والتكوين، هذا التحسين يتطلب بادىء ذي بدء التخفيف بشكل ملموس من حدة مشكلة الإنقطاع من التعليم، وحدة هذه المشكلة لا تقاس فقط بالعدد المرتفع من المنقطعين بل هي ناتجة بالخصوص من عدم إعداد الشبان المنقطعين عن التعليم بما يكفي للإندماج في الحياة الإقتصادية. وان المراحل الحالية للنظام التربوي (إبتدائي وثانوي وعالي) باقية على الصيغة التي وصفها بها المخطط الرابع والقائمة على الإنتقاء الصارم نسبيا الذي يفضي خلال المرحلة التعليمية إلى لفظ عدد هام من الشبان على «قسط من التكوين» لا يؤهلهم إلى مجابهة الحياة النشيطة. وينبغي أن تقترب مؤسسات التدريس خلال المخطط الخامس من مقتضيات الحياة المهنية وأن تضمن، إنطلاقا من مستوى معين، الظروف الكفيلة بتحسين الإندماج في الحياة النشيطة، وهذا يستوجب إلى جانب توخي مرونة أكثر في الهياكل وتكييف المحتوى، وجود علاقات أكثر متانة ووثوقا بين النظام التربوي من جهة ونظام التكوين المهني مكن جهة أخرى، وذلك لغاية الوصول الى نظام مندمج يساعد على إعادة التوجيه لا على التصفية. كما يتطلب تحسين جدوى النظام التربوي، من جهة ثانية، إقرار ملاءمة أفضل بين مجموع التربية والتكوين وحاجيات الإقتصاد. . . ومن ناحية أخرى فإن تحقيق ملاءمة أفضل بين التشغيل والتكوين يتطلب تنظيم علاقات جدلية بين التربية والتكوين من جهة والمجتمع والعالم المهني من جهة أخرى، وذلك لمساعدة الشبان على فهم العالم الذي يعيشون فيه وإعدادهم إعدادا أفضل للحصول على مكانة رائدة في الحياة الإجتماعية والمهنية. وهذا التجاوز ليس مرضيا حاليا ويجب تدعيمه خلال المخطط الخامس، إذ لايتعين عليه فحسب توضيح الحاجيات تبعا لكل اختصاص وتبعا لكل فرع والاقتراح بتعديل اتجاه فروع التكوين ومحتويات البرامج بالنظر الى هذه الحاجيات ولكن من شأنه أيضا أن يجعل المهنة والمؤسسات تتحمل مسؤولية أكبر في تكوين اليد العاملة».

لقد نقلنا هذا النص على طوله لأنه يطرح أمامنا الهواجس والمشاغل التي هيمنت على واضعي المخطط في أواسط السبعينات، والتي يعود المخطط المذكور فيلخصها في «أربعة أهداف أساسية: تحسين المردود الداخلي للنظام (التعليمي)، إيجاد ترابط أكبر بين نظام التربية ونظام التكوين، وتوفير ملاءمة أفضل بين مجموع التربية والتكوين وحاجيات الاقتصاد، الزيادة في تفتح المدرسة على المحيط». وإذا

أردنا أن نلخص وفي عبارة واحدة هذه الأهداف قلنا أن المشكل المطروح هو مشكل تشغيل الشباب المتعلم. المؤسسة التعليمية تقذف إلى المجتمع بأعداد متزايدة من الـشبان، بشهادات ومؤهلات أو بدونها. وسوق الشغل غير قادرة على استيعابها. إن المخطط الخامس لا يقترح حلولا عملية وإنما يقتصر فقط على التذكير بالأهداف العامة وعلى تحديد التوقعات في ميدان الكم بناء على الوضع القائم حين إعداده. أما برامج إصلاح التعليم فتتم خارج مخططات التنمية كما سبق أن أشرنا، وهذا ما حدث بالفعل فإن «إصلاح سنة 1976» جاء بتغييرات هيكلية لم ينص عليها المخطط الخامس 76ـ1981. فما هي إذن هذه «الإصلاحات» التي سيمتد العمل بها خلال فترة عشر سنوات: 76ـ1986.

على صعيد التعليم الإبتدائي: نص الإصلاح على الإختيارات والتدابير التالية:

— تعريب الإبتدائي تدريجيا، سنة بعد سنة، بتدريس جميع المواد بالعربية وإرجاء تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية إلى السنة الرابعة الإبتدائية وبمعدل 10 ساعات في الأسبوع.
— دعم اللغة العربية وتحديث طرق تدريسها وتونسة النصوص.
— تكييف البرامج مع الحضارة العصرية.
— إدخال التربية اليدوية في جميع مستويات الإبتدائي.
— تعميم مداة الإيقاظ العلمي على المرحلة الإبتدائية بأكملها.
— دعم التربية الدينية والمدنية والوطنية.
— مراجعة برامج دور المعلمين والمعلمات وجعلها منسجمة مع خطة تعريب الإبتدائي.
— قيام وزارة التعليم بإعداد الكتب والوسائل التعليمية المناسبة.
— تقرير العمل بالإنتقال الجماعي (بنسبة 80٪) من فصل الى الفصل الذي فوقه تلافيا لظاهرة التسرب، وذلك الى الفصل السادس حيث يجتاز التلاميذ مباراة الدخول للإعدادي.
— إضافة سنتين، سابعة وثامنة، لسنوات الإبتدائي لتكونا بمثابة «حلقة تربوية، نظرية وتطبيقية» يختتم بها التعليم الإبتدائي: السنة السابعة تضم التلاميذ

الذين لم ينجحوا في مباراة الدخول إلى الإعدادي فتهيؤهم من جديد لتلك المباراة وتدريبهم في نفس الوقت على العمل اليدوي. أما السنة الثامنة فتضم ما بقي من السنة السابعة لإدماجهم في التدريب المهني (بدئ العمل بهذه التجربة بصورة محدودة وبقي الأمر كذلك إلى حدود سنة 1981 حيث لم تتجاوز نسبة تعميمها 28٪.

وعلى صعيد التعليم الثانوي: اتجه الإصلاح إلى البرامج بصورة خاصة حيث وقع التأكيد على «تعزيز جانب الأصالة في البرامج وتجسيم ذلك في دعم مكانة التربية الإسلامية وإثراء برامجها والزيادة في عدد الساعات المخصصة لتدريسها، وفي تعريب مواد التاريخ والجغرافية والفلسفة (تم ذلك تدريجيا وتم التعريب سنة 1983ـ1984) وتعزيز مكانة الفكر الإسلامي وإصلاح برامج اللغة العربية بجعلها ترتكز ليس فقط على التراث الأدبي العربي القديم، بل تهتم أكثر بتمتين الصلة بين برامج اللغة والآداب العربية وبين الواقع الإجتماعي والثقافي، الوطني والعالمي» كما تتجلى «في تغيير النظرة الى مكانة اللغة الفرنسية بتعويض الجوانب الأدبية البحتة بأغراض حضارية وثقافية وعلمية تختلف باختلاف المستويات والشعب والاختصاصات وبحسب حاجات التكوين لكل منها، وتشجيع الإقبال على الشعب العلمية والتقنية والزيادة في عدد ساعات المواد العلمية، خاصة الرياضيات، والرفع من معاملاتها».

هذا من جهة ومن جهة أخرى تم إقرار الهيكلة التالية للتعليم الثانوي: يلتحق تلاميذ الإبتدائي، بعد النجاح في المباراة، بمرحلة إعدادية مشتركة من ثلاث سنوات يتوجهون بعدها إما إلى المرحلة الثانوية (التعليم الطويل) ومدتها أربعة أعوام تتوزع إلى ثلاث شعب: آداب ورياضيات وعلوم، واما إلى تعليم تقني مدته ثلاثة أعوام ويتفرع الى: إقتصادي وصناعي وفلاحي. وإلى جانب ذلك هناك التعليم المهني ومدته ثلاث سنوات ويختتم بشهادة مهنية ويستقبل التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و16 سنة من بين الذين نجحوا في مباراة الدخول للإعدادي.

وعلى صعيد التعليم العالي: أحدث نظام التوجيه بدل النظام السابق الذي كان يسمح للطالب بالإلتحاق بالكلية التي يختارها، حسب نوع التخصص الذي درسه في الثانوي. أما ابتداء من 1976 فقد أصبح الطالب يخضع، بعد نجاحه في

الباكالوريا، لـ «نظام توجيه» معقد يتم «حسابه» بواسطة الكمبيوتر، ويؤخذ فيه بعين الإعتبار معدل الدرجات التي حصل عليها الطالب أثناء السنة الأخيرة من الثانوي ومعدل الدرجات التي حصل عليها في الباكالوريا ومناسبة اختياره للدرجات التي حصل عليها في هذه المادة أو تلك... الخ.

هذا من جهة ومن جهة أخرى تم تكريس «اللامركزية» التي أدت حسب المسؤولين التونسيين أنفسهم إلى «تشتيت التعليم العالي» لقد أصبح «التعليم العالي بتونس منظما داخل مؤسسات عمومية ذات شخصية مدنية واستقلال مالي ومسيرة من طرف عمداء أو مديرين يعينون بأوامر. وهذه المؤسسات تخضع لإشراف عدة وزارات» وهذا أدى إلى الوضع التالي، وهو «أنه لا توجد جامعة أو جامعات بتونس» بل هناك «هياكل مشتة» على مستوى الجهات وعلى مستوى سلطة الإشراف: فعلى مستوى الجهات هناك 53 مؤسسة للتعليم العالي موزعة على 16 ولاية وليس هناك جامعة تنسق بينها، وعلى مستوى سلطة الاشراف تشرف وزارة التعليم بمفردها على 22 مؤسسة تضم 40٪ من الطلاب وتشرف بالإشتراك مع وزارة الصحة على مؤسسات تضم 11٪ من الطلاب كما تشرف وزارات أخرى، عددها 11 وزارة، على 25 مؤسسة تضم 49٪ من طلاب التعليم العالي.

تلك هي أبرز الإصلاحات التي أحدثها أو كرسها المخطط التعليمي المطبق ما بين 1976 و1986 (عهد محمد المزالي). أما عن تطور حجم التعليم بمراحله الثلاثة فالملاحظ أنه بعد التراجعات التي عرفتها سنوات 70ـ1974 استأنف حجم التعليم نموه بوتائر مهمة. لقد انتقلت أعداد الإبتدائي من 957.107 تلميذا سنة 76ـ1977 الى 1.024.537 تلميذا سنة 79ـ1980 إلى 1.319.372 سنة 86ـ1987، وبذلك ارتفعت نسبة التمدرس على مستوى المرحلة الإبتدائية من 63٪ سنة 76ـ1977 الى 70,01٪ سنة 79ـ1980 إلى 89,4٪ سنة 86ـ1987 (في صفوف الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 6ـ13 سنة: 96,7٪ في صفوف البنين و81,7٪ في صفوف البنات عام 1987). أما حجم التعليم الثانوي فقد ارتفع بدوره من 195.788 سنة 76ـ1977 إلى 241.908 سنة 79ـ1980 إلى 419.265 سنة 86ـ1987. أما التعليم العالي فقد ارتفع بدوره من 17.908 سنة 76ـ1977 إلى 25.602 سنة 79ـ1980 إلى 40.830 سنة 86ـ1987.

وهكذا يكون حجم الإبتدائي قد ازداد خلال العشر سنوات المذكورة بنسبة 85, 37٪ وحجم الثانوي بنسبة 14, 114 وحجم التعليم العالي بنحو 128٪

لا شك أن هذه النتائج الباهرة، على صعيد الكم، تعكس وضعا تعليميا متقدما بالمقارنة مع كثير من الأقطار العربية وبلدان العالم الثالث عموما، غير أن المشاكل المزمنة التي يعاني منها التعليم في تونس منذ أواخر الستينات ما زالت قائمة: مشكل تشغيل المتخرجين بمؤهلات علمية والمنقطعين عن الدراسة بدون مؤهلات، مشكلة التكوين المهني الذي يراد منه التخفيف من التعليم الثانوي العام وبالتالي عن الجامعة، والذي لا يستوعب الا ما بين 20٪ الى 25٪ من التلامذة الملتحقين بالثانوي، وأيضا مشكلة تشغيل هؤلاء المكونين مهنيا، على قلة عددهم. أضف الى ذلك مشكل التسرب وتكرار السنة بل السنوات في الثانوي والعالي، ومشكلة اكتظاظ السنة السادسة الإبتدائية نتيجة العمل بنظام الانتقال الجماعي في السنوات التي قبلها والانتقال الانتقائي في حدود معينة، منها الى الثانوي. مشكلة تدريس العلوم والرياضيات بالثانوي بعد أن تم تعريب الإبتدائي بكامله (سنة 83ـ1984) وعدم الانتقال بالتعريب الى الثانوي مما ترتب عنه وضع شاذ تمت معالجته أخيرا (1986 بإعادة الفرنسية الى الإبتدائي وتدريس الحساب والعلوم بها مجددا)، مشكل توجيه حملة الباكالوريا والتعقيد الذي يتسم به نظام التوجيه، وهذا موضع أثار ويثير انتقادات واسعة... وأخيرا وليس آخرا مشكل تشتت المؤسسات الجامعية وتعثر الدراسة بها بصورة مزمنة نتيجة الاضرابات والاضطرابات (الشباب الجامعي التونسي منقسم اليوم ما بين «يمين متطرف»: الإسلاميون و«يسار» متطرف كذلك: الجماعات المتياسرة... إنه شكل جديد من انقسام «المثقفين» التونسيين الى «زيتوني» و«مدرسي»).

هذه المشاكل وغيرها مطروحة للمناقشة في الأوساط التونسية الرسمية وغير الرسمية، في النشرات الحزبية والدراسات الخاصة، وأيضا في وثائق المخطط السابع للتنمية 87ـ1989. ودون الدخول في تفاصيل هذا النقاش الذي يحتد اليوم في تونس، حول «أزمة التعليم» نكتفي هنا بعرض وجهة نظر تطرح «جوهر» المشكل، وجهة نظر السيد عبد العزيز بن ضياء وزير التعليم العالي والبحث العلمي سابقا

الذي كتب تقريرا بالفرنسية سنة 1985 ثم عاد ونقحه وكتبه بالعربية سنة 1986، وهو بعنوان «زمن التساؤلات وعهد الإختيارات الجديدة».

يعالج الأستاذ بن ضياء أزمة التعليم في تونس انطلاقا من وضعية التعليم العالي، باعتبار أن التمدرس قد أصبح شبه عام في الإبتدائي مما أناخ بكل ثقله على التعليم الثانوي وبالتالي على التعليم العالي. وهكذا ينطلق من ملاحظة أن وزارة التعليم تجد نفسها «اليوم مضطرة الى فتح المدارس والمعاهد ومؤسسات التعليم العالي تحت ضغط عامل العدد المتزايد من التلاميذ والطلبة ودون مراعاة لمحدودية الإمكانات المادية أو لعدم توفر المدرسين الأكفاء على المستوى العلمي والبيداغوجي».. وأمام هذا الوضع يرى الأستاذ بن ضياء أن النقاش حول الإختيار بين الكم والكيف، بين الديمقراطية والانتقائية نقاش إيديولوجي « لايؤدي إلا الى تحاليل لا تمت إلى الواقع بصلة والى جدال عقيم تجاوزته الأحداث» ولذلك فإن السؤال الأساسي والواقعي، في نظره، هو التالي: «هل بإمكان المجتمع التونسي اليوم وفي المستقبل العاجل أن يطالب المدرسة بإنجاز الأهداف المرسومة لها في ظروف طيبة مع مواصلة تحميل ميزانية الدولة وحدها مسؤولية توفر الوسائل المالية الضرورية لهذا العمل».

ويأتي الجواب بالنفي القاطع، مبررا بالمعطيات التالية: إن الدولة التونسية قد إنفقت وتنفق على التعليم بصورة أدت الى الإخلال بمتطلبات التنمية المتوازنة. إن نسبة تفوق 30٪ من الميزانية العامة، وهي النسبة التي تنفق على التعليم، لا يمكن تجاوزها، بل هي مرتفعة بصورة خلقت عدم توازن خطير في مجال التنمية اذ أنها تمتص مبالغ كبيرة كان يمكن انفاقها في المجالات الاقتصادية المنتجة مما كان سيؤدي الى خلق فرص أكثر للشغل وبالتالي الى تلبية طلبات العمل خصوصا من الشبان المتخرجين. أما لو استمرت ميزانية التعليم في الإرتفاع فإن ذلك سيؤذي «حتما» الى العجز على القيام باستثمارات منتجة الشيء الذي ينتج عنه العجز عن تلبية طلبات الشغل. على أن الإرتفاع المتزايد الذي تعرفه تكلفة التعليم، ليس بسبب الاعداد من الشبان وحسب بل أيضا بسبب الغلاء المتفاحش الذي تعرفه وسائل التعليم والتجهيز سيجعل من الصعب، إن لم يكن من المستحيل متابعة السير في نفس المسار السابق، مسار الجمع بين مجانية التعليم وديمقراطيته. وهكذا يقول السيد بن ضياء:

«فمهما كانت الإرادة السياسية للدولة فإن هذه الأخيرة سوف لن يكون بمقدورها أن تواصل بمفردها أعباء التعليم، اللهم إلا اذا تعلق الأمر بالتضحية بالمستوى التعليمي أو بالتوقف عند حسابات ذات أمد قصير» (قارن هذا النوع من التحليل بما سبق ذكره حول «المذهب التعليمي الجديد» الذي أعلن عنه في المغرب سنة 1966).

ويأتي السؤال: «ما العمل؟».

ويتبعه الجواب. جواب الأستاذ عبد العزيز بن ضياء: «يجب أن نتحمل كامل مسؤولياتنا وأن نصارح المواطنين ونطالبهم إما بقبول سن أداء لفائدة التعليم يتم استخلاصه على المنتجات المستوردة (= ضريبة غير مباشرة) واما بقبول دفع معاليم (= رسوم) الدراسة كل حسب مداخيله» واما بالجمع بينهما «وبذلك تتمكن المدرسة من الحصول على كل الوسائل الضرورية لإعداد تونس لعام 2.000». ويشرح السيد بن ضياء كيف ان وجهة نظره هذه لا تتعارض مع مبدأ ديمقراطية التعليم بالقول أن مساهمة المواطنين ستكون «ديمقراطية» أي انها مبنية على مبدأ «كل حسب مداخيله».

ذلك هو «جوهر» الأزمة، وذلك هو «الحل» الذي يقترحه وزير التعليم العالي والبحث العلمي بتونس سابقا. أما القضايا الأخرى التي يعرض لها بعد ذلك كقضية «تدني المستوى» وعلاقته بـ «الترسيم الدائم» لرجال التعليم وقضية «تشتت السلطة الجامعية»،فهي قضايا ثانوية بالنسبة للقضية الأولى وبالتالي فلا حاجة إلى الخوض فيها هنا.

يبقى مع ذلك أن نتساءل: ألا يمكن التفكير في مشكل التعليم من زاوية أخرى، الزاوية التي تمكننا مثلا من قراءة «الأزمة» لا في قطاع التعليم بمفرده، بل في البنيات الاقتصادية والاجتماعية ولربما السياسية أيضا؟ ألا يمكن أيضا التفكير في مشكل «تدني المستوى» من زاوية أخرى، الزاوية التي تمكننا من قراءة الأسباب في ضعف الأجور وغياب الحوافز المادية والمعنوية بدا البحث عنها في «الترسيم الدائم»؟ ثم ألا يمكن النظر إلى «تشتت السلطة الجامعية» لا من منظور يطلب المركزية بل من منظور آخر يعطي للامركزية مضامينها الحقيقية؟

أسئلة لا تهم تونس وحدها، لأن الأزمة ليست أزمتها وحدها، ولذلك نفضل تأجيل الخوض في هذه الأسئلة العامة إلى حين الانتهاء من القسم الثالث والأخير من هذه الدراسة.

الفصل الثالث

السياسة التعليمية في الجزائر

— 1 —

«إنكم إذا سعيتم إلى إستمالة الأهالي بواسطة التعليم وبما تسدون اليهم من إحسان تكونون قد قدمتم بعملكم هذا خدمة جليلة لفرنسا، فليس في وسع فرنسا أن تنجب من الأطفال ما يكفيها لتعمير الجزائر، ولذلك فمن الضروري الاستعاضة عن ذلك بفرنسة مليونين من أبناء البربر الخاضعين لسلطتنا. واصلوا عملكم بحنكة ودربة وحيطة، ولكم مني التأييد، وفي إمكانكم أن تعتمدوا علي كل الإعتماد».

ذلك ما خاطب به الأمرال كيدون، الوالي الفرنسي على الجزائر، الآباء البيض سنة 1871. (الآباء البيض: منظمة تبشيرية فرنسية كانت تعمل من أجل تنصير البربر في الجزائر وتونس). لقد كان هدف تنصير أبناء البربر في الجزائر(= «القبائل» سكان الجبال)، بواسطة نشر اللغة الفرنسية والقيام ب «الأعمال الخيرية»، ثابتا من ثوابت السياسة الفرنسية في الجزائر منذ احتلالها لها سنة 1830 إلى حدود الحرب العالمية الثانية. لقد خطط الإستعماريون الفرنسيون غير «العلمانيين» لـ «تنصير البربر» بشمال إفريقيا كي يسهل إلحاقها نهائياً بفرنسا (كان الذين يتكلمون اللهجات البربرية آنذاك نحو 30٪ من سكان الجزائر و 40٪ من سكان المغرب وأقل من 10٪ من سكان تونس. لقد تغير الوضع اليوم).

ولكن الجزائر، مثلها مثل المغرب لم يكن جميع سكانها من الذين كان الإستعمار الفرنسي يصنفهم ضمن «البربر»، أي سكان الجبال الذين يتكلمون اللهجات الأمازيغية ـ ومعظمهم يتكلم العامية العربية أيضا ـ بل كان هناك أيضا «العرب» وهم الذين لا يتكلمون اللهجات الأمازيغية ومعظمهم قد استعربوا). وقد إنقسم الاستعماريون الفرنسيون بشأن نشر التعليم في صفوف «العرب» في الجزائر إلى فريقين: رجال الإدارة من جهة، والمعمرون من جهة أخرى. أما رجال الإدارة فكانوا يرون أنه من الضروري تكوين نخبة من الجزائريين يتقنون الفرنسية ليكونوا

وسطاء مع الأهالي. وأما المعمرون فكان رأيهم أن تعليم الجزائريين سيعمل على إيقاظهم مما سيدفعهم إلى المطالبة بالإستقلال. وهكذا لاحظ أحد الكتاب الفرنسيين بخصوص التعليم في الجزائر في العقود الإولى من الاحتلال أن التربية في شكلها الفرنسي كانت موضوع عناية من لدن السلطات الحكومية والادارية، غير أن الجهود تقتصر على إيجاد نخبة استعمارية صغيرة معدة ومقبولة كي يتخذ منها همزة وصل بين السلطة السياسية الجديدة والجماهير الاسلامية ولكي يجعلوا منها دعاة لاستعمار أجنبي وثقافة دخيلة. لكن هذه المحاولات باءت بالفشل ولو في مرحلتها هذه، فقد كانت تصطدم بمعارضة المعمرين وسوء فهمهم لها، أولئك الذين لم يكونوا يرون أي جدوى في بذل مجهود مالي يستفيد منه سكان كانوا يعدونهم مهزومين». لقد كان الرأي السائد في أوساط المعمرين هوتجنب تشييد المدارس «لهذه الجموع من المتسولين» ذلك لأنه «إذا تم تعميم التعليم ونشر الثقافة ـ في الجزائر ـ فسرعان ما سيهب الأهالي لينادوا جميعا: الجزائر للعرب».

وإذا كان موقف هؤلاء المعمرين قد نظر إليه من جانب السلطات الحاكمة على أنه موقف «غير عملي» لحاجة الإدارة الفرنسية إلى «وسطاء» بينها وبين الأهالي فإنه قد نجح في جعل عملية نشر التعليم تسير ببطء شديد خلال القرن الماضي وإلى نهاية الحرب العالمية الثانية، حينما أعدت السلطات الإستعمارية مخططا للتعليم في الجزائر عام 1944، تلاه مخطط آخر عام 1958 (= خمس سنوات قبل الاستقلال). وهكذا يمكن التمييز في السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر بين ثلاث مراحل: 1830 ـ 1943/1944 ـ 1957/1958 ـ 1962(سنة استقلال الجزائر). فلنقل كلمة موجزة عن كل واحدة من هذه المراحل:

بخصوص المرحلة الإولى تشير الإحصائيات إلى أن عدد التلاميذ الجزائريين في المدارس الابتدائية التي أنشأتها فرنسا لم يكن يتجاوز 10.000 تلميذ سنة 1890 أي بنسبة 1،73٪ من مجموع البالغين سن التمدرس، وذلك بعد مرور 60 سنة على الوجود الفرنسي بالجزائر. أما بعد 1890 فقد إرتفعت وتائر نشر التعليم بين أبناء الجزائريين، إرتفاعا نسبيا، كما يتضح من الأرقام التالية: 33.397 تلميذ جزائري في الإبتدائي سنة 1900 (أي بنسبة تمدرس 3،4٪)، ثم 49.000 تلميذ سنة 1918 (بنسبة 7،5٪) ثم 60.644 سنة 1929 (بنسبة 6٪)، بعد مرور قرن على

إحتلال الجزائر) وارتفع عدد التلاميذ الجزائريين إلى 155.117 سنة 1940. هذا على صعيد الإبتدائي، أما على صعيد الثانوي والعالي فإن أعداد الجزائريين كانت هزيلة جدا: 84 تلميذاً في الثانوي قبل سنة 1900 و 445 سنة 1920. ولم يكن عدد الحاصلين على الباكالوريا يتجاوزن آنذاك 34 جزائرياً، بينما لم يكن عدد الطلبة الجزائريين في الجامعة يتجاوز 47 طالبا وقد حصل منهم على الليسانس ـ الإجازة ـ 12 طالبا.

أما لغة التعليم فقد كانت الفرنسية وحدها. أما اللغة العربية فكانت مغيبة تماما، ولم تكن تدرس إلا في ثلاثة مدارس، كلغة أجنبية، وكانت هذه المدارس ملحقة بالمرحلة الثانوية ومهمتها تكوين المترجمين والموظفين الإداريين الوسطاء. على أن محاربة اللغة العربية لم يكن عملا مقصورا على المدارس التي أنشأتها فرنسا وحدها بل لقد إمتدت إلى الكتاتيب القرآنية التي كانت منتشرة بالجزائر. لقد أصدرت السلطات الإستعمارية عام 1904 قانونا يجعل فتح الكتاتيب القرآنية خاضعا للحصول على رخصة، ولم تكن هذه الرخصة تمنح إلا بمقدار وبشرط أن يقتصر معلم الكتاب على تحفيظ القرآن لا غير. على أن العربية قد حافظت بمواقع لها في المساجد وكثير من الزوايا.

وكرد فعل على السياسة الاستعمارية الفرنسية هذه قامت «جمعية العلماء المسلمين الجزائريين» الشهيرة التي تأسست عام 1931 (بعد مرور قرن على الإحتلال) وكان شعارها الاسلام، العروبة، الجزائر. وكان أول رئيس لها هو الشيخ عبد الحميد بن باديس (1889 ـ 1940) ثم خلفه الشيخ البشير الإبراهيمي في رئاستها (إلى سنة 1956). وقد ركزت الجمعية نشاطها على مقاومة التبشير وسياسة الفرنسة والإدماج فعملت على نشر اللغة العربية والثقافة الاسلامية بالإضافة إلى محاربة الفكر الخرافي (= سلفية محمد عبده). وقد قامت هذه الجمعية بدور كبير في الحفاظ على عروبة الجزائر، فعلاوة على نشاطها في المساجد وبواسطة النشرات والصحف التي كانت تصدرها عملت أيضا على تأسيس المدارس العربية الحرة للبنين والبنات في مختلف المناطق كما إهتمت بتنظيم الشباب في نواد إسلامية.

وأمام نمو واتساع نشاط هذه الجمعية أخذت السلطات الاستعمارية في محاربتها وتضييق الخناق عليها فأصدرت بتاريخ 1938/7/8 قرارا يمنع أي شخص من

تأسيس مدرسة إلا برخصة خاصة من إدارة الاحتلال، وبموجب هذا القانون تم إغلاق عدد كبير من المدارس العربية وتقديم عدد من أصحابها إلى المحاكمة. وكان وزير الداخلية الفرنسي قد أصدر سنة 1933 قرارا يقضي باعتبار اللغة العربية لغة أجنبية ويمنع الخطب والوعظ في المساجد على غير الموظفين في الادارة الفرنسية. ومع ذلك إستطاعت جمعية العلماء زرع وسائل المقاومة للسياسة التعليمية الاستعمارية الفرنسية في الجزائر بإنشائها للمدارس الحرة العربية التي ستعرف إنتشارا مهما خلال المرحلة الثانية من مراحل السياسة التعليمية الفرنسية بالجزائر.

كانت المرحلة الثانية هذه نتيجة للضغط الذي مارسته القوى الوطنية الجزائرية على السلطات الاستعمارية، ونتيجة أيضا لظروف الحرب العالمية الثانية. وهكذا أعدت الادارة الفرنسية عام 1944 مخططا تعليميا كان من أبرز أهدافه بناء 20.000 حجرة دراسية على مدى 20 سنة بقصد استيعاب 1.000.000 تلميذ جزائري سنة 1965. ومع أن تنفيذ هذا المخطط قد سار بوتائر بطيئة فقد أسفر عن تقدم محسوس في حجم التعليم إذ بلغ عدد المدارس الابتدائية 2.068 مدرسة عام 1950 كان يرتادها نحو 177.000 تلميذ جزائري و 130.000 تلميذ فرنسي، أما المؤسسات الثانوية فقد بلغ عددها في السنة نفسها 44 مؤسسة تضم 2.734 تلميذاً جزائريا و 20.658 تلميذا فرنسيا. أما بخصوص التعليم العالي فقد كانت هناك جامعة واحدة هي جامعة الجزائر وكان عدد طلابها سنة 1950 يبلغ 306 طالبا جزائريا مقابل 4.280 طالبا فرنسيا وأوروبيا... أما في سنة 1954 ـ 1955، سنة إندلاع الثورة الجزائرية، فقد بلغ عدد الأطفال الجزائريين في المدارس الابتدائية 322.700 تلميذ (بنسبة تمدرس 20٪) وبلغ عددهم في الثانوي العام 6.260 تلميذا وفي الثانوي المهني والتقني 5.702 تلميذا أما في العالي فلم يكن عدد الجزائريين يتجاوز 589 طالبا. وعلى العموم كانَ طفل جزائري واحد من عشرة أطفال يجد طريقه إلى المدرسة، وكانت هذه النسبة في البنين 1 من 5 وفي البنات 1 من 16. ومع ذلك فقد بقيت نسبة الأمية مرتفعة جدا: 94٪ (لابد من الاشارة إلى أن النسب المذكورة قد عرفت إنخفاضا بعد قيام الثورة سنة 1954 لتعرف إرتفاعا نسبيا بعد سنة 1958 كما سنرى). هذا عن التلاميذ والطلاب سنة 54 ـ 1955. أما عن حصيلة التعليم الفرنسي في الجزائر في السنة نفسها فتتمثل في نخبة «مفرنسة»

(درست بالفرنسية ولا تعرف العربية إلا نادرا) موزعة على الشكل التالي: 354 محاميا أو وكيل محام، 28 مهندسا، 185 أستاذا في الثانوي، 165 طبيبا وصيدليا.

هذا عن التعليم الذي أقامته السلطات الفرنسية، أما التعليم العربي الحر الذي أنشأته جمعية العلماء، وساهمت في نشره قوى وطنية أخرى، فقد بلغت مدارسه 181 مدرسة سنة 1954 (منها 58 ثانوية) تضم نحو 40.000 تلميذ. وبما أن السلطات الفرنسية لم تكن لتسمح بإنشاء تعليم عربي حر فقد كان تلاميذ تلك المدارس يلتحقون بتونس والمغرب والقاهرة: في سنة 1954 كان بالزيتونة نحو 1.000 طالب جزائري وفي القرويين نحو 120 وفي الأزهر نحو 150، وكان بالجامعات الفرنسية 589 طالبا جزائريا.

وهكذا نرى أنه رغم الحصار الذي ضربته فرنسا على اللغة العربية والثقافة العربية الاسلامية فإن نخبة معربة أخذت تتكون بوتائر سريعة إبتداء من الحرب العالمية الثانية إلى جانب النخبة «المفرنسة» التي كان يفرزها التعليم الفرنسي بالجزائر. وسيكون لهذا الإنقسام اللغوي الثقافي في صفوف النخبة المتعلمة بالجزائر أثر كبير على الوضعية التعليمية والثقافية في الجزائر المستقلة كما سنرى.

أما المرحلة الثالثة من مراحل تطور السياسة التعليمية الفرنسية بالجزائر فتمتد من 1958 إلى 1962 سنة إستقلال الجزائر. ففي سنة 1958 قامت فرنسا بإعداد مخطط للتنمية (مخطط قسنطينة) يعطي أهمية خاصة لقطاع التعليم. لقد نص المخطط المذكور على إنشاء 1800 وظيفة تعليم سنويا لمدة ثماني سنوات وبناء 2025 حجرة. وقد أدى تطبيق هذا المخطط إلى إرتفاع عدد التلاميذ الجزائريين المسلمين من نحو 600.000 سنة 1959 إلى 1.010.000 سنة 1962. وقد تم التغلب على الحاجيات من المعلمين بقبول حاملي الشهادة الإعدادية في مدارس المعلمين (بدل الباكالوريا). أما في الثانوي فقد بلغ عدد التلاميذ الجزائريين المسلمين 36.000 عام 1962 مقابل 10.200 تلميذ سنة 1959. وأولى المخطط أهمية كبرى للتعليم التقني الشيء الذي جعل عدد التلاميذ الجزائريين المسلمين ينتقل من 11.000 عام 1959 إلى 21.000 عام 1962. أما بالنسبة للتعليم العالي فقد أنشئت جامعتان جديدتان واحدة في قسنطينة والأخرى في وهران وذلك عام 1961 (السنة الأخيرة

للإستعمار الفرنسي في الجزائر)، غير أن عدد الطلبة الجزائريين الذين التحقوا بها لم يكن يتجاوز 300 في المجموع.

ومهما يكن فإن مخطط 1958 الذي أريد منه «سحب البساط» ـ كما يقال ـ من تحت أقدام الثورة الجزائرية قد جاء متأخرا جدا، بل جاء بعد فوات الأوان. لقد بلغت الثورة الجزائرية أوجها بين 1958 و 1962. أما «الإنتفاخ» الذي أحدثه هذا المخطط في ميدان التعليم فلم يعمل في الحقيقة إلا على تعقيد المشكل كما سنرى بعد قليل. أما الآن فلنختم هذه الفقرة بإبراز النتائج العامة للسياسة التعليمية التي سلكتها فرنسا في الجزائر.

لقد فشلت السياسة الاستعمارية الفرنسية التي كانت ترمي في جانب منها إلى تنصير قسم من السكان وفرنسة الجزائريين جميعا وإدماجهم في فرنسا، ولكنها نجحت بالمقابل في حرمان قسم كبير وواسع من المثقفين الجزائريين من اللغة العربية وثقافتها. وكما رأينا فقد كان رد الفعل الوطني بقيادة جمعية العلماء هو إنشاء مدارس عربية حرة تخدم مقومات الشخصية الجزائرية وفي مقدمتها اللغة العربية من جهة، وإيفاد مجموعات من الشباب الجزائري إلى الزيتونة والقرويين والأزهر والجامعات العصرية في المشرق العربي، وكانت النتيجة أن أصبحت الجزائر تتوفر على عدد لابأس به من المثقفين ثقافة عربية إسلامية، تقليدية أو عصرية، يجهل معظمهم اللغة الفرنسية ولا يعرفون من الثقافة الفرنسية والأوروبية عامة الا ما أمكنهم الإطلاع عليه من خلال الكتابات والترجمات العربية. وإذا كانت حرب التحرير التي دامت ثماني سنوات قد مكنت من تحقيق نوع من التفاهم والتواصل بين هاتين الفئتين من المثقفين، خصوصا على مستوى القيادة، فإن الواقع الثقافي في الجزائر غداة الاستقلال برز مطبوعا بانقسام النخبة المسيرة إلى «مفرنسين» (فرانكوفونيين: ناطقين باللغة الفرنسية وحدها) و «معربين» (أرابوفونيين: ناطقين باللغة العربية).

يصف أحد المثقفين الجزائريين «المفرنسين»، وكان وزيرا، الواقع الذي تحدثنا عنه أعلاه فكتب يقول (بالفرنسية): «لقد كان التعليم في الجزائر، خلال الإستعمار الفرنسي ـ ذا طابع ثنائي متعارض وغير متكامل بين الفرنسية والعربية، وكان عدم ملاءمته أمرا واضحا، سواء من حيث المضمون أو من حيث الشكل، في نمطي التعليم كليهما. ولم يكن يستجيب لإحتياجات التعليم الحقيقي الذي كانت الأمة

تطمح إليه. لقد كانت المدرسة الفرنسية تتيح نوعا من الانفتاح على الخارج وعاملا من عوامل إكتساب التقنية. غير أن هذا الإسهام من المدرسة الفرنسية كانت تشوهه إيديولوجيا الادماج أيما تشويه. لقد كان المقصود هو تكوين شخص مفرنس مغترب ثقافيا لا تربطه رابطة بالمجتمع المهزوم المسيطر عليه ولا يتمتع بنفس وضعية الغالب المسيطر. وكان هذا الطراز من الرجال في أكثر صيغه «تطورا» يشكل جزءا من «رجال الفكر»... وباستثناء بعض الأفراد فإن هؤلاء المثقفين ظلوا مدة طويلة متأثرين بالتربية التي تلقوها في المؤسسات الفرنسية ولم يكونوا يستطيعون، رغم جهودهم الصادقة، أن يعبروا عن حساسية وطنية صادقة... أما المدرسة العربية فقد سبق أن أبرزنا مأثرتها الثمينة في الحفاظ على مقومات شخصية المجتمع الجزائري طوال عهد الاحتلال، سواء كانت هذه المدرسة تقليدية الطراز أم إصلاحية النمط... وإذا كان التياران (= العربيان: التقليدي والاصلاحي) يعمل كل منهما على توعية جزء من الجماهير وتحسيسه فإنهما لم يكونا يمثلان نظاما أو نسقا فكريا قادرا على توجيه المجهود الوطني وجهة التغيير النوعي الذي باتت حتميته تزداد يوما بعد يوم خلال مسار التحرير». ويختم هذا الكاتب الجزائري تحليله لوضعية الثقافة في الجزائر عند إندلاع الثورة عام 1954 فيقول: «ولكن العلاقات الثقافية المتناقضة التي نمت خلال الحقبة الاستعمارية، إذا تم تجاوزها بالإلتزام الثوري، فإنها ستنبثق من جديد في أشكال أخرى وفي مراحل لاحقة لك «تحديدات» تضافرية سلبية على العموم». وسنرى في الفقرة التالية كيف ستنعكس تلك «العلاقات الثقافية التناقضية» على مستوى الاختيارات الاساسية في ميدان التعليم.

— 2 —

نصت اتفاقية إيفيان المبرمة بين الحكومة المؤقتة الجزائرية والحكومة الفرنسية بتاريخ 19 مارس 1962 والتي إعترفت فرنسا بموجبها باستقلال الجزائر، نصت على أن تضع الحكومة الفرنسية في متناول الحكومة الجزائرية المستقلة جميع الوسائل الضرورية التي تحتاجها في مجال تنمية التعليم وتكوين الأطر وممارسة البحث العلمي، كما نصت، بالمقابل، على أن الحكومة الجزائرية تسمح لفرنسا بالإحتفاظ في

الجزائر على مؤسسات تعليمية خاصة بالفرنسيين والاوروبيين تشرف عليها السفارة الفرنسية بالجزائر من خلال «المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي» الذي ينشأ لهذا الغرض.

والنتيجة المباشرة لهذا الإتفاق هي الفصل في جانب هام من جوانب المشكل الذي عانى منه المغرب وتونس في مجال التعليم، مشكل التعدد. لقد إنقسم التعليم في الجزائر، بمجرد الإعلان عن الاستقلال، إلى تعليم جزائري وطني تابع للدولة الجزائرية، وتعليم فرنسي أجنبي يشرف عليه المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي بالسفارة الفرنسية. ومع أن هذا التعليم الفرنسي الأجنبي كان أقل حجما من القسم الأول فقد كان يشتمل عند إعلان إستقلال الجزائر على 2.000 حجرة دراسية إبتدائية و 60 مؤسسة إعدادية و 9 مؤسسات للتعليم التقني و 16 للتعليم الثانوي العام و 5 معاهد للتعليم العالي.

غير أن هذا الفصل الحاسم، منذ البداية، بين النظام التعليمي الخاص بالجزائريين والتابع للدولة الجزائرية الفتية وبين المؤسسات التعليمية الخاصة بالفرنسيين وعموم الأوروبيين والتابع للسفارة الفرنسية إذا كان قد سهل مهمة الدولة الجزائرية في ميدان «توحيد التعليم» ـ خصوصا ولم تكن بالجزائر مؤسسة تقليدية عتيدة في مستوى القرويين أو الزيتونة ـ فإنه قد مكن الفرنسيين من مواجهة استقلال الجزائر المنتزع منهم بقوة السلاح بتحد خطير في ميدان التعليم، وذلك بانسحاب رجال التعليم الفرنسيين من الجزائر بصورة جماعية. لقد قدر عدد المعلمين والاساتذة الفرنسيين الذين غادروا الجزائر في أول أكتوبر 1962 بنحو 18.000 معلم من أصل 23.000 (أي بنسبة 76،59٪) و 1.400 أستاذ من أصل 2000 (70٪) أما رجال التعليم العالي فلم يبق منهم إلا عدد قليل جدا (شمل هذا الانسحاب مدارس الدولة ومدارس المكتب الجامعي الفرنسي بنسبة 60٪ للأولى و 40٪ للثانية).

هكذا وضعت الثورة الجزائرية أمام تحد خطير في أهم قضية وطنية تمحور حولها النضال الوطني، خلال الاحتلال الفرنسي للجزائر، قضية التعليم التي كانت تعني في نفس الوقت تحقيق الشخصية الوطنية باسترجاع اللغة العربية مكانتها ونشر المعرفة بين جماهير الشعب. إن تعريب التعليم وتعميمه على أبناء الشعب جميعا بالإضافة

إلى تكوين الأطر الكفأة الضرورية لبناء المستقبل أبعاد متلازمة تشكل بترابطها المضمون الوطني لقضية التعليم. ولذلك فليس غريبا أن نرى في الجزائر، مثلما رأينا في المغرب وتونس، شعار تعميم التعليم وتعريبه يعلو على كل شعار. وهكذا فبينما كانت عملية الدخول المدرسي الأول في الجزائر المستقلة سارية على قدم وساق شكلت وزارة التعليم الجزائرية لجنة وطنية لتحديد الاختيارات الوطنية الكبرى في مجال التربية والتعليم. عقدت هذه اللجنة إجتماعها الأول في 15/12/1962 وعند إنتهاء أشغالها أعلنت عن المباديء الأربعة التالية كأساس للسياسة التعليمية في الجزائر المستقلة: 1) ديمقراطية التعليم، أي تعميمه على جميع أبناء الشعب، 2) التعريب، 3) التكوين العلمي والتكنولوجي، 4) الجزارة. إنها نفس المباديء التي رأينا المغرب وتونس يبنيان عليها سياستهما التعليمية في أوائل عهدهما بالاستقلال، مع هذا الفارق وهو غياب مبدأ «التوحيد» بالنسبة لحالة الجزائر للسبب الذي ذكرناه آنفا.

سيكون علينا هنا أيضا أن نحلل، كما فعلنا بالنسبة لتونس والمغرب الكيفية التي عالجت بها الجزائر المستقلة قضية التعليم بأبعادها الأربعة المذكورة. وبما أن هذه القضية كانت وما زالت قضية الساعة في الجزائر، وبما أن القرارات في هذا الميدان لم تكن تنتظر المخططات العامة للتنمية ولا كان يمكن تأطيرها بها، فإن تتبع مسار السياسة التعليمية في الجزائر يتطلب، مثلما كان الشأن في تونس، تحقيب المراحل حسب تواريخ القرارات المهمة وليس حسب مدد مخططات التنمية. وعلى هذا الأساس سنميز في مسار السياسة التعليمية في الجزائر منذ استقلالها إلى اليوم بين أربع مراحل: المرحلة الأولى تمتد من 1962 إلى سنة 1969. المرحلة الثانية من 1970 إلى 1973 وتغطي فترة المخطط الرباعي الأول، والمرحلة الثالثة تمتد من 1974 إلى سنة 1979. أما المرحلة الرابعة والأخيرة فتمتد من 1980 إلى 1986.

— 3 —

لم تكن السياسة التعليمية الجزائرية خلال الفترة الممتدة ما بين 1962 و 1969، وهي السنوات السبع الأولى من الاستقلال، ترتكز على مخطط للتنمية على غرار المخططات التي ستظهر فيما بعد. صحيح أنه كان قد أعلن عن مخططين خلال

تلك الفترة غير أن تصوصها لم تنشر كما أنها لم يكونا موضوع تطبيق ملتزم. غير أن هذا لا يعني أن الحكومة الجزائرية كانت تعمل بدون اختيارات، كلا. إن الفترة المذكورة كانت في الحقيقة والواقع مسرحا لعمل متواصل، لا يخلو من تدافع وعنف، من أجل إقرار إختيارات الثورة الجزائرية ووضعها موضع التطبيق. وفي المجال الذي يهمنا هنا، مجال التعليم، كانت مجهودات المسؤولين الجزائريين مركزة كلها على تطبيق مبدأين من مباديء الثورة: تعميم التعليم وتعريبه، وهما المبدآن اللذان سيحكمان السياسة التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال إلى اليوم. لقد نص ميثاق طرابلس، الذي وافق عليه المجلس الوطني للثورة الجزائرية في يونيه 1962، أي قبل إعلان الاستقلال بشهر واحد، نص على «أن الثقافة الجزائرية سوف تكون ثقافة وطنية وثورية وعلمية، وأن دورها كثقافة وطنية يتمثل، في مرحلة أولى، في إعطاء اللغة العربية، المعبرة الحقيقية عن القيم الثقافية لبلادنا، كرامتها ونجاعتها كلغة حضارية، لذلك فإنها ـ الثقافة الجزائرية ـ ستعيد بناء التراث الوطني وتقويمه والتعريف به، بإنسانيته المزدوجة القديمة والحديثة لإدخالها في الحياة الفكرية وبناء الشعور الوطني، فهي ستحارب هكذا الهيمنة الثقافية والتأثير الغربي اللذين ساهما في تلقين الكثير من الجزائريين احتقار لغتهم وقيمهم الوطنية».

إن هذا التأكيد الواضح والملحاح على عروبة الثقافة الجزائرية يكتسي معنى خاصا. ذلك لأنه إذا كان التعليم، أي إتاحة الفرصة بشكل متساو لجميع أبناء الشعب للتعلم في المدارس والمعاهد كل حسب قدراته العقلية، مبدأ وطنيا وثوريا أقرته جميع الحركات الوطنية واعتمدته مختلف الثورات التحريرية بوصفه حقا من حقوق الشعب، فإن «التعريب» في المغرب العربي عامة، وفي الجزائر خاصة، لا يعني فقط التعبير عن المصطلحات العلمية الحديثة بكلمات عربية أو معربة ولا يعني مجرد تدريس العلوم في المدارس والمعاهد باللغة العربية بدل الفرنسية أو الانجليزية أو غيرهما من اللغات الأوروبية بل إن قضية التعريب في الجزائر هي أكثر من ذلك كثيرا، إنها قضية الهوية الوطنية.

لقد رأينا قبل كيف خطط الفرنسيون، وعملوا، من أجل تجريد الجزائر من شخصيتها الوطنية بهدف إلحاقها بفرنسا. لقد كانت فرنسا تعتبر الأرض الجزائرية أرضا فرنسية وكانت تعمل على جعل الشعب الجزائري تابعا لها لغة وحضارة، ودينا

أيضا، وكان التعليم أهم وأخطر وسيلة ركبتها السياسة الإستعمارية الفرنسية لتحقيق هذا المخطط الإستعماري الإلحاقي، وإذن فتأكيد الثورة الجزائرية على عروبة الثقافة وجعلها التعريب مبدأ من مباديء سياستها التعليمية معناه التمسك باحد مقومات الشخصية الوطنية، المقوم الذي إختار الاستعمار الفرنسي تقويضه وصولا إلى إبطال مفعول المقومات الأخرى والتمكن بالتالي من استيعاب الجزائر داخل «الأمة الفرنسية» والحضارة الغربية المسيحية. وواضح أن هذه الأهمية التي يكتسيها التعريب في مجال إسترجاع الشخصية الوطنية وتأكيدها ستصبح غير ذات موضوع إذا لم يتجسد التعريب في تعليم معمم على جميع أبناء الشعب. فإذا كان التعليم محدود الانتشار فإن مفعول التعريب سيبقى محدودا أيضا، والنتيجة: أن العمل من أجل استرجاع الهوية الوطنية سيبقى مشلولا مهددا بالإفلاس. ومن هنا يتضح ذلك التلازم الضروري بين تعريب التعليم وتعميمه: فتعريب التعليم بدون تعميمه إحتفاظ بالأمر الواقع «المفرنس»، وفي أحسن الأحوال خلق إزدواجية في الشخصية الوطنية. أما تعميم التعليم دون تعريبه فهو تكريس للفرنسة وترسيخ لها وتعميق للتبعية الثقافية والحضارية، وبالتالي تنكر للشخصية الوطنية.

لم يكن من الممكن، إذن، القيام باختيار آخر غير تعريب التعليم وتعميمه. ومن أجل إقرار هذا الإختيار كان لابد من العمل في سباق مع الزمن، وكان لابد من خوض صراع مع من يرى في تعميم التعليم وتعريبه بسرعة «السباق مع الزمن» إضرارا بالتعريب والتعميم معا بدعوى أن التعريب يحتاج إلى وسائل يجب أن تتوافر ويطرح مشاكل يجب أن تحل. وأن تعميم التعليم بوتائر سريعة سيكون على حساب المستوى، والنتيجة خلق جيل بل أجيال من المتعلمين الأميين لا يتقنون العربية ولا الفرنسية، مصيرهم العودة إلى الأمية.. وبدون مهنة.

بالإضافة إلى هذا المنطق الذي يمكن أن يتحدث به المثقفون على مستقبل التعليم من بين الوطنيين الثوريين ـ وقد حدث ذلك بالفعل ـ كان هناك منطق آخر لدى بعض الفئات ينطلق من ربط الحداثة بالأخذ بالحضارة الأوروبية والإنخراط فيها إنخراطا كاملا، ناظرا إلى اللغة العربية نظرة الأوروبيين إلى اللغة اللاتينية أو اليونانية ومن هنا يؤكد هؤلاء أن إقرار الفرنسية كلغة للتدريس والثقافة والحياة ضرورة من ضرورات الإنخراط في العصر وحضارته. أما الشخصية الوطنية

الجزائرية فستبقى «مصونة» لأن الجزائر إنتزعت إستقلالها من فرنسا بصورة لا رجوع فيها. . . وقد لا يتردد بعضهم في السير مع هذا المنطق إلى نتائجه القصوى، بل إلى دوافعه الدفينة، فيرى أن الشخصية الجزائرية قد إرتبطت باللغة العربية بواسطة «الفتح العربي» فهي لغة وافدة والشخصية الجزائرية سابقة عليها ولها مقوماتها اللسنية المحلية. أما الأخذ بالعربية أو بالفرنسية كلغة للثقافة والتعليم فيجب أن يحسم فيه هذا السؤال: أيهما لغة العلم والحضارة والتقدم في العصر الحاضر: العربية أم الفرنسية؟

هذه المواقف الثلاثة من التعريب كانت تتكلم كلها من داخل الثورة الجزائرية، خلال السنوات الأولى من الاستقلال: لقد كان الذين ينادون بالتعريب الشامل مثلهم مثل من يفضلون الإزدواجية «المرحلية» ومن لا يرون حرجا في إحلال الفرنسية محل العربية بصورة نهائية، كأن هؤلاء جميعا ينتمون إلى الثورة الجزائرية ومنهم من كان يشغل مراكز قيادية جهوية أو مركزية. وسيرتكب المرء خطأ كبيراً إذا ربط هذا الإختلاف في المواقف من «التعريب» بانقسام الشعب الجزائري إلى «بربر» و «عرب»: ذلك لأنك تجد كثيرا من المتحمسين للتعريب ـ إلى درجة الهوس أحيانا ـ هم ممن يصنفون ضمن «البربر» بموقع سكناهم وبلهجتهم وبنسبهم أيضا، كما تجد كثيرا من دعاة الفرنسة والتغريب ينتمون إلى صنف «العرب» بمواقع سكناهم ولهجتهم وأيضا بشجرات نسبهم.

صحيح أن المسألة اللغوية ترتبط عادة بالقضية الاثنية. ولكن صحيح كذلك أن هذا الإرتباط لايكون في كثير من الأحيان سوى غلاف خارجي لدوافع أخرى من نوع آخر. وبخصوص الجزائر يجب القول إن الصراع بين أنصار التعريب وأنصار الفرنسة (أو بين المعربين والمفرنسين) داخل الثورة/الدولة ـ وهو صراع لم يظهر بشكل سافر إلا بعد الإستقلال ـ إنما يجد دوافعه الحقيقية في الواقع التالي الذي ورثته الجزائر المستقلة عن فترة الاستعمار الطويلة: لقد أسفرت المرحلة الاستعمارية في الجزائر، كما أبرزنا ذلك قبل، عن صنفين من المثقفين: صنف تعلم في المدارس التي أنشأتها فرنسا والتي كانت فيها العربية مغيبة ممنوعة، وصنف تعلم في مدارس جمعية العلماء والمدارس العربية الحرة وفي بلدان المشرق العربي. . . ومعظم هؤلاء لايتقنون الفرنسية. والفرق بين المغرب وتونس من جهة والجزائر من جهة أخرى، في هذا

الشأن، يتمثل أولا وقبل كل شيء في الوزن التاريخي لكل من القرويين في المغرب والزيتونة في تونس، والجزائر لم تكن تتوفر على مؤسسة من هذا النوع، ويتمثل ثانيا في كون نظام الحماية في كل من تونس والمغرب قد اعترف للغة العربية بنوع من الوجود في نظام التعليم الذي أنشأته إدارة الحماية، مما كانت نتيجته بروز ثلاثة أصناف من المتعلمين: المعربون تماما، والمفرنسون تماما، والمزدوجون... والصراع في تونس والمغرب لم يكن بين المفرنسين تماما والمعربين بل بين هؤلاء الأخيرين وبين المزدوجين، لأن المفرنسين تماما، فضلا عم كونهم أقلية، كانوا يشعرون بأنهم في وضعية شاذة في بلاد يرتبط فيها كل شيء، بصورة أو بأخرى، بالقرويين في المغرب وبالزيتونة في تونس بوصفهما مرجعية وطنية: لغوية ودينية وحضارية.

وقد لاتتضح أبعاد هذه الظاهرة إلا إذا ربطناها بعملية تسلم السلطة من المستعمر عقب الإعلان عن الاستقلال. لقد غرس الفرنسيون في أقطار المغرب العربي، خلال عهد الإحتلال، بنيات الدولة الحديثة، مؤسسات إقتصادية واجتماعية وتربوية وهياكل إدارية وحكومية، وكانت جميع هذه المؤسسات والهياكل تشتغل وتسير باللغة الفرنسية. والاستقلال يعني أولا وقبل كل شيء تسلم هذه المؤسسات والهياكل، ولابد أن يكون ذلك، في البداية على الأقل، من حظ الذين يتقنون اللغة الفرنسية. وبما أن النخبة المتعلمة كانت في الجزائر إما من الفرنسيين تماما وإما من المعربين تماما فلقد كان طبيعيا أن تكون مؤسسات الدولة الحديثة وهياكلها، المستلمة من الفرنسيين، من حظ المفرنسين وحدهم، الشيء الذي يعني تهميش المعربين. وحتى في حالة ما إذا أسندت مسؤوليات رسمية إلى شخصيات قيادية من المعربين فإن ممارسة هذه المسؤولية داخل أجهزة الدولة يتطلب الاستعانة بأطر مفرنسة... هذا في الجزائر، أما في المغرب وتونس فالذين تسلموا هياكل الدولة الموروثة من الحماية **الفرنسية كانوا في الغالب من المزدوجين، أي الذين يتقنون الفرنسية ولا يجهلون العربية. أما المفرنسون تماما فقد وجدوا أنفسهم مضطرين إلى تغيير وضعيتهم بصورة** تمكنهم من التحول إلى مزدوجي اللغة إذا هم أرادوا الإحتفاظ بما نالوه من وظائف. ومن هنا كان الصراع في المغرب وتونس بين أنصار التعريب وأنصار الإزدواجية «المؤقتة»، وليس بين التعريب والفرنسة كما كان الشأن في الجزائر. وفي كلتا الحالتين كان الصراع في حقيقته صراعا على السلطة ومن أجل المصالح: إن التعريب يعني،

بكل بساطة، نقل السلطة الفعلية إلى المعربين بانتزاعها من المفرنسين، أما إقرار الفرنسة كاختيار فمعناه تهميش المعربين إلى الأبد.

قضية «التعريب» في الجزائر، إذن، كانت وما زالت قضية مصيرية، ليس فقط على مستوى «مستقبل» الهوية الوطنية والشخصية القومية، بل أيضا على مستوى «حاضر» ممارسة السلطة والأخذ بنصيب من نتائج الاستقلال. وإذا كان أنصار الأمر الواقع المفرنس والمستفيدون منه يستعملون مؤسسات الدولة القائمة وهياكلها، في الدفاع عن الفرنسة، فإن أنصار التعريب والذين يستفيدون منه يستعملون الحزب وتراث الثورة في المطالبة بالتعريب. وكما رأينا قبل فقد كانت الثورة قد جعلت من التعريب مبدأ من مبادئها واختيارا ثورياً أقره المجلس الوطني لجبهة التحرير المنعقد بطرابلس الذي أسفر عن ميثاق وطني كان بمثابة الدستور الأول لدولة الثورة الجزائرية. ولم يكن هناك في ذلك الوقت خلاف أو صراع داخل الثورة الجزائرية بين «مفرنسين» و «معربين» لأن الثورة كانت لا تزال قائمة ولأن دولة الإستعمار الفرنسي في الجزائر كانت ما تزال أجهزتها وهياكلها في أيدي الفرنسيين. أما بعد الاستقلال وتسلم أجهزة ومؤسسات تلك الدولة فقد تغير الوضع وأصبحت قضية «التعريب» موضوع صراع، هو في جوهره وحقيقته صراع على السلطة... أما نتيجة هذا الصراع فهي إضطراب مسيرة التعريب. وبما أن التعريب مرتبط بالتعميم فإن المشكلة التي ستتولد من التفاعل بينهما ستكون مشكلة إنخفاض المستوى: إن إختيار التعميم هو أساسا إختيار لناحية الكم على حساب الكيف. واختيار التعريب في مثل الوضع الذي تركت فرنسا عليه الجزائر لابد أن تكون له إنعكاسات على المستوى...

ثلاث قضايا، إذن، ستهيمن على واقع التعليم في الجزائر في مرحلة السبع سنوات الأولى من إستقلالها، موضوع هذه الفقرة: قضية التعريب وقضية التعميم وقضية المستوى. لنعرض إذن، بعد هذا الاستطراد الذي ربما كان مفيدا لإكتساب تصور أوضح لحقيقة المشكل، لنعرض إذن لمختلف التموجات التي عرفتها السياسة التعليمية في الجزائر، قرارات ونتائج، خلال الفترة الزمنية التي حددناها لهذه الفقرة: 1962 ـ 1969.

أعلن عن إستقلال الجزائر في الخامس من يوليوز سنة 1962 . ومعنى ذلك أنه كان على الدولة الجزائرية الفتية أن تواجه أول موسم دراسي بعد شهرين فقط من قيامها. فكيف ستواجه حكومة الجزائر المستقلة ذلك الفراغ الخطير الذي أحدثه الإنسحاب الجماعي للمدرسين الفرنسيين، وكيف ستعمل لتلبية رغبات الشعب الجزائري في تعليم أبنائه؟

وجهت الحكومة الجزائرية نداء إلى الدول الصديقة والشقيقة والمنظمات الدولية تطلب المساعدة لإنقاذ الموسم الدراسي المذكور، فاعتذرت فرنسا بدعوى عدم إستقرار الأمن بعد فوق التراب الجزائري بينما إستجابت اليونيسكو بالإعلان عن إقرار مشروع للمساعدة كما أعلنت مصر عن استعدادها لإرسال 3000 خريج أزهري. . . غير أن المشكل كان من الخطورة بحيث لا تكفي فيه المساعدات الخارجية وحدها، لقد كان لابد من الإعتماد على النفس أولا، ولابد كذلك من اللجوء إلى تدابير إنقاذية إستثنائية: وهكذا استدعت الحكومة الجزائرية معظم الطلبة الذين كانت جبهة التحرير قد أوفدتهم للدراسة في الخارج، كما فتحت الباب لتوظيف كل من «يحسن» القراءة بالعربية أو الفرنسية من أبناء الشعب الجزائري وألحقتهم بسلك التعليم بدرجة «ممرن» بعد شهر واحد من التكوين السريع في ورشات عمل صيفية. هذا من جهة ومن جهة أخرى لجأت الحكومة الجزائرية إلى إستعمال الثكنات والمآرب وكل الأمكنة المشابهة كحجرات دراسية مؤقتة لتعويض المدارس التي تهدمت خلال الحرب ولتوفير المقاعد من أجل قبول أكبر ما يمكن من الأطفال. كما لجأت وزارة التعليم إلى النقص من الحصص الأسبوعية المخصصة للمواد الدراسية بالنسبة للتلاميذ ومضاعفة حصص العمل بالنسبة للمعلمين بحيث أصبحت الحجرة الدراسية الواحدة تستقبل يوميا فوجين أو ثلاثة من التلاميذ يرتفع عدد كل فوج إلى 70 تلميذا، وأصبح المعلم الواحد يعمل طول النهار ليدرس لفوجين أو ثلاثة.

بهذه التدابير الاستثنائية أمكن إنقاذ أول موسم دراسي في الجزائر المستقلة، موسم 62 ـ 1963 فالتحق بالمدارس الابتدائية 777.636 تلميذا مؤطرين ب 19.908 معلما منهم 12.596 معلما جزائريا (= 917 بدرجة معلم و 5.190 بدرجة مساعد و 6.489 بدرجة ممرين) و 7.312 أجنبيا (= معظمهم بدرجة

مساعد: 5.176) أما في الثانوي فقد أمكن تسجيل 61.014 تلميذا يؤطرهم 1.822 أستاذا، وبلغ عدد طلبة المؤسسات في التعليم العالي 3.217 طالبا.. وإذا كانت هذه الأعداد تعكس نوعا من الانقاذ للموسم الدراسي فهي أبعد ما تكون عن إرضاء طموحات الثورة الجزائرية. ذلك أن الاعداد المسجلة في التعليم الابتدائي كانت تنقص بنحو 250.000 تلميذ عن الاعداد المسجلة في السنة السابقة، السنة الأخيرة من الاستعمار: لقد تعذر على السلطات الجزائرية تسجيل جميع الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة وكانوا يبلغون في السنة السابقة 61 ـ 1962 نحو 2.200.000 طفل، الشيء الذي يعني أن مالا يقل عن 1.100.000 طفل من الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 13 سنة قد بقوا خارج المدارس. وقد صرحت السلطات الجزائرية أن عدد الذين تقدموا للتسجيل في المدارس ولم يمكن قبولهم كانوا في حدود 600.000 طفل، وقد ارجئوا إلى السنة المقبلة.

هذا على صعيد الكم، أو التعميم. أما على صعيد «التعريب» فقد تم إدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وفي الإعداديات والثانويات بنسبة أربع إلى خمس ساعات في الأسبوع. ومعلوم أن اللغة العربية كانت مقصاة تماما من التعليم بمختلف مراحله خلال عهد الاستعمار. وإذا كان الحساب والعلوم قد بقيا يدرسان باللغة الفرنسية في جميع الفصول فإن الخطوة الأولى على طريق التعريب قد قطعت ليس فقط بتدريس اللغة العربية في جميع الفصول والمراحل كما ذكرنا بل أيضا بإعطاء مضمون وطني لمواد التربية والتاريخ والجغرافية.

وأما على صعيد «الكيف» فواضح أنه سيكون من المتعذر الحفاظ على مستوى لائق في نظام تربوي تحكمه الظروف الاستثنائية التي ذكرنا. إن اكتظاظ الفصول **بالتلاميذ والعمل بنصف الحصة أو بحصة غير كاملة ومضاعفة حصص المعلمين وعدم إمتلاك هؤلاء للمؤهلات العلمية والبيداغوجية... كل ذلك لم يكن من شأنه** أن يؤسس مستوى لائقا للتعليم في الجزائر المستقلة.

كيف ستواجه السلطات الجزائرية هذه المشكلة؟

كانت السنة الدراسية 63 ـ 1964 أول موسم دراسي حقيقي أعدت له حكومة الثورة الجزائرية بعد «موسم الإنقاذ» الذي عرفته السنة الدراسية السابقة 62

ـ 1963. لقد أعدت الحكومة الجزائرية كل ما أمكنها إعداده من أماكن ومعلمين من أجل استقبال أكبر ما يمكن من التلاميذ في أكتوبر 1963. وهكذا سجلت الأعداد التالية: 1.063.095 في الإبتدائي (مقابل 777.636 في السنة السابقة) و 84.911 في الإعدادي. والثانوي بمختلف فروعها (مقابل 51.014 في السنة السابقة) و 3.493 في مؤسسات التعليم العالي (مقابل 3.217 في السنة التي قبلها). أما في السنة الدراسية 69 ـ 1970 التي تشكل نهاية المرحلة الأولى حسب التحقيب الذي اعتمدنا، فقد قفزت أعداد الإبتدائي إلى 1.760.000 تلميذ في الإبتدائي و 188.000 في الثانوي و 9.700 في العالي. لقد بلغت نسبة ميزانية التعليم 25٪ من الميزانية العامة و 8٪ من الدخل القومي الخام.

لقد حقق التعليم في الجزائر خلال هذه المرحلة قفزة هائلة على صعيد الحجم خصوصا على المستوى الإبتدائي. ومع ذلك بقيت نسبة التمدرس بين صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 ـ 13 سنة في حدود 50٪. هذا بينما كانت السلطات الجزائرية عام 1964 تامل تحقيق التمدرس الكامل في صفوف هذه الفئة من الأطفال سنة 1970، أو 1972. أما الآن (أعني عام 1969) فهي ترى هذا الامل يبتعد تحقيقه إلى أفق 1980. إن هذا يعني أن معظم المجهود الهائل الذي بذلته الحكومة الجزائرية في ميدان التمدرس خلال المرحلة التي نحن بصددها كانت تمتصه الزيادة الديموغرافية التي كانت ما بين 7،2٪ و 5،3٪. هذا من جهة ومن جهة أخرى لم تكن نسبة التمدرس متوازنة لا بين البنين والبنات ولا بين المناطق والجهات: ففي فاتح يناير من سنة 1968 كان معدل التمدرس العام في المرحلة الإبتدائية 53،47٪، أما في صفوف البنات فلم تكن النسبة تتجاوز 24،36٪ مقابل 57،58٪ في صفوف البنين. وبينما إرتفع معدل التمدرس العام إلى 50،77٪ من منطقة الجزائر العاصمة إنخفض إلى 19،29٪ في السعيدة. أما الأمية فقد كانت في حدود 80٪.

أما إذا إنتقلنا الآن إلى مسألة «الكيف» فإن أول ما سنلاحظه خلال هذه المرحلة هو إمتعاض المسؤولين الجزائريين من الإنخفاض المريع لمستوى التعليم في مختلف أطواره. لقد صرح د أحمد الطالب الابراهيمي وزير التعليم آنذاك، صرح سنة 1966 قائلا: «إن إنخفاض مستوى المعلمين وبالتالي مستوى التلاميذ ظاهرة

ستمتد لبضع سنوات بصورة تهدد تهديدا خطيرا مستقبل البلاد. إننا محكومون بأن نرى تعليمنا منخفض المستوى لعدة سنوات أخرى». وأشار إلى مشكل الزيادة الديموغرافية المرتفعة فقال إنها تزيد مشكل التعليم تعقيدا وطالب بتخفيض النسل. وفي العام التالي صرح الوزير المذكور لجريدة المجاهد (1967/6/4) قائلا أنه بعد موجات التمدرس التي عرفها التعليم في الجزائر بعد الاستقلال هناك الآن «إنخفاض مريع في المستوى».

وبما أن تلاميذة التعليم الإبتدائي لم يكونوا ينتقلون جميعا إلى الثانوي، إذ ظلت نسبة الإنتقال تتحرك في حدود 40٪، وبما أن القانون يمنع من تشغيل الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 17 سنة فإن مصير ما لا يقل عن 60٪ من تلامذة الإبتدائي كان هو العودة إلى الأمية. وإذا أضفنا إلى هذا العدد الكبير من التلاميذ الذين يغادرون المدرسة الإبتدائية قبل إنهاء الدراسة فيها بسبب تجاوز السن القانونية أو بسبب آخر، والذين كانوا بدورهم يعودون إلى الأمية سريعا، أدركنا كيف أن قسما كبيرا من المجهود الذي كانت تبذله الحكومة الجزائرية في ميدان التعليم كان يذهب سدى. وفي هذا الصدد كتبت جريدة «الثورة والعمل» لسان إتحاد العمال الجزائريين (عدد 127 سنة 1967) تقول: «إن مئات الآلاف من التلاميذ الذين تجاوزوا السن القانونية يخرجون من المدرسة دون أن يكونوا قد حصلوا حتى على المعلومات الاساسية التي تشكل قاعدة التعليم الإبتدائي، وهم محكومون بالعودة إلى الأمية خصوصا في الأرياف. وقد بينت دراسة أجريت في هذا الصدد أن الطفل يتحول إلى نصف أمي بعد خروجه من المدرسة بثلاث سنوات وإلى أمي بالكامل بعد تسع سنوات».

لاشك أن العاملين الرئيسيين في إنخفاض مستوى التعليم يرجع إلى إكتظاظ الفصول بالتلاميذ من جهة وانخفاض مستوى المعلمين من جهة أخرى، وهذا ما كان يعترف به الجميع غير أن خصوم التعريب أضافوا إلى العاملين المذكورين عملية التعريب التي شرعت فيها وزارة التعليم الجزائرية. فإلى أي مدى يمكن إعتبار هذه الدعوى صحيحة؟

قبل الجواب عن هذا السؤال يجب أن ننظر أولا فيما تم تحقيقه في هذا الميدان، ميدان التعريب؟

سبق أن ذكرنا أنه تم في السنة الدراسية 62 ـ 1963 إدخال اللغة العربية في نظام التعليم الجزائري بنسبة سبع ساعات في الإبتدائي وأربع أو خمس ساعات في الإعدادي والثانوي، حسب الإمكانيات المتوفرة. وكانت العربية تدرس كلغة، وتدرس بها بطبيعة الحال المواد الدينية. أما المواد الأخرى فكانت تدرس كلها بالفرنسية. وفي السنة الدراسية الموالية 63 ـ 1964 عملت الوزارة على تنظيم تدريس اللغة العربية في المدارس الإبتدائية بشكل أوسع فأصبحت حصصها الزمنية تتراوح ما بين 10 و 20 ساعة في الأسبوع حسب السنوات، وقد تطلب ذلك تخفيض الحصص الأسبوعية في بعض الفصول وتوظيف عدد كبير من «المُمَرَّنِينَ». أي الذين لا يتوفرون على مؤهلات علمية وتربوية فارتفعت نسبتهم إلى 57٪، هذا فضلا عن العمل بنظام التناوب. ولابد من الإشارة هنا إلى الحاق التعليم الديني بوزارة الأوقاف (مرسوم 1964/1/11)، وقد حددت هياكله في ثلاث مستويات المدارس القرآنية، والمدارس الثانوية (للاطفال الذين تزيد أعمارهم على 14 سنة ويحفظون القرآن) وكلية الشريعة التي كان يراد منها أن تكون نواة لتعليم إسلامي على غرار القرويين بالمغرب والزيتونة بتونس وأن يُؤتى لها بالأساتذة من الأزهر، هذا من جهة ومن جهة أخرى الحقت المدارس الحرة المعربة، ومعظمها أنشأته جمعية العلماء كما ذكرنا، ألحقت هذه المدارس بوزارة التعليم سنة 64 ـ 1965 وكانت معربة تماما، فتقرر تدريس الفرنسية فيها كلغة أجنبية مما أثار إنتقاد أنصار التعريب الذين رأوا في هذه العملية تكريساً للإزدواجية: إدخال الفرنسية في المدارس المعربة والعربية في المدارس المفرنسة سينتهي بنظام التعليم ككل إلى الإزدواجية، وكان رأيهم جعل المدارس المعربة الموروثة من الحركة الوطنية وجمعية العلماء نموذجا للمدرسة الوطنية الجزائرية يجب أن يتحول التعليم الحكومي إليه.

هذا من جهة ومن جهة أخرى شرع في تعريب المواد العلمية في الإبتدائي فعربت جميع المواد الدراسية في السنة الأولى الإبتدائية من المدارس الرسمية إبتداء من أكتوبر 1964. ونظرا لقلة الأطر المعربة ولكي يتأتى تدريس الحساب والعلوم في هذه السنة المعربة ـ السنة الأولى ـ تقرر تخفيض المدة الزمنية المخصصة للحساب والعلوم بساعة واحدة (3 بدل 4) وزيد، بالمقابل، في المدة الزمنية المخصصة للتربية الدينية والمدنية... وفي أكتوبر الموالي 1966 ربطت المدارس الدينية التي كانت تابعة لوزارة

الأوقاف بوزارة التعليم بينما توبعت عملية التعريب في السنة التالية إذا تم تعريب السنة الثانية الإبتدئية في أكتوبر 1967 بنسبة 20 ساعة للغة العربية والمواد الأخرى. وفي أكتوبر الموالي (1968) تقرر القيام بتعريب جزئي لمادة الحساب في السنة الثالثة الإبتدائية وذلك بتدريسه بالعربية بنسبة ساعة وأربعين دقيقة وبالفرنسية بنسبة 5 ساعات، وقد أحدث هذا الإجراء ضجة كبيرة مما دفع بالمسؤولين إلى العدول عن هذه التجربة في السنة الموالية بالرجوع إلى تدريس الحساب بالفرنسية وحدها في هذه السنة ـ السنة الثالثة الإبتدائية، لتعرب من جديد بعد سنتين كما سنرى.

كان من الطبيعي أن تثير الإجراءات المشار اليها أعلاه نقاشا واسعا حول الطريقة التي ينبغي إعتمادها في عملية التعريب. وقد دار النقاش حول ثلاث طرق: التعريب العمودي الذي ينطلق من الإبتدائي سنة بعد سنة إلى أن ينتهي إلى التعليم العالي، والتعريب الأفقي وذلك بتعريب المواد الدراسية، مادة مادة، في جميع المستويات والتوسع في التعريب في المناطق التي يوجد فيها ما يكفي من الأطر المعربة، والتعريب «النقطي»، وذلك بإحداث فصول ومؤسسات معربة تماما في مختلف المراحل في الإبتدائي والثانوي، تكون بمثابة نقط تتوسع مع الزمن إلى أن تشمل نظام التعليم ككل. وقد وقع الاختيار على هذه الطريقة الأخيرة لأنها تمكن من إعداد المدرسين المعربين ولأن عملية التعريب فيها تخضع للإمكانيات، وذلك على العكس من الطريقتين الأخريين اللتين تؤديان إلى مأزق بسبب تعريب «الأسفل» دون إعداد العدة لتعريب «الأعلى». وفي هذا الإطار تم خلال المرحلة التي نحن بصددها تعريب 15 إعدادية في جهات مختلفة وإنشاء أقسام معربة في عدد من الإعداديات والثانويات، كما شرع في تعريب التاريخ والتربية الوطنية والخلقية والفلسفة في المرحلة الإعدادية والثانوية. هذا وأنشئت إبتداء من 1963 ثلاث ثانويات معربة لإستقبال تلامذة المدارس الحرة المعربة التي تم إلحاقها بالتعليم الرسمي كما ذكرنا، وقد إشتملت الثانويات المذكورة على المرحلتين الإعدادية والثانوية وتخرج منها سنة 1968 أول فوج من حملة الباكالوريا المعربة في الرياضيات والعلوم والآداب، وقد أحدثت لهؤلاء شعبة معربة في كلية العلوم بجامعة الجزائر لتمكينهم من متابعة دراستهم الجامعية والإلتحاق كأساتذة للرياضيات والعلوم في المدارس الثانوية بعد تخرجهم. كما تم في نفس السنة 1968 إحداث شعبة معربة في كلية الحقوق وأخرى

في قسم التاريخ بكلية الآداب كما أدخلت اللغة العربية كمادة إجبارية في الشعب الادبية (وكانت كلها بالفرنسية)، وفي نفس الوقت طرح مشروع إصلاح للتعليم الجامعي يقضي بالتخلي عن نظام الشهادات والعمل بنظام السنوات وجعل مدة الدراسة الجامعية من أجل الحصول على الإجازة ثلاث سنوات بدل أربعة.

هذه التدابير والإجراءات التي إتخذت على طريق تحقيق التعريب كانت تثير من حين لآخر ردود فعل عنيفة من خصوم التعريب، وهم، كما قلنا، المفرنسون الماسكون للسلطة في الإدارات والأجهزة والمؤسسات، وقد كانت تشتغل جميعها باللغة الفرنسية. ولابد أن نضيف إلى هؤلاء أيضا الطلبة الجامعيين الذين كانوا يدرسون بالفرنسية، سواء في الجزائر أو في فرنسا، والذين كانوا يجهلون العربية، مما يجعل التعريب في نظرهم عملية تهدد مستقبلهم. وقد ظهر هذا واضحا في مؤتمر إتحاد الطلبة الجزائريين (شتنبر 1962) حينما إنقسم الطلاب إلى مناصرين للتعريب (المعربون) ومعارضين له (المفرنسون)، وقد إشتد الخلاف إلى درجة تقرر معها تأجيل المؤتمر وتحويل الإجتماع إلى «ندوة وطنية للإعداد للمؤتمر الخامس»، وقد كانت قضية التعريب على رأس القضايا التي دفعت إلى تأجيل المؤتمر. ويبدو أن الوصول إلى رأي واحد حول قضية التعريب داخل الإجتماعات والمؤتمرات كان من الأمور المتعذرة آنذاك، ولهذا نجد «ميثاق الجزائر» الصادر عن مؤتمر جبهة التحرير في أبريل 1964 يكتفي باستعادة نص الفقرة التي تحدث فيها ميثاق طرابلس عن عروبة الثقافة الجزائرية، والتي أوردناها سابقا، ولم يزد عليها شيئا.

أما على صعيد الصحافة فقد كان الإنقسام في الرأي واضحا. وهكذا فبينما نجد الطبعة العربية من جريدة « المجاهد» تتحمس للتعريب كانت الطبعة الفرنسية تتخذ مواقف محافظة. لقد كتبت سنة 1966 ـ مثلا ـ تقول: «إن العدو الحقيقي للتعريب هو التعريب بأي ثمن والذي لا يأخذ في الحسبان لا إمكانياتنا ولا وسائلنا، ولذلك فنحن نحرص على إنجاز التعريب ودون إهمال اللغة الفرنسية التي هي مطية ثقافية وتقنية من الدرجة الأولى». أما عموم الناس فقد شاعت بينهم هذه القولة «الفرنسية لغة الخبز والعربية لغة الكلام» وهي قولة تعكس البعد المصلحي للصراع. وقد نتج عن سريان مثل هذه الأفكار أن إشتد إقبال الناس على اللغة الفرنسية وعلى مدارس «المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي» وخاصة في المدن الكبرى. وقد ربط

خصوم التعريب بين إنخفاض المستوى وبين التدابير التي إتخذت في إطار التعريب فقالوا ان السبب في إنخفاض مستوى التعليم هم المعلمون الشرقيون، مصريون وغيرهم. ليس هذا وحسب بل لقد نقلت المسألة إلى مستوى الجدل الإيديولوجي فقيل: «التعريب ما هو إلا شعار تختفي وراءه العناصر الرجعية في الجزائر من أجل ضرب الإتجاه التقدمي في البلاد ومحاربة الثورة الزراعية التي تعمل القيادة الثورية على تحقيقها لمصلحة سكان الأرياف، وبالتالي فالتعريب ما هو إلا دعوة شوفينية لا غير، أو بالأصح: دعوة رجعية».

ويأتي تصريح الدكتور الطالب الابراهيمي، وزير التعليم آنذاك، لدى إفتتاح الموسم الدراسي 67 ـ 1968، وكأنه رد على هذا الإدعاء. لقد ربط بين تعريب التعليم والاصلاح الفلاحي بوصفهما هدفين أساسيين من أهداف الثورة فقال: «الإصلاح الفلاحي هو إسترجاع الجزائريين للأرض الجزائرية والتعريب هو إسترجاع الجزائريين للروح الجزائرية». وأشار إلى المقاومة التي يبديها خصوم التعريب من داخل نظام التعليم نفسه فقال إن تعليمات الوزارة «تفرغ من محتواها أو تترك في درج المكاتب» ثم حذر كل من «لا يومن بسياسة التعريب» طالبا منهم «أن يتركوا مكانهم لغيرهم من المؤمنين بالتعريب ولابد من الإشارة هنا إلى القرار الذي أصدره الرئيس الراحل هواري بومدين بتاريخ 26 أبريل 1968 والقاضي «بإجبارية معرفة اللغة الوطنية على الموظفين ومن يماثلهم» فقد عدلت المادة الأولى من القانون الأساسي للوظيفة العمومية وأصبحت تشترط في من يوظف في مصالح الدولة أن «يثبت معرفة كافية للغة الوطنية أثناء تعيينه».

ويدخل الرئيس بومدين معركة الدفاع عن التعريب ويصرح في خطاب له أمام اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم (1970/4/29) قائلا: «إن التعريب يجب أن يرتبط بتجربة الثورة الجزائرية ويستفيد من التجارب في البلاد العربية وغيرها» ثم أشار إلى الجدال الذي إحتد حول قضية التعريب والذي أدى ببعض الأطراف إلى وصف كل من يعارض التعريب بالعقوق للوطن، فقال: «إن هناك ملاحظة أخرى وهي عدم ربط مشكل التعريب بالقضية الوطنية لاسباب لا يجهلها معظم أعضاء هذه اللجنة. وإذا نحن توغلنا في هذه المناقشة وتساءلنا عما إذا كان المثقف بالعربية أكثر وطنية وعما إذا كان المثقف بالفرنسية أكثر أو أقل وطنية لبلاده، فهذا جدال يجب

أن لانخوض فيه، لأن أوضاع الجزائريين وأوضاع الجزائر بصفة عامة أثناء المرحلة الإستعمارية كانت معروفة».

ويؤكد الرئيس الراحل هواري بومدين في خطاب له يوم 19 يونيه سنة 1970 «ان قضية التعريب هي مطلب وطني وهدف ثوري، ونحن لانفرق بين التعريب وبين تحقيق أهداف الثورة في الميادين الأخرى، وأنا شخصيا أعتقد أنه يجب أن يكون الإختيار على هذا الأساس حتى يكون إختيارا واضحا»، ثم يضيف قائلا: «إذن فالتعريب بالنسبة إلينا هو مطلب وطني، هو هدف من الأهداف الكبرى بالنسبة للجماهير. . . وفي مثل هذه الحالة أعتقد أنه يجب على النخبة المثقفة أن ترجع إلى الشعب خاصة بالنسبة لهذا الموضوع، لأن الشعب هو الذي إحتضن عبر السنوات كل ما يمثل عنصرا أساسيا لما نسميه اليوم بالمقومات الشخصية. ثم إن الإختيار لا يكون بين تعليم الفرنسية، التي تمثل لا أكثر ولا أقل فرنسة للشعب الجزائري وتحقيق الحلم الذي راود لعشرات السنين المستعمرين الفرنسيين في الجزائر ومسخ هذا الشعب والقضاء على مقوماته وشخصيته وربطه بصفة نهائية بفرنسا حتى يصبح عبارة عن حظيرة صالحة لكل شيء، وبين تعليم العربية».

ويحسم الرئيس بومدين الموقف فيقول: «إذن فالقضية قضية التعريب الكامل المطلق وهو هدف إستراتيجي لابد من تحقيقه لأنه ليس لدينا إختيار فنحن مرغمون على السير في هذا الطريق».

ترى هل ستجعل هذه التصريحات حدا للجدال حول التعريب؟ هل سيلقي خصومه السلاح؟ لنؤجل الجواب إلى حين الإنتهاء من عرض معطيات المرحلة الثانية من تطور السياسة التعليمية في الجزائر، حسب التحقيب الذي اخترناه.

— 4 —

تتزامن المرحلة الثانية مع المخطط الرباعي الأول 70 ـ 1973. وقد عني هذا المخطط بقضية تعميم التعليم أكثر من عنايته بالقضايا التربوية الأخرى. وهكذا نص هذا المخطط على قبول جميع الأطفال الذين ولدوا سنة 1962 وبلغوا ست سنوات من عمرهم وتقدموا للتسجيل في المدارس. أما البالغون منهم ثماني سنوات فإن

تسجيلهم بالمدارس سيكون إجباريا. وهكذا سيتم حسب توقعات المخطط تمدرس جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و 15 سنة عام 1978 وبذلك يكون جيل الاستقلال داخلا في المدارس بأجمعه. إن هذا يعني أن حجم الإبتدائي سيبلغ 2.620.000 سنة 1973، سنة نهاية المخطط وبذلك ترتفع نسبة التمدرس إلى 76٪ في صفوف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 14 سنة. أما الثانوي فيقول عنه المخطط أنه سيستقبل سنويا 40٪ من تلامذة السنة النهائية الإبتدائية وبذلك يرتفع حجمه إلى 420.000 تلميذ سنة 1973 كما سيرتفع حجم التعليم العالي في السنة نفسها إلى 27.000 طالب (مقابل 9.700 سنة 1969)، وألح المخطط بصورة خاصة على أهمية التعليم التقني وتوجيه التلاميذ إليه بأعداد متزايدة. ومن أجل تحقيق ذلك نص المخطط على بناء 4.000 حجرة دراسية و 2.000 مسكن سنويا وتكوين 24.000 معلم خلال مدة المخطط لمواجهة المتطلبات الجديدة وتحقيق جزأرة المناصب التي يشغلها المعلمون الأجانب، كم نص المخطط على تكوين 8.000 أستاذ للإعدادي و 1.000 أستاذ للثانوي.

وفي أطار تحقيق طموحات هذا المخطط تقرر توحيد التعليم الإعدادي ليكون مستقلا بنفسه وقادرا على إستقبال جميع التلاميذ الناجحين في الإنتقال من الإبتدائي إلى الثانوي على أن يكون الإنتقال من سنة إعدادية إلى أخرى بنسبة 85٪ ومن السنة الأخيرة الإعدادية (الثالثة) إلى الأولى ثانوي بنسبة 70٪، كما تقرر تحويل مدارس التعليم التقني إلى إعداديات متعددة التقنيات تتألف من مرحلتين تدوم الأولى منهما سنتين وتدوم الثانية سنتين أو ثلاثا، وقد شرع في عملية التحويل هذه، تدريجيا، إبتداء من أكتوبر 1971.

هل تحققت طموحات هذا المخطط؟

لم تتحقق بصورة كاملة. لقد إرتفع حجم الإبتدائي في السنة الأخيرة من المخطط (72 ـ 1973) إلى 2.206.893 تلميذ في التعليم الحكومي (مقابل 2.620.000 المقررة في المخطط. وكان هناك 31.853 تلميذا في التعليم الخاص و 6.098 في مدارس البعثات. وبذلك بلغت نسبة التمدرس 51، 66٪ (بدل 76 المقررة) وبلغ عدد المعلمين الإجمالي 51.461 معلما منهم 47.459 جزائريا أي بنسبة 22، 92٪، وكانت نسبة المعربين من مجموع المعلمين 63، 68٪. أما الثانوي

فقد بلغ مجمل اعداده 380.000 تلميذ (مقابل 420.000 المقررة في المخطط) وكانوا موزعين كما يلي: 185.536 تلميذا في الإعدادي المزدوج و 69.220 في الإعدادي المعرب و 36.453 في التعليم التقني و 13.352 في المدارس متعددة التقنيات و 11.701 في المدارس الزراعية ونحو 63.000 في الثانوي. وإذا كانت نسبة الجزأرة قد إرتفعت في الإبتدائي إلى 92٪ كما ذكرنا فإنها ظلت دون هذه النسبة بكثير في الإعدادي والثانوي حيث إزداد عدد الأساتذة الوافدين من المشرق العربي بسبب المضي قدما في سياسة التعريب.

أما من ناحية «الكيف» فقد ظل الفرق كبيرا بين نسبة التمدرس في صفوف البنين ونسبتها في صفوف البنات كما ظلت الفوارق بين الجهات قائمة ومتفاوتة. هذا من جهة ومن جهة أخرى بقيت نسبة التكرار مرتفعة. ففي سنة 1972 بلغ مجموع الأطفال الذين كرروا السنة في الإبتدائي 252.355 وفي الإعدادي 8.438 وفي التقني 2.510 وفي الثانوي الطويل 4.516 تلميذا. أما الإنقطاع عن الدراسة قبل إتمام السلك فقد تراوحت نسبته في الإبتدائي ما بين 20٪ و 30٪ مما أدى إلى إرتفاع تكلفة التلميذ في الإبتدائي فبلغت تسع سنوات تلمذة بدل 6 سنوات القانونية. على أن المشكلة الكبيرة التي أخذت تقلق المسؤولين هي مشكلة الأعداد الكبيرة المتزايدة من المراهقين الذين يغادرون المدرسة الإبتدائية وعمرهم 14سنة دون أن يتمكنوا من الدخول إلى الإعدادي، وفي نفس الوقت لايسمح القانون بتشغيلهم ما داموا لم يبلغوا 17 سنة، الشيء الذي يعني أن مصيرهم الحتمي هو الشارع، وقد قدر عددهم في السنة الأخيرة من المخطط (1973) بما لا يقل عن 1.000.000 مراهق.

هذا ومن الإجراءات التي اتخذت خلال فترة المخطط الحاق مدارس التعليم الديني التي كانت تشرف عليها وزارة الأوقاف بالتعليم العمومي مما جعل حجم تلامذتها يقفز من 908 تلميذا سنة 1963 إلى 23.807 تلميذا سنة 1973. وبذلك أصبح التعليم الحكومي في الجزائر ثلاثة أنواع: عصري مزدوج، وعصري معرب، وعصري ديني، ويمتد كل من هذه الأصناف عبر مراحل التعليم الثلاثة الإبتدائي والثانوي والعالي. هذا من جهة ومن جهة أخرى انشئت «المعاهد التكنولوجية لتكوين الأطر» سنة 1970 وكان المخطط قد نص على تأسيس 50

معهدا لتكوين الاطر المتوسطة والعليا، بما في ذلك رجال التعليم. . وقد حددت مدة تكوين المعلمين في سنتين ومدة تكوين أساتذة الإعدادي في ثلاث سنوات. على أن عطاء هذه المعاهد لن يبدأ في الظهور بشكل ملموس إلا بعد فترة المخطط الذي نحن بصدده (كونت هذه المعاهد ما بين 1970 و 1980 : من المعلمين 15.407 ومن المعلمين المساعدين 36.856 ومن أساتذة التعليم الإعدادي 27.940).

وعلى مستوى التعريب تم خلال فترة المخطط تعريب السنتين الإبتدائيتين الثالثة والرابعة بجعل المواد العلمية تدرس بالعربية والإحتفاظ بالفرنسية كلغة أجنبية وبحصة عشر ساعات في الأسبوع (مقابل 14 ساعة للعربية والمواد الأخرى). أما السنتان الخامسة والسادسة فقد بقيت المواد العلمية تدرس فيهما بالفرنسية، كما توبع العمل بالتعريب النقطي على مستوى الإعدادي والثانوي. وهكذا تم تعريب ثلث أقسام السنة الأولى الإعدادية والإحتفاظ فيها بالفرنسية كلغة فقط كما تم تعريب ثلث الأقسام العلمية في السنة الأولى الثانوية واحتفظ بالفرنسية كلغة أجنبية أولى إلى جانب لغة أجنبية ثانية. كما عرب ثلث المواد المدروسة في السنتين الخامسة والسادسة في بعض المؤسسات الإبتدائية. . .

لقد أخذ تعريب التعليم إذن يشق طريقه. ولكن هل إمتد إلى الادارة والحياة العامة هل طبق القرار الذي أصدره الرئيس الراحل بومدين والقاضي باشتراط المعرفة بالعربية في كل توظيف جديد.

سؤال يجيب عنه محمد الشريف مساعدية وكان يومئذ مسؤول التوجيه والإعلام في حزب جبهة التحرير. يقول في سياق إستجواب أجرته معه مجلة الأصالة الجزائرية سنة 1974 ما نصه: «. . . فعندما صدرت هذه الوثيقة (القرار المذكور) ظن الجميع أن التعريب قد تم وأن المسألة لم تعد سوى قضية وقت ثم ينتهي كل شيء. وكان من الممكن أن يكون الأمر كذلك لو كانت الأجهزة المكلفة بالتنفيذ تعرف بأن إسترجاع مكانة اللغة العربية مطلب شعبي وإن إرادة القيادة الثورية تلتقي مع الإرادة الشعبية حول هذه النقطة، ولكن الأجهزة لم تكن كذلك مع الأسف. ولذلك، وبعد مرور خمس سنوات، فإن المرسوم لم ينفذ حتى بكيفية جزئية، والأسباب إذا بحثنا عنها واضحة للغاية وهي في نظرنا كالآتي: 1) إن الأطر المسؤولة عن التنفيذ كلها مفرنسة أو شبه مفرنسة لم تعمل في عقولها بذور الثورة الثقافية بحيث غلب عليها

الإعتقاد بأن عملية التعريب هذه موجهة ضدهم لذلك يتحتم عليهم أن يتصدوا لها ففعلوا. . . 2) إن بعض الأجهزة لم تقم بواجبها. . . فهناك مصالح بأكملها كان ينبغي أن تعرب كالأحوال المدنية والبريد والمواصلات وغيرها من المصالح التي لها إتصال مباشر بالجماهير الشعبية التي لا تعرف غير العربية. . . لكننا مع الأسف شاهدنا، بدلا من ذلك، إسراعا في السير نحو فرنسة حتى ما كان معربا. 3) إن البلديات والولايات والدوائر لم تقم بواجبها فبي تعريب اللافتات والواجهات في الشوارع والطرقات...4)إن الوظيف العمومي لم يساعد على خلق جو من الجدية حول هذا المرسوم، وكان بإمكانه أن يفعل ذلك بمراجعة ترتيب الموظفين مهما كانت مستوياتهم وفقا لتقدمهم في معرفة اللغة الوطنية. 5) إصدار قرارات وزارية تتنافي مع المرسوم وتشجع الموظفين والإطارات بالخصوص على عدم أخذه بعين الإعتبار، وللتدليل على ذلك نذكر القرار الصادر عن وزارتي التعليم الإبتدائي والثانوي والداخلية بتاريخ 21 مارس سنة 1973».

— 5 —

تتميز المرحلة الثالثة (74 ـ 1979) من تطور السياسة التعليمية في الجزائر بصدور قرارات على درجة كبيرة من الأهمية، سواء على صعيد إعادة هيكلة التعليم أو على صعيد قضية التعريب. وإذا كانت هذه المرحلة تتزامن مع المخطط الرباعي الثاني 74 ـ 1977 فإن القرارات «الحاسمة» قد صدرت سنة 1976 خارج نصوص المخطط وتوقعاته. ذلك أنه في فبراير من عام 1975 أقر مجلس الثورة الجزائرية مشروع إصلاح للتعليم يهدف إلى هيكلة التعليم الإبتدائي والثانوي بصورة «جذرية»، وكان من المنتظر أن ينطلق العمل بهذا الإصلاح في السنة نفسها ليتم تنفيذه كاملا مع نهاية سنة 1985.

لقد استعاد مشروع هذا الإصلاح المباديء الأربعة التي أقرت منذ 1962 فأكد على ضرورة التعريب مع الإعداد للوسائل الضرورية لنجاحه غير أنه لم يستبعد تدريس الرياضيات والعلوم بالفرنسية للضرورة، كما أكد على دمقرطة التعليم بإتاحة الفرصة للطفل كي يتابع دراسته إلى الحد الذي تخوله له قدراته الفردية، ملحا في

هذا الصدد على القضاء على النخبوية وعلى الإهتمام بالمعوقين. كما أكد الإصلاح على إعطاء العناية الكبرى للعلوم والتكنولوجيا وربط التعليم بالمحيط الإجتماعي والإقتصادي والثقافي بصورة يصبح معها مندمجا في الحياة العامة مبنيا على المواءمة بين التربية والتكوين من جهة والعمل والتشغيل من جهة أخرى. واهتم المشروع كذلك بمدارس الحضانة ورياض الأطفال وأسند الوصاية التربوية عليها إلى وزارة التعليم جاعلا من التعليم مستويات أربعة: التحضيري أو الحضانة، الأساسي أو الإبتدائي، الثانوي، العالي.

وبخصوص إعادة هيكلة التعليم الإبتدائي والثانوي نص الإصلاح على إنشاء مدرسة أساسية إلزامية من تسع سنوات تشكل «الحجر الأساس لبناء التعليم الجديد» وتكون التربية فيها «عامة بوليتكنيكية» (= متعددة التقنيات)، ويتفرع عنها تعليم ثانوي عام وتعليم مهني: أما التعليم الثانوي العام فينقسم قسمين: قسم يحتفظ بطابعه العام ويهيء التلميذ للباكالوريا، وقسم متخصص يعمل بالإضافة إلى ذلك على إعطاء «تكوين متخصص» يسمح للتلميذ بالتوجه نحو الإختصاصات العالية. أما التعليم المهني فيتفرع بدوره إلى فرعين: فرع قصير مدته سنتان ويهدف إلى تكوين العمال المؤهلين وأصحاب المهن عامة، وفرع طويل مدته ثلاث سنوات ويرمي إلى تكوين الأطر المتوسطة. ونص الإصلاح كذلك على الاستغناء عن إمتحان الدخول إلى الإعدادي والإنتقال إنتقالاً عاديا بقرار من لجنة خاصة تشكل في كل دائرة على أن لا يقل الإنتقال عن 80٪ من تلامذة السنة الأخيرة من التعليم الأساسي.

بدأ تطبيق الإصلاح بصورة تجريبية في أكتوبر 1975 بإنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات، في خمس مؤسسات. وقد قسمت السنوات التسع إلى ثلاث مراحل: مرحلة التكوين الأساسي، مرحلة الإيقاظ العلمي، مرحلة التوجيه. وفي السنة الموالية 1976 بدأ تعميم التجربة بصورة موسعة أكثر وذلك مع صدور النصوص التي تجعل المدرسة الأساسية مرحلة إلزامية. والواقع أن سنة 1976 تسجل «مرحلة حاسمة في تطور نظام التعليم بالجزائر» بحيث يمكن القول «أن المدرسة الجزائرية قد ولدت سنة 76 ـ 1977 بعد تطور دام أكثر من عشر سنين». وبالإضافة إلى صدور النصوص التطبيقية للإصلاح تم في السنة نفسها تأميم التعليم الحر المؤدى عنه وإدماجه في التعليم الحكومي بهدف «القضاء على النخبوية».

هذا على صعيد إعادة هيكلة التعليم أما على صعيد ما جد من تطورات بخصوص قضية التعريب فتجب الإشارة أولا إلى إنعقاد «الندوة الوطنية الأولى للتعريب» (17/14 مايو 1975) التي أقرت مخططا يقضي «بتحقيق التعريب الشامل» في التعليم والإدارة والمحيط الإجتماعي والثقافة والإعلام. وقد حسم الرئيس الراحل هواري بومدين الموقف من قضية التعريب في خطاب إفتتاح الندوة فقال: «. . . ويجب أن يكون واضحا باديء ذي بدء أننا لا نجتمع اليوم لمناقشة مبدأ التعريب فذلك أمر مفروغ منه ولا نقاش مطلقا حول المبدأ. . . وإذا كان هناك من كانوا بالأمس ضحية أوضاع تاريخية شاذة فلا عذر اليوم لأي أحد لأن القضية أصبحت قضية كرامة، واللغة العربية هي جزء لا يتجزأ من الشخصية الوطنية التي لن تكتمل إلا باسترجاع أحد مقوماتها الرئيسية وهي اللغة العربية» ثم أضاف: «إن هناك نقطة أخرى يجب أن تكون واضحة وهي أنه لا مجال للمقارنة أو المفاضلة بين اللغة العربية وأية لغة أخرى، فرنسية كانت أو إنجليزية، لأن الفرنسية كانت وستبقى، مثلما بقيت في ظل الإستعمار، لغة أجنبية لا لغة للجماهير الشعبية، وإن مالم يتمكن المستعمر من تحقيقه بالأمس بالسلاح لن يتحقق بأي حال من الأحوال على أيدي أبناء الشهداء».

ويأتي «الميثاق الوطني» الذي صادق عليه الشعب الجزائري في إستفتاء 27 يونيه 1976 والذي يعتبر «المصدر الأساسي للتشريع في الجزائر المعبر عن إيديولوجية الثورة الجزائرية» يأتي ليؤكد إختيار التعريب تأكيدا نهائيا. لقد نص بالحرف الواحد على ما يلي: «إن اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبر عنها. ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية وإتقانها، كوسيلة عمل خلاقة، يشكلان إحدى المهمات الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن مظاهر الثقافة، وعن الإيديولوجيا. وإن الجزائر باستعادتها توازنها من خلال التعبير عن إرادتها الوطنية، بالأداة المشروعة، الأصيلة والمحكمة التجهيز، ستساهم في إثراء الحضارة الإنسانية بصورة أفضل وتستفيد في الوقت نفسه، عن دراية، من مكتسباتها وخبراتها. إن الخيار بين اللغة الوطنية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتة ولا رجعة في ذلك ولا يمكن أن يجري النقاش حول التعريب بعد الآن إلا فيما يتعلق بالمحتوى والوسائل والمناهج» ثم يضيف الميثاق

الوطني الجزائري) «إن التعريب المرتكز على الرغبة الشعبية لم يفتأ يحقق من يوم لآخر تقدما مرموقا في الجزائر ويسمح لقطاعات واسعة، خاصة ضمن الشباب أن تكتشف نفسها من خلال ممارستها للغة الوطنية، هذا يعني موضوعيا مكسبا واسع المدى، بقطع النظر عن ميزته المشروعة، ذلك أنه يشكل عمليا إجابة لأحد المطامح الاساسية التي كان يصبو إليها الشعب الجزائري أثناء الاحتلال الأجنبي، كما يشكل في الوقت نفسه محيطا ثقافيا ونفسيا حقيقيا من شأنه أن يساعد على إعداد جهاز الدولة والحزب والأجهزة الرسمية والمؤسسات الاقتصادية لتعرب بالفعل أكثر فأكثر مصالحها وذلك بما تتخذه من تدابير ملائمة. ومن هنا وبمساعدة مبادرات القيادة الثورية، الرامية إلى التعجيل بالإنجاز المنهجي لهذا المشروع العظيم يتجسد توحيد استعمال اللغة نفسها في العمل والتعليم والثقافة وهذا هو الهدف الذي يتطابق، ضمن أهداف أخرى، مع استرجاع جميع المقومات التاريخية للأمة الجزائرية».

كان ذلك عن القرارات التي اتخذت خلال المرحلة التي نحن بصددها في مجال إعادة هيكلة نظام التعليم والحسم في النقاش حول التعريب. أما المنجزات التي تحققت في المرحلة نفسها فلم تكن دائما في مستوى الطموحات. أجل لقد عرفت اعداد التلاميذ في الإبتدائي والثانوي والعالي زيادات مهمة، غير أن مشكل «الكيف» بقيت قائمة، بل لربما إزدادت إستفحالا. والمعطيات التالية توضح هذه المفارقة.

لقد إرتفع عدد تلاميذ الإبتدائي سنة 78 ـ 1979 فبلغ 2.972.242 تلميذا (مقابل 2.206.873 سنة 72 ـ 1973) وبلغ عدد تلاميذ الإعدادي 308.725 تلميذا في الاقسام المعربة و 553.957 في الاقسام المزدوجة أي 862.682 تلميذا في المجموع (مقابل 380.000 سنة 72 ـ 1973). أما المرحلة الثانوية فقد قارب عدد تلاميذها 180.000 تلميذ بينما إرتفع حجم التعليم العالي إلى 70.000 طالب. ومع أن ميزانية التعليم قد إرتفعت إرتفاعا كبيرا إذ بلغت 11٪ من الدخل القومي الإجمالي الخام فإن 50٪ من البنايات التي نص عليها المخطط الرباعي الثاني 74 ـ 1977 لم يتم إنجازها فوقع اللجوء إلى الاستعمال المضاعف للحجرات والقاعات مع تكريس التناوب علاوة على إكتظاظ الفصول (70 تلميذ للفصل الواحد). وبدا واضحا أن الزيادة الديموغرافية تمتص مجهود الحكومة

امتصاصا، فقد كشف إحصاء عام 1977 عن أن 54٪ من السكان تقل أعمارهم عن 18 سنة، وأن 25٪ لا تتجاوز أعمارهم 5 سنوات. وهذا الوضع جعل نسبة التمدرس لا ترتفع إلا لتنخفض وهكذا نزلت إلى 6، 70٪ سنة 78 ـ 1979 بعد أن بلغت في السنة السابقة لها 6، 71٪، كما يقي الفارق بين البنين والبنات قائما متسعا: فبينما بلغت نسبة التمدرس في صفوف البنين 50، 80٪ بقيت في حدود 60٪ في صفوف البنات وتنزل هذه النسبة إلى 31٪ في بعض الولايات. أما ظاهرة تكرار السنة فظلت بدورها مستفحلة: لقد بلغ عددالتلاميذ المعيدين للسنة 922. 391 في الإبتدائي سنة 78 ـ 1979 أي بنسبة 18، 13٪ (وهي نسبة مرتفعة في تعليم جماهيري يعمل للكم أكثر ما يعمل للكيف) كما بقيت نسبة المعلمين المؤهلين منخفضة إذ لم تتجاوز 72، 24٪ أما الباقي فهم إما مساعدون وهم الأكثرية 15، 63٪ واما ممرنون 60، 8٪.

وظهر خلال هذه الفترة مشكل الاستاذية في التعليم الثانوي «فالعمليات الشاملة والمتناسقة في تكوين الأساتذة والمكونين لم تتم في ميعادها بل ظلت معدومة أو تكاد» وهكذا «ظلت المدرسة العليا في الجزائر العاصمة المركز الوحيد المكون لهذه الفئة، تتخرج منه كل سنة دفعات غير كافية في بعض المواد»، أما «الرياضيات والعلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية باللغة العربية فكانت لا وجود لها في هذا المركز ولا في الجامعة». ولتلافي هذا النقص فتحت شعب لتكوين الأساتذة في هذه المواد باحد المعاهد التكنولوجية، غير أن تلك الشعب لم تعمر طويلا فقد تلاشت بعد سنين وألحقت بالجامعة.

وبالإضافة إلى هذا النقص في التكوين كانت هناك ظاهرة الانسحاب من التعليم من جانب الأساتذة الجزائريين أنفسهم. والواقع أن «الشيء الذي زاد في حدة وتعقيد الوضعية السالفة الذكر هو أن الموظفين الجزائريين في هذا السلك غير القانعين بحظهم كانوا ستقيلون أو يتخلون عن مناصبهم» فقد غادر التعليم الإبتدائي 240. 5 معلما سنة 1974 وانتسبوا إلى وظائف أخرى وتخلى 118 أستاذا جزائريا من أساتذة التعليم الثانوي عن مناصبهم للإلتحاق بمناصب أخرى في نفس السنة، وهو ما يشكل 50٪ من عدد المتخرجين من المدرسة العليا بالجزائر العاصمة، هؤلاء الذين بلغ عددهم 252 متخرجا والذين لم يلتحق المكونون منهم باللغة

الفرنسية بمناصبهم رغم أنهم كانوا قد وقعوا إلتزاما بالعمل في التعليم إلا أنهم عندما تخرجوا أخذوا «يفرضون رغبات تصعب تلبيتها لأنها كانت لا تقع سوى على مؤسسات العواصم الكبرى والجامعية منها بالأخص»، وهكذا لم ينصب سنة 1976 سوى 42 أستاذا فقط من بين 161 ستخرج من المدرسة العليا في اللغة العربية. و «من الأسباب التي دفعت خريجي الجامعة على رفض المناصب المقترحة عليهم تعيينهم داخل الوطن وانعدام السكن وضعف الأجهزة. . . واكتظاظ الاقسام بحيث يضم، أحيانا، القسم الواحد 60 طالبا فأكثر وحتى في القسم الذي يحضر لشهادة الباكالوريا». و «لم يكن عدم الإستقرار معروفا عند الجزائريين فحسب، بل لوحظ كذلك عند الأجانب المتعاونين والاحرار بحيث كان عدد منهم يفسخ التعاقد دون سابق إعلام أو مبرر. . . فاضطرت بلادنا إلى توظيف كل من قدم ملفا مقبولا واحيانا حتى لو لم يسبق له أن مارس التعليم، سواء في نطاق التعاون أو نطاق التعاقد الحر. وهكذا أصبحت، في سنة 1976 ـ 1977، مؤسساتنا تجمع ممثلي أربعين جنسية». . «ومن أجل استدراك هذه النقائص في كمية الأساتذة صدر سنة 1978 مرسومان يتعلق الأول بالسماح لموظفي القطاعات المختلفة بأن يقوموا بحصص تدريسية كعمل إضافي، ويتعلق الثاني بالتوظيف الجزئي في المؤسسات التعليمية».

— 6 —

إذا كان مشروع الاصلاح الذي تبلور عام 1973 لم تصدر نصوصه إلا في سنة 1976 فإن تطبيقه الفعلي والشامل لم يبدأ إلا في أكتوبر 1980، وبذلك دشنت المرحلة الأخيرة من تطور السياسة التعليمية في الجزائر المستقلة، مرحلة 1980 ـ 1985. والواقع أن الشروع في تطبيق ذلك الإصلاح في التاريخ المذكور لم يأت صدفة، بل لقد كان بقرار سياسي حازم، جاء بعد سنوات من التلكؤ والمماطلة، قرار اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الجزائرية الصادر في 30 ديسمبر 1979 والذي يعتبر منذ صدوره المرجعية الأساسية للسياسة التعليمية في الجزائر خلال الثمانينات. ونظرا لأهمية هذا القرار نقتطف منه المعطيات التالية:

لاحظت اللجنة المركزية في بيانها «إن مسار الخطة (= التعليمية) لم يكن دقيقا في وضع استراتيجية شاملة لكل الجوانب المختلفة، ولم تكن التقديرات مضبوطة بشكل علمي بين الإمكانيات المتاحة وبين النتائج المحصلة والاهداف المرسومة لتنمية الحاجات الأساسية للبلاد» وبعد أن تعرض البيان إلى نقائص أخرى إنتقل إلى طرح مشكلة المستوى فلاحظ أن «هذا ما إدى بالمدرسة إلى إتباع نظام الدوامين لمضاعفة حجم الإستيعاب لكل المنشآت المدرسية وما صاحب ذلك من إضطراب في توقيت المعلمين والتلاميذ على السواء وأصبحت الفصول مكتظة باعداد تتجاوز قدرتها في أغلب المدن واختلت الطرائق التربوية فكانت النتيجة ضعف المستوى وتعرض الكثير من التلاميذ للتسرب». وبعد أن حلل بيان اللجنة المركزية حالة التعليم آنذاك قرر جملة من التدابير نذكر منها ما يلي:

بخصوص التعليم الإبتدائي والثانوي قررت اللجنة المركزية «الشروع إبتداء من الموسم الدراسي المقبل (= أكتوبر 1980) في تعميم الإصلاح التربوي الذي أقره الميثاق الوطني وصادق عليه المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني وذلك ب:

ـ تطبيق نظام المدرسة الاساسية بمحتواها المتعدد التقنيات ومدتها ذات التسع سنوات وبلغتها الوطنية لتعليم جميع المواد والتخصصات.

ـ مواصلة الجهود بطريقة أفقية لتوسيع نسبة القبول بالتعليم المتوسط وإدخال التحسينات الضرورية على البرامج التعليمية والطرائق البيداغوجية بغية الإسراع بتوفير الشروط المساعدة على تعميم هذا الإصلاح.

ـ إعطاء عناية خاصة للتعليم التقني والمهني في إطار إصلاح التعليم الثانوي والعمل على توسيع مجالاته وتمكينه مستقبلا من استقطاب أغلبية خريجي المدرسةالأساسية.

ـ الشروع في تطبيق سياسة محددة في تعليم اللغات الأجنبية تتلاءم مع أهدافنا السياسية واحتياجاتنا الوطنية والعمل على تنويع هذه اللغات حسب القيمة العلمية والمكانة العالمية لها...»

وبخصوص التعليم أوصت اللجنة المركزية ب «ضرورة إعداد برنامج وطني وعملي للتعريب في قطاع التربية والتعليم العالي والتكوين ضمن المنظور المتكامل لتعريب قطاع الإنتاج والإدارة، ويتم تحقيق ذلك باتخاذ الإجراءات التالية.

ـ الشروع في جعل اللغة الوطنية لغة المكونين في كل الفروع والمستويات لتحقيق الإنسجام بين القرارات السياسات والتطبيقات الميدانية في مجال تعريب التعليم والتكوين والعمل.

ـ إعداد برنامج عملي لتمكين المدرسين في قطاعات التربية والتعليم العالي والتكوين من العمل والتعليم باللغة الوطنية...

ـ إعطاء فعالية لدروس اللغة العربية وتعميمها على كل الأقسام العلمية والطبيعية والصيدلية وغيرها وتحويلها من تدريسها كلغة الى تدريس العلوم بها في شكل وحدات ومقررات داخل المنهاج الدراسي... واعتبارها مادة أساسية وإجبارية في المراقبة والإختبار، ويسري مفعول هذا القرار على كل المعاهد العليا لمختلف الوزارات والشركات.

ـ القيام بانشاء مركز جامعي للتعريب يقوم أساسا بالتأليف وترجمة الكتب العلمية والجامعية من شتى اللغات ونقلها إلى اللغة العربية...».

لقد شهد الموسم الدراسي 80 ـ 1981 إذن تطبيق الاصلاح المعد سنة 1973. وهكذا فعلى صعيد إعادة هيكلة النظام التعليمي وتعريبه تم تعميم المدرسة الاساسية ذات التسع سنوات المقسمة إلى ثلاث مستويات تتألف من ثلاث سنوات يتبع المعلمون خلالها تلامذتهم من بداية كل مستوى إلى نهايته ليعودوا بعد ذلك إلى البداية، وهكذا دواليك. والمدرسة الاساسية معربة بالكامل ولا تدرس فيها اللغة الفرنسية إلا ابتداء من السنة الخامسة كلغة أجنبية فقط، وتضاف لغة أجنبية أخرى إبتداء من السنة الثامنة. ومن المنتظر أن تستكمل المدرسة الاساسية هذه سنواتها التسع في بداية الموسم الدراسي 88 ـ 1989 وبذلك يصبح التعليم الاساسي المرحلة الأولى، بعد الحضانة، في بنية التعليم بالجزائر. ومن الواضح أن المدرسة الاساسية تضم التعليم الابتدائي السابق والتعليم المتوسط أو الاعدادي الذي إختصر الى ثلاث سنوات بدل أربعة.

وينظر الجزائريون إلى المدرسة الاساسية تلك باعتبارها تجسيما لمبدأ «توحيد التعليم»، وصولا إلى توحيد المثقفين الذين كانت تمزقهم ثنائية «معرب» و «مفرنس». وفي هذا الصدد صرح وزير التعليم الجزائري قائلا: «من أهداف المدرسة الاساسية توحيد لغة التعليم، وهذا يعني بالطبع سيادة اللغة الوطنية. وإذا

كانت قد تعايشت في السابق وما تزال لغتان فإن الظروف هي التي فرضت هذا التعايش نتيجة عدم وجود إطارات وقلة التجربة وغيرها من العوامل لكن لا يمكن الاستمرار في هذا التعايش إلى الابد فلابد من خلق تعليم واحد تدرس جميع مواده بلغة واحدة هي اللغة الوطنية. . . وإذا تحدثنا عن التعريب ومكانة اللغة الوطنية واللغات الاجنبية فإن التعريب لا يعني الاستغناء عن اللغات الأجنبية. فالتعريب إذن هو توحيد برامج التعليم التي يتم تدريسها باللغة الوطنية مع تعليم اللغات الاجنبية حسب حاجيات البلاد».

هذا بخصوص المرحلة الاساسية أما بخصوص المرحلة الثانوية فقد شرع في تطبيق الهيكلة الجديدة التي نص عليها الإصلاح، وسبقت الاشارة اليها في الفقرة السابقة، أما بخصوص التعريب فقد تم تعريب المرحلة الاعدادية مع موسم سنة 85 ـ 1986 وبدأ تعريب المرحلة الثانوية بعد ذلك حيث من المنتظر أن يتم تعريبها بحلول سنة 1989 الشيء الذي سيجعل قضية التعريب قضية منتهية على صعيد التعليم الاساسي والتعليم الثانوي.

أما بخصوص التعليم العالي فقد أعيدت هيكلته على أساس «اللامركزية»: وهكذا حولت الكليات الجامعية بمختلف أنواعها إلى معاهد مستقلة (= معهد التاريخ، معهد علم الاجتماع معهد اللغة العربية معهد العلوم القانونية. . . معهد الفيزياء معهد الطب معهد الصيدلة. . . الخ). وهكذا أصبحت الجامعات الجزائرية (وعددها اليوم 7 علاوة على 17 معهد عالي) عبارة عن عدد من المعاهد المتخصصة المستقلة إداريا وماليا مما جعل إسم «الجامعة» يفقد دلالته المعروفة. هذا من جهة ومن جهة أخرى بدأت عملية تعريب الاقسام المفرنسة في معاهد العلوم الاجتماعية والانسانية، سنة بعد أخرى إبتداء من عام 80 ـ 1981 وتخرج أول فوج معرب من هذه المعاهد بمختلف الجامعات الجزائرية في يونيه 1984. أما معاهد العلوم الدقيقة والتكنولوجيا فما زالت لغة التدريس فيها هي الفرنسية، وقد تقرر تدريس المصطلحات العلمية فيها باللغة العربية وإدخال هذه اللغة كوحدة دراسية على أمل «أن لا يتخرج الطالب سواء كان مهندسا أو طبيبا أو غيره إلا ويكون قادرا على التعبير بكفاءة باللغة العربية في نطاق إختصاصه»، غير أن هذا الامل يبدو أنه

ليس من السهل تحقيقه، فإلى جانب مشكلة تعريب الاساتذة هناك مشكلة الكتب والمراجع التي لا تتوفر باللغة العربية.

كان ذلك عن إعادة هيكلة النظام التعليمي في الجزائر وتعميم تعريبه طبقا لقرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير، أما عن تطور اعداد التلاميذ والطلاب فقد أصبحت المدارس الإبتدائية والثانوية الجزائرية تأوي نحو 5.000.000 تلميذ كما تضم الجامعات والمدارس العليا نحو 200.000 طالب الشيء الذي يعني أن ربع سكان الجزائر تلاميذ وطلبة يدرسون. أما نسبة التمدرس فقد تجاوزت عتبة 80٪ كنسبة عامة، غير أن الفروق بين البنين والبنات وبين الجهات ما زالت كبيرة واسعة لم تتغير كثيرا عما تركناها عليه قبل، وما زال المسؤولون الجزائريون يشتكون من كون مدارس التكوين المهني لا تضم الاعداد المطلوبة والمقررة من التلاميذ. كما أن الجزأرة مازالت لم تتحقق بعد على صعيد التعليم الثانوي. وعلى الرغم من أن المخطط الخماسي 80 ـ 1984 قد أكد على أسبقية تكوين الاطر فقدر حاجيات الجزائر الى أساتذة التعليم الثانوي العام، خلال مدته، ب 13.346 أستاذا لتغطية الحاجات المستجدة وتعويض المتعاونين بحيث لن يبقى منهم إلا 1.339 أستاذا سنة 84 ـ 1985 فإن ما أنجز في هذا المجال كان دون هذا الطموح بكثير. لقد كان هناك في السنة الدراسية 83 ـ 1984 بالمدارس الثانوية 7.188 أستاذا أجنبيا من أصل 16.892 أي بنسبة 43،25٪.

ويبقى المشكل العويص مشكل تشغيل المراهقين الذين ينقطعون عن الدراسة بدون تأهيل وعددهم ينمو سنة بعد أخرى ليصبح مساويا أو يكاد لمجموع التلاميذ الملتحقين بالإبتدائي والثانوي. على أن مشكل التشغيل لم يعد مطروحا فقط بالنسبة لهؤلاء الذين لفظتهم المدارس بل لقد أصبلح مطروحا وبحدة بالنسبة للخريجين من الجامعات ومعاهد التعليم العالي، هؤلاء الذين قدر عددهم ما بين 80 ـ 1984 بنحو 43.000 خريج. ويجب أن نضيف إلى ذلك إكتظاظ الجامعات بمختلف فروعها، وقد يكفي أن نشير في هذا الصدد إلى أن المسجلين في التعليم العالي بلغ عددهم 22.671 سنة 84 ـ 1985. إنها بطالة الخريجين التي تعاني منها الجزائر اليوم مثلها في ذلك مثل تونس والمغرب.

وأخيرا لابد من كلمة حول الوضعية الثقافية «الجديدة» التي قد يكون أسفر عنها هذا التطور الهائل الذي عرفه التعليم في الجزائر: هل تحقق الانسجام وتكافؤ الفرص بين صفوف النخبة الجزائرية الجديدة المتعلمة، هل تقلصت الشقة بين «المفرنسين» و «المعربين»؟

لنترك الكلمة لأحد أساتذة علم الاجتماع بجامعة الجزائر الذي كتب يقول (أكتوبر 1987) ما نصه: «. . . إن النتيجة الأولى للتطور الثقافي الكبير الذي عرفته الجزائر المستقلة يبدو للعيان على مستوى التغيير الذي عرفه دور الجامعة من جراء تغيير مكانتها ضمن المجال الثقافي للمجتمع. فبعد أن كانت النواة الاساسية للعمل الثقافي الوطني قبل الاستقلال وفي سنواته الأولى لم تصبح الآن إلا جهازا عاليا للتكوين يحاول قدر الإمكان تحقيق وظيفة إقتصادية واجتماعية أكثر من أي إدعاء آخر في جمع انتلجنسيا البلاد حولها. فمن المفارقات أن الجامعة، من خلال ديمقراطيتها، قد فقدت هيمنتها الثقافية. . . إن فقدان الهيمنة هذا من النتائج غير المنتظرة، حسب رأينا، لسياسة التعريب التي طبقت إبتداء من السبعينات. . . إن نتائج العملية لم تكن كلها إيجابية. فإن كانت قد حطمت إحتكار النموذج الفرنسي المسيطر من منابع إنتشاره إلا أنها لم تكن قادرة على إنتاج منافس، بحيث أن دعاة التعريب كانوا يستلهمون وسائلهم ومثلهم من البلدان العربية التي بقيت هي الأخرى تابعة لمستعمريها السابقين. إن تملك الجامعة للغة العربية قد أدى إلى إنخفاض في المستوى الثقافي لادائها البداغوجي (التربوي)، وأكثر من ذلك فإن الوضع الجديد لم يقض على الصراعات أو حتى يخفف منها، وهي التي كانت موجودة في الفترة الاستعمارية، بين «النخبة التقليدية» المكونة في المدارس والجامعات العربية (الزيتونة في تونس، القرويين في فاس والأزهر بخاصة) و «النخبة العصرية» المكونة في المنظومة التقليدية الفرنسية بكل مستوياتها. بل الأدهى من ذلك أن هذه النزاعات قد تضخمت وانتشرت في القطاعات الاخرى التي كان تعريبها أكثر بطئاً. وهكذا نجد أن القطاعات الاقتصادية، التي مازالت تسير أساسا باللغة الفرنسية، مازالت رافضة للمتخرجين المعربين وبعيدة كل البعد عن تأثير الجامعة. إن هذا الواقع قد أوجد تقسيما يمكن أن يؤدي إلى تقوقع للمجال الثقافي المعتمد على الجامعة بتقسيمها إلى مجموعتين: الأولى تمثل العلوم الانسانية المعربة والثانية تحتوي على «العلوم الطبيعية»

والمدعوة إلى الإفلات من سيطرة اللغة العربية حتى وإن كان ذلك جزئيا. إذن علوم «وضعية» باللغة الأجنبية وعلوم «معيارية» باللغة العربية. باختصار: مهندسون مفرنسون، وعقائديون مغربون... إن شساعة البعد الذى يفرق المجموعتين، والذي دعم أكثر من خلال الصراعات الفئوية (تقسيم إقتصادي واجتماعي مختلف لكل مجموعة) والسياسة الإيديولوجية (شرعية تقنية للمهندس، واجتماعية للطبيب، وأخلاقية للمؤرخ)، إن هذا البعد إذن قد تواصل أكثر من خلال الحياة العلمية التي قوقعت كل مجموعة في قطاعات معينة (الثقافة والتعليم والإعلام للمجموعة الأولى، والصناعة والفلاحة والهياكل القاعدية للثانية)، إن هذه المؤازرة تمنع، أو على الأقل تعرقل، كل إمكانية للحوار الجدلي، فكل مجموعة تنتشر حسب منطقها الخاص وانطلاقا من مبدأ النفي للآخر، فالمعيارية المتكررة للمجموعة الأولى تتلامس من دون لقاء، اللهم إلا في مواجهة براغماتية الثانية، ربما».

وبعد ألسنا هنا سنة 1987 بصدد التنظير لواقع سبق أن عبر عنه الحدس الشعبي عام 1964 بتلك القولة التي سبق أن أوردناها والتي تقول: «الفرنسية لغة الخبز والعربية لغةَ الكلام»، إنها الحياة العامة وبنيات المجتمع ومؤسسات الدولة والقطاع الخاص التي لم تعرّب بعد، ليس في الجزائر وحسب بل في بلدان المغرب العربي عموما.

خلاصات وفاق

— ٦ —

قمنا في الصفحات الماضية بتحليل السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي: المغرب وتونس والجزائر كلا على حدة، منذ حصولها على استقلالها إلى اليوم. وكما لاحظ القارىء فلم يكن من الممكن دوما تتبع مسار السياسات التعليمية في هذه الأقطار من خلال مخططات التنمية وحدها، فلم تكن قضية التعليم، لا في المغرب ولا في تونس ولا في الجزائر، خاضعة لمتطلبات التنمية وحدها، بل لقد كانت محكومة بعدة عوامل خارجة عن اهتمام المخططات التنموية ومقتضياتها، ولذلك كانت الإختيارات والقرارات في ميدان التعليم تتبنى وتتخذ خارج نصوص المخططات في الغالب. وباستثناء المغرب الذي انطلق فيه أول تخطيط عام للتعليم بعد الإستقلال ضمن المخطط الخماسي الأول (60-1964) والذي بقيت فيه المخططات اللاحقة مشدودة، بصورة ما، إلى اختيارات ذلك المخطط، مما جعل في الإمكان تحقيب مسار السياسة التعليمية في المغرب بناء على فترات مخططات التنمية تلك، فإن السياسة التعليمية في كل من تونس والجزائر كان يخطط لها خارج المخططات الاقتصادية والاجتماعية، ولم تكن هذه تتناول من قضية التعليم الا التطبيقات الكمية، من تحديد النفقات ورسم التوقعات.

هذا من جهة ومن جهة أخرى لم يكن من الممكن القيام من أول وهلة بدراسة السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي دراسة تركيبية مقارنة، بحيث يتناول التحليل المسألة الواحدة في الأقطار الثلاثة في سياق واحد. ذلك لأنه على الرغم من وحدة المشاكل التي جعلت أنواعا معينة من الحلول مفروضة أو منشودة فإن تجربة كل قطر من أقطار المغرب العربي كانت، وما تزال، تجربة مستقلة بنفسها تخضع لمعطيات متشابهة فعلا ولكن تنفرد كل منها بخصوصية مهيمنة هي التي تعطي لكل قضية معناها ولكل قرار أبعاده وخلفياته. ولا شك أن القارىء قد أدرك ذلك من خلال

هذه الدراسة: فالسياق الذي سارت فيه التجربة المغربية في مجال التعليم يختلف عن ذلك الذي تحركت فيه السياسة التعليمية في كل من تونس والجزائر، كما أن التجربة الجزائرية بدورها تختلف عن تجربة تونس بمقدار اختلافها عن تجربة المغرب.

غير أن هذه الخصوصيات، إذا كانت تفرض نفسها في سياق تحليل مفصل يعتمد جانب التطور - أي التاريخ - كمنطلق ومنظور، في دراسة هذه التجربة أو تلك فإنه لاشيء يمنع، تكملة للبحث وجلاء للصورة وتحديدا للآفاق، من القيام بمحاولة تركيبية تعتمد المقارنة بين السياقات المختلفة التي طرحت فيها نفس القضايا، وبالتالي بين التطبيقات والنتائج. والمقارنة، كما هو معروف، لا تعني «المفاضلة» ولذلك فنحن عندما نقارن بين الكيفية التي عولجت بها هذه القضية أو تلك في كل واحد من أقطار المغرب العربي الثلاثة، أو بين النتائج التي أسفرت عنها تلك المعالجة، متعاملين معها تعاملا نقديا، فإننا لا نقصد من ذلك تفضيل هذه الطريقة أو تلك ولا الإعلاء من شأن هذه النتيجة أو تلك. وبالمثل فنحن عندما نبرز الظروف الموضوعية التي تحكمت في هذا المسار أو ذاك، لا نهدف من ذلك تبرير سياسة معينة ولا المنافحة عنها، وإنما نرمي من كل ذلك إلى هدف واحد لاغير، هو اكتساب أكثر ما يمكن من وضوح الرؤية للقضايا المطروحة.

بعد تسجيل هذه البيانات التي ربما كانت ضرورية لتجنب كل سوء تفاهم مع القارىء ننتقل الآن الى تقديم خلاصات نعتمد فيها المقارنة، عن تجارب أقطار المغرب العربي، في الميدان الذي يهمنا هنا، ميدان التعليم وسنحاول في هذه الخلاصات أن نتناول بالتحليل والمقارنة العوامل التي تحكمت في السياسات التعليمية بأقطار المغرب العربي من جهة والنتائج المحصل عليها من جهة ثانية، لنحاول على ضوء ذلك كله استكشاف الآفاق المستقبلية الممكنة.

— 2 —

خضعت السياسات التعليمية في أقطار المغرب العرب منذ استقلالها الى اليوم لعدة محددات أهمها ما يل:

1) التركة الإستعمارية.

2) اختيارات الدولة وسياستها العامة.

3) الضغط الشعبي.

4) الإمكانيات المادية والزيادة الديموغرافية.

5) حاجات التنمية والتبعية لـ «المركز».

وإذا كان هذا الترتيب لا يعبر بالضرورة عن الوزن الذي مارسه كل واحد من هذه المحددات فإنه مع ذلك ترتيب مبرر، فيما نعتقد، خصوصا إذا ربطنا القرارات بالظروف التي اتخذت فيها وبالعوامل التي كان لها دور حاسم في اتخاذها.

1 ـ ورثت أقطار المغرب العربي، كما رأينا، تركة إستعمارية ثقيلة في ميدان التعليم حددت بصورة مباشرة أهداف ومبادىء السياسة التعليمية فيها بعد الإستقلال، كما كان لها مفعول قوي ـ ولو غير مباشر ـ في الإختيارات والقرارات. وإذا أردنا تصنيف التركة الإستعمارية تصنيفا عاما أمكن القول أنها كانت قسمان: البنيات والهياكل التعليمية التي غرسها الإستعمار في جسم المجتمع من جهة، والرؤى والتصورات التي غرسها الإستعمار نفسه في النخبة المثقفة التي أوجدها نظامه التعليمي في كل قطر. وكما لابد أن يكون القارىء قد لاحظ ذلك من خلال الصفحات السابقة فإن مفعول هذه التركة الإستعمارية بقسميها كان يختلف من قطر لآخر باختلاف المدة الزمنية التي قضاها تحت الحكم الإستعماري من جهة ونوع البنيات الثقافية والتعليمية الوطنية التي كانت قائمة فيه قبل الإحتلال من جهة أخرى.

وهكذا فالمغرب الذي لم تدم فيه الحماية الفرنسية سوى 44 عاما (1912ـ1956) والذي حافظ قبل فرض الحماية عليه على استقلاله وعزلته وعلى بنياته الثقافية والتعليمية الأصلية، بعيدا عن كل تحديث منقول من الغرب، كانت وطأة التركة الإستعمارية فيه، سواء على مستوى البنيات والهياكل المادية أو على مستوى البنيات الفكرية، أخف نسبيا مما كانت عليه التركة التي عانت منها كل من من تونس والجزائر. ففي تونس التي دامت فيها الحماية الفرنسية 75 عاما (1881ـ1956) والتي ركب فيها الحماية الفرنسية مشروع خير الدين «التونسي» لتكوين نخبة مثقفة ثقافة حديثة، فحولته لصالحها ووظفته في استراتيجيتها القائمة في البداية على حكم تونس من «أعلى» الى «أسفل» مكرسة في النخبة المثقفة (= الأعلى) نوعا من الانفصام في الشخصية الثقافية، في تونس إذن كان ثقل التركة الإستعمارية

فيها أشد وأقوى ليس فقط على مستوى النظام التعليمي بل أيضا وبصورة خاصة على مستوى «النظام الفكري» الذي كرسه الاستعمار. أما في الجزائر التي عانت من استعمار استيطاني الحاقي لمدة 132 سنة (1830_1962) كان يعمل بدون هوادة على تحطيم شخصيتها والقضاء على مقوماتها الوطنية فإن مفعول ثقل التركة الإستعمارية فيها كان أشد توغلا وتأثيرا على الصعيدين معا، صعيد نظام التعليم وصعيد نظام الفكر.

وكما تناسب ثقل التركة الاستعمارية تناسبا طرديا مع الزمن ومع نوع الاستعمار وطريقة تعامله مع الشخصية الوطنية اختلف مفعولها من قطر آخر باختلاف وضعية البنيات الثقافية التي كانت قائمة في هذا القطر قبل الإحتلال وأثناءه. فالجزائر التي لم تكن تتوافر على مركز علمي ثقافي ديني في وزن القرويين والزيتونة، والتي كان التعليم فيها، قبل الاحتلال، رغم انتشاره الواسع عبر الكتاتيب والزوايا، لا يتمحور حول مؤسسة دينية ثقافية ذات سلطة وإشعاع تقوم برد الفعل والمقاومة ويتعبأ الشعب حولها بوصفها رمزا للإستمرارية الوطنية، ان الجزائر التي كانت هذه حالها قد وجدت نفسها عند الاستقلال أمام صنفين من النخبة المسيرة: نخبة مفرنسة تماما، لغة وفكرا وسلوكا تولت تسيير الهياكل والمؤسسات وكل أجهزة «الدولة الحديثة» التي غرستها فرنسا في الجزائر، ونخبة معربة، قد لا يجهل كثير من أفرادها اللغة الفرنسية ولا الثقافة الأوروبية ولكنها مشدودة الى مقومات الشخصية الوطنيةالجزائرية وعلى رأسها اللغة العربية والتراث العربي الإسلامي.

وكما رأينا خلال تحليلنا للتجربة الجزائرية ـ وبأقلام كتاب جزائريين ـ فإنه لا الثورة التحريرية التي دامت ثماني سنوات والتي ضمت بين صفوفها معظم عناصر النخبتين معا، ولا الدولة/الثورة، دولة الحزب الوحيد حزب جبهة التحرير الجزائرية، لا أحد منهما لا الثورة ولا دولتها استطاع أن يتجاوز ثنائية «المفرنس» و«المعرب» ولا التخفيف من حدة تناقضهما، بل لقد بقيت السياسة التعليمية في الجزائر، رغم وضوحها على صعيد الإختيارت والقرارات، تعاني من صراع طرفي هذه الثنائية في مجال التطبيق. واذن فليس من قبيل الصدفة أن تظل السياسة التعليمية في الجزائر مرتبكة لمدى عشر سنوات (1962_1973) في موضوع التعريب وأن يظل المشروع الذي تبلور عام 1973 والذي أعدته وزارة التعليم وناقشه مجلس

الثورة معلقا لمدة ثلاث سنوات قبل أن يصدر على صيغة مراسيم حكومية وأن تظل هذه المراسيم بعد صدورها (1976) تنتظر التطبيق أربع سنوات أخرى (1980). صحيح أن المسيرة التعليمية في الجزائر لم تتوقف بل حققت بالعكس من ذلك نتائج بالغة الأهمية على صعيد الكم، ولكن المرء لا يملك الا أن يلاحظ أن ذلك تم على حساب الكيف، وان انخفاض مستوى التعليم في الجزائر ـ وهذا موضوع سنعود إليه ـ كان يرجع، أولا وقبل كل شيء، الى عدم الحسم في إحدى القضايا الأساسية في السياسة التعليمية في المغرب العربي قضية «التعريب».

وكما تأثرت السياسة التعليمية في الجزائر من غياب مؤسسة علمية في وزن الزيتونة والقرويين تأثرت السياسة التعليمية في كل من تونس والمغرب بنوع من العلاقة التي كانت قائمة بين الحركة الوطنية التحديثية والمؤسسة التعليمية التقليدية، في كل منهما. ففي تونس حيث قامت حركة التحديث خارج الزيتونة وعلى هامشها (المدرسة الصادقية ـ الجمعية الخلدونية) بقي الزيتونيون يناضلون من أجل الإعتراف لهم بمكانتهم فخاضوا صراعا متواصلا على مدى نصف قرن مع النخبة العصرية المستأثرة بـ «شرف المعارضة ومزايا الحكم» من خلال استرتيجيتها القائمة على المطالبة بـ «المشاركة» والإصلاح، صراعا اكتسى أبعادا سياسية قبيل الاستقلال وخلال السنوات الأولى منه مما كان له أثر مباشر على السياسة التعليمية لدولة حزب الدستور الجديد الذي قاد الحركة الوطنية بنخبة مسيرة تنتمي الى «المدرسيين» خصوم «الزيتونيين». هنا كان الهاجس الأساسي للنخبة المسيرة هو «توحيد التعليم» الذي كان يعني تصفية الزيتونة. أما «التعريب»، فلم تكن تتحمس له هذه النخبة أولا لتغلغل الإزدواجية الثقافية في نظامها الفكري ـ إلى درجة الإستلاب لدى بعض الأفراد ـ وثانيا لأن «التعريب» يعني من الناحية العملية تقاسم المناصب ومراكز التسيير مع «المعربين» أصلا، أعني الزيتونيين. ومن هنا بقيت قضية التعريب في تونس معلقة مؤجلة وما تزال كذلك.

أما في المغرب الذي خرجت فيه الحركة الوطنية السياسية من جوف القرويين بإيديولوجية «سلفية جديدة» تتبنى قضية التحديث وتعمل من أجله في إطار الكفاح من أجل الاستقلال وداخل حلف وطني ضم النخبة المثقفة التقليدية والعصرية معا الى جانب الملك محمد الخامس، أما في المغرب حيث عملت سلطات الحماية على

تصفية القرويين أو على الأقل شل نشاطها من خلال قمعها للعناصر الوطنية فيها من أساتذة وطلاب مما جعل علماءها يتحولون الى «زعماء» للحركة الوطنية واما إلى متعاونين مع الفرنسيين، ودفع بطلابها، وطلاب رديفتها كلية ابن يوسف بمراكش الى الإنخراط في العمل الوطني السياسي أولا ثم في العمل المسلح بعد ذلك، أما في المغرب الذي عرف هذه الوضعية الخاصة ـ وضعية الحلف الوطني في إطار من التوازنات لا مجال لشرحها هنا ـ فإن الصراع بين النخبتين العصرية والتقليدية فيه، بعد الاستقلال، ظل صامتا تخفف منه التسويات والترضيات واعتراف كل طرف بحق الأطراف الأخرى في الوجود وفي المشاركة في القرار لأن الجميع ـ على الأقل في أوائل الإستقلال ـ كان يشعر أن لغيره من الشرعية بقدر ما له هو نفسه. وإذا أضفنا الى ذلك أن أعضاء النخبة العصرية لم يكونوا يعانون، جميعا، من «الفرنسة» التامة بل كان جلهم على صلة ما باللغة العربية والتراث العربي الإسلامي، أدركنا كيف أن الصراع حول السياسة التعليمية لم يكن صراعا بين «معربين» و«مفرنسين» وإنما كان جزءا من صراع أعمق أشمل، هو الصراع من أجل الإختيارات العامة الاقتصادية والسياسية.

2 ـ وهنا ننتقل الى ثاني العوامل المحددة للسياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي، نقصد بذلك اختيارات الدولة وسياستها العامة. هنا يمكن القول إجمالا أن الدولة في أقطار المغرب العربي الثلاثة لم تكن حرة في اتخاذ أي موقف تشاء من قضية التعليم. ذلك أن هذه القضية كانت إحدى القضايا الرئيسية التي تمحور حولها النضال الوطني على عهد الإستعمار، وبالتالي فقد ورثتها دولة الإستقلال بوصفها قضية وطنية أولا وقبل كل شيء... وإذن فالقضية لم تكن قابلة لا للمناقشة ولا للتسويف والتأجيل. إن فتح المدارس لجميع أبناء الشعب كان أحد الوعود الرئيسية التي قدمتها الحركة الوطنية في الأقطار الثلاثة للجماهير الشعبية أيام الكفاح من أجل الإستقلال وذلك إلى درجة أن أول ما كان يتبادر الى أذهان الجماهير من معاني الاستقلال كان دخول الأبناء والبنات الى المدارس، المدارس الوطنية التي تفتحها دولة الاستقلال، دولة الحركة الوطنية. وإذن فلم يكن في مستطاع هذه الدولة، خصوصا في الأيام الأولى من الإستقلال، أن تختار شيئاً آخر غير العمل على تمكين أبناء الشعب من المقاعد في مدارس وطنية تحل محل المدارس التي أنشأتها دولة

الاستعمار. ومن هنا كانت المبادىء الأربعة التي رأينا حكومات المغرب العربي تتبناها كأساس لسياستها التعليمية، من تعميم وتعريب وتكوين... الخ، مبادىء ملزمة تحظى بـ «الإجماع الوطني». وهكذا فإذا كانت «اللجنة الملكية لإصلاح التعليم» بالمغرب هي أول من أعلن سنة 1957 عن هذه المبادىء كأساس لسياسة التعليم بالمغرب فإن الإعلان عنها في تونس بعد ذلك بسنة (1958)، في المخطط العشاري للتعليم، ثم الإعلان عنها بالجزائر سنة 1962، لا يعني أن أحد بلدان المغرب العربي قد تأثر في تحديد مبادىء سياسته التعليمية بالبلد الآخر، بل ان ذلك انما جاء تعبيرا عن اختيار وطني لم يكن من الممكن اختيار شيء آخر غيره. إن تعميم التعليم وتعريبه وتوحيده ومغربته ـ أو تونسته أو جزأرته ـ اختيارات كانت تفرض نفسها لأنها كانت تشكل وحدها البديل الوطني لنظام التعليم الذي خلفته فرنسا في هذه الأقطار.

تبقى بعد ذلك كيفية تطبيق هذه الإختيارات الوطنية. وفي هذا المجال كان لنظام الدولة وسياستها العامة دورهما في تقديم أو تأخير هذا المبدأ أو ذلك وإعطائه هذا المعنى أو ذاك. ومن الطبيعي أن تصبح الدولة أكثر حرية في التصرف في كيفية التطبيق لهذه المبادىء كلما تقادم العهد بالاستقلال.

وهكذا فالمغرب الذي حصل على استقلاله بفضل نضال قاده حلف وطني ضم القوى الوطنية الحزبية والملك لم يكن من الممكن أن يتحول النظام فيه الى «حزب وحيد حاكم» لأن هذا «الحزب الوحيد» سيكون اما «حزب الملك» ضدا على الحركة الوطنية التي انتزعت الشرعية بنضالها وانخراط أوسع الجماهير في صفوفها، واما «حزب الحركة الوطنية» ضد الملك الذي اكتسب من خلال الإنخراط في العمل الوطني من أجل الإستقلال الشرعية النضالية الى جانب وجوده التاريخي، ولم يكن من الممكن أن يغامر أحد الطرفين فيقصي الآخر، لأن ذلك كان سيؤدي الى الإخلال بالتوازن الوطني الذي كان الجميع يعلم ويقدر المخاطر التي ستترتب عن ذلك. ومن هنا التعددية الحزبية التي فرضت وتفرض نفسها في المغرب كاختيار لا محيد عنه، ومن هنا أيضا ذلك الهامش من «الحرية» في مجال التعبير والتنظيم النقابي والسياسي والثقافي، الذي ظل يطبع الوضع في المغرب، منذ الإستقلال، حتى في أشد الفترات فيه تأزما. ومن هنا كذلك تداول قضية التعليم بين الحكومة والمعارضة، وتغير

السياسة التعليمية ـ أعني الناحية التطبيقية ـ بتغير الحكومات. إن هذا يعني أن مسؤولية التفاعس أو المماطلة في تنفيذ مبدإ من المبادىء الأربعة أو التراجع فيه كانت تلقى ـ بحق أو بغير حق ـ على هذه الحكومة أو تلك، على هذا الوزير أو ذاك المدير. وهذا مكن المسؤولين من فك الحصار عنهم وتخفيف الضغط الشعبي عليهم والتعامل بالتالي مع قضية التعليم كغيرها من القضايا تعاملا سياسيا خاضعا للحسابات.

أما في تونس والجزائر حيث قامت دولة الإستقلال فيهما على «الحزب الوحيد الحاكم» فلم يكن هناك مجال للتناور السياسي: فالحكومة والحزب، وبالتالي دولة الرئيس، مسؤولية مباشرة عن كل تقاعس أو تأخير في تمكين جميع أبناء الشعب من المقاعد في المدارس. وهذا ما جعل حركة التمدرس فيهما تتم بوائر عالية وبدون انقطاع. وقد قبل المسؤولون ـ في الجزائر خاصة ـ أن يكون ذلك على حساب المستوى كما رأينا لأنه لم يكن أمامهم خيار آخر. أما في المغرب الذي كان قد سبقهما في أوائل الاستقلال إلى تسجيل نسب أعلى في مجال التمدرس فقد أمكن فيه التراجع والمماطلة ثم سلوك سياسة «تقليص التعليم من القاعدة» عندما تمكن اليمين فيه المتحالف مع أصحاب المصالح من إسقاط «الحكومة الشعبية» ـ هكذا كانت تسمى ـ (1958ـ1960) وفرض اختيار «الواقعية الليبرالية» محل اختيار «التدابير التقدمية» ـ هكذا كانت تسمى القرارات ذات الطابع الإشتراكي يومئذ.

وكما كان مبدأ «التعميم»، أو الدمقرطة، خاضعا لشكل نظام الدولة وسياستها العامة كان مبدأ «التعريب» خاضعا كذلك لنوع «السياسة العربية» للدولة المعنية. وهكذا فالمغرب الذي كان قد اتخذ من التوجه العربي أحد الاختيارات الأساسية خلال النضال من أجل الإستقلال، هذا التوجه الذي تعزز وتوطد بوقوف مصر والعراق الى جانب قضية استقلاله في الأمم المتحدة ثم وقوف جمال عبد الناصر مع كفاحه التحرير بعد ذلك، المغرب الذي لم تتورط فيه أية جهة مع أية جهة عربية ضد الحكم القائم فيه ولا تورطت أية دولة عربية مع أية قوة داخلية فيه، إن المغرب إذن لم يكن يرى في الإرتباط بالعروبة ما يهدد أي شيء فيه.

وهكذا تعاملت الحكومة المغربية بثقة واطمئنان مع البعثات التعليمية الرسمية المصرية والسورية والعراقية في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات واستفادت منها في

سد الفراغ في الثانويات المعربة التي كانت امتدادا للمدارس الإبتدائية الوطنية الحرة التي أنشأتها الحركة الوطنية، كما استفاد المغرب كذلك من المعهد المصري والمعهد العراقي، وكانا ثانويتين، واستفاد أكثر من الأساتذة الجامعيين العرب الذين أطروا منذ أواخر الخمسينات الأقسام المعربة في كل من كلية الآداب وكلية الحقوق... كل ذلك مضافا إلى الإمكانيات المغربية الذاتية (خريجو القرويين القدامى وخريجو الجامعات العربية، جامعة القاهرة وجامعة دمشق بصورة خاصة) جعل حركة التعريب في المغرب تشق طريقها بدون صراع. نعم لقد بقيت الرياضيات والعلوم في المدارس الإبتدائية والثانوية تدرس بالفرنسية إلى وقت قريب (بعد أن تم تعريب الإبتدائي في أواسط السبعينات سيتم تعريب المواد العلمية في الثانوي بعد سنتين) وبقيت كلية العلوم والمعاهد العلمية العليا، وما تزال، تدرس الرياضيات والعلوم بمختلف فروعها باللغة الفرنسية وليس من المحتمل أن تعرب في المستقبل القريب، ولكن ذلك لا ينبغي أن يحجب عنا حقيقة ساطعة وهي أن حضور اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية في المغرب حضور قوي ووطيد بحيث يمكن القول أن قضية التعريب اليوم، في هذه البلاد، هي مسألة قرار لا غير، فلو أن المسؤولين اتخذوا قرارا بالتعريب الفوري للحياة العامة من إدارات وشركات وغيرها، وللتعليم العالي أيضا، لنجحت العملية بنسبة لا تقل عن 80٪ في السنة الأولى. أما لماذا لا يصدر المسؤولون مثل هذا القرار فتلك مسألة أخرى.

هذا عن قضية التعريب ونوع ارتباطها بالسياسة العامة لدولة المغرب. أما في تونس والجزائر فالأمر يختلف: إن الصراع بين «المعربين» و«المفرنسين» قد انتهى في تونس، قبل الاستقلال بسنوات، إلى صراع سياسي عنيف وحاد بين الزيتونيين المشدودين الى العروبة والإسلام وبين قيادة حزب الدستور الجديد متزعم الحركة الوطنية، تلك القيادة التي كان معظم أفرادها من «الصادقيين» المزدوجين وعلى رأسهم الحبيب بورقيبة. وقد اكتسى هذا الصراع بُعْدَ العُنْفِ المسلح حينما انحاز صالح بن يوسف، منافس بورقيبة على الزعامة داخل حزب الدستور الجديد، الى التيار القومي العربي بزعامة جمال عبد الناصر، وانحاز إليه، نتيجة لذلك الزيتونيون عموما ضدا على بورقيبة واتجاهه الغربي. لقد كان رد فعل النخبة المفرنسة بزعامة بورقيبة هو الاعراض عن «المشرق» والاتجاه الكلي الى الغرب، وبالتالي تصفية

التعليم الزيتوني و«توحيد التعليم» في إطار الإزدواجية. وهكذا اقترن «التعريب» هناك بارتباط سياسي غير مرغوب فيه من طرف الحكم بينما ارتبطت الإزدواجية باختيار الإتجاه نحو فرنسا والغرب اختيارا صريحا معلنا. ولم يتغير الموقف قليلا الا عندما أصبح محمد المزالي، وهو من المعربين أصلا، وزيرا أولا وخليفة لبورقيبة، علما بأنه لم يوضع في هذا المنصب الا لأن تونس كانت آنذاك (أواخر السبعينات) في حاجة الى مساعدة الدول العربية النفطية، فاجتمعت الميول العربية التي يحملها المزالي والحاجة الاقتصادية الى المشرق العربي، وشرع في تعريب التعليم الإبتدائي، أي تدريس الرياضيات والعلوم فيه بالعربية بدل الفرنسية. ولكن بما أن العملية تمت بدون ارتياح النخبة المفرنسة وعلى مضض فلقد كان مصيرها الإجهاض في أدق مراحلها، مرحلة الانتقال بالتعريب من الابتدائي الى الثانوي. لقد شنت حملة ضد تعريب الثانوي بدعوى عدم الاستعداد، وعندما تمت الاطاحة بمحمد المزالي تم التراجع عن التعريب وعادت الفرنسية بكامل ثقلها الى المرحلة الإبتدائية.

وتعرض التعريب في الجزائر لمقاومة متواصلة: فبعد أن تم تعريب السنتين الإبتدائيتين الأولى والثانية في الأعوام الأولى من الإستقلال في إطار سياسة «جماهيرية التعليم» التي كانت تسابق الزمن من أجل تحقيق التمدرس الكامل على المستوى الإبتدائي، الشيء الذي كان قد أدى الى انخفاض مريع في مستوى التعليم، شن «المفرنسون» حملة ضارية ضد التعريب بدعوى أنه السبب في انهيار المستوى كما حُمِّلَ المُعلمون والأساتذة «الشرقيون» مسؤولية ذلك، فكانت النتيجة أن توقفت عملية التعريب العمودي (سنة بعد أخرى) واستبدل به التعريب «النقطي»، أي فتح فصول معربة على المستوى الابتدائي والثانوي في جميع الجهات، الشيء الذي كرس ثنائية خطيرة في نظام التعليم بالجزائر كانت لها نتائج وخيمة سنتطرق إليها بعد قليل. وهكذا يبدو «التعريب النقطي»، اذا أردنا قراءته على ضوء الصراع الذي تم خلاله، يبدو وكأنه حل وسط وفق مبدأ «لكم دينكم ولي ديني» (= للمعربين تعليمهم المعرب وللمفرنسين تعليمهم المفرنس).

لعل هذه الأمثلة كافية للتدليل على أن القرارات الخاصة بتطبيق المبادىء التي حظيت بـ «الاجماع»، كمبادىء مؤسسة للسياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي،

لم تكن دائما قرارات بريئة بل كانت واقعة دوما تحت تأثير معطيات الوضع السياسي العام وصراعاته في كل قطر.

3 ـ غير أن الدولة في أقطار المغرب العربي لم تكن وحدها في الميدان: فإلى جانب اختياراتها العامة وصراعات النخبة المسيرة كان هناك أيضا الضغط الشعبي الذي مارس هو الآخر دور العامل المحدد للسياسة التعليمية في فترات غير قليلة. ففي السنوات الأولى من الإستقلال دأبت الجماهير الشعبية على محاصرة المدارس في المغرب طلبا لتسجيل الأبناء، مما اضطرت معه الدولة الى قبول أعداد كبيرة تفوق طاقة المدارس والمدرسين. ولم تتخلص الدولة من هذا الضغط الشعبي الهائل، حينما قبلت ما يزيد عن 600.000 طفل جديد في المدارس في مدى ثلاث أو أربع سنوات، بل لقد اضطرت الى إسناد عملية التسجيل في المدارس الى مكاتب السلطة المحلية التابعة لوزارة الداخلية التي قامت بـ «تنظيم» عملية التسجيل في المدارس ريثما يتم الاستعداد لقبول جميع الأطفال البالغين سن الدراسة خلال مدة المخطط الخماسي الأول، الشيء الذي لم يحصل نتيجة التغيير السياسي الذي حصل... وعرفت كل من تونس والجزائر أنواعا من هذا الضغط الشعبي لا حاجة الى استعراضها هنا. وإذن فاتجاه الحكومات في دول المغرب العربي الى تعميم التعليم لم يكن نابعا من اختيارها وحسب ـ فالإمكانيات المتوافرة آنذاك على صعيد المدارس والمدرسين لم تكن تشجع على اتخاذ مثل هذا القرار، وإنما كان أيضا، وبصورة أساسية، نتيجة للضغط الشعبي الذي لم يكن من الممكن التخلص منه بالاعتراف بالعجز الموضوعي.

ولم يقتصر تأثير الضغط الشعبي على السنوات الأولى من الإستقلال، بل لقد استمر ومازال، يمارس تأثيره بصور مختلفة. ففي المغرب حيث التعددية الحزبية والنقابية كانت الحكومات دوما هدفا لانتقادات، شديدة وعنيفة أحيانا، كلما ظهر على الساحة التعليمية ما يثير ذلك. ليس هذا وحسب بل لقد ترسخ، منذ أوائل الاستقلال، تقليد يقضي بأن تطرح الحكومة أي تغيير في السياسة التعليمية أو النظم التربوية القائمة لـ «الاستشارة» قبل الاقدام على تنفيذه. وقد اكتست الاستشارات في غالب الأحيان شكل مناظرات تعقد لعدة أيام يشارك فيها ممثلو الحكومة والأحزاب والنقابات واتحاد الطلاب في حوار غالبا ما تحوله المعارضة الى محاكمة عامة

لسياسة الحكومة في ميدان التعليم، فتنتهي المناظرة برفض المقترحات الحكومية أو بتعليقها (ولم يحدث قط أن تمت الموافقة عليها). ويحدث الشيء نفسه عندما تلجأ الحكومة الى البرلمان وتطرح مشروعا «إصلاح» التعليم (الشيء الذي يعني دائما محاولة التراجع عن المكتسبات...)، هنا أيضا تؤلف لجنة موسعة تنقلب الى نوع من «المناظرة» وتنتهي في الغالب الى مثل ما تنتهي اليه المناظرات دائما: الرفض. ومع أن الحكومة تلجأ بعد ذلك الى تطبيق جزئي، وبالتدريج لما كانت تريد انتزاع الموافقة عليه من ممثلي الرأي العام الوطني فإن «رقابة» الرأي العام تبقى مع ذلك ذات مفعول، وعندما تلجأ الحكومة الى اتخاذ قرارات بشكل منفرد فإن النتيجة في الغالب تكون ردود فعل عنيفة من التلاميذ والطلاب والنقابات كثيرا ما تنتهي الى مظاهرات عنيفة و«حوادث شغب» تدميرية دموية تهز كيان الحكومة...

أما في تونس والجزائر حيث «الحزب الوحيد الحاكم» فإن الضغط الشعبي، يمارس بكيفية أو بأخرى على أجهزة الحزب وداخلها. وفي هذه الحالة يكتسي الصراع، لا صورة صراع بين الحكومة والقوى الوطنية المعارضة، بل شكل صراع بين الأجهزة: أجهزة الدولة التي تسيطر عليها في الغالب الفئة المفرنسة من الطبقة المسيرة وأجهزة الحزب التي تتولى الإشراف عليها، في الغالب، الفئة المعربة. هذا ما يفسر كون كثير من القرارات التي تتخذها أجهزة الحزب «المسؤولة» لا تجد طريقها للتطبيق عندما يتوقف ذلك على أجهزة الدولة. وبالمثل فكثير من قرارات اجهزة الدولة تتجاهل داخل الحزب، وقد تنقلت الأمور أحيانا فتنقلب من دائرة الصراع «الخفي» بين الحزب والدولة وتطرح على الصحافة أو ينزل بها الطلاب الى الشوارع، وحينئذ يقع الحسم ـ تحت ضغط الشارع ـ فيما كانوا فيه يختلفون: وكمثال على ذلك نشير الى الصراع الذي ظل محتدما داخل أجهزة الحزب والدولة في الجزائر حول مشروع إصلاح التعليم المعلن عنه سنة 1973 والذي لم يبدأ العمل به الا بعد القرارات الحاسمة التي أصدرتها جبهة التحرير الوطنية الجزائرية، تلك القرارات التي ربما يرجع الفضل في طابعها الواضح والحاسم الى المظاهرات التي قام بها الطلاب المعربون في الجامعات الجزائرية في نفس الشهر ونفس السنة، وكأنها جاءت لتمارس ما هو ضروري من «الضغط الشعبي» لاتخاذ قرارات من ذلك النوع.

4 ـ وكما هو الشأن في مناطق أخرى من العالم خضعت السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي للإمكانيات المادية وضغط الزيادة الديمغرافية المرتفعة. وإنما جمعنا هنا بين هذين العنصرين من أجل التركيز على العلاقة القائمة بينهما في مجال التعليم. ذلك أن المجهودات التي كانت ولا تزال تبذلها دون المغرب العربي من أجل تعميم التعليم تبتلع الزيادة الديمغرافية قسما كبيرا منها، بل لقد ظهر، أحيانا كثيرة، حتى في الجزائر ـ دولة الغاز والبترول ـ التي أنفقت بسخاء على التعليم، وكأن جميع مجهودات الدولة تبتلعها الزيادة الديمغرافية. وهكذا فبعد أن كانت السلطات الجزائرية تأمل سنة 1964 أن تحقق التمدرس الكامل للأطفال البالغين سن الدراسة في مدى ثماني سنوات (1972) مخصصة لذلك مبالغ ضخمة من الميزانية، صارت نفس السلطات، بعد مضي ثلاث سنوات ترى أملها ذاك يبتعد الى حدود 1978، وما أن اقتربت هذه السنة حتى ابتعد ذلك الأمل مرة أخرى، وما زالت الجزائر ونحن في 1988 لم تحقق بعد التمدرس الكامل بنسبة 100٪ بل مازالت النسبة في حدود 80٪، علما بأنها سبق لها أن ارتفعت ثم انخفضت...

ونفس الشيء نجده في تونس، فقد حدث، كما رأينا، أن انخفضت نسبة التمدرس في أوائل السبعينات بدل أن ترتفع، وذلك عندما «اكتشف» الرئيس بورقيبة «فشل تعاونيات بن صالح» وما يترتب عن ذلك من أزمة اقتصادية، وأيضا عندما تبين للمسؤولين التونسيين أن سوق الشغل في فرنسا لم تعد قادرة على استيعاب مزيد من العمال التونسيين «المتعلمين». وكنا قد أشرنا عند تحليلنا للسياسة التعليمية في تونس الى مشروع الاصلاح الذي هيأه الخبير الفرنسي دبييس والذي لوح بإمكانية «تصدير» مائة ألف عامل تونسي سنويا من الشباب المتعلم اذا عملت الحكومة التونسية على تعميم التعليم مع الإبقاء عليه مزدوجا غير معرب. ولابد من التذكير أيضا باقتراح وزير التعليم العالي والبحث العلمي سابقا بتونس السيد عبد العزيز بن ضياء الذي لم ير حلا لمشكلة نفقات التعليم التي تكلف تونس 30٪ من ميزانيتها العامة سوى «مصارحة المواطنين» بأن الحكومة ستصبح عاجزة عن مواصلة الانفاق على التعليم بمثل هذه الوتائر وانه أصبح «من الضروري» أن يساهم «كل مواطن حسب مداخيله» في تغطية نفقات التعليم.

أما في المغرب الذي لم يستطع حتى الآن تعميم التمدرس حتى على الاطفال الجدد الذين يبلغون سبع سنوات كل سنة، فإنه على الرغم من أن ذلك يرجع أصلا إلى مخاوف واختيارات معينة، فلقد كان للإمكانيات المادية دور كبير في تحديد السياسة العامة للدولة في هذا الميدان. وهكذا ففي أواخر الخمسينات عندما كان سكان المغرب في حدود عشرة ملايين نسمة وكان الأطفال الذين يبلغون سنويا سن الدراسة لا يتجاوز عددهم خمسين ألف طفل، وكان المغرب بالاضافة الى ذلك يصدر المواد الغذائية فضلا عن تحقيق اكتفائه الذاتي فيها كان الطموح إلى تحقيق تمدرس كامل بنسبة 100٪ في مدى خمس سنوات يبدو أمرا ممكنا تماما، ماديا وبشريا، وهذا ما خطط له المخطط الخماسي الأول 60ـ1964. ولكن عندما وقع التخلي عن المضمون «الوطني الشعبي التقدمي» لهذا المخطط كما سبقت الإشارة إلى ذلك وطرح اختيار آخر تحت شعار «الواقعية الليبرالية» وبدأ النزيف الإقتصادي يشتد ويتعمق... حينذاك أخذت الحكومة تبرر تماطلها في رفع نسبة التمدرس بعدم كفاية الوسائل المادية. وعندما حصل «الانفجار التعليمي» الأول والخطير سنة 1965، حينما خرج التلاميذ والطلاب إلى الشارع احتجاجا على قرار أشيع أنه سيحد من فرص الانتقال من الإعدادي الى الثانوي، جاءت الحكومة في السنة الموالية (1966) ـ بعد أن تم إخماد ذلك الإنفجار ـ بـ «مذهب تعليمي جديد» يطرح استحالة مواصلة تعميم التعليم بنفس الوتائر السابقة لأن نفقات التعليم «لن تلبث أن تبتلع إجمالي الدخل الوطني الخام». ورغم أن مشروعها قد رفض من طرف جميع القوى الوطنية فإنها قد استطاعت تكريس سياسة «تقليص التعليم من القاعدة» بتدابير ملتوية، لمدة سنوات.

غير أن الوضع تغير تماما بعد الإرتفاع الهائل الذي عرفته أسعار الفوسفاط في السنوات الأولى التي أعقبت حرب أكتوبر 1973. لقد ارتفع آنذاك رصيد المغرب من العملة الصعبة ارتفاعا كبيرا وبدت الأمور وكأن ساعة الرخاء الاقتصادي قد حلت فانعكس ذلك على ميزانية التعليم التي ارتفعت بمبالغ جد هامة فعرفت نسبة التمدرس قفزة هائلة وارتفعت نسبة القبول في الإعدادي والثانوي وارتفع عدد المنح وقيمتها وقفز التعليم في المغرب قفزة لم تكن متوقعة إذ تم تجاوز طموحات المخطط القائم آنذاك (المخطط الخماسي 73ـ1977) وأنجزت أشياء لم يكن يحلم بها

واضعوه. غير أن عودة أسعار الفوسفاط الى الإنخفاض من جديد بعد تدخل الولايات المتحدة وإغراقها أسواق أوروبا بفوسفاطها بأسعار متدنية من جهة، وارتفاع تكاليف استرجاع الأقاليم الصحراوية من جهة ثانية وارتفاع أسعار البترول والدولار من جهة ثالثة ثم حلول فترة من الجفاف القاسي استمرت خمس سنوات (1981ـ1984) من جهة رابعة، كل ذلك قد أدى الى ضائقة اقتصادية سرعان ما انعكس أثرها على التعليم فانخفضت نسبة التمدرس وتوقف التوظيف وانشغلت الحكومة والمعارضة معا بالحديث عن استفحال بطالة المتخرجين.

وإذا كانت الجزائر قد استطاعت بفضل مواردها من الغاز والبترول الانفاق على التعليم بسخاء واستيعاب الاعداد المتزايدة من «الخريجين» بمؤهلات أو بدونها، وذلك بـ «إغراق» القطاع العام بالموظفين في إطار بطالة مقنعة مستفحلة، فإن انخفاض سعر الدولار في السنتين الأخيرتين قد دفع الحكومة الجزائرية الى الإعلان عن التقشف والتخفيض من النفقات العامة المقررة بنسبة 30٪ الشيء الذي انعكس أثره بدون شك على مجال التعليم.

وهكذا فالإمكانيات المادية والزيادة الديمغرافية لعبت في المغرب العربي الدور نفسه في مجال التعليم سواء في تونس التي تتبنى «الاشتراكية الدستورية» أو في الجزائر رافعة شعار «الثورات الثلاث الصناعية والفلاحية والثقافية» أو في مغرب «الليبرالية»، وإذا كانت فكرة إسقاط مجانية التعليم التي نادى بها وزير في تونس كحل «وحيد ممكن» لأزمة التعليم، فإن الفكرة نفسها تكرر التلويح بها في المغرب مرات عديدة. ولاشك أن المسؤولين في الجزائر، أو بعضهم على الأقل، يفكر ـ ولو بصمت في ـ نفس «الحل».

5 ـ تبقى أخيرا حاجات التنمية والتبعية الى «المركز» كأحد المحددات الرئيسية للسياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي. أما أن تكون متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تحدد بصورة ما سياسة التعليم في جميع البلدان، المتقدمة منها و«النامية» فهذا ما لايحتاج الى بيان، ولذلك فنحن لا نقصد هذا الجانب «العام» من المسألة وإنما نريد توضيح الجانب «الخاص» منها بأقطار المغرب العربي. ذلك لأن حاجيات التنمية في هذه الأقطار تحددها بدرجة كبيرة نوع البنيات الاقتصادية

والثقافية التي ورثتها عن الاستعمار من جهة والتبعية لـ «المركز»، أعني فرنسا، من جهة ثانية. ذلك لأن فرنسا قد جعلت من اقتصاديات «شمال إفريقيا» اقتصاديات تابعة ومكملة لاقتصادياتها كما جعلت الهياكل والأجهزة الحديثة التي غرستها هناك، سواء في الميدان الإقتصادي أو الإداري أو التعليمي، امتدادا للهياكل والأجهزة القائمة عندها، ومن هنا ذلك الشعار الذي جعلته أقطار المغرب العربي أحد مبادىء سياستها التعليمية، نقصد بذلك «المغربة» بالمغرب و«التونسة» بتونس، و«الجزأرة» بالجزائر، وهو شعار يعني أولا وقبل كل شيء: تعويض المعلمين والاساتذة الفرنسيين بأمثالهم من المواطنين كما يعنى في نفس الوقت تعويض الموظفين الفرنسيين في الإدارات العمومية والمصالح الحكومية والمؤسسات الاقتصادية بأطر (كوادر) وطنية. وإذن فـ «حاجات التنمية» هنا كانت تطرح نفسها أولا وقبل كل شيء كأحد متطلبات استكمال الاستقلال.

وبما أن الأسبقية قد أعطيت لتعويض الموظفين في المراكز السياسية والادارية فإن معظم ما كان ينتجه التعليم في السنوات الأولى من الاستقلال كانت تبتلعه هذه المراكز التي تمنح الملتحق بها جاها ومالا لم يكن التعليم ليوفرهما لأهله. وبما أن أحد المبادىء التي كانت تقوم عليها السياسة التعليمية هو تعميم التعليم وبما أن الزيادة الديمغرافية كانت وما تزال مرتفعة فإن حاجيات التعليم من الأطر كانت تزداد باطراد. ومن هنا تلك المفارقة التي عانت منها دول المغرب العربي طوال الستينات والسبعينات، المفارقة بين المغربة أو التونسة أو الجزأرة من جهة وبين استمرار الحاجة، من جهة أخرى، الى استقدام معلمين وأساتذة جدد من فرنسا لتغطية متطلبات نشر التعليم بأوسع ما يمكن. وواضح أن مطلب «التعريب» سيظل مجرد مشروع للمستقبل مادامت الحاجة الى «المتعاونين» الفرنسيين قائمة. وإذن فليس من المصادفة في شيء أن تتم المغربة والتونسة والجزأرة على صعيد التعليم الإبتدائي، ثم على صعيد التعليم الثانوي، في وقت واحد تقريبا في الأقطار الثلاثة (يمكن اعتبار سنة 1989 هي آخر سنة لوجود الفرنسيين في التعليم الثانوي بالمغرب والجزائر، وكذلك في تونس). أما على صعيد التعليم العالي فإن الحاجة الى الأساتذة الفرنسيين ستبقى قائمة لبضع سنوات أخرى.

هذا من جهة ومن جهة أخرى هناك مفارقة ثانية تتعلق هذه المرة بحاجات التنمية في ذاتها، أي بقطع النظر عن العلاقة مع فرنسا: أعني بذلك التكوين العلمي والتكنولوجي الذي جعلت منه أقطار المغرب العربي أحد أهداف سياستها التعليمية. ذلك أنه إذا كانت أقطار المغرب العربي تشكو من الحاجة الى الأطر الفنية خلال السنوات العشرين الأولى من استقلالها، وتشكو من كون الاقبال على المعاهد العلمية والتقنية لم يكن في مستوى الحاجات والطموحات، فإنها تشكو آلآن، وبالعكس من ذلك من بطالة الخريجين في مختلف التخصصات بما في ذلك الطب والهندسة والتكنولوجيا. إن الأفواج الكبيرة والمتتالية من الأطفال الذين إلتحقوا بالمدارس الإبتدائية في أوائل الإستقلال (بمئات آلآلاف) قد أثمرت ـ رغم ارتفاع نسب التسرب والانقطاع والضياع ـ ما أصبح يزيد بكثير عن طاقة استيعاب الهياكل القائمة في هذه الدول. وتلك هي إحدى النتائج التي سننتقل آلآن لمناقشتها.

— 3 —

نأتي آلآن إلى إلقاء نظرة على نتائج المجهودات التي بذلتها أقطار المغرب العربي في ميدان التعليم. وهنا لابد من التنويه، بادىء ذي بدء، بكون هذه الأقطار قد بذلت مجهودات كبيرة في هذا المضمار. ذلك أنه على الرغم من اختلاف نظم الحكم وتباين الإختيارات العامة فإن قضية التعليم بقيت في هذه الأقطار قضية وطنية ينفق عليها ما بين 25٪ و30٪ من ميزانية الدولة. وإذا كان لابد من حكم عام يعتمد المقارنة فإنه يمكن القول إن هناك نوعا من التكافؤ بين النتائج التي أسفرت عنها مجهودات الدول الثلاث: فما قصرت فيه هذه أو تلك على صعيد الكم، مثلا، ربحته على صعيد الكيف، والعكس بالعكس. أما في مجال التعريب فإن مفعول التركة الإستعمارية مازال على قدر ثقل هذه التركة. وأما على صعيد تكوين الأطر فإن الظاهرة السائدة آلآن هي أن الدول الثلاثة تتوفر على فائض لم تعد تعرف كيف تعمل على استيعابه.

غير أن هذا التكافؤ على صعيد الحصيلة العامة لا ينبغي أن يصرف أنظارنا عن اللاتكافؤ على صعيد النتائج التفصيلية الخاصة بكل قطر، خصوصا وآفاق المستقبل

ستحددها هذه وليس تلك، ما دامت الأقطار الثلاثة لم تدخل في «وحدة اندماجية» ـ ولا يبدو أن ذلك من ممكنات المستقبل المنظور. لنعمل إذن على فحص النتائج التي حصل عليها كل قطر على حدة فإن ذلك سيساعدنا على اكتساب رؤية أوضح للوضعية الراهنة. وبما أن السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي قد انطلقت من مبادىء أربعة، هي عبارة عن الأهداف التي تروم تحقيقها، فسيكون من الضروري النظر الى النتائج المحصل عليها على مستوى هذه الأهداف نفسها.

لنبدأ أولا بهدف التعميم، ولنلاحظ أنه ينطوي على شقين متكاملين: إتاحة الفرصة لجميع أبناء الشعب للتعلم وذلك بتحقيق التمدرس الكامل لجميع الأطفال على مستوى المرحلة الإبتدائية من جهة، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين جميع الطبقات والفئات في ميدان التعليم بجميع مراحله من جهة ثانية. أما بخصوص هذا الشق الأخير فلابد من الإعتراف بأن النتائج العامة تؤكد نجاح أقطار المغرب العربي في تحقيقه. ويكفي أن ينظر المرء الى الأصول الاجتماعية للخريجين وطلاب الجامعات والمعاهد العليا ليدرك أن نوعا من الدمقرطة قد مورس فعلا في قطاع التعليم. إن أبناء العمال والفلاحين والعاطلين يحتلون، في الأقطار الثلاثة، نسبة مرموقة جنبا الى جنب مع أبناء الأغنياء، وتبقى النسبة الأعلى من حظ أبناء الطبقة المتوسطة، وهذا يعكس الواقع الإجتماعي أكثر من أي شيء آخر. . . وأما بخصوص تحقيق التمدرس على مستوى الإبتدائي فالتفاوت قائم بين دول المغرب العربي: وهكذا فبينما تقترب هذه النسبة من 90٪ في تونس وبينما تزيد على 80٪ في الجزائر فهي مازالت في حدود 60٪ بالمغرب. وهذا التفاوت لا يرجع الى تفاوت مجهود حكومات المغرب العربي وحسب بل يرجع كذلك الى تفاوت نسب التمدرس التي ورثها كل منها عن الفترة الإستعمارية. فإذا أخذنا السنة الأخيرة من الإستعمار في كل من الأقطار الثلاثة كمنطلق فإننا سنجد تفاوتا يفسر جانبا مهما من التفاوت الملاحظ في النسب السابقة. وهكذا فبينما كانت نسبة التمدرس في السنة الأخيرة من الحماية بتونس تبلغ 26٪ فإنها لم تكن في المغرب في السنة نفسها تتجاوز 11٪. أما في الجزائر فقد ورثت من الإستعمار الفرنسي نسبة تمدرس بلغت 89, 45٪ عام 1961 السنة الأخيرة منه.

أما على صعيد التعريب فسيكمل المغرب والجزائر معا تعريب الرياضيات والعلوم في المرحلة الثانوية قريبا. أما تونس فهي تحتفظ بتدريس العلوم بالفرنسية

بقرار، ولو أنها سلكت سبيل المغرب والجزائر لكانت هي الأخرى على وشك استكمال تعريب المواد العلمية في الثانوي. وتبقى العلوم والتكنولوجيا في التعليم العالي تدرس باللغة الفرنسية، في الأقطار الثلاثة، وليس هناك ما يدل على أن الأمر سيتغير في المستقبل القريب.

غير أن قضية التعريب لا تخص تدريس المواد العلمية وحدها بل تتعلق بالدرجة الأولى بخلق فكر وطني موحد ذي مرجعات واحدة، وهذا ما تختلف فيه دول المغرب العربي اختلافا كبيرا. وكما سبق أن أبرزنا فإن «توحيد التعليم» كان يختلف معناه في أذهان النخبة المسيرة في الأقطار الثلاثة من فئة لأخرى: فبينما كان يعني في المغرب، عموما، تصفية التعددية داخل نظام التعليم الحكومي (تعليم مزدوج، تعليم أصلي، تعليم إسرائيلي) الشيء الذي تحقق في أواخر الستينات (مع الإحتفاظ بأعداد قليلة في التعليم الأصلي: أقل من 1٪ أحيانا) كان «التوحيد» في تونس يعني تصفية التعليم الزيتوني بما في ذلك الشعبة العصرية منه تصفية نهائية، الشيء الذي تَحَقَّقَ في منتصف الستينات. أما في الجزائر التي لم ترث من ماضيها تعليما أصليا من نوع القرويين والزيتونة والتي كان النظام التعليمي الذي ورثته من الاستعمار خال من التعددية (مفرنس كله) فإن الأمور فيها سارت على عكس ما حصل في المغرب وتونس. لقد خلقت الجزائر المستقلة التعددية في نظام تعليميها بإنشائها للتعليم الأصلي من جهة وبإلحاقها للمدارس المعربة من جهة ثانية وبسلوكها طريقة «التعريب النقطي» من جهة ثالثة، مما أدى الى انقسام تعليمها الى ثلاثة أصناف: مزدوج ومعرب وأصلي. والنتيجة الخطيرة لهذا التعدد نلمسها على مستوى التعليم العالي وبالتالي على مستوى النخبة المثقفة: ذلك لأنه لما كانت لغة التدريس في كليات العلوم والمعاهد العلمية هي الفرنسية وحدها فإن زبناءها كانوا من تلامذة الثانويات المفرنسة وحدها. أما تلاميذ الثانويات المعربة والأصلية فلم يكن أمامهم سوى الأقسام المعربة من كليات العلوم الإجتماعية والقانونية وكليات الآداب. وهكذا صار محكوما على «المعربين» أن يتخصصوا في الإنسانيات وحدها بينما كان للمفرنسين الاختيار بين دراسة الإنسانيات بالفرنسية أو بالعربية وبين دراسة العلوم والرياضيات والتكنولوجيا وهي جميعا باللغة الفرنسية وحدها. ذلك هو السر في

انقسام النخبة المثقفة من جيل الاستقلال في الجزائر الى معربين «عقائديين» ومفرنسين «تقنيين».

أما بخصوص «الكيف» فإنه من الصعب الحكم، هذا بإجمال، على التعليم في هذا القطر أو ذاك بانه أحسن أو أقل مستوى من التعليم في القطر الآخر. فالمستوى يختلف داخل القطر الواحد، من منطقة لأخرى، ومن تخصص لآخر. ومع ذلك يبقى أن الطابع الانتقائي هو الغالب على التعليم في المغرب بينما يسود الطابع الجماهيري نظام التعليم في الجزائر، أما نظام التعليم في تونس فهو يجمع بين الإثنين: الدمقرطة على المستوى الإبتدائي والنخبوية على المستوى العالي. وإذا أخذنا مأخذ الجد انطباعات الأساتذة الذين ينتقلون بين الأقطار الثلاثة فإن ترتيب بلدان المغرب العربي حسب مستوى التعليم سيكون كالتالي: المغرب أولا وتونس ثانيا والجزائر ثالثا.

والأهم من ذلك في نظرنا هو الشروط الموضوعية التي تساعد على ارتفاع المستوى أو تخنقه وتدفعه الى التراجع. فليست المدرسة وحدها هي التي تصنع المستوى بل يصنعه أيضا الجو الثقافي العام وما يتوافر فيه من فرص الحوار المتعدد الأصوات. وهكذا فـ «النهضة الثقافية» التي تميز المغرب الأقصى حاليا والتي كثيرا ما يجنح الناس الى المبالغة في تقديرها لا ترجع في نظرنا الى الطابع الإنتقائي لنظام التعليم القائم فيه حيث يبلغ التشدد مداه في الإختبارات والامتحانات في جميع مراحل التعليم، بقدر ما ترجع الى استقلال الحقل الثقافي فيه عن السلطة الحكومية استقلالا نسبيا واسعا: في المغرب كانت الثقافة دوما ثقافة معارضة، أعني أن رجالها طلابا وأساتذة وكتابا ومبدعين يتحركون بصورة من الصور من موقع المعارضة والنقد، أما الميدان الرسمي فالمثقفون فيه موظفون أو تقنيون نادرا ما يتكلمون أو يكتبون، وبالتالي فالإشعاع الثقافي في المغرب تقع بؤره خارج مجال السلطة الرسمية. وهذه الظاهرة جزء من الظاهرة العامة التي تطبع الحياة في المغرب، والتي سبق أن أبرزناها، ظاهرة التعددية الحزبية والنقابية وما يؤسس ذلك من شرعية منذ فترة الكفاح الوطني من أجل الاستقلال.

هل يمكن، بناء على ما تقدم، استشفاف آفاق مستقبل التعليم في أقطار المغرب العربي؟

ليس ثمة شك في أن التعليم في الوطن العربي، من الخليج إلى المحيط، يعاني من مشاكل متشابهة في الحاضر ويواجه نفس التحديات في المستقبل، ولكن مهمتنا هنا ستكون مقصورة على النظر إلى آفاق المستقبل من خلال الأهداف والطموحات التي تبنتها السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي خلال المرحلة السابقة. وإذن فالسؤال الذي سنحاول الإجابة عنه هو التالي: كيف يمكن لأقطار المغرب العربي أن تستكمل ما ينقصها من إنجازات في مجال الأهداف الأربعة التي بنت عليها سياستها التعليمية: أهداف التعميم والتعريب والتوحيد والتكوين.

هنا نبادر الى القول إننا نعتقد أن التراكمات التي تحققت في أقطار المغرب العربي الثلاثة ستمكنها، إذا هي أرادت، من تجاوز الإشكالات التي طرحتها من قبل هذه الأهداف. وهكذا فإذا توافرت في المغرب إرادة حقيقية في تحقيق التعميم والإرتفاع بنسبة التمدرس في الإبتدائي الى مايقرب من 100٪فإن ذلك أصبح الآن ممكنا جدا وبنفقات أقل مما يتصور. ذلك أن نسبة التأطير في المدارس الإبتدائية المغربية تتراوح حاليا، حسب المناطق، بين 25 و30 تلميذا لكل معلم. وواضح أنه من الممكن جدا رفع هذه النسبة الى 40 أو 45 تلميذا لكل معلم دون أن يستلزم ذلك لا الرفع من عدد المعلمين ولا من عدد الحجرات، ودون أن يؤدي ذلك بالضرورة الى انخفاض المستوى. والنتيجة ستكون رفع حجم الإبتدائي بنسبة 45٪ والإرتفاع، بالتالي، بنسبة التمدرس الى ما يقرب من 90٪ (وبقليل من التعبئة والتخطيط وبكثير من الإرادة يمكن جعل هذه النتيجة النظرية إنجازا ملموسا في ظرف سنتين أو ثلاث).

نعم هناك مشكلة مواصلة تعميم التمدرس على مستوى الإبتدائي في علاقتها مع الزيادة الديمغرافية المرتفعة وما يستلزمه ذلك من نفقات باهضة، لا أحد يشك في كون نفقات التعليم أصبحت ترهق ميزانية الدولة في أقطار المغرب العربي ولا في كون الإستمرار في الإنفاق عليه بالوتائر السابقة سيطرح مشاكل مالية جدية. غير أن مصدر هذه المشاكل ليس ارتفاع نفقات التعليم بحد ذاته بل المشكل الحقيقي هو عدم قدرة النظام الاجتماعي السائد على مواجهة متطلبات التنمية. إن الأزمة في

حقيقتها تقع على مستوى البنيات والهياكل وليس على مستوى قطاع التعليم بمفرده. إن الفكرة القائلة بأن الضرورة أصبحت تفرض مساهمة الآباء في نفقات تعليم أبنائهم «كل حسب دخله» فكرة مغلوطة في نظرنا. ان القضية التي يجب أن تطرح ليست قضية «عدالة الجباية» بل قضية عدالة التوزيع. إن الشخص الذي يبلغ دخله الشهري مثلا 3000 دولار، وهو دخل متواضع بالنسبة لدخول الطبقة المحظوظة في المغرب العربي، لا يتضرر من دفع 20٪ من دخله هذا على تعليم أبنائه بينما سيتضرر العامل والمعلم والموظف المتوسط والصغير، وكل أفراد الطبقة الوسطى، اذا هم صرفوا 20٪ من دخلهم من أجل التعليم، ذلك لأن دخلهم لا يكاد يفي بالحاجيات الضرورية من المأكل والملبس مع تقشف يزداد باطراد. يمكن أن يقال: «ينبغي أن يعفى هؤلاء من الآداء»، وفي هذه الحالة لن يطالب بالدفع غير الأغنياء، وعليهم أن يدفعوا على أبنائهم وعلى أبناء الفقراء ومتوسطي الحال... ولكن كيف يمكن تحقيق ذلك دون إعادة النظر في توزيع الثروات الوطنية بصورة جذرية. ففي المغرب مثلا تشير الإحصائيات الى أن أقل من 10٪ من السكان يستأثرون وحدهم بـ 50٪ أو أكثر من الدخل الوطني. ولا يبعد أن يكون الأمر قريبا من هذا في تونس والجزائر. فبأي منطق نطالب المواطنين أن يدفعوا ثمن تعليم أبنائهم «كل حسب دخله» (كشفت إحصاءات أخيرة أن الأموال المودعة في الخارج من طرف المغاربة تبلغ 700 مليون دولار ومن طرف الجزائريين 730 مليون دولار ومن طرف التونسيين 200 مليون دولار، علما بأن عدد سكان الجزائر يساوي تقريبا عدد سكان المغرب 24 مليون نسمة بينما يبلغ سكان تونس ثلث هذا العدد).

هذا عن تعميم التعليم ومتطلباته المستقبلية. أما عن تعريبه فيمكن القول أن الخطوات الأساسية قد تحققت في جميع أقطار المغرب العربي. فالإبتدائي والثانوي معربان عمليا في كل من المغرب والجزائر. أما تونس فلا شيء يمنعها من إعادة الكرة مرة أخرى والقيام بتعريب الرياضيات والعلوم على المرحلتين الإبتدائية والثانوية فالقضية هنا قضية إرادة لا غير، فما دامت التونسة قد تمت فالتعريب يصبح مسألة تحويل وهي ممكنة جدا في تونس. تبقى بعد ذلك مسألة تعريب الكليات والمعاهد العلمية العليا، وهذه مسألة لا تخص أقطار المغرب العربي وحدها بل تعم الأقطار

العربية جميعا وبالتالي فالحسم يجب أن يتم على المستوى العربي القومي وليس على المستوى القطري: فاللغة واحدة والمشاكل واحدة والإمكانيات متشابهة ومتكاملة.

يبقى بعد ذلك «التوحيد»، وقد تحقق عمليا، أو بالإمكان استكمال تحقيقه بمجرد قرار، على مستوى هياكل التعليم ونظامه. وليس هذا الجانب هو المطروح اليوم. ان ما هو مطروح الآن هو خلق نوع من وحدة المرجعيات في فكر النخبة وبالتالي جعل حد للإزدواجية الثقافية التي تعاني منها أقطار المغرب العربي، بدرجات متفاوتة (ويعاني منها الوطن العربي ككل، بدون شك) إن المسألة ليست سهلة إذ هي تتوقف على قرارات سياسية في مقدمتها فتح الحدود أمام «السيولة» البشرية والثقافية. إن هناك ستارا حديديا بين أقطار المغرب العربي. فالكتاب المغربي لا يدخل الجزائر الا اذا جاء من بيروت وسمحت له الرقابةبالدخول، والكتاب الجزائري لا يغادر الحدود الا نادرا جدا ومثله الكتاب التونسي. ومثل الكتاب: المجلة والصحيفة. أما الإتصالات الثقافية وكل النشاطات الفكرية المشتركة فنادرةجدا. وبالجملة فالإحتكاك الثقافي بين أقطار المغرب العربي ربما كان أضيق كثيرا من الإتصال في هذا الميدان بين المغرب ككل والمشرق ككل، ومعلوم أنه اتصال محدود جدا.

إن كسر الثنائية الثقافية «مفرنس» و«معرب» قد لا تتأتى بسهولة داخل القطر الواحد بينما يمكن تجاوزها من خلال توفير الشروط الموضوعية التي تجعل قيام الأواصر الثقافية بين النخب في أقطار المغرب العربي أمرا ملموسا، وفي مقدمة هذه الشروط تيسير الإتصال بين الجامعات والمدارس والجمعيات وعن طريق الكتاب والمجلة والصحيفة الخ...

إن أقطار المغرب العربي، بحكم قربها من أوروبا وانتشار اللغة الفرنسية بين المتعلمين فيها ووجود آلاف من الطلاب منها في أوروبا (هناك نحو 20.000 عشرون ألف طالب مغربي في الخارج 80٪ منهم في فرنسا)، يمكن أن تساهم في تجديد الثقافة العربية من داخلها بتوظيف معطيات الثقافة الأوروبية العلمية والمنهجية، إذا هي وفرت لمثقفيها إمكانية الإتصال والتعاون بين بعضهم بعضا وبينهم جميعا وبين المثقفين والعلماء في الوطن العربي. ومن دون شك فإن تعميق الوحدة الثقافية في أقطار المغرب العربي لا يمكن أن يكون بغير اللغة العربية ولا خارج ثقافتها

التي تنتظر التجديد. ومن هنا فالعمل الثقافي الموحد في المغرب العربي ستكون له آثار إيجابية على العمل الثقافي العربي كله.

أما في مجال البحث العلمي ـ الذي مازال غائبا في أقطار المغرب العربي ـ فإن التعاون يفرض نفسه، ليس فقط لأنه سيؤدي الى تكامل الجهود العلمية والاستفادة من خبرات عدد أكبر من الباحثين... الخ، بل أيضا لأن البحث العلمي أصبح اليوم مكلفا جدا، وما تستطيع الأقطار الثلاثة أن توفره من إمكانيات مادية بجهد مشترك أهم وأكثر فائدة، بما لايقاس، مما يستطيع القطر الواحد منها تحقيقه. واذا انضافت الجهود الموحدة في المغرب العربي الى جهود مماثلة موحدة في مناطق أخرى من الوطن العربي فإن ذلك سيكون بحق أولى الخطوات على طريق بناء المستقبل العلمي للوطن العربي.

وتبقى مشكلة «بطالة الخريجين» التي بدأت تعاني منها الأقطار الثلاثة في السنوات الأخيرة. وهذه مشكلة لن تجد حلها الصحيح الا في إطار تنمية مستقلة تتم على مستوى المغرب العربي ككل. إن «بطالة الخريجين» ليست ناتجة عن فائض في التعليم والتكوين بل هي راجعة أساسا الى نقص وضمور على مستوى النمو الاقتصادي. إن الاتجاه السائد الآن في أقطار المغرب العربي هو التقليص من فرص التوظيف في قطاع الخدمات كالتعليم والصحة الخ... وذلك نظرا للضائقة الاقتصادية التي تعاني منها هذه الأقطار بسبب ركود القطاعات المنتجة. واذا استمر الوضع على ما هو عليه فسيأتي يوم تعجز فيه حكومات المغرب العربي عن خلق أية وظائف جديدة. فالنظام القائم نظام «مشبع» (والعاملون فيه مازالوا شبانا بعيدين عن سن التقاعد، وإذن فلا سبيل للخروج الا بإعادة هيكلة الوضع على أساس التخطيط لتنمية مستقلة في إطار مغرب عربي موحد منفتح على المشرق العربي، على الأقل بقدر انفتاحه على الغرب الأوروبي. ذلك هو قدره.

مـــراجـــع

أ ـ النشرات والوثائق الرسمية:

1 ـ النشرات الإحصائية التي أصدرتها مصالح الخريطة المدرسية والتخطيط بوزارات التعليم في الأقطار الثلاثة.
2 ـ نصوص المخططات في البلدان الثلاثة: الأقسام الخاصة، بالتعليم.

ب ـ الكتب والدراسات: باللغة العربية

1 ـ محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم في المغرب ـ دار النشر المغربية ـ الدار البيضاء.
2 ـ النظام التونسي: واقعه وتطوره ـ منشورات الحزب الإشتراكي الدستوري ـ ماي 1985.
3 ـ عبد العزيز بن ضياء: زمن التساؤلات وعهد الإختيارات ـ الجامعة التونسية 1986.
4 ـ د. محمد هشام بوقمرة: القضية اللغوية في تونس ـ الشركة التونسية للتوزيع ـ 1985.
5 ـ بلقاسم بن سالم: التعليم العصري ونظام التوجيه المدرسي في تونس ـ مركز الدراسات والأبحاث الإقتصادية والإجتماعية ـ تونس 1988.
6 ـ تقرير عن التطور التربوي بتونس (1981ـ1984) الندوة العالمية للتعليم ـ وزارة التعليم التونسية ـ 1984.
7 ـ علي الزيدي: تاريخ النظام التربوي للشعبة العصرية الزيتونية ـ تونس 1986.
8 ـ مجلة العلم والتعليم (تونس) العدد 35 سنة 1979.
9 ـ مجلة الأصالة ـ وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية بالجزائر ـ عدد خاص بالتعريب ـ العدد 17ـ18 ـ سنة 1974.
10 ـ أحمد مهساس: التعليم والثقافة في الجزائر خلال الحقبة الإستعمارية ـ مجلة الثقافة ـ وزارة الثقافة بالجزائر ـ عدد 85 يناير فبراير 1985.
11 ـ عبد المجيد مزيان: الأنظمة الثقافية في الجزائر قبل الإستعمار ـ مجلة الثقافة ـ وزارة الثقافة الجزائرية ـ العدد 90 نوفمبر دسمبر 1985.
12 ـ الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر، قبل وبعد الإستقلال ـ مجلة الثقافة ـ وزارة الثقافة الجزائرية ـ عدد 93 ـ ماي جوان 1986. وكذلك العدد 95 شتنبر أكتوبر 1986.
13 ـ زهور ونيسي: المنظومة التربوية ـ صنطق الثورة وأبعاد استراتيجية سياسة التعليم والتكوين في الجزائر ـ مجلة الثقافة ـ وزارة الثقافة الجزائرية ـ عدد 99 ـ سنة 1987.
14 ـ تركي رابح:

- جهود الجزائر في تعريب التعليم - 62-1984 - مجلة الثقافة - وزارة الثقافة الجزائرية - عدد 91 فبراير 1986.
- تجربة الجزائر في تكوين المكونين - نفس المجلة - عدد 95
- أضواء على سياسة تعريب التعليم والإدارة الخ... في الجزائر. مجلة المستقبل العربي - أعداد 57-60-61. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت.

ج - الكتب والدراسات:

بالفرنسية

1 – Annuaire de l'Afrique du Nord.
2 – Paul Marty : Le Maroc de demain – Paris - 1925.
3 – Ch. René Leclerc: L'Enseignement au Maroc. Alger 1908.
4 – M.G. Hardy: Le problème scolaire au Maroc. casablanca 1920.
5 – R. Gandefroy Demomlyus: l'œuvre Française en matière d'enseignement au Maroc. Paris 1928.
6 – Ahmed Abdessalem: Sadiki et les Sadikiens. Cères Productions. Tunis 1975.
7 – M^m. Mahfoudh Dor: Politique scolaire et mobilisation des compétences pour le système productif Tunisien. in. Revue Tunisienne des sciences sociales. C.E.R.E.S. N° 68/69. année 1982.

فـهـــرس

تقديـم المؤلـف 5
تقـديـم المتـدى 7
السياسة التعليمية في المـغرب 15
السياسة التعليمية في تـونـس 67
السياسة التعليمية في الجـزائـر 107
خـلاصـــات وآفـــاق 147

طبع بدار النشر المغربية
الدار البيضاء

الثمن 35 درهما