Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

EISSN: 2253-0363
ISSN : 1112-9751

التّنْخيب من خلال السّياسات التّعليميّة ببعض بلدان اتحاد المغرب العربي.

-التعليم ما قبل الجامعيّ بالجزائر وتونس والمغرب نموذجا-

Élections à travers les politiques éducatives dans certains pays de l'Union du Maghreb arabe. - Enseignement pré-universitaire en Algérie, Tunisie et au Maroc à titre d'exemple -

رضا جوامع، Redha Djouamaa
بجامعة محمّد الشّريف مساعديّة، سوق اهراس. Université Mohamed Cherif Messaadia
المؤلف المرسل: رضا جوامع، Redha Djouamaa الإيميل: refkmm@gmail.com

تاريخ الاستلام : 2019-03-31 **تاريخ القبول :** 2020-10-20

ملخص:

تتغيّا المقارنةُ –على امتداد هذه الورقة- بيانَ ملامحَ الإنسان المنشود؛ أو بعبارة أخرى نموذج رجل المستقبل (النّخبة)، الذي تسعى السّياسة التّعليميّة - في كلّ منظومة من المنظومات المغاربيّة- إلى تكوينه من خلال المُثل العُليا، والقيم الأخلاقيّة، وفلسفة المجتمع المَكْنُونة في أهداف المنظومات التّقليديّة، ببلدان المغرب العربيّ مَعْقِدَ المقاربة والمقارنة، على ضوء إفرازات التّحوّلات في الوضع الكونيّ. إنّ نجاح المؤسسة التّعليمية ببلدان المغرب العربيّ الكبير، في إعداد الرّأس المال البشريّ المؤهّل للإنتاج، وتطوير قدراته الإبداعيّة، ورفع مستوى تأهيله، لتلبية حاجات المجتمع من التّنمية المستدامة، يستوْجب علها – قسْرا- إعادة النّظر في الخطاب النخبويّ الذي لا يسعى إلى الالتزام وتحمّل المسؤوليّة؛ بقدر ما يستهدف بطريقة غير مباشرة انتزاع التّصفيق، حين مَاثَلَ الخَطَابَةَ السّياسيّة التي تحاول أن تُعْليَ من شأن جهود الحكومات في قضيّة صناعة النخبة. من هذه الطُّروح، تولّدت فكرةُ البحث، وعليها مدارُه، لاستكشاف الطريق المؤديّة إلى التّنخيب في فضاءات سوسيو-ديداكتيكية.

كلمات مفتاحية: النّخبة، السّياسة التّعليميّة، الشّأن المغاربيّ، المتغيّرات، الدّساتير.

Résumé :

Cette étude vise à démontrer les caractéristiques du modèle de l'homme du futur que la politique éducative de chaque système maghrébin cherche à former à travers les idéaux, les valeurs morales, et la philosophie de la société qui se retrouvent dans les objectifs des systèmes traditionnels dans les pays du Maghreb, du point de vue ce qui a produit la mondialisation.

Le succès des institutions éducatives dans les pays du Maghreb à préparer un capital humain qualifié pour la production, à développer ses capacités créatrices et à améliorer ses qualifications pour répondre aux besoins de la société en matière de développement durable nécessite de reconsidérer le discours élitiste qui ne cherche pas à être au besoin; mais il vise à l'ors qu'il a ressembler à la rhétorique politique produite par les conférences éducatives du Maghreb, tentent de susciter les efforts des gouvernements dans le secteur des élites. De ces introductions l'idée de cette étude est apparu, afin d'explorer le chemin qui mène à la formation de l'élite dans les espaces socio-didactiques.

Mots clefts: Élite, politique éducative, affaires du Maghreb, variables, constitutions.

. مقدمة:

كان مفهوم النّخبة، ولم يزَلْ يَشكّل موضوعا للبحث والتّحليل والتّنظير منذ بداية القرن الماضي حتّى اليوم. وقد أدّت هذه الثنائية دورا كبيرا في إضفاء طابع التعقيد على هذا الأفهوم، بوصفه أداة للتحليل وموضوعا له في الآن ذاته[1]. على هذا المعنى؛ نريد أن نضع القارئ أمام جملة من المقدّمات السّياسيّة، والدّيداكتيكيّة، واللسانيّة، والمنهجيّة، التي يمكن أن

تشكّلَ منطلقا للنّظر والتّساؤل والتّحليل والتّشخيص والعلاج، حول قضيّة التّنخيب. وعليه؛ نروم ابيانَ ملامحَ النّخبة؛ أو بعبارة أخرى نموذج رجل المستقبل، الذي تسعى السّياسة التّعليميّة - في بعض المنظومات التّعليمية المغاربيّة بالتّعليم ما قبل الجامعيّ- إلى تكوينه.

البيّنُ أنّ جلّ الدّراسات التي اهتمّت بالشأن المغاربي (والتي طالعني منها)، اتّفقت على أن أكبر عائق كان يواجه مشروع التّكامل المغاربيّ، هو النّخب المغاربيّة الحاكمة في حدّ ذاتها، وكذلك أغلب فعاليّات المجتمع المدنيّ التي تضمّ نخبا سياسيّة تدور في فلك الأنظمة السّياسيّة، فقد انحرفت هذه النّخب عن الأهداف والمبادئ التي تبنتها النّخب الوطنيّة المغاربيّة في فترة الاستعمار، وعملت طيلة هذه الفترة بصورة أو بأخرى على تعزيز الفرقة والانكماش على الذات وترجيح المصالح القطريّة الضّيقة. حيث يشكّل هذا المِشْعَبُ رافدا آخرا سَيَلِجُهُ البحثُ.

2. مفهوم النّخبة:

نبدأ بوعي الفجوات والتّصدّعات في الجهاز المصطلحيّ بعامّة، والمعرفة القرائيّة السّائدة لمصطلح النّخبة بخاصّة، جرّاء أمرين: الأوّل، هو أنّنا في مجابهة ضرورة الكشف عن خاماتٍ إضافيّة - في حدود الأنْفَاسِ الكتابيّة المتعدّدة- لمصطلح النّخبة ومفهومه، طامحين إلى تجاوز حدود الحصريّة، أوالمنطق العرفيّ للآراء، والوصول إلى مناطق أكثر انفتاحا، لئلا يكون جهدنا التقاماً لطعام مَضَغَهُ الغيْرُ.

والثّانيّ، هو أنّ المصطلحَ مفتوحٌ – لفظا ومعنى[2]-، مترحّل أو مجنّح؛ بل نَهْبٌ مُقَسّمٌ بين مختلف المسالك والانتماءات. وليس ذلك من باب الاعتباط، ولا من قبيل التّرف الذّهنيّ؛ وإنما بسبب اختلاف المرجعيّات، وتبايُن المقاربات العلميّة، التي تناولت فِعْلَ التّنْخيب. على الرُّغم من ارتباطه بعلم الاجتماع السياسي، ونظريّاته الحديثة؛ فإنّ هناك تبايُنات مُشرقة في تَعاريف النّخبة، ودورها ووظائفها السّياسيّة والاجتماعيّة، بالنّظر إلى طبيعة المدارس واتّجاهاتها، واختلاف النّظم السّياسيّة ومرجعيّاتها الفكريّة. غير أنّ هذا لا يُشَرْعِنُ في الحقيقة تناسل دلالات النّخبة، وتُدمغ على بياض الكتب بمعنى واحد، دون فواصل فارقة، لأنّ المصطلح لا يشتمل على أيّ قاعدة تحدّد في كلّ حالة، فيما إذا كان يمكن استعماله. وعليه، يفتقد للحدود الواضحة، والدّقيقة، التي تجعله علامة دالّة، محدّدة للتّنْخيب.

ورد في لسان العرب :"نخب: انْتَخَبَ الشَّيْءَ: اخْتَارَهُ. وَالنُّخْبَةُ: مَا اخْتَارَهُ مِنْهُ. وَنُخْبَةُ الْقَوْمِ وَنُخَبَتُهُمْ: خِيَارُهُمْ. قَالَ الْأَصْمَعِيُّ: يُقَالُ هُمْ نُخَبَةُ الْقَوْمِ، بِضَمِّ النُّونِ وَفَتْحِ الْخَاءِ. قَالَ أَبُو مَنْصُورٍ وَغَيْرُهُ: يُقَالُ نُخْبَةٌ، بِإِسْكَانِ الْخَاءِ، وَاللُّغَةُ الْجَيِّدَةُ مَا اخْتَارَهُ الْأَصْمَعِيُّ. وَيُقَالُ: جَاءَ فِي نُخَبِ أَصْحَابِهِ أَيْ فِي خِيَارِهِمْ. وَنَخَبْتُهُ أَنْخُبُهُ إِذَا نَزَعْتَهُ. وَالنَّخْبُ: النَّزْعُ. وَالِانْتِخَابُ: الِانْتِزَاعُ. وَالِانْتِخَابُ: الِاخْتِيَارُ وَالِانْتِقَاءُ، وَمِنْهُ النُّخْبَةُ؛ وَهُمُ الْجَمَاعَةُ تُخْتَارُ مِنَ الرِّجَالِ، فَتُنْتَزَعُ مِنْهُمْ. وَفِي حَدِيثِ عَلِيٍّ – عَلَيْهِ السَّلَامُ – وَقِيلَ عُمَرُ: وَخَرَجْنَا فِي النُّخْبَةِ؛ النُّخْبَةُ، بِالضَّمِّ: الْمُنْتَخَبُونَ مِنَ النَّاسِ الْمُنْتَقَوْنَ. وَفِي حَدِيثِ ابْنِ الْأَكْوَعِ: انْتَخَبَ مِنَ الْقَوْمِ مِائَةَ رَجُلٍ[3].

فمن مِشْعبٍ سوسيولوجيّ يرى (فلفريدو باريتو vilfredo) ((Paretoأنّ النّخبةَ أفرادٌ توفّرت فيهم شروط التّميّز والنّجاح، في إطار نشاط اجتماعيّ معيّن، بقوله: "لنضع إذن طبقة من الذين يتمتّعون بالمؤشّرات الأكثر ارتفاعا في الفرع الذي يؤدّون فيه نشاطهم، ولنعط لهذه الطبقة اسمَ النّخبة..."[3]. تأسّيًا بهذا؛ يتّضح أنّه قد أعطى صيتا لمصطلح النّخبة من حيث هي طبقة تتميّزُ وتتمايزُ بخصائص نفسيّة واجتماعيّة، تُبوّؤُها مراكزَ الطّليعة في مجالات اجتماعيّة واقتصاديّة وفنيّة معيّنة. لقد فسر بناء النّخب وتشكلها، انطلاقا من بعد سيكولوجيّ محض، يتمثّل في المواهب والفروق الفرديّة، لأنّ هذه الفروق السّيكولوجيّة هي التي ستؤهل بعض الأشخاص الأذكياء ليرتقوا إلى مصاف النّخب. وما صَدَقُ ذلك اعتباره النّخبةَ مجموعة صغيرة من الأفراد الذين نجحوا في مجالات الحياة الاجتماعيّة، واستطاعوا أن يرتقوا في بنية التّراتب الاجتماعيّ، وأن يقوموا بإنجازات في المجال المهنيّ، لأنّ الفئة المذكورة تنبثق من المجتمع لتقوده وتحكمه[4].

وينحو غيتان وموسكا (MoscaGaetano) المنحى نفسه الذي نحاه "باريتو"في النّخب، حيث أودع نظريّته النّخبويّة في كتابه المشهور (الطّبقة الحاكمة)[5]، أين يرى أنّ النّخبة "هي الأقليّة المنظّمة نسبيّا، والتي تحكم الأكثريّة غير المنظّمة، بفضل قدراتها التّنظيميّة المتفوّقة، المؤزرة برصيدها الثّقافيّ، حيث تتمتّع هذه النّخبة بالامتيازات السّياسيّة والاقتصاديّة التي تؤهّلها لارتقاء مكانة عاليّة في المجتمع"[6].

مَظِنَّةُ الحديث، إنّه كلّما كَبُرَت الجماعة؛ ضعف تنظيمها وخَمَدَ تماسكها، وضدّ ذلك مُثْبَتٌ. وعليه؛ فإنّ المقارنة بين

الطّبقتيْن (الحاكمة والمحكومة) من منظور (موسكا)، لَزِمَ ألا تنْبني على أساس قلّة في مقابل الكثرة، وإنّما قلّة منظّمة تَعي ما تُريدُ في مقابل كثرة غير منظّمة لا تعي ما تُريد. فممارسة السّلطة تحتاج إلى القوّة من أجل إضفاء الشّرعيّة على وجودها، وتحتاج إلى الأيديولوجيّة الدّيمقراطيّة التي تبرّر بأن ممارسة السّلطة في الواقع الاجتماعيّ؛ إنما تحدث بسبب وجود أقليّة تسمى (الطّبقة السّياسيّة)؛ أو بتحديد أدقّ (الطّبقة القائدة)؛ وبالتّالي ستتحوّل هي في حدّ ذاتها إلى نخبة حاكمة[7].

وفي الاتجاه عيْنِهِ، حاول (ميشيال روبرتو (R.Michels) (بلورة ما ذهب إليه (موسكا) بِتَوَسُّلِ مؤلّفه الشّهير (الأحزاب السّياسيّة)، حيث قدّم تعريفا للنّخبة السّياسيّة في ضوء واقع عمل الأحزاب، ليكتشف بعد ذلك بأن هناك عوامل متباينة تحدّد طبيعة عمل التّنظيمات بدءا من الحزب إلى الدّولة فهو يرى أنّ النّشأة الدّيمقراطيّة للأحزاب، تتحوّل بمرور الزّمن إلى تنظيمات خاضعة إلى حكم قلّة من الأفراد، لأنّ التّنظيم يحتاج إلى أقليّة منظّمة تستحوذ على السّلطة من خلال موقعها في مركز اتّخاذ القرار، وهو ما دُرِجَ على تسْميته بالأقليّة الذي لم يلتفت إليه (ماركس) في دراساته السّياسيّة[8].

وجدير بالتّنْوير أنّ (روبرت متشلز) قد استخدم مفهوم (الألجارشيّة) الذي استلهمه من أعمال الفلاسفة اليونان ك (أفلاطون)، و(أرسطو)، حيث قام بإسقاطه على واقع الحياة السّياسيّة الغربيّة المعاصرة، التي تعيش ضمن نظام الحكم الدّيمقراطيّ، من وجهة وصولها إلى أن السّيطرة والهيمنة التي تتميّز بها النّخبة الحاكمة؛ إنما تعود إلى القوّة التّنظيميّة التي تتمتّع بها هذه الأخيرة، وللتدليل على صحّة ما ذهب إليه قام بدراسة عدد من الأحزاب الاشتراكيّة، فركّز تحديدا على دراسة الحزب الدّيمقراطيّ الاشتراكيّ الألمانيّ (الحزب النّازيّ) الذي كان حزبا ديمقراطيّا، وقد تبين له فيما بعد بأن هذا الحزب كانت تتحكّم في تسييره أقليّة نخبويّة قامت بتحويله فيما بعد إلى حزب (اوليجارشيّ)[9].

3- ملامح الفرد المنشود (النّخبة) في وثائق الأهداف من خلال المقارنة:

أوّل الغيث في رصد صفات الإنسان الذي تَغَيَّته التّربية المغاربيّة، هو الدّهشة. ذلك أنّ منظومة أفاعيل الأهداف - التي درسْنُها في الوثائق والسّندات والمناشير – تشترك في رسم ملامح واحدة لرجل المستقبل في كلّ بلد من البلدان المعنيّة بالدّراسة. ولا أجدني مفرطا في قول: أنها أهداف واحدة، تطابقت نصّوصها وأبعادها، فلا انفكاك بينها.

فالخصوصيّة التي تحملها كلّ دولة من هذه الدّول، ترتبط بقضاياها الدّاخلية التي أثّرت على مجمل مجريات الأحداث فيها – بما في ذلك التّربية والتّعليم – منذ حقبة ما بعد الاستعمار إلى يومنا هذا. فلا يمكن التّعامل مع الدّول المذكورة بالطريقة نفسها، من حيث بحث وتحليل السّياسة التّعليميّة فيها. علاوة على ذلك؛ تفاوتها من حيث المنظومات التّعليميّة، واختلاف القدرات البشريّة، وتوزيع الدّخل، والفرص في المجتمع، والمتغيّرات السّكانيّة، والدّيمغرافية، والتّنمية، والهيكلّ الاقتصاديّ، والاجتماعيّ، والصّيغ السّياسيّة (منها من اتخذ الصّيغة المَلَكيّة، والآخر اتخذ الصّيغة الجمهوريّة)، والتّنوع الثّقافيّ والحضاريّ[10]. وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن تحديد مفهوم النخبة المثقفة من خلال وضع تعريف شامل للمثقف ليس أمرا سهلا، وتسود هذه العملية الكثير من التشعبات الفكرية والأيديولوجية والابستمولوجية ويرجع هذا الإشكال إلى الاختلاف والتباين في نوعية هذه النخبة ووظائفها من مجتمع إلى آخر، وكذلك تداخل مفهوم المثقف مع مفاهيم أخرى قريبة منه وفي الكثير من العناصر[11].

وتتمثّل ملامح الفرد المنشود (النّخبة) الذي أجمعت عليه وثائق الأهداف التّربويّة بدول المنطقة، التي اِنْقَادَتْ إلى استنتاجنا في:

- متسلّح بالإسلام عقيدةً ودُنيا وفلسفة وأسلوب حياة. رافضٌ لكلّ ضروب التعصُّب والانغلاق، وكلّ صور الخنوع والانقياد.

- مُعْتَزٌّ بعروبته، متمكّن من اللغة العربيّة، حاذق لصيغها وتراكيبها وأساليبها مشافهة وكتابة، متذوّق للأدب، مدرك لأسراره الفنيّة والجماليّة، مؤمن بميراثه الثّقافيّ الأصيل.

- فرد صالح ومسؤول، وثيق الصّلة بمجتمعه، متشبّع بقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الدّيمقراطيّة، يعرف حقوقه

وواجباته ويُمارسها، فاعل في تحقيق نهضة وطنيّة اقتصاديّة واجتماعيّة وعلميّة، تستجيب لحاجات مجتمعه وتطلّعاته.

جدير بالتّنوير –هنا- أنّ السّياسة باعتبارها علما وفنّ الإدارة العامّة للمجتمع؛ لا بدّ أن توفّر من الظّروف الموضوعيّة في البنية المجتمعيّة العامّة ما يشكّل الشّروط الأساسيّة لنموّ هذا الذي تستهدفه[12]. تماما مثل قيم الديمقراطيّة التي تحتاج لمثل هذه الظّروف الموضوعيّة حتّى تستقرّ في ضمير قيادة المجتمع إيمانا راسخا بالتّعدّديّة. تعدّديّة في الفكر وفي المؤسّسات التي تصنع الفكر، وفي قنوات التّعبير عن الرأي.

- قادر على النّقد والتّقييم، والنّظر الموضوعيّ، وإقامة البرهان والاحتجاج، ومتمكّن من منهجيّة البحث والتّفكير والإبداع[13].

- مُواكب للمستجدّات العصر، ومتفتّح على المجتمعات الأخرى، وقادر على استعمال التّكنولوجيّات الحديثة. فكلما خطا المجتمع خطوات في مجال التقّدم العلمي والتّكنولوجي؛ توافرت لديه العناصر القادرة من العلماء المتخصّصين القادرين على تقديم الخبرة والمعرفة لصانع القرار، بخلاف المجتمعات المحدودة التّطوّر[14]، حيث يكون الوزن النّسبيّ للعلم كقيمة في هذا النّوع من المجتمعات محدودا مقارنة بالمجتمعات المتقدّمة علميّا. ثمّة تفاوت بين درجات الأهداف وأهمّيتها. وهناك -في أكثر الأحيان- هدف كلّي أَسْمَى وأعْلَى، لكلّ نظام تتمحور حوله بقيّة الأهداف[15]. إنّه وَسْوَاسُ المواطنة الذي بَرَى أذهانهم، وطغى في وثائق أهدافهم.

على هذه التَّقْدُمَةِ؛ أودُّ أن أوجّه النّظر إلى أنّ السّلطات العُليا بعامّة، وفِئَام التّربية والتّعليم في بلدان المغرب العربيّ بخاصّة، قد جَنَحُوا بصُورَة فَجَّة إلى تكوين المواطن الصّالح، لا الفرد الصّالح، عبر أهداف غطّى بريقُها نارَهَا.

قد يُرَدُّ عَلَيَّ القولُ بسبب أنّ ذلك تحامُل حادٌّ، أو فهم مُشوّه من جهة، ولأنّ الفرق بينهما لا وجود له في الأصل من جهة لاحقة. فالفرد الصّالح سيؤدّي بالحصيلة إلى صلاح المجموع. وليس صالح المجموع إلاّ تركيبة من صوالح الفرد. ليس الأمر نفسه، فالتّربية الغربيّة جعلت هدف النّموّ الاجتماعيّ عندها تربية المواطن الصّالح. وهو الذي رُبِّيَ تربية اجتماعيّة تلائم المجتمع الذي نَمَا فيه، وتحقّق مصالح ذلك المجتمع وأهدافه. وقد أشرقَ هذا في الأهداف التّربويّة المغاربيّة المذكورة سابقا بجلاء.

إنّ المواطن الصّالح في المجتمع القوميّ، هو الذي يخدم هدف أمّته القوميّ، ولو أدّى به هذا الهدف إلى استعمار الشّعوب الضّعيفة، ونهب ثرواتها. وهو – في المجتمع الشّيوعيّ – الذي يصبح آلة منتجة، يُسيّرها القادة والزّعماء [16]. هذا الذي استشعرتُه في قراءة وثائق الأهداف المغاربيّة.

وعلى هذا المعنى؛ فإنّ المواطن الصّالح الذي تتصوّره الحكومات المغاربيّة، ويَنْشُدُه صُنّاع القرار التّربويّ فيها، هو ذلك الطّراز من الأشخاص المعجبين بالنّظام القائم، الخانعين، المنبطحين، المستعدّين للتّضحية من أجله. وكلّ من رفض المُوالاة، أو عبّر عن رأي مخالف لهؤلاء، وسعى إلى تقويمٍ؛ فاسدٌ ولو صَلُحَ في مجتمعه.

4- التّنخيب من خلال دساتير الأهداف التّربويّة بدول المقارنة[17]:

يُشكّل هذا الشّقّ من الدّراسة، محاولة تقييمية مقارنة، للبحث في منطق التّنخيب اتكاءً على أهداف المنظومات التّعليميّة المغاربيّة، وفق الأقَانِيمِ الآتية:

4-1- صناعة النّخبة وإشكاليّة صياغة الأهداف المغاربيّة:

المخبوءُ في ضمير أصحاب القرار التّربويّ المغاربةِ، هو صياغة الأهداف لا بناؤها أو صناعتها[18]. هذا التّعبير الشّائع والمتداول في الأدبيّات التّربويّة العربيّة بعامّة، والمغاربيّة بخاصّة (صياغة الأهداف التّعليميّة)؛ أي أنّ الأهداف التّربويّة تُصاغ صوْغا ولا تُبنى بناء، أو تُصنع، أو تُنشأ، أو تُكوّن. فتخرج وتشتقّ - بمفهوم الصّياغة- على هيئة معلومة، وعلى سابق مثال[19]. ويُنظر إليها كبِنية لغويّة ليس إلا؛ أو بعبارة أخرى، فالصّياغة –هنا- ليست سوى ممارسة إنشائيّة صرفة، تتَمَظْهَرُ في جملة من العبارات التي تتدرج متسللة في قوائم محدّدة، ولا تُبنى على أسس منهجيّة رصينة، وعلميّة متكاملة، تحتاج إلى خبرات واسعة في هذا الميدان. تشمل فعاليّات علميّة مختلفة في حقول التّربية والسّياسة، والاقتصاد، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، والتّكنولوجيا[20].

ومن دلالات العيوب المنهجيّة ومواطن الضّعف في الصياغة، نجد أنّ أهدافا إجرائيّة كثيرة تتعلّق بصناعة النّخبة، مدموغةٌ

بالعموم، لا خصوصيّة، ولا أجرأةً فيها. حيث لا فرق بين "التّعمّق في فهم اللغة وآدابها، وإجادة توظيفها"[21] من حيث هو هدف عامّ وسائح، وبين الهدف الإجرائيّ المعرفيّ الجزائريّ، المتمثّل نصّه في "دعم مكتسبات المتعلّم (فرد النّخبة) في علوم اللغة وتعميقها"[22].

فبدلا من أن يكون الهدف السّلوكيّ – في وثيقة التّنخيب المغاربيّة – هدفا وَسِيلِيًّا، يؤدّي دوره في خدمة الأهداف التّربويّة، جَانَبَ المنهجيّة العلميّة في أسلوب صياغته. ولم يأخذ صورة التّغيّر المرغوب المتوقّع حصوله في سلوك الفرد المنشود، القابل للتقويم بعد مرور هذا الفرد بخبرة تعليميّة معيّنة. ولم يرتبط بالممارسات التّعليميّة داخل جدران الصّفوف، ارتباطا مباشرا.

فالهدف النّخبويّ/الإجرائيّ –على الأقلّ من منظور صائغيه في الجمهوريّة التّونسيّة – الذي نصّه: "تنمية رصيده اللغويّ ومعارفه النّحويّة والصّرفيّة والبلاغيّة"[23]، لم يَنْطَوِ على السّلوكات المرغوبة لدى خرّيج المستقبل. وهو في صياغته لا يختلف عن الهدف العامّ الآتي: "تنمية الملكة اللغويّة لديهم، بإغناء زادهم اللغويّ، وتمكينهم من حذق أساليب العربيّة وتراكيبها وصيغها"[24].

أمّا الهدف المتعلق بتدريس قواعد اللغة العربيّة للنّخبة المغربيّة، الذي نصّه "جعل المتعلّم متمكّنا" من رصيدٍ في اللغة والأدب، وقادرا على توظيف الأدوات اللغويّة، قراءة وإنتاجا"[25]، فقد تمّت صياغته بشكل لا يعكس ناتج التّنخيب؛ وإنّما عمليّة التّنخيب ذاتها، أو موضوع التّنخيب الذي لا يمثّل الهدف المراد تحقيقه.

فتنمية الملكة اللغويّة لدى النّخب، ودعم مكتسباتهم، وتنمية مواهبهم الإبداعيّة، والإطّلاع على نماذج من المؤلّفات الكاملة، وإكسابهم القدرةَ على التّحليل والتّفسير والتّعليل. كلّها أفعال يضطلع بها القائم على التّنخيب. وهو ما يناقض شروط صياغة الأهداف الإجرائيّة.

2-4- عبارات أهداف التّنخيب مركّبة من نواتج تعليميّة كثيرة: تضمّنت كلّ عبارات الأهداف التّربويّة الإجرائيّة، الخاصّة بصناعة النّخبة في مناهج تعليم اللغة العربيّة وآدابها ببلدان المغرب العربيّ، أكثر من ناتج تعليميّ في الوقت ذاته. ممّا أحدث خلطا في نواتج التّعلّم. وخالفَ جودة الصّياغة، التي تقوم على ضرورة بيان هذه الأفعال بوضوح لمدى خصوصيّة قَصْدِ الهدف أو عموميّته، خاصّة أنّ ما طُلِبَ من المتعلمين فعله عند هذا الحدّ، هو ما سيتوقّعون قدرتهم على أدائه. وعليه؛ فإنّ اختيار الفعل السّلوكيّ يحدّد طبيعة الخبرات التّعليميّة، ونتائجها بصورة عامّة[26]، حيث انطبقت الأهداف الإجرائيّة الثّمانية (8) على ثلاث وعشرين (23) ناتج تعليميّ؛ أو بعبارة أخرى: فقد تضمّنت مجموعة من الأهداف الجزئيّة أفقدتها الخصوصيّة، وألحقتها بالأهداف العامّة. إذ يُفترض فيها عدم قابليّتها لأنْ تتَمَفْصَلَ إلى أهداف أقلّ (Une décomposition très poussée des objectifs)[27] ، ممّا جعلها غامضة، تُفَارِق الدّلالة الواضحة والمعنى الدّقيق[28].

3-4- التّكرار والإلحاح: يتسنى لمن أراد أن يقرأ نصوص الدّساتير والسّندات التّربويّة المغاربيّة، أن يجد فيها حشْدًا من الكلمات والعبارات التي تساوقها معان مشتركة، مما أدّى إلى تكرار الفكرة الواحدة تحت صياغات لفظيّة مختلفة. ومثال ذلك البَنْدُ الأوّل الذي اشتمل على النّصّ الآتي: "دعم مكتسبات المتعلّم في علوم اللغة، وتعميقها"[29]، ففي هذا النّصّ أُنْوِيَة تتجلّى في:

– إنّ المعارف والمهارات التي تَعلّمها الفرد المنشود، أو التي أتقنها مسبقا، تمثّل سِجِلّ تجاربه وخبرته التّعليميّة. ولها دور فاعل في تعلّمه معطيات جديدة، أو اللجوء إليها أنّى أحتاج إليها في مواقف معيّنة. - تمثّل مكتسبات النّخب المراد صناعتهم القسم أساسا، لتحسين جودة تعليمهم، وإبعادهم عن مواطن النّكوص، والانطفاء، والتّأخر، والرّسوب، وتطوير مردوديتهم العامّة، وخلق نوع من التّجانس داخل الصّفّ.

– أَوْقَفَ القائمون على التّربية والتّعليم تنميةَ المكتسبات على علوم اللغة، التي قُصِد بها أنشطة الوحدات التّعليميّة في السّنوات الثّلاث[30].

- يقتضي – فعلا - دعمُ المكتسبات، وتعميقها (بمفهوم تنميتها) كينونةَ المكتسبات أوّلا. حيث لا يمكن إثراء معطيات تَعَلّمِيّةٍ قَبْلِيّة غير موجودة لدى الفرد المنشود. كما يستوجب الفِعلانِ أيضا، مجموعة من الأساليب والتِقَنيات التّربويّة التي يمكن اتّباعها داخل الصّفّ أو خارجه (الأنشطة المدرسيّة)، لِتَلافي ما قد يعترض تعلّم هذا الفرد من صعوبات (عدم فهم، أو تعثّر...)[31].

- ولِنُنْعِم النّظر في الوثيقة نفسها؛ ولكن في البَنْدِ الثّالث ذي النّصّ: "إثراء رصيده اللغويّ، وتدريبه على التّحكم في استعماله"[32]، فيستوقفنا التّكرار والإلحاح في صياغة الأهداف الإجرائيّة. فالأفكار التي يختزنها الهدف الثّانيّ، نحو: "إثراء رصيده اللغويّ "، تكرارٌ لفكرةِ "دعم مكتسبات رجل المستقبل في علوم اللغة".

وإثباتا لمقولتنا إنّ الأهداف التّربويّة الإجرائيّة في هذه المرحلة أهداف مِلْحَاحَة ومكرّرة؛ نسوق مثالا ورد في البند الثّانيّ: "استخلاص معاني النّصّ الصّريحة والضِّمنية من أبنيته اللغويّة الفنيّة"[33]، ثمّ والاه – بعد مسافة الخمس صفحات – نصّ آخر، لزم أهدافَ مقرّرِ مادّة المطالعة في المستوى التّعليميّ نفسه. وقد تضمّن الآتي: "استخلاص معاني النّصّ الصّريحة والضّمنية وترتيبها"[34]. لسنا في حاجة إلى عقل نقّاد ورصّاد للقول بتطابق الهدفيْن؛ بل هو هدف واحد اكتسى عبارةً أخرى.

4-4- غموض الأهداف، وضياع الملامح في غياب الموضوعيّة، وحضور الخطابة: لم تجد ألفاظ الأهداف الإجرائيّة وعبارتها، في الوثائق التّربويّة المغاربيّة للتّعليم الثّانويّ العامّ مكانا يليق بها غير أكفان الورق الذي كُفِّنَت فيه. ستظلّ – على صورتها هذه – هلاوسَ تربويّة، ونوادر صالونيّة، لتَزْجِيّة الوقت. بئْسَ صُنَّاع القرار التّربويّ ببلدان المنطقة في شعارات هُذَاءِ العَظَمة، أو توسّلوا بها التَّطْبيل لأولياء نِعَمهم. لقد انطبق البَنْدُ الثّانيّ من أهداف الجانب اللغويّ في وثيقة الأهداف الجزائريّة. "تنظير معارفه وتوسيعها، لتوظيفها في مختلف المواقف"[35].

يقف قارئ هذا النّصّ على مصطلحيْ: التّنظير والمواقف. وتنطرح في ذهنه أسئلة كثيرة أهمّها: ما المقصود بتنظير المعارف؟ وما هي أدوات هذا التّنظير، ووسائله، ومعاييره، وزمنه؟ من القائم على هذا التّنظير؟ وكيف يمكن ملاحظة سلوك التّنظير، كناتج تَعَلّميّ لدى التّلميذ، وقياسه، وتقويمه؟ ثم ما المراد بالمواقف - هنا -؟ أهي المواقف الصّفيّة؟ أم التّخاطبيّة خارج جدران الصّفّ؟ أم مواقف أخرى؟

ليس ثمّة ما يدعو القائمين على التّنخيب إلى تكرار تلك المثالب؛ ولكن في عمق الفيْض الخطابيّ لوثائق الأهداف التّربويّة في المنطقة، تضيع الملامح الموضوعيّة للأهداف، ولا يستطيع القارئ - في مدار النّزعة الخطابيّة –أن يجد أفكارا واضحة ودقيقة ومحدّدة.

وفي مجال الخطاب المُصْقَعِ، والغامض، الذي طبع الأهداف التّربويّة المغاربيّة، ينُوء نموذجٌ آخر هذه الأهداف، تحت ثقل الغموض والخدع اللفظيّة، حيث جاء البَنْد الخامسُ من مواصفات الفرد المنشود، في نهاية التّعليم الثّانويّ التّأهيليّ المغربيّ بصيغة: "مُتشبّعا بقيم الحداثة والدّيمقراطيّة"[36].

غنيّ عن البيان؛ أنّ أفعال هذا الهدف أكبر من الحقائق، وأبعد عن الوقائع. إنّه مصدر تضليل وقوة تعطيل، لا يمُتّ بصلة إلى الهدف الإجرائيّ. فوضعيّة الأفراد النّخبة في هذه المرحلة، توحي بالعَيَاءِ والفتور واللامردوديّة. فأيّ قيم حداثة وديمقراطيّة تَشبّع بها هؤلاء الطّلبة؟ وهل في مناهجنا التّعليمية منظومة قيّم صريحة خاصّة بالحداثة والدّيمقراطيّة؟ [37]، ثمّ ما السّلوكات المتوقّع صدورها عن المتعلّم، بحيث يسهل الحكم من خلالها بأنه قد تشبّع – حقّا - بقيم الحداثة والدّيمقراطيّة؟

4-5- خلل التّسلل المنهجيّ لنواتج التّعلم في بعضها: يُعَلِّمُ الإئتلاخُ تصنيفَ أهداف التّنخيب المَجْلُوّة في الوثائق التّربويّة المغاربيّة. ولنا في صيغة "التّعرّف على الضّوابط الموسيقيّة للشّعر العربيّ وتطوّرها"[38] شاهدٌ، حيث ورد هذا الهدف في فئة الأهداف اللغويّة. وعليه؛ نحاول – عبثا – تقصّي الرّابط بين السّلوكات اللغويّة المتوخّى ملاحظتها لدى المتعلّمين، وبين معرفة الضّوابط الموسيقيّة للشّعر العربيّ، من حيث إنّه فنّ أدبيّ يحتكم إلى الذّوق بقدر ما يحتكم إلى المعرفة. ومنه نرى أنْ يُدرج هذا الهدف في خانة الأهداف الأدبيّة؛ وبتحديد أدّق؛ قبل البَنْد الخامس ذي النّصّ: "تنمية مواهب المتعلم الإبداعيّة، وملكة ذوقه الأدبيّ"[39]، مراعاة للمنطق والموضوعيّة والواقع. لأنّ الموهبة الإبداعيّة لا تكفي لوحدها؟ وإنما وجب أن تنطبق على معرفة البحور الشّعريّة، والإطّلاع على جماليّات الإيقاع، وأبعاده الدّلاليّة في الشّعر العربيّ.

وتتجلى فوضى التّرتيب أيضا، في جعل الفرد المنشود يتعوّد على القراءة الجهريّة، قبل تعوُّده على القراءة الصّامتة[40] التي أغفل ذكرها القائمون على التّنخيب[41]. غير أن هدف دراسة الأدب العربيّ من خلال النصّوص في المنهاج التّونسيّ، قد تفطّن

لهذا التّرتيب، وقدّم القراءة الصّامتة على القراءة الجهريّة في نصّ: "إكساب المتعلّم القدرةَ على قراءة النّصوص قراءة صامتة وجهريّة"[42].

6-4- إغفال بعض أهداف التّنخيب لقضايا بيداغوجيّة وازنة:

ومنها عدم ذكر المستويات التّعليميّة في منهاج تعليم اللغة العربيّة وآدابها، لتلاميذ الثّانويّة الجزائريّة. حيث أنّ المُحبّر هو توزيع بنود للأهداف الإجرائيّة على ثلاث جوانب: اللغة والأدب والمنهجيّة[43]، مّما يحيل إلى الاعتقاد بأنّ الأهداف المذكورة نَهبٌ للسّنوات الدّراسيّة الثّلاث، وأنّ هذه المستويات تشترك في الأهداف نفسها. وفي ذلك مغالطة عظيمة، مردّها إلى النّظرة القاصرة إلى المعرفة، من حيث تمّ التّركيز على الوصول إلى مستوى تحصيليّ مشترك بين كلّ المتعلّمين، وإدارة الظّهر للفروق الفرديّة بينهم، وذلك أساس بناء النّخب.

ولمّا كان نقصُ حقّ الغَيْرِ ذَنْبًا؛ فإنّ المسؤولين عن وضع مناهج اللغة العربيّة في التّعليم الثّانويّ العامّ بالمغرب وتونس، قد أفردوا لكلّ نشاط ومستوى دراسيّ مجموعة من الأهداف الإجرائيّة. وإنْ أُحيطت هذه الأهداف بالأناقة اللفظيّة والصّخب اللغويّ والغموض والفيْض الخطابيّ، غير أنها ارتبطت بأنشطة اللغة العربيّة وآدابها، ومستويات تدريسها.

إضافة إلى الآنف؛ فإنّ المؤلفين لوثائق الأهداف في بلدان المغرب العربيّ، قد أحدثوا قطيعة بينها (الأهداف)، وبين التّقويم. إنّ هذه الأهداف هي التي توفّر القاعدة التي ينطلق منها التّقويم، للحكم على مدى فعاليّة التّعليم، ونجاحه في هذه المرحلة[44]. لا ينقضي عَجَبِي كلّما أبصرت وثيقة الأهداف التّربويّة المغاربيّة في المرحلة الثّانويّة، وأجد أنّ هذه الأهداف قد أهملت الانسجام آنَ الصّياغة، على صعيد الكمّ، أو الاهتمام بجانب على حساب جانب آخر.

زيادة على عدم التّوازن في عدد الأهداف الموزّعة في الوثيقة؛ فإنّ الاهتمام بأنشطة على حساب أخرى في صيغة الأهداف المغاربيّة، يطبع هذه الوثيقة التي استهدفت – في البلدان الثّلاثة - الجَانبَ العقليّ المعرفيّ، وخَلَّتْ بينها وبين الجانب الوجدانيّ. وهو ما يُجلّيه الجدول في أهداف مادّة البلاغة العربيّة، التي لم يتجاوز حَظُّها من الأهداف الإجرائيّة ثمانية (8) أهداف من جملة السّتة والثّلاثين (36) هدفا، ممّا يثير في النّفس شعورا غامرا بالرّيبة والمَريّة.

5- خاتمة:

مهما انتقدنا فكرة النخب، واعتبرناها تعبيرا عن الصراع الطبقي والتفاوت الاجتماعي، فإنها الفئة الوحيدة القادرة على تسيير دواليب الدولة أو إدارة السلطة، مادامت تتوفر على مؤهلات استثنائية، مثل: العلم، والذكاء، والعمل، والتقنية، والاستحقاق، والعبقرية، والكفاءة الإدارية والسياسية والتقنية والاقتصادية...

إنّنا نستطيع – الآن- أن نقول في خيْبَة: إنّ دساتير تربية وتكوين النّخب، ببلدان المغرب العربيّ ، لم تجد ألفاظُها وصِيَغُها مكانا يليق بها، غير أكفان الورق الذي كُفِّنت فيه. لأنّها -على صورتها هذه- هلاوِسٌ تربويّة، ونوادر صالونيّة لتزجية الوقت، مبثوثة في شعارات هُذَاء العَظَمَة.

لقد أخفقت هذه الدّساتيرُ في جوانب كثيرة ووازِنة، لأنها صِيغت صوْغا، كممارسة إنشائيّة صرْفة، مَظْهَرُهَا جملةٌ من العبارات التي تَدَرَّجَتْ في قوائم محدّدة، ولم تُبْنَ على أسس منهجيّة رصينة، وعلميّة متكاملة. فكان المُعْلَنُ متعارضا مع غير المُعْلَنْ، وإذعانا بادّعائنا أنّ هذه الأهداف قد تهالكت، واهتزّت مضمونا وبنية ووسيلة وبشرا، ترْزَحُ تحت نَيْرِ الآتي:

- هي نوع من الخطابة السّياسيّة التي تَضُجُّ بها المؤتمرات التّربويّة المغاربيّة، التي تحاول أن تُعلي من شأن جهود الحكومات في حقل التّربية والتّعليم.
- لا تسعى وثيقة الأهداف المأمولة في نُخبها بدول المغرب العربيّ إلى الالتزام وتحمّل المسؤوليّة؛ وإنّما تستهدف بطريقة غير مباشرة انتزاع التّصفيق.
- وثيقة الأهداف هذه، حُبْلَى بالإيحاء، والغموض، والخدع اللفظيّة، والعبارات المتراكبة، والفيض الخِطابيّ، والكذب، والدّجل، ونصْب الأَشْرَاكِ.
- أهداف مِلْحَاحَة ومكرّرة ومتناقضة، متنافرة مع منطق الموضوعيّة، مشرقة الأسلوب، ضبابيّة التّوجّه، تغيب فيها الرّؤية والمنهجيّة والقدرة على تشخيص الواقع بصورة جدّية. هذا الواقع الذي يطرح أسئلة كثيرة ليس لها ردودا.

- أُخرجت هذه أهداف تكوين النّخب بالمنطقة من دائرة الفعل، وأُفرِغت من قدرتها الوظيفيّة، فأخفقت في امتحانات كثيرة منها: الانسجام، والمصداقيّة، ومراعاة الفروق الفرديّة، والقدرة على التّوفيق بين ثنائيّات متضاربة، نحو: التّراث والأصالة، والإبداع والاتّباع، والماضي والحاضر.
- أهداف فضفاضة ورنانة، سارت في اتجاه التّباعد، لا تقبل القياس والتّقويم، تقبض النّفس عن الطّمأنينة إليها، لاستحالة تحقّقها.
- يُعَزّزُ بعضها مَشاعر كَيانيّة ضيّقة، كالانتماء القُطْريّ، والمشاعر الإقليميّة المناهضة للوجود القوميّ العربيّ ممّا يفضي إلى مفارقاتٍ جمّة، تضرب جذورَ التّوجّهات الوحدويّة وتطلّعاتها، وتنال من آمال الإنسان العربيّ بعامّة والمغاربيّ بخاصّة، في تحقيق الحدّ الأدنى من الوجود القوميّ الواحد، الذي يشكّل ضمانا لحضوره واستمراره، في حركة الحضارة الإنسانيّة المعاصرة، رغم الجهود التي بذلتها السّياسات التّعليميّة المغاربيّة في مجال احتواء التّناقضات القُطْريّة، وتصفيتها لصالح المدّ الوحْدويّ.
- وأحسبُ – عند هذا الحدّ– أنّ أهداف تكوين نُخبٍ في المنظومات التّربويّة المغاربيّة، هي من هذه التّحوّلات مناط الرّيبة. حيث أُسنِدَ أمرُ صناعة هذه النّخب (تخطيطا وتنفيذا ومتابعة وتقويما) إلى أَعِفّةِ عِلْمٍ، خَبّاطِي جهالات، رُكّاب عَشَوَاتٍ، أغفلوا الحصيلة السّياسيّة والدّيداكتيكيّة والمنهجيّة... في صناعتهم السّياسة التّربويّة، وصياغتهم الأهداف التّعليميّة، وإعدادهم البرامج والمحتويات والمقرّرات التي من شأنها تحقيق أهداف تكوين النّخب بالمنطقة.
- علاقة التأثير والتأثّر بين التّربية والسّياسة علاقة جدليّة، وتؤثّر ظروف الزّمان والمكان والقوى الثّقافيّة والسّياسيّة السّائدة في طبيعة هذه العلاقة. ولكن تظلّ التّربية في كافة الأحوال ممارسة غير محايدة من المنظور السّياسيّ.

6. قائمة المراجع:

1) أبراش، إبراهيم ، علم الاجتماع السّياسيّ، دار الشروق، عمان، الأردن، 1973.

2) ابن خلدون، عبد الرّحمن: مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، المسمّى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (بيروت)، 2007.

3) ابن منظور (ت.711ه): لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالد رشيد القاضي، دار صبح، وايديسوفت، (بيروت)، ط1، مج1، 2006.

4) "ـ": لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالد رشيد القاضي، دار صبح، وايديسوفت، بيروت، ط1، مج7، 2006.

5) "ـ": لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالد رشيد القاضي، دار صبح، وايديسوفت، بيروت، ط1، مج14، 2006.

6) أبو إصبع، بلقيس أحمد منصور، النّخبة السّياسيّة الحاكمة في اليمن (1978-1990)، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط5، 1999.

7) أسعد وطفة، علي ، في مفهوم النّخبة -مقاربة بنائيّة-، مجلة مركز نقد وتنوير، مركز نقد وتنوير للدّراسات الإنسانيّة، ماي 2015.

8) أسعد وطفة، علي، والأنصّاري، محمّد: الأهداف التّربوية العربيّة، دراسة تحليليّة نقديّة مقارنة، مجلّة جامعة دمشق، (دمشق)، ع1، مج12، ديسمبر 2015.

9) ألفين توفلر، تحوّل السّلطة، المعرفة والثّورة والعنف على أعتاب القرن الواحد والعشرين، ترجمة: لبنى الرّيدي، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 1995.

10) بوتومور، توماس، الصفوة والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع السّياسيّ، ترجمة: محمد الجوهريّ وآخرون، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، 1988.

11) بودون ريمون، وبوريكو فرانسوا، المعجم النّقديّ في علم الاجتماع، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، لبنان، 2007.

12) حثروبي، محمّد الصّالح ، نموذج التّدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، (الجزائر)، 1999.

13) حمداوي، جميل ، سوسيولوجيا النّخب، النّخبة المغربيّة أنموذجا، الألوكة، ط1، 2015.

14) الخزرجي، عبد السلام ، والخزرجي، رضية حسين: السّياسات التّربويّة في الوطن العربيّ، الواقع والمستقبل، دار الشّروق، (عمان)، 2000.

15) الدريج، محمّد: مساهمة في التّأسيس العلميّ لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة، جامعة محمّد الخامس للآداب والعلوم الإنسانيّة، الرّباط، المغرب، 2000.

16)) – الزيات، السيد عبد الحليم ، في سوسيولوجيا بناء السلطة: الطبقة، القوة، السلطة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 2003.

17) سانو، قطب مصطفى: النّظم التّعليميّة الوافدة في إفريقيا، قراءة في البديل الحضاريّ، سلسلة كتاب الأمّة، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، (قطر)، ع 23، 1998.
18) سعادة، جودت: صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، (الأردن)، ط1، 2001.
19) الصّاوي، محمّد وجيه: أهداف التّعليم الابتدائيّ في دول الخليج، دراسة نقديّة تحليليّة مقارنة، بحث مقدّم في ندوة: نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائيّة في دول الخليج العربيّ، (الدّوحة)، 25-27 أفريل 1992.
20) عليّ، سعيد إسماعيل جناية السّياسة على التّعليم، مجلة دراسات تربويّة، رابطة التّربية الحديثة، القاهرة، مجلد7، الجزء41، 1992.
21) مجمع اللغة العربيّة: معجم الوسيط، دار الشّروق، (جمهوريّة مصر العربيّة)، ط4، 2004.
22) المشّاط، عبد المنعم التّعليم والتّنشئة السياسيّة، مجلّة مستقبل التّربية العربيّة، مركز ابن خلدون للدّراسات الإنمائيّة، القاهرة، مجلد1، عدد2، 1995.
23) المنوفي، كمال، أصول النّظم السّياسيّة المقارنة، الكويت: شركة البيعان للنّشر والتّوزيع، 1987.
24) موفّق الدّين أبي يعيش بن عليّ بن يعيش الموصليّ (ت.643ه): شرح المفصّل للزّمخشريّ، تقديم إيميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، (بيروت)، ط1، 2001.
25) النّحلاوي، عبد الرّحمن: أصول التّربية الإسلاميّة وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، (دمشق)، ط28، 2004.
26) نشواتي، عبد المجيد: علم النّفس التّربويّ، دار الفرقان، عمان، (الأردن)، 1987.
27) هني، خير الدّين: تقنيات التّدريس، مطبعة أحمد زبانة، (الجزائر)، ط1، 1988.
28) الهواري، بوزيدي، الأنتلجنسيا الجزائرية بين الجماعة الوطنية والكائن الثقافي، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة بسكرة، الجزائر، عدد7، جانفي2012.
29) وزارة التّربية الوطنيّة: منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ العامّ، (الجزائر)، جانفي 2004.
30) وزارة التّربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر: البرامج والتّوجيهات التّربويّة الخاصّة بتدريس مادّة اللغة العربيّة، بالجذوع المشتركة للتّعليم الثّانويّ التّأهيليّ، مديريّة المناهج، (المغرب)، مارس 2005.
31) وزارة التّربية والتّكوين: برامج اللغة العربيّة ، (الجمهوريّة التّونسيّة)، سبتمبر 2005.

7. هوامش:

(1)- راجع: أ.د. علي أسعد وطفة، في مفهوم النّخبة -مقاربة بنائيّة-، مجلة مركز نقد وتنوير، مركز نقد وتنوير للدّراسات الإنسانيّة، ماي 2015، ص5.

(2)- يُلابِسُ مصطلحُ النّخبة اصطلاحَ الصّفْوَة، والأنتيليجينسيا، والتيقنوقراط، والأوليغارشيّة... –على الأقلّ في المستوى المعجميّ- ، غير أنّ ما يفرّقهما أكبر بكثير ممّا يجمعهما. فقد جاء في لسان العرب لابن منظور بمادّة (نَخَبَ): "نَخَبَ: انْتَخَبَ الشَّيءَ: اخْتَارَهُ. والنُّخْبَةُ: مَا اخْتَارَهُ، منه. وَنُخْبَةُ القَوْمِ وَنَخَبَتُهُم: خِيَارُهُم". ابن منظور (ت.711ه)، لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالد رشيد القاضي، دار صبح، وايديسوفت، بيروت، ط1، مج14، 2006، ص 74. وقد ورد في المصدر المُعَلْوَنِ بالعنوان نفسه في مادّة (صَفَا): "الصَّفْوُ والصَّفَاءُ، مَمْدودٌ: نَقيضُ الكَدَرِ، صَفَا الشَّيءُ والشَّرابُ يَصْفُو صَفَاءً وصَفْوًا، وصَفْوَةُ كلّ شيء: خَالصُه من صَفْوَة المال، وصَفْوَةُ الإخاء. والصِّفْوَةُ (بالكسر): خيار الشّيْءِ وخُلاصته". ابن منظور (ت.711ه)، لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالد رشيد القاضي، دار صبح، وايديسوفت، بيروت، ط1، مج7، 2006، ص 340. أمّا الأنتيليجينسيا (L'intelligentsia) فيقصد بها طبقة أو فئة اجتماعيّة تُعنى بالإنتاج والإبداع وممارسة الفكر؛ أي أنها طبقة من المثقّفين المتنوّرين. وتشمل الأساتذة، والمبدعين، والمفكّرين، والفنّانين. وقد أُطلق- في القرن الواحد والعشرين- على هذا المفهوم، النخبة المثقفة الوطنية القريبة من السلطة التي تسيّر حقلا علميّا أو أدبيّا أو فنّيا. ولها دور وساطيّ وتنويريّ مهم داخل المجتمع. راجع: بوزيدي الهواري، الأنتلجنسيا الجزائرية بين الجماعة الوطنية والكائن الثقافي، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة بسكرة، الجزائر، عدد7، جانفي2012، ص288.

وفيما اختصّ بمصطلح التقنوقراط أو التقنوقراطيّة، فهي شكل من أشكال الحكومة. ويقصد بها حكومة التّقنية أو حكومة الكفاءات. وتتشكّل هذه الحكومة الأقليّة من النّخبة العلميّة الفنيّة المثقّفة، وهي حكومة متخصّصة في الاقتصاد والصّناعة

والتّجارة والإعلاميّات والهندسة. وغالبا، ما تكون غير حزبيّة. الموسوعة السّياسية، على الرّبط: https://political-encyclopedia.org/dictionary. بخلاف الأوليغارشية (Oligarchy) أو (الأوليغاركية) التي تعني حكم الأقليّة أو فئة صغيرة من المجتمع تسيطر على مقاليد الحكم، وتتميّز بالحسب، والنّسب، والنّفوذ، والثّروة، والسّلطة العسكريّة. راجع: د. جميل حمداوي، سوسيولوجيا النّخب، النّخبة المغربيّة أنموذجا، الألوكة، ط1، 2015، ص6.

وفي اللغة الفرنسيّة أُشتُقّتْ كلمة النّخبة (Elite) من الأصل اللاتينيّ (Ex-legree) الذي يعني قَطَفَ واخْتَارَ وَجَمَعَ. وفي اللغتيْن: الإنجليزيّة والألمانية فإنّ المصطلحَ يُشبِهُ يحملُ المعنى ذاته المستعمل في اللغة الفرنسية، بِضدِّ ما هو موجود في اللغة الإسبانية التي أُشْتُقّ فيها مصطلح النّخبة من (Los mas selecto). راجع الرّابط: www.algabiriabed.net/n81_01zenaddine.(01).htm

ويرى (توماس بوتومور) أنّ أقدم استخدام لكلمة (نخبة) في اللغة الانجليزيّة- وفقا لقاموس أكسفورد- كان في سنة (1823) حيث تمّ توظيف مفهوم (النخبة) (Elite) في القرن السّابع عشر (17) لوصف السّلع ذات النّوعية الممتازة، ثمّ اتّسع هذا المفهوم للدّلالة على الجماعات الاجتماعيّة العليا، كبعض الوحدات العسكريّة العليا ، أو المراتب العليا من النُّبْلِ. راجع: بوتومور، توماس، الصفوة والمجتمع: دراسة في علم الاجتماع السّياسيّ، ترجمة: محمد الجوهريّ وآخرون، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، 1988، ص 25.

(3)- بودون ريمون، وبوريكو فرانسوا، المعجم النّقديّ في علم الاجتماع، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، لبنان، 2007، ص553 .

(4)- راجع: أبو إصبع، بلقيس أحمد منصور، النّخبة السّياسيّة الحاكمة في اليمن (1978-1990)، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ط5، 1999، ص 29.

(5)- Mosca Gaetano، The Ruling Class (Elementi di Scienza Politica). Translated by Hannah D. Kahn. New York: Mc Graw-Hill Book Company. 1939.

(6)- كمال المنوفي، أصول النّظم السّياسيّة المقارنة، الكويت: شركة البيعان للنّشر والتّوزيع، 1987 ، ص 75.

(7)-BUSINO Giovani, Elites et Elitismes, Casbah éditions, Alger, sn-éd,1998, p12.

(8)- راجع: إبراهيم أبراش، علم الاجتماع السّياسيّ، دار الشروق، عمان، الأردن، 1973، ص.ص 111. 112

(9)- راجع: بوتومور، توماس، مرجع سابق، ص.ص 9.8

(10) - في العام (1974) ناقش خبراء منظّمة (اليونسكو) أبعاد النّظام الاقتصاديّ الجديد وعناصره، الصّادر عن المنظّمة الدّوليّة. وأصدر المؤتمر على ضوئها قرارا ذكر فيه شموليّة النّظام الاقتصاديّ الجديد، لجوانب أخرى غير اقتصاديّة. وحثّ القرارُ التّربويّين على أن ينظروا إليه من زوايا متعدّدة: سياسيّة، واقتصاديّة، واجتماعيّة، وثقافيّة. وأن يترجموا هذا النّظام إلى نظام اجتماعيّ جديد، تتعزّز فيه العدالة الاجتماعيّة، والأخذ بِنظر الاعتبار بأنّ ثقافة المجتمع هي مصدر قوّة دافعة له.

وحذّر هذا القرار أيضا، من عدم صلاحيّة استيراد أو استعارة نماذج جاهزة للتّنمية من دول متقدّمة. لأنّ لكلّ نموذج من نماذج التّطوّر الاقتصاديّ أو التّقدّم الاجتماعيّ شروطه وعوامله: الاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والسّياسية،والثّقافيّة... التي تتحدّد على ضوئها السّياسات التّربويّة، وتتشكّل الهياكل التّربويّة أيضا. راجع: د. عبد السلام الخزرجي، د.رضية حسين الخزرجي: السّياسات التّربويّة في الوطن العربيّ، الواقع والمستقبل، دار الشّروق، (عمان)، 2000، ص16.

(11) - السيد عبد الحليم الزيات، في سوسيولوجيا بناء السلطة: الطبقة، القوة، السلطة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، 2003، ص106 .

(12)- سعيد إسماعيل عليّ، جناية السّياسة على التّعليم، مجلة دراسات تربويّة، رابطة التّربية الحديثة، القاهرة، مجلد7، الجزء41، 1992، ص11.

(13)- يرى "أفلاطون" – في هذا السّياق- أنّ محور المدينة الفاضلة هو التّعليم، فالحكّام يستمدّون قوّتهم من التّعليم. أمّا الحكّام غير المتعلّمين فيخلقون نظما سياسيّة عديمة الفضيلة. فالفضيلة هي المعرفة؛ أي أنّ هناك توافقا بين الفلسفة والدّولة،

أو بين العلم والمجتمع. راجع: عبد المنعم المشّاط، التّعليم والتّنشئة السياسيّة، مجلّة مستقبل التّربية العربيّة، مركز ابن خلدون للدّراسات الإنمائيّة، القاهرة، مجلد1، عدد2، 1995، ص122.

(14)- ألفين توفلر، تحوّل السّلطة، المعرفة والثّورة والعنف على أعتاب القرن الواحد والعشرين، ترجمة: لبنى الرّيدي، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 1995، ص38.

(15) - راجع: قطب مصطفى سانو: النّظم التّعليميّة الوافدة في إفريقيا، قراءة في البديل الحضاريّ، سلسلة كتاب الأمّة، وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، (قطر)، ع 23، 1998، ص 66 .

(16) - راجع: عبد الرّحمن النّحلاوي: أصول التّربية الإسلاميّة وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، (دمشق)، ط28، 2004، ص 102.

(17) - قسّم المسؤولون عن وضع منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ الجزائريّ الأهداف الخاصة، إلى أهداف: معرفيّة، ومنهجيّة، وتعليميّة، تتضمّن كلّ فئة منها جملة من السّلوكات المُؤَمّلة لدى المتعلّمين.

أمّا أهداف أنشطة المواد في برامج اللغة العربيّة في وثيقة الأهداف التّونسيّة، فقد ساقها التّربويّون كالآتي: أهداف دراسة الأدب العربيّ من خلال النّصوص، وأهداف المسائل الحضاريّة، وأهداف المطالعة، وأهداف البلاغة. وجدير بالإشارة أنّ مشمولات هذه الأهداف، تختلف باختلاف المستوى الدّراسيّ.

ولا يختلف النّموذج –كثيرا- في وثيقة الأهداف المغربيّة، حيث جاءت بصورة أهداف تدريس: قواعد اللغة العربيّة، وفنون البلاغة، والنصّوص الأدبيّة، والإنشاء.

(18) - طالعتني هذه المصطلحات التي أردفها المعاصرون إلى الأهداف التّربويّة، فَرضيتُ بمصطلح الصِّنَاعَةِ. وأرى أن يُتبنّى في أدبياّتنا التّربويّة لِصَلاَحِه اللغويّ والاصطلاحيّ. استنادا إلى كلام (ابن خلدون) الذي لا يُحتاج معه إلى كلام في هذا الشّأن. حيث يقول: "اعلم أنّ الصّناعة هي مَلَكةٌ في أمر عمليّ فكري، وبكونه عمليّا هو جسمانيّ محسوس. والأصول الجسمانيّة المحسوسة نقلها بالمباشرة أَوْعَبُ لها وأكمل. لأنّ المباشرة في الأصول الجسمانيّة المحسوسة أتَّم فائدة". عبد الرّحمن ابن خلدون: مقدّمة العلاّمة ابن خلدون، المسمّى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشّأن الأكبر، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (بيروت)، 2007، ص404.

(19) - جاءت لفظة (صَاغَ) في (لسان العرب) بمعنيين: قبيحٌ ومليحٌ. فقد أورد (ابن منظور):" وَرَجُلٌ صَوَّاغٌ: يصُوغُ الكَلامَ و يُزَوّرُهُ، وربَمَا قَالُوا فُلاَنٌ يَصُوغُ الكَذِبَ، وهو اِسْتِعَارةٌ. وَفِي الحَدِيثِ: أَكْذَبُ النَّاسِ الصَّبَّاغُونَ وَالصَّوَّاغُونَ؛ هُم صَبَّاغُو الثِّيَابِ، وصَاغَةُ الحُليَّ. لأنهُمْ يَمْطِلُونَ بالمَوَاعِيدِ الكَاذِبَةِ (...). وَفُلاَنٌ حَسَنُ الصِّيغَةِ؛ أيْ حَسَنُ الخِلْقَةِ وَالقَدِّ. وَصَاغَهُ اللهُ صِيغَةً حَسَنَةً؛ أَيْ خَلَقَهُ". ابن منظور: لسان العرب، تحقيق الدّكتور خالد رشيد القاضي، دار صبح، وايديسوفت، (بيروت)، ط1، مج1، 2006، مادّة (صَوَغَ)، ج7، ص 408. وفي المعجم الوسيط (صَاغَهُ، صَوْغًا، وَصِيَاغَةً: صَنَعَهُ على مِثالٍ مُسْتَقِيمٍ. والمَعْدَنُ: سَبَكَهُ. والكَلِمةُ اشْتَقَّهَا عَلَى مِثالٍ. وَالكَلاَمُ: هَيَّأهُ وَرَتّبَهُ". مجمع اللغة العربيّة: معجم الوسيط، دار الشّروق، (جمهوريّة مصر العربيّة)، ط4، 2004، ص527.

(20) - راجع: علي أسعد وطفة، ومحمّد الأنصّاري: الأهداف التّربوية العربيّة، دراسة تحليليّة نقديّة مقارنة، مجلّة جامعة دمشق، (دمشق)، ع1، مج12، ديسمبر 2015، ص-ص 102-103.

(21) - وزارة التّربية الوطنيّة: منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ العامّ، (الجزائر)، جانفي 2004، ص42.

(22) - المرجع نفسه، ص12.

(23) - المرجع نفسه، ص.ن.

(24) - وزارة التّربية والتّكوين: برامج اللغة العربيّة ، (الجمهوريّة التّونسيّة)، سبتمبر 2005، ص 6.

(25) - المرجع نفسه، ص 5.

(26) - وزارة التّربية الوطنية والتّعليم العالي وتكوين الأطر: البرامج والتّوجيهات التّربويّة الخاصّة بتدريس مادّة اللغة العربيّة، بالجذوع المشتركة للتّعليم الثّانويّ التّأهيليّ. مديريّة المناهج، (المغرب)، مارس 2005، ص10.

(27) - راجع: جودت سعادة: صياغة الأهداف التّربويّة والتّعليميّة في جميع المواد الدّراسيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، (الأردن)، ط1، 2001، ص138.

(28)- Danial Hameline ,les objectifs pédagogique en formation initiale et en formation continue ed , E.S.F Paris 1982, PP185-190.

(29) - وليس ذلك في بلدان المغرب العربيّ – معقد البحث – فحسب؛ وإنّما في الدّول العربية برُمتها. وفي هذا يقول (الصّاوي): "إنّ الأهداف التّربويّة في البلدان العربيّة هي مجرّد أوهام وأضْغَاثُ أحلام، تراود السّياسات التّربويّة في هذه البلدان". محمّد وجيه الصّاوي: أهداف التّعليم الابتدائيّ في دول الخليج، دراسة نقديّة تحليليّة مقارنة، بحث مقدّم في ندوة: نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائيّة في دول الخليج العربيّ، (الدّوحة)، 25-27 أفريل 1992، ص-ص 297-372.

(30) - وزارة التّربية الوطنيّة: منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ العامّ، (الجزائر)، جانفي 2004، ص12.

(31) - المرجع نفسه، ص-ص 16- 22.

(32) - المرجع نفسه، ص12.

(33) - وزارة التّربية والتّكوين: برامج اللغة العربيّة ، (الجمهوريّة التّونسيّة)، سبتمبر 2005، ص05.

(34) - المرجع نفسه، ص 10.

(35)- وزارة التّربية الوطنيّة: منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ العامّ، (الجزائر)، جانفي 2004، ص12.

(36) - أثبتت كلّ البحوث التي طالعتُها، أو التي أطّرتُها في مرحلتيْ: الليسانس والماستر، المتعلّقة بالمضامين المُهيمنة في الكتب المدرسيّة، بمختلف أطوارها، أن القيّم الطّاغية في نصوص هذه الكتب هي القيم الأخلاقيّة (الدّينيّة)، ثمّ القيم الاجتماعيّة. أمّا القيم : السّياسية والفنيّة والعلميّة، فاحتلّت مراتب متأخّرة. والأمر نفسه في الكتب المدرسيّة المغربيّة. حيث أورد (محمّد الدّريج) بحثا عن منظومة القيم السائدة في المجتمع المغربيّ من خلال الكتب، وأقرّ بهيمنة القيم السّالف ذكرها. محمّد الدريج: مساهمة في التّأسيس العلميّ لنموذج التّدريس بالأهداف التّربويّة، جامعة محمّد الخامس للآداب والعلوم الإنسانيّة، الرّباط، المغرب، 2000، ص- ص 165-174.

(37) - وزارة التّربية الوطنيّة: منهاج اللغة العربيّة وآدابها في التّعليم الثّانويّ العامّ، (الجزائر)، جانفي 2004، ص12.

(38) - المرجع نفسه، ص ن.

(39) - المرجع نفسه، ص ن.

(40) - المرجع نفسه، ص13.

(41) - إنّ الهدف من القراءة الصّامتة، هو إتاحة الفرصة للتّلميذ لإدراك معنى النّصّ المقروء، بالاعتماد على قدراته الذّاتيّة. وهذا النّوع من القراءة أسرع من القراءة الجهريّة بـ (66%). وهذا ما يتيح للمعلّم ربح الوقت، حتى يضمن لتلاميذه فرصا أكثر للمناقشة ومعالجة الأفكار، بضدّ القراءة التي هي عمليّة تقتضي حسن الأداء، وجودة التّمثيل، ومراعاة حقّ الكلمات والجمل والسّياقات التّعبيريّة، وما يصاحب ذلك من اختلاف في المعاني. وعليه تأتي القراءة الجهريّة كآخر عمليّة يتدرّب فيها التّلميذ على القراءة البليغة. راجع : خير الدّين هني: تقنيات التّدريس، مطبعة أحمد زبانة، (الجزائر)، ط1، 1988، ص-ص 133-134

(42) - وزارة التّربية والتّكوين: برامج اللغة العربيّة ، (الجمهوريّة التّونسيّة)، سبتمبر 2005، ص 6.

(43) – راجع: الملحق (2)، الأهداف المعرفيّة والمنهجيّة والتّعليميّة الخاصّة، في منهاج اللغة العربيّة وآدابها للتّعليم الثّانوي العامّ بالجزائر، ص 429.

(44) - راجع: عبد المجيد نشواتي: علم النّفس التّربويّ، دار الفرقان، عمان، (الأردن)، 1987، ص48.