مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

ISSN: 1112-9751

عنوان المقال:

التحديات السوسيو-ثقافية وأشكال الصراع في المؤسسة التعليمية

-المنظومة التعليمية الجزائرية- انموذجا-

د. حمادوش نوال ، جامعة سطيف 2 ، الجزائر

التحديات السوسيو-ثقافية وأشكال الصراع في المؤسسة التعليمية

-المنظومة التعليمية الجزائرية- انموذجا-

د. حمادوش نوال

الملخص:

نحاول من خلال هذه الورقة التعرض لعلاقة المؤسسة المدرسية ، باعتبارها ليست فقط مجرد وسيط بريء ومحايد لنشر المعرفة و القيم أو مكان يتم فيه الاتصال بين المعلم و المتعلم، بل هي فوق كل ذلك تعبير عن الايديولوجيا السائدة، وأحد الأدوات الهامة لنشرها، .بمختلف أنواع القوى المجتمعية ذات الثقل في الجزائر، حيث سيتم الكشف عن ماهية القوى المتصارعة داخل حقول المنظومة السوسيوثقافية ومن ثم السياسية تماما،كما سنحاول إلقاء الضوء عن تجليات الصراع بين مختلف القوى داخل المنظومة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التحديات السوسيو-ثقافية، الصراع، المؤسسة التعليمية، المنظمومة التعليمية الجزائرية.

Résumé:

Nous essayons à travers cet article d'exposer la relation existante entre l'institution scolaire et les différentes forces prépondérantes dans la société algérienne .

Cette relation qui dévoilera la nature de ces forces en conflit dans les champs socio culturels et politiques , tout en considérant que l'institution scolaire n'est guère un simple lieu de contact entre enseignants et apprenants ; ni un médiateur innocent et neutre pour dispenser les connaissances et les valeurs : mais plutôt ,et avant tout , un moyen fortement expressif.

Key Words: l'institution scolaire, conflit, les champs socio-culturels.

يجمع أغلب التربويين أن من ضمن مميزات المجتمعات المعاصرة: احتلال المؤسسات والتنظيمات المجتمعية المختلفة إلى جانب المؤسسة الأسرية لمكانات ريادية، هامة و حيوية؛ هذه المكانات التي يتم تفسيرها بمدى مساهمتها في تشكيل، قولبة وتوجيه المجتمع، وتكوين وبناء نماذج الكائن الاجتماعي القادر على المشاركة في الكينونة الاجتماعية. باختصار تكوين الفرد، الإنسان، المواطن الذي يشكل النواة الأولية في تكون وبنية المجتمع وديناميته العامة.

و"المنظومات على اختلافها والمدرسية على وجه الخصوص، التي ينتجها أصحاب القرار بفضل ومن أجل احتكارهم للإنتاج الإيديولوجي المشرعن (légitime)، باعتبارها وسائل هيمنة تعطي للعالم بنيته لأنها تنتظم في بنيات، فإنها تعيد إنتاج بنيات الطبقات الاجتماعية في صور لا يؤبه لها، وعن طريق التوافق بين مجمل الإنتاج الإيديولوجي و مجال الطبقات الاجتماعية (1)

وعليه فالمدرسة، كمنظومة ايديو-معرفية، تبقى أهم مؤسسة مجتمعية، لما لها من أدوار تأسيسية في تكوين وتنشئة الفرد/ المتعلم (منذ طفولته الأولى) ودمجه داخل البنية المجتمعية ليحتل موقعا معينا في تراتبيتها و ليقوم بأدوار مختلفة كذلك فيها.

لذا، يبدو بديهيا أن تكون المدرسة كإحدى الحقول المفضلة العاكسة والخصبة للصراع المجتمعي، من أجل تحقيق المشاريع والمنافع المستهدفة من طرف القوى المجتمعية المتصارعة، ذات الأيديولوجيات والقيم والمواقع المختلفة؛ أي أن هذه القوى تحاول باستمرار الظفر بالمدرسة وتوظيفها كآلية سلطة من أجل التحكم السياسي في المجتمع بشكل عام.

حيث" ليست المدرسة كمؤسسة اجتماعية، فقط مجرد وسيط بريء ومحايد لنشر المعرفة و القيم...أو مكان يتم فيه الاتصال بين المعلم و المتعلم، بل هي فوق كل ذلك تعبير عن الايدولوجيا السائدة، وأحد الأدوات الهامة لنشرها :"والإيديولوجيات غالبا ما تعبر عن حاجات ومصالح فئات من الفئات الاجتماعية (طبقة، جماعة أثنية، نظام سياسي...). وحسب منطق منظومة الصراع السياسي (التقليدي) تبقى الايدولوجيا السائدة هي إيديولوجية السلطة المسيطرة أو المتحكمة؛ حيث تحتكر كل الأجهزة الإيديولوجية، ومنها المدرسة"(2).

لذا، فالصراع السياسي المجتمعي يتم بواسطة الأجهزة الإيديولوجية، ومن أجل تملكها والتحكم فيها من طرف مختلف القوى المجتمعية؟

في مقاربتنا هذه، لعلاقة المدرسة بمختلف أنواع القوى المجتمعية ذات الثقل في الجزائر، سنحاول الكشف – وعلى غرار ما قام به الباحث (محمد الصدوقي) (*) في المغرب- عن ماهية القوى المتصارعة داخل حقول المنظومة السوسيوثقافية و من ثم السياسية تماما و التي تشكل تحديات حقيقية .كما سنحاول إلقاء الضوء عن تجليات الصراع بين مختلف القوى داخل المنظومة المعرفية.

من أجل هذا المبتغى، سيتوجب علينا منهجيا رصد العلاقة بين المدرسة كجهاز تحكم إيديو- معرفية من جهة، وكمكان سياسي من جهة ثانية وبين مختلف القوى التي تتسلط في المجتمع الجزائري.

ولعل أول ما يجب البدء فيه الفصل في ما تعنيه السلطة التي تمارسها القوى الاجتماعية، فبالاعتماد على المفاهيم السياسية يمكن جرد عدة صيغ لتصوره (3):

يحدد (ميشيل فوكو)، مفهوم السلطة في كونه "... مجموع المؤسسات والأجهزة التي تمكن من إخضاع المواطنين داخل دولة معينة.[وهي]..تعني... علاقات القوى المتعددة التي تكون محايثة للمجال التي تعمل فيه تلك القوى، مكونة لتنظيم العلاقات"(4).

هذه الرؤية الفوكوية التي قد تكون الأكثر إجرائية باعتبار أنها، تعتمد على أن ماهية القوى أو السلطة التي تدخل حلبة الصراع المجتمعي تكمن في هدف فرض أو ترسيخ سلطتها، ومن ثم في علاقتها بالاختيارات الكبرى للسياسة التعليمية /المدرسية.

و عليه، يكمننا تجاوزا، وبشكل تركيبي أن نشخص القوى /السلطات المجتمعية التي تدخل لعبة الصراع من أجل أو عبر السلطة في قوى إما ذات ملمح: سياسي بحت ، إثنو-ثقافي، تقنو . اقتصادوي، أجنبي، أو معرفي علمي.

فعلى المستوى السياسي مثلا:

عرفت ومنذ استقلال الجزائر- وحتى يومنا هذا، انتقالا بطيئا وعنيفا من نظام سياسي شمولي واحدي، إلى حداثي وديمقراطي . شكليا . في إطار التحالفات المكشوفة بين الدولة وبعض الأحزاب الوطنية المعارضة.

بالتالي فهذا التحالف لم يكن إلا ليظهر على مستوى السياسة التعليمية /المدرسية؛

فبعدما كانت الدولة هي الوحيدة التي تحتكر تحديد المنظومة المدرسية في أبعادها التنظيمية والإيديولوجية والمعرفة والقيمة، ولعل أول وأهم نص تشريعي على هذا المستوى جاء في صيغة الأمرية رقم 76 . 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 . والذي وضع المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري وشكل الإطار التشريعي لسياسة التربية التي ارتكزت على عدة مبادئ منها: تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري ونشر قيمه الروحية و تقاليده الحضارية واختياراته الأساسية، تثقيف الأمة، بتعميم التعليم والقضاء على الأمية وفتح باب التكوين أمام جميع المواطنين على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الاجتماعية، تكريس مبادئ التعريب والديمقراطية و التوجيه العلمي و التقني ، ضمان الحق في التعليم و مجانيته وإلزاميته(**).

أصبحت تحاول إقناع الشعب باتجاهها الديمقراطي - حتى وإن كان ذلك صوريا- حيث أصبح التعليم إلى حد ما هماَ مشتركا بين الجميع؛ فقد أشركت مثلا بعض القوى المجتمعية في هندسةالمدرسة الجديدة، ذلك ما يمكن تلمسه من خلال الإصلاح التعليمي الأخير مثلا، المتمثل في" اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية".: تحت رئاسة (بن زاغو) الذي شاع عنه أنه شخصية بدون لون سياسي محدد، فهو يقف بين التيار الوطني والإسلامي من جهة، والتيار اليساري والعلماني من جهة أخري، ، في حين أنها ضمت عددا معتبرا من الأعضاء، توزعت مرجعياتهم الإنتمائية كالتالي: ممثلين لأحزاب السياسية ذوي مقاعد في البرلمان، نقابيين، أكاديميين، وجوه ثقافية وطبعا أعضاء وشخصيات مختلفة المواقع والمسؤوليات.

ولعل أهم ما يمكن تسجيله هنا هو هيمنة السياسي على ما هو بيداغوجي ضمن قرارات هذه اللجنة، حيث جاءت نتائجها موازية لتصور الدولة كما لو أنها هي التي قامت بالإصلاح بشكل فردي.

فعناصر المنظومة الإيديولوجية المتفاعلة بل والمتصارعة في الحقل السياسي الجزائري: هي عديدة، وبالنظر لتسمياتها، تترجم بالضرورة تنوعا في المشاريع المجتمعية البديلة. لكنها هي و إن اختلفت من حيث الشكل، التاريخ، المحتوى و الأهداف (***)؛ إلا أنها لا يمكنها الانفلات من التصنيف إلا ضمن تيارين رئيسيين هما: إما التيار الديمقراطي: الذي يجعل من الحريات الشخصية و الجماعية حجر الزاوية لبرنامجه، ذلك حال (MDS, MDA , RCD , FFS، ومؤخرا PTو RND) .

و إما التيار الاسلاموي: الذي يجعل من الدين الإسلامي مركز الحياة في المجتمع و المنبع الأول الوحيد لتأسيس الهوية الجماعية للجزائريين. و ذلك مثل : (MSP , MN , FIS.) .

ومن ثم فجمع هذه العناصر السياسية إما أن تمتاز و بمستويات متفاوتة إما بالتراثية، المحافظة، الرأسمالية، الليبرالية والتقني-اقتصادوية، الاشتراكية، العلمية، الديمقراطية، التحررية، العلمانية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن جل التشكيلات الحزبية الجزائرية غير متجانسة ومنسجمة من حيث حقيقة إيديولوجيتها والفئة التي تمثلها اجتماعيا، إذ يمكننا ملاحظة خليطا من الإيديولوجيات في الخطاب السياسي، وخليطا من الفئات المجتمعية المتباينة إن كان من حيث الطبقات أو المصالح داخل الحزب السياسي الواحد .ما قد يفسر استحالة التصنيف السياسي الكلاسيكي الشائع عالميا: يسار، يمين و وسط كما الحال هو في البلدان المنظمة.

الأمر الذي يؤدي بالدولة للتعامل مع هذه الأحزاب وفق منطق "مسك العصا من الوسط ". لينعكس ذلك على المشهد الإيديو-سياسي داخل المنظومة التعليمية في الآونة الأخيرة وبشكل لافت ؛ حيث تكفي الإشارة هنا إلى استمرارية هيمنة القوى الإيديولوجية والسياسية ذات التوجه التراثي المحافظ من جهة، والرأسمالية

الليبرالية ذات التوجه التقنو- اقتصادي، من جهة أخرى ؛ على الاختيارات التعليمية للمدرسة الجزائرية.

وعليه فإن كانت القوى السياسية المحافظة تجد تبريرها التاريخي في معطى المحافظة على الهوية والقيم الدينية الإسلامية، فإنها تعكس كذلك، نوعا من المحافظة على واقع سوسيو-ثقافي و سياسي معين، يحاول تحقيق استمراريته عبر اقتران استراتيجي وواقعي بالإيديولوجية الرأسمالية الليبرالية الدائمة الوجود، بحكم التبعية للآخر الأوروبي.

ومن ثم فالمنظومة المدرسية لم ولن يمكنها الانفلات من قبضة صراع القوى، وبالتالي تبقي تمتاز بنفي الآخر لمن هم يتحكمون في دواليب القرار وكل الأجهزة الايديولوجية الموجهة للرأي العام طالما أن ذات السلطة المهيمنة- ومن ثم الصراع الذي تغذيه لم يحسم ليترجم ازمات عميقة ، منها ما تعلق بتردي المستوي وفقدان اللغات وغياب تخصصات باتت الكفيلة بجعل المجتمع يندمج و منها ما تعلق بعولمة المعرفة، والحد من الانعزالية ومقاومة ورفض الاخر - بل و لتترك هذه المنظومة و بشكل مستمر تحت رحمة إحتقانات لا متناهية.

فمن جهة نجدها تحت هيمنة السلط التراثية المحافظة و من جهة أخرى الرأسمالية(مع بعض الليبرالية) معا ، ويكفي الاستدلال على ذلك من خلال معاينة مجموعة من المؤشرات الدالة: كالمكانات الرسمية التي يتم إيلاؤها لمختلف اللغات ضمن المؤسسات التربوية، الأهداف التربوية المرجو بلوغها، أو حتى مضامين ومحتويات الوسائل البيداغوجية المحددة ببرامج، كلا تبعا للمواد المقررة، كالتاريخ أساسا، الجغرافيا، الآداب، التربية الوطنية أو المدنية، التربية الدينية ....، حتى يتسنى استنتاج، ما للمأسسة التربوية (l'institutionnalisation éducative)، من ثقل على وعي الأجيال التي تمر بمختلف الأجهزة الفاعلة ضمنها، و على هوياتهم. (5)

وأما على المستوى الإثني- ثقافي:

فقد أثبتت الكتابات الأنتروبو-ثقافية الأخيرة، أن المجتمع الجزائري قد سار دربا طويلا وشاقا حتى توصل إلى الإقرار برسمية تنوع مكوناته اثنيا وثقافيا؛ هذا المسار الذي يلخصه بشكل شمولي درب إشكالية الهوية الجزائرية، التي تتجلى في اللغة والانتماء الإثني والقومي. والذي لا يمكن تحليله بعيدا عن تشخيص أهم القوى الإثنوثقافية في الجزائر والممثلة في القومية العربية- الإسلامية، الثقافة الفرنسية و القومية الأمازيغية لاحقا.

هذه التشكيلات لم تكن لتتم بعيدا عن المؤسسات التربوية التعليمية ودون مساعدتها، ذلك منذ النماذج الأولى ذات الصبغة غير الرسمية، التي عرفها المجتمع الجزائري قبل الاستعمار، كالمسيد، الزوايا والكتايتب؛ مرورا بالنماذج الوسيطة، ذات الصبغة الوطنية، والممنوعة رسميا من النشاط، تبعا للسلطات الاستعمارية، ذلك كمختلف المدارس الحرة و الزوايا و المعاهد التابعة لجمعية العلماء المسلمين؛ ووصولا للنموذج النهائي، ذو الشكل الرسمي، الذي أخذ على عاتقه و منذ السنوات الأولى من الاستقلال، مهمة ترقية أهم بعدين هوياتيين، ألا و هما: العروبي والإسلامي، على حد وصف (حامدي الشريف)، والممارس بذلك للهيمنة الثقافية والهوياتية على المجتمع، وبشكل شرعي تبعا للتعبير الغرامشي (6) .

على حساب البعد القومي الأساسي ألا وهو الأمازيغي، الذي وجب انتظاره للمادة التي اشترطت التنفيذ الميداني له ضمن دستور 1996، الذي نص على أن مكونات الهوية الجزائرية إنما هي، الإسلام، العروبة و الأمازيغية (7) . بل وعلى البعد الفرانكفوني أيضا ، الذي ما فتئ يشكل واقعا تنافق الدولة بالاعتراف بقاريته ضمن المجتمع الجزائري؛

وعليه فالصراع بين القوى الإثنوثقافية اليوم، و إن بدأ يظهر جليا من خلال الحرب المعلنة أحيانا –وذات البعد الرمزي إحيانا - والمستترة في أحايين عديدة بين أنصار العربية و الفرنسية ، فهي قائمة حتى يومنا هذا ، بل و حتى بين أنصار العربية والأمازيغية، و أنصار الفرنسية والإنجليزية أو بينها كلها!

هذا الصراع ذو الخلفيات الإيديو-سياسية الواضحة ، وفي إطار"مرجعية التحالف" وجد حلا توفيقيا، وذلك بإقرار العربية والفرنسية والإنجليزية ولاحقا الأمازيغية دفعة واحدة ضمن المدرسة الجزائرية الحديثة.

هذا الحل التوفيقي الذي يبدو أنه قد يرضي فئة قليلة من الفاعلين السياسيين الذين يلعبون بورقة اللغة/الهوية لدعم سلطتهم المجتمعية ومصالحهم الإستراتيجية، ولكنه لا يرضي بأي حال الفاعلين البيداغوجيين التربويين بل وحتى فئات واسعة من المجتمع، حيث يفرض على المتعلم إرهاقا نفسيا ومعرفيا معتبرا(8).

وأما على المستوى التقنو-اقتصادي:

إذا كانت المدرسة الرأسمالية، و بالعودة إلى التاريخي، هي التي نقلت المجتمع الأوروبي من وضعه الفيودالي الإقطاعي إلى الصناعي الرأسمالي؛ فإن المدرسة الاستعمارية – وبالعودة للاستشهاد بنفس التاريخ- هي التي أسند لها نقل المجتمعات الماقبل-رأسمالية غير الأوربية إلى مجتمعات رأسمالية تابعة(9).

ولقد كانت من نتائج السياسة الاستعمارية التعليمية في الجزائر خلق طبقة عاملة – على قدر قزمها- اتسمت بالثقافة الكافية للإنتاج بنوعيه، وذلك بهدف تراكم الإنتاج الرأسمالي، وبالمقابل خلق طبقة أرستقراطية تشارك في السلطة وتعلن الولاء للأجنبي لمواجهة كل مقاومة محتملة(10).

ثم إن العودة لفترة بعد الاستقلال في بلادنا، وما عرفته من تباينات مواقف المثقفين إزاء الكثير من المسائل الوطنية، في خضم الأحداث المأساوية التي مهدت لظهور حكومة ما بعد الاستعمار، وتأرجح مواقفهم بسبب تباين مصالحهم وانتماءاتهم، حيث توجه أفراد النخبة "المُفرنسة "العصرية" لملىء الإدارة الشاغرة، ليجدوا أنفسهم في أوضاع مريحة، ومتوافقة مع أهدافهم، وخاصة وأن الكثير منهم، كما يقول (عبد العزيز مزيان)، يتميز بعبادة الترقي الاجتماعي، والإيمان بالمعتقد البيروقراطي والتكنوقراطي، وكان يحس بنوع من التمايز الاجتماعي عن بقية أفراد المجتمع، ولذلك تولد لديه نوعا من الشعور جعله يحس كأنه "طائفة- نخبة"، جمعت بين سعة الحال وبين النفوذ الاجتماعي مع هيبة التعليم(11)، إلا دليل على ذلك؛

بل وحتى لما وجدت الجزائر نفسها في فترة "الإصلاحات"أي في فترة التسعينات، استطاعت الشرائح البيروقراطية/ التكنوقراطية الحاكمة استقطاب الفئات المثقفة، وضمها إليها جاعلة إياها "إطارات الأمة الشكلية" أي المؤطرة في الظاهر للمجهود التنموي والتربوي والسياسي، من دون أن تُساهم فعليا و بالطبع مباشرة في صنع القرارات المصيرية، إذ أنها تستلم القرارات لتجد لها مرتكزات أيديولوجية، وتُعقلنها عبر تجسيدها على شكل برامج وسياسات(****).

وعلى ما يبدو فإن التاريخ، يعيد نفسه بأشكال جديدة وبصور مختلفة حيث نجد أن ذات البلدان المحكومة من طرف التيار التكنوقراطي تحتكم لهيمنة نفس التيار على مستوى أعلى، فالنظام العالمي ذي القطب الواحد(رأسمالي- ليبرالي)، وأمام الأشكال الإمبريالية، لم يعد خفيا واقع التبعية الاقتصادية والبنيوية لدول ما يسمى بالعالم الثالث للمركز الغربي المهيمن، وذلك حسب ثنائية القوة والاستقطاب السياسي.

والجزائر التي كانت قد أعلنت في أكثر من مناسبة رسمية تبنيها للاختيارات الرأسمالية- الليبرالية، بعد فشل تجربتها الاشتراكية قد أصبحت رهينة تكاثف التصاعد الاستراتيجي لهيمنة الاقتصادي على السياسي بشكل مباشر، من خلال تيار اقتصادي، مكون أساسا من رأسماليين-باترونا-(جزائريين وأجانب) ومدعم بشبكة التقنوقراط.

هذا التيار الذي لا يزال وحتى يومنا هذا، يحاول باستمرار إقناع الكل بان الحل الناجع لمشاكل الجزائر ذات الطابع الاقتصادي (البطالة، الفقر، التخلف...) يكمن في حل ذو طابع اقتصادي بحت ؛

الأمر الذي قد يكون صائبا لحد معين، لكن ذلك ليس ببعيد عن ثقل عوامل شاملة ذات صلة بالأزمة العامة، كالاجتماعية منها، الثقافية، وغيرها.

فاقتراح الحل الاقتصادي كحل طلسمي، تجد السلطة التقنو- اقتصادية إنما يتم بالأساس للاستفادة أكثر من الامتيازات التي تؤدي لتحقيق أرباح أكثر بأقل الخسائر ك (خوصصة القطاع العام والمربح أساسا، إلغاء أو تخفيض الضرائب، شراء مؤسسات بدراهم رمزية، السلم الاجتماعي، ليونة قانون الشغل...).

ومن بين الأهداف الإستراتيجية للسلطة التقنو- اقتصادية خوصصة القطاعات الاقتصادية العمومية، بل وحتى الاجتماعي بما فيها المدرسة، نظرا لما تشكله

من سوق مغرية حيث تتوفر على عدد كبير من أصحاب الطلب (تعاظم التعليم ألخصوصي وتشجيعه، منافسة مجانية التعليم العمومي...).

تماما كما أنه يفرض واقع الرأسمال المادي المحول للثقافي منطقه، و ينتظم كقوة تشكل سلطة حقيقية، من أجل اعادة هيكلة المجتمع وجعله يحتكم لمنطق العرض والطلب ومن ثم لمشاريع استثمارية منتجة ومربحة، لا فرق فيه بين السلعة المادية التي يتداولها التجار والسلعة التربوية ذات الصبغة المعنوية الموجهة في الأساس للفرد و المجتمع.

هذا التوجه الذي وإن تم تفهم سواده في المدرسة الخاصة (privée)، إلا أنه و في الواقع يمكن تتبع وجوده حتى في المنظومة المدرسية/ التعليمية العامة (خصوصا في المبادئ العامة)، إذ نجد "ينبغي إعادة تأكيد الاختيار العلمي والتقني كأحد الأسس التي تقوم عليها المدرسة الجزائرية غير أن هذا البعد يجب أن يتجسد علميا من خلال تخصيص توقيت مناسب للمواد العلمية والتكنولوجية خاصة في أطوار التعليم الأساسي.. (12)

إن هذه السلطة التقنو-اقتصادوية تجعل من المدرسة شأنها شأن أي مشروع مقاولاتي وسيط لخدمة المشروع المجتمعي. ومن ثم الانتقال بالمدرسة من النظام التقليدي الذي يقوم على المجانية ومحاربة الأمية والتراثية وتزويد المجتمع، فقط، بالأطر الدينية والإدارية؛ إلى مدرسة معاصرة تقوم على الأداء والحداثة لخدمة الرأسمال أساسا، أي اعتماد نموذج " المدرسة الرأسمالية" التي تهدف إلى أن خلق روح العصرنة والعلمية التي تمكن المجتمع من مواكبته التطورات العصرية وذلك ب :التحكم في العلوم الجديدة والتكنولوجيات المستحدثة...تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله ل: بناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر." (13).

ليس معنى ما سبق الاستغناء عن التقنو- اقتصادي كأحد الأليات، ولكن أوجب على الدولة أن تخطط لنهضة اقتصادية تنتج أياد عاملة، قد تكون مكلفة ولكنها جيدة التأهيل والتكوين، وذلك من أجل إنتاج الخيرات والثروات والأدمغة الاقتصادية العالية التكوين والمبدعة إنتاجيا لخدمة تقدم ورفاهية بلدها ، وليس لخدمة الرأسمال الأجنبي.

وأما على المستوى المثاقفاتي الأجنبي:

فلا يخفى على أحد – وبعيدا عن فرضية المؤامرة- بل وبالعودة لواقع التخلف والتبعية ومخلفات الصراع الدولي، من جهة والتفوق الفعلي للغرب و على كل المستويات، تتدخل السلطة الأجنبية في هندسة وقولبة أغلب التنظيمات المجتمعية للدول المهيمن عليها، ذلك إن كان بطريق مباشرة أو غير مباشرة؛ كلاسيكية أو محدثة؛ حيث تتنوع أشكال وآليات التحكم و الهيمنة، بين مستترة وعلنية، مؤسساتية (سياسية، اقتصادية، علمية...)، و إنسانية (إرسال الخبراء، عقد اتفاقيات الثنائية، التكوين والمساعدات...)، بشكل لا يمكن فيها للمجتمعات المسيطرة سوى أن تكون الرابح الأكبر، مادام أنه غالبا ما تظهر المجتمعات المسيطر عليها بصورة الضعيف و العديمة الخيار.

ومن ثم فإذا كانت، السلطة الأجنبية تتسلل وبشكل واضح لمختلف المؤسسات، فالمنظومات التربوية والتكوينية بشتى أنواعها لا يمكنها أن تكون استثناءا؛ فاعتماد المدارس الجزائرية على المرجعيات البيداغوجية والتربوية الغربية ألمانية كانت، فرنسية أو أمريكية (معرفة وتنظيما)، استيراد بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الكفايات، بل وأغلب المرجعيات المعرفية واللغوية، أصبحت من الممارسات البديهية ضمن الاطار التربوي، ذلك ما يبرره المسؤولون عنه بضرورة العمل على الانتقال بالمدرسة، وظيفيا وبنيويا، من المنظومة التقليدية إلى أخرى عصرية حداثية كتلك المعتمدة في سائر البلدان الغربية.

ثم إن تنفيذ توجيهات وتوصيات بعض المؤسسات الدولية (اليونسكو، اليونسيف، صندوق النقد الدولي...) إن استهدفت المتعلم، المعلم، المنهاج، البيئة المدرسية القسم، أساليب التدريس بل و المنظومة القيمية؛ والركض خلف مبدأ التثاقف البين-إنساني، وتبادل الخبرات المعرفية والعلمية بين الشعوب، وإن كان مفيدا نظريا لما له من إيجابية ، إلا أنه قد يصبح ضارا إذا ما تم التخلي عن اليقظة الإيديو- معرفية والسياسية.. وذلك من أجل إحلال الاستقلالية الذي لن يتحقق إلا إذا جعلت المدرسة تبتعد عن الأطماع

والصراعات الإيديولوجية الضيقة، وأن تصبح المدرسة كسلطة معرفية-علمية سيدة ومكان اجتماعي لنشر ثقافة المواطنة والإنسية.

وأما على المستوى المعرفي والعلمي:

إن مختلف السلطات السالفة التي رأيناها، وإن كانت تسودها نزعات إيديولوجية وقيمية، فهي كذلك تقدم نفسها عبر أشكال معرفية وخلفيات فكرية معينة، والتي نجدها حاضرة وموظفة في المدرسة كحمولات تربوية وبيداغوجية.

ومادام أن المعرفي يمكن إدخاله في باب الإنتاجات الرمزية للمجتمع فإن "المنظومات الرمزية، بما هي أدوات تواصل ومعرفة تشكل بنيات تخضع العالم لبنيات، تؤدي وظيفتها السياسية من حيث هي أدوات لفرض السياسة إعطائها صفة المشروعية التي تساهم في هيمنة طبقة على طبقة..." (14).هذا معطى يجب الانتباه إليه.

لا يختلف اثنان في كون المدرسة و في الأساس تنظيم موجه لبعث المعرفة والعلم، ولكن واقع ما يحدث ضمن مؤسساتنا يثبت عكس ذلك تماما.

فيكفي تتبع ومن ثم تحليل دور السلطة المعرفية-العلمية (الفاعلون المعرفيون والعلميون) أثناء تحديد وهندسة الغايات الكبرى للسياسة التعليمية، أمام تحكم السياسي (أو غيره من القوى) في ذلك؛ فلطالما جاء العلمي- المعرفي (البيداغوجي) بعد السياسي للاستشارة أو التطبيق ليس إلا.

ومن ثم يمكن الحديث عن تهميش مبرمج للفاعل العلمي عند صناعة القرار البيداغوجي؛ ثم إن نوع المعارف وطبيعة العلم الموظف من طرف القوى المتحكمة سياسيا في المجتمع، تبقى في خدمة السياسي أساسا، حيث" المعرفة في علاقتها بالسلطة ملحقة وتابعة، ويبدو الخطاب العلمي (وخصوصا داخل المدرسة) ملحقا بالخطاب السياسي، يستخدم كوسيلة تبريرية لأهداف تقع خارج العلم، أهداف إيديولوجية تتجه مباشرة نحو السلطة"(15).

لذلك فان أغلب العوامل والأسباب التي كانت تقف وراء الإصلاحات التعليمية للمدرسة الجزائرية كانت خارجية عن المدرسة (استعمارية، سياسية، اقتصادية...)، أي أن هذه الإصلاحات التي تحدد وظيفة وبنية المدرسة لا تأتي حسب ضرورات بيداغوجية وعلمية داخلية.

وأخيرا، وكمحاولة لتلخيص كل ما سبق: يبدو أن إبعاد المدرسة عن الصراعات الإيديو-سياسية وجعلها، فقط، مؤسسة للمعرفة العلمية والتربية، وظيفتها الأساسية إشاعة وتكريس القيم العلمية والمعارف الموضوعية حول الذات والمجتمع والعالم ، دون تحيز نخبوي أو طبقي أو إثني...ما هو إلا رهان و تحدي كبيرين، يحتم العمل على تكريس الاستقلالية البيداغوجية العلمية للمدرسة، بعيدا عن كل الأشكال الإيديولوجية الإستلابية، خصوصا وأن أهم ما يمتاز به العلم بكونه "موضوعي لأنه حيادي وبعيد عن العاطفة، بينما تبقى الإيديولوجيا لتحزبها وطابعها الطبقي ذاتية ومشوه للعلم الحقيقي حول الواقع." (16)

و من ثم تمكنه من أن يصبح أهم العوامل المؤدية للتنمية، التي تحدث قطيعة مع كل أشكال الصراع التقليدية ذات الإيديولوجيات اللاإنسانية واللاديمقراطية واللاعلمية.

وان كان لزاما على المدرسة أن تلعب دورا إيديولوجيا وقيميا، فيجب أن تكون هذه عامة لا خاصة، استشهادا برأي (ألتوسر) الذي يقسم الإيديولوجيا"...إلى إيديولوجيا عامة وثانية خاصة، ويرى أن لها دورين في المجتمع، الدور الأول، والذي تقوم به الإيديولوجيا العامة، وهو تحقيق وضمان تماسك المجتمع...أما الدور الثاني فهو خاص بالإيديولوجيا ضمن إطار المجتمع الطبقي(الإيديولوجيا الخاصة)...وهو التعبير عن الانقسام الطبقي والعمل على استمرار الطبقة السائدة..." (17) وبالتالي استمرار قدرية وعبثية الصراع المجتمعي.

وعليه فالدور الوظيفي والاستراتيجي الذي يناط بالمدرسة، هو أن تكون مؤسسة ذات سلطة حقيقية تؤسس لثقافة مواطنة علمية وإنسية موحدة، لتجاوز مختلف الأشكال الصراعية اللاعلمية واللاديمقراطية واللامواطناتية واللاانسانية التي تخترق مختلف القوى المجتمعية، وذلك من أجل توازن ومساواة مجتمعيتين حقيقيتين.

قائمة المراجع المعتمدة:

(1)- بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال، الطبعة الثانية 1990، ص58.

(2)- جورج لاباساد وريتييه ورد، مقدمة في علم الاجتماع، ترجمة هادي ربيع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1982، ص135.

(*): أنظر محمد الصدوقي: " المدرسة و السلط المجتمعية "، في سلسلة تربويات، العدد الثاني، دار التنوخي للطباعة والنشر.2009،المغرب.

(3)- شوميليه جاندرو وكورفوازييه، مدخل إلى علم الاجتماع السياسي، ترجمة د.إسماعيل الغزال، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، ص24.

(4)- ميشيل فوكو، جينيالوجيا المعرفة، ترجمة أحمد السطاتي و عبد السلام بن عبد العالين دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى 1988، ص78.

(**) : أنظر المبادئ العامة لأمريه 16 أفريل 1976

(***) : للمزيد أنظر : الفصل الخامس و المعنون بالوضع السياسي الراهن : العنصر الخاص بالأحزاب السياسية في : مستقبل الديمقراطية في الجزائر ، لإسماعيل قيرة و آخرين: مستقبل الديمقراطية في الجزائر ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، يناير 2002 : ص ص 151 ، 176 .

(5): Hassan Remaoun : « Sur l'enseignement de l'histoire en Algérie ou de la crise identitaire à travers et par l'école », op-cit, pp 57, 64.

(6): Abdelhafid Hamedi El Chrif : « Les aventures de l'identité nationale », In Revue d'étude et de critique sociale Naqd, N°02, paru en mois Février/Avril 1992,Alger, pp 03, 07.

(7)- أنظر : ديباجة دستور 1996 .

(8)- Georgette khalaf : « enseignement bilingue au Liban »-thèse de doctorat de 3éme cycle, non publiée, encadrée par Gaston Canu et Gérard Troupeau, soutenue en 1985 à la Sorbonne, Paris, p55.

(9)- الخمار العلمي، المعرفة والسلطة: دراسات في التربية والطفولة والجنس، مطبعة دار النجاح الجديدة، المغرب، 1995، ص 16.

(10)- المرجع نفسه، ص27.

(11)- فلاديمير ماكسيمنكو: الأنتلجانسيا المغربية، المثقفون أفكار و نزعات، ترجمة عبد العزيز بوباكير، دار الحكمة، الجزائر.1994، ص30، ذكر في دراسة " سوسيولوجية المثقفين ذات المنحى الفرنسي'، لصاحبها نورالدين زمام .المنشورة على الرابط الالكتروني/knol.google.com/kحول-سوسيولوجية-المثقف-الجزائري

(****): voir le chapitre intitulé : « la gestion de l'économie algérienne de l'indépendance a 20011 , un regard synoptique », in Taieb Hafsi : Issad Rebrab, voir grand ; commencer petit et aller vite, casbah édition, Alger,2012,pp48,59.

(12)- أنظر النصوص المرجعية المتضمن تنظيم التربية والتكوين الأمر رقم/ 98)(نشرة المديرية الفرعية للتوثيق سنة 35•.المبادئالعامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم 76 الأساسي(نشرة وضعية قطاع التربية الوطنية مسح شامل من 1962 إلى 1998)، منشورات المجلس الأعلى للتربية .

(13)- شبل بدران: التربية و الإيديولوجيا: دراسة في العلاقة بين التربية وبنية النظام السياسي، مطبعة النجاح الجديدة، مصر.1991، ص56.

(14)- بيير بورديو، المرجع السابق، ص 55.

(15)- G .Bachelard : La philosophie du non, Edition PUF, France, 1973.

(16)-شبل بدران، المرجع السابق، ص 42.