

مقال بعنوان: رهان الحكامة وأزمة القيم في النظام التعليمي الجزائري

د/ محمد بوقشور جامعة عباس فرحات - سطيف

ملخص:

إذا كان حرص المجتمعات المعاصرة على تنمية القيم لدى أبنائها المتمدرسين، يمليه إدراكها لأهمية القيم ودورها الحاسم في كسب رهان التنمية التي تنتشدها، فإن الحكامة هي الركيزة التي أصبحت حكومات هذه المجتمعات تستند عليها في تسيير شؤون نظمها التعليمية.

ولعل المفارقة في الجزائر اليوم هي أنه، وبالرغم من أن اعتماد الحكامة الجيدة في تسيير شؤون نظامها التعليمي أصبح ضرورة ملحة، بالنظر لرهانات العولمة وتحدياتها، فإنه وعلى عكس ما يروج له خطابها الرسمي - الذي ما انفك يرفع شعار "الحكامة" - يصر القائمون على شؤون هذا النظام على مواصلة العمل بأساليبهم القديمة التي أثبتت الكثير من شواهد الواقع أنها أبعد ما تكون عن الحكامة.

وعليه فإن السؤال الذي تسعى هذه الورقة للإجابة عليه هو:

هل يمكن للنظام التعليمي الجزائري أن يكسب رهان الحكامة في ظل أزمة القيم التي يتخبط فيها؟

Résumé

La vigilance constatée dans les sociétés modernes pour l'amélioration des valeurs consiste dans la perception de l'importance accordée aux rôles majeurs des valeurs. La pierre angulaire réside dans la bonne gouvernance comme voie royale pour réaliser son développement.

Bien que les leitmotivs de l'état algérien seraient de mettre en exergue la bonne gouvernance. La réalité du terrain qui nous interpelle donne à voir le contraire.

C'est toujours l'ancien système et les réflexes archaïques qui sont adoptés dans la gestion du système de l'enseignement.

C'est dans cette optique que la communication que nous allons présenter va jeter la lumière sur la question suivante :

Le système d'enseignement en Algérie peut-il acquiescer le défi de la bonne gouvernance la lumière de la crise des valeurs

مقدمة

إذا كان حرص المجتمعات المعاصرة على تنمية القيم لدى أبنائها المتمدرسين، يمليه إدراكها لأهمية القيم ودورها الحاسم في كسب رهان التنمية التي تنشدها، فإن الحكامة هي الركيزة التي أصبحت حكومات هذه المجتمعات تستند عليها في تسيير شؤون نظمها التعليمية.

ولعل المفارقة في الجزائر اليوم هي أنه، وبالرغم من أن اعتماد الحكامة الجيدة في تسيير شؤون نظامها التعليمي أصبح ضرورة ملحة، بالنظر لرهانات العولمة وتحدياتها، فإنه وعلى عكس ما يروج له خطابها الرسمي - الذي ما انفك يرفع شعار "الحكامة" - يصر القائمون على شؤون هذا النظام على مواصلة العمل بأساليبهم القديمة التي أثبتت الكثير من شواهد الواقع أنها أبعد ما تكون عن الحكامة.

وعليه فإن السؤال الذي تثيره هذه الورقة هو:

هل يمكن للنظام التعليمي الجزائري أن يكسب رهان الحكامة في ظل أزمة القيم التي يتخبط فيها؟

أما محاولة الإجابة عليه فسوف تكون بالتركيز على:

أولاً- مدخل مفاهيمي.

ثانياً- أزمة القيم في النظام التعليمي الجزائري.

ثالثاً- النظام التعليمي ورهان الحكامة

أولاً - مدخل مفاهيمي:

تحتل المفاهيم مركزاً محورياً في أي عمل علمي، بالنظر لكونها أداة تحليل أساسية يوظفها الباحث في كل مراحل عمله البحثي، لذلك فتحديدها هو على قدر كبير من الأهمية. وعليه فإن تحديد المفاهيم التالية: الحكامة - القيم - النظام التعليمي - باعتبارها مفاهيم أساسية في هذا المقال المتواضع، هو محطة يتوجب الارتكاز عليها والانطلاق منها.

1-تعريف الحكامة:

بالعودة إلى مؤلفي الفيلسوف اليوناني "أفلاطون": "الجمهورية" و"القوانين" يمكننا أن نلاحظ أنه أول من تناول مشكلة الحكامة من وجهة النظر الفلسفية. ففي كتابه "الجمهورية" رفع شعار الرجل المناسب في المكان المناسب، حيث أعطى مشروعية الحكم للفلاسفة وأكد أن الحكامة الجيدة تستند إلى كفاءة الحكام (النخبة). أما في مؤلفه "القوانين" بين أهمية العمل بالقوانين، وبالنسبة إليه فإنه لا وجود لحكم الدولة في غياب القوانين، وحسبه فإنه من الضروري بالنسبة للبشر، سواء كانوا حكاماً أو محكومين أن يضعوا قوانين وتشريعات تضع ضوابط لسلوكياتهم وتكفل لهم العيش في استقرار(1).

وفي مؤلفه معجم العلوم الإنسانية " Dictionnaire des " اعتبر " Jean François " الحكامة من الألفاظ القديمة التي يعود استعمالها في اللغة الفرنسية إلى القرن الثالث عشر، وبعد ذلك تغافل الاهتمام به لعدة قرون(2).

ويعود أول استعمال لمصطلح الحكامة في العلوم الاجتماعية إلى الثلاثينيات من القرن الماضي من طرف الاقتصادي "Roland Coase" للدلالة على الحوامل (dispositifs) التي بواسطتها تتمكن الشركات الكبرى (firmes) التأكيد من تنسيق ناجح في التبادلات وتأخر الأمر إلى غاية السبعينيات والثمانينيات، ليلج هذا اللفظ مجال العلوم الإنسانية، ذلك أنه في سنة 1976 خصص "James March" و"Johan Olson" في سياق الثروة داخل المحارم الجامعية ضد الحرب على الفيتنام، مقالا حول موضوع "حكمة الجامعة"(3).

وقد حدد الباحث "عبد الكريم غريب"(4) مفهوم الحكامة، باعتباره مفهوماً حديث التداول والاستعمال، من خلال اشتقاقية اللفظ اللاتيني (Gouverner) الذي يفيد التسيير والقيادة والحكم، بالإضافة إلى هذه الخاصية اللغوية فإن مفهوم الحكامة يدل على حسن ونجاعة التدبير داخل الإدارة أو المقابلة أو الفصل الدراسي...، حتى يتسنى على غرار ذلك تحقيق الجودة المطلوبة من المنتج.

أما المقصود بالحكمة في النظام التعليمي هنا فهي تلك التدابير والإجراءات والقوانين التي تضمن تسيير شؤون هذا النظام بفعالية ونجاعة، وتمكنه من بلوغ أهدافه المسطرة. لأن القيادة فيه تسند على أساس الكفاءة والاستحقاق، والأدوار توزع على المنتسبين إليه بشكل عادل، ويتجاوز اتخاذ القرار فيه

الفرد الواحد ليضطلع به كل الشركاء وأصحاب الحقوق، وذلك بالاحتكام للطرق الديمقراطية التي تكفل لكل طرف مصالحه، وترسي قواعد للمراقبة والتشاور، بالإضافة إلى اعتمادها على أنماط تعاونية للتدبير اللامركز، بدلا من أنماط التدبير المركزية التقليدية التي أثبتت محدوديتها.

وتكتسي الحكامة في أنظمة التعليم المتطورة في العالم على غرار النظام التعليمي الأمريكي أهمية بالغة بالنظر لدورها الحاسم في تحديد حجم ونوع مخرجاتها، لأنها ما فتئت تصنع التميز وتحرز المراتب المتقدمة بفضل الاستغلال الأمثل لمواردها وإمكاناتها، ولكونها تتيح فرص التفوق والإبداع للمنتسبين إليها، وتمتد مختلف القطاعات بالكوادر القادرة على قيادتها لإحراز المزيد من التطور

وبالنسبة للدول المتخلفة تذهب بعض الطروحات إلى التأكيد على حاجتها إلى تكوين كوادر ذات إطار معرفي منسجم مع متطلبات الاندماج في النظام العالمي، وتوجهه نحو نظام السوق والخصوصية. وهي بذلك تتجاهل أن تكوين مثل هذه الكوادر هو أمر صعب المنال بالنظر لما تواجهه أنظمتها التعليمية من معوقات، وحتى إن تحقق ذلك في بعض الحالات النادرة فإنه لا يخدم بالضرورة أهداف التنمية الفعلية وفق الأولويات التي تملئها المصلحة الوطنية، أكثر مما تملئها مصالح المراكز والشركات المتعددة الجنسيات. فالارتقاء بأداء الكوادر المذكورة يجعلها أكثر قدرة على توظيف معرفتها وكفاءتها في سبيل خدمة النظام العالمي. وحتى إن جلب ذلك قدرا من الاستثمار للدول المتخلفة، فإنه لا يعد أن يكون اقتناصا للفرص المتاحة للسطو على ثرواتها وخيراتها وتحقيق الأرباح الخيالية من طرف المراكز والشركات الدولية. وإذا كان ذلك سوف يحقق بعض الفرص لامتناس قدر من البطالة فإنه سيكون محدودا وليس هناك ما يضمن له الاستمرارية. فالمعروف أن حركة رؤوس الأموال يحكمها منطق الربح، وعليه فليس هناك ما يضمن بقاء الاستثمارات الأجنبية ببلد معين، بل أن أصحابها لا يترددون في نقلها إلى بلدان أخرى كلما توفرت بها فرص أكبر للربح. وعندها سوف يتركون وراءهم أوضاعا متأزمة، من شأنها أن تحدث خلخلة اقتصادية واجتماعية وتؤدي إلى ضياع شريحة مجتمعية. بحيث يزداد مع مرور الوقت شعور هذه الشريحة بالتهميش والحرمان والإحباط، ويصبح احتمال تبلور هذا الوضع إلى عدم استقرار اجتماعي، بل إلى عنف داخلي أمرا واردا، خاصة وأن هذه الفئة الحيوية التي يفترض أن يكون من بين أهداف التنمية الفعلية تلبية احتياجاتها الأساسية، ستصبح من ضحايا هذه الخلخلة الاقتصادية والاجتماعية.

تعد القيم واحدة من قضايا العصر، وبخاصة في ظل ما يلاحظ من تغيرات وتشوهات في السلوك الإنساني جراء تيار العولمة الجارف، الذي بات يهدد الخصوصيات الثقافية للمجتمعات وأنساقها القيمية؛ وغالبا ما يتركز نقد العولمة في مسألة القيم والمفاهيم على قضيتين:

* الأولى "ثنائي" العنف والجنس في وسائل الإعلام والسينما العالمية وفي القنوات الفضائية التي دخلت اليوم إلى كل بيت.

* والثانية، تنميط القيم ومحاولة جعلها واحدة لدى البشر في المأكل والملبس والعلاقات الأسرية وبين الجنسين وفي كل ما يتصل بحياة الإنسان الفردية والجماعية.

وقد حازت القيم على اهتمام الكثير من علماء الاجتماع، الذين حاولوا فهم تأثيراتها على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية، وتفسير علاقتها بغيرها من الظواهر الاجتماعية. ومنهم من اشتغل عليها من منطلق أنها تعبر عن معتقدات يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة والتي تعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحوها، وتحدد له السلوك المقبول والصواب والخطأ، وتتصف بالثبات النسبي.

أما مفهوم القيم في علم الاجتماع فقد استخدم للإشارة إلى المبادئ العامة التي تحدد السلوك والتي يشعر الناس إزائها بالارتباط الانفعالي الشديد، وتتضمن أحكاما معيارية حيث أنها تحدد لهم مستوى الحكم على الأفعال وأنماط السلوك والتفصيلات، وتتصف بالعمومية، ولا يمكن فهمها إلا في ضوء البناء الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، وكذا السياق التاريخي للخبرة الإنسانية فيه (5).

ويعد موضوع التربية على القيم من الموضوعات التي حازت نصيبها من الدراسة والاهتمام من طرف أهل الاختصاص، وذلك بالنظر لعلاقتها الوطيدة ببناء شخصية المتعلم، في بعديها النفسي والاجتماعي، وخاصة في مرحلة المراهقة التي غالبا ما يعيد فيها الشخص قراءة نسقه القيمي، ليعيد تشكيله من جديد على ضوء متطلبات المرحلة العمرية التي بلغها.

3-تعريف النظام التعليمي:

ورد في معجم العلوم الاجتماعية "أن النظام لفظ يطلق على الظواهر والعلاقات الاجتماعية، عندما تتبلور في مصالح وقيم محددة، كما تتركز في قواعد معينة تعد أساسا للبناء الاجتماعي" (6) . ويعرف النظام أيضا بأنه مجموعة الأشياء المرتبطة والمتكاملة بعلاقات ذات صفات موحدة ومتجانسة(7).

وكما هو واضح أن هذا التعريف ركز على عنصري الانسجام والتكامل، وأغفل ما يمكن أن ينطوي عليه النظام من صراع وإمكانيات للتغير. فعناصر النظام وأجزائه ليست مرتبطة بشكل ميكانيكي، ولا تتفاعل بالضرورة مع بعضها البعض سويا بشكل مستمر من أجل هدف معين، لأن أهدافها ومصالحها

يمكن أن تكون متضاربة، مما يولد بينها الصراع ويجرّها إلى التصادم. وإذا كان أي تنظيم يمكنه أن يشكل نظاما مستقرا في فترة ما، فإنه قد يعرف لاحقا تطورا أو تغييرا يمكن أن يؤثر على بنيته وعلى نظام الأدوار الذي يحدده، كما يمكن أن ينتج آثارا على محيطه، وهذه الآثار ربما تسبب بدورها آثارا قد تنعكس على التنظيم نفسه.

فعلى سبيل المثال يمكن لاهتمام القائمين على تنظيم وتسيير شؤون نظام تعليمي معين أن يضاعف من أعداد خريجي المؤسسات التعليمية من حاملي الشهادات، مما يزيد من حجم الطلب على الوظائف في مختلف القطاعات ويقلل من حظوظ بعض هؤلاء الخريجين في الحصول على مناصب شغل، وبذلك تكبر احتمالات ارتفاع نسب البطالة في أوساطهم. وهذا من شأنه أن ينعكس سلبا على اتجاهات المتدربين نحو مواصلة تعليمهم كما يمكن أن يدفع بمن يواصلون دراستهم إلى السعي للحصول على شهاداتهم بأقل جهد وأقل تكلفة ممكنة، مع الاحتفاظ بالقسم الأكبر من وقتهم لنشاطات أخرى يكون مردودها فوريا بالنسبة إليهم. وهكذا فالسياسات المنتهجة في تسيير أنظمة التعليم تنعكس على المنتسبين إليها وعلى سائر الأنظمة الاجتماعية الأخرى.

وقد تعددت التعاريف التي أعطيت للنظام التعليمي بتعدد مرجعيات أصحابها وتوجهاتهم، ومنها: النظام التعليمي هو واحد من مجموعة النظم الرئيسية في المجتمع في المجتمع، وهو بمثابة مجموع القواعد والقوالب المقررة لإعداد النشء وتربيته من خلال الأجهزة التي تهئ الفرد جسديا وعقليا وخلقيا ليكون عضوا سويا متكيفا مع المجتمع. ولهذا ينظر إلى النظام التعليمي على أنه مجموعة الأشكال والأوضاع والقوالب العامة المنظمة لطريقة الحياة، والتي تنظم نشاط الجماعة في المجال التربوي عموما والتعليمي على وجه الخصوص (8).

ويعدّ النظام التعليمي بجميع مراحل نظاما، ويتكون من أنظمة فرعية صغيرة مثل: التعليم الابتدائي كنظام، التعليم المتوسط كنظام، التعليم الثانوي كنظام، وكلّ من هذه بدورها تنقسم إلى نظم أصغر منها مثلا: الصف كنظام، ثمّ الفصل كنظام... وهكذا.

والمقصود بالنظام التعليمي الجزائري في هذه الورقة هو جميع مؤسسات ومراحل التعليم (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي وباقي أنواع التعليم الأخرى المقدمة من قبل المؤسسات التي تمارس وظيفة التعليم مهما كان نوعه)، هذه المراحل التي تعتبر في حد ذاتها أنظمة فرعية تشكل في مجملها النظام التعليمي، والذي يعتبر بدوره أحد النظم الاجتماعية الكبرى.

ثانيا - أزمة القيم في النظام التعليمي الجزائري:

إذا كانت القيم الإنسانية هي من الأهداف الأساسية التي ينادي بها النظام التعليمي ويسعى إلى تنشئة المتدربين عليها، فإن ذلك يستوجب توفر مدرسين يؤمنون بهذه القيم وقادرين على تبليغها من خلال مختلف الرسائل التي تصدر عنهم في كل المواقف البيداغوجية والتعليمية يوميا، ويحتاج إلى بيئة

مدرسية محفزة على الخلق والإبداع، تتساوى فيها الفرص والأسبقية فيها للجدارة والاستحقاق. كما يستوجب إدارة مدرسية راشدة وفعالة، تضع نفسها في خدمة كل ما هو علمي وبيداغوجي.

إن مفهوم فعالية المؤسسة التعليمية وحسن أدائها، لا يجب أن يختزل فقط عند حدود التحصيل الجيد للمتمدرسين، بل يجب أن يشمل أيضا وبالأساس:

- مدى نجاحها في التأسيس لأسلوب تفكير حر عند هؤلاء المتمدرسين.
- مدى امتلاك المتمدرسين للقدرة على التحليل والنقد والاستنتاج.
- مدى قدرة المتمدرسين على التواصل وتمكنهم من لغة الحوار وآدابه.
- مدى قدرة المتمدرسين على الخلق والإبداع.
- مدى تحكم المتمدرسين في وسائل وتكنولوجيات الاتصال الحديثة.
- مدى تشبع المتمدرسين بالقيم الإنسانية السامية كالحرية، التسامح، قبول الآخر، تقديس العمل، احترام الوقت، الصدق، الأمانة، تحمل المسؤولية، حب الوطن... وغيرها.

وعليه فإن السؤال الذي يتوجب طرحه هنا انطلاقا من هذا المفهوم لفعالية المؤسسة التعليمية هو:

هل يستطيع الخطاب الرسمي الجزائري- الذي يلجأ دوما إلى لعبة الأرقام التي يجيدها، للتستر على فشل القائمين على تسيير شؤون النظام التعليمي- أن يستمر في الحديث عن فعالية ما لمؤسساتنا التعليمية، خاصة وأن رداءة وضعف مخرجاتها هي الثابت الوحيد منذ سنوات، بل ومنذ عقود؟

ليس من المبالغة هنا القول أنه لا أمل يلوح في الأفق لتحسين مخرجات المؤسسات سالفه الذكر،

طالما أن أزمة القيم التي تتخبط فيها قد طالت معظم المنتسبين إليها، حيث أن:

1- الخطاب التربوي لا يساير التقدم العلمي والمعرفي، ويعيد عن الواقع، بل ويتناقض معه في الكثير من مضامينه، الشيء الذي يفقده جاذبيته ومصداقيته. والأخطر من ذلك أن هذا الخطاب يمكن أن يؤدي إلى شعور المتمدرسين بالاغتراب والقهر ويزرع في نفوسهم اليأس والإحباط، طالما أن شواهد واقعهم اليومي تؤكد لهم زيف هذا الخطاب.

2- بيداغوجية التدريس يغيب فيها الحوار وتختزل فيها قنوات الاتصال في قناة واحدة مرسلة (قناة المدرس) طالما أن بيداغوجية التدريس الشائعة تقوم أساسا على التلقين، هذه الطريقة التي تركز أحادية الفكر، وتهيمن فيها علاقة الشيخ بالمريد. أما حرية التفكير التي هي أساس كل إبداع أو ابتكار فإنها تصبح في مثل هذه الأجواء مغامرة غير محمودة العواقب، لأن الشيخ لا يقبل من مريديه إلا السمع والطاعة. وطبعاً مع كل هذا يصبح التطلع إلى تدريب المتمدرسين على التحليل والنقد وتنشئتهم على قيم الحرية والمسؤولية ضرب من الخيال.

3- التقويم التربوي فقد مصداقيته وهيبته، بسبب تسييسه من جهة وانتهاك حرمة من أطراف خارجية عديدة من جهة أخرى. فالضغوطات على المدرس لإنجاح الراسبين ما انفكت تتزايد. ولكون المدرس أصبح عرضة للترغيب والترهيب، وبالنظر لتراجع مكانته في السلم الاجتماعي، فإن تنازله عن سلطته

المطلقة في التقويم التربوي لفائدة السياسي والأطراف سالفه الذكر، أصبح أمرا واقعا. كما أن التقويم التربوي كثيرا ما يختزل في امتحانات كتابية، تجرى في ظروف تكثر فيها فرص الغش، ويشرف عليها مدرسون لا يترددون في معاملة الممتحن على أنه متهم بالغش ويتوجب عليه إثبات براءته. لذلك فإن الطعن في مصداقية التقويم التربوي، وعدم نجاعة أساليبه التي أصبح عامة الناس ينتدرون بها، هي تحصيل حاصل. ولعل أخطر ما في الأمر هنا هو انخراط الجميع في تنشئة الأجيال على الغش بشكل مباشر أو غير مباشر. لأن انعكاسات منطق المساواتية بين من يعمل ومن لا يعمل ستطال في المقام الأول العمل باعتباره قيمة لا بديل عنها لبلوغ النجاح الحقيقي والعيش بكرامة.

4- التوجيه المدرسي تحول مع مرور الوقت إلى توزيع عشوائي " للناجحين بقرار سياسي" على مختلف الشعب والتخصصات، ولعل أكبر المتضررين من هذا التوزيع هي الفئة التي نجحت باستحقاق، لأنها تملك من القدرات ما يؤهلها لمواصلة دراستها بالشعب والتخصصات التي ترغب فيها، ومع ذلك فإن حظوظها في تحقيق رغباتها والاستفادة من ظروف تدرس جيدة تتضاءل أمام التدفقات البشرية التي دفعت بها أساليب التقويم التربوي المنتهجة إلى المستوى الأعلى، سعيا للاحتفاظ بها أطول وقت ممكن على مقاعد الدراسة، وتأخير انضمامها إلى جيوش البطالين. والنتيجة هي القضاء على الدافعية عند كل ممتدس نجح باستحقاق وحرم من تلبية رغبته، فما بالك بالذي انتقل إلى المستوى الأعلى بغير استحقاق؟ فأبي مستقبل لأجيال توجه عنوة للدراسة في شعب وتخصصات لا ترغب فيها؟ وهل يمكن الحديث بعد ذلك عن الدافعية التي هي أساس النجاح في العمل؟ بل هل يمكن الحديث عن العمل نفسه كقيمة مقدسة لصناعة النجاح والتفوق طالما أن مصير من يعمل ومن لا يعمل من الممتدسين صار سواء في ظل هذا النمط من التسيير الذي تراجعت فيه قيم المنافسة والتفوق؟.

5- قنوات الاتصال في الوسط المدرسية غير وظيفية في أغلب الأحيان، وإذا قدر لها أن تشتغل فاتجاهها يكون من الأعلى إلى الأسفل وفي شكل أوامر وتعليمات، أما أن تكون وجهتها مغايرة فذلك نادر الحدوث. وطبعاً أمام تعطل قنوات الاتصال فإن لغة الحوار تتعطل، الشيء الذي يفاقم الضغط على الجماعات المدرسية، ويدفع بأفرادها إلى التعبير عن أنفسهم بطرق قد تكون عنيفة أحيانا. بدليل أن انتشار ظاهرة العنف بكل أشكاله في الوسط المدرسي ما انفكت تتزايد، وبلغت حد ارتكاب جرائم قتل، كان الجناة والضحايا فيها مدرسين ومتمدرسين على السواء.

وإذا كانت الكثير من الشواهد التاريخية والواقعية تدل على أن أزمة القيم التي يتخبط فيها النظام التعليمي الجزائري مزمنة وعميقة، وإذا كان المجال هنا لا يتسع للاسترسال في سرد المزيد من المؤشرات التي تدل على أن هذه الأزمة أصبحت أمرا واقعا لا يمكن تجاهله أو التستر عليه، فإن السؤال الأهم الذي يتوجب طرحه هنا هو: هل يمكن تجاوز هذه الأزمة؟ وكيف؟

بالرجوع للتراث السوسولوجي يمكن الوقوف عند أهم اتجاهات التنظير التي اهتمت بالتربية والتعليم وحاولت تفسيرها، ومنها على الخصوص الاتجاه الوظيفي، اتجاه الصراع، التفاعلية الرمزية ونظرية التبعية.

ومن المسلمات الرئيسية التي تقوم عليها نظريات البنائية الوظيفية في تفسيرها للتربية والتعليم القول بأن (9):

- التعليم أداة لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهارتهم أي أن نجاح الفرد أو فشله في المجتمع مرهون بنجاحه أو فشله في التعليم (الدراسة).
- المعرفة التي تقدم في المدرسة تؤثر في رفع المستوى الاقتصادي للمتعلمين.
- نسق المكافأة الذي بنيت على أساسه مناهج التعليم يشجع الالتزام القوي نحو الاعتماد على الذات والعمل الشاق والانجاز.

وقد توالى الانتقادات التي وجهت للنظريات البنائية الوظيفية في التربية والمسلمات الرئيسية التي تقوم عليها ومنها (10):

- المدرسة لا توفر تكافؤ الفرص وبالتالي فحظوظ المنسبين إليها ليست واحدة.
- مشكلة الفقر التي تعاني منها الطبقات الدنيا هي مشكلة فقر في امتلاك المعرفة و ليست مشكلة استغلال اقتصادي وهو نمط من أنماط تزييف الوعي.
- الباحث التربوي ليس محايدا فهو جزء مما يدور في المجتمع من صراع بين ضوء الهيمنة والسيطرة وقوى التحرر لذلك فهو مطالب بأن يحدد موقفه بكل موضوعية في أي جانب من الصراع يقف ومن يساند وأن يكون على وعي بالعمل التربوي و نتائجه.

وكما هو واضح فإن سعي أصحاب هذا الاتجاه لفهم وتفسير النظام التعليمي، لم يخرج عن مسعاهم المعروف لتفسير التوازن والاستقرار في المجتمع، ونظرتهم إلى المجتمع باعتباره بناء مستقرا وثابتا نسبيا، يتألف من مجموعة عناصر متكاملة مع بعضها، وكل منها يؤدي بالضرورة وظيفة إيجابية يخدم من خلالها البناء العام، وجميع عناصر هذا البناء تعمل في إطار من الاتفاقات المشتركة والإجماع القيمي. وهو زعم لا يصمد أما شواهد التاريخ والواقع، على اعتبار أن العلاقات والتفاعل داخل الجماعة المدرسية الواحدة وبين أفراد مختلف الجماعات المدرسية، وعلاقة النظام التعليمي مع سائر النظم الاجتماعية الأخرى ليس على نفس الدرجة من الانسجام والتكامل في كل زمان ومكان كما يصوره هؤلاء، بل أنها كثيرا ما تنطوي على توتر وصراع.

أما وجهة نظر أصحاب نظرية الصراع فهي مناقضة للتوجهات سالفة الذكر تماما، حيث يرى "ألتوسير" مثلا أن التعليم هو جزء من الجهاز الأيديولوجي في المجتمع، وأكد أيضا على أن التعليم في

النظام الرأسمالي هو جزء من ميكانيزمات السيطرة، تستخدمه الطبقة الحاكمة لفرض سيطرتها، من خلال (11):

- إنتاج القيم التي تدعم علاقات الإنتاج السائدة، وتدخل المدرسة كأحد أهم عوامل هذا الإنتاج.
- استخدام الأيديولوجية والقوة في جميع مجالات الضبط لدعم القوى الحاكمة بالاعتماد على قوة المدرسة كمؤسسة أيديولوجية تربية.

وعندما ناقش "هابرماس" في كتاباته العلاقة المتداخلة أو الدور الوظيفي للمؤسسات التربوية والاقتصادية والثقافية ووسائل الإعلام، ودورها في عملية التحديث وظهور دولة الرفاهية الديمقراطية، وصف هذه العلاقة بصفة عامة بأنها نوع من يوتوبيا التنوير التي تمارسها المؤسسات الحديثة في المجتمعات الرأسمالية، من أجل إعداد مواطنين يحلمون دائما بهذا النوع من التنوير الديمقراطي الخيالي (12).

وعكس المنظورات التي تهتم بالوحدات الكبرى مثل المنظور الوظيفي ومنظور الصراع، فالتفاعلية الرمزية هي واحدة من المنظورات السوسيولوجية الأساسية المعاصرة، التي تهتم بتحليل الأنساق الاجتماعية الصغرى (تدرس الأفراد في المجتمع ومفهومهم عن المواقف، المعاني، الأدوار وأنماط التفاعل... وغيرها من الوحدات الصغرى).

وعموما يدور فكر التفاعلية الرمزية حول مفهومين أساسيين هما (13): الرموز والمعاني. ويعتبر اللغة من أهم مجموعة الرموز اللازمة للتفاعل الاجتماعي. ويؤكد هذا الفكر أن الكلمات لا تكتسب معانيها إلا من خلال المعاني التي يقول أصحابها أنهم يقصدونها بهذه الكلمات. وينظر " بلومر " الذي يعد من بين أهم ممثلي التفاعلية الرمزية المعاصرين إلى المجتمع على أنه نتاج للتفاعل الاجتماعي، ويتم خلقه بطريقة متطورة ومستمرة.

وإذا كان اهتمام التفاعلية الرمزية قد انصب على المؤسسات التربوية عموما والتعليمية تحديدا باعتبارها بيئة للتفاعل الاجتماعي، كما انصب على الاتصال في الوسط المدرسي من خلال اللغة باعتباره أحد أشكال هذا التفاعل. فهي بالنسبة للبعض نظرية محدودة النطاق، بل أنها ليست سوى نظرية في التنشئة الاجتماعية بالنسبة للبعض الآخر.

ولا تعترف مدرسة التبعية عند تفسيرها لظاهرة التخلف في مجتمعات العالم الثالث و(المجتمع الجزائري واحد منها)، بالوصفات الخارجية لأنها تجاهلت الخصوصيات السوسيو- ثقافية والعوامل التاريخية التي أنتجتها. ومن أجل تخلص مجتمعات العالم الثالث من قيود التبعية والهيمنة الرأسمالية، تراهن مدرسة التبعية على أنظمة تعليمية تحريرية، تتكافأ فيها فرص التحصيل الجيد والنجاح لأبناء مختلف الشرائح الاجتماعية في هذه المجتمعات.

وإذا كان اهتمام أنصار نظرية التبعية قد انصب على ظاهرة الفشل المتكرر لمعظم التجارب التنموية في كثير من دول العالم الثالث أكثر من اهتمامهم بنظمها التعليمية، فإنهم أكدوا من خلال انتقادهم

لنظريات التحديث التي اعتبرت التنمية مرادفاً للتحديث، أنه يتم إعادة إنتاج التبعية - كمنتج ثقافي كلي - في المؤسسة التعليمية وفي المجتمع بواسطتها، عن طريق مجموعة من الديناميات والآليات. حيث أنه يمكن - حسبهم - إيجاد الشروط المهيئة للحوار غير المتكافئ، في مسائل مثل قصور التمويل المخصص للتعليم، وضعف الخبرات الفنية المتوفرة بالكوادر التي تدير التعليم، والقيود الاجتماعية المؤثرة في النظام التعليمي، كضغط النمو السكاني، فضلاً عن صراع المصالح وما يترتب عليه من مشكلات تعليمية ومجتمعية. أما بالنسبة للآليات فهي الوظائف الطبيعية التي تؤديها فروع المؤسسة التعليمية، كعمليات التخطيط والتنفيذ. في حين يتميز دور متخذوا القرارات بوعيهم بمصالح السلطة السائدة من ناحية، وحساسيتهم لتوازنات الاجتماعية المطلوبة من جهة أخرى (14).

وقد تمحورت آراء أصحاب هذا الاتجاه وخاصة منهم أصحاب النزعة التحررية من مفكري أمريكا اللاتينية، حول فكرة مفادها أن النظم التعليمية في العالم الثالث بحالتها الراهنة لا تساعد على تحريرها من الفقر والجهل والتبعية. ومن ثم أصبح هدفهم هو تحقيق برامج تعليمية " تحريرية " قادرة على تعبئة الجهود الشعبية لأعداد كبيرة من جماهير العالم الثالث المقهور، لتخلص نفسها وأوطانها من كل أنماط السيطرة والهيمنة والتبعية . ومن أهم مضامين هذا الاتجاه التعليمية ما يلي (15):

. أن التربية والتنمية تطورت في عقود ماضية في خطين متوازيين، وظلت العلاقة بينهما مقدسة، فكلا المشروعين يقوم على افتراض أن التربية - من حيث هي منتج للتعليم في مؤسسات تعليمية - "سلعة"، ومثلها في ذلك مثل كل منتجات المؤسسات الإنتاجية والخدمية الأخرى. وهكذا انتهت التربية إلى أن تشكل هي والسوق مجمل الشروط التي تتحكم في الإنسان، كرأس مال بشري، دون أن تهتم بتنميته وترقيته.

- إن المدرسة - من خلال ارتباطها بالتنمية - أصبحت هي الطريق الشرعي الوحيد أمام أفراد المجتمع للمشاركة في الحياة الاجتماعية.

. لا يجب أن يفصل التعليم عن العمل والإنتاج، لأن العمل له قيمة تربية.

- أن العلاقة بين التخلف والتنمية وما تتطوي عليه من تقسيم دولي للعمل، هي مضمون تعليمي بالأساس. على اعتبار أن التعليم في دول المركز يتمحور حول المعارف الإنتاجية (المعارف ذات الأهمية الوظيفية)، بينما نجد التعليم في دول الأطراف التابعة يدور حول المعرفة المرتبطة بالاستهلاك.

وقد تأثرت النظم التعليمية في العالم الثالث بتأثر العلاقات الاجتماعية الطبقة التي أفرزها نمط التنمية المشوه في ظل التقسيم الدولي للعمل. وشرطهم الأساسي لإصلاح النظام التعليمي (وهو شرط يتفق عليه جل منظري اتجاه التبعية في تناولهم للتعليم وعلاقته بالتنمية)، هو تخليص المجتمع من علاقات التبعية، وتدعيم جهود التنمية الشاملة عن طريق إلغاء الازدواجية والتشعب في التعليم قبل الجامعي، مع ضرورة توسيع فرص التعليم وخلق علاقات ديمقراطية داخل النظم التعليمية، بالإضافة إلى

اعتماد العمل كإستراتيجية تعليمية ومدخلا للتعليم والعمل، وأخيرا توجيه محتوى التعليم لخلق الشخصية المنتجة الواعية القادرة على النهوض بأهداف التنمية (16).

بالنظر لكون الجزائر واحدة من بلدان العالم الثالث الحديث العهد بالاستقلال فإن الكثير من الشواهد التاريخية والواقعية تدلل على أن الاستعمار الفرنسي عمل بكل الطرق والوسائل المتاحة لديه لاغتصاب استقلال المجتمع الجزائري. وبغرض تكريس تبعيته لفرنسا فإنه لم يتوقف يوما عن العمل لإبقائه رهينة التخلف الذي سلطه عليه، على مدار مائة وثلاثون سنة من الإبادة والقهر والاستغلال والتفجير والتجهيل. ومن أجل تجسيد مشروعها الاستعماري الجديد (إدامة التخلف وإشاعته في الجزائر من أجل تكريس تبعيتها لفرنسا)، فقد راهنت فرنسا دوما على شل النظام التعليمي الجزائري وإجهاض أي مسعى للنهوض به وتطويره، واعتمدت على خدمات اللوبي الإداري الفرانكوفيلي* وبعض الفاعلين السياسيين من عملائها الذين دفعت بهم إلى دواليب الحكم بل ومكنت فئة منهم من سلطة القرار في قطاعات إستراتيجية وحساسة، في غفلة من باقي الفاعلين السياسيين ومختلف شرائح المجتمع الجزائري.

لقد تجلّى تأمر فرنسا وعملائها على الجزائر من خلال استهداف نظامها التعليمي في العديد من محطات إصلاحه ومنها على الخصوص:

1- تعيين جماعي وفي وقت قياس لترسانة من الإطارات المعروفة بتوجهاتها المعادية للغة العربية في مناصب مسؤولية سامية بوزارة التربية في نهاية السبعينيات من القرن الماضي ثم أسندت لها مهمة الإشراف والتنفيذ لمحتوى أمرية 16أفريل 1976 التي جاءت بالمدرسة الأساسية والتي تقرر بموجبها تعريب التعليم في الجزائر.

2- الموسم الدراسي 1987/1988م لم يكن عاديا في الجزائر لأن نهايته هي آخر عهد لها بأقسام التعليم المزدوج اللغة (أقسام السنة الثالثة رياضي وعلمي مزدوج)، الذي تم بعده أي في الموسم الدراسي 1988/1989م. لكن الذي لم ينتبه إليه الكثير من الجزائريين هو أنه لم يمر على انطلاق هذا الموسم الذي توصلت الجزائر فيه إلى تعريب كل مراحل التعليم ما قبل الجامعي أكثر من شهر واحد حتى انفجرت بل فجرت أحداث أكتوبر 1988م، لترفع خلالها شعارات استهدفت من بين ما استهدفت رموز الدولة وتاريخها من قبيل " التاريخ إلى...". وإذا كان البعض قد اعتبر هذه الأحداث أحداثا عفوية جاءت لتعبر عن حالة تأزم متقدمة للأوضاع التي كانت تمر بها الجزائر وقتها ، فإن هناك من يؤكد على فرضية المؤامرة، ومنهم الوزير السابق أحمد طالب الإبراهيمي* *. ولعل ما عاشته الجزائر من أحداث بعد ذلك (تعددية سياسية متسارعة، انزلاق أمني خطير، دفع وزير التربية السابق علي بن محمد للاستقالة بعد فضيحة تسريب أسئلة امتحان البكالوريا، تجميد قانون تعميم تطبيق اللغة العربية من طرف مجلس فاقد للشرعية في نفس اليوم الذي اغتيل فيه الرئيس المرحوم "محمد بوضياف"، نزعم فرنسا للحصار الدولي الذي فرض على الجزائر وهي تواجه الإرهاب منفردة ... وغيرها)، هو خير دليل على أن فرضية

المؤامرة تجد لها أكثر من سند على أرض الواقع وأكثر من ذلك أن هناك من المؤشرات ما يدل على أن دور فرنسا الاستعمارية في هذه المؤامرة ليس مستبعدا .

3- انقلاب أغلبية أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في نهاية القرن الماضي على أمرية 16 أبريل 1976 ، واختزالها للإصلاحات التربوية في إعادة التمكين للغة الفرنسية. وبكفي العودة إلى كتاب: المدرسة والإصلاح - مذكرات شاهد- لصاحبه: " رابح خدوسي"***، وهو أحد أعضاء اللجنة المذكورة للتأكد من حجم المؤامرة ومعرفة أبطالها.

ثالثا- النظام التعليمي الجزائري ورهان الحكامة:

لا تكاد تخلو دراسة في مجال أنظمة التعليم المتقدمة والفاعلة إلا وتنتهي إلى التأكيد على القيادة الفاعلة والحازمة للمؤسسات التعليمية، باعتبارها أحد أهم عوامل نجاحها. وإذا كانت الحكامة الجيدة هي أهم خصائص القيادة الفاعلة، فإن استمرار تخبط النظام التعليمي الجزائري في دوامة تخلفه المزمّن وعجزه عن إيجاد الحلول لمشكلاته المتنامية، يمكن أن يجد تفسير له في إصرار وتمادي القائمين على تسيير شؤون هذا النظام، في مواصلة العمل بأساليبهم القديمة، التي أكدت الكثير من الشواهد التاريخية والواقعية أنها أبعد ما تكون عن الحكامة الجيدة، حيث أنه:

1- إذا كانت الجزائر وكتعبير منها عن وفاء الثورة لمناصريها من مختلف الشرائح الاجتماعية (17) ، قد عملت منذ فجر استقلالها على أتاحت الفرصة بالفعل لكل أطفالها لأخذ نصيبهم من التعليم دونما قيد أو شرط، فإن الاستمرار في سياسة مطاردة الكم على حساب الكيف لم يعد يفتق حتى القائمين على تنفيذها، بل أن رئيس الجمهورية نفسه لا يتردد في انتقاد هذه السياسة صراحة كلما أتاحت له الفرصة.

كيف لا وضعف مستوى التكوين لم يعد بالإمكان التستر عليه بعدما تفننت المؤسسات والمننديات الدولية في إظهاره، ومنها منتدى "دافوس" (18) الاقتصادي الذي أشار في تقريره لعام 2007م حول التنافسية في العالم، وهو نتاج تحقيق ودراسة شمالا حوالي (136) بلد، إلى أن الجزائر تحصلت في مجالات التكوين والبحث العلمي على الترتيب التالي:

- التعليم العالي والتكوين: المرتبة (94).

- التطوير: المرتبة (89).

وحتى لو كان بالإمكان التحفظ على نتائج مثل هذه الدراسات، وبغض النظر عن أسباب هذا التحفظ، فإنه لا يمكن إخفاء ضعف مستوى التكوين في النظام التعليمي وعلاقته بحالة التخلف المزمنة في الجزائر، على اعتبار أنه أخفق في تكوين الإطارات الكفأة والماهرة التي تستطيع تشريح الواقع وقيادة

البلاد نحو التقدم المنشود. وفي غياب مدارس كبيرة وأقطاب جامعية متخصصة تستوعب الطلبة المتفوقين والتميزين الذين تسند لهم بعد التخرج مهمة إخراج المجتمع من دوامة التخلف.

2- الأسبقية في تسيير شؤون النظام التعليمي تعطى في الغالب للسياسي والإداري على حساب العلمي والبيداغوجي، وفي ظل هذه المعادلة المقلوقة، تصبح العملية التعليمية رهينة، ويصبح المدرس وهو المؤهل الوحيد لتحديد شروط ومتطلبات إنجاح العملية التعليمية تحت رحمة السياسي والإداري. ولأن معارك الفاعلين السياسيين كثيرا ما تكون المدرسة ساحتها فإن أكبر ضحاياها هم المدرسين والمتدربين على السواء. أما بالنسبة للإدارة المدرسية، وبالنظر لانعدام مدارس أو معاهد عليا متخصصة في الإدارة المدرسية بالجزائر، فإن جيوشا من الذين تأكد فشلهم كمتدربين أو كمدرسين هم أكثر من يعيش في دواليبها.

3- إذا كانت الدراسات التي اهتمت بالمدارس الفاعلة أو المميزة، قد وضعت القيادة الفاعلة والحازمة كأحد أهم عوامل نجاح المدرسة، فإن إسناد مناصب القيادة والمسؤولية في النظام التعليمي تحكها في الغالب اعتبارات عروشية وقبلية وجهوية وتخضع لمنطق الولاء والزبونية. الشيء الذي يحرم المؤسسات التعليمية من القيادات الفعالة والرشيده، القادرة على صناعة النجاح والتفوق، وبذلك تتضاءل فيها فرص التقويم الذاتي، وهو من أهم العمليات التي تمكنها من تحديد مكامن القوة والضعف فيها، وهو الضامن لبلوغ عمليات التعلم والتعليم بها الجودة المرجوة، بل والضامن لاسمرار هذه الجودة وارتفاع درجاتها.

4- عدم ترشيح الإنفاق، وتواضع حجم ومستوى مخرجات النظام التعليمي بالنظر لحجم مدخلاته، إذ تكفي الإشارة هنا إلى أن الجزائر التي تفوق اعتماداتها المالية المخصصة للتعليم سنويا الميزانية العامة في الكثير من الدول الإفريقية، يغادر فيها أكثر من (70) بالمائة من المتمدسين مقاعد الدراسة قبل بلوغهم المرحلة الجامعية، وأن (70) من العاطلين عن العمل أعمارهم أقل من (30) سنة، (75) بالمائة منهم غير مؤهلين (19). لتتجلى إخفاقات مثل هذه السياسة وما ينتج عنها من إهدار للوقت والجهد والمال.

5- إن قضايا التربية والتعليم تقع في عمق رهان الهوية الوطنية بكل مكوناتها، وعليه فالنظام التعليمي يضطلع من خلال مؤسساته بدور بالغ الأهمية، لصيانة الثوابت الوطنية، وإذكاء الشعور بالانتماء للوطن. لكن وبقدر ما يتعين على المدرسة القيام بتعميق الاعتزاز بالذات الوطنية، بقدر ما تقع على عاتقها مهمة تربية الناشئة على قيم إنسانية نبيلة كاحترام الآخر والتفتح عليه بل ومنافسته لإثبات الذات. ولعل المفارقة هنا هي أن مخرجات النظام التعليمي على ضعف مستوى تكوينها، تعاني من تشويش واضح في الرؤيا، والكثير منهم يعيش في عالم افتراضي ويضمرة الشعور بالإحباط والدونية، ولأن البعض منهم انبهر بصورة الآخر كما سوقتها له وسائل وتكنولوجيات الحديثة، فإنه أصبح يتحين كل الفرص لركوب أمواج البحر

والمغامرة بحياته قصد الانتقال إلى الضفة الشمالية، رغم علمه بأن حظوظه في النجاة بحياته والوصول إلى هناك ضئيلة.

الخلاصة:

لقد سبقت الإشارة إلى أن مفهوم فعالية المؤسسة التعليمية وحسن أدائها، لا يمكن أن يختزل فقط عند حدود التحصيل الجيد للمتمدرسين، بل يجب أن يشمل أيضا وبالأساس مدى قدرتهم على التفكير الحر والتواصل والنقد والابتكار، ومدى تشبعهم بالقيم الإنسانية السامية كالمواطنة والحرية والديمقراطية. وبالنظر لحالة التخلف المزمنة التي تعاني منها منظومة التربية والتعليم الجزائرية، ولأن إخفاق مؤسساته في تنمية القيم المرغوبة اجتماعيا عند المنتسبين إليها قد بلغ حدا لم يعد بالإمكان السكوت عليه، فإن حاجتها الماسة والمستعجلة إلى إصلاح جذري أصبحت أكثر من ضرورة.

إن إصلاح منظومة التربية والتعليم هو الأساس الوحيد الذي يمكن أن يراهن عليه المجتمع الجزائري من أجل تحقيق إصلاحات سياسية واقتصادية واجتماعية شاملة. لكن هذا الإصلاح يبقى مرهونا بشرط أساسي اتفق حوله جل منظري اتجاه التبعية وهو تخليص الجزائر من علاقات التبعية، وتدعيم جهود التنمية الشاملة المستقلة، هذه الجهود التي لا يمكن لها - حسبهم - أن تبلغ أهدافها ما لم تركز بالأساس على نظام تعليمي ديمقراطي وتحرري، تتكافأ فيها الفرص أمام جميع أبناء المجتمع، وتوجه محتويات برامجه التعليمية لخلق الشخصية المنتجة الواعية القادرة على النهوض بأهداف التنمية وخوض معركة التحرر.

ولأن أي محاولة باتجاه التحرر من قيود التبعية ستكون لها دول المركز وفي مقدمتها فرنسا الاستعمارية بالمرصاد بل أن هذه الدول لن تتردد في استعمال حتى ترسانتها العسكرية لإجهاض أي محاولة من هذا النوع فتوخي الحيطة والحذر والرهان الذي يتوجب كسبه بالدرجة الأولى هو تنمية القيم عند المتمدرسين بما يخدم هذا التوجه التحرري وبلوغ هذه الغاية النبيلة يبقى مرهونا بمدى إصرار وقدرة القوى الحية في المجتمع وكل الفاعلين في مجال التربية والتعليم على التخلص من كل الأساليب المتخلفة المنتهجة في تسيير شؤون النظام التعليمي وفرض أساليب الحكامة الجيدة بدلا منها.

قائمة المراجع:

- ¹ - عبد الله زارو: الحكامة أو المفهوم الجديد للسلطة، في مجلة مسارات جديدة، العدد: 02، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة دكالة عبدة - المملكة المغربية، ماي 2010، ص: 126.
- ² - عبد الكريم غريب: الحكامة في مجال التربية والتكوين، في مجلة مسارات جديدة، العدد: 02، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة دكالة عبدة - المملكة المغربية، ماي 2010، ص: 06.

³- نفس المرجع، ص: 07.

⁴- عبد الكريم غريب: مرجع سابق، ص: 10.

⁵. أحمد مصطفى خاطر، تنمية المجتمعات المحلية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص: 32، 34.

⁶- نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المختصين: معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975.

⁷. بوعلام بلوش: من الطباشور إلى الماوس، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

⁸. السيد علي شتا وفادية الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفكرية، سكندرية، 1997. ص: 119.

⁹. علي محمد الشخبي، مرجع سابق، علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة 2002، ص: 59.

¹⁰- علي محمد الشخبي، مرجع سابق، علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة 2002، ص: 59.

¹¹. نفس المرجع، ص: 108.

¹². عبد الله محمد عبد الرحمان: مرجع سابق، ص 324 - 328.

¹³. طلعت إبراهيم وكمال عب الحميد الزيات: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999م، ص: 120.

¹⁴. منى صادق سعد وآخرون: مرجع سابق، ص: 79.

¹⁵. شبل بدران: التعليم و البطالة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص: 109.

¹⁶ شبل بدران: مرجع سابق، ص: 32 - 34.

¹⁷- صالح فيلالي، ملاحظات حول سياسات: ديمقراطية التعليم، البحث العلمي والجزارة (في مجلة الباحث الاجتماعي، العدد الخامس)، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الاخوة منتوري، قسنطينة، جانفي 2004. ص: 76 .

¹⁸- عبد المجيد بوزيدي: كيف يقيم الخبراء الأجانب الاقتصاد الجزائري، في الشروق اليومي، الجزائر في: 22/11/2007م، ص: 14.

¹⁹- نفس المرجع، ص: 44.

* **الفرانكوفيلي:** هو لوبي " جماعة ظاغطة " من الجزائريين المتعلمين باللغة الفرنسية والمشبعين بالثقافة الفرنسية ينعنون من طرف بعض الجزائريين بحزب فرنسا بالنظر لاستماتتهم في الدفاع عن فرنسا الجزائر ومعاداتهم لكل ما هو جزائري أصيل.

** **أحمد طالب الإبراهيمي:** وزير جزائري سابق (التربية + الشؤون الخارجية)، أنظر كتابه: المعضلة الجزائرية - الأزمة والحل - 1999/1989، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، ط4 الجزائر، 1999.

*** **رابح خدوسي:** عضو اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية. انظر كتابه: المدرسة والإصلاح -مذكرات شاهد-، دار الحضارة، ط1، الجزائر، 2000.