# العوامل المؤثرة في الإصلاحات التربوية وأهم الاتجاهات المتبنية في الاستراتيجيات المطبقة في الوطن العربي
# [ دراسة تحليلية تقييمية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ]

علي براجل
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
جامعة باتنة

## اتجاهات الإصلاح التربوي و مشكلاته في العالم العربي

**ملخص المداخلة:**

تجمع معظم الدراسات التي اهتمت بحركة الإصلاحات التعليمية على وجود اتجاهات مشتركة تلتقي عندها حركات الإصلاح المختلفة. وتدخل هذه الاتجاهات ضمن القضايا الأساسية التي ميزت الاستراتيجيات السياسات التربوية في مختلف الدول لاسيما منها العالم العربي بصفة خاصة والعالم النامي بصفة عامة.

ولعل ما جعل الاستراتيجيات التربوية تتبنى هذه الاتجاهات هو وجود مشكلات و قضايا عرقلت المسار الطبيعي للحركة التطورية في المجتمع. كانت بمثابة مبررات واقعية للأخذ بنماذج إصلاحية معينة وتطبق تجارب وخبرات ميدانية مختلفة القضاء على المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف الموجودة من النظام التربوي. ولمعرفة أهم هذه الاتجاهات وأيضا أهم المشكلات. فان هذا البحث سيجد من تجربة الجزائر نموذجا واقعيا في مجال الإصلاح التربوي.

**تمهيد:**

لقد أصبحت ظاهرة إعادة تقييم النظم التربوية وإصلاحها من السمات المميزة لهذا العصر سواء كانت إصلاحات جذرية شاملة أو إصلاحات تدريجية جزئية ، فمهما كانت صيغة ذلك فهي تعبر عن وجود أزمة أحدثت اختلالا بين الأنساق المختلفة في المنظومة المجتمعية الكلية. مما يعني أن اللجوء إلى أي نوع من أنواع الإصلاح يشير إلى وجود عوائق ومشكلات يعاني منها المجتمع في مجال من المجالات. ومن ثمة انصبت جهود



Scanned by CamScanner

الدول المتقدمة والنامية على تغيير الأنظمة التربوية وتطويرها خاصة في فترة الخمسينيات التي كانت فترة تغيرات حاسمة مثيرة للصراع والتنافس بين الدول ، كما كانت فترة إصلاحات تربوية كبيرة تعمق فيها الوعي بالإصلاح النوعي للتربية ومحاولة إبراز الفعالية العلمية النظرية والعملية للنظم التربوية،

تحاول هذه الدراسة أن تجيب على الأسئلة التالية: ما أهم العوامل المؤثرة في الإصلاحات التربوية المعاصرة؟ ما أهم الاتجاهات المتبنية في الاستراتيجيات المعتمدة في الدول العربية .ما العوائق المؤثرة عليها ؟

لقد شعرت المجتمعات الواعية بخطورة الوضع وأهمية المرحلة المستقبلية بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وبعد أن درست الظروف المحيطة بها واستوعبت الدروس من تجارب الحرب وأضراره ونتائجه. وقد أدركت هذه المجتمعات أن الوصول إلى قمة الهرم الحضاري والبقاء فيها لم يعد مرهونا بنتائج الحرب العسكرية من حيث الانتصار أو الانهزام، وإنما مرهون بما تملكه المجتمعات من القوة العلمية والتكنولوجية. ذلك لأن تضاريس الخريطة العالمية الجديدة تغيرت ووضعت المجتمعات في مواقع معينة وصنفتها ضمن أقاليم حضارية مختلفة ومتباينة، وذلك حسب إمكاناتها الحضارية ومستوياتها الاقتصادية وتأثيراتها السياسية وتطوراتها العلمية والتكنولوجية. ونتيجة لذلك تحول مجرى الصراع والتنافس بين الدول من الاهتمام بالمجالات العسكرية والحربية إلى الاهتمام بالمجالات العلمية والتكنولوجية. وقد أدى ذلك إلى ميلاد حركات الإصلاح التربوي في العالم والتي تسارع نموها وتوسعها بعد أن نالت بعض المجتمعات استقلالها وبالأخص المجتمعات العربية التي اتخذت الإصلاح التربوي أداة أساسية لاستكمال التحرر والتخلص من التبعية والهيمنة الأجنبية.

انطلاقا من هذا الوعي والشعور بالحاجة إلى إبراز الذات وإثبات الوجود على مسرح الحضارة العالمية الحديثة بدأت المجتمعات التي امتلكت أنظمة تربوية عريقة وتقاليد تربوية راسخة وخبرة تربوية متفوقة. بدأت في وضع استراتيجيات تربوية منظمة ومخططة بمقاييس وأهداف جديدة تستجيب للمتطلبات الجديدة للعصر.

ومن هنا أخذت قضية الاهتمام بالمستوى النوعي للتربية أبعادا عميقة تجاوزت حدود الممارسات التربوية التقليدية والأهداف الضيقة والغايات المحدودة. وصار دور التربية يتعاظم وأهميتها تزداد في تطوير المجتمع ورقيه، ولكنه في نفس الوقت يزداد صعوبة وتعقيدا بزيادة تعقد الحضارة ورقيه(45:9) وقد أدى ذلك إلى توسيع دائرة الإصلاحات التربوية ونقلها من الدائرة البيداغوجية الضيقة للمحيط المدرسي إلى دائرة القضايا الحضارية ذات البعد المستقبلي الراقي ، كما ظهر في التجارب الإصلاحية في كثير من الدول منها [ إنجلترا ، وأمريكا، والاتحاد السوفياتي(سابقا) - وفرانسا واليابان. وغيرها ].



Scanned by CamScanner

ولعل أبرز مظهر علمي حضاري ظهر كنتيجة من النتائج المبهرة للإصلاح التربوي في الخمسينيات ذلك السبق الحضاري الفضائي لأول قمر صناعي سوفيتي ( سابقا ) [سبوتنيك Spoutnik ] الذي كان مفخرة علمية جديدة ونجاحا وتفوقا حضاريا للمدرسة السوفياتية، والتي نالت (آنذاك ) تهنئة رجال العلم الأمريكيين (86:2) .فحسب نظرة (غيتوورد وبورن Gat wod oborn) أن ذلك كان ينتظر أن يولد في الولايات المتحدة الأمريكية قبل غيرها لأن الظروف كانت مواتية فيها أكثر.

ونتيجة لهذا الإنجاز العلمي المبهر أصبح العالم يعيش تحت ضغط حرارتين. الأولى: حرارة بقايا الحرب المحرقة والمدمرة. والثانية. حرارة العلم المضيئة والمنيرة للأرض والفضاء.

وقد فتح هذا الإنجاز الأبواب أمام ثورة تربوية جديدة استهدفت مراجعة الأهداف التربوية وطرق التعليم التقليدية وشجعت التفرد والتنوع في التعليم وغيرها من القضايا الأخرى . وتقودنا هذه النظرة إلى نتيجة مفادها أن مجال الحروب والصراع بين الأمم واهتماماتها انتقل من المجال الحربي إلى المجال العلمي، وأن مجال المنافسة انتقلَ من الصراع والتنافس على امتلاك الثروات ورؤوس الأموال المادية والتجارة بالمواد والسلع الاستهلاكية إلى التنافس على امتلاك الثروات المعرفية ورؤوس الأموال البشرية والتجارة بالأفكار والإبداعات العلمية. وقد جاء في هذا السياق في تقرير اللجنة اليابانية الأمريكية المشتركة حول حتمية إصلاح التعليم بعنوان ( أمة معرضة للخطر) ومما جاء فيه " لقد أصبحت المعرفة والتعلم والمعلومات والذكاء الذي إذا أحسن تدريبه هي الخدمات الجديدة للتجارة الدولية.(26:4). إذا كانت هذه مجموعة الدوافع المشتركة التي ميزت ظاهرة الإصلاح التربوي في تلك الفترة فلا يعني أنها توفرت لدى جميع المجتمعات بنفس الرغبة أو الشدة أو الضغط. فلكل مجتمع ظروف وأوضاع وأهداف خاصة تختلف عن المجتمعات الأخرى.

غير أن بعض التحليلات التي جاءت في دراسات خاصة حاولت تحديد الأسباب ودواعي الإصلاح تحديدا يخلو من التمييز المفرط ، فحسب تقرير" ادجار فور" (تعلم لتكون ) حددها في ثلاثة أنواع:

1 ــ الرغبة في معالجة بعض العيوب وتدارك النقص في سير النظام التربوي.

2 ــ الاكتشافات العلمية والنتائج التي يتوصل إليها الباحثون من حين لآخر.

3 ــ الرغبة النابعة من داخل النظام التربوي ليسير في طريق التجديد والتحسن والمعاصرة.

لقد ذكرنا في الأسطر القليلة السابقة أن أوضاع المجتمعات تختلف؛ أي أن مستويات الاضطراب ودرجاته وحالات التوتر واللاتوازن تختلف أيضا من مجتمع إلى آخر مما يجعل الأسباب الداعية إلى الإصلاح التربوي



Scanned by CamScanner

تختلف، وبالتالي فإن أنماط الإصلاحات التعليمية تكون بالضرورة مختلفة. فالنمط الذي يصلح في مجتمع معين قد لا يصلح في المجتمع الآخر.

وللتوضيح اكثر نقول إن معرفة السبب ومعرفة مستوى ضغطه يؤدي إلى تحديد الهدف من العملية الإصلاحية ثم إلى اختيار نمط الإصلاح المناسب.

ومهما كان تأثير العوامل والأسباب السابقة باديا على مجالات الحياة المختلفة فإن معظم الدوّل قابلت ذلك بتحد فكري وإرادي أكثر منه تحديا ماديا، فعملت على مواجهة ثلاث انفجارات كبرى كما يراها (هولمز ) كانت من البواعث الأساسية للإصلاحات التربوية وهي:

1 ــ انفجار الآمال. 2 ــ انفجار السكان. 3 ــ انفجار المعرفة .

ولمواجهة هذه الانفجارات الهامة تم إحداث تغييرات جذرية في مناهج التعليم وأعيد تنظيم التعليم في كثير من البلدان على أساس التشريعات السياسية والتربوية والمبادئ العصرية الجديدة . (80:31 ــ135 )

إن تنظيم التعليم وفقا لماجا ء في تلك التشريعات والمبادئ غيرت من البنية التعليمية وتغير معها البناء التركيبي لمراحل التعليم ومناهجه وأساليبه. وأصبحت النظرة إلى أنماط التعليم الكلاسيكي نظرة تشاؤم بدل نظرة تفاؤل، وصار يشار إليها بالضعف والعجز والاتهام بعدم إيفائها بالمطلوب وعدم مساهمتها في تحقيق المرغوب.

ومما نتج عن تلك التغييرات توسيع قاعدة الانتساب المدرسي وتعميم التعليم على جميع الفئات وإقرار مجانيته وممارسته بطرق ديمقراطية، كما نصت على ذلك مختلف التشريعات التربوية.

فإذا كانت الخريطة العالمية بعد الحرب غيرت أشكال الهندسة الجغرافية وأشكال هندسة المواقع الحضارية للمجتمعات كما قلنا في السابق. فقد غيرت أيضا أشكال الهندسة الفكرية التنظيمية والتطبيقية للتعليم من أشكال هندسية متوازية مغلقة إلى أشكال هندسية متقاطعة مفتوحة تقاطعت فيها التخصصات العلمية المختلفة وتقاطعت معها العوامل المشتركة المؤثرة في الإصلاحات التربوية.

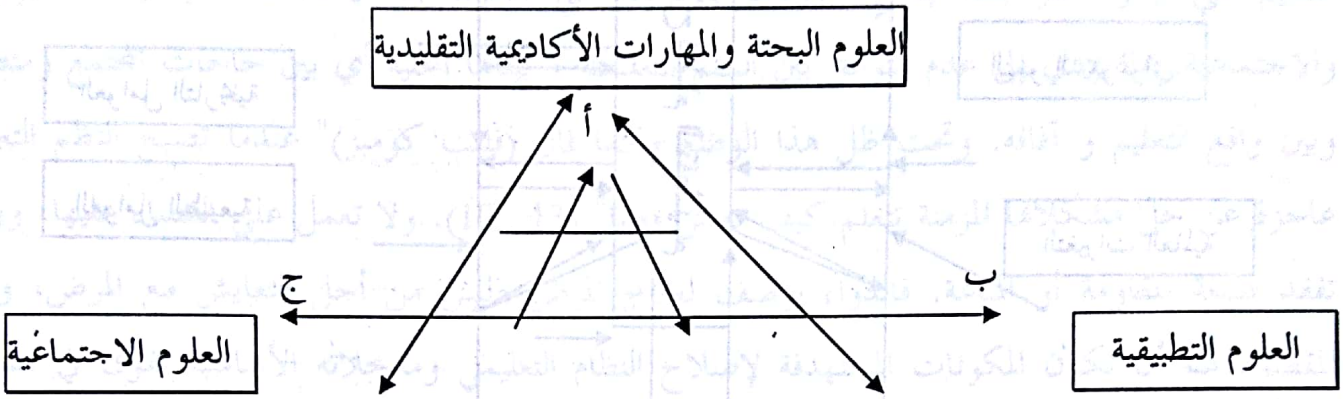
ويمكن أن نشير إلى مجموعة هذه العوامل لأنها تفيدنا في معرفة وفهم الاتجاهات التي تتبناها وتأخذ بها مختلف الإصلاحات التربوية ، وكما تفيدنا أيضا في فهم صيغ النظم التعليمية وعمليات إصلاحها التي لا تتأتى إلا في إطار فهم شبكة العوامل المؤثرة فيها .

ولقد بينت حالات الإصلاحات التعليمية في مختلف النماذج التربوية القوى الأساسية المؤثرة على الإصلاحات التعليمية وتوجهاتها في ظل الاستراتيجيات التربوية سواء القائمة على النمط المركزي أو النمط



Scanned by CamScanner

اللامركزي، ومن أبرز هذه العوامل: العوامل التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية . وتعد هذه العوامل النقطة المركزية التي تلتقي عندها حركات إصلاح التعليم في مختلف الدول ، غير أن [ ادموند كينج ] لم يكتف بهذه النظرة حيث أبرز جانبا هاما من جوانب التأثيرات العميقة لهذه العوامل من حيث إعادة تنظيم المجتمع من خلال الترابطات المعرفية لثلاثة أنواع من العلوم في شكل تبعية متبادلة بينها مثلها بالنموذج التالي لتطور العلوم:




الشكل يمثل الترابطات المعرفية لتطور ثلاثة أنواع من العلوم

يمثل هذا النموذج ثلاث فترات زمنية شهدت تغيرات علمية واجتماعية ارتبطت بثلاث فترات من الاهتمامات العلمية أضفت على جميع الإصلاحات التعليمية طابع الجدة [ newness ] التي يعتبرها من أعمق دواعي الإصلاحات التعليمية وذلك مهما بدت العوامل الأخرى أكثر وضوحا على الوجه الخارجي للنظم التربوية .

إن ما أشرنا إليه سابقا يبين مدى تشابه القوى والعوامل المؤثرة على الإصلاحات التعليمية وتحددت أساسا في العوامل التاريخية والاقتصادية و الاجتماعية مع التفاوت في درجة التأثير على تشكيل وتنفيذ الإصلاحات التعليمية التي تخضع في غالب الأحيان إلى سلطة وقرارات السياسيين التي يؤول إليها في نهاية الأمر القرار النهائي في تحديد مسار هذه الإصلاحات واتجاهاتها الأساسية. إن إصلاح النظام التعليمي يتأثر بشبكة كبيرة من العوامل فمنها العوامل الخارجية أي خارج النظام التعليمي، ومنها العوامل الداخلية أي تأتي من داخل النظام التعليمي، تعمل كل هذه العوامل في حلقة دائرية مترابطة و يمكن أن نمثل لها بالشكل التالي :



Scanned by CamScanner

أهدافها فهي بقدر ما كانت عوامل مساعدة ، كانت أيضا عوامل معيقة لبعض المجتمعات و مثيرة لكثير من الصعوبات والمشكلات التي ميزت الفترات الأخيرة من هذا العصر والتي أصبح من الصعب تجاوزها أو التخلص منها فصارت تلك العوامل تؤدي وظيفة مزدوجة:

**الأولى:** تحريك النظم التعليمية إلى التغيير وتبني البدائل المناسبة.

**الثانية:** تعقيد الوضع التربوي وتصعيد درجة الأزمات و إثارة الصراعات الإيديولوجية التي تقف أمام درجة نمو التعليم التي تبدو أكثر بطئا إذا ما قارناها بالدرجة التي تتحرك بها الأحداث السياسية والتكنولوجية والاجتماعية، مما يؤدي إلى عدم التوافق بين النظم التعليمية و بيئاتها المحلية أي بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم و آفاقه. وتحت ظل هذا الوضع وكما قال (فليب كومبز)" عندما تصبح النظم التعليمية عاجزة عن حل مشكلاتها المزمنة تتعلم كيف تعيش معها" (13 : 10). ولا تعمل على القضاء عليها، وبذلك تفقد صبغة المقاومة أو المناعة. فالدواء يوصف لعلاج المرض وليس من أجل التعايش مع المرض، والمعنى المقصود هنا أن تكون المكونات المستهدفة لإصلاح النظام التعليمي ومدخلاته الأساسية تفوق في مستواها مستوى المشكلات التي تعالجها، وأن مستوى مخرجاته تكون قادرة على مواجهة التحديات التي تفرضها التغيرات المختلفة، و بذلك تتغير العلاقة بين النظام التربوي و الواقع الاجتماعي والاقتصادي من العلاقة السلبية إلى العلاقة الإيجابية و من التعايش مع المشكلات أو الأزمات إلى فك عقدها والتخلص منها.

**أهم الاتجاهات المشتركة للإصلاحات التربوية.**

تجمع معظم الدراسات التي اهتمت بحركة الإصلاحات التعليمية أنه غالبا ما توجد اتجاهات مشتركة تلتقي عندها نماذج أو حركات الإصلاح المختلفة في العالم (19 :13) وأن الإصلاحات التعليمية تعمل على تحديد اتجاهات و قضايا معينة عندما يكون النظام التعليمي عاجزا عن تلبية احتياجات العمالة وتحقيق أهداف التنمية، أو عندما يكون النظام بكامله غير ملائم للإطار الحضاري الذي يوجد فيه فيأخذ الأسبقية في الأهمية والأولوية، ويلقى اهتماما متزايدا من جانب المسئولين السياسيين والقائمين بالتخطيط التنموي بصفة عامة . ويحدث ذلك في جميع الدول، وحسب دراسة قامت بها " اليونسكو" أكدت النتائج المستخلصة منها أن إصلاح التعليم بمختلف أنواعه وفي جميع الدول يمثل موضوعا له السبق على غيره من باقي الموضوعات، وقد أشارت إلى ذلك مختلف تقارير الدول في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية حول مستقبل التنمية التربوية (24 : 146 ) وقد اتفقت في منطلقاتها على أن الحركات الإصلاحية في العالم تلتقي عند اتجاهات وأهداف مشتركة أهمها :



Scanned by CamScanner

أهدافها فهي بقدر ما كانت عوامل مساعدة ، كانت أيضا عوامل معيقة لبعض المجتمعات و مثيرة لكثير من الصعوبات والمشكلات التي ميزت الفترات الأخيرة من هذا العصر والتي أصبح من الصعب تجاوزها أو التخلص منها فصارت تلك العوامل تؤدي وظيفة مزدوجة:

**الأولى:** تحريك النظم التعليمية إلى التغيير وتبني البدائل المناسبة.

**الثانية:** تعقيد الوضع التربوي وتصعيد درجة الأزمات و إثارة الصراعات الإيديولوجية التي تقف أمام درجة نمو التعليم التي تبدو أكثر بطئا إذا ما قارناها بالدرجة التي تتحرك بها الأحداث السياسية والتكنولوجية والاجتماعية، مما يؤدي إلى عدم التوافق بين النظم التعليمية و بيئاتها المحلية أي بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم و آفاقه. وتحت ظل هذا الوضع وكما قال (فليب كومبز)" عندما تصبح النظم التعليمية عاجزة عن حل مشكلاتها المزمنة تتعلم كيف تعيش معها" (13 : 10). ولا تعمل على القضاء عليها، وبذلك تفقد صبغة المقاومة أو المناعة. فالدواء يوصف لعلاج المرض وليس من أجل التعايش مع المرض، والمعنى المقصود هنا أن تكون المكونات المستهدفة لإصلاح النظام التعليمي ومدخلاته الأساسية تفوق في مستواها مستوى المشكلات التي تعالجها، وأن مستوى مخرجاته تكون قادرة على مواجهة التحديات التي تفرضها التغيرات المختلفة، و بذلك تتغير العلاقة بين النظام التربوي و الواقع الاجتماعي والاقتصادي من العلاقة السلبية إلى العلاقة الإيجابية و من التعايش مع المشكلات أو الأزمات إلى فك عقدها والتخلص منها.

**أهم الاتجاهات المشتركة للإصلاحات التربوية.**

تجمع معظم الدراسات التي اهتمت بحركة الإصلاحات التعليمية أنه غالبا ما توجد اتجاهات مشتركة تلتقي عندها نماذج أو حركات الإصلاح المختلفة في العالم (19 :13) وأن الإصلاحات التعليمية تعمل على تحديد اتجاهات و قضايا معينة عندما يكون النظام التعليمي عاجزا عن تلبية احتياجات العمالة وتحقيق أهداف التنمية، أو عندما يكون النظام بكامله غير ملائم للإطار الحضاري الذي يوجد فيه فيأخذ الأسبقية في الأهمية والأولوية، ويلقى اهتماما متزايدا من جانب المسئولين السياسيين والقائمين بالتخطيط التنموي بصفة عامة . ويحدث ذلك في جميع الدول، وحسب دراسة قامت بها " اليونسكو" أكدت النتائج المستخلصة منها أن إصلاح التعليم بمختلف أنواعه وفي جميع الدول يمثل موضوعا له السبق على غيره من باقي الموضوعات، وقد أشارت إلى ذلك مختلف تقارير الدول في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية حول مستقبل التنمية التربوية (24 : 146 ) وقد اتفقت في منطلقاتها على أن الحركات الإصلاحية في العالم تلتقي عند اتجاهات وأهداف مشتركة أهمها :



Scanned by CamScanner

1ــ الاتـــجاه نحو التنمية الشاملة.

2ــ الاتجاه نحو الديمقراطية التعليمية.

3ــ الاتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية.

4 ــ الاتجاه نحو العمالة وتحقيق العمل المنتج.

**أولا: الاتجاه نحو التنمية الشاملة :**

يندرج هذا التوجه بوضوح في السياسات التعليمية للدول التي تعاني أكثر من أزمة التخلف الذي يشيرــ كما يصفه البعض ــ إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأمراض المختلفة والمتنوعة الوافدة من الضد الحضاري أو المنبعثة من الكيان الذاتي. ولمواجهة هذا المرض ومحاولة القضاء عليه تم استحداث مفهوم " التنمية " وربطها بالإصلاحات التربوية كعملية مبرمجة لإحداث مجموعة من التغيرات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية التي تعمل بكيفية منتظمة لغلق دائرة التخلف وفتح أبواب دائرة التقدم والصعود في سلمه بخطوات الإصلاحات التربوية ، غير أن (هنري ديوزيد) له نظرة أخرى في مفهوم التنمية المرتبطة بالإصلاح التربوي ويتبنى في ذلك نظرة " اليونسكو " التي تركز في مفهومها للتنمية على تنمية الإنسان والمجتمع . وهي في واقع الأمر المفهوم الأوسع نطاقا الذي تتكامل فيه المشكلة العالمية من شتى جوانبها سواء كانت تتعلق بالكم أو الكيف وسواء كانت تخص البلدان الصناعية أو النامية وهي فكرة شاملة تتجلى في إطار متعدد الأبعاد منها ما هو اقتصادي ومنها ما هو اجتماعي أ وعلمي تكنولوجي أو ثقافي.

ومن خلال البرامج التي تضعها (اليونسكو) لمساهمة التعليم في التنمية فإن مؤشرات دراساتها تدل على أن إسهام التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومطا مح الأفراد تكيفا واقعيا مطردا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ ، أي نابعة من داخل البلدان المعنية (28 : 5 ) ، إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو من ناحية أخرى يبدو صعبا فكيف يتمكن النظام التعليمي من حل الإشكالية وفك عقدها وهو يعاني من صعوبات داخل كيانه وصعوبات في إطار محيطه فهو في تطوره يحتاج :

1 ــ إما إلى محيط اجتماعي واقتصادي متطور

2 ــ أو يسمح له بالتطور سواء من قدرته الذاتية أو من مقدرته الجيدة على الاستفادة من تجارب الأنظمة التربوية الأخرى



Scanned by CamScanner

وقد بينت الدراسات التربوية أن أصدق تجربة في هذا الشأن هو ما حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني من تنمية شاملة وسريعة حيث أشارت دراسة (محمود عباس عابدين ،1988) إلى أن اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد وذلك بهدف تحقيق التنمية . ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية (27 :94). إن هذا النموذج يبين حقيقة العلاقة القائمة بين الجانبين ، ولكن الذي يحتاج إلي التوضيح أكثر هو الإجابة عن السؤال التالي: من أين أتى لليابان النظام التربوي الجيد ؟ ودون البحث في تاريخ التعليم الياباني نقول أن ذلك كان نتيجة حب اليابانيين للعلم وشعورهم بالاستقلال والتحرر الكامل والاعتماد على الذات المحلية، ولذلك كان نهوضهم من هزيمة الحرب ظاهرة أبهرت العالم (26 :11 ــ36 ).

إن الرؤية التي أخذ بها اليابانيون في هذا النموذج تنطبق عليها المقولة القائلة " إنه بقدر ما تعود إلى الماضي ترى المستقبل " من خلال هذا المنطلق يمكن وضع المعادلة التالية:

الرغبة في العلم + الاهتمام بالتعليم = نظام تربوي جيد + تنمية شاملة + تقدم حضاري راق

إنه في غياب الأطراف الأولى من هذه المعادلة فلا نرتقب تحقيق النتائج المامولة من التنمية ، وأيضا في غياب مثل هذه المنطلقات تأتي النتائج التي نتحصل عليها متواضعة إن لم نقل ضعيفة مقارنة بما يبذل من مجهود بشري ومادي . ونتيجة لهذه الوضعية لاحظنا أن المشرفين على التربية يلجأ ون دائما إلى إعادة النظر في قضايا الإصلاح التربوي والتنمية بحيث يتم تغيير الأهداف وتغيير أنماط التعليم وأساليبه والجزائر لا تستثنى من هذا الوضع لأنها لم تحقق من الإصلاحات المتعاقبة إلا نتائج قليلة وغير مرضية (35 ). فأين يقع الخلل ؟ في التربية أم في التنمية ؟.

وعلى الرغم من عدم التوافق بين مخرجات التعليم غير الملائمة للتنمية كما يؤكد على ذلك " فليب كومبز "(42 :226 ) وغير الملائمة أيضا لمطالب المجتمع إلا أن جهود الدول مازالت متواصلة لتأكيد هذا الاتجاه من جهة ولمحاولة الوصول إلى سبل أكثر فعالية من جهة أخرى، ويظهر ذلك من خلال الشبكات المختلفة لبرامج التجديد و الإصلاح في التربية القائمة في مختلف القارات.

**ثانيا: الاتجاه نحو الديمقراطية التعليمية:**

لقد كان لمجموعة من المتغيرات العالمية والمحلية دور أساسي في الاعتراف بحق التعليم من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع مما أدى إلى تجذ يره في النظم التعليمية العصرية تحتمي بها لإلغاء الفوارق والمتمايزات الطبقية (المكرسة من الأنظمة السياسية والاستعمارية ) وإتاحة الفرص التعليمية بتكافؤ بين الجميع، غير أن ما يلاحظ من النماذج المختلفة للديمقراطيات التعليمية كالنموذج (الإنجليزي والروسي والفرنسي ) كما يذكر " جون فيزي



Scanned by CamScanner

" أنها لم تكرس إلا تصنيفا آخر للتفاوت والتمايز الطبقي مما جعل من هذا المبدأ مبدأ شكليا أكثر منه مبدأ حقيقيا، وهذا ما يدعو إلى إعادة تحديد مفهوم الديمقراطية التعليمية من حيث مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية من جهة ومن حيث التوزيع الكمي للتعليم جغرافيا ومن حيث التحصيل النوعي بين المتعلمين للفئات الاجتماعية المختلفة ، فيرى "جون فيزي" أن الاختلاف في الفرص التعليمية ظاهرة موزعة على النظام العالمي ، ففي كل بلد ينال سكان المدن من التعليم أكثر مما يناله سكان الريف، وينجح سكان المدن أكثر من سكان الريف أيضا، وفي كل بلد يكون نجاح أبناء الوالدين من أصحاب المهن والوظائف الإدارية أكبر من نجاح أبناء العمال اليدويين.

ونظرا لهذه الظواهر اللا متجانسة تربويا واجتماعيا شددت النظم على تبني الاتجاه الديمقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين ، ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف جعل الفرص السانحة للفئات التي هي أوفر حظا من غيرها من السكان في متناول جميع الأطفال (8 :114 ).

وهناك ظاهرة أخرى لافتة للانتباه في الإصلاحات التعليمية العالمية ، وهي : أن بعض الدول لم تتمكن من تحويل مبدأ الديمقراطية التعليمية من الشعار السياسي إلى التجسيد الحقيقي. بالإضافة إلى هذا فإن مبدأ الديمقراطية التعليمية يختلف في مفهومه ومضمونه من نظام سياسي إلى آخر ، ولهذا فهو كثيرا ما يرتبط بإيديولوجية الدولة ، وقد ظهرت في كثير من الأيديولوجيات السياسية على الوجه التطبيقي لما تبنته من قيم ومبادئ.

فمبدأ العدالة والحرية والمساواة مثلا لا يتحقق في المجتمع بالممارسة الشكلية للسياسة وإنما بالممارسة الفعلية للديموقراطية التعليمية التي تقضي على جميع مظاهر التفاوت والتناقضات الاجتماعية وتوفر الفرص المتكافئة للجميع بصرف النظر عن مواقعهم الجغرافية أو وظائف آبائهم ، بهذه الصيغة يصبح مفهوم الديمقراطية يتجاوز في مبدئه الصيغة السياسية الضيقة إلى الصيغة الإنسانية الشاملة فتصبح كما يقول عنها" جون ديوي " ( شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة فهي أولا وقبل كل شيء أسلوب في الحياة الاجتماعية وفي الخبرة المشتركة القابلة للانتقال والتوسع ) (7 : 81) فلا تبقى مجرد شعار سياسي أو قانون تشريعي تطبقه الفئة الحاكمة على الفئة الشعبية المحكومة المحرومة من حقوقها والمسلوبة من حريتها.



Scanned by CamScanner

ولما تغيرت الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي منحت تأشيرة الدخول للفئات الاجتماعية المختلفة إلى الوسط السياسي والاستفادة من الخدمات التعليمية التي كانت قبل ذلك محتكرة لأبناء الطبقة النخبوية ونتيجة لهذا التغير كما يرى ( عباسي ) تغير مفهوم الديمقراطية التعليمية، وصار مرتبطا ارتباطا وثيقا بالمفاهيم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية (11 :253 ). ومن خلال ذلك اكتسبت الديمقراطية التعليمية الصبغة الشمولية لها وأخذت بعدها الحقيقي ( نسبيا ) في شكلها ومضمونها سمحت بإجراء إصلاحات تشريعية في النظم التربوية برزت فيها قضايا تربوية جديدة، وقد نصت معظم تلك التشريعات على توسيع قاعدة التعليم وتعميمه ومجانيته وتمديد فترة إلزاميته . ومن تلك الفترة لم يعتبر التعليم ذو الصبغة الديمقراطية حاجة من حاجات المجتمعات فقط . بل اعتبر حق من الحقوق الإنسانية. وقد اعترفت بذلك منظمة الأمم المتحدة في ميثاق حقوق الإنسان على اعتبار أن(( التربية حق لكل إنسان ويجب أن تكون مجانا في مرحلة التعليم الأولى وان يكون التعليم الأولي إجباريا ، وان يعم التعليم الفني والمهني، وأن يفتح باب القبول في التعليم العالي أمام الجميع وفقا لمؤهلاتهم الخاصة )) (17 :36 ).

إذا كانت المبادئ السابقة قد فسحت المجال أمام الفئات الاجتماعية الدنيا والمتوسطة للمشاركة في تسيير شؤون الدولة سياسيا واجتماعيا واقتصاديا ، فهي من جهة أخرى سمحت بممارسة الحقوق و القيام بالواجبات بكل حرية وديمقراطية مما أدى إلى إحداث تغيرات على مستوى القيم العامة فتم استبدال بعض القيم التي ظلت ثابتة مدة طويلة في مستوى خاص من التركيب الطبقي في المجتمع ، تم استبدال هذه القيم بقيم جديدة فصارت قيمة العدالة الاجتماعية هي الهدف المنشود ومبدأ الكفاءة الذاتية هو المقياس الذي يجب أن يميز به بين الأفراد، وبدأت مظاهر التفرقة والتميز تضمر تدريجيا من مختلف مجالات الحياة ، وبالمقابل من ذلك بدأت مظاهر التوسع في التعليم وزاد الإقبال على المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها فارتفع عدد المنتسبين إلى المدارس التعليمية ، وتفجر الطموح العلمي والمعرفي من معظم المجتمعات لاسيما تلك التي خرجت من الدائرة الاستعمارية التي تميزت بها فترة الخمسينيات والستينيات كما هو شأن البلاد العربية.

إن المجتمعات التي استقلت حديثا لاسيما تلك التي لا تملك جذورا تربوية عريقة ولا تجربة ديمقراطية طويلة أبدت حماسا مفرطا في استغلال مفهوم الديمقراطية التعليمية وكأنها شمس طلعت عليها لأول مرة أو قمر أضاء لياليها المظلمة . فلم يمض إلا وقت قصير من هذا العمر الجديد حتى اتضح من خلال النتائج التي تحققت أن المشاكل زادت تفاقما، وأن الفوارق زادت تراكما ، وأن الاستراتيجيات الإصلاحية أصبحت في حاجة إلى



Scanned by CamScanner

إصلاح جديد، فحسب ما فسر به (فليب كومبز ) هذه الحالة أن السبب في ذلك يرجع إلى أن التصاميم الإجرائية المتخذة كانت مليئة بالفوارق وتمثلت ( تلك الفوارق ) في ثلاثة أشكال

**1 ــ الفوارق الجغرافية داخل البلد الواحد.**

**2 ــ الفوارق بين الجنسين.**

**3 ــ الفوارق الممتدة بجذورها في مظاهر عدم تكافؤ الفرص التعليمية (14 :276 ).**

إن الاستنتاج الذي نصل إليه من هذا التحليل هو :أن الفوارق الاجتماعية والتربوية لم ( تقبرها ) الديمقراطية التعليمية بالصيغ التطبيقية التي تمت بها ممارستها ، فالنظرة التحليلية ( لجون فيزي) التي اتخذناها كنقطة انطلاق في هذا التحليل انتهى إليها( فليب كومبز) . إن الظواهر السلبية مازالت قائمة والفوارق التربوية مستمرة وإن كانت أقل مما كانت عليه قبل ذلك والاستفادات التعليمية ليست متوازنة ولا متكافئة بين أبناء الريف وأبناء المدن ن فحسب ما يراه (سعيد إسماعيل) أن بعض الأنظمة التعليمية وخاصة العربية تعمل على تكريس هذا التفاوت لاشعوريا( 10 :186 ). وهذه الحالة لها مجالها الواقعي في النظام التربوي الجزائري ، فمنذ الاستقلال والمدارس الريفية والمناطق النائية تم اتخاذها حقلا لتدريب وتجريب المعلم المبتدئ فإذا قضى المدة الإجبارية هناك انتقل اختياريا إلى المدن الكبرى ليستفيد من خبرته أبناء المدن ، فبالنسبة للمعلم تعني حقا وظيفيا يطالب به أ ومكافأة ينالها، أما بالنسبة للتلاميذ فهي مظهر من مظاهر اللاعدالة التعليمية.

**ثالثا: الاتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية:**

إن الاهتمام بالذاتية الثقافية كاتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي ــ لاسيما في الدول المقهورة استعماريا ومنها الدول العربية ــ يحمل عدة دلالات منها الدلالة الشخصية والدلالة الوطنية والدلالة الحضارية، فمن الاعتزاز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية إلى إبراز الهوية الشخصية والحضارية ، ومن هنا فإن تدعيم هذا الاتجاه في الإصلاحات التربوية يعني تأصيل التربية في المجتمع وجعلها قوة مؤثرة وموجهة لأهداف التعليم، تواجه بالاعتراف والقبول لا بالرفض والنفور.

إن التمايز بين المجتمعات يظهر من خلال ممارسة القيم الخاصة بكل مجتمع ، فعلى صعيد التحدي العالمي، فإن الهوية الثقافية أصبحت من أهم التحديات التي تواجه تربية المجتمع وتنميته . وقد أكد على ذلك برنامج " اليونسكو" إذ يرى أن ( ضرورة إعادة التفكير في التنمية وابتكار استراتيجيات جديدة من شأنها أن تراعي الخصوصية الاجتماعية والثقافية لكل أمة من الأمم (1 :71 )



Scanned by CamScanner

إن التأكيد على إبراز الخصوصية الثقافية والاجتماعية في البرامج التنموية ذات علاقة مباشرة بتوجهات الإصلاحات التعليمية ، والتي أخذت بها بعض الاستراتيجيات العالمية . ويظهر من خلال النموذج التربوي الياباني الذي انطلق من تنشيط الذاتية الثقافية العريقة في تاريخه ودمجها ( بتفاعل كيميائي وليس بتركيب ميكانيكي ) في مشروعات تربوية جديدة ــ تفاعلت مع برامج التنمية الحديثة وبين قيم المجتمع السائدة فيه ، وقد أكدت مصداقية هذا الاتجاه بعض نظريات العلم الحديث و اعتبره بعض علماء الاجتماع شرطا أساسيا لنجاح نماذج التنمية المتطورة (17 : 17 ).

ماذا نستنتج من هذه الرحلة النظرية البعيدة أو بالأحرى من هذه التجربة الواقعية العميقة؟ نستنتج أن الروح الحقيقية للتنمية هي التعليم ، وأن الروح الحقيقية للتعليم هي القيم الثقافية الأصيلة في المجتمع التي تتبادل فيها العلاقات الاجتماعية والادراكات المشتركة.

فإذا كانت الإصلاحات التربوية عملية تخطيط لبناء المستقبل فإن البناء لا يكتسب صلابته وقوته إلا إذا قام على قاعدة ثقافية خلفية تعطيه قوة ودفعا ومقاومة ومناعة كلية.

إن الاعتزاز بالذاتية الثقافية والارتباط بها لا يعني غلق الأبواب عليها بالمفاتيح الحديدية وعزلها عن التفاعل الثقافي العالمي والقيم الإنسانية المشتركة، فمهما اختلفت الثقافات وتنوعت وتباينت فلا يعني ذلك أنها تقوم على مبدأ التنافر المطلق أو التضاد الكلي، ذلك أن التفاعل الإنساني والتبادل الحضاري ضرورة اقتضتها حقيقة العصر المتميز باتصالاته السريعة وتفاعلاته العميقة والمتبدلة من حين لآخر تقاربا أحيانا وتباعدا أحيانا أخرى، ولذلك اتفقت معظم دول العالم بعد الحرب العالمية الثانية حول ضم العناصر الثقافية العالمية في كتلة واحدة والمعروفة بمنظمة " اليونسكو" التي تعمل ( حسب تشريعاتها ) على تحقيق تركيب ثقافة إنسانية على المدى البعيد (15 :141 ) تركيبا مبنيا على الامتزاج والانسجام.وليس على الصراع والصدام ، ذلك لأنه أصبح من الصعب على أي بلد في العالم أن يعيش منعزلا عن بقية أجزاء العالم ، كما هو ليس من مصلحة أي بلد أن يعزل أويهمش ثقافته ليعيش فقط ببقية ثقافات العالم .

إن الحياة البشرية حياة تفاعل وتطور كما عبر عنها( مايكل كاريذرس michel carrithres) هي (التجربة الإنسانية القائمة على الفعل / الفكر وعلى التفاعل الذي هو جوهر روح المعاشرة الاجتماعية وجذر نشأة الثقافة. فالثقافة منتج اجتماعي لتكييف فرص ومناخ الفعل والتفاعل الاجتماعيين ، فتكون الثقافة إطارهما وليست علتهما) (16 :10 ). إن الحياة فوق كوكب مشترك جعل التعايش مشتركا والتفاهم بين الأمم قائما والاتصال مفتوحا بلا قيود مالية وبلا حدود زمانية أو جغرافية .



Scanned by CamScanner

لقد أصبح التأكيد علي تطوير الثقافة الذاتية والاتصال بثقافة الغير وفهمها من الأهداف الأساسية للإصلاحات التربوية سواء على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي ، فمنظمة " اليونسكو " تبنت هذا المبدأ في برنامجها التربوي ووعدت في دستورها بالتبادل الحر للعلم والمعرفة (18 : 53 ). كما أخذت بذلك السياسات التربوية في الإصلاحات الحديثة ونذكر على الخصوص ما جاء في مشروع إصلاح التعليم في الجزائر (1976) الذي أكد على ترسيخ الثقافة الوطنية مع التطلع على الثقافات والتجارب العالمية واعتمدت في ذلك على إدخال اللغات الأجنبية في البرامج التعليمية . أما على المستويات الأخرى فيتمثل ذلك في إقامة علاقات التعاون والتبادل في الخبرات العلمية والثقافية.

إذا كانت ضرورة العلاقات الدولية والتفاهم العالمي يقتضيان التفاعل الثقافي والتعايش السلمي ،فإن هناك وجهات نظر مختلفة في كيفية تصميم نماذج تربوية تحقق تلك المبادئ.

فالرؤية العربية التي يؤكد عليها (محمد الغنام ) ترى أن أية استراتيجية تربوية يجب أن يكون منطلقها الأساسي دعوة كل دولة إلى ذاتيتها الثقافية لتتأملها وتراجعها وتستثمر أحسن ما فيها من عناصر حتى لا تبقى رهينة التأثير الثقافي والغزو الفكري اللذين يعرضانها إلى الاستلاب الحضاري والقهر الذاتي. ولتحصين المجتمع الجزائري من كل مخاطر ( الضد الثقافي والقهر الذاتي) نرى أنه من المهام الأساسية التي يجب أن يضطلع بها الإصلاح التربوي هو تكييف النظام التعليمي وتعديله انطلاقا من القيم الثقافية الوطنية المتجذرة في روح المجتمع الجزائري. قد تبدو هذه النظرة نظرة ذاتية اقتنعنا بها لكنها ليست نظرة فردية، فهناك دعوات مماثلة تؤكد على ضرورة إعادة صياغة النظم التعليمية وتعديلها على ضوء الأهداف الخاصة بكل مجتمع ودوافعه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية (6 :71ـ73 ). إن هذه الرؤية يجب أن تكون صادقة حتى لا تؤدي إلى نتائج مضادة لقيم المجتمع أو مغايرة لأهداف التنمية التي يسعى إلى تحقيقها ، وقد أكدت الدراسات التي قامت بها " اليونسكو " الخاصة بموضوع الإصلاح التربوي واتجاهاته وتوجهاته المستقبلية على أن الإصلاحات التربوية التي تجري في مختلف الدول ( ينبغي أن تكون تعبيرا أمينا للهوية الثقافية للمجتمع الذي توجد فيه ) (20 :27).

**رابعا : الاتجاه نحو العمالة وتحقيق العمل المنتج :**

إن تأثير التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي حدثت نتيجة تأثير التقدم العلمي وتنامي الحركة الصناعية كان واضحا في تغيير أهداف التربية وتحويل مجال الاهتمام بها من مجال العلوم النظرية والقيم الإنسانية إلى مجال العلوم التطبيقية والقيم النفعية. في الحقيقة إن هذا الاتجاه لم يكن ظهوره فجأة، وإنما كان نتيجة لتراكم



Scanned by CamScanner

الخبرات النظرية والدراسات التطبيقية المختلفة المتعلقة بأهميـــة التعليم ودوره في النمو الاقتصادي (5 :19). وخاصة بعد أن أدركت الدول النامية ــ وإقتداء بالدول المتقدمة . أن الخروج من دائرة التخلف وتنفيذ برامج التخطيط الاقتصادي والاجتماعي لا يتحقق دون نشر التعليم وزيادة فاعلية نشاطات المؤسسات التعليمية. اعتبارا لهذه الأغراض فقد أ صبح فيما بعد ربط التعليم بالعمل المنتج هدفا تربويا وضرورة اجتماعية واقتصادية. وقد شجع على تبني هذا الاتجاه والانحياز إليه بشكل لافت للانتباه في السنوات الأخيرة ظهور بعض النظريات في اقتصاديات التعليم القائمة على افتراضات مفادها ضرورة توفير القوى المتعلمة لزيادة النمو الاقتصادي ليصبح متوازنا مع الزيادة في النمو الديمغرافي وعلى اعتبار عدم الفصل بين المعارف اليدوية وبين التفتح والتطور الفكري (19 : 9).

إن ما يؤكد اهتمام التعليم بهذا الاتجاه هو استحداث نمط التعليم " البولتقني " كنظرية جديدة في المناهج الدراسية وتغذية المؤسسات التعليمية بأنشطة صناعية وإنتاجية تجمع بين الجانب المعرفي النظري والجانب العملي التطبيقي ، فحسب ما يهدف إليه هذا الاتجاه هو (أن الطفل الذي يدخل المدرسة لن يخرج منها إلا وقد تعلم حرفة ) ( 29 : 21 ) ، إن هذه الفكرة تنطوي على بعدين هامين:

1 ــ البعد العلمي المعرفي.

2 ــ البعد العملي التدريبي وترقية مستوى الأعمال والحرف المحلية.

وتظهر الأهمية الاقتصادية من هذه الناحية في صورة محاربة البطالة بين المتعلمين من خلال تنويع المهن والأعمال الإنتاجية.

وفي الجزائر بدأ ربط التعليم بسوق العمالة واضحا من خلال الاهتمام بالتعليم التقني وإقامة " المتاقن التعليمية التي أصبحت تمثل جزءا هاما من الإصلاحات التعليمية ، ذلك أن هذا النوع من المؤسسات التعليمية يهيئ لسوق العمالة الوطنية حاجاته من العمال والفنيين المتنوعين من حيث المستوى العلمي والتأهيل المهني ، فحسب المؤشرات التي دلت عليها تقارير وزارة التربية الوطنية أن حوالي 70 % من منشآت التعليم الثانوي موجه لبناء " المتاقن "، لكن رغم كل هذا يبقى التنبؤ بالمخرج الحقيقي من المستويات والمهارات صعبا مادامت الضوابط غير محددة والعلاقات غير واضحة بين الجانب الاقتصادي والاجتماعي من جهة والجانب التعليمي من جهة أخرى.

وعلى الرغم من استحداث هذا النوع من التعليم الذي يعمل على المناوبة العلمية في نطاق المدرسة بين فترات يتعلم فيها التلميذ الأفكار والمفاهيم وفترات أخرى يقضيها في [ المحرف أو المشغل ] لكي ينتج (21 :75 )،



Scanned by CamScanner

إلا أن المتخرجين من هذا النوع من التعليم تلاقيهم صعوبة الاندماج في سوق العمل الوطنية بسبب الانفصال القائم بين المخرجات التعليمية (نواتج التعليم) والتخطيط الاقتصادي، إذ لم يتمكن هذا الأخير من تحديد نوع المهارات الواجب تكوينها في المؤسسات التعليمية التي كان الهدف من إنشائها الجمع بين التعليم في الأقسام الدراسية والتدريب في الورشات الصناعية ثم التوظيف في المؤسسات الإنتاجية، ذلك أن التدريب في المصانع له تأثير إيجابي على التحصيل مماثل لتأثير التعليم في الأقسام مما جعل ربط التعليم بالعمل أمر أساسي للإصلاحات التربوية الحديثة (3 :59).

لقد زاد في السنوات الأخيرة الاهتمام بالتعليم والعمالة والعمل المنتج واعتبار التعليم الفني والمهني قوة منتجة تحصلت عليها المجتمعات النامية سواء كان عن طريق الأسلوب التعاوني في إطار التبادل الدولي أو عن طريق الاقتباس والتكييف أو في إطار الاستفادة من التراكم للخبرات والتجارب من مختلف الدول ، كما حدث في التجربة الجزائرية في إصلاح النظام التربوي وتطبيق نمط التعليم الأساسي سنة ( 1976).

رغم كل ما حدث من إجراءات إلا أنه لم يعد كافيا للوصول إلى مستوى تعليمي يصل إلى حد المنافسة للنواتج التعليمية للمنظومات التربوية العالمية المتفوقة، واستنادا إلى ما توصل إليه " فليب كومبز" من تحليل لمثل هذه الوضعية فإن مؤشر الاهتمام بهذا المجال دفعته موجة قوية في الستينيات والسبعينيات إلا أنه حدث له تراجع نسبي في الثمانينيات. ومما استخلصه من التقارير الدولية : أنه بقدر ما كان هذا التوجه بالتعليم مساعدا على زيادة ميزانية التعليم باستمرار بقدر ما فشل من أن يجيب على بعض التساؤلات الهامة وهي:

التعليم لأي الأهداف ولمن ؟ ما أنواع التعليم اللازمة وما القدر اللازم من كل منها ؟ ما أكفأ الطرق وأكثرها فاعلية من أجل إتاحة التعليم المطلوب ؟ ( 14 : 227 ).

إن هذه التساؤلات تثير بدورها جملة من التساؤلات الأخرى عن وضعية التعليم القائمة في الدول النامية و متى يصبح بإمكان هذه الدول القيام أو تأسيس نظم تعليمية تتبرأ من التساؤلات السابقة. إنه في غمرة المشاكل والصعوبات والضغوطات التي طغت على وجه الحياة العامة يصبح التبرؤ من تلك الأسئلة مجرد آمال تبقى بعيدة المنال، وحسب ما أكد عليه " فليب كومبز " أن مظاهر الخلل وعدم التوازن والتوافق فيما بين عالم التعليم وعالم العمل سوف تزداد في معظم الدول إ ن لم يكن فيها كلها (14 : 226 ) والنتيجة المستنتجة من كل ذلك أن قضية التنمية سوف تتأزم أكثر ومشكلة البطالة سوف ترتفع ما لم يقابل ذلك ارتفاع في النمو الاقتصادي يصاحبه ارتفاع في مستوى الدخل الفردي.



Scanned by CamScanner

**بعض المشكلات المعيقة لتحقيق أهداف الإصلاح التربوي:**

بينت التقارير التقييمية لمسار الإصلاح التربوي في الجزائر أن نتائجه كانت في منتهى التواضع ، و لم يكن متماشيا بصفة أساسية مع أهداف استقلال الجزائر وتنميتها (12) حسب التصورات والمبادئ المقررة التي يتوقع منها تحقيق أهداف الخطة الإصلاحية بكيفية جيدة وبصورة دائمة. ويرجع ذلك كما أرى إلى غياب بعض الإجراءات المنهجية والموضوعية الأساسية في العملية الإصلاحية والتي، حددها (براين هولمز في الإجراءات الثلاثة الآتية:

1 - صياغة السياسة policy formulation

2 - تبني السياسة policy adoption

3 - تنفيذ السياسة policy implementation

نظرا لأهمية هذه المراحل وتوافقها مع نموذج الإصلاح التعليمي ( لباولستون ) الذي يشير فيه إلى ضرورة التعرف على:

1 ــ أفكار الإصلاحات ــ 2 ــ كيفية الإعداد ــ 3 ــ كيفية التنفيذ ( 22 :41 )

وانطلاقا من هذه الإجراءات الهامة في إجراء العملية الإصلاحية وتنفيذها فإننا سنتبناها في تقييم مسار الإصلاح التربوي وإبراز عوائقه الأساسية .

**أولا: فيما يتعلق بصياغة السياسة أو التعرف على أفكار الإصلاحات التعليمية :**

ما هو جدير بالملاحظة على صياغة السياسة التعليمية وتكوينها في الجزائر أنه بعد الاستقلال تم تحديد الإطار المرجعي للنظام التعليمي ممثلا في المبادئ العامة التي اعتبرت آنذاك كفيلة بتحقيق الحرية والقضاء على الأمية والتخلص من التبعية الثقافية والاقتصادية ، إلا أن التعامل معها كان خاضعا لتأثيرات سياسية وتناقضات اجتماعية وتباينات ايديولوجية مختلفة مما جعل عدم قدرة تحويل مبادئ النظام التربوي [ التعريب ــ الجزأرة ــ ديمقراطية التعليم ــ الاهتمام بالعلوم التقنية] من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي، ومن مستوى البعد السياسي إلى مستوى البعد التربوي الحقيقي " ومن مستوى التوجهات العامة إلى مستوى الفلسفة التربوية المتكاملة العناصر والقادرة على تأطير وتوجيه النظام التربوي فكرا وممارسة عملية ، وبما تستلزمه مستجدات ومطالب التحولات الجديدة ( 20 :21 )، وكان من الصعب اختراق الجدار الثقافي الاستعماري قبل تنقية الأجواء والمناحات السياسية والثقافية المتباينة بين صانعي القرار التربوي حتى صارت المحاولات الإصلاحية منذ الاستقلال إلى اليوم عاجزة عن منع نمو جذور النظام التربوي الفرنسي المغروسة في بعض أذهان ( الجزائريين ).



Scanned by CamScanner

وعلى الرغم من هذا الوضع فقد تمكنت الإصلاحات التربوية بعد الاستقلال من تحقيق بعض المطالب المبدئية ولكنها لم تتمكن من وضع مرجعية تربوية وطنية ثابتة تعمل بفلسفة واضحة وبفكر منسجم في لإطار المبادئ السابقة للنظام التربوي.

فإذا كان ذلك يبرربأن السياسة التربوية في السنوات الأولى لميلادها عاشت وسطا سياسيا وايديولوجيا (ضبابيا) فقد عرفت بعد ( 1965 ) انقشاع الضباب عن الوجه السياسي والتوجه الإيديولوجي الحقيقي للدولة الجزائرية والتي اتضحت منها أو معها معالم الفرد الجزائري الذي تسعى السياسة التربوية إلى تكوينه عبر نمط تربوي معين ، وفي ظل هذا التوجه ظهرت بعض المحاولات التغييرية في مضامين التعليم ومراحله على أنها إصلاح للعيوب الموروثة ومعالجة النقائص المتراكمة من الانعكاسات السلبية للمرحلة الاستعمارية التي ورثت للجزائر " واقعا، بل مستنقعا تربويا ملوثا " يصعب تصفية مواده وتطهير مناهجه تصفية وتطهيرا قادران على التغذية الروحية والتنمية الفكرية حسب مقتضيات أهداف النظام التربوي الجزائري، ولازالت هذه المشكلة قائمة إلى اليوم كرافد من روافد "المستنقع الملوث"، لذلك كان من الصعب وضع اختيارا ت لسياسة الإصلاح التربوي وتنفيذها وفتح روافد جديدة للنظام التربوي خالية " من التلوث " يقوم على جهوده الخاصة وعلى عواملها الذاتية ينمو بنفسه من الداخل تدفعه إلى النمو والتطور عوامل ذاتية ( روحية وثقافية ) وطنية. ورغم كل هذا . فقد تم ربط السياسة التربوية بعد (1965) بسياسة التنمية طوال المخططات الإنمائية، وكانت هذه المرحلة مثلت المنعرج الحاسم سياسيا وتربويا. فمن الناحية السياسية تم اعتماد الميثاق والدستور (1976) كوثائق مرجعية يستند إليها العمل التربوي وتستمد منها التربية فلسفتها ومبادئها وأهدافها الأساسية.

وأما من الناحية التربوية فتتمثل في تجريب المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات لمدة ثلاث سنوات ثم تلتها مرحلة التعميم الشامل في السنة الدراسية ( 80 / 1981 ) التي انعكست على مراحل التعليم الأخرى بإجراءات جديدة.

ومن المعروف أن صيغة التعليم الأساسي البولتقني صيغة أجنبية تم نقلها وتكييفها من الدول الاشتراكية آنذاك، مما يعني أن الاعتماد على الأفكار والتجارب الأجنبية وأخذ المساعدات والاقتداء بالنماذج المجربة الجاهزة غلبت على متخذي القرارات التربوية.

غير أن تبني نماذج تربوية واستراتيجيات إصلاحية جديدة ليس مشكلة في حد ذاتها ولكن المشكلة تكمن أساسا في اعتبار كل ما هو أجنبي جيد وكل ما هو جديد نافع وكل ما هو مجرب في بلده صالح للبلاد الأخرى.



Scanned by CamScanner

إن مرحلة صياغة السياسة التعليمية وإصلاحها إما أن تنشأ نشأة غامضة أو أجنبية أو فوقية. فبحكم نمط النظام المركزي ولطبيعة مصدر القرار التربوي فإن ذوي المصلحة العامة في التعليم لا يشاركون فيها أولا يشاركون مشاركة فعلية وفعالة . فالإصلاحات التي تمت تقوم على تكوين لجان خاصة تتولى تشخيص المشكلات وتقديم المقترحات وتنتظر أخذ القرار النهائي من السلطة التربوية في الإدارة المركزية. وفي حالات أخرى يتم إجراء التعديلات والإصلاحات التعليمية بكيفية سريعة وفي ظروف غامضة ودون استشارة للهيئات التربوية المعنية أو دون تشخيص للمشكلات الأساسية الواقعية ودون تبن للاقتراحات الضرورية، وفي مثل هذه الحالات تصبح الإصلاحات الجارية تفرض فرضا بموجب قرارات تصدر من الإدارة المركزية .

وإذا كانت ميزة هذه الحالة تسمح بتنفيذ الإصلاحات في مدة زمنية قليلة فقد لا يتم استيعابها استيعابا كاملا، وقلما تنال رضا المنفذين لها في الميدان، وفي غالب الأحيان غير ملائمة للخصائص البنيوية لنظام التعليم مما يجعل حظوظ نجاحه قليلة ونتائجه ضعيفة،

**ثانيا: فيما يتعلق بعملية تبني السياسة التعليمية :**

لقد عانت سياسة الإصلاحات التعليمية التي عرفها النظام التربوي سواء في المرحلة الأساسية أو الثانوية من تعقد المشكلات وتعددها أثناء تطبيق الإصلاحات وبعدها مما يدعو إلى ضرورة القيام بتعديلات كل بداية السنة الدراسية أو استشارة هيئات وجماعات مختلفة بحثا عن المعلومات الصحيحة والإحصاءات والبيانات الدقيقة حول المشكلات الحقيقية واختيار الحلول والبدائل المناسبة لها، وهنا تتجلى قيمة هذه المرحلة وفتح المجال أمام الفئات المختلفة للمشاركة الجماعية في مناقشة المشروع الإصلاحي وتقدير سلبياته وإيجابياته، ذلك أن القرار بواسطة المجموعة يمكن أن يكون أكثر دقة، وكذلك الأفراد فهم يكونون أكثر التزاما في تنفيذ القرارات التي يشاركون في اتخاذها ( 23 :154).

إن عرض السياسة التعليمية على مجموعة الأعضاء فرصة ثمينة للتعرف على مختلف القضايا التربوية وتنمية روح التعاون الجماعي والتقليل من الصراعات والاختلافات في قرارات الإصلاح التربوي، كما أنها تساعد على الزيادة في رفع الكفاية والفعالية التعليمية.

ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت على عدد كبير من الأنشطة التعليمية في (أمريكا ) أن المدرسين الذين يشتركون بانتظام وفاعلية في رسم السياسات والخطط التعليمية أكثر تحمسا لها من غيرهم ...لاسيما إذا



Scanned by CamScanner

كانت هذه القرارات متصلة بالمناهج وطرق التدريس، وأن رضا المدرسين عن عملهم عامل هام في رفع إنتاجيتهم ويرتبط ارتباطا مباشرا بمدى إشراكهم في اتخاذ القرارات سواء كأفراد أو مجموعات(16:71).

إن المشاركة الجماعية في مناقشة السياسة التعليمية تعني في رأي (عباسي ) " جعل الأوضاع التربوية موضع إعادة النظر وإخضاعها للملاحظة والنقد والدراسة والتقويم وعرض الحلول وإفساح المجال إلى انتقائها واصطفائها على بصيرة من الأمر (11 :71)، وتجعل هذه العملية ارتفاع مستوى التنبؤ بانخفاض حدة المشكلات التربوية المعيقة للتطبيق ، وبهذا يصبح مفهوم المشاركة فعلي وحقيقي.

أما عندما تكون الاستشارة مجرد إعلام أو إلزام بالتنفيذ فإن المرحلة تفقد قيمتها والجماعة المؤهلة للمشاركة تفقد بدورها حقها ، ومن ثمة فقد تفقد القناعة بمبررات الإصلاح فلا تتحفز للعمل به.

وطبقا للنمط الإدارة التربوية المركزية المطبق في نظامنا التربوي فإن صناعة القرار التربوي يبدأ من القمة، فيتم اختيار أصناف المشاركين حسب معايير تضعها الإدارة المركزية نفسها، وذلك لاعتقادها أن " أن القرارات الخاصة بالتعليم أصبحت مسؤولية السلطات العليا بدلا من كونها شراكه بينها وبين المنتفعين من التعليم ، وبـــذلك تجمعت لها جميع السلطات من تشريع وتنفيذ وتقرير ومتابعة وتقويم. وهذا ما يؤدي إلى حالات عدم الرضا بين الجماعات التعليمية.

ويعتبر هذا الوضع من العيوب البارزة في المحاولات الإصلاحية التي لا تتجاوز في بعض الأحيـــان مرحلـــة الإعـــــداد أو مرحـــلة التجريب كمـــا حدث فـــي إصلاح ( 1983 ) ومشروع المنظومة التربوية ( 1988 ) وإعادة هيكلة التعليم الثانوي ( 1992 ) أين تم التراجع عنه بعد سنة واحدة من التطبيق ، وعدلت هيكلته من جديد ، ولازال موضوع إصلاحه مطروحا داخل هياكل وزارة التربية وعلى مستوى غرف مجلس البرلمان وأمام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المنشأة في سنة 2000.

**ثالثا : تنفيذ السياسة التعليمية:**

تبعا لما جاء في التقارير التربوية بينت جوانب القصور والضعف للإصلاحات التعليمية وكشفت عن عجز تنفيذها في الواقع تنفيذا يفضي إلى تحقيق الأهداف المحددة لها نظرا لعدم الأخذ في الاعتبار المعيقات الأساسية مثل التسيير الإداري والتمويل المالي ونوعية التأطير وأساليب التقييم والتوجيه ونقص البحث والاتصال وضعف التخطيط التربوي وقلة الوسائل التعليمية وما إلى ذلك ودون دراسات تقديرية للنتائج وانعكاساتها في المستقبل، زيادة على ذلك كله أن التعامل في تنفيذ إجراءات الإصلاح يتم بأسلوب النمطية والتوحد؛ أي دون مراعاة للفروق والظروف بين البيئات والمؤسسات من حيث المؤهلات والإمكانات



Scanned by CamScanner

والمعدات والتجهيزات مما أحدث حالات من عدم التوازن في تنفيذ خطط الإصلاحات التعليمية إضافة إلى ذلك عدم وجود تخطيط متسق يجمع بين الاحتياجات وما يقابلها من الفروع والتخصصات العلمية التي يستوجب استحداثها. وقد ذكر (محمد أحمد الغنام) أن التعليم في الوطن العربي بصفة عامة " يعاني من وجود فجوة بين استراتيجيات إصلاحه وبين إدارته وفي التقنيات المستخدمة في تنفيذ المشروعات والإشراف عليها وتقويم العمل وحساب العائد . وأخطر ما في ذلك كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة، والكفاءات البشرية القائمة بالأعمال الإدارية المشوبة بالنقائص ، منها تحويل المعلمين غير مؤهلين إلى وظائف إدارية تحت وهم أن من لا يصلح للتعليم يصلح لأدارته " (25 :22 )، وما يعبر عن عجز الإصلاحات التربوية ارتفاع حالات الإخفاق في تحقيق التعليم لأهدافه كقضية الهدر الكمي والكيفي، وما يقذف به التعليم من المتخرجين منه إلى ما سمي (بسوق العمل) وهو في الحقيقة (سوق البطالة وقاعات الملاهي والألعاب المختلفة). وأن مجالات التوظيف مسدودة أمام المتخرجين من التعليم مهما كان مستوى ونمط تكوينهم.



Scanned by CamScanner

## المراجع :


1 ــ أحمد مختار أمبو . منالع المستقبل اليونسكو .باريس ( 1982).

2 ــ البرت بايز . التجديد في تعليم العلوم. ترجمة /جواد نظام. معهد الإنماء العربي.بيروت. (1987).

3 ــ القاضي ــ مصطفى وآخرون الإرشاد والتوجيه المدرسي. دار المريخ. الرياض. (1986)

4 ــ باولوفيريري . تعليم المقهورين .ترجمة / يوسف نور عوض. دار القلم بيروت ( 1980)

5 ــ جمال أسعد مزعل. الاعتبارات الاقتصادية في التعليم. جامعة الموصل. العراق. (1985)

6 ــ جورج لند برج ــ هل ينقذنا العلم ؟ .ترجمة /أمين الشريف .مؤسسة فرانكلين .بيروت (1963)

7 ــ جون ديوي . الديمقراطية في التربية . ترجمة / نظمي لوقا . مكتبة الأنجلو المصرية .(1978)

8 ــ جون فيزي. التعليم في عالمنا المعاصر.ترجمة / محمد الأكحل .دار الافاق الجديدة .بيروت(1967)

9 ــ رونيه أوبير. التربية العامة . ترجمة / عبد الله عبد الدائم .دار العلم للملاين .بيروت .ط.1977)

10 ــ سعيد إسماعيل علي. فلسفات تربوية معاصرة .عالم المعرفة الكويت . العدد .198 .( 1995 ).

11 ــ عباسي مدني. مشكلات تربوية في البلاد لإسلامية. مكتبة المنارة . مكة المكرمة (1989)

12 ــ عبد الرحمن سلامة .التعريب في الجزائر . ش. و. ن. ت. الجزائر ( 1984 ).

13 ــ فليب كومبز. أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.ترجمة / أحمد خيري كاظم وىخرون .مكتبة النهضة العربية القاهرة ( 1971 ).

14 ــ فليب كومبز ازمة التعليم من منظور الثمانينات .ترجمة / محمد خيري وآخرون.دار المريخ الرياض. ( 1987 ).

15 ــ مالك بن نبي. مشكلة الثقافة. ترجمة / عبد الصبور شاهين .دار الفكر بيروت. ( 1971 ).

16 ــ مايكل كارذرس. لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة .ترجمة / شوقي جلال .عالم المعرفة .الكويت . العدد 229 . ( 1998 ).

17 ــ مجموعة الباحثين .قراءات في الهداف التربوية .جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي .باتنة . الجزائر 0 1994 )

18 ــ هربرت ريد .التربية والتعليم في خدمة السلام . ترجمة / محمد الشبيني. مؤسسة المطبوعات الحديثة .القاهرة. ( د.ت.ط.).

19 ــ أحمد منصور . المواءمة بين دنيا المدرسة ودنيا العمل . في مجلة الثقافة . وزارة الإعلام والثقافة . الجزائر . العدد .92 . السنة ( 1986 ).

20 ــ اليونسكو. الإصلاح التربوي ــ اتجاهات عامة وتوجهات مستقبلية. في: التربية الجديدة. العدد .22 . السنة الثامنة ( 1981 ).

21 ــ برتران شيفرتس. نعمل ونتعلم . ترجمة / حنفي بن عيسى.في : مجلة الثقافة . الجزائر العدد .91. (1986 ).

22 ــ رتشارد ساك . تصنيف الإصلاحات التعليمية . ترجمة / حمدي أحمد النحاس. في : مستقبل التربية .العدد .1 .مركز مطبوعات اليونسكو .القاهرة .( 1981 ).




Scanned by CamScanner

23 ــ عنتر لطفي محمد .صناعة القرار التعليمي. في : دراسات تربوية .المجلد الثالث. الجزء .13 . يوليو .( 198 )

24 ــ ك. بسطروس. تأملات في مستقبل التنمية التربوية .في : التربية الجديدة . العدد .21 . (1980)

25 ــ محمد أحمد الغنام . تحديد الإدارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظام التربوي في البلاد العربية. في : التربية الجديدة . العدد. 7 . (1975).

26 ــ محمد الخطيب. المدخل التربوي لدراسة النموذج التنموي في اليابان. في : التربية المعاصرة. العدد. 25. السنة العاشرة. يناير .( 1993).

27 ــ محمد عباس عابدين. التعليم والتنمية الشاملة في المجتمع الياباني. في : دراسات تربوية. المجلد الثالث. الجزء. 12. مايو. ( 1988).

28 ــ هنري ديوزيد. التعاون الإقليمي في مجال التجديد التربوي. في التربية الجديدة. العدد.18.السنة السادسة. ( 1979)

29 ــ اليونسكو . مؤتمر لاغوس. ( 1976).

30 ــ اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التكوين والتعليم . ماي (1989).

واقع التكوين وآفاقه



Scanned by CamScanner