خلاصات وفاق

— 1 —

قمنا في الصفحات الماضية بتحليل السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي: المغرب وتونس والجزائر كلا على حدة، منذ حصولها على استقلالها إلى اليوم. وكما لاحظ القارىء فلم يكن من الممكن دوما تتبع مسار السياسات التعليمية في هذه الأقطار من خلال مخططات التنمية وحدها، فلم تكن قضية التعليم، لا في المغرب ولا في تونس ولا في الجزائر، خاضعة لمتطلبات التنمية وحدها، بل لقد كانت محكومة بعدة عوامل خارجة عن اهتمام المخططات التنموية ومقتضياتها، ولذلك كانت الإختيارات والقرارات في ميدان التعليم تتبنى وتتخذ خارج نصوص المخططات في الغالب. وباستثناء المغرب الذي انطلق فيه أول تخطيط عام للتعليم بعد الإستقلال ضمن المخطط الخماسي الأول (60ـ1964) والذي بقيت فيه المخططات اللاحقة مشدودة، بصورة ما، إلى اختيارات ذلك المخطط، مما جعل في الإمكان تحقيب مسار السياسة التعليمية في المغرب بناء على فترات مخططات التنمية تلك، فإن السياسة التعليمية في كل من تونس والجزائر كان يخطط لها خارج المخططات الاقتصادية والاجتماعية، ولم تكن هذه تتناول من قضية التعليم الا التطبيقات الكمية، من تحديد النفقات ورسم التوقعات.

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

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

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

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

— 2 —

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

1) التركة الإستعمارية.

2) اختيارات الدولة وسياستها العامة.
3) الضغط الشعبي.
4) الإمكانيات المادية والزيادة الديموغرافية.
5) حاجات التنمية والتبعية لـ «المركز».

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

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

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

فيها أشد وأقوى ليس فقط على مستوى النظام التعليمي بل أيضا وبصورة خاصة على مستوى «النظام الفكري» الذي كرسه الاستعمار. أما في الجزائر التي عانت من استعمار استيطاني الحاقي لمدة 132 سنة (1830ـ1962) كان يعمل بدون هوادة على تحطيم شخصيتها والقضاء على مقوماتها الوطنية فإن مفعول ثقل التركة الإستعمارية فيها كان أشد توغلا وتأثيرا على الصعيدين معا، صعيد نظام التعليم وصعيد نظام الفكر.

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

وكما رأينا خلال تحليلنا للتجربة الجزائرية ـ وبأقلام كتاب جزائريين ـ فإنه لا الثورة التحريرية التي دامت ثماني سنوات والتي ضمت بين صفوفها معظم عناصر النخبتين معا، ولا الدولة/الثورة، دولة الحزب الوحيد حزب جبهة التحرير الجزائرية، لا أحد منهما لا الثورة ولا دولتها استطاع أن يتجاوز ثنائية «المفرنس» و«المعرب» ولا التخفيف من حدة تناقضهما، بل لقد بقيت السياسة التعليمية في الجزائر، رغم وضوحها على صعيد الإختيارت والقرارات، تعاني من صراع طرفي هذه الثنائية في مجال التطبيق. واذن فليس من قبيل الصدفة أن تظل السياسة التعليمية في الجزائر مرتبكة لمدى عشر سنوات (1962ـ1973) في موضوع التعريب وأن يظل المشروع الذي تبلور عام 1973 والذي أعدته وزارة التعليم وناقشه مجلس

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

واضعوه. غير أن عودة أسعار الفوسفاط الى الإنخفاض من جديد بعد تدخل الولايات المتحدة وإغراقها أسواق أوروبا بفوسفاطها بأسعار متدنية من جهة، وارتفاع تكاليف استرجاع الأقاليم الصحراوية من جهة ثانية وارتفاع أسعار البترول والدولار من جهة ثالثة ثم حلول فترة من الجفاف القاسي استمرت خمس سنوات (1981-1984) من جهة رابعة، كل ذلك قد أدى الى ضائقة اقتصادية سرعان ما انعكس أثرها على التعليم فانخفضت نسبة التمدرس وتوقف التوظيف وانشغلت الحكومة والمعارضة معا بالحديث عن استفحال بطالة المتخرجين.

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

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

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

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

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

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

— 3 —

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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