

بسم الله الرحمن الرحيم

أطروحات حول نماذج التربية في بلدان المغرب العربي

الدكتور العربي وافي

كلية علوم التربية - الرباط.

عندما نتحدث عن التربية في علاقتها ببنية المجتمع واختياراته الاقتصادية فإننا عادة مانقف عند تحليل مفعول النظام التربوي، وارتباطه بالتنمية، هكذا وعلى نحو ما ترتبط العلة بالمعلول نعد الى استنتاج التأثير الذي ستمارسه السياسة التعليمية على الشروط المهيئة للنمو الاجتماعي والاقتصادي، إن هذه المحاولة دعوى الى قلب المنهج الذي اعتمد في تحليل هاتين الظاهرتين، وبدل أن ننتقل من التربية لمراقبة انعكاساتها على التنمية، سنقوم بمسعى مخالف ومعاكس محاولين رصد انعكاسات التنمية وماتقتضيه من اختيارات على النظام التربوي.

واضح أن الاقدام على محاولة من هذا القبيل خطوة لاختلو من مجازفة، بل كثيرا ماتخفها المخاطر والصعوبات وعلى رأسها الاشكال التالي: إن الاستقلالية التي ينعم بها النظام التعليمي اتجاه البنية الاجتماعية القائمة تمنعنا من اشتقاق هذا النظام اشتقاقا ميكانيكيا من هذه البنية، يبدو وكأن النظام التعليمي من هذه الوجهة يشكل مؤسسة مستقلة لاتدور إلا في فلكها.

غير أن المبالغة في تصور هذه الاستقلالية سيؤدي منطقيا الى القول بأن النظام التعليمي ليس له في ذاته أية واقعية ما دام متعاليا على بنية المجتمع. من هذه الوجهة يبدو وكأن كل بنية اجتماعية اقتصادية منظور إليها في فترة محددة من التاريخ، تفرز نمطا للنتاج التربوي يعبر عنها ويخدم حاجياتها ويعمل على إعادة إنتاجها.

من هنا السؤال : كيف نعالج النظام التربوي باعتباره مستقلا نسبيا عن الواقع ومرتبطا به على نحو مباشر؟

لقد بدا لنا أن من شأن تحديد الموصفات العامة للحقل موضوع البحث، وكذا تحديد الاطار النظري والمنهجي أن يجعلنا قادرين لاعلى إلغاء هذه الصعوبات ولكن على الأقل التبصر بها ومواجهتها بل لعل هذا التحديد المزدوج يسعف في إضاءة خطواتنا التي تسعى الى وضع معالم بحث حول نماذج التربية وأنماط التنمية.

فيما يخص حقل البحث سأنتقل من المسلمات التالية:

1- أن مجتمعات المغرب العربي باعتبارها تنتمي الى المجموعة العربية الاسلامية تضع دائما في اعتبارها

- إشكالية التراث، أن ماضيها "المجيد" يسحق حاضرها التاريخي باستمرار.
- 2- أن الاستعمار على اختلاف مراحل امتداده في دول المغرب العربي قد وحد بنيتها بخلقه مجتمعا آخرًا عصري ومتطور إلى جانب المجتمع الأصلي.
- 3- أن تجربة الاستعمار قد خلقت من مجتمعات المغرب العربي محيطا مرتبطا بالمركز الرأسمالي مثلها مثل دول العالم الثالث المحيطية.
- 4- أن هذه المجتمعات ليست مهيكلة حول تشكيلة واحدة منسجمة بل هي مجتمعات تشكيلات متعددة. أنها مجتمعات متراكبة *composites des sociétés*.
- 5- أن كون هذه المجتمعات متراكبة تلغي إمكانية الحديث عن نظام تعليمي واحد بل ربما وجب الحديث كذلك عن نظام تربوي متراكب.
- بقي علينا أن نحدد الإطار النظري والمنهجي لهذه المحاولة، يظهر لأول وهلة أنه ليس هناك من طريقة لدراسة نماذج التربية وأنماط التنمية غير الاعتماد على دراسة كل مجتمع على حدة عن طريق منوغرافيات دقيقة وشاملة قدر الامكان ثم أن نعمد في مرحلة ثانية إلى مقارنة هذه المنوغرافيات لاستنتاج عوامل التشابه والاختلاف وتبعًا لذلك نستطيع أن نصنف الأنظمة التربوية في نوع من النماذج أو الأنماط. نير أن هذا التوجه المنهجي يطرح بدوره صعوبات فهو فضلا عن إغراقه في الاختبارية يقتضي أن نفحص كل الجزئيات بمرآة الدراسات المنوغرافية قبل أن تنتقل إلى مرحلة التعميم. كذلك فإن هذا المنهج قد يؤجل باستمرار العمل السوسيولوجي لأن رصد كل الخصائص المميزة للمجتمع ما، قد يطول إلى مالا نهاية. وأخيرا فإن تطبيق منهج على هذا النحو قد يؤول في النهاية إلى مجرد تلخيص لتلك المنوغرافيات، وهكذا سنبعد عن هدفنا الذي يظل بناء نماذج افتراضية أو تفسيرية.
- يبد أننا لانطمح في هذه الدراسة إلى وصف كل الخصائص المشتركة والمميزة للأنظمة التربوية في بلدان المغرب العربي، بقدر ما نسعى إلى بناء نماذج ذهنية تجعلنا قادرين من جهة على صياغة فرضيات عمل حول تكوين واشتغال النظام التربوي كما تجعلنا قادرين على القيام بمقاربة نظرية لعلاقة التربية ببنية المجتمع ونموه.
- وفي محاولة من هذا القبيل نجد أنفسنا أمام أطروحتين أنتاجتهما تاريخ السوسيولوجيا: الأطروحة الوضعية التي يمثلها أميل دور كايم والأطروحة النماذجية ممثلة من قبل ماكس فيبر *M. Weber*.
- تعتبر الأطروحة الدوركايمية أن لكل مجتمع نظاما تربويا مثلما له نظام أخلاقي وديني واقتصادي وأن المجتمعات التي تتشابه في الخصائص الجوهرية لتكوينها لا بد وأن لها أنظمة تربوية قابلة للمقارنة فيما بينها وبالتالي يمكن عن طريق الدراسات المقارنة، أن نستخرج الثوابت وأن نلغي الاختلافات والمتغيرات وأن نتوصل إلى بناء نماذج تركيبية للتربية تناسب مختلف أنماط المجتمعات، نستطيع إذن عن طريق مقارنة المجتمعات ببعضها أن نبني أنماطًا للتربية مظلما نبني أنماطًا للعائلة والدولة والدين. هذا هو مايسميه دوركايم بالنمذجة أو الترتيب. إن هذا المنهج إذا كان من مميزاته إعفاءنا من عدة دراسات قد لا تكون ضرورية فإنه يتضمن عيبا أساسيا يقوم على بناء نماذج كونية تدعي تحليل مختلف المشاكل التي يطرحها النظام التربوي في علاقته مع البنية كما تدعي إيجاد حلول مناسبة لهذه المشاكل.

وعليه ربما وجب الركون الى الأطروحة الفييرية علنا نجد فيها ضالتنا، لقد طرح ماكس فيبير مفهوم النموذج المثالي أو الذهني *type l'ideal* دعامة لتصوره النظري وهو يعرفه على النحو التالي: "إن النموذج المثالي لوحة لقيادة التفكير، فليس هو الواقع التاريخي كما أنه ليس على الخصوص هو الواقع الاصيل، وفضلا عن ذلك فإنه ليس خطاطة تنظم فيها عطيات الواقع على نحو أمثل، بل أنه يكتسي دلالة من حيث كونه مفهوما محددًا تقيس بواسطته الواقع، لتوضيح المضمون الاختباري لبعض عناصره ذات الاهمية كما تقارن بينه وبين الواقع".

واضح أن النماذج المثالية ليست هدفا للبحث العلمي بل هي أداة يعتمد عليها في قيادة هذا البحث. إنها لاتمدنا بأية معرفة عن الواقع بل تمكننا من صياغة الفرضيات ومن إثارة الأسئلة التي ينبغي طرحها على الواقع موضوع الدراسة، إننا نحصل على نموذج مثالي بالتأكيد على جهة أو جهات من الأحداث المعينة، ويربط مجموعة من الظواهر فيما بينها، تلك الظواهر التي تكون عادة، خفية ومنتشرة في أنحاء من الواقع، وذلك لتشكيل لوحة منسجمة تقود التفكير. إننا لانجد في الواقع التجريبي هذه اللوحة في صفائها وتجريدها المفهومي: إنها طوباوية كما يقول فيبير *C'est une utopie*. وعلى العمل السوسيولوجي أن يحدد في كل حالة خصوصية مدى اقتراب الواقع من هذه اللوحة أو ابتعاده عنها ذلك أن السوسيولوجيا ليس عليها أن تكون منسجمة مطابقة للواقع فليس هناك من تفكير يخلو من المفترسات. إن كل مايستطيع الباحث القيام به هو بناء نماذج مثالية لقيس المسافة بين مفاهيمه والظاهرة المدروسة. إذا اتفقنا على أن النموذج المثالي ليس وصفا للواقع بل أداة توفر الوسائل للتعبير عن هذا الوصف، نستطيع الآن أن نستعرض ثلاثة نماذج مثالية نطرحها لتصور العلاقة بين النظام التربوي وأنماط التنمية في المغرب العربي.

سنتحدث إذن عن ثلاثة نماذج: النموذج التقليدي، ونموذج التحديث، وأخيرا النموذج التكنوقراطي وينبغي التنبيه أن هذا الترتيب ليست له أية طبيعة كرونولوجية أو تاريخية، صحيح أن هذه النماذج قد تكون من بعض الأوجه مناسبة لمختلف مراحل تبين المجتمع من المرحلة السابقة للاستعمار، الى مرحلة الدولة الكولونيالية، ثم الى مرحلة الدولة القومية وبناء الاقتصاد الوطني ، غير أننا لانعأ هنا بالتحليل الدياكروني. إن محاولتنا تدرج ضمن مقارنة سانكرونية حيث ننظر لهذه النماذج باعتبارها متعايشة ومتزمنة.

النموذج التقليدي:

لعل الخاصية الأساسية للمجتمع الذي يناسب هذا النموذج هي كونه مجتمعا زراعيا حيث نجد الى جانب الممتلكات الزراعية الصغيرة، ممتلكات كبرى تنتج لحساب الأسواق الخارجية وكثيرا مايطبع هذا المجتمع التفكك الشامل لبنياته. في مجتمع كهذا يتعلق " تراكم الدخل بتراكم الملكية وخصوصا الملكية الزراعية" إن الدولة في هذه الحالة حسب ماكس فيبير عبارة عن تنظيم حائز على القوة الضرورية للمحافظة على هذا التراكم الذي تمارسه الطبقة المالكة في أشكال من الهيمنة يمتزج فيها الاتجاه الى التقليد بالروح

الوطنية وبزوع خجول نحو التحديث. إن الدولة ممثلة في هذه الطبقة تراقب بكيفية مباشرة القيم السائدة في المجتمع كما تراقب توزيع الثقافة ونظام التربية بل إنها كثيرا ما تلجأ إلى فرض جهاز معياري يضيف المشروعية على وضعها وذلك باعتماد رمزية غنية بالمضامين الروحية والدينية ويتمادي هذا الفرض إلى الحد الذي يجعل قيم هذه الطبقة تغمر وعي وثقافة الأفراد الخاضعين لهيمنتها. سيمتيز النموذج التقليدي للتربية بانخفاض مستوى التعليم وكذا بانتشار الأمية إما بشكل شامل أو وظيفي باعتبار أن غط الانتاج الزراعي لا يقتضي بالضرورة ثروة بشرية حائزة على ثقافة أو تكوين تربوي، في حين أن مضامين التعليم ستكون تقليدية دينية وتراثية في الغالب، أما الفعل التربوي فإنه سيمتيز بميله إلى الجمود والتحجر وذلك لأن العلاقة التربوية والتفاعل سيكونان انعكاسا للتفاعل السياسي، كما سيختص هذا النموذج بتمايز في توزيع التعليم بين البوادي والمدن، فمؤسسات التعليم التي تخص أبناء البوادي لا تعطي تعليما كاملا كما أن التعليم الثانوي في هذا النموذج لا يحقق التمدن الشامل، بالنسبة لفئات الأعمار التي ينبغي أن يشملها: إن وظيفته تنحصر في تكوين الموظفين الصغار والأطر المتوسطة، أما التعليم العالي فإن مهمته تقوم على تهية الخريجين لاحتلال مناصب تقليدية (كالعلم والقضاء وبعض المهام الدينية) في حين سيتم تكوين الأطر التقنية التي يفرضها التحول التكنولوجي بالخارج. يمكن الحديث في هذا النموذج عن ثلاثة مستويات من التربية تناسب التمايز الاجتماعي لفئاته: 1- هناك قسط من السكان يقصون جانبا ويهمشون وبالتالي فإنهم لا يحصلون على أي حظ من التعليم، هؤلاء هم سكان الوسط القروي حيث تنتشر الأمية. 2- سلك تدريس قصير موجه للفئات الدنيا من سكان الحواضر وشبه الحواضر. 3- تعليم متوسط وعالي ينتشر تدريجيا تحت الضغوط التي تمارسها الطبقات المتوسطة الحضرية والراغبة في الحصول على تعليم مشابه لتعليم الفئات المسيطرة. وهكذا يتم الوعي بأن تربية في مستوى ممتاز تهية لتكوين النخبة السياسية: إن الفئات التي ستخرج من سلك التعليم العالي تصبح نخبا مضادة مافتتة تطالب بالاصلاحات التي تخول لها اندماجا في النخبة القيادية، إن هذه الاصلاحات التي تعتمد تدريجيا تحت الضغوط المستمرة سيكون من بين نتائجها تراكم بدائي للرأسمال التعليمي ونوع من الحركية تدفع بالمجتمع نحو التفتح والتحديث.

بعض الفئات الاجتماعية

نموذج التحديث:

إن هذا النموذج لا يلغي نموذج التقليد بل إنه سيتساكن معه ويتعايش. وهكذا سنكتشف تلك المفارقة البالغة الدلالة حيث يعمل الفعل التربوي والتقنيات البيداغوجية الحديثة إلى جانب مضامين ثقافية تقليدية وعتيقة بل إن هذه التقنيات ستوظف لنقل وتوصيل تلك المضامين. إن مجتمعات المغرب العربي ستشهد التحديث. وستسير في طريق التغير والتحول ولكن أنظارتها ستظل محددة في الأصل وستعمل على

جعله في مأمن من عوامل المغايرة المفتتة للهوية. إن ما أسماه أركو إيدولوجية الصراع "L'Idéologie de combat" سيظل مهيمنا على الأفكار والتصورات.

غير أن بنية المجتمع لن تستطيع إبداء مقاومة مماثلة، فهي تستطيع أن تكون منغلقة على نفسها وحفاظة على الاتجاه نحو التقليد ولكنها لن تقدر على مقاومة التحول المفروض تحت التأثير المردوج لمفعول العرض العالمي l'effet de démonstration internationale وللضغوط الداخلية. لذلك فإن مجتمعات المغرب العربي باعتبارها مجتمعات انتقالية ستصنف بقابليتها لامتصاص الصراعات ولكنها ستتميز أيضا بعدم قدرتها على طرح حلول تستجيب للطلب المتزايد حول الاشتراك في سلطة القرار والمساهمة في التنمية. لذلك سوف يعطي للتعليم دورا أساسيا وممتازا في استيعاب هذه الطلقات بيد أنه سيتمنع عن دمجها في البنية الاقتصادية وفي المسار السياسي للمجتمع.

إن نموذج التحديث في هذه المجتمعات سيميز بخصوصيات تجعله يختلف عن التحديث الذي عرفته المجتمعات الغربية. إنه في هذه الحالة ليس انتقالا من مجتمع تقليدي الى مجتمع عصري على خط أحادي يعيد إنتاج التجربة الغربية وإنما هو تحول معاكس يعكس تناقض البنية الاجتماعية - الاقتصادية التي تميز مجتمعات العالم الثالث والتي تتجلى على مستويات شتى من التفكك.

ومن هنا قد يصعب دمج التحول الذي تحقق على مستوى التعليم في البنية العامة للمجتمع، وهكذا فإن التحرك الاجتماعي وما ينتج من تعبئة سيعجز عن الاندماج في البنية الاقتصادية وسيعبر عن نفسه في طلبات المساهمة على مستويات أخرى.

إن الاستراتيجية التي تعتمد عليها السلطة تسير في اتجاه تحويل هذه التعبئة في مسار مغاير يجعل هذه الحركة قابلة للاستيعاب تدريجيا وهكذا فإن نموذج التحديث يستطيع ضبط ومراقبة الضغوط الممارسة في اتجاه تحويل بنيوي للمجتمع وذلك بمحافظته على العلاقات بين القوى والطبقات: إنه باستيعابه لهذه الضغوط سيحول تلك التعبئة الى حركية تعبر عن ذاتها في مطامح فردية تسير نوعا من الارتقاء الاجتماعي عن طريق التربية والتعليم.

هكذا يتحول ما كان رهانا جماعيا الى قضية فردية صرفة، وإذا كانت هذه المفارقة ظاهرة كونية تعم المجتمعات المعاصرة كما نبه الى ذلك السوسيولوجي الأمريكي رايت ميلز Wright Mills فإنها تكتسي هنا طابعا حادا حيث يصبح الخلاص الفردي منتهى ما يطمح إليه.

من المشاكل التي يطرحها هذا النموذج مشكل ديمقراطية التعليم وما يعرف بتكافؤ الفرص في التربية. إن معاناة الميكانيزمات التي يتطور بحسبها النظام التعليمي في هذا النموذج تجعلنا ندرك أن مسألة السوائية غير ذات معنى، فبقدر ماتقدم سيرورة التحديث وتعمل كل مرحلة جديدة من مراحله على دمج فئات جديدة في الفعل التربوي، بقدر ما يبرز مقابل ذلك مسار آخر ينتقص من قيمة التربية، ونعني بذلك أن الطبقات المرموقة وكذا الشرائح العليا من الطبقات المتوسطة تتحول تدريجيا نحو المستويات الثقافية الأرق وهي بذلك تجعل الحصول على موقع في مراتبية الوظائف ضمن سوق الشغل مشروطا بنوع معين من التكوين والشهادات وهذا ماسيؤدي بكيفية مباشرة الى الانتقاص من المستويات التعليمية التي حصلت

عليها الفئات الأدنى ، وكما أن التضخم في الميدان الاقتصادي والمالي يؤدي الى تخفيض قيمة العملة كذلك فإن تنظيم التعليم وانتشاره من شأنه أن يؤدي الى تخفيض قيمة التكوين والمؤهلات. هكذا نستطيع ضمن هذا النموذج تصنيف ثلاثة مستويات من الفعل التربوي.

- 1- تعليم راقى يتجه الى الصفوة ويعمل على خلق نخبة النخب.
- 2- تعليم يتجه الى دمج بعض الفئات المتوسطة والطبقات الأرقى بخلق تكوين غبوي يحافظ على المكانة الاجتماعية لهذه الفئات.
- 3- مرحلة ثالثة يكون التعليم فيها متجها نحو نوع من الدمج "الشعبي" الذي يمس الفئات العريضة من السكان قصد التنشئة السياسية.

إن تطورا شاملا للنظام التربوي يمكن أن يؤدي نظريا الى تحويل الضغوط الاجتماعية الى مطام وتطلعات تكتسي طابعا مؤسسيا ومشروعا وتهدف الى الحركة الاجتماعية، لأن من طبيعته أن يبرر نظام الهيمنة ويضفي عليه صفة المشروعية وذلك بتقديمه كنظام متفتح على تحويل في ممارسة سلطة القرار ولأنه يسمح بتجديد النخبة القيادية من جيل الى جيل وذلك باعتماد التعليم كفيصل وحكم محايد حيث يتم الاصطفاء والانتخاب من بين المرشحين لاحتلال مختلف المواقع في سلم المراتبية الاجتماعية ولكن مقابل ذلك هل نحتاج الى التذكير بأن وظيفة التعليم الأساسية تقوم على إعادة إنتاج للعلاقات الاجتماعية؟

وعليه يظهر أن هذا النموذج بالرغم من تفتحه وتطوره، ينتهي إلى التآزم لأنه يظل في جوهره نظاما هرميا وغبويا.

النموذج التكنوقراطي:

سيناسب هذا النموذج المجتمعات التي تتميز بأهمية السكان وبتعاظم ديمغرافي في المدن والحوضر حيث تتركز مشاكل التهميش الناتجة عن قلة الامكانيات التي يوفرها الشغل. أما النمو الاقتصادي في هذه المجتمعات فإنه يتركز في القطاع العصري وذلك نتيجة لتدخل الشركات المتعددة الجنسية والمؤسسات العمومية والقطاع الخاص الوطني، غير أن النمو بالرغم من مساهمته في إغناء الناتج الوطني وبالرغم من قاعدته التكنولوجية المتطورة فإنه لا يخلق فرصا كافية للتشغيل، وذلك من جهة لارتباط هذا النموذج بتبعيته للبلدان التي توفر له وسائل الانتاج ولكونه من جهة أخرى يخلق سوقا وطنية تتميز بالتفكك وعدم الانسجام.

إن التفكك الذي سيميز بنية المجتمع ونظامه الاقتصادي سينعكس على النظام التربوي وهكذا فإن فئات اجتماعية بكاملها وخصوصا الفئات القروية سيجري تهميشها وسيحكم عليها بالامية وذلك نظرا لأن مساهمتها في الانتاج لا تقتضي التوفر على معارف تقنية أو عامة، في حين سيتجه النظام التعليمي الى إعطاء أبناء الحواضر قسطا من التعليم التقني أو العام ليسهل دمجهم في الاقتصاد الرأسمالي. إن الخدمات التعليمية التي سيوفرها النظام التربوي على مستوى التعليم الابتدائي أو الثانوي ستكون مشروطة بنمو

المراكز الحضرية التي تشكل مراكز جذب واستقطاب للنماء الاقتصادي. غير أن هذا النظام إذا كان يمنح العمال حظوظا في الحصول على تكوين مهني ونوعا من التأهيل فإنه مقابل ذلك سيحرم فئات الشغيلة من إمكانية الحصول على تعليم منهجي جاعلا إياها مجرد عامل في الانتاج يتلاءم بالضرورة مع البنية الاقتصادية السائدة.

هذا النموذج كما هو واضح يختلف عن نموذج التحديث، إنه سيسعى بدل نشر وتوزيع الثقافة وتوسيع النظام التعليمي ليشمل القواعد العريضة من المجتمع، إلى اختيار تعليم وظيفي، معقلن، يتناسب مع الحاجيات المرحلية التي يفرضها نموذج التنمية وهكذا نستطيع أن نميز في هذا النموذج الخصائص التالية:

- 1- إن التطور الكمي والكيفي اللذين ستميز بهما الخدمات التعليمية سيرتبطان بالحاجة إلى الطاقات البشرية في مختلف القطاعات الاقتصادية.

- 2- إن التعليم سينقسم ويثجزأ حسب العرض الذي يوفره سوق الشغل وحسب نوعية المعارف والمؤهلات المطلوبة. إن الأمر لا يتعلق هنا بنظام واحد وشامل بل إنه على غرار سوق الشغل سيستجيب إلى تجزئية يقتضيها التمايز الاجتماعي.

- 3- إن النظام التعليمي في هذا النموذج لن يكون محايدا كما أنه ليس مجرد انعكاس لبنية المجتمع بل إنه يلعب دورا وظيفيا فعالا في المحافظة على المسافات بين الطبقات الاجتماعية

نظرا لوعي السكان بأهمية الثقافة ودورها في تكوين المؤهلات التي تمكن من حركية اجتماعية، فإن مطالبة هؤلاء بالتربية ستخلق سقوا اجتماعية تفتح آفاقا مستقلة عن النظام الاقتصادي، إن هذه المطالبة سيجري استيعابها وتطويقها من طرف السلطة وذلك بأن تهيأ لكل فئة اجتماعية التعليم الذي يناسبها. لقد سمعنا في هذه المحاولة إلى بناء نموذج ثلاثي لطرح بعض الفرضيات التي من شأنها أن تساعد على تحليل علاقة التربية ببنية المجتمع وباختياراته التنموية، غير أن هذا لا ينبغي أن يجعلنا نتجاهل ما للفعل التربوي من خصوصية. فهذا الأخير يولد دوما قيمه ومعايره الخاصة... إن هذا الفعل يحافظ دائما على هامش يتحرك فيه بإنتاج وإعادة ستاج طقوسه وأعرافه البيداغوجية بالرغم من حجم التحولات التي تطبع نمو وتطور المجتمع.

ينبغي الاحتراز إذن من عيوب التحليلات الميكانيكية في دراسة طبيعة ودور التعليم في التغيير الاجتماعي.

كما ينبغي أن نشير أن هذه النماذج قد لا تكون مناسبة في الواقع الملموس لأي من مجتمعات المغرب العربي ذلك أن الممارسة الاجتماعية في تدخلها تخلق تعديلات وتغييرات في الاتجاه المعاكس للاتجاه الذي يسير فيه النظام التربوي الخاص بكل نموذج.

إن هذه المحاولة تظل ذات طابع مفهومي لا يتعدى مستوى صياغة الفرضيات ضمن نموذج نظري عام يأخذ بالاعتبار تنوع واختلاف الوقائع الملموسة التي يجب اكتشافها عن طريق الملاحظة الاختبارية... ويبقى على أبحاث أخرى تستند إلى معطيات تجريبية ومواجهة صارمة مع الوقائع أن تقترح مقاربات أكثر دقة لارتباط التربية ببنية المجتمع ونموه.

Orientation Bibliographique

Le lecteur soucieux de s'informer davantage sur les questions soulevées dans cet article trouvera ici, à défaut d'une liste exhaustive, quelques indications de lectures complémentaires. Etant donné les limites de ce travail, il est certain que nous devons nous contenter d'indiquer les grands jalons en lui conseillant quelques ouvrages reconnus. Ce sont des références dont la consultation nous a paru particulièrement utile pour une bonne documentation.

Cela devrait cependant suffire à provoquer une lecture plus éclairée de l'abondante littérature qui nous est proposée, ce qui en soi est d'un précieux secours. Le lecteur voudra bien se souvenir que nous l'invitions à une réflexion plus qu'à recevoir des solutions définitives. Cette bibliographie sommaire comprendra trois volets : le Maroc et le Maghreb, les systèmes d'enseignement, et la méthodologie.

1. Le Maroc et le Maghreb :

- Abdallah Laraoui : <<L'histoire du Maghreb>>. Maspéro 1975.
- Abdallah Laraoui : <<Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain>>. Maspéro 1977.
- U.N.E.S.C.O. : <<L'éducation dans les pays arabes à la lumière de la conférence de Marrakech 1970>>.
- U.N.E.S.C.O. : <<L'éducation dans les pays arabes à la lumière de la conférence d'Abou Dhabi 1977>>.

2. Les systèmes d'enseignement :

- Emile Durkheim : <<Education et sociologie>>. P.U.F. 1968.
- Emile Durkheim : <<L'évolution pédagogique en France>>. P.U.F. 1969.
- V. Isambert-Jamati : <<La crise de l'enseignement, la crise de la société>>. P.U.F. 1961.
- P. Bourdieu et J.C. Passeron : <<La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement>>. Minuit 1970.
- Ivan Illich : <<Une société sans école>>. Seuil 1971.
- Louis D'hainant : <<Des fins aux objectifs de l'éducation>>. Labor-Nathan 1980.

3. La Méthodologie :

- Emile Durkheim : <<Les règles de la méthode sociologique>>. P.U.F. 1981.
- Max Weber : <<Essais sur la théorie de la science>>. Plon 1965.
- Jaston Bachelard : <<La formation de l'esprit scientifique>>. Vrin 1965.
- C. Wright Mills : <<L'imagination sociologique>> Maspéro 1977.
- P. Bourdieu, J.C. Chamboredon et J.C. Passeron : <<Le métier de sociologue>>. Mouton 1980.