

□ المنظومات التربوية المغربية بين النظريات الوظيفية وتوظيف النظريات

د. بشينة شريط

مكلفة بالدروس، باحثة

جامعة الجزائر

ملخص

إن هذا المقال محاولة لمعالجة ما يسمى بالثنائية اللغوية في المنظومة التربوية في البلدان المغربية وخاصة تونس، المملكة المغربية والجزائر.

يفترض أساسا أن هذه الثنائية اللغوية ولدت ثنائية اجتماعية تمثلت في تكوين نخبة «مغربة» وأخرى «مفرنسة» نظرا للتصور التربوي العام القائم على منظور وظيفي للبرامج المدرسية والجامعية، والتي قسمت إلى فرعين كبيرين من المحاور: الدراسات العلمية التقنية التي غالبا ما تدرس باللغة الفرنسية والدراسات الأدبية الإنسانية التي تدرس باللغة العربية. فالأولى تعتبر ضرورية من أجل الإنفتاح على العالم المتقدم، والثانية ضرورية للهوية والتراث المحلي (العربي-الإسلامي).

فهذا المنظور العام يرجع إلى تصور «وظيفي» ناجم عن المدارس الوظيفية الجديدة في العلوم الاجتماعية وخاصة منها المدرسة «العصرية» التي قسمت المجتمعات إلى عصرية وأخرى إلى تقليدية كلاهما عبارة عن نموذج ذو ميزات خاصة، غالبا ما تكون مضادة لبعضها البعض.

1 - مقدمة عامة

يبدو من خلال التطورات الجديدة التي طرأت على الساحة المغاربية، وخاصة من خلال اللقاءات السياسية المختلفة التي توجت أخيرا بمعاهدة إنشاء «إتحاد المغرب العربي»⁽¹⁾ أن الحقيقة المغاربية وضعت مباشرة ضمن إشكالية توحيدية وإندماجية، قليلا ما تراعي التطورات الخاصة بكل بلد على إنفراد، وعلى وجه الخصوص تلك التي تربط كلا منهم بتطورات الساحة العالمية ضمن سيرورة التقسيم العالمي للعمل، وإنعكاساته على تطور المنطقة المغاربية ككل.

ولهذا يبدو أن التعريف الدقيق والمنتظم على شتى مجالات التنظيم الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي لبلدان المنطقة أصبح من قبيل الحتمية المنهجية من أجل وضع دراسات دقيقة ومعقدة لظروف التعاون ما بين بلدان هذه الكتلة وعلاقاتها بالوضع الدولي إقتصاديا كان، أم ثقافيا، والذي يتغلب عليه طابع السيطرة والنفوذ الذي يحظى به الشمال على الجنوب، كما جاء في العديد من الدراسات لتطورات الساحة العالمية⁽²⁾.

إن دراسة مدى إدماج المنطقة المغربية ككل وكل بلد منها على إنفراد في النسق العالمي التي ما أنفكت تتطور إلى حتمية تاريخية، ليس فقط دراسة للأسباب الظاهرة المنشود بها (أي التراث المحيطي والثقافي المشترك) بل كذلك لأسباب تعود إلى حتمية البقاء بعينه.

2 - المجال التربوي التعليمي في الإشكالية المغربية

في هذا المضمار تفرض دراسة المنظومات التربوية المغربية نفسها علينا، ليس فقط منذ الإستقلال بل عبر العصور، ولو أن الأولوية تغطي إلى التطورات الراهنة من أجل وضع خطط واقعية من أهدافها الممارسة اليومية للتعاون ومواجهة تناقضاته الشرطية.

والجدير بالذكر أن إهتمامات هذا المقال منهجية وتحليلية بالدرجة الأولى، وبالتالي لا تتوفر فيه دراسة وضعية معمقة لتنظيم العملية التربوية في كل بلد مغربي(3). إنما هذه الإهتمامات عبارة عن تساؤلات حول طبيعة السياسة التربوية في البلاد المغربية بصفة عامة، وخاصة منها تونس والمغرب والجزائر نظرا لتاريخها الإستعماري المشترك وتأثيره على التنظيم التربوي(4).

إن الإنعكاف على طبيعة السياسة التربوية يتطلب منا تحليل الخطاب الرسمي الذي خصص لتنظيم التربية والتعليم والتكوين في بلدان المغرب الكبير والسياسة المحلية المنبثقة عنه.

ولا يخشى أن تسرع في تحديد محور هذا المقال إذا أكدنا أن هذا الخطاب الرسمي وهذه السياسة سيطرت عليها نظرة ثنائية للتنظيم التربوي، وتتمحور بصفة واضحة حول:

1 - تعليم العلوم والتكنولوجية والتعليم التقني.

2 - تعليم الإنسانيات وتدخل ضمنها التربية الأخلاقية والمدنية والدينية.

قد يتساءل البعض عن الجديد أو الخاص بالبرامج التربوية المغاربية في هذا المجال وكذا عن التقسيم هذا، إن كان معمولاً به في جميع الأقطار عبر العالم؟ حقيقة لم تكن تجدر الإشارة إلى هذا التقسيم لولا الخلفية اللغوية التي يربط بها إرتباطاً متيناً والتي أصبحت تشكل ظاهرة حادة ومعقدة ذات أبعاد إجتماعية - إقتصادية تعبير كل التعبير عن صيرورة التغير الاجتماعي وتبلوره إلى إنتقاء اجتماعي.

وبهذا الصدد، وحديثاً عن المنظومات التربوية المغاربية، وخاصة منها التونسية والمغربية والجزائرية فهي تشكل أنماطاً حساسة تقيم من خلالها التطورات الاجتماعية العامة. وذلك حتماً من الهياكل الاجتماعية ذات الدور التنشيطي المباشر، ولأنها استعملت بصفة نظامية من طرف الأنظمة القائمة في عمليات التنشئة الإيديولوجية والثقافية ضمن الاستراتيجيات التنموية المختلفة.

3 - التعليم والتكوين بين الثنائية الاجتماعية

مهما كانت خصائص كل منظومة تربوية في بلدان المغرب العربي فإن هياكلها في الغالب مورثة عن التنظيم الذي أدخلته السلطات الإستعمارية حيث كان التعليم مقسما إلى ابتدائي وثانوي وعالي(5).

لا شك أن تعديلات كثيرة أدخلت على كل منظومة تربوية في الأقطار المغربية على أساس أن تتماشى والتشبيد الوطني الجديد في كل قطر(6)، لكنه وفي الغالب فقد احتفظ بالطابع «العصري» للمنظومة التربوية إذ أن إهتمام السلطات بالعملية التربوية إرتكز أساسا، على المنظومات الرسمية بمثابتها هياكل تضمن التنشئة الإيديولوجية والسياسية والاجتماعية والثقافية وتدعم شرعية الأنشطة الوطنية الجديدة(7).

والجدير بالذكر أن برامج المنظومات التربوية الرسمية في جميع مراحلها إتسمت بنوع من الثنائية اللغوية حسب المواد والإختصاصات. فقد إحتفظ في الغالب باللغة الفرنسية في تعليم المواد العلمية والتقنية (خاصة على المستوى الثانوي والجامعي)، وعمت اللغة العربية الفصحى على المواد الأدبية والتاريخية والتربية والدينية والمدنية. وبدون شك فإن هذه الصورة المبسطة للمضمون التربوي والأدوات اللغوية السائدة فيه لنقل المعرفة تغيرت كثيرا في العشريات الأخيرة بعد إنتشار عمليات التعريب التي قامت بها كل من السلطات التونسية والمغربية والجزائرية(8) والتي غيرت إلى حد كبير الساحة التربوية المغربية، كما أنها إنعكست على الهيكل الاجتماعية العامة لهذه المجتمعات(9).

غير أن النظرة الثنائية بقيت مهيمنة على النسق التربوي الرسمي إذ أن السلطات تؤكد أن الحفاظ على اللغات الأجنبية لا بد منه في تعليم العلوم والمواد التقنية والتكنولوجية ومن أجل التفتح على الحضارة العلمية (10)، أما اللغة الوطنية (ويعني بها العربية الفصحى) فإنها الأداة التي تضمن الحفاظ على الشخصية والأصالة الثقافية التي تتمحور أساساً حول التراث العربي-الإسلامي، والهوية القومية الخاصة بكل بلد وكل نظام (11)، ومنها إستعمال الفصحى في التربية الدينية والمدنية في هذه البلدان وكأن إشكالية الأصالة والشخصية الثقافية لا تخص إلا الميادين الدينية والروحية والإيديولوجية بغض النظر عن ميادين الإنتاج والتوالد العلمي والتكنولوجي والمعرفي بصفة عامة.

وفي هذا المضمار تجدر الإشارة إلى التقسيم البيداغوجي من وراء التقسيم اللغوي، الذي يهدد بخلق انفصال ثقافي لدى الأفراد المغاربة وهم يتعرعون في بيئة منفصلة بين البيداغوجيا العلمانية-العقلانية-النقدية التي تقدم لهم من خلال تعليم العلوم والتكنولوجية (غالبا عن طريق اللغة الفرنسية) وبيداغوجيا أخرى تتمثل في الحفظ والتقليد وتخص كل ما هو إنسانيات وتربية دينية وسياسية ومدنية (12) أي المواد التي تشير إلى الخطاب الخاص بالأصالة الثقافية والشخصية القومية.

زيادة على الانفصال الثقافي-النفسي، ما أنفكت هذه الثنائية تتطور اللغوية-الوظيفية حتى أصبحت تنعكس على الهيكلية الاجتماعية وأجهزة مصدر

القرار التي تنقسم بدورها إلى فئة تقنقراطية تفصل إستعمال اللغة الأجنبية (أي الفرنسية) وفئة «أصولية» إذا صح التعبير تعطي الأولوية إلى قضية الهوية والشخصية الثقافية، تعتمد غالبا على اللغة العربية الفصحى في التعبير على هذه الإهتمامات، مما أدى بالباحث الفرنسي Grand Guillaume إلى القول بأن هناك صراعا وتناحرا رمزيين لأنماط معرفية متضادة ويذكر على سبيل المثال: «ديكارت أو ابن باديس، ماركس أو ابن خلدون» (13).

إن منهجية الأنماط المعرفية المتضادة هذه عبارة عن نظرة «إستشراقية» إختلفت من طرف بعض المفكرين الغربيين من أجل وضع شرعية علمية تؤكد تفوق «الغرب» (Occident) على «الشرق» يتغلب عليه الشعور (دون العقل) والركود والتقليد (دون التجدد) والإنحلال والتسيب (دون الانضباط) (14). وهذا ما يؤكد Grand Guillaume في يومنا هذا بعد مضي قرن على ظهور الدراسات الإستشراقية، عندما يقارن البيداغوجيا الفرنسية -التي يقول عنها أنها يسودها «الفكر النقدي والملاحظة والمشاركة»- بالبيداغوجيا العربية التقليدية التي يسودها «الحفظ والتقليد» (دون الإكتشاف) بالمعرفة السابقة (15).

لم تكن هذه النظرة الإستشراقية جديرة بالذكر لولا العثر عليها في الخطاب الرسمي للأنظمة السياسية المغاربية، وخاصة في نظرتها التربوية إذ أن هناك تأكيدا على تعلم اللغات الأجنبية من أجل التفتح على «العصرنة» واكتساب العلوم والتكنولوجيا.

إن هذا التوالد على مستوى الخطاب الرسمي لنماذج مثالية وردت في عصر إستعماري سابق لي طرح علينا تساؤلات إبستمولوجية لا بد من أخذها بعين الإعتبار إذا أردنا الكشف عن الخطاب الثنائي القائم حاليا في المنطقة المغربية سواء على مستوى التنظيم التربوي أو الإستراتيجيات التنموية العامة، أي ثنائية «العصرنة والتقليد» والتي تعاكس هدفا آخر يظهر بإستمرار في الخطاب نفسه ألا وهو القضاء على التبعية الاقتصادية والتكنولوجية والعلمية وضرورة العمل على خلق ظروف إنتاج علمي وتكنولوجي ومعرفي محلي والعمل على توالده.

إن ثنائية العصرنة والتقليد والإنقسام التعليمي-اللغوي التابع لها في المنطقة المغربية تدعم التبعية، لا لأن هناك إستعمال اللغة الأجنبية كما يزعم البعض، بل لأنها حددت وظائف لكلا اللغتين الأجنبية والوطنية وجعلت كل واحدة منها تعاكس الأخرى.

إن تعليم اللغات الأجنبية وتعميم اللغة الوطنية ليس بحاجة إلى «شرعية وظيفية» بل إنه عبارة عن حتمية تاريخية فرضتها العملية الإستعمارية ضمن صيرورة الإنتشار العالمي للرأسمالية وعلاقات التسلط الناجمة عنه، لكن حركات التحرير الوطنية برهنت على قدرة عبقرية الإبتكار لمختلف الشعوب على خلق «عصرنة» محلية تدخل ضمن الحراك الداخلي وليس فقط عبارة عن إقتباس وإستعارة من منبع معين.

4 - الخلفية الإبستمولوجية في الإشكالية التربوية

إن حصر دراسة قضايا التعليم والتكوين في المغرب الكبير ضمن إزدواجية وثنائية لغوية-وظيفية تشير إلى خلفيات سياسية وايدولوجية وإبستمولوجية لا بد من استدراكها لأنها مهيمنة على الخطاب الرسمي والسياسات الرسمية الخاصة بقضايا التنمية بصفة عامة.

إن تحليل الخطاب الرسمي التنموي في البلاد المغاربية يعبر على وجود إرادة سياسية من أجل تنمية اقتصادية واجتماعية «عصرية» (16)، والقضاء على الهياكل والسلوكات «التقليدية» (لكن دون المساس بالأصالة الثقافية) وفتح المجال لتكريس قيم وسلوكات عصرية لدى الفرد المغاربي عن طريق العملية التربوية، بالإضافة إلى دورها التكويني بسياسة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

إن هذا الخطاب يرجع بنا إلى نظرية العصرية التي ظهرت في الولايات المتحدة في الخمسينات إبان الحرب العالمية الثانية، وتعزيز الحركات الوطنية في المستعمرات الأوروبية وحصولها على الإستقلال السياسي في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات.

إن ظهور هذه النظرية في الولايات المتحدة الأمريكية لم يكن وليد الصدفة بل هو راجع إلى فترة إنتشار النفوذ الأمريكي في العالم والصراع الأيديولوجي والجيو-إستراتيجي مع الإتحاد السوفياتي، الشيء الذي أدى بالسلطات الفيدرالية الأمريكية من أجل التحكم في عملية التغير الإجتماعي فيما سمي

آنذاك بالأوطان الناشئة (17) بمختلف مدارسها وعلمائها حاولت نظرية العصرية أن تقدم دراسة علمية لما سمي بظاهرة «التخلف» وتقديم وسائل القضاء عليها.

ومن أجل إعطاء صبغة علمية لمثل هذه الدراسات صنفت النظرية المجتمعات الإنسانية إلى مجتمعات «عصرية» وأخرى «تقليدية» وأعطت لكل صنف خصائص بارزة، وكل منها الواحدة دون الأخرى. إن هذا المقال لا يسمح لنا بذكر جميع هذه الخصائص، يكفي فقط القول أن النظرية صادفت وأعطت للمجتمعات العصرية كل السمات الخاصة بالمجتمعات الرأسمالية الغربية على أساس أنها مصنعة. وذات الهيكل الاجتماعية المعقدة، والهيكل السياسية المتنوعة الديمقراطية، أما المجتمعات «التقليدية» فكل ما هو يصادف المجتمعات الريفية التي هي حسب هذه النظرية متسمة بتغلب الهياكل والسلوكات القبلية عليها.

والجدير بالذكر أن أصحاب نظرية العصرية استعملوا في تصنيفهم هذا منهجية «النموذج المثالي» (Ideal Type) التي عمل بها ماكس فيبر (Weber Max) في دراسته لظهور الرأسمالية وربطها بالحركة البروتستنتية، وكذلك في دراسة المقارنة للأديان (18).

لكن علماء العصرية ومن أشهرهم العالم الاجتماعي الأمريكي طالكوت بارسنز (Talcott Parsns)، ابتعدوا كل البعد عن منهجية فيبر (Weber) إذ أنهم لم يتطرقوا مثله إلى دراسة مفصلة ودقيقة لموضوع تصنيفهم، بل إكتفوا بقوالب مسبقة (stéréotypes) وضعوا فيها المجتمعات المختلفة بغض النظر عن الحراك

التاريخي الذي ربط بين هذه المجتمعات في نطاق العمليات الإستعمارية والإستعمار الجديد ضمن تطور التقسيم العالمي للعمل عن أصحاب نظرية العصرية وإنتاجهم مستفيض ومتنوع وقد تناول كلا من الإقتصاد والسياسة على وجه الخصوص (19) وهم ينتمون في الغالب إلى المدرسة الوضعية التطورية الوظيفية التي سيطرت على الفكر الإبتستمولوجي الغربي منذ النهضة الأوروبية في القرن الثامن عشر.

إن مفاهيم مثل التقدم (Progress) والعقلنة (Rationality) والعلمانية (Secularism) أعطت إلى الصيرورة التاريخية صبغة تطورية (Evolutionist) ثم وضعية (Positivist) لدى المفكرين الأوروبيين جعلتهم ينظرون إلى المجتمعات الأخرى من زاوية تطور مجتمعاتهم الأصلي.

هذا لا يعني أن التفكير التقدمي خاص بالإبتستمولوجية الغربية بل إنه إحتكار من طرف البعض منها حيث أصبحت لديهم نظرة تعصبيه سلالية (Etmecentric) للمجتمعات التي هيمن عليها النظام الرأسمالي، إبتداء مما سمي «بعصور الاكتشافات» أي إكتشاف القارة الإفريقية والأمريكية إلى يومنا هذا (20).

والجدير بالذكر أن المبادئ الإبتستمولوجية الأساسية للتطورية والوضعية إنتقدت من طرف علماء وفلاسفة غربيين على أساس أنها ليست نسبية وأنها تفرض نمودجا واحدا لتغير بصفة عامة والتغير الاجتماعي بصفة خاصة. في

هذا المضمار فإن الفيلسوف الألماني المعاصر (Jurgen Habemas) إنتقد في عدة مناسبات (21) تطور المبادئ الأساسية للنهضة الأوروبية إلى إحتكارها من طرف الهياكل الحاكمة أي «الدولة» (State) وفقدانها لدى المجتمع المدني الذي أصبح يعتمد على «الخبراء» والتقنيين في إيجاد الحلول للأزمات الاقتصادية والاجتماعية والفكرية التي تخفي المجتمعات الرأسمالية المتقدمة (Advanced Capitalism) وهذا أصبح ممكنا بفضل اللجوء إلى العلم والتكنولوجيا من طرف الدولة والأجهزة السائدة كأسس من أجل تكريس شرعية الوضع السائد (22).

لذا يلاحظ هابماس (Habemas) أن المشاكل النابعة عن تطور الرأسمالية أصبحت تعتبر مشاكل تقنية (Technical Problems) لا يمكن أن تحل إلا من طرف الخبراء، وبالتالي يحل مكان عملية القرار الوعي الديمقراطي (Technocratic consciensnes) (23).

وقد يلاحظ البعض حال هذه التطورات الخاصة بالنظام الرأسمالي المتقدم وعو محور موضوعنا الأول، ألا وهو الظاهرة الثنائية التي يتميز بها الجهاز التعليمي والتكويني في المغرب العربي الكبير.

إننا انطلقنا مما سميناه بالثنائية اللغوية-الوطنية التي تقسم إلى مواد تركـز وتدعم الأصالة والشخصية العربية-الإسلامية وأخرى تفتح المجال لإندماج بلدان المغرب الكبير في التراث العلمي والتكنولوجي العالمي العصري.

كما سبق لنا أن قلنا فإن مثل هذه الثنائية ترجع بنا إلى تلك التي وضعتها نظرية العصرية (Modernisation theory) ومن مسلماتها أن الحصول على العلوم والتكنولوجية لا يتحقق إلا عن طريق اللغات الأجنبية، والعكس أن الوعي الأصولي لا يمكن أن يتحقق إلا عن طريق اللغة الوطنية، أي اللغة العربية الفصحى (بغض النظر على الدارجة المنطوقة واللغة البربرية الأمازيغية).

والجدير بالذكر هو أن الثنائية اللغوية الوظيفية التي تهم التعليم في المغرب الكبير شأن ثنائية العصرية والتقليد، لم ترتكز على دراسات أمبريقية محددة في المكان والزمان، بل أنها عبارة عن مسلمات تنطلق من معطيات أكثرها سياسية وايدولوجية مما هي علمية، نظرية كانت أم تطبيقية.

5 - خلاصة

كما لاحظنا سابقا فإن الثنائية اللغوية الوظيفية لا تسمح بتغطية مشكلة أساسية تعيشها المنظومات التربوية المغاربية ألا وهي التبعية والمعرفية-الفكرية والتكنولوجية، والعجز الحالي على إنتاجها وتوالدها محليا. وبالتالي إشكالية التعليم والتكوين في المغرب العربي الكبير لا تدخل ضمن ثنائية لغوية كانت أم حضارية ... الإجتماعي، وبالتالي يصبح «توظيف» اللغات أجنبية كانت أم وطنية في خدمة التقليل من التبعية المعرفية والعلمية والتكنولوجية.

الملاحظات والمراجع

- (1) - في مراكش يوم 19 فبراير 1989م.
- (2) - انظر: S. Amin, G. Arryhi, A.G. Frank, I. Wallerskin, Dynamics of Global Grosis, The Macmillan lu the World Economy, Heinemann Educational Books, London, 1980.
R.L. Merrith et B Russer (eds), From National Development to Global Community, George Allen et Unwin, London, 1981 - M. Carnoy, Education as Cultural inperialism, David Mc Kay, 1974.
- (3) - بإمكان القارئ أن يحصل على معلومات أساسية في هذا المجال في مقال الأستاذ عبد الرحمان الرميلى: A. Ramili, L'éducation-Formation dans la Dynamique Unitaire Maghrébine.
- (4) - تشترك هذه البلدان في ظاهرة الإزدواجية اللغوية وفي التطور الهائل لمنظوماتها التربوية الرسمية منذ الإستقلال. انظر مثلاً مقال ص 698-710. "La Scolarisation et ses aspects en Algérie, au Maroc et en Tunisie" Marchés Tropicaux et méditerranéens, 45ème, 17 mars, année 1989, no 2262.
- أما الوضعية التربوية في موريتانيا وليبيا فتختلف نوعاً ما نظراً للتطور التربوي البطيء في موريتانيا والأحادية اللغوية في ليبيا على مستوى الرسمي.
- (5) - هذا لا يعني أن المنظومة الرسمية الإستعمارية كانت مفتوحة للجماهير المحلية، بل أنها إعتمدت على إنتقاء اجتماعي عن طريق المدارس الفرنسية الإسلامية، وخلق فئة إدارية متعلمة مفصلة عن الجماهير، لكن الهيكل ذات ثلاثة أطوار تطورت خاصة في الخمسينات.
- (6) - مست هذه التعديلات الوضعية اللغوية عن طريق عملية التعريب وأهداف التكوين إذ أنه تمحور حول تدعيم الإستقلالية الاقتصادية على المستوى تكوين يد عاملة متعلمة، مشبعة بالمعرفة العلمية-التقنية. ومن التعديلات الهامة نذكر انشاء المدارس في الجزائر في أوائل الثمانينات والتي تعتبر التجربة الأولى في الانفصال عن الهيكل الاستعمارية الكلاسيكية. انظر وزارة التربية، مديرية التخطيط والإحصاء، النشرة الرسمية للتربية الوطنية عدد خاص (بدون تاريخ) Bulletin Officiel de l'Education Numéro spécial "l'Ecole Algérienne Nouvelle".
- (7) - غير أن في المغرب هناك إدماج لما يسمى بالتعليم التقليدي الذي توفره المدارس القرآنية والكتاتيب في المنظومة الرسمية فيلعب هذا والتعليم الدور الذي تلعبه رياض الأطفال في المنظومات الأخرى. انظر المرجع السابق، Marchés Tropicaux.
- (8) - انظر: Grand Guillaume, Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Maison Neuve et Larose, Paris, 1983.
- (9) - في الجزائر مثلاً أخذت عملية العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات، وكذلك خلق شعب معربة في العلوم في نهاية التكوين الثانوي، مما أدى إلى ظهور فئات من الإختصاصيين المعربين وخلق علاقات جديدة على مستوى سوق العمل.

- (10) - انظر G. Grand Guillaume نفس المرجع الفصل الثالث، الرابع والخامس، ص 45-133.
- (11) - انظر هشام جعيط: "Problématique et critique de l'idée d'unité in Abdelmalek A. A. Belal et H. Hanafi. Renaissance du Monde Arabe. Duculot, SNED Alger, 1972, pp. 844, 498.
- (12) - انظر شاذلي فتوري: Bilingualisme Education. Biculturalisme. Chadly Fitouri, Biculturalisme. Bilinguisme Education, Dêlachaux et Niestle, Paris, 1983.
- (13) - نفس المرجع، ص 22: R.G. Grand Guillaume
- (14) - انظر: Zdwad W. Said. Orientalism. Routledge et Kegan, London 1978.
- (15) - انظر نفس المرجع: G. Grand Guillaume
- (16) - انظر: Dustur: P a Survey of the constution's of the Arab and Muslim States, Leiden, E.J. BRILL, 1966.
- الجدير بالذكر أن معظم الدول الإسلامية والعربية قد تطورت منذ 1966، لكن جوهر الخطاب التنموي محتفظ به في النسخ الحديثة وكذلك: E. Hermass, Leadership and National Development in North-Africa. University of California Press London, 1972.
- (17) - انظر: Irene L. Gendzier, Managing Political: Social Scientists and the World Boulder, Colorado et London, Westview Press 1985.
- (18) - انظر: C. Wright et H.H. Gerth, From Max Weber, Routledge et Kegan Paul, London, 1997.
- (19) - انظر: A.M.M. Hoogvelt, The sociology of Developing Societies, The Macmillan Press, London 1981.
- (20) - انظر: A.G. Frank, Capitalism and Underdevelopment in Latin America: onthly review Press.
- وكذلك: W. Rdney, How Europe Underdeveloped Africa, Boble-l'ouverture Publications, London, 1982.
- (21) - انظر: J. Habemas, P Critical Debates, edited by J.B. Thompson and D. Held, Macmillan Press, London, 1983.
- (22) - انظر: J. Habemas, Legitimation Crisis, Heinemann, London, 1980.
- (23) - انظر: J. Habemas, Toward a Rational Society, Heinemann, London, 1977.