المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

عدد 6
فبراير - 2014

ملف

المدرسة : الأدوار والوظائف

- جدلية المدرسة والمجتمع : قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي
- المدرسة والمجتمع بالمغرب، أية علاقة؟
- وظائف المدرسة ورهانات تشكيل معالم الهوية الوطنية ورموزها : مقاربة نظرية وتحليلية

المدرسة المغربية

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة

المدير المسؤول
عبد اللطيف المودني

مدير التحرير
محمد الصغير جنجار

هيئة التحرير
حماني أقفلي، عبد العالي بنعمور، رحمة بورقية، البشير تامر، إدريس خروز، خديجة شاكر، عبد الحميد عقار، نور الدين العوفي، محمد ملوك، عبد اللطيف المودني.

اللجنة العلمية
حماني أقفلي، عبد العالي بنعمور، رحمة بورقية، أحمد بوكوس، البشير تامر، إدريس خروز، محمد الدكالي، مبارك ربيع، محمد الطوزي، خديجة شاكر، عبد السلام الشدادي، عبد الحميد عقار، نور الدين العوفي، أمينة لمريني الوهابي، محمد ملوك، عبد الحي المودن، عبد الرحمان المودن، عبد اللطيف المودني.

سكرتيرة التحرير
مريم لوطفي

الناشر
المجلس الأعلى للتعليم

التحرير، الإدارة والاشتراك
المجلس الأعلى للتعليم، المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الإجتماعية للتربية والتكوين
جناح أ 2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، ص.ب 6535، الرباط ـ المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05 ـ فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : almadrassa.almaghribiya@cse.ma
عنوان الموقع : www.cse.ma

تصميم، إنجاز وطبع
مكتبة المدارس
12، شارع الحسن الثاني ـ الدار البيضاء
الهاتف : 43 / 42 / 22.26.67.41 05 ـ الفاكس : 22.20.10.03 05
البريد الإلكتروني : lipadec@almadariss.ma
الموقع على الوِب : www.almadariss.ma

توزيع
سابريس

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهات نظر أصحابها، ولا تعكس بالضرورة موقف المجلة

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتعليم
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

رقم الإيداع القانوني : 2008 PE 0120
رقم الصحافة : 09/21 ص.م
ردمـــــد : 0947 - 2028

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

ملف العدد

المدرسة : الأدوار والوظائف

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة بدعم من المجلس الأعلى للتعليم

المحتويات

مساهمات باللغة العربية

افتتاحية 5

دراسات

جدلية المدرسة والمجتمع : قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي 9
محمد الأشهب

المدرسة والمجتمع بالمغرب، أية علاقة؟ 39
عمر التاور

وظائف المدرسة ورهانات تشكيل معالم الهوية الوطنية ورموزها : مقاربة نظرية وتحليلية 75
علي موريف

ترجمات

مدرسة جديدة لإنسان جديد ـ ميشيل سير 120
حماني أقفلي

حوار

ابتكار المدرسة من جديد : حوار مع مارسيل كوشيه وفيليب ميريو 140
حماني أقفلي

قراءات

المدرسة والمجتمع : تحليل لعلاقاتهما في ضوء نتائج المقارنات الدولية 152
محمد الصغير جنجار

ذاكرة المدرسة المغربية

شارل أندريه جوليان ومسألة تعريب التعليم الجامعي 166

البشير تامر

بيبليوغرافيا مختارة 171

شروط النشر في المجلة 176

كتاب العدد 178

مساهمات باللغة الفرنسية

كلمة العدد 5

دراسات

«ما بال هذه المدرسة توجعني؟» 9

عبد الجليل الحجمري

الوظيفة الثقافية للمدرسة، رافعة لاندماج الشباب في المجتمع 23

عبد اللطيف المودني

وقفة تقويمية لروائز اختبارات القبول الشفهية المستعملة بمؤسسات التدبير بالمغرب 52

نعيمة عبدلاوي معن

بيبليوغرافيا مختارة 77

شروط النشر في المجلة 90

كتاب العدد 92

افتتاحية

في سياق وطني يتسم بمساءلة واقع المنظومة التربوية الوطنية، وتوضيح أسباب تعثر أداءها واستجلاء شروط انبعاث نفس جديد للمدرسة المغربية، تنشر المجلة عددا خاصا يسعى لتعميق التفكير في العلاقة بين المدرسة ومحيطها المجتمعي، وفي التحولات التي تعرفها وظائفها.

تنبع جل الانتقادات الموجهة للمدرسة المغربية ـ ومعها الجامعة ومعاهد التكوين ـ من واقع الشرخ الذي لم يفتأ يتوسع بين أداء المدرسة وعرضها التربوي، وبين انتظارات مجتمع متحول، يشكل الشباب ضمنه الفاعل الديمغرافي والاجتماعي الأساسي. هكذا يبدو الأمر وكأن الجهد المتواصل لتعميم التعليم يتخذ مسلكا مُنافرا لمتطلبات الانخراط في مجتمع المعرفة، وخلق شروط التنمية المستدامة وترسيخ ثقافة المواطنة والديمقراطية.

كما يبدو الأمر وكأن ذات الجهد تواكبه اختلالات بنيوية مثل ضعف مردودية المدرسة، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وبطء سيرورة القضاء على الأمية، وتعثر دينامية تكافؤ الفرص، سواء على مستوى النوع الاجتماعي أو فيما يخص الفوارق الترابية والاجتماعية.

تحلل مواد هذا العدد كل تلك الاختلالات، وتسعى من خلال الحفر في شروط نشأة المدرسة المغربية العصرية، والتحولات التي عرفتها بعد الاستقلال، والرهانات التي كانت موضوعا لها بفعل تصارع مختلف الفاعلين السياسيين والاجتماعيين، إلى توفير بعض عناصر فهم حاضر المشروع التربوي الوطني في أبعاده السوسيولوجية (طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع) أو الثقافية (المدرسة وموضوع الهوية والشخصية الوطنية) أو التقنية (واقع المدرسة في سياق العولمة وتسارع وتيرة التحولات التقنية).

دراســـــات

محمد الأشهب	جدلية المدرسة والمجتمع : قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي
عمر التاور	المدرسة والمجتمع بالمغرب، أية علاقة؟
علي موريف	وظائف المدرسة ورهاناتها في تشكيل معالم الهوية الوطنية ورموزها : مقاربة نظرية وتحليلية

جدلية المدرسة والمجتمع :

قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي

محمد الأشهب
باحث في التربية

تسعى هذه الدراسة لرصد مختلف الشروط والعوامل الاجتماعية والتربوية والثقافية التي أعاقت الإنجاز الفعلي والتام لمشروع إصلاح المنظومة التربوية المغربية، بدءاً بعشرية الإصلاح ثم المخطط الاستعجالي، وذلك من منظور علائقي يركز على العلاقة الجدلية القائمة بين العرض المدرسي وانتظارات المجتمع في تعدديتها وتباين الرهانات التي تؤسسها.

تقديم

لا نروم من وراء هذا العرض إطلاق أحكام بفشل تجربة «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» (ونعتبر المخطط الاستعجالي امتدادا له)[1] أو نجاحه، ولا بتقديم تشخيص شامل يحصي الإيجابيات والسلبيات وما تحقق وما لم يتحقق، فهذا لا يعتبر من أولوياتنا في هذا العرض ؛ إذ نعتقد أن العبرة تتجاوز مشروع «الميثاق» ومضمونه ومعرفة مدى حدود إنجازه أو عدم إنجازه إن جزئيا أو كليا، وإنما تتعلق بدوافع ودواعي اختياره وظروف التوافق عليه والشروط المرافقة لإنجازه وتفعليه واقعيا. يدخل ضمن هذه الشروط مجموع العوامل المشجعة والمدعمة إلى جانب العوامل المقاومة والمحبطة، ذلك لأننا لا نتعامل مع المشروع التربوي في حد ذاته، وإنما مع القوى الاجتماعية المنتجة له والمتفاعلة معه من جهة، ومع منفذي خطته والمتابعين لعمليات إنجازه من جهة ثانية، في علاقة كل ذلك بالمجتمع بكل

1- سنكتفي طلبا للاختصار بتعبير «الميثاق».

مكوناته، إضافة إلى أن الرؤية الواقعية تقتضي منا عدم انتظار تحقيق الخطة بكل مكوناتها وعناصرها ما دامت تعبر، ككل مشروع سياسي، عن إرادة سياسية تنحصر في مجموعة من الطموحات والنوايا على الرغم من أننا كنا نتوقع، نظرا للمدة الزمنية المتوفرة لها، إنجاز أهم بنودها، كالحد من التكرار والهدر والانقطاع، وتعميم التعليم وتقليص معدلات الأمية[2]...

بناء على هذه الاختيارات المنهجية، نشير إلى أن منطلق هذا العرض، يتعدى القيام بتقييم إيجابي أو سلبي للنظام التعليمي إلى ما هو رصد لمختلف الشروط والعوامل الاجتماعية والتربوية والثقافية التي أعاقت الإنجاز الفعلي لمشروع إصلاح النظام التعليمي، سواء تعلق الأمر بالخطة العشرية أو بالبرنامج الاستعجالي، مما حدا بنا إلى التركيز على البعد التحليلي أكثر من البعد الوصفي التشخيصي.

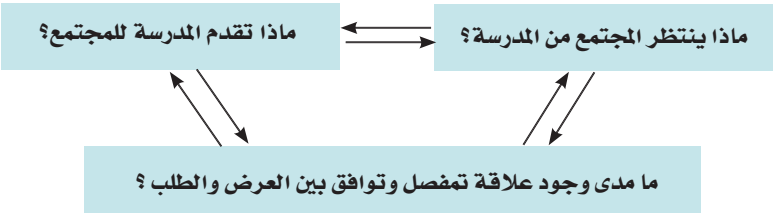
بناء على ذلك، نقترح اعتماد مقاربة منهجية تنطلق من مدخل أساسي يعطي الأهمية في التحليل والتفسير لا لوظائف المدرسة ـ مما قد يوقعنا في التجريد والعمومية ـ وإنما لانتظارات المجتمع منها، وكيف تتفاعل بدورها مع هذه الانتظارات، دون تهميش المنظور العلائقي الذي يمكن من خلاله إبراز العلاقة الجدلية بين كل الأطراف الفاعلة، الداخلية والخارجية، في إطار النسق المدرسي ككل. ويأتي هذا الاختيار من إيماننا بأن أي عملية إصلاح للنظام التعليمي لا تعد مجرد اختيارات نظرية وتربوية، وإنما هي بالأساس اختيارات لها بعد واقعي وأساس اجتماعي.

يتميز هذا المدخل بكونه لا يقتصر في بناء التحليل وهندسة خطواته على استعراض

2- عبر السيد وزير التربية الوطنية صراحة أمام البرلمان خلال شهر يوليوز 2012 عن فشل البرنامج الاستعجالي الذي كلف ميزانية الدولة ـ حسب تصريحه ـ 33 مليار درهم خلال أربع سنوات 2009-2012، كما تم إلغاء بيداغوجيا الإدماج بمذكرة صدرت بتاريخ 16 فبراير 2012.

وظائف المدرسة بقدر ما يركز على تمفصل وتبادل التأثر والتأثير بين أربعة محاور أساسية، يمكن اعتبار كل واحد منها بمثابة مركز ثقل أساسي بالنسبة لمكونات إصلاح النظام التعليمي بالمغرب، وهي : الدولة / المجتمع / الإصلاح التعليمي / النظام التعليمي.

متابعة لما سبق، سيدور الإطار النظري لهذه الورقة حول ثلاثة محاور أساسية نعتمدها كمرتكزات للتفكير في إشكالية النظام التعليمي بالمغرب[3]، نمثل لها بالخطاطة التالية :



نفترض مبدئيا أن العلاقة بين الأطراف الثلاثة ستكون علاقة تمفصل وتكامل وإلا طغت على العلاقة حالة عدم التمفصل، بين حاجيات ومطالب المجتمع من جهة، والعروض التي توفرها المدرسة من جهة ثانية، والسياق الذي يتحقق في إطاره كل ذلك من جهة ثالثة، علما أن الإطار المرجعي العام الذي يؤطر هذه الورقة يتأسس على تجربة «الميثاق» حتى نكون في منأى عن أي عمومية وتجريد.

متابعة للاختيارات المنهجية، نقترح كمدخل نظري معالجة إشكالية النظام التعليمي

3- ابتدأ العمل بالميثاق بدءا من السنة الدراسية 2000/1999 في شكل إصلاح متوسط المدى حددت له عشرة سنوات، إلا أنه سيتم وضع حد للتجربة سنة 2008 واعتماد «المخطط الاستعجالي 2009-2012» الذي سيتم إعلان فشله هو الآخر سنة 2012.

وفق نموذج تحليلي ينطلق من قاعدة فكرية تعد من بين أهم قضايا علم الاجتماع المدرسي، وهي علاقة رباعية الأبعاد : التعليم، المجتمع، التغير الاجتماعي، التنمية، إيمانا منا أن أي عملية إصلاح إلا وتحيل على نموذج للتغير الاجتماعي ومن ثمة إلى نموذج للتنمية.

أ- العلاقة بين المدرسة والمجتمع

لا نعتبر العلاقة :«المدرسة ـ المجتمع» علاقة سببية ذات اتجاه واحد، وإنما هي علاقة مركبة مبنية من تداخل آليات تبادل التأثر والتأثير، ويعني ذلك أن أي تحول يلحق بالمجتمع سيترك آثاره حتما على النظام التعليمي والعكس صحيح، حيث يؤدي أي تغيير في النظام التعليمي إلى إعادة تركيب الحقل الاجتماعي والثقافي وفق معايير جديدة[4]. يبقى التساؤل الذي يستتبع الأخذ بهذه الأطروحة هو كالتالي :

- هل يمكن إحداث إصلاح للنظام التعليمي خارج التفكير في بناء مشروع تغييري متكامل يشمل المدرسة والمجتمع على السواء؟

ب- الإصلاح التعليمي والتغير الاجتماعي

لا يتضمن مفهوم الإصلاح في حد ذاته أي دلالة تحيل على مفهوم التغير الاجتماعي (ونقصد بذلك التغير الاجتماعي المستقبلي)، خاصة من حيث عمقه وطبيعته ومدى اتساع دائرة تأثيراته، لأن الإصلاح قد يعني مجرد إحداث تجديدات ذات تفاعل محدود مع الشروط الاجتماعية التي يتحقق ضمنها. وقد

4- أنظر مثلا التحولات الاجتماعية والثقافية التي نتجت عن تطبيق سياسة «التقويم الهيكلي» في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، وكان الإصلاح التعليمي المصاحب لها مناسبة لإعادة هيكلة المجتمع المغربي وبداية العمل بنشر ثقافة دينية جديدة يعتبر النظام التعليمي بمثابة دعامتها وقناتها الأساسية.

يكون هذا النوع من التغير مناسبة لظهور تناقضات جديدة أو حالات منعدمة التلاؤم سواء مع المتطلبات والرهانات الاجتماعية، أو مع حاجات ومطالب الفئات الاجتماعية الفاعلة في المجتمع.

يتمثل العنصر الرئيسي في عملية الإصلاح في تحقيق مطلب أساسي، وهو مطلب تفاعل الفئات الاجتماعية إيجابيا مع دينامية هذه العملية. لتحقيق ذلك، يفترض أن تستجيب العملية لانتظاراتهم ومطالبهم ؛ إذ كثيرا ما تكتفي المخططات ببعض التعابير العامة، كالاستجابة لمقومات الأمة أو المجتمع، أو العمل على تنمية المجتمع، مع أنه ينبغي التقصي والبحث في أعماق المجتمع لاستكشاف مطالبه وانتظاراته، مما قد يكون له تأثير عميق على مسار الإصلاح.

ج- المجتمع والإصلاح التعليمي

من السذاجة الفكرية الحديث عن المجتمع ككتلة واحدة، وإنما هو مركب من جماعات بشرية تنتظم وفق فئات وطبقات اجتماعية تكون في حالة صراع وتنافس فيما بينها، تمتلك كل واحدة منها رأسمالا اجتماعيا وثقافيا ورمزيا واقتصاديا، بالإضافة إلى إيديولوجيا تشرعن من خلالها مواقفها المصلحية وتبرر أحقية اختياراتها ومشروعية مواقفها ؛ مما يوفر لها إمكانيات التحقيق والدفاع وفرض مصالحها من ناحية، واحتلال مواقع ضمن الخريطة الاجتماعية والسياسية من ناحية ثانية، مع وجود نظام سياسي مهيمن يضبط سيرورة المجتمع وإيقاع تحولاته، يمتلك بدوره تصورات سياسية وخطط ذات بعد عملي وآليات تنفيذها وتطبيقها عبر استثمار مؤسسات اجتماعية وثقافية واقتصادية ورمزية حسب أولويات وترتيبات. ونجد من بين هذه المؤسسات في الدول الحديثة، مؤسسة النظام التعليمي.

لم يعد أمرا قابلا للجدال اليوم الاعتراف بالمدرسة كحلبة للصراع الاجتماعي، وتحولها إلى موضوع للتنافس بين مختلف القوى الاجتماعية، لاحتكار امتيازاتها

والاستفادة منها أولا، واستثمارها ثانيا، كوسيلة أساسية للصراع حول السلطة السياسية وفرض الهيمنة الثقافية والسياسية لإيديولوجية ما.

د- ثلاثة قضايا أساسية

نستنتج من الأطروحة السابقة ثلاث قضايا أساسية : القضية الأولى، ومؤداها أن المدرسة في هذا السياق تعد متغيرا تابعا قد تميل إلى تدعيم التغير والتطور أو بالعكس قد ترجح كفة المحافظة الاجتماعية والرجعية، وذلك حسب ميزان قوى التغير وقوى المحافظة في المجتمع، وقد تغلب على العملية في رمتها إرادة التوفيقية والحلول الوسطى. نستنتج من ذلك استنتاجا رئيسيا هو أن المدرسة لوحدها غير كافية لإحداث التغيير المستقبلي، فليس هناك أي نوع أو شكل من التعليم قادر على ذلك.

أما القضية الثانية، فمؤداها أن التفكير في عملية الإصلاح يستلزم مبدئيا استحضار مجموعة من المعطيات الأساسية، منها علاقة الإصلاح بالفاعلين الاجتماعيين : الدافعين له والمنادين به، والمنفذين لخطته ولمشاريعه، إلى جانب مختلف الشرائح الاجتماعية المعنية به والمستفيدة منه، دون أن ننسى أنه سيتواجد بينهم باستمرار المؤيدون والمعارضون والسلبيون.

بناء على ذلك (ونورد هنا القضية الثالثة)، فإن الحديث بعمومية عن العلاقة بين المدرسة والمجتمع قد يسقطنا في التحليل التبسيطي، نظرا لتحول المدرسة في المجتمعات الحديثة إلى رهان اجتماعي وما يتبع ذلك أولا : من تنافس وصراع حول استثمارها والاستفادة منها، وما ينتج عن ذلك ثانيا من تعدد التصورات وتباينها واختلافها عن بعضها البعض حول مكانتها ودورها ووظائفها في المجتمع.

هـ- وعموما، تعتبر المدرسة نقطة تقاطع لمطالب وانتظارات متنوعة بتنوع الفئات والطبقات الاجتماعية ومراكز القوى في المجتمع، تتجاوز في أغلب الأحيان الدور الريادي للمدرسة في تأسيس دينامية تغييرية في المجتمع، بل قد تتجاوز حتى الوظائف والمهام المحددة لها سلفا بالتوافق والتراضي بين الفرقاء الاجتماعيين. ضمن هذا السياق، لا يجب أن ننسى أن أول ما يجب أن نفكر فيه حول علاقة المدرسة بالمجتمع، هو مجموع التحولات والتغيرات التي عرفها المغرب منذ بداية تطبيق الإصلاح التعليمي، والتي بدأت كإرهاصات وأصبحت الآن أكثر بروزا وتضاعفت قوة تأثيراتها، أهمها ما يتعلق بالتحولات التي تعرفها الأسرة ووضعية الشباب وفئة المراهقين، والتحولات القيمية والدينية والسياسية والاقتصادية، وتفشي البطالة، وظهور أشكال جديدة للإجرام والانحراف ... وقد تجسدت هذه التحولات على مستوى النظام التعليمي في ظهور مواقف وسلوكات واختيارات جديدة في إطار المجتمع المغربي، أبرزها الاتجاه نحو الاستثمار في الأبناء، خاصة بالنسبة لبعض فئات الطبقات الوسطى والفئات العليا اللتين اختارتا مسالك تعليم البعثات الأجنبية والتعليم الخصوصي المرتفع التكلفة، أو إرسال أبنائهم إلى الخارج لإتمام دراستهم، مما يدل على فقدان الثقة في التعليم العمومي من جهة، وتزايد حدة التنافس الاجتماعي حول التعليم من جهة ثانية ؛ بينما تبحث ساكنة الوسط القروى عن بدائل لإتمام تمدرس أبنائها في التعليم العمومي، كإرسالهم إلى حواضر قريبة والاحتفاظ بالطفلات للأشغال المنزلية. وعلى العموم، يبقى التعليم العمومي المجاني مفتوحا أمام الجميع لكنه فقد الحظوة التي كان يتمتع بها سابقا في المجتمع.

يسعفنا هذا التقديم المنهجي على توسيع زاوية رؤيتنا لمعالجة مسألة الإصلاح التعليمي وفق مقاربة تقتضي ضرورة تجديد الأسئلة، وتجاوز الأجوبة النمطية، وإغناء المقاربة المنهجية مع الاستناد كخلفية مرجعية إلى تجربة تربوية تمت أجرأتها في الواقع : تجربة «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» التي، وإن طبقت في «الماضي القريب»، فإن آثارها وتأثيراتها ما تزال مستمرة وحاضرة بقوة ضمن ثنايا النظام التعليمي.

أولا- ماذا ينتظر المجتمع من المدرسة؟

من المؤكد أن علاقة المدرسة بالمجتمع بالمواصفات التي ذكرناها سابقا علاقة بنيوية وليست مجرد علاقة عرضية، وتتطور هذه العلاقة بتطور الواقع المجتمعي والشروط المؤثرة فيه. وعندما نقرأ هذه العلاقة أو نحاول أن نفهم طبيعتها واتجاهاتها وآليات عملها خلال فترة زمنية محددة، فمن الضروري أن نضعها في إطارها الصحيح، ونعني بذلك الانتباه إلى أننا نتحدث عن مطالب متطورة عبر الزمن، وعن انتظارات متنوعة ومتعددة بتعدد فئات المجتمع وطبقاته وأوساطه دون أن نهمش ثقل تدخل النظام السياسي[5]، مما يفسر المضمون السياسي والاجتماعي والأساس المجتمعي الواقعي المتسم بالصراع والتنافس لهذه المطالب والانتظارات.

نشير بداية إلى أن هذه الانتظارات ذاتها بعيدة عن أن تكون ذات طبيعة واحدة، وإنما تختلف فيما بينها اختلافا بارزا باختلاف الفرقاء الاجتماعيين، سواء من حيث تصور الهدف من المدرسة ووظائفها ودورها في المجتمع أو من حيث علاقتهم بها، ولكن وبحكم حدود هذا العرض، سنكتفي بما نعتبره قضايا مشتركة تهم أهم مكونات المجتمع.

أما جدوى هذا الاختيار المنهجي، فتظهر في كونه يضفي على هذه المطالب والانتظارات طابع الواقعية.

أ- النظام التعليمي وإشكالية التشغيل

إن إثارة هذا الموضوع والرجوع إليه رغم استهلاكه في نقاشات متعددة له في رأيي دلالات كثيرة :

5- دون أن نهمش ثقل تدخل العوامل الخارجية كالبنك الدولي مثلا.

1- الاعتراف بالثقل التاريخي للنظام التعليمي الذي ارتبط منذ بداية تأسيسه في المرحلة الاستعمارية بتكوين أطر تقنية ومتوسطة، وامتدت هذه السياسة منذ بداية الاستقلال حيث لعب دوره كاملا، تمثل أساسا في تكوين الأطر والكفاءات، خاصة الإدارية والتقنية، استجابة لحاجيات الإدارة وتسيير دواليب الحكم وتأطير المجتمع، ولكنه في نفس الوقت ـ أي النظام التعليمي ـ تخلف عن إنتاج مؤهلات وكفاءات ورأس مال معرفي وثقافي، قادرة على خلق ديناميكية ثقافية وتاريخية واجتماعية واقتصادية فاعلة ومؤثرة تلعب دورها كقاعدة انطلاق لتأسيس مجتمع ذي مواصفات حداثية.

2- إن الرهان على إصلاح النظام التعليمي لابد أن يكون مصحوبا بمجهودات تراهن على تغيير الذهنيات والتمثلات، وتعمل على نشر وعي جديد وترسيخ قيم واتجاهات جديدة نحو المدرسة، تموقع العلاقة «مجتمع ـ مدرسة»، وفق رؤية موضوعية متطورة تأخذ بعين الاعتبار الجوانب النوعية والثقافية للنظام التعليمي، إلى جانب الجوانب النفعية والاقتصادية التي تحصر وظائف التعلم في جانب واحد لا يرى فيه إلا التشغيل والملائمة مع حاجيات الشغل ومطالب السوق.

وقد تميز تطور النظام التعليمي المغربي بتحول هذه الوظيفة إلى قطب جاذب تدور حوله كل الوظائف والأهداف الأخرى، واختزلت مهام النظام التعليمي في وظيفة التهييئ لولوج «الوظيفة العمومية» أو الحصول على عمل مع «المخزن». وسيؤدي طغيان هذا التصور المادي والأدواتي للمدرسة إلى تهميش الوظائف والمهام الأخرى المتعلقة بتنمية الذات، والتوعية، وتكوين كفاءات ومؤهلات فكرية ومهارات ذاتية واجتماعية ومعرفية.

هكذا، ارتبط تصور المجتمع للمدرسة بتحقيق هذه الوظيفة المركزية إلى درجة ارتبطت المدرسة في تصورات الناس بعملية الحراك والصعود الاجتماعيين، فأصبح ينظر إلى المدرسة، بل ويتم التعامل معها كالوسيلة الأساسية للحراك الاجتماعي،

مع ربط عملية الحراك هذه بالعمل في إطار الوظيفة العمومية، وترسخت عندهم فكرة الحصول على شهادات كهدف لا كوسيلة.

تحولت هذه الوظيفة مع مرور الزمن إلى قطب مهيمن وجاذب أعطت للنظام التعليمي خصائصه ومميزاته، وحددت طبيعته، وكونت أهم مبررات وجوده الأساسية.

وقد انعكس ذلك على سير النظام التعليمي وعطاءاته ومردوديته، بل حتى على الطرق والوسائل التربوية التي تعتمد أساسا على الترديد والذاكرة والحفظ.

3- لكن هذا النموذج التعليمي سيختل توازنه عند تعثر مسيرة التوظيف، وسيتزامن ذلك مع بداية تطبيق مخطط التقويم الهيكلي، مما سينتج عنه انتشار ظاهرة بطالة حاملي الشهادات الجامعية، فأصبح النظام يعيش وضعية خاصة تظهر في أهم أوجهها في شكل اختلالات[6] بنيوية مقارنة مع نموذج النظام الذي كان قائما ومهيكلا للقيام بمهام ووظائف محددة ؛ فتحول تبعا لذلك إلى نظام تعليمي بدون وظائف محددة، وفقد عند كثير من المواطنين مبررات وجوده.

نتج عن هذه الوضعية حالة من عدم التوافق بين متطلبات المجتمع من جهة، وما تقدمه المدرسة من جهة ثانية، مما أدى إلى ظهور مواقف سلبية تجاهها، خاصة بعد تثبيت دعائم نظام تعليمي نخبوي يمثل فيه نظام التعليم الخاص المرتفع التكلفة وتعليم البعثات الأجنبية في المراحل الابتدائية والثانوية، والتعليم الجامعي العمومي ذو الولوج المشروط، إلى جانب مؤسسات التعليم العالي الخاص، نقط جذب قوية.

6- نميز هنا بين الاختلالات *désarticulation* وعدم التلاؤم *inadéquation*، وهو صورة عن خلل في التطابق بين النظام التعليمي والمجتمع، أما الاختلالات، فهي ذات طبيعة بنيوية لها امتدادات عميقة تمس كل مكونات الطرفين معا ؛ المجتمع والنظام التعليمي.

نستنتج من ذلك قضية في غاية الأهمية، وهي أن عملية الإصلاح التعليمي يجب أن تكون عملية شاملة تتحقق بالتوازي مع تغيير الذهنيات والتمثلات فيما يتعلق بالمدرسة ووظائفها ومهامها وعلاقتها بالمجتمع.

ب- مطالب الآباء وكيفية استجابتهم لهذه التغيرات

أمام هذا الوضع، تتفاوت مواقف وسلوكات الآباء ؛ حيث يمكن التمييز فيها بين عدة اتجاهات واختيارات. فنجد مثلا ضمن الطبقات الوسطى العليا والطبقات ذات الدخل المرتفع. آباء اختاروا إرسال أبنائهم إلى الخارج أو إلى المدارس العليا الخاصة المرتفعة التكلفة أو ولوج المؤسسات الجامعية ذات الولوج المشروط بعد إتمام تعليمهم ما قبل الجامعي في مؤسسات التعليم الخاصة[7]، أو البعثات الأجنبية، مما يوفر لهم حظوظا أكثر لولوج عالم الشغل والترقية الاجتماعية والتشبع بالثقافة الحداثية.

أما الطبقات متدنية الدخل والطبقات الوسطى الدنيا، فتراهن على التعليم العمومي أو التعليم الخصوصي المتوسط التكلفة مع تحمل عبئ الساعات الإضافية وتبعات تكوين محدود الآفاق.

أما الفئات الفقيرة، خاصة في العالم القروي، فيعرف أبناؤها أكثر من غيرهم حالات اللاتمدرس والانقطاع عن المدرسة. وبينت دراسات كثيرة أن العوامل المؤدية إلى هذه الحالات لها علاقة مباشرة بالجنس ومكان السكن والحالة الاقتصادية للأسرة[8].

7- انظر بخصوص توجه الطبقات الوسطى والطبقات الميسورة إلى اختيار التعليم الخاص وكيف تطورت هذه الاختيارات في اتجاه الارتفاع، في حين انخفضت اختيارات الطبقات المتواضعة : انظر «دفاتر التخطيط» عدد 25، 2009، عدد خاص بالطبقات الوسطى المغربية، تقديم الأستاذ أحمد لحليمي علمي، ص 14، انظر كذلك، أحمد بوجداد، «الطبقة الوسطى والسياسة التعليمية : فرضية الأزمة والتحول»، المجلة المغربية لعلم السياسة، العدد 1، نوفمبر 2010، ص، 11-22.

8- انظر في مسألة الاستفادة من النظام التعليمي بالمغرب.
CHEDATI, Brahim, « La gratuité « payée » de l'enseignement et les classes moyennes au Maroc », Revue Marocaine de Sciences Politiques, Numéro 2, Nov. 2011.

وستؤدي هذه الوضعية إلى إنتاج سلوكات وتصورات سلبية تجاه التمدرس والنظام التعليمي، كفقدان الدافعية للعمل بالنسبة للفاعلين التربويين، مدرسين ومتمدرسين على السواء، وتراجع عمليات الاستثمار المدرسي، بالخصوص بالنسبة للأوساط الفقيرة والطبقات المتوسطة الدنيا[9].

ج- ظهور اتجاهات سلبية نحو المدرسة والنظام التعليمي عند المتعلمين

نستنتج من خلال بعض الأبحاث والدراسات الحديثة حول الشباب المغربي، ظهور بعض المؤشرات التي تدل على تغييرات جذرية يعرفها نسقهم الثقافي ومرجعياتهم القيمية، وطموحاتهم وسلوكاتهم واتجاهاتهم. والنتيجة الأساسية التي تؤكد عليها هذه الدراسات هي أن هذه التحولات والتغيرات تكون مصحوبة بانخفاض على مستوى الطموح، وغموض في الأهداف، والخوف من المستقبل، وطغيان المصلحية والفردانية، والإحساس بالتشاؤم واليأس. هذه التحولات التي حدثت على المستوى القيمي والثقافي، ستكون لها انعكاسات عميقة على مستوى اتجاهات التلاميذ المراهقين ومواقفهم وتصوراتهم اتجاه المدرسة والنظام التعليمي.

فالمدرسة لم تعد تلبي حاجات المتعلمين وطموحاتهم وأهدافهم. فالدراسة بصفة عامة، فقدت الكثير من قيمتها الاجتماعية والرمزية، وخصوصا بعد تقليص دورها في عملية الحراك الاجتماعي وانخفاض قيمة الألقاب الجامعية، وتفشي ظاهرة بطالة حاملي الشهادات الجامعية، وهذه المظاهر ارتبطت أساسا بإعادة هيكلة دور النظام التعليمي ووظيفته بالمجتمع المغربي دون الالتفات إلى تغيير الذهنيات والتمثلات.

يظهر هذا الاتجاه السلبي نحو المدرسة في الاختيارات المستقبلية للشباب المدرس،

9- انظر تصنيف المندوبية السامية للتخطيط، حيث صنفت الطبقات الوسطى إلى ثلاثة فئات : الفئة العليا، الفئة المتوسطة، والفئة الدنيا، انظر العدد الخاص لدفاتر التخطيط، العدد 25، أكتوبر 2009، تقديم الأستاذ أحمد لحليمي علمي.

فقد أصبح التلميذ المراهق يميل أكثر إلى اختيار الهجرة «للعمل بالخارج» أو الاحتراف الرياضي، أو الزواج بالنسبة للفتيات. وتعد هذه المواقف السلبية من المدرسة والنظام التعليمي، والتي أخذت تنتشر في أوساط المجتمع المغربي منذ السنوات الأخيرة، من أبرز التغييرات الثقافية والقيمية التي يعرفها هذا المجتمع.

يمكن القول بشيء من التركيز أن المجتمع ينتظر من المدرسة تحقيق مطالب يمكن تصنيفها حسب طبيعتها كالتالي :

- مطالب تربوية ـ مدرسية، كتحقيق جودة التعليم، وتعميميه، وتحسين جودة المناخ النفسي ـ الاجتماعي والمناخ الاجتماعي للمدرسة، وتوفير الأمن والأمان.
- مطالب قيمية – أخلاقية، كالتوجه للتأثير في سلوك المتعلمين وممارساتهم واختياراتهم القيمية وتعديلها، وفي هذا السياق ينتظر المجتمع من المدرسة أن يكون لها تدخلا أكثر فعالية على المستوى التربوي والأخلاقي مع تحميلها المسؤولية في توجيه أبناءه وتأطيرهم أخلاقيا.
- مطالب اجتماعية وسياسية، كتحقيق النضج الاجتماعي وتنمية الحس الوطني.
- مطالب هوياتية، وتتعلق أساسا بالاختيارات اللغوية والدينية.
- مطالب مهنية، وتتعلق بتوفير تكوين يفتح أبواب التشغيل أمام المتعلمين[10].

نعتقد أن الكثير من المشاكل والمعيقات التي يعرفها النظام التعليمي تأتي أولا من عدم عقلنة هذه المطالب، مع غياب التحديد الواضح للوظائف والمهام المقابلة لها والمطلوب من المدرسة المغربية تغطيتها بالكامل، وثانيا، من عدم تحديد مسؤوليات الأطراف المتفاعلين مع المدرسة كل حسب موقعه وحجم المسؤولية التي يتحملها

10- لاحظ مثلا كيف أقدم الخريجون الجامعيون على إحراق شهاداتهم الجامعية بدعوى عدم فائدتها العملية في سوق الشغل، وكأن دورها منحصر على ولوج عالم الشغل لا غير.

في ذلك. فإذا كانت المدرسة تشترك مع مؤسسات أخرى، كالأسرة والمؤسسة الدينية والدولة والمؤسسة الاقتصادية، في تحقيق مجموعة من الوظائف المشتركة، فإنه أصبح ينظر إليها اليوم كطرف أساسي في تحقيق هذه الوظائف وتحميلها كامل المسؤولية في عدم تحقيقها.

مما يستدعي ضرورة التمييز بين مستويين من الوظائف :

- وظائف مدرسية داخلية، كالجودة والتحكم في المردودية الداخلية ... وهي مجموع الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي ويتوجب عليه تلبيتها.
- وظائف مشتركة بين المدرسة ومؤسسات أخرى، كالمؤسسة الاقتصادية والأسرة، ومؤسسات المجتمع المدني، والجماعات المحلية...

وهي وظائف يتطلب تحقيقها الإشراك الفعلي لهذه المؤسسات في كل ما يتعلق بالفعل التربوي والتدريسي، مع تحمل المسؤولية في ذلك كطرف فاعل، وأحسن مثال على ذلك الأسرة، والمؤسسة الاقتصادية.

علما أن التداخل وتبادل التأثر والتأثير والتواصل مستمر بين المستويين.

إن أهم استنتاج نتوصل إليه في آخر هذا التحليل هو أن الوظائف التي نطلق عليها تربوية، ما هي إلا سلسلة مترابطة من المهام، منها ما يرجع تحقيقه إلى النظام التعليمي ذاته، ومنها ما هو مشترك مع مؤسسات أخرى، ومنها ما يشترك فيه بحكم مهامه في تكوين الكفاءات والمهارات لسوق الشغل، دون أن يعني ذلك أنه مسؤول عن تفشي البطالة التي ترجع في جوانب كثيرة منها إلى ضيق سوق التشغيل ومحدوديته وعجزه عن التطور لاستيعاب المتعلمين[11].

11- أظهرت دراسة نشرتها الأسبوعية الاقتصادية «الحياة الاقتصادية» (بالفرنسية) نقلا عن بحث ميداني قامت به المندوبية السامية للتخطيط أن ثلثي العاملين (65%) في القطاعين الاقتصادي والصناعي لا يتوفرون على دبلومات مدرسية أو جامعية. انظر «La vie éco» عدد 4677، بتاريخ 9-15 نوفمبر 2012.

لهذا، يستدعي الأخذ بهذه الفكرة ضرورة فتح حوار جدي واقعي حول هذا التمييز وضرورة توضيحه، حتى تتضح لنا الأمور أكثر ونبتعد عن التصورات البعيدة عن الموضوعية.

كاستخلاص أساسي، يمكن القول أن نظام التعليم الحالي، في علاقته بانتظارات المجتمع، يعاني من مواقف وتصورات نمطية تحولت إلى مواقف سلبية تجاهه، ولكن إذا أمعنا التفكير، سنجد أن لهذه المواقف والتصورات ما يبررها من داخل النظام ذاته[12].

ثانيا- ماذا تقدم المدرسة للمجتمع ؟

أ- «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»

يعتبر «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» وثيقة إطار تحدد المعالم الكبرى للإصلاح التعليمي، التي تتمثل في الانطلاق من مبادئ كبرى تهم القضايا السياسية والثقافية والاجتماعية والإيديولوجية والقيمة والاقتصادية لبناء مقومات مشروع إصلاحي يروم إحداث تغييرات على مستوى النظام التعليمي.

جاءت صياغة الميثاق في سياق خاص، اجتماعي وتربوي وسياسي واقتصادي ودولي تقاطعت فيه الأزمة الاقتصادية التي كان يعيشها المغرب مع مطالب البنك الدولي[13]، التي جاء على رأسها إعادة هيكلة السياسة التعليمية بتوجيهها إلى الاستثمار في الرأسمال البشري والاستجابة لمنطق استراتيجية العولمة التي تعتبر الأنظمة التعليمية أحد أهم آليات عملها.

12- أنظر كذلك الشداتي، مرجع سابق، ص، 38/37.
13- تقرير البنك الدولي حول «التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين»، 1995.

وكان تدخل البنك الدولي حاسما في هذا المجال ؛ حيث قام بتشخيص نظام التعليم المغربي مع إبراز نقط ضعفه البيداغوجية والتربوية، إضافة إلى إبراز ارتفاع تكلفته المالية، وضعف مردوديته الداخلية والخارجية، داعيا إلى إدخال إصلاحات جوهرية عليه سواء من حيث بنائه أو وظائفه أو آليات اشتغاله أو تمويله في اتجاه تجاوبه مع متطلبات الوثيرة المتسارعة للسوق الليبرالية القائمة على التنافس واقتصاد المعرفة والرأسمال البشري، حتى يتلاءم مع حاجات الأنماط الجديدة للإنتاج والتطور التكنولوجي والعلمي كما جاء في وثيقة البنك الدولي.

وقد كان تقرير البنك الدولي واضحا وصريحا في تأكيده على موقع النظام التعليمي في إطار هذه الخطة الإصلاحية ؛ حيث يربط بين إصلاح التعليم وتنشيط النمو والشغل. فإن كانت السياسة التعليمية وحدها لا تكفي ـ حسب رأيه ـ، فإن أي إصلاح اقتصادي غير مرفق باستثمارات في الرأسمال البشري سيكون تأثيره محدودا. وهذا يستلزم ـ حسب تقرير البنك ـ إدخال إصلاحات بنيوية تهم البرامج التعليمية والتكوينية، ومكانة المدرسين، وتمويل النظام، وإعادة النظر في الأهداف العامة، إلى جانب تكييف المحددات البيداغوجية التي يجب أن تعطي اعتبارا أكبر «لقدرات التفكير والتكيف لحل المشكلات، والتأمل، والتحليل النقدي، والابتكار، والمرونة، وروح العمل الجمعي»[14].

في هذا السياق الذي تقاطعت فيه العوامل الخارجية والعوامل الداخلية، توجهت الدولة من جديد إلى تكوين لجنة توافقية ضمت ممثلي الأحزاب والنقابات، ومجموعة من الفعاليات الوطنية توفقت في صياغة مشروع تربوي مرجعي : «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» الذي صدر في شكل كتيب سنة 1999.

يجب الاعتراف بداية أن المشروع الإصلاحي غطى أهم جوانب العملية التعليمية

14- البنك الدولي، نفس المرجع السابق.

بدءا من أسسها ومنطلقاتها إلى أهدافها وغاياتها ؛ حيث حدد الخطوط العامة لإستراتيجية التنفيذ والإنجاز والتقويم والتتبع والتمويل زمنيا ورقميا، بعد تحديده للمبادئ الأساسية والمرتكزات الثابتة والغايات الكبرى.

تجدر الإشارة إلى أن الميثاق، مقارنة مع المشاريع السابقة، يمتاز بكونه نص صراحة على مجموعة من المبادئ يعتبر رائدا فيها، أهمها :

- اعتبار المتعلم مبرر وجود المنظومة التعليمية برمتها ؛
- تربية المتعلم على احترام حقوق الإنسان ؛
- الرفع من جودة التعليم ؛
- اعتماد وسائل وأساليب وطرق تربوية تشجع على تنمية المهارات والكفايات ؛
- ربط النظام التعليمي بمتطلبات التنمية الاقتصادية.

لكن القراءة المتأنية للوثيقة ستبرز لنا بعض الحقائق الأساسية منها :

- أنه لا يختلف من حيث الجوهر عن المخططات السابقة من حيث مرتكزات الانطلاق ؛ حيث تمثل معادلة التوفيق بين الأصالة والمعاصرة مركز الثقل الأساسي ضمن منطلقاته.
- تغليب المنظور التكنوقراطي بعدم تركيزه على ربط الإصلاح التعليمي بالتنمية الشاملة.
- غياب الشفافية والوضوح فيما يتعلق بالتمويل المالي وتحمل المسؤولية في ذلك.
- هناك جانب آخر لابد من التوقف عنده، ويهم المستوى التقني والتنظيمي، ويتعلق بمسألة الإنجاز والتقييم والتتبع ورجع المردود. فمن المعروف أن أي مشروع لابد أن يكون مصحوبا بالتفعيل والأجرأة، وأن يكون محكوما بالضوابط المنهجية الضرورية، وما يتطلب ذلك من تقويم وتعديل واستفادة من رجع المردود، لأن الإصلاح عملية مستمرة لا تتوقف ؛ فهو عبارة عن

متتالية من النجاحات والإخفاقات واكتشاف الثغرات والاختلالات، خصوصا بالنسبة لعملية إصلاحية متوسطة المدى.

عموما، تعتبر وثيقة «الميثاق» من منظور التخطيط التربوي مجرد وثيقة مرجعية مصحوبة بالحد الأدنى الضروري من إجراءات التنفيذ والإنجاز والتتبع والتقويم، مع توفير الوسائل والآليات الملائمة لذلك دون موضعتها في إطار السياق المجتمعي، كاستشراف جيوب المقاومة والرفض إلى جانب المؤيدين والمدافعين وكيفية التعامل معهما على أرض الواقع.

كما يظهر أن القائمين على تنفيذ «الميثاق» راهنوا على تحقيق حزمة من الوظائف والأهداف دون التفكير في كيفية تفعيل آليات إنجازها في علاقتها بالواقع التعليمي الفعلي من جهة، وببعض مكوناته التاريخية والبنيوية والبيداغوجية من جهة ثانية، بل وحتى ببعض مكونات المجتمع التي قد تقاوم إنجازه على أرض الواقع من جهة ثالثة. يظهر من ذلك، ومنذ نقطة الانطلاق، أن الميثاق، سواء من حيث مضامينه واختياراته التربوية والاجتماعية والثقافية، أو من حيث الوسائل التي اقترحها لمصاحبة إنجاز المشروع على أرض الواقع، كان غير قابل عمليا للتفعيل والإنجاز في علاقته أولا، بالرهانات التي يعيشها المجتمع المغربي، وفي علاقته ثانيا، بتلبية حاجات وانتظارات أغلب الفئات الاجتماعية التي بقي المشروع التربوي معزولا عن التفاعل مع مطالبها، فتحولت بعض قطاعاتها إلى فئات اجتماعية مقاومة له، دون أن ننسى أن هذه المقاومة يمكن أن تأتي من داخل النظام ذاته حتى وإن اتخذت مواقف سلبية[15].

ضمن هذه الرؤية الإصلاحية، تمت أجرأة الميثاق على فترة زمنية طويلة نسبيا، أكثر

15- أنظر في مقاومة رجال التعليم للإصلاحات : فوزي بوخريص، الممارسة المهنية في حقل التعليم بين الإبداع والتقليد، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 9/8، يناير 2013.

من اثني عشرة سنة إذا أضفنا مرحلة المخطط الاستعجالي[16]. وهي مرحلة طويلة نسبيا مقارنة مع التغيرات المتسارعة التي يعرفها العالم المعاصر.

السؤال الذي يطرح نفسه دائما عند نهاية مرحلة أي إصلاح هو : **ماذا تم تحقيقه مما كان متوقعا قياسا إلى مطالب وانتظارات المجتمع؟ وهل تتناسب النتائج المحققة مع حجم الاستثمارات المادية والمعنوية والبشرية التي تم تجنيدها لإنجاز المخطط؟**

تبرز مؤشرات التقويم بوضوح (وهي متنوعة لا من حيث المصادر والمؤسسات ولا من حيث آليات وتقنيات التشخيص والقياس)، التباين بين ما كان متوقعا تحقيقه من المخطط وبين ما تم تنفيذه فعليا على أرض الواقع. تفرض هذه الحقيقة نفسها ولا تحتاج إلى تفصيل ؛ إذ أصبح الجميع يعرف هذه المؤشرات والإحصائيات، فمحدودية الإنجاز تتجلى في عدة مظاهر كمية ونوعية قياسا إلى الرهانات والمؤشرات التي اعتمدها المخطط نفسه كنقطة انطلاق.

ب- ماذا قدمته وتقدمه المدرسة للمجتمع؟

يتوفر النظام التعليمي، نظريا، على المقومات الأساسية للنجاح وتحقيق مهامه، أو على الأقل نسبة مرتفعة من هذه المهام ؛ وعموما يمكن القول إن النظام يتوفر على المرتكزات القاعدية التي توفر له إمكانيات الإقلاع والنجاح، ونلمس ذلك فيما يلي :

- توفر الاستثمارات المالية (تمثل ميزانيته التعليم 28% من الميزانية العامة) ؛
- توفر الخبرات والتجارب والدراسات وتراكم التجارب التاريخية ... ؛
- توفر الموارد البشرية اللازمة من مخططين وإداريين ومؤطرين ومدرسين ... ؛

16- حدد المخططون مدة 10 سنوات لإنجاز المخطط (2010/2000) ولكن توقف العمل به بعد 8 سنوات، وتم اعتماد المخطط الاستعجالي 2012/2009 كإتمام لعملية الإصلاح.

- التوافق بين أغلب مكونات المجتمع حول مشروع تربوي متكامل ؛
- توفر المؤسسات العلمية : كلية علوم التربية، المدارس العليا للأساتذة، مؤسسات التكوين المختلفة : المفتشين، المخطـطين، المجلس الأعـلى للتعـليم ... ؛
- تصميم المخططات : «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» و«المخطط الاستعجالي» والمجهودات التي بذلت لبنائها وصياغتها كمشاريع متكاملة وشاملة سواء من حيث البناء أو المقومات، أو التنفيذ والتتبع والتقويم ...

لكن، ورغم حظوظ النجاح هذه ومختلف المجهودات المبذولة، تبقى المحصلة النهائية لا ترقى إلى المستوى المطلوب، ولا تستجيب للرهانات والأهداف المزمع تحقيقها. فبالرغم من محاولات أجرأة مكونات «الميثـاق»[17] وتنفيذها طيلة ثمان سنوات، إلا أنه انتهى باعتماد مخطط جـديد : «المخطط الاستعجالي» (2009-2012) لإتمام عملية «الإصلاح». لكنه، بالمقابل، برز كخطة جديدة وضعت لإصلاح الاختلالات الناتجة عن تطبيق الميثاق ذاته من جهة، وإنهاء الإصلاحات التي تم الالتزام بها من طرف الميثاق ولم تنجز طيلة الفترة المحددة لها من جهة ثانية[18].

لابد من التوقف هنا للإشارة إلى أن القائمين على تتبع عملية الإصلاح وتطبيقه لم يستوعبوا في الوقت المناسب مختلف الاختلالات التي عرفها تطبيق المشروع منذ سنواته الأولى وعبرت عنها كثير من الدراسات[19]، مع أنه من المعروف أن عملية الإصلاح متوسطة المدى لا تعد بناء متكاملا ونهائيا، وإنما هي سيرورة لعملية متحولة باستمرار، مما يقتضي الاستعداد الدائم للتغير وإعادة تشكيل عناصرها وتغيير أولوياتها إن اقتضى الأمر ذلك.

منطقيا، يبقى السؤال الذي يفرض نفسه علينا بعد هذا التقديم هو :

17- وبعده «المخطط الاستعجالي».
18- اعترفت الوزارة المعنية بفشل المخطط الاستعجالي بدوره.
19- استمرت حالة التدهور إلى حدود الدراسة التي قام بها المجلس الأعلى للتعليم، ونشرت سنة 2008.

ماذا قدمت المدرسة المغربية أثناء تجربة تطبيق الميثاق من نتائج كاستجابة وتفاعل مع مطالب المجتمع؟

نشير بداية إلى أن الرؤية الواقعية تقتضي منا أن لا ننظر إلى مسألة التطبيق كعملية تنفيذ فعلي شمولي لكل مكونات الميثاق، ولكن ما ننتظره هو تحقيق أهم مقوماته، كالتعميم والجودة، وتكافؤ الفرص، والقضاء على الأمية، والحد من الفشل والهدر والتكرار المدرسيين، مع التذكير بأن هذه الدراسة لم تنطلق من التساؤل حول نتائج «الميثاق» الإيجابية والسلبية، وإنما توخينا الوقوف عند الكيفية والشروط التي تم في إطارها تصريف الميثاق.

تعميم التعليم وتوسيع مجال القبول (الولوج)

لا يمكن أن ننكر التقدم الذي أحرزه النظام التعليمي بشكل خاص على مستوى توسيع مجال الولوج إلى التعليم الابتدائي في الوسطين الحضري والقروي وارتفاع أعداد المدرسين بكيفية ملموسة، وكذا تحسين نسبة الحاصلين على الباكالوريا. نضيف إلى ذلك كافة الإجراءات العملية والمادية، كالدعم المالي المقدم للأسر المعوزة بالبادية لتشجيعهم على تمدرس أبنائهم (برنامج تيسير)، وتوزيع المحفظات المدرسية، وبناء دور الطالبات وتوزيع وسائل النقل...

صرح الميثاق أنه يقصد بتعميم التعليم «تعميم تربية جيدة على ناشئة المغرب بالأولي من سن 4 إلى 6 سنوات والابتدائي والإعدادي من سن 6 إلى 15 سنة»، مع التعبير صراحة على إلزامية التعليم «**ابتداء من تمام السنة السادسة من العمر إلى تمام السنة الخامسة عشرة منه**». وحيث إن هذه العملية يحتاج تطبيقها إلى وقت كاف يتناسب مع صعوبة عملية الإنجاز، فقد تم اعتماد مبدأ التدرج لتحقيقها.

لم يطرح الميثاق مسألة «التعليم الأولي» في صيغة إلزامية، ولكنه تحقق بنسبة

59,7% خلال السنة الدراسية 2007/2006 بعد أن كان يشمل 53,4% من الأطفال سنة 2001/2000.

أما التعليم الابتدائي، فقد انتقل فيه معدل التمدرس من 66,4% كنسبة عامة سنة 2000، وعرف تطورا مهما ليصل سنة 2007 إلى 92,9%. إلا أن هذه النسب لا تمثل إلا مؤشرا جزئيا عن الوضعية التي يعرفها النظام التعليمي.

لكن هذه الإنجازات الكمية تخفي اختلالات ذات دلالات عميقة سواء على مستوى الجودة أو المردودية الداخلية، أو على مبدأ المساواة التي ستنتقل كإشكالية من مستوى التعليم الابتدائي إلى مستويات الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي والجامعي.

إن الإشكالية الأكثر بروزا في النظام التعليمي، والتي كانت تعتبر من أولويات «الميثاق» إحدى أهم مبررات وجوده، هي العمل على التقليص من ظاهرة الهدر المدرسي والانقطاع والتكرار والفشل، والعمل على الحد منها تدريجيا في أفق القضاء عليها وتحسين جودة التعليم في كافة المستويات التعليمية.

عموما، فإن فحص بعض المؤشرات حول سيرورة النظام التعليمي ومردوديته الداخلية والخارجية سيظهر لنا وجها آخر يغطي على بعض المنجزات التي تحققت، وسنكتفي ببعض الاختلالات البارزة من المخطط في علاقتها بانتظارات المجتمع من خلال العناصر التالية :

الهدر المدرسي : الانقطاع والتكرار والفشل الدراسي

تقاس مردودية التعليم وكفاءته بتوسيع مجال الولوج وتعميم التعليم، ولكن يبقى هذا المؤشر ناقصا ما لم يقرن بمؤشر آخر لا يقل أهمية، وهو مؤشر مدى قدرة

النظام على الاحتفاظ بالمتعلمين طيلة سلك دراسي محدد أو إلى غاية الحصول على إشهادات مدرسية. يبقى المعطى الأمثل هو الاحتفاظ بالمتعلم أطول مدة ممكنة إلى أخر سلك دراسي أو إنهاء تكوين دراسي يؤهل المتعلم لولوج الحياة الاجتماعية بنجاح.

تبرز لنا مؤشرات التقويم أن النظام التعليمي بالمغرب يعاني من مشكل التكرار بشكل بنيوي، إذ تصل نسبته إلى حوالي 13% (تونس 10%)، وأكثر من 16% في الثانوي. وقد كان في سنة 2007/2008 كالتالي : التعليم الابتدائي : 12,3%، الإعدادي : 15,2%، الثانوي التأهيلي : 19,2%. أما في الجزائر، فلم يتجاوز خلال السنة الدراسية 2010/2009 في الابتدائي 1,6% وفي الإعدادي 9,0%. يشكل التكرار بالنسبة للنظام ككل هدرا وضياعا على كل المستويات، بما في ذلك المستوى الاقتصادي، ويقاس بعدد السنوات التي يقضيها المتعلم داخل النظام التعليمي قبل إتمام سلك تعليمي محدد. فنجد مثلا في المغرب[20] أن التلميذ يحتاج في الابتدائي إلى 8,4% سنوات ـ تلميذ عوض ستة سنوات - تلميذ المقررة، أي أن التعليم الابتدائي يشتغل بنسبة 57,5 % ؛ ويحتاج في الثانوي الإعدادي إلى 8,4% سنوات - تلميذ عوض 3 سنوات ـ تلميذ المقررة. مما يعني أن نسبة النجاعة الداخلية لهذا السلك تصل إلى 35,4 %. أما في التعليم الثانوي التأهيلي، فيحتاج التلميذ إلى 8 سنوات - تلميذ عوض 3 سنوات ـ تلميذ الضرورية، وتبلغ نسبة النجاعة الداخلية 36,7%. «أما كلفة تكوين الحاصلين على الباكالوريا في التعليم الثانوي التأهيلي فتساوي 2,7% مرة التكلفة الدنيا الضرورية»[21].

20- مأخوذ عن دراسة المجلس الأعلى للتعليم من خلال متابعة فوج افتراضي خاضع لنسب التدفق المسجلة في 2005/2004، نفس المرجع السابق.
21- نفسه ص 93.

تبين هذه الإحصائيات عجز الميثاق عن تحقيق الأولويات التي حددها كرهانات ومعوقات يجب القضاء عليها.

اللامساواة

يظهر من تتبع سيرورة النظام التعليمي بالمغرب، أن بنية اللامساواة المدرسية تحولت من التعليم الابتدائي إلى الإعدادي والثانوي والتعليم الجامعي، كما أخذت تبرز بقوة في العوامل النوعية والكيفية : اللغة، المسالك الجامعية، نوع المدارس والأنظمة التعليمية. وقد انعكست هذه الوضعية على المستويات العليا من التعليم، فنجد مثلا أن المغرب جد متأخر مقارنة مع دول توجد في نفس مستواه الاجتماعي، كتونس والجزائر، خاصة فيما يتعلق بعدد الحاصلين على الباكالوريا ؛ حيث وصل عددهم سنة 2011 إلى 177490 بنسبة تصل إلى 55,33% من عدد المترشحين لها[22]، في حين وصل عدد الحاصلين على الباكالوريا بالجزائر خلال السنة الدراسية 2012/2011 إلى 230989 بنسبة نجاح وصلت إلى 58,68%.

أما بالنسبة للشباب الملتحقين بالتعليم العالي الجامعي أو المهني، فنجد ما يلي :

المغرب : 13 %

الجزائر : 45 %

تونس : 54 %

تجدر الإشارة إلى أن مركز الثقل في الأنظمة التعليمية الحديثة أصبح يوجه أهدافه إلى المراحل العليا من التعليم دون إهمال الفائدة الأساسية لأسلاك التعليم السابقة عن الجامعة.

22- تحسب النسبة المئوية على أساس عدد المترشحين لاجتياز امتحان الباكالوريا وليس إلى إجمالي فئة السن المفترض وصولها إلى الباكالوريا.

التنوع والتعدد

لا يعد التنوع وتعدد الأنظمة التعليمية في حد ذاته خللا على مستوى النظام التعليمي إذا كان تعددا وتنوعا متحكما فيهما من جهة، ولا يؤديان إلى أي تمايزات اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية من جهة ثانية. لهذا، كان مطلب «التوحيد» (وكان يعد أحد المبادئ الأربعة الأساسية للنظام التعليمي المغربي منذ الاستقلال) مطلبا سياسيا واجتماعيا وثقافيا قبل أن يكون مطلبا تعليميا، الهدف منه هو الحفاظ على تماسك النسيج الاجتماعي وتذويب الفوارق الاجتماعية. ويمكن القول بالرجوع إلى تاريخ النظام التعليمي أن مبدأ التوحيد تم تطبيقه نسبيا بتوحيد التعليم العمومي مع الحفاظ على التعليم الأصيل قليل العدد، إضافة إلى التعليم الخصوصي، وتعليم البعثات الأجنبية اللذين كان دورهما محصورا في الاستجابة لطلب أعداد محدودة من الأسر المغربية. لكن بعد التقويم الهيكلي، الذي كان مصحوبا بإصلاح 1985 للنظام التعليمي، ظهرت سياسة تعليمية جديدة تقوم على التعدد التمييزي الانتقائي تحت غطاءات متعددة، مما سيكرس التفاوتات الاجتماعية والثقافية، ويشرعن للإقصاء المدرسي للفئات الاجتماعية ضعيفة الدخل.

فنجد إلى جانب التعليم العمومي العصري الذي فقد الكثير من جاذبيته، التعليم الخصوصي، وتعليم البعثات الأجنبية، كتعليم البعثة الفرنسية (60% من مرتاديه مغاربة إلى جانب 20% من مزدوجي الجنسية، مغربية/فرنسية)، والمدارس الأمريكية (80% من مرتاديه مغاربة)، والمدارس الإسبانية (لها أكثر من 10 مدارس بالمغرب).

وعلى الرغم من محدوديتها الكمية، فإن هذه الأنواع من التعليم تستقطب أطفال الطبقات الميسورة، مما حرم التعليم العمومي من استيعاب أطفال «النخبة» ومن التعامل مع آباء متنورين يساهمون في إغناء الحقل المدرسي بتدخلاتهم وآرائهم[23].

23- «المغرب الممكن»، ط 1، 2006، ص 112.

امتد هذا التعدد التمييزي إلى الجامعة كذلك بفرض نوعين من التكوين : التكوين المفتوح، والتكوين ذو الولوج المشروط الذي يوفر شروط الاندماج في القطاعات الإنتاجية الحديثة وسوق الشغل، تنضاف إليهما مؤسسات التعليم العالي الخاص ؛ ولا يستفيد من هذه التكوينات غالبا إلا الطلبة المنحدرين من أوساط اجتماعية خاصة، لذلك يظل مشكل التهميش الاجتماعي للشباب الأقل تكوينا، حاضرا بشكل بارز[24].

إلى جانب هذا التمايز، نجد تمايزا من نوع آخر، يتجسد في توسيع مجالات تدخل التعليم الديني وتعزيز بنياته من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، مع تقوية وظائفه ومهامه الدينية والثقافية والاجتماعية.

إن هذا التعدد يخفي بنية ثقافية عميقة تؤسس لتقسيم غير متكافئ للعمل المدرسي، مما يؤدي إلى إقصاء فئات واسعة من الشباب من القطاع الإنتاجي العصري من جهة، وعزلهم فكريا وثقافيا عن الدينامية الثقافية ذات البعد الحداثي من جهة ثانية. كما تؤدي هذه الوضعية على مستوى ثان إلى إضعاف النسيج الاجتماعي، وهشاشة التجانس الاجتماعي والثقافي والقيمي للمجتمع.

في نفس السياق وللاقتراب أكثر من الموضوع، يكفي رصد آليات اشتغال النظام التعليمي العمومي العصري ذاته على مستويات التعميم والجودة والدمقرطة والمجانية، لنكتشف أن تعميم التعليم لا يعني دائما دمقرطته ولا تحقيق مجانيته وبالأحرى جودته.

هكذا، يمكن القول إن التعميم لم يحل مشكل اللامبالاة ولم يحقق مبدأ تكافؤ الفرص، فهو بالإضافة إلى تطبيقه كسياسة تعليمية، فإنه تحقق على حساب

24- أنظر كذلك، أحمد بوجداد، مرجع سابق.

الجودة، وبقي تعميما ناقصا مادام لم يحقق العدل والمساواة في مجال الاستفادة من التعليم ؛ حيث نجد فروقا ذات دلالة كبيرة بين الأوساط والجنس وأسلاك التعليم الابتدائي، والإعدادي، والثانوي. فإذا كان توسيع العرض في التعليم الابتدائي حقق نجاحا نسبيا، خاصة على المستوى الكمي، فإنه في الأسلاك الأخرى من النظام بقي تأثيره محدودا.

المكتسبات المدرسية

يكمن جوهر عملية التدريس في تقديم تعليم ذي جودة ونجاعة وفعالية، قابل للاستمرار والاستدامة والاستثمار الأمثل من طرف المتعلم، سواء على المستوى الاجتماعي أو الفردي أو الذاتي أو المعرفي أو الاقتصادي. يتطلب تحقيق ذلك احتفاظ النظام التعليمي بالمتعلم أطول مدة ممكنة، أو على الأقل اكتساب الحد الأدنى المدرسي الضروري من المكتسبات القاعدية، مما يسمح له باكتساب المهارات والكفاءات والقدرات التي تؤهله للاندماج الأمثل في مجتمعه.

إلا أن دراسات التقويم الدولية للمكتسبات المدرسية، أظهرت قصورا ومحدودية المتعلم المغربي في الرياضيات والعلوم والقراءة بنقط أدنى بكثير من المعدل الدولي.

فقد أظهر تقويم «Timss /2003» في العلوم والرياضيات بالنسبة لمستوى الابتدائي (السنة الرابعة) والإعدادي (السنة الثانية)، ضعف التلاميذ المغاربة في هذه المواد الدراسية.

نجد نفس النتائج بالنسبة لتقويم «PIRLS 2006»، ففي هذه الدراسة، تبين أن التلاميذ المغاربة من نفس المستويات الدراسية السابقة احتلوا مراتب دنيا في المقياس الدولي لتقويم القراءة والفهم.

واللافت للانتباه أن نتائج 2011 لا تختلف عن النتائج السابقة على مستوى كلا المقياسين معا بالنسبة لنفس المستويات الدراسية، حيث نجد نتائج متقاربة.

وتظهر هذه النتائج تراجعا مستمرا لمكتسبات المتعلمين سواء في الابتدائي أو الثانوي الإعدادي خلال مرحلة تطبيق الميثاق.

المناخ الاجتماعي والنفسي ـ الاجتماعي

بالإضافة إلى العوامل السابقة التي تعبر عن الاختلالات التي تتداخل بنيويا مع المشروع الإصلاحي، برزت، وبشكل متضخم، ظواهر أخرى تمس المناخ الاجتماعي المدرسي والمناخ النفسي ـ الاجتماعي للمشاركين في العملية التدريسية من مدرسين وإداريين ومتعلمين. وسنكتفي باستعراض أهم هذه الظواهر بعجالة[25] :

- ضعف وغياب الأمن داخل المؤسسات وفي محيطها ؛
- انتشار المخدرات ؛
- انتشار العنف سواء بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين مدرسيهم ؛
- السلوكات المشينة والماسة بالكرامة (التحرش الجنسي[26]، صور مشينة في الانترنيت ...) الغش في الامتحانات، وضعف الدافعية للعمل ... ؛
- الساعات الإضافية اللاقانونية.

لابد في هذا المضمار من الإشارة إلى أن المجال الآمن ليس فقط محفزا على العمل التعليمي بقدر ما هو مجال تربوي واجتماعي ونفسي يقوي الوشائج الاجتماعية بين المتعلمين ويدعم العلاقات الإيجابية بين المكونين للوسط المدرسي، إضافة إلى أنه يلعب دورا تربويا وأخلاقيا بالنسبة للمتعلمين مادام يربي على الاحترام المتبادل

25- أنظر كذلك تدخل السيد الحسين الوردي في الملتقى الوطني الأول حول الصحة المدرسية والجامعية وصحة الشباب، الجريدة الإلكترونية : هيسبريس بتاريخ 2013/02/08.

26- أنظر البيان الصحفي الذي عممته وزارة التربية الوطنية حول الاعتداءات الجنسية في الحقل المدرسي والتي يكون وراءها بعض نساء ورجال التعليم، انظر جريدة «الأحداث المغربية»، الخميس 2013/06/06، عدد 4993، السنة 14.

وقبول الآخر والالتزام بالسلوك المدني، علما أن الأمن لا يستقيم إلا في إطار النظام والانضباط.

نستنتج من ذلك أن المدرسة العمومية لا تلبي مطالب مكونات المجتمع المغربي، وإنما تعمق حالات اللامساواة ؛ مما يؤدي إلى الإقصاء وشرعنة النخبوية وهدر الطاقات التي تظهر في شكل بطالة الخريجين الجامعيين وإقصاء قطاعات كبيرة منهم من ولوج مجتمع المعرفة والتفاعل الإيجابي مع مقتضيات الحياة المعاصرة.

أما سلبية المناخ الاجتماعي والمناخ النفسي - الاجتماعي للمؤسسات المدرسية، فيدل على محدودية تدخل المدرسة بل وفشلها في التربية على قيم المواطنة وثقافة حقوق الإنسان، وقصورها في تعليم مقومات السلوك المدني والتدريب على ممارسته وامتلاك الحس الاجتماعي.

إن أهم ما نستنتجه من التحليل السابق هو أنه رغم تحقيق بعض أهداف الإصلاح، خاصة الكمية منها، فإن تدخل الميثاق كمجهود إصلاحي بقي محدودا، بل يمكن القول إن مرحلة تطبيقه اتسمت بظهور اختلالات جديدة ذات طبيعة بنيوية مست أهم مستوياته، تمثلت في أهم أوجهها في اتساع الهوة بين العرض والطلب.

فكيف نفسر هذه الوضعية، وضعية التفكك في العلاقة بين المدرسة والمجتمع؟

ثالثا- ما هي العوامل التي أدت إلى هذه الاختلالات؟

إن أهم ما نستنتجه من العرض السابق، هو أن الطلب على التعليم لم يعد يتعلق بتوسيع مجال الولوج إلى التعليم الابتدائي لا غير، وإنما تجاوز ذلك للمطالبة بتحقيق الحد الأدنى من الجودة، وتمديد سنوات التمدرس لتشمل التعليمين الإعدادي والثانوي، وتحقيق المساواة في التعليم سواء بين الذكور والإناث أو بين

المجالين الحضري والقروي. ولكن ما لاحظناه من التحليل السابق هو ازدياد اتساع الفجوة بين العرض والطلب وانعكاس ذلك على العائلات الفقيرة، سواء المنتمية منها للوسط القروي أو الحضري.

فكيف نفسر هذه الاختلالات؟

للإجابة عن هذا السؤال المركزي، نعتمد نموذجا تفسيريا يتكون من أربعة مستويات نستعرضها باختصار كالتالي :

المستوى الأول : ويتعلق بتحليل وثيقة الميثاق من حيث البناء والتصميم والصياغة والمنطلقات والمضامين، مع التركيز أساسا على النموذج الفلسفي ـ المدرسي الذي يؤطر الوثيقة ويبرز أبعادها القيمية.

المستوى الثاني : ويهم علاقة الميثاق بالمجتمع من منظور التغير الاجتماعي ومدى مساهمته في فتح آفاق جديدة للتنمية المتكاملة.

المستوى الثالث : ويتعلق بمدى استعداد الفاعلين المباشرين سواء لاحتضانه واستقباله أو في عمليات تنفيذه وتطبيقه.

المستوى الرابع : ويهم أساسا المستوى البيداغوجي والتربوي، كأن نتساءل مثلا عن مدى إجرائية وفاعلية الأسلوب التربوي والطرق التربوية المعتمدة للتدريس.

المدرسة والمجتمع بالمغرب، أية علاقة؟

عمر التاور
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة درعة

تبحث هذه الدراسة في طبيعة العلاقة بين المجتمع المغربي الحديث ومدرسته، من خلال تحليل ملابسات ظهور المدرسة المغربية العصرية، والرهانات المجتمعية والسياسية التي رافقت بروز هذه المؤسسة في سياق وضع الحماية الفرنسية-الإسبانية. كما تسلط الضوء على الشروط التي تحكمت في مشاريع إصلاح المنظومة التربوية المغربية منذ الاستقلال، وارتباطها الوثيق بالضغوط الاقتصادية والاجتماعية.

تقديم

لا يخفى أن العلاقة بين المدرسة والمجتمع ظلت لعقود موضع نقاش فكري وسياسي واقتصادي واجتماعي وإيديولوجي، ولا شك أن الناظر في الأدبيات التي عنيت بدراسة هذه العلاقة سيكتشف أنها كانت دوما على طرفي نقيض ؛ فبينما رأى فريق في المدرسة فضاء للتنشئة الاجتماعية للأفراد، ولبث قيم العقلانية في مفاصل المجتمع (جيل فيري، إميل دوركايم، أنتوني غيدنز)، وبينما رأى فيها فريق آخر كيانا يضطلع بوظيفة الحراك الاجتماعي، فيساهم في إعادة ترتيب الوضع الطبقي والقضاء على لا مساواة الحظوظ ولا تكافؤ الفرص داخل المجتمع (التيار السوسيولوجي الأمريكي نموذجا)، سيرى فيها فريق ثالث جهازا إيديولوجيا مهمته نقل وترسيخ أفكار الفئات والطبقات المهيمنة من خلال إعادة إنتاج الثقافة والقيم السائدة، وتقسيمات المجتمع الرأسمالي، وجعل النخبوية عملا مشروعا (بورديو، باسرون، ألتوسير).

ومثلما تضاربت التصورات حول علاقة المدرسة بالمجتمع، تضاربت أيضا حول مفهوم المدرسة والمؤسسة التعليمية عامة، وأهمها : «التصور المركانتيلي، الذي يود أن يُلحق المدرسة والجامعة بالسوق باعتبارها مؤسسة هدفها تزويد أسواق المال والتجارة والإدارة بما تحتاجه من أطر، وأيضا التصور الوضعي أو التقني، الذي يود أن يجعل الجامعة في خدمة المعامل والصناعات المختلفة عن طريق التركيز على العلوم والتقنيات، وكذلك التصور الإيديولوجي، بمنظوره التقليداني والحداثي ؛ وهي تصورات ظلت تتصارع في قلب كل مشروع تعليمي»[1].

ومهما يكن من أمر الاختلاف بين التيارات السوسيولوجية وغيرها حول علاقة المدرسة بالمجتمع، وحول الغاية من المدرسة ككل ؛ فإنه يمكن القول إن الإلمام بالأسس الإبستيمولوجية لسوسيولوجيا المدرسة، والتمكن من معالجة الإشكاليات التي تسفر عنها الوقائع التربوية، هو أحسن مدخل لاستشكال العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

وبما أن الواقع التربوي المغربي مؤهل، كغيره، لإنتاج جملة أسئلة وإشكالات، من جملتها سؤال/إشكالية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، فإن فهم واستيعاب بعض الميكانيزمات الأساسية للنسق التعليمي المغربي، والوعي ببعض وظائفه ومفارقاته ورهاناته، هو أسلك السبل إلى فهم علاقة المدرسة بالمجتمع بالمغرب، وبناء مدركات بصددها، في ضوء ثلاثة أمور :

أولا، رصد أسباب ظهور المدرسة العصرية بالمغرب في عهد الحماية، وتعرف بعض آثارها التي طالت المجتمع المغربي في بداية الاستقلال.

1- سبيلا، محمد، «أزمة المدرسة والجامعة المغربية»، جريدة المساء، عدد 1852، الخميس 2012/9/6، ص : 20.

ثانيا، الإحاطة علما بالتحولات والإصلاحات الكبرى للنسق التربوي المغربي وخلفياتها الاقتصادية والاجتماعية.

ثالثا، تعرف بعض تداعيات السياسات التربوية على الواقع الاجتماعي المغربي، سواء على صعيد الثقافة والهوية، أو على صعيد الحراك الاجتماعي والنظرة الاجتماعية للمدرسة والمعرفة معا.

1. دواعي ظهور المدرسة العصرية بالمغرب

لم يكن عهد المغرب والمغاربة بالتعليم والتدريس مقترنا بفترة الحماية ؛ فالمغرب، باعتباره ملتقى للثقافات والحضارات، عرف ـ طيلة تاريخه الممتد ـ أنظمة تعليمية متباينة ومتراكمة، بدءا بالعهد القديم حيث «قلد المغاربيون القدامى اليونان والرومان في نظام التعليم الذي تبنوه (...) وكانت الدروس تعطى باليونانية، وتنحصر في الأدب الإغريقي ونحو اللغة الإغريقية والريطوريقا والسفسطة والرسم والنحت والموسيقى والرقص»[2]، مرورا بالعصر الوسيط[3]، وانتهاء بالقرن التاسع عشر الذي راوح فيه التعليم الخطو بين صنف يحكمه نظام وقوانين (جامعة القرويين بفاس وجامعة ابن يوسف بمراكش نموذجا)، وصنف ثان عهد به للأهالي وعازته العدة القانونية (المدارس العتيقة بسوس نموذجا) ؛ وفي كلتا الحالتين، كان تعليما تقليديا يضطلع بوظيفة التربية والانسجام الاجتماعي والتماسك الثقافي، أكثر مما يؤدي وظيفة التدريس بمعناها الحديث.

2- بن ميس، عبد السلام، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة، دراسة في تاريخ العلوم الصورية وتطبيقاتها، مطبعة إدكل، الرباط، الطبعة الثانية، 2010، ص : 32.

3- أنظر بهذا الصدد : أسكان، الحسين، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، سلسلة الدراسات والأطروحات (2)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2004.
بنحمادة، سعيد، النظام التعليمي بالمغرب والأندلس خلال العصر الوسيط، منشورات الزمن (قضايا تاريخية)، عدد 12، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011.

وعلى الرغم من الأهمية التي اكتساها هذا التعليم في تاريخ المغرب، والأوراش التي قد يفتحها لحظة التفكير في خصوصية المجتمع المغربي في القرن 19م، فإننا لن نخوض فيه، لاعتقادنا أن المغرب لم يعرف مدرسة عصرية على المنوال المتعارف عليه اليوم إلا في مرحلة الحماية ؛ غير أن ما يهمنا هنا ليس هو ظهور المدرسة العصرية بالمغرب، وتزامن هذا الظهور مع فترة الحماية، بل إن ما يهمنا، ويشد انتباهنا، هو دواعي هذا الظهور في حد ذاته ؛ إذ ما الغاية التي لأجلها وجدت مدرسة عصرية بالمغرب المعاصر؟

لنتأمل، في سياق الإجابة عن هذا السؤال، في نموذجين اثنين : النموذج الفرنسي والنموذج الأمريكي :

1.1- النموذج الفرنسي

في فرنسا، ظهرت المدرسة لأسباب سياسية وإيديولوجية مرتبطة بالرغبة في بث قيم العلمانية في المجتمع الفرنسي، عن طريق محاصرة الفكر الكنسي واللاهوتي. وبما أن الكنيسة كانت تحتكر الفعل التربوي، فقد حصل إجماع على أن الحد من شيوع الفكر الكنسي واللاهوتي رهين بتحرير التربية من قبضة الكنيسة، ونقلها إلى مرتع جديد، هذا المرتع الجديد هو المدرسة العلمانية/اللائكية التي من شأنها استبدال التربية الأخلاقية بالتربية الدينية.

وما كان لمسعى إرساء مدرسة علمانية أن يتحقق في فرنسا لولا مجهودات جيل فيري الذي أسس لهذه المدرسة تشريعيا وسياسيا، بحيث أصبحت مدرسة علمانية، مجانية، إلزامية، وقادرة على تكوين المواطن المندمج والمتشبع بقيم الجمهورية الثالثة ؛ ولولا تنظيرات كوندرسيه الذي اعتبر التربية العلمانية نقلا للمعارف الجديدة وتمرينا للعقل على مبدأ المواطنة المستنيرة ؛ وتنظيرات دوركايم

الذي رأى في المدرسة العلمانية بديلا للكنيسة، وأناط بها مهمة القيام بالدور المفقود في الكنيسة، ألا وهو دور التربية الأخلاقية، دور تربية النشء على قيم الحرية والواجب والتفكير الحر.

2.1- النموذج الأمريكي

في أمريكا، لم تظهر المدرسة لأسباب سياسية فحسب، بل ظهرت لأسباب متداخلة، بعضها اقتصادي وبعضها الآخر سياسي واجتماعي.

فأما السبب الاقتصادي، فمرتبط بسيادة التصنيع. ونحن نعلم أن التصنيع بحاجة دائمة إلى يد عاملة وإلى موارد بشرية مؤهلة ؛ والمدرسة هي المؤسسة القادرة على الاضطلاع بهذه المهمة.

أما السبب السياسي، فمرتبط بما كان يعرفه المجتمع الأمريكي من تفاوتات طبقية، ولأجل التعتيم على هذه التفاوتات، التي وصفها ألكسيسد وطوكفيل وصفا دقيقا في كتابه «الديمقراطية في أمريكا»، تم خلق المدرسة لأجل إشاعة الاعتقاد في أن المدرسة هي المجال الذي يمكن فيه للأفراد اكتساب مهنهم استنادا إلى كفاءاتهم وبغض النظر عن أصولهم الاجتماعية ؛ وهذا ما يعني أن المدرسة ستضمن للفرد مستقبلا إمكانية الحراك الاجتماعي، أي إمكانية الارتقاء من طبقة اجتماعية دنيا إلى طبقة اجتماعية عليا.

أما السبب الاجتماعي، فمرتبط بخصوصية المجتمع الأمريكي باعتباره مجتمعا فتيا يعج بالجنسيات، ولأجل خلق التواصل وردم الهوة الثقافية القائمة بين الفئات الاجتماعية تم خلق المدرسة ؛ وربما لهذا السبب لن نستغرب إذا علمنا

أن تقنيات التنشيط ظهرت أول ما ظهرت في أمريكا لخلق التواصل وتقريب المسافة بين الأفراد.

إن هذه الأسباب الثلاثة مجتمعة لا يمكن فصلها عن الدعوة المضمرة إلى تبني الليبرالية. لماذا؟ لأن اضطلاع المدرسة بوظيفتها في الحراك الاجتماعي رهين بانتعاش الاقتصاد ؛ فكلما كانت هناك انتعاشة للاقتصاد الرأسمالي، كان هناك حراك اجتماعي[4]، وأدى ذلك إلى القضاء على لامساواة الحظوظ ولا تكافؤ الفرص داخل المجتمع الأمريكي.

إذا كانت المدرسة إذن قد ظهرت في فرنسا لأسباب سياسية مرتبطة بالانتصار للعلمانية ولقيم العقل على قيم اللاهوت، وإذا كانت قد ظهرت في أمريكا لأسباب مرتبطة بالرغبة في تبيئة الليبرالية في ميادين الاقتصاد والاجتماع والسياسة ؛ فما الداعي إلى ظهور المدرسة في التربة المغربية، وما هي الأسباب الكامنة وراء هذا الظهور؟

3.1- نموذج «فترة الحماية»

يبدو أن المدرسة لم تظهر لدينا لأسباب اختمرت داخليا، ولا هي ظهرت لتفسير متغيرات جديدة عجز البراديغم التعليمي التقليدي، المشار إليه آنفا، عن تفسيرها، بل ظهرت لأسباب خارجية مرتبطة بالسياسة العامة للاستعمار. لكن، أي تفسير يمكن أن يعطى للرغبة الموجهة لهذه السياسة الاستعمارية؟ هل يتعلق الأمر

4- جوبه هذا التصور بانتقادات لاذعة، أنظر بهذا الصدد :

- BOURDIEU, Pierre, La reproduction, Editions de Minuit, Paris, 1970.
- BAUDELOT, Christian, et ESTABLET, Roger, L'école capitaliste en France, Maspero, Paris, 1971.

بعصرنة المغرب وتحديث بنياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية؟ هل يتعلق الأمر بإظهار الوجه الإنساني للاستعمار الذي طالما تجلى في التعليم والتطبيب؟ هل يتعلق الأمر بجعل التعليم مطية للفرنكفونية والتعويل عليه لـ «نشر اللغة الفرنسية بين المستعمرين كوسيلة فاعلة لتقويض ذاكرتهم اللغوية الأصلية، ثم لدمجهم باسم التحديث والتحضر والترقية في المجتمع الفرنسي الكبير، ولو كمواطنين من درجة ثانية[5]» كما في حالة الجزائر نموذجا[6]؟

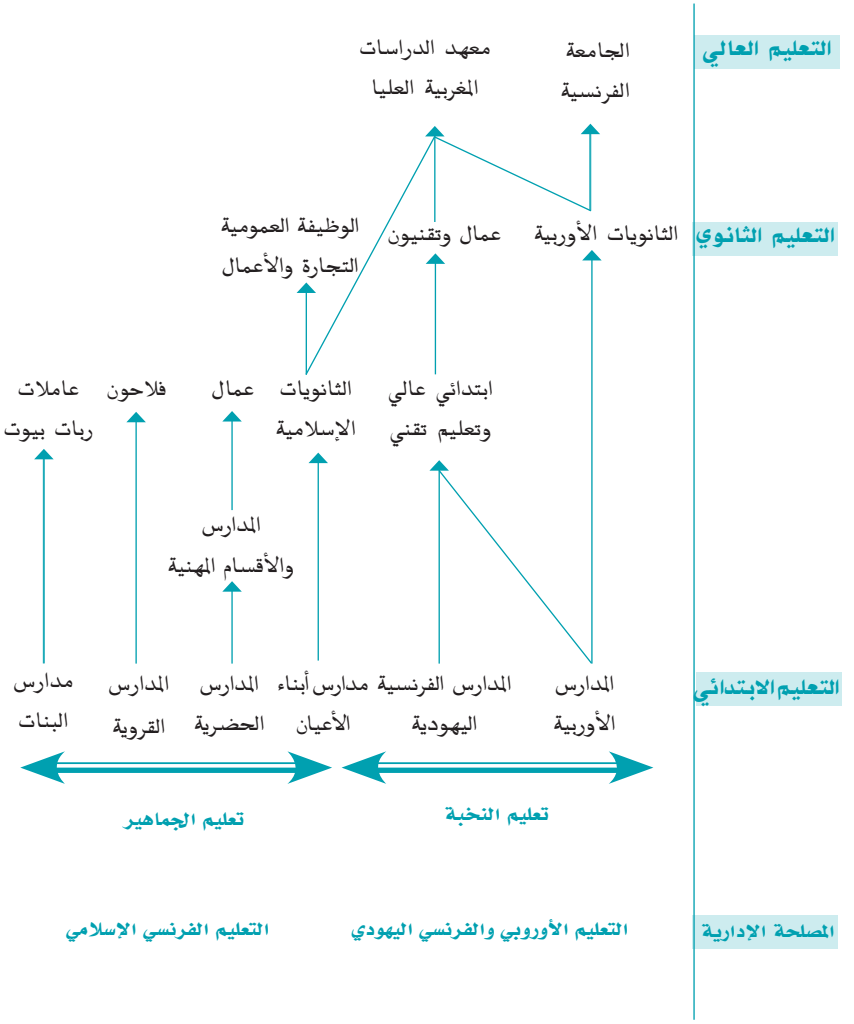
يبدو أن كل ما يقال بهذا الصدد لا يعدو أن يكون مجرد ظواهر رأي لا تفسر حدث ظهور المدرسة العصرية بالمغرب المعاصر. أما الفرضية التي نجنح إليها، فهي أن الوعي بدواعي ظهور المدرسة العصرية بالمغرب متوقف على ضرورة رصد العلاقة القائمة بين المدرسة وبين الواقع الاجتماعي المغربي في عهد الحماية. ولأجل فحص مدى جدة ونجاعة هذه الفرضية، دعونا نتأمل في الوثيقة الآتية [7] التي تقدم لنا لمحة عن الواقع التعليمي المغربي في فترة الحماية :

5- حميش، بنسالم، الفرنكفونية ومأساة أدبنا الفرنسي، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 23، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، فبراير 2002، ص : 16.

6 - يقول الدوق دي روفيكو بهذا الصدد : «إني أنظر إلى نشر تعليمنا ولغتنا كأنجع وسيلة لجعل سيطرتنا في هذا القطر (الجزائر) تتقدم (...) إن المعجزة الحقيقية تكمن في إحلال الفرنسية تدريجيا محل العربية (...) فالفرنسية تقدر على الانتشار بين السكان خصوصا إذا أقبل الجيل الجديد على مدارسنا أفواجا أفواجا»، حميش، بنسالم، الفرنكفونية ومأساة أدبنا الفرنسي، مرجع مذكور، ص : 16.

7- المروني، المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، سلسلة بحوث ودراسات (17)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996، ص : 17.

النظام التعليمي للحماية خلال العشرينات



إن ما يمكن استنتاجه من معاينة دقيقة لهذه الوثيقة التاريخية، ومن النصوص التي تراكمت حول الظاهرة التربوية بالمغرب في الفترة الاستعمارية (وخاصة منها نصوص : جورج هاردي، بول مارتي، وكابرييل جيرمان)، هو ما يلي :

- إن تكريس التمايز بين تعليم نخبوي يفرز النخب السياسية والاقتصادية، وتعليم جماهيري يكرس الهشاشة الاجتماعية ويعيد إنتاج الذات العاملة، هو المقصد الأسمى الذي راهنت عليه المدرسة الاستعمارية ؛ ذلك ما يظهر ـ على الأقل ـ في الاختلاف القائم بين «التعليم الأوروبي والفرنسي اليهودي» و«التعليم الفرنسي الإسلامي»، وذلك ما يستشف أيضا من قول هاردي (*M.G. Hardy*) مدير التعليم بالمغرب آنذاك، وصاحب كتاب «*Le problème scolaire au Maroc*» «نحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه أرستقراطية، مثقفة في الجملة، متحضرة ومهذبة، ولكنها أرستقراطية توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطة (= القرون الوسطى) وأصبحت مهددة في وجودها المادي بسبب إهمالها للأساليب الاقتصادية الحديثة نتيجة اللامبالاة من جانبها. إن التعليم الذي سيقدم لهذه النخبة الاجتماعية، تعليم طبقي يهدف إلى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني وهو التعليم الشعبي الخاص بجماهير السكان الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، فسيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي : في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية (خاصة مهن البناء) وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلي، هذا الفن الذي يكتسي أهمية خاصة من جميع الوجوه، والذي يجب العمل على إحيائه وبعثه. أما في البادية، فسيوجه التعليم نحو الفلاحة والتشجير وتربية المواشي. وأما في المدن الشاطئية، فسيكون التعليم موجها نحو الصيد البحري والملاحة» [8] ؛

8- الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1985، ص :19.

- إن المدرسة الاستعمارية لم تخلق لمد جسور التقارب بين الطبقات الاجتماعية، لأنها لم تكن تقوم بوظيفة الحراك الاجتماعي عبر إتاحة إمكانية الترقي الاجتماعي لأبناء الطبقات الاجتماعية الدنيا ؛ فأقصى ما يمكن أن يبلغه ابن الفلاح أو العامل هو أن يرث مهنة أبيه فيصير فلاحا أو عاملا، أما الأفق المستقبلي لابنة العامل أو الفلاح، فهو أن تصير خادمة أو ربة بيت. ذلك ما عبر عنه بول مارتي (*Paul Marty*) خير تعبير في كتاب صدر له عام 1925 بعنوان *Le Maroc de demain*، حين قال : «يجب أن لا نصنع في المغرب، سنة بعد أخرى، وبشكل مطرد، وعلى حساب مصلحة المجتمع المغربي ومصلحة الإمبراطورية الفرنسية، رجالا ينمي فيهم التعليم أذواقا وحاجات وآمالا لن يقدروا هم على إرضائها بأنفسهم، ولن تقدر الحماية ولا المخزن ولا المستعمرة ولا الاقتصاد المغربي على تحقيقها لهم (...). فكيف لا يجزم المرء بأن هذه القدرات التي ستبقى دون عمل، ستنقلب ضد مصلحتها وضد مصلحتنا نحن؟ ولهذا فإنه من المستحيل، بعد الذي قلناه، أن يخرج المرء بنتيجة غير النتيجة التالية : إن زبناء مدارسنا الثانوية، ومدارس أبناء الأعيان، يجب أن يكونوا من هذه النخبة الاجتماعية التي يقبلها الشعب ويحبها ويحترمها، والتي تحكمه بكل قوى الدين والعلم والهيبة والإدارة والثروة. يجب أن لا نخلق ـ بواسطة التعليم ـ جماعة من الساخطين المستائين اللامنتمين طبقيا لنبق أسياد المستقبل، لنجمع بين الصفوة الاجتماعية والنخبة الفكرية، وذلك بمنح التربية الفكرية الرفيعة لأطر المجتمع المغربي وحدها، أولئك الذين يستطيعون استيعابها واستعمالها»[9] ؛

- إن الوضعية التعليمية تعبر عن حقيقة الوضعية الطبقية وتعمل على تكريسها، ذلك ما يستشف أيضا من قول بول مارتي : «إنه لمن واجبنا ومن أجل مصلحتنا معا، عندما نوجه مجهوداتنا لإدخال إصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي، أن لا

9- الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع مذكور، ص : 22 – 23.

نعمل على زعزعة بنية هذا المجتمع وأن لا نمس تقاليده. يجب أن نعطي لجميع الطبقات «خبز الحياة» (= التعليم) الذي يناسبها والذي هي في حاجة إليه، كما يجب أن نوجه تطور كل من هذه الطبقات في الإطار الخاص بها (...)، هنا كما في بلدان أخرى، توجد بروليتاريا يدوية. إن أبناء العمال والفلاحين والصيادين هم موضوع اهتمام زائد من طرف الحماية، إن لهم مدارسهم الابتدائية ذات الاتجاه المهني، الفلاحي، الرعوي، الملاحي حسب المناطق (....)، ولكن ليس لدينا في المغرب بروليتاريا فكرية. فهل هناك أية فائدة في خلق مثل هذه البروليتاريا الفكرية، سواء بالنسبة لمصلحة المجتمع المغربي أو بالنسبة للسيطرة الفرنسية؟ يقينا، لا. إن عملنا العظيم الذي نقوم به من أجل التجديد الثقافي يجب أن ينحصر فقط ضمن الأطر التقليدية لهذا المجتمع. وسيتجه نحو البورجوازية التجارية والقروية، نحو موظفي المخزن، نحو رجال الدين أو رجال العلم، وبكلمة واحدة نحو النخبة. إن الخطر كل الخطر كامن في صنع طبقة من المثقفين ثقافة أوروبية، طبقة لا ركائز لها ولا ماض ولا تقاليد، الشيء الذي سيجعل منها مرتعا خصبا لجميع الاغراءات»[10]. ويعلق الأستاذ كابرييل جيرمان على فلسفة تعليم الحماية الخاص بأبناء التجار والعمال والحرفيين فيقول : «البرنامج قليل الحظ من الديمقراطية، فهو يهدف إلى محاصرة كل واحد في ظروفه الخاصة، هل من كانوا يملكون مصائر المغرب ليسوا بديمقراطيين، خصوصا وأن الحقائق المغربية تدل على أن المساواة الأوروبية كثيرا ما تصدم نخبة السكان وتجعل عملنا مستحيلا»[11].

4.1- نموذج «فجر الاستقلال»

في بداية الاستقلال، باشر المغرب عملية القطع مع أنموذج التعليم الموروث عن

10- نفس المرجع، ص : 22.

11- المجدوبي، محمد، «إشكالية التعليم بالمغرب : واقعها وآفاقها»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006، ص : 39.

النظام الاستعماري بإرساء قواعد مدرسة وطنية ترفع شعارا قوامه أربعة مبادئ : التوحيد، المغربة، التعريب، التعميم. بيد أن الناظر في تعليم فجر الاستقلال سيتبين أن هذه المبادئ بقيت طوبى لم تتحقق قط على أرض الواقع [12].

1-4-1. التوحيد

فأما التوحيد، فعلى الرغم من أنه تحقق فعلا، بدليل تواجد الأغلبية الساحقة من التلاميذ في التعليم العمومي، إلا أنه ظل يكشف عن مفارقة «هجرة الفئات الحضرية الميسورة للتعليم العمومي من أجل ولوج المؤسسات الخاصة للتعليم ومدارس البعثات الأجنبية»[13]. أما المفارقة الكبرى لمطلب التوحيد في فجر الاستقلال، فهي تلك المرتبطة بالتعليم العمومي ذاته، الذي كان يحوي في الواقع نظامين تعليميين (نظاما عصريا ونظاما أصيلا) ذوي توجهين ثقافيين مختلفين بل متعارضين، هذين النظامين اللذين يكرسان الازدواجية الثقافية التي طالما تم انتقادها في عهد الحماية وفي بداية الاستقلال. زيادة على ذلك، يحتل التعليم الأصيل موقعا خاصا ؛ فهو جهاز في يد نخبة ثقافية تقليدية تدافع بقوة عن مصالحها وترى ثقلها السياسي يزيد أكثر فأكثر ابتداء من منتصف السبعينيات بفعل تنامي التيار الأصولي ورد الفعل الرسمي الذي أثاره هذا التنامي[14]. ومن هنا رجاحة ما ذهب إليه الأستاذ محمد سبيلا من أن المدرسة المغربية تعكس، إلى حد كبير، الوضعية العامة للمجتمع وترتبط بوتيرة تطوره وبصراعاته المختلفة. ويعترف تقرير الخمسينية بأن المدرسة ظلت لفترة طويلة

12- يقول الأستاذ محمد سبيلا بهذا الصدد : «إن الرهانات الضخمة التي كانت معقودة على التعليم، باعتباره المكسب الأساسي الذي استفاد منه المغاربة بعد الاستقلال وراهنوا على نتائجه، والذي جسّدته المبادئ الأساسية لطموحات الحركة الوطنية في المبادئ الأربعة : التوحيد، التعميم، التعريب، المغربة، لم تتحقق بالشكل المأمول»، سبيلا محمد، «أزمة المدرسة والجامعة المغربية»، جريدة المساء، عدد 1852، الخميس 2012/9/6، ص : 20.

13- نفس المرجع، ص : 22.

14- Le Maroc possible, p : 112.

حقلا للاستقطاب الإيديولوجي والسياسي وفضاء للتعبير عن الصراعات السياسية والتوترات الاجتماعية، خاصة أن الصراع السياسي الحاد الذي اندلع في المغرب مباشرة بعد الاستقلال تحول إلى صراع مركزي انعكست آثاره وأصداؤه على كافة القطاعات الاجتماعية، وعلى رأسها التعليم، الذي تحول، بدوره، في بعض الفترات إلى أداة صراع لنصرة ودعم اتجاه ضد آخر. وهذا ما طبع السياسة التعليمية بالكثير من التعثر والتردد، سواء حول الشكل أو حول المضمون نفسه[15].

1-4-2. المغربة

وأما المغربة (= مغربة الأطر التعليمية)، فقد ظلت مشكلا مطروحا منذ الاستقلال ؛ فعلى الرغم من إقدام وزارة التعليم على توظيف كل من يحسن القراءة والكتابة بالعربية أو الفرنسية، صغارا كانوا أم كبارا، عاطلين كانوا أم محترفين لمختلف المهن الحرة[16] ؛ وعلى الرغم كذلك من تحقق مغربة أطر التعليم فعليا ـ وإن بشكل تدريجي ـ في التعليم الابتدائي سنة 1967، وفي الطور الإعدادي في عام 1979، وفي الطور الثانوي والتعليم العالي في الثمانينيات[17] ؛ إلا أن هذه المغربة بقيت موضع نقاش من الناحية النوعية، لأن التوظيف المكثف ـ في بداية الاستقلال ـ لكل من يحمل الشهادة الابتدائية، أو يأنس من نفسه أنه في مستواها، وتعيينهم كمعلمين في المدارس الحكومية دون تكوين بيداغوجي كاف، خلف ضررا كبيرا في التعليم الابتدائي، حيث عرف المستوى انخفاضا ملموسا كان موضع انتقاد الجميع. وسيتكرر نفس الخطأ على مستوى الثانوي خلال الستينات، عندما اضطرت وزارة التربية ـ تحت الضغط المتزايد والسريع لأعداد التلاميذ وعدم توفر الأطر المكونة ـ إلى التوظيف المباشر لأطر ليس لهم تكوين ملائم، فلجأت بالخصوص إلى معلمي التعليم الابتدائي الذي جرد من

15- سبيلا، محمد، «أزمة المدرسة والجامعة المغربية»، جريدة المساء، عدد 1852، الخميس 2012/9/6، ص : 20.
16- الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع مذكور، ص : 64.
17- المروني، المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذكور، ص : 208.

أحسن أطره، ولم تعمل على تأهيل أغلب العناصر الأجنبية العاملة بالتعليم الثانوي في إطار المساعدة التقنية والثقافية[18].

1-4-3. التعريب

وأما التعريب، فـ«يشكل دون شك أعقد قضية في نظام التعليم بالمغرب. فقد كان منذ البداية موضع تساؤلات عدة ووجهات نظر متباينة : هل ينبغي القيام بالتعريب الكلي أم الجزئي فقط للتعليم؟ هل ينبغي تعريب التعليم في الحين أم تأجيله إلى أمد معين؟»[19] ؛ وبسبب هذا التردد في الحسم والاختيار، بقيت سياسة التعريب دوما وإلى نهاية السبعينيات سياسة متأرجحة. فـ «فيما يخص التعليم الابتدائي، قرر إصلاح 1957 تعريبه، لكن إصلاح 1958 تراجع عن هذا التعريب. واتخذ المخطط 1960 – 1964 من القضية موقفا توفيقيا حيث قرر، من جهة، تعريب المواد العلمية في الابتدائي، ومن جهة أخرى، إحداث معهد للبحث حول التعريب كلف بإعداد تعريب ممنهج لنظام التعليم، الشيء الذي يعني إرجاء التعريب الفعلي للنظام التعليمي إلى أجل غير مسمى. هذا، وتم توقيف مسلسل التعريب بين 1961 و 1963 لاعتبارات سياسية ووطنية (موقف مصر في حرب الحدود بين المغرب والجزائر)، ليعاد تحريكه بين 1964 و1967. في هذه السنة الأخيرة، تم تعريب التعليم الابتدائي كليا، لكن سيتم العدول عن تعريب المواد العلمية بعد سنتين»[20].

هكذا، بقيت سياسة التعريب الرسمية، لمدة طويلة، سياسة متأرجحة، ومترددة، ومطبوعة بالعشوائية ؛ ولم يظهر مذهب واضح بشأن التعريب، وهو في الواقع برنامج أكثر مما هو مذهب، إلا في فجر الثمانينيات. لكن في أثناء هذا التردد

18- نفس المرجع والصفحة.
19- نفس المرجع، ص : 209.
20- المروني، المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذكور، ص : 210.

وهذا التأرجح، أخذت اللغة الفرنسية تعزز موقعها شيئا فشيئا حتى أصبحت عاملا حاسما في عملية الانتقاء المدرسي، معززا وظيفة الانتقاء الاجتماعي التي يقوم بها النظام التعليمي[21].

4-4-1. التعميم

أخيرا، فإن مبدأ التعميم ظل بدوره يشكل مطلبا شعبيا ملحا فرض نفسه، غداة الاستقلال، كقضية وطنية لم يكن في مستطاع أي كان التقليل من شأنها ولا التقاعس عن المساهمة في حلها، ولو بمجرد إبداء الرأي وتقديم المشاريع [22]. بيد أن الإمكانات المادية لم تكن تسمح لهذا المبدأ بأن يتحقق تحققا كاملا على أرض الواقع.

ومهما يكن من أمر هذه المبادئ الأربعة، التي جعلت النظام التعليمي يعيش على وقع ازدواجية ثقافية (تعليم عصري / تعليم عتيق، نخبة عصرية / نخبة تقليدية)ولغوية (لغة عربية / لغة فرنسية)، خلفت آثارا سلبية جدا على فعالية التعليم ونوعيته [23]، فإنه يمكن القول مع محمد عابد الجابري أنها «لم تكن تصلح لأن تكون أساسا لسياسة تعليمية جدية، كمذهب تعليمي وطني. وذلك لسبب بسيط، هو أن هذه المبادئ ليست في الحقيقة مبادئ أو أسسا، أو اختيارات جدية، وإنما هي حلول توفيقية وسطى توفق بين الاتجاهات السائدة وتعكس أمرا واقعا فرض نفسه (...) ؛ إنها مبادئ تكرس التعددية والازدواجية وتفسح المجال واسعا للتراجع عن التعريب بدعوى مغربة الأطر أولا، وعن التعميم بدعوى انخفاض المستوى بسبب التعريب، وعن التوحيد بدعوى فتح المجال للمدارس الحرة والتعليم الأصلي ليساهم كل منهما في تعميم التعليم، مما يهيئ تعليمنا لأن يبقى دائرة في حلقة مفرغة، متخبطا ذات اليمين وذات

21- نفس المرجع والصفحة.

22- الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع مذكور، ص : 93 – 94.

23- المروني، المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956–1994)، مرجع مذكور، ص : 211.

الشمال، كما حدث بالفعل، وما زال يحدث إلى الآن. والنتيجة الملموسة هي رجوعه إلى ما كان عليه أيام الحماية، أي استمرار كونه تعليما للنخبة»[24].

والواقع أن هذه المبادئ[25]، وإن اتفق حولها في الإطار المبدئي، فإنه اختلف حولها من حيث التطبيق العملي الملموس ؛ ثم إنها ما لبثت أن خفا بريقها وقل اهتمام الرأي العام بها، بعد أن «تغيرت وضعية البلاد منذ الستينات. فقد عرف التعليم توسعا مهما جعل مشكل المردودية الداخلية ومشكل الفعالية الخارجية يطغيان على الانشغالات الأخرى»[26]، فاقتضت الضرورة إصلاح التعليم في ضوء تحصيل النجاعة والمردودية.

2. الإصلاح التربوي وضرورات المجتمع والاقتصاد

لكن، بماذا سنفسر الإصلاح الدائم والتغيير المستمر والمتواصل للمناهج والمقررات الدراسية؟ هل يرتبط الإصلاح بمطلب الكم (التعميم والتوحيد) كما في بداية الاستقلال؟ أم بمطلب الكيف (الجودة والنوعية) كما في إصلاح 1963؟ أم هو تعبير عن الصراع القائم بين الإعتراب (مطلب تعريب التعليم) والاغتراب (مطلب التمكين للغة الفرنسية في قطاع التعليم)، بين ثقافة محافظة وأخرى عصرية؟

فرضيتنا هي أن الداعي إلى الإصلاح التربوي والتغيير المستمر للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية يرتد إلى المجتمع لا إلى المدرسة، إلى ضرورات اقتصادية واجتماعية وسياسية لا إلى ضرورة تجديد المنهاج والمحتوى. آية ذلك أن التغيير تعبير عما كان يجول في ذهن السلطة من صورة مفترضة للمجتمع. بعبارة

24- المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذكور، ص : 69.

25- كثيري، مصطفى، «إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006، ص : 20.

26- المروني، المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذكور، ص : 208.

أخرى، إن الرغبة في التحديث ورسم مسارات المجتمع الليبرالي هما ما حتم التغيير.

ورب معترض يعترض علينا بالسؤال عن الأدلة التي تسوغ القول بأن الإصلاح التربوي هو تعبير عن الرغبة في بث الليبرالية في مفاصل المجتمع ؛ وعلى مثل هذا المعترض سنجيب بتقديم دليلين اثنين : الدليل الأول يرتبط بالتدريس بالأهداف، والدليل الثاني يتصل بالتدريس بالكفايات.

1.2- الدليل الأول : التدريس بالأهداف

من البين بنفسه أن السلوكية هي الخلفية المعرفية التي تسند بيداغوجيا الأهداف من الداخل[27]، وأن التايلورية هي الخلفية الاقتصادية التي تسند سياسة التدريس بالأهداف من الخارج.

لنتأمل قليلا في التايلورية التي تقوم على العمل المتسلسل ؛ ولنتساءل : إلى ماذا يقصد العمل المتسلسل؟ ظاهريا هو يروم الرفع من وتيرة الإنتاج ؛ لكن، في العمق، هو يروم منع التواصل بين عامل وعامل، لأن التواصل بين العمال يولد النقد والمساءلة والاعتراض والشك، وتلك بعض لوازم الوعي. وإذا حصل أن امتلك العامل الوعي، فسيعي بالاستلاب وبما يتصل به من ظلم وقهر واستعباد.

27- يقول الأستاذ عز الدين الخطابي بهذا الصدد : «لا يتأتى الحديث عن البيداغوجيا بواسطة الأهداف دون استحضار علم النفس السلوكي، مع كل من «واطسن» (Watson) و«سكينر» (Skinner)، اللذين اعتبرا السلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتقويم، انطلاقا من مبادئ أساسية، هي : الاشراط والمثير والاستجابة والتعزيز. ومعلوم أن هذه المفاهيم مستمدة من الأعمال الشهيرة لـ «بافلوف» (Pavlov) حول المنعكس الشرطي الذي أصبح فيه رنين الجرس كافيا لإثارة ردود أفعال حركية ولعابية لدى الكلب، كانت تصدر عادة عند رؤية الطعام»، الخطابي عز الدين، «الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، ماي 2010، ص : 09.

إن رهان التايلورية/العمل المتسلسل إذن، هو إنقاذ الليبرالية وقطع الطريق عن كل رد فعل ماركسي داخل المجتمع الرأسمالي.

نقل هذه التصورات إلى مجال التدريس معناه أننا نريد سلوكات وأفعالا تقنية لا أفكارا عقلية ؛ وهذا هو ما يفسر حصر التعلم، في بيداغوجيا الأهداف، في تجليات خارجية، واستبعاد الجوانب الذهنية التي اعتبرت، في هذه البيداغوجيا، عبارة عن علبة سوداء.

في الحالة المغربية، يبدو أن الأخذ ببيداغوجيا الأهداف لم يبدأ عندنا إلا في بداية الثمانينيات، فترة تبيئة الليبرالية لمجابهة التصورات الماركسية في نزال نظري، فترة ضمور الفكر النقدي وبداية انتشار النزعة الوثوقية. وعليه، فإن ما أوحى بالتدريس بالأهداف هو ضرورات اقتصادية واجتماعية وسياسية مرتبطة بتبني الليبرالية، أكثر مما أوحى بها التخطيط العقلاني للدرس، أو التدريس وفق صنافات بنيامين بلوم وكراتهول.

2.2- الدليل الثاني : التدريس بالكفايات

أما الدليل الثاني على ارتباط الإصلاح التربوي بضرورات اجتماعية واقتصادية وسياسية، فيتصل، كما أسلفنا الذكر، بالتدريس بالكفايات، الذي يوصف عادة - عند أصحاب التيار الحصري (exclusif) - بالطرف النقيض للتدريس بالأهداف[28]، نظرا لاهتمامه بالقدرات والجوانب الذهنية للمتعلم التي يقصيها التدريس بالأهداف واصفا إياها، كما تقدم بنا، بالعلبة السوداء. لكن هذا الاختلاف بين البيداغوجيتين حول منطلق التعلم، هل هو الذهن أم السلوك؟

28- واهمي، خديجة، «المقاربة بالكفايات : مدخل لبناء المناهج التعليمية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، ماي 2010، ص : 22.

الداخل أم الخارج؟ لا يجب أن ينسينا أن بيداغوجيا الكفايات تصدر هي الأخرى عن ليبرالية جديدة تشكل تجسيدا معاصرا للتايلورية الحاملة لنسق بيداغوجيا الأهداف وثمة أدلة عدة على الأصل الليبرالي للتدريس بالكفايات منها :

- إن جل المفاهيم الموظفة في بيداغوجيا الكفايات مستوحاة من حقل الاقتصاد من قبيل : الكفاية والموارد.
- إن المقاربة بالكفايات ظهرت في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجيا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية[29].
- إن رهان التدريس بالكفايات هو الإجابة عن سؤال العلاقة بين المكتسبات المعرفية والأنشطة السوسيومهنية، ومن ثم، ردم الهوة القائمة بين المدرسة وبين الوضعيات المهنية والحياتية.
- إن بعض الدول الغربية أخذت بتصور جان ماري دوكيتيل وكزافيي روجرز للكفايات، ولم تأخذ بالتصورات المنتقدة للتوجهات الليبرالية في الحقل المدرسي.

في الحالة المغربية، يبدو أن تبني بيداغوجيا الكفايات هو من قبيل السند التربوي للتوجه الليبرالي الذي اختاره المغرب منهجا في الاقتصاد، بعد أن تبين له أن الليبرالية هي وحدها القادرة عن تدليل الصعاب وتأمين السير في غابة بلا إشارات اسمها العولمة.

إن رهان الأخذ ببيداغوجيا الكفايات في نظامنا التعليمي هو تبيئة الليبرالية في الأذهان بعد تبيئتها في السلوك بفضل بيداغوجيا الأهداف ؛ إذ ما الداعي إلى حرص الوزارة على استدعاء هذا الطرح البيداغوجي إن لم يكن لأجل مسايرة

29- واهمي، خديجة، «المقاربة بالكفايات : مدخل لبناء المناهج التعليمية»، مرجع مذكور، ص : 22.

خصوصيات المغرب كبلد نام يسعى إلى الاندماج في نسيج الإكراهات العالمية الجديدة، وجعل المنظومة التربوية محايثة للحركية اللولبية التي يعرفها المجتمع والاقتصاد؟

نعتقد إذن، لا بجزم وإنما بضرب من التأويل، أن البواعث على جل الإصلاحات الكبرى التي عرفها النسق التربوي المغربي لا تتصل بالرغبة في تغيير مناهج أو تجديد محتويات، وإنما بتحولات الاقتصاد والمجتمع. أنصع دليل على ذلك ما توصل إليه الأستاذ المكي المروني، في دراسته الموسومة بـ«الإصلاح التعليمي بالمغرب»، من أن «تأثير العامل الاقتصادي حاسم في عمل الإصلاح بالنظام التعليمي. فعندما نتأمل تطور التمدرس من جهة، وتطور الوضع الاقتصادي للبلاد من جهة أخرى، نلاحظ ملازمة المتغير الاقتصادي للمتغير التعليمي. وهكذا كانت إستراتيجية النمو الاقتصادي مصحوبة خلال فترة المخطط 1960-1964 بنمو هائل للتمدرس. وخلال المخططين اللاحقين 1965-1967 و 1968-1972، صاحب سياسة التقشف الاقتصادي تراجع واضح في مجال التمدرس. ولما عاد الاقتصاد إلى النمو بين 1970 و 1977، عرفت وتيرة التمدرس سرعة كبيرة ؛ وابتداء من 1978، أي من دخول البلاد في أزمة اقتصادية متفاقمة، يلاحظ أن وتيرة التمدرس تراجعت بشكل ملحوظ. وجاء إصلاح التعليم الأساسي لسنة 1985 ليستجيب في الواقع لضرورة مالية بالأساس، هي الحد من تزايد نفقات التعليم، وقد تم هذا الحد فعلا، لكن على حساب التمدرس»[30].

وسواء تعلق الأمر بما يسميه الأستاذ المروني بـ«محاولات للمراجعة وإعادة الهيكلة» أو بـ «الإصلاح المفقود» أو «الإصلاح المرغم»، فإن الواقع يظهر أن

30- المروني، المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذكور، ص ؛ 217-218.

هذه الإصلاحات ارتبطت بضرورات اقتصادية ؛ فالفترة الممتدة بين 1964 و1972 (محاولات للمراجعة وإعادة الهيكلة) تميزت بتغير في وجه السياسة الاقتصادية والاجتماعية، وقد صاحب هذا التغير تغير في السياسة التعليمية[31] ؛ أما الفترة الممتدة بين 1973 و1983 (الإصلاح المفقود)، فقد تميزت برخاء نسبي في البداية، ثم بصعوبات اقتصادية متزايدة تطورت في نهاية الفترة إلى أزمة دائمة نتج عنها توتر اجتماعي متصاعد الحدة[32] ؛ وأخيرا، فإن الفترة الممتدة بين 1983 و1994 (الإصلاح المرغم) تميزت بأزمة خانقة على المستوى الاقتصادي ووضع متردد على المستوى الاجتماعي. في هذا الإطار، وتحت ضغط العامل المالي أساسا، تم إدخال عدة إصلاحات على نظام التعليم والتكوين بهدف توسيعه وترشيد سيره وتحسين فعاليته وجودته. لكن هذه الإصلاحات لم تعط كل النتائج المنتظرة منها ولم تسهم بشكل جوهري في حل المشاكل الأساسية التي يعاني منها النظام : التمدرس، الفعالية الداخلية، لغات التعليم، ملاءمة التكوين لحاجيات التشغيل...إلخ[33].

بيد أن العمل الإصلاحي في التعليم لا يتأثر بالعامل الاقتصادي فحسب، بل إنه يتأثر بجملة عوامل أخرى من بينها الطلب الاجتماعي للتعليم، فـ«هناك دائما اعتبار للمعطى الديمغرافي في إستراتيجية الإصلاح بالتعليم»[34]. علما أن الطلب الاجتماعي على التعليم لا يحدده النظام التعليمي نفسه، بل تتحكم فيه عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية خارج المنظومة التربوية، والفقر أهم هذه العوامل ؛

31- نفس المرجع، ص : 101.
32- نفس المرجع، ص : 105.
33- نفس المرجع، ص : 202.
34- نفس المرجع، ص : 217.

فتمدرس الفقراء يقـل في الوسطين الحـضري والقروي بنسـب تتراوح بين 10 و 14 في المائة عن تمدرس أبناء الميسورين[35].

3. تداعيات النظام التربوي على المجتمع المغربي

بعد الحديث عن السياسات التربوية العامة من جهة، وعن محتويات ومناهج التدريس من جهة ثانية، وبعد أن تطرقنا لارتباط هذه السياسات والمناهج والمحتويات بضرورات اقتصادية واجتماعية وسياسية، آن لنا الآن الحديث، في المحور الثالث والأخير، عن تداعيات كل ذلك على المجتمع، وعلى هويته وثقافته، بل وعلى نظرته للمدرسة والمعرفة ككل.

1.3- الهوية

حاولت المدرسة المغربية ـ في فجر الاستقلال ـ الحفاظ على الهوية الذاتية والعمل على تحصين المثقف المغربي برفع شعار المغربة. بيد أن هذا الشعار الذي تم رفعه في بداية الاستقلال لم يتحقق منه إلا النزر اليسير، نظرا لندرة الأطر المغربية المؤهلة آنذاك، فما كان من الدولة المغربية إلا أن استقدمت أساتذة من الشرق ومن الغرب للتدريس في مختلف الأسلاك التعليمية، وخاصة في الجامعات. لم يكن هؤلاء الأساتذة بمنأى عن إيديولوجيات شرقية وغربية، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية ؛ وسيصبح الطالب ـ والمثقف المغربي فيما بعد ـ ضحية لهذه الإيديولوجيات التي اغترفها مع ما اغترفه من معارف[36]، حتى حق فيه قول أبي

35- مهداد، الزبير، «أزمة تعليم أو أزمة مجتمع؟»، مجلة علوم التربية، العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010، ص : 53.

36- يقول عبد الحليم خدام، نائب الرئيس ووزير الخارجية السوري الأسبق، بهذا الصدد : «لقد كان هناك في المغرب تنظيم لحزب البعث، وكان تنظيما واسعا، كما أن كل المجموعات التي كانت تأتي من المغرب للدراسة بالجامعات السورية، كانت عندما تتخرج منها تعود حاملة معها مبادئ حزب البعث»، حاوره سليمان الريسوني : كرسي الاعتراف، جريدة المساء، عدد 1753، السبت/الأحد 13/12، ماي 2012، ص : 24.

سليمان السجستاني للفلاسفة : «لقد أسررتم الحسو بالارتغاء»، أي لقد ابتلعتم الإيديولوجيا الفلسفية اليونانية مع ما ذهب بأنظاركم من دقة المنطق اليوناني.

ولقد انعكست هذه الإيديولوجيات ـ للأسف ـ على قراءة مثقفينا للتراث الحضاري المغربي، فحصل لديهم الاعتقاد في أن التراث المغربي هو بالضرورة التراث المشرقي، وتم إقصاء جوانب مهمة من تراث وحضارة الأمة المغربية، ونشأ من جراء ذلك كله عقل اثني لا يؤمن بمنطق الاختلاف ويفضل الاحتفاء بالغثاثة وبخطابات مفارقة للواقع على الالتفات إلى الأبعاد الحقيقية ٱلمُشَكِّلة لهوية الذات. وتلكم على كل حال حرب إيديولوجية يجب أن نواجهها بأقصى درجات الانطواء الإيديولوجي والعلمي للحفاظ على الذات من الذوبان، ولاستعادة كل ما تم إقباره من نماذج تراثية تدل على عمق نظر الأمة المغربية ؛ سواء على صعيد المنطق أو على صعيد الفلسفة والبلاغة والأدب والعلوم الصورية والرياضية[37].

إن اهتمام المدرسة المغربية بمكونات الوطن اللغوية والثقافية والعمل على تمكينها من فرص النمو والازدهار يمكن أن يشكل، لوحده، قيمة وطنية وتربوية وتاريخية[38]، بل ويمكن أن يساهم في تحقيق المرامي العامة للتعليم المغربي المتمثلة في تيسير الفهم والاستيعاب من أجل طاقات إبداعية متجددة أساسها الاعتزاز بالذات المغربية بكل مكوناتها اللغوية (الأمازيغية والعربية)، وبتنوعات ثقافتها المتميزة، وبقيمها الإسلامية الداعمة لكرامة وحقوق الإنسان[39].

37- أنظر بهذا الصدد :

بن ميس، عبد السلام، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة، دراسة في تاريخ العلوم الصورية وتطبيقاتها، مطبعة إدكل، الرباط، الطبعة الثانية، 2010.

38- بودريس، بلعيد : «تيفاوين أتمازيغت (tifawin a tamazight) تجربة في تأصيل التربية وتفعيل الديداكتيك»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتنبر 2010، ص : 80.

39- نفس المرجع، ص : 81.

وقد خصص الدستور المغربي (2011) حيزا هاما منه للحسم في مسألة هوية الأمة المغربية الموحدة، المتسمة بتعدد روافدها، وبانصهار جميع مكوناتها. وتأكيدا لهذا المبدأ، جاء في تصدير الدستور أن «المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، متشبثة بوحدتها الوطنية والترابية، وبصيانة تلاحم وتنوع مقومات هويتها الوطنية، الموحدة بانصهار كل مكوناتها، العربية - الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية. كما أن الهوية المغربية تتميز بتبوإ الدين الإسلامي مكانة الصدارة فيها، وذلك في ظل تشبث الشعب المغربي بقيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار، والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية جمعاء»[40].

إذا كان دستور المملكة المغربية إذن قد استعاد الأبعاد الحقيقية للهوية الذاتية ونص على صيانتها ؛ وإذا كان واضعو الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد توافقوا على اعتماد مجموعة من الدوائر المعيارية المتجاورة التي ترسم للمدرسة المغربية آفاقها المستقبلية والقيمية من جملة هذه الدوائر المعيارية ـ القيمية حسب الأستاذ محمد الصغير جنجار: «الدائرة الدينية، التي تحمل المدرسة مهمة مواصلة التنشئة الدينية التي تنطلق من محيط الأسرة، وذلك في ضوء مبادئ العقيدة الإسلامية والإيمان بالله. والدائرة الثقافية اللغوية ؛ وتقتضي أن يضرب النظام التربوي بجذوره في التراث الحضاري والثقافي للبلاد. وهو تراث تعددي يشمل اللغة العربية، والتراث المحلي بتنوع روافده الجهوية، كما يشمل الانفتاح على اللغات الأكثر انتشارا في العالم والوفاء للأصالة المغربية. ثم الدائرة السياسية المتعلقة بتكوين مواطنين متسمين بحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية، والمشاركة الإيجابية في الشأن العام، وواعين أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم،

40- دستور المملكة المغربية (2011) (http://www.mcrp.gov.ma/Constitution.aspx).

متشبعين بروح الحوار وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون. وأخيرا، دائرة العلم والمعرفة الكونية الحديثة، حيث الغاية هي امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها، والتطلع الدائم للمعاصرة، والانفتاح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية، وما فيها من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان، وتدعم كرامته» [41]. نرجو إذن أن نجد لهذه الأبعاد والمعايير تجليات في منظومتنا التربوية ومقرراتنا الدراسية بالشكل الذي يجعلنا نكف عن الدوس على أرواح أجدادنا، وبالشكل الذي يسمح لنا باستعادة تراثنا الحقيقي واجتراح أفق لغربلته وتجديده وإحياء الجوانب المنيرة فيه. ومن يدري، فلربما ظهرت لدينا ذوات ديكارتية جديدة تضع كل ما قيل عن التراث المغربي موضع تساؤل وفي مستوى «ليس بعد». ورب تال، كما قال الشاعر محمود سامي البارودي، بد شأو مقدم.

2.3- الثقافة

على مستوى الثقافة، عجزت المدرسة المغربية عن نقل الثقافة من الوضعية الاستهلاكية إلى الوضعية الإنتاجية. لهذا بقيت الثقافة عندنا مجرد واجهة قلما انطوت على بضاعة، وتحولت مع مرور الزمن إلى قلعة معزولة في الزمن، زمن استهلاك الخطاب لا زمن إنتاجه.

وبقدر ما بقيت الثقافة معزولة وبعيدة عن الواقع وهمومه الذاتية والموضوعية، بقي المثقف عندنا عاجزا عن الاضطلاع بدوره في البحث عن مقام محايثة صالح للسكنى فكريا وفلسفيا وعلميا ؛ فتحول، مع مرور الوقت، إلى كائن اجتماعي يتخلله غموض ولبس تصعب الإحاطة به على مستوى وجوده وهويته،

41- جنجار، محمد الصغير، «حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد الخامس، شتنبر 2011، ص : 17.

خصوصا عندما يتحول إلى مجرد بيدق يضحى به في خضم حرب إيديولوجية تنأى به عن رصد ما يعتمل في واقعه من مفارقات وتناقضات، وتجعله عاجزا حتى عن ممارسة سلطته الرمزية التي تفعل فعلها وتتفاعل داخل نسيج التبادلات الاجتماعية في إطار ثالوث : نظام ـ سلطة ـ معرفة. يقول الأستاذ نور الدين أفاية بهذا الصدد : «لقد تبين لنا أن كل نظام في حاجة إلى معرفة تعضده وتسند مفاصله. والمثقف، كيفما كان مجال اختصاصه، هو الذي يزود النظام بوسائل الضبط بواسطة المعرفة التي ينتجها، فهو إذن موجود داخل هـذا الثـالوث العضوي : نظام ـ سلطة ـ معرفة ويصعب تصوره خارج هذا الثالوث»[42].

إن المثقف، باعتباره أحد أضلاع هذا الثالوث العضوي، يملك إمكانية إنتاج نوع من أنواع الخطاب، وهو بذلك يلعب بسلطة لا حدود لها هي سلطة الرمز والكلام. ومن يملك الكلام فإنه، لاشك، يملك من خلاله سلطة فرض أسلوب معين من النظر وطرح السؤال ومحاكمة الأشياء بتكريسها أو بالدعوة إلى إعادة النظر فيها. إن المثقف كائن ابستيمي بامتياز على حد تعبير بيير بورديو، وما يمكن أن يقوم به، في نظر ميشيل فوكو، هو صياغة تدخل في مختلف القطاعات التي يتواجد فيها، في عمله، في علاقته مع الآخر، في كل المجالات التي يمكن أن تتاح له فيها فرصة تسجيل هذا الاختلاف المعاند لكل قرار يستهدف الاستحواذ والاحتواء[43].

إن المثقف يعبر عادة عما هو ضمني وعما هو مجهول، عما هو مكبوت لدى الجماهير، وبتعبيره هذا، يغير تصورات الجماهير لواقعها. إنه يغير الواقع الاجتماعي نفسه لما يغير تصور الأفراد لواقعهم. فالمثقف إذن سلطة، وهذه السلطة ليست في حاجة إلى أن يستمدها من المؤسسة، بل من احتكاكه بواقعه وانهمامه بهموم مجتمعه. ولا سبيل للمثقف المغربي إلى ممارسة هذه السلطة،

42- أفاية، نور الدين، «المثقف والسلطة : جدل الإقصاء والاعتراف»، مجلة الوحدة، عدد 10، يوليوز 1985، ص : 78.

43- FOUCAULT, Michel, la volonté de savoir, éd. Gallimard, paris, 1976.

والاضطلاع بمثل هذه المهمة، مادام يجتاز أزمة تعصف بوجوده، وتشوه علاقته سواء مع السلطة السياسية أو مع الجماهير الواسعة، فهو لا يقوى على مواجهة السلطة ولا يقوى على تقويم المجتمع. أمام هذا الموقف الإشكالي، لجأ المثقف المغربي إلى التعالي الأكاديمي، فلا يتحزب أو يتقلب ولا يتيامن أو يتياسر[44].

إن وضعية المثقف المغربي هذه التي يراوح فيها الخطو على حدود الأزمة، جعلت المجتمع المغربي لا يستقر بعد على اختيار إيديولوجي واضح ؛ فالبرغم من كونه شكل مختبرا جربت فيه كل الإيديولوجيات وشهد فشلها وإخفاقها، فإنه ما يزال على أهبة الاستعداد لاستقبال كل الإيديولوجيات الوافدة على حدوده الفكرية والسياسية من كل حدب وصوب. إنه لا يزال يشكل مجالا خصبا للتلقي والترحيب بكل إيديولوجيا يعتقد أنها هي القادرة على إخراجه من صدمة الحداثة إلى الحداثة. وبفعل البحث الدءوب عن أسواق غربية وشرقية جديدة لاقتناء مستجدات المنظومات الإيديولوجية الجاهزة، عوض البحث عن أساليب وطرق ذاتية لإرساء دعائم إيديولوجيا محلية تربطها علاقة عضوية بالخصوصيات الثقافية والحضارية للمغرب، بفعل كل ذلك، أضحت الساحة الثقافية المغربية تعيش على فراغ إيديولوجي واضح (مع أنها تعج، كما أسلفنا الذكر، بمختلف أصناف الإيديولوجيات). هذا ما يفسر ـ ربما ـ ظاهرة العجز في مواقف المثقف المغربي حول قضايا السلطة والمجتمع ؛ وهذا ما يفسر أيضا ظاهرة الترحال التي نلاحظها بادية في الروافد النظرية والثوابت المنهجية الموجهة لمشاريع مثقفينا الفكرية وإنتاجاتهم الإبداعية.

إذن، ليس من باب المبالغة في شيء إذا قلنا بأن الوضعية التي يعيشها المثقف عندنا هي وضعية الافتقار إلى تصور معرفي وايديولوجي واضح يحمي الذات

44- طه، عبد الرحمن ؛ حوارات من أجل المستقبل، سلسلة كتاب الجيب، منشورات الزمن، العدد 13، أبريل 2000، ص ؛ 35.

من الذوبان في ثقافة الغير، وتجمعه علاقة عضوية بالمحيط الطبيعي والثقافي للمجتمع المغربي. إنها وضعية الانسلاخ عن الواقع المغربي المحلي والتعلق بالمنظومات الإيديولوجية الشرقية والغربية التي تنأى عن هذا الواقع مادامت خصوصياته الثقافية والحضارية لم تعان آلام ولادة وانبثاق هذه الإيديولوجيات أصلا. صحيح أن ساحتنا الثقافية عرفت منعطفات وصفت أحيانا بالرصينة، لكنها للأسف منعطفات حسيرة بقيت في حدود «ليس بعد» ولم تزحزح الاعتقاد في أن الفكر المغربي يمكن تجديده من الداخل بما يتوافق وبنية هذا الواقع الذي يسكن أجسادنا الثقيلة جدا على سطح هذه الأرض.

3.3- الأمية

في بداية الاستقلال، تم رفع شعار التعميم، علما أن فرنسا كان لها طموح تعميم التعليم في المناطق الجبلية، لكن ظهور الظهير البربري أجهض هذا الطموح، ومن يلقي نظرة على كتاب محمد عابد الجابري «أضواء على مشكل التعليم بالمغرب»، سيقف على بعض أسباب هذا الإجهاض. لكن، يمكن القول إن تعميم التعليم بقي شعارا ولم يتنزل المنزلة الحقيقية على أرض الواقع، لأسباب ارتبطت أحيانا بالإصلاح التربوي ذاته، مثلما حصل مع إصلاح (1963) الذي راهن على نوعية التعليم بدل تعميمه، وأحيانا أخرى بضعف الطاقة الاستيعابية للمنظومة التربوية، وهي الصعوبة التي ظلت تعاني منها البلاد باستمرار في تعميم ولوج الأطفال البالغين سن التمدرس إلى المدرسة الابتدائية[45].

45- «La première illustration de la faible inclusivité du system éducatif national est la difficulté qu'a toujours eue le pays à généraliser l'accès de ses enfants à l'école de base, un objectif pourtant affiché dés le lendemain de l'indépendance.
L'inclusivité a aussi été faible dans la mesure où beaucoup de marocains, surtout pauvres et ruraux, et en particulier les jeunes filles, sont restés sur le bord du sentier éducatif», le Maroc possible, p : 112.

هكذا «بقي السكان الحضريون، أساسا، هم أكبر المستفيدين من المنظومة التربوية. أما القرويون، فلم يستفيدوا منها إلا جزئيا، وغالبا ما تم ذلك على حساب استقرارهم بقراهم[46]. وقد كان لذلك كله تداعيات خطيرة من جملتها داعي الأمية، وما يترتب عنها من انعكاسات سلبية على تطوير بنيات المجتمع.

لماذا؟ لأن الأمية تمنع المدرسة من القيام بوظيفة أساسية هي وظيفة الحراك الاجتماعي ؛ وقد أدى عجز المدرسة عن الاضطلاع بهذه المهمة إلى عجز المجتمع عن خلق دينامية اجتماعية ومد الجسور بين الطبقات الاجتماعية، وخلق طبقة اجتماعية وسطى. ونحن نعلم أهمية الطبقة الوسطى في حفظ التوازن داخل المجتمع، وعندما تغيب الطبقة الوسطى، تكون لهذا الغياب تداعيات حتى على المستوى السياسي.

لنتأمل، مثلا، في نقد سقراط للديمقراطية الأثينية ؛ لماذا انتقدها؟ لأنه اختبرها فوجدها مؤسسة هشة تقوم على معايير وقيم وقوانين منحرفة عن الأهداف القصوى للمصير البشري[47]. وعندما لا تقوم الديمقراطية على قوانين حقيقية وعلى معرفة عقلية، تتحول إلى طغيان، لأن الطغيان في جوهره ـ كما يقول أرسطو ـ سلطة بلا قوانين ؛ لهذا نزل سقراط إلى الشارع ليقوم سلوك الشباب ويعلمه معنى الحق والعدالة والفضيلة والخير والجمال.

الديمقراطية لها آليات اشتغال، هي التفكير النقدي والحوار والنقاش ومقارعة الحجة بالحجة والجدال المنتج ؛ وهي آليات يتربى عليها النشء في المدرسة، وخاصة في دروس ترفع راية النقد من قبيل الفلسفة والعلوم الإنسانية ؛ يقول

46- Le Maroc possible, p : 112.

47- مزوز، محمد، علاقتنا بالغرب، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 86 – 87، مارس/أبريل، 1991، ص ؛ 88.

الأستاذ عبد السلام بن ميس بهذا الصدد : «وبما أن الفلسفة هي المبحث الذي يحتضن التفكير النقدي، فقد أصبح الغربيون يهتمون بها ويعممونها على أغلب التخصصات، في الوقت الذي أصبحت فيه بالمغرب محاصرة من جميع الجهات، خاصة خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين. وجب التنبيه هنا إلى أن التفكير النقدي لا يرتبط بنوع الفلسفة الذي نسميه «ميتافيزيقا»، والذي ساهم في تنمية تصور سلبي حول الفلسفة في مخيلة عامة الناس، بل يرتبط بالفلسفة العملية التي تتخذ لها موضوعا الحكمة العملية أو ما سماه أرسطو بـ : *phronesis* ؛ ويرتبط على الخصوص بالجانب المنهجي للفلسفة الذي يهتم بسؤال «كيف نعرف؟» وليس بسؤال «ماذا نعرف؟». الفيلسوف، بهذا المعنى، هو الذي يفكر في الأدوات التي يشتغل بها كل من يفكر (العالم، الفلاح، السياسي، الطبيب، الفقيه، المهندس، رجل الشارع، ..إلخ). بهذا المعنى أيضا تصبح الفلسفة مادة منهجية بامتياز، وبالتالي، يمكن تعميمها على كل التخصصات بدل حصرها فقط على الطلبة الذين يرغبون في التخصص في الفلسفة. فهي مادة قابلة للنقل من مجال علمي إلى مجال علمي آخر، تماما كاللغة»[48]. وعندما تتفشى الأمية في أوصال مجتمع ما، يفتقد هذا المجتمع إلى هذه الآليات، فتشيع فيه الدوغمائية وأنماط التفكير البدائي والأسطوري والسحري، وغلبة منطق القوة على قوة المنطق، وضيق نطاق العقل واتساع نطاق الهوى.

وليس يمكن تجاوز معضلة الأمية إلا بأجرأة وتفعيل ما جاء في منطوق الميثاق الوطني للتربية والتكوين من ضرورة «العمل على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين، وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثا وذكورا، سواء في البوادي أو الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة»[49]. فتعميم التعليم

48- بن ميس، عبد السلام، «التفكير النقدي ودوره في التربية والتكوين والبحث»، مجلة استشرافات جامعية، العدد 2، 2009، ص : 66 – 67.

49- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين : الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول، المبادئ الأساسية. الرباط، 1999.

لم يبق حقا من حقوق المواطن كحقه في الماء والهواء فحسب، بل أصبح من ضرورات الحياة والعصر[50].

وسواء تعلق الأمر بتعميم التعليم على الكبار، أو على من هم في سن التمدرس، فإن هذا التعميم ينبغي أن يكون باللغة القومية لما في استعمالها وتداولها من اقتصاد للجهد ومسايرة لقدرات المتعلمين ومكونات مداركهم وعقولهم ؛ فقد أثبتت الدراسات العلمية أن اللغة القومية هي أفضل وسيلة وأسرعها وأنجعها لتبليغ المعرفة والتحصيل. ويشير تقرير لمنظمة اليونسكو أن اللغة الوطنية الأم «هي من الناحية السيكولوجية، منظومة من الرموز تعمل تلقائيا وآليا في ذهن الطفل عندما يريد أن يتكلم أو يخاطب أو يفهم ؛ وهي من الناحية السوسيولوجية تشد الطفل بقوة إلى المجموعة البشرية التي ينتمي إليها ؛ كما أنها تمكنه، من الناحية البيداغوجية، من التعلم بسرعة أكبر من السرعة التي يتعلم بها إذا كانت اللغة أجنبية غريبة عنه»[51].

4.3- النظرة الاجتماعية إلى المدرسة

إن المدرسة، بحكم وظيفتها، من القنوات التي يتعين أن تساهم بشكل عقلاني في تنشئة وتأهيل الجيل الصاعد لرفع التحديات على أرض الواقع[52]. بيد أن اضطلاع المدرسة بمثل هذه الوظيفة يبقى رهينا بالتخلص، بادئ ذي بدء، من تلك النظرة غير السوية التي باتت ترى في المدرسة مجالا لتحقيق أغراض نفعية أكثر مما ترى فيها مجالا للتحصيل العلمي وطلب المعرفة في حد ذاتها.

50- كثيري، مصطفى، «إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006، ص : 25.

51- نفس المرجع، ص : 26.

52- الفاربي، عبد اللطيف، رامي عبد الرحمان، الزاكي عبد القادر، التربية على المواطنة والسلوك المدني، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012، ص : 11.

والحق أن هذه النظرة البرغماتية التي تقرن المدرسة بالنجاح بأية وسيلة كانت، والتي أفرزت ظواهر مدرسية سلبية من قبيل الغش في الامتحانات والعنف المدرسي، ترتد إلى التحولات القيمية التي عرفها المجتمع نفسه ؛ ومن أكبر هذه التحولات التي يمكن أن نلاحظها بالعين المجردة في الشارع والعائلة والمدرسة، حسب الأستاذ محمد سبيلا، «زحف علاقات العنف على قطاعات كانت تعتبر إلى عهد قريب فضاءات آمنة. يمكن تفسير العنف بقوة تغلغل العلاقات والقيم الرأسمالية التي هي بطبيعتها شرسة ومتوحشة وتنبني على التنافسية التي تجعل الناس يتصارعون بعنف في سبيل العيش، وهذا يؤثر على قيمهم الأخلاقية مثل التضامن والتعاون التي أصبحت في طريقها إلى الاضمحلال، إن لم تكن قد اضمحلت، في حين يحل بدلا عنها الصراع الوحشي حول الحياة. إن هذا التوحش وهذه الروح الأنانية المرتبطة بعودة الاستهلاك وبمظاهر التملك والتفاخر كانت موجودة في المجتمع القديم ولكنها كانت مضبوطة أخلاقيا»[53].

لم تعدم هذه التحولات السلبية ما يؤشر عليها في المجال المدرسي ؛ فالغش المدرسي هو مظهر من مظاهر الغش الاجتماعي (الرشوة مثلا)، والعنف المدرسي ـ المادي والرمزي ـ هو سليل العنف الاجتماعي ؛ وسيؤدي استشراء هذه الظواهر السلبية في المدرسة والمجتمع معا إلى هيمنة شامتة وسافرة لمنطق المنفعة على منطق الحقيقة، مما يجعل المعرفة غير مطلوبة لذاتها، مع ما يترتب عن ذلك من سوء اعتبار للثقافة، وما ينجم عنه من ضعف الفضول المعرفي وكساد سوق الكتاب، وطغيان الحس الجماعي على الحس الفرداني، وما يرتبط بذلك من قيم يصير معها كل إبداع بدعة وكل اختلاف شذوذ وكل خصوصية مروق[54].

53- سبيلا، محمد، حوار مع جريدة «الأحداث المغربية»، الأحد 28-09-2008، أورده : الحجوجي منير، «نظرية التعامل مع التلميذ، من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية»، مجلة علوم التربية، العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010، ص : 112.

54- باعكريم، عبد المجيد، «تكوين مدرس الفلسفة ورهان الحداثة»، مجلة وليلي، منشورات المدرسة العليا للأساتذة، مكناس، 2006، ص : 60.

فلا عجب أن نحصل في النهاية ـ يقول الأستاذ عبد المجيد باعكريم ـ على كائن غير مكترث بالشأن الثقافي، متجه الفكر كلية صوب الكسب المادي، وهن الوجدان ومعوز لأي تطلع حضاري اللهم ما بطل منه وولى. وهو أمر منتظر وطبيعي ممن تلقى أسئلة لا تذكيه وأجوبة لا تغنيه[55].

خلاصة

نخلص إلى القول : إن علماء الاجتماع يكادون يتفقون على أن المدرسة مجتمع مصغر[56]، ولا شك أن القارئ الكريم سيتفق معي إن قلت إن المجتمع عندنا ليس ملاكا طاهرا، بل هو مجال خصب لإفراز المفارقات والتناقضات ؛ فلا عجب أن يعتمل في المدرسة كل ما يعتمل في المجتمع من تشرذم فكري وسلوكي، ومن عنف مادي ورمزي.

وإذا كان المجتمع هجينا، وإذا كان اجتثاث مظاهر النقص في مدرستنا رهينا باجتثاث السلبيات التي تموج وتروج في أقبية المجتمع، فإن إصلاح المدرسة من صلاح وإصلاح المجتمع. ولن يتحقق مثل هذا الإصلاح بالوعظ لأنه ـ كما يقول إميل دوركايم ـ خطاب فج ومثالي، بل ببث قيم الفكر العلمي/النقدي والمنطق السليم والخلق الكريم في مفاصل المجتمع، وكذا بتفكيك أساليب المعرفة والسلوك والحياة السائدة في المدرسة. ولن يحس بقيمة التفكيك إلا المبدعون في فن اقتراح علامات على الطريق، قد يقود الاسترشاد بها إلى استشراف مدرسة مغربية

55- نفس المرجع والصفحة.

56- ثمة من بين علماء الاجتماع من يرفض كل ربط آلي بين المدرسة والمجتمع ؛ يقول الأستاذ محمد الصغير جنجار بهذا الصدد : «إن أهم الدروس التي قدمتها الدروس السوسيولوجية المقارنة هو التفنيد الدقيق والمنهج لهذه البديهية التي ترى في المدرسة مرآة عاكسة للمجتمع. فعلى الرغم من قوة هذا التصور، يتبين من المقارنة العلمية الميدانية للمنظومات التربوية المختلفة أن هناك، دائما، نوع من المسافة الفاصلة بين المجتمع والمدرسة، وأن دينامية التغيير والإبداع لا تتأتى للمجتمعات إلا بقدر ما ترعى الاستقلالية النسبية لمنظوماتها التربوية»، جنجار محمد الصغير، «حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، مرجع مذكور، ص : 18.

محايثة لواقعها ومشدودة الوصال إلى المجتمع، مدرسة جريئة في الطرح، حاملة لقيم جديدة، قيم العقل والحداثة والفكر النقدي. فالمدرسة، كما جاء في خلاصات اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، «مرآة للمجتمع، وتلك بديهية تستمد مرجعيتها من الرباط العضوي بين المؤسسة التربوية والنسيج الاجتماعي الذي يحتضنها ويغذيها ويعيش معها وبها. والمدرسة، إلى جانب ذلك، بمثابة بوثقة يحيى عبرها المجتمع مثله وتطلعاته وأحلامه. وهي بلا ريب الرافعة المثلى لاحتضان ورعاية مشروع مجتمعي، وبلورة خيار إرادي، متجه نحو التقدم والحداثة»[57].

بيبليوغرافيا

أسكان، الحسين، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، سلسلة الدراسات والأطروحات (2)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2004.

بن ميس، عبد السلام، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة، دراسة في تاريخ العلوم الصورية وتطبيقاتها، مطبعة إدكل، الرباط، الطبعة الثانية، 2010.

بنحمادة، سعيد، النظام التعليمي بالمغرب والأندلس خلال العصر الوسيط، منشورات الزمن (قضايا تاريخية)، عدد 12، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011.

الجابري، محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1985.

حميش، بنسالم، الفرنكفونية ومأساة أدبنا الفرنسي، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 23، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، فبراير 2002.

المروني، المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، سلسلة بحوث

57- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين ـ إصلاح منظومة التربية والتكوين 2004/1999 ـ حصيلة مرحلة ومستلزمات دينامية جديدة، يونيو 2005.

ودراسات (17)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996.

الفاربي، عبد اللطيف، رامي عبد الرحمان، الزاكي عبد القادر، التربية على المواطنة والسلوك المدني، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012.

طه، عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، سلسلة كتاب الجيب، منشورات الزمن، العدد 13، أبريل 2000.

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين : الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول، المبادئ الأساسية. الرباط، 1999.

أفاية، نور الدين، «المثقف والسلطة : جدل الإقصاء والاعتراف»، مجلة الوحدة، السنة الأولى، عدد 10، يوليوز 1985.

بن ميس، عبد السلام، «التفكير النقدي ودوره في التربية والتكوين والبحث»، مجلة استشرافات جامعية، العدد 2، 2009.

باعكريم، عبد المجيد، «تكوين مدرس الفلسفة ورهان الحداثة»، مجلة وليلي، منشورات المدرسة العليا للأساتذة، مكناس، 2006.

بودريس، بلعيد، «تيفاوين أتمازيغت (tifawin a tamazight) تجربة في تأصيل التربية وتفعيل الديداكتيك»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، شتنبر 2010.

جنجار، محمد الصغير، «حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد الخامس، شتنبر 2011.

الحجوجي، منير، «نظرية التعامل مع التلميذ، من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية»، مجلة علوم التربية، العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010.

كثيري، مصطفى، «إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006.

عز الدين، الخطابي، «الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية»، مجلة دفاتر التربية

والتكوين، العدد 2، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ماي 2010.

مهداد، الزبير، «أزمة تعليم أو أزمة مجتمع؟»، مجلة علوم التربية، العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010.

مزوز، محمد، علاقتنا بالغرب، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 86 – 87، مارس/ أبريل، 1991.

المجدوبي، محمد، «إشكالية التعليم بالمغرب : واقعها وآفاقها»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006.

واهمي، خديجة، «المقاربة بالكفايات : مدخل لبناء المناهج التعليمية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ماي 2010.

كثيري، مصطفى، «إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية»، مجلة قضايا تربوية، العدد 14-13، 2006.

سبيلا، محمد، «أزمة المدرسة والجامعة المغربية»، جريدة المساء، عدد 1852، الخميس 2012/9/6.

دستور المملكة المغربية (2011) (http://www.mcrp.gov.ma/Constitution.aspx).

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، 1999.

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين ـ إصلاح منظومة التربية والتكوين 2004/1999 **حصيلة مرحلة ومستلزمات دينامية جديدة**، يونيو 2005.

BOURDIEU, Pierre, la reproduction, Editions de Minuit, Paris, 1970.

BAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger, l'école capitaliste en France, Maspero, Paris, 1971.

FOUCAULT, Michel, la volonté de savoir, éd, Gallimard, Paris, 1976.

وظائف المدرسة ورهانات تشكيل معالم الهوية الوطنية ورموزها

مقاربة نظرية وتحليلية

علي موريف
طالب باحث

تحاول هذه الدراسة، انطلاقا من فكرة الارتباط العضوي بين المدرسة والمجتمع الذي أفرزها، أن تميط اللثام عن الوظائف الثقافية والمعيارية التي تؤديها المدرسة المغربية، إلى جانب الوظائف الكلاسيكية المتمثلة في نقل المعارف والكفايات وتكوين الأطر والنخب. من ثم، فهي تستعرض وتسائل مجموعة من الدراسات الأكاديمية والخطابات السياسية التي حفلت بها الساحة المغربية في الخمسين سنة الأخيرة، لتوضيح طبيعة العلاقة القائمة بين وظائف وعروض المدرسة من جهة، وبين مؤسسات المجتمع الإدارية والسياسية، من جهة ثانية.

استهلال

يَعتبرُ الكثير من دارسي العلائق والوشائج القائمة بين المدرسة والمجتمع، بأن الاهتمام الذي يحظى به كل نظام تربوي، ومن خلاله المدرسة، في سائر البلدان، لا يَكْمنُ كليةً في ضمان تأديةِ وظيفة نقل المعارف العلمية أو الكفايات التكنولوجية والتقنية أو المعلومات المجردة عن كل سياق اجتماعي وفكري، بل يَكْمُنُ كذلك في تكريس وغرس مجموعٍ مَنظّمٍ ومتناسقٍ ومستهدفٍ من القيم والمعايير[1]. هذه الشبكة من القيم تدخل في منظومة قيميّة شاملة تمتدّ إلى المجال السياسي في

1- SOUALI, Mohamed, Les politiques d'éducation: Fondements et gestion, Rabat, Publications de la Revue des sciences de l'éducation, 2010, N° 21, 1ère édition p.39.

عموميته، كما تجسّد إفرازاً طبيعيّا له، بحيث تؤسِّس لبلورة مشروعٍ مستقبلي متعدّد الأبعاد. وقد أفادنا تاريخ التربية بأن وظائف المدرسة في تطور مطّرد ونمو مستمر موازاةً مع التغيّرات التي يشهدها المجتمع برمّته.

بناء عليه، فقد أُنيطت بالمدرسة وظيفة الاستجابة «لحاجات تكوين النخب الدينية والسياسية، ثم الاقتصادية فيما بعد، ومع تطور قوى الإنتاج، تحمّلت مهمة تكوين العامة. وبعد أن صارت المدرسة دعامة أساسية في الشأن العام، تعدّدت وظائفها، وتشعّبت مهامها حتى غدت مؤسسة تتكفّل بكل الأوجاع»[2]. رغم هذا التنوع والتعدّد في الوظائف والأدوار، لازالت المدرسة تحتفظ لنفسها بموقع مركزي كجهاز إيديولوجي بين باقي الأجهزة الإيديولوجية الأخرى للدولة كما حدّدها الفيلسوف الفرنسي لويس ألتوسير[3]، في المجتمعات المعاصرة، وكأنها تحتلُّ مكانةً متميزة في بناء الإحساس بالنَّحنُ وتقويته وتخيّل الآخرين بشكل يتم فيه توجيه هذا الإحساس إيديولوجياً نحو إكسابه الشرعية والمشروعية في مستقبل الأيام[4].

2- بوكوس، أحمد، «من أجل مدرسة مغربية : بعض المقدمات»، ضمن مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، العدد الأول، ماي 2009، ص. 26.

3- ألتوسير، لويس، «الإيديولوجيا والأجهزة الإيديولوجية للدولة»، مقال نشر بمجلة La pensée عدد 51، يونيو 1970، وهو جزء من كتابه الموسوم بـ :«Positions». للمزيد ،أنظر الموقع الاليكتروني الآتي : http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.pdf,consulté le 14/01/2013.

4- CALAINDERE, Otilia Constanta, L'identité nationale et l'enseignement de l'histoire, analyse comparée des contributions scolaires à la construction de l'identité nationale en France et Roumanie (1950-2005), Paris, Université Montesquieu et Université Bucarest, 14 décembre 2010, thèse pour le Doctorat en Sciences politiques, p. 07.

للاستزادة في هذه الفكرة أنظر، محسن، مصطفى، المعرفة والمؤسسة : مُساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، يونيو 1993، بيروت، ص 22-23-24.

وستظل المدرسة، وفقاً لهذا التصور، محتفظةً بعنصر الهيمنة داخل أنساقها المختلفة والمتعددة لصالحها سمّاه السوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو «العنف الرمزي»، والذي يتّخذ صيغة أفكار وتصورات ومعايير مُقولَبة يسري مفعولها وسط كل الفضاءات التي ترتبط بها، بدءاً بالشكل الهندسي والمعماري للمؤسسات، وأسمائها، فضلاً عن بعض الأقوال والحكم المنحوتة على جدران المؤسسة.. إلخ، وكذا الكتب المدرسية، وتحديداً بنيتها ومضمون أفكارها ومختلف الدعامات الديداكتيكية المُصاحبة لسيرورة التعليم والتعلّم، بشكل يجعل هذا «العنف الرمزي» يندرج في خانة العنف المُؤسِّس والمُشرعِن للهيمنة المادية والمؤسساتية لتصور الفئة المُهيمنة على القرار التربوي والتعليمي في كل بلد. لهذه الفرضية وجاهة أقوى في البلدان التي تفتقد إلى الحد الأدنى من المشاركة الوازنة لفئات عريضة من المجتمع في تسطير ووضع السياسات العمومية في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية، لا سيّما التربوية والتنشيئية منها.

تقودنا هذه المكانة الاعتبارية التي تحظى بها المدرسة، وما تتداوله من معارف وقضايا، إلى تعزيز وتزكية الفكرة القائلة بكونها (أي المدرسة) مؤسسةً اجتماعية بامتياز، غالبا ما تقدم معارفها على أنها معارف مشتركة يتقاسمها الجميع وكأنها تحظى بإجماع الكل من منطلق كون «الطبقات السائدة، في احتوائها، بل واحتكارها للنظام المدرسي، تحاول أن تُظهر ـ بشتّى الوسائل ـ مصالح وتوجهات فئوية معينة على أنها مصالح وتوجهات عامة، وطنية، مشتركة، شمولية، طبيعية، ومعقولة»[5]. هذا الموقع الذي تحتله المدرسة ما فتئ يتراجع تبعاً لتراجعها عن وظيفتها التربوية والتنشيئية لصالح أجهزة إيديولوجية أخرى أكثر تأثيراً وفعالية في السرعة والأداء. وقد ربط الباحث حسن أوريد هذين المتغيرين باستنتاج يفيد أنه «تهلهلت الوظيفة التربوية بضعف مؤسسة المدرسة»[6]. واضحٌ إذاً أن المدرسة

5- محسن، مصطفى، **المرجع السابق**، م.س، ص. 22

6- أوريد، حسن، **مرآة الغرب المنكسرة**، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، الطبعة الأولى، 2010، ص. 108

بوظائفها المتعددة هي عماد التربية والتنشئة الاجتماعية والسياسية بوصفها مدخلاً للحديث عن التنمية والتقدم والرقّي في كل المجتمعات المعاصرة.

في ضوء هذا الوضع، يبدو أن داء العطب يسكن مفاصل المدرسة (نقصد المدرسة المغربية) ومكونات نسقها العام وامتداداتها المجتمعية، وهو ما حذا بالخطاب السياسي في مواقع مختلفة لجل مكونات المجتمع إلى استشعار خطورة الأمر في الآونة الأخيرة. فما هي إذن وظائف ورهانات المدرسة المغربية على ضوء المشهد الثقافي الوطني المتّسم بتنافسية مكونات الهوية الوطنية وحساسياتها في الزمن الرّاهن؟ وما السبيل إلى بناء مدرسةٍ مغربيةٍ من شأنها المساهمة في تكوين مواطنين مستنيرين يتحلّون بفضيلة العقل ضمن مجتمع يزخر بتعدد حساسيات الهوية الوطنية؟

I. وظائف المدرسة في تشكيل رموز الهوية الوطنية

1 .تفضيل المعرفة وانتقاؤها [7]

لقد سبَق للباحث العربي إباعقيل أن اشتغَل حول المُؤسّسة المدرسية ورهاناتها المتعددة داخل المجتمع، في أطروحته المخصصة للموضوع[8]. تتناول هذه الدراسة أسئلة المدرسة المغربية باعتبارها رهانا ومطمحا استراتيجيا لكل القوى والمجموعات الاجتماعية المتنافسة والمتصارعة على صعيد المجتمع، وذلك بغرض توظيفها داخل النسق التربوي لغاية إنتاج وإعادة إنتاج القيم والعلائق المجتمعية

7- كانت، ولا تزال، هذه الوسيلة/الوظيفة هي المعتمدة في وضع المعرفة التاريخية المدرسية، أي أن المعارف التاريخية تخضع لمستلزمات هذا المعيار ومستتبعاته قبل ولوجها عالم المدرسة. وهي الفكرة التي أشارت إليها كرّاسة البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة لتدريس مادة الاجتماعيات بالسّلك الثاني من التعليم الأساسي، الدار البيضاء، بدون تاريخ، ص. 24-26.

8- IBAAQUIL, Larbi, L'école marocaine et la compétition sociale : stratégies, aspirations, Babil, 1996, p. 227.

القائمة والحفاظ عليها، ومن ثم ضمان استمراريتها داخل النسق الاجتماعي والسياسي لوعي هذه المجموعات الاجتماعية المُسبق بالعلائق القوية التي تربط بين الأنساق التربوية والأنساق الاجتماعية والسياسية. وتُعدّ مساهمته، بحق، عملاً مُفيداً وإضافةً نوعيةً في درب تحليل المضمون الاجتماعي ـ الإيديولوجي للمعرفة المدرسية، عبر طرح مسألة الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة المغربية مبيّناً دورها في تزييف الوعي والواقع الملموس للمُتعلِّم المغربي خلال مرحلة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين. وقد تطرّق الباحث للأمثلة التي تُبرز توظيف المدرسة قصد تحقيق ما سمّاه الباحث أحمد المتمسّك «بالمحافظة الاجتماعية» التي تخدم نظيرتها السياسية والإيديولوجية، للإقدام على إبعاد مفهوم التغيير الحقيقي المنشود عن الفضاءات التعليمية والتنشيئية حتى لا يُؤسِّس لتغييرٍ قد يطال البُنى الاجتماعية والسياسية برمّتها، والذي غالباً ما يرى القائمون على السياسة التربوية عدم أولويته. يشير الباحث، على سبيل المثال، أنه عوض الحديث عن الطبقات الاجتماعية وهيمنة بعضها على البعض الآخر ماديا ورمزياً، تغرق هذه المضامين في عالم يُوظّف مفاهيم مزيفة للواقع مثل «المسكين»، و«الفقير»، و«الغني»، أو إعطاء مكانة فضلى لبعض القيم الرمزية والثقافية على حساب قيم ثقافية أخرى لم تحض بنفس القيمة، ولم تتمكن من نفس فُرص وحُظوظ النّماء والتطور. نجد مثلاً في مجال التشريع والقانون، مضامين درس مادة التاريخ لمستوى الثانوي الإعدادي حول «حضارة بلاد الرافدين» تتحدثّ عن قانون حمورابي وفلسفته في التشريع[9]، كما نقف عند مضامين درس آخر، تتناول «الديانات في الحضارات القديمة بين التعدد والتوحيد»[10] وتفصّل في الشرائع والعقائد في مجالات جغرافية متعددة وحضارات بشرية مختلفة وفي ظل أزمنة تاريخية متعاقبة، دون إعطاء منطقة شمال أفريقيا ما تستحقّه في مجال ما

9- أنظر الكتاب المدرسي في رحاب الاجتماعيات للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، مكتبة السلام الجديدة و الدار العالمية للكتاب، طبعة 2003، ص. 7-10.

10- في رحاب الاجتماعيات، نفسه، ص. 35-39.

أنتجته من الشرائع والعقائد والأعراف والقوانين المؤطرة للممارسات الاجتماعية، التي ميّزت حضارة هذا المجال بتعدّدها وتنوعها ضمن خريطة المعرفة التاريخية المدرسية. وهذا ما يدفع المرء إلى اعتبار ذلك يدخل في إطار تدعيم أطروحة الميز الثقافي والرمزي داخل خريطة المعرفة المدرسية، والتحكم المسبق في الوجهة الفكرية التي ستقبل عليها الناشئة.

هذا، واستعرض الباحث الأهداف البيداغوجية المُنتظرة من تدريس مجموعة من المواد الحاملة ومن بينها التاريخ، خاصة عند مقارنته بين الأهداف المسطرة قبل سنة 1973، أي قبل تعريب المادة، وتلك المُقررة بالتوجيهات الرسمية مع بدء مشروع التعريب سنة 1973، والتي تتجلى من خلالها جملة من المرامي والأهداف الإيديولوجية.

من جانب آخر، اعتبر الباحث محمد المُتمسّك[11] أن وظيفة المدرسة يمكن مقاربتها وتحليلها انطلاقا من فرضيتين أساسيتين يراهما مفيدتين ومثمرتين. تتحدد الفرضية الأولى على ضوء النظرية الدُّوركايميّة، والتي تضع العلاقة غير القابلة للفسخ بين القيم الاجتماعية والثقافية والخطاب المدرسي، مؤكدة أن هذه العلائق والروابط ذات طبيعة مفهومية عن طريق الربط والاستمرارية بين القيم الاجتماعية والمضامين المدرسية في النسق التربوي. في حين تتشكل الفرضية الثانية على ضوء التصور الماركسي التقليدي، والتي تضع المدرسة في مستوى البنية الفوقية، ووظيفتها على مستوى إعادة إنتاج النظام الاجتماعي والقيم المُهيمِنة (الأنساق المُهيمِنة).

بينما تبدو هاتان المقاربتان مفيدتين في معرفة تفاصيل الوظائف المتعددة والمتنوعة

11- ALMOTAMASSIK, Ahmed, «Utopie, idéologie: Approche théorique de la fonction de l'école», dans BESM, la société d'études économiques, sociales et statistiques, N°149-150, 1983, p. 49.

التي تقوم بها المدرسة، يجدر التذكير بأهمية المقاربة الثقافية في معالجة رهانات المدرسة ووظائفها على ضوء ما تُتيحه هـذه المقاربة مـن معرفة تحـليلية، بإمكانها إماطة اللّثام عن كثير من الأبعاد والجوانب التي قد تنفلتُ من زاوية التحليل وفق ما تتيحه المقاربتان المشار إليهما فيما قبل.

من هذا المنظور إذن، فالمدرسة هي فضاء يلعب دور تبرير النسق الثقافي والاجتماعي المُهيمِن سياسياً، وتمكينه من الشرعية والمشروعية اللاّزمة تربوياً ضماناً للاستمرارية والدّيمومة ؛ وتعمل على احتكار الثقافة ذات المشروعية، خصوصاً حينما تكون هنالك اختلالات على مستوى فضاءات وقنوات التنشئة الاجتماعية، مما يؤثر على مسار البناء الهوياتي لدى الناشئة، وبالتالي، قد يؤدي إلى الوقوع في ما يمكن تسميته بـ «أزمة الهوية» لدى الشباب[12]. غير أن هذا المنظور يستقي مفهوميّته من مفهوم الإيديولوجيا، وينهل أسسه من معين دروبها. وإذا كان منظور هاتين الفرضيتين مبرّرا ومقبولا في المجتمعات المستقرة نسبيا من الناحية السُّوسيو سياسيّة، فإنها لا تسمح لنا بفهم وظيفة المدرسة ومهامها بشكل دقيق في حالة ما إذا كنا أمام مجتمعات تتميز بالتحول الكبير والتـغيّر السريع[13]. انطلاقاً من ذلك، يبقى التساؤل معلقاً حول توظيف

12- تُشير الكثير من الدراسات التي أُجريت حول الشباب في علاقتهم ببعض مرتكزات الهوية الوطنية إلى وجود جملة من الاختلالات والاضطرابات التي مسّت جوهر شخصية أفراد العيّنات التي أُجريت عليها تلك الأبحاث. يكفي أن نستحضر في هذا الباب بعض هذه الدراسات منها :

- EL-AYADI, Mohammed, Le modèle social marocain à la lumière du discours scolaire, thèse de doctorat du 3ème cycle, université de la Sorbonne nouvelle, Paris, 1983.
- TOZY, Mohammed, El AYADI Mohammed, RACHIK Hassan, L'islam au quotidien: enquête sur les valeurs et les pratiques religieuses au Maroc, Prologues, décembre 2007.
- BOURQIA, Rahma, «Valeurs et changement social au Maroc», *quaderns de la mediterrània* 13, 2010, pp.105-115.
- «Enquête nationale sur les valeurs», dans **50 ans de développement humain: perspective** 2025, 2005.

13- ALMOTAMASSIK, A., Ibid, p. 49.

مفهوم الإيديولوجيا أداةً لتحليل أنساق المدرسة في المجتمعات النامية وتفكيك مضامينها. هل يمكن الذهاب حَدَّ اعتبار المدرسة واجهة من واجهات اكتساب الشرعية والمشروعية وتبرير النظام الاجتماعي والثقافي والقيمي والإيديولوجي المُهيمِن؟ إذا كان الأمر كذلك في المجتمعات النامية حيث الهيمنة تطال جُلّ، إن لم نقل كل، المجالات، بما في ذلك المدرسة وثقافتها وقيمها، ألا يمكن أن تفقد المدرسة هذه الوظيفة في المجتمعات المتقدمة والأكثر ديموقراطية، حيث يمكن للقوى الاجتماعية المتصارعة على الصعيد الاجتماعي والسياسي اكتساب الشرعية والمشروعية خارج الفضاء المدرسي، عكس ما هو عليه الأمر في المجتمعات النامية؟

إن المدرسة في المجتمعات التي تشهد الانتقال والتحول لها وظيفة أخرى يمكن اعتبارها إضافية ؛ إذ ليس لها علاقة مباشرة بعالم المقاولة ولا تستجيب بشكل كبير للحاجات المُلحّة للمجتمع في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فهي في ظل هذه المجتمعات تشكل «لحظة» (بالمفهوم الفيزيائي) للإنتاج الاجتماعي والثقافي أكثر منه لإعادة إنتاج هذا النظام وأنساقه المختلفة برمّته[14]. فالمدرسة هي عنصر مهم في صيانة الانسجام الاجتماعي ولعب دور التجميع والتوحيد بناءً على المنظومة القيمية التي تأسست عليها بفلسفتها ومعارفها[15]. غالباً ما تستند هذه الرؤية إلى العاملين التقليديين للمدرسة، أي التهذيب والتربية، بوصفهما عاملين متحكّمين في سيرورة الانسجام الاجتماعي، ومن ثمّ بات من الضروري اعتماد نظرة أكثر شمولية من شأنها تصور المدرسة بمثابة «مجتمع

14- ALMOTAMASSIK, A., Ibid, p. 50.

15- CARPENTIER C. et BELHANDOUZ H., «Hétérogénéité culturelle, réussite scolaire et cohésion sociale dans une perspective européenne. Echos de congres», dans identité nationale et enseignement de l'histoire, contextes européens et africains, ouvrage coordonné par C. CARPENTIER, Paris, éd. L'Harmattan, 1999, p.236.

صغير من الواجب عليه أن يكون أكثر عدلاً وإنصافاً»[16]. فهل نحن فعلاً أمام هذا النمط من المدرسة؟

من هذه الزاوية، واستئناساً ببعض مضامين الخطاب التاريخي المدرسي، أعتبر بأن هذه المضامين هي جزء لا يتجزأ من المشروع الاجتماعي والسياسي، أو المشروع المجتمعي ككل، حسب ما تقترحه الفئات المُهيمنة على القرار التربوي، وذلك تبعاً لآلية الانتقاء. في هذا الصدد، يعتبر الباحثان البشير تامر ومصطفى حسني إدريسي أن «آلية الانتقاء بالنسبة للمعارف التاريخية المدرسية المساهِمَة في التنشئة السياسية للتلاميذ باتت فاعلة بقوة، وحاضرة على مستوى المناهج والكتب المدرسية أكثر من أي وقت مضى»[17]، مع العلم أن هذا الخطاب لا يشكّل وحدةً منسجمةً، بل تتقاذفه الاضطرابات والتحولات التي تشهدها المجالات الاجتماعية والسياسية بتمظهراتها المختلفة. لا يُعدُّ الخطاب التاريخي المدرسي الخطاب الوحيد الذي يؤدي وظيفة نقل هذه القيم والتصورات فحسب، بل هنالك خطابات تربوية أخرى للمواد التي تُوصَف بالناقلة والحاملة ليس فقط للمعارف العلمية والكفايات التكنولوجية، لكن كذلك حاملة للقيم والتصورات والمعايير والرؤى والمقاربات التي تساهم بدورها، إلى جانب الخطاب التاريخي، في تنشئة المتعلمين تنشئةً اجتماعيةً وسياسية وثقافيةً وقيميةً (أي ما نختصره في التنشئة المدنية). لسنا في حاجة للتذكير بأن الاهتمام بتدريس التاريخ، في إطار وظيفته الاجتماعية والمدنية بما يفضي إلى إعادة النظر في مقومات الهوية الوطنية وقيم المواطنة ضمن سياق افرازات العولمة، سيساهم في تقوية سيرورات الانسجام الاجتماعي، عبر وضعها في سياقها الزمني والمجتمعي، مع استحضار كل المقتضيات التي تفرضها إستراتيجية العيش المشترك بين

16- DEWEY, John, Démocratie et éducation, cité par LORCERIE François, L'Ecole et le défi ethnique, Education et Intégration, Paris, éd. INRP, 2003, p.235.

17- تامر، البشير وحسني إدريسي، مصطفى، ««الفبركة» المدرسية لتاريخ المغرب»، مجلة **المدرسة المغربية**، عدد مزدوج 5/4، أكتوبر 2012، ص.48.

المجموعات الاجتماعية التي تتقاسم فضاءً جغرافياً، وتتقاسم إرادة العيش والحلم بما هو أفضل داخله، رغم كل ما يمكن أن يحدث بينها من اختلافات وتباينات، لاسيما على مستوى التراتبيات المعمول بها كمعيار وأداة من حيث أولوية مرتكز معين للهوية الوطنية على باقي المرتكزات الأخرى. فالتاريخ المدرسي يساهم في خلق معنىً للهوية الوطنية، ولذلك يظل اهتمامنا بالمدرسة في علاقتها بتدريس التاريخ نابعاً بالضرورة من شبكة الغايات الكبرى التي تضعها كل مدرسة لنفسها وعلاقتها القوية بقضايا الثقافة والهوية الوطنية في المغرب الراهن، سيّما وأن «مختلف المنظومات التربوية تتأسس على نواة صلبة من الغايات التي تسعى إلى بلوغها، وهي تعكس مختلف الجوانب المتعلقة بالهوية، والتراث، والمجتمع، والمعرفة الثقافية، إلى جانب القيم الإنسانية» [18]، وهي التي تعطي للمدرسة معنىً وموقعاً متجدّداً داخل المجتمع العام.

فإذا كانت المعارف العلمية المُثبتة في متن الخطاب المدرسي قد احتكرت، إلى حدّ ما، نوعاً من المشروعية العلمية التي تؤهلها لتكون، نسبياً، في منأىً عن النقد من قبل الباحثين والمُحللين والمتتبعين، فإنه، على خلاف ذلك، تكون القيم والتصورات والمعايير والرؤى محطّ نقاش مستمر، ومن الصعب أن ينتهي الجدل بصددها مادام المجتمع في إشهار دائم بقواعد وممكنات النقاش والتفاعل أحياناً، والصراع والقطيعة أحياناً أخرى بين مكوناته وتناقض مصالح مجموعاته المُشكلة لبنيته الجوهرية. كل ذلك في إطار نسق متداخل ومتشابك تُشكّل القيم الفكرية والثقافية والإيديولوجية أُسسه القاعدية ذات الطبيعة الرمزية من جهة، والسلطة والقرار أسسه المادية من جهة أخرى.

لا نسعى هنا إلى تكريس نوع من المُفاضلة المِعياريّة بين المعارف العلمية وبين

18- تامر، البشير، «المدرسة المغربية والآليات المفتقدة»، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 1، ماي 2009، ص.55.

القيم والتصورات، ولكننا نريد أن نكون مطمئنّين بخصوصية ومميزات كل منها، على أننا لا نوافق الرأي، من يقول بحيادية المعرفة المدرسية وتجرّدها[19]، انطلاقاً من دور المؤسسة المدرسية وتلقينها، وبنائها، ونقلها، وترويجها، وإشاعتها عبر الأجيال. جدير بالذكر أن المعرفة التاريخية جزء من هذه المعارف المدرسية، تُساهم في بناء المشروع السياسي والاجتماعي والثقافي كما يتصوّره الذين يملكون سلطة القرار التربوي. يكون هذا الرأي ذا وجاهة أكثر في ظل بلدٍ لا زال يتلمّس طريقه نحو بناء الديموقراطية ويفتقر في كثير من الأحيان إلى ثقافة التوافق المتين بين مكوناته الاجتماعية، ولا يستند إلى مرجعية التعاقد الاجتماعي المطلوب أثناء اللحظات التاريخية الحاسمة من الناحية السوسيو سياسية، ولاشك أننا اليوم نعيش لحظة تاريخية من هذه اللحظات التي تستحق وقفة تأملية في مسار المدرسة المغربية. كل ذلك يضفي على المؤسسة المدرسية، باعتبارها جهازاً إيديولوجيا بين باقي الأجهزة الإيديولوجية للدولة حسب التحديد الألتُوسْري، وما تقدمه من معارف وقيم تربوية، طابعاً قاعدياً يلعب وظيفة الدعامة الأساسية لإستراتيجية الهيمنة الرمزية المُؤسِّسة للهيمنة المادية وامتداداتها على صعيد الحياة الاجتماعية والسياسية ؛ إذ أن كل تأهيل يمسّ هذا الأساس سينعكس، بدون شك، على القيم والمبادئ الموجِّهة للنشء.

لقد دأبت المدرسة، كمؤسسة اجتماعية وثقافية لها نصيبٌ مهمٌّ من المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية والتربية على قيم المواطنة[20]، على إعطاء قيمة لبعض المعارف العلمية والأحداث والوقائع التاريخية وتبخيسِ البعض

19- يستقي هذا التصور أُسسه من الدور المعياري الذي تلعبه المدرسة. لذلك، فإمكانية الحديث عن حيادية مطلقة، وتبعية مطلقة بالنسبة للمعارف المدرسية، هو افتراض لا يعكس الوظيفة أو الوظائف الحقيقية للسلطة المدرسية في علاقتها بصراع الأفكار والمعايير الاجتماعية كما تتداولها المجموعات الاجتماعية والسياسية المختلفة. للاستزادة في هذه النقطة أنظر: الزهيري، المعطي، **إيديولوجيا المدرسة**، الطبعة الأولى، أكتوبر 2003.

20- المواطنة هنا كمفهوم حديث يحيل إلى قيم العيش المشترك وكل ما يتطلبه ذلك من فضيلة الحوار والتسامح والإخاء.

الآخر، وذلك بممارسة نوع من الإقصاء والاستبعاد لهذه المعارف أو تلك، ومن ثم تُمكّنها من الحق في التداول والانتشار والحضور، سواء في أبعادها الزمنية أو المجالية أو الموضوعاتية، ومحاولة غرس مجموعة من المشاعر والمواقف المرتبطة بالمجالين السياسي والاجتماعي في عقول وذاكرة الناشئة[21]. كثيراً ما توصف هذه الوظيفة التي تقوم بها المدرسة بالوظيفة التقليدية المعروفة لدى الدارسين، مما حذا ببعضهم إلى حصرها في «فضاء إنتاج وإعادة إنتاج النخب»[22]. لعلّنا نستحضر هنا موضوع استبعاد بعض مكونات الثقافة الوطنية في بعدها التاريخي، انطلاقا من مدخل العلاقة الجدلية بين التاريخ كظاهرة ثقافية، والهوية والمفاهيم المرتبطة بها مثل الثقافة والذاكرة، منذ فجر الاستقلال إلى أن جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين بسياسة تعليمية جديدة، لم تكن كسابقاتها في مجال التعليم حُيال موضوع الثقافة الوطنية عموما، والثقافة الأمازيغية على وجه الخصوص ؛ لتكون بذلك المدرسة الوطنية أو المؤسسة التعليمية طيلة هذه الفترة، وربما لا تزال في بعض جوانبها، تنتج الميز والحيف واللاّمساواة. بل إن هذا الاستبعاد هو الذي دفع بالمدرسة إلى إعادة إنتاج الفوارق ؛ إذ أن «هذا الإقصاء ساهم ولاشك في جعل المؤسسة التعليمية مؤسسة تنتج الميز وعدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين. فهي بذلك تشتغل كمؤسسة اجتماعية وظيفتها إعادة إنتاج القيم السائدة والعلائق المجتمعية المُهيمنة وتكريس الفوارق الاجتماعية والثقافية»[23]. فمثلاً في الجانب المتعلق بالمرتكز اللغوي للهوية المغربية، تنتج تداعيات وخيمة على عدم تعليم اللغة الأولى للمتعلمين سواء على مستوى تكوين شخصية

21- CHERKAOUI, Mohamed, Sociologie de l'éducation, Paris, PUF, éd. que sais-je?, 7ème édition, fév.2009, p.11.

22- BOURDIEU, Pierre et PASSERON Jean Claude, cité par BOUKOUS Ahmed, «Le champ langagier: diversité et stratification», in Asinag N° 1, IRCAM, Rabat, 2008, p.25.

23- بوكوس، أحمد، «الأمازيغية في المنظومة التربوية : مبادئ وتوجهات»، ضمن المجلة المغاربية للكتاب **مقدمات**، عدد 28/27 صيف/ خريف 2003، ص.20.

هؤلاء أو على مستوى النظرة التي يعطيها النظام التعليمي عن نفسه، بحيث أن «تغييب أو تجاهل اللغة الأولى للمتعلم يؤدي إلى جعل النظام التعليمي والتربوي نظاما ينتج الميز وعدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين. لذا، يمكن اعتبار هذا النظام بمثابة مؤسسة اجتماعية لها وظيفة إعادة إنتاج البنية الاجتماعية، بحيث تنتج العلاقات الاجتماعية السائدة وتكريس الفوارق بدل أن تكون أداة للتربية وحافزاً للدينامية والتغيير»[24]. إن هذه النظرة التي عّبر عنها الباحث أحمد بوكوس تكتسي دلالة عميقة عن الوعي بأهمية اللحظة التاريخية التي تمر منها المدرسة المغربية، مما يستوجب معها «التدبير النزيه والمُعقلن لرهانات وتحديات متعددة الأبعاد، يحملها النموذج الجديد للتربية والتكوين»[25].

هناك من ناحية أخرى من يعتبر المدرسة أداةً للرقيّ الاقتصادي والاجتماعي ووسيلته لتغيير نمط العيش في الوسط الاجتماعي[26]، بما توفّره من شروط وضمانات المرور من وضعية اقتصادية واجتماعية إلى وضعية أخرى أفضل منها، أي ضمان التغيير الاجتماعي للأفراد وبالتالي للمجتمع. وبشكل عام، فالمدرسة هي جهاز جدّ مركب ومتداخل التأثيرات، تتم قيادته وتوجيهه تبعاً للقواعد والمعايير المنبثقة من صلب السياق الإيديولوجي العام الذي يؤطر المجتمع. ولا شك أن هذا الأخير يطلب من النظام التربوي أن يمدّه بمواطنين تمّت تربيتهم وتكوينهم بهدف تسهيل اندماجهم ليصبحوا بالتالي مشاركين نشيطين داخل الوسط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي الذي يميز الظرفية التي يعيشون فيها[27]. ليبقى السؤال معلّقاً حول الرهانات المستقبلية للمدرسية المغربية،

24- بوكوس، أحمد، «رهانات إدماج الأمازيغية في المنظومة التعليمية»، مجلة **دراسات**، كلية الآداب بأكادير، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، عدد 13، 2008، ص.21.

25- بوكوس، «رهانات..»، نفسه، ص.26.

26- الشهب، محمد، «تصور القرويين لمكانة المدرسة في المجتمع المغربي»، مجلة **الدراسات النفسية والاجتماعية**، السنة 2، العدد 3، دجنبر 1983، كلية علوم التربية، ص. 23، الرباط.

27- CALAINDERE, Otilia, L'enseignement de l'histoire, op.cit, p. 127.

التي تبنى في ظل السياق السّوسيو سياسي الرّاهن، سيّما أمام تصلّب عنصر المحافظة الاجتماعية والثقافية، إلى درجة تكوين العقلية المتصلبة أمام كل تغيير.

2. المحافظة الاجتماعية والثقافية

يتحدّثُ الباحث عبد المجيد القدوري عن ممكنات الإصلاح داخل الأنساق التعليمية، وخصوصاً بنية المعارف ومضمونها الفلسفي وأبعادها التاريخية والاجتماعية والقيمية، معتبراً أن مبدأ المحافظة هو الأساس الذي تقوم عليه المدرسة ومقررات موادها المعتمدة في أغلب الأحيان، ويقول بأن «المحافظة على الموروث أساس المقررات، ولهذا تصعب عمليات الإصلاح في الأنساق التعليمية. فإعادة النظر في المألوف الذي ينبني عليه الوعي والذاكرة الوطنية مهمة صعبة وشاقة»[28].

إن التحولات الراهنة تفرض على المدرسة بشكل عام، وعلى خطاب الكثير من المواد الاجتماعية بالأولوية مثل التاريخ والفلسفة واللغات، أن تواكب ما يجري داخل المجتمع العام، وذلك اعتباراً للهدف المزدوج لكل مؤسسة تعليمية، والمتمثل في«التكوين الفكري والتنشئة الاجتماعية للتلميذ»[29]. ولأن المنطلق يتميّز بكون «وضعية التحول هاته تسمُ المدرسة المغربية بقوة وتعرضها للعديد من الحتميات والتحدّيات»[30]، فالأمر إذن يتطلّب إضافة مهام جديدة تتجاوز، ليس فقط، وظيفة الحفاظ والمحافظة الاجتماعية والثقافية على الكثير من الأوضاع والأشياء والرموز والقيم، بل إعادة النظر بشكل دوري ومستمر في نسقها

28- القدوري، عبد المجيد، «تدريس التاريخ والشخصية الوطنية»، **الجامعة والشراكة : أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية؟**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، سلسلة الندوات رقم 8، ص. 69.

29- HASSANI IDRISSI, Mostafa, «L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale», Barcelone, 12-13-14 Février 2009, Notes pour les VI Jornadas de Recerca en Didàctica de les Ciències Sociales, p.03.

30- سبيلا، محمد، **في تحولات المجتمع المغربي**، دار توبقال للنشر، سلسلة المعرفة الفلسفية، الطبعة الأولى 2010، ص.76.

الفكري والمعرفي بما يتلاءم والتطورات المتلاحقة في مجال الفكر والمعرفة ويُواكبها باستمرار، والعمل على تحقيق الحق في الأمل تجاه هذه المؤسسة وخطاباتها المتعددة، سعياً وراء زرع الأمل في المستقبل لفائدة الناشئة المغربية بما يضمن تقدم المجتمع ورقيه ؛ إذ ما الفائدة من التغيير السياسي من غير أن يواكبها تغيير على مستوى تكوين الأجيال وتنشئتهم[31].

يقترح الباحث محمد سبيلا، في معرض حديثه عن هذه الضرورة، البدء بـ «تحديث برامج التعليم، وبخاصة في المرحلة الثانوية، [الذي] يفرض نفسه اليوم كمطلب ضروري وأساسي لتكييف هذا التعليم مع متطلبات التكوين العلمي والتقني والاقتصادي والمعرفي التي تستلزمها التحولات الحالية. فإذا كان الشعار المرفوع اليوم على المستوى الاقتصادي هو ضرورة تكييف المقاولة المغربية وإعدادها لمواجهة المنافسة الاقتصادية التي أطلقت عنانها عملية عولمة الاقتصاد، فإن المطلوب من المدرسة أن تواكب هذه التحولات المطلوبة على المستوى المعرفي بما يعني ضرورة تهيئة المدرسة المغربية لتكون مؤسسة لإعداد التلميذ المغربي لمواجهة، لا العولمة الاقتصادية فقط، بل أيضا العولمة الإعلامية، وعولمة المعرفة وعولمة القيم، أو بعبارة موجزة، إعداد الفرد والتلميذ المغربي لفهم ومواجهة المنافسة المعرفية التي تطلبها التحولات العالمية الكاسحة، وذلك حتى تعكس المدرسة المغربية هذه التحولات المجتمعية والتحولات الكونية حتى لا يظل التلميذ يعيش حالة فصام بين ما يقع خارج المدرسة، وبين ما يجري داخلها»[32]. ومن بين الملاحظات الأساسية التي تهمّنا في هذه الدراسة، تلك التي سجّلها

31- هناك درس واحد، مثلا، في مادة التاريخ في التعليم الثانوي الإعدادي يتناول تاريخ الزمن الراهن (بين سنة 1956-1999) بكثير من التهليل، في الوقت الذي اعتبرت هذه الفترة، منذ سنة 2004، من خلال تأسيس هيأة الانصاف والمصالحة، بسنوات الرصاص والعنف السياسي للدولة ؛ مما يحتّم مواكبة المعرفة المدرسية للتحولات السياسية والحقوقية والثقافية التي يعرفها المجتمع ومحيطه العام باستمرار.

32- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص.77.

محمد سبيلا عن مضامين بعض المواد التعليمية مثل اللغة العربية والفلسفة، وتتمثّل هذه الملاحظات في ضعف حضور الشخصية المغربية في مختلف أبعادها المعرفية، والثقافية، والتاريخية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والنزوع نحو تكريس القائم من الأوضاع والحفاظ عليها دونما حاجة إلى تهيئ المتعلمين والناشئة لخلخلة البنيات الفكرية، عبر تشجيعهم على استعمال ملكة النقد، مهما يبدو ذلك صعباً في بعض الحالات المجتمعية. وقد خلُص، في مجال المعرفة الفلسفية المُدرَّسة، إلى أن «مقررات الفلسفة تغفل ذكر المساهمات الفكرية المغربية المتميزة والمعترف بها على الصعيد العربي، والتي تشكل ما يمكن أن نسمّيه بالمدرسة العقلانية المغربية في شخص أهم رموزها (العروي، الجابري، الخطيبي...)»[33].

تُعدّ المدرسة إذن إحدى الأطر الأساسية التي تعمل على استبطان «التصورات المشتركة للتفكير، للإدراك، وللتقدير»[34] لدى المتعلمين، والعمل على زرع النماذج الجماعية بما يضعها في موقع البحث عن ضمان الاستمرارية والديمومة، وإعادة إنتاج الجماعة[35]، والعمل على نحث «سجلٍّ من الصُّور والتمثّلات»[36]. بالنهاية، تبقى المدرسة فضاءً مؤسّساتيا لها دور كبير في «جعل المتعلم، باعتباره ابناً للأسرة، ابناً للوطن»[37]، انطلاقاً من موقعها ووظيفتها في احتكار الثقافة التي تملك المشروعية، سواء من حيث قيمتها أو من حيث الوظيفة المفترض تأديتها في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية. من هنا، نخلص إلى أن كل اختلال يمسّ أي فضاء من فضاءات التنشئة الاجتماعية تكون انعكاساته وتداعياته واضحة على مسار بناء معالم الهوية الوطنية لدى الناشئة، وبالتالي تزايد حظوظ إمكانية

33- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص.77.

34- HASSANI IDRISSI, Mostafa, «L'enseignement de l'histoire..», op.cit, p.03.

35- Ibid, p.03.

36- Ibid, p.03.

37- Ibid, p.03.

حصول ما عُرف لدى المختصين بـ «أزمة الهوية» أو الانفصام في التركيبة البنيوية للشخصية الوطنية. وقد عبر الباحث مصطفى حسني إدريسي بوضوح عن هذه الفكرة، في معرض حديثه عن المقارنة بخصوص مضمون أحد الكتب المدرسية لمادة التاريخ بين البلدان الأروبية والبلدان الإسلامية، وهي مقارنة تدفع بالمتعلمين إلى استشعار حجم الهوة التي تتسع شيئا فشيئا بين هذين العالمين في مختلف المجالات الناتجة عن «العقلية المتحجرة والنزعة المحافظة التي تكبح أي تغيير أو أي إبداع»[38]، بل أكثر من ذلك كشفت إحدى الدراسات الميدانية التي أُجريت حول تصورات وتطبيقات الشباب والناشئة المغربية لبعض المعتقدات الدينية في الحياة اليومية [39] عن مجموعة من الاختلالات والتداعيات التي تطال بنية الهوية الوطنية، والتي يجب الانتباه إليها من قبل كافة المساهمين في صناعة القرار التربوي والتنشيئي ببلادنا.

وإذا كانت فكرة المحافظة قد وجدت طريقها إلى الخطاب التاريخي المدرسي، فلأنها أرست قواعدها قبلاً بين ثنايا الخطاب التاريخي الأكاديمي أو الكتابة الإسطوغرافية من خلال «الاسترجاع العام لتاريخ الأسر الحاكمة وتأكيد عراقة الدولة المخزنية في مستوى المؤسسات والطقوس»[40]، واتخاذ بعض المؤسسات أداةً فعّالة للاشتغال التربوي بهدف الحفاظ على ما هو قائم والوقوف ضد أية فكرة تنشد التغيير والتحديث. في هذا الإطار، نجد الباحث بيير فيليب بينيارد يربط بين ثقافة المدرسة ومعارفها، وبين الغايات الكبرى التي ينشدها المجتمع الذي توجد فيه تلك المدرسة. فكلما كانت هذه الغايات ترتكز على مبادئ

38- Ibid, p.18.

39- EL AYADI, Mohammed, RACHIK Hassan, TOZY Mohammed, L'islam au quotidien: Enquête sur les valeurs et les pratiques religieuses au Maroc, collection dirigée par JANJAR, Mohamed Sghir, Editions Prologues, 2007.

40- السبتي، عبد الأحد، **التاريخ والذاكرة. أوراش في تاريخ المغرب**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2012، ص. 187.

الديموقراطية والحرية والعقلانية والحداثة الفكرية والسياسية، كانت الهندسة البيداغوجية للمعارف المدرسية في خدمة وتطوير مستوى أداء الحس النقدي والاستقلالية الفكرية وخلق المسافة مع كل أشكال السلطوية، وكلما كانت تلك الغايات شديدة الارتباط بالمنظومة القيمية التي تنهل من معين فلسفة التسلّط والتراتبيّة في المعايير والقوالب، كَرَّست هذه البرامج والدروس ثقافة القيم والمعارف المُنمّطة والمُعيْرة القائمة على توظيف الذاكرة والوجدان أكثر من توظيف العقل والفكر والموضوعية والنسبية [41].

يتبيّن على ضوء هذا التحليل أن المؤسسة المدرسية تساهم، من خلال هاتين الآليتين (أي تفضيل المعرفة وانتقاؤها ثم المحافظة الاجتماعية والثقافية)، في توجيه الوعي بمقومات ومعالم الهوية الوطنية لدى الناشئة، وهو ما يتطلب إعادة النظر في الجوانب والأبعاد القيمية والفلسفية والاجتماعية للمدرسة، بالموازاة مع الاعتبار الملحوظ الذي تعرفه الجوانب التقنية والمادية للمدرسة المغربية ومحيطها العام.

II. رهانات المشروع السياسي والاجتماعي للمدرسة

نستشفّ من خلال معطى توظيف المدرسة للآليتين المشار إليهما آنفاً بخصوص تشكيل معالم الهوية الوطنية وبنائها، أي تفضيل المعرفة وانتقاؤها ثم المحافظة الاجتماعية والثقافية، أنه لم يكن البتّة توظيفاً لذاته، بل من ورائه رهان أساسي يكتسي أبعاداً متعددة، منها ما هو ثقافي وما هو اجتماعي وما هو سياسي. من أجل كسب هذا الرهان، لابد من المرور عبر محطتين اثنتين على الأقل، هما محطة إعادة الإنتاج الاجتماعي والسياسي، ثم محطة تثبيت القيم المُوجِّهة للشخصية الوطنية وتعزيزها. وسنحاول تحليل هاتين المحطتين بقدرٍ من التفصيل.

41- HASSANI IDRISSI, Mostafa, «La didactique de l'histoire au Maroc: Genèse d'une discipline éducative», in Historiens et Géographes, N° 396, Paris, 2006, pp. 235-242.

1 .إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي

تتجلّى قوة هذه الفرضية[42] في المكانة التي يحتلها قطاع التربية والتكوين في كثير من البلدان مثل المغرب[43]. وقد وجد هذا الخيار منطلقه في الوعي بمكانة المدرسة في الرقي الاقتصادي والاجتماعي للفرد بما يُمكّن الجماعة من تطوير قدراتها الذاتية، وبالتالي الحديث عن التنمية داخل المجتمع، وذلك ما يُشكل بحق الوظيفة الاجتماعية الأساسية من كل علم في نهاية المطاف. لأن العلم والبحث والدراسة له وظيفة اجتماعية تبرز بشكل قوي. وللمدرسة وظيفة تربوية تتجلى في بناء شخصية الفرد والجماعة وتحديد توجهاتهما بالرغم من أن ثمارها لا تجنى في حينها. وقد سبق للباحث محمد شفيق أن ربط بين تربية الأجيال والفوائد المنتظرة من سيرورات هذه التربية، وبين عامل الزمن بقوله ما يأتي : «إنْ كنتَ تُريد أن تجني ثمر عملك بعد قرن فربّ الشعب»[44]. غنيٌّ عن البيان توضيح الدلالات العميقة للتربية هنا، وهي تُعنى بتأهيل الشعب وإعداده لكسب طموحاته وتعزيز موقعه بين الشعوب.

أكيد أن للفعل التربوي أهدافا وغايات متعددة تتراوح بين نقل المعارف والمعلومات، وبين تكوين الشخصية وتوجيهها بالقيم التي تشرّبها الفرد خلال مراحل سيرورة هذا التكوين. ويمكن أن نشير على سبيل المثال إلى المغزى السياسي الواضح لمشروع التعريب، كما عبر عن ذلك الباحث عبد الله العروي، معتبراً بأن الدعوة

42- سبق للباحثان بورديو وباسرون أن تحدثا عن أهمية هذه الفرضية في فهم ميكانيزمات وأدوار المؤسسة التعليمية ووظائفها، للمزيد، أنظر :

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit, 1970.

43- لا زال ملف التربية والتكوين في المغرب يحتل موقع الصدارة والأولوية الثانية بعد ملف الصحراء بالنسبة للحكومات المتعاقبة على السلطة التنفيذية بالمغرب.

44- شفيق، محمد، **من أجل مغارب مغاربيّة بالأولوية**، مركز طارق بن زياد للدراسات والأبحاث، الطبعة الأولى، 2000، ص. 216.

إليه لها «مغزى سياسي واضح. إنها دعوة إلى الوحدة الوطنية ومحاولة لإيقاف تيار خطير يحول التقسيم الاجتماعي إلى تقسيم لغوي وثقافي»[45]. لكن في مقابل هذه النظرة إلى مشروع التعريب، ثمة تصور قائم على فكرة مفادها كون «مفهوم التعريب يبقى مفهوما مبهماً، خصوصاً في المعنى الذي يرتبط به كظاهرة وفعل مستمر يقود إلى مرمى التعريب الإثني ... في هذه الحالة، من الواضح أن التعريب تحول إلى مشروع إيديولوجي يستهدف استيعاب الساكنة الناطقة بالأمازيغية»[46]، أي أن التعريب لم يعد الحديث عنه كعملية تقنية، بل هو مشروع مجتمعي وسياسي وإيديولوجي غايته المثلى هي إحداث تحول في عمق الهوية الوطنية للمغاربة في تمظهرها الثقافي واللغوي والقيمي، وكذا الفلسفة العامة للحياة المحيطة بهذه العناصر.

إذا كان التعليم في مجتمعاتنا فيما سبق «شأناً عائلياً، وبالخصوص شأناً أبوياً في مرحلة الطفولة، ومسألة شخصية في مرحلة الرشد»[47]، فإن النظام التربوي اليوم أضحى «مكوناً للنظام الاجتماعي الذي يدمج جميع مظاهر إعادة إنتاج الأفراد والمجموعات»[48]، وذلك وفقاً للتصورات والمعايير الموضوعة سلفاً لتكوين وتنشئة هؤلاء الأفراد والمجموعات على المقاسات التي تتماشى مع الغايات والأهداف النهائية للمشروع الاجتماعي والسياسي، الذي يُعدّ النظام التربوي جزءاً لا يتجزأ منه، أو بالأحرى ممثله الرئيسي في مجال التربية والتكوين. وقد سبق للباحث بورديو أن أسهب في إبراز وظيفية إعادة الإنتاج الاجتماعي للمدرسة ومضمونها التربوي والتنشيئي. ومن بين الحجج التي تسلّح بها هذا

45- العروي، عبد الله، **ثقافتنا في ضوء التاريخ**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2002، ط.6، ص. 214

46- BOUKOUS Ahmed, «Le champ langagier», op.cit, asinag, N° 1, 2008, p.25.

47- الشدّادي، عبد السلام، **ابن خلدون من منظور آخر**، ترجمة محمد الهلالي وبشرى الفكيكي، دار توبقال للنشر، ط.1، 2000، ص.72.

48- الشدادي، **ابن خلدون**...، نفسه، ص. 72.

الباحث هي كون «كل فعل تربوي يعتبر عنفاً رمزياً باعتباره أمراً مفروضاً من قبل السلطة الثقافية والسياسية ذات الطبيعة التعسّفية»[49]. ويخترق هذا العنف بنية ووظيفة القيم الثقافية والاجتماعية التي يقوم عليها أي نظام تربوي.

تتجلي العلاقة القائمة بين الهوية الوطنية والمدرسة في الوظيفة المزدوجة التي تلعبها هذه الأخيرة. فهي تُزاوج بين التكوين الفكري والتنشئة الاجتماعية للمتعلمين[50]، من منطلق كون المجتمع يعمل باستمرار على تطبيق مختلف مساراته وسيروراته المتنوعة والغنية داخل فضاءات المدرسة باعتبارها إطاراً من بين أطره الرئيسية، بُغية تشريب مضامين هذه المسارات للأطفال والناشئة وتثبيت ما سمّاه الباحث مصطفى حسني إدريسي «الخطاطات المشتركة للتفكير، للتمثل، والتقدير»[51]. بواسطة هذا المسار الحافل بالانجازات والإخفاقات والتردّدات المتعلق بـ «غرس الأنماط الجماعية»، تبقى المدرسة في بحث دائم ومستمر عن السبل الكفيلة «بضمان استمرار» و«إعادة إنتاج» الجماعة، فضلاً عن السعي الحثيث نحو إدماج التلميذ داخل الجماعة نفسها ومحاولة حثّه طقوسياً وتذكيره باستمرار بمن يكون»[52]. لكن الملفت للنظر في هذا الطرح، هو أن المدرسة لا تقبل كلية المسارات المختلفة والمتعددة بل والمتضاربة أحيانا بين مضامين مكوناتها. ففي المغرب، وفي مجال تدريس التاريخ، لا تبرز المنعرجات المختلفة للمسارات المجتمعية سواء في الماضي القريب أو في الماضي البعيد ؛ إذ كيف يساهم إبراز وجه من وجوه المجتمع وإخفاء أوجهه الأخرى في الإلمام بالعمق التاريخي والثقافي للمجتمع، ومن ثمّ ضمان توازن بنية الشخصية الوطنية. نقول هذا الأمر ونحن على درجة كبيرة

49- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement Paris, Editions de Minuit, 1970.

50- HASSANI IDRISSI, Mostafa, «L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale», op.cit, Barcelone 12-13-14 Février 2009, p.03.

51- Ibid, p.03.

52- Ibid, p.03.

من الوعي باستبعاد استمرار تقبّل واضعي مناهج مادة التاريخ إقصاء جزء كبير من تاريخ المغرب، سواء فيما يتعلق بالجوانب الزمنية أو بالجوانب المجالية، أو فيما له صلة بموضوعات بعينها. لعلنا هنا نستحضر تاريخ تجربة البورغواطيين وغيرهم في تاريخ المغرب ممن أدلوا، مهما يكن حكم الحاضر تُجاههم، بدلوهم في صُنع كثيرٍ من الوقائع والأحداث التاريخية، ليس فقط في المغرب كما نعرفه اليوم، بل في المغارب ككل وفي محيطها المتوسطي. الباعث من كل هذا هو تزامن هذه المرحلة التعليمية، التي نقوم بتحليل مضامينها المعرفية (الثانوي الإعدادي)، مع المرحلة العمرية الحرجة للمتعلِّم التي يكون فيها «أكثر «ضعفاً» وهشاشةً بحكم تموقعه بين «جهاز الدولة العائلة، وجهاز الدولة المدرسة»[53]. وقد أكدّت الكثير من الدراسات النفسية ـ الاجتماعية هذا الارتباط الوثيق بين سن الطفل ومدى ترسيخ وتمثل الأفكار والقيم التي يتلقاها عبر مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ولذلك وصل الأمر عند بعض الباحثين إلى التعبير عن ضرورة إبعاد المدرسة كجهاز دولتي عن التنشئة المجتمعية إلى درجة نفيها بشكل كلّي في بعض الأحيان، مثل ما دعا إلى ذلك الباحث ILLICH Ivan [54]. فالمدرسة المغربية على هذا النحو ترمي إلى تجديد العلائق الاجتماعية والثقافية المهيمنة، ومحاولة تجنّب بعض المظاهر المباشرة منها والتركيز على الرموز والدلالات، لكنها مطالبة بتحقيق التجديد والتطوير الضامن للتوازن النفسي والاجتماعي، وبالتالي السياسي في مجال الهوية الوطنية.

2 . تثبيت القيم المُوجِّهة للشخصية الوطنية

لقد انطلق الباحث الراشدي سعيد في أطروحته الموسومة «النظام التربوي المغربي :

53- Ibid, p.03.

54- يدعو هذا الباحث إلى إلغاء المدرسة بشكل نهائي في سيرورات تكوين الأطفال لما تمارسه من عنف رمزي عليهم، والذي يفضي إلى توجيههم والتحكم في اختياراتهم وهم لا يزالون في سن لم يتكون لديهم فيها ما يكفي من القدرات والمؤهلات الفكرية والمعرفية لمواجهة هذا العنف الذي يتخذ أشكالا متعددة.

دراسة تحليلية للقيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين سنة 1956 و1999» من فكرة تطور القيم وتحولها داخل النسق التربوي تبعاً للتقلّبات التي تمسّ المشهد السياسي والثقافي بالمغرب. وقد أشار إلى جملة من القيم التي ساهمت، بفعل دينامية التأثير والتأثر، في تطوير النظام التربوي والشخصية المغربية بوصفها منتوجاً ساهمت التربية في تكوينها. وسأكتفي هنا بالإشارة، بشكل سريع، إلى بعض القيم الأساسية التي يسعى المشروع التربوي إلى تكريسها، والتي ثبتت علاقتها بموضوع هذه المقالة. نستحضر هنا «التعريب»[55] باعتباره قيمة فلسفية، مع استحضاره كسيرورة متكاملة في بعده التقني، خصوصاً إذا أخذنا بعين الاعتبار أن هذا المشروع «كان الهدف من ورائه البحث عن مرجع واحد يُهيمن على الانتماءات المتعددة، محاولة في إظهار نموذج منسجم، مع كبث الاختلافات العرقية ؛ فعملية التعريب ليست إرادة للقضاء على الموروث عن المرحلة الاستعمارية فقط، بل هي بحث عن ثقافة وطنية هدفها التقليل من الازدواجية بين العربية واللهجات الأمازيغيّة»[56].

لقد بدا واضحاً ثقل ما يمكن أن نسميه «أزمة الهوية» في المجتمع المغربي من خلال العديد من المؤشرات التي توحي بكون الحقل الثقافي المغربي أصبح يتوزّعه صنفان، أو على الأكثر ثلاثة أصناف، من الخطابات المرتبطة بسؤال الهوية الوطنية. يتمثل الخطاب الأول في التركيز على البعد الديني للهُوية الوطنية، في الوقت الذي يُعلن الخطاب الثاني علاقته بالمنظومة الحقوقية التي ينهل من معينها أسسه ومبادئه الحجاجية، سيّما ما يُعرف بالجيل الثالث من أجيال حقوق الإنسان، أي الحقوق اللغوية والثقافية والهوياتية. فبقدر ما يتبدّى في

55- تعمدنا هنا مناقشة هذا المشروع في أبعاده الثقافية والسياسية والإيديولوجية، واكتفينا فقط بالإشارة إليه كعنصر من عناصر منظومة قيمية متكاملة.

56- الميناوي، حسن، دراسة التعليمات الرسمية لسنة 1987 مادة التاريخ، بحث لنيل الشهادة الأهلية، السنة الجامعية 1987-1988، كلية علوم التربية، الرباط، ص.12-13.

الأفق توجّهٌ نحو امتلاك ثقافة دينية ومحاولة تثمينها عبر الإشادة بمختلف القيم والعناصر المرتبطة بالدين، مثل المحافظة الاجتماعية والثقافية التي تتمظهر في السلوكيات والمواقف، يفرض توجّه آخر نفسه تدريجياً على المستوى الاجتماعي، ويسعى حثيثاً لتأكيد مسلسل بروز الفرد المتعلم بمتطلباته وحاجاته الآنية والملحّة أحياناً. إن هذا المؤشر يعطي دلالة على أن هذا الفرد لن يكتفي بمصادر التنشئة الاجتماعية التقليدية (الأسرة الممتدة، المدرسة في بنيتها التقليدية ورتابة معارفها، المسجد بوظائفه المحدودة، الدولة بأجهزتها اللاتواصلية.. إلخ)، بل يستخدم مصادر جديدة للمعرفة ومنافِسة لتلك التي تنشرها القنوات التقليدية إذا جاز لنا القول بذلك. نجد من بين هذه القنوات وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية، والأنترنيت بما تتضمنه من منتديات اجتماعية وشبكات تواصلية ينتظم فيها النقاش والحوار بين أعضائها وشبكات النسيج الجمعوي..إلخ. هذا الأمر قد يشكل مؤشراً يوحي بكون التنشئة الاجتماعية في الجوانب الدينية ستعيش تفتيتاً وتشظيّاً وانحباساً، رغم ما قد تبرزه لحظياً من مظاهر برّاقة، خصوصاً حينما تكون هذه التنشئة تستند إلى طرق تقليدية لا تلائم توجه الأفراد نحو آفاق رحبة تمكّنهم من ولوج أنساق متعددة معيارية وفكرية، عوض تنميطهم في نسق معياري واحد قد ينفي في بعض اللحظات الأنساق الأخرى، بُغية بناء ورسم معالم منظومتهم في مجال المعتقدات الفكرية والدينية.

على هذا الأساس، تبدو العلاقة التفاعلية بين الشخصية الوطنية والنظام التربوي جليةً وواضحةً ؛ بحيث تؤثّر المدرسة في مجموعة من المفاصل المشكّلة لمسار بناء تلك الشخصية وتحدّد ما يجب أن يكون وما لا يجب أن يكون في إطار هذا المسار، وذلك انطلاقاً من آليات اشتغال الفكر والتمثل بناء على قاعدة منهجية الانتقاء. ونورد فكرة للباحث بورديو تعبّر عن هذه العلاقة، تقول : «إذا كانت سوسيولوجيا النظام التعليمي والميدان الثقافي تبدو ذات أهمية كبرى، فذلك لأنها تساهم أيضا في معرفة الذات العارفة، وذلك عندما تمهّد بكيفية مباشرة وأكثر

ما تفعله التحليلات النقدية، لتحديد مقولات الفكر اللاّمفكّر فيها، تلك المقولات التي تحدد ما يمكن أن يُفكّر فيه وتعين ميدان المَفَكَّر فيه. ويكفينا، شهادة على ذلك، أن نذكركم بالمسبقات والحدود والرقابات والثغرات التي تعمل كل تربية على تقبلها وتجاهلها، راسمةً بذلك الدائرة السحرية للقناعة الفقيرة التي تحصر فيها مدارس النخبة أعضاءها»[57].

III. قراءة تركيبية في مشهد تشكيل مكونات الهوية الوطنية وحساسياتها في الزمن الرّاهن

أقرّ الكثير من الباحثين والمفكرين، ومنهم محمد سبيلا، بوجود جدل محتدم في صيغته المغربية حول سؤال الهوية الوطنية والانتماء، يطبع اللحظة التاريخية الراهنة من المجتمع المغربي. وقد انطلق سبيلا من الفكرة القائلة بكون المجتمعات التقليدية التي كانت في منأى عن كل جديد وأجنبي كيفما كانت طبيعته بعيدةً، ولو بشكل نسبي، عن العيش في كنف ما يمكن تسميته «مشكل الهوية» أو «أزمة الهوية» وأسئلتها المُقلقة والمحيّرة.

إن الشعور بالانتماء والهوية غالباً ما يتولّد ويتبلور ضمن فضاء يعرف تنامي النقاش والجدل حول العناصر والمكونات التي تحدد معالمها، خصوصاً في سياق المجتمعات التي تعتبر بأن التواصل والتفاعل مع الآخرين فيه نوع من الخسارة لصالحها، كما لو أن الإحساس بالهوية، ونماء مشاعرها، له علاقة معينة بكل آليات وميكانيزمات التفاعل والتداخل مع الآخرين. فهي حسب هذا المنظور تعبير عن «مشاعر ملجئية» وتحصينية في البدايات الأولى، سرعان ما تسعى إلى بلورة مشروعها والبحث عن إيجاد موقع لها بين المشاريع الأخرى، سواء

57- بورديو، بيير، **الرمز والسلطة**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، الطبعة الثالثة، 2007، ص.8-9.

كانت منافسة ومناقضة أو كانت متكاملة. فإذا كان المجتمع المغربي قد «عاش قرونا من التعايش التلقائي بين مكوناته وتناقضاته وتفاوتاته، ولم يسجل هذا التاريخ الطويل حروباً بين العرب والبربر»[58]، ومن ثم لم يطرح السؤال الهوياتي إلا في الفترة الراهنة نتيجة لعوامل ودوافع كثيرة يتداخل فيها ما هو محلي بما هو إقليمي بما هو دولي، ويشمل كافة المستويات، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والقيمية، مع تحولٍ في أنظمة الفكر والتصور إزاء الذات وإزاء الآخرين معاً. وبالرغم من أن وجود مظاهر وتجليات الفكرة التي عبّر عنها الباحث سبيلا من كون المغرب عرف منذ فترات تاريخية طويلة تعايشاً وتساكناً بين مختلف مكوناته الإثنية، وأن الظاهرة الهوياتية لم تبرز إلا مع المستعمر الأروبي، فإن مشكل الهوية كان دوماً قائم الذات، إنما طريقة التعبير عنه، والأشكال التي يتخذها تبعاً للابسات وشروط كل ظرفية تاريخية، هي التي جعلت منه موضوعاً يطرح أحياناً بحدة وأحياناً أخرى بدرجة أقل على بساط النقاش العمومي. هذا يعني أن سؤال الهوية والانتماء متجدر في المجتمع المغربي كما هو الشأن في العديد من المجتمعات، بل أبعد من ذلك، مفهوم المجتمع نفسه يعكس اجتماع فئات ومكونات وتباينات يستحيل تصور وجوده دونها، وظهوره في الفترة الحديثة ليس له علاقة قائمة بفرضية «رفع الظاهرة البربرية إلى مستوى إيديولوجيا سياسية وتاريخية»[59] من طرف المستعمر الأروبي، وإنما بتبني الدولة الوطنية الحديثة نموذجاً هوياتياً أحادياً قوامه اللغة الواحدة، والدين الواحد، والثقافة الواحدة، والعرق الواحد، وبكلمة شاملة إثنية واحدة، من دون الاكتراث لباقي المكونات التي تخترق بنية المجتمع المغربي على مستوى السلطة والحظوة والوجاهة الاجتماعية. وأرجأ الباحث أحمد عصيد بروز خطابات الهوية بتحولات المرحلة الكولونيالية وما بعدها، إلى كون «حصيلة التحولات التي

58- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص. 54.
59- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص. 54.

عرفها المجتمع المغربي خلال عهد الحماية، وما بعده، من أكبر الأسباب التي أدّت إلى بروز خطابات الهوية وإن بحدّة متفاوتة»[60]. وهي فكرة أشار إليها الباحث سبيلا بطريقة ضمنية، ولم يتم تسليط الضوء الكافي عليها، مفادها أن «بذور هذا التمايز لم تحل بعد الاستقلال، بل اندرج في إطار صراعات صامتة أحياناً وانفجارية أحيانا أخرى حول كيفية توزّع السلطة، وتوزع الثروة والحظوة في مجتمع ما بعد الاستقلال»[61].

وقد ربط سبيلا بقاء هذا التمايز بإرادة النظام السياسي أو الدولة من خلال تعبئة الحساسية الأمازيغية سياسيا[62] وعسكريا[63]، لمواجهة النفوذ المتنامي لحزب الاستقلال الذي يمثّل البورجوازية الحضرية، والذي ينهل من معين الثقافة العربية الإسلامية وفق منظور محافظ، مدافعاً بطريقة سلسة عن الوظيفة التقليدية للمخزن المغربي في إضعاف مجموعة اجتماعية بمجموعة اجتماعية أخرى. نفس المنحى يمكن أن تُقرأ فيه الأحداث التي وقعت بالريف شمال المغرب سنتي 1958ـ1959، غير أنه لابد من الأخذ بعين الاعتبار كذلك إيديولوجية النظام نفسه والمذهب الفلسفي الذي يستقي منه مشروعية سلطته ؛ أي ما يطلق عليه سبيلا «السلطة المركزية» من حيث كونه لا يرعى التعددية الهوياتية بشكل متوازن بقدر ما يجنح إلى توظيفها من الناحية السياسية في إطار الصراعات البينيّة، مع إقصائها في المجالات الثقافية والأطر القانونية المؤطرة للدولة والمجتمع. وهي الفكرة نفسها التي توصّل إليها الباحث جون واتيربوري من خلال دراسته

60- عصيد، أحمد، **أسئلة الثقافة والهوية في المغرب المعاصر**، منشورات إدكل، 2002، الطبعة الأولى، ص. 14.

61- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص. 54.

62- اعتبر الكثير من المتتبعين للشأن السياسي والاجتماعي إبان مرحلة الاستقلال أن بروز حزب الحركة الشعبية وتأسيسه يندرج في سياق هذا المنحى، وإن كان هذا الأمر يتطلب قدراً من الحذر والاحتياط من باب الحرص على الموضوعية العلمية.

63- يمكن إدراج أحداث تافيلالت بقيادة عدي أوبيهي في نفس الإطار.

لآليات ممارسة السلطة داخل الحقل السياسي المغربي من طرف الفاعل المركزي في هذا الحقل، والتي مفادها ضبط المجال السياسي المغربي عبر التحكم في مسار المجموعات الاجتماعية وتوجيهها بما يمكّنه من لعب دور الحَكَم بينها خلال لحظات الصراع والأزمة، وهم يتسارعون نحو طلب تحكيمه، ومن ثم تكون وظيفة التحكيم مطلوبة ومرغوبٌ فيها من قبل المجموعات المتنافسة. هذا الأمر هو في الأصل ما دفع واتيربوري للاعتقاد في «إيجابية أطروحات كلنير لتفسير التوازن الذي يطبع النسق السياسي في مغرب ما بعد الاستقلال، مع أن الانقسامية تتخذ في هذه الحالة صبغة الاستراتيجية التي يوظفها الحكم المركزي لإضعاف القوى السياسية الحديثة»[64]، ولعل الإقدام على العديد من التدابير والإجراءات التي كانت تستهدف طمس معالم الهوية الأمازيغية لخير مثال على ذلك[65]. وقد لاحظ الكثير من المتتبّعين أن سؤال الهوية الوطنية، خصوصاً ما يرتبط منه بالشق الأمازيغي، قد بدأ «ينتقل من الحقل السياسي، وبالخصوص من دائرة النخبة السياسية، ليجد لنفسه تعبيرات إيديولوجية وثقافية أكثر تبلوراً وتماسكاً»[66]، من خلال تأسيس تنظيم سياسي ذي مرجعية أمازيغية قصد المساهمة في تدبير الملف الأمازيغي سياسياً وتمثيل الحساسية الأمازيغية في المشهد الوطني. يعود مردُّ ذلك بالنسبة للكثيرين إلى رد فعل على «سياسة الصهر التي مثّلتها المحاولات المُتعثرة في التعريب (تعريب الإدارة، وتعريب المدرسة وبالتالي تعريب المجتمع)»[67]، هذا فضلاً عن الوعي المتنامي بثقافة حقوق

64- بنسالم، ليليا، وآخرون، **الأنثروبولوجيا والتاريخ : حالة المغرب العربي**، ترجمة عبد الأحد السبتي وعبد اللطيف الفلق، دار توبقال للنشر، الطبعة الثانية 2007، ص. 08.

65- يدخل في هذا الإطار الإجراء السياسي المتمثل في دسترة اللغة العربية دون اللغة الأمازيغية، رغم كونها موضوعاً للدراسة والبحث في بعض المدارس، بالإضافة إلى اعتماد مشروع التعريب دون أدنى اكتراث لإدماج الأمازيغية في النسيج الثقافي والتربوي الوطني. بل أكثر من ذلك، تم إصدار قانون يمنع تداول غير اللغة العربية في المجال القضائي إبان منتصف عقد ستينيات القرن الماضي.

66- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص. 55.

67- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص. 55.

الإنسان، سيّما الحقوق اللغوية والثقافية والهوياتية، أو ما بات يُعرف بالجيل الثالث من منظومة حقوق الإنسان، بالإضافة إلى التطور والتراكم الملحوظ الذي أحدثته الدراسات والبحوث الأكاديمية في مجالات وحقول معرفية مختلفة، خصوصاً الدراسات الإثنولسانية والأنثروبولوجية والتاريخية والسوسيولوجية. وقد أدت كل هذه العوامل إلى بناء صرح المشروع الأمازيغي ووضع اللبنات الأساسية له عبر «بلورة إيديولوجيا أوضح للمطلب الأمازيغي»[68].

إن نموّ الحساسيات المشكّلة للهوية الوطنية المغربية وتبلور خطاباتها ومفاهيمها الهيكلة وتسطير آفاقها المستقبلية، يعطي فكرةً على أن المجتمع المغربي لم يملك بعد القدرة والإرادة اللاّزمة، خصوصاً على مستوى الفعل بعد إعلان المبدأ، لاحتضان مجموع مكوناته الداخلية والحدّ من بعض الخصومات البينيّة، التي تظهر من حين لآخر، عبر اعتماد خطة إستراتيجية «للتدبير العقلاني الأمثل سياسيا وثقافيا»[69] للموروث الرمزي الوطني. فالمطلوب حالاً هو تجاوز «الاستراتيجيات التلقائية القائمة على التذويب والصهر»[70] في اتجاه الاهتمام الأوسع، في نطاق التعقّل، بكافة الحساسيات الجديدة التي بدأت تطفو إلى السطح في المشهد الثقافي والفني والفكري للمجتمع المغربي، سيّما ونحن أمام عالم يشهد بروز أهمية تجارب المجتمعات التي اعترفت بالتعدد اللغوي الثقافي والإثني ورسّمته، بالرغم مما يثيره كل مفهوم من هذه المفاهيم من أسئلة، وربما قلق وحيرة حول المستقبل. الواقع أن مجتمعنا، ومن خلاله المدرسة، يوجد أمام رهان وتحدي البحث عن السّبل المُثلى الكفيلة ببناء السياسات العمومية النّاجعة

68- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص. 55.
69- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص. 55.
70- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص. 55.

لتدبير مبدأ التعدّد وهيكلته وتأطيره [71]، في الوقت الذي ما تزال الكثير من المجتمعات تنهج الدولة القائمة فيها سياسة تستند إلى مفهوم الإدماج والصّهر والذوبان في ظل المنظومة المهيمنة التي تُعتبر ركيزة للدولة. إن المطلوب، في ظل ما يعيشه مجتمعنا من تحولات، هو التدبير المُعقلن والمنصف لكافة مكونات الموروث الرمزي للبلد، والحدّ من سياسة الحظر بدعوى تنفيذ قوانين الهيمنة الثقافية والسياسية في كافة الحقول المجتمعية.

لقد تميّز المغرب دوماً بتنوعه الثقافي والسوسيولوجي واللغوي والقيمي والمجالي، مما أعطى تشكيلةً صلبةً احتضنت على مرّ التاريخ ما نسميّه اليوم بالهوية الوطنية المغربية ضمن وعاءٍ هوياتيّ عام. وانطلاقاً منه، سنعمل على استعراض المعالم الكبرى لهذه الهوية، حسب الخطابات المُعبّرة عن تيارات الفكر، والرأي، والسياسة التي تميِّز المغرب الراهن، مع الإشارة إلى أننا نحاول قدر الإمكان عدم تجاهل أي مكون فكري وتكوين أي موقف قبلي قد يكون عائقاً ابستيمولوجياً أمام المعرفة التحليلية التي تقودنا إلى إدراك تشكيلات الهوية الوطنية وفهمها.

1.خطاب التيّار الأمازيغي

ينطلق الخطاب الأمازيغي حول سؤال الهوية الوطنية من زبدة ما راكمته الحقول المعرفية المرتبطة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية من تأصيل نظري، وتحليلات معرفية، ومقاربات، ومناهج، ونتائج بحثية من جهة، وما وصلت إليه المنظومة الحقوقية الكونية على المستوى النظري وعلى المستوى الميداني من مكاسب وتراكمات واكتشافات جديدة في مجال الحقوق والحريات والاعتناء

71- يقول معلوف أمين، وهو يتحدث عن الرغبة الانتمائية لدى فئات المجتمع، ما يأتي : «لا يجب التعامل مع هذه الرغبة لا بالاضطهاد ولا بالتساهل بل مراقبتها، ودراستها بهدوء، وتفهّمها، ثم ترويضها وتدجينها لو شئنا ألاّ يتحول العالم إلى غابة، وألاّ يُشبه الغد أبشع صور الماضي..»، **المرجع السابق**، ص.200.

بها وصيانتها، وكذا إشاعة ثقافتها على نطاق واسع، سيّما في مجال المعرفة المدرسية، من جهة أخرى.

ففي الجانب المتعلّق بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، استفاد الخطاب الأمازيغي بشكل كبير من تلك النتائج والمقاربات والمفاهيم التي بلورتها هذه العلوم عبر جملةٍ من الأبحاث والدراسات الأكاديمية في حقول معرفية مختلفة سواء تلك التي أنجزها باحثون مغاربة[72] أو باحثون أجانب[73]. وقد كان من وراء جهود النّبش في سؤال الهوية الوطنية تضافر «عوامل كثيرة متلاحقة، تاريخية وسياسية وثقافية، في المغرب ـ كما في مجتمعات أخرى عالم ثالثية ـ تثير موضوع الهوية الوطنية بشكل انفعالي متوتر، نفجّر فيه كل مكبوتنا الحضاري والسياسي»[74]. غير أن طغيان الإيحاءات الإيديولوجية على موضوع الهوية جعل، إلى حد الآن، أية مقاربة للإشكال، مهما ادّعت الموضوعية العلمية، تسقط في أوتون الإيدولوجيا، خصوصاً وأن «خطاب الهوية قد تبلور عندنا في ساحة الصراع الإيديولوجي أساساً، واكتسبت صيغاً كثيرةً اعتمدت كل صيغة منها مفهوماً رئيسياً أقامت

72- يمكن أن نشير هنا، من باب استحضار نماذج محددة، إلى بعض هذه الحقول المعرفية وبعض الباحثين الذين ساهموا فيها :
حقل التاريخ : مساهمات الباحث علي صدقي أزايكو في مجال البحث التاريخي، سيّما التاريخ الاجتماعي وبعض قضاياه الهمشة ؛
حقل اللسانيات والسوسيولسانيات، مساهمات الباحثين أمثال أحمد بوكوس، وبوجمعة هباز، وقاضي قدور، ومحمد الشامي وآخرون ؛
حقل الآداب والفنون، مساهمات محمد مستاوي وآخرون ؛
حقل الأنثروبولوجيا والسوسيولوجيا، نشير هنا إلى مساهمات الباحثة تاسعديت ياسين، وعلي أمهان وغيرهم.

73- هنا لابد من استحضار بعض الدراسات التي أنتجها باحثون أجانب حول الظاهرة الهوياتية أو الخريطة الإثنية والثقافية بالمغرب، والذين تحدّثوا عن هذا الموضوع بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر مع التحفظ على بعض النزوعات الإيديولوجية ذات الطبيعة الاستعمارية التي تستبطنها بعضٌ من هذه الدراسات. نجد من بين هذه الثلة من الباحثين روبير مونتاني، وإرنستكَيلنر، ودافيد مونتمكري هارت، وليوبولد جوستينار وآخرون.

74- عصيد، المرجع السابق، ص.13.

عليه تصورها للهوية، للثقافة، وللمجتمع والدولة»[75]. يعترضنا من بين هذه المفاهيم مفهوم التعدّدية الثقافية التي اتخذها هذا الخطاب خلفية للتأسيس والمرور في مراحل لاحقة نحو تعدّدية أعمق، ألا وهي التعدّدية الهوياتية. وقد انطلق روّاد هذا التيار من كون مفهوم التعددية اللغوية والثقافية، باعتبارهما أسّ ولُبّ الهوية الوطنية، مفهوما يسكن ويخترق كل المجتمعات بدون استثناء. معنى ذلك أنها ظاهرة كونية تعيشها جلّ البلدان إن لم نقل كلها، بيْد أن الفروقات تكمنُ فقط في ما إذا كانت هذه الدولة أو تلك تتبنّى تدابير وإجراءات على مستوى الأطر القانونية والتنظيمية من شأنها ضمان التدبير المُعقلن والديموقراطي لهذه الثروة الرمزية[76].

في الجانب الحقوقي، ساهم تطور منظومة حقوق الإنسان في الاهتمام في البداية بالحقوق السياسية والمدنية، ثم الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فالجيل الثالث من الحقوق المتمثل في الحقوق اللغوية والثقافية والهوياتية، خصوصاً بعد صدور إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي[77]، والذي يروم حماية الموروث الثقافي البشري بكل مكوناته ومظاهره، عبر سنّ تشريعات وسياسات عمومية وتدابير إجرائية من قبل الدول والحكومات، من أجل حمايته والمحافظة عليه من الاندثار، وتطويره وإغنائه والتعريف به عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وعلى رأسها المدرسة.

لذلك، نجد الخطاب الأمازيغي حول الهوية الوطنية يتأسس على كل ما تزخر به مكونات الثقافة الأمازيغية من «مجموع الممتلكات المادية والرمزية والتّماثُلات المُلازمة لها، والتي ينتجها المبدعون ويوظفونها، سواء على أرض

75- عصيد، **المرجع السابق**، ص. 14.

76- أحمد، بوكوس، **الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب**، منشورات طارق بن زياد، الطبعة الأولى 2003، ص. 33.

77- http://www.unesco.org/ar/normative-action/cultural-diversity/, consulté le 22 Février 2013.

الواقع أو على المستوى الميثولوجي في إطار المنظومة الاجتماعية النّاطقة بالأمازيغية»[78]. وعلى الرغم من كون مضمون هذا الخطاب يسعى حثيثاً نحو الاهتمام بالطّابع الجوهري للهوية الوطنية، فإنه ينطلق من كون «المغرب تميّز دوماً بتنوعه السوسيولوجي، اللغوي والثقافي»[79]. وعليه، يؤسّس هذا التنوع أرضيةً خصبةً من شأنها تشكيل عماد الهوية الوطنية برمّتها كما تبرز كذلك مجمل المستندات التاريخية واللغوية والأنثروبولوجية والاجتماعية. لذلك، نجد الخطب السياسية حاليا تتحدث عن تموقع الأمازيغية في صُلب الهوية الوطنية[80] ؛ ولا شك أن تناول موضوع الأمازيغية في الخطب السياسية الرسمية لا يقّل أهمية عن كونها مسألة لها عمق سياسي واضح يسبق مظاهرها كما قال الباحث عبد الله العروي ؛ إذ القضية «سياسية في الأساس قبل أن تتحول إلى قضية ثقافية أو لغوية أو تاريخية أخلاقية، سلاح في مسابقة بين النخب والقيادات»[81].

وإذا عدنا إلى الوثيقة الصادرة عن الجمعيات الثقافية المُجتمعة بمدينة أكادير في غشت1991، والموسومة بـ«ميثاق حول اللغة والثقافة الأمازيغيتين بالمغرب»، المعروف بميثاق أكادير، فإن الهوية الوطنية المغربية تتحدد انطلاقا من المداخل التالية :

ـ مدخل عراقة تاريخ المغرب والمغارب، وتأصّل الثقافة والحضارة الأمازيغيتين

78- بوكوس، **المرجع السابق**، ص.89.

79-EL OUAZZANI, Abdeslam et al., «Education et changements socioculturels au Maroc: La cohésion sociale par l'éducation à la citoyenneté», in Education, Diversité et cohésion sociale en Méditerranée occidentale, Rabat, UNESCO, bureau multipays, éd. Sobhi TAWIL, Abdeljalil AKKARI, et Boutaîna AZMI, en collaboration avec Rajae YACOUBI, Bouchra BOUFETTAL, Beatriz GOMEZ et Hanen AIDOULI, 2010, p. 228.

80- ورد في خطاب الملك محمد السادس ليوم 9 مارس 2011 ما يأتي : «التكريس الدستوري للطابع التعدّدي للهوية المغربية الموحّدة، الغنية بتنوع روافدها، وفي صلبها الأمازيغية، كرصيد لجميع المغاربة»،

81- العروي، عبد الله، **من ديوان السياسة**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2009، الطبعة الأولى، ص.53.

في أرض المغرب منذ أزيد من خمسين قرناً، حسب ما هو متوفّر من القرائن الأثرية والتاريخية والأنثروبولوجية ؛

ـ حضور اللغة والثقافة العربيتين بالمغرب بوصفهما جزءا من الشخصية الثقافية المغربية وتعكسان مظهراً من مظاهر ثرائه وإغنائه ؛

ـ تفاعل الثقافة الأمازيغية مع غيرها من الثقافات المجاورة والوافدة، دون أن يفقدها ذلك الاحتكاك خصوصيتها الجوهرية وأصالتها المتجذّرة في التاريخ وارتباطها الوثيق بالمجال والإنسان.

بناءً عليه، يُمكن أن نستشفّ بأن الهوية الوطنية تتشكّل من جملة من الأبعاد والمرتكزات، تتمثل في «البعد الأمازيغي والبعد الإسلامي والبعد العربي والبعد الإفريقي والبعد الكوني»[82] حسب مضمون الوثيقة ذاتها، تبعاً لمعطيات السيّاق الاجتماعي والسياسي لتسعينيات القرن الماضي. وتشخيصاً لموقع الأمازيغية في المشهد الوطني من زاوية التحليل التاريخي، لا زالت «تُراوح في مرحلة سمّيتُها ـ يقول الباحث السبتي ـ ثنائية التجاهل وإعادة الاعتبار، والاختزال المضاد. وإذا استثنينا بعض الاجتهادات النادرة، لا زالت المسألة تنتظر الانتقال من منظور الذاكرة إلى التأصيل المعرفي، والاستشكال الملائم الذي يقوم على التأصيل المعرفي والتحليل متعدّد الأبعاد»[83]. مع ذلك، لا يمكن تجاهل دور هذا الخطاب ومساهمته في إثراء النقاش العمومي حول قضايا التعدّد والتنوع والاختلاف إلى الحدّ الذي يُطالب فيه بشرعية ترسيم هذا الاختلاف والتفاعل في نطاقه. يبقى الأهم اليوم هو تعبيد الطريق أمام ثقافة الاختلاف والتعدد التي يزخر بها هذا الخطاب نحو المؤسسات وعلى رأسها المدرسة حيث تكوين أجيال المستقبل.

82- ميثاق حول اللغة والثقافة الأمازيغيتين بالمغرب، **40 سنة من العمل الثقافي الأمازيغي**، منشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، ص. 65-66.

83- السبتي، عبد الأحد، **المرجع السابق**، ص.50-68.

2. خطاب التيّار الكوني

يستمدّ خطاب هذا التيار، وإن كان غير مهيكل ومنظم بشكل جماعي ومنسجم كليةً، فلسفته حول سؤال الهوية الوطنية مما تُتيحه المنظومة الكونية لحقوق الإنسان والمواطن من مبادئ وقيم ثقافية. وتتجلّى مظاهر هذا الخطاب في مجموعة من هيئات المجتمع المدني، خاصة منها تلك المُهتمة بشؤون حقوق الإنسان بأجيالها المختلفة، رغم أن البعض ما فتئ يُسجل ضعف التوازن في الاهتمام والرعاية بين أجيال حقوق الإنسان. ولا شك أن الفكرة التي يستحضرها هذا التوجه هي أن الحداثة (الثقافية والسياسية) رهينة بتملّك الثقافة الكونية التي هيمنت على كثير من المجتمعات منذ العقدين الأخيرين من القرن العشرين، وذلك بتوظيف ما نجم عن التحول العميق في مجال التكنولوجيات الحديثة ووسائل الاتصال الجماهيرية، ومن ثم فرض القيم الليبرالية على مستوى الاقتصاد (انفتاح السوق، التنافسية..) والثقافة (الاستهلاك، ديكتاتورية اللحظة، الفردانية..). وقد أفرز هذا التيار توجهين اثنين :

يتميز التوجه الأول بنزعة تقنوقراطية لا غبار عليها، إذ يقف أمام العولمة منبهراً من هيمنتها ومنصاعاً لمسارها، مما أدى به إلى ازدراء الثقافات المحلية ومجمل الموروث الرمزي الوطني والنظر إلى الأعمال التي تُعلي من شأنه وكأنها مجرد صيحة في واد. في الوقت الذي نجد التوجه الثاني يتعامل مع الثقافة العولمية بنظرة تفاعلية من اللازم أن يكون فيها الأخذ والعطاء، واستقبال القيم الفلسفية التي تعلي من شأن الإنسان دونما التخلي عن الذات وما تزخر به من مقومات النهوض والرقي والتقدم. جدير بالذكر أن تصور هذا التوجّه يُشكّل بحق موقع التقاء مجمل الخطابات حول الهوية الوطنية ؛ إذ أن كل حساسية إيديولوجية لم تدّخر جهداً في إعلان تشبّثها بمبادئ حقوق الإنسان في هذا الجانب باستثناء خطاب التيار الأصولي المحافظ الذي يتميز، بالموازاة مع اعترافه بحقوق الإنسان

كما هي متعارف عليها عالميا، بفكرة الخصوصية المغربية[84]. هذه الأخيرة هي مثار تقدير مختلف التوجهات التي تخترق هذا التيار، مما يعطيه الحق في تأويل بعض النصوص الدينية إلى درجة ينزعها عن السياق التاريخي والاجتماعي والثقافي الذي أفرزها. ويطرح اليوم بحدة سؤال استفادة الخطاب المدرسي من فضيلة ما تتيحه الثقافة الحقوقية والتربية على قيم المواطنة التي يبلورها هذا التيار، دونما إغفال للتراكمات التي تحققت إلى اليوم وإن كانت في مراحلها الأولى.

3. خطاب التيّار الأُصولي المحافظ

تُركّز أغلب الأدبيات والوثائق التي يمكن أن ندرجها ضمن مكونات خطاب التيار الأصولي المحافظ حول الهوية الوطنية بالمغرب على البعد الديني المتجسّد على وجه الخصوص في الإسلام. وهناك من يرى أن هذه المنطلق لا يعكس بالشكل الكافي كل ما يطبع المجتمع المغربي من تعدّدية دينية وعقدية إلى درجة كونها باتت تلازمه منذ فترات قديمة في تاريخه، ويحقّ لنا التساؤل، تبعاً لذلك، حول طبيعة المذهب الذي يندرج في إطاره هذا الخطاب. إن قراءة سريعة في جزء من المتن الخطابي يدفع المرء في اتجاه إدراج ذلك، من دون شك، في إطار المذهب السني المالكي مع الاحتراس من التعميم على كل الأحوال ؛ إذ بدأت تبرز بعض المجموعات الاجتماعية التي تتخذ لنفسها المرجعية الإسلامية وسط المجتمع المغربي بفعل مدى استلهامها للمبادئ والتوجهات الكبرى المؤطرة لإيديولوجيتها من تراث هائل من الفكر الديني الذي تراكم على مدى قرون ليس من السهل تجاهلها. إن تجدر خطابها ينبع من واقع مليء بالتناقضات والتمايزات التي تترجم إلى حدّ بعيد تعارضاً بين التطور والعصرنة، التي لا تعدو أن تكون

84- سبق لفرنسا أن دافعت عن فكرة الاستثناء الثقافي فيما يتعلق بالمبادلات التجارية والاستثمارية، وقد شكّل ذلك مثار نقاش عميق داخل المنظمة العالمية للتجارة، مما أفضى إلى اعتماد إجراءات ذات طبيعة سياسية من شأنها استثناء الثقافة، وكل ما له علاقة بالقيم الرمزية، من مقتضيات السوق وشروطه وضوابطه، ومن ثم اعتبار السياسة الثقافية رمزاً من رموز السيادة الوطنية للدول.

ظاهرية، ومدى تجدر فكرة المحافظة بتجذّر البنيات الاجتماعية والثقافية التي تستبطن هذه الأفكار والقيم والمعايير.

يظل خطاب هذا التيار في مجمل الأحوال متغيراً لازماً من متغيرات الخطاب الذي يستند على العروبة بوصفها مشروعاً إيديولوجياً يتوخى استكمال المهام التي قطعها على نفسه، إلى درجة يعتبره بعض المتتبعين مظهراً من مظاهر هذا المشروع. فنظرته مبنية على المكانة التي تحتلها اللغة العربية ضمن تراتبية المكونات المشكلة لهذا الخطاب سيما وأنها لغة مقدسة، كيف لا وأنها لغة القرآن الكريم [85]. يَعتبر عبد السلام ياسين، المُنظّر الإيديولوجي والمُؤسِّس المذهبي لجماعة العدل والإحسان، بأن اللغة العربية هي لغة مقدّسة لا يمكن مقارنتها بباقي لغات العالم كيفما كانت درجة متكلميها أو وظيفتها داخل المجتمع. يقول بصدد انتقاده للغة الفرنسية واللغة الأمازيغية معاً ما يأتي : «فإن جاءت فراشة لغوية تركفونية أو أمازيغية تناطح العربية بقرونها الواهية، وتطير بأجنحة الأهازيج الشعرية والأمثال الشعبية السهلية والجبلية قلنا لها : لست هناك! لست هناك». فهي، بزعمه، لغة مصطفاة إلى درجة ربط وجودها بوجود الله ؛ بحيث أن «من عصاها عصا الله، ومن شاقّها شاقّ الله، ومن كفر بها كفر بالله». ويقول أيضا عن اللغة العربية : «لغة شرّفها الله واصطفاها وجعلها وعاء كلامه المقدّس، وأداة تعبير وتبليغ للرسالة الخالدة».. ومن هذا المنظور الذي يُعلي من شأن لغة معينة على باقي اللغات الأخرى، يبدو من الطبيعي أن تكون بعض التعبيرات الأدبية والثقافية التي تحملها هذه اللغة هي كذلك منزّهة عن النقد ولا يجوز مزاحمتها أو حتى مجرد الحديث عن مساواتها مع باقي اللغات والثقافات التي تقتسم معها فضاء العيش المشترك. فإذا كانت غالبية أقطاب الفكر الإسلامي،

85- للمزيد أنظر كتابه الموسوم **حوار مع صديق أمازيغي**، مطبوعات الأفق، الدار البيضاء، 1997، الطبعة 1.

أو الأصولي، بالمغرب يُعبّرون عن تصور ملؤه مركزية اللغة والثقافة العربيتين في حدود خدمتهما للدين الإسلامي كما يتصورونه، فإن هناك تصوراً آخر يركز بشكل كبير على اللغة والثقافة العربيتين خارج منظور الدين والمعتقد.

4.خطاب التيّار «العروبي»

تعود أغلب أسس خطاب هذا التيار حول الهوية الوطنية إلى مرحلة تأسيس وبناء الدولة الوطنية إبّان لحظة استقلال مجموعة من البلدان التي كانت ترزح تحت نير الاستعمار ومن بينها المغرب. ومع مرور الزمن، وتنامي الفكر القومي القائم على مقولة القومية العربية التي تقتضي الوحدة العربية، أصبح هذا الخطاب في تنامٍ مستمرٍ، سيّما وأنه ينطلق من اعتبار «الدول الناطقة باللغة العربية جزءا لا يتجزأ من الوطن العربي باعتباره أمة واحدة من الخليج إلى المحيط وأمة، ذات رسالة خالدة ولغة واحدة وثقافة واحدة»[86]، وبالتالي كان، وما يزال في بعض مظاهره، ينشد تحقيق الوحدة العربية من خلال تأسيس وبناء كيانات سياسية تعبّر عن هذا الطموح[87]. لكن تطور الأوضاع الثقافية والاجتماعية والسياسية في هذه البلدان ساهم في بروز تيّارات فكرية تُعبّر عن فلسفة التعدد والتنوع في مجال القيم والثقافة واللغة وغيرها من كل ما يشكل الثروة الرمزية التي تزخر بها هذه البلدان، والتي تعدّ بحق عماد كل هوية وطنية. وقد بيّنت بعض المؤشرات خلال السنوات الأخيرة مدى التطور والتحول الذي يُبديه خطاب هذا التيار الفكري

86- بوكوس، **المرجع السابق**، ص.101.

87- ورد على سبيل المثال في ميثاق تأسيس جامعة الدول العربية، أو ما عُرف بميثاق الإسكندرية، ما يأتي : «قيام جامعة الدول العربية من الدول العربية المستقلة». وغني عن البيان أن الأمر يتعلق بالدول بالدرجة الأولى، وهو ما سُميت به الجامعة فيما بعد إلى اليوم. وذلك يحمل في تقديرنا معانٍ ودلالات من الصعب القفز عليها.

من خلال المرونة في الانفتاح على ثقافة التعدد والتنوع التي تشكل قطب الرحى في الهوية الوطنية[88].

استنتاجات وامتدادات

نستخلص من خلال استعراض بعض وظائف المدرسة ورهاناتها أمام التحدّيات التي يفرضها واقع تعدّد حساسيّات الهوية الوطنية في اللحظة التاريخية الرّاهنة، كون بعض الخطابات ما يزال في حاجة إلى اجتهاد فكري وتمرين ديموقراطي عميق، حتى يتسنّى للجميع رؤية مغرب يحظى فيه الكل بالمكانة التي تليق به. سيكون لذلك تأثير إيجابي على دمقرطة المدرسة المغربية وعقلنة مضامينها المعرفية وأنْسنةِ أهدافها وغاياتها. ويتطلب هذا الطموح القطع مع الفكرة القائمة على حصر الهوية الوطنية في بعض المكونات، واعتبارها ذات أولوية بالمقارنة مع بقية العناصر الأخرى. لهذه الفكرة وجاهة أكثر حينما نصل الى نتيجة مفادها كون «الانتماءات التي تكتسب أهمية في حياة كل إنسان ليست دائماً تلك الانتماءات المهمة المعروفة التي تتعلق باللغة ولون البشرة والجنسية والطبقة الاجتماعية أو الدين»[89] ؛ وعليه، يمكن أن تُعاني جملةً من المرتكزات المشكّلة لنفس الهوية من اقصاء واستبعاد لأنها كانت ضحيّةً لهيمنة بعض التصورات الفكرية التي تُعلي من شأن تلك المرتكزات التي تضعها على قائمة سلّم أولوياتها، والتي تحظى بكامل الاهتمام والعناية. وليس من المبالغة القول إن تاريخ بعض تجارب المجتمعات التي تعيش واقع التعدّد الهوياتي أثبت أن التدبير السياسي غير

88- نقف هنا عند قرار تخصيص صفحات على أعمدة بعض المنابر الإعلامية الناطقة باسم بعض هذه التيارات، وهي تعكس الاهتمام بالشأن الثقافي الأمازيغي كعربون على ترجمة مبدأ الاهتمام بمكونات الهوية الوطنية إلى أفعال وأعمال. مثلاً نجد صفحة «العلم الأمازيغي» ضمن جريدة العلم الناطقة باسم حزب الاستقلال، إبداء مرونة مع حرف تيفيناغ الذي تُكتب به اليوم اللغة الأمازيغية رسميا.. إلى غير ذلك من الإشارات التي تحمل أكثر من دلالة.

89- معلوف، أمين، **الهويات القاتلة**، بيروت، دار الفارابي وآنيب، ترجمة نهلة بيضون، الطبعة الأولى، 2004، ص.24.

المُعقلن غالباً ما يُساهم، في بعض الأحيان، في خلق تطابقٍ وتماهٍ لهوية بعض المجموعات مع من افتُرض فيه صفة العدو بسبب تقاسم نفس المعاناة والهموم والتطلع للآمال نفسها.

في مقابل مكنون هذه الخطابات، يبقى الحُلم في مغرب الكلّ ممكناً وقابلاً للبناء انطلاقاً من المدرسة بكل مكوناتها، شريطة أن تكون مقوّمات بنائه تستندُ إلى جملةٍ من المقتضيات أشار إليها الباحث حسن أوريد[90] بنظرة تركيبية تكاد تعبّر عن تيّار توافقي جديد يُحاول صياغة بوثقةٍ هوياتيةٍ يكون بموجبها الاعتراف بجميع هذه الحساسيات المشكلة للهوية الوطنية في الزمن الراهن. وذلك ما يعكس دعوة استباقية لتجنّب الوضعية التي يكون فيها الأشخاص والمجموعات والمكونات لا يملكون القدرة على «الاضطلاع بانتماءاتهم المتعددة، ومضطرّين على الدوام لاختيار معسكرهم، ومُرغمين على العودة إلى صفوف عشيرتهم. ويحقّ لنا عندئذ أن نشعر بالقلق على سيرورة العالم»[91].

وقد خصّص خطاب الملك محمد السادس ليوم 9 مارس 2011 مكانةً مهمة لموضوع الهوية الوطنية لما لها من موقع حيوي وسط الأنساق الاجتماعية والسياسية، وذلك من خلال تصدّره للمرتكزات والمقوّمات التي لا يرى بُدّا من ضرورة تضمينها داخل الوثيقة الدستورية لسنة 2011 [92]، حيث يقوم المرتكز

90- أوريد، حسن، «تصور حول المغرب»، جريدة أخبار اليوم المغربية، صفحة الرأي، عدد 755، 16 ماي 2012، ص.17.

91- معلوف، م.س، ص.13.

92- لابد أن نسجل هنا أن الإشارة إلى **تعددية الهوية المغربية** في الوثيقة الدستورية **هو قرار سياسي** فريد من نوعه، يعكس إلى حد بعيد مدى استشعار صُناع القرار السياسي بالبلد بضرورة تفادي، أو على الأقل، التقليص من حدّة النقاش المحتدم بين المجموعات الاجتماعية التي تستقي مشروعيتها من موضوع الهوية. هناك اليوم دلالات قوية على كون موضوع الهوية رهاناً اجتماعياً وسياسياً. ولابد من الإشارة إلى أن هذا القرار يبقى متقدما بالمقارنة بموقع الهوية الوطنية ومكوناتها ضمن الدساتير الخمسة التي عرفها المغرب المستقل منذ سنة 1962.

الأول، الذي وجب على الدستور الاستناد إليه، وذلك ما كان، على مبدأ التعدّد في عمق الهوية الوطنية وضمان وحدتها عبر تعدّد مكوناتها، مع استحضار الأمازيغية كجوهر مركزي تلتفّ عليه باقي المكونات. وقد استند هذا الإجراء السياسي على العراقة التاريخية للأمازيغية في منطقة شمال أفريقيا من جهة، وعلى مخاض بروز صكّ المطالب التي عبّرت عنها الحركة الأمازيغية واختراقها للفضاء العمومي، مما مكّن من تملّكها من طرف كثير من الكتل الاجتماعية والسياسية التي تسم المغرب الرّاهن من جهة أخرى[93].

إن الفكرة الأساسية التي يمكن استخلاصها من هذه التراتبيّة المُعبّر عنها ضمن نص الخطاب، باعتباره خطاطة سياسية سابقة لوثيقة قانونية تعكس ترتيب الأولويات[94]، تكمُن في البعد الاستشعاري والتوقعي للاهتمام بأسئلة الهوية الوطنية والقضايا المتفرّعة عنها، مع تقديم أجوبة تقتضيها ضرورة المرحلة الرّاهنة. بل أبعد من ذلك، فالأرضية التأسيسية للحركة المجتمعية (20 فبراير) تؤكد على ضرورة إيلاء العناية الفائقة لسؤال الهوية الوطنية[95].

وإذا كان مضمون خطاب يوم 9 مارس 2011 قد وضع مرتكز «التكريس

93- ورد ضمن المطالب التي عبّرت عنها الحركة المجتمعية (20 فبراير) مطلب دسترة اللغة الأمازيغية إلى جانب العربية حسب ما تضمّنته الوثيقة التأسيسية للحركة، إذ ورد ما يأتي : «الاعتراف باللغة الأمازيغية كلغة رسمية إلى جانب العربية والاهتمام بخصوصيات الهوية المغربية لغة، ثقافة وتاريخا».

94- حديثنا عن إدراج القضايا التي تشغل بال المجموعات الاجتماعية التي تشتغل داخل الحقل الاجتماعي المغربي ضمن محتويات الدستور جاء حسب تأويلنا لمسألة اعتماد الترقيم في ترتيبها حسب ما جاء به خطاب 9 مارس 2012.

95- أصبح سؤال الهوية مع تطور المجتمع المغربي شأناً عموميا تتقاسمه الكثير من القوى والمجموعات الاجتماعية والسياسية، ولم يعد حكراً على بعض المجموعات التي تعّبر مطالبها عن عمق هوياتي مرتبط صميمياً بالانتماء والإحساس الوطني. وبذلك عكست الأرضية التأسيسية لحركة (20 فبراير) هذا الاحتضان الجماعي لموضوع الهوية الوطنية، مما أضفى عليه شرعية اجتماعية وسياسية قوية لم تكن من ذي قبل. وعليه، فالتحدي والرهان الآن هو ترجمة هذه الاعتراف السياسي إلى إجراءات عملية وتدابير تنظيمية في مختلف السياسات العمومية، سيّما السياسة التربوية التي تهمّنا في هذه المساهمة.

الدستوري للطابع التعدّدي للهوية المغربية الموحّدة، الغنية بتنوّع روافدها، وفي صُلبها الأمازيغية، كرصيد لجميع المغاربة»[96]على قائمة المرتكزات والمبادئ المُوجِّهة التي يجب أن تؤطر مضمون الوثيقة الدستورية، فإن ذلك يعكس مكانة ومِلحاحية الإجابة عن كل ما يطرحه موضوع الهوية الوطنية سواء في شقّه الديني ـ القيمي أو في شقّه اللغوي ـ الثقافي. لذلك وردت الأمازيغية في هذا الخطاب باعتبارها تقع في صُلب الهوية المغربية. وحينما نعود إلى أصول كلمة صُلب، نجدها تعني من بين ما تعنيه «عظم في الظهر ذو فقار يمتدّ من الكاهل إلى العَجْب أو أسفل الظهر»[97]. وهذا ما يجعلنا نستخلص أن الأمازيغية هي بمثابة العمود الفقري الذي يربط بين كافة أعضاء الجسم، أي الهوية الوطنية كبنية، وذلك راجع إلى عنصر التاريخ وبقية المستندات العلمية والاجتماعية الأخرى.

مجمل القول أنه من المُلِحّ إدراج «براديغم» الانسجام الاجتماعي[98] في قلب السياسات العمومية، ولاسّيما السياسة التربوية، مع العمل على تتبّعه وتحليله وتقويم نتائجه باستمرار على ضوء وظائف المدرسة السّوسيو ثقافية والتنشيئية، وكذا التربية على قيم المواطنة ومبادئها الإنسية[99]، أملاً في أن يُسهم ذلك مستقبلاً في إثراء تصورات المواطنة في بعدها السياسي، على ضوء التطور التاريخي لمرتكزات الهوية الوطنية والقيم الإنسانية المرتبطة ببنيتها. إن التفكير في شأن الهوية الوطنية في علاقته بالخطابين المدرسي والسياسي يتطلب اعتماد

96- الخطاب الملكي ليوم 9 مارس 2011.

97- **المنجد في اللغة والأعلام**، دار المشرق، الطبعة التاسعة والثلاثون، بيروت، 2002، ص.431.

98- يكتب بوكوس : «غني عن البيان أن التصور الذي يركّز على قطب لغوي وثقافي وحيد غير مجدٍ بالنظر إلى البعد الاستراتيجي وإلى التطورات التي تعيشها المجتمعات الإنسانية ؛ ذلك أن الهوية، حين تتأسس على مقاربة مختزلة وفردانية، تضع نفسها في مأزق، بل تكون مصدراً لانفجارات داخلية تعوق نموّ المجتمع برمّته»، **المرجع السابق**، مركز طارق بن زياد، الرباط، الطبعة الأولى، نونبر 2003، ص.106.

99- El OUAZZANI et al, «Education...», op.cit, p.223.

مقاربة منهجية تأخذ بعين الاعتبار جملةً من المحدّدات والمعايير الكفيلة بإتاحة الفرصة للوصول إلى تحليل مزدوج يشمل مستويين اثنين. يتكلّف المستوى الأول بتفكيك متن الخطب السياسية والإيديولوجية لمختلف المنظمات والهيئات الفاعلة في الحقلين السياسي والمدني، فيما ينصبّ الثاني على تحليل مضامين مختلف الأدوات والآليات المشكّلة للخطاب المدرسي، لأن من شأن ذلك كله الإسهام في معرفة مدى التقاطع والتكامل بين خطابات المدرسة وخطابات المجموعات الاجتماعية، مما سيكون له مفعول إيجابي على ضبط حدود عملية التأثير والتأثر بالنسبة للناشئة المغربية.

يتّضح في نهاية هذا التحليل أنه من المسلّم به ثبوت علاقة وطيدة بين طبيعة المعارف المدرسية التي تُعبّر عنها المناهج الدراسية، ومضامين الكتب المدرسية والحوامل البيداغوجية، وبين المؤسسات السياسية والاجتماعية والهياكل الإدارية التي تقرّها وتضفي عليها طابعاً رسمياً، فضلاً عن الأطر القانونية والتنظيمية الهيكلة لتلك المؤسسات والمعارف الصادرة عنها. فبقدر ما يرتبط مسار تدريس بعض المواد، ولاسيّما الاجتماعية منها (التاريخ مثلاً)، بتشكيل معالم الهوية الوطنية عبر طبيعة العلاقة القائمة مع الذاكرة الجماعية وخطاطتها الثقافية والرمزية، يتطلب الأمر من المعارف المدرسية أن تُواكب الحاجة المُرهفة لجمهور النشء إلى التكوين المعرفي والعملي من خلال تأدية الوظيفة الفكرية والنقدية لتدريس هذه المواد. وسيساهم ذلك في بلوغ الوظيفة الاجتماعية لكافة المواد الاجتماعية داخل المدرسة، خصوصاً وأن الطلب الاجتماعي للمواد الاجتماعية، وللتاريخ تحديداً، «نابع من إرادة تقوية الهوية والشخصية الوطنية»[100]. وتبقى مشروعية التساؤل حول طبيعة المواطن المراد تكوينه بالمعرفة المدرسية الحالية قائمة، وربما أكثر، في ضوء التحولات السياسية والسوسيو ثقافية واللغوية والقيمية التي يشهدها المغرب في هذه اللحظة التاريخية.

100- القدوري، **المرجع السابق**، ص. 68.

ترجمات

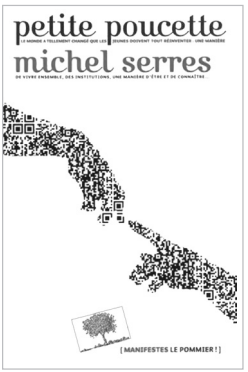
ميشيل سير | مدرسة جديدة لإنسان جديد

ترجمة حماني أقفلي

مدرسة جديدة لإنسان جديد

ميشيل سير

ترجمة: حماني أقفلي، باحث في التربية



يعتبر ميشيل سير أن دخول المجتمعات المعاصرة في العصر الرقمي، يشبه من حيث زخم التحولات التي يحملها، الانتقالات الكبرى التي حصلت في الماضي، مثل الانتقال من الشفهي نحو الكتابة، أو الانتقال من النسخ اليدوي نحو الطباعة. فكل واحدة من تلك التحولات صاحبتها تغيرات سياسية واجتماعية ومعرفية. مع الزمن الرقمي يولد، حسب ميشيل سير، إنسان جديد يطلق عليه «الإبهامة الصغيرة» في إشارة إلى السرعة والحذق العاليين اللذان يطبعان استخدام الصغار والشباب للإبهامة في كتابة الرسائل على الهاتف الجوال.

نقدم هنا ترجمة الفصل الثاني من كتاب ميشيل سير الصادر سنة 2012 عن دار بوميي، والمخصص لتحليل آثار التحول الرقمي على مجال التربية والتعليم[1].

رأس البوصة (الإبهامة) الصغيرة

في كتابه «**الأسطورة اللامعة**»، يحكي جاك دوفورجين JAQUES DE VORAGINE عن وقوع معجزة في مدينة لوتيس[2] (*lutèce*) خلال قرن الاضطهاد الذي سنه الأمبراطور دوميتيان. في تلك المدينة، ألقى الجيش

1- Michel SERRES, **Petite poucette**, Editions Le Pommier, 1012, pp. 27-47

2- لوتيس كانت تطلق على المدينة الغولية التي تسمى اليوم باريس، lutatia هي فرنسة للكلمة الرومانية.

الروماني القبض على دينيس الذي كان قد انتخب أسقفا لمسيحيي باريس الأولين. اعتقل دينيس، وعذب في جزيرة لاسيتي، ثم حكم عليه بأن يضرب عنقه على قمة تل سيسمى مونتمارتر. لكن العساكر الذين كلفوا بتنفيذ هذا الحكم كانوا كسلاء، فعدلوا عن الصعود إلى أعلى التل، وأعدموا الضحية وهم في منتصف الطريق إليه. تهاوت رأس الأسقف على الأرض. كان ذلك مرعبا. نهض دينيس، فالتقط رأسه من الأرض وأخذها بين يديه، واستمر في تسلق المنحدر. إنها معجزة. أصيب العساكر بالهلع، فهربوا. ويضيف المؤلف أن دينيس توقف عند عين ليغسل رأسه من دمها، ثم استأنف طريقه إلى أن وصل سان دينيس الحالية. وها هو في عداد القديسين.

ولد ميشيل سير (Michel Serres) بآجن في فرنسا سنة 1930. التحق بالمدرسة البحرية سنة 1949، ثم بالمدرسة العليا (باريس) سنة 1952، حيث نال شهادة التبريز في الفلسفة (1955). يعمل حاليا أستاذا بجامعة ستانفورد، وهو عضو بالأكاديمية الفرنسية. نشر العديد من المؤلفات في الفلسفة وتاريخ العلوم، منها سلسلة الكتب، ذات العنوان الرئيسي Hermès حيث اهتم قبل الكثيرين، ومنذ أوائل السبعينيات بقضايا الاتصال والشبكات والترجمة. كما أولى أهمية خاصة للتفكير في التحولات التي تشهدها التربية وطرق نقل المعارف في المجتمعات الغربية.

فتحت البوصه الصغيرة حاسوبها. وإذا كانت لا تتذكر هذه الأسطورة، فإنها تعتبر، مع ذلك، أن رأسها توجد أمامها، بين يديها. إنها رأس جد مملوءة بسبب الاحتياطي الهائل من المعلومات التي تتضمنها ؛ وهي رأس جيدة، أيضا، لأن محركات البحث تشغل فيها، كلما أرادت ذلك، نصوصا، وصورا ؛ ولأن عشرات البرامج تستطيع، أحسن من ذلك، أن تقوم فيها بمعالجة عدد غير متناه من المعلومات بسرعة تفوق استطاعتها. تمسك البوصة الصغيرة هنا، خارج ذاتها، معرفتها التي كانت في الماضي بداخلها، كما يمسك سان دينيس رأسه المفصولة عن جسده. هل نتصور البوصة الصغيرة وهي مقطوعة الرأس؟ هل هي معجزة؟

في الآونة الأخيرة، صرنا جميعا مثل سان دينيس. لقد خرجت رأسنا الذكية من

رأسنا العظيمة والعصبية. وبالفعل، لقد صارت علبة الحاسوب التي بين أيدينا تحوي وتشغل ما كنا نسميه في الماضي ملكاتنا : أي ذاكرة تفوق قوتها قوة ذاكرتنا آلاف المرات، وخيال مزود بملايين الرموز، وعقل كذلك ؛ لأن كل هذه البرامج تستطيع حل مائة مشكلة لم نكن لنقدر على حلها لوحدنا. إن رأسنا مرمية أمامنا في هذه العلبة المعرفية الموضعة (*objectivée*).

بعد هذا الانفصال، ماذا بقي على أكتافنا؟ بقي عليها الحدس المخترع والخلاق. فبعد سقوطه في العلبة، ترك لنا التعلم الفرح الوهاج الذي يترتب عن الابتكار. نور على نور : هل حكم علينا أن نصير أذكياء؟

عندما ظهرت المطبعة، فضل مونتيني الرأس الجيدة على المعرفة المتراكمة، لأن ذلك التراكم الذي صار مموضعا يرقد في الكتاب على رفوف مكتبته. فقبل كوتنبرغ، كان يجب علينا، إذا كنا نمارس التاريخ، أن نعرف عن ظهر قلب تيوسديدايس(THUCYDIDE) و تاسيتوس (TACITE) ؛ كما كان يلزم علينا أن نعرف أرسطو والميكانيكيين الإغريق إذا كنا نهتم بالفيزياء، وأن نعرف ديموستينيس (DEMOSTHÈNE) وكانتليانوس (QUINTILIEU) إذا كنا نريد إتقان فن الخطابة... كان يجب، إذن، أن تكون رأسنا مملوءة بكل هؤلاء. اقتصاد : أن نتذكر مكان الكتاب على رفوف المكتبة يكلف الذاكرة أقل مما يكلفها تذكر محتوى الكتاب. اقتصاد جديد وجذري هذه المرة : لم يعد أحد في حاجة إلى تذكر مكان الكتاب، لأن آلة البحث في الحاسوب تتكلف بذلك.

من الآن فصاعدا، صارت رأس البوصة الصغيرة المقطوعة الرأس، تختلف عن الرؤوس القديمة التي كانت جيدة أكثر مما كانت مملوءة. وبما أنها لم تعد في حاجة للكد من أجل اكتساب المعرفة، مادامت هذه الأخيرة موجودة هنا، ملقاة أمامها ؛ موضوعية، ومجموعة، وجماعية، ومتصلة بحاسوبها، ويمكن الوصول

إليها كلما أرادت ذلك، وقد تمت مراجعتها ومراقبتها عشر مرات، فإن بوسعها أن تلتفت إلى الجدعة الغائبة التي تطل على عنقها المقطوع. من هناك يمر الهواء، والريح، وأفضل من ذلك، يمر منه ذلك النور الذي صوره الرسام المدعي بونات (BONNAT) بالألوان عندما رسم معجزة سان دينيس على جدران البانتيون في باريس. هناك تكمن العبقرية الجديدة، أي الذكاء المبدع، والذاتية المعرفية الحقة، التي تجعل أصالة البنت (أي البوصة الصغيرة) تلجأ إلى ذلك الفراغ الشفاف تحت هذا النسيم العليل. إنها معرفة بثمن شبه منعدم، ولكنها معرفة صعبة المنال.

الصلب والناعم

كيف استطاع هذا التغيير الحاسم أن يقع؟ عمليون وواقعيون، نعتقد، بدون أدنى مقاومة، أن الثورات لا تحدث إلا بصدد الأشياء الصلبة. تهمنا الأدوات، المطرقات والمناجل. نذهب إلى حد تسمية بعض الحقب التاريخية بأسماء تلك الأدوات : الثورة الصناعية الحديثة العهد، وعصر البرونز، وعصر الحديد، وعصر الحجر المصقول، وعصر الحجر المقطوع... عمي صم بهذا القدر أو ذاك، فإننا لا نولي للعلامات الناعمة نفس الاهتمام الذي نوليه لتلك الآلات الملموسة، والصلبة، والعملية.

لكن ابتكار الكتابة، وابتكار المطبعة الذي جاء متأخرا عنه بعض الشيء، قلبا الثقافات والجماعات أكثر مما فعلت الأدوات : لقد أظهر الصلب فعاليته بصدد أشياء العالم، وأظهر الناعم تأثيره على مؤسسات الإنسان. التقنيات تقود أو تفترض العلوم الصلبة (أي العلوم التجريبية والمادية)، والتكنولوجيات تقود وتفترض العلوم الإنسانية، والمجالس العمومية، والسياسة والمجتمع. هل كان بإمكاننا، لولا الكتابة، أن نتجمع في المدن، وأن نضع القانون، ونؤسس الدولة، ونتصور ديانة التوحيد، والتاريخ، ونبتكر العلوم الحقة، ونؤسس التربية (*la paideia*)؟ هل كنا سنضمن استمراريته كل ذلك؟ هل كنا سنغير تلك

المؤسسات، وتلك المجالس في عصر النهضة ـ التي أحسنت (بضم الهمزة) تسميتها ـ لولا المطبعة؟ إن الناعم (اللين) ينظم أولئك الذين يستعملون الصلب ويؤلف بينهم.

نعيش اليوم معا باعتبارنا أبناء الكتاب، وحفدة الكتابة دون أن نشك في ذلك أبدا.

مجال الصفحة

في كل مكان، يظهر المكتوب اليوم، وهو على شكل مطبوع، ناتئا في المجال، إلى حد اجتياحه المناظر الطبيعية وإخفائها. تهيمن علينا الصفحة وتقودنا متخذة شكل الملصقات الاستشهادية، والعلامات الطرقية، والأزقة، والشوارع المسهمة، والأوقات في محطات السفر، ونتائج المباريات في الملاعب، والترجمات في الأوبيرا، ومخطوطات الأنبياء في معابد اليهود، وكتب الإنجيل في الكنائس، والمكتبات في حرم الجامعات، والسبورات السوداء في الحجرات الدراسية و«الباور بوينت» في المدرجات الجامعية، والمجلات، والجرائد... وتعيد الشاشة إنتاج تلك الصفحات.

إن المسح القروي، وتصاميم المدن والتعمير، ومشاريع البناء، ورسوم القاعات العمومية، والغرف الحميمية... كلها تحاكي بصفحاتها المربعة والمرقمة، الوحدات الترابية لأسلافنا، تلك الوحدات التي كانت عبارة عن مربعات مزروعة بالفصة، أو قطع أرض محروثة، والتي كان الفلاح يترك على صلابتها أثر سكة المحراث. لقد سبق للمحراث أن رسم خطه على هذا المجال المقسم إلى قطع. هذه هي وحدة الإدراك المجالية للفعل والتفكير والمشروع. هذا هو الشكل الذي يعود لآلاف السنين، والذي يفرض نفسه علينا نحن البشر، الغربيين على الأقل، كما يفرضه على نحل فرنسا تقريبا.

التكنولوجيات الجديدة

مادامت التكنولوجيات الجديدة لم تخرج بعد من الشكل/الصفحة هذا، فإن هذا الأخير سيهيمن علينا إلى حد بعيد، من حيث لا نشعر ولا ندري. تحاكيه شاشة الحاسوب التي تفتح بدورها كما يفتح الكتاب. فمازالت البوصة الصغيرة تكتب عليه بأصابعها العشرة، وتكتب على هاتفها النقال بإبهاميها. وبمجرد ما تنتهي من العمل، تسارع إلى طبع ما كتبته. يبحث المخترعون من كل الأصناف عن الكتاب الإلكتروني الجديد. والحال أن الإلكترونيك لم تتخلص بعد من الكتاب، وإن كانت تعني شيئا آخر غير الكتاب تماما، شيئا آخر غير شكل الصفحة العابر للتاريخ. بقي أن نكتشف هذا الشيء، وستساعدنا البوصة الصغيرة على ذلك.

أتذكر اندهاشي، قبل بضع سنين، عندما رأيت، وأنا في مدرج جامعة ستانفورد التي كنت أدرس فيها منذ ثلاثين سنة، أبراجا معدة للإعلاميات تشيد، بتمويل من ملياردريات سيليكون فالي المجاورة، بجوار الزوايا المربعة القديمة، على شكل مماثل تقريبا، من حيث الحديد والإسمنت والتركيب الزجاجي، لشكل البنايات القديمة المبنية بالأجرة (بضم الجيم وفتح وشد الراء) والتي كانت تدرس فيها منذ قرون الهندسة الميكانيكية، أو التاريخ الوسيط : نفس التموضع على الأرض، ونفس الحجرات الدراسية، ونفس الممرات ؛ فالشكل المستوحى من الورق هو المهيمن دائما ؛ وكأن الثورة الحديثة العهد، وهي قوية قوة ثورة المطبعة والكتابة على الأقل، لم تغير شيئا في المعرفة، ولا في البيداغوجية، ولا حتى في المجال الجامعي ذاته الذي تم ابتكاره في الماضي من قبل الكتاب، ومن أجله.

لا. إن التكنولوجيات الجديدة ترغمنا على الخروج من هذا الشكل المجالي الذي استلزمه الكتاب والصفحة.

تاريخ موجز

بداية، قامت الأدوات الصلبة المستعملة بتعويض قوانا الجسدية. هكذا عوضت الآلات البسيطة، كالرافعات العادية، والرافعات البحرية، العضلات، والعظام، والمفاصل الخارجة من الجسم، والتي تحاكي تلك الأدوات كيفية اشتغالها. ثم عوضت الآلات المحركة حرارتنا المرتفعة التي تصدر عن الجسم والتي تشكل مصدر طاقتنا. وأخيرا عوضت التكنولوجيات الجديدة الرسائل والعمليات الناعمة التي تجري داخل الجهاز العصبي، كالمعلومات والرموز. لقد أصبحت هذه الأداة الجديدة تتولى، جزئيا، عملية اكتساب المعرفة نفسها.

ماذا بقي، إذن، فوق الأعناق المقطوعة لكل من سان دينيس الباريزي، وأبناء وبنات اليوم؟

البوصة الصغيرة تتأمل

الكوجيتو : يتميز فكري عن المعرفة وعن عمليات المعرفة ـ الذاكرة، وعن الخيال، والعقل الاستنباطي، والدقة، والهندسة... التي تم تعويضها بنقط الاشتباك العصبية والخلايا العصبية في الحاسوب. وخير من ذلك، إنني أفكر، وأبتكر إذا اتخذت مسافة إزاء ذلك العرفان وتلك المعرفة، وإذا ابتعدت عنهما. اهتديت إلى ذلك الفراغ، وإلى ذلك الهواء غير الملموس، وإلى تلك الروح التي يعكس اسمها تلك الريح. أفكر بليونة أكبر في هذه الليونة الموضعة. ابتكر إذا تمكنت من ذلك الفراغ. لا تتعرفوا علي من خلال رأسي، ولا من خلال ما حشي فيها بكثافة، ولا من خلال مواصفاتها المعرفية الفريدة ؛ وإنما من خلال غيابها اللامادي ؛ ومن خلال النور الشفاف الذي ينبثق عن فصلها عن الجسد. تعرفوا عليها من خلال لاشيء.

فسر مونتيني، كيف تعمل رأس لتصير جيدة للغاية. وقد يكون قد رسم، بالتالي، خانة يتعين ملؤها، لتعود الرأس المملوءة. وإذا حاولنا اليوم رسم هذه الرأس الفارغة، فإنها ستسقط، مرة أخرى، في الخارج ؛ في الحاسوب. لا. لا يجب قطعها لاستبدالها بأخرى. يجب أن لا نشعر بأي قلق من جراء الفراغ. هيا لنتشجع... المعرفة وأشكالها، والمعرفة ومناهجها، والتفاصيل غير المحدودة، والتراكيب المثيرة للإعجاب التي كان يجمعها القدماء كأذرع الصدر في الهوامش التي يملئون بها صفحات كتبهم، والمراجع الهائلة التي يتهمونني بنسيانها. لقد سقط كل ذلك في العلبة الإلكترونية تحت ضربة سيف معذبي سان دينيس. تنسحب الأنا من كل هذا، وهي غريبة وشبه متوحشة، وتنطلق سريعا في الفراغ، وفي عدم أهليته البيضاء والساذجة. يقاس الذكاء المخترع بالمسافة التي تفصله عن المعرفة.

لقد تغير الآن موضوع الفكر. إن الخلايا العصبية التي تم تنشيطها في الضوء الأبيض للعنق المقطوع، والتي تخشخش في الحاسوب، تختلف عن تلك التي تحيل عليها الكتابة والقراءة في رأس أسلافنا.

من هنا تأتي الاستقلالية الجديدة للفهم التي تطابقها حركات جسدية بدون إكراه ولا هرج الأصوات ومرجها.

الأصوات

إلى غاية هذا الصباح، كان المدرس، في فصله الدراسي، أو في مدرجه، يلقن معرفة راقدة، جزئيا، في الكتب. كان يعبر شفويا عما هو مكتوب، ويكتب صفحة ـ مصدرا. وإذا ابتكر، وهذا أمر ناذر، فإنه سيكتب غدا صفحة على شكل مجموعة نصوص، كأن كرسيه بمثابة مكبر لصوته. ولإنجاز هذا البرنامج الشفهي، كان يطلب الصمت، وهو ما لم يعد يحصل عليه.

إن موجه ما نسميه «التشويش في القسم» الذي تكون منذ الطفولة في الأقسام التحضيرية والابتدائية، والذي تحول إلى تسونامي في الثانوي، قد وصل، اليوم، إلى التعليم العالي، حيث امتلأت المدرجات التي باتت يطغى عليها التشويش، لأول مرة في التاريخ، بهرج ومرج دائمين، يجعلان من الصعب كل إنصات، ويحولان دون الاستماع إلى الصوت القديم للكتاب. هذه ظاهرة عامة بما فيه الكفاية لنعيرها الاهتمام. البوصة الصغيرة لا تقرأ، ولا ترغب في أن تسمع المكتوب وهو يقال. لم يعد الكلب الذي كان يرسمه إشهار قديم يسمع صوت صاحبه. إن البوصة الصغيرة وأخواتها وإخوانها، الذين أرغموا على الصمت منذ ثلاث ألفيات يحدثون، من الآن فصاعدا، ضجيجا جماعيا في الخلف يكتم صداح مكبر صوت الكتابة.

لماذا تشوش البوصة الصغيرة في القسم ضمن هرج ومرج أصدقائها الثرثارين؟ لأن الجميع يعرف بشكل مسبق المعرفة المعروضة عليهم. فهذه الأخيرة توجد رهن الإشارة، وفي متناول اليد، ويمكن الحصول عليها بواسطة الشبكة العنكبوتية، والويكيبيديا، وتحميلها بواسطة أية بوابة وهي مُفَسَّرة، وموثقة، وموضحة بواسطة الرسوم والصور، ولا تتضمن من الأخطاء أكثر مما تتضمنه أحسن الموسوعات. لم يعد أحد في حاجة إلى أبواق الأمس، اللهم إذا كان أحدهم يتميز بالندرة والأصالة، ويبتكر.

إنها نهاية عصر المعرفة.

العرض والطلب

تعلن هذه الفوضى الجديدة والبدائية، ككل مرج، عودة البيداغوجيا أولا، وعودة السياسة في كل جوانبها ثانيا. في ما مضى، ومنذ عهد قريب، كان التعليم يقوم على العرض. كان هذا الأخير حصريا، وكانت قدرته التبليغية للمعارف تتوقف على عدة عوامل. لم يكن يعبأ أبدا بالاستماع إلى رأي أو صوت الطلبة.

هذه هي المعرفة، مخزونة في صفحات الكتب. هكذا كان يتكلم مكبر الصوت ويبين، ويقرأ، ويقول : اسمعوا، ثم اقرؤوا إن شئتم. وفي جميع الأحوال، عليكم بالصمت.

كان العرض يقول مرتين : اسكت.

انتهى الأمر. موجة التشويش في الأقسام الدراسية تعلن رفض هذا العرض، وتعبر عن طلب جديد، وعن ابتكاره وتقديمه. وهذا الطلب هو بدون شك طلب معرفة جديدة. لقد وقع تغير مفاجئ. لنستمع بدورنا، نحن المدرسين المتكلمين، إلى هذه الإشاعة المبهمة والفوضوية المتعلقة بهذا الطلب المشوش، والصادر عن المتعلمين الذين لم يكن أحد يستشيرهم في ما مضى ليعرف منهم إن كانوا حقيقة يطلبون ما يعرض عليهم.

لماذا تهتم البوصة الصغيرة أقل فأقل بما يقوله مكبر الصوت؟ لأن عرضا منتظما وخاصا يصبح، أمام عرض متزايد لحقل ضخم من المعارف المتوفرة في كل مكان، مثيرا للسخرية. كان السؤال يطرح بحدة في الوقت الذي كان يلزم التنقل لاكتشاف معرفة ناذرة وسرية. أما الآن، فهي في المتناول، وبوفرة، وقريبة، بما في ذلك توفرها في الكتب ذات الحجم الصغير التي تحملها البوصة الصغيرة في جيبها، تحت منديلها. إن موجة النفوذ إلى المعرفة ترتفع إلى مستوى موجة التشويش.

هذا الصباح، مات العرض الذي لا يقابله طلب. العرض الضخم الذي تلاه وحل محله يتراجع أمام الطلب. هذا صحيح بالنسبة للمدرسة، وسأقول إنه صحيح كذلك بالنسبة للسياسة. هل هي نهاية عصر الخبراء؟

المرتعدون الصغار

غاص الكلب أذنيه وأنفه في مكبر الصوت، وظل جالسا مفتونا بالسماع، لا يتحرك. منذ سن مبكرة، بدأنا، ونحن أطفال وديعين، مهنة جلوس طويلة، ساكنين، وصامتين، ومصطفين. الاسم الذي كنا نحمله في الماضي هو المرتعدون الصغار. كنا نخضع، وجيوبنا فارغة، ليس فقط للمعلمين، وإنما أيضا، وبالخصوص، للمعرفة التي كان يخضع لها المعلمون أنفسهم بتواضع. كنا نعتبرها نحن وإياهم، سيدة وجليلة. لم يكن أحد ليتجرأ على كتابة مؤلف حول الخضوع الإرادي للمعرفة. لم نكن أغبياء، ولكن كنا مروعين. كان البعض منا يجدون أنفسهم مرهبين من قبل المعرفة، الشيء الذي يمنعهم من التعلم. يجب أن نحاول فهم هذه المفارقة : فحتى لا يتم فهم المعرفة ورفضها، في الوقت الذي تريد أن تكون مقبولة ومفهومة، كان يلزم أن تكون مرعبة.

كانت الفلسفة تتحدث أحيانا، وبحروف استهلالية، عن المعرفة المطلقة. كانت توجب، إذن، أن ننحني لها خاضعين كما كان ينحني أسلافنا أمام السلطة المطلقة لملوك الحق الإلهي. لم يسبق أن كان لديمقراطية المعرفة وجود. ليس لأن البعض ممن كانوا يملكون المعرفة كانوا يملكون السلطان، وإنما لأن المعرفة نفسها كانت تتطلب أجساد مهانة، بما فيها أجساد الذين يملكونها. وباعتبارها أضعف الأجساد كلها، فإن هيئة المدرسين تعطي الدروس وهي تشير إلى ذلك المطلق الغائب الذي يتعذر الحصول عليه في النهاية. وتظل الأجساد المفتونة ساكنة لا تتحرك.

يعيد فضاء المدارس والإعداديات والجامعات، الذي سبق أن تم ترتيبه بواسطة الصفحة، ترتيب نفسه وفق هذا التراتب المحايث للهيئة الجسدية : الصمت والسجود. إن تركيز الانتباه على المنصة (في القسم والمدرج)، حيث يستلزم مكبر الصوت الصمت والسكون، يعيد، في البيداغوجيا، إنتاج تركيز الأنظار

على القاضي في قاعة المحكمة، وعلى الخشبة في قاعة المسرح، وعلى العرش في البلاط، وعلى الواحد في فضاء الكنيسة المتعدد. صفوف من الكراسي المتزاحمة، معدة للأجساد المشلولة التي تنتمي إلى تلك المؤسسات ـ الثكنات ؛ تلك هي المحكمة التي أدانت سان دينيس. هل هي نهاية عصر الفاعلين؟

تحرير الأجساد

ظهر أمر جديد. إن سهولة الوصول إلى المعرفة قد أعطى للبوصة الصغيرة، كما لكل الناس، جيوبا مملوءة بالمعرفة الموجودة تحت المناديل. يمكن للأجساد أن تخرج من الكهف حيث يربطها الانتباه والصمت وانحناء الظهور إلى الكراسي بما يشبه الأغلال. لنعدها إليه (أي إلى الكهف) مرة أخرى بالقوة، ولن تبقى أبدا في أماكنها على الكراسي. يسمى ذلك الشغب ضد المدرس.

لا. في الماضي، كان يرسم مجال المدرج على شكل حقل قوي يوجد مركز جاذبيته الأوركستري على المنصة ؛ في النقطة البؤرية للكرسي. هناك تقع الكثافة الثقيلة للمعرفة المنعدمة تقريبا في الأطراف. لكن، من الآن فصاعدا، أصبحت المعرفة التي توزع في كل مكان، تنتشر في مجال متجانس وغير ممركز. لقد مات الفصل الدراسي الذي كان، وإن كنا مازلنا لا نرى إلا هو، ولا نعرف أن نبني إلا هو، وما يزال مجتمع الفرجة يريد أن يستمر في فرضه.

أخذت الأجساد، إذن، تتحرك، وتمشي، وتومئ، وتنادي، وتسائل، وتتبادل بشكل إرادي ما عثرت عليه تحت مناديلها. فهل سيعقب الصمت التشويش؟ وهل سيعقب الصخب السكون؟

لا. إن البوصات الصغيرة التي كانت في الماضي سجينات تتحررن من أغلال الكهف الذي يعود لآلاف السنين ؛ تلك الأغلال التي كانت تربطهن في أماكنهن، وهن ساكنات، وصامتات، وأفواههن مخيطة، ومؤخراتهن لاصقة على الكراسي.

الحركية : السائق والركاب

يمكن، كذلك، أن نرسم مجال الفصل الدراسي أو المدرج على شكل حجم مركبة، كالقطار، أو السيارة، أو الطائرة، التي يجلس الركاب داخلها مصطفين، ويتركون السائق يقودهم نحو المعرفة. انظر الآن إلى جسم الراكب، وهو متراخي، وبطنه إلى الأعلى، ونظرته حالمة وسلبية. أما السائق فهو، على عكس ذلك، يحني ظهره، ويمد يديه إلى المقود، وهو نشيط ومنتبه.

عندما تستعمل البوصة الصغيرة الحاسوب أو الهاتف النقال، فإن ذلك يتطلب أن يكون جسدها كجسد سائقة متوترة ونشيطة، وليس كجسد راكب سلبي ومتراخي. إن ذلك يستدعي طلبا وليس عرضا. إنها تحني ظهرها، ولا تنام على ظهرها. ادفعوا هذه الشخصية الصغيرة إلى فصل دراسي، ولن يتحمل جسدها، الذي تعود على السياقة، كرسي الراكب الخامل لمدة طويلة. ستنشط عندئذ لكونها محرومة من آلة السياقة، وستقوم بالتشويش. ضعوا بين أيديها حاسوبا، وستستعيد حركات جسم السائق.

لم يعد يوجد سوى السائقين ؛ سوى القوى المحركة. لم يعد للمتفرجين وجود. لقد امتلأ مجال المسرح بفاعلين متحركين. لم يعد في المحكمة قضاة ؛ لا يوجد فيها إلا الخطباء الفعالين. لم يعد في المحراب قسيسون، فقد امتلأ المعبد بالواعظين. لم يعد في المدرج أساتذة ؛ كما لم يعد للأقوياء وجود في الساحة السياسية التي أصبحت، من الآن فصاعدا، محتلة من قبل المعنيين بالقرار أنفسهم.

التلقين الثالث

بحثت البوصة الصغيرة عن المعرفة في آلتها ووجدتها فيها. لم تكن تعرض تلك المعرفة، التي كان النفوذ إليها نادرا، إلا مجزأة، ومشتتة، ومقطعة الأوصال.

فصفحة بعد صفحة، تخضع كل مادة لتصنيفات عالمة تعطيها نصيبها، وتحدد شعبتها، وأسلاكها الدراسية، ومختبراتها، وجزءها من المكتبة، وميزانيتها، والناطق باسمها، والهيئة الممثلة لها. كانت المعرفة تنقسم إلى طوائف وشيع. هكذا يتم تشتيت الواقع.

كان النهر، مثلا، يختفي وراء المواد المبعثرة (التي تتناوله)، كالجغرافيا، والجيولوجيا، والجيوفيزائية، والهيدروديناميكا، وعلم بلوريات الطمي، وعلم أحياء السمك، وفن صيدها، وعلم المناخ، دون احتساب علم زراعة السهول المسقية، وتاريخ المدن التي غمرتها المياه، والنزاعات بين الجيران، زيادة على الجسيرات، والقوارب، وجسر ميرابو... وبخلط هذه الأجزاء المتناثرة، وإدماجها، وتوحيدها ؛ لتكوين الجسد الحي لمجرى النهر انطلاقا منها، سيمكن النفوذ السهل إلى المعرفة من استيطان النهر، وهو مملوء، أخيرا، إلى أعلى مستواه.

ولكن كيف يمكن تجميع هذه التصنيفات (للمواد الدراسية)، وإلغاء الحدود بينها، وتجميع صفحات سبق تقطيعها، وتنضيد تصاميم الجامعة، وتوحيد المدرجات، وتجميع عشرين شعبة، والعمل بالشكل الذي يسمح بالتفاهم بين كل هؤلاء الخبراء ذوي المستوى العالي، والذين يدعي كل واحد منهم أنه يملك التعريف الوحيد والصحيح لماهية الذكاء؟ كيف يمكن تغيير حرم الجامعة الذي يشبه معسكر الجيش الروماني المحصن، وكلاهما مقسم إلى مربعات بواسطة طرق عادية، وموزع إلى كتيبات أو بساتين متجاورة؟

الأجوبة : يمكن تحقيق ذلك بالإنصات إلى الصوت العميق النابع من الطلب، ومن العالم، ومن الساكنة، وباتباع الحركات الجديدة للأجساد، وبمحاولة توضيح المستقبل الذي تقتضيه التكنولوجيا الجديدة.

من جديد، كيف ذلك؟

التنافر في مقابل الترتيب

لنطرح هذا السؤال بصيغة أخرى، وإن كان ذلك ينطوي على مفارقة : هل ينبغي رسم الحركات البرونية[3]؟. يمكننا على الأقل أن نشجع الاكتشافات غير المتوقعة التي تحدث عنها بوسيكو.

بوسيكو هو مؤسس المتجر المعروف في باريس باسم Le Bon Marché. في البداية، رتب بوسيكو البضائع المعروضة للبيع في متجره هذا حسب رفوف وحسب مجموعة من الرفوف. وضع كل رزمة من البضائع في رفها الخاص، وهي مصنفة ومنظمة كالتلاميذ المصطفين في القسم، أو كالفيالق الرومانية في مخيمهم المحصن. كانت كلمة الطبقة (*classe*) تعني، في الأصل، هذا الجيش المنظم على شكل صفوف ضيقة. وبما أن متجر بوسيكو الكبير ـ الذي كان كونيا من أجل سعادة النسوة، كما كانت الجامعة كونية من أجل لذة التعلم ـ يضم، لأول مرة، كل ما يمكن أن يحلم به المشتري من مواد غذائية، وأثواب، ومستحضرات التجميل... فإن النجاح سرعان ما حالف صاحبه الذي اغتنى بسرعة. تتحدث الرواية التي خصصها إيميل زولا لهذا المبتكر عن خيبة الأمل التي أصابته لما استقر رقم أعماله لمدة طويلة بعد أن وصل ارتفاعه الأقصى.

ذات صباح، وإثر حدس مفاجئ، قلب بوسيكو الترتيب العقلاني لمتجره، فحول ممراته إلى متاهه، ومجموع رفوفه إلى فوضى. وعندما جاءت السيدة جدة البوصة الصغيرة لتشتري الكرات من أجل حساتها، اضطرت، بسبب هذه الصدفة المبرمجة بدقة، أن تعبر رفوف الحرير والدنتيلا لتجد نفسها، في آخر المطاف، قد اشترت الحلي زيادة على الخضر. فارتفعت مبيعات متجر بوسيكو من جديد.

3- الحركة البرونية عبارة كيميائية تعني حركة الجزئيات المجهرية داخل سائل معيف.

للتشتت مزايا لا يعرفها العقل. النظام عملي وسريع، ولكنه قد يقيدنا. فهو يساعد على الحركة، إلا أنه يجمدها في النهاية. القائمة المرجعية ضرورية للفعل، غير أنه من الممكن أن تجعل الاكتشاف عقيما. وعلى العكس من ذلك، فإن الهواء يدخل الفوضى تماما كما هو الأمر بالنسبة للآلة التي تنطوي على تخلخل. والحاصل أن التخلخل يؤدي إلى الابتكار. فبين العنق والرأس المقطوعة يظهر التخلخل نفسه.

لنتبع البوصة الصغيرة في ألعابها، ولنستمع إلى بوسيكو وهو يحدثنا عن حدسه السبيراندييني الذي تطبقه كل المتاجر منذ ذلك الوقت. نقلب تصنيف العلوم ؛ ولنضع شعبة الفيزياء إلى جانب الفلسفة، واللسانيات أمام الرياضيات، ولنرتب الكيمياء مع الإيكولوجيا. لنحفر في التفاصيل، ونجزئ القوائم الجاهزة للمحتويات حتى يتمكن باحث في مجال معين أن يلتقي أمام بيته بباحث آخر، آت من فضاء غريب، ويتحدث لغة أخرى. سيسافر بعيدا دون أن يزعج نفسه. ستعقب المعسكر الروماني العقلاني (*le castrum*) المقسم عموديا إلى مجموعة من الجماعات المربعة، فسيفساء ذات أجزاء متنوعة. إنه نوع من المشكال[4] ؛ إنه فن الترصيع، وخليط من الأشياء المتنوعة والمختلفة.

لقد أخذ التعليم الثالث يحلم بجامعة ذات مجال مختلط، ومبرقع، ومتموج الألوان، وموشى، ومبرقش، ومزخرف، وواقعي تماما كمنظر طبيعي. ففي الوقت الذي كان يلزم الجري بعيدا للقاء الآخر، وفي الوقت الذي كنا نبقى في بيوتنا حتى لا نسمعه، هاهو بيننا، يلازمنا بدون انقطاع، ودون أن نكون في حاجة إلى التحرك من مكاننا.

4- «آلة أنبوبية تحتوي على مراء مركزة بحيث أن الأشياء الصغيرة الملونة الموجودة معها في الأنبوب تتحرك فتولد رسوما مختلفة الأشكال والألوان»، المنهل.

إن الذين تتحدى مؤلفاتهم كل تصنيف، والذين يزرعون المعرفة في كل الاتجاهات، يلقحون الإبداعية، بينما لا تصلح الطرق شبه العقلانية لشيء. كيف يمكن إعادة رسم الصفحة؟ بنسيان نظام العلل. سيكون النظام الجديد نظاما بالتأكيد، ولكنه نظام بدون علة. يجب أن نغير أسلوب تفكيرنا. إن الفعل الثقافي الحقيقي الوحيد هو الابتكار. لنفضل، إذن، متاهة الرقاقات الإلكترونية. صاحت البوصة الصغيرة : يحيا بوسيكو، تحيا جدتي.

المفهوم المجرد

وماذا عن المفاهيم التي يصعب تكوينها أحيانا؟ قل لي : ما هو الجمال؟ أجابت البوصة الصغيرة : الجمال هو امرأة جميلة، وفرس جميل، وطلوع شمس جميل. توقفي. لقد طلبت منك مفهوما، وستذكرين لي ألف مثال لما هو جميل. لن تنتهي أبدا من بناتك وإناث مهرك (بضم الميم وسكون الهاء).

ولذلك، كانت الفكرة المجردة تعني اقتصادا كبيرا جدا في الفكر : إن فكرة الجمال تتضمن ألف شيء وشيء جميل ؛ تماما كما أن دائرة المهندس تتضمن أعدادا لا تحصى ولا تعد من الدوائر. لو كنا ملزمين بسرد كل تلك الأشياء الجميلة، وكل تلك الدوائر التي لانهاية لها، لما كان بإمكاننا أبدا أن نكتب صفحات وكتبا ونقرأها. أكثر من ذلك، يمكن لي أن أرسم حدود الصفحة دون اللجوء إلى هذه الفكرة التي تسد تسريبات هذه القائمة غير المحدودة.

هل مازلنا في حاجة إلى التجريد؟ إن آلاتنا تسير بسرعة إلى درجة أنها تستطيع أن تعد ما لانهاية له من الأشياء الخاصة، وأن تتعرف على ما هو أصيل. وإذا كانت صورة الضوء ما تزال تستطيع أن تسعفنا لتمثيل المعرفة، إن صح هذا القول، فإن أسلافنا كانوا قد اختاروا وضوحه، بينما اخترنا نحن سرعته. يمكن لمحرك البحث أن يحل، أحيانا، محل التجريد.

وكما تغيرت ذات المعرفة، كما رأينا أعلاه، يتغير الآن موضوعها. لم نعد في حاجة ماسة إلى المفهوم. قد نكون في حاجة إليه، أحيانا، ولكن ليس دائما. يمكن أن نتوقف المدة الضرورية عند السرديات، والأمثلة، والخصوصيات، والأشياء ذاتها. هذه الجدة العملية والنظرية تعيد لمعارف الوصف الفردي كرامتها. ومن ثمة، تعطي المعرفة لأشكال الممكن، والعارض، والمتميز، الاعتبار الذي تستحقه. مرة أخرى، تنهار بعض التراتبات. فعالم الرياضيات، الذي صار خبيرا في الفوضى، لم يعد يحتقر علوم الحياة والأرض التي أخذت تمارس الخلط على طريقة بوسيكو، والتي كان يجب أن تدرس بطريقة مندمجة، لأن تقطيع الكائن الحي بطريقة تحليلية، يؤدي حتما إلى موته. مرة أخرى، يترك نظام العلل ـ الذي ما يزال نافعا، وإن كنا لا نعبأ به أحيانا ـ المجال لمنطق جديد ومنفتح على المشخص المتفرد الذي يتخذ، بطبعه، طابع المتاهة. إنه السرد.

قام المهندس المعماري بقلب توزيع المجال الجامعي : مجال السير، وشفوية منتشرة، وحركات حرة، ونهاية الطبقات المصنفة، وتوزيعات متفاوتة، واكتشافات عن طريق الصدفة، وسرعة الضوء، وجدة (بكسر الجيم وشد الدال) الذات والموضوع، والبحث عن منطق جديد... لم يعد بإمكان المعرفة أن تنتشر في أي فضاء من الفضاءات الجامعية في العالم ؛ تلك الفضاءات المرتبة، والمشكلة (بضم الميم، وفتح الشين والكاف) صفحة صفحة، والخاضعة لنمط العقلانية القديم الذي يحاكي معسكر الجيش الروماني. هذا هو مجال الفكر الذي أصبحت تسكن فيه البوصة الصغيرة منذ هذا الصباح نفسا وجسدا.

لقد قام سان دينيس بتهدئة الفيلق.

حوار

مارسيل كوشيه
فيليب ميريو

ابتكار المدرسة من جديد

ترجمة حماني أقفلي

ابتكار المدرسة من جديد

حوار مع مارسيل كوشيه وفيليب ميريو[1]

ترجمة: حماني أقفلي، باحث في التربية

تعددت المشاريع والسياسات الإصلاحية، إلا أن أزمة المدرسة الفرنسية ما فتأت تتفاقم ؛ الأطفال والشباب يناهضون أكثر فأكثر سلطة الأساتذة والكبار بصفة عامة ؛ كما تتصاعد وتيرة الهدر المدرسي وتتنوع أنماط الشغب والعنف في الوسط المدرسي.

في هذا الحوار، يحاول كل من فيليب ميريو ومارسيل كوشي تقديم بعض الأفكار من أجل سياسة تربوية بديلة.

سؤال: إلى أي مدى يزعزع تطور مجتمعاتنا شروط إمكانية العمل التربوي؟

مارسيل كوشيه: نحن فريسة خطأ في التشخيص : نطلب من المدرسة أن تجد، بوسائل بيداغوجية، حلولا لمشاكل حضارية ناتجة عن حركة مجتمعاتنا ذاتها، وننددش لكونها لا تتمكن من ذلك... ما هي تلك التغيرات الجماعية التي تطرح اليوم على العمل التربوي تحديات جديدة تماما؟ إنها تتعلق بأربع جبهات على الأقل : علاقة الأسرة بالمدرسة، ومعنى المعارف، ومكانة السلطة، ومكانة المدرسة في المجتمع.

مبدئيا، تسعى الأسرة والمدرسة إلى نفس الغاية، هي تربية الأطفال : فالأسرة تربي، والمدرسة تعلم، كما كان يقال قديما. على المستوى العملي،

1- Dialogue publié dans le quotidien français «Le Monde », samedi 3 septembre 2011.

صارت الأمور أكثر تعقيدا، ذلك أن الأسرة تعتمد اليوم على المدرسة التي يفترض أنها تربي وتعلم في الوقت نفسه. لقد تمت خوصصة الأسرة التي كانت، قديما، دعامة المجتمع. فهي، من الآن فصاعدا، تقوم على علاقة شخصية وعاطفية بين كائنات يسعون إلى مصلحتهم الحميمة وحدها. يصعب إدماج العمل التربوي في هذا الإطار الذي يهدف إلى التفتح العاطفي للأشخاص.

فليب ميريو: نعيش لأول مرة في مجتمع أغلبية الأطفال الذين يولدون فيه أطفال مرغوب فيهم. يؤدي هذا الوضع إلى انقلاب جدري: فقديما، كانت الأسرة تصنع الأطفال. أما اليوم، فإن الأطفال هم الذين يصنعون الأسرة. ولما جاء الطفل ليلبي رغبتنا، فقد تغيرت مكانته، فأصبح سيدا: فنحن لا نستطيع أن نرفض له طلبا دون أن نصبح «آباء سيئون».

جندت الليبرالية التجارية هذه الظاهرة؛ فوضع مجتمع الاستهلاك رهن إشارتنا مجموعة غير متناهية من الأدوات واللعب لابد لنا من شرائها من أجل إرضاء نزوات ذريتنا. وقد عمل هذا الاقتران بين ظاهرة ديمغرافية وظهور نزوة معولمة في ظل اقتصاد يجعل من دافع الشراء مصدر السلوك الإنساني على زعزعة الأشكال والأوليات التقليدية للنظام المدرسي.

ولد فيليب ميريو سنة 1949 واشتغل بالتدريس في كل الأسلاك (الابتدائي والثانوي الإعدادي ثم التأهيلي العام منه والمهني). يعمل حاليا أستاذا جامعيا يدرس علوم التربية.
تولى إدارة تحرير «دفاتر بيداغوجية» وساهم في إحداث المعاهد الجامعية لتكوين المدرسين (IUFM) بفرنسا.
ألف ونشر العديد من الدراسات في مجال الفكر التربوي، منها :
- Le choix d'éduquer, ESF, 1991
- Frankenstein pédagogue, ESF, 2007
- Un pédagogue dans la cité, Desclée de Brouwer, 2012

سؤال: إلى أي مدى يقلب هذا المعطى الجديد المواجهة البيداغوجية بين المدرس والتلميذ؟

فيليب ميريو: درست مؤخرا في قسم المتوسط الثاني بعد انقطاع دام عدة سنوات، ولم يثر انتباهي انخفاض

المستوى، بقدر ما أثارته الصعوبة الخارقة للعادة لضبط قسم شديد الغليان.

على العموم، التلاميذ ليسوا عنيفين أو عـدوانيين، ولكنـهم لا يـلزمون أماكنهم. يجب على المدرس أن يقضي وقتا من أجل بناء أو إعادة بناء إطار مهيكل. فهو ملزم، في أكثر الأحيان، على تطبيق «بيداغوجية النادل» : يجري من تلميذ إلى تلميذ ليعطي لكل واحد على حدة تعليمات سبق أن أعطاها للجماعة، وليهدئ البعض، ويعيد البعض الآخر إلى العمل. وهذا الطلب الدائم لمخاطبة كل تلميذ على انفراد ينهك المدرس الذي يتعب نفسه أشد التعب من أجل العمل على خفض التوتر داخل القسم، وإثارة انتباه التلاميذ. ففي عالم التواصل في «الزمن الواقعي» عبر الأنترنيت، ومع التصاعد المتزايد للتأثيرات التي تتطلب ردود أفعال غرائزية مباشرة، تتزايد صعوبة القيام بعمل التدريس. إن عددا كبيرا من الزملاء يتعثرون يوميا بسبب استحالة القيام بما يعرفـه كـابرييل مـادينيي (Gabriel Madinier)، تعبيرا عن الذكاء ذاته، ألا وهو «قلب التشتت».

سؤال : بما أن بعض الآباء لا يربون أبناءهم من أجل هم جماعي، وإنما من أجل تفتحهم الشخصي، فهل يجب أن نأسف على كون الثقافة لم تعد قيمة مشتركة في أوروبا؟ وماذا يتعين علينا فعله لكي تستعيد هذه الأخيرة (أي الثقافة) مكانتها المركزية؟

مارسيل كوشيه : كانت المعرفة والثقافة تعـتـبران أدوات لولـوج «الإنـسية» كاملـة، وذلك فـي خـط متـواصل ينطلق من التهذيب البسيط، وصولا إلى فهم العالم الذي نعيش فيه. وهذا

ولد مارسيل كوشي سنة 1946. يعمل مديرا للدراسات بمدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية (باريس) وفي مركز الأبحاث السياسية رايمون آرون. كما يشغل منصب مدير تحرير مجلة (Débat) الفرنسية التي تصدر عن دار غاليمار.

نشر العديد من الأبحاث حول نشأة الديمقراطية والحداثة وانتشار ثقافة حقوق الإنسان في التاريخ الفرنسي الحديث. واهتم أيضا بقضايا التربية من منطور فلسفي، حيث نشر بتعاون مع ماري كلود بليز ودومنيك أنافي الكتب الآتية :

-Pour une philosophie de l'éducation, Hachette littérature, 2003.

-Les conditions de l'éducation,Stock, 2008.

هو ما يغذي المثل الأعلى للمواطن الديمقراطي. لقد فقدنا اليوم تلك المكانة، وتم اختزال دورهما في دور منفعي أو ترفيهي.

انفصلت فكرة الإنسانية عن فكرة الثقافة، فلم نعد في حاجة إليها لكي نوجد. أصبحنا غارقين في موجة من الخوصصات التي تفرض علينا أن نعيش لأنفسنا وحدها، وأن لا نضيع وقتنا في محاولة فهم محيطنا.

وراء الشعار التحرري في الظاهر: «افعلوا ما تشاؤون»، تكمن مسلمة «عدمية» مفادها أنه «لا فائدة ترجى من وراء المعرفة، ولا يمكن التحكم في العالم بأي وجه من الوجوه. اقتصروا على ما هو ضروري لتسيير أعمالكم. وبالنسبة لما تبقى، اهتموا بأنفسكم».

صارت المدرسة في قلب هذه الحركة الكبيرة؛ حركة فقدان مجتمعاتنا لثقافتها، وهو أمر لا يسهل مهمتها. وهذا ما يعبر عنه التلاميذ من خلال انتقادهم اللاذع: «لماذا يصلح ما نتعلمه»؟ هذه هي المفارقة الكبيرة لمجتمعاتنا التي تعتبر نفسها «مجتمعات المعرفة»: لقد غابت الوظيفة الحقيقية للمعرفة عن نظرتنا.

لهذا السبب يتكون لدينا انطباع بأننا نعيش في مجتمع بدون ربان: لم تعد هناك رأس لتحاول فهم ما يجري: نقوم بردود أفعال، وندبر، ونتكيف. لكن ما نحتاج إليه هو استعادة معنى المعارف، ومعنى الثقافة.

سؤال: هل معنى هذا أن سلطة المعرفة والثقافة لم تعد بديهية بغض النظر عن مدى صعوبة الفصل الدراسي أو سهولته؟ وكيف يمكن ابتكارها من جديد؟

مارسيل كوشيه: لقد ماتت السلطوية، وبدأت مشكلة السلطة. نقل الدين نموذج السلطة لمدة طويلة. لما كنت عاجزا على فهم أسرار الإيمان، لم يكن عليك إلا العودة إلى رجال الدين والجيش، حيث محاولة الفهم تعني بداية العصيان. لقد انهارت اليوم هذه الأشكال من الإملاءات غير

القابلة للمناقشة. وهذا شيء جيد. ولكن يجب أن نلاحظ أنه بمجرد ما تم التخلص منها، طرحت مشكلة السلطة من جديد.

لماذا تكتسي هذه المشكلة أهمية كبيرة بالنسبة للمدرسة؟ لأن المدرسة، بكل بساطة، لا تتوفر على وسيلة أخرى للعمل غير السلطة ؛ فهي لا تلجأ إلى القوة لأنه لا يمكن أبدا لأي ضغط مؤسستي أن يفرض على شخص ما أن يتعلم.

تقوم قدرة الإقناع التي يتوفر عليها المدرس داخل قسمه على الثقة الموضوعة فيه تبعا للمهمة التي يكلفه بها المجتمع، والتي تضمنها المؤسسة. نحن هنا لدعمه في مهمة جماعية. غير أن هذا التعاقد أصبح اليوم موضع تساؤل ؛ إذ لم يعد للمدرسين من دعم غير ما يتوفرون عليه من كارزم شخصي. فهم يعملون بدون حماية، وبدون توكيل مؤسستي واضح. فالمجتمع، بدءا من الإدارة، لا يؤازرهم. وهذا ما أدى إلى الأزمة في المدرسة ؛ فالمدرسون يوجدون فيها باسم مجتمع لا يعترف بالدور الذي يقومون به.

فيليب ميريو: تعود أزمة السلطة إلى كونها لاصقة بالفرد، وغير مدعومة من قبل وعد اجتماعي يتقاسمه الجميع. كان المدرس يستمد سلطته من المؤسسة. أما اليوم، فإن الأمر لم يعد كذلك. كانت المدرسة تضمن سلطة المدرس من خلال وعدها لمن يخضع لها بالنجاح. النجاح الموعود به كان نجاحا مؤجلا، ولكنه كان حقيقيا.

أما اليوم، فقد تبخر وعد المدرسة بالنجاح. لم يعد مبدأ «اعمل وستنجح» يغري أحدا. المدرسة التي كانت مؤسسة صارت خدمة تخضع المبادلات فيها لحسابات الربح على المدى القريب. لقد تم فسخ العقد الذي كان يربط المؤسسة المدرسية بالآباء. فكثيرا ما يعتبر هؤلاء المدرسة سوقا يبحثون فيه عن أحسن علاقة بين الثمن والجودة...

الرهان الذي يترتب عن ذلك رهان مزدوج : يتعين علينا، بداية، إعادة مأسسة المدرسة، وذلك حتى في شكلها المعماري. فإذا كانت الثانويات النابليونية قد اشتغلت بشكل جيد، فلأنها كانت تجمع بين النظام والتأمل في توسط بين الثكنة العسكرية ودير الرهبان. وتعني إعادة مأسسة المدرسة خلق وضعيات داخلها كفيلة بإنشاء المواقف الذهنية الضرورية للعمل الثقافي.

من الأساسي أن نحدد الإيقاع الزمني والمكاني للمدرسة، وأن نهيكل الجماعات داخلها، ونؤسس فيها طقوسا قادرة على إثارة الاهتمام وإثارة إرادة التعلم. يتعين علينا بعد ذلك، ضدا على المعرفة المباشرة والنفعية، وضدا على انحراف «البيداغوجيا البنكية»، أن تكتسب لذة النفوذ إلى المؤلف. لا يجب أن تنحصر مهمة المدرسة في اكتساب مجموعة من الكفايات مهما كانت ضرورية. إن مهمتها هي النفوذ إلى الفكر. والفكر يتهيكل ويكتشف المتعة ـ التي لا تكون هيمنة وإنما تقاسما ـ من خلال وساطة المؤلف الفني أو العلمي أو التكنولوجي.

سؤال: إن ابتكار المدرسة من جديد يمر، إذن، عبر إعادة النظر بشكل نقدي في أدواتنا البيداغوجية أيضا؟

فيليب ميريو: إن النفوذ إلى المؤلف يصطدم بلهثنا الجنوني وراء المعرفة المباشرة، لأنه يستلزم تأجيل التوظيف الأداتي للمعرفة، والدخول في مغامرة فكرية. غير أن جيل أبناء الحداثة يريدون أن يعرفوا، بل يريدون معرفة كل شيء، لكنهم لا يريدون أن يتعلموا حقيقة. لقد ولدوا في عالم يفترض فيه أن التقدم التقني يمكننا من أن نعرف دون أن نتعلم. فلأخذ صورة فوتوغرافية واضحة اليوم، مثلا، لم نعد في حاجة إلى حساب النسبة بين عمق المجال وغشاء آلة التصوير مادامت الآلة تقوم بذلك لوحدها.

وهكذا يتوجه النظام التعليمي إلى تلاميذ يرغبون في المعرفة، ولكنهم لا يريدون أن يتعلموا حقيقة. تلاميذ

متشبثون بمعارف أذاتية مكتسبة بأقل تكلفة ممكنة، ولم يعرفوا أبدا الرضا الرائع الذي يترتب عن بحث صارم. لهذا السبب، كان هاجس الكفايات يجعلنا نخطيء الطريق. فهو ينتمي إلى مذهب «الإنتاجية المدرسية»، ويختزل التلقين في صفقة تجارية، وينسى أن لكل تعلم تاريخ...

في الواقع، لقد كانت الثقافة الفرنسية دائما مترددة إزاء نظريات التعلم، وتفضل عنها نظريات المعرفة : وهكذا، يبدو «عرض المعارف» حقا الطريقة الوحيدة للتدريس سواء اتخذت الشكل الموسوعي الكلاسيكي، أو شكل النظام المرجعي للكفايات السلوكية. من هذا المنظور، تشكل المعرفة البرنامجية بيداغوجيا لذاتها، وتعتبر أن كل وساطة، وكل عمل حول الرغبة، ينتميان إلى «البيداغوجياوية» الحقيرة. أتأسف كثيرا لِما يسود الثقافة الفرنسية من جهل لتاريخ البيداغوجيا : لقد كان من شأن ذلك التاريخ أن يساعدنا على تدارك تناقضاتنا ونواقصنا، وإعادة ابتكار المدرسة.

مارسيل كوشيه: ماذا نعرف عن معنى التعلم؟ في الحقيقة، لاشيء تقريبا : فنحن ننتقل فجأة من فأر المختبر، ومن السيكولوجية المعرفية، إلى الكفايات التي تهم المقاولة. لكن ما هو أساسي، أي فعل التعلم، يوجد بين الاثنين. والتعلم يتميز عن المعرفة التي لا نكف عن اعتبارها، خطأ، مرادفة له. إن التعلم في الأساس، بالنسبة للطفل، هو أولا ولوج عالم علامات الرسوم بواسطة القراءة والكتابة، والنفوذ بهذه الوسيلة إلى موارد اللغة التي تتجلى في تموضعها الكتابي.

وتلك عملية جد معقدة لم نتمكن أبدا، في الواقع، من الانتهاء منها ؛ ذلك أن القراءة لا تعني التهجي فقط، وإنما تعني الفهم أيضا. وهذا يتطلب سلسلة من العمليات المعقدة : عمليات التحليل، ووضع الكلمات في سياقها، والعودة إلى مصدرها... وهي عمليات لا نعرف عنها أي

شيء تقريبا. كيف نتمكن من تملك معنى نص مثلا؟ تجريبيا، نلاحظ أن البعض يتمكنون من ذلك بسهولة، بينما يخفق فيه آخرون بشكل غير قابل للتفسير. أمام كل هذه المواضيع نبقى عاجزين، فنتشبث بخليط من العادات المتجاوزة بهذا القدر أو ذاك، وبالابتكارات البيداغوجية العمياء.

فيليب ميريو: كما لا تختزل أية مهنة في مجموع الكفايات الضرورية لممارستها، فإنه لا تختزل أية معرفة في مجموع الكفايات الضرورية لتملكها. هل تكفي الكفايات الخطية والكتابية والإملائية والنحوية لولوج ثقافة أدبية؟ لا أعتقد ذلك، لأن ولوج عالم الكتابة يعني اكتساب القدرة على تحويل إكراهات اللغة إلى موارد فكرية.

هذه العلاقة بين الإكراهات والموارد تنتمي إلى عمل بيداغوجي لا يمكن اختزاله في تراكم معارف الفعل، وإنجاز تمارين آلية. فهي تحيل إلى قدرة ابتكار وضعيات مولدة للمعنى، تلك القدرة التي تمفصل بشكل وثيق الاكتشاف بوضع قواعده الصورية. والواقع أننا نبتعد اليوم بخطى سريعة من هذا الوضع مع كتيبات الكفايات التي تضع في صف واحد كفايات متباينة كـ «القدرة على البرهنة على الإبداعية» و «معرفة كيفية ربط نص برسالة بريد إلكتروني»...

ثم ماذا يعني كون التلميذ يملك 60 % من «الكفايات المطلوبة»؟ إن عبارة الكفاية تحيل إلى المعارف التقنية التي يمكن إعادة إنتاجها، تارة، وإلى قدرات يستحيل التحقق منها، ولا يبحث أحد عن معرفة كيفية تكونها، تارة أخرى. إن الكفايات تجزئ الثقافة نفسها، وتحول دون التكوين من أجل اكتساب القدرة على التفكير.

سؤال: في الوقت الحالي، حيث ننتقل من المعارف إلى الكفايات، ما هي الدعامات التي تمكن من ابتكار المدرسة من جديد؟

مارسيل كوشيه: يجب ابتكار المدرسة من جديد. لكن هذه الأخيرة لا تستطيع أن تفعل ذلك بمفردها في ركن معزول. لا يتعلق الأمر

بمجال تخصص يكفي أن يعهد به للمتخصصين، كأي مجال آخر، لكي يجدوا له حلولا مرضية. لا يمكن إيجاد حل للمشكلة التربوية في شروط كهذه. إن المسألة التربوية تهم الحياة العمومية بالدرجة القصوى، وترهن مستقبل مجتمعاتنا، ولا يمكن معالجتها إلا باعتبارها مسؤولية جماعية ؛ تهمنا جميعا، ولا تهم آباء التلاميذ وحدهم.

إن أحد التطورات الحالية الأكثر بعثا على القلق، هو تحكم رؤية اقتصادية صرفة تم وضعها وتطويرها على الصعيد العالمي في القرار التربوي. وهذا هو ما يلخصه الصدى الذي خلفته نتائج أبحاث البرنامج العالمي من أجل متابعة مكتسبات التلاميذ (PISA) الذي تمت قيادته من قبل منظمة التعاون والتنمية (l'OCDE). إن وزارة التربية الوطنية لا تفعل غير تمرير التطورات المشكوك فيها باعتبارها نوع الأداءات التي يجب أن تتجه نحوها الأنظمة التربوية.

أوضح أن تلك التطورات مشكوك فيها جدا حتى من زاوية التشغيل والنجاعة الاقتصادية. من سيأخذ على سبيل الجد كتيب الكفايات الذي تم إدخاله للإعدادي بهدف تقويم أفضل لمكتسبات التلميذ؟

في العمل، كما في باقي مجالات الحياة، فإننا لا نتقدم، على جميع المستويات، إلا بفضل الفكر. وظيفة المدرسة هي، ببساطة، أن تعلم التفكير، وأن تستدرجنا إلى تلك السعادة التي تتمثل في السيطرة على الأشياء التي نفعلها، كيفما كانت تلك الأشياء بواسطة الفكر. هذه هي الخطوة الأكثر نجاعة. إن وهم الوقت الحالي، هو الاعتقاد بأننا سنحصل على نتائج عملية أفضل بالتخلي عن هذا البعد الإنسي.

فيليب مريو: أنا متفق تماما مع مارسيل كوشيه حول أهمية التعبئة السياسية من أجل مسألة التربية، وهي مسألة تتجاوز، من ناحية أخرى، مشكلة المدرسة. إن البرامج التربوية للحزبين السياسيين الفرنسيين الرئيسين لا تقترح سوى إصلاحات

مدرسية جديدة : فهي لا تثير، بأي شكل من الأشكال، مشاكل الأسرة، ودور وسائل الإعلام، وحضور الراشدين في المدينة، والعلاقات بين الأجيال...

سؤال: مارسيل كوشيه وفيليب ميريو، في الوقت الذي تنتميان إلى حركات مختلفة، سعيتما إلى تجاوز التعارض بين «البيداغوجيين» و«الجمهوريين»؛ ذلك الشجار القديم الذي قسم ما يسمى أنصار «معرفة كيفية التبليغ» وأولئك الذين ينادون بحصر التعليم في تلقين المعارف. فهل هذه علامة على نهاية انقسام حاد ومشل للحركة؟

مارسيل كوشيه: يبدو لي أن التعارض بين البيداغوجيين والجمهوريين ينتمي إلى الماضي. وهذا أمر أهنئ نفسي عليه، لأنني عملت دائما من أجل تجاوزه. الخلاف النسبي جدا الموجود بيني وفيليب ميريو يرجع، ببساطة، إلى اختلاف النقطة التي ينطلق منها كل واحد منا. ففيليب ميريو ينطلق من البيداغوجيا، بينما انطلق من اهتمام يغلب عليه الطابع السياسي. أكيد أنه من المهم معرفة التراث البيداغوجي، لكنني أكثر إحساسا، ربما، من فيليب ميريو بالطابع غير المسبوق للوضعية التربوية الراهنة. يبدو لي أن أي خطاب موروث لا يرقى إلى مستوى الواقع المدرسي الذي نعيشه اليوم.

فيليب ميريو: المهم في الوقت الحالي هو ابتكار مدرسة جديدة تكون، بشكل مقصود وواع، مجالا للتباطؤ، وحيزا لتعلم التفكير، والعمل الجماعي المتضامن. والحال أن التراث البيداغوجي الخاص بهذه المسائل غني جدا على ما يبدو لي. أما بالنسبة للانقسام السياسي، فإنه يكمن بين الذين يكلفون المدرسة بمهمة تلقين مجموعة من المعارف التقنية التي تضمن تشغيل المتعلم في النهاية، وأولئك الذين يعتبرون أن للمدرسة مهمة ثقافية تتجاوز مجموع الكفايات التقنية التي تمكن من اكتسابها.

إنها مسألة مجتمعية تستدعي نقاشا ديمقراطيا حقيقيا.

قراءات

المدرسة والمجتمع
تحليل لعلاقاتهما في ضوء نتائج المقارنات الدولية

محمد الصغير جنجار

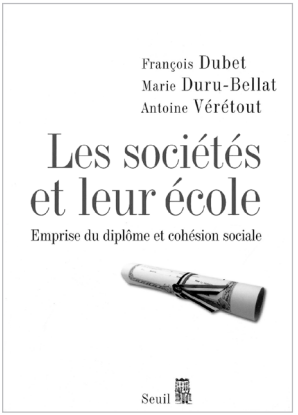
المدرسة والمجتمع

تحليل لعلاقاتهما في ضوء نتائج المقارنات الدولية

محمد الصغير جنجار
باحث

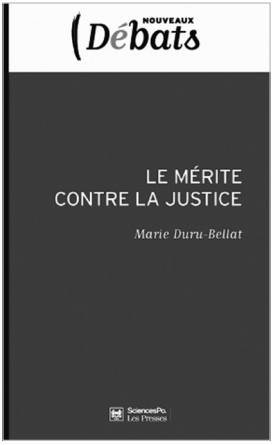
على الرغم من النقاش الصاخب أحيانا الذي يعرفه الفضاء العمومي الوطني بخصوص وضع المدرسة المغربية وأدائها، لا يسع المتتبع لقضايا المنظومة التربوية الوطنية، إلا أن يلاحظ ضعف اطلاع العديد من الفاعلين على نتائج الأبحاث المتصلة بالمقارنات الدولية. وحتى عندما تشير وسائل الإعلام المغربية لهذا التقرير المقارن أو ذلك، فإنها لا تهتم عادة إلا بالمعطيات الأقل أهمية من قبيل ترتيب البلدان، ومدارس رأس القائمة أو تلك المثبتة في ذيلها، ومدى تقدم أو تراجع هذا البلد أو ذاك بالمقارنة مع نتائج التقرير السابق. صحيح أن بعض الخبراء يعرفون بالتفصيل نتائج تلك التقارير، لكن المعلومات الأساسية التي تقدمها هذه الأخيرة كثيرا ما تظل غائبة عن النقاش العمومي بخصوص وضع المدرسة وأدائها.

فوائد المقارنات الدولية



في زمن العولمة الاقتصادية والإعلامية والثقافية، تفرض المقاربات المقارنة فعاليتها وجدواها، خصوصا عندما تتأسس على منهجيات دقيقة، حذرة وصارمة. ولا يفيد في شيء التلويح بورقة ثوث الخصوصية والاختلاف لتفادي نقد الذات وتحديد مواطن ضعف منظومتنا بالمقارنة مع نقط قوة الآخرين. لقد ظلت فرنسا مثلا،

ولمدة طويلة متشبثة بالاعتقاد في التفوق العالمي لمنظومتها التربوية. وواجهت بالرفض الشديد المرآة المزعجة التي شكلتها نتائج برنامج بيزا[1]، وسوغت ذلك الرفض بنقد لمنهجية البرنامج وأساليبه في التقويم، غير أنها لم تجد بدا من مواجهة حقائق مدرسة جمهورية طالما تغنت بإيديولوجية الاستحقاق وتكافؤ الفرص والديمقراطية المدرسية، لكنها في الواقع لم تفتأ تنتج التفاوتات المبنية على المنافسة الشرسة التي تحمل نخبة ضيقة إلى أعلى المواقع الاجتماعية، بينما تترك ثلث تلاميذها وطلابها ضحية الاخفاق المدرسي[2].



يمكن للنقاش العمومي للسياسات التربوية الوطنية أن يستفيد من نتائج الدراسات الدولية المقارنة، وذلك لاعتبارات ثلاث على الأقل :

ـ لأن تلك التقارير والأبحاث توفر كما هائلا من المعلومات الدقيقة المحاطة بقدر كبير من الحيطة المنهجية والجدية في التناول ؛

ـ لأن الاهتمام بالتجارب الأجنبية يتيح نوعا من الإخصاب الفكري

1- بيزا هو البرنامج الدولي لتقويم المكتسبات المعرفية للتلاميذ البالغين 15 سنة. تنشر نتائج تقارير بيزا كل ثلاث سنوات، حيث تقدم تقويما مقارنا لكفايات التلاميذ في نهاية التعليم الإلزامي، من خلال ثلاثة مجالات هي «الثقافة الرياضية» (بمعنى الرياضيات) ؛ «الثقافة العلمية» و«فهم النصوص»، أي «القدرة على فهم النصوص المكتوبة واستثمارها وتحليلها من أجل تحقيق أهداف المتعلم، وتنمية معارفه وإمكانياته ليلعب دورا نشيطا في المجتمع». ومن ثم، فإن أبحاث بيزا تقوم كفايات القراءة باعتبارها وسيلة للتعلم، وليس تعلم القراءة في حد ذاته.

2- على عكس فرنسا، تقبلت ألمانيا نتائجها السيئة بكثير من الحكمة والبراغماتية، فبادرت أنجيلا ميركل إلى إطلاق ورش إصلاح التعليم الأولي وتوسيعه (l'école maternelle). انظر كتاب :
BAUDELOT, Christian, et ESTABLET, Roger, L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, coll. « La république des idées », Seuil, 2009.

وإنضاج النقاشات التي إن بقيت وطنية محضة، فإنها كثيرا ما تظل أسيرة الأهواء السياسية وروتين المواقف الإيديولوجية المحلية. وعلى العكس من الانطواء على الذات، يسمح الانفتاح على المقارنات الدولية بالخروج من الخصومات العقيمة لفهم ما يجري، وتجديد نظرتنا للقضايا، ووضع قناعاتنا الأكثر رسوخا على محك المعارف والأسئلة التي تتيحها عملية الانزياح المنهجي عن الخصوصية الوطنية والفرضيات والبديهيات المتصلة بها ؛

ـ الفائدة الثالثة تكمن في كون التقارير والأبحاث المقارنة الدولية، على منوال برنامج بيزا، كثيرا ما تقترح سبلا لتجاوز بعض المشكلات والمعيقات التي تعطل أداء المنظومة التربوية، باعتبار توفيرها لمجموعة من العناصر تفيد في فهم التجارب الناجحة والممارسات الفضلى. الأمر الذي يقتضي الذهاب أبعد من المحاكاة الآلية التي لا تجدي بحكم اختلاف السياقات الوطنية، لاستخراج المبادئ العامة التي تتيح الرفع من أداء منظومتنا التربوية.

المدرسة والمجتمع: أية علاقة؟

الكتاب موضوع هذه القراءة «المجتمعات ومدرستها : تأثير الدبلوم على التماسك الاجتماعي»[3]، ينطلق من النقطة التي انتهى إليها الكتاب المذكور أعلاه **«النخبوية الجمهورية : المدرسة الفرنسية على محك المقارنات الدولية»**[4]. فهذا الأخير استند إلى قراءة نسقية لنتائج تقارير بيزا، قادته إلى خلاصتين أساسيتين، هما :

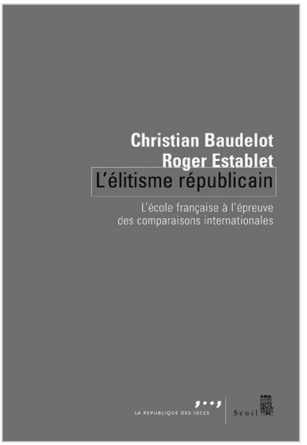
ـ **الخلاصة الأولى:** إذا كانت المنظومة التعليمية الفرنسية تنافس البلدان المتقدمة المنتجة لجودة تعليمية

3- انظر :
DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie et VÉRÉTOUT, Antoine Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale, Seuil, 2010, p. 212.

4- انظر : BAUDET, Christian et ESTOBLET, Roger ibid .

معترف بها، على مستوى أداء نخبتها (20% من التلاميذ الذين ينالون أعلى المعدلات)، فإنها تحتل مؤخرة ترتيب بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية عندما يتعلق الأمر بـ 20% من رواد منظومتها التعليمية الذين لا ينتمون لتلك النخبة. المدرسة الفرنسية بهذا المعنى مدرسة نخبوية تعرف شرخا وتفاوتا صارخا بين 40% من تلاميذها الذين يستجيبون لشرط التميز، و40% من التلاميذ الذين لا يحظون بنفس شروط النجاح والتفوق.

بينما شكل بالنسبة لأغلبية التلاميذ عائقا يحول دون آمالهم في الارتقاء الاجتماعي.



ـ **الخلاصة الثانية:** هي أن المدرسة الفرنسية في القرن الواحد والعشرين ظلت أسيرة المبادئ والأفكار التي تأسست عليها في عهد الجمهورية الثالثة (نهاية القرن 19م) ؛ والمتمثلة في التركيز على نخبة ضيقة دون الاهتمام برفع مستوى أغلبية التلاميذ. ومن ثم تحول مبدأ الاستحقاق المدرسي (*méritocratie scolaire*) إلى آلية لتنظيم التنافس من أجل بلوغ أعلى المراتب الاجتماعية بالنسبة للبعض،

مؤلفو الكتاب ينطلقون من هاتين الخلاصتين للتساؤل في منحى مقارن : هل يتعلق الأمر بخصوصية فرنسية أم أن التفاوتات المدرسية أمر مشترك بين مجتمعات متقدمة كثيرة؟ ثم كيف نفهم هذا الشرخ القائم بين مجتمع متمسك بمبادئ المساواة وتكافؤ الفرص، وبين مدرسته التي تتميز بالنخبوية والتفاوت المدرسي الصارخ؟ أليست المدرسة مرآة للمجتمع تعكس نظامه وقيمه وثقافته، أم أن

المنظومة المدرسية تتميز باستقلالية نسبية عن النظام الاجتماعي؟ وكيف يمكن لمجتمعات مفتوحة تطبعها المنافسة الشرسة في كل مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية، أن تنتج مدرسة توفر حدا أدنى من الانسجام والتماسك وتضبط التفاوتات المدرسية؟ هذا بالإضافة إلى أسئلة عامة من قبيل: هل المدرسة مؤسسة موكول إليها مهمة خلق وإعداد «الرأسمال البشري» بتأهيل النشء ومنحه الكفايات والمعارف الضرورية، أم هي أداة لتغيير المجتمع وجعله أكثر عدلا وتضامنا ونماءً؟ وفي حالة ما إذا كان المجتمع يواجه مدرسته بطلب من هذا القبيل، ويكلفها بالاضطلاع بمهمة التقليص من الفوارق والتفاوتات الاجتماعية، وتحقيق قدر أعلى من الحركية والتماسك الاجتماعيين، هل المدرسة مهيأة فعلا، وقادرة على تحقيق مثل هذه الأهداف؟

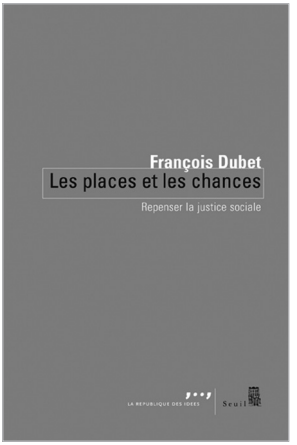
للإجابة عن هذه الأسئلة، يعمد مؤلفو الكتاب إلى دراسة وتحليل عدد كبير من المصادر الإحصائية، مثل استطلاعات بيزا وقواعد البيانات المتخصصة في الإحصائيات المدرسية، وبنوك معطيات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، التي تقدم مجموعة من الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للبلدان موضوع الدراسة (المجتمعات الأوروبية والأمريكية الشمالية واليابان وكوريا الجنوبية وزيلندا الجديدة وأستراليا...). إلا أن بحثهم لا يقف عند التحليل المقارن للأنظمة التربوية للبلدان المذكورة أعلاه، بل يتجاوز هذا المستوى ليدرس العلاقات بين خصائص كل مجتمع ومميزات منظومته التربوية. لبلوغ هذه الدرجة من التحليل، يصوغ المؤلفون مجموعة من المؤشرات المجمعة تهم جانبين من الأنظمة الاجتماعية والتربوية هما: مؤشرات الاندماج ومؤشرات التماسك.

مؤشر الاندماج: صيغ مؤشر الاندماج بناء على تحليل لبنية المجتمع من خلال فحص نظام الوضعيات (*statuts*) والمواقع

(*positions*) التي يخص بها الأفراد. ويتم توصيف هذا النظام بقياس حجم التفاوتات بين الوضعيات والمواقع الاجتماعية، (التفاوتات في الدخل، حجم البطالة، طبيعة سوق الشغل أو الدور الاقتصادي ـ الاجتماعي الذي تضطلع به الدولة). أما في شقه التربوي، فيقاس مدى الاندماج المدرسي بقدرة المنظومة التربوية على جعل المستوى التربوي المتوسط الذي توفره للمتعلمين أعلى ما يمكن ؛ الأمر الذي يتجلى في ضيق الفوارق بين النتائج الدراسية للمتفوقين والتلاميذ الأقل تفوقا. بمعنى أن النظام التربوي المندمج هو الذي يضمن التوزيع الأقل تفاوتا ولا مساواة للخيرات المدرسية المشتركة.

على العكس من ذلك، فإن المنظومة التربوية العاجزة عن الاحتفاظ بتلاميذها لأطول مدة زمانية ممكنة، والتي تنتج بونا شاسعا بين أداء متعلميها ونتائجهم، والتي يكون تعليمها الأساسي ضعيفا، فهي منظومة قليلة الاندماج حتى وإن توفرت على جامعات تتسم بالجودة والتميز. هكذا، فعندما يُعمد إلى إجراء تقاطعات نسبة التمدرس ومستوى التفاوتات (اللامساواة) المدرسية، يحصل الباحثون على نمط الاندماج المدرسي.

مؤشر التماسك : يكثر الحديث في الأوساط السياسية ولدى الخبراء الاقتصاديين وعلماء الاجتماع في المنظمات الدولية الكبرى مثل «منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية» و«صندوق النقد الدولي» و«البنك الدولي» عن درجات التماسك الاجتماعي، باعتبار أن تقاسم معتقدات وقيم مشتركة في



مجتمع ما، يلعب دورا مهما في نموه الاقتصادي. من ثم، فإن مؤلفي الكتاب يحاولون تعبئة مجموعة من المؤشرات ذات الطبيعة الذاتية المرتبطة بخصائص الأفراد وفضائلهم. فإذا كان «الاندماج يجعل المجتمعات قائمة بفضل نظامها ولعبة المواقع الاجتماعية، فإن التماسك يقتضي قيامها على أساس مجموعة من القيم والتمثلات والمعتقدات التي تغذي السلوك المواطن والتضامن والثقة في الذات، في الآخرين وفي المؤسسات»[5].

بناء عليه، فإن التوصيف الخاص بالتماسك الاجتماعي ينطبق أيضا على الأنظمة المدرسية، خصوصا وأن المجتمعات، مع اختلاف تقاليدها وأنظمتها البيداغوجية، تحمل المدرسة مهمة تربية وتنشئة الأفراد. هكذا، فإن بعض المنظومات المدرسية تبدو أقل تماسكا حتى وإن توفرت على مؤشرات عالية من الاندماج المذكورة أعلاه، وذلك لكون تلاميذها لا يشعرون فعلا بالانتماء للمؤسسات التي تحتضنهم، ولا يثقون في المدرسين ولا في زملائهم، بل يفتقدون الثقة في ذواتهم وفي المستقبل، وفي مدى نجاعة المؤهلات المدرسية وقدرتها على منحهم الوضعيات والمواقع الاجتماعية التي ينشدونها.

يخلص الباحثون إلى أنه إذا كان مؤشر الاندماج والتماسك متلازمين في حالة المجتمعات، فالأمر ليس كذلك في الأنظمة المدرسية. ففي هذه الأخيرة، لا يجتمع البعدان بالضرورة. صحيح أن هناك حالة تلاؤم وانسجام بين النظام الاجتماعي والنظام المدرسي كما هو الأمر في المجتمعات السكندنافية، فالمدرسة مثل المجتمع، في هذه الحالة، تتميز بخصائص الإدماج (الاحتفاظ بالتلاميذ طويلا، وضعف التفاوتات المدرسية) والتماسك كما يتضح ذلك من خلال مواقف وتمثلات التلاميذ والشباب بشكل عام. لكن الأمر

5- انظر:

Les sociétés et leur école, p. 18.

ليس كذلك في مجتمعات أخرى؛ في الولايات المتحدة الأمريكية مثلا، تسود في المجتمع تفاوتات وأشكال من اللامساواة الصارخة، ومع ذلك، فهي أقل حدة في المدرسة العمومية الأمريكية. وعكس ذلك، يبدو المجتمع الأمريكي أكثر تماسكا بينما المدرسة ليست كذلك؛ وكأن استبطان قيم مشتركة يصطدم بحدة اللامساواة والتفاوتات الاجتماعية فيولد توترات تعكسها المؤسسة التعليمية. أما في ألمانيا فإن الضعف النسبي للتفاوتات الاجتماعية، والمستوى المتوسط للتماسك المجتمعي، يجدان في المقابل مدرسة يطبعها التفاوت ومواقف مدرسية تعكس شعورا ضعيفا بالتماسك. وتقدم فرنسا وضعا مغايرا يتسم بتفاوتات مدرسية أكثر حدة من التفاوتات القائمة في المجتمع، بينما المشاعر والتمثلات الخاصة بالتماسك، فهي سلبية في الوسط المدرسي، أكثر منها في المجتمع.

يخلص مؤلفو الكتاب من خلال تحليل يستثمر مؤشري الاندماج والتماسك، إلى زعزعة فكرة عامة ترى بأن المدرسة مرآة مجتمعها. فالمعطيات الأمبريقية التي يوردها البحث تثبت أن مجتمعات متقاربة من حيث أنظمتها الاقتصادية والاجتماعية تتولد عنها أنظمة مدرسية مختلفة. كما تتعدد النماذج والأمثلة الدقيقة في أوروبا وآسيا وأمريكا، التي تبين أن هناك في أغلب الحالات مسافة واستقلالية نسبية تطبع علاقة المدرسة بمجتمعها. فالمدرسة ليست كائنا يستنسخ من جسد المجتمع بطريقة آلية، ومن ثم فليس لها كل خصائص المجتمع الذي يحتضنها.

في نقد إيديولوجيا الاستحقاق

يخصص مؤلفو الكتاب فصليه الأخيرين لإبراز الدروس المستخلصة من المقارنة الدولية بين الأنظمة التعليمية، وذلك بالتركيز على بعد أساسي يهم المدرسة الفرنسية، ويتمثل في محاولة الكشف عن المسكوت عنه سوسيولوجيا في ما يسمونه

«إيديولوجيا الاستحقاق» وتكافؤ الفرص.

دأبت السوسيولوجيا الفرنسية على مساءلة هذا المفهوم منذ أعمال بيير بورديو، ولعل آخر الأعمال النقدية هو الكتاب موضوع هذه القراءة، وأعمال ماري داري - بيلا[6]. فالمعروف أن مبدأ الاستحقاق يسود في السياسات المدرسية ويحظى بإجماع سياسي في أغلب المجتمعات الغربية. ويلاحظ مؤلفو الكتاب من خلال المقارنة بين العديد من الأنظمة التربوية أن «ما يميز مختلف البلدان ليس التفاوتات المدرسية، ولكنه الدور الذي تلعبه هذه الأخيرة في المسار الاجتماعي للأفراد»[7]. وهو ما يطلقون عليه «التأثير المدرسي» (*l'emprise scolaire*) الذي يقيسونه من خلال حجم تأثير الدبلوم أو المؤهلات المدرسية في تحديد المصير/المسار الاجتماعي للأفراد، الأمر الذي يعبرون عنه بـ *l'emprise du diplôme*. ويلاحظون عند تحليل أثر الدبلوم أو المؤهلات المدرسية أنه كلما كان ذلك الأثر قويا، كلما اشتدت وتعمقت التفاوتات الاجتماعية. وفي حالة المجتمعات التي تعرف بنية هرمية ولا مساواة اجتماعية عميقة، فإن هذه الأخيرة تزداد حدة بفعل التأثير المدرسي ووقع الدبلومات المدرسية. وفي مثل هذه الحالات، يصبح مبدأ الاستحقاق موجها ضد العدالة. لماذا؟

عندما يعي المتعلمون وأسرهم أن المستقبل رهين بالحصول على الدبلومات ذات فائض القيمة العالي في المجتمع (سوق الشغل وسوق المواقع الاجتماعية العالية)، فإنهم يراهنون بالأساس على المسار المدرسي (صنف المدرسة، المسالك والتخصصات المطلوبة والمربحة..). ومن ثم، فإنهم يقومون بكل ما هو ممكن لمضاعفة حظوظهم. الأمر الذي

6- انظر: DURU-BELLAT, Marie, Le mérite contre la justice, Paris : Les Presses de Sciences Po, 2009, p. 163.

7- انظر: Les sociétés et leur école, p. 132.

يزيد من حدة المنافسة بين المتعلمين، بين المسالك والتخصصات وبين المؤسسات التعليمية.

وبما أن قيمة الدبلوم رهينة بالندرة النسبية لحامليه، وبقدرته على ضمان تميزهم عن غيرهم وبالقيمة العالية للكفايات (الفعلية أو المفترضة) التي يشهد عليها، فإن كل من ينشد النجاح الاجتماعي مطلوب منه التميز عن جمهور المتعلمين الواسع (*la masse*) في سياق لعبة مَالْتُوسِية تؤدي في نهاية المطاف إلى أن الأسر المؤهلة لربح الرهان وتحمل إيقاع (وكلفة) هذه المنافسة الشرسة، هي الأسر الميسورة. ومن ثم، يوضح الباحثون أن تأثير الدبلومات، ومن خلاله تأثير التربية المدرسية، يصبح عاملا رئيسيا في تعميق اللامساواة المدرسية، وتفاقم مسلسل إعادة الإنتاج الاجتماعي.

في هذه الحالة، لا يغير الرفع من معدل التمدرس (سواء من حيث أعداد المتمدرسين أو طول مدة الاحتفاظ بهم في المنظومة التربوية) من واقع الأمر. فالدبلومات الأكثر انتشارا تتآكل بفعل التضخم ـ وفق قانون العرض والطلب ـ الذي يقلل من قيمتها في السوقين الاقتصادية والاجتماعية. وهذا يدفع المتعلمين للإقبال على دراسات عليا طويلة، شديدة التخصص في معاهد وجامعات تحظى مؤهلاتها بأعلى قيمة في بورصة الدبلومات.

مع ذلك، يؤكد الباحثون أن هناك مجتمعات استطاعت وضع سياسات تربوية قاومت هذا الوضع وصححته، بحيث جعلت التفاوتات المدرسية وتأثير الدبلوم ضعيفة نسبيا، ولا تنتج اللامساواة الاجتماعية وإعادة الانتاج الاجتماعي، بالحدة التي تعرفها مجتمعات أخرى. تلك مثلا حالة ألمانيا التي تشترك مع المجتمعات الغربية الأخرى في إعمال مبدأ الاستحقاق والتنافس والتفاوت المدرسي، لكنها وضعت نظاما فعالا ومؤثرا للتكوين المهني يصحح التفاوتات المدرسية. فالعمال الألمان

يعدون أكثر تأهيلا ويحظون بدخل أكبر وبحركية مهنية عالية بالمقارنة مع العمال الفرنسيين أو الإيطاليين أو الإسبان مثلا. فكلما أوجدت السياسات التربوية تكوينا مهنيا أوليا أو تكوينا مدى الحياة، فعالا ومؤثرا، إلا وتقلص التأثير المدرسي، وازدادت درجة الاندماج الاجتماعي.

خاتمة: في الحاجة إلى سياسات تربوية

بتسليط مؤلفي الكتاب الضوء على الآثار السلبية لمبدأ الاستحقاق، يشيرون لمفارقة تتضح معالمها تدريجيا عبر فصول دراستهم، ويمكن تلخيصها كالآتي: إذا كان للتربية آثارا إيجابية على مستوى الفرد، فإن مجموع الثمار التي يجنيها الأفراد لا تتحول بالضرورة وبشكل آلي وتلقائي إلى فوائد تعم المجتمع. فما يحصل عليه البعض من المنظومة التربوية ـ كما يثبت ذلك التنافس على نيل الدبلومات ـ يضاعف العوائق والسلبيات التي تعترض الآخرين؛ إذ تؤكد الأرقام الخاصة ببلدان «منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية» أن ما بين 15 % و25 % من تلاميذها يوجدون في وضعية إخفاق مدرسي. وهي نسبة ثابتة لم تتغير منذ عقود. إنها، حسب مؤلفي الكتاب، الدليل على أن الارتباط القائم بين تعميم التمدرس وارتفاع تأثير المسار المدرسي في حياة الأفراد يؤدي إلى التضحية بقسم كبير من المتعلمين. ومن ثم، فإن مبدأ الاستحقاق يجب أن لا يتحول إلى موقف محافظ يروج لخطاب يلقي بالمسؤولية في الفشل على أولئك الذين خسروا الرهان لكونهم لا يستحقون النجاح.

إذا كان من المفروض والمشروع والعادل التمسك بمبدأي «تكافؤ الفرص» و«الاستحقاق»، فمن الضروري أيضا وضع سياسات تربوية تستحضر البعدين الآتيين:

ـ ليس من المعقول والواقعي أن تكون المدرسة المؤسسة الوحيدة الموكول إليها مهمة توزيع المواقع الاجتماعية على أساس قاعدة الاستحقاق، لأنها لن تستطيع ذلك لوحدها، وإن حصل،

فمعناه القبول بالمصير الدرامي لأولئك الذين يخفقون في مسارهم المدرسي.

ـ إذا كان من المفروض السعي باستمرار لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، فإنه يتوجب أيضا وبالموازاة، بناء سياسات تربوية وسياسات عمومية شاملة تجعل من الاهتمام بأولئك الذين خسروا رهان المنافسة المدرسية أولوية الأولويات، وذلك وفق مبدأ العدالة الشهير الذي صاغه جون رولز: «كل الموارد الاجتماعية الأولية، بما فيها الحرية والفرص المتاحة، الدخل والثروة وكل ما يدعم الشخصية الاعتبارية للأفراد، يجب أن توزع بشكل متساو بين أفراد المجتمع، اللهم إذا كان التوزيع اللامتساوي لمجموع تلك الموارد أو لبعضها سيفيد أعضاء المجتمع الأكثر حرمانا»[8].

8- انظر:

Rawls, John, A Theory of Justice, Oxford, University Press, 1972, p.303. Trad. Française: Théorie de la justice, trad. Catherine Audard, Paris : Seuil, 1987.

ذاكرة المدرسة المغربية

مسألة تعريب التعليم الجامعي

شارل أندريه جوليان

ترجمة البشير تامر

مسألة تعريب التعليم الجامعي

شارل أندريه جوليان

ترجمة: البشير تامر، جامعة محمد الخامس السويسي

ننشر ضمن باب «ذاكرة المدرسة المغربية» ترجمة لنص الرسالة التي وجهها في متم سنة 1960 المؤرخ الفرنسي شارل أندريه جوليان، عميد كلية الآداب بالرباط آنذاك، إلى السيد بناني مدير البروتوكول بديوان الملك محمد الخامس، يطلب فيها إعفاءه من مهمته، وفيها يستعرض الكاتب دواعي استقالته ويؤكد بالخصوص تشبثه باستراتيجية «التعريب من أعلى» المندرجة في خطة متوسطة المدى، تتولى تكوين الموارد العلمية والبشرية التي ستقوم بتنزيله في المنظومة التربوية. في الرسالة كذلك استشراف دقيق للكثير من التناقضات والمشكلات التي ستنفجر لاحقا لتؤثر سلبا على سير الجامعة المغربية والمنظومة التربوية بشكل عام.

صديقي العزيز،

منذ البارحة، أي 31 أكتوبر، لم أعد أتقلد رسميا مهمة عميد كلية الآداب بالرباط. لذا فإن بإمكاني أن أعبر عما أريد بكل حرية.

لقد دعيت من طرف جلالة الملك للإسهام في تعزيز الروابط الثقافية ما بين الغرب والشرق، وهذا ما حاولت القيام به قدر الإمكان. فقد أنشأت كلية للآداب باتت لها سمعة وأصبحت أهم مركز ثقافي في إفريقيا الإسلامية ومركزا يجذب الأفارقة الناطقين بالفرنسية. وكنت دائما من المدافعين عن التعريب، ذاك الذي يبدأ في الأعلى، غير أنني أتخوف من أن يؤدي التعريب الذي يمارس في الظرف الراهن إلى تحويل المغرب إلى بلد متخلف من الناحية الثقافية. ولو كان المسؤولون غير واعين بذلك، لما لاحظنا هذه المفارقة؛ إذ ليس هناك موظف، ناهيك عن الموظفين السامين

والعلماء، يرسل أبناءه للتعلم في المدارس المغربية. نبجل الثقافة العربية في الوقت الذي نتسابق فيه إلى أبواب مؤسسات البعثة للحصول على مقاعد في المدارس الفرنسية !

ولن يمر وقت طويل، حتى تظهر النتيجة ؛ حيث سنجد في المغرب طبقتين اجتماعيتين : طبقة المحظوظين الذين استفادوا من الثقافة العربية بكل وهجها، مما أهلهم إلى شغل مناصب القيادة، وطبقة الجماهير المقتصرة على الدراسة بالعربية ذات التنظيم الضعيف في الظرف الراهن، ومن ثم الحكم عليها بالبقاء في مستوى الأطر السفلى. هذا في حين أنه مع قليل من الصبر والمنهجية، كان من الممكن أن نصل إلى نتيجة أخرى من شأنها أن توفر لكل الأطفال تكافؤا في الفرص إزاء المستقبل.

إن وزارة التربية الوطنية على ما يبدو، لا توفر الخدمات المنتظرة منها. فلا أحد يمكن أن يزعم بأن النظام والكفاءة متوفران لديها. هذا في الوقت الذي تتعرض فيه أكثر العناصر مقدرة وانشغالا بمستقبل البلاد للانتقاد في حزب الاستقلال. كما أن الملفات الهامة تتقاسمها في بعض الأحيان ثلاث مصالح مختلفة دون أن يسمح الديوان للكتابة العامة بأن تلعب دورها العادي المتمثل في التنسيق، والوزير لا يرغب على ما يبدو في إجراء أي اتصالات مع أي كان. فباستثناء الزيارة الحبية التي استقبلني فيها بعد تعيينه، لم تتح لي أي فرصة للتحادث معه.

أما مدير التعليم العالي الذي تعد الكلية تابعة له، فإنه على العموم لا يجيب عن الرسائل. وحين يتعلق الأمر بالتدابير الأكثر أهمية، يتم ارتجالها إلى درجة أنني لا أطلع عليها إلا عند نشرها في الجريدة الرسمية من دون أن أستشار. وهكذا، ففي أواسط شهر أكتوبر من سنة 1960، تقرر في بضع ساعات إنشاء سنة تمهيدية وشهادات للإجازة المغربية في اللغة الفرنسية، دون أن تتم من قبل دراسة البرامج والنظر في ما سيترتب عن هذه المبادرات من نتائج ـ لقد اطلعت على هذه القرارات

عند تصفحي لبعض الوثائق المنسوخة الموضوعة على مكتب كاتبتي ـ من قبيل المستحيل إذن القيام بعمل فعال في ظل أسلوب يخالف السير الحسن للإدارة. فإذا ما كان هناك مجال يؤدي فيه الارتجال إلى عواقب وخيمة بالنسبة للمستقبل، فهو التعليم، غير أنه يبدو أن لا أحد يأبه بذلك.

لقد دعاني جلالة الملك للنهوض بالثقافة المغربية لا لأن أكون مشاركا في تدميرها. لذلك، فقد انسحبت لأترك للآخرين مسؤولية السياسة الجامعية التي تبدو لي متهورة مآلها الفشل. إنني أكرر بأن المغرب بلد حر وله كل الحرية في اختيار السياسة الثقافية التي تبدو له الأحسن، غير أن عليه أن يوكل تنفيذها للمغاربة. لذا، فقد التمست من الوزير تعويضي بعميد مغربي. وهناك نقطة أخرى تبدو لي بالغة الخطورة بالرغم من أنها تخص جانبا آخر، وهي ما يتعلق بوضع الموظفين الفرنسيين المتواجدين هنا. فكما وقفت على ذلك من خلال تجربتي الشخصية، أن يقوم المغرب باستبدالهم بأشخاص مغاربة فذاك أمر طبيعي جدا، لكن أن لا يحظون بأي اعتبار، فهذا أمر لا يمكنني أن أقبله. طيلة الثلاث سنوات الماضية، كرست جزءا كبيرا من وقتي للمغرب دون تقاضي أي تعويض عدا تعويض جزئي عما أتحمل من مصاريف. لقد قمت بذلك طواعية، غير أن وضعي أمام الأمر الواقع في العديد من المرات وأنا أتحمل مسؤولية سير الكلية، فهذا أمر لا يمكن أن يقبل به إنسان يحترم كرامته. إن القيام بكل المهام الرسمية، واستبعادي من القرارات الأساسية، وضع أخلاقي من المستحيل بالنسبة لعميد أن يتحمله. فعندما ينظم رئيس الجامعة حفل استقبال على شرف زميله من جامعة باريس، الأستاذ دوبري، ويوجه الدعوة إلى نائبي السيد بلبشير دون أن يدعوني وهو يعلم أنني موجود بالرباط، فما ذلك إلا دليل على أنه يمارس الميز المؤسف الذي جعلني أتذكر ليلة سيل سان كلو (*Celle Saint-Cloud*) عندما دعيت لأول حفل عشاء من طرف صاحب الجلالة بمناسبة استقلال المغرب. كل

هذا يجعلني أقف على التحولات التي طرأت في ظرف خمس سنوات فقط.

وخلال الحفل المؤثر الذي نظم بمناسبة مغادرتي، والذي حضره العديد من المغاربة والفرنسيين، ألقيت كلمة احتفاء في حقي من طرف أحد الأساتذة الموظفين في رئاسة الجامعة ومن نائب العميد في الكلية لكون الوزير كان غائبا، بل وحتى مدير التعليم العالي، فإنه لم يكلف نفسه عناء الحضور؛ موقف أحرج المغاربة قبل غيرهم. وإذا ما توصلت برسالة ودية من رئيس الجامعة، فلإن الوزير لم ير من واجبه أن يعبر لي عن اعتراف المغرب بالجميل لا بالكتابة ولا باستقبالي. بل على العكس من ذلك، فإن سفير فرنسا ومستشار البعثة الثقافية، اللذان لست تابعا لهما بأي حال من الأحوال، واللذان احترما على الدوام استقلالية الكلية، خصاني في العديد من المناسبات بالاستقبال الحسن. ولم أكن لأشير إلى موقف وزير التربية الوطنية تجاهي لو لم يكن لموقفه ذاك عواقب التمس منكم توجيه عناية جلالة الملك إليها. فمنذ العاشر من ماي الأخير، وهو التاريخ الذي قدمت فيه استقالتي، راسلت الوزير عدة مرات لأخبره بالوضع، غير أنه لم ير من الضروري أن يخصني باستقبال. وقبل عودتي إلى المغرب، أخبرته من قبل بأنني سأكون متواجدا في الرباط ورهن إشارته ابتداء من 13 أكتوبر، كنت عازما على أن أطلب منه التوسط لدى جلالة الملك ليتفضل باستقبالي، ذلك أن كوني موظفا في المملكة الشريفة، وباعتباري فرنسيا، فقد كان لزاما علي أن أعطي المثال فيما يخص احترام التراتبية وما تفرضه القواعد الإدارية، وبالتالي عدم مخاطبة القصر مباشرة، دون المرور عبر الوزير الذي أنا تابع له. ونظرا لأن الوزير لم يكلف نفسه عناء توجيه أي دعوة لي، وهو أمر مؤسف جدا، فإنني اضطررت لمخاطبة جلالة الملك لأعبر لجلالته عن تشكراتي للثقة التي حظيت بها لديه على الدوام.

وسأحتفظ لكم صديقي العزيز بأجمل الذكريات.

شارل اندري جوليان،
أستاذ بالسوربون باريس 1 نونبر 1960
المصدر: مركز التاريخ للعلوم السياسية ـ باريس

بيبليوغرافيا مختارة

منشورات مغربية

1. أبو شادي، أحمد العربي (1942 ...)
دور الروض في تنشئة الأطفال : مرشد الآباء والمربين لفهم الطفل في مرحلة الروض من أجل تعليم أولي فعال ومندمج/ أحمد العربي أبو شادي
[د.م. : د.ن.]، 2012 مطبعة وليلي
1 مج. (83 ص.) : غلاف مص. ؛ 21 سم

2. إدريس، عبد النور
أنماط الوعي التربوي وقضايا التعليم / د. عبد النور إدريس
مكناس : عبد النور إدريس، 2012
1 مج. (75 ص.) : غلاف مص. ؛ 21 سم

3. أمحور، امحمد
الممارسة البيداغوجية ورهانات الجودة / امحمد امحور
الرباط : مكتبة الطالب، 2013، 1 مج.
(97 ص.) : غلاف مص. ؛ 21 سم

4.أمزاورو، إسماعيل
تفعيل التعلم الذاتي في طريقة التدريس / إسماعيل أمزاورو
الرباط : دار الأمان، 2013، 1 مج.
(130 ص.) : غلاف مص. ؛ 21 سم

5.بردوزي، محمد (1948-2011)
تحديث التعليم في المغرب : من الميثاق إلى التفعيل / محمد بردوزي
الرباط : المجلس الوطني لحقوق الإنسان، 2012
1 مج. (145 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

6.التجاني، عبد الرزاق
القراءة المنهجية وتدريسية النصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية / عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو
الرباط : دار أبي رقراق، 2013، 1 مج.
197 ص : غلاف مص. ؛ 24 سم

7.جغايمي، جامع
سوسيولوجية التربية / جامع جغايمي
[د.م.] : [د.ن.]، 2012 مطبعة شروق
1مج. (99 ص.) ؛ 22 سم

8.حنون، مبارك
في التدبير الجهوي للتربية والتكوين : مشروع تصور/ مبارك حنون
[د.م.] : [د.ن.]، 2013(الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة)،1 مج.
(173 ص.) : غلاف مص. ؛ 22سم

9.دراسات نقدية في الكتاب المدرسي/ أحمد مرزاق، علي صديقي، عبد الواحد عرجوني... [وآخرون]
الرباط : دار الأمان، 2012
1مج. (159 ص.) ؛ 24 سم

10.ربيع، مبارك
نحن والتربية : دراسة في استراتيجية التربية والتنمية / مبارك ربيع
الرباط : دار نشر المعرفة، 2013، 1 مج.
(327 ص.) ؛ 24 سم 37 14 1 / 250

11.سنهجي، عبد العزيز
منظومة الإعلام والمساعدة على التوجيه
الرباط : طوب بريس، 2013

12.طالبي، أحمد (-1968 ...)
التعليم العتيق في المغرب المعاصر : دراسة وتحقيق لثلاثة مشاريع تعليمية : «هدية المؤدب المبنية لأحكام المؤدب والصبيان في المكتب»، «هدية الولدان في تربية المعلمين في المكتب للصبيان» [لمؤلفه] محمد المهدي متجنوش... / د. أحمد طالبي ؛ تقديم أ.د. عمر أفا
الرباط : دار أبي رقراق، 2012
1 مج. (349 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

13.غريب، عبد الكريم
فلسفة التربية / عبد الكريم غريب
الدار البيضاء : منشورات عالم التربية، 2013، 1 مج. (239 ص.) ؛ 24 سم

14.فريقي، أحمد عبد الرحمن
المضمون التواصلي للتفاعلات الصفية : دراسة ديداكتيكية تحليلية للكتاب المدرسي / د. أحمد فريقي
[د.م.] : [د.ن.]، 2012 Rabat net Maroc.
1مج. (112 ص.) : بيانات، 21 سم

15.اللحية، الحسن (-1966 ...)
المدرسة والمقاولة :الضرورة أم النفعية ؟ الحسن اللحية
الرباط : منشورات المعارف، 2012
1مج. (264 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

16.لعمش، أحمد
التوافق الاجتماعي لتلاميذ التعليم الابتدائي وتمثلاتهم للمدرس / أحمد لعمش ؛ [تقديم عبد الله الخياري]
الرباط : منشورات مجلة علوم التربية، 2013، 1 مج. (242 ص.) ؛ 24 سم

17.لعمش، أحمد
العلاقة البيداغوجية واكتساب المعارف / أحمد لعمش ؛ [تقديم أحمد أوزي]
الرباط : منشورات مجلة علوم التربية، 2013، 1 مج. (152 ص.) ؛ 24 سم

18.معرض الصور التاريخية : التعليم في المغرب تحت الحماية الفرنسية
Exposition de photographies anciennes : l'enseignement au Maroc sous le Protectorat français
الرباط : المكتبة الوطنية للمملكة المغربية، 2012
1مج. (54 ص.) : مص.، غلاف مص. ؛ 24 سم

19.مهام المدرس ورسالته التربوية / [توفيق فائزي، المصطفى معاش، عبد الله

الخياري، وآخرون] Rôles et missions de l'enseignant / Mohammed Arfa, Khalid Ahaji, Said Zahim... [et al.]

الرباط : المجلس الأعلى للتعليم، 2013، Arfa, Khalid Ahaji, Said Zahim... [et al.]

الرباط : المجلس الأعلى للتعليم، 2013، 1 مج. (167، 47 ص.) ؛ 28 سم

في : دفاتر التربية والتكوين Cahiers de l'éducation et de la formation منشورات دورية تصدر ثلاث مرات في السنة. - ع. 8-9، 2013. -x ردمد 0955-2028.

20.استيتيتو، عبد الله

إعداد البحوث والأطاريح الجامعية : الضوابط المنهجية والمحددات التيبوغرافية / عبد الله استيتيتو

[د.م.] : [د.ن]، 2013|e(أكادير :|fBJ 1، (PRINT مج. (134 ص.) : غلاف مص. ؛ 23 سم37 06 1 / 311

21. الإسلام في أوروبا : تكوين الأطر والتربية الدينية وتدريس الظواهر الدينية : أشغال الندوة الدولية المنظمة من قبل مجلس الجالية المغربية بالخارج بستراسبورغ يومي 29 و30 مارس 2010

الرباط : مجلس الجالية المغربية بالخارج، 2012

1 مج. (290 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

22.بربزي، عبد الله

طرق المراجعة وقلق الامتحان : تشخيص الصعوبات واقتراح الحلول / عبد الله بربزي

الدار البيضاء : أفريقيا الشرق، 2013، 1 مج. (141 ص.) : غلاف مص. ؛ 21 سم

23.بونجمة، محمد

تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها : مهارة الاستماع نموذجا / محمد بونجمة

[د.م.] : [د.ن.]، 2013| e (فاس :|f مطبعة أنفو ـ برانت)، 1 مج. (82 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

24. Éduquer dans le monde contemporain les savoirs et la société da la connaissance / sous la direction de Ali Benmakhlouf et Nicolas Piqué, Casablanca : Editions Le Fennec, 2013, 135 p.

25. Berdouzi, Mohamed

(1948-2011)

Rénover l'enseignement : de la Charte aux actes / Mohamed Berdouzi

Casablanca : La Croisée des chemins, 2012

1 vol. (170 p.) : couv. ill. ; 24 cm

26.Kninah, Larbi

Stop! il faut sauver l'enseignement au Maroc / Larbi Kninah, [S.L : s.n], 2012 Fès presse)

1 vol. (184 p.)

منشورات عربية

27. بيلد-إلحنان، نوريت

فلسطين في الكتب المدرسية في إسرائيل : الإيديولوجيا والدعاية في التربية والتعليم/ نوريت بيلد ـ إلحنان ؛ ترجمة ياسين السيد ؛ تقديم أنطوان شلحت

عمان : الأهلية للنشر والتوزيع ؛ رام الله : مدار المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، 2013، 1 مج. (344 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

28.حمداوي، جميل

البحث التربوي : مناهجه وتقنياته / جميل حمداوي

[د.م.] : [د.ن.]، 2013 (وجدة : مطبعة الجسور)، 1 مج. (259 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

29.شحاتة، صفاء أحمد

رأس المال الاجتماعي وإسهاماته في ضمان جودة التعليم العالي واعتماده في المجتمع المصري / د. صفاء أحمد شحاتة Social capital and its contributions to the quality assurance and accreditation of higher education in the Egyptian society / Dr Safaa Ahmaed M. Shahata

الكويت : جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، 2013، 1 مج. (164 ص.) ؛ 24 سم

في : حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية - مج. 33، ع. 379، 2013.-ردمد 1560-5248.

30.طعيمة، سعيد إبراهيم

التجديد التربوي في ضوء تحديات العصر

القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، 2013

31.عمار، حامد

تعليم المستقبل : من التسلط إلى التحرر

القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، 2013

شروط النشر في المجلة

مسطرة تقويم النصوص

تخضع كل النصوص المقترحة على مجلة **«المدرسة المغربية»** للقراءة من طرف مقررين مختصين تحددهما هيئة التحرير. وبناء على التقويم الذي يقدمه المقرران ونتائج المناقشات التي تتم داخل هيئة التحرير ـ في إطار جهل تام باسم المؤلف ـ، ينقل مدير التحرير كتابة القرار النهائي إلى كاتب النص. وذلك في أجل لا يتعدى شهرين بعد استلام النص المقترح.

مواد المجلة

تنشر **«المدرسة المغربية»** صنفين من النصوص :

الدراسات : التي تصدر ضمن ملف موضوعاتي يعلن عنه سلفا أو تلك التي ترد على المجلة بمبادرة من مؤلفيها والتي قد تنشر خارج الملف أو ضمن مواد إصدار عادي.

يجب ألا يقل حجم الدراسة عن 30.000 رمز مطبعي وألا يزيد عن 40.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش والجداول والرسوم البيانية...).

المراجعات والمتابعات : يتعلق الأمر هنا بالقراءات النقدية للإصدارات الحديثة المتعلقة بمجال تخصص المجلة أو المتابعات للأحداث والوقائع الدالة في حقل التربية والتعليم. وهي مقالات يجب أن تتراوح ما بين 10.000 و 15.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش).

يمكن للمراجعات النقدية أن تتناول بالتحليل كتابا أو عدة كتب، كما يمكن أن تهم عددا خاصا من مجلة أكاديمية أو أكثر، بغض النظر عن لغة الإصدار الأصلية. ويشترط في هذا الصنف من المقالات أن يطرح إشكالية الكتاب/الكتب أو المجلة موضوع المراجعة، رابطا إياها بالنقاش العلمي الجاري في الموضوع وطنيا ودوليا. كما يتوجب تفادي العرض التقريري لمحتويات النص موضوع المراجعة واستخدام عنوان مغاير لعنوان الكتاب.

لغة النشر

تعتبر العربية لغة النشر الأساسية في المجلة، غير أنه يمكن قبول دراسات بلغات أجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية والإسبانية.

الترجمات

تتولى المجلة نشر الترجمات العربية لنصوص نظرية أساسية أو تأسيسية في مجال تخصصها، أو الترجمات العربية لدراسات تحليلية أو نقدية تتناول تجارب مهمة في ميدان التربية والتعليم أو تقارير علمية دولية أو جهوية أو وطنية قد تفيد الدارسين والمهنيين والقائمين على السياسة التربوية.

طبيعة النصوص وطريقة تقديمها

يجب ألا تكون النصوص المقترحة للنشر قد سبق نشرها سواء ضمن مواد مجلة أخرى أو في أعمال ندوة ما أو على موقع إلكتروني معين.

تبعث النصوص إلى المجلة في صيغة إلكترونية (Word 2003/2007)ويشترط أن تكون المساهمات موثقة بالإشارات المرجعية وفق الترتيب الآتي : اسم المؤلف (الاسم العائلي متبوعا بالاسم الشخصي)، عنوان الكتاب أو المقالة (في هذه الحالة الأخيرة يوضع العنوان بين « »)، متبوعا بعنوان المجلة

والعدد وتاريخه ورقم الصفحة. أما عندما يتعلق الأمر بكتاب، فيشار لدار النشر ومكانه وتاريخه ورقم الصفحة. ويتم وضع الهوامش في أسفل الصفحة وفق ترتيب آلي.

يجب أن تُرفق كل دراسة بمختصر (ما بين ستة إلى عشرة أسطر) محرر بنفس اللغة يستعرض الموضوع الرئيسي للدراسة.

كما يجب أن تقرن النصوص المعروضة للنشر بنبذة مختصرة عن المسار العلمي والمهني للمؤلف (الوظيفة، المؤسسة التي ينتمي إليها، آخر أعماله المنشورة...). وهي بيانات لن يتم نشرها أثناء عملية التقويم.

الصلاحيات التحريرية للمجلة وحقوقها

تحتفظ هيئة تحرير المجلة بصلاحية إدخال كل التصويبات المطلوبة على النصوص التي يتم قبول نشرها. كما يمكن أن تطلب من المؤلف إجراء بعض التعديلات على النص قبل نشره. وقد تتولى أيضا حذف أو تعديل أو إعادة كتابة بعض الفقرات وتغيير عنوان المقالة وإحداث عناوين فرعية إذا اقتضى الحال ذلك، وتوخيا لأكبر قدر من الجودة التحريرية والمقروئية، على ألا تمس تلك التعديلات الشكلية بجوهر النصوص.

يتنازل المؤلف، في مقابل نشر مقاله ضمن مجلة «المدرسة المغربية»، عن حقوق الملكية الفكرية في كل العالم وبمختلف الأشكال والحوامل (الترجمات، الإصدارات الإلكترونية وعلى الانترنيت، إلخ.) ومع ذلك يمكن له بعد الحصول على إذن مكتوب من المجلة إعادة نشر مقاله شريطة ذكر المصدر، أي «المدرسة المغربية».

إذا كانت المجلة تبعث بإشعار مكتوب للمؤلفين الذين تقبل أو ترفض نصوصهم، فإنها غير ملزمة بتقديم أي تبرير لقرارها بعدم نشر المقالات المعروضة عليها.

كما تحتفظ المجلة بحقها في نشر المقال المجاز في العدد المناسب وفق خطة هيئة التحرير.

التعويض المادي

يحصل المؤلفون الذين تنشر مساهماتهم ضمن مواد المجلة على تعويض مالي، تختلف قيمته بحسب طبيعة النصوص (دراسات/قراءات ومتابعات). كما ترسل إليهم أربع نسخ من العدد المتضمن لمساهمتهم.

المراسلات

تبعث جميع المراسلات والنصوص المقترحة إلى سكرتارية التحرير (السيدة مريم لوطفي) على العنوان الآتي :

المجلس الأعلى للتعليم

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،

جناح 2i، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط

ص.ب. 6535 ؛ الرباط ـ المعاهد

تلفون ؛ 25 44 77 37 05 **ـ فاكس ؛** 12 46 77 37 05

البريد الإلكتروني ؛ almadrassa.almaghribiya@cse.ma

كتاب العدد

محمد الأشهب

أستاذ التعليم العالي بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس ـ السويسي، الرباط. من منشوراته :

ـ المدرسة والسلوك الانحرافي : دراسة اجتماعية تربوية، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2000 ؛

ـ تطور نظام التعليم الابتدائي في المغرب، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، 1985.

حماني أقفلي

أستاذ باحث، المدير الأسبق للمدرسة العليا للأساتذة بمكناس. من آخر أعماله :

ـ الثقافة والتنمية البشرية، منشورات عالم التربية، 2006 ؛

ـ السلوك الاجتماعي والسياسي للنخبة المحلية، منشورات طارق بن زياد، 2004.

البشير تامر

أستاذ باحث، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط ؛ مدير كرسي اليونسكو لمحو الأمية وتعليم الكبار. من آخر أعماله :

Évaluation des apprentissages en alphabétisation, Direction de la lutte contre l'analphabétisme, 2009

ـ تاريخ المغرب : منتصف القرن التاسع عشر ـ 1912، منشورات مركز الدراسات العربية، 2001.

عمر التاور

أستاذ مبرز في الفلسفة، مدرس بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة درعة. من آخر الأعمال المنشورة :

ـ «منزلة العلوم الإنسانية في كتاب الكلمات والأشياء»، مجلة علامات، العدد 37، يونيو 2012.

محمد الصغير جنجار

باحث ونائب مدير مؤسسة الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية. من آخر إصداراته :

ـ «عن الحداثة : أسسها الفلسفية وديناميّاتها الاجتماعية» في مجلة النهضة، عدد 5-6، 2013.

- « Enjeux et usages de la tradition dans le cas de l'islam contemporain » in Le réveil démocratique, Casablanca, Édition DK, 2013.

عبد الجليل لحجمري

أستاذ التعليم العالي ومدير المدرسة المولوية بالرباط. من منشوراته :

- A vrai lire : chroniques, Editions Marsam, Rabat, 2007 ;
- Le Maroc des heures françaises, Editions Marsam, Rabat, 1999.

عبد اللطيف المودني

باحث في التربية أمين عام للمجلس الأعلى للتعليم. من آخر إصداراته :

ـ الديناميات المحلية وحكامة الدولة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2013 ؛

ـ «في الديداكتيك»، 1996.

علي موريف

طالب باحث. اشتغل على موضوع «معالم تطور الهوية المغربية من خلال كتب التاريخ المدرسية منذ سنة 1956 : المرحلة الإعدادية نموذجا».

نجية عبلاوي معن

أستاذة التعليم العالي بمدرسة علوم الإعلام بالرباط. من أعمالها المنشورة :

- Reading Course for Moroccan Learners of English in Tertiary Education, 2007 ;
- Reading Strategies of Learners of English as a Foreign Language. Rabat, Ecole des Sciences de l'Information, 2001.