المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

العدد 1
ماي - 2009

ملف

المدرسة المغربية

أسئلة ورهانات

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

المملكة المغربية

المجلس الأعلى للتعليم

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة بدعم من المجلس الأعلى للتعليم

هذه المجلة

تندرج مبادرة المجلس الأعلى للتعليم المتمثلة في إصدار مجلة فكرية محكمة تحمل عنوان «المدرسة المغربية»، ضمن سياق وطني يتسم بإرادة العمل على تعبئة مختلف الموارد البشرية والمادية والمعرفية لإبداع مدرسة مغربية جديدة. وهو السياق الذي يتجلى من خلال سلسلة الإصلاحات الهيكلية المتواصلة التي تشهدها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

تعني المدرسة المغربية، التي يحيل إليها عنوان المجلة، النسق التعليمي والتكويني المغربي في شموليته، وبمختلف مراحله (من الأولي إلى الجامعي)، وبتنوع مكوناته. إنها المدرسة المغربية من حيث هي واقع مركب تخترقه ذات التحولات والتوترات والرهانات التي تتفاعل في عمق المجتمع المغربي ؛ واقع تعددي يستند إلى باراديغمات وأنظمة معيارية متباينة قد تتواجه وتتداخل في نفس الآن.

إنها المدرسة المغربية باعتبارها مشروعا تمكن «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» أن يحقق انعطافا نوعيا في تحديد أسسه المرجعية ؛ مشروع يواصل اليوم ديناميته وطريقه نحو التشكل والإرساء المتجدد، عبر مسلسل الإصلاح الذي انطلق مع الألفية الجديدة.

وهي أيضا نتاج تراكم تحضر الحاجة اليوم إلى مساءلته والكشف عن مكونات جينيالوجيته وإعادة كتابة تاريخه.

من ثم، يمكن اعتبار عنوان المجلة إعلانا عن الالتزام بقضية المدرسة المغربية، والإصرار على الإسهام في تحسين جودة عطائها، وإعادة البناء المتواصل لمشروعها، وتعبئة المعارف والخبرات من أجل إنجاح الإصلاح الذي تشهده منذ عدة سنوات.

تسعى هذه المجلة لأن تكون، أولا وقبل كل شيء، منبرا مفتوحا ومنفتحا على مساهمات الكفاءات الفكرية والمهنية الوطنية والأجنبية المهتمة بقضايا التربية والتكوين. كما تطمح لأن تصبح أداة فكرية مرجعية تعكس موادها دينامية وتعدد الأفكار والمقاربات القائمة في الحقل الأكاديمي والمجتمعي المغربي، وتستشرف التحولات والتحديات المستقبلية التي قد تحملها تطورات الحقل التربوي والمجتمعي بصفة عامة.

تهدف «المدرسة المغربية» أيضا إلى اعتماد منظور واسع يتجاوز نطاق البيداغوجيا وعلوم التربية، ويستثمر مختلف مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية وأدواتها (التاريخ، الفلسفة، السوسيولوجيا، الأنثروبولوجيا، الديمغرافيا، العلوم السياسية، العلوم الاقتصادية، القانون، اللسانيات، الفنون والآداب، الخ.) في بناء معرفة متماسكة ومبتكرة حول السياق التعليمي والمجتمعي المغربي.

ستعمل «المدرسة المغربية» من خلال حشد أقلام مفكرين ودارسين ومتخصصين مغاربة وأجانب، على تقديم أبحاث تتناول الإشكالية التربوية والتعليمية والتكوينية في مختلف أبعادها التاريخية، المجتمعية، الاقتصادية، السياسية، الثقافية، الخ. وذلك وفق مقاربات متعددة الاختصاصات، تجمع بين تحليل السياق الوطني والانفتاح على التجارب الدولية والنقاشات العالمية، سواء عبر اعتماد المنهجيات المقارنة أم عبر اللجوء إلى الترجمة والمراجعات النقدية للإصدارات الحديثة، ورصد الوقائع والأحداث الدالة في المشهد التعليمي الوطني، وإعادة قراءة أرشيف المدرسة المغربية ومساءلة تاريخها. كما ستتولى المجلة إصدار سلسلة من الكتب، بغية تعميق البحث في مجموعة من القضايا التربوية والبيداغوجية.

من ثم، فهي تتطلع لأن تحمل للقارئ قيمة معرفية مضافة، باعتماد التوجه النقدي والتماس الدقة والموضوعية في التحليل، والعمل على إنتاج معرفة مركبة ومتعددة الأبعاد للوقائع والظواهر التعليمية المغربية، مع الحرص على مواكبة التفكيك والنقد بالبناء والاقتراح، وتسليط الضوء على الديناميات الفاعلة والمبادرات المنتجة داخل النسق التربوي الوطني.

لتحقيق هذه الأهداف، اختارت «المدرسة المغربية» نهج خط تحريري قوامه الاستقلالية والعمل وفق المعايير والتقاليد الأكاديمية المتعارف عليها، بالاعتماد على إدارة وهيئة تحرير ولجنة علمية تضم شخصيات تمثل مختلف الخبرات والتخصصات المعرفية. وقد أسندت لهذه الأخيرة مهمة المساهمة في بلورة مشاريع المجلة وتقويم أشغالها وإنجاز التحكيم العلمي للدراسات المعروضة عليها، بغية تنمية الإنتاج العلمي حول قضايا التربية والتكوين، والإسهام في النهوض بالمدرسة المغربية.

ملف العدد

المدرسة المغربية
أسئلة ورهانات

المدرسة المغربية

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة

مدير التحرير
محمد الصغير جنجار

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

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

سكرتيرة التحرير
مريم لوطفي

الناشر
المجلس الأعلى للتعليم

التحرير، الإدارة والاشتراك
المجلس الأعلى للتعليم، المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين، جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب6535 الرباط – المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05
فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : almadrassa.almaghribiya@cse.ma
عنوان الموقع : www.cse.ma

تصميم، إنجاز وطبع
USG

توزيع
سابريس

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

رقم الإيداع القانوني : 0120 PE 2008

المحتويات

كلمة العدد 9

مائدة مستديرة
المدرسة المغربية : أسئلة ورهانات

تقديم 13
محمد الصغير جنجار

مدرسة المتفوقين 14
محمد الدكالي

من أجل مدرسة مغربية : بعض المقدمات 24
أحمد بوكوس

المدرسة المغربية بين تناسق المثال وفوضى الواقع 38
محمد العيادي

في الحاجة إلى سوسيولوجيا المدرسة المغربية 42
عبد الحي المودن

بناء معرفة متعددة الاختصاصات لمقاربة المدرسة المغربية 43
محمد جسوس

في وظائف المدرسة 45
عبد الحميد عقار

مقاربة نسقية لقضايا المدرسة المغربية 48
العربي إباعقيل

المدرسة المغربية والآليات المفتقدة 55
البشير تامر

مفارقات المدرسة المغربية 57
إدريس بنسعيد

المدرسة والمجتمع 60
حماني أقفلي

دراسات

في أبعاد الوظيفة المدرسية، بعيدا عن الاقتداء، قريباً من التأهيل 65
مبارك ربيع

نظام التعليم بالمغرب ورهانات الإصلاح 87
محمد فاوبار

ترجمات

أزمة التربية 121
حنا أرندت

المعارف السبع الضرورية 145
إدغار موران

ذاكرة المدرسة المغربية

النظام التعليمي المغربي خلال القرن العشرين: إشكالية الإصلاح والتطور الكرونولوجي 161
البشير تامر

Le «Manifeste historique des intellectuels du Maroc ...» Contexte et enjeux 193
Mohammed El Ayadi

شهادات

أسس مدرسة وطنية جديدة ومجالات العمل ذات الأولوية 209
الطيب الشكيلي

مدرسة جيدة للجميع: هدف ومنهجية 215
إسماعيل العلوي

واقع المدرسة المغربية وآفاقها 221
أحمد أخشيشن

قراءات

تكوين النخبة البربرية المدنية والعسكرية خلال وبعيد فترة الحماية 227
البشير تامر

أي تصور للمدرسة المغربية ؟ 233
أحمد أوزي

بيبليوغرافيا مختارة 243

شروط النشر في المجلة 250

كتاب هذا العدد 252

كلمة العـــدد

تدشن المجلة إصدارها الأول بملف عام طرحت من خلاله بعض قضايا ورهانات المدرسة المغربية للنقاش ؛ وهو نقاش يطمح لاستحضار الأسئلة الجوهرية التي تطرحها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين بمختلف مكوناتها، بغية تعميق وتوسيع المعرفة بالمدرسة المغربية وآفاق تطويرها، وبلورة مساهمة فكرية نوعية في النقاش الدائر حولها.

والمجلة إذ تخطو خطوتها الأولى هذه، تعي جيدا مصاعب البدايات، خصوصا عندما يكون أفق المشروع واسعا باتساع الهدف المعلن المتمثل في استثمار مناهج وأدوات العلوم الإنسانية والاجتماعية، من أجل بناء معرفة متماسكة ومبتكرة حول السياق التربوي والمجتمعي المغربي.

سيجد القارئ بين دفتي هذا العدد الأول مجموعة من المواد تتوزع على ستة أبواب، سيتم العمل على تحويلها إلى مكونات بنية ثابتة منظمة لدينامية المجلة مع توالي إصداراتها وتراكم خبرتها.

المائدة المستديرة هي عبارة عن ورشة فكرية تجمع باحثين متخصصين ومهنيين وخبراء يتبادلون الآراء في موضوع ملف العدد الذي تختاره هيئة التحرير. وهكذا، فقد تم الانطلاق من نقاش عام حول أسئلة ورهانات المدرسة المغربية، على أساس العودة في إصدارات لاحقة، لموضوعات وقضايا محددة مثل الجامعة ومسألة اللغة ومهنة ومناهج التدريس، ووضع المدرسة في مجتمع المعرفة، الخ.

أما باب الدراسات، فهو مفتوح في وجه الأعمال النظرية التي قد ترتبط أم لا بموضوع ملف العدد. ويشكل النصان المنشوران في هذا العدد خطوة أولى في سياق جهد فكري نتمنى أن يتوسع ويتعمق بمشاركة باحثين من آفاق معرفية متنوعة (التاريخ، الفلسفة، الديمغرافيا، علم الاجتماع، علوم التربية، اللسانيات، الخ).

ستعمل المجلة أيضا على استخدام الترجمة كوسيلة لنقل المعارف والانفتاح على التجارب العالمية، والمساهمة في إثراء النقاش والبحث حول قضايا التربية والتكوين بشكل عام. ويجد القارئ ضمن مواد هذا الباب تعريبا لنصين (لكل من حنا أرندت وإدغار موران) يشكلان نموذجين للتراكم الفكري الذي يُتوخى تحقيقه في المجلة.

وبما أن المدرسة المغربية مؤسسة لها تاريخها الخاص، فإن باب ذاكرة المدرسة المغربية مخصص لمساءلة هذا التاريخ، والكشف عن أرشيفه وإعادة قراءته على ضوء رهانات الحاضر ومشاريع المستقبل. وفي هذا السياق يندرج نشر ترجمة فرنسية لـ « بيان 1970 » الذي أصدرته مجموعة من مثقفي المغرب وعلمائه، حول السياسات التعليمية ؛ متبوعا بتعليق يوضح السياق السياسي والمجتمعي الذي صدر فيه.

ويعد باب شهادات محاولة لإشراك مختلف الفاعلين والمتدخلين المباشرين في الحقل التربوي، ومن مختلف مواقع المسؤولية، للمساهمة في استكمال ذاكرة المدرسة المغربية بتدوين شهاداتهم وحفظ جزء من تجاربهم.

أما باب القراءات والبيبليوغرافيا فسيخصص، على منوال ما يتم في المجلات الفكرية والأكاديمية، للتعريف ببعض الإصدارات الحديثة المرتبطة بالحقول المعرفية التي تغطيها المجلة، ومواصلة النقاش حول قضايا التربية انطلاقا من قراءة ونقد الإنتاج الفكري الوطني والدولي.

إن هيئة تحرير مجلة «المدرسة المغربية» واعية بأن الطريق سيكون طويلا وشاقا، وأن الجهد المطلوب ليرقى عرض المجلة إلى مستوى الطموح المعبر عنه في الأرضية التي تقدم المشروع (هذه المجلة) كبير ويهم مختلف مكونات المشهد الأكاديمي والتربوي المغربي. وكل الأمل في أن يحظى هذا الإصدار الأول باهتمام مختلف المعنيين بقضايا المدرسة المغربية، وأن يقبل الباحثون على دعمها والمساهمة في إثراء موادها.

مائدة مستديرة

المدرسة المغربية : أسئلة ورهانات

الرباط، 5 مارس 2009

شارك فيها :

محمد الصغير جنجار	تقديم
محمد الدكالي	مدرسة المتفوقين
أحمد بوكوس	من أجل مدرسة مغربية : بعض المقدمات
محمد العيادي	المدرسة المغربية بين تناسق المثال وفوضى الواقع
عبد الحي المودن	في الحاجة إلى سوسيولوجيا المدرسة المغربية
محمد جسوس	بناء معرفة متعددة الاختصاصات لمقاربة المدرسة المغربية
عبد الحميد عقار	في وظائف المدرسة
العربي إباعقيل	مقاربة نسقية لقضايا المدرسة المغربية
البشير تامر	المدرسة المغربية والآليات المفتقدة
إدريس بنسعيد	مفارقات المدرسة المغربية
حماني أقفلي	المدرسة والمجتمع

كل المداخلات المدرجة في هذا الباب تمت مراجعتها من قبل أصحابها

تقديم

محمد الصغير جنجار
مدير التحرير

أود بداية أن أعبر عن عميق شكري وامتناني لكل الزملاء الأساتذة الباحثين الذين لبوا دعوة مجلة «المدرسة المغربية» وقبلوا المشاركة في هذه المائدة المستديرة الأولى التي نخصصها لمناقشة موضوع العدد الأول : «أسئلة المدرسة المغربية ورهاناتها». وقد رأى السيدات والسادة أعضاء هيئة التحرير أن يكون الملف الافتتاحي للمجلة منصبا على المدرسة المغربية كأفق للتفكير، تستحضر من خلاله الأسئلة الجوهرية التي تطرحها المنظومة التعليمية والتكوينية المغربية بكل مكوناتها.

سنحاول في هذا اللقاء التحاور بشأن المحاور الكبرى التي اعتمدتها أرضية العدد الأول، وهي كالتالي :

- المدرسة المغربية : أسئلة الهوية والتاريخ،
- وظائف المدرسة وموقعها داخل المجتمع،
- القضايا والإشكاليات الأساسية المتعلقة بالمدرسة المغربية،
- فكرة الإصلاح، أسئلته وآفاق المدرسة المغربية.

كما نأمل أن تساهم أشغال هذه المائدة المستديرة في تحقيق مجموعة من الأهداف العملية والعلمية، منها :

- إحداث ركن ثابت في مختلف أعداد المجلة، يخصص لنشر أشغال الموائد المستديرة التي تنظمها المجلة. وبالموازاة مع ذلك، إحداث شبكة للباحثين المتعاونين مع المجلة، الذين بإمكانهم المساهمة في إثراء موادها.

- إيجاد شروط معالجة فكرية متعددة الاختصاصات لمختلف القضايا المرتبطة بالمدرسة المغربية، وذلك بتعبئة الفعاليات العلمية المشتغلة في مختلف مجالات البحث الإنساني والاجتماعي لمقاربة الإشكاليات والقضايا التربوية.
- فتح نقاش عام وشمولي حول المدرسة المغربية في مرحلة أولى، ليتسنى لنا العودة في الأعداد والملتقيات القادمة لتدارس مختلف القضايا الخاصة وتعميق النقاش بشأنها.

مدرسة المتفوقين

محمد الدكالي
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

إن العنوان الذي أقترحه لهذا العرض هو «مدرسة المتفوقين». إنه عنوان غامض، وقد يؤدي بسهولة إلى خلط والتباس ؛ فماذا نعني بمدرسة المتفوقين ؟ هل هي المدرسة التي تنتج المتفوقين، أولائك الذين يحصلون على الدرجات والمراتب الأولى والأعلى في أسلاك الدراسة والتعليم ؟

إننا حينما نتكلم هكذا، فنحن لا نفعل شيئا غير تكرار الحديث عن أمر يبدو بديهيا ؛ ذلك أن النظام المدرسي عبر العالم، موضوع ومهيأ «لإنتاج المتفوقين» من التلاميذ والأساتذة، والمعارف «ذات التفوق والامتياز» عما عداها كذلك. فالنظام المدرسي الذي يتضمن الجامعة والمدارس والمعاهد العليا، يبنى ويشتغل لضمان إنتاج هؤلاء المتفوقين، وهذا ما يحصل بشكل عاد. ففي كل مرحلة أو حلقة من العملية التعليمية، يكون هناك تسلسل وتراتب في المعارف، وتداولها يفضي إلى تحقيق هذا الإنتاج، الذي يتجسد في النتائج والشهادات والمسارات والاختيارات الدراسية ويفضي إلى ضمانه. كل هذا يخضع لقاعدة الاعتياد والتكرار. إذن، أين هو المشكل إذا كان هناك من مشكل ؟

يبدو أن المشكل يكمن فيما يلي :

هل تم تأسيس المدرسة، بما في ذلك المدرسة المغربية، لإنتاج المتفوقين وإعادة إنتاجهم – وأنا أفضل هذه الكلمة على كلمة «نخبة»، التي يعتريها كثير من الغموض؟ – إذا ما قلنا إن دور المدرسة ووظيفتها ينحصران في السهر على ضمان هذا الإنتاج، أي أن ينتهي كل فصل أو كل سلك من الدراسة بنجاح بعض التلاميذ والطلبة الذين ينعتون بالمتفوقين في هذا المجال أو ذاك، فمن المحتمل أن تكون المدرسة قد أخلَّت بوظيفتها الأساسية. فما هي هذه الوظيفة ؟

هذا سؤال ينبغي ألا ننساه أبدا، كما ينبغي ألا ننسى أن المدرسة، كما نعرفها اليوم، مؤسسة حديثة الوجود. والمقصود بالمدرسة، هو المؤسسة التعليمية ومسألة التكوين والتلقين. ففي فرنسا مثلا، يمكن ألا يسجل الآباء أبناءهم بالمدرسة، كانت عمومية أم خصوصية ؛ الأمر الذي لا يعفيهم بتاتا من السهر على تكوينهم بالبيت أو في أي مجال آخر لضمان هذا التكوين. فعملية التكوين والتلقين قد تتم في المؤسسة التعليمية، كما اعتدنا على ذلك، كما يمكن أن تتم في مجالات أخرى. ذلك أن ما هو ضروري وما هو من واجب الآباء والأولياء هو ضمان إنجاز هذه العملية. فعلى سبيل المثال، التحق **ميشيل جوبير** *Michel Jobert* بالمدرسة في سن العاشرة، وقد تلقى التعليم الأولي في بيته العائلي. إنه تقليد دأبت عليه بعض الأسر الميسورة والمتعلمة في فرنسا، ويصدق هذا على **لوك فيري** *Luc Ferry* أيضا وغيره.

فالتكوين إذن، يكون ممكنا بواسطة المؤسسة التعليمية أو بغيرها من المؤسسات المشابهة والموازية. لكن وظيفة المدرسة الجوهرية تكمن أساسا في نشر المعارف وإشاعتها وتوزيعها على أكبر عدد ممكن من الناس بشكل عادل، ما أمكن ذلك. ويعتبر هذا التوجه العنصرَ المؤسس والخالق للمدرسة نفسها، مهما كانت شروط وظروف العيش في بلد ما، وأيا كانت لغات هذا البلد ومعتقداته وتنوع جهاته. ولابد من التذكير هنا بأن المدرسة ظلت، لأزمنة طويلة، مجالا محدود الانتشار، وباتت تخص فئات قليلة جدا من الناس ؛ فما يتعارف عليه الناس ب «الندوة» *séminaire* كان لعقود مديدة، مجالا محدودا يخص تكوين رجال الكنيسة وأبناء النبلاء، قبل أن يصبح اليوم حلقة من حلقات التكوين الجامعي.

ولنردد هنا أن المدرسة والتكوين الموجهين لعموم الناس ابتكار حديث العهد ؛ إنه وليد القرن العشرين، وأن الوظيفة الجوهرية والمؤسِّسة للمدرسة هي السهر على ضمان النشر والتوزيع العادل للمعارف.

إن هذا الرأي يبدو لطيفا، وقد لا يعترض عليه أحد، إلا أن المدرس النبيل يصادف بالضرورة صعوبات ومشاكل شتى. وهنا تطرح بالضبط مشكلة ما نسميه بالمتفوقين. ونعيد طرح السؤال : هل تكمن وظيفة المدرسة، اليوم وغدا، عندنا كما عند غيرنا، في تكوين أعداد محدودة من الناس تكوينا جيدا يضمن تفوقهم على من عداهم؟ ويصير هذا السؤال ملحا عندما نعلم أن الظروف الاقتصادية، كما يقال، والقرارات السياسية والطموحات الشخصية والجماعية ترغب جميعها في ذلك. يمكن أن يكون هذا الأمر واحدا من «الانتظارات» أو التطلعات التي يمليها مبدأ المنافسة. فيتم التأكيد إلى حد المبالغة والتهويل أحيانا، أنه، لكي يكون المرء، أو الجماعة، أو البلد، قادرين على خوض غمار «المنافسة في عالم اليوم»، فلا بد من التوفر لزوما على أحسن المهندسين والمستشارين والمحامين والأطباء الخ. يبدو هذا «المآل» قويا وعاتيا وجارفا ؛ فهو يقتلع المدرسة من مجالها الحيوي، ويبعدها شيئا فشيئا عن وظيفتها الجوهرية والمؤسسة لكنهها.

تنخرط المدرسة، مكرهة، شيئا فشيئا، في مسار إنجاز مهام وتحقيق غايات ليست من صلب كينونتها. ولا يفتقر هذا «الانخراط الإجباري» إلى الشروحات والتبريرات والدعاية اللازمة لانتصاره وانتشاره، لدرجة يبدو معها هذا الأمر مقبولا تماما بل وبديهيا.

سيكون من باب المعتاد القول إن المدارس والمعاهد العليا تقوم بتكوين ما نسميه بالنخب، التي لا تخطئ الهدف إلا نادرا، على شاكلة نخبة الرماة، الذين لا يخطئون في اقتناص مبتغاهم، وإن حصل ذلك، فهو أمر نادر. يستند هذا التوجه وهذا المسار إلى «طلب» قد يكون مصدره أجهزة الدولة، أو مجال المال، أو الاختراع، أو التسويق، أو الضبط والمراقبة. وهنا تقوم المدرسة بتلبية طلب ورغبة تطبعهما الخصوصية، وهو أمر يبدو بدوره مشروعا وضروريا.

وهنا، يواجهنا احتمال من قبيل ما يلي ؛ إذا ما انخرطت المدرسة بكل مكوناتها في تلبية هذه الطلبات الخصوصية، إذا ما كان ذلك ممكنا طبعا، فمن المحتمل أن نتناسى، شيئا فشيئا،

وظيفتها الأساسية الخالقة لكينونتها. فمن بمستطاعه اليوم أن يعترض صراحة وجهرا على ميل المدرسة إلى تكوين المتفوقين وإنتاجهم؟! قد يبدو هذا الرأي مجازفا وعديم الجدوى، وقد يقابَل باحتجاج ورفض على قدر كبير من الشدة والقوة.

لنقل إن هذا الجنوح الذي يبدو جارفا لا يصنع من المدرسة «مدرسة المتفوقين». فما هي إذن مدرسة المتفوقين هذه ؟

إن النظام المدرسي ينتج، بطبيعة الحال، تلاميذ وطلابا متفوقين أو أكثر تفوقا بالنسبة لغيرهم، وهذا لا يدعو إلى الجدل. تصبح هذه الضرورة مشكلة عندما ينحصر مجهود المدرسة ويختصر اجتهادها في إنتاج هؤلاء المتفوقين، مما قد يدفعها إلى التخلي، ولو جزئيا، عن وظيفتها الأساسية، ألا وهي نشر المعارف وتوزيعها بشكل عادل على أكبر قدر من الناس. علما بأن الآلة الاقتصادية تلح وتؤكد بكل قوة أن ذلك «الانحصار» أو «التركيز»، إن شئتم، أو «التخلي»، «ضرورة» يمليها الواقع.

ربما كانت هناك طريقة أخرى للنظر في مسألة مدرسة المتفوقين. أخذا بعين الاعتبار أن النظام المدرسي، كيفما كان نوعه، لا بد أن ينتج أناسا أكثر وأحسن تعلما من غيرهم، يصعب على المرء أن يلومه على ذلك، وأن يطالب المدرسة بألا تفرز تلاميذ وطلابا وأساتذة من الطراز الممتاز. وأشير هنا إلى أن على هذا الطراز أن يشمل الإداريين كذلك، وهو الأمر الذي غالبا ما يتم تناسيه، وبشكل كبير.

لكن، إذا ما اعتبرنا أن التفوق أو الامتياز في النظام المدرسي ليس مسألة عددية وإحصائية، وأنه أكثر من استجابة لضرورة ما، بل إذا اعتبرناه درجة من درجات القوة والمتانة والسلامة التي قد يكتسبها هذا الجسم ؛ أي النظام التعليمي الشديد التعقيد من حيث تكوينه، ومهامه، وآلياته، ومراميه، وصعوباته ؛ وإذا قبلنا أنه كلما كان اكتساب هذه الدرجات من القوة والمهارة ساريا على الجسم بأكمله، أو على معظم أعضائه وأجزائه، على الأقل، اشتغل هذا الجسم وحافظ على ما اكتسبه بلياقة عالية وسلامة ؛ فعلينا أن نتقبل أنه كلما اختصت أجزاء وأعضاء دون غيرها بهذه القوة والمتانة والسلامة، اضطربت وارتبكت وظائف الجسم ومهامه ضدا على المظاهر التي قد توحي بعكس ذلك. وبذلك، يصبح

النظام التربوي كالجسم الذي تكون بعض أعضائه غاية في القوة والمهارة، بينما هو في مجمله ضعيف وقابل للانهيار.

إن ضرورة تحلل المدرسة وابتعادها عن وظيفتها الجوهرية قد يفضي إلى مفارقة يصبح من الصعب، بفعل المدة الزمنية، التغلب على عواقبها ؛ فيبدو هذا «المآل» في صورة شبه جزيرة يقطنها «المتفوقون»، بينما هي منغمسة في محيط واسع من الضحالة والتردي والجهل، وهي صورة ليست بالمريحة أبدا.

يصبح النظام التربوي والتعليمي، إذا ما سارت الأمور على هذا المنوال -علما بأن هذا المسار ليس قدرا محتوما- عاجزا عن خلق الترابط والتكامل بين مختلف مكوناته وإمكاناته وغاياته، وقد يفضي هذا الارتباك، الذي يمكن تفاديه أو تداركه، إلى كثير من اللَّافهم واللَّاتفاهم.

يظهر أن المشكل لا يكمن في تفوق بعض التلاميذ والطلاب والمدرسين داخل حلقات التلقين والتكوين، لأن هذا أمر يحصل دوما، وبشكل لا يثير أي ارتياب. يصبح المشكل قائما، وربما مستعصيا على الحل، عندما يكون عدد قليل من الناس قد توفرت لديهم معارف ومهارات راقية ومتطورة جدا، بينما يكون النظام التربوي والتعليمي في مجمله، مختلفا، سلبا، بشكل كبير عن شبه جزيرة المتفوقين. إن جل الأنظمة التعليمية تعاني من وقع هذا المشكل، لذا، يمكن القول إن المدرسة المتفوقة هي التي تتوفق وتنجح في التقليل والحد من الآثار السلبية لهذا المشكل. هناك فرق كبير بين حجرة درس يلمع فيها بعض التلاميذ أو الطلاب، وفي نفس الوقت يحظى الآخرون بقسط وافر من الاهتمام والتعلم ؛ وحجرة درس أخرى يلمع فيها كذلك بعض المتعلمين، بينما يتيه الآخرون في الإهمال واللامبالاة والتجاهل. في هذه الحالة الثانية، ينحصر مدى التفوق في من توصلوا إليه ونالوه، ولا يكون أبدا دليلا على تفوق المدرسة، بل ربما يكون علامة على مدى تدهورها واختلالها. أما في الحالة الأولى، فتكون المدرسة قد توفقت في التغلب على تلك الصعوبات المعيقة لنموها.

قد تتعارض صورة المدرسة المتفوقة مع الصورتين التاليتين ؛ وهما صورتان من الواقع كما يقال :

الصورة الأولى : تجاذبت فتاة أطراف الحديث مع سيد يكبرها سنا ويبدو أنه ذو تكوين علمي ؛ سألها هذا الأخير عن مستواها الدراسي، فأجابت أنها في القسم النهائي من سلك الباكالوريا، سأل السيد عن شعبتها، فأجابت أنها الشعبة الأدبية. لم يتردد الرجل لحظة في إبداء امتعاضه بل وازدرائه قائلا : "الآداب، الآداب ؛ لم تعد الآداب تصلح لشيء، إنها العلوم التي ينبغي أن تهمنا". بدت الفتاة مرتبكة. كنت في عين المكان، فتوجهت إلى الرجل قائلا : "بعد عشر سنوات من الآن، لن يكون في المغرب أو في غيره لا أطباء ولا مهندسون إذا اتبع الناس رأيك"، قال مستغربا : "كيف؟!"، قلت، "إذا احتقر الناس جميع الآداب واعتبروها، كما تفضلتم بالقول، غير صالحة لأي شيء، فلن يكون هناك مدرسون للغات مثلا، وإذا لم يكن للناس اطلاع وتمكن من اللغات، فكيف يستطيعون دراسة العلوم أو غيرها؟". تبين أن الرجل غير مبال "بجدوى الآداب واللغات" ؛ فربما هو مقتنع بأن العلوم ستصبح حقنا أو حبات أو أقمشة يمكن تداولها دون معرفة بلغاتها وآدابها وتاريخها.

الصورة الثانية : قالت سيدة تدَّعي أنها سيكوبيداغوجية، وهي تلامس شعر فتاة أسيوية في سن العاشرة بإحدى المدارس الفرنسية : "إنني أحب هذه الفتاة الممتازة المتفوقة لأنها من النوع الذي يحبه المدرسون." أثار انتباهها أحدهم قائلا : "إن هذه الفتاة المتفوقة والطيبة تستحق كل اعتبار وحب، والآخرون يا سيدتي، ألا يستحقون ولو قسطا قليلا من عنايتك ومحبتك؟". إذا اقتصرت هذه العناية بشكل مفرط على عدد قليل من التلاميذ، فإن هؤلاء يشعرون بهذا الأمر، ويدركون مداه بسرعة، فإذا لم يتم تصحيح هذا المنحى في الوقت المناسب، نجمت عن التمادي فيه أوضاع يطبعها الاضطراب واللامبالاة والسلبية. ينبه **ألان** *Alain* (إيميل شارتييه) المدرسين إلى الأهمية القصوى لعلاقاتهم بالتلاميذ ؛ فالمدرس، إذا اعتبر التلميذ غبيا ونظر إليه كذلك، نقلت نظراته إلى ذلك التلميذ اقتناعه بغبائه، فيصبح بليدا بالفعل ؛ بينما على المدرس أن يزرع الثقة والرغبة في التعلم في نفسية التلميذ أيا كان، فتتفتح قدراته وملكاته ومواهبه. ويرى **ألان** أنه علينا أن ننظر إلى أي شخص باعتباره كائنا كونيا، يستحق الاهتمام والثقة والتلقين المناسب.

يصعب أن يطالب مدرس بأن يمتنع عن تقدير بعض التلاميذ ومحبتهم أكثر من غيرهم، لكن أن يقول مدرس، على شاكلة هاته المتخصصة السيكوبيداغوجية : "هذا هو النوع الوحيد الذي أحب وأعتبره من التلاميذ"، فهذا معناه أنه لا يكترث بالآخرين، الذين قد

يشكلون الأغلبية ؛ أولائك الذين لا يضعهم في قائمة المتفوقين، فيدفع بهم دفعا إلى الإهمال واللامبالاة والكسل والشغب. يبدو أن هذه المواقف والسلوكات غير محصورة في الصورتين اللتين أوردتهما، بل ربما كان انتشارها كبيرا في مدارسنا اليوم ؛ فإذا كان هذا القول صحيحا، فمعناه أن المدرسة هنا وهناك، إما تخلت، أو على الأقل ابتعدت عن فلسفة الجهد والكد والطموح والرغبة الأكيدة في نشر وتوزيع المعارف بشكل عادل على أكبر عدد ممكن من المتعلمين ؛ ذلك أن "الاهتمام الزائد" بثلة قليلة من التلاميذ، بينما يحظى الآخرون بالإهمال، دليل على الكسل والإخفاق في خلق مدرسة متفوقة بتلاميذها ومدرسيها ومسيريها، وبالمعارف المتداولة في أطرافها، والاكتفاء من ثمة بالتظاهر المغالط بالتفوق. وإذا كانت لهذه الملاحظات من صحة ولو نسبية، فإنها تقودنا إلى تبين بعض مواطن الضعف والاضطراب التي قد يعرفها نظامنا التعليمي، قصد فحصها وفهمها في هدوء ورصانة وتبصر، رغبة في خلق المدرسة المتفوقة وحمايتها.

ربما دلت الملاحظات التالية على بعض مواطن الارتباك هذه :

أولا : إذا مال الناس أو بعضهم إلى الاعتقاد بأن الغاية من المدرسة هي بلوغ نوع من "التفوق" الذي يتجسد في الحصول على الشهادات، أيا كانت الطرق والوسائل والأساليب، دون الإمعان في اكتساب المعارف واستيعابها بالقدر المرغوب فيه، ففي هذه الحالة، ينقلب السحر على الساحر، فيصبح هذا "النجاح" منافيا لانتشار المعارف وتداولها بشكل سليم وجدي، وقد نبه **فاليري**[1] *Valéry* إلى هذا المشكل عندما كتب في المجلد الثالث من منوعاته ما يلي :

- عندما لا يصبح هدف التعليم هو تكوين الروح، بل يقتصر على الحصول على الشهادات، فإن الحد الأدنى المطلوب يصبح هو الغرض من الدراسة. لا يعود الأمر متعلقا بتعلم اللاتينية أو اليونانية أو الهندسة، يتعلق الأمر بالاقتراض وليس بالاكتساب، إنه اقتراض ما يحتاجه المرء فقط لاجتياز امتحان الباكلوريا.

- يلعب الانضباط دورا هاما جدا في أية عملية تلقين وتكوين، أيا كان المجال والمستوى والجمهور المستهدف، بل يصعب تمثل نجاح عملية تعليمية ما، دون انضباط ودون الحرص الشديد على ديمومته، وعلى احترام الناس، في معظمهم على الأقل، لمتطلباته ومقتضياته.

إذا كان اكتساب الانضباط سلوكا والاغتناء بمحاسنه وإيجابياته أمرا يتطلب بالضرورة كثيرا من الجهد والمراس والاحتمال والرغبة، الأمر الذي لا يتم بدون صعوبات جمة، فإن الإفلات من قبضة اللاانضباط يستوجب جهدا ومعاناة ومثابرة أكبر. عندما يدرك العدد الأكبر من المتعلمين أنه لا ينتمي إلى زمرة من يعتبرون متفوقين، وهم قلة، أو من هم سيصبحون كذلك مستقبلا، فإن ذلك العدد الأكبر أو الهام سرعان ما يجد له ملجأ في انعدام الانضباط. ويمتلك اللاانضباط عادة، قدرة هائلة على الانتشار والنفوذ إلى أفئدة الناس والتحكم في سلوكاتهم بسرعة فائقة. يعرف قاموس المرادفات لـ "**لَفاي**" *La Faye* الانضباط كما يلي : «لا ينحصر الانضباط في المنع، إنه يعلمنا ما ينبغي أن نفعل، وكيف نقوم بذلك. ويترك لنا الانضباط حرية أقل، كما أنه يهتم بكل التفاصيل المتعلقة بالسلوك، وهو لا يسمح لنا بالإقدام على فعل خير ما لم يأمرنا بذلك»[2]. قد يبدو هذا التعريف شديد الصرامة، فيدرك المرء أن الانضباط أمر صعب المنال، لكننا لا ينبغي أن ننسى أن الانضباط، كما سبق القول، مجال للتمرين والمراس والاكتساب. ويتم هذا الاكتساب بدرجات ومقادير، والأهم هو ألا يكون نصيب الواحد منا، الراغب في الانضباط باعتباره شرطا من شروط نجاح عمليات التعليم والتكوين، أقل من الحد الأدنى الضروري والذي بدونه ينزلق السلوك نحو اللاانضباط والفوضى.

- إقامة علاقات وطيدة بين الجدية والصرامة من جهة، والتكوين المتين من جهة أخرى ؛ إنها وسيلة ناجعة وضمانة أكيدة، تمكن من التغلب على شتى الصعوبات التي تعترض سبيل بناء مدرسة التفوق الفعلي والجماعي.

أود، مرة أخرى، التأكيد على أن الرغبة والنجاح في إقامة هذه العلاقات بين الجدية والصرامة والتكوين المتين جهد لا يخص شخصا أو فئة دون أخرى، ولا يهمل أو يتغاضى عن أي نوع من أنواع التكوين العديدة. وهو جهد ورغبة لا يعرفان حدود التخصصات أو التمييزات الدراسية ؛ فالدراسات الأدبية واللغوية وغيرها، في أمس الحاجة إلى الجدية والصرامة والتكوين المتين، بنفس المقدار الذي تحتاجه الدراسات العلمية. ففي مدرسة التفوق الفعلي والجماعي، لا يخلو مجال من مجالات المعرفة والتعليم والتكوين من هذا الجهد، ومن هذه الرغبة.

يتحدث **جيد** *André Gide* في مذكراته بشكل رائع عن **فاليري** الذي كان رياضيا وكاتبا وشاعرا كبيرا، فكتب ما يلي : "إن ما هو مثير للإعجاب هو أن عقله لم يتخل أبدا عن جديته وصرامته، كما استطاع أن يحتفظ بكل قيمته الشعرية، وأن يضيف إلى إبداعه الشعري، تلك الجدية التي قد نميل إلى الاعتقاد أنها معادية للفن، والتي جعلت، على عكس ذلك، من فن **فاليري** إنجازا هائلا ومكتملا. إنني معجب بتدبيره الذي لا يعرف الهوان، وبالمتانة الظافرة لجهده"[3].

إن تأمل هذا النص، يجعل المرء في مأمن من التأثر بالآراء التي تود حصر الجدية والصرامة والتكوين المتين في مجال تكويني دون آخر، ويكشف عن الطبيعة غير الحقيقية لهذه الآراء.

- إدراك الأهمية القصوى للتربية : إن التربية، مثلها في ذلك مثل المعارف العلمية والأدبية وما يرتبط بها من جهود وإبداعات، تقوم على مبادئ الجدية والصرامة والتكوين المتين ؛ فتصير، بالنسبة للفرد والجماعة، حصنا قويا وملازما يحمي هذا وذاك من الأهواء والنزوات واضطراب أحوال الحياة، ويظل هذا الأمر ممكنا حتى لو كان النجاح في هذا المضمار متواضعا.

كتب **روسو** *Jean-Jacques Rousseau* في الاعترافات، "إن تربيتي التي كانت مضطربة وغير مسترسلة، والتي اكتسبت خلال هذه الفترة الثمينة تكوينا متينا، جعلت مني ذلك الشخص الذي لم أتخل عنه أبدا عبر كل الأعاصير التي كانت تنتظرني"[4].

هكذا، تكون مدرسة التفوق، هي تلك المدرسة التي تجدُّ وتكِدُّ وتنجح في إنتاج أكبر عدد ممكن من التلاميذ والطلاب والمدرسين والإداريين والمعارف واحتضانها، وهي التي تنجح أيضا في إنتاج الوسائل واحتضانها ؛ الوسائل التي تكون، في معظمها، على قدر كاف من التمتع بهذه الصفات والخصائص والمهارات المكتسبة جهدا ومثابرة، كما تمت الإشارة إلى ذلك في الفقرات السابقة. إنني أجد في تعريف يعطيه **ديكارت** *Descartes* للفلسفة أفضل وأجمل تعريف يليق بمدرسة التفوق هذه، والتي تظل أمرا ممكنا وغاية لا يستحيل بلوغها، لأن ما عدا هذا ليس قدرا محتوما : «إن كلمة فلسفة تعني

دراسة الحكمة، ولا يقصد بالحكمة الاقتصار على الحيطة في ما يقدم عليه المرء من أعمال فحسب، بل تعني دراسة كاملة لكل الأشياء التي يستطيع الإنسان أن يتعلمها، والتي تفيده فيما يتعلق بسلوكه في الحياة، وبحمايته، والحفاظ على سلامة صحته، وبإمكانيته ابتكار كل الفنون»[5].

إحالات بيبليوغرافية

1. Paul Valéry, *Variétés III*, Edition électronique.

2. Pierre Benjamin La Faye, *Dictionnaire de synonymes*, Edition électronique.

3. André Gide, *Journal*, Editions 5 mai, 1942.

4. Jean Jacques Rousseau, *Les Confessions*, Edition électronique.

5. René Descartes, *Principes de philosophie*, Edition électronique.

من أجل مدرسة مغربية
بعض المقـدمات

أحمد بوكوس
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

"تستلزم تربية طفل جهود قرية"
مثل أفريقي

الإشكالية

تمثل المعرفة، باعتبارها عنصرا رئيسيا في التنمية البشرية، رهانا جوهريا في سياق عولمة التبادلات بين الأمم. لذلك، أضحت إرادة تحسين إنجازات المدرسة ؛ بوصفها مجال اكتساب التربية والمعرفة بامتياز، أحد الأهداف الإستراتيجية لكل مجتمع. وعليه، يبدو طبيعيا أن يحتل إصلاح المدرسة مكانة أولية في سياسة كل دولة. وهذا هو حال المغرب الذي تبنى، منذ حصوله على الاستقلال، سياسة تربوية تتأسس على المبادئ الأربعة التالية : التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة. وبعد مرور خمسة عقود، يرى البعض أنه في الوقت الذي تحقق فيه المبدأ الأخير بنجاح مؤكدة معالمه، لاسيما في إطار سياسة تكوين موارد بشرية وطنية، فإن المبادئ الأخرى لم تطبق، بالمقابل، إلا بصورة متكلفة، ولم يكتب لها، بالتالي، سوى نجاح نسبي.

يتعزز الحكم على المدرسة الوطنية بتقويم إنجازات المنظومة التربوية المغربية الذي تقوم به مؤسسات عالمية كالبنك الدولي، أو مؤسسات وطنية كالمجلس الأعلى للتعليم. فبعد مرور عقد من الزمن على الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ما فتئت هذه التقويمات تكشف النقاب عن اختلالات كثيرة تحد من فعالية المدرسة المغربية، وتحول دون انطلاقة حقيقية للبلاد في مجال التنمية البشرية (انظر تقرير البنك الدولي 2008 وتقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008).

تروم هذه المساهمة المشاركة في المجهود الفكري الجماعي الذي يسعى إلى إعادة التفكير في المدرسة المغربية. ولبلوغ هذا الهدف الطموح، رغم مشروعيته، سيعالَج الموضوع على ضوء مقدمات ستمكننا من التركيز على أسئلة ذات أهمية قصوى، أسئلة ذات صلة وثيقة بأسس المنظومة التربوية، ووظائف المدرسة، وعلاقتها بمحيطها، وتجديدها من حيث المحتوى والبيداغوجيا والتكوين.

أسس التربية

ذهب **أوكوست كونت** *Auguste Comte* منذ 1854 إلى أن كل منظومة تربوية رزينة تقتضي، مسبقا، مذهبا فلسفيا واجتماعيا يحدد طبيعتها ويرسم مقاصدها. فالتربية قضية ذات أهمية قصوى لا يجب أن تُتناول بالعشوائية واللاعقلانية. من هذا المنظور، واعتمادا على مجهود عقلاني حميد، تبنى المغرب إطارا منطقيا، متجانسا ومتجددا في مجموعه، يتجلى في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي أعدته اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (1999). يعتمد هذا الإطار على مبادئ أساسية تشمل المرتكزات الثابتة (ص 9)، والغايات الكبرى (ص 10)، فضلا عن رؤية تتأسس على حقوق وواجبات الأفراد والجماعات (ص 12)، والتي يستلزم تطبيقها تعبئة وطنية قصد تجديد المدرسة (ص 15). مبدئيا، يجب أن تعاد قراءة نص الميثاق بصفة منتظمة على ضوء النمو الذي يعرفه المغرب قصد إدماج التطورات الجديدة في مجال السياسة التربوية (انظر مقدمات 21 : بردوزي 2000، وبنعمور 2007). كما يجب السهر أساسا على تفعيل الميثاق في إطار برنامج عمل وزارة التربية الوطنية والقطاعات المعنية، لاسيما تلك التي تهتم بالتكوين، والتربية غير النظامية، ومحاربة الأمية (انظر تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008، والبرنامج الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية 2009-2012).

الثوابت : يروم "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، استنادا إلى الفلسفة العامة التي تحكمه، تحقيق توازن بين معطيات الأصالة ومستلزمات الحداثة ؛ حيث نصت مبادئه الأساسية، بالحرف، على ما يلي : "يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم

بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع».

تظهر معطيات الأصالة فيما يلي :

- قيم مقدسة لا يجب المساس بها : الإيمان بالله، وحب الوطن، والتمسك بالملكية الدستورية ؛
- التمكن من اللغة العربية، اللغة الرسمية للبلاد ؛
- التشبع بالتراث الثقافي للبلاد واحترام تنوع روافده الجهوية.

أسس الحداثة : تتجلى الحداثة، من جهتها، في القيم التالية :

- المواطنة، حقوق وواجبات الفرد ؛
- الديموقراطية، دولة الحق ؛
- تقدم البلاد ؛
- التحكم في العلوم والتكنولوجيات المتقدمة من أجل ضمان التنافسية والتقدم.

تساؤلات : يرى البعض أن التوفيق بين الأصالة والحداثة مبتغى خيالي لا يمكن إدراكه واقعيا. وتطرح بهذا الصدد تساؤلات عديدة :

- هل المنظومة التعليمية مؤهلة، من حيث غاياتها ومناهجها، للتوفيق بين أسس الأصالة ومستلزمات الحداثة؟ ألا تسيء "النظرية الموحدة" التي تطبع القيم التي تحملها البرامج التعليمية إلى فعالية العملية التربوية؟
- هل يمكن لهذه المنظومة أن تكون متجانسة في تربية المواطن على الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، وذلك بالتركيز على التراث من جهة والمبادئ العالمية لحقوق الإنسان من جهة أخرى؟
- ألا يعد نمط التعايش المفترض بين الأصالة والحداثة وهْما، إن لم نقل إعاقة، خاصة إذا

علمنا أن القطيعة المثالية وفرت شروطا أكثر كفاية لتطور المجتمعات مقارنة بتلك التي وفرتها الاستمرارية ؟

المقدمة الأولى إذن هي التفكير في مهام المدرسة من حيث علاقتها بالأصالة والحداثة.

وظائف المدرسة

خلال تاريخ التربية، أنيطت بالمدرسة وظيفة الاستجابة لحاجيات تكوين النخب الدينية والسياسية ثم الاقتصادية فيما بعد، ومع تطور قوى الإنتاج، تحملت مهمة تكوين العامة. وبعد أن صارت المدرسة دعامة أساسية في الشأن العام، تعددت وظائفها، وتشعبت مهامها حتى غدت مؤسسة تتكفل بكل الأوجاع.

المدرسة المدانة : ذهب **إيلّيش** 1971 (*Illich*) في كتابه المميز "مجتمع بدون مدرسة" إلى حد الدفاع عن إساءة هذه الأخيرة، في العالم بأسره، إلى التربية، لأنها تعد المؤهلة الوحيدة للقيام بهذه المهمة. وعليه، اعتبر **إيليش** المدرسة مؤسسة ضد الإبداعية بالنظر إلى كونها لا تروم إلا المحافظة على نفسها حتى ولو كان ذلك على حساب الخدمات التي تدعي أنها تسديها. من هنا، أصدر صاحب الكتاب الحكم التالي : تمثل المدرسة نموذجا لمؤسسة الضلال.

لن نقف هنا عند إشكالية أضرار المدرسة الاستبدادية التي يدافع عنها **إيلّيش** (1971)، ولا عند بطلان غاياتها ومشروعيتها في سياق العالم الافتراضي لقرية **ماك لوهان** *Mc* 1989 (*Luhan*) الكونية، ولا عند خطورة الأزمة العامة التي تعاني منها مجالات التربية والتكوين والمعرفة. فكل هذه القضايا تبدو لنا إشكالية كمالية في بلد كالمغرب ؛ بلد مازال يعاني من نقص بنيوي في مجال التربية وتكوين المواطنين. بعد أن حددت عريضة المبادئ، يجب التفكير في الوظائف التي ستتكفل بها المدرسة حتى يتسنى لها الاستجابة لحاجيات البلاد فيما يتعلق بمواطنين واعين بحقوقهم وواجباتهم، وفيما يتعلق بموارد بشرية كفئة نشيطة تساهم في سيرورة تقدم البلاد.

مدرسة الآصرة الاجتماعية : تعد المدرسة، في النظرية الاجتماعية الكلاسيكية، عاملا يحقق الاندماج الاجتماعي ومؤسسة تسهر على خلق وضمان الأواصر الاجتماعية (**دوركهايم**، *Durkheim, 1992*). ومن هذا المنظور، تضطلع المدرسة بوظيفتين أساسيتين :

وظيفة المجانسة : تضمن المدرسة الظروف لتشارك نفس القيم، وهو ما يعد شرطا لازما للعيش داخل المجتمع ؛

وظيفة المغايرة الاجتماعية : تهيئ المدرسة للتقسيم الاجتماعي للعمل، وللتقطيع إلى طوائف سوسيومهنية مختلفة باختلاف وظيفتها في الإنتاج، إنها تهيئ بالتالي للسلمية الاجتماعية.

بالنسبة لبلد كالمغرب، بلد يحاول الخروج من مرحلة "التضامن الميكانيكي" الذي يتأسس على الولاء التقليدي في إطار السلالة والعصبة والقبيلة، ليدخل في عهد الحداثة، تتكفل المدرسة بوظيفة خلق وضمان التضامن العضوي الذي يتأسس على الانتماء إلى المجموعة الوطنية التي يتشارك أفرادها نفس القيم، والتي تتحدد علاقاتها بواسطة التوزيع الاجتماعي للعمل. وعليه، فالمدرسة تلعب دورا مجمتعيا، وذلك بمساهمتها في بناء الشخصية الاجتماعية.

في سياق أزمة المدرسة، يمكن لنا أن نتساءل عن الكيفية التي يمكن بواسطتها لهذه المؤسسة أن تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية على أتم وجه. يستمد هذا السؤال مشروعيته من سببين اثنين على الأقل. يتجلى أولهما في كون عدد التلاميذ غير المدرسين يربو على المليون، وهو ما يعني أن هؤلاء لا يستفيدون من مزايا المدرسة. ويظهر السبب الثاني في هزالة وضعف الاستفادة من التربية والتكوين اللذين تقدمهما المدرسة العمومية، نظرا لقيمتها المتدنية على المستوى الاجتماعي. ونتيجة لذلك، يصبح فشل المدرسة مزدوجا : فشلت، أولا، في تلقين المعايير والقيم التي تتأسس عليها العلاقات بين الأشخاص، وفشلت، ثانيا، في توزيع الأدوار الاجتماعية توزيعا منصفا، أي أنها فشلت في الوظيفتين اللتين تتأسس عليهما الآصرة الاجتماعية. وقد يكون لهذه النتيجة علاقة بالتدهور الملاحظ على مستوى سلوك بعض التلاميذ والطلبة الذي يتسم بطابع لامواطن. وهذا ما يقود إلى طرح السؤال حول مدى فعالية الوظيفية

المجتمعية للمدرسة، خاصة إذا علمنا أن هذه الأخيرة تعرف ظاهرة لامواطنة تتجلى في عدم احترام قواعد الحياة المجتمعية، وفي تفشي التعصب والعنف، وفي هدم المصالح العامة والخاصة.

مدرسة لتكافؤ الفرص : في تصور **دوركهايم** للتربية التي تقدمها المدرسة، نجد مقاربة إيجابية ومعيارية للمؤسسة المدرسية، باعتبارها سلطة تضمن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المرتادين. فالمدرسة، بهذا المفهوم، تُستثمر لتحقيق العدالة الاجتماعية :

- عدالة التساوي : عندما تطبق المدرسة نفس البيداغوجيا على روادها، فإنها تضمن تربية مماثلة للجميع ؛
- عدالة توزيعية أو استحقاقية : تكافئ المدرسة بالتساوي، وحسب الاستحقاق ؛
- عدالة تصحيحية : تولي المدرسة أهمية أكبر لذوي الاحتياج باعتمادها تمييزا ايجابيا لصالح المعوزين.

إن مسألة تكافؤ الفرص المدرسية لا تطرح طبعا بمثابة مفهوم مساواتي يُلجم البحث ويحول دون الاعتراف بالتميز ؛إن المراد بالتكافؤ هنا هو ضرورة توزيع العرض التربوي والتكويني توزيعا منصفا بين المتعلمين. يملك هذا الإجراء، على الأقل، مزية التخفيف من الآثار السلبية للمدرسة (**بورديو وباسرون** *Bourdieu et Passeron, 1970*) باعتبارها مؤسسة تعيد إنتاج الفروق الاجتماعية (السالمي، 1985 ؛ البقالي، 1996). ومن أجل بلوغ هذا الهدف، يجب على المدرسة أن توفر للجميع شروط المساواة في سيرورة امتلاك الضروريات ودعم المكتسبات، حتى ولو أدى ذلك إلى اعتماد إجراء يتأسس على المغايرة البيداغوجية التصحيحية، وذلك كي يتسنى لكل متعلم، بغض النظر عن إعاقته الشخصية، أو الاجتماعية، أو هما معا، أن يتملك الكفاءات الجوهرية الضرورية لتطوره الشخصي واندماجه في المجتمع.

مدرسة وطنية ومواطنة : تتحرك المدرسة المغربية في محيط مباشر مطبوع بتعدد حمولاته التاريخية، وباختلاف ألوان مناظره الطبيعية، وبتنوع لغاته وتعبيراته الثقافية. كيف يمكن لسياسة تربوية أن تأخذ هذا الغنى بعين الاعتبار بشكل يجعل المدرسة قادرة على تثبيت التلميذ في محيطه، بتلقينه شعور الانتماء إلى المجموعة الوطنية وروح

التضامن المواطن اللذين يؤسسان التلاحم الاجتماعي؟ ليس هذا السؤال نظريا بحتا، بل إنه سؤال استراتيجي نفعي بالأساس. فبالاطلاع على الكتب المدرسية والوسائل الديداكتيكية، بصفة عامة، يُلاحظ أن قضية المغربة لا تنال نصيبها إلا بالكاد ؛ حيث لا يلقن التلميذ تاريخ المغرب برمته : حقب زمنية كاملة تُسقط، واكتشافات أركيولوجية تؤكد عراقة وغنى الحضارة يُسكت عنها سكوتا تاما، وثقافتنا الشفوية والكتابية تُتجاهل، ومبدعونا يحتلون دائما الصفوف الخلفية وراء الكتاب والمبدعين الشرقيين والغربيين. في سياق ضعف الذاكرة الذي تحميه المدرسة الوطنية، يتولد شعور منتشر بكثرة حول نقص المغربي واحتقاره للذات، وانبهاره أمام كل ما هو خارجي. ولا غرو أن تؤدي هذه الشيزوفرينية بأصحابها إلى سلوكات لا مواطنة ولا أخلاقية موسومة بالبحث عن الربح السريع باستعمال وسائل لا تمت إلى الأخلاق بصلة، وأن تنتهي بضعاف الأنفس إلى الاستسلام لأحضان العدمية وأهوال الهجرة السرية، التي غالبا ما تؤدي إلى الموت (لحريك)، وإلى الارتماء في حمم التعصب.

لمواجهة هذه الانحرافات، يجب على المدرسة أن تعمل جاهدة ليجد المتعلم نفسه داخلها، ويتعرف على صورته من خلالها. وهذا ما يستلزم، بالتأكيد، امتلاك اللغات والتعابير الثقافية الوطنية، والانخراط في القيم الوطنية والتمسك بالمواطنة المغربية باحترام ما تستلزمه من حقوق وواجبات، دون التخلي، طبعا، عن النقد البناء، التزاما بسيرورة دمقرطة الدولة والمؤسسات والمجتمع.

عمليا، يستدعي ما سبق أن تسير الاختيارات اللسانية والثقافية التي وضعت في إطار السياسة التربوية، في اتجاه رد الاعتبار للعربية والأمازيغية والارتقاء بهما ؛ اتجاه أكثر التزاما من المبادئ التي وردت في الدعامة 9 من المجال 3 من الميثاق، والذي يتعلق بتحسين استعمال اللغة العربية والانفتاح على الأمازيغية (ص50-51). من وجهة النظر هذه، يفترض في السياسة التربوية أن توضح اختياراتها على مستوى ما هو دستوري، وما هو مؤسساتي، وما هو إجرائي، حتى تتسم بالواقعية والعقلانية، ولا تظل مجرد ايديولوجية، أو مجرد استجابة لتوافق هش يعكس تسوية هشيمة لا تقوم سوى بتأجيل حل المشكل. ويفترض في هذه الاختيارات أن تتصدى لوضعية اللغات الوطنية ووظائفها واستعمالاتها في المنظومة التربوية، كما يفترض فيها أن تركز الاهتمام على العالم القروي، الذي يمثل المجال الذي يعاني من قلة استثمار المجهود التربوي كما وكيفا (الراضي، 1995 ؛ زوكاري، 1996).

مدرسة الانفتاح

إن التشبث الراسخ بالبعد الوطني، لا يمكن أن يضع الانفتاح على اللغات والثقافات الأجنبية، ولا التنوع الذي يطبع النظام العالمي، موضع تساؤل، لأننا أصبحنا نعيش اليوم في قرية كونية تنظمها شبكات التبادل المعولم. استنادا إلى قوة هذا المعطى، تتجلى وظيفة المدرسة في توفير تربية تؤهل التلميذ ليصبح مواطنا محترما لمحيطه، وقادرا على التفاعل العقلاني مع التطورات التي يشهدها العالم، وواعيا بانتمائه العضوي، ومتضامنا مع الإنسانية.

مدرسة منفتحة على المحيطين العالمي والمحلي : يقال كثيرا، في الآونة الأخيرة، إن الفرد الذكي والفعال هو ذلك الذي يفكر عالميا ويتصرف محليا. ويفيد هذا أن التربية التي يتلقاها هذا الفرد في البيت، وفي المدرسة، وفي المجتمع، يجب أن تكون مؤهلة لتمكنه من أن يزاوج بين المعطيات المحلية ومتطلبات العولمة مزاوجة مثلى يمكن أن تُنعت بالإجراء المحلي المعولم. يتعلق الأمر بتبني مقاربة شاملة للعالم تمكن من اكتساب القدرة على التفكير على سلم واسع، من أجل تدخل ناجع في المحيط المحلي وعليه.

من هذا المنظور، تمنح المدرسة تربية ترتكز على ما يلي :

- حاجيات وطموحات الفرد جوهريا ؛
- حقوق وواجبات المواطن ؛
- مستلزمات الحياة في المجتمع ؛
- مسؤوليات الدولة في علاقتها مع المجتمع والمواطن ؛
- الكفاءات والقدرات التي تمكن المتعلم من التصرف بذكاء (على المستوى العاطفي والفكري) في مواجهة الوضعيات-المشكلة التي تولدها الصلة بين ما هو عالمي وما هو محلي.

مدرسة تمكن من استباق التغيير: إن المدرسة التي تدمج الإجراء المحلي العالمي، هي بالضرورة، مدرسة متحررة من الثقل الرجعي للتقليدية التي تعيق السير قدما نحو التطور (العروي 1967)، إنها مدرسة تجعل من المتعلم فردا بالغ التأثير، فردا يملك القدرة على

استباق التغيير، فردا يخلق التغيير ولا يكتفي بالاستسلام له. يقتضي هذا أن تكون المدرسة بنية تمنح تربية وتكوينا يمكنان من تلقين وضبط ما يلي :

- الانتقال الأمثل من التقليدية إلى الحداثة ؛
- التغيير السياسي في إطار دمقرطة الدولة والمؤسسات والمجتمع ؛
- التحكم في العلوم والتكنولوجيات ؛
- التطور الاقتصادي والاجتماعي ؛
- المبادلات الثقافية.

مدرسة تربي على أخلاقيات احترام النوع البشري : إن المدرسة التي تنطوي على نفسها، وتنعزل في شرنقة خصوصياتها لا يمكن أن تُعاش، إنها بانكماشها تخلق شروط اضمحلالها وتولد إجحافا لا يمكن إصلاحه في حق التلاميذ ؛ إذ لا تمنح لهم القدرة على التفاعل مع العالم والاستجابة لمتطلباته من حيث المعرفة والكفاءات والثقافة.

في أفق هذا التفكير، من بين "المعارف السبع الأساسية" التي أثنى عليها **موران** (*Morin*) 2006، يبدو أن أربعة منها تهم المدرسة المغربية من حيث علاقتها بالتحسيس بالوعي الكوني :

- المراهنة على الشرط الإنساني في تشعبه وتنوعه ؛
- تعليم الهوية الأرضية في إطار المصير المشترك للنوع البشري، والتضامن الأرضي، والمواطنة الأرضية ؛
- تعليم التفاهم الذي يتأسس على التربية من أجل السلم ؛
- تعليم أخلاقيات النوع البشري (الأنثربولوجيا الأخلاقية) بالتفكير بطريقة متعاطفة ومتفهمة في العلاقة بين الفرد والمجتمع والنوع.

بهذا المعنى، تكون البرامج المدرسية والجامعية، عبر البيداغوجيا والديداكتيك، في خدمة تربية تشجع تطور الفرد وبناء الشخص (الاستقلالية والتفكير والنقد والنقد الذاتي)، والاندماج المجتمعي بتكييف وإدماج سلوكات الفرد في المجتمع كما هو في أفق تغييره، وتوزيع الأدوار الاجتماعية في إطار تكافؤ الفرص، والانفتاح على المحيط العالمي والمحلي، وتبني وعي مواطن وطني وعالمي.

إصلاح المدرسة

لا يمكن أن تتحقق الأهداف السابقة إلا بواسطة تجديد المدرسة، لاسيما على مستوى المحتويات وتكوين الأساتذة. فإذا سلمنا مع **موران** (نفس المرجع) بأن وظيفة المدرسة هي منح معارف ضرورية تمكن من :

- الابتعاد عن ضلال المعرفة التي تؤدي إلى الخطأ والوهم والمطلق ؛
- تلقين مبادئ معرفة ملائمة ؛
- مواجهة الشك بتعلم الإبحار في "محيط الريبة عبر أرخبيلات اليقين".

سيصبح تجديد المدرسة عملا لازما وضرورة ملحة.

إصلاح المحتويات : غالبا ما يُختزل تجديد المحتويات في عملية تقنية ترتبط بتنظيم المواد وإعادة ترتيبها وتعويض سؤال بآخر مثله، واختزال هذا المحور وتوسيع ذاك...الخ. منطقيا، لا يمكن لهذه المهمة أن تؤدي إلى تغيير الرؤية الشاملة التي تتحكم في محتويات التعليم. وبهذا الصدد، نستطيع، بالنسبة للعناصر التي جاءت في الميثاق، استثمار مبادئ تقرير **بورديو –كرو** (1989) استثمارا نافعا، علما أنه :

- يجب أن تخضع المقررات لتساؤل منتظم يهدف إلى تطعيمها بالمعارف التي يقتضيها تطور العلم، وبالتغييرات التي يشهدها المجتمع (وفي صدارتها تلك التي يعرفها الاتحاد الأوربي)، وتستلزم كل زيادة تعويضا بالحذف.

- يجب على التربية أن تعطي الأسبقية لكل تعليم قادر على منح أشكال تفكير ذات صلاحية وقابلية تطبيقية عامتين، مقارنة بالتعليم الذي يقترح معارف قابلة للتلقين بطريقة ناجعة أيضا (وأكثر تسلية أحيانا) اعتمادا على سبل أخرى.

- يجب أن تكون البرامج منفتحة، ومرنة، وقابلة للمراجعة لأنها إطارات وليست قيودا، ولهذا يجب أن تبتعد شيئا فشيئا عن الإكراه، قصد الارتقاء بمستويات التعليم، ويستدعي بناء هذه البرامج وتهيئتها العملية تعاونا بين المدرسين.

- يجب أن يوفق الفحص النقدي للمحتويات المفروضة حاليا بين متغيرين : إجباريتها وقابليتها للنقل. من جهة، يعد التمكن من معرفة أو من شكل تفكيري ما ضروريا إلى حد ما نتيجة عوامل علمية أو اجتماعية، وذلك في مستوى محدد (في هذا القسم أو ذاك) ؛ ومن جهة أخرى، إن نقل المعرفة صعب إلى حد ما في هذا المستوى، وذلك تبعا لحالة القدرات الاستيعابية للتلاميذ ولتكوين المدرسين المعنيين.

- رغبة في تجويد مردودية نقل المعرفة بتنويع أشكال التواصل البيداغوجي، وارتباطا بكمية المعارف المستوعبة واقعيا، وليس بتلك المقترحة نظريا، يميز في مختلف التخصصات أو داخل نفس التخصص، بين ما هو إجباري وما هو اختياري أو تكميلي، وفضلا عن الدروس، ستولج أشكال أخرى من التعليم : أعمال موجهة، وتعليم جمعي يشمل مدرسين ينتمون إلى تخصصين أو أكثر، ويمكن لهذا الشكل من التعليم أن يتخذ صورة أبحاث وملاحظات ميدانية.

- يجب أن يؤدي هاجس دعم تجانس التعليم إلى إعطاء الأولوية للتعليم الجمعي الذي يتكفل به، تشاركيا، مدرسون ينتمون إلى تخصصات مختلفة، بل ويجب إعادة التفكير في تقسيم هذه الأخيرة إلى "شعب" مع فحص بعض التقاطبات الموروثة وإعمال بعض التقاربات التي فرضها تطور العلم، وذلك، في صورة تقدمية دائما.

- يجب أن يُزاوَج البحث عن التجانس بتوازن واندماج بين مختلف التخصصات، ومن ثم بين مختلف أشكال التميز. يجب العمل بصفة خاصة على التوفيق بين العالمية الملازمة للتفكير العلمي والنسبية التي تلقنها العلوم التاريخية التي تولي أهمية قصوى لتنوع أشكال الحياة والتقاليد الثقافية.

الإصلاح التربوي : يعد الإصلاح التربوي أيضا شرطا لازما لتجديد المدرسة. ويجب عليه أن يستلهم التطورات الأخيرة في مجال النظريات والتطبيقات البيداغوجية. ولا يخفى على أحد أن الفلسفة البيداغوجية في المغرب كانت، ومازالت إلى حد بعيد، تحت التأثير الفرنسي، وهو ما جعل المنظومة التربوية الوطنية رهينة التغيرات البيداغوجية التي عرفتها فرنسا، حتى خلال العقود التي كان فيها التجديد الأساسي في حقل البيداغوجيا يرى النور في بلدان أخرى مثل بلجيكا وكندا والبلدان الأنجلوساكسونية. يفترض في منظومتنا التربوية إذن، أن تنفتح أكثر على التجارب الموجودة في هذه البلدان، مع خلق الظروف الملازمة لولادة مدرسة مغربية في مجال علوم التربية، وهذا ما لا يمكن بلوغه إلا بواسطة البحث العلمي، وتجريب الطرق البيداغوجية والديداكتيكية. وهذا بالضبط ما نجده في المجال الثالث من الميثاق الوطني، الذي يهم الرفع من جودة التربية والتعليم.

من هذا المنظور، لا يمكن إلا الارتياح أمام المجهودات المبذولة لتجديد المنظومة التربوية بالانفتاح على مقاربة بيداغوجيا الإدماج (**روجي**، *Roger*, 2000)، التي تروم تمكين المتعلم من اكتساب كفاءات تجعله قادرا على حل وضعيات مشكلة باستعمال موارد (معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة) متوفرة لديه مسبقا. وقد بدأت بعض الأكاديميات الجهوية، على سبيل التجريب، تطبق هذه المقاربة، ويبدو أن دورها سيكون فعالا في تكوين المدرسين بشقيه، الأساس والمستمر.

على سبيل الختم

يتضح من خلال عرض المقدمات الخمس السابقة، أن المهمة العاجلة لا تكمن في خلخلة قوية لأسس المنظومة التعليمية، وإنما تتجلى في تعميق وتفعيل فلسفة وغايات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وسيتم هذا التعميق في أفق البحث عن فهم وتقويم المنظومة التربوية قصد تحقيق :

- فعالية داخلية أكبر من أجل الرفع من نسبة التمدرس، ونسبة النجاح وجودته، وكذا من أجل تخفيض نسبة الهدر المدرسي ؛

• فعالية أكبر من حيث العلاقة بين الوسائل المستثمرة والنتائج المحصلة ؛

• إنصاف أكبر فيما يتعلق بتكافؤ الفرص بين المواطنين.

إذا قامت المدرسة بهذه الأدوار، ستحقق، بعقلانية وبتجانس، مهمتها باعتبارها مؤسسة للخدمة العامة.

إحالات بيبليوغرافية

- Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, F. Maspero, 1974.
- Abdelali Benamour, *Repenser l'école*, 2007.
- Mohamed Berdouzi, *Rénover l'enseignement*, Renouveau, 2000.
- Ahmed Boukous, « L'amazighe dans la Charte, une intégration timorée », Prologues, n°21, 2001, p. 26- 31.
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction* : *Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Auguste Comte, *Système de politique positive*, Troisième édition, Paris, Les Presses universitaires de France, 1969.
- Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.
- COSEF, *Charte nationale d'éducation et de formation*, 1999.
- Larbi Ibaaqil, *L'école marocaine et la compétition sociale, Stratégies, aspirations*, Rabat, Editions Babil.
- Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- Abdallah Laroui, *L'idéologie arabe contemporaine*, Maspero, 1967.
- J. Leif, *Philosophie de l'éducation. Inspirations et tendances nouvelles*, Delagrave, 1967.
- Herbert Mc Luhan, Marshal & Bruce R. Powers, *The Global Village, Transformations in World Life and Media in the 21th Century*, New-York, Oxford University Press, 1989.

- Ministère de l'Education Nationale, *Programme d'Urgence*, 2009 - 2012.
- Edgar Morin, *Penser la crise de l'école*, 2006.
- «Quel avenir pour l'éducation au Maroc ? A propos de la Charte nationale de l'Education et de la Formation, 2000 - 2001», Prologues, n° 21.
- Mohamed Radi, *Le développement de l'éducation en milieu rural. Propositions stratégiques*, Rabat, Dar Nachr al Maarifa, 1995.
- Rapport Bourdieu-Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, 1989.
- Xavier Roegiers, *La pédagogie de l'intégration*, De Boeck, 2000.
- Jamil Salmi, *Crise de l'enseignement et reproduction sociale*, Casablanca, Editions Maghrébines, 1985.
- Ahmed Zouggari, *L'école en milieu rural*, Rabat, Imprimerie El Maarif Al Jadida, 1996.

المدرسة المغربية
بين تناسق المثال وفوضى الواقع

محمد العيادي
جامعة الحسن الثاني - عين الشق، الدار البيضاء

أرى أن عرض الأستاذ أحمد بوكوس قد لخص ما توصل إليه التفكير حول المدرسة المغربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة. فهو يقدم ما وقع عليه الإجماع فيما يخص هذه المدرسة. فالمسألة إذن، لم تعد تخص التصور أو التمحيص أوالتشخيص بقدر ما تتعلق بالتطبيق والأجرأة. وأريد بهذه المناسبة أن أسلط الضوء على عنصرين أو ثلاثة عناصر يبدو لي أنها أساسية.

المسألة الأولى تتعلق بنموذج المدرسة المغربية. نموذج هذه المدرسة هو نموذج المدرسة الواحدة الموحدة، نموذج مدرسة **جيل فيري** *Jules Ferry* في فرنسا. وخلافا لما يعتقد، فإن هذا النموذج لم يتم بناؤه في المغرب في عهد الحماية من طرف القوة المستعمرة. فهذه الأخيرة أقامت في المغرب نظاما تعليميا يتميز بالاختلاف والتعددية القائمة على التباين العرقي (عرب، بربر، أوربيون)، والديني (مسلمون، يهود، مسيحيون)، واللغوي (عرب، بربر)، والطبقي (أبناء الأعيان، أبناء الحرفيين، أبناء الفلاحين). المدرسة الموحدة هي وليدة الاستقلال، وهي النموذج الذي تبنته الدولة الوطنية، والذي عملت على إقامته بناء على البذرة التي زرعتها دولة الحماية (مدرسة أبناء الأعيان).

هذا النموذج المدرسي يقوم على مبدأين أساسيين :

المبدأ الأول هو مبدأ التدرج في المعرفة، وهو تدرج يقوم على أساس الأخذ بمبدأ التدرج المعرفي الذهني والنمو النفسي للطفل والمراهق. وهذا ما يفسر تدريس بعض المواد والمعارف في بداية التمدرس وبعضها الآخر في نهاية مسار المتمدرس. ولنا أن نتساءل عما إذا كان هذا المعطى يراعى في الخريطة المعرفية المطبقة في المدرسة المغربية. شخصيا، لا أعتقد ذلك.

المبدأ الثاني الذي تقوم عليه المدرسة الموحدة، هو مبدأ الانتقاء، وآليته الأساسية هي الامتحان. فهل يقوم الامتحان بهذا الدور في المدرسة المغربية؟ لا أرى ذلك. فكلنا يعرف أن الانتقال من بعض الأقسام ومن بعض الأسلاك إلى أسلاك أخرى كثيرا ما يخضع لنسب تقررها الإدارة وتفرضها إكراهات مادية أو سياسية، وفي غالب الأحيان ليست لها صلة بالاعتبارات لا التربوية ولا المعرفية. إضافة إلى هذا، لابد من التساؤل حول عنصر أساسي في هذه العملية، أي عملية تلقين المعرفة والاختبار، وهو الملقِّن والممتحِن، أي المدرس. فليس هناك تلقين للمعرفة ولا انتقاء للمتفوقين بدون التوفر على مدرسين أكفاء.

فهل تلقن المدرسة المغربية المعرفة الجيدة، وهل تتوفر هذه المدرسة على الملقنين الجيدين؟ لا أعتقد ذلك أيضا. وإذا أضفنا إلى كل هذا مجموعة من الاختلالات الأخرى، وأهمها في نظري اليوم، الغش في الامتحانات، الذي أصبح ظاهرة عامة وشاملة، فإن الجميع يكاد يتفق على أن منتوج المدرسة المغربية غير صالح.

المسألة إذن لا تتعلق بالمدرسة المغربية عموما وبالمبادئ التي تقوم عليها، فهناك اتفاق حول طبيعة هذه المدرسة وحول مبادئها. المسألة تتعلق بالاختلالات التي تعرفها هذه المدرسة على مستوى المعرفة والتلقين والملقنين وآليات الانتقاء.

المسألة الثانية التي أريد أن أقف عندها، تتعلق بديمقراطية التعليم. الدولة المغربية جعلت من تعميم التعليم أحد أهدافها الأساسية، وهي سائرة نحو تحقيق هذا الهدف من الناحية الكمية. لكن هل تعميم التعليم يعني المساواة في التعليم ؟

في بداية الاستقلال، كان جميع الأطفال أو الغالبية المطلقة منهم تنحدر من أوساط غير متمدرسة، وبالتالي كان هناك نوع من المساواة بين هؤلاء الأطفال أمام التعليم المدرسي. لم يعد الأمر كذلك اليوم، إذ هناك لا مساواة بين الأطفال باعتبار انتمائهم الاجتماعي والثقافي. ومن ثم، فإن التعميم في هذه الحالة لا يعني المساواة بل يعني تركيز وإعادة إنتاج اللامساواة، التي يلعب فيها المستوى الاقتصادي والانتماء الاجتماعي والثقافي دورا أساسيا. إن المساواة بين المتمدرسين، في هذه الحالة، تقتضي نوعا من التمييز الإيجابي داخل المدرسة، ولاسيما لصالح الأطفال الذين يشكلون ضحايا محتملين للهدر المدرسي.

أريد الوقوف أيضا عند مسألة المعرفة المدرسية التي تقوم على تقسيم كلاسيكي متجاوز، موروث عن المدرسة الفرنسية، وهو التقسيم بين المعرفة "الأدبية" والمعرفة "العلمية"، كما لو أن التكوين الأدبي ليس بحاجة إلى المعرفة "العلمية"، سواء في الرياضيات أو الاقتصاد أو الإحصاء مثلا ؛ وكأن التكوين "العلمي" ليس بحاجة إلى المعرفة الأدبية في اللغة أو الفلسفة أو التاريخ، الخ. أعتقد أن هذه الجغرافية المعرفية صارت متجاوزة اليوم، ويجب إعادة النظر فيها أثناء التفكير في المدرسة المغربية. كما يجب الإشارة هنا إلى أن ما يقال عن غياب الفكر النقدي واعتماد الحفظ والذاكرة ليس حكرا على التعليم الأدبي بل هو يميز كذلك التكوين العلمي، ويكفي هنا ملاحظة كيفية تدريس هذه المواد (الرياضيات وغيرها) للتأكد بأنها هي كذلك تعتمد الحفظ والتكرار الآلي للعمليات وللتمارين، بعيدا عن كل منهج علمي نقدي خلاق.

ارتباطا بمسألة التقسيم المعرفي هذه، تُطرح كذلك قضية التوجيه نحو التخصصات، حيث يلاحظ أن السياسة التعليمية تتجه نحو توجيه نسبة هامة من التلاميذ نحو التكوين العلمي في التخصصات الرياضية والفيزيائية والبيولوجية. غير أن ما يحدث بعد ذلك، هو أن جزءا مهما من الحاصلين على الباكالوريا العلمية يعودون إلى متابعة الدراسة في التخصصات التي يتم تدريسها في كليات الآداب (اللغات، الآداب، العلوم الإنسانية) أو في كليات الحقوق (القانون، العلوم السياسية...). فما هي الفائدة إذن من توجيه هؤلاء التلاميذ إلى التخصصات "العلمية" في التعليم الثانوي، إذا كانوا سيعودون إلى التخصصات الأدبية في التعليم العالي؟

فيما يخص جغرافية المعرفة المدرسية دائما، كانت لي الفرصة لدراسة مضامين هذه المعرفة في مناسبات متعددة، مكنتني من الوقوف على عدة اختلالات أجملها فيما يلي :

يلاحظ أن كثيرا من المواد المدرسية تحمل مضامين قديمة لا يتم تحيينها في وقتها، لأن عملية تغيير المقررات والكتب المدرسية عملية بطيئة الوتيرة، وعندما تتم المراجعة، فإنها تكون عبارة عن تجميع للمعارف دون مراعاة لطبيعة المعرفة ولا لمستوى التكوين. كما يلاحظ أيضا أن المواد تُدَرس مستقلة دون مراعاة التكامل بين المعارف والتكوينات، مع

ما ينتج عن ذلك من تضخم في الحصص المُدرَّسة، بما في ذلك المزايدة بين المواد حول المعاملات. وكمثال على ذلك، نذكر الدرس المتعلق بالسلفية ؛ حيث نجد هذا الموضوع يُدرَّس في مادة الآداب، ومادة الفلسفة والفكر الإسلامي، ومادة التاريخ، ومادة الدراسات الإسلامية. بالإضافة إلى هذا التعدد على مستوى المواد، يلاحظ كذلك تكرار نفس الموضوع في مستويات التعليم المختلفة. هكذا، فإن كل مادة هي مادة قائمة الذات، تشتغل بمعزل عن غيرها من المواد، بل وتعمل في إطار منافسة بين المواد تتجلى في المعارك القائمة حول الحصص الزمنية والمعاملات، وما يترتب عن ذلك من تضخم في الغلاف الزمني التعليمي على حساب الأنشطة المدرسية الأخرى.

يلاحظ أيضا وجود هوة سحيقة بين الخطابات المدرسية الرسمية وما ينتج عنها من دوريات ومذكرات، بما فيها المقدمات التي نجدها في المؤلفات المدرسية، والتي تدعو إلى ما تم تداوله بيننا الآن حول الفكر النقدي والإبداع وانفتاح الشخصية، وبين الواقع الفعلي للعملية التعليمية الذي يدينه الجميع. وهذا يطرح مسألة أجرأة المبادئ المتفق عليها. فكل المشاريع الإصلاحية بقيت حبرا على ورق، وهو ما يفسَّر بالقطيعة الموجودة بين صانعي الخريطة المعرفية وأدواتها، وبين المنفذين للعملية التعليمية. الأمر الذي يضع قضية تكوين المدرسين في صلب المعضلة التربوية كما أكدت على ذلك من قبل ؛ إذ أن كل عملية إصلاحية لمنظومة التعليم المغربية لا تأخذ هذا العنصر بعين الاعتبار، تظل عملية محكوم عليها بالفشل مقدما.

كثيرا ما يتم الحديث عن التلميذ وضعف مستواه كما لو أن هذا الضعف هو معطى ذاتي خاص بالتلميذ في حد ذاته، في حين أن التلميذ والطالب هما نتاج لمنظومة تعليمية تشكو من ضعف عام. فعندما نتحدث عن الضعف اللغوي لدى خريج المدرسة المغربية، يُطرح التساؤل التالي : هل قمنا ببحث حول المستوى اللغوي لدى المدرسين؟ لقد سبقت الإشارة إلى ضرورة العودة لما عرفته المنظومة التربوية المغربية من سياسات إصلاحية خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي لمعرفة الاختلالات التي تشهدها اليوم، وأنا مع هذا الرأي. لابد من إعادة فحص سياسة استقطاب المدرسين في هذه المرحلة ؛ وهي مرحلة عرفت استقطاب أكبر عدد من المدرسين العاملين في المدرسة المغربية الحالية، للحصول على بعض عناصر الإجابة على السؤال المتعلق بجودة التعليم.

في الحاجة إلى سوسيولوجيا المدرسة المغربية

عبد الحي المودن
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

هناك حاجة لتفكير متعدد التخصصات في موضوع المدرسة المغربية ووظائفها وأدوات اشتغالها. ويعد العرضين اللذين قدمهما الأستاذان الدكالي وبوكوس مساهمة في الجهد الرامي إلى سد النقص الحاصل في هذا المجال، حيث يلتقيان في انشغالهما بوظيفة المدرسة، وبالخصوص في علاقتها بإشكالية المساواة.

يعالج العرضان دور المدرسة في إعادة إنتاج الواقع السوسيولوجي والفكري، أو تجاوزه، من أجل خلق واقع مغاير، ومحتوى البديل الذي تسعى المدرسة لتحقيقه أو يجب عليها أن تحققه. وهذه قضايا أساسية قدمها العرضان مع الإشارة إلى دراسات ونقاشات حول الموضوع.

أريد أن أضيف بعدا لم ألمسه في العرضين، يهم مسألة التعدد الذي يعرفه واقع المدرسة المغربية. فالأفكار التي عرضت أعطت صورة أقرب إلى مدرسة عرفها المغرب في فترة سابقة، وقدمت معطيات لا تعكس تنوع وظائف المدرسة اليوم. لقد عرفت المدرسة تحولات كبيرة في السنوات الأخيرة ارتبطت، بالأساس، بتنامي الدور الذي أصبحت تلعبه المدرسة غير العمومية (التعليم الخصوصي وتعليم البعثات الأجنبية والجامعات الدولية) في إنتاج النخب. ففي الوقت الذي تتمكن فيه المدرسة غير العمومية من مسايرة التحولات التي تعرفها التخصصات الأكاديمية وسوق العمل، تتعثر المدرسة العمومية بشكل واضح في هذا المجال، الشيء الذي يضعف وظيفتها في إنتاج النخب وبالتالي في تسهيل الارتقاء الاجتماعي. لابد من معالجة هذا الموضوع بشكل أكثر دقة، مع إعطاء هذا التنوع ما يستحق من اهتمام. نحن في حاجة إلى معرفة سوسيولوجية بالمدرسة، نظرا لكون معرفتنا بها تقتصر على

الدراسات التي تخصص اهتمامها للنصوص القانونية ولنصوص المقررات والمناهج على حساب المتابعة الميدانية للسياقات السوسيولوجية التي تعيشها المدرسة، بوصفها بنية إدارية أو مجالا تتعايش فيه سوسيولوجيا المتعلّم والمعلّم والإداري والآباء والمحيط الاجتماعي والثقافي. وهذه كلها أبعاد لا يمكن الاستغناء عنها سواء في تشخيص واقع المدرسة أم في التفكير في بدائلها.

بناء معرفة متعددة الاختصاصات لمقاربة المدرسة المغربية

محمد جسوس
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

يبدو لي، على المستوى النظري، أنه ليست هناك «علوم للتربية» بالمعنى الدقيق للكلمة، بل هناك تداخل بين علوم اجتماعية وإنسانية متعددة مثل علم النفس، والاقتصاد، والعلوم السياسية، والسوسيولوجيا وغيرها. وهو تعدد معرفي يشيد مقاربات مختلفة للقضايا التربوية. ولعله من الخطأ الإلحاح أكثر من اللازم على علمية هذا الحقل المعرفي، كما لو كان الأمر يتعلق بقضايا الفيزياء والرياضيات أو غيرهما. هذا الإلحاح خلق متاعب ما تزال آثارها ماثلة حتى الآن ؛ حيث أن العديد من المسؤولين ظلوا يعتقدون أن لجوءهم لاستشارة المختصين في ميادين علوم التربية أو العلوم الإنسانية بصفة عامة، سوف يضمن لهم الحصول على حلول أو إجابات شبه جاهزة عن أسئلة هي غامضة في حد ذاتها. مما يعاد معه طرح التساؤل حول مجال تفكيرنا، وحول حدوده أيضا عندما نتحدث عن علوم التربية.

بدون شك، مثلما سبقت الإشارة، ليست هناك مدرسة واحدة، بل هناك مدارس مختلفة ومتنوعة. مما يعني وجود مقاربات متعددة، ترتبط بالفترات التاريخية، والانتماءات الاجتماعية لمختلف العاملين في هذا المجال الواسع. ويزداد الوضع تعقيدا حينما يتم التفكير في المدرسة

من خلال علاقتها بالتربية، حيث تمتد التفاعلات إلى المجالات التي تقع خارج المدرسة (الشارع، وسائل الاتصال السمعي البصري مثلا)، مما يدل على أن التوصل لتوافق معين في هذا المجال، يظل أمرا في غاية الصعوبة، بحكم تداخل القضايا التي تندرج في إطار وظائف كل طرف من الأطراف المعنية، وتعقدها. لذلك، أعتقد أن جزءا كبيرا من مسؤوليتنا يكمن في الانطلاق مما أنجز من قبل في هذا المجال، على مستوى الأسس العلمية وغيرها، مع الحرص على الإشارة إلى أن القرارات المتخذة في هذا السياق تظل محكومة بما هو سياسي بالدرجة الأولى ؛ مما يؤكد ضرورة التفكير فيها والاشتغال عليها في مثل هذه اللقاءات الفكرية.

يحتاج النقاش حول القضايا ذات البعد التربوي إلى أن يتسع ليشمل اختصاصات معرفية ومنهجية متعددة. فلربما وقع التركيز بالأساس، في مرحلة أولى، على الباحثين في علم النفس وبعض الباحثين في علم الاجتماع، وفي مرحلة ثانية، بدأ الاهتمام باللسانيات، التي لعبت دورا مهما في تطوير التفكير في هذا المجال، في حين ظلت الجوانب الأخرى المرتبطة باقتصاد التربية والتكوين مثلا، مهمشة. في مقابل ذلك، تم التركيز على القضايا والأسس السياسية والإديولوجية للسياسة التربوية، بما في ذلك بعض القيم التراثية التي أصبح التراث بموجبها أداة أو سلاحا جديدا ضمن معركة متعددة الأطراف.

معنى ذلك أنه من الضروري التفكير في السبل الناجعة للانفتاح على المتخصصين في التاريخ، والعلوم السياسية، والاقتصاد مثلا، مع خلق جسور للنقاش العلمي في ظل غياب مرجعية علمية واضحة وبأجوبة واضحة، عكس ما ذهب إليه الشاعر جون مايك براين حين قال : «مشكلتنا في هذا القرن أننا نعرف الإجابات، ولكننا نسينا التساؤلات.»

إن ما هو مطلوب منا الآن، بالإضافة إلى ما سبق، هو تجديد الأسئلة، وتجديد طرق معالجتها. يبدو لي أن هناك العديد من الإنتاجات الأكاديمية والفكرية التي تناولت القضايا المرتبطة بالتلميذ، لكن معرفتنا برصيده المعرفي ظلت محدودة للغاية. فعادة ما يتم إغفال التفكير في ما يمكن أن نسميه بـ «الصندوق الأسود»، أي مجموع التفاعلات التي تتم داخل القسم. فأغلب الدراسات التي أنجزت حتى الآن ركزت على مداخل العملية التعليمية ومخارجها، في حين أن العلاقات البيداغوجية تظل مُغيبة إلى حد كبير للأسف الشديد.

في الأخير، أود التأكيد على ضرورة التفكير في إجراء مثل هذه اللقاءات الفكرية والعلمية بمدن متنوعة، وذلك، بغية إشراك مختلف المتخصصين، مع تركيز الاشتغال على قضية معينة أو قضيتين لمدة سنة أو سنتين، من أجل استثمار الجهود والنتائج المتوخاة. أعتقد أن العمل بهذه الطريقة سوف يشكل وسيلة للتأسيس للتراكمات اللازمة في هذا المجال.

في وظائف المدرسة

عبد الحميد عقار
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

سأركز في تعقيبي على ثلاث نقط :

الأولى : وظائف المدرسة

المدرسة المبتغاة، تنهض بعدة مهام، لكن في تجانس وتضافر. ويصعب اختزال وظيفتها في تخريج النخب أو تجديدها ؛ تشجيع النبوغ والامتياز، واكتشافهما واحتضانهما وتحفيزهما أمر ضروري، وهو من مستلزمات أية منظومة تربوية مهما كانت مرجعيتها وسياقها. النبوغ والامتياز عامل حاسم، ليس فقط في تجديد النخب، بل وفي إغناء مجالات الحياة والخبرة، والقيادة، والابتكار الوظيفي والثقافي والفكري. وظيفة المدرسة فضلا عن ذلك، هي التربية والتعليم والتكوين، والتثقيف، والتأهيل. بهذا الأفق تصبح المدرسة فضاء للإبداع : إبداع إنسان فرد مؤهَّل بمهارات وكفايات لازمة للحياة وللتجانس، وبمعرفة مؤسِّسة للوعي وللقدرة على التواصل مع الآخرين، والانفتاح عليهم وتفهُّمهم، والقبول بهم وبثقافتهم شركاء في التجربة والوجود ؛ إبداع فضيلة التعويد على قيم الحرية والمساواة والمساءلة، والتعويد على تعليم الذات مدى الحياة، وعلى التفكير بشكل مستقل ونقدي للذات وللمحيط وللعالم.

مدار التربية والتعليم إذن، هو تحصيل المعرفة، وامتلاك المنهجية، وإيقاظ الملكة النقدية وتطويرها لدى المتعلمين، بما يجعل منهم ممتلكين لمزية التفكير بالبدائل وعدم الرضوخ السلبي أمام التحديات والمشاكل.

المدرسة بهذه الوظائف المتكاملة، أو التي ينبغي أن تكون كذلك، تصبح شريكاً، بل ودعامة للمشروع المجتمعي ككل. لأن خريجيها المتمكنين من هذه الوظائف، أو من بعضها، هم «وقود» حركية المجتمع وقدرته على التطور والتلاؤم ومجابهة الصعوبات، وإسهامه من ثمة في إغناء التجربة الإنسانية ككل، بأن يصبح شريكاً ومنتجاً، وليس فقط تابعاً أو مستهلكاً.

الثانية: التثقيف

إن المدرسة المرغوب فيها، ينبغي أن تكون أيضا فضاء لتعميم الثقافة، بتوفير الظروف ليصبح البعد الثقافي حاضراً متناغماً مع برامج التكوين في المدرسة المغربية. فالبعد الثقافي بالمدرسة عامل يمكن أن يسهم في تحسين تكوين المدرّسين، وتطوير مردوديتهم ؛ ويخلق للتلاميذ فرصاً إضافية لإغناء تعلُّماتهم، وإذْكاء روح التنافس الإبداعي بينهم، ولإشباع فضولهم المعرفي، وتوسيع مداركهم، وتقريبهم أكثر من الحياة والوجود. إن التجديد البيداغوجي عليه أن يأخذ في الاعتبار، المكوِن الثقافي والتثقيفي، وبخاصة ما يتصل بالفنون والآداب وتاريخ الأفكار، والموروث، ووسائط الاتصال المتطورة، وأوراش الإبداع والابتكار بالمدرسة، وفرص التواصل والحوار المباشر مع الكتاب والفنانين.

إن محدودية الحضور الثقافي في برامج التربية والتكوين حاليا، ثغرةٌ تؤثر سلبا في مستوى التحصيل المعرفي والمنهجي لدى المتعلمين، وتجعل المدرسة والدروس يبدوان معزولين عن سياق المتعلمين وانشغالاتهم وارتباطاتهم الحياتية والوجدانية والتواصلية في آن واحد.

لذلك أصبح من الضروري تجاوز هذا العائق، والحد من هذا الانفصال للمدرسة عما هو ثقافي وتثقيفي. المدرسة فضاء للثقافة، والثقافة ينبوع للمعارف والتعلُّمات. شعار جربته دول أخرى متقدمة، ووجدت في الأخذ به تجديداً للمدرسة، وإضفاء للمصداقية على وظائفها. فلِمَ لا تجرب المدرسة المغربية ذلك؟

الثالثة: الاعتبار الوطني

المدرسة الحديثة، ومن أجل أن تؤدي وظائفها بفعالية، تتطلب نظاماً تعليمياً، يتسم بالجرأة تجاه «الاعتبار الوطني والقومي»، والذي هو من "موجبات الهوية واللغة" والسياق والتجربة الخاصة ؛ وذلك بربط الخصوصي بالكوني ربطَ تفاعل خلاَّق، وعلى أساس وعي نقدي مزدوج ؛ وبالمزيد من الانفتاح على ما هو إنساني عام، ليس فقط في مجاليْ التكنولوجيا المتطوِّرة والعلوم الدقيقة، بل أيضا، وإضافة إلى ذلك، في مجال الإنسانيات بصفة عامّة، ومجال العلوم الاجتماعية وضمنهما الثقافة والفنون والآداب بطبيعة الحال ؛ وبإيلاء الاعتبار في وضع البرامج ومحتويات التعلم للإبداعية الفردية، وللتنوع الثقافي، وللوسائط الإعلامية المتطورة، وللبيئة، وللمقاربة بالنوع.

الثقافة الوطنية أو القومية، بروافدها ولغاتها ومرجعياتها المتنوعة، أساس مكين في التربية والتكوين، منه تُستَوحى البرامج ومحتويات الكتب المدرسية ؛ لكنها لا ينبغي أن تظل الأساس الوحيد والمهيمن وحده ؛ غنى هذه الثقافة سيزداد، وقدرتها على الإقناع ستتسع، وإبداعيتها ستترسخ وتتعمق فقط بالتلاقح مع الثقافات الأخرى، وبالتفاعل النقدي معها ؛ بل وبالدخول معها في سجال وتصادم خلاّقين ؛ وتشكل المدرسة مختبراً، أو لنقل مشتلا فعالا في تحقيق ذلك، وفي التربية على مثل هذا التواصل الحواري الضروري لمعرفة أعمق بالأنا، ولإعادة تقويم مكانتها في العالم بسعة أفق وبرحابة المعنى. التعرُّف على ثقافات الآخر وتمّلكها عبر المدرسة لا ينبغي أن يظل مقصوراً على اللغات الأجنبية وحدها ؛ بل على اللغة العربية أن يكون لها دور في ذلك، عبر الإفادة من الترجمة وتطويرها ومأسستها والتحفيز على ذلك. المدرسة فضاء للتمرس والتعود على هذا السلوك.

المدرسة بهذا المعنى حامل للمعارف وللثقافات وناقل لهما في نفس الآن، ومختبر للتجريب المنهجي ولترسيخ الإبداعية.

إنّها لا تمكِّن فقط من تملُّك المعارف والكفايات أو المهارات، بل تتيح للمتعلمين التمرّس بمساءلة تلك المعارف، وبناء مَلَكة النقد والشك الإيجابي لديهم. المدرسة بهذا الأفق، ضمن توفر ظروف أخرى تتجاوز حجم هذا التعقيب، بإمكانها أن تضاعف من مصداقيتها، وقدرتها على الإقناع وتحْسين المردودية.

الغاية بالطبع، هي أن يكون تجديد التفكير في وظائف المدرسة وسبل بلوغها مدخلا من مداخل إعطاء نفس جديد للإصلاح، أملا في مدرسة مغربية بهوية متجدِّدة، متغيّرة نحو الأفضل، تلبي انتظارات المجتمع في المعرفة والتأهيل والتربية والتثقيف.

مقاربة نسقية لقضايا المدرسة المغربية

العربي إباعقيل
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

تستلزم معالجة قضايا المدرسة المغربية منظورا نسقيا ومتكاملا أثناء معالجته، وبالتالي يمكن إيجاد جسور متينة لمناقشة إشكالية المدرسة. كما أثمن مجموع المداخلات التي سبقت من قبل، وبشكل خاص تلك المتعلقة بمسألة المدرسة، ومعاودة الإنتاج، ومسألة عدم تكافؤ الفرص في ميدان التربية والتعليم بالمغرب.

من أجل إغناء نقاشنا هذا، يبدو من اللازم إيجاد قضايا مفتاحية تمكننا من اقتحام موضوع المدرسة بشكل عملي وملائم، وذلك من خلال تناول ملفات بحثية تتقاطع فيها زوايا تحليلية مختلفة ومتعددة التخصصات. وتحضرني الآن، في هذا المضمار، بعض الأعمال البحثية حول بعض قضايا التعليم والتكوين التي سبق لي القيام بها شخصيا أو بمعية مجموعة من الباحثين، بمن فيهم الأستاذ محمد العيادي الحاضر معنا اليوم.

من هذا المنظور، أقترح عليكم بعض المواضيع أو المفاتيح المدخلية التي يمكن استثمارها في مشاريع لملفات مقبلة، مع تناولها من مختلف المقاربات التخصصية التي سبق الإشارة إليها في مقدمة موضوع هذه المائدة المستديرة (المؤرخ، البيداغوجي، الباحث في علم الاجتماع، الباحث في علم النفس، المفكر في الفلسفة...) ؛ مما سيمكن مختلف المتخصصين من

مقاربة إشكاليات المدرسة بناء على وجهات نظر متقاطعة وفي غاية الأهمية، تجعل من خلاصاتها ذات فائدة أساسية بالنسبة لصناع القرار، والباحثين، والأساتذة إلى غير ذلك.

إن الرجوع إلى الموضوع المفتاح لهذه المائدة المستديرة ولمحاورها التي يمكن جعلها بمثابة ملفات للأعداد المقبلة، يسمح لنا بوضع ملف له علاقة بمختلف التحليلات التي تتساءل عن أسباب تراجع قيمة المدرسة، وعجزها عن إنتاج تلاميذ وطلبة متفوقين في دراستهم كما تحدث عن ذلك الأستاذ محمد الدكالي.

أعتقد أن للبيئة الاجتماعية دورا أساسيا، إلى جانب عوامل أخرى، في تحديد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، ناهيك عن ما أسماه الأستاذ محمد جسوس بـِ "العلبة السوداء"، بمعنى مجمل العلاقات والتفاعلات التي تتم داخل القسم. بالرغم من ذلك، تظل هناك تساؤلات تفرض نفسها بحدة، ويمكن مقاربتها من مختلف الجوانب، ومن بينها أولا إشكالية الأمية، التي تظل موضوعا لامحيد عنه، بما أن المدرسة تظل مجالا حيويا لممارسة التفكير والاشتغال العلمي والتعلم. إن المدرسة تشكل الفضاء الطبيعي للنقد والإبداع والبحث والتكوين واستيعاب المعرفة واكتساب المهارات الضرورية.

حينما يتم إمعان النظر عن قرب لملاحظة ما يقع داخل المدرسة، نجد أن ما تنتجه يظل معاكسا تماما لما يقال عنها من طرف مستويات محيطها ؛ إذ تجد الوظائف الأساسية للمدرسة لا تنعكس على مستوى الممارسة في علاقة التلميذ بالمحيط الخارج عن المدرسة، أو الطالب أثناء ممارسته لعمل معين. كما يزداد الأمر تعقيدا حينما يضاف عامل اللغة المتداولة داخل الأسرة، الذي يتعقد كليا أثناء الانتباه إلى أمية الوسط العائلي للتلميذ، وما مدى تأثيرها على نمط تفكيره أيضا. وضع يستوجب ضرورة التفكير في المدرسة من داخل هذه التعقيدات الأساسية أثناء معالجة أو مناقشة إشكالياتها في علاقة برهانات المجتمع المغربي.

تمتد القضايا التي هي بحاجة إلى تحليل معمق، لتصل إلى ما يعاني منه العديد من أفراد المجتمع من صعوبات على مستوى عدم التمكن من استعمال كفايات القراءة والكتابة لفهم مكونات المحيط الاجتماعي العام، الذي يتحرك فيه المتعلم. يتم معالجة هذا النوع من الصعوبات أو الاختلالات، في إطار تعليم الكبار أو التكوين المستمر، وذلك بشكل يضمن

للمتعلم اندماجا اجتماعيا ومهنيا يتلاءم وحاجاته ومؤهلاته المعرفية والوظيفية. ولكن ما يؤسف له، هو أن هذا النوع من المراكز الخاصة بإعادة التكوين، بهذا المعنى، تبقى مفقودة في بلدنا ؛ مما يؤدي إلى شلل القدرات وتعطيل المعارف. أعتقد أن مثل هذه الإشكاليات ظلت مُغيبة عن تناولها بالشكل المطلوب، مما يؤثر بالضرورة على مردودية المدرسة، ويعيق انسجامها في بيئتها الاجتماعية، ويحد من ضعف مواكبة الآباء لأبنائهم.

ما من شك أن ملف «الأمية وإشكالية عدم التمكن من استعمال كفايات القراءة والكتابة» من طرف المتعلم، ظل موضوعا حاسما في تاريخ المغرب، ومحددا أساسيا في فهم إكراهاته الحقيقية مثلما أشار إلى ذلك الأستاذ أحمد بوكوس.

بالنسبة للموضوع المفتاح الثاني، الذي يسمح بتوظيف مقاربات تخصصية متعددة للتفكير بعمق في المدرسة العمومية المغربية، تظل مسألة تعميم التعليم بحاجة إلى العديد من الدعائم الحقيقية، ترتبط بداية بالعمل على إزالة الخلط القائم واللُّبس على مستوى الفهم بين الحق في ولوج المدرسة وضرورة تعميم التمدرس. إن التعميم، باختصار شديد، هو القدرة على المحافظة على متعلم داخل التعليم، على الأقل حتى نهاية مستوى تعليمي معين، وبالطبع فإن مفهوم التعميم هذا لا صلة له، من حيث التعريف، بالحق في التمدرس.

إن ما أود إبرازه في ما يخص تعميم التمدرس، هو الحاجة الملحة للقيام بمجهود كبير يضمن إعادة طرح العديد من التساؤلات التي تهم الجوانب البيداغوجية، والتدريسية، والتكوينية الخ، مع ربطها كليا بمدى اندماج هذه الجوانب في محيطها المحلي والجهوي والوطني، دون إغفال أنماط التعبئة الممارسة حتى الآن. يستدعي هذا النوع من المجهود المكثف استحضار مقاربات كل من المؤرخ، والأنثربولوجي، والسوسيولوجي، والاقتصادي... للإسهام في إثراء النقاش وتقديم مقاربات أساسية ناجعة ؛ لأن العوائق التي تقف في وجه التعميم هي بالأساس موجودة خارج النظام التعليمي، ما عدا التدرج داخل النظام التربوي، وهذه العوائق تكمن في ضعف البنيات، خاصة في الوسط القروي، وفي الفقر.

إن العلاقة بكل ما هو كيفي تثير الكثير من الانتباه، الذي غالبا ما ينتج خطابات حول «أفعال» معينة تدفع إلى التسرع في إطلاق أحكام وانطباعات لا تجد لها أثرا في الواقع المعيش ؛ غالبا ما ندعي امتلاك «معرفة» ما عن واقع نجهله تماما، مما يحيل على طبيعة العقليات وأنماط الثقافة التي نتعامل من خلالها مع الأشياء بمقاربات تختزل الوقائع في مجرد معطيات كمية في نهاية المطاف.

مثال على ذلك، ما نادت به حكومة عبد الله إبراهيم منذ سنة 1959 بخصوص مسألة التعريب، حيث ظل المشكل مطروحا بحدة إلى الآن، وذلك بالنظر لطبيعة المقاربة السائدة في معالجة هذا النوع من الإشكاليات. ناهيك عن الطريقة التي تتم بها مركزة القرارات المتعلقة بالمدرسة، التي تعتبر شأنا يهم الجميع، في حين يُغيب التساؤل، في فترات معينة، عن الشروط الموضوعية (الاقتصادية، السياسية، السوسيولوجية...) التي أعاقت إصلاحا معينا بدل إنجاح الانخراط الحقيقي فيه لإيجاد حلول فعلية وملائمة.

تحضرني الآن فترة زمنية ذات دلالة هامة في بداية السبعينيات، عندما كنت أدرس الفلسفة بثانوية الحسن الثاني بالرباط. في تلك الفترة، ومع بداية السنة الدراسية مرة، توصلنا بمذكرة من وزارة التربية الوطنية تخبرنا بقرار تعريب مادة الفلسفة ابتداء من الدخول المدرسي آنذاك، ومن دون أي تفكير يأخذ بعين الاعتبار الشروط الموضوعية لإنجاح هذا النوع من القرارات الهامة. بعد ذلك، نلاحظ أن الوزارة الوصية ووسائل الإعلام وما إلى ذلك، تدعي بأنها حققت مبدأ التعريب. أعتقد أن هذا النوع من الأوراش يفترض مقاربته بشكل آخر، بدل إصدار قرارات فوقية تفتقد إلى توفير الاستعدادات الكافية والضرورية، مع فتح نقاش علمي حوله والتفاوض عليه مع الأطراف المعنية. معنى ذلك، أن هناك ثقافة مغيبة في هذا الاتجاه من أجل خلق تفكير جدي في إصلاح المدرسة العمومية المغربية.

هناك موضوع ثالث يبدو لي في غاية الأهمية، كذلك، ويتعلق بالمردودية الداخلية للنظام التعليمي. فبالنظر للغلاف المالي الهام الذي يتم تخصيصه للتعليم العمومي (ما يناهز 28% من ميزانية الدولة)، من المفترض، مبدئيا، أن يكون لدينا تعليم ذو جودة يضمن للتلاميذ تدرجا ناجحا داخل النظام التربوي، وبتكلفة أقل فيما يخص الهدر المدرسي بجميع أنواعه.

أود أيضا الإشارة، في ما يخص المردودية الخارجية، إلى وجود تناقض حقيقي يجب التأكيد عليه، وهو عدم التطابق بين التعليم والشغل، باعتباره إشكالا يصعب تماما إيجاد حلول جاهزة له، والنموذج الواضح على فقدان هذه المعادلة هو ظاهرة عطالة حملة الشهادات العليا. إننا كذلك، وفي وضعية غريبة ومُريبة حقا، فيما يخص الساكنة النشيطة ببلادنا، أمام أكثر من 60% من الأميين، مقابل ما يناهز 4% فقط من حاملي شهادات عليا، وهذا وضع مفزع ومقلق فعلا. إذن، نحن أمام ساكنة نشيطة غير مؤهلة في معظمها، وغير متعلمة، ولدينا مدرسة منتجة ومن المفروض أن تؤثر على هذا الوضع، ولكن لا تستطيع القيام بذلك.

موضوع رابع أعتقد أنه يستحق أن يُفرد له ملف خاص، ويتعلق الأمر بالطريقة التي يتم بها التفكير في معالجة القضايا العالقة ذات الصلة بالمدرسة ؛ إذ يلاحظ استمرار التفكير بطريقة التسارع نحو البحث عن الحلول الأنجع لمشاكل المدرسة بخضوعنا للتفكير النمطي، وذلك بإضفاء الطابع الاستعجالي على القضايا المنتظر معالجتها من دون مراعاة لطبيعة الإكراهات الثقافية التي تتحكم في طريقة تفكيرنا بالأساس، تجاه طبيعة الوقائع والأشياء. مثال على ذلك قضية اللغة التي تصبح، مثلا، في الميثاق، مجرد عنصر من عناصر جودة التعليم! إن اللغة تهم المجتمع ككل وليس التعليم فقط، وهي بالتالي قضية مركزية ومعقدة. إضافة إلى ذلك، مسألة «الشراكة ما بين المدرسة وآباء التلاميذ»، من دون التفكير في طرح التساؤل المحرج فعلا : كيف يمكن إشراك الآباء في مجتمع تنخر خلاياه الأمية؟ وهو نفس الوضع الذي يمكن القياس به أثناء تناول مسألة «الشراكة بين المدرسة والمقاولات وبين المدرسة والجماعات المحلية».

تبدو طريقة التفكير النمطي هاته، حاملة لنوع من الدوغمائية بالمعنى الفلسفي للكلمة، إلى درجة أننا نعتقد بامتلاكنا للحلول السحرية التي ستخلصنا من مشاكل معقدة تمتد في التاريخ. زد على ذلك، التعميم السريع لهذه الحلول الجاهزة من دون مراعاة للاختلافات بين المناطق والفئات والخصوصيات بشكل عام. نفس المشكل نعاني منه ولو بشكل آخر، ويتعلق الأمر بكيفية التعلم في التعليم العالي، الذي لازلنا نتجاهل أهميته حتى الآن ؛ حيث نجد أن الطلبة لا يعرفون كيف يتعلمون ولا كيف يفكرون أيضا.

يمكن معاينة هذه الوضعية المخيبة للآمال بشكل أوضح في الطريقة التي يتم بها التعامل مع المعلومات التي يتم استنساخها من مواقع إلكترونية من أجل إعداد عروض أو تقارير

مثلا. إنها مجرد معلومات خام وليست بمعارف على الإطلاق، فمتى تصير هذه المعلومات معارف؟ يتم ذلك حينما يتم تصريفها في إطار إشكالية، ومن خلال فرضيات عمل يتم تنظيمها بشكل علمي قابل للبرهنة والاستنتاج.

إن غياب الوعي بضرورة بناء تساؤلات واضحة ومضبوطة، كما أشار إلى ذلك الأستاذ محمد جسوس في معرض مداخلته، يجعلنا بعيدين تماما عن بناء الأجوبة التي نحن بصدد البحث عنها ؛ إذ غالبا ما نجد الاعتقاد السائد والمترسخ في العديد من طرائق التفكير التي نعاني منها باستمرار، هو التعبير عن معلومات نعتقد أنها معارف، مما يوجه تركيزنا المغلوط على الشكل وأساليب تلوين النصوص وجمالية شكل الخطاطات إلى غير ذلك من مظاهر المجهود السطحي، الذي ليست له أية علاقة بالمعرفة وشروط إنتاجها الموضوعي. إنه لوضع في غاية الإزعاج ويثير العديد من التساؤلات حول ما الذي يقع لطرائق تفكيرنا بالضبط، ولماذا.

تبدو العلاقة بين المعرفة والمعنى، وكيفية تفكيكهما وتوظيفهما، بما في ذلك المعلومات الرقمية ومصادرها المرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة، علاقة مشوهة تماما، كما تبدو لي المدرسة عاجزة عن مواجهة مثل هذه التحديات والإكراهات، بالنظر لطريقتها الضاغطة في شحن الذاكرة وتشجيع الحفظ وتثبيته، واستهلاك المعلومات ضدا على الفهم والتحليل والذكاء.

من منظوري، إن ما هو سائد حاليا في طرق التفكير هو الإقبال الأعمى على استهلاك المعلومات التي تبدو كما لو أنها معارف، في غياب طرح التساؤلات الحقيقية مع البرهنة عليها والتوثيق لها بشكل علمي. أعتقد أن الاشتغال على تاريخ الحياة المدرسية، بجعله موضوعا رابعا مثلا لملف عدد المجلة، يمكن أن يقدم لنا معطيات في غاية الأهمية لإبراز الاختلالات الجوهرية التي هي بحاجة إلى رجة قوية تدفع الأفراد إلى التساؤل بعمق عن طرائق تفكيرهم، ومن ثم ممارساتهم في شتى تجلياتها بشكل عام.

إن الدرس الذي يقدمه الأستاذ أمام تلامذته لا يعدو أن يكون إطارا يهدف من خلاله إلى دفع الطالب للتفكير والبحث المستمر، وليس مجرد معطيات كمية جاهزة للاستهلاك والاجترار في كل مناسبة. وكما أشار إلى ذلك الأستاذ أحمد بوكوس في عرضه، الذي تضمن مقاربة جادة وفي غاية الأهمية، بإبرازه للعديد من عناصر الاختلال التي تعاني منها المدرسة، تتضح

أهمية الجوانب النفسية والسوسيولوجية والتاريخية التي تؤطر التفكير في المدرسة، مما يؤثر على جودة التكوين والتعلم والمعرفة كذلك. فعندما تجد التلميذ أو الطالب لا يمتلك منظورا واضحا للتفكير، وليست لديه منهجية للعمل ويفتقد لفهم واضح لأدواره ووظائفه، أمام طرائق تعليمية سلطوية يُعتقد على أنها سوف تعالج جميع المشاكل والاختلالات ؛ حينها نكون مطالبين بالعمل بجدية على تمحيص طرائق التفكير وأساليب التواصل والعمل التي نحن منتجين لها بالأساس، إذا ما نحن رغبنا فعليا في إنجاح العديد من الأوراش التي ظلت مفتوحة منذ عقود طويلة حتى الآن.

تبقى الإشارة بعجالة، إلى موضوع خامس، ويتعلق بمسألة اللغة، باعتباره موضوعا في غاية الأهمية والراهنية. فبغض النظر عن تنوع وتعدد اللغات المستعملة، سواء في مختلف الأوساط الاجتماعية أو في المدرسة بشكل عام، ومنذ إصلاح التعليم في سنة 1975 إلى الآن، وما تخلل ذلك من ندوات ولقاءات ومناظرات إلى حدود «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، حيث كان يغلب باستمرار حضور هاجس مركزة القرارات، بما في ذلك التوافق حول الميثاق، يعاد طرح التساؤل عما تتضمنه هذه الإصلاحات من مشروع مجتمعي ومنظور شامل يحدد الهدف من إصلاح المدرسة العمومية، وكيف يمكن التكيف مع تحديات العولمة، بدل الاكتفاء بالحديث عن «معارف» ترهن مستقبل المدرسة باستمرار.

المدرسة المغربية والآليات المفتقدة

البشير تامر
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

لاشك أن 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. لكن عندما تقع الأزمات، ويحصل خلل ما في المنظومة بحكم فشل السياسات التعليمية ؛ حينذاك يستدعي الأمر مقاربة معمقة في البحث والتفكير، مثلما هو الوضع بالنسبة لتطور النظام التعليمي المغربي في السنين الأخيرة.

بالنظر لطبيعة الأزمات والسياقات الاجتماعية والسياسية المختلفة بالطبع، تتوقف بعض وظائف المنظومة لأسباب معينة، مما يقتضي إعادة النظر فيها مجددا بهدف ضبطها أو تعديلها. عندما نتناول المنظومة التعليمية في المغرب منذ فترة ما قبل الاستقلال حتى الآن، نجد أن كل مرحلة إصلاح تنتج استراتيجية جديدة بهدف الدفع بالمنظومة لتحقيق الوظائف المنشودة، كما لو أن هذه الأخيرة لا تستطيع القيام بوظائفها بالشكل الذي كان متوقعا ومطلوبا منها القيام به.

يبدو أن هناك حلقة مفقودة بين ما يقترح على مستوى محطات الإصلاحات المختلفة، وبين ما يتم إنجازه فعليا على مستوى المنظومة التعليمية، كما تجلى ذلك مع "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" ؛ إذ لم يكن من الممكن إنجاز كل تلك التدابير والخطط بالشكل المطلوب. وهنا يحق لنا التساؤل : ألا يعود الأمر إلى كوننا كنا نعمل على إقناع السياسيين وربما الأكاديميين بجدوى الإصلاح ونجاعته بدل التوجه إلى المجتمع، علما أن ذلك ليس بالأمر الهين..؟ هلا تساءلنا عن كيفية تطور الطلب الاجتماعي على المدرسة ومدى انسجام مضامين برامجها وتماسكها في ضوء مواصفات المواطن المنشود ...؟ ألا يعود الأمر إلى عدم إدراكنا أن زمن التربية ليس هو الزمن العادي، وأن الإصلاح الاقتصادي، مثلا، يختلف كلية في طبيعته عن الإصلاح التربوي؟ إن زمن

إنجاز الإصلاحات التربوية يتطلب بعد النظر على المدى المتوسط والبعيد، إلى الحد الذي يفضي إلى تغيير العقليات والثقافة والمجتمع.

الجانب الثاني يتعلق بافتقاد منظومتنا التعليمية لثلاث آليات : الأولى تخص الرؤى، والاختيارات، وكيف يتخذ القرار الدافع في هذا الاتجاه أو ذاك بصفة عقلانية ؛ أي بتعبير آخر، تبني سياسة تعليمية واضحة بكل امتداداتها وعواقبها.

أما الآلية الثانية، فهي آلية للضبط والتعديل، باعتبارها أحد مكونات التتبع والتقويم لمواكبة كل ما يوضع على محك التجربة. ومن هنا، فإن الكثير من التساؤلات والتناقضات التي وردت أو أثيرت في بعض المداخلات السابقة، مثل منح وزارة التربية الوطنية لترخيص إحداث مؤسسة تعليمية حرة ما، وفي نفس الوقت عدم المصادقة على الشهادات التي تمنحها هذه الأخيرة... تعود إلى غياب آلية الضبط والتعديل هذه.

وأخيرا موضوع البحث التربوي، الذي أعتبره آلية معطلة هي أيضا، والذي يجب أن تكون له مكانة أساسية إن على مستوى علوم التربية (كلية علوم التربية)، أو بصفة شمولية للدفع بالتنمية في الاتجاه الصحيح، ولتحديد الاختيارات السياسية الناجعة. فمثلما كانت المبادئ الأربعة (التوحيد، التعميم، التعريب، والمغربة) أهدافا وأسسا لإصلاح التعليم منذ الاستقلال، فإن هناك قضايا كبرى مازالت لم تحظ بما يكفي من النقاش والدراسة المعمقة، مثل مردودية المنظومة في ارتباطها بالتكلفة، وتكافؤ الفرص، والاستجابة للتحولات الاقتصادية (سوق الشغل) والثقافية في الداخل والخارج، وقضايا التمهين، واللامركزية، والاستقلال الذاتي للمؤسسات وغيرها كثير ...

مفارقات المدرسة المغربية

إدريس بنسعيد
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

بداية، أعتبر أن مجموع المداخلات التي تم الاستماع إليها في هذه المائدة المستديرة تكشف عن مجموعة من الأنوية الصلبة لمقالات ممتازة حول موضوع المدرسة، لذلك، فإن هذا النوع من النقاش هو الذي يظل مطلوبا لتغذية المجلة، خاصة وأن الأسئلة التي تم طرحها في العرضين معا مكنتنا بشكل عملي من ترجمة تصور المجلة باعتبارها مجالا للنقاش الفكري حول أسئلة المدرسة المغربية، باعتبارها أسئلة مجتمع بكامله. على هذا المستوى، تميز العرضان بطرحهما لأسئلة واستشرافهما لآفاق تتجاوز المقاربة البيداغوجية المتخصصة، دون أن تلغيها أو تقلل من شأنها.

إن التفكير في قضايا التعليم يستدعي التمييز بين النظام والمنظومة، لأن الخلط بينهما يرتبط بمحدودية فهم مضمون كل منهما. عندما نتحدث عن «منظومة»، فإننا نحيل إلى بنية تتميز عناصرها الداخلية بالانسجام والتماسك بين محتواها المعرفي وطرق اشتغالها على المستوى البيداغوجي ومؤسساتها المادية، في حين أن «نظام» التربية والتعليم يفترض فيه أن يكون حاملا ومترجما لمشروع اجتماعي واضح متوافق بشأنه، باعتباره جزءا من النظام المجتمعي، ومترجما لحاجياته، ومعبرا عن اختياراته الاستراتيجية وتطلعاته.

أعتقد أن الأفكار الواردة في العرضين، بالإضافة إلى «كرونولوجيا تطور النظام التعليمي المغربي»، ستسمح بفهم أعمق لطبيعة المدرسة المغربية ورهاناتها على امتداد فترة زمنية طويلة نسبيا من عمر المدرسة العمومية. إن أول ملاحظة تبرز للعيان، تتمثل في أن الطابع الذي ميز هذا التاريخ هو التعامل الوظيفي، باعتبار المدرسة مؤسسة تعمل على تكوين مختلف أصناف ومستويات الأطر القادرة على إرضاء حاجيات الإدارة أولا، ثم حاجيات السوق والإنتاج لاحقا. إذا ما ذهبنا في هذا المنحى من التعليم، يمكن القول إن ما لازم المدرسة المغربية وحدد أهدافها، هو بعد التعليم والتكوين الوظيفيين على حساب البعد التربوي، باعتبار التربية

المدرسية بمثابة تنظيم مؤسساتي للتنشئة الاجتماعية، ومن أهم وأقوى الوسائل الكفيلة بصنع مواطن تلتقي أهدافه ومشروعه الخاص بالمشروع المجتمعي العام ورهاناته. خلاصة القول، إن النظام التعليمي المغربي قد افتقد إلى حد كبير لمشروع ثقافي ومجتمعي وتربوي واضح.

توضح النظرة العامة لمسار الإصلاحات التعليمية المختلفة، إلى حدود «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، أن أهم الإصلاحات قد اقتصرت على البعد التعليمي للنظام، أما المحتوى التربوي والمشروع المجتمعي، فقد تم تدبير النقاش حوله من منطق «التوافق والإجماع»، وغالبا ما تم هذا التوافق حول ثوابت اعتبرت بمثابة «مقدسات» تشتغل خارج التاريخ ؛ وبالتالي، فإن أهم التوافقات كانت أوضح عندما يتعلق الأمر بما لا يجب على التلميذ معرفته وتعلمه داخل النظام التعليمي، الأمر الذي رسخ، في نظرنا، لدى المتعلم ما يلاحظ من تعامل أداتي ومؤقت مع العلم والمعرفة. كما أضعف صورة المتعلم الإيجابية حول نفسه وحول المدرسة بوصفها مجالا للتربية والتكوين. في هذا السياق، يمكن اعتبار بعض الظواهر المرتبطة بهذا التصور، ومن بينها الغش في الامتحانات والعلاقات المتوترة بين المعلم والمتعلم بمثابة نتائج منطقية و«طبيعية».

يبدو لي أن النقاش حول المدرسة المغربية لا يزال يحتاج لإعادة تحديد أسئلته الكبرى، وتلك في نظري من أهم خلاصات العرضين، خاصة فيما يتعلق بمسألة الجودة والمردودية، ومن خلالهما، الدور الاستراتيجي للنظام التعليمي باعتباره أهم آلية لإنتاج وتداول النخب.

لقد كانت مسألة العلاقة بين التعليم والتربية، أي بين تلقين مهارات والتدريب عليها، وبين صناعة النخبة واضحة وجلية خلال الفترة الاستعمارية، إذ كانت المدرسة مقسمة بوضوح بين نوعين هما المدرسة العمومية ومدارس النخبة أو «أبناء الأعيان». هذا النوع أو الاختيار الثاني أنتج جزءا كبيرا من النخب المالكة لصناعة القرار ؛ في مقابل المدارس العمومية المنتجة للأطر التي تغذي الإدارة العمومية. الملاحظ الآن هو أن ما يقوم به النظام التعليمي، بكيفية أقل إعلانا ووضوحا، هو إعادة إنتاج نفس التصورات الاستراتيجية، لكن من خارج النظام التعليمي. أقصد هنا تحديدا مدارس البعثات الأجنبية، التي أصبحت أهم منتج للنخب الصانعة للقرار، على كافة المستويات، في مقابل مدراس عمومية تنتج خريجين تنحصر وظائفهم في مهام تنفيذية، ويبقى امتدادهم الطبيعي في نطاق الوظيفة العمومية في غالب الأحيان. لا نريد

هنا بداهة أن نقارن بين آفاق مشاريع النظامين المتوازيين بحصره في لغة التدريس أو اختلاف الطرق البيداغوجية فقط، ذلك موضوع نقاش آخر خارج سياق أفكار العرضين.

إن لـ «مدرسة النخبة» مشروعا تربويا ذا غايات استراتيجية واضحة، في حين تعاني المدرسة العمومية من غموض واضطراب مثل هذا المشروع، في مقابل اعتبار التعلم والتكوين والتدريب بمثابة بديل كاف لهذا الغياب.

وبالتالي، نُعيد طرح التساؤل : هل قطع النظام التعليمي بالمغرب علاقاته فعلا بالمشروع التربوي والمجتمعي لمدرسة ما قبل 1956؟ لا أعتقد ذلك. فباستثناء الفترة الانتقالية المحدودة منذ بداية الاستقلال إلى منتصف السبعينات، ساهمت المدرسة المغربية في خلق دينامية مجتمعية أدت إلى وصول جزء هام من خريجيها إلى مراكز علمية أو مراكز اتخاذ القرار، ومن بينهم من هم بيننا الآن في هذه المائدة المستديرة، وينتمون لتلك الفترة التاريخية. بعد هذه الفترة الزمنية، لا أعتقد أن المدرسة المغربية قد استمرت بوصفها آلية رئيسية في إنتاج وتغذية النخب الاستراتيجية المفترض في النظام التعليمي ضمان إنتاجها وتأهيلها باستمرار، مما يستدعي التفكير في تخصيص ملف عدد مقبل من المجلة لموضوع «دور المدرسة في إنتاج النخب» مثلا.

أود الإشارة هنا، إلى بعض المفارقات المتعلقة بالمدرسة المغربية، حيث نلاحظ أن النظام التربوي يتميز بحمولته وطابعه الافتراضيين. من أجل توضيح هذه الفكرة، يحضرني الآن نموذج الكتاب المدرسي، الذي أتيحت لي الفرصة في إطار عمل معين لدراسته وتحليله مع بعض الزملاء، حيث قمت بزيارة بعض الأقسام وتفحصت بعض المقررات الدراسية بإحدى المناطق الجنوبية النائية (نواحي مدينة زاكورة)، فأثار انتباهي وجود أقسام يمكن القول إنها افتراضية (غياب أبواب، ونوافذ، وطاولات...). كذلك، عندما نتفحص الكتاب المدرسي، نجده حاملا لصور ملونة وتعابير جميلة حول مدرسة ومستوصف لا علاقة لهما بمدرسة ومستوصف القرية كما يعايشها التلميذ.

بقيت الإشارة في الأخير إلى مسألة الغش في الامتحانات التي أشرت إليها سابقا، والذي تحول إلى مكون بنيوي في النظام التعليمي. أعتبر الأمر مؤشرا دالا لمدى التباعد بين المحتوى التعليمي

وقيم المجتمع والمشروع المجتمعي الذي يفترض أن يتربى المتعلم في المدرسة من أجل المساهمة في إنجازه. إن الغش هو الأكثر وفاء لمنطق النظام، مادام المقصود هو التأكد من «احتفاظ» المتعلم بمعلومات، باعتباره غير معني، سواء على مستوى الاستيعاب والتمثل، أو على مستوى تحويلها إلى وسائل ذاتية لإنجاز مشروع خاص أو المساهمة في عمل المجتمع في كليته.

المدرسة والمجتمع

حماني أقفلي
المدرسة العليا للأساتذة - مكناس تولال

يستدعي الحديث عن وظائف المدرسة المغربية مجموعة من الملاحظات أقتصر منها على ما يلي :

بداية، يجب التمييز بين الوظائف الفعلية التي تقوم بها المدرسة المغربية، والوظائف التي تنسب لها أو المنتظرة منها. فبينما يتطلب الوقوف على النوع الأول من الوظائف رصد الواقع التربوي العيني، وإنجاز أبحاث ميدانية، يستلزم تحديد النوع الثاني تحليل خطابات الفاعلين والمهتمين بحقل التربية والتكوين. ورغم الاختلافات القائمة بين خطابات هؤلاء الفاعلين والمهتمين، فإنه يوجد بينهم ما يشبه إجماعا حول بعض الثوابت، وخاصة منها تلك التي تدعو إلى جعل المدرسة العمومية فضاء للديمقراطية، وتكافؤ الفرص، وتكوين المواطن الصالح، والاستجابة لحاجات التنمية، الخ.

غير أن هذا الإجماع ليس في الواقع سوى أمرٍ ظاهري، لأنه يخفي، في الواقع، اختلافات جوهرية ترتبط باختلاف التصورات حول طبيعة المجتمع المنشود، وحول مجموعة أخرى من القضايا الاجتماعية والاقتصادية. غير أن تلك التصورات والاختلافات قلما تفصح عن نفسها بصورة صريحة ومعلنة، وتدخل ضمن المضمر والمسكوت عنه. فالمواطن العادي، مثلا، لا ينتظر من المدرسة غير تزويد أبنائه بشهادات تمكنهم من الحصول على الشغل وتسلق مراتب السلم الاجتماعي، كيفما كانت وسائل تحقيق ذلك. أما الفاعلون الاقتصاديون، فإن ما

يتوقعونه من المدرسة هو أن نمدهم باليد العاملة المؤهلة، وببعض الأطر التي هي في حاجة إليها، وإغراق سوق الشغل بجيش من الخريجين العاطلين من جميع الأصناف حتى يتسنى لها الضغط على الشغيلة، وخاصة على الأطر الصغرى والمتوسطة وحتى العليا، وفرض شروطها عليها ؛ لاسيما فيما يتعلق بالأجور وظروف العمل، الخ. وغير خاف أن المستفيد الأول من عزوف بعض الشرائح الاجتماعية عن المدرسة العمومية، وخاصة في المدن الكبرى، هو الرأسمال المستثمر في التعليم الخصوصي، الذي يشكل إفلاسُ المدرسة العمومية مصلحتَه الموضوعية. وتريد القوى السياسية المحافظة أن تجعل من المدرسة العمومية أداة من أدوات إعادة إنتاج النظم الاجتماعية التقليدية، والقيم المحافظة، بينما تسعى القوى التقدمية لأن تجعل منها أداة للتغيير والتحديث ودمقرطة المجتمع والمؤسسات، الخ.

يضاف إلى ذلك، التنافر الموجود بين المرجعيتين الفكريتين الرئيسيتين، اللتين حكمتا اختياراتنا التربوية منذ فجر الاستقلال حتى الآن، وهما الإيديولوجية العربية الإسلامية الوافدة علينا من الشرق العربي من جهة، والنموذج التعليمي الفرنسي من جهة ثانية، مع كل ما يحمله من نظم وقيم. ويبدو أن العديد من الصعوبات والمفارقات التي تعاني منها المدرسة المغربية حاليا، سواء في وظائفها أم في أهدافها وممارساتها، إنما تعود إلى التنافر الموجود بين هاتين المرجعيتين، وعدم قدرتنا على التخلص منهما. والملاحظ أن ثقافاتنا ولغاتنا الوطنية قد أدت ثمن تلك المرجعيتين غاليا، لاسيما وأنهما تتفقان، رغم تعارضهما حول العديد من القضايا، على نبذ التعددية اللغوية والثقافية، وتدعيان الكونية. ويمكن اعتبار هيمنة تلك المرجعيتين على منظومتنا التربوية أحد الأسباب الرئيسة التي حالت، ولا تزال تحول، دون اتخاذ بعض القرارات الجريئة التي يعترف الجميع بضرورتها.

لهذه الاعتبارات، يلاحظ أننا نثقل كاهل المدرسة العمومية بالانتظارات، إلى درجة يمكن القول معها إننا نتوقع منها كل شيء تقريبا ؛ فنحن ننتظر منها أن تحل معضلة الشغل، وتضمن التماسك الاجتماعي، وتحارب التيارات الفكرية الهدامة، وتنشر ثقافة حقوق الإنسان، وتحقق الديمقراطية والتنمية الاجتماعية والسياسية، الخ. وننتظر منها أحيانا أمورا متناقضة، من قبيل إنتاج المجتمع وإعادة إنتاجه في الوقت نفسه، والتوفيق بين متطلبات النمو النفسي للطفل ومتطلبات المجتمع والاقتصاد، الخ. وقد نطالبها بتوفير تعليم جيد للجميع وإفراز نخبة في نفس الوقت، أو بتوفير الفرص المتكافئة للجميع موازاة مع العمل على إعادة إنتاج

الفوارق الاجتماعية والثقافية. ويلاحظ أيضا أن العديد من الخطابات، تدعو المدرسة إلى تبني الفكر الحداثي بمعناه الواسع، في الوقت الذي تكرس بعض المواد المقررة المضامين والقيم التقليدية. نريد من المدرسة أن تنمي حرية التفكير والروح النقدية لدى المتعلم باعتماد طرق تعليمية تقوم على الحفظ والاستظهار واعتماد الحجة النصية.

وهناك أخيرا، من يجعل من المدرسة العمومية شماعة يعلق عليها كل الإخفاقات التي عرفتها بلادنا في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، ويعتبر إصلاح التعليم الحل السحري لكل المشاكل التي تعاني منها البلاد. وهذا، في تصوري المتواضع، طرح مغلوط لمشاكل المدرسة ولمشاكل المجتمع معا.

إن المدرسة هي صورة مصغرة للمجتمع. فهي تعكس مشاكله وتناقضاته ومفارقاته ورهاناته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. لذلك، لا يمكن فهم الوظائف الفعلية التي تقوم بها، بغض النظر عن محيطها المباشر وغير المباشر، ودون استحضار لموازين القوة القائمة داخل المجتمع، وللمشاريع المجتمعية المتنافسة داخله. كما لا يمكن فهم المشاكل التي تعاني منها المدرسة في انفصال عن المشاكل المجتمعية التي تؤثر بشكل مباشر على العلاقات التربوية والعملية التعليمية والتعلمية داخل الفصل الدراسي وعلى الحياة المدرسية بكافة أبعادها. ليس من شك في أن الرفع من المستوى التعليمي للمواطن عامل مهم من عوامل التنمية، ولكنه ليس العامل الوحيد. فمن المؤكد أن من شأن المدرسة أن تساهم في إصلاح المجتمع، لكن إصلاح المدرسة يحتاج بدوره إلى إصلاحات اجتماعية واقتصادية وسياسية. وأظن، إن لم تخني الذاكرة، أن **جان جوريس** *Jean Jaurès* هو الذي قال : «كل من لا يربط المشكلة التعليمية بالمشكلة الاجتماعية في شموليتها، إنما يحكم على مجهوداته وأحلامه بالعقم.»

دراسات

مبارك ربيع | في أبعاد الوظيفة المدرسية

بعيداً عن الاقتداء، قريباً من التأهيل

محمد فاوبار | نظام التعليم بالمغرب ورهانات الإصلاح

في أبعاد الوظيفة المدرسية
بعيداً عن الاقتداء
قريباً من التأهيل

مبارك ربيع
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

تنطلق دراسة الأستاذ مبارك ربيع من تعريف عام لوظيفة المجال المدرسي باعتباره، أولا وقبل كل شيء، الفضاء المحتضن لجملة عمليات متكاملة ترمي لإعداد الناشئة لأدوارهم المستقبلية في المجتمع. ثم يعمد بعد ذلك لفحص صنفين من البيداغوجيا، مستخدمين في عملية التنشئة هذه: بيداغوجيا الاقتداء وبيداغوجيا التأهيل؛ وذلك من خلال استحضار الخلفيات النظرية لكل منهما، وإبراز تقاطعهما عندما تتوجه أهدافهما التأهيلية نحو تنمية الشخصية، وفتح الآفاق لكل العناصر المتفاعلة في المجال المدرسي.

مدخل: رأس مال بشري

لم يكن إسقاط مفهوم الثورة الكوبرنيكية في المجال التربوي، بعيداً عن دلالته الحقيقية في مجاله الفلكي الأصيل، ذلك أن التجديد التربوي منذ النهضة الأوربية الحديثة، وبوجه أخص منذ القرن التاسع عشر، منتصفه تقريباً، أصبحت هذه الدلالة محرك فاعليته، لا في حدود أن المتعلم هو قطب الحركة، وأن كل شيء في المجال يجب أن يدور حوله لا حول المعلم كالمعهود في التقليد التربوي فحسب، ولكن بمعنى أشمل وأعمق، وهو ما يعني أن المتعلم هو مبتدع وخالق ما حوله، أي أنه العامل الأساسي في العملية التربوية التي هو فاعلها، موضوعها وغايتها في الآن نفسه.

ويبدو الآن واضحاً بكل المقاييس، أن نشدان معيار التقدم والتأخر بين المجتمعات، إن كان يستند إلى مؤشرات، فإن المؤشر التربوي التعليمي يبقى الأكثر دلالة في هذا الاتجاه ؛ والأمر لا يتعلق هنا بظاهرة شكلية أو ارتباط عرضي، لأن المجال التربوي بعمومه، يشمل مظاهر الفاعلية المجتمعية الفردية، باعتبارها تمس «التعاقد» البشري في جوهر أسسه ومكوناته، من حيث أنماط الشخصية، والرؤى، والمطامح المشتركة، وإرادة التعايش والقابلية للتفاعل في هذا الاتجاه، أي أنها تمس «مفهوم الرأسمال المجتمعي» بما يعنيه من إرادة وقابلية مجموعة أو أفراد أو جماعات، للعيش سوياً وللتعاون من أجل فضاء عام من العلاقات والمؤسسات، وذلك بالعمل باتجاه دعم هذا الهدف والعمل على تحقيقه[1].

وبطبيعة الحال، فإن مفهوم «الرأسمال المجتمعي» هذا، يتجاوز كل إيحاءات المجال الأصلي لـ «رأس المال/اقتصاد» وإن كان يشمله، كما أنه لا يتضمن أية إحالة ستاتيكية أو انسجامية مجتمعية افتراضية، بل هو مفهوم دينامي في كافة وظائفه وأداءاته وظروف اشتغاله، ولا يتنافى مطلقاً مع فاعلية التفاوت والاختلاف والتعارض المجتمعية ؛ فهذه طبيعة فردية جمعية غير مفارقة، وضمنها لا ضمن أية انسجامية مفترضة يشتغل المفهوم.

من هنا، فإن أي تناول للمهمة التربوية بصفة عامة، والوظيفة المدرسية أو دور المدرس أو أي مكون تفاعلي في هذا المجال بوجه خاص، يستدعي استحضار دينامية التوجهات التربوية في تجددها المستمر، وفيما تطرحه من معجم خاص، وما تتميز به من نوعية تفاعل وآلية اشتغال تبعاً لذلك.

مفاهيم

يبدو أن مقاربة من هذا النوع، تقتضي تحديداً أوليا لبعض المفاهيم الأساسية على النحو التالي : يقصد بأبعاد الوظيفة المدرسية، ما خلق المجال المدرسي لأجله، باعتباره عملية شمولية ذات امتدادات أو جملة عمليات متكاملة، تتمثل في إعداد الناشئة والمتعلمين عامة لأدوارهم الإيجابية في المجتمع ؛ ورغم عمومية هذا التعريف من جهة، وبديهيته من جهة ثانية، فكثيراً ما يغفل ويتجاوز لصالح استقلالية موهومة للمجال في كليته وعما خلق من أجله، بل وفي استقلال مكونات هذا المجال بعضها عن بعض، مما طبع التحديث التربوي، بالعمل على تجديد الوعي بمبادئ التأسيس والتوجهات والتفاعلات في المجال المدرسي (أي مدرس، لأية مؤسسة مدرسية ولأي متمدرس؟).

ويقصد بالاقتداء لغة «أصل البناء الذي يتشعب منه تصريف الاقتداء»، ومنه : «القُدوة والقِدوة (بالكسر) ما تسننت به» ؛ إذ يقال قِدوة (بالكسر) وقُدوة (بالضم) لما يقتدى به[2]. والاقتداء أو «التقليد»[3] ظاهرة اجتماعية لدى الإنسان، وهي تمثل ميلا أساسياً في الكائن البشري -كما في كائنات أخرى في حدود- لاحتذاء الغير في جوانب من السلوك والمهارات، وهي من أولى الظواهر الملحوظة في تنشئة الكائن البشري، إذ عن طريق التقليد، يتدرج الناشئ في تعلم ما يلزم من محيطه، ومنهم الأفراد الأقرب إليه في أسرته، ليمتد إلى غيرهم باتساع دائرة حركته. ويتدخل هذا العامل في تعلم كافة المهارات وأنواع السلوك، بدءاً من الانتصاب على القدمين والمشي، إلى الكلام واكتساب اللغة وغيرها ؛ وقد بلغ إدراك أهمية دور «التقليد» في الحياة الفردية والجمعية للإنسان، أن اعتبره بعضهم، وعلى رأسهم **جابرييل تارد** *Gabriel Tarde*، الظاهرة الاجتماعية الأساسية التي تشكل لحمة المجتمع البشري، مقابل ما يراه آخرون، وعلى رأسهم **دوركهايم**، من أن «الإكراه المجتمعي» هو الأساس، وأن الضمير الفردي تابع للضمير الجمعي، باعتبار هذا الأخير لا يقل وجوداً في حقيقته عن مختلف المؤثرات الجسدية أو الفزيقية المحسوسة عامة، وهو بالتالي ما يشكل هذه اللحمة والظاهرة الاجتماعية الأساسية والأولى.

وبغض النظر عن مثل هذه الخلافات، وتعارض الآراء والتيارات حول طبيعة الظاهرة المجتمعية، وهو ما سيكون نواة المدرسة الاجتماعية الفرنسية المعروفة في هذا الصدد، فإن ظاهرة التقليد تبقى اجتماعية، وأيضاً، إنسانية إلى حد كبير، وذات أثر هام في تنشئة الكائن البشري وتعلمه، بعيداً عن اعتبار دورها هو كل شيء أو لا شيء في وجود الإنسان، اجتماعياً وحتى بيولوجياً ؛ ولا يمنع تأكيد أهمية الظاهرة وتحديدها على هذا النحو، من أن وظائفها في الفرد البشري تختلف من مرحلة إلى أخرى، وأنها مبدئياً تتناقص بقدر التدرج والنضج في النمو، كما أن الكائن البشري لا يستغني عن دورها في مراحل وظروف أو حالات، وهي كما قد تعرض ظاهرة خالصة، فإنها قد تتمظهر كذلك، متفاعلة مع ظواهر أخرى ذهنية وسلوكية وذات طابع ابتكاري ؛ بل إنها تمثل بداية الطريق نحو التعلمات الابتكارية، كما هو ملاحظ في شتى الفعاليات البشرية التي تبدأ بالتقليد، لتنتهي إلى درجات من التفنن والإبداعية.

وعلى مستوى آخر، ومن منظور الحراك المجتمعي والسيرورة التطورية للكائن البشري، فإن نزعة التقليد والاقتداء، سواء في طابعها السلوكي الفردي، أو في مظهرها المجتمعي الذي يجعلها نزاعة إلى الارتباط بالمألوف، ميالة إلى تجنب التغيير والتجديد، فإن «في هذه النزعة

خيراً للمجتمع لا يصح إغفاله»، وهو ما عبر عنه **ماكس فيبر** *Max Weber* معتبراً إياها بمثابة أحد صمام أمان المجتمع[4].

وبخصوص مفهوم التأهيل، نلاحظ أن معجم العلوم الاجتماعية يضعه مقابل *réhabilitation* ؛ وهذا المقابل يتضمن في واقع الأمر حمولة إعادة إدماج واندماج اجتماعياً، وهو ما يؤكده شرح هذا المعجم، عندما يجعل هذا المفهوم وبالتالي العمليات المرتبطة به، ترمي إلى معالجة الانحرافات السلوكية وما يدخل في بابها ؛ لذلك يبدو لنا استعمال مفهوم التأهيل مقابلا لهذا المصطلح غير دقيق، ونميل إلى استعمال مفهوم التأهيل في دلالته اللغوية كما هي في أمهات المعاجم العربية، وذلك بمعنى «وأهّله لذلك الأمر تأهيلا وآهله : رآه له أهلا»[5]. وهذا المدلول اللغوي، يبدو مسايراً للمقصود حالياً من مصطلح التأهيل، من حيث هو مقابل لمفهوم *mise à niveau* المتداول حالياً بما يعني، مبدئياً وعملياً، إجراء المطلوب من عمليات أو ما يمكن منها، لجعل شيء ما، أي شيء، في مستوى شيء آخر من حيث العلو والارتفاع، وبالتالي، فإن ذلك يعني بالنسبة للإنسان وللتعلم، ما يجعل الشخص يتعلم أو يعلم غيره، ما يجعله كفؤاً وفي مستوى ما يريده أو يطلب منه من مهمة وأداء ؛ ونضيف بعض اعتبارات يتميز بها هذا المفهوم وتجعل الميل أقوى إلى استعماله ومنها :

- تضمنه لمعنى التقدم والارتقاء في مستوى التعلم ؛
- وهو بذلك يبدو قابلا للاستعمال في المجال التربوي، باعتبار التربية جملة عمليات رامية إلى التقدم في الأداء، ولا تحتمل اتجاهاً آخر حيادياً كان، أم تراجعياً، أم انحرافياً ؛
- إمكان استخدامه في مجالات عديدة، بمعنى ما يجعلها صالحة وأهلا لما يراد بها أو منها، كتأهيل أرض أو منطقة لما يراد لها من فلاحة أو صناعة وما شابه ذلك، وهو ما يلتقي مع تصورات معاصرة للمنشآت الإنتاجية باعتبارها مؤسسة، ومنها المدرسة بإنتاجها من الموارد البشرية، وكذلك المدرس باعتباره ميسراً أو منسقاً، أو مسيراً، وغير ذلك من المفاهيم التي سنقف عندها لاحقاً ؛ ويكفي أن نسجل هنا أن هذا التداخل في مجالات المفاهيم أو الاشتراك في استعمالها، ما بين مجالات اقتصادية وهندسية صناعية، إنما يزيد من غنى المجال ويقوي ارتباطاته، وهو ما ينطبق بوجه الخصوص على تداول مثل

هذه المفاهيم في المجال التربوي، إذ الأمر يتعدى مجرد الاقتباس الشكلي، إلى الرؤية التفاعلية والتكاملية المعرفية والمنهجية، في كل ما يتعلق بتيمة الرأسمال البشري والارتقاء به، في نطاق ما هو اختصاص تربوي تعليمي.

ولا يخفى أن التأهيل بهذه الأبعاد، إذا كان يتلاءم مع التكوين المطلوب لأي مجتمع في أي عصر، فهو يتلاءم بالأولى وعلى نحو أكثر، مع عالم اليوم بمفاهيمه وعلاقاته، وبنمط العولمة السائدة اقتصادياً ومعرفياً، أو لنقل بنوعية الوضعية التواصلية العالمية بصفة عامة، في صيغة ما آل إليه العالم من حيث هو قرية إلكترونية صغيرة ومحدودة، مما يستلزم التعامل مع الوظيفة المدرسية في هذا الإطار، من خلال المفهوم التأهيلي بأبعاده ومرونته وانفتاحه. ذلك أن إغفال تكوين من هذا النوع، يجعل الوظيفة المدرسية بعيدة عن تحقيق هدف التلاؤم مع المتطلبات والمستجدات، وعن الاستجابة للاحتياجات الفردية والمجتمعية، علماً بأن الكثير من الضوائق والأزمات الاجتماعية على المستوى المحلي والعالمي، يمكن إرجاعها إلى أنواع الخلل المرتبطة بالوظيفة المدرسية في كافة أبعادها ومستوياتها، ومن أبرزها وأشدها إلحاحاً وحضوراً، فيض إنتاج المؤسسة المدرسية من المتخرجين المؤهلين، وبخاصة غير المؤهلين على جميع المستويات، مقابل نقص مزمن في القدرة الاستيعابية للمؤسسات الاجتماعية الإنتاجية، صناعية كانت أم زراعية أم تجارية أم غيرها.

ويبقى من الضروري التأكيد على أن مفهوم التأهيل هنا يستعمل في دلالته العامة والعلمية الدقيقة، وليس تعييناً لمستوى أو درجة أو توجه في التكوين، ومن أهم مستلزمات الوظيفة المدرسية في هذا الاتجاه، وفرة المخارج التأهيلية وتعدد مستوياتها، بحيث لا تفرض مستوى واحداً أو معيناً مهما كانت مدته ودرجته، لاكتساب السمة التأهلية، بل هي تأهيل مستمر محايث في البرنامج الدراسي بصفة طبيعية لأي مستوى كان، وهي نسغه وجوهره ومكون فاعليته ؛ ونذكر على الخصوص أن هذه الوظيفة التأهيلية للمدرسة، لا يقصد بها ما يطلق عليه «التأهيلي» في المنظومة التعليمية المغربية حالياً أو سابقاً، والتي يقصد بها مرحلة من مراحل الدراسة ما بين الابتدائي والثانوي، ومستوى معيناً، وتكويناً خاصاً، وتوجهاً محدداً لفترة محدودة. فالوظيفة التأهيلية المقصودة في مقاربتنا، تتجسد عملياً في أن المتعلم في أي مستوى كان، من الابتدائي إلى نهاية الجامعي، يتفاعل ضمن منظومة شاملة كل مراحلها ومجزوءاتها تأهيلية.

ومن جهة أخرى، يبدو من الواضح أن المجال التربوي من حيث هو مجال تنشئة وتعلم، إذا كان قابلا لتحمل مضامين من قبيل «التأهيل»، فهو يبدو قابلا لمفاهيم «الاقتداء» أيضاً على حد سواء، أو إلى حد ما في ضوء التجديد والتجدد التربوي، وذلك من حيث المبدأ فحسب ؛ أما من حيث التدقيق والتخصيص، فالأمر يستدعي تحليلا ومناقشة ؛

إن الموروث والمعهود في المجال التربوي، في إحالته إلى كثير من المفاهيم والعمليات، سواء كانت معرفية، أم سلطوية، أم سلوكية، أم طريقة تعلمية، أو غيرها، إنما يحيل إلى المعلم باعتباره مصدر ذلك كله ؛ ومن ثم يبدو في المجال التربوي أن «الاقتداء» عملية أساسية في التعلم ؛ وإذا كان هذا الأمر صحيحاً في الفكر والمجال التربويين عامة، فهو لا يقل عن ذلك في تراثنا الفكري العربي والإسلامي، إذ أن مفهوم الاقتداء يرتبط بالمثال أو النموذج ؛ وبالقدوة، وهي تفترض الصلاح والاستقامة بمفهومها المعنوي الاجتماعي العام ؛ ومن هنا مدخل إحالات مرجعيات عديدة، دينية وأخلاقية واجتماعية، وكلها ترتبط بأنماط من التعلم على أساس الاقتداء والتقليد.

بيداغوجيا الاقتداء

لا جدال في أن التربية تمثل مجال عمليات تكوينية ارتقائية في كافة ارتباطاتها وأبعادها، وهو ما يعني التقاءها مع اتجاه عمليات النمو عامة، وما يتضمن أن كلا منهما لا يتقبل أو يحتمل التراجع، كما يعني كذلك أن تخصص التربية يتمثل في الجانب التقدمي الإيجابي لذلك النمو، وبخاصة في أبعاده الذهنية العقلية والمعرفية الإدراكية والاجتماعية السلوكية، بما يؤدي إلى أنها في هذه الأبعاد وما يرتبط بها، لا تتجه إلى السلبي والتخلفي باعتباره هدفاً لها، بل لا تهتم به إلا إذا كان القصد التربوي من ذلك إصلاحاً وتقويماً وارتقاء ؛ وبالتالي لا توجد في التربية إلا بيداغوجيا المردودية والتقدم والارتقاء.

من هنا، فإن الوقوف عند بيداغوجيا «الاقتداء»، في الوقت الذي تعمل أطروحتنا باتجاه تجاوزه، إنما هو من أجل أن نتبين على نحو أفضل، بعض الأسس والمبادئ ذات العلاقة بالأطروحة، علاوة على أن ما أوضحناه سابقاً من أبعاد المفهوم، لا ينفي عمليات الاقتداء التي هي حيوية في عمليات التعلم، وإنما يعارض أن تكون هي الأساس أو هي المبدأ والمنتهى في العملية التربوية من جهة، علاوة على أنها ما دامت حيوية إلى هذا الحد، فلا داعي من

منظور الاقتصادية التربوية، لاستهدافها بجهد بيداغوجي خاص، بقدر ما يمكن استهداف قدرات واستعدادات أخرى، بقصد تركيزها والتأسيس لتفاعلها في شخصية المتعلم. بل إن مبدأ حيوية الاقتداء، يجعل استهداف تجاوزه من الناحية التربوية مطلباً مشروعاً، بدواعي الاحتياط من بدائية ما هو حيوي أو عفويته، في مجال يقتضي القصدية بالأساس ؛ من هنا، فإن الوقوف على «بيداغوجيا الاقتداء» وارتباطاتها، يساعد في التصور المتكامل لبيداغوجيا متجاوزة.

ترتبط بمفهوم الاقتداء من الوجهة التربوية عدة تصورات، من بينها السلطة والمعرفة، ورغم أن هذين المفهومين قد لا يلتقيان بالضرورة في الحياة العملية واليومية، إلا أنهما من الناحية التربوية وفي مجالاتها، يبدوان مرتبطين أشد ارتباط وبخاصة في موروثها وتراثها ؛ فإذا كانت المعرفة منتمية إلى المجالات المعنوية، وتبدو تبعاً لذلك أبعد ما تكون عن السلطة المتجهة في دلالتها إلى المجالات المادية، فإن للسلطة جانبها المعنوي أساساً، وهو الأقوى والأبعد دوراً في التفاعل ؛ ويرتكز كل ذلك على تصور تربوي ومجتمعي تتأسس مبرراته على مصدر المعرفة، التي كانت بعض عناصر المجال التربوي تمتلكها وتختص بها دون غيرها، أو يفترض ذلك على الأقل، وفي طليعتها المعلم قبل كل شيء، ثم ما يرتبط به من مثل المدرسة والكتاب وما إلى ذلك.

ففي ضوء مركزية المعرفة على النحو المعروف مؤسسياً، فإن أهم ما ينجزه المتعلم وما تنجزه العملية التربوية المركزة على المعرفة، هو إنتاج نموذج على شاكلة المعلم وما يرتبط بعالمه المؤسسي التعليمي، علماً بأن هذه النموذجية لن تتحقق بالتمام والكمال، وهو ما لا يمنع هدف اقتفاء أثرها والاقتداء بها من الاشتغال، وفق آليات ظاهرة أو مضمرة، بقصد ووعي أو بخلاف ذلك ؛ وترتبط بذلك منظومة التلقي والإلقاء، بما فيها مما تلغيه مبدئياً من «القيل والقال وكثرة السؤال»، وصولا إلى المبدأ المغربي المعروف «أنت اذبح وأنا نسلخ.»

إن هذه الكناية عن التضامن والتفويض ما بين المجتمع (الولي) والمعلم ضمن مؤسسته، في باب التركيز الخارجي للسلطة التعلمية، بغض النظر عن مستوياته ونوعية تجلياته، هو ما يشكل نواة صلبة في المجتمع، تشكل منطقة المضمرات أو النوايا المشتركة، التي لا تمثل مجرد لاوعي جمعي، لأنها مشعور بها (متفق/متواطؤ بصددها)، ومن شأنها في مختلف

المظاهر والميادين، أن تقوي من مصادر المقاومة للتغيير والتحديث في الوظيفة المدرسية والمجال التربوي عموماً ؛ وأخطر ما في الأمر، أنها تصدر في ذلك عن المعتنين بالعملية التربوية ومن يرتبط بهم، أكثر وأشد خطراً مما تصدر عن غيرهم بصفة عامة[6].

بيداغوجيا التأهيل

رغم أن مفهوم التأهيل في استعمالاته الكثيرة، يبدو معاصراً وجديداً في مركزيته بالنسبة للمجال التربوي، فإنه بالإضافة إلى مرونته وقابليته، يمتح من مرجعية التجديد التربوي في مجمل اتجاهاتها «الفعالة»، منذ منتصف القرن التاسع عشر وإلى اليوم، باعتبار أن التحليل التاريخي والموضوعاتي لمظاهر التجديد التربوي، بدءاً من لا مركزية «المشروع» وما إليه نظرياً وتطبيقياً، إلى الرؤية «التأسيسية» وما بعدها اليوم، يلتقي مع الأسس نفسها التي يشملها مصطلح التأهيل المشبع بتوجه أكثر إجرائية وعملية. يمكن أن نتحدث بهذا الصدد عن مفهوم التعاقد، وهو هنا ثلاثي الأطراف : معلم – متعلم – مؤسسة ؛ وهذه الأخيرة تتمثل مباشرة في الفضاء التعليمي (المدرسة)، كما تتمثل في المجتمع والأسرة وفي الدولة.

ومن الواضح أن هذا التعاقد لا يستمد قوته من كونه مادياً ومكتوباً، كما هو الحال في «التوظيف» الحكومي في مجال التربية والتعليم، أو في بعض الأنظمة العالمية اللامركزية، حيث تقوم بذلك المؤسسة التعليمية غير الحكومية، أو نظيرتها الجهة المنتخبة ؛ وأيضاً كما هو معهود في تراثنا التعليمي بالمغرب، وما يزال ساري المفعول في التعليم القرآني بالمجتمع القروي، من نظام «المشارطة» مع «الفقيه»، سواء تم ذلك مكاتبة أم شفوياً، بل إنه يستمد قوته وإلزاميته على نحو أبلغ من روح التعاقد وأبعاده المعنوية الاجتماعية، وذلك لأن الفعل التربوي ليس أداء آلياً، علاوة على أن لا حدود للإجادة فيه ؛ كما أن آليات المراقبة (التفتيش وما في بابه)، مهما تبلغ فعاليتها، تبقى خارجية وطارئة على الفعل في ذاته.

وأول ما يتضمنه التعاقد/المشارطة، وفاء كل طرف بتحملاته ؛ وإذا تركنا جانباً المظاهر المادية للأداء في هذا الإطار، فإننا نقف وجهاً لوجه أمام «تعاقد» عملي أساسي ؛ تعاقد : معلم (مؤسسة تعليمية) من جهة، ومتعلم (مؤسسة ولية) من جهة أخرى ؛ ونؤكد أن استعمال مصطلح التعاقد هنا، وإن بدا مستفزاً أو غير مألوف على الأقل، فإن التاريخ القريب للتجديد التربوي، يقدم نماذج في الأنظمة التربوية اللامركزية، قوام العمل فيها

تعاقدات والتزامات فعلية بين المعلم والمتعلم، على أداء معين محدد في كيفه وكمه وزمانه ؛ وهو ما يؤول في النهاية إلى الأهم في كل هذا، وهو تعاقد المتعلم مع نفسه، باعتباره يتحمل مسؤولية تعلمه ودرجة تقدمه في هذا التعلم، فيحاكم نفسه بنفسه، مع إرشاد المعلم (منظومة المؤسسة) ومساعدته حين يطلبها المتعلم أو/وتقتضيها الضرورة التربوية.

إن الهدف هنا أبعد من تعلم شيء ما، مهما يكن في ذاته وفي أهمية تعلمه. إنه اكتساب كيفية التعلم ذاتها. من هنا، فإن الأهم في دور المعلم، يتمثل في الاهتمام قبل كل شيء، بأن يعرف المتعلم موقع المعارف والخبرات المنشودة والمكتسبة، ضمن الخطاطة أو الشبكة الدلالية المرتبطة بها، وكيف تنتظم هذه المعارف بعضها إلى بعض ؛ فالارتباطات والعلاقات بين المعارف والمجالات هي الأهم، وهي ما ينمي كيفيات التعلم[7]، و بالتالي ما تتميز به المؤسسة المدرسية.

وحتى لا نذهب في اتجاه تربوي معين، أو نخوض فيما قد يبدو بعيداً عن واقعنا، يمكن اعتبار أساس التعاقد قائماً بين المعلم والمتعلم، في أية أقساط من المعلم المطلوب، بحيث يمثل القسط أو الحصة التعلمية المقدرة، بغض النظر عن كل تقويم، نمطاً من دفتر تحملات ؛ والأهم هنا، هو مواصفات المعلم والمتعلم والدور المنوط بكل منهما، في هذه الأنماط من العلاقة والأداء.

لابد من التأكيد أن التفاعل هنا يتم بين أطراف مسؤولة، تتقاسم الأدوار والمهمات، كل من موقعه ووظيفته، وبالتالي، فأهم سمات شخصياتها وسلوكها أنها حرة مستقلة، تتفاعل في مجال فعل وفضاء تربوي، وكل شيء يجري في نطاق تنمية وتبادل الخبرة، وبمنطق دمقرطة المعرفة ووسائل العمل والبحث، بدلا من سلطة مادية أو معنوية، وعوضاً عن منبر عملي أو رمزي لأحد الطرفين.

إن كل ما جاء به التجديد التربوي من هذا المنظور، يهدف إلى تجاوز النمطية في التفكير والعمل، ويقود إلى الابتكارية والمغامرة بأبعادها الفكرية والفزيقية، وليس أدل على غياب هذا الجانب في المؤسسة المدرسية الوطنية، من هزال معرفتنا بواقعنا ومحيطنا، ومدى اتكالنا على فعاليات غيرنا وأدائه في هذا المجال. فمن النادر تنظيم رحلات مدرسية

استكشافية ممنهجة للمناطق النائية والمستغلقة من بلادنا، وأكثر ما يحصل من ذلك يظل جد محدود وقاصر في أهدافه، ولا يتعدى بالنسبة للمتعلمين المنظور السياحي الترفيهي لبعض المنتجعات والشواطئ في مواسم معينة ؛ بينما تجوب البعثات العلمية الأجنبية مختلف مناطقنا الصحراوية والجبلية وأعماق بحارنا، وكلها تستكشف وتراكم استثمار الخبرة والمعرفة على أوسع نطاق ؛ ولا يقل الأمر عن ذلك في الجانب الاجتماعي وما يرتبط بالفكر والثقافة الشعبية ؛ إذ نجد احتفاء البعثات العلمية الأجنبية باستقراء عناصر ثقافتنا وتفكيرنا، من طقوس وعادات الحياة اليومية والموسمية، إلى منهجية اختراق الوعي واللاوعي من ذهنيتنا متمثلا في مجالات خاصة ودقيقة، من قبيل تفسير الأحلام في ثقافتنا، ومدى دلالاتها وإسقاطاتها على سلوكنا الفردي والجمعي.

إن المبدأ التربوي التقليدي المتمثل في التدرج المعرفي من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب -بغض النظر عن أية مناقشة- ليدعو أساساً إلى أن المتعلم ينتقل ويرتقي في نموه وأساليب تعلمه، انطلاقا من علاقاته الأولية بمحيطه البشري والطبيعي القريب قبل البعيد فالأبعد، وهي، كأية علاقات، لا تكون سليمة ومنتجة، إلا إذا قامت على الخبرة والاختبار، وعلى المشاركة والاكتشاف قبل كل شيء.

إن دور المعلم في هذه الأنماط من تصورات العملية التربوية، يتمثل في الحضور والتتبع بالمعنى الذهني والسلوكي، ويتركز في التنشيط والتحفيز[8]، إنما عن طريق العمل والخبرة لا عن طريق التعليمات والمعلومات الخالصة. فهو يسهر ويساعد في منهجية العمل ومتعلقاته، أكثر مما يركز على الأداء الموضوعاتي ذاته، إذ أهم ما يكتسبه المعلم ويراد اكتسابه، هو منهجية التعلم والتحصيل، وتنظيم المراحل والخطوات المؤدية إلى ذلك، مما يؤهله في ظروف ومعطيات مستجدة ومتجددة، إلى ابتكار مراحل وخطوات مناسبة لموضوع عمله وبحثه.

يمكن أن نستحضر هنا المبدأ التطوري القائل إن الوظيفة تخلق العضو ؛ وهو ما يترجم تربوياً إلى أن التمرين والتمرن على ممارسة التفكير العلمي يولد العقل العلمي، كما هو الحال في التمارين الجسدية لأي عضو من الأعضاء، ولا حاجة إلى الدخول في نتائج التجارب العملية والمعملية في هذا الباب، سواء منها ما طبق على الحيوان أم على البشر من الأفراد،

وبخاصة منهم نماذج «التوائم المتطابقة»، كما في نطاق ما سمى بـ «الأطفال الذئاب»، لنخلص مباشرة إلى أن الفعل التربوي، إذا كان يهدف إلى تنمية أبعاد مختلفة ومتوازنة في شخصية المتعلم، فهو يهدف أساساً إلى تنمية قدراته العقلية ؛ ومن ثم فإن الضرورة التربوية التأهيلية تدعو إلى استهداف هذه القدرات، بإتاحة الفرص الكاملة لتفتحها اللامحدود ؛ ومما يلحظ في حياتنا التربوية اليومية، إغفال هذا الجانب إغفالا تاماً، إن لم نقل إن السير في غالب الأحيان يكون عكس المطلوب، وذلك بملاحظة بسيطة وأولية -بعيداً عن المعايير والمقاييس المقننة بهذا الخصوص- تتمثل في منتهى اليسر الذي يمكن أن يستوعب به المتعلم المعلومة أو الحقيقة المقدمة، أو، بالمقابل، مدى الصعوبة البالغة التي تستعصي بها تلك المعلومة عن الاستيعاب ؛ فالطرفان المتطرفان هنا، وهما سهولة بالغة من جهة، وصعوبة بالغة من جهة ثانية، ينمان عن أن التقدم من معلومة إلى أخرى، ليس في المستوى المطلوب للمتعلم، ولا يساهم في هاته الحال أو تلك، في تنمية قدراته بفعالية تجعله يواجه صعوبات ومشاكل، في مستوى ما يضمن ارتقاءه وتقدمه.

ذلك أن ما ينمي القدرات العقلية للمتعلم، هو ما يطرح عليه مشكلة تستدعي التفكير وبذل الجهد المقدر لمستواه من أجل الاستيعاب ؛ ويكون على المعلم أن يقيس بطرقه الخاصة، (من قبيل المعدل الزمني المستغرق في الاستيعاب، ونسبة المستوعبين بسرعة أكثر من غيرهم في فريق متعلميه)، وبطرق بيداغوجية قياسية معروفة، مدى التقدم في نمو القدرات العقلية للمتعلم نتيجة التعلم الجديد ؛ ويتطلب استهداف القدرات العقلية للمتعلم الاشتغال على مفهوم الذكاء، والعمل على تنميته والتقدم به في كافة مظاهره وأبعاده العملية والتصورية والسلوكية، من خلال الخبرة الحية والتمرن المستمر على مواجهة المشاكل، والاندماج في علاقات فاعلة، باعتبار أن الذكاء يتضمن ثلاثة جوانب أساسية على الأقل، وتتمثل في القدرات التحليلية (تبين العناصر والروابط) والتركيبية (وضع الفرضيات الممكنة) والعملية (الأداء والتطبيق والعلاقات)[9].

وينبغي أن نعتبر أن الارتقاء بهذه الجوانب من الذكاء، في شموله للفعاليات النظرية والعملية والسلوكية، هو اشتغال على الابتكارية وروح الاكتشاف التي ترام لذاتها، أكثر مما ترام للناتج عنها ؛ وهذه الابتكارية المطلوبة في المتعلم منذ يومه المدرسي الأول، إلى آخر مستوى جامعي في حياته التعلمية، هي ما يؤهل له دور المعلم من جهة، ووظيفة

المؤسسة تبعاً لذلك من جهة أخرى، بابتكارية في أساليب ووسائل وعلاقات التعلم والتعليم ؛ فشخصيتا الطرفين ودورهما في المعادلة التربوية من هذا المنظور، ليسا إلا وجهي العملة، يختلفان في الشكل والمظهر، لكنهما يتكاملان في وحدة النتيجة والهدف، أي في الوظيفة الكلية للفعل.

الإرادة والقصدية

إن الدور التنشيطي والتحفيزي للمعلم من جهة، وما يقابله من استقلالية شخصية المتعلم ومسؤوليته في التعاقد ذاتياً وغيرياً من جهة أخرى، يجد أهميته وكامل جدواه عندما يترجم في الواقع إلى إنجاز عملي، مكتسباً خاصيته الأساسية بمثابة فعل إرادي من جانب المتعلم، باعتبار «أن أي دافع (خالص) مجرد عن الفعل، لا يعتبر دافعاً حقيقياً، وبالتالي فهو ليس فعلا إرادياً»[10]، إذ لا أهمية تربوية على الأقل، لما يحصل من نتائج إن لم تكن مقصودة باختيار وقصد، ومبنية على إرادة تعلمية ذاتية، وبالتالي إن لم تكن مكتسبة بكيفية شخصية من طرف الفرد، لأنها بدون ذلك تبقى عاطلة وأجنبية عن الفاعلية الذاتية.

ويمكن الإشارة بهذا الخصوص إلى ثنائية اجتماعية وسلوكية، تنظر إلى الأداء من زاويتين، إحداهما خارجية تتمثل في النتائج المتحصلة من الأداء، والأخرى داخلية تتمثل في القصد والهدف، وهو ما يعني التمييز بين الإرادة والفعل. ومن الواضح تربوياً أن لا مجال لهذا التمييز، وإذا كان ضرورياَ أو ممكناً، فلصالح الإرادة وأسبقيتها، بما يعني أن القصد والهدف، وبالتالي المنهج والخطة والخطوات، لها الأولوية في الاعتبار على النتائج ؛ وهذا يعني بالضرورة أن النتائج الجيدة المتحصلة بغير قصد، وبغير مطابقة لمنهج وخطوات محددة، لا تنتسب إلى الفعل الإرادي، وبالتالي لا تكتسب مواصفات الأداء التربوي السليم[11].

إننا هنا في صلب نواة التصور التأهيلي للوظيفة المدرسية، باعتبار أن «الإرادة» في شخصية المتعلم هدف جوهري، وهي ما يجعله قابلا للاقتناع بتوجه معين بناء على تصور وإدراك، ومتجهاً لفعل وأداء يحقق ذلك التوجه. ومن الواضح أن الإرادة في الكائن البشري في كافة تجلياتها إنما تنمو وفق محكات، وهو ما تمثله الوظيفة المدرسية بكافة أبعادها ومستوياتها، وتخلقه بوضع مشكلات في مواجهة المتعلم، بل صياغة المنظومة التعلمية على نحو من مشكلات تستدعي استعمال كافة القدرات الذكائية في كافة المراحل، كما تستدعي استحضار الإرادة واستثمارها ؛ علماً بأن ذلك كله

يقوم على أساس التدرج البيداغوجي ومراعاة مستويات المتعلم، بتجنب كل اليسر وكذا كل العسر المبالغ فيهما، وهو ما يجعل بناء المنظومة التعلمية في أقساطها ومراحلها، قائمة على «قياس» حقيقي لدرجات التقدم والارتقاء في التعلم عن طريق المشكلات.

ومن أجل إيضاح الدور الفعال للمحكات في تنمية الإرادة، نستحضر ظاهرة اللعب أو الرياضة الجسدية ؛ فاللعبة لا تستقيم إذا لم تكن قائمة على صعوبة أو تحد يمثل رهاناً، وبالتالي يؤسس لمعيار يحتكم إليه في تقدير الفوز والتقدم، كما أن التمرين الرياضي الجسدي لا يؤدي وظيفته، إذا لم يتطلب مجهوداً يبذل لتنمية ما يراد تنميته في الكيان.

يمكن التأكيد هنا، بل التنبيه، إلى طبيعة المحكات الإرادية في الوظيفة التأهيلية للمدرسة، إنها مبدئياً مرتبطة بالحياة اليومية وبالجدوى منها، ولا يقصد بذلك جدوى تصورية أو بعيدة زمنياً، بالمعنى الذي يجعل المتعلم وكأنه يختزنها لحين الحاجة إليها في مستقبل مفترض أو بعيد، بل المراد أن تكون المشاكل (المحكات) حقيقية ودالة محسوسة في نتائجها وعلاقاتها، وهو ما يجعل الوظيفة التأهيلية مرتبطة بالواقع ومباشرة في علاقتها معه، بيد أن هذه الواقعية في توجه الإرادة إلى الفعل من جهة، وفي طبيعة المحكات والمشكلات المطروحة بيداغوجياً من جهة أخرى، لا تحيل إلى أي تناف مع الأداءات النظرية والسلوكية والفنية، وكافة ما يبدو غير منتسب إلى الواقع المادي ؛ فالواقعية هنا بالمعنى الواسع والعملي في الآن نفسه.

إن القصدية والإرادية، هنا، تأتي مرادفاً أصيلا للوظيفة التأهيلية، فهي بقدر ما تضع المتعلم في صلب مسؤولية تعلمه، بقدر ما تجعله في الآن نفسه قادراً على استثمار هذا التعلم، في التعامل مع المحيط وابتكار الخطط والآليات الكفيلة بتحقيق هذا الاستثمار على الوجه الأجدى لذاته ولغيره، فرديا ومجتمعياً ؛ ذلك أن ما يجب دفعه هنا يمثل في الاعتقاد أن هذه الإرادية بكافة ارتباطاتها ومتطلباتها، تؤول إلى نرجسية أو تمركز ذاتي، فالعكس هو المنشود تربوياً، لدرجة يمكن القول معها إن البناء التربوي للإرادة، هو بناء لما يجعل الشخصية متوازنة في اتجاهاتها وتوجهاتها.

وقد يكون في هذا التوجه، كما نراه من منظورنا التربوي، مصداقاً للحديث الشريف البالغ التردد في مأثورنا الديني والاجتماعي، وهو القائل «إنما الأعمال بالنيات، ولكل امرئ ما

نوى» ؛ بمعنى أن نية الفعل، قصديته وإرادته هي شرط تحققه، أما ما يتحقق بدون إرادة ولا قصد أو يتحقق بالمصادفة، فلا ينسب لصاحبه، أو لا يجوز أن ينسب له من وجهة نظر تربوية تأهيلية بالذات ؛ وبالمقابل فإن الإرادة (في ذاتها)، الخالصة المعطلة عن الفعل، تبقى مجرد وضعية وجدانية، لا تعبر عن أكثر من حالة شعورية مجردة، ولا تصل إلى مستوى الفعل التربوي التأهيلي، الذي هو سيرورة عملية واقعية ؛ ولا ننس هنا، في إطار التصورات المجردة، ولنقل النوايا والإرادات العاطلة عن العمل، أن أهم معضلات الفكر التربوي، تتمثل في الترابط الحي بين التصورين النظري من جهة، والعملي التطبيقي من جهة أخرى.

من هذا المنظور، تبدو كل بيداغوجيا المشروع بصفة عامة، وما ينتمي إلى اتجاهها على هذا النحو من بيداغوجيا الفعل (العمل) والمشاركة والخبرة ؛ باعتبارها تتجاوز منطق التلقين والنقل والتراتبية في مجال المعرفة، أي باعتبارها تتجاوز بالأساس الفعل المركز على القطبية المعرفية، إلى منطق اشتراك ومشاركة كل الفاعلين، مولية أهمية مركزية للمتعلم في الوظيفة التأهيلية[12].

بروفيل تأهيلي

ولعل هذا ما يؤدي إلى جملة ملامح أو مواصفات (بروفيل) المدرسة في وظيفتها التأهيلية، باعتبارها المؤسسة التعاقدية على أساس تحملات والتزامات بإتاحة الفرصة البيداغوجية لتكوين موارد بشرية (متعلمين)، على نحو يجعلهم عمليين منتجين ومسؤولين فيما يقومون به من أدوار، وفيما يرومون أو يناط بهم من مهام، وبذلك فهم قابلون للتلاؤم مع محيطهم، قادرون على التكيف مع مستجدات مجتمعهم وعلى الإسهام في تطويره وتجديده ؛ إن مؤسسة بهذه السمات، لهي بطبيعة الحال مؤسسة ذات مجال بيداغوجي دينامي متجدد، يتسم بالانفتاح والابتكارية.

وإننا بهذه اللمسات من التوصيف العام للعملية التربوية التأهيلية، نقترب أيضاً من ملامح أو جملة مواصفات (بروفيل) المعلم التأهيلي والمؤهل، وهو من هذا المنظور، يمكن أن يمثل على شاكلة مرب/مهندس[13] ؛ والمهم في مواصفاته عدم التركيز على عملية التعلم بمعناها الحرفي، في حدودها التقنية الضيقة، وإيلاء الاهتمام، كل الاهتمام، إلى الكيفية التي يتحكم فيها الشخص المتعلم في تعلمه، أي إدراكه لنمط وسيرورة هذا التعلم، بما يعني فعاليته التنظيمية للمعلومات والخبرات المتحصلة والممارسة في ترابطها وآليات اشتغالها الخاصة، وفي علاقة ما يحصل من تعلم، مهما كانت درجته ومستواه، بمكونات الحقل الدلالي المرتبط بذلك

التعلم، وبمختلف وتنوع العلاقات القائمة بين تلك المكونات. ومن هنا، يبدو إلى أي حد أن دور معلم بهذه السمات، مهما يكن تحديده وتوصيفه نسبياً، فهو يبقى في جزء كبير منه مبتكراً وابتكارياً ووليد اللحظة البيداغوجية للوظيفة التأهيلية المنشودة.

وعلى النحو نفسه، نقارب ونقترب من مواصفات المتعلم، وبالتالي، التعلم في هذا السياق التربوي التأهيلي الفعال، من منطلق تؤكده أبحاث ميدانية وتجريبية مقارنة، وهو المتمثل في نتائج أبحاث تشير إلى «وجود ارتباطات قوية بين فعالية الذات العامة والمتغيرات المنتقاة والمحددة في عينة البحث» ؛ وفي أن أقوى الارتباطات الإيجابية تسجل بين التفاؤلية من جهة، والتنظيم الذاتي واعتبار الذات من جهة أخرى، وهو ما يعني أن طريقة العمل وكيفية الاشتغال، بما فيها من ترتيب وتنظيم ومقارنة وتصنيف وما إلى ذلك، وإن كانت تبدو في مجملها مجرد إجرائيات، بعيدة عن جوهر التأهيل، إلا أن عمق أثرها الفاعل يضرب بعيداً في عمق الشخصية بكاملها، ليطبعها بالقابلية للتفاؤل، وهي سمة عامة متفتحة ومستقبلية إيجابية.

وتسجل الأبحاث مقابل ذلك أن أقوى الارتباطات السلبية هي بين «الهبوط (النفسي)، من جهة، والقلق»[14]، من جهة ثانية ؛ وهو مظهر آخر، تتجنبه الوظيفة التأهيلية للمدرسة كما تتجنبه العملية التربوية بصفة عامة ؛ وكما أن الوظيفة التأهيلية لا تختص بمستوى دراسي معين ولا بمرحلة خاصة، فإن هذه الارتباطات، بما هو سلبي فيها وما هو إيجابي، لا تختص بمستوى تعليمي دون غيره، بل إن الأداء الأكاديمي هو أيضاً بدوره يسجل مثل هذه العلاقة الارتباطية مع فعاليات الذات، والتي تبقى ثابتة مع مختلف المقاييس الأخرى للشخصية، وعبر اختلاف الثقافات والعينات ؛ بما يعني أن الفعالية العامة للذات تبدو تركيبا كونياً (إنسانياً)، ينتج علاقات مقنعة ومتفاعلة إيجابياً (أو العكس) مع التركيبات السيكلوجية الأخرى[15].

مجالات التأهيل

تبدو مجالات التأهيل مهما اختلفت وتباينت، مؤد بعضها إلى بعض بطرق مباشرة أو غير مباشرة، مما يساعد على التنظيم والتصنيف والمقارنة. بيد أن هذه المجالات، بالإضافة إلى هذا التفاعل والارتباط المطلوب إقامته بيداغوجياً، تتميز بروابط أهم، تتمثل في الطابع التجريبي والعملي والعلمي (التكنولوجي).

قد يبدو لأول وهلة كأن هذا الطابع العام، يناقض المألوف في بعض مجالات تعلمية أدبية نظرية أو سلوكية، وهذا أمر غير وارد، باعتبار أن بيداغوجيا التأهيل تستوجب مراعاة خصوصية كل مجال، دون أن يدعو ذلك إلى الخروج عن الطابع المميز له ؛ ذلك أن الطابع العلمي في جوانبه، التجريبية والعملية والتكنولوجية، يجد تطبيقاته في مختلف العلوم الإنسانية بمواصفات خاصة بكل ميدان، وهي قد تنقص من فرص التجريبي الصرف أوالتكنولوجي الخالص لصالح العملي والعكس، لكن يبقى الاتجاه العام هو المواجهة العلمية للواقع بظواهره المختلفة من طبيعية وإنسانية، والتعامل معها بما يتيح الكشف والاكتشاف وتوسيع دائرة الخبرة التعلمية.

إن أهم ما يعنيه هذا الطابع المميز لبيداغوجيا التأهيل، تجاوزُها مبدئياً وعملياً للتصنيف الدارج المميز بين مجالات علمية وأخرى غير علمية، إذ كل ما يقع في مجال التعلم يكتسب الطابع العلمي منهجاً ومحتوى ؛ فمناهج البحث والتعلم لا تخرج عن الدائرة العلمية، وخصوصية المنهج العلمي تابعة لخصوصية المجال والظاهرة المدروسة، ومن الواضح أن تفاعل المناهج العلمية وتكاملها يدعم مثل هذا التصور.

لا يمكن تجاوز اعتراضات أخرى كامنة أو معبرة، عندما يبدو كأن بيداغوجيا التأهيل تمثل تعارضاً أساسياً مع مجالات ذات طبيعة معنوية أو فنية أو إنسانية عامة، أو على الأصح أنها تبعاً لذلك، تمثل توجهاً خالصاً نحو العلوم البحتة وتطبيقاتها التجريبية الخالصة، ورغم أن هذا الأخير لا ضرر منه ولا ينقص أو ينتقص الجدوى التعلمية، بل لا يبدو هناك تعارض على الإطلاق، إذ أن الأساس في التعلم هو الخطوات والمراحل العلمية، والقدرة على التصرف في المنهج بما يناسب خصوصية المجال المعرفي أو السلوكي، ويتلاءم مع التعلم المقصود، بالاستفادة في ذلك من تفتح المناهج والمعارف على بعضها البعض، مما لا يشكل خللا أو يمس بتميز الظاهرة أو خصوصية المجال ؛ وبالتالي، فإن ما يهم جوهر العملية التربوية التأهيلية يبقى واحداً، وهو المبدأ والمنتهى، لدرجة نقول معها إن نوعية التعلم المستفاد في أي مجال نظري أو معنوي (افتراضاً) لا تقل عنه في أي مجال خلاف ذلك.

من جهة أخرى، فإن بيداغوجيا التأهيل من هذا المنظور، لا تتنافى مع تمثل القيم الاجتماعية الأخلاقية أو تمثيلها على الأصح في شخصية المتعلم، ذلك أن المنهج العلمي العملي، ليس

من شأنه أن يساعد على تمثل وتمثيل القيم فحسب، بل إنه يجعل هذه القيم مكوناً أساسياً في الذات المتعلمة، ومنبثقة عنها عبر الأداء الموضوعي القائم على الدقة في الإنجاز، والضبط في القياس، ومقارنة المنجز بالواقع المترتب عليه، والتخطيط المسبق للأداء ومراحله التحضيرية، علاوة على ما يتطلب التعاون مع الغير والعمل الجمعي ؛ وكلها قيم تكتسب منبثقة من الذات عبر التعلم التأهيلي. وقد قدمت مدارس «التعلم بالعمل» الألمانية منذ النصف الأول من القرن الماضي، مثالا ناجحاً في هذا الباب، كما أكدت الدراسات الميدانية التي أجريت في هذا الصدد، بقصد تبين مدى التقدم أو القصور ما بين متعلمي الدراسات الأدبية الإنسانية من جهة، ومتعلمي الدراسات العلمية والتجريبية من جهة أخرى، في مجالات التعبير الفني (الرسم بالخصوص)، على أساس فرضية تتوقع أن العلميين أقل درجة في هذا المضمار بالنسبة لمقابليهم الأدبيين والإنسانيين، فلم تحصل فوارق دالة لصالح الفرضية، وبالتالي فالفرص في مجال القيم الفنية كانت متكافئة للعينتين[16].

إن الصورة نفسها لتنعكس تلقائياً على القيم الأخلاقية في علاقتها ببيداغوجيا التأهيل، حيث لا تعرض سلطة خارجية مهيمنة أو مباشرة مستقلة عن الذات في التعلم الأخلاقي، بقدر ما تنبثق قيم مثل الواجب (الالتزام الذاتي) والإخلاص (الإتقان، الجودة) والاحترام (اعتبار الذات والغير) والحكامة (الضبط، تدبير الوقت والموارد) وما إلى ذلك، من صميم الأداء ومفهوم الضمير المهني، وبالتالي من عمق الذات الأخلاقية الفاعلة، وفي مجال اهتمامها وفعلها ؛ فـ «الأنا» والاهتمام ليسا إلا اسمين لشيء واحد، كما أن نوعية الاهتمام ودرجته بالنسبة لشيء ما، يظهران نوعية الأنا ويقيسانه ؛ وهو ما يؤكد أن الاهتمام يعني الهوية الحية (الفعالة) والمحركة للأنا[17].

وهذا يعني بالأساس، أن القيم الأخلاقية (كالقيم الفنية والعلمية...) تنبثق بعيداً عن «الدرس الأخلاقي» المعهود، الخارجي والمباشر، والفارق الأهم فيما بين المستويين، هو فارق ما بين الإحساس بالقيمة في مجالها ومن خلال ارتباطها بالأداء الذاتي، وموقف التلقي السلبي لصيغة قيمية مجردة بدعم سلطة خارجية.

إن ما ترمي إليه بيداغوجيا التأهيل وتحققه في المجال الأخلاقي، بل ما تنتجه في عمق الذات، لهو ربط القيم بالفعل المتحقق، أو بالأحرى انبثاقها من خلاله، لا مجردة وعلى نحو

مسبق بالنسبة للفعل، أي بالتالي أن هذه البيداغوجيا تنتج أو تتجه إلى أن تنتج تطابق القيمة في لحظة انبثاقها من الذات، مع الفعل المرتبط بها، وترمي إلى معالجة أي تفاوت بينهما بما يحقق هذا التطابق إلى أقصى حد ممكن. إننا هنا إزاء ذهنية علمية بالمعنى العام الدقيق، وهي على النحو نفسه ذهنية أخلاقية منهجية، تمثل خلاصة ما يتشكل من خلال التمرين والأداء، بغض النظر عن مجال الاشتغال وطبيعته.

تأهيل / تبادل تربوي / تعاون دولي

وهذا التوجه العلمي العملي، هو ما تسلكه اليوم سائر المنظومات التربوية باختلافات وتنويعات غير جوهرية على الإطلاق، بل إنها تتبادله ويفيد بعضها من بعض، كما يحصل من تعامل في ميادين أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية ؛ وبهذا الخصوص، فإن الأكاديمية الفرنسية قد تبنت في الفترة الأخيرة مبدأ «التعلم بالتجربة» (الخبرة) بعد التعرف عليه (في شيكاغو-إلينوى)، باعتباره يساعد الأطفال على المشاركة في اكتشاف الأشياء والظواهر الطبيعية ؛ كما أنه يجعل المعلم بدلا من الإجابة المباشرة على أسئلة الطلاب حول بيئاتهم، يطرح أمامهم تحدياً لصياغة الفروض وأداء التجارب وتبادل النتائج، ويكمن المبدأ التربوي هنا في أن التجربة حتى في حالة فشلها، فإن الانخراط فيها يمثل خبرة مفيدة، علاوة على أنها ممتعة للمتعلمين ؛ وذلك كله بدلا من الأسلوب التقليدي المتمثل في إعطاء المعلم للجواب (المعرفة)[18].

والواقع أن مثل هذه الظاهرة المرتبطة بالتجديد والتجدد التربوي، بناء على التفاعل مع تجارب الغير (فرنسا/ أمريكا مثلا)، بقدر ما هي طبيعية في التفاعل والتلاقح الحضاري بين الأمم والشعوب، وبخاصة في مجال التقدم العلمي، فهي ليست أقل من ذلك في المجال التربوي، لدرجة أن أزهى فترات التجديد في هذا المجال، عرفت منذ أكثر من قرن ونصف على الأقل، تفاعلا قوياً وتبادلا مركزاً ما بين البلدان الأوروبية من أقصاها إلى أقصاها، فيما بينها من جهة، والقارة الأمريكية من جهة أخرى ؛ وهو ما يفتح بابا على مصراعيه بالنسبة للدول السائرة في طريق النمو والمتعثرة تربوياً، في التفاعل مع الاتجاهات التربوية الجديدة والمتجددة، لا عن طريق استعارتها وتكييفها للتلاؤم مع الواقع المحلي فحسب، ولكن أيضاً عن طريق إغنائها بالفرضيات والتجارب العملية الميدانية، للمساهمة عن هذا الطريق في تأسيس الحوار الحضاري والعلمي عملياً،

ولتجاوز مجرد موقف المتلقي المستهلك إلى مقام العضو الحضاري، المتفاعل والفاعل في حراك التقدم الإنساني.

وبهذا الخصوص، يجب التأكيد على أن عالم اليوم، يتيح كل الفرص للتبادل والتشارك على جميع المستويات، وليس ثمة معيار يستند إليه لانتقاء العقول والذوات والأمم والشعوب، لنيل تزكية القابلية للمساهمة في التقدم الحضاري، عدا الإنجاز ذاته ؛ وفي المجال التربوي بالخصوص، يمكن أن نكرر تلك المقولة التقليدية المعبرة عن أن السلبيات المجتمعية التربوية في البلدان السائرة في طريق النمو، أو في تلك المتخلفة عن ركب التقدم العالمي، تقدم فرصاً للاكتشاف والتجريب التربوي، أكثر مما تقدم مثل ذلك المجتمعات المتقدمة، وهذا يذكر ببدايات التجديد التربوي ؛ إذ كانت فرص التأخر التربوي المجتمعي ذاك، خير مساعد في اكتشاف النظريات والطرق التربوية الحديثة.

خاتمة : وظيفة مدرسية للتفوق

إذا كان من أهم ما ترمي إليه بيداغوجيا التأهيل، يتمثل في شخصية متفتحة ومنفتحة على محيطها وعصرها، بعيدة عن التركز على الذات وما يرتبط به من الانغلاق والتقوقع، ويترتب عنه من تجمد فكري، فإنها في توجهها العلمي العملي والتكنولوجي، تجعل هذا الهدف متحققاً على أوسع نطاق، باعتبار ما تتيحه المنجزات العلمية اليوم من فرص الحوار الحقيقي والتكامل والتعاون، في مختلف المجالات بما فيها المجالات الإنسانية والفنية، عن طريق الوسائط التواصلية المعرفية، التي تجعل من السهل المتيسر الاطلاع على آخر ما وصلت إليه النتائج في أي مجال، بل والمشاركة فيها بالنقاش والمساهمة الفعلية في الإنجازات المتحققة في أي ميدان[19]، وهذا الواقع إذ يضرب بالأساس مفهوم وتصور سلطة المعرفة المُعلمية المعهودة، فإنه يفتح كل الآفاق أمام تعلم تأهيلي غير محدود، بوسائط من بينها (ولا نقول من آخرها) المؤسسة المدرسية المتطورة نفسها.

إن هذه الذهنية المؤهلة والمتأهلة لهي المثلة لثقافة العلم وقيمه، وهي ضمانة، في الآن نفسه، لبناء مجتمع علمي إنساني، محلياً وعالمياً ؛ ذلك أن الانفتاح والحوار يتزايد في العالم مع زيادة ازدهار التبادل العلمي ؛ فالأساليب التجريبية العلمية واللغات الرمزية المعقدة، تتيح على نحو أفضل كسر الحواجز اللغوية العادية. وبذلك، فإن العلم ينجز نمطاً

من المعرفة أكثر شمولا، إذ بإمكان أي كان، قراءة أي جديد وتقويمه ومناقشته، من قبل مجموعات وأفراد مختلفي اللغات والثقافات، متباعدي المسافات.[20]

إن مواصفات مجال تربوي تأهيلي على النحو السابق، من مواصفات مكوناته (بروفيل مدرسة)، وبخاصة من ذلك مواصفات (بروفيل) معلم/متعلم، تحيل إلى تصور وسط تفاعل مدرسي دينامي، وهو الذي يمْثل إيجابياً بمثابة «عقل» أو تركيب عقلي فاعل وإضافي في العملية التأهيلية، على نحو ما يمْثل به «الوسط الاجتماعي» في تفاعل التنشئة بصفة عامة[21] ؛ وهي بالذات مواصفات مجال التفتح والانفتاح، وسلاسة الأداء الإرادي، مما تنتفي معه مشاعر القهر والإكراه على أي نحو كان، وبخاصة ذلك المألوف في ثقافة الرسوب المدرسي، والمتعلقة بالصورة النموذجية (المفترضة) لمنظومة تعليمية (إيجابية) متشددة، بمؤشر ما تنتجه أو تفرزه في نهايتها أو بعض مراحلها من فشل دراسي، باعتباره دليلاً على درجة ارتقاء في اشتغال المؤسسة المدرسية، ومؤشراً على جودة أداء المنظومة التعليمية في كليتها[22] ؛ فعكس ذلك تماماً في وسط تربوي تأهيلي دينامي، إذ أنه بتعدد منافذه ونوعية مخرجاته، يسجل قطيعة مع ثقافة الفشل الدراسي، ويؤسس لدينامية ذهنية مشبعة بثقافة التفوق عبر جودة الأداء (الإرادي والاختباري) وما يرتبط به من تقدم، ولا شيء غير التفوق والتقدم.

في نهاية الأمر، قد لا يكون ثمة تناقض بين الاقتداء والتأهيل، بيد أن التفاوت بينهما لا يخفى أو ينكر، ويبقى الانطلاق والتوجه هو الأساس، فعندما يكون الهدف هو التأهيل، فمجال العمل هو النمو والتنمية للشخصية ككل، بأفق تفتح وانفتاح مستقبلي بلا حدود، على كافة المستويات، وبالنسبة لكافة العناصر المتفاعلة في المجال المدرسي ؛ لذلك، يمكن في عملنا أن نستحضر الاقتداء ونعمل مباعدين مبتعدين عنه، ونقول بالتأهيل ونعمل باتجاهه مقاربين مقتربين.

إحالات بيبليوغرافية

1 Peter Oakly, Brian Pratt et Andrew Clayton, *Outcomes and Impact Evaluating in Social Development,* Grande Bretagne, INTRAC, 1998, p. 25.

2 ابن منظور، لسان العرب، بيروت، لبنان، دار صادر.

3 يقال «قلده في كذا أي تبعه من غير تأمل ولا نظر». انظر : لويس معلوف، المنجد.

4 إبراهيم مدكور، مصطلح العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975.

5 ابن منظور.

6 مبارك ربيع، التربية والتحديث، الرباط، دار الأمان، 2005.

7 Marcel Crahay, « Qu'est ce que bien enseigner? », L'Acteur Pédagogique, n° 3, septembre 2007, p. 21-22.

8 Khélil Guezguez, « Le génie- animateur », L'Acteur pédagogique, n° 3, 2007, p. 9.

9 نفس المصدر، ص 3.

10 Ou Tsuin-Chen, *La Doctrine Pédagogique de John Dewey*, Paris, Vrin, 1958, p. 93-94.

11 نفس المصدر.

12 Lahcen Bousbaa, «Projet d'établissement et projet pédagogique», Dossiers Pédagogiques, 3- 4 Octobre 98 – Mars 99, ALTOPRESS, Tanger, p. 5-6.

13 Guezguez, p.15.

14 Aleksandra Luszczynka, Benicio Gutiérrez-Dona and Ralf Schwarzer, «General Self-Efficacy In Various Domains Of Human Functioning: Evidence From Five Countries», International Journal of Psychology, April 2005, p. 80-81.

15 نفس المصدر.

16 Groupe de chercheurs, *Le travail et la personnalité*, Moscou, Editions du progrès, chap. 8, 1971.

7 Ou Tsuin-Chen.

18 إسماعيل سراج الدين ومحسن يوسف، نحو مستقبل أفضل ؛ استراتيجية لبناء قدرات العلم والتكنولوجيا على الصعيد العالمي، تقرير، القاهرة، المجلس المشترك بين الأكاديميات، 2005، ص. 83.

19 نفس المرجع السابق، ص. 62-63.

20 نفس المرجع السابق.

21 مبارك ربيع، مخاوف الأطفال وعلاقتها بالوسط الاجتماعي، الرباط، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1991، ص. 98-104.

21 Marcel Crahay, p.30.

نظام التعليم بالمغرب
ورهانات الإصلاح

محمد فاوبار
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين - فاس بولمان

يعتبر محمد فاوبار أن الإصلاح في الحقل التربوي، هو إما إصلاح جزئي يهم أحد مكونات المنظومة التربوية، وإما إصلاح نسقي شمولي. وإذا كان الصنف الأول من الإصلاح معتادا ويحصل باطراد في أغلب المجتمعات الحديثة، فإن الصنف الثاني يكون وليد أزمنة القطائع الكبرى، عندما تواجه المنظومة التربوية أزمات عميقة في بنيتها أو غاياتها. وبعد توضيح بعض الشروط الأساسية اللازمة لكل إصلاح نسقي، واستعراض النماذج النظرية المعروفة في سوسيولوجيا الإصلاحات التربوية، يخصص الباحث القسم الثاني من الدراسة لتجريب المقولات النظرية المقدمة على ضوء المسلسل الإصلاحي، الذي انطلق بالمغرب في سنة 1999، مبرزا سياقه وخصائصه والإنتاج القانوني الذي أطره.

> لكي يكون العمل الإصلاحي الدقيق متجانسا وواضحا، ينبغي أن يأخذ في الاعتبار الكل الاجتماعي ؛ وإذا لم يتم ذلك، فسوف تتعرض إصلاحاته للإلغاء بموجب الرد الناجم عن هذه الكلية التي تم تجاهلها، أو سيؤدي إلى نتيجة مخالفة لتلك التي توخاها.
>
> كرنليوس كاستورياديس : "التكوين الخيالي للمجتمع"

شروط الإصلاح

إذا كان مفهوم الإصلاح يدل لغويا على درء الفساد وجلب المنافع والمصالح، مما يوحي بكونه ذا بعد ديني فقهي، فإنه يحيل دلاليا على فعل التغيير المتدرج والقصدي، ويندرج في إطار مشروع متناسق ومتكامل متفاوض بشأنه ومتوافق حوله. فهو يمس قطاعا من القطاعات أو حقلا من الحقول ؛ فالإصلاح يظل مفهوما يغلب عليه الطابع المعياري، والاستخدام الواسع والمطاطي،

لذلك تتعدد دلالاته وأبعاده بتعدد مجالات استعماله.وهو يحيل في المجال الديني على إصلاح العقيدة انطلاقا من تطهيرها من الشوائب والبدع التي لحقتها في عصور الانحطاط كما تتصور ذلك السلفية، وفي المجال السياسي، يقصد بالإصلاح توسيع مجال المشاركة السياسية في المجتمع، وذلك بإدخال تغييرات في التشريعات المتعلقة بالحقل السياسي لأجل تحديث بنية السلطة. كما أن الإصلاح في المجال الاجتماعي يرمز إلى محاربة الأمية والفقر، وتوسيع دائرة المساواة، والارتقاء بالمجتمع عن طريق تحسين شروط عيش المجموعات المغبونة.

شرط النسقية : مهما يكن من أمر، وإذا نحن ركزنا على الإصلاح في الحقل التربوي، فإنه من المفيد الفصل بين الإصلاح الجزئي، والإصلاحات ذات الطابع النسقي. فالأول يتجه إلى مراجعة وضعية المنهاج الدراسي لمادة من المواد كالرياضيات ؛ أو وضعية سلك دراسي معين بإضافة مستوى دراسي أو انتقاصه ؛ أو بإعادة النظر في وضعية الشعب بغية ملاءمتها مع تغيرات سوق الشغل ؛ وكذا بإضافة لغة من اللغات للتدريس، كما يجري في العديد من النظم التعليمية في أوروبا وبلدان أخرى في آسيا واليابان. يحصل هذا النوع من الإصلاحات في مجتمعات يكون فيها النظام التعليمي متساوقا ومتشابكا مع النظام الاقتصادي والاجتماعي، ولا يعاني من اختلالات أو أزمات بنيوية، ويحتاج من حين لآخر إلى تطويرات، أو إلى تكييفات في بعض جوانبه ومكوناته حتى يستجيب للتحولات التربوية والمعرفية والتكنولوجية.

أما ما يتعلق بالإصلاحات النسقية، فإنها تحصل في أزمنة القطائع الكبرى التي تعرفها بنيات المجتمعات، وفي موضوع هذه الدراسة، تهم هذه الإصلاحات البلدان النامية التي تعاني فيها النظم التعليمية من اختلالات بنيوية، ومن أزمات كبرى، سواء في بنيتها الداخلية من حيث الأغراض والمرامي ؛ أم على صعيد المحتويات والمناهج الدراسية، والتحصيل الدراسي للتلاميذ، ودرجة النجاح أو الفشل الدراسيين، وتكوين المدرسين ؛ أم من حيث مخرجاتها من حيث تشبع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية بالخريجين من المعاهد والجامعات، ومستوى قدرة الاقتصاد على تشغيلهم وبالتالي تحقيق اندماجهم الاجتماعي والثقافي.

لذلك، واستنادا إلى مستلزمات ومقتضيات الإصلاح البنيوي أو النسقي، يتجه التفكير الإصلاحي نحو رفض المقاربة التجزيئية للإصلاحات نظرا لمحدودية فاعليتها، أو لكونها تختزل النظر إلى قضايا التعليم ومشكلاته في بعدها التقني. «وهكذا، فإن الإصلاح الذي

يجب أن يعتمد في ظل هذه الأوضاع ينبغي ألا يتم النظر إليه في أبعاده التقنية وفي ظرفيته ومحدوديته القطاعية، بل على أساس أنه إجراء شمولي يفترض فيه أن يشمل كل أنماط التربية والتعليم والتكوين بمختلف مكوناتها وآليات اشتغالها، وأن يتجاوز في الآن ذاته هذا الإطار إلى الحقل الاجتماعي...»[1].

وفي نفس السياق، يبين المكي المروني أن نجاح الإصلاح التعليمي يتوقف على موضعته في إطار مشروع مجتمعي عام، يأخذ بالاعتبار المكونات الأساسية للمجتمع وطموحاته، والمقبول من الجماعات التي تكونه. وتكمن ضرورة هذا المشروع في اندماج النظام التعليمي في النظام الاجتماعي ؛ من هنا أهمية مراعاة عوامل مؤثرة في الإصلاح، من قبيل الطلب الاجتماعي[2] على التربية، والسياق السياسي، والشرط الاقتصادي، والإرث التاريخي، ووزن التقليد، وجهاز البيروقراطية الذي ينتدب لوضع المخطط الإصلاحي موضع التنفيذ، ثم وضع الإصلاح في إطار مخطط التنمية. أما مضامين الإصلاح، فتراعي السياسة التعليمية بمراجعتها في العمق، وتمظهراتها في التدبير المالي، والإدارة التربوية، والمنهاج الدراسي، ومكانة المدرسين وأدوارهم. ثم لابد لهذا الإصلاح أن يقترن بإصلاح اقتصادي واجتماعي وسياسي، لأن «الإصلاح لا يعني التغيير المفاجئ والجذري، بل يهدف أساسا إلى ضبط سير النظام التربوي، وذلك بأن يتضمن عوامل وقوى ترمي أساسا إلى التنسيق بين أجزاء النظام وتوجيهها في خدمة أهداف معينة (...)، ثم إن المقاربة النسقية لا تجعل الإصلاحات الجزئية، التي تفتقد إلى النظرة الشمولية لكل مكونات النظام التعليمي رغم بساطتها، تصل إلى الأهداف المتوخاة منها...»[3].

يرى **لويس لوغران** *Louis Legrand* من جهته، أن الشرط المسبق لكل إصلاح تربوي يكمن في تحديد واضح للأهداف المتبعة، لأنه لا وجود لاختيار تربوي بدون اختيار قيمي[4]. وفي معرض نقده للعديد من النماذج الإصلاحية، توصل إلى عدم إعطاء الأهمية اللازمة لمناقشة أهداف الإصلاح ؛ ومن ثم غموضها، وهذا ما يفسر في منظوره الاختناقات المختلفة والتناقضات بين الخطابات والأفعال. ثم إن الضبط الواضح للأهداف، يتيح التطبيق الجيد للإجراءات التقنية. وفي إطار سعيه لعدم الخلط بين تحديد الأهداف وتحديد المناهج وعمليات الإصلاح، يدعو **لويس لوغران** إلى أن كل إصلاح مدروس ومقرر ومطبق لابد أن يتضمن خمسة مراحل[5] :

- تحديد الأهداف ؛
- تحديد افتراضي للنماذج التي تمكن من بلوغ هذه الأهداف المحددة ؛
- تجريب وتقويم النماذج ؛
- تخطيط التكوين المستمر والمطابق ؛
- تقويم تكويني مستمر لتعميم النماذج.

وإذا كان من الضروري إيلاء أهداف الإصلاح التربوي أهمية حاسمة حسب **لوغران**، فذلك لأن الأهداف تتعلق بالمقاصد والغايات المراد ضبط السياسة التعليمية وفقها، وخاصة نوعية الإنسان المطلوب تكوينه، ومواصفات هذا التكوين من مختلف الجوانب، سواء في عموميتها أو خصوصيتها، أو في مراحله المختلفة، أو ما يرتبط بالوظائف التي ينبغي أن تناط بالنظام التعليمي لكي يكون محركا لأهداف التنمية المبتغاة، سواء على صعيد استراتيجيات التكوين والتعليم، أو على صعيد مناهج التعليم، أو على مستوى الخبرات والمهارات التي يتوقع من المتعلم اكتسابها وفق المنظور المتكامل لتكوين الشخصية، كما تتطلب ذلك مقتضيات التحولات المعاصرة.

لذلك، كان من المفيد أثناء التفكير في الإصلاح، إدخال تاريخ المجتمع وسيرورته في الاعتبار، بالنظر إلى ما خلفه الاستعمار من إرث ثقافي وتربوي، وخاصة في البلدان النامية ؛ حيث تزداد التناقضات والتعارضات في مناحي التفكير والتصور في أوساط النخبة، لرسم المسار الذي ينبغي أن يسير فيه التعليم، وتقوى المناقشات والمناظرات حول إشكالية الإصلاح التعليمي. وإذا كان الصراع داخل حقل التربية والتعليم والتكوين يدور بين المدافعين عن النظرة التقنية، ومناصري الإصلاح الشامل المرتبط بالإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي، فإن هذا الصراع يترجم جانبا من الصراع الاجتماعي والإيديولوجي/الرمزي الذي يحدث بين الفئات والطبقات الاجتماعية التي تتعارض مصالحها المادية والرمزية، تماما كالصراعات التي تدور بين النخب حول مرجعيات الإصلاح (الأهداف والمكونات). كما يكشف كذلك عن حاجة النخبة المثقفة إلى إصلاحات عميقة لتحقيق رهاناتها، وتطلعاتها، وكذا مصالح الفئات الأكثر تضررا في المجتمع، وتحقيق التغيير المجتمعي المنشود، علما بأن الإصلاح التربوي بالمغرب يتعدى خدمة المصالح الفئوية إلى وضع المجتمع في اتجاه التنمية والتقدم.

تعظم الحاجة إلى الإصلاح التربوي كلما شهد النظام المدرسي اختلالات وأزمات، ولذلك، تراوح الفكر الإصلاحي بين مفهومي الأزمة والإصلاح. ومن بين الأزمات التي يعرفها هذا النظام بالمغرب : نجد عدم تكافؤ الحظوظ التعليمية والتربوية، بين أبناء الفئات والطبقات المختلفة، وبين الجنسين، وفيما بين الأوساط الحضرية والقروية ؛ وبالتالي عدم تحقق ديموقراطية التعليم، علاوة على ضعف كفاية التعليم ومردوديته من حيث النجاح المدرسي والتفوق الدراسي، والاحتفاظ بالتلاميذ بالمدرسة ؛ بالإضافة إلى الانفصام القائم حاليا بين مضامين التربية والتعليم والتكوين وبين الحقل الثقافي والاجتماعي العام[6]، ثم التناقض المتزايد بين مخرجات التعليم وبين قطاعات الاقتصاد والإنتاج ؛ وبالتالي عجز النظام المدرسي عن أن يكون محركا رئيسا للتنمية، ورافعة للتغيير المجتمعي. ومن ثم غياب الاستقلال السياسي والفلسفي بالاعتماد على الذات، تفكيرا وتخطيطا وتنظيما وتنفيذا، حتى يقوى النظام المدرسي على الاستجابة لمجمل متطلبات المجتمع المغربي وحاجاته المتزايدة، وكذا التكيف مع مجمل التحولات المتسارعة في مجالات القيم والمعرفة والإعلام والتكنولوجيا.

وبالفعل، فإن جعل النظام المدرسي محركا للتنمية، وحقلا لتكافؤ الحظوظ، ومجالا لرفع المردودية الداخلية، وخلق الإبداع التربوي والثقافي، وتأهيل الناشئة لضبط المهارات النظرية والعملية، يقتضي شروطا ومستلزمات أخرى منها :

التوافق والتشارك : إذا كان الإصلاح عبارة عن منظومة فكرية، أو ممارسة نظرية تدعو إلى تجاوز التأخر وترمي إلى التقدم، فإن من أهم شروط نجاحه، هو حصول التوافق والتراضي بين قوى المجتمع حول المبادئ والغايات والأغراض التي ينبغي أن يقوم عليها النظام التعليمي، والمسار والمهام والوظائف التي عليه أن يؤديها، وما يشتق منها من متطلبات التعليم والتعلم، وأنواع التكوينات والشعب، وجانبيات تكوين المدرسين، وغير ذلك.

أما قوى المجتمع، فالمقصود بها الأحزاب والنقابات والجمعيات المهنية الممثلة للمجتمع المدني، والسلطة والشركاء الاقتصاديون وكل من له ارتباط ومصلحة مادية أو رمزية بحقل التربية والتكوين. فتراضي مختلف هذه القوى حول مشروع إصلاحي كفيل بتعهده بالنجاح. لذلك، يرى الدكتور محمد جسوس أن «صلب الأزمة التعليمية هو غياب مشروع مجتمعي مستقبلي يعتمد على الوفاق والتراضي بين مختلف مكونات المجتمع

المغربي، وتخليصه من الأجهزة الحاكمة التي تريد تسخيره وتوظيفه لخدمة تصور معين... أزمة النظام التعليمي معناها أزمة توافقنا وقدرتنا على التوافق حول المستقبل المنشود وإصلاح التعليم والتخطيط لتنمية اقتصادية واجتماعية من نوع معين»[7].

وبالفعل، فإن وضع مشروع إصلاحي وإعداده يتطلبان التوافق حول تشخيص المطالب الموضوعية لكافة الفرقاء الاجتماعيين، واستحضارها، وبالتالي وعي العلاقة القائمة على الإصلاح باعتباره مشروعا، والإصلاح باعتباره ممارسة.

وفي نفس السياق، يرى محمد الدريج أن من مستلزمات الإصلاح التربوي، نجد مفهومي الإجماع والتوافق ؛ «ولعل أهم مطلب عبرت عنه مختلف الفعاليات هو أن أي إصلاح تربوي لابد أن يكون موضع إجماع وتوافق، لابد بالتالي أن تشارك في اقتراحه وإعداده جميع الفعاليات. إن الإصلاح الذي يمكن أن نحدثه في نظامنا التربوي والتعليمي لابد أن يراعي التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأن يواجه التجديد العلمي والتكنولوجي، وكذا التغيرات الديموغرافية... كذلك من التغيرات المتوقعة، الاتجاه نحو ترسيخ الديموقراطية»[8].

لذلك، فإن أي إصلاح لا يستمد أسسه من خدمة الحاجات والمصالح المجتمعية، ويتطلع، بالتالي، إلى تنفيذ توجهات مملاة من هيئات خارجية، فهو لا يقوى على النجاح والاستمرارية.

إن التوافق والتراضي بين قوى المجتمع حول مشروع إصلاحي معين – وليس الإجماع كما يتصور محمد الدريج- يتوقف، بالأساس، على مشاركتها الجماعية في إعداده والتخطيط له. في هذا الإطار، يرى **جاك دولور** *Jacques Delors* أن هناك ثلاثة فاعلين رئيسيين يساهمون في إنجاح الإصلاحات التربوية. في المقام الأول، نجد الجماعة المحلية، لاسيما الآباء ومديري المؤسسات والمدرسين. وفي المقام الثاني، نجد السلطات العمومية ؛ وفي المقام الثالث، توجد المجموعة الدولية. لذلك، فإن الانخراط الواسع للآباء والمدرسين والمديرين كفيل بنجاح الإصلاح، لأن هؤلاء الفاعلين هم المحرك الرئيسي للنظام المدرسي[9]. يستخلص **جاك دولور** أن محاولات فرض إصلاح من الخارج أو من قمة الهرم السلطوي، لا تفضي إلى أي نتيجة ملموسة[10]. من هنا أهمية تعبئة المجتمع المدني وانخراطه، لأنه السند الأساسي لأي إصلاح تربوي يستهدف ترسيخ التربية في منظورها الجديد للقرن 21، والتي

تقوم على أربعة محاور هي : تعلم المعرفة، وذلك بالجمع بين ثقافة عامة واسعة، مع إمكانية التخصص العميق في بعض المواد ؛ وتعلم فن الحياة والعيش، بتطوير أساليب الحياة مع الجماعة ومعرفة الآخرين، وتاريخهم وتقاليدهم ؛ والمحور الثالث هو تعلم الدراية، وذلك لاكتساب كفايات لجعل الذات قادرة على مواجهة العديد من الوضعيات، وتعلم العمل في إطار فريق الأنشطة المهنية أو الاجتماعية، في موازاة للنشاط الدراسي[11]. لذلك تبرز أهمية أشكال التناوب بين المدرسة والعمل.

ويتعلق المحور الرابع بتعلم كيف نكون، ذلك أن القرن الحادي والعشرين يتطلب، أكثر من أي وقت مضى، القدرة على الاستقلال والحكم على الذات، بموازاة تعزيز المسؤولية الشخصية في تحقيق المصير الجماعي، واكتشاف الذاكرة والبرهنة والتخيل، وبالتالي، تحقيق الأبعاد الثلاثة للتربية وهي : البعد الأخلاقي والثقافي، والبعد الاقتصادي والاجتماعي، والبعد العلمي والتكنولوجي[12].

الحوار والتواصل : إذا كان التوافق والتشارك من أهم مستلزمات قيام إصلاح تربوي، فإن من أهم ما يرتبط بهذين الخاصيتين نجد الحوار. ففي مشروع يتطلب التوافق بين القوى المؤثرة في المجتمع، فإن تحقيقه يتطلب تكريس الآلية الديمقراطية في التحضير له تفكيرا وتخطيطا وتنفيذا. لذلك، ينمو الحوار السياسي والفكري بين أفراد النخبة المثقفة، والسياسية، كما يبرز التواصل القائم على التغذية الراجعة بين المخاطِب والمخاطَب، باستخدام وسائل الإعلام، من صحف ومجلات وإذاعة وتلفزيون.

إن الحوار بين الأطراف المنخرطة في سيرورة الإصلاح التربوي، يقودها إلى التراضي حول أرضية مشتركة للتوافق، وإلى الاقتناع بنسبية تصوراتها ورهاناتها، وبضرورة التنازل، واعتبار باقي المتدخلين لأجل خدمة المصالح العامة. أما التواصل الواسع مع الفئات المجتمعية والتعليمية التي يستهدفها الإصلاح، فالغرض منه تعميق وعيها بفضائله ومحاسنه[13]، من أجل تشجيعها على الانخراط فيه لتحقيق المكاسب، ولإنجاح الإصلاح وضمان استمراريته ودعمه. لذلك، تغدو الحاجة ماسة إلى جدال ومناقشة بين الفرقاء الاجتماعيين حول مضمون الإصلاح وأهدافه والوسائل الضرورية لإنجاحه. ويتطلب هذا الأمر إحاطة المجتمع علما بأسسه، وأهدافه، ومضامينه، وآليات تنفيذه، وخطط تحقيقه، والفاعلين الذين يناط بهم أمر التطبيق والتنفيذ ؛ ومن ثم فتح المجال للنقد

والتوضيح والشرح والتبليغ لجميع الفعاليات المهتمة، فضلا عن إحاطة الإصلاح بالضمانات اللازمة لإنجاحه، وعدم إفراغه من مضمونه، وذلك بواسطة التشريعات اللازمة لذلك.

وإذا كان التواصل، كما يرى الفيلسوف **هابر ماس** *Habermas*، أحد الأبعاد المؤسسة للمجال العمومي، فإن المدخل الأساسي لبناء التواصل على أساس عقلاني لا يقوم إلا بالحجاج والمناقشة والبرهنة، والإقناع[14]. لذلك، يعد الحجاج حول مقومات الإصلاح التربوي ومرتكزاته، وأخذه بالاعتبار في التخطيط والتنفيذ، أحد مؤشرات شرعيته ونجاعته. لذا، من المفيد التمييز في الإصلاح بين ثلاثة مستويات[15] :

- الممارسات الهادفة إلى تطوير قطاعات المجتمع أو أكثر عبر مشاريع محددة وتشريعات ؛
- المناقشات القائمة بين مختلف القوى، وفي هذا المجال، تتناول الخطابات السياسية الأهداف والوسائل والسيرورة التي تقوم عليها الإصلاحات ؛
- إمكانية وضع شبكة كاشفة تعبأ لإبراز العلاقة بين الممارسات والنقاش والمعارك الفكرية، لتحديد المصالح الموضوعية للقوى الفاعلة ورهاناتها، وهنا يتدخل الفكر. إن تدخل هذه المستويات في الإصلاح كفيل بضبط مكوناته وأبعاده.

شرط التخطيط : لقد سبقت الإشارة إلى أن تحضير الإصلاح التربوي وإعداده في سياق التوافق والتشارك والحوار، يتطلب بالفعل التخطيط المحكم، انطلاقا من الموازنة بين الأهداف الثقافية والتربوية والإنسانية للتنمية، وما بين الأهداف الاقتصادية المتعلقة بحاجات الطاقة العاملة المتخصصة والكفأة كذلك.

فالتخطيط الحقيقي، هو الذي ينطلق من هذين المنهجين ويوفق بينهما، ويقابل مطالب كل منهما بمطالب الآخر، ويدرك أن التداخل العميق والوثيق بين المظاهر الثقافية والاقتصادية للتربية ينفي إمكانية اللجوء للطريقة المستندة إلى حاجات الطاقة العاملة وحدها، كما أن الدور الاجتماعي والاقتصادي والمهني للتربية ينفي أن نأخذ بالمنهاج الثقافي وحده...[16].

وهكذا، يعتبر التخطيط التربوي ذلك الإطار المتناسق والعلمي المتكامل، الذي تتمحور حوله الأهداف والحاجات ومختلف وسائل التنفيذ ومراحله، وآليات التدخل والتتبع،

وضبط النفقات المالية والموارد البشرية اللازمة لتحقيق ما يراد التخطيط له. غير أن التخطيط التربوي يمكن أن يصبح فعالا وداعما للإصلاح التربوي إذا لم يكن مندرجا ضمن سياسات تربوية واجتماعية أو اقتصادية... تابعة، مشروطة، مملاة من الخارج... وأن يتكامل، إضافة إلى إجرائيته ودقة أهدافه، مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى، أي أن ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وفنية عامة ومتكاملة العناصر، وضمن استراتيجية تشاركية وتحاورية جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار و العلاقات[17]، وكذلك من منطلق اعتماد مشاريع تعاقدية هادفة، قابلة للإنجاز والتطبيق وبأقل تكلفة.

وبالفعل، فإن التخطيط التربوي الاستراتيجي الذي يحول مخطط الإصلاح من توجهات وأفكار إلى برامج ومشاريع، لا يمكن أن يتحقق إذا لم يكن مندرجا في سياق التخطيط العام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي، أي ضمن خطة شمولية تتبلور على المدى القصير، وتستشرف الآماد المتوسطة والبعيدة ضمن نظرة مستقبلية تنبؤية. كما أن التحويل الإجرائي لدعامات الإصلاح لا يمكن أن يكون فعالا وهادفا، إلا إذا كان موصولا مع هذه الدعامات والمتطلبات، وإلا إذا تحقق في إطار استشارة مختلف الفاعلين المعنيين بالإصلاح وإشراكهم.

مرجعيات خطابات الإصلاح

تتضمن مشاريع الإصلاح التربوي، مثل باقي المشاريع الإصلاحية الأخرى في الحقول الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، مداخل وأسسا فكرية وإيديولوجية تقوم عليها، وتبرر مشروعية تلك المشاريع، أي صلاحيتها للمجتمع الذي توجه إليه، وفعاليتها بالنسبة للإنسان الذي تستهدفه. وقد عرف التفكير الإصلاحي، وخاصة في مجال التربية، بروز تيارين عريضين يتنازعان الشرعية من أجل التحكم في مسار النظام التعليمي وتوجيهه، ومحاولة النهوض بالإصلاحات في إطار المرجعية التي يراها كل تيار كفيلة بإخراج النظام التعليمي من أزمته، وتمكينه من لعب أدواره ووظائفه في إطار تنموي فاعل. وهذان التياران ينهلان من مرجعيتين هما :

المرجعية الحداثية العصرية : وتتوزعها اتجاهات متباينة إلى هذا الحد أو ذاك، منها الاتجاه المحافظ، الذي يعبر عن ذاته في علم الاجتماع من خلال التوجهات العامة للنظرية البنيوية

الوظيفية، التي تنظر إلى أزمات قطاع أو بنية من بنيات المجتمع باعتبارها نتاج اختلال وظيفي، يمكن معالجتها بدون إحداث تغيرات بنيوية في النظام السياسي والاجتماعي. لذلك، تغلب لدى هذا الاتجاه، في منظوره للإصلاح، النظرة التقنوية الضيقة لقضايا التعليم (أهدافا ومكونات).

أما الاتجاه الماركسي المتحرر، وما يرتبط به من تصورات المراجعة النقدية المتأثرة بفلسفات الرمز والاختلاف والتفكير بالمعقد انتربولوجيا وسوسيولوجيا، فهو ينطلق من التصورات الصراعية التي تعتبر المجتمع مكونا من فئات وطبقات اجتماعية تتصارع على مصالح مادية ورمزية، وتحاول الطبقات المهيمنة أن تتحكم في النظام التعليمي لخدمة هذه المصالح، تماما مثلما تتحكم في قوى الإنتاج.

ولاشك أن التغيرات الحاصلة في الغرب، منذ نهايات القرن العشرين، على مستوى النظم السياسية والاجتماعية، وانهيار نظام الثنائية القطبية على الصعيد العالمي، قد أدت إلى مراجعات فكرية وإيديولوجية، تحاول ضبط منطق الصراع الاجتماعي في إطار جدلية الانفتاح الاقتصادي والسياسي والثقافي، وتعمل على التنبؤ بمجريات وسيرورات التغير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي اللامتكافئ (داخليا وخارجيا).

هكذا، وجب مراجعة السياسة التعليمية المطبقة عن طريق إصلاح تعليمي يعمل على ضبط الغايات والأهداف لتحقيق التنمية الاقتصادية، والمساهمة في البناء الديمقراطي، والعمل على مسايرة الطرق العلمية والتكنولوجية ؛ فإن مشروع الإصلاح لدى هذا الاتجاه لا يمكن أن يكون إلا شموليا تحوليا لا تقنيا، ومتناسقا مع مخططات إصلاح باقي القطاعات المجتمعية في إطار رؤية تنموية متكاملة ومتناغمة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الاتجاه يرمي إلى تحديث النظام التعليمي وعصرنته، لكنه لا يتنكر للتراث العربي الإسلامي، بل يدعو إلى توظيفه بمنظور نقدي وتاريخي لأجل ضمان الاستمرارية بين الماضي والحاضر، وجعل الهوية منارا مفتوحا على المستقبل.

المرجعية التراثية/السلفية : إن محاولات الإصلاح التي عرفتها المعاهد التقليدية بالعالم العربي، ومنها الأزهر فيما بين 1872 و1896، و جامع القرويين منذ نهاية القرن

الثامن عشر (1789)، فيما عرف بخطة الإصلاح للسلطان سيدي محمد بن عبد الله، كانت مؤطرة بالإديولوجيا السلفية، التي ستتبلور لاحقا بالمشرق العربي على يد زعماء الحركة السلفية/الإصلاحية لجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، والتي قامت بمواجهة التقليد والجمود، ومحاولة تخليص الدين الإسلامي من الشوائب العالقة به، وتحرير التدين من الوسائط والخرافات، والرجوع به إلى الأصول الدينية الأولى، ومواجهة الاستعمار عن طريق الاستفادة مما تقدم فيه الأوروبيون على صعيد العلوم والاختراعات الحديثة.

ويرى التيار السلفي العريض، الذي ينهل من المرجعية التراثية، أن النظام التعليمي يجب أن يرتكز على ثوابت المرجعية الإسلامية للتربية، والتي تتحدد عناصرها الأساسية في القرآن والسنة النبوية والمفكرين القدامى واجتهادات السلف الصالح، بهدف جعل الإنسان خاضعا لعبادة الله وحده، متحررا من طغيان المادة، متمكنا من «تأمين الملابسات المادية الصالحة، وتوفير الشروط الثقافية السليمة التي تضمن انسجام الإنسان مع الفطرة، وتحمي طاقاته من الإهدار والتشتيت»[18].

وإذا كان التيار السلفي يحاول أن يؤطر نظرته للإصلاح التربوي بمنظور النسق القيمي الإسلامي، فإنه يعتبر الحداثة التربوية، استيرادا آليا للفكر الغربي نحو المجتمع العربي الإسلامي، فيما أن النظرة التراثية للتراث، لم تسمح له بالنظر إليه نظرة تاريخية نقدية متحررة من سلطة الماضي، باعتماد ثقافة النقد، والدحض، وإقرار بالنسبية، وتوظيف ما يقبل التأصيل والاستمرارية، والتعاطي مع التجارب الإنسانية ليس انطلاقا من مقولة الاستيراد وإنما من حيث نجاعتها النظرية والعملية.

ومن المفيد الإشارة في هذا الإطار، إلى وجود اتجاه توفيقي يحاول أن يجمع بين معطيات التراث ومعطيات العصرنة والتحديث عند النظر إلى قضايا الإصلاح التربوي أهدافا ومرتكزات، وغالبا ما يسود هذا الاتجاه لدى الدولة في سياق محاولتها، من حيث هي إطار مؤسساتي ناظم للمجتمع، التوفيق بين التوجهات السياسية المتعارضة عند إعداد مشاريع الإصلاح المختلفة.

نماذج سوسيولوجية حول الإصلاحات التربوية

تكمن أهمية المنظورات النسقية للإصلاح المدرسي في كونها ترتكز على معالجة عوائق التطور وانحباسه، ودور الإدارة التعليمية في ذلك، أثناء فترة الخمسينيات والستينيات من القرن

العشرين، قبل حدوث التغيرات الناجمة عن انتفاضة ماي 1968 بفرنسا. فسيادة العلاقات العمودية على حساب العلاقات الأفقية/المفتوحة بين الفاعلين التربويين والإداريين في مركز السلطة وفي مستوياتها الدنيا، أدت إلى تراكم صلابة المؤسسة، حسب تعبير **ايسامبير جماتي** *Isambert-Jamati*، مما أضعف استجابتها المؤسساتية للتغيير والإصلاح.

أطروحة دوركهايم : يضع دوركهايم تاريخية التعليم الثانوي الفرنسي في إطار رؤيته السوسيولوجية الإصلاحية لهذا التعليم سنة 1902 ؛ إذ يرجع به إلى جذوره في القرنين السابع عشر والثامن عشر. ففي إطار التحولات الكبرى التي عرفتها المجتمعات الغربية، خضع النظام البيداغوجي لتغيرات عميقة كان أبرزها ظهور النظام اليسوعي. فاليسوعيون أحدثوا في عصر النهضة (القرن 17) التعليم الثانوي بإنشائهم لنظام الكوليجات والداخليات المدرسية، وكانت التربية تقوم فيها على ضبط أخلاقي مسيحي صارم، كما كانت تدرس اللغتين اللاتينية واليونانية واللاهوت القديم والخطابة. ومع هذا التيار البيداغوجي، برز الفرض المكتوب باعتباره نمط الواجب المدرسي الذي أصبح ملازما للنظم البيداغوجية إلى اليوم. لقد أخذ التعليم اليسوعي طابعا إنسانيا صوريا جدا يقوم على مبدأين أساسيين : التأثير الشخصي للمدرس على التلميذ، وحرية الإرادة[19].

يعزى بروز البيداغوجيا الحديثة، التي تعلي من شأن العلم وتنقص من شأن الإنسانيات والأدب، إلى الإصلاح الديني البروتستانتي ؛ إذ دعا **لوثر** *Luther* إلى تأسيس مدارس جديدة بتربية جديدة لتحضير الإنسان الجديد : «هكذا، أصبحت الأرضية مهيأة لظهور بيداغوجيا حديثة، وهي، على النقيض من الإنسانوية، أخذت تبحث في الأشياء وفي الواقع عن أداة التربية الثقافية، وبالتالي أصبحت هذه البيداغوجيا، منذ القرن السابع عشر، تتكون وتنمو»[20]. وأخذت العلوم شيئا فشيئا مكان اللغات في المدارس، كما برز التوجيه الموسوعي للثقافة (**ليبنتز** *Leibnitz*). وغداة الثورة الفرنسية (1789)، ظهرت أولى المدارس الثانوية الفرنسية التي تبلورت معالمها وإرهاصاتها في بدايات القرن الثامن عشر. هنا، سيُعَوَّض تدريس الوقائع والأشياء التعليم الأدبي الموروث، وسيرتبط التعليم بنسق الوظائف الاجتماعية.

قام المشروع المدرسي للثورة على أساس تفكيك الخلفية الأرستقراطية للتعليم الفرنسي، ومن ثم تميز بخاصيتين : الأولى هي التصور الموسوعي لأجزاء العلوم التي تعطى لتلاميذ

المدارس، والثانية هي الاهتمامات المهنية والعلمية المرتبطة بالتنظيم المدرسي. حقا، إن التحول الكبير الحاصل في نظام المعرفة والبيداغوجيا، المتمثل في الانتقال من الإنسانيات إلى العلوم، لم يقتصر مفعوله على تغيير أهداف وغايات مؤسسات التعليم، والثانوي منه بشكل خاص في القرن الثامن عشر، بل امتد إلى المواد الدراسية، ومناهج التعليم، والشعب الدراسية، ومكانة المدرسين وأدوارهم ؛ إذ أصبحت هيئة المدرسين مجبرة على التكيف مع تغيرات التعليم الثانوي، ذلك أن التعددية المتزايدة في الوظائف الاجتماعية تفترض تنويعا ملائما في التعليم الثانوي[21]. وبالفعل، فإن تصاعد الرأسمالية سوف يقترن بمحاولة وضع التعليم في خدمة الاقتصاد، ولتحقيق هذه الغاية، تم إخضاع مؤسسات التعليم للسلطة المركزية في نهايات القرن التاسع عشر، مما نجم عنه أن أصبح السياسي يتحكم في البيداغوجي.

في إطار تصور **دوركهايم** لغايات التعليم الثانوي ووظائفه، نجده يرفض التصور الذي يجعل هذا التعليم مجالا لتكوين التلاميذ لولوج التخصصات المهنية بصفة مباشرة، بمعنى إعطائه الطابع الاقتصادي/المهني، وحجته في ذلك أن المدارس الصناعية والتجارية هي المكلفة بتكوين اليد العاملة المؤهلة. كما نلمس اعتراضه على أن يكون التعليم الثانوي في العصر الحديث، استمرارا للنمط التقليدي الإنساني والأدبي الصوري. هنا، نجد نظرية دوركهايم تتوسط المنظور الاقتصادي والمنظور الثقافي الإنساني، لذا يرى ضرورة «الخلط» بين المواد الدراسية على أساس الموازنة بين المواد الأدبية والمواد العلمية، لأن غاية التعليم الثانوي هي تحضير الطالب للدراسة الجامعية، ومن ثم، يغدو هذا التعليم خارج أي اهتمام مهني مباشر. فإذا لم تعط المدرسة الثانوية ثقافة مهنية، فإن من الأفضل أن تضع الأذهان في اتجاه تلقي ثقافة من هذا النوع، لأن غياب الاستمرارية ما بين الثقافة الثانوية والثقافة المهنية سوف يحول الثقافة الأولى إلى مجرد تنظيم عبثي[22].

يستخلص **دوركهايم** أن من وظائف التعليم الثانوي، تمكين التلاميذ من تعلم التفكير والبرهنة، وتطوير ملكات التأمل وإيقاظها وتقويتها. وإذا كان التفكير المنطقي يفترض تعليم العلوم الطبيعية والفيزيائية، فإن أهمية تعليم العلوم تكمن في كونها المكمل الضروري للتعليم الأساسي. أما وظيفة المدرس، فتتحدد في طبع التلاميذ بأدوات التفكير المنطقي ؛ من هنا ضرورة تكوين المدرسين على أساس ردم الفواصل بين دور مدرس العلوم، ومدرس

الفلسفة والأدب ؛ إذ لا ينبغي أن يقتصر أستاذ العلوم على عرض نتائج مادته باستقلال عن خلفيتها الابستملوجية والفلسفية، بمعنى أن على أستاذ العلوم أن يدرس المناهج التي يستعملها، كما أن أساتذة المواد الأخرى لابد لهم أن يغترفوا من الأسس المنطقية للتفكير العلمي. من هنا الترابط التام بين دراسة العلوم والتعليم الإنساني، علاوة على أهمية دراسة اللغات ؛ وهكذا يصبح التعليم الثانوي وسيطا بين الصورية والمهنية.

أطروحة ايسامبير جماتي : تميل عالمة الاجتماع الفرنسية **جماتي** إلى دراسة تطور غايات التعليم الثانوي الفرنسي، والاتجاه الذي يعرفه هذا التطور من خلال رصد تمثلات الأساتذة كما تترجمها خطب حفلات الجوائز من 1860 إلى 1960، وهي بذلك تحاول معرفة وظائف هذا التعليم في سياق تفاعل المدرسين مع الإصلاحات والتغيرات التي يشهدها التعليم والمجتمع منذ منتصف القرن 19، وتحليل إيديولوجية الأساتذة في علاقتها ببنية التعليم الثانوي وتحولاته.

ترى **جماتي** أن التحديد المعاصر للوظائف التي تمارسها الثانويات يتميز بالغموض، مما يستدعي ضرورة تحليلها ؛ ذلك أن التعليم الثانوي ليس متعددا فقط لأنه يتضمن مواد مختلفة، وبرامج من مستويات متفاوتة، وكل أنواع الشعب، وكونه، منذ القرن الثامن عشر، كان يخدم الشرائح والفئات الوسطى لخلق جيل مثقف أكثر تطورا من الجيل السابق عليه[23] ؛ بل لأنه متعدد حتى داخل مقطع واحد بالنظر إلى المعنى الذي يعطيه المدرسون لعملهم.

يحتل المدرسون في القرن التاسع عشر موقعا عاليا في السلم الاجتماعي، لكن لا أصولهم ولا مستوى حياتهم يمكنهم من احتلال هذا الموقع. صحيح أن مستواهم الثقافي يضعهم ضمن البورجوازية، لكن داخل هذه الطبقة، لم يكن اعتبار الأساتذة وتقديرهم كبيرا جدا. ويبين مبحث *Vincent* أن المدرسين يشعرون بأنهم يتمتعون بامتياز ضعيف، رغم أهمية الوظائف الاجتماعية للتعليم، ومنها البحث العلمي والتكوين الدراسي. فهم يلمسون مسافة كبرى بين الوضعية التي يعتقدون أنهم فيها وتلك التي يطمحون إليها.

إن التركيز على ما هو مؤسساتي في التعليم الثانوي يفرض البحث عن وجود استمرارية أو لا استمرارية في الغايات التي تترجمها وظائف هذا التعليم ؛ ذلك أن جمهور الثانويات، حينما

يبقى ثابتا ومتجانسا في تركيبه الاجتماعي، يمكن أن ننتظر لدى وكلاء المؤسسة/المدرسين تصورات لغايات التعليم تبقى هي ذاتها، لأنها تمثل الترجمة البيداغوجية لقيم الجمهور ذاته. وفي هذه الحالة، سيتركز الاهتمام حول نقل القيم الأخلاقية والثقافية. لكن حينما يقع تغيير في تركيبة الجمهور، فقد يكون له مفعول مزدوج على الأهداف المتبعة : تدهور القيم وهيكلة جديدة للأهداف[24]. ويتضح أن الأساتذة الخطباء ليسوا فقط وكلاء المؤسسة، بل إنهم يشكلون جسما خاصا، لأنهم يقدرون على إظهار معارضة جماعية للسلطة المركزية حينما تقوم بإصلاحات، بل ويتخذون مسافة حذرة إزاء كل جسم منخرط في هذه الإصلاحات.

وإذا كانت الثانويات تمارس التوجيه والطبع، ليس بنمط صوفي، ولكن بنمط ثقافي يتوسل نظاما من الرموز المعقدة، فإن التغييرات التي يستهدف الأساتذة إنتاجها عبر تعليم المواد الدراسية هي المشاركة في القيم العليا، والاندماج في الطبقة الاجتماعية المحظوظة، وتصفية ذاتية الفرد وتطهيرها، وممارسة الآليات الإجرائية معرفيا، وامتلاك وسائل تحويل العالم الخارجي. هنا يتم الحديث عن هيمنة البشر على الطبيعة، وهي فكرة بروميتوسية. لذا، لابد من تغيير التعريف المركزي للتعليم الثانوي ليتكيف مع التغيرات الاجتماعية. فمن بين الأهداف التي تروجها خطابات المدرسين، والتي قامت جماتي بتحليل مضمونها، نجد ميل مدرسي الثانوي إلى إبراز ضرورة تمديد التعليم والمسار الدراسي، ولا توافق الثانويات مع تحضير المستقبل المهني[25]، والعمل على تخصيص التعليم الثانوي للنخبة الاجتماعية. ومع ذلك، فإن التغيرات السياسية والثقافية أثرت في خطابات المدرسين، لذا، يميل أحد موضوعاتهم إلى التنصيص على ديمقراطية التعليم، على أساس أن التعليم الثانوي ينبغي أن يتجه إلى أجود الطلاب من كل الفئات الاجتماعية.

حينما تتعرض **جماتي** للإصلاحات المدرسية في التعليم الثانوي، ومكانة المدرسين وأدوارهم فيها، فهي تبين أن أزمات التعليم الموجه إلى النخبة لم تكن خاصة بفرنسا وحدها في فترة 1860-1895 ؛ ذلك أن التعليم الثانوي عرف عشر إصلاحات، وحدد أيضا مؤتمر 1890 بألمانيا الأدوار المتعلقة بالجيمنازيوم[26]، وبفرنسا «جرب» الإصلاح الأخير، الذي يرجع إلى سنة 1890 في عهد الوزير **ليون بورجوا**. ومنذ أن تحملت الدولة مسؤولية التعليم الثانوي بعد الثورة، فقد تعرض لعدة إصلاحات، ذلك لأن القرن التاسع عشر شهد تحولات اجتماعية واقتصادية، ولم يكن من المدهش النظر إلى التربية على أنها تطرح مشكلات على الصعيد الوطني[27]. فأبعاد الإصلاحات ودلالاتها تكمن في مجال النشاط

الاقتصادي وتقسيم العمل دون الانتقاص من أهمية الصراعات السياسية والايديولوجية، بما هي ترجمة معقدة للتحولات المتناقضة أحيانا للعلاقات الاجتماعية.

هكذا، فإذا كان المدرسون ينظرون إلى ممارساتهم على أنها تشغل ذكاء التلاميذ لاكتساب المعارف، فهم بذلك يجعلون من التعليم الثانوي حقلا للتعليم والثقافة، لكن إذا كانت التنظيمات النقابية لأساتذة الثانوي تعمل على توحيد المواقف تجاه السياسات التعليمية والإصلاحات، كالموقف المناهض لمشروع الجذع المشترك لإصلاح **بيلير** 1957، فإن هذا لم يمنع وجود صراعات بين المدرسين تجاه العديد من القضايا، ومنها الصراع بين الأساتذة والمعلمين، والصورة الانتقاصية التي يحملها الأساتذة عن هذه الفئة الأخيرة، والتي مردها الإرث الثقافي الماضوي الذي يمتح منه أساتذة الثانوي منذ عصر النهضة.

أطروحة انجمارفاجرلان ولورانس ساها *Ingemar Fagerlind et Lawrence J. Saha* :
ثمة مدخلان أساسيان يمكن من خلالهما ضبط أطروحة هذين الباحثين تجاه الإصلاحات التعليمية والتربوية ومكانة المدرسين ضمنها، أحدهما يتعلق بالنظريات الاجتماعية، وثانيهما يتضمن التحليل التاريخي للإصلاحات التربوية في الغرب، باتخاذ المجتمع السويدي نموذجا، والذي تطور من خلال تقاطع الإصلاح الديني البروتستاني، وصعود الرأسمالية البورجوازية ومفعولهما على تطور التعليم الثانوي خاصة والنظام المدرسي بكافة أسلاكه.

يشير الباحثان إلى غموض مفهوم الإصلاح الذي يستخدم في صيغ مختلفة، وإن كان يتحدد بوصفه تغييرا نحو الأحسن. فالإصلاحات التربوية الهامة تقع حينما تحصل تغيرات مجتمعية، تمس إعادة توزيع السلطة والموارد المادية، وتفضي إلى تغيير حاسم في السياسات التربوية الوطنية، تترجم على مستوى الموارد الموزعة على قطاع التعليم، ومعدل الطلاب الذين يتابعون التمدرس حسب المراتب الاجتماعية، والجنس، والسن، وما يتعلق بأهداف المنهاج الدراسي ومضامينه. وهكذا، سيمتد مفعول الإصلاح خارج بنية التعليم النظامي إلى المؤسسات التربوية والثقافية اللانظامية[28].

ورغم أن الإصلاحات التربوية، غالبا ما تنتج عن الصراعات بين الجماعات والفئات التي لها مصالح متناقضة، فإنه من الصعب إبراز النظريات التي تنتج أي إصلاح معطى. ومع ذلك،

فإن العديد من نظريات التغيير والتنمية تعتبر مرجعا لتوجيه الإصلاحات التربوية، ويمكن استعمالها أيضا لتقويم نتائج هذه الإصلاحات. من هنا، صاغ الباحثان جدولا صنافيا للنظريات التربوية/التنموية[29] :

النظريات	الشروط القبلية للإصلاح التربوي	استراتيجيات الإصلاح التربوي	نتائج الإصلاح التربوي
التطورية والتطورية الجديدة	النظام التربوي القصير المتلائم مع تلبية حاجات المجتمع حين يتحرك في اتجاه مرحلة جديدة من التطور الاقتصادي والاجتماعي.	الرفع من تكيف التعليم والتربية والتلاؤم مع الحاجات الجديدة للمجتمع، وتغيير المنهاج الدراسي لتقوية المشاركة والتخصص.	تكيف أوسع وتلاؤم جيد بين التعليم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى.
التحديث	قيم ما قبل الحداثة تشكل عوائق أمام التطور التكنولوجي والاجتماعي.	الرفع من توسع النظام التربوي الحديث بالإشراك الكبير للإمكانات والموارد، وكذا بتنميط وتوحيد المنهاج الدراسي لضبط الحاجات المستقبلية للتطور الاجتماعي.	بناء مجتمع حديث يقوى على التكيف مع طلب تغيير اجتماعي سريع ومع حاجات المؤسسات الحديثة.
التبعية	التبعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ليست فقط تبعية مؤسساتية، ولكنها تبعية سيكولوجية أيضا، وهي من إنتاج مدارس البورجوازية الرثة.	إن الإصلاح التربوي والمنهاجي يقوي الوطنية والثقة في الذات، وكذا التوظيف التكنولوجي لتنمية حاجات المجتمع.	إن تكوين الأفراد يساهم في التنمية الوطنية ويخدم التوجهات الجماعية والخبرات التكنولوجية الموظفة لتطوير حاجات المجتمع.
الماركسية الاشتراكية	إن النظام التربوي تابع للرأسمالية لأنه يكون طبقة عاملة خاضعة، لكنه يقوي الوعي بالتغيير.	يرفع التعليم الوعي بالحاجات الأساسية في التغيير والاستعداد للمشاركة الديمقراطية.	تكوين الإنسان الاشتراكي عبر القضاء على الامتيازات التربوية والاجتماعية النخبوية وخلق مجتمع المساواة.

هذه النظريات التنموية حول الإصلاح التربوي تختلف كما هو واضح في منطلقاتها الفكرية، والنماذج التي تقوم عليها، وفي خلفياتها الأيديولوجية. وكما يبدو، فإن استراتيجيات الإصلاح التربوي لنظرية التحديث والنظرية الماركسية متعارضة نتيجة تعارض العلاقة بين التعليم واختيارات التنمية في كلتا النظريتين ؛ فالتحديث في مجال التعليم، والعصرنة في التربية والثقافة، تقابله الليبرالية في مجال الاقتصاد. بينما تقابل الماركسية في تصور التعليم (غايات التعليم ـ تكافؤ الفرص ـ العلاقة بين التكوين النظري واليدوي/العملي) الاشتراكية في النظام الاقتصادي والاجتماعي، وإن الاشتراكية في التربية والاجتماع تؤدي إلى غايات إنسانية يشير الجدول إلى بعض عناصرها.

أما المدخل الثاني الذي يركز عليه الباحثان، فهو التحليل التاريخي للإصلاحات التربوية في السويد من سنة 1527 إلى 1799. فمنذ 1527، كانت الكنيسة قد أسست المدارس، كما أصبحت اللوثرية دين الدولة، ومن ثم ترجم الإنجيل كله إلى السويدية عام 1541 علاوة على الكتاب التوجيهي *Catéchisme*. وفي القرون الثلاثة : السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر، كانت اللوثرية الخطاب الإيديولوجي للدولة السويدية ؛ حيث كانت الضرائب والخدمات الدينية والعقوبات ملزمة لكل فرد في المجتمع. وقد توصل الحكام إلى أن الشعب لا يلتزم كفاية بالتوجيه الكنسي، لذلك، قاموا في نهاية القرن السابع عشر بإصلاح عام استهدف زيادة تعليم السكان، وتحويلهم إلى أورثوذكسيين في الاعتقاد والممارسة، وتم طبع كتاب **لوثر** الذي ترجم سنة 1689 واستعمل في معظم المنازل السويدية نتيجة الفرض القسري لقراءته[30].

وقد برز تطور المجتمع في تعميم تعلم القراءة والقضاء على نخبويتها، حيث تعلمت النساء القراءة قبل الرجال، واتجه الناس إلى قراءة الكتب الدينية المحرمة التي أصدرتها الحركة التقوية، التي كانت ترى أن الدين يظل شأنا فرديا، ولا يمكن للدولة أن تتوسط بين الإنسان والخالق لأنه حر ومسؤول عن مصيره. وقد اقترن نجاح هذه الحركة الدينية بتطور هام في المجال الاقتصادي والمجال التعليمي. ففي الفترة الفاصلة بين 1623-1648، قامت الدولة بإنشاء ثلاثين مدرسة ثانوية عليا، وقد كانت هذه المدارس والجامعات مفتوحة لأبناء الطبقات الوسطى، كما توسع التعليم بتعميم القراءة. لذلك، ظهرت بروليتاريا متعلمة في بداية القرن التاسع عشر في المجالين الزراعي والصناعي، وبرزت البورجوازية المكونة من فئة الليبراليين في

مجالي الصناعة والتجارة، الذين عملوا على نشر التعليم الابتدائي منذ سنة 1830 للرفع من إنتاجية البرولتاريا، وهي خطوة عارضها النبلاء ورجال الكنيسة المحافظون[31].

كانت المدارس سابقا مجالا لسيطرة الكنيسة، فأصبحت إطارا لبروز تيارات دينية وليبرالية تكرست لخدمة الايديولوجية الديمقراطية، ولعب المدرسون دورا كبيرا في إيقاظ الوعي الثقافي والسياسي، وتبلورت لديهم ذهنية ليبرالية واشتراكية فيما بعد، حينما برز الحزب الاشتراكي الديمقراطي وتأسس اتحاد المعلمين سنة 1880.

ولمعرفة مفاعيل الإصلاحات المدرسية ومساهمتها في التحولات السوسيو اقتصادية، نجد أنه في 1870، استعملت الصناعة 15% من القوى العاملة، وفي 1900 وصلت إلى 28%، وارتفعت النسبة في 1930 إلى 35% و45% عام 1960، فيما هبطت اليد العاملة في المجال الزراعي إلى 5% عام 1978. وهكذا، أصبحت السويد، التي كانت بلدا فقيرا سنة 1870، من البلدان الغنية في أوربا الغربية بانتقالها من الفلاحة إلى الصناعة وإلى ما بعد الصناعة، مما أهلها للانتقال من الحياة القروية إلى الحياة الحضرية.

كما ساهم الاختلاط العرقي في التطور الثقافي والاجتماعي باندماج الأجانب من يوغسلافيا واليونان وتركيا وإيطاليا، وتبلور التنظيمات الجمعوية والسياسية، وتجذر الايدولوجيا الديمقراطية، مما ساهم في تطور النظام المدرسي ودمقرطته، وانعكس ذلك إيجابا على مكانة المدرسين وأدوارهم وتفتح طاقاتهم ؛ حيث تبلورت المناهج والكتب المدرسية ومسألة تكوين المدرسين. وقد برز هذا التطور في الانتقال من 8% من التلاميذ الذين يمرون إلى الثانوية العليا من مجموع التلاميذ في «الجمنازيوم» إلى 90% من التلاميذ البالغين 16 سنة من العمر فما فوق. فتحقق الانتقال في التعليم الثانوي من النخبوية إلى الجماهيرية، ومن التفاوت الجنسي إلى الديمقراطية الجنسية[32].

الإصلاح التربوي بالمغرب (1999)

عرف المغرب، منذ سنة 1999، صدور النص المرجعي «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، باعتباره تعاقدا أخلاقيا ورمزيا بين الفاعلين المنخرطين في إصلاح الشأن التربوي، والذي يعتبر الإطار السياسي والتربوي والإيديولوجي لإصلاح النظام المدرسي، وأنواع التكوينات

اللانظامية كذلك. ونتيجة لعدم تمكن الإصلاح الرسمي لعام 1985 من تحقيق أهدافه المعلنة، وخاصة على مستوى تعميم التمدرس، وتكييف الشعب مع تغيرات تقسيم العمل الاجتماعي وحل قضية اللغات المدرسية، والتكوين المستمر للمدرسين والإصلاح الفعلي للإدارة التربوية، اتجه تفكير المسؤولين إلى وضع إصلاح جديد في منتصف التسعينيات (ق 20)، توخى بالفعل تجاوز الاختلالات التي ترتبت عن منهجية إعداد الإصلاح السابق (1985) وعن ضعف فعاليته. فما هو السياق الذي أفضى إلى الإصلاح الجديد؟

السياق : إن الدخول في مشروع إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب بالنسبة للدولة، تم بالأساس بتوجيه من القوى السياسية والاقتصادية المهنية عالميا والمؤثرة على سيرورة تطور المجتمع المغربي. يتعلق الأمر بالبنك الدولي، الذي وضع تقريرا حول التربية والتكوين في القرن الحادي والعشرين بالمغرب سنة 1995، والذي «شخص» فيه بشكل عام مفاصل الضعف والتأزم التي يعاني منها النظام المدرسي بالمغرب، داعيا إلى إصلاح هذا النظام حتى يصبح إنتاجيا وفعالا، قادرا على أن يكون دعامة للتنمية المجتمعية، وخاصة ما يتعلق بمحاربة الأمية، ومواجهة تخلف أساليب التكوين ومضامينه، وضعف تأهيل الرأسمال البشري، والهدر المدرسي، وتكييف التعليم مع التغيرات المتسارعة في مجالات المعرفة والتكنولوجيا.

لا يتوقف البنك الدولي عند مستوى التشخيص[33] والتوجيه، وإنما يتعداه إلى مستوى التحكم السياسي عبر تمويل الإصلاحات المطلوبة. لذلك، من الضروري دراسة مفاعيل دينامية الخارج على الإصلاح التعليمي الحالي، وهو، أي الإصلاح، يستجيب أيضا للمنطق الداخلي لتطور المجتمع المغربي ؛ فالاختناق الذي أصبح يعاني منه النظام المدرسي لا تتوقف مظاهره عند حدود المدخلات والسيرورات، وإنما حتى على مستوى المخرجات، أي مستوى نتائج ومؤهلات الطلاب ومدى قدرتهم على الاندماج الاجتماعي بحصولهم على مهن. كما برزت ظاهرة عطالة الخريجين واتسعت، وهي تتناقض مع هدف تنمية الرأسمال البشري ومع الغايات المعلنة للنظام المدرسي. ومن ثم، وجب مراجعة أهداف التعليم، وبالتالي آليات التوجيه ونظام الشعب، والمعارف المدرسية وأساليبها البيداغوجية، في اتجاه التركيز على أساليب التخطيط، والخبرة، وحيازة المهارات والكفاءات من طرف الناشئة، في ارتباط جدلي مع إصلاح شامل لبنية السلطة وللقطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وتجاوز صفات الضعف وعدم الكفاية اللذين مازالا يطبعان النظام التعليمي، وإصلاح الخلل القائم في توازن العرض والطلب ؛ إذ يجب أن نتصور نظامنا

التعليمي في إطار سياسة شاملة تتوخى المستقبل، قادرة على تحقيق أكثر ما يمكن من الملاءمة مع التصورات والمستجدات والتحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية[34].

اقترن الإصلاح التربوي الجديد بسيرورة سياسية واجتماعية تميزت بانفتاح الدولة على القوى السياسية الحية في المجتمع، وذلك بإحداث مراجعتين للدستور، عامي 1992 و1997، في اتجاه توسيع صلاحيات الحكومة والبرلمان. وفي إطار محاولات الإصلاح الدستوري، تبلورت الحاجة إلى تناوب سياسي على السلطة[35] يتحقق على قاعدة انتخابات «حرة ونزيهة». وهكذا، فإن التوافقات التي تحققت على الصعيد النقابي والسياسي، والمكتسبات المحدودة في مجال حقوق الإنسان بالمغرب، ساعدت على تشكيل حكومة التناوب بتاريخ 1998/3/18، مما سمح بالانتقال إلى التوافق بين السلطة والمعارضة لإصلاح النظام المدرسي بالمغرب، كان مدخله الأساسي وضع نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين. إذا كانت هذه هي العوامل الأساسية التي ساهمت في وضع الإصلاح التربوي الجديد وأذِنَتْ بانطلاقه، فما هي الخصائص التي تكسبه هويته ؟

التوافق : عندما كانت الدولة قد تمكنت من تصميم إصلاح 1985 وإعداده وتنفيذه، فإنها لم تقم بإشراك فعاليات المجتمع السياسي والمدني في ذلك. أما الإصلاح الجديد، فعلى العكس من ذلك، قام منذ البداية بإشراك الفعاليات السياسية والنقابية الممثلة في البرلمان وبعض الفعاليات التربوية والدينية والاجتماعية (بتوجيه من البنك الدولي) في إطار لجنة موسعة تضم 350 عضوا. أنهت الدولة مهمتها برفض نتائجها وخاصة اعتبار مجانية التعليم مكسبا اجتماعيا سنة 1995 ؛ وكلفت لجنة مصغرة أطلق عليها اسم اللجنة الخاصة للتربية والتكوين[36]، وجدت منطلقها الأساسي في رسالة الملك بتاريخ 1999/3/8. ويمكن الوقوف على طريقة عمل هذه اللجنة في كون أعضائها عملوا :

بصفتهم ممثلين لجميع الحساسيات السياسية والنقابية والعلمية والدينية على وضع تصور ملائم، من شأنه أن يمكن المغرب من بناء نظام تربوي وطني جديد جدير برفع تحديات القرن الواحد والعشرين، اعتمادا على منهجية مضبوطة وواضحة قوامها الاجتهاد الفردي والجماعي والإصغاء المتبادل، والنقاش المفتوح والمسؤول والتشاور لبناء المستقبل، والسعي لبلوغ أوسع توافق ممكن[37].

ولما كان التوافق بين مكونات المجتمع السياسي ضرورة لا مناص منها من أجل إرساء وثيقة للإصلاح تهدف إلى إخراج النظام المدرسي من أزمته ليصبح سندا لمشروع التنمية المتوخاة، فإن هذا التوافق اقتصر على الأحزاب والنقابات، وبالتالي لم يحصل انفتاح واسع للدولة على حركات المجتمع المدني الأخرى. ومهما يكن، فإن صيغة التوافق المحدودة هذه، تعتبر إحدى خصائص الإصلاح الحالي، والتي مكنت من إيجاد إطار مرجعي مشترك يشكل أرضية إصلاح نظام التعليم بالمغرب.

وهكذا، فإن المغزى الإيجابي للتوافق، يتجلى في أن الفعاليات الدينامية للمجتمع ساهمت في توحيد النظر حول مبادئ الإصلاح الجديد ومرتكزاته، وهي لا يمكن أن تساهم في الإصلاح إذا لم يكن يلبي مصالحها الرمزية والمادية، ومصالح أوسع الفئات الاجتماعية المتضررة، وإذا لم تحظ بحق المشاركة في إنتاج مواد الإصلاح والمساهمة في تحقيق التغيير المنشود. وإذا كان المدرسون والآباء والأطر الإدارية من أهم الفئات التي يعول عليها للمشاركة في الإصلاح، فإن إقناعها بجدوى الإصلاح لا يتأتى إلا بانخراط فعاليات المجتمع في إرساء الإصلاح التربوي، وتحقق تواصل فعال وتعبئة تربوية وإعلامية حول الإصلاح لعله يحظى بالشرعية[38]. لذلك، لوحظ أن اهتمام الفئات المستهدفة بالإصلاح الجديد يعد أقوى من اهتمامها بالإصلاح السابق سنة 1985، واستعدادها للانخراط فيه يتزايد كلما تراجعت المقاومات النفسية للتغيير وترجمت توجهات الإصلاح إلى إجراءات قابلة للتنفيذ ؛ وهو ما بدأ يتحقق في مجال تحسين الأوضاع المادية لنساء التعليم ورجاله، وفي تعميم التمدرس ودعمه، ومراجعة نظام الامتحانات، وإعادة بناء البرامج والكتب المدرسية.

النسقية : من أهم الخصائص المميزة للإصلاح الجديد، أنه يتسم بطابعه النسقي الشامل، فهو لا يتعرض لجزء من المنظومة التربوية أو لمكون من مكوناتها، كإصلاح شعبة من الشعب، أو مراجعة مادة دراسية في التعليم الإعدادي أو الثانوي، أو إدخال تربية معينة في البرامج التعليمية، بل على العكس، فهو مشروع إصلاحي طموح يعيد بناء النظام المدرسي ؛ إذ نجد الميثاق الوطني يتضمن قسمين أساسين : قسم يحتوي على المبادئ الأساسية التي تضم المرتكزات الثابتة والغايات الكبرى، وحقوق وواجبات الشركاء والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح، ومن أهمها تنصيصه، على مستوى الغايات (المادة السادسة)، على أولوية وضع المتعلم، والطفل على الخصوص، في قلب التفكير والفعل على مستوى العملية التربوية

والتكوينية، وتحقيق تكافؤ الفرص إزاء التعليم (المادة الثالثة عشرة). ومن ثم، فإن الإصلاح من خلال الميثاق يستند إلى ثوابت إيديولوجية وتربوية عامة. أما القسم الثاني، فيحتوي على ستة مجالات للتجديد موزعة على تسع عشرة دعامة للتغيير. وعلى الرغم من الالتباس الحاصل بين مفهومي التجديد والتغيير الواردين في نص الميثاق الوطني، فإن مجالات التجديد الستة رتبت عموديا بهدف جعل تعميم التعليم قاعدة لما سيقوم عليه على صعيد التنظيم البيداغوجي وجودة التربية والتكوين والموارد البشرية، والتسيير والتدبير[39].

المجال الأول: نشر التعليم وربطه بمحيطه الاقتصادي

الدعامة الأولى : تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب.

الدعامة الثانية : التربية غير النظامية ومحاربة الأمية.

الدعامة الثالثة : السعي إلى أكبر تلاؤم بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي.

المجال الثاني: التنظيم البيداغوجي

الدعامة الرابعة : إعادة هيكلة أطوار التربية والتكوين وتنظيمها.

الدعامة الخامسة : التقويم والامتحانات.

الدعامة السادسة : التوجيه التربوي والمهني.

المجال الثالث: الرفع من جودة التربية والتكوين

الدعامة السابعة : مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية.

الدعامة الثامنة : استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية.

الدعامة التاسعة : تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية.

الدعامة العاشرة : استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل.

الدعامة الحادية عشرة: تشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي.

الدعامة الثانية عشرة : إنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية، والجامعية والأنشطة الموازية.

المجال الرابع: حفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية

الدعامة الرابعة عشرة : تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الحجات الخاصة.

المجال الخامس: التسيير والتدبير

الدعامة الخامسة عشرة : إقرار اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين.

الدعامة السادسة عشرة: تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر.

الدعامة السابعة عشرة : تنويع أنماط ومعايير البنايات والتجهيزات ومعاييرها وملاءمتها لمحيطها وترشيد استغلالها وحسن تسييرها.

المجال السادس: الشراكة والتمويل

الدعامة الثامنة عشرة : حفز قطاع التعليم الخاص وضبط معاييره وتسييره ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق.

الدعامة التاسعة عشرة : تعبئة موارد التمويل وترشيد تدبيرها.

وإذا كان التصور الذي أنتجته اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم في وثيقة مشروع التقرير النهائي (1995) أكثر وضوحا وديمقراطية في طرح المبادئ الأساسية التي ينبغي أن ينهض عليها إصلاح النظام المدرسي، فإن ذلك يبرز في :

- التنصيص الواضح على تكافؤ الفرص التعليمية، والربط بين دمقرطة التعليم، ودمقرطة المجتمع سياسيا، واجتماعيا، وثقافيا[40] ؛
- التحديد الدقيق للتنمية المرغوب فيها ؛
- ربط تخطيط التعليم بتنمية البنى الاقتصادية والاجتماعية[41].

أما نص الميثاق الوطني الجديد 1999، فإنه لا يوظف مفهوم التنمية في إطار تصور متكامل لإصلاح التعليم والبناء الثقافي والسوسيو اقتصادي للمجتمع ؛ وإنما يستخدم مفهوم النهضة بمنظور إيديولوجي في إطار مسعى يوفق بين الأصالة والمعاصرة، بمعنى أن الإصلاح الفعلي يندرج في إطار حيوية نهضة البلاد الشاملة (المادة الرابعة). هذا المسعى التوفيقي بين حدي الأصالة والمعاصرة وفق تصور الميثاق، انعكس ولاشك في طبيعة المرامي، أي مواصفات المتعلم المراد تكوينه، وفي نوعية القيم وأولويات المعارف والمهارات المستهدفة في التكوين في مراحل التعليم المختلفة. ونجد نفس النص لا يعتمد مفهوم التنمية، وإنما النمو الاقتصادي (المادة الخامسة)، من منطلق أن امتلاك المغاربة للعلوم والتكنولوجيا سيساعد على النمو الاقتصادي، وكأن الارتقاء الاقتصادي يعتبر مسارا تطوريا وكميا، يصبح فيه المغرب مماثلا للدول المتقدمة، من حيث دور العلوم والتكنولوجيا في أي تطور اقتصادي.

وكما يبدو، فإن استحضار مفهوم التنمية ينحصر بالأساس في المادة العاشرة، حينما ستصبح الجامعة قاطرة للتنمية. وهنا، يتم التركيز على البعد العلمي للتنمية دون الأبعاد الأخرى، السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية. وإن القدرة على إنجاح هذا الإصلاح وتطبيق دعاماته التسع عشرة تتطلب إرادة سياسية وطنية قوية لدى الدولة والفعاليات السياسية والمجتمعية لأجل تعبئة كافة الموارد المالية المتاحة، والموارد البشرية، والإمكانيات التنظيمية والقانونية لتحويل نص الميثاق إلى برامج قابلة للتنفيذ، وإلى مشاريع ممكنة التطبيق، بل وإبداع الحلول والتدابير الكفيلة بتحويل النص إلى واقع إصلاحي ملموس. وإن إصلاحا من هذا القبيل يطرح عدة تساؤلات حول مدى قدرة الدولة والمجتمع على النهوض بالمتطلبات المادية والتنظيمية للإصلاح، ومدى توفر الإرادة الفعلية لمراجعة آليات تدبير المال العمومي ومراقبة طرق استعماله بالنظر إلى عدم نجاعة الإطار السياسي والإداري الذي يتم فيه الإصلاح.

التطبيق : إن التقدم في تطبيق مواد ودعامات الميثاق الوطني للتربية والتكوين مرتبط بعوامل متعددة، منها ما هو سياسي (موافقة البرلمان على العديد من القوانين سنة 2001)، وما هو بيروقراطي، وخاصة ما يتعلق بالتعامل مع مواد الإصلاح بطريقة انتقائية وتجزيئية لأغراض مصلحية أو سياسية، أو الحرص على المدخل القانوني لتطبيق الإصلاح وكأنه

هو الجوهر، وهي الحالة التي أكد عليها الباحث محمد بردوزي من خلال مظهرين : ما هو صوري، وما هو قطاعي، باعتبارهما آفتين معارضتين لكل تطبيق فعال للإصلاح[42]. وهناك ما يتصل بالشرط المادي، وما هو متاح من إمكانات لتحقيق الإصلاح، إذ أن الضعف في هذا المجال يؤدي إلى ارتباك الإصلاح وتأخر إنجازه.

هكذا، يلاحظ جهد متواصل على الصعيد القانوني لترجمة مواد الميثاق إلى قوانين ومراسيم وقرارات ومقررات تنظيمية تعلن تطابقها أو على الأقل توافقها مع النص. لذلك، من الضروري أن تكون هذه القوانين وسائل ومسالك تعبر بالفعل عن مقاصد الإصلاح، وأن تكون مبنية على حس ديموقراطي، وأن تقبل المراجعة، وتصدر في الآجال المنصوص عليها في الميثاق.

ويبدو أن مسار التطبيق يعرف ارتباكا وتباطؤا للتوجه نحو عمق الإصلاح، خاصة على مستوى مضامين التكوين وأساليبه، وطرق التدريس ووسائله، ومواجهة الهدر المدرسي ؛ من ذلك ما جاء في المادة 28 من الميثاق الوطني بخصوص تعميم التعليم الأولي سنة 2004، وهو ما يظهر بعيد المنال على الصعيدين التربوي والمادي... والتمدرس والتكوين بالتناوب بين المدرسة والمقاولة، التي كان من المقرر أن تنطلق سنة 2001/2000 حسب المادة 30، وتأخر إرساء شبكات التربية والتكوين، التي كان الاهتمام منصبا على الشروع في إرسائها سنة 2001/2000 ؛ وهي أساس تمفصل التربية والتنمية لكونها الإطار الذي سيمكن الناشئة من اكتساب كفايات الدراية والخبرة، والمناولة باليد (المادة 42)، وكذا قرار إحداث أكاديمية اللغة العربية سنة 2001/2000 (المادة 113).

وإذا كان مفهوم المرحلة الانتقالية هو ما تفسر به المصالح المركزية للوزارة طريقة تعاملها مع مواد الإصلاح لتبرير إكراهات الانتقال من الإرث القائم إلى الإجراءات الإصلاحية الجديدة وإرغامات التطبيق ؛ إلا أن شروط التطبيق، بقدر ما تكشف عن تواضع الإمكانات، فإنها تبرز أيضا ضعف التكوين التقني للفاعلين في مجال إدارة المشاريع، والتدبير والتواصل، علاوة على نقص حافز المبادرة لدى الأطر الإدارية والتربوية، وضعف مساهمة الجماعات المحلية ومختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وهيئات المجتمع المدني في تنمية أوراش الإصلاح محليا. ويمكن، بصفة عامة، وفي حدود ما هو متوفر من نصوص، تقديم بعض القوانين والقرارات الجديدة التي تتعلق بتطبيق دعامات الإصلاح الجديد[43] :

القوانين والقرارات الجديدة التي تتعلق بتطبيق دعامات الإصلاح الجديد

- القانون رقم 04.00 المتعلق بإلزامية التعليم الأساسي، الصادر بتنفيذه ظهير رقم 1.00.200 بتاريخ 19 ماي 2000.
- القانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي، الصادر بتنفيذه ظهير رقم 1.00.201 بتاريخ 19 ماي 2000.
- المرسوم رقم 1014. 2.00 الخاص بتطبيق القانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي.
- القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي.
- المرسوم رقم 1015. 2.00 خاص بتطبيق القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي (2001/6/22).
- القانون رقم 07.00 خاص بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- المرسوم رقم 0.0.6. 2.00 بتاريخ 2001/6/29 خاص بتطبيق القانون رقم 07.00.
- القانون رقم 73.00 يقضي بإحداث وتنظيم مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين.
- قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2383.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية.
- قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2384.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة السلك الإعدادي.
- قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2385.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا.

- المرسوم رقم 2.02.376 صادر في جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه بالمرسوم رقم 2.04.675 الصادر في 29 دجنبر 2004.

- قرار وزير التربية الوطنية رقم 2071.01 الصادر في 7 رمضان 1422 (23 نونبر 2001) بشأن النظام المدرسي في التعليم الأولي والابتدائي والثانوي.

- قرار وزير التربية الوطنية والشباب رقم 1536.03 صادر في 21 جمادى الأولى 1424 (22 يوليو 2003) بشأن إحداث وتنظيم ثانويات تأهيلية نموذجية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

- قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 455.02 صادر في 17 من جمادى الأولى 1425 (5 يوليو 2004) في شأن الأقسام التحضيرية للمدارس العليا.

- المرسوم رقم 2.02.854 الصادر في 8 ذي الحجة 1423 (10 فبراير 2003)، الصادر في 27 من جمادى الآخرة 1426 (3 أغسطس 2005) بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية (مع تعديلات)[44].

- القرارات التنظيمية الخاصة بامتحانات الكفاءة المهنية بالنسبة للموظفين الخاضعين للنظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية من 1648.06 (23 يونيو 2006) إلى القرار 1674.06 الصادر في 23 يونيو 2006.

- الظهير رقم 1.05.152 الصادر في 11 محرم 1427 (10 فبراير 2006) والخاص بإعادة تنظيم المجلس الأعلى للتعليم.

يلاحظ أن القوانين والمراسيم والقرارات الصادرة في هذه المرحلة من سيرورة الإصلاح، تتعلق بإعادة بناء مكونات النظام المدرسي، وهياكله ومناهجه وبرامجه، سواء على مستوى تعميم التمدرس، والنهوض بالتعليم الأولي، والتعليم المدرسي الخصوصي، أو على صعيد هيكلة منظومة التربية والتكوين، أو على مستوى التقويم والامتحانات، وجودة التربية والتكوين، وحفز الموارد البشرية. لكن إصدار القوانين والمراسيم ليس كافيا

بحد ذاته، خصوصا عندما لا تعكس بعض القوانين نص الميثاق وروحه، ومن ذلك على سبيل المثال ما يتعلق بتقويم مردودية الموارد البشرية ودعمها اجتماعيا.

لذلك، لابد من مزيد من التشريعات المطابقة لترجمة دعامات الميثاق وتحويلها إلى ممارسات وإجراءات بما يؤدي إلى إصلاح المؤسسة التعليمية بتحقيق جودة التعليم على مستوى الأداء، وعلى مستوى التحصيل والتعلم، وعلى صعيد التكوينات والشعب في أفق تكوين جودة الخريج وترسيخها.

ولابد من الإشارة إلى أن اعتماد التشريعات والقوانين مدخلا للإصلاح لا يتأتى إلا بخلق مناخ ثقافي[45]، تتغير من خلاله الثقافة السائدة المناوئة للإصلاح، ومن ذلك أدوار المسؤولين والفاعلين التربويين، وتتطور في إطاره العلاقات التربوية بين الأساتذة والتلاميذ بما ينعكس إيجابا على المحيط الاجتماعي. وعليه، لا يمكن تحقيق أهداف الإصلاح بدون تغيير تدريجي للذهنيات، حتى ينخرط كل الفاعلين في مسلسل الإصلاح، من منطلق الحرص والاقتناع الذاتي، والدافع المصلحي، وكذلك بالسهر على تطبيق القانون بهدف المراقبة والتتبع، وتقويم الأداء في أفق تحسينه، والعمل على الالتزام بالمساطر في جميع مسارات التراتب، حتى لا تحدث مفارقات بين التوجه المعلن للإصلاح والممارسات التربوية والإدارية القائمة، وبالتالي، التخلي التدريجي عن ثقافة ما قبل الإصلاح، وخاصة فيما يتعلق بالطرق المعتمدة في تعيين الأطر الإدارية في مراكز القرار.

إلى جانب القوانين السالفة الذكر، التي تقوم بتحويل دعامات الميثاق من النص إلى الواقع في طور عشرية التربية والتكوين 2009/2000، صدرت العديد من الوثائق التربوية التوجيهية، التي أطرت العديد من المجالات التربوية، من قبيل الكتاب الأبيض، الذي يعتبر مرجعا في مجال الاختيارات والتوجيهات التربوية المعتمدة في مراجعة البرامج والمناهج، ودليل الحياة المدرسية و مشروع المؤسسة، ودفاتر تحملات الكتب المدرسية وغيرها...

إحالات بيبليوغرافية

1 مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 1999، ص. 64.

2 Mekki Merrouni, *Le problème de la réforme dans le système éducatif Marocain*, Rabat, Editions OKAD, 1993, p.139.

3 لحسن مادي، النظام التعليمي بالمغرب وسياسة تكوين المدرسين، ج/1، الرباط، جامعة محمد الخامس/ كلية علوم التربية، 1995، ص. 19 و158.

4 Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977, p. 181.

5 Ibid. p. 226.

6 مصطفى محسن، نفس المرجع، ص. 28. تبرز في العديد من الأدبيات مصطلحات من قبيل الإصلاح التعليمي أو الإصلاح التربوي أو الإصلاح المدرسي، لكن من المفيد التمييز بشكل أولي بين الإصلاح المدرسي الذي يتم فيه التركيز على مراجعة البنيات/الهيكلة والوسائل والتنظيمات، وبين الإصلاح التربوي الذي تتكامل فيه إلى جانب المكونات السابقة ما يتعلق بالغايات والأهداف في التربية وما يرتبط بالمناهج ومختلف التعلمات وأنواع التربيات والتكوينات.

7 محمد جسوس، «حوار حول أزمة نظام التعليم بالمغرب»، مجلة عالم التربية، العدد 1، 1996، ص. 5 و7. أجرى الحوار مصطفى بوشعيب الزين.

8 محمد الدريج، مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية. ج/1، الرباط، منشورات رمسيس، 1996، ص. 31.

9 Jacques Delors, *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Editions Odile Jacob/Unesco, 1996, p. 25. Voir aussi : Louis Legrand, p. 229.

10 Ibid, p.25.

11 Ibid, p.18.

12 Ibid, p.19.

13 Delors, p.25.

14 محمد نور الدين أفاية، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة : نموذج هابر ماس، الطبعة الأولى، الرباط، مطابع إفريقيا الشرق، 1991، ص. 100.

15 INSTITUT DE RECHERCHE SUR LE MAGHREB COMTEMPORAIN (IRMC)/ Collectif, «La réforme et les usagers», Perspectives Marocaines, p.10. Voir aussi : Correspondances. n°53, Novembre 1998.

16 عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي، الطبعة السابعة، بيروت، دار العلم للملايين، فبراير 1993، ص. 71.

17 مصطفى محسن، ص. 79.

18 عبدالمجيد بنمسعود، منظومتنا التربوية إلى أين؟ أضواء نقدية وأفق البديل، منشورات الفرقان، 2000، ص. 51. إن الكتابات التي تنطلق من منظور سلفي تطغى عليها آلية استيراد الفكر التربوي القديم إلى الحياة المعاصرة بدون مراجعة أو نقد منطقي وتاريخي.

19 Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p. 176, 284, 308.

20 Ibid, p. 327.

21 Ibid, p. 337-350.

22 Ibid, p. 360-364.

23 Viviane Isambert Jamati, «Une réforme des lycées et collèges», Les savoirs scolaires, Paris, Editions Universitaires, 1990, p. 63. Essai D'analyse sociologique de la réforme de 1902.

24 Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, 1ère Edition, France, PUF, 1970, p. 8-23.

25 Ibid, p. 47.

26 يقصد بالجيمنازيوم Gymnasium مؤسسات التعليم الثانوي الألمانية.

27 Jamati. *Crises de la société, crises de l'enseignement*, p. 42-43.

28 Ingemar Fagerlin et Lawrence J. Saha, «Strategies for Educational reforms», Education and Nation: Comparative perspective, 2nd Edition, Oxford: Pergamon Al Development Press, 1989, p. 145.

29 Ibid, p. 147.

30 Ibid, p. 149-152.

31 Ibid, p. 155.

32 Ibid, p. 163.

33 «تقرير البنك الدولي حول التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين بالمملكة المغربية 1995»، مجلة عالم التربية. العدد 1، شتاء 1996، ص. 130-137.

34 «مشروع التقرير النهائي لوثيقة المبادئ الأساسية، 21 يونيو 1995» : اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم في مجلة عالم التربية. العدد الأول، 1996، ص. 123.

35 F. Elrhazi, «Bicaméralisme et instruments du travail parlementaire», Alternance et transition démocratique, Collectif, Fondation Konrad Adenaour, 2001, p. 116-117.

36 اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم، ص. 127.

37 «حوار مع السيد عبد العزيز مزيان بلفقيه»، مجلة عالم التربية، العدد 2002/12، ص. 7. محور الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

38 Mohammed Berdouzi, *Rénover l'enseignement: de la charte aux actes*, Rabat, Publication Renouveau, Mars 2000, p. 14.

39 اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، ص. 6 - 8.

40 اللجنة الوطنية المختصة، ص. 126.

41 نفس المرجع السابق، ص. 124.

42 Berdouzi, p. 10 -12- 13.

43 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل لأهم النصوص التشريعية والتنظيمية المنظمة لقطاع التربية الوطنية الصادرة بالجريدة الرسمية ما بين مارس 1998 ويونيو 2000. ص. 3 - 13.

44 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، النصوص التشريعية والتنظيمية الصادرة في إطار تفعيل مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الأجزاء من 1 إلى 3 (الرباط : 2004-2005).

45 انظر في هذا الموضوع : وهبة نخلة، جودة الجودة في التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، منشورات علوم التربية، دار النجاح الجديدة، 2005، ص. 65.

ترجمات

حنا أرندت	أزمة التربية
إدغار موران	المعارف السبع الضرورية

ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي

أزمة التربيــة

حنــا أرندت

ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي

المدرسة العليا لتكوين الأساتذة، مكناس-تولال

رغم صدور هذا النص في أواسط القرن العشرين، فإنه يحتفظ، مع ذلك، براهنية كبيرة، سواء في تشخيصه لأسباب أزمة التربية في العالم الحديث، أم بالنظر إلى آفاق التجديد التربوي التي يطرحها. تفكك حنا أرندت *Hannah Arendt* بحس فلسفي نقدي، أسس الموقف التربوي الحديث الموروث عن فكر الأنوار، الذي أدار ظهره للتقليد ومتطلبات المحافظة عل تراث الماضي. وتخلص إلى توضيح مفارقات التربية في العالم الحديث ومكامن أزمتها المتمثلة في كونها لا تملك، بطبيعتها، أن تتجاهل السلطة والتقليد، مع أنها مطالبة بأن تُمارس في عالم لا تهيكله سلطة ولا يضبطه تقليد.

التحديث وأزمة التربية

تشمل الأزمة العامة التي حلت بالعالم الحديث جميع فروع النشاط الإنساني تقريبا. فهي تتجلى بصورة خاصة في كل بلد، حيث تمس مجالات مختلفة، وتتخذ أشكالا متباينة. وفي أمريكا، فإن أحد الجوانب الأكثر تميزا وإيحاء لتلك الأزمة العامة هو الأزمة الدورية التي تعرفها التربية، والتي أصبحت منذ عشر سنوات على الأقل، مشكلة سياسية من الدرجة الأولى ؛ تتحدث عنها الصحف كل يوم. صحيح أننا لا نحتاج إلى خيال جامح للوقوف على مخاطر الانخفاض المستمر للمستوى الذي نلاحظه عبر النظام المدرسي برمته. فالمجهودات المتعددة وغير المجدية التي تبذلها السلطات من أجل إيقاف ذلك الانخفاض يؤكد خطورة المشكلة. ومع ذلك، فإننا نجد بعض الصعوبة لإعطاء هذه الأزمة كل الاهتمام الذي تستحق، إذا ما قارناها بالأحداث السياسية الكبرى التي عرفتها بلدان أخرى خلال القرن

العشرين، كالاضطرابات الثورية التي تلت الحرب العالمية الأولى، ومعسكرات الاعتقال والإبادة الجماعية، أو حتى القلق العميق الذي انتشر تحت مظاهر الرخاء والرفاهية في كل أوروبا منذ نهاية الحرب العالمية الثانية. وبالفعل، فإننا نميل إلى اعتبار أزمة التربية التي تعرفها أمريكا اليوم ظاهرة محلية، لا علاقة لها بكبريات مشاكل العصر، تتحمل المسؤولية فيها بعض خصوصيات الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي خصوصيات قد لا نجد مثيلا لها في باقي أنحاء العالم.

لكن، لو كان الأمر كذلك حقا، لما تحولت أزمة نظامنا التعليمي إلى مشكلة سياسية ؛ ولما فاجأت السلطات المسؤولة عن التربية. إن الإشكالية لا تنحصر هنا، بالتأكيد، في المشكلة الصعبة المتعلقة بمعرفة الأسباب التي لا يعرف جون الصغير بموجبها القراءة. وأكثر من ذلك، فإننا نميل دائما إلى الاعتقاد أن الأمر يتعلق بمشكلة خاصة تنحصر تاريخيا في الحدود الترابية الوطنية، ولا تعني سوى الذين تمسهم بشكل مباشر. وهذا الموقف بالضبط هو الذي يتبين اليوم أنه خاطئ، إذ يمكن أن نضع بمثابة قاعدة عامة لعصرنا هذا، أن كل ما يمكن أن يحدث في بلد معين، يمكن أن يحدث أيضا، في مستقبل منظور، في كل بلدان العالم تقريبا.

ولدت حنا أرندت بهانوفر في ألمانيا سنة 1906، وحصلت على دكتوراه في الفلسفة من جامعة هيدلبيرغ بعد أن تتلمذت على كل من هايدجر وياسبرز. مع تصاعد الحركة النازية، لجأت أرندت إلى فرنسا ابتداء من سنة 1933، قبل أن تغادرها إلى الولايات المتحدة الأمريكية وتدرس بجامعاتها إلى حين وفاتها في سنة 1975. عرفت أرندت بمؤلفات في الفلسفة السياسية ترجمت إلى العديد من اللغات، بما فيها العربية. نذكر منها عل وجه الخصوص :

- *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, 1961.
- *Eichmann à Jérusalem*, Gallimard, 1966.
- *Essai sur la révolution*, Gallimard, 1967.
- *La Crise de la culture*, Gallimard, 1972.

(الذي ترجم منه هذا النص)

- *Le Système totalitaire*, Seuil, 1972.

ترجم إلى العربية تحت عنوان : أسس التوتاليتارية، ترجمة أنطوان أبو زيد، دار الساقي، 1993.

وخارج هذه الاعتبارات العامة التي يبدو أنها تدعو المواطن العادي إلى الاهتمام بمشاكل تخص مجالات يجهل عنها كل شيء من وجهة نظر المتخصص (وهذه هي وضعيتي حينما أتكلم عن أزمة التربية وأنا لا أزاول

مهنة المربية)، هناك سبب أهم لحمل المواطن العادي على الاهتمام بأزمة لا تهمه بشكل مباشر. ويتعلق الأمر بالفرصة التي يتيحها واقع الأزمة ذاته الذي يسقط الأقنعة، ويزيل الأفكار المسبقة، للبحث والتساؤل حول كل ما تم كشفه بصدد جوهر هذه المشكلة. وبالفعل، فإن جوهر التربية هو الولادة، أعني ولادة الكائنات البشرية في هذا العالم. إن اختفاء الأفكار المسبقة يعني، بكل بساطة، أننا فقدنا الأجوبة التي نعتمد عليها عادة، دون أن ندرك أنها كانت في الأصل أجوبة على أسئلة معينة. إن الأزمة ترغمنا على العودة إلى الأسئلة ذاتها، وتتطلب منا إعطاء أجوبة لها. وسواء كانت تلك الأجوبة جديدة أم قديمة، فإنها تشكل، في جميع الأحوال، أحكاما مباشرة. إن الأزمة لا تكون كارثية إلا إذا كنا نواجهها بأفكار جاهزة، أي بأفكار مسبقة. ولا يزيد هذا الموقف من حدة الأزمة فحسب، وإنما يفوت علينا تجربة الواقع، وبالتالي، فرصة التفكير التي تتيحها تلك التجربة.

ومهما كان وضوح أية مشكلة عامة في فترة الأزمة، فإنه يظل من المستحيل أن نعزل بشكل كامل العنصر الكوني الخاص بالظروف العينية والخاصة التي تتجلى فيها تلك المشكلة. وإذا كانت أزمة التربية تهم العالم أجمع، فإنه من المميز أن البلد الذي اتخذت فيه أقصى شكل لها هو أمريكا. ربما كان السبب في ذلك هو أن أزمة التربية لا يمكن أن تتحول فعلا إلى عامل سياسي إلا في أمريكا. والواقع أن التربية هناك تقوم بدور متميز لا يمكن مقارنة أهميته السياسية مع ما نلاحظه في بلدان أخرى. ويمكن تفسير ذلك بكون أمريكا بلد هجرة على الدوام. ومن الواضح أنه لا يمكن ربح رهان تذويب الجماعات الإثنية المختلفة، وذات الأصول المتعددة في شعب واحد إلا بواسطة تعليم وتربية وأمركة أبناء المهاجرين. فاللغة الإنجليزية ليست هي اللغة الأم لأغلبية أبناء المهاجرين. يجب تعلمها، إذن، في المدرسة. وتبعا لذلك، فإنه يتعين على المدرسة في أمريكا أن تقوم بالأدوار التي قد يقوم بها الآباء بصورة طبيعية في بلدان أخرى.

وتقوم المكانة التي تحتلها الهجرة المتواصلة في الوعي السياسي وفي فكر البلد بدور حاسم بالنسبة لموضوعنا هذا. إن أمريكا ليست بلدا مستعمرا فقط يبحث عن مهاجرين لتعميره دون أن يأخذ أولئك المهاجرين بعين الاعتبار في بنيته السياسة. لقد كان الشعار المطبوع على كل دولار –نظام جديد للعالم– عاملا حاسما بالنسبة لأمريكا، وكان المهاجرون والقادمون الجدد، يشكلون الضمانة بأن أمريكا تمثل فعلا ذلك النظام الجديد.

لقد كان الهدف من هذا النظام الجديد المعارض للنظام القديم، هو القضاء على الفقر والاضطهاد. غير أن هذا النظام الجديد -ومن هنا تأتي عظمته- لم يقطع، منذ البداية، كل صلة له بالعالم الخارجي ليواجهه بنموذج مثالي كما هو معتاد في كل الأماكن الأخرى أثناء تأسيس الطوباويات. لم تسع أمريكا، كذلك، إلى تحقيق طموحات استعمارية، ولم تدع لنموذجها كما يدعى للإنجيل. على العكس من ذلك، فقد تميزت علاقة هذه الجمهورية بالعالم الخارجي، منذ البداية، بسعيها إلى القضاء على الفقر والعبودية، وباستقبالها لجميع فقراء ومضطهدي الأرض. كان جون أدامس يقول، ابتدءا من سنة 1765، أي قبل إعلان الاستقلال : «أعتبر دائما أن قيام أمريكا هو بداية لتحقيق غاية إلهية تتمثل في تنوير كل مضطهدي الأرض وتحريرهم». هذه هي الغاية الأساسية، أو القانون الأساسي، الذي بدأت وفقه أمريكا وجودها التاريخي والسياسي.

تحمست أمريكا بشكل منقطع النظير لكل ما هو جديد. وتجلى ذلك الحماس في كل جوانب الحياة الأمريكية، ورافقته تلك الثقة في إمكانية التحسن غير المحدود الذي شكل، كما أشار إلى ذلك توكفيل، عقيدة الإنسان العادي الأمي. كان من المحتمل أن يظهر ذلك الحماس في جميع الحالات لو أعطي نفس الاهتمام، ونفس الدلالة للوافدين الجدد بالولادة : الأطفال، الذين كان الإغريق يسمونهم، بكل بساطة، «الجدد»، وذلك ابتداء من اللحظة التي يغادرون فيها الطفولة للدخول، بوصفهم مراهقين، في مجتمع الراشدين. ينضاف إلى ذلك أن شعار التجديد لم يتحول إلى مفهوم سياسي إلا في القرن الثامن عشر، وإن وجد قبل ذلك التاريخ بكثير، واتخذ أهمية بالغة في مجال التربية. وقد نشأ وتطور، انطلاقا من هذا المفهوم، مثال للتربية، يحمل طابع أفكار جان جاك روسو، الذي أثر فيه، في الواقع، بشكل مباشر. ومعلوم أن روسو كان يعتبر التربية وسيلة سياسية، ويعتبر السياسة ذاتها شكلا من أشكال التربية.

إن الدور الذي أعطته كل الطوباويات السياسية للتربية، منذ العصور القديمة حتى اليوم، يبين إلى أي مدى يبدو طبيعيا أن نرغب في تأسيس عالم جديد مع من هم جدد بالولادة وبالطبيعة. بالنسبة للسياسة، يشكل هذا المنحى خطأ فادحا في التصور. فعوض الانضمام إلى النظراء ومحاولة العمل بواسطة الإقناع – مع مواجهة خطر الفشل– نتدخل بشكل ديكتاتوري يقوم على التفوق المطلق

للراشد، ونحاول إقرار الجديد بمثابة أمر واقع، أي كما لو كان موجودا من قبل. ولهذا السبب، نجد أن الأنظمة الثورية ذات النزعات الاستبدادية في أوروبا هي التي تؤمن بوجوب البدء بالأطفال لإقرار الشروط الجديدة. وتلك الحركات نفسها هي التي تنتزع الأطفال من أسرهم، حين تصل إلى السلطة، لتعمل على شحن أذهانهم بالأفكار المذهبية.

لا يمكن للتربية أن تقوم بأي دور سياسي لأننا لا نتعامل، في مجال السياسة، إلا مع من سبق لهم أن تلقوا تربية. كل من يريد تربية الراشدين، إنما يريد أن يكون وصيا عليهم ويصرفهم، إذاك، عن كل نشاط سياسي. وبما أننا لا نستطيع تربية الراشدين، فإن لفظ التربية في السياسة يحدث صدى سيئا. فنحن ندعي أننا نربي في الوقت الذي لا نريد سوى ممارسة الإكراه دون استعمال القوة. إن الذي يريد، فعلا، خلق نظام سياسي جديد بواسطة التربية، أي دون الاعتماد على القوة أو الإكراه، أو الإقناع، إنما يجب عليه أن يتبنى النتيجة الأفلاطونية المرعبة، وهي إبعاد كل الشيوخ عن الدولة التي يتعين خلقها. نحن نرفض، في الواقع، أن نعطي للأطفال الذين نتمنى أن نجعل منهم مواطني الغد الطوباوي الدور اللائق بهم في الهيئة السياسية. ذلك أن مقترحات عالم الراشدين، مهما كانت جديدة فهي، في نظر الجدد، قديمة بالضرورة، لأنها تفوقهم سنا. إنه لمن خاصيات الوضعية البشرية أن يترعرع كل جيل جديد داخل عالم قديم. وعليه، فإن إرادة تكوين جيل جديد، من أجل عالم جديد، ليست، في الواقع، سوى رغبة في حرمان الوافدين الجدد من فرص الابتكار.

هذا ليس هو حال أمريكا على الإطلاق. لذلك يصعب أن ندلي فيها بحكم صائب حول تلك القضايا. إن الدور السياسي الفعلي الذي تقوم به التربية في هذا البلد الذي يتكون أساسا من المهاجرين، وكون المدارس لا تتولى فيه أمركة الأطفال فحسب، وإنما تؤثر أيضا على الآباء وتساعدهم، بذلك، على التخلص من عالم قديم لولوج عالم جديد ؛ كل ذلك يخلق الوهم بأن عالما جديدا يأخذ في التكون بفضل تربية الأطفال. وبطبيعة الحال، فإن الوضعية الحقيقية هي غير ذلك تماما. فحتى في أمريكا، فإن العالم الذي يلجه الأطفال هو عالم قديم، أي عالم سابق لهم في الوجود، بناه الأحياء والأموات على السواء. وهو ليس بجديد إلا بالنسبة لمن دخلوه عن طريق الهجرة. لكن الوهم، هنا، أقوى من الواقع، لأنه ينبثق مباشرة عن

تجربة تخص أمريكا بالأساس. ومفاد تلك التجربة هو أننا قادرون على تأسيس نظام جديد انطلاقا من اقتناع شخصي بوجود استمرارية تاريخية ؛ لأن عبارة «العالم الجديد» لا تكتسب معنى إلا بالرجوع إلى «عالم قديم»، هذا العالم الذي نرفضه رغم كونه رائعا من وجهات نظر أخرى، لأنه لم يستطع أن يجد حلولا لمشاكل الفقر والاضطهاد.

والحال، فيما يخص التربية، أنه كان لزاما أن ننتظر عصرنا الحديث هذا ليحدث الوهم الناجم عن شعار التجديد نتائجه الأكثر خطورة. لقد مكن هذا الوهم، في البداية، تلك الرزمة من النظريات الحديثة في التربية التي جاءت من وسط أوروبا، والتي هي عبارة عن خليط مدهش لأمور لا يحمل بعضها أي معنى، من إحداث ثورة عميقة في النظام التربوي الأمريكي برمته، تحت شعار التقدم في التربية. إن ما ظل في أوروبا مجرد تجربة حاول البعض تطبيقها هنا وهناك، في مدارس قليلة، وفي مؤسسات معزولة، قبل أن يمتد تأثيره شيئا فشيئا إلى بعض القطاعات، قد قلب رأسا على عقب، بين عشية وضحاها، ومنذ خمسا وعشرين سنة، جميع الطرق التقليدية للتعليم في أمريكا. لن أدخل هنا في التفاصيل، وأترك جانبا حالة المدارس الخصوصية، وخاصة منها المدارس الخورية الكاثوليكية الرومانية. الأمر الدال هو أن الطرق التربوية المعتمدة في النظام التعليمي الأمريكي قد تخلت عن جميع قواعد الحس السليم حتى لا تتعارض مع بعض النظريات التربوية الحديثة، وذلك بغض النظر عن صلاحية أو عدم صلاحية تلك النظريات. ويكتسي إجراء كهذا دلالة ذات نتائج كبيرة، خاصة في بلد تقوم حياته السياسية بدرجة عالية على الحس المشترك. عندما يخفق العقل البشري السليم في المسائل السياسية، ولم يعد يقدم أجوبة لها، فإننا نجد أنفسنا في مواجهة الأزمة. ذلك أن هذا النوع من العقل، ليس سوى ذلك الحس المشترك الذي يمكننا، نحن وحواسنا الفردية الخمس، من التكيف مع هذا العالم الوحيد المشترك بيننا، والعيش فيه. ويعد اختفاء الحس المشترك، اليوم، أكبر علامة على الأزمة الحالية. فمع كل أزمة، تنهار قطعة من العالم، أي شيء مشترك بين الناس جميعا. ويدل إفلاس الحس المشترك، بقوة سحرية، على المكان الذي يحدث فيه ذلك الانهيار.

وفي كل الأحوال، فإن الجواب عن السؤال المتعلق بأسباب أمية جون الصغير، أو على السؤال الأكثر اتساعا والخاص بأسباب كون المستوى الدراسي في المدرسة الأمريكية المتوسطة هو دون المستوى المتوسط الحالي

في كل البلدان الأوروبية، لا يكمن في كون هذا البلد أصغر سنا من أوروبا أو في كونه لم يلتحق بعد بالعالم القديم. إن السبب في ذلك هو، على العكس من ذلك، كون أمريكا هي البلد الأكثر تقدما وتحديثا في العالم. وهذا صحيح بمعنيين هما : إن مشاكل التربية في مجتمع جماهيري لم تطرح في أي مكان آخر بنفس الحدة التي طرحت بها في أمريكا ؛ كما أن النظريات البيداغوجية الحديثة لم يتم تبنيها طواعية، وبقليل من النقد، مثلما تم ذلك في هذا البلد. وهكذا، فإن أزمة التربية في أمريكا تعلن إفلاس الطرق الحديثة في التربية من جهة، وتطرح، من جهة ثانية، مشكلة في غاية الصعوبة ؛ لأنها ظهرت في مجتمع جماهيري، وجاءت جوابا على مستلزمات ذلك المجتمع.

يجب أن نستحضر هنا عاملا آخر أكثر عمومية لم يكن سببا مباشرا في الأزمة ولكنه ساهم في تعميقها. ويتعلق الأمر بالدور الفريد من نوعه الذي كان يقوم به مفهوم المساواة في الحياة السياسية الأمريكية. ويعني مفهوم المساواة لدى الأمريكيين أكثر من مجرد المساواة أمام القانون، وأكثر من محو الفوارق الطبقية، بل وأكثر حتى مما توحي به عبارة تكافؤ الفرص التي تكتسي، من هذا المنظور، دلالة أكبر. ذلك أن الحق في التربية، من وجهة نظر الأمريكيين، هو أحد الحقوق المدنية الرئيسة التي لا يمكن التخلي عنها. وهذا الحق هو الذي حدد بنية التعليم الثانوي في أمريكا، وهو تعليم لا يتضمن المدارس الثانوية بالمعنى الأوروبي إلا بصورة استثنائية. إن إجبارية التمدرس حتى سن السادسة عشرة، تلزم جميع التلاميذ بولوج الثانوية. وهكذا صارت الثانوية، في العمق، مجرد امتداد للمدرسة الابتدائية. ويترتب عن هذا النقص في التعليم الثانوي أن التحضير للتعليم العالي صار بالضرورة من مهام الكليات التي وجدت نفسها مرغمة على وضع برامج جد مكثفة تنعكس سلبا على جودة العمل المنجز فيها.

يمكن أن نعتقد، للوهلة الأولى، أن هذا العطب ناتج عن طبيعة مجتمع جماهيري لم تعد تشكل التربية فيه امتيازا خاصا بالطبقات الميسورة. غير أن نظرة سريعة إلى انجلترا حيث تلج جميع الطبقات الاجتماعية التعليم الثانوي على قدم المساواة، وذلك منذ بضع سنين كما يعلم الجميع، تبين أن الأمر ليس كذلك تماما. ففي انجلترا، يجتاز التلاميذ البالغون سن الحادية عشرة امتحانا عسيرا في نهاية الدراسات الابتدائية. وعلى أساس هذا

الامتحان، لا يسمح إلا لحوالي عشرة في المائة منهم بمتابعة الدراسة. وحتى في انجلترا، فإن صرامة هذا الانتقاء لم يتم قبوله دون احتجاجات. وكان ذلك سيكون، ببساطة، مستحيلا في أمريكا. فإنجلترا تنزع إلى إنشاء نظام يقوم على الاستحقاق، وهو ما يعني بوضوح إقامة أوليكارشية ترتكز، في هذه الحالة، ليس على أساس الثروة، وإنما على أساس القدرات الفردية. وحتى لو كان الإنجليز غير واعين بذلك تماما، فإن معنى هذا المعطى هو أن هذا البلد سيظل، ولو في ظل حكومة اشتراكية، محكوما كما كان منذ العصور الغابرة، ليس باعتباره ملكية أو ديمقراطية، وإنما بوصفه أوليكارشية أو أرستقراطية. وتعني الأرستقراطية أن الأشخاص الموهوبين أفضل من غيرهم ؛ وهو أمر أبعد ما يكون عن اليقين. أما في أمريكا، فإنه ليس مقبولا تماما أن نضع تمييزا يكاد يكون ذاتيا بين الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين. إن النظام القائم على الاستحقاق لا يعارض، مع ذلك، مبادئ المساواة أو الديمقراطية التعادلية، أقل مما تفعل أية أوليكارشية أخرى.

وهكذا، فإن ما يضفي على أزمة التربية كل هذه الحدة هو الخصوصية السياسية لهذا البلد الذي يناضل تلقائيا، قدر المستطاع، من أجل المساواة بين الشباب والكهول، وبين الموهوبين وغير الموهوبين، أي في نهاية المطاف بين الأطفال والراشدين، وبالخصوص بين المدرسين والتلاميذ. ومن الواضح أن تلك المساواة لا يمكن أن تتحقق إلا على حساب سلطة المدرس، وعلى حساب التلاميذ الموهوبين أكثر من غيرهم. ومن الواضح أيضا، بالنسبة لمن يعرف النظام التربوي الأمريكي على الأقل، أن هذه الصعوبة المحايثة للاتجاه السياسي لهذا البلد، توفر، كذلك، امتيازات كبيرة ؛ ليس فقط من وجهة نظر إنسانية، ولكن أيضا من زاوية التربية. وفي جميع الحالات، فإن تلك العوامل العامة لا تفسر الأزمة التي نعيشها اليوم، ولا تبرر الإجراءات التي عجلت بوقوعها.

جذور الأزمة في الفكر التربوي الحديث

تسمح ثلاث أفكار أساسية، جد معروفة، بتفسير تلك الإجراءات الكارثية في خطوطها العريضة. الفكرة الأولى هي الإقرار بوجود عالم خاص بالطفل، وبوجود مجتمع يتكون من أطفال مستقلين، يجب علينا أن ندعهم، قدر الإمكان، يحكمون أنفسهم بأنفسهم. يجب أن ينحصر دور

الراشدين، حسب هذا التصور، في خدمة ذلك الحكم. فجماعة الأطفال هي التي تمتلك السلطة، وتقول لكل طفل ما يجب عليه فعله أو تركه. ومن بين نتائج هذه الفكرة خلق وضعية يجد فيها الراشد نفسه عاجزا أمام الطفل، ومحروما من التواصل معه. ليس عليه إلا أن يتركه يفعل ما يشاء، مع محاولة الحيلولة دون وقوع الأسوأ. وبهذه الطريقة تم تحطيم العلاقات الواقعية والعادية بين الأطفال والراشدين الناتجة عن كوننا نعيش في عالم تتعايش فيه جميع الأجيال. وجوهر هذه الفكرة الأولى الأساسية هو أن لا نأخذ بعين الاعتبار إلا الجماعة، ونتجاهل الطفل بوصفه فردا.

أما الطفل داخل تلك الجماعة، فهو يوجد، طبعا، في وضعية أسوأ من وضعيته السابقة، لأن سلطة الجماعة، ولو كانت جماعة أطفال، هي دائما أكثر قوة واستبدادا من سلطة الفرد مهما كان قاسيا. فإذا وضعنا أنفسنا مكان الطفل باعتباره فردا، فإننا نرى أنه لا يتوفر عمليا على أية حظوظ للتمرد (على تلك الجماعة) أو التصرف بمبادرة خاصة منه. فهو لم يعد في وضعية الفرد الذي يواجه شخصا متفوقا عليه بشكل مطلق، وهي المواجهة التي يمكن أن يعتمد فيها على تضامن الأطفال الآخرين، وإنما في وضعية ميئوس منها تماما ؛ وضعية شخص واحد في مواجهة الأغلبية المطلقة. وحتى في غياب كل إكراه خارجي، فإنه لا يقدر على تحمل هذه الوضعية سوى عدد قليل من الراشدين، ولا يقدر عليه الأطفال البتة.

إن تخليص الطفل من سلطة الراشدين لا يؤدي إلى تحريره، وإنما إلى إخضاعه لسلطة أكثر رعبا واستبدادا حقا، هي سلطة الأغلبية. وفي كل الأحوال فإن ما يترتب عن ذلك هو أحد أمرين : إما إبعاد الطفل عن عالم الراشدين، وتركه يتصرف كما يشاء دون حسيب ولا رقيب غير رقابته الذاتية، وإما إخضاعه لطغيان جماعة الأقران ؛ وهي جماعة لا يستطيع الطفل أن يثور ضدها لتفوقها العددي، ولا يستطيع أن يتناقش ويتفاهم معها، ولا يستطيع الفرار منها لعالم آخر لأن عالم الراشدين قد أغلق في وجهه. ويميل الأطفال، عادة، إلى الاستجابة لهذا الإكراه إما بالامتثال وإما بالانحراف، وفي أكثر الأحيان، بهذين السلوكين معا.

تتعلق الفكرة الأساسية الثانية التي يتعين أخذها بعين الاعتبار في الأزمة الحالية للتربية بالتعليم ذاته. لقد أصبحت البيداغوجيا، تحت تأثير علم النفس المعاصر

والنظريات البراغماتية علما للتعليم بصفة عامة، إلى حد التحرر كليا من مادة التعلم. فنحن نعتقد أن المدرس هو من يقدر على تعليم كل شيء. لقد تم تكوينه ليدرس وليس ليتمكن من مادة تعليمية معينة. وكما سنرى ذلك لاحقا، فإن هذا الموقف يرتبط ارتباطا وثيقا بتصور خاص لطريقة التدريس. وقد أدى ذلك، خلال العقود الأخيرة، إلى إهمال تام لتكوين المدرسين في مادة تخصصهم، وخاصة في المدارس الثانوية. ولما كان المدرس لا يحتاج إلى التمكن من المادة التي يدرسها (ليزاول مهنة التدريس)، فإنه يكاد يتساوى وتلاميذه في المعرفة. وليس معنى هذا أنه يجب على التلاميذ أن يعتمدوا على وسائلهم الخاصة لاكتساب المعارف الضرورية وحسب، وإنما يعني أيضا أننا نجفف المصدر الأكثر شرعية لسلطة المدرس الذي يبقى، مهما قلنا، أكثر علما وكفاءة من التلميذ. وهكذا نقضي على المدرس غير السلطوي الذي يمتنع عن استعمال أية وسيلة من وسائل الإكراه، ويعتمد في أداء مهمته على السلطة التي يستمدها من كفاءته وحدها.

إن نظرية حديثة حول طريقة التعلم هي التي ساعدت البيداغوجيا والمدارس العليا على القيام بهذا الدور السلبي في الأزمة الحالية للتربية. وهذه النظرية هي، بكل بساطة، تطبيق للفكرة الأساسية الثالثة، في سياق حديثنا هذا، وهي فكرة تبناها العالم الحديث لعدة قرون، ووجدت تعبيرها المفهومي والنسقي في البراغماتية.

ومفاد هذه الفكرة الأساسية أن المعرفة والفهم إنما يتوقفان بالدرجة الأولى على الممارسة. فنحن لا نستطيع، حسب هذا التصور الأساسي، أن نعرف ونفهم إلا ما نفعله ونمارسه بأنفسنا. وتطبيق هذه الفكرة في مجال التربية بسيط وواضح : إنه يعني إقامة الفعل مقام التعلم قدر الإمكان. فإذا كنا لا نعطي لمدى تمكن المدرس من المادة التي يدرسها أهمية قصوى، فلأننا نريد أن نلزمه بالمحافظة على عادة التعلم باستمرار، حتى لا يعلم التلاميذ «معرفة ميتة» كما يقال، ويبين لهم باستمرار، ومن خلال فعل التدريس كيف يتم اكتساب تلك المعرفة. إن الهدف المعلن هنا ليس هو تعليم معارف، وإنما إكساب مهارات. ومن نتائج تطبيق هذه الفكرة، حدوث نوع من التحول في إعداديات التعليم العام التي أصبحت شبيهة بمعاهد للتكوين المهني. وقد حققت تلك المعاهد نجاحات باهرة في تعليم بعض المهارات من مثل قيادة السيارة، أو الضرب على الآلة الراقنة... أو التصرف بشكل لائق في المجتمع، وإحراز الشعبية (وهو أمر جد هام

بالنسبة لفن العيش)، ولكنها أخفقت في تلقين الأطفال المعارف التي يتطلبها المقرر الدراسي العادي.

ومع ذلك، فقد يبدو هذا الوصف خاطئا، ليس بسبب ما يتضمنه من مبالغة واضحة قد تكون مبررة، وإنما بسبب عدم قدرته على تفسير الكيفية التي أجهدنا بها أنفسنا، في هذه العملية، لحذف التمايز بين العمل واللعب لفائدة هذا الأخير. لقد كنا نعتبر اللعب نمط التعبير الأكثر حيوية، والطريقة المثلى التي يمكن أن يتصرف بها الطفل في هذا العالم، كما كنا نعتبره شكل النشاط الوحيد الذي ينبثق تلقائيا من وجود الطفل بوصفه طفلا. كنا نعتقد أن ما نستطيع أن نتعلمه من خلال اللعب هو وحده المطابق لحيوية الطفل، وأن النشاط المميز لهذا الأخير هو اللعب. ومما كنا نسلم به، أيضا، أن التعلم بالمعنى التقليدي الذي يلزم الطفل باتخاذ موقف المتلقي السلبي، معناه إرغام هذا الأخير على التخلي عن مبادرته التلقائية الخاصة التي لا تتجلى إلا في اللعب.

ويبين تعليم اللغات، بشكل مباشر، العلاقة الوطيدة الموجودة بين هاتين النقطتين. إن استبدال التعلم بالفعل، والعمل باللعب، يعني في مجال تعليم اللغة أنه يجب على الطفل أن يتعلم اللغة من خلال التكلم، أي من خلال ممارسة قواعد النحو وتركيب الجمل، وليس من خلال دراسة تلك القواعد نظريا. بعبارة أخرى، يجب عليه أن يتعلم اللغة الأجنبية كما تعلم اللغة الأم من خلال الممارسة واللعب، دون إحداث أية قطيعة في حياته المعتادة. إذا تركنا جانبا مسألة معرفة إمكانية ذلك من عدمها (وذلك ممكن بالفعل إذا استطعنا أن نضع الطفل في وسط لا يتحدث فيه إلا اللغة الأجنبية)، فإنه من الواضح أن هذه الطريقة تتعمد إطالة مرحلة الطفولة أكثر ما يمكن : إن ما يتم حذفه هنا، باسم استقلالية عالم الطفولة، هو بالضبط ما يعد الطفل لولوج عالم الراشدين، أي التعود التدريجي على العمل عوض اللعب.

وكيفما كانت العلاقة الموجودة بين الممارسة والمعرفة، وكيفما كانت قيمة الطريقة البراغماتية، فإن تطبيق هذه الطريقة في المجال التربوي، أي على الطريقة التي يتعلم بها الطفل، تميل إلى اعتبار عالم الطفولة عالما مطلقا، تماما كما لاحظنا ذلك بالنسبة للفكرة الأساسية الأولى. فبذريعة احترام استقلالية الطفل وحريته، نبعده عن عالم الراشدين، ونعزله بشكل مصطنع في عالم خاص، أي عالم الطفولة إذا جازت تسميته كذلك. وهذه الطريقة لإبعاد الطفل عن عالم الراشدين هي

طريقة مصطنعة، لأنها تقطع العلاقات الطبيعية بين الأطفال والراشدين التي تشتمل، ضمن أمور أخرى، عمليات التعليم والتعلم. وهي مصطنعة، كذلك، لأنها تعارض كون الطفل كائنا بشريا ينمو ويتطور، وكون الطفولة مجرد مرحلة انتقالية يتم فيها الإعداد لسن الرشد.

إن أزمة التربية الحالية في أمريكا هي نتيجة الوعي بالنتائج الهدامة لهذه الأفكار الأساسية الثلاث. إنها أيضا نتيجة المجهودات اليائسة الرامية إلى إصلاح نظام التربية وتغييره تغييرا جذريا. فباستثناء المشاريع المتعلقة بالزيادة الهامة في وسائل التعليم الموضوعة رهن إشارة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، فإننا لا نقوم في الواقع إلا ببعض الإجراءات الترميمية، مثل محاولة إعادة إقرار السلطة، مرة أخرى، في التعليم، وعدم السماح للتلميذ باللعب أثناء ساعات الدرس، والعودة إلى الجد والكد في الفصل الدراسي، والتركيز على المواد المقررة عوض الأنشطة الموازية. وفي الختام، نتحدث اليوم عن تغيير المقررات الحالية لتكوين المدرسين الذين يتعين عليهم التمكن من المواد المدرسة، قبل أن يكلفوا بالأطفال.

يجب أن نستحضر هنا الإصلاحات التي نفكر فيها، والتي ما تزال في مرحلة التأمل والمناقشة، وهي إصلاحات لا تهم سوى الأمريكيين. أنا لا أتوفر على الكفاءة الضرورية لمناقشة المسألة التقنية -والأكثر أهمية على المدى البعيد- المتعلقة بإصلاح برامج التعليم الأولي والثانوي في جميع بلدان العالم، بغاية تكييفها مع الحاجات الجديدة للعالم المعاصر. إن ما يهمنا هنا، يتلخص في سؤال مزدوج : ما هي جوانب الأزمة العالمية المعاصرة التي تتجلى حقا في أزمة التربية؟ ما هي الأسباب التي دفعتنا إلى الكلام والعمل، لسنين طويلة، بطريقة تتناقض بشكل صارخ مع الحس السليم ؟ ما هي النتائج التي يمكن أن نستخلصها من هذه الأزمة بالنسبة لجوهر التربية، ليس بالمعنى الذي نستطيع معه دائما استخلاص دروس من أخطاء كان يمكن تفاديها، وإنما بمعنى التفكير في الدور الذي تقوم به التربية في كل حضارة، أي في الواجبات التي تترتب عن وجود أطفال بالنسبة لكل مجتمع إنساني؟ سنبدأ بمحاولة الإجابة على هذا السؤال الثاني.

بين تحقيق نمو الطفل وضمان استمرارية العالم

من المحتمل أن تكون أزمة التربية قد أثارت مشاكل عويصة في كل الأزمنة ولو لم تكن، كما هو الشأن حاليا، انعكاسا لأزمة أعم، ولتقلبات شبيهة بالتقلبات التي يعرفها المجتمع الحديث. ذلك أن التربية هي أحد الأنشطة الأولية والضرورية في المجتمع البشري. وهذا الأخير خاضع لقانون التغير والتطور. فهو يتجدد باستمرار بفعل الولادات، أي بوفود كائنات بشرية جديدة عليه. وفضلا عن ذلك، فإن هؤلاء الوافدين الجدد على المجتمع غير ناضجين بعد، ويوجدون في طور النمو. هكذا، يمثل الطفل، موضوع التربية، أمام المربي وهو على حالين : حال الكائن الجديد الذي

وجد نفسه في عالم غريب عنه، وحال الكائن في سيرورة. إنه كائن بشري جديد (الطفل) آخذ في التحول إلى كائن بشري آخر (الراشد). وهذه الحالة المزدوجة ليست بديهية مطلقا، ولا تنطبق على أشكال الحياة الحيوانية، بل تحيل على نمط مزدوج من العلاقات : العلاقة بالعالم من جهة، والعلاقة بالحياة، من جهة أخرى.

يشترك الطفل في حالة السيرورة هاته مع كل الكائنات الحية. فإذا نظرنا إليه من زاوية الحياة وتطورها، اعتبرناه كائنا إنسانيا في حالة سيرورة، تماما كما أن القط الصغير هو عبارة عن قط في سيرورة. لكن الطفل ليس كائنا جديدا إلا بالنسبة لعالم وجد قبل وجوده، وسيبقى بعد وفاته، ويتعين عليه أن يعيش فيه طوال حياته. لو كان الطفل مجرد كائن حي لم يكتمل بعد، ولو لم يكن وافدا جديدا على العالم، لكانت التربية مجرد وظيفة من وظائف الحياة، ولما كان لها من هدف غير ضمان البقاء على قيد الحياة، وهو ما تقوم به كل الحيوانات إزاء صغارها.

لكن الآباء، على خلاف الحيوانات، لا يقتصرون على إعطاء الحياة لأبنائهم بواسطة الحمل والولادة فقط، وإنما يدخلونهم، أيضا، في عالم خاص. لذلك، يتحملون، أثناء تربيتهم مسؤولية مزدوجة : مسؤولية صيانة حياة الأطفال وتحقيق نموهم، ومسؤولية ضمان استمرارية العالم. وهاتان المسؤوليتان غير متطابقتين، ويمكن أن تتعارضا فيما بينهما بسبب التعارض القائم بين الطفل والعالم اللذين يشكل كل واحد منهما مصدر تهديد للآخر. لذلك يحتاج الطفل إلى الحماية والعناية لكي لا يدمره العالم، ويحتاج العالم، بدوره، للحماية حتى لا تخربه وتدمره أمواج الوافدين الجدد الذين يزحفون عليه مع كل جيل جديد.

وما دام الطفل يحتاج الحماية من تهديدات العالم له، فإن مكانه التقليدي هو حضن الأسرة. فهناك، بين جدران البيت العائلي الأربعة، يعود الراشدون كل يوم من العالم الخارجي وينزوون إلى الحياة الخاصة الآمنة. وتشكل هذه الجدران الأربعة التي تجري داخلها حياة الأسرة، حاجزا بين الطفل والعالم، وخصوصا بينه وبين الجانب العمومي لذلك العالم. فهي ترسم حدود مكان آمن لا يمكن للحياة أن تزدهر بدونه. ولا ينطبق هذا الأمر على حياة الطفل فقط، بل على الحياة الإنسانية عموما. فحيثما تواجه هذه الأخيرة العالم بدون حماية من قبل حميميتها وأمنها الخاصين، فإن خاصيتها الحيوية تتعرض

للدمار. ففي العالم العمومي، هذا العالم المشترك بين الجميع، يكتسي الأشخاص وأعمالهم، أعني الأعمال التي يساهم بها كل واحد منهم في عالمنا المشترك، أهمية كبرى. لكن الحياة بوصفها كذلك لا تدخل، في هذه الحالة، في الاعتبار، لأن العالم لا يستطيع أن يهتم بها. يتعين عليها، إذن، أن تبتعد عنه، وتحمي نفسها منه.

إن الحياة بكل أشكالها، وليس الحياة النباتية وحدها، تنبثق من الظلمة. ورغم ميلها الطبيعي والقوي إلى النور، فإنها تحتاج دائما لأمن الظلمة لتحقق نضجها. وربما كان هذا هو السبب في كون أبناء المشاهير يعانون في الغالب من المشاكل أثناء نموهم. ذلك أن الشهرة، تخترق عليهم الجدران الأربعة التي تشكل ملجأهم الأمين والطبيعي، وتهيمن على فضائهم الخصوصي، وتحمل معها، خصوصا في الظروف الحالية، ضوء الفضاء العمومي الذي لا يرحم. فيغمر ذلك الضوء الحياة الخاصة لهؤلاء الأطفال، ويفقدهم الملجأ الآمن الضروري لنموهم الطبيعي والمتوازن. ويتم تدمير هذا الفضاء الحيوي بنفس الطريقة عندما نحاول خلق عالم خاص بالأطفال، أي عالم جماعات الأطفال، وذلك بعزلهم عن الراشدين. تظهر داخل تلك الجماعات المنسجمة حياة عمومية من نوع خاص. وبغض النظر عن كون تلك الحياة ليست حياة عمومية «حقيقية»، وكون المحاولة برمتها زائفة، فإنها تجبر الأطفال، وهم كائنات إنسانية غير مكتملة وفي صيرورة، على التعرض لأضواء الوجود العمومي. وتلك هي الكارثة.

من الواضح، إذن، أن التربية الحديثة تدمر الشروط الضرورية لتطور الأطفال ونموهم حين تحاول خلق عالم خاص بهم. والأمر المثير هو أن هذه التربية تؤذي الطفل، وهي التي تدعي بأن هدفها الأساسي هو خدمته، وتأخذ على المناهج التقليدية كونها لا تأخذ بعين الاعتبار طبيعته العميقة وحاجاته الأساسية. وللتذكير، فإن شعار «قرن الطفل» كان يروم تحرير هذا الأخير من المعايير الخاصة بعالم الراشدين. لكن كيف أمكن إهمال، أو بكل بساطة، عدم الاعتراف بالشروط الحياتية الأولية والضرورية لنمو الطفل وتطوره ؟ كيف أمكن إخضاع الطفل للحياة العمومية، وهي ما يميز، أكثر من أي شيء آخر، عالم الراشدين، مع العلم أننا قد أدركنا أن خطأ كل المناهج القديمة هو اعتبار الطفل «راشدا صغيرا» ؟

لا ترتبط علة هذه الوضعية الغريبة مباشرة بالتربية. يجب البحث عن تلك العلة، بالأحرى، في الأفكار والأحكام المسبقة

حول طبيعة الحياة الخاصة وطبيعة العالم العمومي والعلاقات المتبادلة بينهما ؛ تلك العلاقات التي ميزت المجتمع الحديث منذ بداية الأزمنة الحديثة، والتي قبلها المربون بمثابة أمور بديهية، عندما قرروا بشكل متأخر نسبيا تحديث التربية دون إدراك تأثيراتها الحتمية على حياة الأطفال.

تكمن خصوصية المجتمع الحديث في كونه يعتبر الحياة، أي حياة الفرد على الأرض وحياة الأسرة، أكبر الخيرات كلها –وإن كان هذا الأمر ليس بديهيا البتة-. ولهذا السبب حرر المجتمع الحديث، على خلاف كل القرون السابقة، تلك الحياة وكل الأنشطة التي تحافظ عليها وتغنيها، من سر الحميمية، وعرضها تحت أضواء العالم العمومي. وذلك هو المعنى الحقيقي لتحرر النساء، والعمال، ليس بوصفهم أشخاصا، وإنما باعتبارهم أصحاب وظيفة ضرورية داخل السيرورة الحيوية للمجتمع.

كان الأطفال آخر من همتهم عملية التحرر تلك. لكن ما كان تحررا حقيقيا بالنسبة للعمال والنساء –لأنهم ليسوا نساء وعمالا فحسب، وإنما أشخاصا بوسعهم أن يطمحوا بشكل مشروع إلى التواجد في العالم العمومي، أي يحق لهم مراقبته، والظهور فيه، والحديث عنه، وإسماع صوتهم بداخله– شكل تخليا وخيانة في حالة الأطفال، لكونهم ما يزالون في مرحلة يكتسي فيها العيش والنمو أهمية أكبر من عامل الشخصية. وكلما ألغى المجتمع الحديث الاختلاف بين ما هو خصوصي وما هو عمومي، بين ما لا يمكنه التفتح إلا في الظل وما يقتضي الظهور أمام الجميع تحت الأضواء الساطعة للعالم العمومي، أو بصيغة أخرى، كلما وضع المجتمع بين ما هو عمومي وما هو خصوصي دائرة اجتماعية يتحول فيها هذا إلى ذاك والعكس، عقد الأشياء أمام الأطفال الذين يحتاجون بشكل طبيعي إلى ملجأ آمن يكبرون فيه دون انزعاج.

ومهما تكن خطورة نتائج هذا الإجراء الذي لا يحترم شروط النمو الحيوي للطفل، فمن المؤكد أنها لم تكن مقصودة. فكل الجهود التي بذلتها التربية الحديثة كانت من أجل إسعاد الطفل. وإذا فشلت تلك الجهود في تحقيق سعادة الطفل على الوجه المرغوب فيه، فإن ذلك لا ينال من تلك الحقيقة شيئا. ويختلف الأمر تماما عندما تكف التربية عن التوجه إلى الطفل لتتوجه إلى الفتى، أي إلى ذلك الغريب الجديد الذي جاء إلى عالم يجهل عنه كل شيء. وتعتبر المدارس هي المسؤولة في المقام الأول عن

هذا الوضع، وإن كانت لا تتحمل تلك المسؤولية بمفردها. إن المدرسة مطالبة بتدبير العملية التعليمية التعلمية.

ويعد الفشل في هذا المجال في أمريكا اليوم من أكثر المشاكل استعجالا. فما الذي نجده في عمق هذا المشكل ؟

في العادة، يلج الطفل العالم لأول مرة من بوابة المدرسة. لكن هذه الأخيرة ليست هي العالم بأي وجه من الوجوه، ويجب عليها أن لا تعتبر نفسها كذلك. فهي، بالأحرى، مؤسسة وسيطة بين العالم والفضاء الخصوصي الذي هو البيت العائلي. وظيفتها هي تمكين الطفل من الانتقال من الأسرة إلى العالم. ومعلوم أن الدولة، أي ما هو عمومي، وليست الأسرة، هي التي تفرض التمدرس. لذلك، كان الأطفال يعتبرون المدرسة ممثلة العالم، وإن لم تكن كذلك في الواقع. وعند هذه المرحلة من التربية، يستمر الراشدون في تحمل مسؤولية الطفل، لكن مسؤوليتهم لا تتحدد، هذه المرة، في الحرص على نموه في ظل شروط جيدة، بقدر ما تتحدد في ضمان ما يسمى عموما بالانفتاح الحر لمؤهلاته ولمواهبه المتميزة. ويبدو، من منظور عام وأساسي، أن تلك هي الصفة الوحيدة التي تميز كل كائن بشري عن غيره، وتجعل منه، فضلا عن كونه غريبا في هذا العالم، «كيانا ما» لم يسبق له أن وجد.

ولما كان الطفل لا يعرف العالم، فإنه من الضروري أن ندرجه فيه بشكل تدريجي. ولكونه جديدا في هذا العالم، فإنه يتعين السهر على نضجه عبر انخراطه في العالم كما هو. وكيفما كان الحال، فإن اليافعين ينظرون إلى المربين باعتبارهم ممثلين للعالم. وعلى الرغم من كون هؤلاء المربين ليسوا هم من بنى هذا العالم، ويرغبون، صراحة أو ضمنا، في أن يكون مختلفا عما هو عليه، فإنهم يتحملون المسؤولية في إطاره. ولم تفرض هذه المسؤولية بشكل اعتباطي على المربين، فهي تلازم ضمنيا فعل التربية الذي يعد اليافعين للانخراط في عالم دائم التغير. لهذا، يجب على من يرفض تحمل مسؤولية العالم ألا ينجب أطفالا، كما يجب ألا يكون له الحق في المساهمة في تربيتهم.

وتتخذ المسؤولية تجاه العالم، في حالة التربية، شكل سلطة. وهناك فرق بين سلطة المربي وكفايات الأستاذ. فإذا كانت السلطة تقتضي وجود كفاية معينة، فإن هذه الأخيرة لا تستطيع أبدا مهما بلغ مستواها، أن تولد سلطة. وتتمثل كفاية الأستاذ في معرفة العالم والقدرة على

تبليغ تلك المعرفة إلى الآخرين. لكن سلطة الأستاذ تتأسس على دوره بوصفه مسؤولا عن العالم. فالطفل ينظر إليه كما لو كان يمثل كل الراشدين، وهو الذي يبلغ له الأشياء قائلا : «هذا هو عالمنا».

والحال، أننا نعلم جميعا المصير الذي آلت إليه السلطة في مجتمعنا هذا. وكيفما كان موقف كل واحد من هذه المشكلة، فإنه من الواضح أن السلطة لم تعد تقوم اليوم بأي دور في الحياة العمومية والسياسية ؛ أو على الأقل، إنها تقوم بدور مثير للجدل. فالعنف والرعب المارسان في البلدان الكليانية لا يمتان بصلة، طبعا، للسلطة بمفهومها الحقيقي. ومعنى اختفاء السلطة هذا هو، ببساطة اختفاء الإرادة في تحمل المسؤولية، لأن السلطة الحقيقية ترتبط، حيثما وجدت، بالمسؤولية تجاه مسار العالم. فإذا نزعنا السلطة من الحياة السياسية والعمومية، فإن ذلك قد يعني إلقاء مسؤولية مسار العالم، من الآن فصاعدا، على عاتق كل واحد منا. لكن، من الممكن أن يعني ذلك أيضا، أننا نتنكر عن وعي أو عن غير وعي، لمقتضيات العالم، ولحاجته إلى النظام، وأننا نتنصل من كل مسؤولية تجاه العالم : مسؤولية إعطاء الأوامر وطاعتها على حد سواء. ومما لا شك فيه، أن ذينك القصدين قد ساهما معا في الاختفاء الحديث للسلطة، ومارسا تأثيرهما بشكل متزامن ومتداخل.

على العكس مما سبق، ليس هذا الغموض المتعلق بالاختفاء الحالي للسلطة ممكنا في حالة التربية. لا يستطيع الأطفال رفض سلطة المربين كما لو كانت تضطهدهم أغلبية مكونة من الراشدين. هذا على الرغم من كون المناهج الحديثة في التربية قد حاولت، فعلا، تطبيق تلك السخافة المتمثلة في معاملة الأطفال على أنهم أقلية مضطهدة تحتاج إلى التحرر. لقد ألغى الراشدون السلطة. ولا يمكن أن يعني ذلك سوى شيء واحد، وهو رفض الراشدين تحمل مسؤولية العالم الذي وضعوا فيه أطفالهم.

توجد، بكل تأكيد، علاقة بين اختفاء السلطة في مجال الحياة العمومية والسياسية واختفائها من المجالات ما قبل السياسية، الخاصة بالأسرة والمدرسة. فكلما زاد الحذر تجاه السلطة داخل الدائرة العمومية انتظاما، زاد احتمال انتقاله إلى الدائرة الخصوصية. يضاف إلى ذلك أمر آخر –ليس مستبعدا أن يكون هو العامل الحاسم– وهو أن تقاليد فكرنا السياسي، قد عودتنا منذ الأزمنة القديمة، اعتبار سلطة الآباء على الأبناء، وسلطة

الأساتذة على التلاميذ، نموذجا يسمح لنا بفهم السلطة السياسية. وهذا هو بالضبط النموذج الذي نجده عند أفلاطون وأرسطو، والذي يكرس بشكل غريب، غموض مفهوم السلطة في السياسة. يتأسس هذا النموذج، أولا، على فرضية التفوق المطلق لكائنات على غيرها، وهو تفوق لم يوجد أبدا بين الراشدين، بل يجب، من وجهة نظر الكرامة الإنسانية، ألا يوجد على الإطلاق ؛ ويتأسس، ثانيا، على التفوق المؤقت (للراشد على الطفل)، وفق نموذج الطفولة المبكرة. ولهذا الاعتبار، يتناقض هذا النموذج مع ذاته إذا ما طبق على علاقات غير مؤقتة بطبيعتها، كما هو الشأن في حالة العلاقة بين المحكومين والحاكمين.

هكذا، فإن طبيعة الموضوع – أي طبيعة الأزمة الحالية للسلطة، وطبيعة تفكيرنا السياسي التقليدي – تقتضي أن تنتهي السلطة في المجال الخصوصي، تماما كما انتهت، قبل ذلك، في المجال العمومي. وليس مصادفة أن يكون الفضاء الذي تخلخلت فيه السلطة السياسية، أي أمريكا، هو نفسه الفضاء الذي برزت فيه الأزمة الحالية للتربية بشكل واضح.

وبالفعل، لم يكن من الممكن أن يتجلى هذا الاختفاء العام للسلطة بشكل جذري إلا عبر تسلله إلى الدائرة ما قبل السياسية، حيث يبدو أن السلطة مفروضة بشكل طبيعي، بغض النظر عن كل التغييرات التاريخية، وكل الشروط السياسية.

ومن جهة أخرى، فإنه لا يمكن للإنسان الحديث أن يعبر بوضوح عن استيائه من العالم وعن اشمئزازه مما آلت إليه أوضاعه، إلا من خلال رفضه تحمل مسؤولية تلك الأوضاع تجاه أبنائه. يتصرف الآباء وكأنهم يقولون كل يوم لأبنائهم ما يلي : «في هذا العالم، لا نشعر بالأمن حتى داخل بيوتنا. نحن لا ندري كيف نتحرك، ولا نعرف طبيعة المعارف ولا نوعية الزاد الذي يتعين علينا التزود به. يجب عليكم أن تعملوا ما في وسعكم لتدبر أموركم. وعلى كل حال، فليس لكم أن تطالبونا بأي حساب. نحن أبرياء ولا شأن لنا بمصيركم».

طبعا، ليست لهذا الموقف أية علاقة بالرغبة الثورية في إقامة نظام عالمي جديد، وهي الفكرة التي تحمست لها أمريكا في وقت من الأوقات. إنه، على العكس من ذلك، دليل على الاستلاب الحالي للعالم. ويمكن ملاحظة هذا الاستلاب في كل مكان، غير أن الشروط الخاصة بالمجتمع الجماهيري تبرزه بصورة جذرية وبائسة غير مسبوقة.

صحيح أن أمريكا ليست هي البلد الوحيد الذي أخذت فيه التجارب الحديثة للتربية صبغة ثورية ؛ وهو ما زاد، إلى حد ما، من صعوبة تكوين فكرة واضحة عن الوضع، وأضفى بعض الغموض على مناقشة المشكل. فعلى عكس كل السلوكات التي تنتمي لهذا النمط، هناك واقع غير قابل للنقاش، وهو أن أمريكا لم تفكر أبدا، في الوقت الذي كانت فيه متحمسة لهذه الروح الثورية، في إدراج هذا النظام الجديد داخل التربية ؛ بل بقيت، على العكس من ذلك، محافظة في هذا المجال.

لكن علينا أن نتفادى كل سوء فهم ؛ يبدو لي أن النزعة المحافظة، بمعنى المحافظة على الوضع القائم، هي جوهر التربية. فقد تحددت مهمة هذه الأخيرة دوما في العناية بشيء ما وحمايته، حماية الطفل من العالم أو العكس، أو حماية الجديد من القديم أو العكس، أيضا. فحتى المسؤولية الكبرى التي يتم تحملها، في هذه الحالة، تجاه العالم تتضمن بكل تأكيد موقفا محافظا. لكن هذا لا يصح إلا في مجال التربية، أو بشكل أدق، في مجال العلاقات بين الطفل والراشد، ولا ينطبق في مجال السياسة التي يتعامل فيها الراشدون على قدم المساواة. ففي مجال السياسة، لا يمكن لهذا الموقف المحافظ – الذي يقبل العالم كما هو ولا يصارع إلا من أجل الحفاظ على الوضع القائم – أن يؤدي إلا إلى الهدم، لأن العالم كان سيخضع في خطوطه العريضة كما في جزئياته، وبصورة لا رجعة فيها، للفعل المدمر للزمن، لولا تدخل البشر العازمين على تغيير مجرى الأمور، وعلى خلق الجديد. إن عبارة هاملت التالية : «لقد فقد الزمن أعصابه. فيا أيها القدر اللعين، سأكون أنا من سيتعين عليه أن يصلحه»، يمكن أن تصدق، بدرجات متفاوتة على كل الأجيال، وإن كانت قد اكتسبت، منذ بداية القرن العشرين، قيمة إقناعية أكبر من تلك التي كانت لها في السابق.

وفي الحقيقة، فإن التربية لا تتم إلا من أجل عالم فقد أعصابه أو هو على وشك فقدانها. فما يميز الوضعية البشرية هو كون الناس، تلك الكائنات الفانية، يخلقون العالم ليكون لهم مأوى لمدة محدودة. ولأن هذا العالم هو من خلق البشر، ولأن سكانه يتغيرون باستمرار، فهو معرض للتآكل على الدوام، وبالتالي، لخطر الفناء، تماما كخالقيه. ولحمايته من هذا الفناء الذي يتهدده، يجب العمل باستمرار على استقراره. فالمسألة، بكل بساطة، هي القيام بتربية يصبح الاستقرار بمقتضاها ممكنا، وإن كان من المستحيل تحقيق ذلك الاستقرار بشكل نهائي.

يكمن أملنا دوما في عنصر التجديد الذي يأتي به كل جيل جديد. ولأننا لا نراهن إلا على ذلك العنصر، فإننا سندمر كل شيء إذا حاولنا، نحن القدماء، أن نوجهه بالشكل الذي يمكننا من تقرير المصير الذي سيؤول إليه. لهذا السبب بالضبط، يجب على التربية أن تكون محافظة حتى تتمكن من صيانة ما هو جديد وثوري في كل طفل. يجب عليها أن تحمي هذا الجديد وإدراجه باعتباره خميرة جديدة في عالم قديم يعتبره الجيل اللاحق، مهما كانت أفعاله ثورية، عتيقا وآيلا للسقوط.

ما بعد البيداغوجيا

بالرغم من الثرثرة الحالية حول النزعة المحافظة الجديدة، فإن الصعوبة الحقيقية التي تواجهها التربية الحديثة اليوم، تكمن في صعوبة الاقتصار على الحد الأدنى من المحافظة، وعلى هذا الموقف المحافظ الذي لا يمكن للتربية أن تقوم بدونه. ويرجع ذلك إلى عدة أسباب. من تلك الأسباب أن أزمة السلطة في التربية ترتبط أشد الارتباط بأزمة التقليد، أي بأزمة موقفنا من كل ما له علاقة بالماضي. ويصعب على المربي تحمل هذا الجانب من الأزمة، لأنه مطالب بإقامة الروابط بين القديم والجديد. إن مهنته تتطلب احتراما كبيرا للماضي. لم يكن ملزما لمدة قرون، أي على مدى حقبة الحضارة الرومانية-المسيحية، أن يتساءل عما إذا كان يتسم فعلا بتلك الصفة، لأن احترام الماضي كان يشكل خاصية أساسية للروح الرومانية، وهو ما لم تقم المسيحية بتعديله أو إلغائه، واقتصرت على إقراره على أسس جديدة.

تتمثل الروح الرومانية -وإن كنا لا نستطيع أن نعمم هذا على كل الحضارة ولا حتى على مجموع التقليد الغربي- في اعتبار الماضي، بوصفه كذلك، نموذجا، والأجداد أمثلة حية بالنسبة للأحفاد. كان الاعتقاد السائد هو أن العظمة تكمن في الماضي، وأن الشيخوخة هي قمة حياة الإنسان، وأن الشيخ الذي أصبح جدا يجب أن يكون نموذجا لباقي الأحياء.

لا يتناقض كل هذا مع حقبتنا هذه ومع الأزمنة الحديثة منذ عصر النهضة فحسب، بل يتعارض، أيضا، مع الموقف الإغريقي تجاه الحياة. يرى **جوته** *Goethe* أن الشيخوخة تعني «الانسحاب تدريجيا من عالم الظواهر». وينسجم قوله هذا مع الروح الإغريقية التي تعتبر أن الوجود والتجلي يشكلان شيئا واحدا. وبالفعل، فإن الإنسان، في التصور اللاتيني، لا يحقق خاصيته الوجودية المتميزة إلا

مع بلوغه الشيخوخة، وبداية اختفائه التدريجي من جماعة الفانين. ففي هذا الوقت بالضبط، يصل الإنسان، رغم كونه آخذا في الاختفاء من عالم الظواهر، إلى تلك الحالة الوجودية التي تؤهله ليكون سلطة بالنسبة للآخرين.

على هذه الخلفية السليمة للتقليد، حيث كانت التربية تلعب دورا سياسيا – وتلك حالة فريدة من نوعها – يصبح من السهل القيام بالمتعين في مجال التربية دون التفكير فيما نحن بصدد فعله، لأن الأخلاقيات الخاصة بمبادئ هذه التربية، توجد في توافق تام مع المبادئ الإيتيقية والأخلاقية للمجتمع بشكل عام. فالتربية هي، حسب تعبير **بولبوس** *Polybe*، بكل بساطة «ما يجعلك تدرك أنك جدير بأجدادك». ويمكن للمربي أن يكون عند قيامه بهذه المهمة «شريكا في النقاش» و «شريكا في العمل»، لأن نظره مشدود بدوره إلى الماضي، وإن كان ذلك يتم على مستوى مغاير. إن الصداقة والسلطة لم تكونا، في هذه الحالة، سوى وجهين لشيء واحد. لقد كانت سلطة المربي مبنية بشكل متين على سلطة أوسع، هي سلطة الماضي بوصفه كذلك.

لكننا اليوم في وضع مخالف تماما لهذا الوضع. لا معنى، إذن، لكي نتصرف كما لو كنا ما نزال نعيش في ذلك الوضع الذي لم يعد موجودا، أو كما لو ابتعدنا عن السبيل القويم بالمصادفة، ونتوفر على حرية العودة إليه في أي وقت. هذا يعني أننا لا نستطيع، حيثما انفجرت الأزمة في العالم الحديث، أن نسير إلى الأمام ولا حتى العودة إلى الوراء. إن تلك العودة إلى الوراء لن تعمل إلا على إرجاعنا إلى نفس الوضعية التي انبثقت منها الأزمة، ولن تكون سوى تكرارٍ –ربما بشكل مختلف – لما حدث في الماضي القريب ؛ لأنه يبقى واردا أن تقدم لنا كل سخافة، وكل مفهوم غريب، كآخر ما جاء به العلم. من جهة أخرى، فإن مجرد المثابرة من غير تفكير، سواء تم ذلك في اتجاه الأزمة أو بقي مرتبطا بالسلوك اليومي الذي يعتقد بسذاجة أن الأزمة لن تشمل مجاله الخاص، قد تؤدي إلى الخراب لأنها تستسلم لمجرى الزمن. إنها، بتعبير أدق، لن تستطيع سوى الزيادة في استلاب العالم، وتلك هي الوضعية التي أضحت تهددنا من كل جانب.

يتعين على كل من يفكر في مبادئ التربية أن يأخذ بعين الاعتبار عملية الاستلاب هاته إزاء العالم. بل يمكنه أن يقر بأننا نوجد، بدون شك، أمام عملية آلية، لكن شريطة ألا ينسى أن فكر الإنسان ونشاطه قادران على تعطيل أو إيقاف عملية كهذه.

ترجع مشكلة التربية في العالم الحديث، إلى كون هذه الأخيرة، أي التربية، لا تستطيع، بطبيعتها، أن تتجاهل السلطة والتقليد، في الوقت نفسه الذي يجب أن تمارس في عالم لا تهيكله سلطة ولا يضبطه تقليد. وهذا يعني أنه يتعين على الأساتذة والمربين، بل وعلى كل واحد منا – ما دمنا نعيش سويا في عالم واحد مع أبنائنا ومع اليافعين – أن يتخذ من الناشئة موقفا يختلف جذريا عن الموقف الذي نتخذه تجاه بعضنا البعض. ويجب علينا أن نفصل بصرامة بين مجال التربية والمجالات الأخرى، وخاصة منها مجال الحياة السياسية والعمومية. إن مجال التربية هو المجال الوحيد الذي يتعين علينا أن نطبق فيه ما يلائمه من سلطة، وما يوافقه من موقف تجاه الماضي، مع الإشارة إلى أن كلا من السلطة والتقليد لا يكتسبان قيمة عامة، ولا يجب عليهما الادعاء بأنهما يتوفران على تلك القيمة العامة في عالم الراشدين.

وسينتج عن كل ذلك، من الناحية العملية، ما يلي :

أولا : يجب أن نفهم أن دور المدرسة هو تعليم الأطفال ماهية العالم، وليس تلقينهم فن الحياة. وبما أن العالم قديم، وأكبر سنا من المتعلمين، فإن عملية التعليم ستتجه حتما نحو الماضي، دون أن تأخذ بعين الاعتبار ذلك الجزء من حياتنا الذي سيخصص للحاضر.

ثانيا : يجب أن يعني الخط الفاصل بين الأطفال والراشدين أننا لا نستطيع تربية الراشدين، تماما كما لا نستطيع معاملة الأطفال كما لو كانوا راشدين. لكن علينا ألا نجعل من هذا الخط جدارا فاصلا بين الأطفال وجماعة الراشدين، كما لو كان هؤلاء وأولئك لا يعيشون داخل نفس العالم ؛ وكما لو كانت الطفولة تشكل مرحلة مستقلة في حياة الراشد، وكما لو كان الطفل كائنا بشريا مستقلا قادرا على العيش وفق قوانين خاصة. لا يمكن إقرار قاعدة عامة تحدد، بالنسبة لكل حالة، اللحظة التي يختفي فيها الخط الفاصل بين الطفولة وسن الرشد. فهي تختلف بحسب السن، ومن بلد إلى آخر، ومن حضارة إلى أخرى، وأيضا، من فرد إلى آخر.

لكن، بما أن التربية تتميز عن التعلم، فإنه يتعين علينا أن نضع لها حدا في مرحلة من مراحل الحياة. وفي حضارتنا، يتوافق هذا الحد، على الأرجح، مع الحصول على أول شهادة عليا، بدلا من دبلوم نهاية التعليم الثانوي*. ذلك أن التحضير للحياة المهنية في الجامعات أو المؤسسات التقنية، هو نوع من

التخصص، رغم ارتباطه بالتربية بهذا القدر أو ذاك. فهدف التربية، في هذه المرحلة، لم يعد هو انخراط اليافع في العالم ككل، وإنما انخراطه داخل قطاع محدود وخاص.

لا يمكننا أن نربي دون أن نعلم في الوقت نفسه، لأن التربية من دون تعليم فارغة، وقد تتحول بسهولة إلى خطابة عاطفية أو أخلاقية. لكن، من الممكن أن نعلم بسهولة دون أن نربي. ويمكن للمرء أن يستمر في التعلم طيلة حياته، دون أن يكتسب تربية. لكن ذلك كله ليس سوى تفاصيل يجب تركها للخبراء والبيداغوجيين.

إن الموضوع الذي يهمنا جميعا، والذي لا نستطيع تجنب الخوض فيه بدعوى تفويض البت فيه لعلم متخصص (البيداغوجيا) هو العلاقة بين الأطفال والراشدين، أو بتعبير أعم وأدق، موقفنا من مسألة الولادات. لقد ولجنا العالم عن طريق الولادة، وبفضلها يتجدد هذا العالم باستمرار. وتشكل التربية النقطة التي يتقرر فيها ما إذا كنا نحب هذا العالم بما يكفي لنتحمل مسؤوليته، ونعمل على إنقاذه من هذا الخراب الذي كان سيؤول إليه حتما، لولا هذا التجدد، ولولا وفود اليافعين الجدد عليه. ومع التربية أيضا، نقرر ما إذا كنا نحب أطفالنا بما فيه الكفاية، حتى لا نصدهم ونبعدهم عن عالمنا هذا، وحتى لا نتخلى عنهم، ونفوت عليهم فرصة القيام بشيء جديد، أي بشيء لم يكن متوقعا. فبواسطة التربية نهيئ الأجيال الجديدة للقيام بمهمة تجديد عالم مشترك بين الجميع.

* ملحوظة المترجمين : هاتان الشهادتان هما على التوالي :
Graduation from College, graduation from High School

المعارف السبع الضرورية

إدغار موران

ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي

استجابة لطلب منظمة اليونسكو، وضع إدغار موران نصا حول «المعارف الضرورية» لبناء المستقبل؛ وهو نص ضمنه خلاصة أفكاره حول التربية، حيث يعتبر أن إصلاح التعليم وإصلاح الفكر يخضعان لترابط عضوي محكم. يعيد موران تحديد غايات العملية التعليمية موضحا التلازم الذي يجب أن يقوم بين نقل المعارف والمهارات إلى الناشئة، وبين تعليمها شروط الوجود الإنساني، ومواجهة مختلف مظاهر اللايقين والتدرب على لعب دور المواطن المشارك.

عمى المعرفة: الخطأ والوهم

- من المثير للانتباه أن تصاب التربية، وهي التي تسعى إلى توصيل المعارف، بالعمى فيما يخص ماهية المعرفة الإنسانية وأجهزتها وأعطابها وصعوباتها ونزوعها الطبيعي نحو الخطأ والوهم، وألا تهتم إطلاقا بتعريف ماهية المعرفة.
- وبالفعل، فإنه لا يمكن اعتبار المعرفة أداة جاهزة يمكن استعمالها دون فحص طبيعتها. لذلك، يجب أن تبرز معرفة المعرفة باعتبارها ضرورة أولية تعد لمواجهة أخطار الخطأ والوهم الدائمة التي تشوش على الذهن البشري باستمرار. إن الأمر يتعلق بتسليح كل ذهن لخوض المعركة الحيوية من أجل الوضوح.
- لهذا صار من الضروري أن ندخل وننمي في التعليم دراسة الخصائص الدماغية والذهنية والثقافية للمعارف الإنسانية، وكذا عملياتها وصيغها والاستعدادات النفسية والثقافية التي تعرضها لخطر الوقوع في الخطأ والوهم.

مبادئ معرفة ملائمة

- هناك مشكل أساس، يتم تجاهله دائما، وهو ضرورة بلورة معرفة قادرة على إدراك المشاكل العامة والأساسية حتى تندرج فيها المعارف الجزئية والمحلية.
- إن هيمنة المعرفة المجزأة حسب التخصصات تجعلنا غير قادرين على ربط الأجزاء بالكليات. يجب أن يحل محل هذا النمط

من المعرفة نمط آخر قادر على إدراك موضوعاته في إطارها العام والمركب وفي إطار المجموعات التي تنتمي إليها.

- من الضروري، أيضا، تنمية القدرة الطبيعية للفكر البشري على وضع كل معلوماته في إطار معين وفي مجموعة. ولا بد من تدريس الطرائق التي تمكن من إدراك العلاقات والتأثيرات المتبادلة في الأجزاء والكل ضمن عالم معقد.

تعليم الوضعية البشرية

إن الكائن البشري هو، في الوقت نفسه، كائن فيزيائي وبيولوجي ونفسي وثقافي واجتماعي وتاريخي. هذه الوحدة المعقدة للطبيعة البشرية هي التي تم تفكيكها وتفتيتها في التعليم عبر المواد التخصصية. ومن المستحيل اليوم أن نتعلم معنى الكائن البشري في الوقت الذي يجب على كل واحد منا، أينما كان، أن يعرف ويعي، في آن واحد، الخاصية المعقدة لهويته الخاصة وللهوية التي يشترك فيها مع الآخرين.

- لهذا يجب أن تكون الوضعية الإنسانية موضوعا أساسيا لكل تعليم.

- ويبين هذا الفصل كيف يمكن، انطلاقا من التخصصات الحالية، أن نتعرف على الوحدة البشرية وتعقيدها،

يعد إدغار موران من كبار المفكرين الفرنسيين المعاصرين. عمل طويلا مديرا للبحوث بالمركز الوطني للبحث العلمي، كما ركز نشاطه الفكري على محاولة تجاوز الحدود الإبستمولوجية الفاصلة بين مختلف الميادين المعرفية، واستجلاء مختلف أبعاد الواقع في تعقده ووحدته. اشتغل زهاء عقدين من الزمن (1977-1991) لبناء مشروع إيبستيمولوجي يتوخى إصلاح الفكر، وأصدر ثماره ضمن كتابه (*Méthode*) المنشور في خمسة مجلدات. كما نشر العديد من المؤلفات ترجم بعضها إلى العربية. وقد سبق أن صدرت ترجمة مغربية لكتيبه

Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Unesco, 1999.

أنجزها كل من عزيز لزرق ومنير الحجوجي، تحت عنوان : «تربية المستقبل : المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل» دار توبقال، 2002.

نذكر من مؤلفاته الأخرى العناوين الآتية :

- *Le Cinéma ou l'homme imaginaire*, Minuit, 1956.
- *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Seuil, 1973.
- *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 1990.
- *La complexité humaine*, Flammarion, 1994.
- *La tête bien faite*, Seuil, 1999.

وذلك بتجميع وتنظيم المعارف المشتتة في علوم الطبيعة والعلوم الإنسانية والأدب والفلسفة ؛ وأن نبين الارتباط الوثيق بين وحدة كل ما هو بشري وتنوعه.

تعليم الهوية الأرضية

- إن مصير سكان كوكبنا الأرضي، الذي أصبح من الآن فصاعدا مصيرا مشتركا، هو إحدى الحقائق التي يتجاهلها التعليم. فمعرفة التطورات الحاصلة على صعيد هذا الكوكب، والاعتراف بالهوية الأرضية، يجب أن يكونا أحد موضوعات التعليم الجوهرية.
- يجب تعليم تاريخ "العصر العالمي"، الذي بدأ بالتواصل بين جميع القارات في القرن السابع عشر. يجب أن نبين كيف أصبحت كل أجزاء العالم متضامنة فيما بينها، دون إخفاء أشكال الاضطهاد والهيمنة التي دمرت البشرية، ولا تزال.
- يجب أن نشير إلى تعقيد الأزمة العالمية التي طبعت القرن العشرين، وأن نبين أن جميع البشر يواجهون اليوم مشاكل الحياة والموت نفسها، وأن مصيرهم مصير مشترك.

مواجهة اللايقينيات

- لقد أكسبتنا العلوم يقينيات كثيرة، ولكنها كشفت لنا كذلك، خلال القرن العشرين، عددا لا حصر له من مجالات اللايقين. ويجب أن يتضمن التعليم تدريس الأمور غير اليقينية التي ظهرت في العلوم الفيزيائية (الميكرو-فيزياء، الدينامو-حرارية، الكوسمولوجيا) وعلوم التطور البيولوجي، والعلوم التاريخية.
- يجب تدريس مبادئ الاستراتيجية التي تمكن من مواجهة كل ما هو محتمل، وغير متوقع، وغير يقيني قصد اكتساب القدرة على التحكم فيه، وتغيير مساره، اعتمادا على المعلومات المكتسبة أثناء الفعل. يجب أن نتعلم الإبحار في محيط اللايقين اعتمادا على أرخبيلات اليقين.
- إن عبارة الشاعر اليوناني **يوربيديس**، التي تعود إلى خمسة وعشرين قرنا مضت، والتي تقول: «إن المتوقع لا يقع، والله يفتح الباب لغير المتوقع» قد صارت اليوم راهنية أكثر من أي وقت مضى. فالتخلي عن التصورات الحتمية للتاريخ البشري، وهي تصورات كانت تعتقد أنها قادرة على التنبؤ بالمستقبل، وفحص الأحداث الكبرى التي عرفها قرننا هذا والتي كانت كلها غير متوقعة، وكذا الطابع المجهول

للمغامرة الإنسانية، كل ذلك يحثنا على إعداد الأذهان للتحسب لما هو غير متوقع قصد مواجهته. من الضروري أن يتخندق المكلفون بالتعليم في المواقع الأمامية للايقين عصرنا هذا.

تعليم الفهـم

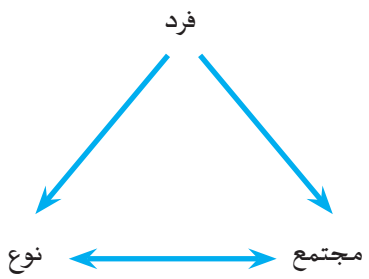
- إن الفهم هو، في الوقت نفسه، وسيلة وغاية التواصل البشري. لكن التربية على الفهم غائبة عن تعليمنا. فكوكبنا الأرضي يتطلب تفاهمات متبادلة في جميع الاتجاهات. ونظرا لأهمية التربية بالنسبة للفهم على جميع المستويات التربوية، وفي كل سن، فإن تنمية الفهم يستلزم إصلاحا للعقليات. وذلك هو ما يجب أن تنجزه التربية في المستقبل.

- إن الفهم المتبادل بين البشر، أقرباء كانوا أم أجانب، يعد من الآن فصاعدا أمرا حيويا لإخراج العلاقات البشرية من حالتها الهمجية المتسمة بعدم التفاهم.

- ومن هنا تأتي ضرورة دراسة عدم التفاهم لمعرفة جذوره وصيغه ونتائجه. وتزداد ضرورة تلك الدراسة بقدر ما تتجاوز أعراض هذه الظاهرة لتنصب على جذورها، أي على كراهية الأجانب وعلى الاحتقار والحقد. وستشكل تلك الدراسة، في الآن نفسه، إحدى الركائز الصلبة للتربية على السلم.

إيتيقا النوع البشري

- يجب على التعليم أن يؤدي إلى ما يمكن تسميته "بالأنتروبو- إيتيقا"، وذلك بمراعاة الطابع الثلاثي للوضعية البشرية، بوصفها تفاعلا بين الفرد والمجتمع والنوع.



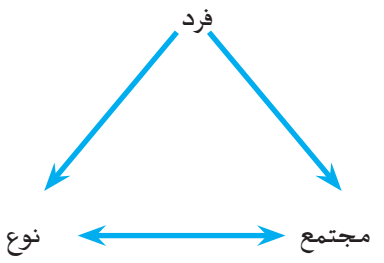
بهذا المعنى، تستلزم إيتيقا النوع في علاقتها المتبادلة بالمجتمع، المراقبة المتبادلة بين المجتمع والفرد، أي مراقبة الفرد للمجتمع والمجتمع للفرد. وتلك هي الديمقراطية. أما إيتيقا الفرد في علاقته بالنوع، فهي دعوة، في القرن الحادي والعشرين، إلى التضامن بين كل سكان الأرض.

- يجب أن تتشكل الإيتيقا في الأذهان انطلاقا من الوعي بأن الكائن البشري هو فرد ينتمي إلى مجتمع وإلى نوع.

كل واحد منا يحمل في ذاته هذا الواقع. لذلك، يجب على كل تنمية بشرية أن تشمل، في الوقت نفسه، تنمية الاستقلالية الفردية، والمشاركة المجتمعية، والوعي بالانتماء للجنس البشري.

- انطلاقا من كل هذا، تبرز الخطوط الرئيسة لغايتين أخلاقيتين وسياسيتين كبيرتين وخاصتين بالألفية الجديدة، هما إقرار علاقة مراقبة متبادلة بين الأفراد والمجتمع بواسطة الديمقراطية، وتحقيق الإنسانية في ظل مجتمع عالمي. ويجب ألا يقتصر التعليم على تنمية الوعي بأن الكرة الأرضية هي وطننا جميعا ؛ يجب أن يمكننا، أيضا، من ترجمة ذلك الوعي إلى إرادة تحقيق المواطنة الأرضية.

إتيقا النوع البشري : يتضمن التصور المعقد للجنس البشري، كما سبق أن رأينا، الثالوث التالي :



- ليس الأفراد مجرد نتاج لعملية إعادة إنتاج الجنس البشري، لأن تلك العملية نفسها هي من إنتاج الأفراد، وتتكرر مع كل جيل. إن التفاعلات المتبادلة بين الأفراد تخلق المجتمع، وبفعل رجعي، يؤثر هذا، بدوره، في الأفراد. وتنبثق الثقافة، في مدلولها النوعي، من تلك التفاعلات المتبادلة. وتتشارك الثقافة والتفاعلات التي أنتجتها في عملية إنتاج المجتمع والأفراد.

- هكذا، تظل عناصر هذا الثالوث (الفرد، والمجتمع، والنوع) متلازمة وغير قابلة للانفصال، بل وتتشارك في إنتاج بعضها البعض. فكل عنصر من هذه العناصر، هو وسيلة وغاية بالنسبة للآخرين، إلا أنه لا يمكن لأي واحد منهم أن يكون، بمفرده، الغاية العليا لهذا الثالوث. يشكل هذا الأخير، بكل مكوناته، غايته الخاصة. وتبعا لذلك، يستحيل الفصل بين هاته الهيئات الثلاث : فكل تطور للجنس البشري يقترن بتطور الأفراد المستقلين، والمساهمات الجماعية، والشعور بالانتماء إلى هذا النوع نفسه. وداخل هذا الثالوث المعقد ينبثق الوعي.

لهذا، يتعين اعتبار الإتيقا الخاصة بالإنسان، أي الأنثربو- إتيقا، بمثابة حلقة ذات ثلاثة

عناصر هي : الفرد والمجتمع والنوع. من تلك الإيتيقا، ينبثق وعينا وفكرنا الإنساني الخاص والمتميز. وذلك هو أساس الأنثربو-إتيقا أو إتيقا النوع البشري.

- وتلك الإيتيقا هي عبارة عن قرار واع ونير بخصوص :
- تحمل تبعات الوضعية البشرية المتضمن للعناصر الثلاثة (فرد، مجتمع، نوع) في كل ما تتسم به كينونتنا من تعقيد،
- تحقيق إنسانيتنا في ذواتنا وداخل وعينا الشخصي،
- تحمل مسؤولية المصير الإنساني بمتناقضاته وامتلائه،
- تطالبنا الأنثربو-إتيقا بالاضطلاع بالمهمة الأنثربولوجية لهذه الألفية المتمثلة في :
  - العمل من أجل أنسنة الإنسانية،
  - القيام بالقيادة المزدوجة للكوكب الأرضي المتمثلة في الخضوع للحياة وقيادتها في نفس الآن،
  - تحقيق الوحدة الكونية داخل التنوع،
  - احترام هوية الغير واختلافه،
  - تنمية إيتيقا التضامن،
  - تنمية إيتيقا الفهم.

هكذا، فإن الأنثربو-إيتيقا تقتضي الأمل في تحقق الإنسانية بمثابة وعي ومواطنة كونية. وهي تستوجب، ككل إتيقا، الطموح، والإرادة، والمراهنة على ما ليس مؤكدا ؛ إنها بمثابة وعي فردي يتجاوز فرديته.

حلقة التفاعل بين الفرد والمجتمع: تعليم الديمقراطية

- الفرد والمجتمع في حاجة إلى بعضهما البعض. وتمكن الديمقراطية من إقرار علاقة غنية ومعقدة بين هذين الطرفين تسمح لهما بالتعاون، وانفتاح بعضهما على بعض، والخضوع للتنظيم والمراقبة المتبادلين. وتتأسس الديمقراطية على مراقبة جهاز السلطة من قبل الخاضعين لمراقبة ذلك الجهاز أنفسهم، وتقلص، تبعا لذلك، من حجم الاستعباد (الذي تحدده سلطة لا تخضع لردة فعل من تستعبدهم). وبهذا المعنى، تعتبر الديمقراطية أكثر من نظام سياسي ؛ فهي بمثابة تجدد مستمر لحلقة معقدة ذات مفعول رجعي : فالمواطنون ينتجون الديمقراطية، والديمقراطية تنتج المواطنين.

• وعلى العكس من المجتمعات الديمقراطية التي تقوم بوظائفها بفضل الحريات الفردية وإعطاء المسؤوليات للأفراد، فإن المجتمعات المتسلطة أو الكليانية، تستعمر الأفراد باعتبارهم رعايا بكل ما تتضمنه هذه الكلمة من معاني الخضوع. إن الفرد في الديمقراطية مواطن وذات مستقلة. فهو شخص يعبر عن آماله ومصالحه، من جهة، ومسؤول متضامن مع الآخرين داخل مدينته، من جهة أخرى.

الديمقراطية والتعقد

• لا يمكن تعريف الديمقراطية تعريفا تبسيطيا. فسيادة الشعب-المواطن تستوجب، في الآن نفسه، الضبط الذاتي لتلك السيادة بواسطة الخضوع للقوانين، ونقل السيادة إلى المنتخبين. إن الديمقراطية تستدعي تقييدا ذاتيا لسلطان الدولة عبر فصل السلطات، وضمان الحقوق الفردية، وحماية الحياة الخاصة.

• من الواضح أن الديمقراطية تحتاج إلى إجماع أغلبية المواطنين، واحترام القواعد الديمقراطية. ولكنها تحتاج، أيضا، وفي الوقت ذاته، إلى التنوع، والمعاكسة، والمنافسة.

• لقد أبرزت تجربة الأنظمة الكليانية الخاصية الأساسية للديمقراطية، ألا وهي علاقتها الحيوية بالتنوع. فهي تفترض تنوع المصالح والأفكار وتغذيه. ويعني احترام التنوع أن الديمقراطية لا يمكن أن تماثل الديكتاتورية التي تمارسها الأغلبية على الأقلية. يجب أن تشمل الديمقراطية حق الأقليات والمعارضين في الوجود، وفي التعبير. يجب أن تسمح بالتعبير عن الأفكار الهرطقية والمنحرفة. وكما تلزم حماية مختلف الأنواع الحية، للمحافظة على المحيط الحيوي، يجب حماية تنوع الأفكار والآراء ومصادر الإخبار (الصحافة وغيرها من وسائل الاتصال) للحفاظ على الحياة الديمقراطية.

• وتحتاج الديمقراطية، كذلك، إلى صراعات الأفكار والآراء التي تستمد منها حيويتها وخصوبتها. لكن حيوية الصراعات وخصوبتها، لا يمكن أن تزدهر، إلا في إطار الخضوع للقاعدة الديمقراطية التي تنظم التناقضات، وتستبدل معارك الأجساد بمعارك الأفكار، وتحدد، بواسطة النقاشات والانتخابات، الفائز المؤقت في صراع الأفكار. ويجب على هذا الأخير أن يتحمل مسؤولية نتائج تطبيق أفكاره.

• هكذا، فإن الديمقراطية نسق سياسي معقد للتنظيم والتمدن السياسيين ؛ يستوجب الإجماع والتنوع والتصارع مجتمعين. فهي تغذي (وتتغذى) من استقلالية فكر الأفراد، ومن حريتهم في التعبير عن الرأي، ومن مواطنتهم ؛ كما تغذي (وتتغذى) من مثال الثالوث المكون من الحرية، والمساواة، والأخوة ؛ وهو ثالوث يستلزم بدوره صراعا خلاقا بين عناصره الثلاثة التي ترتبط فيما بينها بشكل لا يقبل الانفصال.

• الديمقراطية نظام سياسي معقد لأنها تعيش بفضل التعددية والتنافس والتناقض وتحافظ، مع ذلك، على وحدة المجتمع.

فهي تجسد، إذن، وحدة الوحدة والانفصال، وتقبل الصراعات التي تتغذى منها، وتستمد منها حيويتها باستمرار وبشكل فجائي أحيانا. إنها تحيا بفضل التعددية، بما في ذلك التعددية الموجودة بقمة هرم السلطة (الفصل، مثلا، بين السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية). يجب عليها صيانة تلك التعددية من أجل صيانة نفسها.

• ويساهم تطور التعقيدات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في تنامي النزعة الفردية، وفي ترسيخ ما يرتبط بهذه الأخيرة من حقوق فردية (حقوق الشخص والمواطن) وحريات وجودية، مثل الاختيار المستقل للزوج وللمسكن ولأوقات الفراغ.

الحوارية الديمقراطية

• يتضح أن كل الملامح الهامة للديمقراطية، تتسم بالخاصية الحوارية التي تجمع بشكل تكاملي عناصر متناقضة من قبيل الإجماع والصراع والحرية والمساواة والأخوة والجماعة الوطنية والتناقضات الاجتماعية والإيديولوجية. وتتوقف الديمقراطية، أخيرا، على الشروط التي تتوقف عليها ممارستها، مثل روح المواطنة، وقبول قاعدة اللعبة الديمقراطية.

• إن الديمقراطيات هشة. فهي تحيا بفضل الصراعات. لكن هذه الأخيرة قد ترهقها. ذلك أن الديمقراطية لم تعمم بعد على مجموع الكوكب الأرضي الذي ما يزال يتضمن بقايا الدكتاتوريات والأنظمة الكليانية للقرن العشرين أو بذور أنظمة توتاليتارية جديدة. وستظل مهددة خلال القرن الواحد والعشرين. وفضلا عن ذلك، فإن الديمقراطية القائمة ليست كاملة ؛ إنها ناقصة أو غير مكتملة.

• عرفت ديمقراطية المجتمعات الغربية مسارا طويلا. اتسم ذلك المسار بعدم

الانتظام في بعض المجالات، مثل حصول المرأة على المساواة مع الرجل داخل مؤسسة الزواج والشغل والوظيفة العمومية. لم تنجح الاشتراكية الغربية في دمقرطة التنظيم السوسيو-اقتصادي داخل مجتمعاتنا. فقد ظلت المقاولات عبارة عن أنظمة سلطوية وتراتبية، لم تتم دمقرطتها إلا جزئيا على مستوى القاعدة، بفضل اللجان الاستشارية أو النقابات. ومن المؤكد أن دمقرطة التنظيمات التي تقوم فعاليتها على الطاعة مثل الجيش ستبقى محدودة. لكن بإمكاننا التساؤل عما إذا كان من الممكن اكتساب فعالية أخرى، اعتمادا على مبادرة ومسؤولية الأفراد والجماعات كما حصل في بعض المقاولات. وكيفما كان الحال، فإن ديمقراطياتنا تتضمن عدة نواقص وثغرات. وهكذا، فإن المواطنين المعنيين لا يستشارون حول البدائل في مجال النقل، مثلا، (قطارات ذات سرعة كبيرة، طائرات ذات حمولة كبيرة، طرق سيارة الخ).

- ولا يتعلق الأمر بعدم الاكتمال الديمقراطي فقط. فهناك أيضا عمليات التراجع الديمقراطي التي تسعى إلى حرمان المواطنين من اتخاذ القرارات «معقدة» يجب ترك القرار فيها للخبراء)، والتقليص من كفاءاتهم، وتهديد التنوع، والحط من قيمة المواطنة.
- وترتبط عمليات التراجع هاته بتزايد تعقد المشاكل، وبالطريقة المشوهة التي تعالج بها تلك المشاكل: فانشطار السياسة داخل مجالات مختلفة يقلل من إمكانية تصورها مجتمعة، أو يحول دون تلك الإمكانية.

وفي الوقت نفسه، تم تجريد السياسة من خاصيتها السياسية، لتنصهر داخل الإدارة والتقنية (الخبرة) والاقتصاد، والفكر التكميمي *pensée quantifiante* (استطلاعات الرأي، إحصائيات). وبذلك تفقد السياسة المشتتة إمكانية فهم الحياة، والآلام، والعوز، والوحدة، والحاجات غير القابلة للتكميم. وتساهم كل هذه الأشياء في حصول تراجع ديمقراطي كبير، وإبعاد المواطنين عن المشاكل الأساسية للمدينة.

مستقبل الديمقراطية

- ستضطر ديمقراطيات القرن الحادي والعشرين إلى مواجهة مشكلة كبيرة ناجمة عن تطور الآلة الضخمة التي تترابط داخلها كل من التقنية والعلم والبيروقراطية. ولا تنتج هذه الآلة

الضخمة المعرفة والتوضيح فحسب، بل أيضا الجهل والغباوة. وهكذا، فإن تطور العلوم لم يأت بامتيازات تقسيم العمل فحسب، بل حمل معه أيضا سلبيات التخصص المفرط، وتجزئة المعرفة، ووضع الحواجز بين مجالاتها. لقد أصبحت هذه الأخيرة تحاط بالسرية أكثر فأكثر (لا يبلغها سوى الاختصاصين) ومجهولة الهوية (متمركزة ببنوك المعطيات، ومستخدمة لدى هيئات مجهولة الهوية لفائدة الدولة أساسا). و بالإضافة إلى ذلك، فإن المعرفة التقنية تبقى حكرا على الخبراء الذين تتحول كفاءتهم في مجال مغلق إلى قصور عندما تشوش تأثيرات خارجية على ذلك المجال، أو يطرأ عليه تغيير بفعل حدث جديد. وفي ظل هذه الشروط، يفقد المواطن حقه في المعرفة. صحيح أن له الحق في اكتساب معرفة متخصصة، عبر قيامه بدراسات لهذا الغرض. لكنه، لا يستطيع أن يمتلك وجهة نظر شاملة وصحيحة. لقد تم تجريده، على سبيل المثال، من كل إمكانية للتفكير في السلاح الذري ومراقبته. إن استخدام هذا السلاح موكول عموما لشخص رئيس الدولة الذي يقرر بشأنه بمفرده دون استشارة أية هيئة ديمقراطية منتظمة. هكذا، فكلما صارت السياسة تقنية، تراجعت الكفاءة الديمقراطية.

- ولا يخص هذا المشكل الأزمة أو الحرب وحدهما، بل يخص الحياة اليومية أيضا. لقد مكن تطور التقنية البيروقراطية الخبراء من الهيمنة في كل المجالات التي كانت، إلى وقت غير بعيد، من اختصاص النقاشات والقرارات السياسية.

- وقد ازدادت الهوة اتساعا بين العلم التقني المنغلق والمفرط في التخصص والمواطنين، مما رسخ الثنائية القائمة بين العارفين – الذين تظل معرفتهم مع ذلك، مجزأة وغير قادرة على بناء المعرفة وعلى تقديم تصور شمولي- والجاهلين، أي مجموع المواطنين. هكذا ينبثق شرخ اجتماعي جديد بين «طبقة جديدة» والمواطنين. ونفس الشرخ آخذ في التعمق بين البلدان الغنية والبلدان الفقيرة بخصوص النفاذ إلى تكنولوجيا الاتصال الجديدة.

- لقد تم إبعاد المواطنين من المجالات السياسية التي يستولي عليها "الخبراء" بشكل متزايد، كما أن هيمنة "الطبقة الجديدة" تعرقل، في الواقع، دمقرطة المعرفة.

- وفي ظل هذه الشروط، فإن اختزال ما هو سياسي في ما هو تقني واقتصادي، واختزال ما هو اقتصادي في النمو، وفقدان المعالم والآفاق، تؤدي جميعها إلى

إضعاف المواطنة، وإلى الانزواء داخل الحياة الخاصة، وإلى تناوب الخمول والتمردات العنيفة. وهكذا، تتلاشى الحياة الديمقراطية رغم وجود المؤسسات الديمقراطية.

في هذه الظروف، تطرح على المجتمعات التي اشتهرت بكونها ديمقراطية مشكلة ضرورة إعادة إحياء الديمقراطية، مثلما تطرح في أغلب بلدان العالم مسألة خلقها. إن كوكبنا يطالبنا بخلق إمكانية ديمقراطية جديدة على المستوى العالمي.

ويقتضي إحياء الديمقراطية من جديد مواطنة جديدة. وتستلزم هذه الأخيرة بدورها إعادة إحياء التضامن/المسؤولية، أي تطور الأنتربو-إتيقا[2].

حلقة التفاعل بين الفرد والنوع: تعليم المواطنة الأرضية

- توطدت الرابطة الإتيقية بين الفرد والجنس البشري منذ فجر الحضارات. وقد أعلن الكاتب اللاتيني **طيرونس** في القرن الثاني قبل الميلاد، على لسان أحد شخوص مؤلفه "جلاد نفسه"، ما يلي : " أنا إنساني ولا شيء مما يميز الإنسان غريب عني».
- غير أن الإتيقا الثقافية المتنوعة والمنغلقة، قد عملت على إخفاء هذه الأنثربو-إتيقا، وإضعافها، وإضفاء الغموض عليها. ومع ذلك، فإن الديانات الكونية الكبرى لم تكف أبدا عن صيانة تلك الإيتيقا التي انبثقت، من جديد، من داخل الإتيقات الكونية والإنسانية، وحقوق الإنسان، والإلزام الكانطي. لقد سبق لكانط أن قال إن الغاية الجغرافية النهائية لكوكبنا، تفرض على سكانه مبدأ الضيافة الكونية، والاعتراف بحق الآخر في عدم معاملته بوصفه عدوا. وابتداء من القرن العشرين، أصبحت وحدة مصير سكان الكرة الأرضية تفرض علينا التضامن بشكل حيوي.

الإنسانية باعتبارها مصيرا كونيا

- تسمح وحدة المصير الكوني بالنهوض بهذا الجزء من الأنثربو-إتيقا الذي يهم العلاقة بين الفرد في خصوصيته والجنس البشري في كليته. يجب عليها أن تعمل من أجل تطور الجنس البشري إلى إنسانية (مع حفاظه على هيأته البيولوجية – التناسلية)، أي إلى وعي مشترك، وإلى تضامن كوني للنوع البشري.
- لم تعد الإنسانية مجرد مفهوم بيولوجي، وإن كانت لا تنفصل عن الفلكة الإحيائية. لم تعد مفهوما بدون

جذور، لأنها تجذرت داخل "وطن" هو الأرض. والأرض وطن مهدد. ولم تعد الإنسانية مفهوما مجردا. إنها واقع حيوي لأنها مهددة لأول مرة بالموت، وهي ليست مفهوما مثاليا فحسب ؛ لقد أصبحت موحدة المصير. والوعي بوحدة المصير هذه هو وحده القادر على خلق وحدة الحياة. إن الإنسانية هي، من الآن فصاعدا، مفهوم إتيقي. فهي ما يجب تحقيقه من قبل الجميع، داخل كل واحد منا.

- وأمام تعرض الجنس البشري لتهديد التدمير الذاتي، فإن الإلزام الأخلاقي أصبح كالتالي : أنقذوا الإنسانية عبر تحقيقها.

أكيد أن الهيمنة والاضطهاد والهمجية الإنسانية ما تزال قائمة على كوكبنا، وتتفاقم باستمرار. ويتعلق الأمر، هنا، بمشكلة تاريخية أساسية لا يوجد لها حل قبلي. إن عملية متعددة الأبعاد تروم إضفاء طابع حضاري على كل واحد منا، وعلى مجتمعاتنا، وعلى الأرض قاطبة هي وحدها القادرة على معالجتها.

ومن الممكن أن تؤدي سياسة خاصة بالإنسان[3] وبالحضارة[4]، في ارتباط مع إصلاح الفكر والأنثربو-إتيقا، والإنسانية الحقيقية، والوعي بالأرض من حيث هي موطن، إلى التقليص من حجم الوضاعة في هذا العالم.

- هكذا، فإن مقصدنا الإتيقي والسياسي، يقتضي تطور العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع في معناها الديمقراطي، والعلاقة المتبادلة بين الفرد والنوع، بمعنى تحقيق الإنسانية، أي التطور المتبادل لعناصر الثالوث : فرد، مجتمع، نوع. ونحن لا نتوفر على مفاتيح من شأنها فتح أبواب مستقبل أفضل، ولا نعرف طريقا مرسومة سلفا، لأن "الطريق ترسم أثناء السير" كما يقول **أنطونيو مشادو**. لكن بإمكاننا الإعلان عن غاياتنا وهي : الاستمرار في عملية أنسنة الإنسان من خلال العمل من أجل تحقيق المواطنة الأرضية داخل مجتمع كوني.

إحالات بيبليوغرافية

1 Edgard Morin, «Les sept savoirs nécessaires», Revue du MAUSS, n° 28, 2006, p. 57 – 69.

2 قد يتساءل المرء عما إذا كان من الممكن أن تكون المدرسة، عمليا وواقعيا، مختبرا للحياة الديمقراطية. أكيد أن الأمر سيتعلق هنا بديمقراطية محدودة، لأن اللامساواة المبدئية بين من يعرفون ومن يتعلمون لا يمكن أن تلغى. ومع ذلك، لا يمكن للسلطة أن تكون مطلقة (وهو ما تتطلبه، على كل حال، الاستقلالية التي تكتسبها فئة من المراهقين). فمن الممكن إقرار قواعد لتدبير ومراقبة القرارات التي تعتبر اعتباطية. ولكن يتعين، وبالخصوص، أن يكون القسم فضاء لتعلم النقاش القائم على المحاججة، وفهم تفكير الغير، والإنصات، واحترام أصوات الأقلية والمنحرفين. وبذلك سيلعب التعلم والفهم دورا رئيسيا في تعلم الديمقراطية.

3 cf. Edgar Morin, *Introduction à une politique de l'homme*, Paris, Le Seuil, Nouvelle édition, 1999.

4 cf. Edgar Morin et Samir Naïr, *Politique de civilisation*, Paris, Arléc, 1997.

ذاكرة المدرسة المغربية

البشير تامر

النظام التعليمي المغربي خلال القرن العشرين:
إشكالية الإصلاح والتطور الكرونولوجي

Mohammed El Ayadi

Le «Manifeste historique des intellectuels du Maroc...» Contexte et enjeux

النظام التعليمي المغربي خلال القرن العشرين
إشكالية الإصلاح والتطور الكرونولوجي

البشير تامر
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

يتطلب إنجاز البحوث في تاريخ التربية، باعتباره أحد مجالات البحث المتفرعة عن علوم التربية أو التاريخ الاجتماعي والثقافي، توفير أدوات ومرجعيات مساعدة من مثل الببليوغرافيات والمجموعات الوثائقية، ليس فقط على مستوى اختيار المواضيع والإشكاليات، ولكن أيضا على المستوى المنهجي. ومما لاشك فيه أن مرور أزيد من قرن على إرساء نظام تعليمي عصري في المغرب، بات يطرح علينا ضرورة إنشاء مركز أو خلية ضمن إحدى الخزانات، تختص بتجميع الوثائق التي تؤرخ لمختلف المحطات والتطورات التي شهدها هذا النظام. كما أن تراكم الدراسات والبحوث التربوية في مختلف مراكز التكوين التربوي وبعض مؤسسات التعليم العالي، يفرض هو أيضا إحداث أرشيف خاص يعرف بها ليتسنى توظيفها في البحث العلمي بشكل عام[1].

وسعيا لتحقيق هذه الغاية، تأتي هذه المساهمة التي تتكون من قسمين، يتناول الأول مسحا عاما لتطور النظام التعليمي على امتداد القرن العشرين من زاوية النظر في إشكالية الإصلاح بصيغة تركيبية، أما القسم الثاني، فهو عبارة عن كرونولوجيا تمتد إلى سنة 2008، وتعرض لأهم الوقائع والنصوص التشريعية التي تؤرخ للذاكرة التربوية المغربية.

السمات العامة لتطور النظام التعليمي خلال القرن العشرين

فترة الحماية

عملت سلطات الحماية الفرنسية، بمجرد احتلالها للمغرب سنة 1912، على إقامة نظام تعليمي مرتبط بتوجهات سياستها العامة. وقد أحدث هذا النظام الجديد رجة عنيفة للتعليم التقليدي بالقدر الذي أدى أيضا إلى تحولات عميقة في البنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد. وهكذا، فقد شهدت فترة الحماية (1912 – 1956) صراعا وتجاذبا قويين ما بين منظومة تربوية «أهلية» متجذرة، تؤمن التوازن الاجتماعي والاستمرار الثقافي، ومنظومة «عصرية» ذات توجه نخبوي فرضت نفسها إلى حدود الحرب العالمية الثانية.

إن المنعطف الفعلي في تطور التعليم، من وجهة نظرنا، لا يكمن في الحصول على الاستقلال سنة 1956، بل يرجع إلى ما قبل ذلك بقليل، وبالضبط إلى سنة 1944، عندما تبنت سلطات الحماية «الخطة العشرية للتمدرس». فهذه الخطة عممت الازدواجية اللغوية والثقافية في جميع أنواع المدارس، بالرغم من كونها حافظت على مبدأ التوجيه العملي والتمايز الاجتماعي في التعليم، كما أنها أدخلت نظام البكالوريا الفرنسية في الثانويات الإسلامية، وفتحت الثانويات الأوروبية في وجه المغاربة المسلمين ؛ الشيء الذي ستكون له آثار جلية على تكوين النخب السياسية والاقتصادية التي ستمسك بزمام الأمور غداة الاستقلال. وفي النهاية، تولد عن نظام الحماية نظام تعليمي شديد التنوع والتعقيد أبعد ما يكون عن التجانس وخدمة مشروع الحركة الوطنية.

نحو بناء تعليم وطني 1956 - 1963

إزاء النتائج المحدودة للتعليم خلال الحماية، سواء من حيث المردودية أو ما يتعلق بأزمة المنافذ، فقد كان من الضروري والمستعجل فتح ورش لإصلاح التعليم وتكييفه مع معطيات ومتطلبات الوضع الاقتصادي والاجتماعي في بداية الاستقلال. وفعلا، تم وضع بعض الإصلاحات الأولية المترددة (1957–1958) بسبب عدم استقرار العلاقة بين القوى السياسية قبل التوجه نحو خطة إصلاحية واكبت المخطط الخماسي 1960– 1964.

وتتلخص المعالم البارزة لهذه الخطة في المبادئ الأربعة : التوحيد والتعريب

والتعميم والمغربة، إلى جانب إعادة هيكلة وزارة التربية الوطنية والقيام بحملات لمحاربة الأمية وإعادة الاعتبار إلى وظيفة التعليم وإنماء التعليم العالي بغية تكوين الأطر التي كان البلد في أمس الحاجة لها.

إعادة الهيكلة والإصلاح المفقود 1964 – 1984

بالرغم من أن جهودا بذلت لإصلاح التعليم خلال هذه المرحلة لجعله يتلاءم بشكل أفضل مع توجهات السياسة العامة والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، إلا أن الحد من النفقات فرض تقليصا لوتيرة التمدرس ونقصا في التأطير والتجهيز، ناهيك عن نفقات التعاون التقني الأجنبي التي كانت تنهك ميزانية التعليم. وهكذا فلا تكوين الأطر، ولا المغربة البطيئة في بداية السبعينيات كانا يستجيبان للحاجيات بالسرعة المطلوبة، إلى جانب أثر التعريب، المتوقف على معدلات الهدر المدرسي المرتفعة آنذاك والمتناقض معها.

وفي بداية الثمانينات، طرحت مشاريع لإصلاح شامل للتعليم على بساط النقاش، إلا أنها لم تعرف طريقها إلى التحقيق إلا جزئيا في إطار المخطط الخماسي 1981 – 1985، حيث تم الاكتفاء بإعادة هيكلة التعليم العالي. لكن ذلك كله لا ينفي التطور الذي حصل في نظام التعليم العام والتكوين المهني، فضلا عن التقدم الذي عرفته المغربة والتعريب الشامل للتعليمين الابتدائي والثانوي. ويمكن إجمال جوانب النقص التي ظلت تميز المنظومة التعليمية في ضعف المردودية الداخلية ومشكل التمويل، خصوصا في سياق الأزمة الاقتصادية الخانقة التي دخلها المغرب نهاية السبعينات وبداية الثمانينات، وما ترتب عنها من تدهور للأحوال الاجتماعية.

وفي أواسط الثمانينات، انطلق الإصلاح مجددا بمراجعة مشاريع وبرامج التعليم في المخطط الخماسي بهدف التخفيض من النفقات وملاءمة أكبر للتكوين مع الحاجات الاقتصادية. موازاة مع ذلك، عرف التكوين المهني هو أيضا تطورا وهيكلة جديدة.

إشكالية الإصلاح مجددا أو الحلقة المفرغة 1988– 2000

تكرس المسار الإصلاحي عند إرساء المخطط – المسار 1988 – 1992، حيث تواصل دعم توسع التعليم الأساسي، خاصة في الوسط القروي، تحقيقا

لدمقرطة الولوج وتجديد الوسائل وعقلنة التوجيه المدرسي والمهني والربط بين التعليم والتشغيل. وبالرغم من النقلة التي سيعرفها التعليم الجامعي على مستوى المسالك والمؤسسات، فإننا عندما نقوم بفحص الحصيلة، نقف على مجموعة من الاختلالات التي سترافق المنظومة التعليمية في انتقالها إلى القرن الواحد والعشرين. ومن بين هذه الاختلالات، أساسا، ضعف الفعالية الداخلية والخارجية للنظام، الشيء الذي ينعكس في ارتفاع نسب الهدر وتضخم أعداد بطالة الخريجين. وقد وقفت «اللجنة الخاصة للتربية والتكوين» وهي تقوم بإعداد «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» سنة 1999 على العديد من التعثرات وأوجه النقص الأخرى التي تعتري النظام التعليمي من قبيل ضعف الجودة وانعدام الحكامة في التدبير وتعثر تعريب العلوم والاكتظاظ وضعف البنيات.

لقد كشف النقاش الذي جرى بمناسبة إعداد الميثاق المذكور عن دواعي فشل الإصلاحات المتواترة، والتي تتمثل إجمالا في غياب النظرة الشمولية وتغليب الطابعين التقنقراطي والتجزيئي في مقاربة المشاكل المطروحة. وعلى مستوى الإنجاز، تؤدي البيروقراطية الإدارية ونقص الموارد وضعف التكوين هي أيضا إلى الحد من فرص نجاح أي إصلاح، خصوصا عندما لا يتم إشراك المعنيين به مباشرة. ولعل العامل الأهم يتمثل في ضعف السند العلمي للإصلاح وتغييب البحث التربوي وما يستتبع ذلك من انعدام بنية للتتبع والتقويم.

إن تجربة الإصلاح في النظام التعليمي المغربي تكشف عن مفارقة مفادها أن الهيئات والفعاليات السياسية والاقتصادية والإدارية والنخب التي تدور في فلكها، بقدر ما عبرت باستمرار عن اقتناعها بضرورة الإصلاح، بقدر ما أخفقت في تحقيقه وتجسيده على أرض الواقع لأسباب موضوعية بالطبع، ولكن أيضا لأسباب ذاتية. لذا، ينبغي استحضار هذه التجربة كلما كنا بصدد محاولات النهوض بمنظومة التربية والتعليم على الدوام.

كرونولوجيا السياسة التربوية

ترمي هذه الكرونولوجيا التي نضعها بين يد الباحثين إلى الوقوف على أهم المنعطفات المؤسسية والتحولات التي

عرفها التعليم في المغرب من بداية القرن العشرين إلى صدور «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» سنة 1999، بما في ذلك القرارات الكبرى والإصلاحات والنصوص التشريعية الصادرة عن الهيئات الرسمية.

منهجيا، تم اعتماد التاريخ الميلادي في إعداد هذه الكرونولوجيا، مع إضافة بعض التوضيحات أو التعليقات للأحداث والنصوص المذكورة كلما دعت الضرورة. وقد اكتفينا بالنسبة لفترة الحماية 1912 - 1956 بما يتعلق بمنطقة الاحتلال الفرنسي، آملين أن نخصص لمناطق الاحتلال الإسباني كرونولوجيا خاصة بها في المستقبل.

1900

1904	تأسيس البعثة العلمية في طنجة (قامت بنشر دوريتين هما : *Archives marocaines ; Revue du monde musulman*) في سنة 1912 تحول اسم البعثة إلى «القسم السوسيولوجي *Section sociologique*».
نونبر 1912	إنشاء «المدرسة العليا للغة العربية واللهجات البربرية» من طرف سلطات الحماية الفرنسية *Institut Scientifique Chérifien ou Ecole Supérieure Langue Arabe et Dialectes Berbères*، وهو الذي تطور ليصبح سنة 1921 معهد الدراسات المغربية العليا *Institut des Hautes Etudes Marocaines*. إنشاء مصلحة التعليم (أشرف عليها *G.Loth*، المدير السابق للمدرسة العلوية في تونس).
1914	إنشاء اللجنة المسماة «مجلس العلماء» بغرض إصلاح جامعة القرويين.
28 يونيو 1915	وضع أول نظام أساسي لأطر التعليم والإدارة التربوية داخل المنطقة الفرنسية من المملكة الشريفة (وقد وقع تعديله في سنوات 1920 و1967 و1973 و و1979 و1985 و1986).

أكتوبر 1915	إنشاء «لجنة الدراسات البربرية *Comité d'Etudes berbères*» من قبل المقيم العام ليوطي *Lyautey* 1912- 1925.
فبراير 1916	ظهير إنشاء الثانويتين الإسلاميتين في الرباط وفاس ومجلس أعلى للتعليم.
1918	قرار للسلطان مولاي يوسف بإنشاء لجنة المراقبة إلى جانب لجنة التطوير بجامعة القرويين.
21 ماي 1919	المرسوم المنظم لشهادة ودبلوم الدراسات الثانوية الإسلامية (*C.E.S.M et D.E.S.M*)
14 – 15 أكتوبر 1919	افتتاح أولى المدارس الحرة الابتدائية في منطقة الحماية الفرنسية (الرباط وفاس) وفي منطقة الحماية الإسبانية (تطوان).
فبراير 1920	إنشاء «المعهد العالي للدراسات المغربية» بالرباط *I.H.E.M* (حل مكان «المدرسة العليا للغة العربية واللهجات البربرية»).
26 يوليوز 1920	• ظهير تنظيم التعليم الأصيل (تابع لوزارة العدل). • تحويل مصلحة التعليم إلى مديرية مع إنشاء مصلحة خاصة بتعليم المسلمين.
29 يوليوز 1920	قرار الصدر الأعظم المتعلق بتنظيم موظفي مديرية التعليم (داخل منطقة الحماية الفرنسية).
30 غشت 1920	مذكرة تنظيم برامج وحصص التعليم الابتدائي (المدارس القروية والإقليمية والحضرية ومدارس أبناء الأعيان والثانويات الإسلامية).

4 شتنبر 1920	• مرسوم برامج وحصص التعليم الثانوي الإسلامي. • تنظيم شهادة ودبلوم الدراسات الثانوية الإسلامية (التي وضعت سنة 1919 مع عدم منحها المعادلة مع الشهادات الفرنسية ومنع تدريس اللغة العربية في المدارس البربرية).
28 فبراير 1921	تحويل مديرية التعليم إلى المديرية العامة للتعليم العمومي (وهي تشرف أيضا على الفنون الجميلة والآثار).
12 أبريل 1921	إحداث الثانوية الإسلامية بالرباط.
15 شتنبر 1921	إنشاء «جمعية قدماء تلاميذ ثانوية مولاي إدريس» في فاس.
31 أكتوبر 1921	إنشاء «المجلس الأعلى لتعليم الأهالي *«Conseil Supérieur de l'Enseignement des Indigènes»*.
1921	إنشاء «مراكز الدراسات القانونية *Centres d'Etudes Juridiques*» في الرباط.
16 نونبر 1927	مذكرة تحدد سن 14 للتلاميذ المسلمين لولوج السنة السادسة بالثانويات الفرنسية.
1927	إدخال تعليم اللغة العربية للمدارس القروية.
1929	حملة جمعية الطلبة المسلمين لشمال إفريقيا في فرنسا من أجل إصلاح الثانويات الإسلامية.
1930	
1930	إنشاء لجنة إصلاح جامعة القرويين (وهي التي ستتمخض أعمالها عن الظهيرين الصادرين سنتي 1931 و1933).

1930	السماح لتلاميذ الثانويات الإسلامية باجتياز امتحان البكالوريا بالفرنسية.
ماي 1931	احتجاج طلبة القرويين على الإصلاح المسمى «التنظيم».
31 مارس 1933	الظهير المنظم لجامعة القرويين.
10 ماي 1933	الظهير المنظم للدراسة بجامعة القرويين وبقية معاهد الدراسات الإسلامية بالمغرب.
1934	• تقديم «دفتر المطالب» من لدن «كتلة العمل الوطني» (وهي تتضمن فصلا خاصا بالتعليم). • إنشاء مدرسة محمد جسوس الخاصة بالرباط (تعليم مزدوج اللغة).
1 أبريل 1935	ظهير منع فتح مدارس حرة (صدر ظهير مماثل سنة 1937).
1937	إنشاء ثانوية سيدي محمد الإسلامية بمراكش.
15 شتنبر 1937	منع مؤتمر الطلبة المسلمين لشمال إفريقيا في الرباط.
دجنبر 1937	ظهير يضع المدارس الحرة تحت وصاية الصدر الأعظم ويمنع تحول الكتاتيب القرآنية (المسيد) إلى مدارس حرة.
1938	معادلة دبلوم الدراسات الثانوية الإسلامية بالبكالوريا الفرنسية لولوج الوظائف الإدارية.
12 يوليوز 1938	إنشاء مركز للتكوين التربوي للتعليم الإسلامي.
31 دجنبر 1938	الظهير المنظم لمدرسة بن يوسف بمراكش.

1940	
1941	• إنشاء «جمعية قدماء تلاميذ ثانوية أزرو». • إنشاء شهادة الدروس التكميلية الإسلامية في نهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وشهادة الدروس الثانوية الإسلامية في نهاية السنة لرابعة من التعليم الثانوي.
1942	إنشاء المدرسة المولوية في الرباط.
17 نونبر 1943	ظهير ومرسوم ينظمان تعليم الفتاة المسلمة.
يناير 1944	إضرابات في مجمل المؤسسات التعليمية عبر البلاد مما أدى إلى إعلان السنة الدراسية سنة بيضاء.
16 مارس 1944	تكوين 4 لجان للانكباب على إصلاح التعليم.
أكتوبر - نونبر 1944	إعادة تنظيم التعليم الفرنسي الإسلامي تبعا لتوصيات اللجان المذكورة (وهو أهم إصلاح يعرفه هذا التعليم منذ سنة 1920).
1945	• إحداث شهادة الدروس الابتدائية من طرف «مندوبية التعليم». • ظهير إنشاء «المدرسة الوطنية الفلاحية *Ecole Nationale d'Agriculture*» في مكناس.
4 ماي 1946	عملية «المدارس المتنقلة».
يوليوز - غشت 1946	تقديم ميثاق التعليم من طرف وفد مغربي للجنة المكلفة بإصلاح التعليم (اعتمدت هذه اللجنة ستة مبادئ رفضت سلطات الحماية العمل على تطبيقها).

1947	اللجنة الملكية تضع برامج سلك التعليم الابتدائي المكون من 5 سنوات.
1948	جامعة القرويين تخلق فرعا خاصا بالبنات، وسنة تحضيرية لاستقبال تلاميذ المدارس الحرة.
13 غشت 1948	مرسوم إلغاء دبلوم الدراسات الثانوية الإسلامية وتعويضه بنظام «بكالوريا ما وراء البحار».
1948	• إنشاء «المدرسة المغربية للإدارة *Ecole Marocaine d'Administration*» في الرباط. • شهادة الدروس الابتدائية الإسلامية للتعليم الحر.
1950	
22 أبريل 1950	إنشاء لجنة إصلاح القرويين.
فبراير 1951	تصنيف المدارس الابتدائية إلى صنفين : مدارس ابتدائية حيث الدراسة ثلاث سنوات، وتلك التي تنتهي فيها الدراسة بعد خمس سنوات، أي بالحصول على شهادة الدروس الابتدائية.
5 دجنبر 1952	تسمية مراكز التكوين التربوي للتعليم الإسلامي.
دجنبر 1955	تحويل مديرية التعليم العمومي إلى وزارة مغربية على رأسها الأستاذ محمد الفاسي.
1955	حصيلة الأطر والخريجين لفترة الحماية : 30 مهندسا، 19 طبيبا، طبيبان للأسنان، 27 محاميا، 6 صيادلة (لم يكن يعمل بالإدارة سوى 165 مغربيا فقط من بين 5500 مسؤول وموظف).

16 أبريل - 28 يونيو 1956	تنظيم أول حملة لمحاربة الأمية (تلتها حملة أخرى في نفس السنة ما بين 7 نونبر و 22 دجنبر مع إصدار جريدة «المنار»).
25 يونيو 1956	إعلان وزير التربية الوطنية عن برنامج لإصلاح التعليم (مخطط محمد الفاسي).
26 يونيو 1956	مذكرة وزير التربية الوطنية حول التكرار وسن تمدرس التلاميذ بالتعليم الابتدائي.
1956	إنشاء المركز الوطني للتربية الأساسية (مهمته إعداد مرشدين ومرشدات يشرفون على حملات لتعليم السكان القراءة والكتابة والفنون المنزلية ورعاية الأطفال والخياطة والأشغال اليدوية وإصلاح الأدوات الفلاحية ...).
دجنبر - يناير 1957	المؤتمر المؤسس «للاتحاد الوطني لطلبة المغرب» بالرباط.
25 فبراير 1957	الظهير المنظم لهياكل التعليم العالي والجامعي.
31 ماي 1957	توقيع اتفاقية التعاون الثقافي بين المغرب وفرنسا بالرباط.
2 يوليوز 1957	استقبال جلالة الملك لأعضاء «اللجنة العليا للتعليم» المكونة من ممثلي كل من التعليم الإسلامي والتعليم اليهودي والتعليم الفرنسي والتعليم الإسباني.
22 يونيو 1957	إنشاء «المجلس الأعلى للتخطيط» (عقد أول اجتماع له بتاريخ 16 يوليوز 1957).

21 يوليوز 1957	ظهير إنشاء جامعة محمد الخامس بالرباط.
25 غشت 1957	تكوين «اللجنة العليا للتعليم»، وهي أول لجنة رسمية لإصلاح التعليم ستعمل على إقرار المبادئ الأربعة للمنظومة التربوية المغربية.
شتنبر 1957	المؤتمر الثاني للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بفاس.
2 أكتوبر 1957	أول «مدرسة عليا للدراسات التلمودية *Yechivat Neveh chalom* » الخاصة بتكوين مدرسي العبرية.
2 أكتوبر 1957	تحويل المدرسة المغربية للفلاحة بمكناس إلى المدرسة الوطنية للفلاحة.
يناير 1958	إحداث شعبة باللغة العربية في المدرسة المغربية للإدارة.
15 يناير 1958	إحداث «المعهد التربوي للتعليم الثانوي» لتكوين أساتذة التعليم الثانوي.
أبريل 1958	تكوين «اللجنة الملكية لإصلاح التعليم»، وهي اللجنة الثانية التي أقرت توصيات تعارض في مجملها ما أقرته «اللجنة العليا للتعليم» السابقة (قررت تكرار كل تلاميذ السنوات الثلاث الأولى في التعليم الابتدائي بالنسبة لسنة 1958 – 1959).
18 يوليوز 1958	وزير التربية الوطنية (عمر بن عبد الجليل) يطالب أمام الجمعية الوطنية الاستشارية بتأميم التعليم الحر وإصلاح جامعة القرويين.
25 – 31 يوليوز 1958	المؤتمر الثالث للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بتطوان.
أكتوبر 1958	إحداث القسم الثاني من البكالوريا باللغة العربية لفائدة تلاميذ التعليم الحر.

20 نونبر 1958	مرسوم إحداث «المدرسة الإعدادية للمهندسين».
22 يناير 1959	إنشاء «اللجنة العليا للطفولة المحرومة والتربية المحروسة».
9 فبراير 1959	ظهير الهيكلة الجديدة لوزارة التربية الوطنية الذي يمنح للوزارة وحدها الاختصاص بشؤون التعليم.
1 أبريل 1959	إحداث «لجنة التربية والثقافة» المكلفة بمساعدة المجلس الأعلى للتخطيط في إعداد المخطط الخماسي 1960 – 1964.
15 أبريل 1959	الحملة الرابعة لمحاربة الأمية.
1 يونيو 1959	• ظهير «المجلس الأعلى للتربية الوطنية». • ظهير «المجلس الوطني للثقافة الشعبية». • مرسوم نظام التعليم الخاص (يوضع تحت مراقبة وزارة التربية الوطنية التي تمنح رخص فتح المدارس، وقد تم تعديله سنة 1985).
23 غشت 1959	المؤتمر الرابع «للاتحاد الوطني لطلبة المغرب» في أكادير (غادر طلبة جامعتي القرويين وبن يوسف المؤتمر).
28 غشت 1959	نشر نتائج أعمال «اللجنة الوطنية للتربية والثقافة» المساعدة للمجلس الأعلى للتخطيط.
غشت 1959	إحداث مدرسة الطب (تم تطويرها إلى كلية الطب في أكتوبر 1962).
شتنبر 1959	• إصلاح المدرسة المغربية للإدارة. • افتتاح الدورة الأولى «للمجلس الأعلى للتربية الوطنية».

1960	
14 يناير 1960	مرسوم إنشاء معهد الدراسات والأبحاث حول التعريب.
1960 – 1964	تعريب التعليم الابتدائي.
ماي 1960	فصل قطاع محاربة الأمية والتربية الأساسية عن وزارة التربية الوطنية (بمناسبة التعديل الحكومي).
9-11 يونيو 1960	انعقاد الدورة العادية للمجلس الأعلى للتربية الوطنية.
16 – 20 يوليوز 1960	المؤتمر الخامس للاتحاد الوطني لطلبة المغرب.
10 أكتوبر 1960	الاحتفاء بمرور 11 قرنا على تأسيس القرويين (خطاب ملكي بالمناسبة).
20 دجنبر 1960	إحداث «المدرسة المحمدية للمهندسين».
دجنبر 1960	إحداث «المدرسة الملكية الغابوية» بسلا (يتلوه مرسوم صادر سنة 1971).
3-7 أبريل 1961	انعقاد مؤتمر عربي خاص بالتعريب (أوصى بجعل اللغة العربية لغة علم وحضارة عصرية وعمل).
29 ماي 1961	الإحصاء العام للسكان والسكنى : (770 . 686 . 11 نسمة).
ماي – يوليوز 1961	مرسومان ينظمان الدراسة والامتحانات في المدرسة المحمدية للمهندسين.

يوليوز 1961	انطلاق «عملية المدارس» (1000 فصل دراسي جديد للدخول المدرسي 1961 – 1962).
24 يوليوز 1961	المؤتمر السادس للاتحاد الوطني لطلبة المغرب في أزرو.
30 غشت 1961	بدء أعمال اللجنة الوزارية المكلفة بدراسة قضايا التعليم (التعريب وتكوين الأطر وتوحيد التعليم).
1961	تحويل المعهد التربوي للتعليم الثانوي *Institut Pédagogique de l'Enseignement Secondaire* إلى المدرسة العليا للأساتذة *Ecole Normale Supérieure*.
7 فبراير 1962	ظهير تحديد الدروس والنظام المدرسي لجميع مؤسسات التعليم والتكوين التربوي (سيعدل بظهير 19 شتنبر 1962).
16 مارس 1962	اقتراح برامج جديدة للتعليم الأصيل من طرف العلماء.
يوليوز 1962	المؤتمر السابع للاتحاد الوطني لطلبة المغرب (عرف الانقسام الذي أدى إلى ظهور منظمة طلابية أخرى هي «الاتحاد العام لطلبة المغرب *UGEM*»).
19 شتنبر 1962	ظهير إحداث وتحويل بعض مؤسسات التعليم والتكوين التربوي.
17 أكتوبر 1962	إحداث كلية الطب بالرباط.
18 أكتوبر 1962	عرض «ميثاق التعليم» على المجلس الأعلى للتعليم في دورته السنوية (خطاب ملكي).

26 دجنبر 1962	مرسوم تنظيم امتحان البكالوريا المغربية وامتحان دبلوم التقني للتعليم الثانوي *DTS* (تعرض هذا المرسوم إلى تعديلات في سنوات 1964 و1968 و1969 قبل إلغائه عند إعادة تنظيم هذا الامتحان سنة 1971 و1979 و1988).
3-9 يناير 1963	أسبوع التعريب في الرباط.
6 فبراير 1963	ظهير جامعة القرويين.
7 ماي 1963	المرسوم الوزاري المنظم لامتحانات نهاية التعليم الابتدائي وشهادة الدروس الابتدائية وامتحان الولوج للتعليم الثانوي وشهادة الدروس الثانوية وشهادة الدروس التقنية.
11 يونيو 1963	الظهير المنظم لتأسيس الجمعيات الطلابية (يمنع تأطير تلاميذ التعليم الثانوي من طرف الاتحاد الوطني لطلبة المغرب).
5 يوليوز 1963	إنشاء «المندوبية السامية للتكوين المهني».
30 يوليوز – 2 غشت 1963	المؤتمر الثامن للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بالدار البيضاء.
8 نونبر 1963	نظام الدراسة والامتحانات في المدرسة العليا للأساتذة.
1963	ظهير إلزامية التعليم ما بين سن 7 و 13 سنة (وسيتم تعديله سنة 1971).
1964	هيكلة جديدة لوزارة التربية الوطنية (بإحداث 3 هيئات جديدة هي : نيابة كتابة الدولة في التعليم التقني والتكوين المهني وتكوين الأطر، ونيابة كتابة الدولة في التعليم الابتدائي، ومفتشية إدارية عامة).

13 – 30 أبريل 1964	مناظرة حول التعليم بالمعمورة.
7 شتنبر 1964	المؤتمر التاسع للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بالرباط.
9 فبراير 1965	مرسوم وزير التربية الوطنية حول توجيه التلاميذ وانتقالهم من السنة الثالثة إلى الرابعة ثانوي (وهو المنشور المتسبب في أحداث 22 – 25 مارس 1965).
9 مارس 1965	انطلاق برنامج يومي (30 دقيقة) للتلفزة التربوية (تختلف عن التلفزة المدرسية من حيث مضمون برامجها والجمهور العريض المستهدف).
25 مارس 1965	نقاش داخل البرلمان لقضايا التعليم (بعد أحداث الدار البيضاء 22 – 25 مارس).
26 مارس 1965	• محاكمات على إثر الأحداث المذكورة في كل من الدار البيضاء والرباط وفاس. • حملة إعلامية لوزارة التربية الوطنية بغرض توضيح المذكرة المتسببة في الأحداث.
21 – 27 أكتوبر 1965	المؤتمر العاشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بالرباط. إصلاح السلك الأول من التعليم الثانوي بإسناد «الجذع المشترك» من سنتين (ألغي هذا «الجذع المشترك» مع انطلاق المخطط الخماسي 1973 – 1977 تبعا لتوصيات مناظرة إفران).
1965	المغربة التامة لأطر التعليم الابتدائي.
6 أبريل 1966	الندوة الصحفية لوزير التربية الوطنية محمد بنهيمة (والتي عرض فيها خطته المكونة من خمسة مبادئ).

27 يوليوز 1966	المؤتمر الحادي عشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بالرباط.
8 فبراير 1967 و30 مارس 1967	نظام أساسي شامل لأطر وموظفي وزارة التربية الوطنية (وقع تغييره وتتميمه عدة مرات في سنوات 1973 و 1975 و 1979 و 1985و 1986).
14 فبراير 1967	اجتماع اللجنة الاستشارية للتعليم لبلدان المغرب العربي في تونس (أوصت بنشر حولية مغاربية للتوثيق التربوي، وإحداث لجنة مشتركة خاصة بتدريس اللغة العربية، ومركز تربوي مغاربي).
15 – 21 فبراير 1967	ندوة تربوية مغاربية في تونس حول «تعليم اللغة العربية والازدواجية اللغوية».
أبريل 1967	مناظرة حول التعليم بالمحمدية.
25 – 29 أبريل 1967	اجتماع وزراء التربية والتعليم لبلدان المغرب العربي في الجزائر (مشروع توحيد المصطلحات العربية والمناهج المدرسية).
3 نونبر 1967	إحداث «المعهد الوطني للأطر التقنية» بالدار البيضاء.
8 أبريل 1968	إنشاء «المعهد الوطني للزراعة والبيطرة».
يونيو 1968	هيكلة جديدة لوزارة التربية الوطنية (3 وزارات : التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي والتقني، ثم التعليم العالي، أما التعليم الأصيل، فقد ألحق بوزارة الثقافة).
17 – 22 يوليوز 1968	المؤتمر الثاني عشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب.

15 غشت 1968	إصلاح الإجازة بجعل مدة الدراسة 4 سنوات تنقسم إلى سلكين.
21 غشت 1968	إنشاء «دار الحديث الحسنية» بالرباط.
10 أكتوبر 1968	الخطاب الملكي الذي أعطى الانطلاقة لعملية الكتاتيب القرآنية (استقبال الأطفال من سن 5 إلى 7 سنوات قبل التحاقهم بالتعليم الابتدائي).
13 نونبر 1968	إنشاء «المجلس الأعلى للتعليم».
18 نونبر 1969	مؤتمر وزراء التعليم لدول المغرب العربي بالرباط (دراسة الرصيد اللغوي الأساسي لتعريب التعليم الابتدائي، وتوصية بإنشاء لجنة مكلفة بملاءمة تكوين الأطر والتعاون الثقافي، وملاءمة اللغة العربية لتدريس العلوم، وإحداث كرسي خاص بتاريخ المغرب العربي، وتبادل الوثائق).
25 يوليوز - 11 غشت 1968	المؤتمر الثالث عشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بالدار البيضاء.
1969	مرسوم إحداث المراكز الجهوية للتكوين البيداغوجي.
غشت 1969	هيكلة جديدة لوزارة التربية الوطنية (3 وزارات).

1970

يناير 1970	القانون الأساسي المنظم للنيابات الإقليمية.
29 يناير 1970	إنشاء «المعهد الوطني للدراسات القضائية» (التابع لوزارة العدل).
11 فبراير 1970	إحداث «المعهد الوطني للبريد والمواصلات السلكية واللاسلكية» (التابع لوزارة البريد).

16 فبراير 1970	ظهير إنشاء «المجلس الأعلى للتعليم» (تعديلا للظهير الصادر سنة 1959).
15-11 مارس 1970	مناظرة إفران حول التعليم.
16 مارس 1970	الخطاب الملكي لاختتام مناظرة إفران حول التعليم.
23 مايو 1970	بيان العلماء والمثقفين ورجالات الفكر في المغرب حول التعليم والتعريب.
5 يونيو 1970	مرسوم إصلاح الإجازة في العلوم.
شتنبر 1970	«بيان تاريخي من مثقفي المغرب حول سياسة التعليم والغزو اللغوي الاستعماري للمغرب العربي».
7 أكتوبر 1970	المرسوم المنظم للدراسة في المدرسة العليا للأساتذة وإحداث «المراكز التربوية الجهوية CPR».
8 أكتوبر 1970	إغلاق معهد الدراسات الاجتماعية (السوسيولوجيا).
أكتوبر 1970- أكتوبر 1973	مخطط تعريب مادة الفلسفة في التعليمين الثانوي والعالي.
أكتوبر 1970 أكتوبر 1976	مخطط تعريب مادتي التاريخ والجغرافيا في التعليمين الثانوي والعالي.
1970	المرسوم المنظم للدراسة في مركز تكوين المفتشين (عدل في سنة 1972).
1971	تخفيض سن التمدرس الإجباري من 6 – 13 سنة إلى 7 – 12 سنة.

31 يناير 1971	المؤتمر الرابع عشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بالرباط.
22 – 23 – 24 يناير 1971	«الميثاق الوطني للتعليم» المنبثق عن الندوة الوطنية حول التعليم التي نظمها كل من اتحاد كتاب المغرب والنقابة الوطنية للتعليم العالي.
4 فبراير 1971	إنشاء المدرسة الملكية الغابوية (التابعة لوزارة الفلاحة).
24 أبريل 1971	مرسوم إصلاح شهادة الدراسات العليا والدكتوراه في الآداب.
10 ماي 1971	مرسوم شهادة التأهيل المهني (عدل بتاريخ 24 أبريل 1974).
12 يونيو 1971	إحداث «المعهد الملكي لتكوين الأطر» (التابع لوزارة الشبيبة والرياضة).
30 يونيو 1971	مراسيم إصلاح البكالوريا (بكالوريا تقنية).
20 يوليوز 1971	الإحصاء العام للسكان والسكنى (259 . 379 . 15 نسمة).
4 نونبر 1971	افتتاح أول معهد للتجارة في الدار البيضاء.
9 دجنبر 1971	إعلان الوزير الأول (كريم العمراني) في خطابه أمام البرلمان عن «تعريب التعليم».
27 دجنبر 1971	إحداث المركز التربوي الوطني *CPN*.
13 يناير 1972	توقيع اتفاقية التعاون الثقافي والتقني بين المغرب وفرنسا.
24 يناير 1972	إصلاح المدرسة المغربية للإدارة.
3 ماي 1972	ندوة حول الجامعة نظمها اتحاد كتاب المغرب.

19 يونيو 1972	إنشاء «المعهد العالي للسياحة» بطنجة.
27 يوليوز 1972	إنشاء وتنظيم «المعهد العالي للتجارة وإدارة المقاولات *ISCAE*» بالدار البيضاء.
11 – 17 غشت 1972	المؤتمر الخامس عشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب بالرباط.
18 دجنبر 1972	إحداث «المركز الوطني للتوثيق *CND*».
1973 – 1977	«البرنامج الاستعجالي» (وهو يواكب المخطط الخماسي لنفس الفترة ويستهدف التمدرس والمغربة، مع إقرار إجراءات استعجالية وأخرى على المدى الطويل).
يناير – فبراير 1973	موجة إضرابات أدت إلى حل الاتحاد الوطني لطلبة المغرب وإغلاق كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.
13 غشت 1973	قانون إقرار الخدمة المدنية (لمدة سنتين للمغاربة المجازين أو الحاصلين على شهادة معادلة للإجازة).
18 أكتوبر 1973	التعريب الكلي لدراسة العلوم الإنسانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية انطلاقا من الدخول الجامعي 1973 – 1974).
مارس 1974	إنشاء مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (تحت وصاية وزارة التشغيل).
25 أبريل 1974	تعديل وزاري أصبحت بموجبه وزارة التربية الوطنية مكونة من وزارتين : التعليم الابتدائي والثانوي، (محمد بوعمود) والتعليم العالي (عبد اللطيف بنعبد الجليل).

16 يوليوز 1974	مراسيم إحداث كليات الطب والعلوم القانونية والاقتصادية بالدار البيضاء وكلية الآداب بفاس.
4 نونبر 1974	إحداث «مدرسة علوم الإعلام» بالرباط.
5 نونبر 1974	إحداث مدرسة فندقية بفاس.
9 دجنبر 1974	الاتفاقية المغربية البلجيكية للتعاون في مجال التعليم التقني.
27 دجنبر 1974	مرسوم إعادة تنظيم المراكز التربوية الجهوية.
25 فبراير 1975	الظهير المحدد لمهام الجامعات في التعليم والبحث العلمي وتكوين الأطر ونشر المعرفة والثقافة.
24 أبريل 1975	القرار المتعلق بتنظيم السلك الخاص لتكوين أساتذة السلك الثاني من الثانوي (في ظرف سنة واحدة، وقد تم تعديله بتاريخ 23 يونيو 1977).
17 أكتوبر 1975	النظام الأساسي الخاص بأطر وأساتذة مؤسسات التعليم العالي وتكوين الأطر العليا (تعديلا للظهيرين الصادرين في 7 فبراير 1962 و 19 شتنبر 1962).
16 أكتوبر 1975	• إنشاء جامعتي الحسن الثاني بالدار البيضاء وسيدي محمد بنعبد الله بفاس (بالإضافة إلى الجامعتين الموجودتين : جامعة محمد الخامس وجامعة القرويين). • النظام الأساسي لرجال التعليم الباحثين.
17 أكتوبر 1975	مرسوم النظام الأساسي لأطر وموظفي وزارة التربية الوطنية (وقع تعديله في سنوات 1979 و1985 و1986).

2 مارس 1976	إعلان وزير التعليم الابتدائي والثانوي عن مغربة السلك الأول من التعليم الثانوي سنة 1979.
25 يونيو 1976	توقيع اتفاقية التعاون المغربي البلجيكي في مجالات التعليم الفلاحي وتقنيي المخابر وتكوين الأطر العليا.
11 يونيو 1976	المرسوم المتعلق بالدراسة ودبلوم التخرج ووضعية الأساتذة المتدربين بالمدرسة العليا للأساتذة.
2 غشت 1976	إنشاء «المركز الوطني لتنسيق وتخطيط البحث العلمي والتقني».
29 نونبر 1977 18 مارس 1978	اللجنة الوطنية لإصلاح الدراسات الطبية في المغرب.
27 فبراير 1978	الخطاب الملكي أمام اللجنة البرلمانية المكلفة بدراسة مشاكل التعليم (تأكيد ضرورة الاحتفاظ بالازدواجية اللغوية في التعليم).
14 يونيو 1978	إحداث جامعتي محمد الأول بوجدة والقاضي عياض بمراكش.
13 شتنبر 1978	تنظيم وزارة التربية الوطنية.
23 – 24 شتنبر 1978	تنظيم الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية لندوة حول التعليم بفاس.
28 شتنبر 1978	مرسوم إحداث المدارس العليا للأساتذة الجديدة (بهدف إتمام مغربة أساتذة المواد العلمية في التعليم الثانوي).
4 أكتوبر 1978	إصدار مرسومي إصلاح نظام الدراسة والامتحانات الخاصين بإجازة الحقوق والعلوم الاقتصادية.

نونبر 1978	رفع المنع عن الاتحاد الوطني لطلبة المغرب.
25 يناير 1979	مرسوم الامتحان الخاص لولوج إطار أساتذة السلك الأول للتعليم الثانوي.
25 يناير 1979	مرسوم النظام الأساسي الخاص برجال التعليم بوزارة التربية الوطنية (تعديلا لمرسوم 2 فبراير 1967).
25 يناير 1979	مرسوم إعادة تنظيم المراكز التربوية الإقليمية (تعديلا لمرسوم 27 دجنبر 1974).
25 يناير 1979	مرسوم يحدد التعويضات الممنوحة لرجال التعليم والتفتيش والمستخدمين المكلفين بتنظيف وصيانة الأقسام المدرسية (تعديلا لمرسوم 17 أكتوبر 1975).
1 فبراير 1979	قرار وزير التربية الوطنية بإعادة تنظيم امتحانات البكالوريا للتعليم الثانوي.
17 – 18 مارس 1979	مؤتمر «النقابة الوطنية للتعليم العالي» وإعلان انفصالها عن الاتحاد المغربي للشغل.
31 غشت – 4 شتنبر 1979	المؤتمر السادس عشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب المكان (بعد تعرضه للمنع طيلة 5 سنوات).

1980

1979 – 1980	لجنة إصلاح التعليم الأولي والكتاتيب القرآنية تقدم تقريرها.
25 أبريل 1980	مرسوم إعادة تنظيم مركز تكوين مفتشي تعليم الطور الأول. (سيتم تعديله بمرسوم 19 نونبر 1980).

14 ماي 1980	مرسوم الدراسة والامتحانات في مراكز تكوين المعلمين (سيتم تعديله بمرسوم 5 ماي 1993).
22 يوليوز 1980	قرار حصر شعب الفلسفة في كليتي الآداب بالرباط وفاس.
غشت 1980	مناظرة إفران الثانية حول التعليم.
أكتوبر 1980	إحداث المدرسة العليا للتعليم التقني.
19 نونبر 1980	مرسوم نظام الدراسة والامتحانات لنيل دبلوم مفتش تعليم الطور الأول (تعديلا للمرسومين الصادرين في 22 يونيو 1967 و25 أبريل 1980).
29 نونبر 1980	إحداث المدرسة الوطنية للهندسة المعمارية.
1980	المغربة التامة لأطر الطور الأول من التعليم الثانوي (الإعدادي).
فبراير 1981	مشروع إحداث مراكز التعليم العالي لتكوين الأطر ومعاهد البحث العلمي.
22 غشت – 5 شتنبر 1981	المؤتمر السابع عشر للاتحاد الوطني لطلبة المغرب.
22 مارس 1982	إحداث كليات طب الأسنان والعلوم والآداب في جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء.
يوليوز 1983	مرسوم يفرض رسوما للقبول بالمؤسسات الجامعية (لم يعرف التطبيق).
31 يوليوز 1984	اتفاقية التعاون الثقافي والعلمي والتقني بين المغرب وفرنسا.

1984	إصلاح التكوين المهني.
4 أكتوبر 1985	نظام أساسي للأطر الإدارية والتربوية لوزارة التربية الوطنية (تم تصنيفهم داخل سبع هيئات مع إقرار نظام الترقية الداخلية ومبدأ الكفاءة الواحدة، وقد دخل حيز التطبيق في فاتح يناير 1986).
شتنبر 1985	إنشاء إدارة التكوين المهني وتكوين الأطر (تابعة لوزارة التجهيز).
1985	إصلاح التعليم الأساسي.
4 أكتوبر 1985	مرسوم النظام الأساسي لأطر وموظفي وزارة التربية الوطنية (سيتم تعديله سنة 1986).
16 أبريل 1986	مرسوم النظام الأساسي لأطر وموظفي وزارة التربية الوطنية.
15 يونيو 1986	المناظرة الوطنية الأولى حول الثقافة بتارودانت.
14 نونبر 1986	ظهير الاتفاقية المتعلقة بالاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية الموقعة في باريس يوم 22 دجنبر 1978.
6 أبريل 1987	إعادة تنظيم مركز تكوين مفتشي تعليم الطور الأول والطور الثاني (وقد عدل بمرسوم آخر صدر في 29 ابريل 1993، فضلا عن عدد من قرارات وزير التربية الوطنية التي تنظم مباريات الولوج وامتحانات التخرج).
17 يونيو 1987	الخطاب الملكي الذي تضمن قرارا بتغيير نظام امتحانات البكالوريا.
16 نونبر 1987	ظهير إصلاح نظام امتحانات الحصول على بكالوريا التعليم الثانوي.

30 غشت 1988	مرسوم تحديد نظام التعويضات المخولة لبعض موظفي وزارة التربية الوطنية (تعديلا للمرسوم الصادر في 4 أكتوبر 1985).
6-4 يناير 1989	الأيام الوطنية للرفع من مستوى تعلم اللغة العربية واللغات الأجنبية.
14 أبريل 1989	يوم دراسي لوزارة التربية الوطنية و«الاتحاد العام لمقاولات المغرب» حول إدماج الجامعة في النسيج الاقتصادي والاجتماعي للبلاد.
15 ماي 1989	مقاطعة الامتحانات في كليات مكناس وفاس ووجدة.
22 شتنبر 1989	إضراب أساتذة كليتي الطب في الرباط والدار البيضاء.

1990

1990	إنشاء «المجلس الوطني للشباب والمستقبل *CNJA*».
25 يوليوز 1992	وضع الحجر الأساس لجامعة الأخوين بإفران.
5 مايو 1993	مرسوم الدراسة والامتحانات في مراكز المعلمين (تعديلا لمرسوم 14 مايو 1980).
6 أكتوبر 1993	الظهير المحدث لأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات.
18 يونيو 1994	الخطاب الملكي في مجلس النواب حول التعليم.
دجنبر 1994	توقيع اتفاقية تعاون من أجل تعزيز مبادئ حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بين وزارتي التربية الوطنية وحقوق الإنسان.
1994	هيكلة جديدة لوزارة التربية الوطنية.
أبريل 1995	إقرار وزير التعليم العالي (إدريس خليل) بوجود تيارات إسلامية في أوساط الطلبة الجامعيين.

8 يوليوز 1995	خطاب جلالة الملك الذي تطرق فيه لأوضاع التعليم في البلاد (مسألة مجانية التعليم).
أكتوبر 1995	تقرير البنك الدولي حول الوضع الاقتصادي والاجتماعي بالمغرب (بما في ذلك قطاع التربية والتعليم).
1999	«الميثاق الوطني للتربية والتكوين».
30 يوليوز 1999	خطاب العرش الذي تطرق فيه جلالة الملك للميثاق الوطني للتربية والتكوين.
2000	
19 ماي 2000	القانون المنظم للتعليم العالي.
2001	إعداد وزارة التربية لتصور شمولي حول إدماج الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين.
يوليوز 2001	صدور القانون 73.00 القاضي بإحداث مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين.
21 يوليوز 2001	المرسوم المنظم لشروط ومساطر منح معادلات شهادات التعليم العالي.
11 يوليوز 2001	مرسوم تكوين اللجنة الوزارية الدائمة للبحث العلمي والتنمية التكنولوجية.
30 يوليوز 2001	خطاب العرش (الذي يشير إلى إدماج الأمازيغية في منظومة التربية والتعليم).
21 – 26 شتنبر 2001	المرسوم المنظم للترشيحات الخاصة برئاسة الجامعات واللجنة المكلفة بتدارسها.
17 أكتوبر 2001	تنصيب المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

16 يونيو 2002	تعيين جلالة الملك لأعضاء اللجنة المديرية لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين.
يونيو 2002	الكتاب الأبيض (7 أجزاء تتضمن الاختبارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية).
4 يونيو 2002	المرسوم الخاص بتعيين وانتخاب أعضاء مجالس الجامعات ومجالس التسيير.
4 يونيو 2002	الظهير المحدد لتكوين وسير اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي وكذا كيفيات تعيين أعضائها.
يوليوز 2002	مرسوم اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية.
17 يوليوز 2002	الظهير المحدد لاختصاصات وتنظيم كتابة الدولة لدى وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالبحث العلمي.
19 شتنبر 2002	المرسوم المحدد لكيفيات انتخاب الأعضاء المنتخبين بمجالس المؤسسات الجامعية.
2003	• إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. • إحداث كتابة الدولة المكلفة بمحاربة الأمية والتربية غير النظامية. • وضع الإستراتيجية الوطنية لمحاربة الأمية.
يوليوز 2003	المرسوم الخاص بمجالس المؤسسات.
شتنبر 2003	الإصلاح التربوي في التعليم العالي (إجازة، ماستر، دكتوراه).
2004 – 2003	انطلاق تعليم الأمازيغية في المدارس الابتدائية (طبقا للاتفاقية المبرمة ما بين وزارة التربية الوطنية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية).
2004	«حصيلة مرحلة ومستلزمات دينامية جديدة».

يونيو 2004	المرسوم المنظم للائحة المؤسسات غير التابعة للجامعات وإصلاح هياكلها ونظامها التربوي (تمت مراجعته في ماي 2006).
7 يوليوز 2004	المرسوم المنظم لاختصاصات المؤسسات الجامعية وأسلاك الدراسات العليا والشهادات الوطنية المطابقة لها.
20 – 19 فبراير 2005	ندوة النقابة الوطنية للتعليم العالي حول تقويم تطبيق الإصلاح.
يونيو 2005	تقرير اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، إصلاح منظومة التربية والتكوين 1999.
10 فبراير 2006	الظهير القاضي بإعادة تنظيم المجلس الأعلى للتعليم.
أبريل 2006	المرسوم المحدد لمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات.
1 ماي	مرسوم تطبيق المادتين 33 و35 من القانون رقم 1.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي.
14 شتنبر 2006	تنصيب جلالة الملك للمجلس الأعلى للتعليم.
أكتوبر 2007	خطاب جلالة الملك عند افتتاح الدورة البرلمانية الذي تناول فيه جلالته الخطة الاستعجالية لإصلاح التعليم.
14 – 12 نونبر 2007	عرض وزير التربية الوطنية للخطوط العريضة للمخطط الاستعجالي على أنظار المجلس الأعلى للتعليم.
16 أبريل 2008	تقديم التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم حول حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها.
28 أكتوبر 2008	المرسوم المتعلق بالمجلس التأديبي الخاص بالطلبة.

نونبر 2008	المرسوم المتعلق بتمديد مناقشة دكتوراه الدولة إلى 2012.
دجنبر 2008	المرسوم المتعلق بالأساتذة الباحثين الحاصلين على الدكتوراه الفرنسية والمعينين قبل فبراير 1997 والأساتذة المساعدين لمؤسسات تكوين الأطر المعينين ما بين 1997 و2001.

هوامش

1 يمكن لمؤسسة مثل كلية علوم التربية (جامعة محمد الخامس – السويسي) أن تقوم بهذه المهمة بتعاون مع المكتبة الوطنية ومصالح التوثيق بوزارة التربية الوطنية.

المراجع

- محمد بنشقرون، مصادر التعليم والتربية في عهد الحماية الفرنسية والإسبانية، الرباط، 1982، ص. 197.
- رشيدة برادة، التعليم في ضوء التدخلات الأجنبية وردود الفعل الأجنبية من 1860 إلى 1956، دكتوراه الدولة، جامعة الحسن الثاني، 2005 (بحث غير منشور).
- البشير تامر، بيليوغرافيا حول التعليم في المغرب، الرسالة التربوية، السنة الثامنة، العدد 17، دجنبر 1984، ص 65- 80.
- أحمد زيادي، المكتبة المغربية في عهد الحماية، منشورات اتحاد كتاب المغرب، 2003.
- المكي المروني، الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956 – 1994، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 17، 1996، ص. 253.
- A. Baina, *Le système de l'enseignement au Maroc*, Editions Maghrébines, 3 tomes, Casablanca, 1981.
- *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris, CNRS, (CRESM /1962-2000).
- M. Souali, M. Merrouni, « Questions de l'enseignement au Maroc », Bulletin Economique et Social du Maroc, Numéro quadruple 143-144-145-146, les Editions marocaines et internationales, Tanger.
- B. Tamer, « Histoire de l'enseignement au Maroc », Encyclopédie du Maroc, Tome 2, Education, 1987, p 135-156.

Manifeste des Oulémas et intellectuels du Maroc au sujet de la politique de l'enseignement et de l'invasion linguistique coloniale du Maroc arabe

1970

Depuis l'indépendance en 1956, et en particulier au cours des dix dernières années, le Maroc affronte une pression coloniale latente, tendant à consolider et à généraliser la présence linguistique française dans le Maroc indépendant. Elle vise à donner à cette présence -imposée par le protectorat français- un caractère de légitimité et de continuité et ce, non seulement dans l'administration marocaine et les services publics, mais aussi dans le domaine de l'enseignement et de la formation des cadres marocains.

En dépit du combat mené, après l'indépendance et notamment à la suite du colloque historique organisé sur l'enseignement par

Le «Manifeste historique des intellectuels du Maroc ...»

Contexte et enjeux

Mohammed El Ayadi
Université Hassan II-Ain Chok,
Casablanca

Dans ce commentaire du Manifeste de 1970 relatif à la politique de l'enseignement au Maroc, Mohammed El Ayadi revient sur le contexte politique des années soixante et soixante-dix, la place et les enjeux de la lutte pour l'arabisation de l'enseignement sous le Protectorat et au lendemain de l'indépendance, ainsi que sur la diversité politique et intellectuelle caractérisant les profils des signataires de ce manifeste.

«**Manifeste historique des intellectuels du Maroc au sujet de la politique de l'enseignement et de l'invasion linguistique coloniale du Maroc arabe**». Cet intitulé du texte dit tout sur l'objet de ce manifeste. Il s'agit d'une condamnation de la politique gouvernementale dans

l'Etat au Centre de la Maamoura en 1964, par les organisations scientifiques et culturelles, ainsi que par les syndicats et les partis politiques nationaux, ce combat ayant pour but de transformer l'institution scolaire française créée par le protectorat, en institution nationale basée sur la langue arabe, inspirée par l'esprit et la personnalité marocains et dirigée par les cadres nationaux, tous les efforts entrepris dans ce sens aboutirent à un échec. Ainsi les principes unanimement adoptés par la umma en matière d'enseignement, à savoir l'arabisation, la marocanisation des cadres, la généralisation, demeurèrent lettre morte, du fait que les responsables refusèrent tous les plans établis par les experts marocains en vue d'aboutir à l'arabisation et à la marocanisation des cadres.

Ainsi la politique de bilinguisme et la prépondérance de la langue étrangère dans l'enseignement public, aboutirent après 14 ans d'expérience à un échec flagrant :

- sur le plan pédagogique, parce que les élèves qui terminent leurs études secondaires dans son

le domaine de l'enseignement, en particulier en ce qui concerne le problème de la langue et la question de l'arabisation.

Les auteurs du texte se réfèrent au colloque de la Maamora de 1964 et rappellent les principes sacro-saints de la doctrine éducative nationaliste adoptée à cette occasion : l'unification, la généralisation, la marocanisation et l'arabisation. Les initiateurs du manifeste condamnent l'échec du gouvernement dans chacun de ces domaines et revendiquent la satisfaction des revendications nationalistes à ce sujet.

La question de la langue d'enseignement et la problématique de l'arabisation sont au centre de cette contestation. Elle est même le principal élément dans cette levée de bouclier contre la politique du gouvernement dans le domaine de l'enseignement. L'arabisation de l'enseignement, de l'administration et au-delà, de la vie quotidienne, a été un objectif central au temps de la lutte nationaliste contre l'Etat colonial. Après l'indépendance, elle est devenue le moteur de lutte contre l'héritage culturel de cette

cadre, n'atteignent pas les 2%, parce qu'elle n'a pas formé pour le pays les cadres qu'on attendait d'elle ni en langue arabe, ni en langue étrangère, et parce qu'elle a conduit à l'affaiblissement de l'enseignement dans les deux langues.

- sur le plan économique, la proportion de 2% sus-indiquée ne justifie pas les cinquante milliards dépensés dans l'enseignement, dont 23 vont aux enseignants étrangers qui transfèrent le tiers de cette somme en devises hors du pays.

- sur le plan national, parce que la politique du bilinguisme a mis la grande partie de l'enseignement secondaire sous la domination des professeurs étrangers, parce qu'elle a conduit au renforcement de la langue étrangère au sein de l'administration marocaine, au détriment de la langue nationale, qui est en même temps la langue du Coran, et parce qu'elle a conduit à la déformation de la langue parlée chez les générations scolarisées qui s'expriment en une langue métissée et faible qui n'est ni de l'arabe pur, ni du français pur.

époque. Aussi l'Etat national est-il soupçonné de trahir cet objectif, il est même accusé de mettre en péril la personnalité marocaine et son identité arabo-musulmane en servant les desseins néo-colonialistes de francisation du Maroc indépendant. Dans un préambule au texte, les auteurs du « manifeste historique » rédigent une longue note sous le titre : « Ce que chaque marocain doit connaître : aperçu sur l'histoire des tentatives coloniales de francisation des Etats occidentaux et actions de francisation du Maghreb arabe indépendant » où il est question de la longue histoire de ce dessein de francisation dont seraient victimes les nouvelles générations marocaines à cause de la politique du gouvernement dans le domaine de l'enseignement.

Rappelons à ce propos qu'à cette époque, la question de l'enseignement est au centre du conflit politique entre l'Etat et les partis politiques issus du mouvement national. Au cours de cette période, en particulier à partir de 1964, l'enseignement est devenu un enjeu politique et un lieu privilégié où une âpre lutte pour le pouvoir est engagée. Certaines

- sur le plan religieux, parce qu'elle affaiblit les valeurs morales et spirituelles chez ces générations, et parce qu'elle porte préjudice à l'enseignement islamique et à l'enseignement arabe privé.

Pour toutes ces considérations, et aussi, parce que le peuple marocain ne veut, après sa libération et son indépendance, demeurer enchaîné à aucun Etat étranger et refuse que son esprit national reste monopolisé par une langue autre que la sienne, tout en voulant assimiler la civilisation universelle avec ses différentes langues vivantes, grâce aux échanges culturels scientifiques et industriels, sans pour autant accepter la moindre concession sur sa langue arabe en tant que langue officielle en matière d'enseignement ainsi que sur le plan administratif et dans le domaine de l'action quotidienne ; les 'Ulama(s) du Maroc, ses intellectuels, les hommes de pensée et de la réforme estiment de leur devoir national et religieux, à l'occasion du dialogue engagé sur la politique et l'avenir de l'enseignement au Maroc :

de ces luttes ont même pris des formes très sanglantes comme durant les événements de mars 1965. Les grèves dans ce secteur étaient devenues courantes et elles avaient souvent un caractère politique comme c'était le cas en 1970, année de la publication de ce manifeste signé par cinq cents personnalités de l'«extrême droite à l'extrême gauche » selon les termes utilisés par les auteurs du manifeste. Le parti de l'Istiqlal est bien entendu de ce combat. C'est lui d'ailleurs qui est l'initiateur de ce «manifeste historique » en forme **«d'attestation pour l'histoire et une condamnation des responsables de l'enseignement signée par cinq cents personnalités marocaines en tête desquelles les grands oulémas, les leaders politiques des partis nationaux, des syndicats, des organisations des étudiants, les professeurs et les intellectuels libres, représentants fidèles du peuple marocain»**.

En parcourant la liste des ces signataires, nous relevons, en effet, les noms des leaders de cinq formations politiques :

- Allal al-Fassi, M'hamed Boucetta, Omar Benabdeljalil, Boubker

1. De renouveler leurs conseils et leur mise en garde contre les dangers de la politique en cours dans le domaine de l'enseignement, qui ne fait qu'accentuer la francisation des générations marocaines montantes, qu'à franciser la langue de la communication marocaine, et qu'à renforcer la francisation des services publics et privés, dans le Maroc indépendant. S'il n'est pas mis fin, d'urgence, à ces dangers, l'unité, l'existence et l'avenir du peuple marocain en seront menacés, et son progrès, son épanouissement ainsi que sa sécurité mentale perturbés. La tendance des responsables à franciser de nouveau l'enseignement primaire au lieu d'arabiser l'enseignement secondaire est encore plus grave, ceci se traduisant par la régression de la langue arabe comme au temps du protectorat français, alors que le peuple marocain a combattu cette politique par le renforcement du système des écoles arabes libres, et en consolidant les structures de l'université Al Karaouiyine.

al-Qadiri, Abdelkarim Ghallab, M'hamed Douiri, Azzaddine Laraqui, Abdelhaq Tazi, Lhachmi Filali (Parti de l'Istiqlal),

- Mohamed Belhassan al-Ouazzani (Parti de la Constitution démocratique),
- Abderrahim Bouabid, Abdellatif Benjelloun, Abdelwahad Radi, Mohamed Lahbabi, Mohamed Guessous, Fathallah Oualalou, Mohamed El Yazghi (Union Nationale des Forces Populaires),
- Abdelkarim al-Khatib (Mouvement Populaire),
- Ali Yata, Abdessalam Bourquia, Abdelaziz Blal, Alhadi Massouak, Smaïl Alaoui (Parti de la Libération et du Socialisme, parti interdit à l'époque),
- Mohamed-Mekki Naciri (Parti de l'Union et de l'Indépendance).

Les quatre organisations syndicales existantes à l'époque sont également représentées dans la liste des signataires :

- Lhachmi Bennani (l'Union Marocain du Travail),
- Abderrazzaq Afilal (l'Union Générale des Travailleurs),

2. De rappeler que l'arabisation générale et complète, dans l'enseignement, l'administration, le travail et la vie quotidienne, constitue une revendication unanime de la nation depuis l'indépendance. Cette revendication n'est aucunement en contradiction avec l'étude des langues vivantes étrangères, comme elle ne contredit pas notre désir d'ouverture sur la civilisation du XXe siècle. En réalité elle ne fait que manifester le désir du peuple marocain de conserver les bases de sa personnalité nationale. Il va sans dire que celle-ci ne peut se développer et s'épanouir que grâce à la langue nationale, de même, l'enseignement ne peut devenir populaire, démocratique et prospère que par cette langue.

3. D'attirer l'attention sur le préjudice que l'on fait subir à la langue arabe, en voulant la lier à la situation actuelle du monde arabe, et en l'accusant d'insuffisance en matière de terminologie scientifique moderne, alors que personne ne peut nier que la langue arabe fut l'unique langue scientifique

- Mohamed Lakhssasi, Abdellatif Maanouni (l'Union Nationale des Etudiants du Maroc),
- Mohamed Louafa (l'Union Générale des Etudiants du Maroc).

Des oulémas de renom, comme Abdellah Guennoun, al-Farouqi al-Rahhali, font partie de cette liste à côté de quelques intellectuels nationalistes ou de gauche : Mohamed Berrada, Mohamed Daoud, Mohamed Naciri, Mohamed Zniber, Abdelkébir Khatibi, Ahmed Yabouri, Mohamed Ben Taouit, Ahmed Lakhdar Ghazal, Abdeljabbar Shimi.

Les partis issus du mouvement national, à l'époque dans l'opposition, avaient leur propre doctrine de l'enseignement, une doctrine qu'ils avaient forgée au temps du protectorat par opposition à la politique scolaire de l'Etat colonial et à partir de laquelle ils ont continué le combat contre l'Etat national accusé de relayer la même politique après l'indépendance. Certains leaders du mouvement national présents sur la liste des signataires du manifeste de 1970 avaient déjà une

universelle au cours des époques islamiques prospères. Quant à sa régression actuelle dans le domaine du vocabulaire moderne, elle ne saurait être attribuée à son incapacité propre, mais plutôt à l'immobilisme des sociétés arabes auxquelles il appartient de suppléer à l'indigence existante dans le domaine linguistique, tout en s'efforçant de rattraper leur retard dans les domaines scientifique et industriel. En effet, la langue arabe comme toutes les langues, ne peut évoluer et progresser en marge de la vie, de la science et de la société. Le fait donc de l'écarter en tant que langue d'enseignement, d'administration et de travail la conduira infailliblement à une mort lente et non à une vie éternelle.

4. D'affirmer qu'il n'y a de solution aux problèmes difficiles et complexes de l'enseignement qu'en mettant à exécution les principes unanimes de la nation, à savoir : l'arabisation de l'enseignement à toutes les étapes et à tous les niveaux ; sa généralisation

longue histoire dans ce domaine. En effet, cinq de ces signataires faisaient déjà parti du groupe des dix membres du Comité d'Action Marocaine, rédacteur du premier « Plan de réformes » présenté par le mouvement national marocain aux autorités du protectorat en 1934 : Omar Benabdeljalil, Mohammed Allal al-Fassi, Boubker al-Qadiri, Mohamed-Mekki Naciri, Mohamed Belhassen al-Wazzani. Le chapitre V de ce plan fut entièrement consacré aux problèmes de l'éducation où on demandait un enseignement «pour la totalité des Marocains musulmans sans considérations territoriales ni distinction de condition sociale ». Deux ans après la présentation de ce plan, la direction du Comité d'Action Marocaine, réunie dans le premier congrès du parti le 25 octobre 1936 à Rabat, élabora un cahier de revendications urgentes qui sera présenté au Sultan et au Résident Général Noguès. Les problèmes de l'enseignement occupèrent une fois encore une place importante dans ce nouveau texte où les nationalistes demandaient notamment l'unification des programmes de l'enseignement sur tout le territoire marocain.

et la marocanisation de ses cadres. Cette exécution doit être confirmée par une charte de l'enseignement et par un plan d'action déterminé, à l'élaboration desquels doivent participer les représentants authen-tiques de toutes les institutions nationales ; charte et plan qui doivent être prêts à être appliqués dès octobre 1970, en même temps qu'ils doivent s'accompagner d'une politique et d'un plan parallèles en vue d'arabiser tous les services et les départements administratifs marocains. Sans cela, nous serons confrontés à un surcroît de dangers et de problèmes insolubles, ce qui ne présente d'intérêt pour personne dans ce pays.

Fait, le 16 Rabii al-awal 1390, 23 Mai 1970, suivi des signatures.

Traduit de l'arabe par

Mohammed El Ayadi

La question de l'enseignement est posée par les nationalistes marocains de nouveau en 1946 à l'occasion de la réunion d'une commission d'enseignement sous la présidence de Roger Thabault, directeur de l'Instruction publique au Maroc et Moulay Larbi Alaoui, délégué du grand Vizir à l'enseignement. Cette commission adopta une charte de l'enseignement sur proposition des membres marocains comportant six principes :

1- Enseignement primaire obligatoire pour tous les marocains des deux sexes,

2- Gratuité de l'enseignement dans les établissements officiels,

3- Liberté de l'enseignement à tous ses niveaux, dans toutes ses branches, sous réserve d'une réglementation spéciale à déterminer,

4- Caractère marocain de l'enseignement avec comme base la langue arabe, et subsidiairement la langue française,

5- Unification des programmes de l'enseignement primaire dans toutes les régions du Maroc,

6- Liberté d'accès pour tous les habitants du Maroc à tous les établissements d'enseignement public au Maroc.

La charte de la Maamora à laquelle se réfèrent les auteurs de ce manifeste de 1970 est la synthèse de ces principes devenus doctrine et cheval de bataille contre le gouvernement.

La question de l'arabisation, avons-nous dit, était au cœur de cette bataille. A ce sujet, deux tendances se sont affrontées au cours de cette période. La première défendait le bilinguisme et l'utilisation de la langue française pour l'enseignement des matières scientifiques : « de nos jours, l'analphabète n'est plus celui qui ne sait ni lire ni écrire. Il est plutôt celui qui ne connaît pas au moins deux langues [...] » déclarait le Roi Hassan II en clôture du colloque sur l'enseignement tenu à Ifrane en mars 1970. Quelques années plus tard, le Roi s'adressait dans ces termes à la commission parlementaire chargée d'étudier la question de l'enseignement : «Nous somme pour l'arabisation. Mais si elle est un devoir, le bilinguisme est une nécessité ». Le Roi ajoutait encore devant la même commission : « Aussi, pour que le citoyen soit fier de sa marocanité, il doit bien connaître l'histoire de son pays, être attaché à sa patrie et suivre de près ce qui se passe de par le monde parce que nous nous situons entre l'Europe et l'Afrique. Nous nous devons d'être bilingues. Mieux encore, il faut que nous possédions trois langues, car nous avons une mission que nous assumons depuis longtemps et qui consiste à défendre l'arabité et l'Islam dans cette partie du monde ».

Mohamed Benhima, ministre de l'Education Nationale, déclarait de son côté dans une conférence de presse tenue le mercredi 6 avril 1966 : « L'arabisation de l'enseignement demeure l'objectif essentiel à réaliser depuis l'indépendance. Mais s'il est aisé d'adopter un principe, il l'est moins de l'appliquer sans moyens [...] le moyen essentiel de l'arabisation de l'enseignement est la formation des cadres nationaux qualifiés. Or il sera impossible pendant de longues années encore de trouver les cadres nationaux nécessaires pour enseigner les disciplines scientifiques en langue arabe ». Il n'en fallait pas plus pour déclencher la colère du

parti de l'Istiqlal qui, sans tarder, réagit par une condamnation sans appel de cette politique : «L'orientation de l'enseignement préconisée par le Ministre de l'Education est de nature à saper les fondements de notre personnalité ainsi que l'unité du pays en détruisant son unité culturelle qui est basée sur la langue nationale, la langue du Coran» (12 avril 1966). Dans un mémorandum présenté par le parti de l'Istiqlal en réponse à la consultation royale sur le problème de l'enseignement, intitulé « Notre plan pour la réforme de l'enseignement » (août 1966), nous lisons encore : « le parti de l'Istiqlal considère que le Ministère de l'Education Nationale n'a pas seulement la charge de former des savants, porteurs de diplômes et de hautes qualifications ; mais qu'il est aussi responsable de la formation morale et religieuse des jeunes générations. Car notre patrie est, avant tout, une patrie arabe et musulmane ». Termes repris mot à mot par le manifeste de 1970 qui est un hymne à l'arabisation de l'enseignement.

بيان من علماء ومثقفي المغرب
حول سياسة التعليم والغزو اللغوي الاستعماري
للمغرب العربي

يواجه المغرب منذ حصوله على الاستقلال سنة ١٩٥٦، وبصفة خاصة منذ عشر سنوات، ضغطا استعماريا خفيا يرمي لإقرار وتثبيت وتعميم الوجود اللغوي الفرنسي في المغرب المستقل، وإعطاء هذا الوجود -الذي فرضته الحماية الفرنسية في عهدها- صفة الشرعية والاستمرار، لا في الإدارة المغربية، والمصالح العمومية فقط، ولكن في ميدان التعليم وتكوين الأطر المغربية أيضا.

وبالرغم من المعركة التي خاضتها المؤسسات العلمية والثقافية والنقابية والأحزاب الوطنية في المغرب بعد الاستقلال، وخاصة منذ المناظرة التاريخية التي نظمتها الدولة حول التعليم بمركز معمورة سنة ١٩٦٤؛ تلك المعركة التي كانت تهدف إلى تحويل المؤسسة التعليمية الفرنسية التي خلفتها الحماية، إلى مؤسسة وطنية عربية اللغة، مغربية الروح والشخصية والأطر، فقد باءت بالفشل كل تلك الجهود، وبقيت المبادئ التي أجمعت عليها الأمة في سياسة التعليم وهي: تعريب التعليم، ومغربة أطره، وتعميمه، حبرا على ورق، ورفض المسؤولون كل التصميمات التي وضعها الخبراء المغاربة لتحقيق التعريب ومغربة أطره، وكانت النتيجة التي انتهت إليها سياسة ازدواجية لغة التعليم، وإعطاء حصة الأسد للغة الأجنبية، بعد ١٤ عاما من تجربتها، هي إعلان فشلها:

تربويا - لأن نسبة الذين ينهون بمقتضاها دراستهم الثانوية يقلون عن ٢٪، ولأنها لم تحقق تكوين الأطر المنتظرة منها للبلاد لا باللغة العربية ولا باللغة الأجنبية، ولأنها أدت إلى انخفاض مستوى التعليم في اللغتين معا.

واقتصاديا تح لأن نسبة النجاح المذكورة لا تعادل الخمسين مليارا التي تنفق في التعليم، والتي يؤدى منها ثلاثة وعشرون مليارا للأساتذة الأجانب الذين يخرجون ثلث هذا المبلغ من البلاد بالعملة الصعبة.

وقوميا تح لأنها جعلت جل التعليم الثانوي تحت رحمة وتوجيه الأساتذة الأجانب، وأدت إلى تدعيم وترسيخ اللغة الأجنبية في الإدارة المغربية، فحلت عمليا وأساسيا محل اللغة الوطنية لغة القرآن، وعملت على تشويه لغة التخاطب لدى الأجيال المتعلمة التي أصبحت تتكلم بلغة مختلطة هجينة، لا هي عربية خالصة، ولا هي فرنسية خالصة.

ودينيا تح لأنها أضعفت القيم الخلقية والروحية لدى هذه الأجيال، واتجهت إلى القضاء على التعليم الإسلامي والعربي الحر.

لذلك كله، ولكون الشعب المغربي لا يريد بعد تحرره واستقلاله أن يظل مربوطا بعجلة أية دولة أجنبية، ويظل فكره القومي محتكرا للغتها، وإنما يريد أن يستوعب الحضارة الإنسانية العالمية بمختلف لغاتها الحية، وعن طريق التبادل الثقافي والعلمي والصناعي، دون أن يتخلى قيد أنملة عن لغته العربية، كلغة رسمية حية، في التعليم والإدارة والعمل اليومي، ... فإن علماء المغرب ومثقفيه ورجال الفكر والإصلاح فيه، يرون من واجبهم القومي والديني، بمناسبة الحوار المفتوح حول سياسة التعليم ومستقبله في المغرب :

أولا تح أن يجددوا نصحهم وتحذيرهم من أخطار السياسة القائمة حتى الآن في مجال التعليم، والتي لم تحقق غير المزيد من فرنسة الأجيال المغربية الناشئة، وفرنسة لغة التخاطب المغربية وترسيخ فرنسة الإدارة والمصالح العمومية والخصوصية بالمغرب المستقل، ومن شأن هذه الأخطار، إذا لم يوضع لها حد عاجل، أن تهدد وحدة وكيان ومستقبل الشعب المغربي، وأن تعرقل تقدمه وازدهاره وأمنه الفكري، وأخطر من ذلك اتجاه عزم المسؤولين اليوم إلى فرنسة التعليم الابتدائي من جديد، بدل تعريب التعليم الثانوي، وأن يقع الرجوع باللغة العربية القهقرى، أي إلى ما كانت عليه في عهد الحماية الفرنسية، مع أن الشعب المغربي آنذاك قاوم هذه السياسة بتقوية جهاز المدارس العربية الحرة، وتدعيم كيان جامعة القرويين.

ثانيا تح أن يذكروا بأن التعريب الكامل العام في التعليم والإدارة والعمل والشارع، هو مطلب قومي أجمعت عليه الأمة منذ الاستقلال، وهو لا يتعارض بحال من الأحوال، مع دراسة اللغات الأجنبية الحية كلغات، ولا يتناقض مع رغبتنا جميعا في التفتح

على حضارة القرن العشرين، وإنما يؤكد فقط رغبة الشعب المغربي في المحافظة على مقومات شخصيته الوطنية، ومن المعلوم أنه لا يمكن لهذه الشخصية أن تنمو وتزدهر إلا في إطار اللغة القومية، ولا يمكن للتعليم أن يصبح شعبيا وديمقراطيا ومزدهرا إلا باللغة القومية.

ثالثا تحـ أن ينبهوا إلى التجني الذي يرتكب في حق اللغة العربية عندما يراد ربطها بالوضع الذي يوجد عليه العالم العربي اليوم، وبالنقص الذي يلاحظ في المصطلحات العلمية الحديثة، مع أنه لا ينكر أحد أن اللغة العربية كانت هي اللغة العلمية العالمية الوحيدة في العصور الإسلامية الزاهرة، وأن تخلفها اليوم في ميدان المصطلحات الحديثة لا يرجع لعجزها هي، بل لجمود المجتمعات العربية التي عليها أن تقوم بسد هذا النقص في الميدان اللغوي، في نفس الوقت الذي تعمل فيه على سد نقصها في الميادين العلمية والصناعية، ذلك أن اللغة العربية، ككل اللغات الحية، لا يمكن أن تتطور وتتقدم بمعزل عن الحياة والعلم والمجتمع، وإبعادها عن أن تكون لغة التعليم والإدارة والعمل، هي الطريق المفضية بها إلى الموت البطيء، لا إلى الحياة الخالدة.

رابعا تحـ أن يؤكدوا أنه لا حل لمشاكل التعليم المستعصية إلا بوضع المبادئ التي أجمعت عليها الأمة وهي: تعريب التعليم في جميع المراحل وعلى جميع المستويات، ومغربة أطره، وتعميمه، موضع التنفيذ المخلص السريع، حسب «ميثاق للتعليم» وطبق «تصميم» محدد، يساهم في وضعهما، ويصادق عليهما الممثلون الحقيقيون للمؤسسات الوطنية كلها، على أن يكونا جاهزين للتطبيق ابتداء من أكتوبر ١٩٧٠ المقبل، وأن يكونا مصحوبين بسياسة وتصميم مواز لتعريب الأجهزة والمصالح الإدارية المغربية كلها، وبدون ذلك سنواجه المزيد من الأخطار، والمزيد من المشاكل التي لا حل لها، وليست في صالح أحد في هذه البلاد.

وحرر في سادس عشر ربيع الأول عام تسعين وثلاثمائة وألف الموافق ثالث وعشرى مايه سنة سبعين وتسعمائة وألف. تليه التوقيعات.

شهادات

الطيب الشكيلي	أسس مدرسة وطنية جديدة ومجالات العمل ذات الأولوية
إسماعيل العلوي	مدرسة جيدة للجميع: هدف ومنهجية
أحمد أخشيشن	واقع المدرسة المغربية وآفاقها

ارتأت هيئة تحرير المجلة أن تحدث بابا قارا في كل أعدادها القادمة يخصص لنشر شهادات مختلف الفاعلين التربويين (مدرسين، مفتشين، مؤطرين تربويين، إداريين ومسؤولين حكوميين عن مختلف مكونات القطاع التربوي...)، وذلك بغية تكوين أرشيف يمد الدارسين بمادة صالحة لإثراء البحث حول التاريخ الراهن للمدرسة المغربية.

وفي هذا السياق، اتصلت إدارة المجلة بداية بكل السادة الذين سبق لهم أن تحملوا مسؤولية وزارة التربية الوطنية، طالبة منهم تزويدها بخلاصة تجربتهم في الإشراف على هذا القطاع. والمجلة إذ تنشر أولى النصوص التي توصلت بها، متمثلة في شهادات كل من الوزير الحالي للتربية الوطنية، السيد أحمد أخشيشن، والسيد إسماعيل العلوي، الوزير السابق الذي تولى مسؤولية هذا القطاع ما بين 1998 و2000، والسيد الطيب الشكيلي، وزير التربية الوطنية في الفترة الممتدة مابين 1988 و1993، تأمل في التوصل بشهادات باقي المسؤولين الوزاريين السابقين. كما تعتزم توسيع نطاق هذا الباب في الأعداد القادمة، ليحتضن شهادات حية عن تجارب مختلف الفاعلين التربويين عبر التراب الوطني.

أسس مدرسة وطنية جديدة ومجالات العمل ذات الأولوية

الطيب الشكيلي*

أضحت المدرسة، بمفهومها الواسع، تشكل، منذ بضعة عقود، موضوع انشغال مختلف القوى المجتمعية، ولاسيما ذوي القرار السياسي، والفاعلين الاقتصاديين والتربويين، والمفكرين، وفعاليات المجتمع المدني. إن ما يفسر هذا الاهتمام الموصول، سواء على المستوى الوطني أم الدولي، هو عمق التحولات السريعة التي تعرفها مختلف المجتمعات، في مقابل الصعوبات التي تعترض المدرسة في مواكبة هذه التحولات، واستدخالها من أجل إعادة صياغة مهامها وطرائق عملها وتوفير الموارد والوسائل اللازمة لاضطلاعها بوظائفها. من ناحية أخرى، يجد هذا الانشغال تفسيره في المكانة المركزية التي تحرص المجتمعات على تبويئها للمدرسة، وفي الدور الجوهري الذي تتطلع إلى أن تقوم به التربية والتكوين في تأهيل الموارد البشرية لرفع تحديات بناء العالم الجديد وكسب رهانات العولمة، بما لها من انعكاسات سياسية واقتصادية ومجتمعية وقيمية وثقافية.

بالفعل، فإن جل المجتمعات تشهد اليوم العديد من التحولات السياسية (الدمقرطة التدريجية، الوعي المتزايد بحقوق الإنسان)، والتطورات السوسيو-اقتصادية (الرهانات الديمغرافية، النجاعة الاقتصادية، المتطلبات المتزايدة للأفراد والجماعات، التحولات الأسرية)، والتغيرات الثقافية (دور الوسائل السمعية-البصرية والمكتوبة، تطور تكنولوجيات الإعلام والاتصال، الانفتاح والانطواء الهوياتي في آن واحد...).

* وزير التربية الوطنية ما بين 1988 و1993

أمام هذه التحولات، وبالنظر إلى آثارها الملموسة على سير المدرسة، فإن المنظومات التربوية، ولاسيما المربين، تجد نفسها غير مؤهلة للتأقلم بالقدر الكافي ؛ على المستوى البيداغوجي، بالرغم من المحاولات المتكررة في هذا المضمار، وعلى مستوى تحديد مهام وأولويات المدرسة، وعلى مستوى بلورة العلاقات الجديدة التي تفرضها هذه التحولات بين المجتمع والمدرسة. ويرجع ذلك بالأساس إلى عوامل متعددة ترتبط بتشعب الفعل التربوي، وبالدور الحاسم للموارد البشرية في كل تغيير، وبتضخم المنظومات التربوية، إلى جانب تباين وتعدد انتظارات المجتمعات والأفراد من المدرسة.

في المغرب، فإن مسألة المدرسة، منذ المناظرة الأولى المنعقدة بإفران تحت رئاسة المغفور له جلالة الملك محمد الخامس سنة 1958 إلى غاية إحداث اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين واعتماد «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» سنة 1999، عرفت إنتاج سلسلة من التقارير الشاملة، ومن المقترحات المتماسكة بهذا القدر أو ذاك، ومن القرارات الصائبة بهذا المعنى أو ذاك، ومن الإصلاحات المستوفية بشكل من الأشكال. غير أنه، وبعد مضي خمسين سنة، وعلى الرغم من واقع يؤكد التشخيص أنه أكثر من مقلق ؛ وعلى الرغم أيضا من التوجهات الاستراتيجية للميثاق، ومن أهمية الإنجازات المحرزة والمجهودات الصادقة للمسؤولين وللمدرسين، لا تزال أزمة المنظومة بعيدة عن تلمس طريقها إلى الحل كما تدل على ذلك مجموعة من المؤشرات التي رصدها التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم : عدم التحقيق التام لتعميم التعليم، ولاسيما بالوسط القروي، وتغذيته المستمرة للأمية ؛ نقص البنيات التحتية أو عدم ملاءمتها ؛ النسب المقلقة للهدر المدرسي ؛ ضعف مستوى التعلمات وعدم ملاءمة النتائج للانتظارات وما ينتج عن ذلك من اهتزاز لصورة المدرسة ؛ إلى جانب استمرار لا تكافؤ الفرص الذي يزيد من حدة الفوارق الاجتماعية ؛ وكذا سوء التدبير الذي يحد من النجاعة الاقتصادية.

يتوخى البرنامج الاستعجالي الذي أعدته وزارة التربية الوطنية تقديم أجوبة عملية عن الإشكاليات العديدة المطروحة وبلورة حلول ملموسة للاختلالات والنقائص المتعددة ؛ حلول يتمنى الجميع أن تفتح الطريق أمام بزوغ مدرسة وطنية جديدة متصالحة مع محيطها ومستجيبة لحاجات المجتمع.

في هذا السياق، من الضروري التأكيد على عدد من المتطلبات القبلية اللازم توفرها من أجل مد هذا المشروع بكامل شروط النجاح وإعطاء نفس جديد قادر على «إرساء أسس مشروع وطني حقيقي للتربية والتكوين يهدف إلى تحقيق مصالحة الأمة مع مدرستها» كما يتوخى الميثاق ذلك، ولاسيما : أسس هذه المدرسة الوطنية الجديدة من جهة، ومجالات العمل ذات الأولوية من جهة ثانية.

أسس مدرسة وطنية في حجم تطلعات المواطنين والمجتمع

مدرسة معترف بها ؛ ذلك أنه من الضروري الاعتراف الأكيد، عمليا ومن خلال السياسات العمومية، بأهمية التربية والتكوين والبحث، وعلى شتى المستويات ؛ سواء تعلق الأمر بتحقيق أية سيرورة للدمقرطة الناجحة، أم بالتطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، أم ببناء اقتصاد العلم والمعرفة، الذي أصبح ضروريا لمواجهة التنافسية الدولية والاستجابة لمتطلبات الجماعات والجهات. ويتعين على هذا الاختيار الاستراتيجي أن يجعل من الاستثمار في التربية رافعة أساسية للتنمية، وعاملا محددا لتوفير فرص الشغل، وسبيلا ناجعا للحد من الفوارق بين المواطنين وبين مختلف الجهات، بل ومفتاحا حاسما للتطور السياسي للبلاد.

مدرسة في إنصات دائم لمجتمعها ؛ من منطلق أن المدرسة تعد بمثابة مجتمع مصغر يعكس النماذج الاجتماعية والسياسية التي تنتمي إليها، ومن ثم بنية تخترقها نقاشات متعددة ومختلفة حول مهامها وعلاقاتها بالمجتمع، فإن أي مشروع تجديد يستهدفها يجب أن ينطوي على تنظيم للمنظومة التربوية ولآليات سيرها، على نحو يجعلها أكثر إصغاء للمجتمع، بعد أن يكون المجتمع قد أصغى بالقدر الكافي إليها. هذا يعني أن الحكامة المقترحة للمدرسة مدعوة اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، إلى التأكد من أن هذه المؤسسة لم تعد ذلك البرج العاجي المنغلق في دائرة المهنيين المختصين، ومن أنها كفت عن أن تكون المصدر الوحيد لنقل المعارف والتعلمات، وأن عليها اليوم إرساء الممرات والجسور الضرورية بينها وبين مختلف المتدخلين والفاعلين المعنيين، أفرادا كانوا أم جماعات.

مدرسة منفتحة ؛ في نفس السياق، يجب أن تعمل حكامة المدرسة الجديدة على ألا يظل دور المدرسة منحصرا في ممارسة مهام التدريس والتلقين، بحيث تكاد تمر عليها

التغيرات المجتمعية والثقافية دون أن تأبه بها، أو كأنها مجرد قدر لا مناص منه ؛ وهذا ما يجعلها مدعوة إلى الاستباق المستمر لهذه التغيرات، والسهر على تكييفها واستدخال القيم المرتبطة، على نحو يمكنها من الاستجابة الناجعة للمتطلبات الجديدة للمجتمع، مع الحفاظ على الثوابت الراسخة لمشروعنا المجتمعي بما يجعل منها فاعلا أساسيا في التغيير والتقدم الاجتماعي وفي التحرر الثقافي وتحقيق الذات.

مدرسة متعددة الأساليب ومنصفة ؛ قادرة على المزاوجة بين تأمين أفضل لتكافؤ الفرص والحد من الفوارق، وبين الإقرار الرصين بالتفاوت في الملكات المدرسية، وتعزيز بروز نخب على أساس المجهود والقدرات الفكرية لكل متعلم، بغض النظر عن منشئه الاجتماعي أو الاقتصادي أو الإثني. هذا التوجه هو الوحيد الكفيل بإعطاء المدرسة المصداقية التي فقدتها وتمكينها من تجديد ثقة المواطنين.

مدرسة مواطنة ؛ قادرة ليس فقط على إنتاج ونقل المعارف والتعلمات، بل وعلى الإسهام في التربية على المواطنة والاندماج الاجتماعي. فتعلم الالتزام بالضوابط الأخلاقية في أية ممارسة، واكتساب السلوكات المدنية في الحياة الاجتماعية والمهنية، وقبول الغير، بوصف ذلك آلية للتواصل والتسامح ؛ هي مهام لا يتأتى فصلها عن أدوار مدرسة اليوم.

مدرسة متضامنة، قادرة على ابتكار شبكات للدعم المعنوي والمادي للتلاميذ، وعلى إرساء الآليات البيداغوجية الناجعة لمساعدة ذوي الحاجات الخاصة.

إن المدرسة قد لا تتوفر على هذه الأسس بشكل تلقائي. لكن لكي تصبح هذه الأسس ملموسة على أرض الواقع، فإن ذلك يستلزم تحديدها بكل وضوح مع مصاحبتها بتدابير للتنفيذ والتتبع. لذلك، ومن أجل ضمان شروط نجاح المخطط الاستعجالي، وجب الانتباه بشكل خاص إلى عاملين أساسيين بوصفهما رافعتين حقيقيتين وذاتي أولوية. يتعلق الأمر بجودة الموارد البشرية التي تتوقف عليها نتائج كل فعل تربوي، من جهة، وحكامة المنظومة التربوية في مجملها، باعتبارها شرطا محددا للنجاعة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من جهة ثانية.

أولويتان أساسيتان : تكوين المدرسين والحكامة

فيما يخص تكوين المدرسين، ومهما كان وزن العوامل الأخرى المتدخلة في نجاعة المدرسة، فإن جودة ومردودية الموارد البشرية، وخصوصا المدرسين، يبقى عاملا حاسما ووازنا. لذا ينبغي أن يعالج التكوين بنوع من الأسبقية ؛ وبما يلزم من الإبداع والجرأة والسرعة والرصانة، سواء على مستوى التكوين الأساس أو إعادة التكوين والتكوين المستمر والتقويم وآفاق الارتقاء المهني.

بالفعل، فعلى مستوى التكوين الأساس، تبدو الحاجة ملحة إلى مدرسين بمواصفات جديدة، يتم انتقاؤهم على أسس جديدة، وتكوينهم بطريقة مختلفة، وإخضاعهم لتقويم دقيق، يكون أساسا لترقيتهم وللاعتراف بمهمتهم.

وبالنسبة لولج مهنة التدريس، ينبغي أن يستوفي المترشحون معايير انتقاء صارمة تشمل سماتهم النفسية، ودوافعهم، وقدرتهم على القيادة ومهاراتهم الأكاديمية. ذلك أن اختيار هذه المهنة لا يمكن أن يشكل مجرد جواب عن فرصة شغل، أو عن ضرورة تأمين سبل العيش. بل ينبغي أن يكون، في المقام الأول، نابعا عن إرادة حرة للمشاركة في تكوين الأجيال المقبلة، والإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، والجماعات، وفي التقدم العلمي والثقافي للأفراد، وفي تكوين مواطنين واعين بمسؤولياتهم إزاء مستقبلهم ومجتمعهم. إن الأمر لا يتعلق بمجرد عمل أو وظيفة، بل بمهمة تستلزم من التفاني ما يرقى بها إلى مصاف رسالة. وهذا يعني أننا في حاجة إلى اتخاذ جميع التدابير لجذب أفضل العناصر وأنبغها لهذه المهنة النبيلة وذلك منذ بداية الدراسات العليا، وكذا توفير الموارد المادية والمعنوية اللازمة لصون كرامتهم، وفتح آفاق للارتقاء الاجتماعي تليق بمهمتهم.

أما التكوين الأكاديمي الأساس والمستمر، فيجب أن يقوم على مجموعة من المعارف الملائمة وعلى تكوين بيداغوجي وديداكتيكي دقيق لإعداد مدرس المستقبل كي يضطلع بمهامه على النحو الأمثل، مع دمج أنشطته في إطار مجتمع المعرفة، لتطوير قدرات المتعلمين على التفكير والتحليل والتركيب، وتعزيز قدرتهم على حل المشاكل ومواجهة الصعوبات. هذا التكوين الأساس يجب أن يكون مقرونا بتكوين مستمر مهيكل وخاضع للتقويم، يؤهل

المدرسين للتكيف مع التطورات البيداغوجية والتجديدات الديداكتيكية، ويعودهم على عدم الاكتفاء بالخضوع للتغيرات كما لو أنها حتمية خارجية، وبدل ذلك استدخالها للاستجابة للحاجات الجديدة لمجتمع هو نفسه في تغير مستمر.

من هذا المنظور، يجب أن يشكل التقويم المنتظم للمدرسين ؛ ولمجهوداتهم المتواصلة الهادفة إلى تعزيز قدراتهم البيداغوجية ؛ وكذا لمردوديتهم، المرتكز الأساسي لترقيتهم ولتخويلهم مختلف التعويضات التكميلية والاعتراف الاجتماعي، بعيدا عن الإطار الضيق والتقليدي للوظيفة العمومية.

وتشكل حكامة المدرسة والمنظومة التربوية، بشكل عام، ثاني أولوية حاسمة للتجسيد العملي للأسس المبينة أعلاه ؛ فلكي تكون المدرسة منفتحة على محيطها، مراعية لحاجات الأفراد والمجتمع، متعددة الأساليب ومنصفة ومتضامنة ومواطنة، فلا بد من نهج القطيعة مع الوضع الحالي، سواء على مستوى تنظيمها أوعلاقاتها مع المنظومة التربوية ككل أوطرائق اشتغالها. فالانخراط الحقيقي لكل المتدخلين، مدرسين ومديرين تربويين ومسؤولين محليين وأسر وتلاميذ ومنتخبين، يجب أن يظل هدفا أساسيا. كما أن التربية على المواطنة لا يمكن تصورها إلا في إطار اشتغال قائم على أسس ديمقراطية، تشكل ضمنه مجالس الأقسام ومجالس تدبير المؤسسات والأكاديميات فضاءات حقيقية للتعبير والنقاش والتشاور وتحمل المسؤولية. في هذا الصدد، فقد آن الأوان لكي تنتقل اللامركزية واللاتمركز من مجرد شعارات إلى رافعات حقيقية لتقريب الإدارة من الأشخاص المستهدفين، ووسيلة ناجعة لملاءمة التوجهات الوطنية مع الواقع المحلي.

اليوم، وفي ضوء توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبعدما تم الرصد الشامل لأوراش العمل والتدابير اللازم اتخاذها، وبعد أن عبأت البلاد موارد مالية هامة للمخطط الاستعجالي، لم يعد الفشل أو الإخفاق مقبولا ؛ ذلك أنه لم يسبق أن اجتمعت الشروط الملائمة لإصلاح عميق وواعد لمنظومتنا التربوية كما حدث اليوم. لذا، فإن مسؤولية ذوي القرار والمدرسين والنقابات والمسؤولين المحليين تعد اليوم ملزمة لهؤلاء جميعا، كل حسب موقعه والدور المنوط به، أكثر من أي وقت مضى ؛ وهذا الالتزام الجماعي بالمسؤولية هو العامل المحدد لنتائج كل التضحيات، وإن التاريخ سوف يسائل كل طرف في ضوء هذه النتائج.

مدرسة جيدة للجميع
هدف ومنهجية

إسماعيل العلوي*

هناك تحولات وتطورات تحصل في بلادنا ببطء نسبي، ويصدق هذا الواقع على ملاءمة نظامنا التربوي مع متطلبات البلاد والمجتمع واحتياجاتهما. لقد لاقت متطلبات المجتمع بشأن توفر مدرسة جيدة للجميع صعوبات في البروز، كما لم تتمكن المؤسسات من التأقلم مع هذا المسعى، وذلك لعدم وضوح الاقتناعات السياسية، وبفعل الاختيارات البيداغوجية الخاطئة أحيانا، وبطء الإدارة إن لم نقل صلابتها.

إن تردد من عملوا على امتداد عقود، وأحيانا عن وعي، على تأخير تحقق هدف مدرسة جيدة للجميع، مؤدين بذلك إلى الإقصاء العملي لأغلبية الأطفال من النظام المدرسي، تحت مبرر واه مفاده استحالة الجمع بين تعميم العرض المدرسي وضمان جودة خدماته، من نتائجه، أن انتظرنا، لما يزيد عن نصف قرن، حتى نحقق تعميما شبه مكتمل لتمدرس الأطفال ما بين 6 سنوات و11 سنة، ولكي نصل إلى تمدرس ثلاثة أرباع أعداد الأطفال المتراوحة أعمارهم بين 12 و14 سنة، علما أنها إنجازات تعتريها العديد من المشاكل، منها النسب المرتفعة للرسوب والهدر المدرسيين ؛ في حين أن تجارب ناجحة لدول ذات دخل قومي مماثل لبلادنا، في العالم العربي وإفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، برهنت على صواب ونجاعة التوجه الذي سارت عليه، والذي اعتمد توفر الإرادة السياسية المقرونة بمنهجية صارمة والتزام كامل.

* وزير سابق للتربية الوطنية للفترة المتدة ما بين 1998 و2000، مع الإشارة إلى أن اختصاصات الوزارة آنذاك لا تشمل سوى قطاع التعليم الابتدائي والإعدادي.

وانتظارنا سنة 1998، حيث صدرت توجيهات ملكية واضحة، اقترن بسياسة إرادية سنتها حكومة التناوب الأولى، وخاصة سنة 1999، التي عرفت الإعداد التوافقي للميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي مكننا من اختيارات أكثر تطابقا مع مستلزمات العصر.

لقد أكد الالتزام الأخلاقي والقانوني للدولة بتفعيل مضامين الميثاق، وعي البلاد ككل، بأن تحقيق الرخاء في العقود المقبلة وبناء المجتمع الديمقراطي، يستلزمان اعتماد سياسات تربوية تساهم في منح الفرد قيمته، ودعم التقدم البشري، والتقليص من الفوارق الاجتماعية وضمان تكافؤ الفرص.

إن المضامين الجديدة للتعاقد بين الأمة والمجتمع والمدرسة، كانت تفترض بذل مجهود مهم فيما يخص توسيع العرض المدرسي، في تلازم مع تحسين جودة التكوين والخدمات التي تقدمها المدرسة.

ولقد أوضحت تجربة العقد الذي يوشك على الانتهاء، أن مجرد الإرادة السياسية، مهما كان وقعها، تبقى غير كافية إذا لم يتم، من جهة، ترجمتها إلى التزام حكومي حقيقي، يقدم الدعم والوسائل الضرورية، ومن جهة أخرى، تعزيز ذلك بمنهجية تبنى على العمل بالمشاريع التي تدقق الأهداف المرسومة، وتقوي إمكانات التنفيذ، وتقوم النتائج، مع ضرورة تولي تنفيذ هذه المشاريع من قبل إدارة ومسؤولين بمقدورهم تدبير القطاع بكيفية دينامية وإرادية.

وفي هذا الصدد، يمثل تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008، الذي تم إعداده بكيفية مهنية وبمنهجية موفقة، وثيقة أساسية تقوم بدون محاباة أو ديماغوجية، التقدم المحرز، والاختلالات والنقائص، وتفتح آفاقا جديدة من أجل انطلاقة متجددة لمسلسل الإصلاحات.

ومع كل الصعوبات التي تعترض سعي وزير سابق للقطاع في التعبير عن رأيه حول الموضوع دون أن ينظر إليه كمن يعطي الدروس، أود التركيز على نقطتين تبدوان لي أساسيتين :

الأولى مفادها أنه إذا كان من الأكيد أن تجديد المنظومة التربوية يتطلب توجهات وطنية، ودينامية جديدة وقيادة فاعلة، فإنني لا أعتقد أنه بمقدورنا فرض قرارات من هذا النوع

بشكل قسري. بل على العكس من ذلك، يتعين اتخاذ أي مبادرة جديدة في تناغم كامل، وبإشراك فعلي لآلاف المدرسين والمسؤولين، من المركزية والمؤسسات، مرورا بالأكاديميات والنيابات، الذين يجعلون المدرسة الوطنية قادرة على استقبال ما يناهز 7 ملايين متمدرس. وهو ما يعني ضرورة تملك الفرق البيداغوجية للمشاريع الجديدة المقررة على الصعيد المركزي.

إن هؤلاء الفاعلين في الميدان، هم من يعطي كامل المدلول للإصلاحات ويسهم في فعاليتها. ما يؤكد عليه عن حق، المؤرخ والأستاذ البارز **أنطوان بروست** *Antoine Prost*، عندما يقول «نكون لأنفسنا، على العموم، فكرة بسيطة عن التغيير : نحصره في إصلاحات رهينة بالوزراء. ومن حسنات هذا التصور أنه يحدد المسؤولين ويعرف لهم هذا الأمر يلائم الوزراء الذين يرون أنفسهم في موقع المقررين، كما يلائم باقي الفاعلين في النظام المدرسي، إذ يعفيهم من تحمل مسؤوليتهم.»

إن الحماس الذي يبثه فريق وزيري خدمة لمشروع إصلاحي، يجب أن يكون قادرا على الانتشار، وأن يشكل القلب النابض لكل عمل تربوي. فالهدف المتمثل في مدرسة جيدة للجميع، تلكم المدرسة التي تجعل نجاح التلميذ وتألقه في صميم اهتماماتها، يتعين أن يشكل هدفا أسمى لكل المتدخلين يوميا في الشأن التربوي، بل يتعين أن يكون هدفا ساميا للأمة جمعاء. وهذا ما يسمح لنا بالتأكيد على أن تطوير الأوضاع وتغييرها، يستلزم بالضرورة إرساء جو من الثقة والجدية، يجعل الجهد الإصلاحي يتجاوز مختلف المعوقات.

النقطة الثانية تتعلق بالمنهجية :

إن العديد من المشاكل التي تشكو منها المدرسة، مسبباتها في المجتمع لا في المدرسة نفسها. إذا نظرنا إلى المجتمع بواقعية : مئات الآلاف من الأطفال يعيشون مع ذويهم في بؤس اجتماعي وثقافي. فكيف يمكن تهيئ الفروض والواجبات المدرسية في ظروف لا تسمح بالتركيز؟ كيف يمكن الاجتهاد عندما نضطر للنوم في غرفة مشتركة بفعل غياب سكن لائق؟ وهؤلاء الأطفال، عندما يلتحقون صباحا بالمدرسة أو بالإعدادية، ولم يناموا بشكل جيد، ولم يتغذوا بشكل كاف، ولم يراجعوا واجباتهم المدرسية، بل وبعد أن يكونوا أحيانا قد قطعوا مسافة كيلوميترات مشيا، فماذا يا ترى يمكن أن ننتظر من المدرسة، خاصة عندما تترك

تواجه مصيرها دون وسائل ولا إمكانيات؟ إن الهدف مما سبق هو التأكيد على أن المدرسة، أو المؤسسة المدرسية، هي التي يتعين أن تكون في صلب المنظومة التربوية، وليس مديرية ما، أو أكاديمية أو نيابة.

عندما نقوم بزيارة لبعض المدارس أو الإعداديات، ولا سيما البعض منها الموجود في الأحياء التي تعاني من صعوبات كبرى، أو المتواجدة في الأرياف والبوادي، غالبا ما نفاجأ وتثير إعجابنا مروءة وجدية المدرسين والمدرسات والمديرين، كما نعجب أيضا بالسعادة البادية على ملامح التلاميذ، حيث الأقسام الدراسية هاته، تم تزيينها بحب وإتقان، والمعلمون مهتمون بعملهم ويزاولونه بشغف، والمدير ملتزم متفان، يجتهد بشكل شخصي ليوفر وسائل العمل، لم توفرها له «المنظومة»، لكي تكون مدرسته نموذجية. هنا يتحول المستحيل تدريجيا إلى ممكن.

والقصد من وراء ذلك، هو التأكيد على أن السياسات « الكبرى» للتدبير اللامركزي للنظام التربوي، لن تؤدي إلى النتائج المتوخاة إلا إذا عملت على تحرير وإطلاق المبادرات، وارتكزت على الفاعلين المحليين، ومنحت القدر الكافي من الاستقلالية ووسائل أكثر للمؤسسات المدرسية، بما يسمح لهذه الأخيرة أن تكون مسؤولة ومعبأة من أجل هدف أساسي، ألا وهو نجاح التلميذ. غالبا ما نتناسى أن إدارة التربية الوطنية بمختلف مستوياتها يجب أن تكون في خدمة المدرسة والتلميذ أولا.

إنه لمن الأكيد أن مشاكل الإدارة تنعكس في قاعة الدرس. فعدد التلاميذ، وجودة الأدوات، وحضور أو غياب المدرسين، ومستوى تأهيلهم وطريقة اختيارهم، وعدد ساعات الدراسة، ووتيرة العطل وتوزيعها في الأسبوع وفي السنة، ودورية الامتحانات، كل هذه الجوانب التي هي من اختصاص الإدارة، تكون لها انعكاسات في قاعات الدرس وعلى التلاميذ أنفسهم.

وهنا لا مناص من الاعتراف بشبه القطيعة الموجودة بين إدارة التربية الوطنية، من جهة، وقاعة الدرس، من جهة أخرى. فالأستاذ يبقى المتحكم الأول في قاعة الدرس ويكون اللجوء إلى العمل المشترك، أو إنجاز مشاريع بيداغوجية مشتركة بين عدة أساتذة، من باب

الاستثناء ؛ والحال أنه، بالنظر للتحديات الأساس التي يتعين على النظام التربوي مجابهتها (تحسين المناهج البيداغوجية، محاربة الرسوب والهدر المدرسي، ملاءمة التكوينات، التكوين الأساسي والمستمر للمدرسين)، يتعين على المؤسسة التعليمية أن تفرز مجموعة تربوية حقيقية، إذ تمتلك المؤسسة التربوية كأي منظومة أخرى أسلوبها الخاص، وعلاقاتها الاجتماعية المميزة، وطريقة تعبئة مختلف الفاعلين في أحضانها وكذا تعبئة مواردها.

وفي هذا الاتجاه، يتعين أن تصبح القاعدة الأساس هي «المشروع التربوي للمؤسسة»، باعتباره ميثاقا بين الإدارة والمدرسين وأولياء التلاميذ من أجل التعبئة حول الأهداف المسطرة وطنيا. لكن مشروعا من هذا النوع، سيكون غير ذي معنى ما لم تتم مصاحبته بقدر معين من الاستقلالية الإدارية والمالية للمؤسسات التعليمية، دون أن يعني ذلك إلغاء التوجيه والمراقبة.

ومن جهة أخرى، فإن إنجاح الإصلاحات يتطلب بالضرورة تنظيم العلاقات بين قطاع التربية الوطنية والأكاديميات الجهوية على أساس تعاقدي، عبر إبرام عقود – أهداف سنوية، خاصة بكل أكاديمية على حدة، تتضمن الأهداف الوطنية، سواء منها المتعلقة بالتمدرس، وبمحاربة الرسوب والهدر المدرسيين، أم بتأهيل المؤسسات وتحسين خدمات المدرسة.

وتتطلب الإصلاحات كذلك، جعل الجماعات المحلية مسؤولة ومعنية بهذا الورش. وهذه مسألة حيوية يتعين على الدولة أن تخوض فيها دون مزيد من الانتظار. فالمطلوب أن تبادر الجماعات المحلية على مختلف مستوياتها إلى تحمل المسؤولية المباشرة في تدبير المؤسسات التعليمية، وعلى الخصوص، في مرحلة أولى، ما يتعلق بالصيانة والحراسة ونظافة المؤسسات. كما يتعين أن تسند للجماعات المحلية بمختلف أنواعها، الاختصاصات اللازمة لتطوير الخدمات الملحقة التي تأتي لدعم التعليم، والمتمثلة في النقل المدرسي والمطاعم المدرسية، وسكن المدرسين في المناطق القروية. كما يتعين فتح مجالات جديدة للتدخل، خاصة فيما يتعلق بتقديم المساعدات للتلاميذ وعائلاتهم لتجاوز الصعوبات المادية، وتقليص نسب الرسوب، وتشجيع الانفتاح على النشاط الثقافي، وتنمية التبادل، وذلك عبر العمليات والمشاريع المتعلقة بدعم تنظيم دروس التقوية والاستدراك ومحو الأمية، وإنشاء المكتبات المدرسية، وممارسة الأنشطة الرياضية والفنية والعلمية وغيرها.

إن الأمر لا يتعلق بمجرد إطار للشراكة مع الجماعات المحلية، بما يكتسيه ذلك من أهمية، بل المطلوب هو توسيع اختصاصات الجماعات المحلية في مجالات تدبير صيانة المؤسسات، وتنظيم الخدمات الملحقة، وفي ميدان دعم الأنشطة الموازية، مع تدقيق الالتزامات الخاصة بالجماعات المحلية وتلك المشتركة مع إدارة قطاع التربية الوطنية.

لقد تولى فريق وزيري جديد، منذ ما يزيد عن سنة، تدبير شؤون القطاع، تحدوه إرادة لتطوير الأوضاع، كما تم رصد اعتمادات مالية استثنائية لقطاع التربية الوطنية، فيما يمكن اعتباره إقرارا بأولويته في أجندة الإصلاحات.

إننا ندعم، بدون أدنى تحفظ، كل الجهود المبذولة لتجسيد فكرة أساسية، رغم بساطة صياغتها، تحمل في طياتها كل الطموح والشغف بالمدرسة، ألا وهي فكرة تكوين مواطنين متعلمين ومتنورين، مسؤولين ومستقلين، بمقدورهم فهم العالم وبإمكانهم تغييره.

واقع المدرسة المغربية وآفاقها

أحمد أخشيشن*

شرفتني هيئة تحرير مجلة «المدرسة المغربية» بتقديم شهادة حول واقع المدرسة المغربية وآفاقها ؛ وأغتنم بدءا هذه المناسبة، لأبارك للمجلس الأعلى للتعليم مبادرة إطلاق فضاء فكري تواصلي، سيشكل بالتأكيد، إضافة نوعية هامة، في سيرورة نهوض المجلس بوظائفه الأساسية، وحرصه على تنمية البحث النظري والميداني المطبق على قضايا التربية والتكوين، متمنيا أن يشكل هذا الإصدار الجديد قيمة علمية مضافة في خدمة المدرسة المغربية.

يحدوني الأمل في أن يشكل الملف الأول من هذه المجلة، في تزامنه مع تفعيل البرنامج الاستعجالي لإنجاح المدرسة المغربية، فرصة مواتية لإذكاء دينامية نقاش تعددي، هادئ ورصين، حول مختلف تجليات واقع المنظومة التربوية الوطنية ومتطلبات الارتقاء بها ؛ نقاش من شأنه أن يكرس مبدأ كون المدرسة الوطنية هي قضية ومسؤولية الجميع وشأن وطني مصيري، بما يتطلبه تفعيل هذا المبدأ، من مشاركة وانخراط مختلف مكونات الدولة والمجتمع، وفق مقاربة تشاركية بناءة، تخصب شروط التلاقح والإبداع الجماعي لتصور متقاسم وشامل لمعالم مدرسة تمثل بحق الحامل المؤسسي الفعلي للمشروع التربوي للمجتمع، وبوابته الأولى على عالم المعرفة والعلم والتنمية.

ومع الإقرار بحساسية تقديم شهادة حول واقع المدرسة وآفاقها، لصعوبة التموقف قبليا من قضايا حبلى بالإشكاليات والتأويلات ؛ فإن شهادتي ستكون وفية للمقاربة المنهجية والقيمية التي تؤطر رؤيتي، باعتباري مسؤولا حكوميا، وباحثا، ومواطنا مهتما بالمدرسة المغربية ؛ حريصا في ذلك على إعمال نهج يتحرى الموضوعية قدر الإمكان.

* وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

تأسيسا عليه، لعلنا في غير حاجة إلى الاستغراق مجددا في تمرين إعادة إنتاج تشخيص واقع المدرسة المغربية، الذي استنفد زمنا سياسيا ومعرفيا وتدبيريا ثمينا، بعدما تبلورت خلال العقد الأخير بالخصوص، إرادة سياسية ومجتمعية قوية وحازمة للنهوض بالشأن التعليمي، معززة بالتقاء مختلف الشروط المؤسسية والعملية لاتخاذ إجراءات جديدة وأكثر جرأة لفائدة المدرسة المغربية، والمبادرة بتوفير الدعم والسند اللازمين لتحفيز ديناميات الإصلاح والتغيير. وقد تمظهرت تجليات هذه الإرادة الجماعية في قرارات سياسية وإنجازات مؤسسية وازنة، تراكمت عبرها العديد من الدراسات والتقارير العلمية، بمساهمة كفاءات وطنية متنوعة المشارب والتخصصات، انطلاقا من الدراسة التشخيصية للجنة الخاصة للتربية والتكوين، التي ارتكز عليها وضع توجهات «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، مرورا بتقرير الخمسينية لسنة 2005 حول التنمية البشرية ببلادنا، وصولا إلى التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم سنة 2008، الذي يشكل أهم وأعمق وأشمل عمل أكاديمي وعلمي، أنجز حول واقع المدرسة المغربية، بمقاربة تشاركية، استوعبت مختلف الآراء والتوجهات الممثلة داخل المجلس، وانفتحت كذلك على آراء مختلف الفاعلين والشركاء، معبدة الطريق لوضع البرنامج الاستعجالي، الذي يشكل ترجمة وفية لاختيارات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ولتوصيات تقرير المجلس الأعلى للتعليم، في إعطاء نفس جديد لإصلاح المدرسة المغربية وتجديد ثقة المجتمع فيها.

وعطفا عليه، فمن الأكيد أن بلادنا قد حققت اختراقات أساسية في تشريح سؤال واقع المدرسة، وبسط عدد من مؤشرات الخصاص والتعثر بجرأة وتجرد. وقد تم الحرص، في كل المناسبات المتاحة، على التصريح بكل شفافية ونزاهة بالأرقام والإحصائيات الفعلية لأداء المنظومة على مختلف مستوياتها، وذلك، من منطلق الاقتناع بأن الشأن التربوي يعد مسؤولية الجميع، وبأن حسابات التحفظ والتكتم، قد كلفت الوطن فاتورة باهظة مؤجلة من الخصاص والحرمان والإقصاء وضياع فرص تمدرس مئات الآلاف من ناشئة المغرب دون 15 سنة من العمر، الذين نحتاج إلى بذل مجهود تربوي واجتماعي مندمج، وكذا عبر مشاريع البرنامج الاستعجالي، من أجل إرجاعهم إلى أحضان مدرسة تضمن حق كل الناشئة المغربية في التعليم والمعرفة والعلم، وتجسد مبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف والمساواة بين الجنسين، وتيسر سبل التربية على قيم المواطنة الملتزمة، والاندماج في المجتمع، والنجاح في الحياة.

غير أنه لابد من توضيح معطى محوري ضمن هذا النقاش، أساسه أن البرنامج الاستعجالي لا يقدم رؤية استشرافية لمرحلة وازنة من آفاق المدرسة المغربية فحسب، بل إن مهمته الأساس تتمثل في تثبيت وضمان استقرار وانتظام وظائف ومهام المدرسة الحالية، بالعمل على تسريع أوراش عشرية الإصلاح، وتدارك ما تعثر منها، انطلاقا من التوجهات المرجعية للميثاق الوطني للتربية والتكوين.

وغني عن التذكير في هذا الإطار، بأن تنفيذ البرنامج الاستعجالي بداية من هذه السنة استلزم تخصيص اعتمادات مالية عمومية غير مسبوقة من ميزانية الدولة برسم سنة 2009 لفائدة القطاع تناهز 9 ملايير درهم ؛ ستخصص لتمويل مشاريع ضخمة، انطلاقا من مبدإ ناظم وموجه يتعلق بجعل المؤسسة التعليمية، وأساسا المتعلم، في قلب اهتمامات منظومة التربية والتكوين، مع ضمان مشاركة الجميع في التعبئة من أجل إنجاح هذا الورش الحيوي والمصيري.

وتمهيدا للشق الثاني المتعلق بآفاق المدرسة المغربية، وسعيا نحو موضعة نقاش آفاق المدرسة في سياقاته الكونية المؤسسة للحاجة إلى المدرسة، يمكن طرح بعض المقدمات الأولية الموجهة، في تمفصلها مع رسالة المدرسة، والتي تحددها إجمالا ثلاثة مرامي أساسية :

1 - مركزية دور المدرسة وفرادته في توفير شروط وحوافز تأهيل واندماج المتعلم"ة"، وامتلاكه للقيم الناظمة للتعايش ولمتطلبات العيش المشترك ؛

2 - محورية وظيفة المدرسة في الإجابة الفعالة والناجعة عن الحاجات المتجددة للمتعلم والمجتمع، وفي إنتاج ومضاعفة الثروة، من حيث هو محدد حاسم لاستحقاق التنافس المعرفي والعلمي والاقتصادي في عصر العولمة ؛

3 - المسؤولية التربوية والبيداغوجية للمدرسة، في ضمان تدرج تراكمي على مستوى إنتاج وعقلنة علاقة المتعلم بالزمن، بوصفه سيرورة اكتساب وتأهيل واندماج.

بناء على ذلك، يمكن التأكيد على استراتيجية دور المدرسة في أي نهوض اجتماعي حضاري و تحديثي وتنموي، خاصة في وضعية مجتمعنا الذي لا يزال يؤدي ضريبة باهظة بسبب تقلص ومحدودية دور ووظيفة المدرسة سابقا، بما ترتب عن ذلك من هدر وتعثر في أوراش الإصلاح المنشود، رغم توفر الإرادة السياسية والتوافق الوطني. لذلك، لا

يمكن إلا أن نتطلع بإصرار وتفاؤل إلى إنجاز المهام التي ما فتئت تنتظرنا من أجل صياغة تصور جديد ووظيفي للأفق الجدير بمستقبل المدرسة المغربية.

إننا ندرك جميعا اليوم، بأن التطور السريع للعالم مع بداية الألفية الثالثة، قد حمل جيلا جديدا من القضايا والإشكالات والتحديات، التي تسائل بعمق وإلحاح، آفاق المدرسة ومهامها في مختلف تقاطعاتها وامتداداتها البيداغوجية والتربوية والتكوينية والاقتصادية ؛ يتصل جزء منها بالتحول الجذري الذي طرأ على مواصفات المهن والتخصصات في عصر العولمة، وطلبات سوق الشغل الجديدة ضمن الثورة التكنولوجية والاقتصاديات العابرة للحدود، وما يفرضه ذلك من ملاءمة وتحيين متجددين لهندسة ومناهج التربية والتكوين، ومن مراجعة لمسالك التكوين ومجالات البحث العلمي في الجامعة، التي أضحت مطالبة بتشكيل أقطاب كبرى، ضمانا لتنافسيتها. كما تحيلنا هذه التحديات، في بعد آخر، إلى ضرورة الحسم في «لغات التعليم والتكوين»، في علاقة ذلك بصعود قوى اقتصادية ودولية جديدة، تربطها ببلادنا مصالح مشتركة وثيقة، والحاجة إلى تطوير تنافسية نظامنا التربوي والتكويني ونسيجنا الاقتصادي، وذلك في سهر دائم على المحافظة على خصوصياتنا ومصالحنا الوطنية. وهي تحديات بقدر ما يستدعي رفعها اعتماد مقاربة استباقية جريئة، بقدر ما يتطلب الأمر بلورة تصور متكامل لمختلف تمفصلات سؤال آفاق المدرسة المغربية، في آجال معقولة ومدروسة ؛ فنحن مدعوون إلى إبداع رؤية نسقية استشرافية يقظة و طموحة وطويلة النفس، تتغذى من الإمساك الحازم بحقائق وصعوبات الواقع، والانفتاح الدائم على التحولات المتسارعة للمحيط، والتشاور المستمر مع الفاعلين المباشرين والشركاء المؤسسيين والاجتماعيين والمدنيين، وصولا إلى بناء تعاقد وطني جديد حول المدرسة الوطنية المتجددة.

لأن زمن المدرسة هو زمن المستقبل بامتياز، ولأن رسالة المدرسة تغترف من حق كل بناتنا وأبنائنا في التربية والتعليم والتكوين، وفي المواطنة المتشبعة بالمسؤولية والكرامة، لنشرع رحاب الفكر، ولنخصب نبوغ العقل، ولنوحد إرادة الفعل، حول آفاق مدرسة جديرة بمستقبل المشروع التنموي الحداثي الديمقراطي للمغرب.

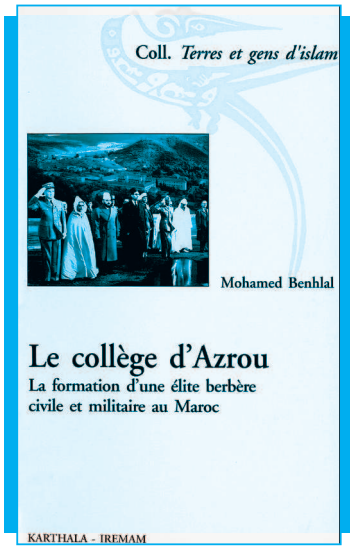
قراءات

البشير تامر | تكوين النخبة البربرية المدنية والعسكرية خلال وبعيد فترة الحماية

أحمد أوزي | أي تصور للمدرسة المغربية ؟

تكوين النخبة البربرية المدنية والعسكرية خلال وبعيد فترة الحماية

البشير تامر
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط



«ثانوية أزرو، تكوين النخبة البربرية المدنية والعسكرية في المغرب (1927-1959)» عنوان الكتاب الصادر عن دار النشر كارطالا سنة 2005[1]، وهو في الأصل أطروحة جامعية للباحث السوسيولوجي محمد بنهلال، الذي عمل بفرنسا في معهد البحوث والدراسات للعالم العربي والإسلامي.

من المعلوم أن عددا من الباحثين تناولوا في حينها آثار السياسة التعليمية الفرنسية في المستعمرات باعتبارها تحمل مشروع «مدرسة الجمهورية الفرنسية العلمانية التحررية»، كما أن هذه الدراسات حاولت الكشف عن الآليات الاجتماعية التي أتاحت للنخبة العصرية، خريجة المدرسة الفرنسية، أن تحل مكان البرجوازية الكولونيالية وتلعب أدوارها[2]. أما الدراسة التي نعرض لها هنا، فهي تتناول الموضوع من زاوية أخرى، باعتبارها بحثا مونوغرافيا يخص مؤسسة بعينها، على غرار دراسات سابقة شبيهة تخص المدرسة الصادقية بتونس، وثانوية مولاي إدريس بفاس[3].

يقع الكتاب في 413 صفحة، وهو يتكون من مقدمة وعشرة فصول وخاتمة، إلى جانب تقديم تحليلي كتبه المؤرخ الفرنسي **دانييل ريفي** *Daniel Rivet*، ناهيك عن لائحة المصادر والبيبليوغرافيا الملحقة بالكتاب، مع ثبت بالمصطلحات. يتضمن الفصل الأول، المعنون بـ «المدرسة الاستعمارية»، خلفية تاريخية عن النظام التعليمي التقليدي المغربي، الذي كان مطبوعا بالطابع الإسلامي في أهدافه ومحتوياته، وفي كافة مستوياته، بدءا من «المسيد» أو المدرسة القرآنية إلى جامعة القرويين. كما أن وظيفته الاجتماعية لم تكن تخرج عن تكوين نخبة من العلماء الذين كانوا يحتلون مواقع متميزة في هرم السلطة والمجتمع. إلا أن هذا النظام سيعرف ارتجاجا مع دخول أنواع التعليم المختلفة التي أنشأتها إدارة التعليم التابعة لنظام الحماية، والتي ترسخت واتضحت خلال العشرينيات من القرن العشرين، بصدور التشريعات الأولى الخاصة بهذا المجال. إلا أن الأسس الاجتماعية والسياسية والسيكولوجية التي استندت عليها السياسة التعليمية الهشة للحماية آنذاك، قوبلت برفض واسع لما اتسمت به من ميز اجتماعي، وسعي لزعزعة البنية الثقافية والفكرية للمجتمع المغربي. وتختتم هذه الخلفية التاريخية بتذكير بالسياسة البربرية لفرنسا، وبوصف عام للمجال الجغرافي والاجتماعي البربري، وبالأخص منطقة أزرو في الأطلس المتوسط، حيث توجد المؤسسة المعنية بالدراسة.

يتطرق المؤلف في الفصل الثاني لإنشاء «المدرسة البربرية»، التي أرادت من خلالها إدارة الحماية تكوين نخبة تكون في خدمتها مدنيا وعسكريا ؛ نخبة متشبعة بقيم الطبقة المهيمنة وإيديولوجيتها، ووسيط لتنفيذ مشاريعها. وفعلا، تكرس هذا التوجه بإقامة مجموعة من المدارس الابتدائية للتعليم العام والفلاحي في سنوات 1923-1927. وقد توقف المؤلف عند حالة «مدرسة عين اللوح» باعتبارها مدرسة نموذجية ؛ إلا أن هذه التجربة الأولى عرفت الفشل كما وكيفا. فقد تلاشت تدريجيا في سياق المعارضة العارمة التي لقيها الظهير البربري (1930) حيث وجهت لها انتقادات كثيرة من جهة، ولقلة الإقبال على هذه «المدرسة البربرية» من جهة أخرى.

وقبل الانتقال إلى تشريح ثانوية أزرو، عرج المؤلف في الفصل الثالث على أشكال المقاومة الثقافية التي تجلت في حركة تجديدية للمسيد أو المدرسة القرآنية، معلنة تشبثها باللغة العربية والتربية الإسلامية. وقد انبثق عن هذه الحركة ما سمي بـ «المدارس الحرة»، التي عرفت انتشارا خلال الثلاثينيات ؛ مما دفع إدارة الحماية إلى المبادرة للحد منها وإخضاعها

للترخيص المسبق (ظهير 1935). وقد شملت موجة الرفض الثقافي هذه، كافة المناطق البربرية التي كان يتطلع فيها أعيانها وشيوخها إلى إرسال أبنائهم لمتابعة تعليمهم في الثانويات الكبرى بكل من فاس والرباط.

لقد سمحت محتويات الفصول السابقة للمؤلف بإجلاء الإطار العام الذي ستندرج فيه كل من «الثانوية البربرية لآزرو ومدرسة الدار البيضاء العسكرية في مكناس»، اللتين خصص لهما الفصل الرابع من الكتاب. لقد استهدف هذا التعليم البربري، الذي كان يلقن باللغة الفرنسية أساسا، تمكين أبناء زعماء القبائل من تكوين عصري في إطار مغلق، ليتخرجوا ضباطا ويحلوا مكان آبائهم. أما الخريجون المنتمون للفئات المتوسطة، فإنهم يحصلون على شهادة الدروس الثانوية، مما يؤهلهم لشغل مناصب في المحاكم البربرية الجديدة، بينما يتوجه أغلب المتبقين الذين لم يتمموا دراستهم إلى ممارسة بعض المهن البسيطة. والجدير بالإشادة، أن الباحث عزز مناقشته لأطروحته وفرضياته من خلال تتبعه المسار التعليمي والمهني لحوالي ألف من الخريجين، مستندا في ذلك إلى دراسة نظام الدراسة والحياة داخل الثانوية (الفصل السادس)، والمقابلات التي أجراها مع العديد من القدماء منهم (الفصلان السابع والثامن). وبناء عليه، يكشف لنا في النهاية عن التناقضات التي وقعت فيها السياسة الاستعمارية، والفشل الذي عرفته، من خلال ولوج هذا التعليم، فئات عريضة من أبناء الأوساط الشعبية، على النحو الذي جعل المؤسستين البربريتين تتحولان في النهاية من أداة تثبيت الانتماء لفئة اجتماعية معينة، إلى أداة ارتقاء اجتماعي. ويكفي للتدليل على ذلك، التذكير بالتحول الذي شهدته تطلعات الشباب البربري المتمدرس آنذاك. فبعد ما كان يرغب في شغل مناصب ضمن الإدارة المخزنية الفرنسية خلال الثلاثينيات، نجده يرقى لمهن حرة مدنية خلال الخمسينيات، متخليا بالمرة عن أي تكوين عسكري.

يستخلص المؤلف مما سبق، أن السياسة التعليمية لفرنسا في المغرب كانت مناقضة تماما لما اتُّبع في الجزائر وتونس. فبقدر ما كانت تضمن هامشا حرا للثقافة العربية الإسلامية هناك، ركزت، بالمقابل، في المغرب على الاحتواء ومحاربة هذه الثقافة من خلال المؤسسة التعليمية البربرية. ويواصل المؤلف تحليله لهذه المؤسسة ضمن الحقل السياسي المغربي، ومن خلال جمعية قدماء تلاميذها في الفصلين الأخيرين من الكتاب (التاسع والعاشر).

مواكبة لنشوء الحركة الوطنية وانتشارها، بدأ شباب ثانوية أزرو يتشبع بالروح الوطنية ؛ هذه الروح التي تجسدت بالأخص في بيان الإضراب الذي أعلنت عنه جمعية قدماء تلاميذ الثانوية في 5 فبراير 1944، في سياق امتدادات تقديم عريضة المطالبة بالاستقلال. إلا أن لغة البيان اتسمت بنبرة علمانية، تؤكد على الانتماء المغربي دون أي نزعة بربرية. وفعلا، فقد شكل الحدث منعطفا كبيرا، لم تعد معه ثانوية أزرو ذلك المختبر الذي تسعى الحماية من خلاله إلى تجريب سياسة بربرية مضمونة النتائج، بقدر ما انخرط فيه جيل من الشباب الذي لن يكتفي بحمل مشعل الوطنية، بل واصل عملية بناء الوطن من خلال إسهامه الجلي في الإدارة الترابية غداة الاستقلال.

إن كتاب الباحث محمد بنهلال ثمرة جهد بحثي عميق، تصعب الإحاطة به كليا من خلال هذه القراءة، إلا أن ذلك لا يمنعنا من إبداء الملاحظات الثلاث التالية في حقه :

أولا : من الزاوية السوسيولوجية، اشتغل الباحث على مفهومين مركزيين، هما مفهوم النخبة ومفهوم الطبقة الوسطي، لما لهما من علاقة بالأنظمة التعليمية والإدارية العصرية التي أدخلها الاستعمار من جهة، وما هو منتظر منها في سياق تحقيق مشروع الدولة الوطنية العصرية بعد الاستقلال من جهة أخرى. وقد ذكر الباحث بعدد من الأطروحات في هذا الشأن[4]، واضعا إياها على محك الفحص والمقارنة مع ما كان يعرضه بخصوص النخبة البربرية والأدوار السياسية التي لعبتها إلى حدود سنة 1959.

ثانيا : لقد جمع الباحث ببراعة ما بين أدوات البحث السوسيولوجي والتحليل التاريخي للوثائق، فقدم لنا خلاصة دراسة مستفيضة، ولأول مرة، لمجموعة من وثائق إدارة الحماية في **نانط** *Nantes*، والمساءلة للفاعلين والمعنيين مباشرة بهذه التحولات، التي تركت بصماتها بعمق وإلى الآن في الواقع السياسي والاجتماعي للبلاد.

ثالثا : يعكس هذا البحث في النهاية، سؤالا حول الذات، وسعيا لإعادة الاعتبار لنخبة مغربية وُسمت غداة الاستقلال من طرف البرجوازية الحضرية، بكونها نتاجا للسياسة البربرية الفرنسية. ثم جاءت أحداث الصخيرات سنة 1971 ليلفها النسيان، فكان من فضائل هذا البحث أن ذكر بأصولها، وتطلعاتها، وأدوارها في لحظات حاسمة من تطور المغرب المعاصر.

إحالات بيبليوغرافية

1 Mohamed Benhlal, *Le collège d'Azrou, la formation d'une élite berbère civile et militaire au Maroc*, Collection Terres et gens d'islam, Karthala-IREMAM, 2005.

2 L. Paye, *Enseignement et société musulmane. Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc*, thèse de l'université de Paris, 1957, éditée par M.benchekroun, professeur à l'université Mohammed V, Rabat, 1992.

3 M. Merrouni, *Le collège musulman de Fès 1914 - 1956*, Montréal, faculté des sciences de l'éducation, 1983.

4 Bourdieu, Passeron, Rémy Leveau, Bottomore.

أي تصور للمدرسة المغربية ؟

أحمد أوزي
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

يتكون الكتاب الجديد لعبد العالي بنعمور من توطئة، ومقدمة، وسبعة فصول، وخاتمة. ويسعى كما يعبر عن ذلك عنوانه إلى تقديم «تصور جديد للمدرسة المغربية».

جاء في توطئة الكتاب، أن المؤلف كان ولا يزال منشغلا بالوضعية التي تسود نظامنا التعليمي، فقد قضى فيه وما يزال جزءا هاما من حياته، مما جعله يراكم على مر السنين تجارب وخبرات هامة أسعفته في قياس فاعلية هذا النظام ومردوديته، وبالتالي إدراك درجة الفساد التي تردى فيه بشكل تدريجي، وجعله يجنح عن الصيغة التي كان فيها نظاما متسما بالجودة والانفتاح، ووسيلة من وسائل الحراك الاجتماعي، ليصبح بعد ذلك نظاما تعليميا منشغلا بالقضايا الهامشية، والانحدار نحو الطابع الشكلي والاتسام بالمحافظة والانغلاق. ولعل هذه الوضعية المتدنية هي ما جعل المؤلف، على حد تعبيره، يقرر المجازفة بتقديم رؤاه في الموضوع، وهي رؤى نابعة من التجربة والممارسة الطويلة التي قضاها في هذا الميدان، أكثر مما يستهدف تقديم كتاب أكاديمي.

أما مقدمة الكتاب فإنها تحلل وضع الرداءة والقصور الذي ما فتىء يطبع النظام التعليمي، رغم كل الجهود المبذولة لإصلاحه منذ عدة سنوات. بيد أن الإصلاح الحقيقي لا يتم، في نظر المؤلف، باللجوء إلى الحلول الترقيعية، ولن يتحقق ما لم يتم إحداث قطيعة مع هذا الوضع، واتخاذ أسلوب الإبداع والشجاعة السياسية في معالجة المسألة. كما يشدد على القول أن المجتمعات التي لا تعرف مراحل من الوعي الجماعي وتعيش «تراكم الاختلالات الوظيفية على المستويين البشري والمؤسساتي، تسقط لا محالة في إعادة إنتاج الرداءة»[1]. ويعتبر أن الإشكال بالنسبة إلى المغرب يكمن في كونه ابتلي ردحا من الدهر بقيادات وزعماء تنقصهم قدرات ومهارات التأثير في الرأي العام للرقي بمستواه الفكري وصياغة مشروعه المجتمعي، فضلا عن وقوع أغلب زعمائه في «فخ السلوكيات النفعية بفعل غياب طموحات مشروعة تمزج بين المصلحة الذاتية والمصلحة العامة»[2].

ولعل هذا الأمر هو ما يجعل قضية التعليم قضية شائكة، ويحتاج علاجها إلى مقاربة تتسم بالشجاعة وإحداث قطيعة مع الوضع القائم في شكله الرديء. وهذه الثورة وإن لم تكن من النوع العنيف والمدمر، فهي تفترض، في رأي المؤلف «حلولا وسطى بين التوافقات الهشة والتغييرات العنيفة»[3]. ثم يضيف منبها القارئ إلى أن المنظومة التعليمية التي يقترحها «لا تجد سندها لا في تصور ثوري للأمور، ولا في هاجس البحث عن توافق هزيل قد يلاقي استحسانا... فهي واقعية في أساسها وقابلة للتطبيق في مؤداها، ناهيك عن كونها تتقاطع، في عدد كبير من حيثياتها، مع تجارب نجحت في مناطق أخرى من العالم[4]».

في تشخيص الفشل وتحديد المسؤوليات

يضيف المؤلف منبها القارئ بأنه ليس في حاجة إلى تقديم أرقام وإحصائيات أصبح الجميع يعرفها للدلالة على فشل منظومتنا التربوية، ذلك الإخفاق الذي يتجلى في عدة مظاهر كمية وكيفية :

- مظهر المخرجات التعليمية، المتمثل في هزالة الحاصلين على شهادة البكالوريا سنويا مقارنة حتى بدول الجوار ؛
- قلة الخريجين من مؤسسات التعليم العالي ؛
- العجز عن تعميم التعليم قبل حكومة التناوب، أي 40 سنة بعد الاستقلال ؛

- نسبة 40% من الأمية التي تعم المجتمع وينوء تحت ثقل جهلها ؛
- التكوين المهني دون مستوى التطلعات ؛
- غياب تصور واضح يوزع الأدوار بين القطاعين العام والخاص في التعليم ؛
- ارتفاع تكلفة التعليم (28% من الميزانية العامة للدولة) دون إعداد خريج يتلاءم وسوق الشغل ؛
- غياب الحسم والقرار الحازم في مسألة لغات التدريس المختلفة ما بين الثانوي والجامعي.

ففي معرض حديثه عن غياب الطابع الكيفي عن منظومتنا التعليمية في المرحلة الجامعية، يقول :«أما الجامعة فأقل ما يمكن قوله بشأنها، هو انعدام الجودة بفعل تضافر عوامل شتى، منها، نقص الوسائل وقلة الاهتمام بالهيئة التدريسية والتضخم العددي والمراهنة على برامج متجاوزة في مجملها وعلى طرق بيداغوجية لا تنتسب لهذا العصر»[5]. ويخلص المؤلف إلى كون «المدرسة المغربية فشلت، مقارنة بالأهداف الثلاثة الأساسية لكل منظومة تربوية : التكوين على المواطنة وعلى التنشئة الاجتماعية البناءة، وتكوين الكفاءات لخدمة المجتمع والتنمية الذاتية، والمساهمة في ظهور وإعادة إنتاج قيادات لإدارة البلاد»[6].

ويرجع المؤلف أسباب هذا الفشل إلى مستويين، هما : صعوبة الإرث الاستعماري والرد السياسوي للطبقة السياسية المغربية من جهة، والتقاطع بين التوجه المحافظ والفئوية والمساهمة الناقصة للميثاق الوطني للتربية والتكوين من جهة ثانية[7]. كما يضيف بأن المأساة الكبرى التي ابتلي بها النظام التعليمي ظهرت كذلك في «أشكال من الوطنية أو قومية عربية محدودة الأفق»[8]، قادت إلى تعريب متسرع وغير مدروس، إضافة إلى احتواء الكتب المدرسية على قيم تتنافى مع قيم الحداثة والانفتاح والتسامح.

كما يعترف بأهمية الإصلاح المعبر عنه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، على الرغم من كل ما يمكن أن يقال عنه، بيد أن «إسهاماته الإيجابية سرعان ما تعرضت للتشويه لدى المصادقة على القوانين والنصوص التطبيقية»[9]، وخلال اللجوء إلى تنفيذ مبادئه بالاستعانة بنفس الموارد البشرية والوسائل المادية السابقة دون تغييرها.

قيم ومبادئ المدرسة المغربية

يلخص المؤلف غايات المدرسة المغربية في ثلاث هي : التكوين على المواطنة، والتكوين المهني، وتكوين النخب لقيادة الوطن. كما لم يفته عند حديثه عن القيم المؤسسة لهذه المدرسة أن يناقش جدلية الكونية والخصوصية، والعقلاني والروحي، والتنوع الثقافي في إطار الوحدة «على اعتبار أن السؤال الذي يطرح نفسه يتمحور حول كيفية التوفيق بين الهوية الوطنية... واستحضار مختلف المكونات الثقافية التي تؤثث فضاءها»[10]. كما طرح المسألة اللغوية في المغرب، التي تشكل في نظره «أحد المكونات الأساسية للأمة وللشعور بالانتماء. فهي هوية وثقافة ووسيلة للتعلم وللتواصل داخل المجتمع»[11]. وفي هذا السياق، ناقش أيضا مكانة اللغة الأمازيغية وارتباطها بالهوية الثقافية والوطنية، ومكانة اللغة العربية الفصحى «التي شكلت دوما عامل وحدة وانصهار ليس فقط في المغرب وفي المغرب العربي مستقبلا، بل كذلك بالنسبة للأمة العربية على العموم»[12]. ويخلص المؤلف في تحليله إلى ضرورة الأخذ بالازدواجية الثقافية والتعددية اللغوية للانفتاح على العالم، أي استخدام اللغة الوطنية واللغة الفرنسية ثم الانفتاح على اللغات العالمية التي تفرضها العولمة.

المنطلقات والتنظيم البيداغوجي

يحدد المؤلف الأهداف العملية والمنطلقات البيداغوجية للمنظومة التربوية التي أفرد لها هدفين رئيسيين : «الاستجابة لحاجيات العالم الاقتصادي والمجتمع على العموم ... إتاحة تنمية تفتح القدرات الشخصية للمواطنين»[13]. ويتم تحقيق تلك الأهداف باستراتيجية تقوم على أربعة منطلقات أكدت مختلف الأنظمة نجاعتها، وهي : «التفوق والانتقاء، ثم التنوع النسبي، ثم البحث العلمي، وأخيرا المجانية الانتقائية وتكافؤ الفرص»[14].

وبخصوص التنظيم الإجمالي لأسلاك التعليم والتكوين، فإن المؤلف يعمد لإبراز شروط الانتقال والانتقاء والمساهمة المالية للمعنيين، في ظل احترام مبدأ تكافؤ الفرص. ويلخص أسلاك التعليم في الآتي :

1. **المرحلة التمهيدية**، وتستغرق مدتها سنتين، وتفتح في وجه الأطفال البالغين سن 4-6 سنوات، وتمثل طورا انتقاليا ما بين فضاء الأسرة والمدرسة. ويرى المؤلف أن «هذا الطور ليس إجباريا على اعتبار أن عددا كبيرا من أولياء الأمور يتكلفون بأنفسهم بتكاليفه..»[15].

2. **مدرسة التربية الأساسية**، وتمتد على فترة خمس سنوات، وهي إجبارية ومجانية.

3. **مدرسة التربية التكميلية**، وتفتح في وجه التلاميذ الوافدين من التعليم الأساسي وتستغرق مدة الدراسة بها ثلاث سنوات، ويتميز فيها التعليم بالإجبارية والمجانية.

4. **مدرسة الكفاءة (الثانوي)**، وتشمل مؤسستين وهما ثانوية الكفاءة العامة والثانوية التقنية.

5. **الجامعة والتعليم العالي**، ويقوم على نظام الإجازة والماستر والدكتوراه على ثلاثة أسلاك مع اجتياز مباريات الولوج لكل مستوى. ويرى المؤلف أن على الجامعة أن ترفع ثلاثة تحديات، الأول متصل بالعولمة والثاني يرتبط بمؤهلات الخريجين لكسب الرهانات الجديدة، والثالث يتصل بالهدفين الأولين، إذ يتعلق بالدعامات المحركة للتكوين.

وعند تحليله للمبادئ الأساسية التي يرى أن من اللازم أن تحكم المنظومة التربوية، يبين المؤلف ضرورة إخضاع نتائجها إلى مقاييس التقييم الذي ينبغي أن تضطلع بمسئولياته خمس مؤسسات، وهي «أكاديميات التربية الأساسية، ثم أكاديميات تعليم الكفاءة، ثم الجامعة، فمؤسسات التعليم والتكوين الخاصة. ونجد بعد ذلك مؤسسات قيادة وضبط المنظومة »[16].

جودة المنظومة التربوية وعقلنتها

عند تحديد مفهوم الجودة، يربطه المؤلف بالبرامج والطرق البيداغوجية والتأطير، محللا كل عنصر من هذه العناصر على حدة، مبينا متطلباته ومهاراته اللازمة حتى يتسم بالنوعية المطلوبة، ومبرزا في الوقت ذاته الدور الذي تحتله الإعلاميات «باعتبارها أداة محورية لتسهيل العمل، وخاصة الوصول إلى المعلومة»[17]. كما لا يبين الأدوار الأساسية التي ينبغي أن تناط بالأستاذ الجامعي على غرار ما هو معمول به عالميا، وهي ثلاثة أدوار: التدريس، التأطير والبحث العلمي، والاستشارة الخارجية.

طرح المؤلف في آخر فصول كتابه العديد من الأسئلة التي تفرض نفسها على كل مهوس بالقضايا التربوية والتعليمية، بفعل منطق السوق الذي بات يفرض نفسه في عالم اليوم،

مما يدعو إلى خلخلة المنظومة التربوية وإعادة صياغتها لتتلاءم مع الواقع الاجتماعي، وبالتالي، مع العالم الجديد، والبحث عن موارد جديدة تساعد الدولة على تحمل الأعباء الثقيلة التي بات النظام التعليمي يتطلبها ليستطيع تقديم تعليم يتسم بالجودة والملاءمة. وفي هذا السياق، حلل بنية التعليم الخاص وتكلفته ومساهمته الهامة في تحمل قسط من تكلفة أعباء التعليم على الدولة. كما ناقش تكلفة التعليم العمومي ومصاريفه، ووجوب إعادة النظر في تكلفته، وأهمية مساهمة الميسورين في مساعدة الدولة، وفتح جسور التواصل والشراكة بين التعليم الخاص والعمومي، ودور المجتمع المحلي والمقاولات في تخفيف أعباء التمويل. ويخلص المؤلف في كتابه إلى القول إن «المغرب في حاجة إلى وثبة، تتجاوز بكثير الوتيرة الحالية، وخاصة على صعيد المنظومة التربوية وتكوين الموارد البشرية. .. إن مدرستنا قديمة ومتجاوزة، وبالتالي يتعين تحديثها»[18].

ملاحظات

بعد هذا العرض السريع لمضامين الكتاب، لا بد من تسجيل بعض الملاحظات المستوحاة من قراءته، وهي كالآتي :

- رغم الأسلوب الواضح والدقيق الذي يستخدمه المؤلف في التعبير عن أفكاره ورؤاه، إلا أن القارئ العادي قد تستوقفه بعض العبارات أو المفاهيم التي كان من الضروري شرحها ولو على الهامش، وكمثال على ذلك : عبارات «الشعبوية»، «حسابات سياسوية»، الخ. كما أن الكتاب لم يرد في هوامشه أي مرجع يمكن أن يساعد به المؤلف القارئ الراغب في الاستزادة في موضوع من الموضوعات التي حللها.

- أغفل المؤلف في تحليله وعرضه للمنظومة التربوية تكوين الأساتذة ووضعيتهم، وهم كما نعلم يشكلون عصب العملية التعليمية وسر نجاحها أو فشلها.

- لاحظ على المؤلف أيضا أن التربية ما قبل المدرسية التي تنال اهتماما كبيرا في المجتمعات المتقدمة، في عالم اليوم، لم تحظ في مشروعه بالمكانة التي تليق بها. فهو يسميها «مرحلة تمهيدية» وتستغرق فقط سنتين، ويجعلها اختيارية يقضيها الطفل في الأسرة أو المدرسة. وكلنا يعرف أن أغلب الأسر غير مؤهلة لتربية الطفل وتعليمه، كما نعلم أهمية قضاء الطفل هذه المرحلة، التي ينبغي أن تستغرق أكثر من سنتين، في مؤسسات

مهيأة بشكل منظم للقيام بهذه المهمة. كما يتجلى نقص الاهتمام بهذه المرحلة في تصور المؤلف، فضلا عن مدتها القليلة (سنتان)، أن الطفل لا يبدأ هذه المرحلة إلا في سن أربع سنوات، وهي مرحلة جد متأخرة. ويجعل المؤلف هذه المرحلة غير إجبارية من حيث تعميم تمدرسها، ولا يسند أمر التكليف بها إلى التعليم العام، وإنما إلى التعليم الخاص[19]. وهذا أمر غير طبيعي، إذ ينبغي تحقيق تعميم التربية بالنسبة لأطفال مختلف الشرائح الاجتماعية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال، الأمر الذي لن يتحقق مالم تأخذ الدولة على عاتقها التربية ما قبل المدرسة.

- يرى المؤلف أن إصلاح التعليم ينبغي أن يتم بدءا من الأعلى، بينما المنطق يقضي الاهتمام بالجذور. فالعناية ينبغي أن تكون بالمنبع لنحسن الانطلاقة والبداية قبل استفحال الداء وصعوبة العلاج.

- يسوق المؤلف أحيانا بعض المفاهيم دون مناقشتها، وكأنها مسلمات واضحة ومتفق عليها، والحال غير ذلك، كما هو مثلا عند حديثه عن مفهوم الجودة التي يربطها بالبرامج والطرق البيداغوجية والتأطير، والحال أن مفهوم الجودة مفهوم زئبقي صعب التحديد...أو كقوله إن "عددا من الدول عادت تدريجيا للعمل بالطريقة الأبجدية.." في تعلم القراءة[20]. فهل يمكن أن نتصور التراجع عن المبادئ التي أكدها علم النفس التجريبي، إلا إذا كنا نعمل بطرق عشوائية.

وخلاصة القول، إن مؤلف «تصور جديد للمدرسة المغربية»، كتاب لا غنى عنه لكل مهتم بقضايا التربية والتعليم نظرا لما يقدمه من رؤى وقراءة جريئة وصريحة لإشكالية التعليم التي تؤرق الآباء والأمهات والساسة والمربين على حد سواء.

إحالات بيبليوغرافية

[1] تصور جديد للمدرسة المغربية، ص، 12

[2] ص. 13

[3] ص. 14

[4] ص. 17

[5] ص. 26

[6] ص. 31

[7] ص. 32

[8] ص. 38

[9] ص. 42

[10] ص. 47

[11] ص. 50

[12] ص. 53

[13] ص. 56

[14] ص. 59

[15] ص. 67

[16] ص. 86

[17] ص. 107

[18] ص. 144

[19] ص. 87

[20] ص. 103

بيبليوغرافيا مختارة

إصدارات حديثة في مجال التربية والتعليم

باللغة العربية

دراسات عن المدرسة المغربية

عزيز التجيتي، **التدبير اللاممركز واللامتمركز : مجال التربية والتكوين نموذجا**
الدار البيضاء : صدى التضامن، 2008، سلسلة الخدمات التربوية والإدارية،
1 مج. (151 ص.) ؛ 21 سم يضم ملحقا بالوثائق والنصوص التشريعية والتنظيمية.

عبد الله لخلوفي، **صرخة مغربي : التربية والتعليم وثقافة مجتمع : اختلالات ومعاطب**
(المغرب : د.ن.)، إيداع 2008، 1 مج. (224 ص.) ؛ 21 سم

يوسف عياشي، **قضايا في التربية والتكوين بالمغرب**
الدار البيضاء : دار الثقافة، 2008، السلسلة البيداغوجية،
1 مج. (159 ص.) ؛ 21 سم

عبد الرحيم وهابي، **المناهج التعليمية ومنظومة القيم : اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم**
في المدرسة المغربية / (د.م : د.ن.)، إيداع 2008
(فاس : آنفو برانت)، 1 مج. (121 ص.) ؛ 21 سم

ابريك أمزون، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين والممارسة البيداغوجية**
الرباط : منشورات مجلة علوم التربية، 2008، 1 مج. (160 ص.) ؛ 24 سم

رشيد برادة، **المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب**
الرباط : منشورات مجلة علوم التربية، 2009

المجلس الأعلى للتعليم، **حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها**
الرباط : المجلس الأعلى للتعليم، 2008، ج.1، إنجاح مدرسة للجميع ؛ ج.2، التقرير التحليلي ؛ ج.3، أطلس المنظومة الوطنية للتربية والتكوين ؛ ج. 4، هيئة ومهنة التدريس

دراسات عامة

د. حسن شحاتة، **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**
القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، 2008، 1 مج. (339 ص.)
: غلاف مص. ؛ 24 سم

توما جورج خوري، **القياس والتقويم في التربية والتعليم**
بيروت : مجد، 2008، 1 مج. (318 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

غاستون ميالاري، **طرق البحث في علوم التربية**
Les méthodes de recherche en science de l'éducation
ترجمة شفيق محسن بيروت : دار الكتاب الجديد المتحدة،
2008، سلسلة نصوص، 1 مج. (144 ص.) : غلاف مص. ؛ 18 سم

مجدي صلاح طه المهدي، **التعليم الافتراضي : فلسفته، مقوماته، فرص تطبيقه**
القاهرة : دار الجامعة الجديدة، 2008، 1 مج. (223 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

عقيل محمود محمود رفاعي، **تطوير التعليم العام وتمويله : دراسات مقارنة**
الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة، 2008، 1 مج. (276 ص.)
غلاف مص. ؛ 25 سم

محمد صبري الحوت، **إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج**
القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية 2008

استراتيجيات التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن 21
القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية 2008

شبل بدران، **التربية والأيديولوجيا : دراسة في العلاقة بين التربية وبنية النظام السياسي**
القاهرة : مركز المحروسة 2008

رفيقة سليم حمود، **تعليم الإناث في الدول العربية : الإنجازات والمعوقات وآفاق المستقبل**
القاهرة : الدار المصرية اللبنانية 2008

لينا نبيل أبومغلي، **الدراما والمسرح في التعليم : النظرية والتطبيق**
(د.م) : [د.ن]، 2008

مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي
القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2008

محسن خضر، **مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل**
القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، 2008

جميل حمداوي، **من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة**
الرباط : منشورات الزمن، 2008

En langue française

Etudes sur l'école marocaine

Abderrahmane Lahlou, **L'école marocaine, de l'institution à la mission**
Casablanca : Editions des écoles al Madina, 2008
1 vol. (102 p.) : couv. ill. en coul. ; 24 cm

Etudes générales

Pierre Marhic, **L'enseignement individuel : une alternative à l'échec scolaire**
Paris : L'Harmattan, 2009

Odile Dauphin, **L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée**
Paris : L'Harmattan, 2009

Nathalie Auger, **Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères**
Paris : L'Harmattan, 2009

Pierre Roche, **Histoire de l'enseignement en France**
Paris : Presses universitaires de France, 2008

Michel Quitout, **Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb**
Paris : L'Harmattan, 2008

Patrick Matagne, **Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire éducation et formation**
Paris : L'Harmattan, 2009

Anne Bandry-Scubbi, **Education, culture, littérature**
Paris : L'Harmattan, 2009

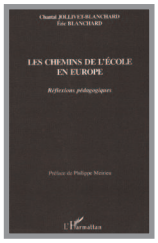
Louis Porcher, **Education comparée : pour aujourd'hui et pour demain**
Paris : L'Harmattan, 2009

François Galichet, **Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique**
Paris : L'Harmattan, 2008

Michel Brossard, **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques**
Talence : Presses universitaires de Bordeaux, 2008

Xavier Darcos et Aurelie Filippetti, **L'école forme-t-elle encore des citoyens ?**
[Enregistrement sonore] : [en 2 CD] / directeur artistique Libération
Vincennes, Val-de-Marne : Frémeaux et associés, 2009

Gabriel Langouët, **50 ans d'école, et demain ?**
Paris : Editions Fabert, 2008
1 vol. (203 p.) : tabl., couv. ill. ; 22 cm



Chantal Jollivet, **Les chemins de l'école en Europe : réflexions pédagogiques**
Blanchard, Eric Blanchard ; préf. de Philippe Meirieu
Paris : L'Harmattan, 2008
1 vol. (244 p.) ; 24 cm

موضوعات الأعداد القادمة

- الجامعة والمجتمع
- المدرسة واللغات

Thèmes des prochains numéros

- L'Université et la société
- L'Ecole et les langues

شروط النشر في المجلة

بالنسبة للدراسات : يتعلق الأمر بالمساهمات المندرجة ضمن ملف موضوعاتي يعلن عنه سلفا أو بتلك 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...).

بالنسبة للمراجعات والمتابعات : وهي القراءات النقدية للإصدارات الحديثة المتعلقة بمجال تخصص المجلة أو المتابعات للأحداث والوقائع الدالة في حقل التربية والتعليم ؛ يجب أن تتراوح ما بين 10.000 و15.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش).

ويمكن 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.

بالنسبة للترجمات : 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 أم في أعمال ندوة ما أو على موقع إلكتروني معين.

تبعث النصوص إلى المجلة في صيغة إلكترونية (Word 2007/ 2003) ويشترط أن تكون المساهمات موثقة بالإشارات المرجعية وفق الترتيب الآتي :

بالنسبة للكتب : اسم المؤلف (الاسم الشخصي متبوعا بالاسم العائلي)، عنوان الكتاب، الطبعة (عند الاقتضاء)، مكان النشر، دار النشر، التاريخ، رقم الصفحة/الصفحات ؛

بالنسبة للمقالات : وضع العنوان بين « »، متبوعا بعنوان المجلة، العدد، التاريخ، ورقم الصفحة.

ويتم وضع الهوامش في آخر المقال 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

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

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.

Conditions de publication dans la revue

Les études : publiées dans le cadre d'un dossier thématique dont le thème est annoncé à l'avance, ou envoyées spontanément par leurs auteurs à la revue et pouvant faire l'objet d'une publication sous l'une de ses rubriques, en dehors du dossier principal, elles doivent se situer entre 30000 et 40000 caractères, y compris les espaces, les marges, les tableaux, les graphiques.

Les revues critiques et les comptes rendus : lectures critiques des nouvelles parutions dans le domaine de spécialisation de la revue ou commentaires des événements et faits saillants dans le domaine de l'éducation et de la formation, doivent faire entre 10000 et 15000 caractères, y compris les espaces et les marges, et peuvent concerner un ou plusieurs ouvrages, ou alors un ou plusieurs numéros d'une revue académique, quelle que soit la langue originale de publication. Ils sont tenus de :

- mettre en exergue la problématique abordée par la revue ou le/les ouvrages objet de la revue critique, en veillant à la rapporter au débat scientifique actuel autour de cette question, aux niveaux national et international ;
- éviter d'exposer de manière factuelle le contenu du texte objet de la recension ;
- ne pas employer un titre différent de celui du texte originel.

Langue de publication : La langue principale de publication est l'arabe. Il est cependant possible de soumettre des études rédigées dans des langues étrangères (français, anglais ou espagnol).

Traductions : La revue prend en charge la publication de traductions vers l'arabe de textes théoriques essentiels et fondateurs de son domaine de spécialisation, ainsi que d'études analytiques et critiques qui font état d'expériences importantes dans le domaine de l'éducation et de la formation, ou encore, de rapports scientifiques internationaux, régionaux ou nationaux susceptibles d'éclairer les chercheurs, les professionnels et les décideurs en matière de politique éducative.

Nature et présentation des textes

Les textes proposés ne doivent pas avoir précédemment fait l'objet d'une publication sur une autre revue ou un site web, ou d'une communication lors d'un colloque.

Les articles doivent parvenir à la revue sous format électronique (Word 2003/2007) et être accompagnés de leurs références bibliographiques, libellés ainsi :

Livres : Nom de l'auteur (prénom, suivi du patronyme), titre de l'ouvrage en italique, lieu d'édition, maison d'édition, date et numéro de page ;

Articles : Le titre entre guillemets, suivi du titre de la revue, du numéro et de la date de publication puis du numéro de page.

Ces références doivent figurer à la fin de l'article, suivant un ordre séquentiel.

Toute étude doit être accompagnée d'un abstract allant de 6 à 10 lignes, rédigé dans la même langue et présentant le thème principal traité dans l'étude.

Chaque article proposé à la publication doit être accompagné d'un aperçu succinct du parcours scientifique et professionnel de son auteur (fonction, institution d'appartenance, dernières publications). Ces données ne seront cependant pas divulguées pendant la phase d'évaluation des articles.

Prérogatives éditoriales et droits de la revue

En contrepartie de la publication de son article dans la revue « l'école marocaine », l'auteur abandonne ses droits de propriété intellectuelle partout dans le monde, toutes formes et supports confondus (traduction, publication électronique et sur internet, ...). Des dérogations peuvent cependant être envisagées après obtention d'une autorisation écrite de la revue, de rééditer l'article, à condition de citer la source, à savoir « Al Madrassa Al Maghribiya ».

Rémunération des auteurs

Les auteurs dont les contributions font l'objet d'une publication dans l'une des rubriques de la revue perçoivent des indemnités, qui varient selon le type de contribution (études ou revues critiques et comptes rendus). Ils reçoivent également quatre exemplaires du numéro dans lequel figure leur contribution.

كتاب هذا العدد

حماني أقفلي	أستاذ باحث، مدير المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، من آخر أعماله : السلوك الاجتماعي والسياسي للنخبة المحلية، منشورات طارق بن زياد، 2004 والثقافة والتنمية البشرية، منشورات عالم التربية، 2006.
أحمد أخشيشن	وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكون الأطر والبحث العلمي.
عبد الحميد عقار	باحث وناقد، رئيس اتحاد كتاب المغرب. من آخر منشوراته : «سمات الثقافة المغربية راهنا» في مجلة الأدب المغاربي المقارن، عدد 5، 2007.
اسماعيل العلوي	وزير سابق التربية الوطنية للفترة الممتدة ما بين 1998 و2000.
إدريس بنسعيد	أستاذ علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط. من آخر أعماله : العنف عند الشباب، منشورات وزارة الصحة/جامعة الدول العربية (بالفرنسية)، الرباط، 2008 ؛ الشابات والمغربيات والحجاب، منشورات المنظمة الديمقراطية لنساء المغرب، الرباط، 2007.
أحمد بوكوس	أستاذ باحث، عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، من منشوراته : *Phonologie de l'amazighe, Rabat,* Publication de l'IRCAM, 2009 *; Alphabétisation et développement durable au Maroc : réalité et perspectives (avec Fatima Agnaou),* Ed. Faculté des lettres et des sciences humaines, 2001 *et Dominance et différence : essais sur les enjeux symboliques,* Le Fennec, 1999.
الطيب الشكيلي	وزير التربية الوطنية ما بين 1988 و1993.
محمد الدكالي	أستاذ جامعي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – أكدال، الرباط.
محمد العيادي	أستاذ باحث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية- عين الشق، جامعة الحسن الثاني، من آخر إصداراته : *L'islam au quotidien : les valeurs et les pratiques religieuses au Maroc* Ed. Prologues, 2007 (avec H. Rachik et M. Tozy).
محمد فاوبار	باحث في علم اجتماع التربية والثقافة، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس-بولمان، من آخر إصداراته : بالاشتراك مع آخرين : الميثاق الوطني للتربية والتكوين قراءة تحليلية، منشورات عالم التربية، 2006.
محمد جسوس	أستاذ جامعي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس – أكدال، الرباط. من آخر مؤلفاته : رهانات الفكر السوسيولوجي في المغرب، منشورات وزارة الثقافة، 2003 وطروحات حول الثقافة واللغة والتعليم منشورات الأحداث المغربية، 2004.

العربي إياعقيل

أستاذ التعليم العالي، متخصص في سوسيولوجيا التربية، جامعة محمد الخامس – السويسي، الرباط، من مؤلفاته :

L'école marocaine et la compétition sociale. Stratégies, aspirations, Editions Babil, Rabat 1996. *L'enseignement au Maroc. Mobilité et destins personnels.* (Sous-presse).

عز الدين الخطابي

أستاذ باحث بالمدرسة العليا للأساتذة بمكناس (شعبة الفلسفة). من آخر إصداراته : أسئلة الحداثة ورهاناتها في المجتمع والسياسة والتربية، منشورات الدار العربية للعلوم ناشرون ببيروت ومنشورات الاختلاف بالجزائر، 2009 ؛ في الفلسفة والفن والأدب (ترجمة)، منشورات عالم التربية، 2009.

عبد الحي المودن

أستاذ العلوم السياسية بجامعة محمد الخامس-أكدال، الرباط، مؤسس مركز تواصل الثقافات، الرباط. من آخر أعماله : «العنف السياسي في مغرب الاستقلال» في كتاب من الحماية إلى الاستقلال : إشكالية الزمن الراهن، منشورات كلية الآداب، 2006 ؛ و«الحركات الاجتماعية الجديدة : مرحلة الإدماج» في كتاب جماعي باللغة الإنجليزية، منشورات كلية الآداب، يصدر خلال سنة 2009.

أحمد أوزي

أستاذ باحث في مجال علوم التربية. من آخر أعماله : الشراكة التربوية : قاطرة التنمية والتطوير البيداغوجي، 2007 والمعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية، 2006.

مبارك ربيع

باحث في علم النفس، أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس – أكدال، الرباط. من آخر مؤلفاته : التربية والتحديث، دار الأمان، 2005.

البشير تامر

أستاذ باحث، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس-السويسي، الرباط، مسؤول كرسي اليونسكو لمحو الأمية وتعليم الكبار، من أعماله :

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

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

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Directeur de rédaction
Mohamed Sghir JANJAR

Comité de rédaction
Hamani AKEFLI , Abdelhamid AKKAR, Abdelali BENAMOUR, Driss BEN SAID, Ahmed BOUKOUS, Rahma BOURQIA, Khadija CHAKIR, Noureddine EL AOUFI, Abdellatif EL MOUDNI, Driss KHROUZ, Mohammed MELOUK, Mustapha MESSNAOUI, EL Bachir TAMER

Comité scientifique
Hamani AKEFLI , Abdelhamid AKKAR, Abdelali BENAMOUR, Driss BEN SAID, mohamed BERDOUZI, Ahmed BOUKOUS, Rahma BOURQIA, Khadija CHAKIR, Abdesslam CHEDDADI, Mohamed DOUKKALI, Noureddine EL AOUFI, Abderrahmane El MOUDDEN, Abdellatif EL MOUDNI, Mohamed GUESSOUS, Driss KHROUZ, Amina LEMRINI OUAHABI, Mohammed MELOUK, Mustapha MESSNAOUI, Abdelaziz MEZIANE BELFKIH, Abdelhay MOUDDEN, Moubarak RABI, El Bachir TAMER, Mohamed TOZY

Secrétaire de rédaction
Maryam LOUTFI

Editeur
Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements
Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2, Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6536, Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : almadrassa.almaghribiya@cse.ma
Site web : www.cse.ma

Conception, réalisation et impression
USG

Distribution
Sapress

Les opinions développées dans la revue n'expriment pas forcément sa position officielle et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs

Dépôt légal : 2008 PE 0120

Dossier

L'école marocaine

Questions et enjeux

Ouverte aux contributions des chercheurs et spécialistes marocains et étrangers, Al-Madrassa Al-Maghribiya poursuit l'ambition d'éclairer la problématique ayant trait à l'éducation et à la formation dans toutes ses dimensions; historique, sociétale, économique, politique, culturelle, etc. sur la base d'approches pluridisciplinaires conjuguant l'analyse du contexte national et l'ouverture sur les expériences internationales, les études comparatives, les traductions, etc.. Parallèlement, la revue compte lancer une série de publications sous forme de «dossiers» dédiés à l'approfondissement de thématiques particulières portant sur l'école, l'éducation et la formation.

Adoptant une démarche scientifique pluridisciplinaire fondée sur la rigueur et le respect des normes éditoriales en vigueur, Al-Madrassa Al-Maghribiya entend apporter au lecteur une valeur ajoutée en termes d'analyse et de compréhension des problèmes et des dynamiques à l'œuvre dans le domaine de l'éducation et de la formation au sein de notre pays.

Revue indépendante, Al-Madrassa Al-Maghribiya est dotée d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique composés de chercheurs reconnus appartenant à des champs disciplinaires et intellectuels différents et complémentaires. Le comité scientifique et le comité de rédaction ont pour missions, notamment, de contribuer à l'élaboration thématique des projets éditoriaux , à l'évaluation du contenu des différents numéros et à l'arbitrage scientifique relatif aux articles soumis à la revue, en conformité avec la ligne éditoriale et dans le but à la fois d'enrichir la production intellectuelle et scientifique sur les questions de l'éducation et de la formation et de contribuer au développement de l'école marocaine.

La revue Al-Madrassa Al-Maghribiya

La publication par le Conseil Supérieur de l'Enseignement, d'une revue scientifique à comité de lecture, intitulée Al-Madrassa Al-Maghribiya « revue de l'école marocaine », intervient dans un contexte national marqué par la volonté de mobiliser les ressources humaines, matérielles et culturelles en faveur d'une nouvelle école marocaine. Un contexte se traduisant par la mise en œuvre de réformes structurelles touchant les diverses composantes du système national d'éducation et de formation.

Le titre de la revue, Al-Madrassa Al-Maghribiya, renvoie au système d'éducation et de formation dans son ensemble, du préscolaire à l'université. Il se réfère à l'école marocaine en tant que réalité complexe condensant l'ensemble des mutations, des tensions et des enjeux propres à la société marocaine ; une réalité dont la connaissance fait référence à une pluralité de paradigmes et d'approches.

Il s'agit du projet d'Ecole dont la Charte Nationale d'Education et de Formation a esquissé, en 1999, les fondements et les principes essentiels et qui se trouve aujourd'hui à une phase avancée de sa mise en œuvre. Il s'agit aussi de ce parcours dont il convient d'évaluer les résultats et d'analyser l'évolution.

Aussi, Al-Madrassa Al-Maghribiya se veut-elle un levier pour le développement de l'école marocaine, une contribution à l'amélioration de sa qualité et de ses performances, un moyen permettant de mobiliser savoir et expertise en faveur de sa réforme.

La revue se veut, tout d'abord, un forum ouvert sur les contributions de l'ensemble des compétences nationales et internationales dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle a, également, pour objectif de constituer une publication de référence dont le contenu reflète la diversité des approches, la dynamique du champ académique et traduit les mutations profondes et les défis majeurs de la société en général et du système d'éducation et de formation en particulier.

Au-delà de l'approche strictement pédagogique, Al-Madrassa Al-Maghribiya compte adopter une démarche globale, mettant à profit les différents outils et méthodes des sciences humaines et sociales (histoire, philosophie, sociologie, anthropologie, démographie, sciences économiques et politiques, droit, linguistique, littérature, etc.) pour l'élaboration d'un savoir pertinent relatif au système éducatif national.

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Royaume du maroc

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Revue académique biannuelle
publiée avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

N° 1 Mai - 2009

DOSSIER

L'école marocaine

Questions et enjeux

35 dh درهما