المعارف والقيم في المناهج الدراسية

قراءة نقدية واستشرافية

عبد السلام خلفي
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

تقدم دراسة الأستاذ عبد السلام خلفي بانوراما نقدية لوضع المعارف والقيم في المناهج المدرسية المغربية، انطلاقا من التحديات العولمية المطروحة اليوم وخطر تنمية المعارف والقيم في المجال التربوي، إلى رهانات بناء المعارف في المنهاج الدراسي المغربي، مرورا بالإشكالية اللغوية في مختلف أبعادها. ويظل الخيط الرابط بين مختلف مكونات هذه الدراسة هو قياس وتقويم حُضور اللغة والثقافة الأمازيغية في المناهج الدراسية، ماضيا وحاضرا، مع استشراف آفاق هذا الحضور ومتطلباته.

تقديم

من الثابت أن مضامين ومحتويات الكتب المدرسية ترتبط أساساً بمجموع المرجعيات الفلسفية والثقافية والدينية والحضارية التي تؤصل لها الدولة استناداً إلى مختلف الخطابات السياسية والوثائق الرسمية، الدستورية والتشريعية والتنظيمية والتربوية[1]، ومن الثابت أيضاً أن هذه المضامين وهذه المحتويات تتفاعل بشكل عميق مع المستجدات المعرفية ومع القيم الكونية التي أصبحت اليوم تشكل جزءاً من القيم الإنسانية ؛ فالمعرفة المدرسية، بغض النظر عن طبيعتها، لم تعد معزولة عن سياقها الحضاري الراهن وعن التحولات العلمية العميقة التي أصبح يعيشها العالم ؛ كما أنها لم تعد معزولة عن القيم الإنسانية التي أصبحت تشكل مرجعية مركزية في بناء الشخصية الوطنية التي لا تنفصل عن كينونتها الكونية. بهذا، فإن متعلم المدرسة الراهنة سيختلف بشكل كبير عن متعلم خمسينيات وستينيات القرن الماضي ؛ فقد أصبح هذا المتعلم، منذ ولادته، مفتوحاً، بشكل كثيف، على مجتمع الصورة والمعلومة التي تأتيه من مصادر مختلفة ؛

1- D'HAINAUT, Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Editions LABOR, Bruxelles l980 : p. 39-109.

وأصبح، نتيجة للدينامية التي خلقتها الوسائط المعرفية الجديدة، سابحاً في فضاءات لسانية وثقافية متعددة، غير مكتف بثقافته المحلية ولا بقيمها ومعارفها التي يلقنها له وسطه المباشر. وقد كان من نتائج ذلك أن تأثرت طبيعة التصورات والتمثلات التي أصبح يحملها عن نفسه وعن الآخر، وتأثر المفهوم الذي أصبح يحمله أيضاً عن الهوية ؛ كما أصبحت معارفه عن العالم أغنى مما كان عليه الأمر منذ خمسة أو ستة عقود ؛ وبدورها ستصبح المدرسة أول المتأثرين بهذه التحولات ؛ إذ لم يعد الكتاب المدرسي، مثلاً، هو مصدر المعرفة الوحيد بالنسبة للمتعلمين ؛ ولم تعد وظيفة الأستاذ هي نفس الوظيفة التقليدية ؛ أي وظيفة الأستاذ المالك للسلطة المعرفية المطلقة، والتي يمارسها على طفل أعزل من أي معرفة قبلية، إما بالتلقين أو بالتحفيظ أو باجترار موارد لا يعرف، في الأخير، كيف يوظفها، ولا كيف تتحول لديه إلى كفاية ؛ لقد أصبحت وظيفته الأساسية هي التوجيه والتيسير والتنشيط والتحفيز والتحضير لشروط التعلم ولشروط امتلاك الكفايات.

أمام الانتشار الواسع الذي أخذت تعرفه وسائط التواصل العالمية، ستعرف المقاربات البيداغوجية تغيراً عميقاً في المفاهيم التي تستند إليها ؛ هكذا لم تعد المعرفة، في حد ذاتها، هي العُمْلة البيداغوجية الرائجة التي تشغل الفاعلين في مجال التربية، ولم تعد «الذاكرة»، ولا قوة الاستيعاب، هي ما يحدد جودة الاكتساب، بل أصبحت العُملة الرائجة هي عملة «الكفاية» أو «الكفايات» التي على المتعلم أن يمهر فيها ؛ وأما المعرفة، وإن كانت تحتل مكانة مهمة في مناهج التربية والتعليم، فهي لا تساوي شيئاً إذا لم تُدمج، وإذا لم تمكن المتعلمين من مواجهة وضعيات جديدة لها معنى[2]، والنجاح في إيجاد حلول لها. ولذلك أصبح الربط العضوي بين الكفاية، بوصفها تلك القدرة على «إنجاز مهمات بكيفية فعالة»، على حد تعبير بيرنار ري Bernard Rey، وبين المعارف المدمجة، عند استدعائها، بوصفها موارد «ملائمة»، لحل وضعية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، هو ما يحدد قيمة هذه المعارف، بل ويمنحها أبعادها الإبداعية والتكييفية[3]، فـ «الكفاية»، بهذا المفهوم، لا يمكن أن تتمظهر إلا عندما تصبح المعرفة

2- ROEGIERS, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Editions de Boeck et Larcier, Université Bruxelles s.a., 2001. p. 15-18.

3- REY, Bernard et al. *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*. Editions de Boeck et Larcier, Université Bruxelles s.a., 2006. p. 12-15.

(الموارد) قابلة للتعبئة، وصالحة لحل وضعية جديدة والإبداع فيها، سواء تعلق الأمر بوضعية خاصة بدرس ما، أو تعلق الأمر بوضعية تواصلية ذات علاقة بالحياة اليومية ؛ في جميع هذه الحالات، يكون من المفروض تبيئة هذه المعارف بالشكل الذي يجعل منها معارف محكومة بسياقات قريبة من وضعيات الحياة وتحولاتها ؛ مما ينتج عنها، في حال تعبئتها لحل وضعية خاصة، تحقيق إنتاجات دالة ومفيدة ؛ لها، من جهة، علاقة بمحيط المتعلم السوسيو ـ ثقافي والمعرفي، وتستجيب، من جهة ثانية، للقيم المحلية والوطنية والإنسانية، بالشكل الذي لا تتعارض فيه القيم الخصوصية بالقيم الكونية. وكما يذهب إلى ذلك «كزافييه روجر»، فإن «عولمة المبادلات، من وجهة نظر اقتصادية وسياسية واجتماعية، أو ببساطة من زاوية نظر السائح، تؤدي بكل واحد منا إلى أن يواجه في حياته العشرات من الثقافات المختلفة»، مما يستدعي من الفرد «أكبر قدر من التكيف والمرونة»[4] لكي يندمج في هذا العالم. بطبيعة الحال، فإن التصور البيداغوجي عن المعرفة والقيم والكفايات أصبح يطرح أكثر من إشكالية على صعيد نوعية العلاقة التي يمكن أن تربط المعارف الثقافية وقيمها بعالم لا يومن بالهويات المغلقة، ويعرف منافسة شرسة على مستوى الاقتصاد واقتصاد المعرفة، بل وينحو إلى «أسلعة القيم» وتنميط السلوك الإنساني في قالب قيمي واحد. لمقاربة موضوعنا هذا، سنحاول التوقف ابتداء عند بعض المعادلات الصعبة المتعلقة بأسلعة القيم والمعارف في علاقتهما بالمعارف المحلية والوطنية. على أن نقف، في المرحلة الثانية، بحديثنا عن ماهية الثقافة الفردية والجماعية وبالتحولات التي تعرفها في علاقتها بالهوية، كما سنتوقف عند إشكالية اللغات في علاقتها باللغة الأم وبتجويد التعلمات والتربية على القيم ؛ لننتهي، في مرحلة تالية بالوقوف عند إشكالية المعارف والقيم في المنهاج الدراسي المغربي، بصفة عامة، وعند إشكالية هذه المعارف والقيم في منهاج اللغة الأمازيغية.

1- المعادلات المعرفية والقيمية الصعبة في المنهاج الدراسي

1.1- المعادلة الأولى : أسلعة المعارف والقيم أم أنسنتها؟

إنه سؤال يرتبط أساساً بالوظيفة الجديدة للمدرسة في علاقتها، من جهة، بالتحولات

4- ROEGEIRS, 2001. p.16.

المعرفية والقيمية التي يشهدها العالم، وفي علاقتها، من جهة ثانية، بالأسواق الرمزية حيث يتم ترويج هذه المعارف وهذه القيم. فإذا كانت المدرسة التقليدية قد اعتمدت، إلى حدود القرن الماضي، التلقين كآلية من آليات التثقيف والتهذيب لإعادة إنتاج النخب المحلية والمحافظة على الثقافة الوطنية وانسجامها، فإن المعادلة الحقيقية التي على المنظومات التربوية حلها اليوم، في ظل تعدد الوسائط وكثافة الهجرات وعولمة المهارات، ستكون ذات علاقة بوضعية المعارف الثقافية المحلية والوطنية في ارتباطها بالمعارف الثقافية الكونية ؛ إذ من المعلوم أن الثقافة، في سياق عالم معولم، لم تعد تطرح فقط إشكالية كمّ ونوعية المعارف التي على المتعلمين تملكها، بل أصبحت تطرح أيضاً إشكالية القيم التي تحملها هذه المعارف في ارتباط بمردوديتها داخل الأسواق الكونية. ففي هذا العالم الذي يتجه فيه الإنسان إلى أن يكون إنساناً كونياً، أصبحت إمكانيات التنميط كبيرة كما أصبحت إمكانيات أسلعة الثقافة تتجه بخطى حثيثة نحو فرض نموذج ثقافي عالمي يحتكم قيمياً إلى نفس السلوكات والأذواق والعادات والحاجيات ؛ وهو ما يطرح أكثر من سؤال عن وظيفة المدرسة مستقبلاً ؛ هل تتحدد في تضييق الفروقات الثقافية واللسانية من أجل تسهيل رواج المعارف الفنية والأدبية والفكرية إلخ، وتحويلها على غرار الملابس والمواد الغذائية والمصنوعات التكنولوجية إلخ، إلى منتوجات استهلاكية وتجارية، كما تروج لذلك الاتجاهات الاقتصادية (ثقافة السوق على غرار اقتصاد السوق)؟ أم أن المفروض، كما تذهب إلى ذلك الاتجاهات الإنسانية المدافعة عن قيم التعدد، هو تنمية التنوع الثقافي واللساني والانتصار لنموذج المدرسة البلدية المُدْمَجة، أولا، في سياقها المباشر، والمنفتحة، ثانياً، على العالم؟ إننا نكون، في الحالة الأولى، إزاء نموذج تربوي يعتبر فرض اللغات والثقافات والقيم المهيمنة ضرورة اقتصادية لا مناص منها، إذ باسم الكفاءة والمردودية والربح، وباسم تعزيز التواصل العالمي، ونشر قيم الديموقراطية، وباسم النفاذ المباشر إلى المعرفة العلمية والتكنولوجية، بل وباسم شعار الوطنية الكونية، سنكون أمام مشروع بيداغوجي مهمته الأساسية هي تكييف الأجيال الجديدة مع القيم الثقافية المهيمنة والأكثر مردودية ورواجاً في الأسواق الرمزية العالمية ؛ ويتضمن هذا بطبيعة الحال، أن لا تضطلع المدرسة بدور التلقين الكلاسيكي، كما أشرنا، ولا بدور

تعليم كيفية التعلم، ولكن ستضطلع أساساً بدور «التعرف» حيث الاستمتاع يشكل حجر الزاوية[5] ؛ أو إن شئنا الدقة بدور تنميط المتعلم كي يظل معروضاً على المستجدات الثقافية والمعرفية والقيمية العالمية الأكثر هيمنة ؛ إذ ما دامت المعرفة متحولة، وما دام المتعلم مفتوحاً بشكل يومي ومكثف على مصادر معرفية غنية ومتنوعة، بل وما دامت قيم المردودية، المرتبطة بهذه المعرفة، ترتفع وتنزل أسهمها في بورصة الأسواق الرمزية العالمية حسب درجة الطلب عليها، وحسب القوة و«الماركة» التجارية التي تتمتع بها، فإن الوظيفة المركزية للتربية، ومن خلالها المدرسة، ليست هي المحافظة على الخصوصي الذي يفتقد إلى كل إمكانيات التنافس الكونية، بل هي وظيفة تدميرها وإنتاج أجيال تمتلك كفايات ومهارات قابلة للتسويق عالمياً ؛ وهو ما يحول هذه المدرسة، في الغالب، إلى سلعة يبحث من خلالها الآباء عن ما يمكن تسميته بمعادلة البضاعة الأجود في علاقتها بالثمن الأرخص، ويختزل وظيفتها في اكتساب جملة من الكفايات النفعية المباشرة دون أي اعتبار للفكر ولا لعمقه الثقافي أو العلمي[6].

من الواضح أن هذا التوجه الذي يهمه، بالأَوْلَى، ترسيخ النموذج السلوكي والقيمي الغربي، بهدف خلق دينامية ثقافية تجارية عالمية، يتناسى أن التحولات المعرفية الراهنة لا تخص بالضرورة المجالات التي تتشكل منها الخصوصيات المحلية والوطنية ؛ فهي لا تخص، مثلاً، المعارف المتعلقة بالآداب واللغات والديانات والفنون والتاريخ والجغرافيا إلخ ؛ إذ بما أن هذه المجالات تتصف بثبات أكبر نظراً لطبيعتها، فإن تجددها وتحولها وتجاوزها يصبح غير ذي إمكان إذا لم يتم تدميرها هي نفسها، إما من خلال إقصائها من المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية، أو من خلال الحط من قيمتها داخل هذه المؤسسات وفي فضاءات التنافس الرمزي، وإذا كنا نلاحظ تحولاً في التفاصيل ذات العلاقة بالاكتشافات الجديدة وبتقدم المناهج والنظريات العلمية، فإن هذا لا يعني تجاوزاً أو تحولاً عن هذه المعارف إلى معارف أخرى خاضعة لتقلبات الأسواق، ولا يعني

5- نظراً للتقدم التكنولوجي والتقني فإن المتعلم يصبح في منأى عن بذل مجهود عقلي كبير لتعلم المعادلات الرياضية التي تبين له، مثلاً، في حالة أخذ صورة فوتوغرافية، العلاقة الحسابية بين عمق الحقل (la profondeur de champ) والحجاب الحاجز (le diaphragme) ؛ إذ مادام الجهاز التكنولوجي يقوم بالعملية على أحسن وجه، فإن المتعلم هنا، يحب أن يتعرف على الشيء (التكنولوجيا) وعلى استعمالاته، ولا يريد أن يتعلم ما دام التعلم يفرض بذل مجهود أكبر ويحرمه من الاستمتاع بالشيء.

6- MEIRIEU, Philippe. *L'Ecole et son mirroir : entretiens entre Philippe Meirieu et Jean Bertrand Pontalis*. Editions Jacob du Vernet, Paris, 2011.

استبدالاً كلياً للوظيفة الأصلية التي بنيت من أجلها المدرسة ؛ بل إن هذا يعني فقط أن المتعلمين، ومن داخل هذه المجالات نفسها، قد أصبحوا يعون وجودهم، بشكل أعمق، إما بوصفهم كائنات ثقافية محلية ووطنية تنتمي إلى خصوصية تسمهم وتميزهم، أو أيضاً بوصفهم كائنات ثقافية كونية تنتمي إلى عالم أرحب يشكل جزءاً من كينونتهم المحلية. سيحيلنا هذا الموقف، بطبيعة الحال، إلى شعار «المدرسة مجال للحياة» الذي يرفعه الاقتصاديون أنفسهم ؛ غير أن الأساسي في هذا الشعار هو أن لا يتحول مضمونه إلى معنى يختزل الحياة في الجانب النفعي المباشر، وأن لا يُتخذ مطية لتنميط السلوكات والأذواق والحاجات بهدف أسلعة القيم وتوحيدها عالمياً ؛ هذا ليس فقط لأن تسييد نموذج قيمي واحد قد يرهن التعدد، بل أيضاً لأنه قد يرهن العقل الإنساني لنموذج ثقافي لم ينتج فقط قيم الأنوار العقلانية، ولكنه أنتج كذلك القيم الاستعمارية والقيم النازية التي أودت بالغرب وبالعالم في هاوية أسوأ حرب عاشها العالم في القرن العشرين[7]. الأهم من كل هذا، كما يذهب إلى ذلك «كامنس» (Jim Cummins)، هو أن فرض نموذج ثقافي استيعابي ينمط السلوكات والأذواق والحاجات لا يؤدي فقط إلى تفقير الحياة الثقافية الإنسانية، وإلى تقليص حظوظ المجتمعات في لعب أدوار اجتماعية واقتصادية عالمية متنوعة، نظراً لما يمنحه التعدد من إمكانات تواصلية واسعة في هذا المجال، ولكن يؤدي أيضاً إلى كوارث تربوية، وإلى خلق قطائع عنيفة داخل الأجيال بين الآباء والأبناء. فهو، من جهة، يخرق حق الأطفال في تعليم جيد ؛ وهو، من جهة ثانية، يخرق مبدأ تكافؤ الفرص ؛ كما أنه، من جهة ثالثة، يخلق تمزقات خطيرة في الذاكرة التاريخية للجماعات والأمم ؛ ولذلك يستوجب هذا الأمر وضع سياسة ثقافية وتربوية تخلق شروط تطور هويات محلية ووطنية تكون فيها حقوق المواطنين، بمن فيهم حقوق المتعلمين، محترمة، وتكون فيها المصادر الثقافية واللسانية والاقتصادية للأمة مستثمرة على أحسن وجه[8].

2.1- المعادلة الثانية : معارف وقيم دينامية أم ستاتيكية؟

يرتبط هذا السؤال بوظيفة المدرسة في علاقتها بالمعارف الثقافية، وفي علاقة هذه الأخيرة

7- ROMAIN, Jean. *L'école entre deux idéologie*. http//www.sauv.net/ anaid.co.htm. 2001.

8- CUMMINS, Jim. *La langue maternelle des enfants bilingues*, *Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?* Sprog forum n°19. 2001.

بما يشكل كنه الهويات الفردية والجماعية. فمن المعلوم أن الثقافة، تعريفاً، هي «مجموع المعارف المكتسبة التي تمكن من تنمية الحس النقدي، وحس التذوق والحكم على الشيء» ؛ فهي «تربية وتكوين وتهذيب» ؛ أو هي، كما عبر عن ذلك «هيريو Herriot، «ما يتبقى عندما ننسى كل شيء» ؛ وأما في حالة ربطها بالجماعة فإنها تصبح «مجموع المظاهر الفكرية الخاصة بحضارة أو بأمة ما»[9] ؛ أي تصبح مجموع القيم والرموز وأنماط العيش المشترك والمعتقدات والتقاليد إلخ الخاصة التي أنتجها مجتمع ما عبر تاريخه الطويل. ولا أريد، في هذا الصدد، أن أعدد التعاريف، لأن ما يهمني هنا هو تحديد الوظيفة التي على المدرسة القيام بها في مجال إعادة بناء الهوية من خلال عملية إعادة بناء المعارف والقيم. والتعريف الذي بين أيدينا يقدم لنا إضاءتين جوهريتين، أولاهما تعرِّف الثقافة، على المستوى الفردي، بوصفها خلاصة لتجربة اكتساب شخصية تميز حياة الفرد على المستوى الفكري والجمالي والسلوكي، وتمنحه إمكانيات محددة وخاصة لفهم العالم وتأويله ؛ والإضاءة الثانية تعرِّف الثقافة، على المستوى الجماعي، بوصفها خلاصة لتجربة حضارية تسم المجتمع أو الجماعة بخصائص محددة تميزه عن المجتمعات الأخرى. ويتضمن هذا التعريف أن نميز بين واقعة الثقافة بوصفها موضوعا (معرفة وقيم) وبوصفها علاقة (دينامية). فهي، بوصفها موضوعاً، كما يذهب إلى ذلك «دينيس سيمار» Denis Simard تحيل إلى مجموع المعارف والقيم المشار إليها (الشخصية والجماعية) ؛ وأما من حيث هي علاقة، فلكونها لا تتحدد إلا بوصفها دينامية شخصية وتاريخية. دينامية شخصية، في علاقة الفرد بالثقافة الجماعية (المسار الشخصي) ؛ ودينامية تاريخية في علاقة الثقافة الجماعية بالتحولات التاريخية (المسار الجماعي)[10].

هكذا إذن، تحدد الدينامية الشخصية تجربةَ الفرد المكتسبة خلال مساره الثقافي الشخصي، من حيث درجة تأثره بالعائلة والمدرسة والإعلام والمحيط الاجتماعي والثقافي واللساني والإتني إلخ. تتميز هذه الدينامية بكونها تحدد هوية الفرد في علاقتها بالجماعة ؛ في حين تحدد الدينامية التاريخية تجربةَ الجماعة في تطورها التاريخي، وذلك بوصفها نتاجاً جماعياً لقيم معترَف بها، ضمناً أو ظاهراً، من طرف جميع الأفراد الذين ينتمون إلى هذه الثقافة، وتتميز هذه الدينامية بكونها تحدد هوية الجماعة في

9- Le Nouveau Petit Robert de Langue Française. Nouvelle Edition millésime, 2010.

10- SIMARD, Denis. «*Enseignement et culture ou les enjeux actuels de la Transmission*». In: Pédagogie collègiale. Vol.20, n°4, été 2007.

علاقتها بجماعات أخرى. وإذا لم يكن حتمياً أن تُنتج هاتان الديناميتان فكراً متحرراً من الأوهام المعرفية ومن التصورات الخاطئة عن الذات والآخر، كما يذهب إلى ذلك إدغار موران[11]، فإن الأكيد هو أن الثقافة، انطلاقاً من التعريف الآنف، لا يمكن النظر إليها بوصفها ماهية استاتيكية ؛ إنها فعل بناء وهدم مستمر، وليست أبداً بصرح مكتمل الإنجاز. يتمخض عن هذا أن الهويتين، الفردية والجماعية، تتميزان أيضاً بكونهما فعلي هدم وبناء مستمرين ؛ فعل هدم للمعارف الثقافية الخاطئة ولأوهامها الأخلاقية والهوياتية ؛ وفعل بناء من حيث تحيين المعارف الجديدة في علاقتها بالمعارف القديمة لتشكيل الصرح الهوياتي الدينامي في علاقته بتحول القيم والأخلاق والتصورات التي نحملها عن أنفسنا وعن العالم. لذلك، فإن السؤال الأساسي الذي يُطرح عادة على مدبري الشأن التربوي، هو سؤال المعارف الثقافية في البرامج التربوية ؛ وهو أيضاً سؤال الرؤية التي تُبنى وتُموضع من خلالها هذه المعارف، وسؤال القيم التي تحملها، وسؤال الكيفية التي تُقدم بها. هل تُقدم في شكلها الحيوي والدينامي وفي تفاعل مع محيطها المباشر والعالمي، أم تُقدم في شكلها الستاتيكي الثابت الذي يُعيد إنتاج نفس الأوهام ونفس الأخطاء ونفس التصورات؟ هل تُقدم وهي مغرقة في الانغلاق، أم تقدم وهي منفتحة على ما يمور في محيطها الكوني؟ هل تُقدم وهي مُقتلعة الجذور وبدون أن تُبَيّأ في تربتها الثقافية المباشرة، أم أن المدرسة تمنحها إمكانيات الاستنبات من داخل المعارف والقيم المحلية والوطنية؟ هذه هي الأسئلة الحقيقية التي يجب أن تُطرح بشكل علمي، ويتم الجواب عنها أيضاً بشكل علمي. إن هوة عميقة ستتشكل بين المدرسة ووضعيات الحياة التي يُفترض أن نهيئ أبناءنا لها إذا لم نأخذ هذه الدينامية بعين الاعتبار. فالمتعلمون عندما سيُعوَّدون، منذ نعومة أظفارهم، على مباشرة معارف ستاتيكية تنتج قيماً تربطهم بـ«حقائق» الماضي، وترفض الانخراط في قيم الحاضر والمستقبل، فإن هذه المدرسة لن تنتج «أمين وظيفيين» لا يعرفون كيف يستعملون معارفهم المدرسية فقط، ولكن ستنتج أيضاً مواطنين يستعملون هذه المعارف في غير محلها. وكما يذهب إلى ذلك «كزافييه»، فإن «إحدى مهام المدرسة هي أن تمنح المتعلم الأدوات الفكرية والسوسيو وجدانية لتمكينه من أخذ مسافة نقدية تجاه مختلف الوضعيات التي يواجهها»[12].

11- موران، إدغار. تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل. ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي. دار توبقال للنشر، منشورات اليونسكو، الطبعة الأولى، 2002. ص. 21.

12- ROEGEIRS. p. 17.

3.1- المعادلة الثالثة : إشكالية علاقة اللغة الأم بالمعارف والقيم، هل هي علاقة تجويد أم علاقة إعاقة؟

لقد شكلت المسألة اللغوية دائماً المدخل الضروري للدول الحديثة إلى إصلاح منظوماتها التربوية ؛ فاللغات، كما هو مسلم به، تشكل إحدى الدعامات الرئيسية والأساسية في نقل وبناء المعارف ؛ إذ إلى جانب كونها تحتل مكان الصدارة في سبيل وضع أسس لتربية ناجعة وملائمة وفعالة، فإنها تكون حاسمة في تحديد مستقبل التعلمات وتجويدها. غني عن البيان أن دور هذه اللغات، وطنية كانت أو أجنبية، يتحدد، بشكل جوهري، في علاقتها باللغة الأم للمتعلم ؛ إذ على المستويين النفسي والاجتماعي، تقدم للمتعلم نظاماً جاهزاً من العلامات والرموز والدلالات التي يدرك بها ذاته والعالم الذي يحيط به، مما يترك لديه، في حالة اعتمادها لغةً للتعلم، آثاراً إيجابية على مستوى نموه العاطفي والفكري والمعرفي[13]. وقد أثبتت العديد من التجارب العالمية أن استعمال اللغة الأم في المستويات الأولى من التعليم لا يساعد فقط على تجويد التعلمات، ولكن يساعد، بشكل واضح، على تحسين الإمكانيات اللسانية في اللغة الثانية[14]، إلى الدرجة التي تصبح فيها الكفاية اللسانية التي يكتسبها الطفل في هذه الأخيرة خاضعة بشكل كبير للكفاية المكتسبة في اللغة الأم[15]. فيما أن اكتساب المهارات اللسانية الأساسية في اللغة الأم يكون أسرع مما هو عليه في لغة غير متقنة، فإن تحويل هذه المهارات إلى اللغة الثانية يكون أسهل[16]. وخلُصت دراسة أقيمت لفائدة البنك الدولي سنة 1979 إلى نتيجة مفادها أن اعتماد اللغة الأم في المدرسة لا يساعد المتعلمين فقط على تسهيل تعلمهم للغة الثانية، ولكن يساعدهم أيضاً على أن يحققوا أعلى كفاية فيها. واعتبر «كامنس»، أنه لتجنب الإعاقة المعرفية لدى المتعلمين، فإنه يُفترض، أولاً، تحقيق الكفاية اللسانية في لغتهم الأم. كما اعتبر «فيكوتسكي» (Lev Vigotsky) أن تمثل لغة أجنبية بالمدرسة

13- OUANE, Adama. «*L'impossible débat sur l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement.*» In : Etudes de l'IUE: Vers une culture multilingue de l'éduaction. Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1995. p.122-124.

14- Center for Applied Linguistics, «*Expanding Educational Opportunaty*». In : Linguistically Diverse Societies. Washington D.C. 2001.

15- COMPPER, Franck. *Faut-il enseigner les langues maternelles à l'école ?* 2011. http://ouest-guyane.scola.ac-paris. fr/ Datas/ Educa/ Discipli/ Français/ Compper/ texte 01.htm

16- CUMMINS, 2001.

يفترض نظاماً من الدلالات يكون قد تشكل قبلياً في اللغة الأم[17]. والحالة هذه، فإن الطفل ليس ملزماً بأن يطور من جديد نظاماً دلاليا آخر مختلفاً، ويمنح الكلمات معاني جديدة، ويتمثل مفاهيم الأشياء كما لو أنه يبدأ، من جديد، في تعلم لغة أم ثانية. إن كل ما عليه أن يفعله هو أن يتمثل الكلمات الجديدة بوصفها كلمات تجد لها مرجعاً في النظام المفاهيمي المكتسب لديه قبلاً. لهذا، فإن العلاقة التي تتشكل بين الكلمة والشيء ستكون، بالضرورة، في حالة تعلم اللغة الثانية، علاقة مختلفة تماماً عن العلاقة التي باشرها عندما تعلم الكلمة في لغته الأولى ؛ إنه في هذه الحالة يتعلم الكلمة بكيفية غير مباشرة، أي عن طريق وساطة كلمات اللغة الأم[18]. وللحقيقة، فإن أهمية اللغة الأم لا تتجلى فقط على مستوى التمكين للتعلمات وللمعارف اللسانية في اللغة الثانية، ولكنها تتجلى أيضاً في تسهيل عملية التقييم المدرسي ؛ إذ أن الكثير من المشاكل التربوية تكون ناجمة عن اللغة التي يتعلم بها المتعلم، والتي تتجسد، في جزء كبير منها، في عدم قدرة هذا الأخير على الفهم وتمثل المعارف، نظراً لضعف تملكه للغة التدريس أو لعدم تملكها على الإطلاق ؛ كما تتجسد هذه المشاكل أيضاً في عدم قدرة الأستاذ على التمييز، أثناء تقييمه لدرجة فهم وتمثل المتعلم، بين المشاكل اللسانية والمشاكل المعرفية ؛ «فكون المعرفة ـ في شكل كلمات وأفكار ونظريات ـ هي ثمرة عملية ترجمة / إعادة بناء عبر وسائل اللغة والفكر[19]»، فإن هذا لا يقوي فقط من فرص الوقوع في الأخطاء المعرفية التي تحدث عنها إدغار موران (الأخطاء الذهنية، والأخطاء المعرفية، وأخطاء العقل)، ولكن يقوي أيضاً فرص الوقوع في اللاّفهم المركب : اللساني والمعرفي[20] ؛ ويقوي أيضاً فرص اتخاذ قرارات تربوية خاطئة وجائرة إن لم تكن قاتلة.

إن أهمية اللغة الأم لا تتوقف عند تجويد المعارف والتعلمات وعند تجويد قرارات التقييم والتقويم ؛ بل إنها تتجاوز ذلك إلى كونها تشكل أحد المداخل الأساسية للتربية على القيم ؛

17- VYGOTSKY, Lev. *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève. La dispute/ SNEDIT, Paris, 1997. p.189-270.

18- JOUBIER, Anthony. *Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseigment précoce.* http:// www.edufle.net/

19- موران، 2002. ص. 21-25.

20- تتجاوز أهمية تدريس اللغة الأم إلى كونها تحقق المساواة وتكافؤ الفرص، خاصة بين الجنسين، على المستويات الاجتماعية والثقافية والسياسية. فاللغة الأم تُطرح عادة في سياقات الإدماج الاجتماعي (محو الأمية، الاستفادة من الحقوق الاجتماعية، إلخ)، وفي سياقات الإدماج الحقوقي (الحق في التعلم باللغة الأم، والحق في استعمالها في القضاء والإعلام والإدارة إلخ).

فقد أبرزت الأبحاث، المقامة في هذا المجال، أن التربية البيثقافية (*interculturelle*) تساعد بشكل كبير في اتخاذ مواقف إيجابية تجاه اللغات والثقافات الوطنية والأجنبية، وكذا تجاه اللغات والثقافات الأصلية أو الأقلياتية[21] ؛ إذ بقدر ما تعترف المنظومات التربوية بلغاتها الأم، وبقدر ما تحافظ على مرجعياتها القيمية والثقافية وعلى صيغ تأويلها للعالم، وتفتح الآفاق أمامها لاستدماج أنظمة قيمية جديدة، بقدر ما يساهم ذلك في خلق فضاءات للتفاهم البيثقافي وفي تعزيز قيم التسامح والحوار والتعايش بين الأفراد والجماعات، وفي تراجع الكراهية وأحكام القيمة الحاطة من هذه الثقافة أو تلك. ونظراً لما لهذا الأمر من أهمية بالغة على المستوى التربوي، خاصة فيما يتعلق بالحفاظ على الشخصية الثقافية والهوياتية للمتعلمين، وبتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، فقد تبنت اليونسكو سنة 1999 ما أسمته بنظام «التربية متعددة اللغات» (*multilingue*)، والذي يرتكز أساساً على ضرورة استعمال ثلاث لغات، على الأقل، في التعليم، وهي : اللغة الأم، واللغة الوطنية الثانية، ولغة عالمية ثالثة[22].

2- في إشكالية المعارف والقيم بالمنهاج الدراسي المغربي

المنطلقات والمبادئ والأهداف والغايات:

عندما نعود إلى النصوص الرسمية التي تأسست عليها مداخل المنهاج الدراسي المغربي، سنلاحظ، على مستوى المنطلقات والمبادئ والأهداف والغايات، أن المشرّع التربوي يستعيد الفلسفة التربوية التي تؤنسن المعارف والقيم، وتمنحها وجهها الإنساني في علاقتها بالتحولات التي يعرفها العالم ؛ ففي سياق إصلاح منظومة التربية والتكوين، والمراهنة على تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في المحيط المحلي والوطني والعالمي، تحددت الوظيفة الأساسية للمنظومة التربوية في «ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها» من جهة ؛ وفي «التفتح على مكاسب ومنجزات

21- من بين التجارب التي حققت نتائج مهمة يمكن الإشارة، في هذا الصدد، إلى تجربة الباراكواي Paraguay، إذ منذ الإصلاح التعليمي لسنة 1994 والذي وضع أسس تعليم مزدوج إلزامي في الأسلاك الثلاث للتعليم الابتدائي، أمكن من بناء موقف لساني متسامح ومنفتح على اللغات الأخرى، حيث أصبحت اللغتان الكوارنية (le guarani) والإسبانية مقيمتان بشكل إيجابي جداً، وقُيمت البرتغالية بكونها ضرورية جداً ؛ ونتيجة لذلك عملت الباراكواي على اعتماد برنامج تربوي متعدد الألسن في التعليم الإعدادي، حيث أدمجت فيه اللغات الإنجليزية والبرتغالية والفرنسية والإيطالية والألمانية.

22- www.unesco.org/education.

الحضارة الإنسانية المعاصرة» من جهة أخرى. انسجاماً مع المرتكزات الأساسية التي تم اعتمادها في باب القيم، والتي منها «قيم المواطنة» و «قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية»، سيتم ربط نظام التربية والتكوين بالحاجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتجددة، بما يمكّن، أولاً، من «منح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية»، وبما يمكّن، ثانياً، من «تزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين والعاملين الصالحين»[23]. هكذا إذن، سيصبح الرهان المجتمعي الأساسي من المنظومة التربوية المغربية ليس هو فقط الانفتاح على القيم الثقافية والحضارية الوطنية والكونية، بما في ذلك التشبع «بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف، وترسيخ قيم المعاصرة والحداثة» (الكتاب الأبيض)، بل سيصبح الرهان أيضاً، كما عبرت عن ذلك كاتبة الدولة السابقة في التعليم المدرسي، لطيفة العبيدة، هو «الاندماج في محيط اقتصادي عالمي، يتسم بالمنافسة الشرسة، وتطبعه رهانات وتحديات العولمة وتنامي اقتصاديات المعرفة» (العبيدة، 2009 : 2). فالرهان الأساسي، هنا، وكما هو وارد في الفقرة التاسعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، هو بناء مدرسة مغربية وطنية «مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن». بطبيعة الحال، فإن هذا الهدف «يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والاقتصادي» . وسيراً على التحولات العميقة التي مست المقاربات البيداغوجية، سوف يتم الإعلان عن تبني بيداغوجية الكفايات بما يعني ذلك من «جعل المتعلم، بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية»[24].

هكذا إذن، سنجد أنفسنا أمام ترسانة من المنطلقات الفلسفية والتربوية والمنهجية المهدة لإصلاح تربوي يقوم أساساً على «مداخل المقاربة بالكفايات، والتربية على القيم، والتربية على الاختيار» ؛ ويتوخى «تمكين المتعلمات والمتعلمين ـ مواطنات ومواطني الغد ـ من الكفايات الضرورية، للمشاركة في مسلسل البناء الديموقراطي والتنمية البشرية المستدامة والمواكبة الإيجابية لمختلف الإصلاحات، التي تشهدها بلادنا في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية». بطبيعة الحال، فإن المجهودات التي أقيمت في هذا الباب تتميز بالكثير من الجدة والجدية، سواء على مستوى استنزال المرجعيات

23- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999 ؛ الفقرة 7.
24- نفسه. الفقرة 6.

التربوية أو على مستوى تحيينها على أرض الواقع ؛ إلا أن الذي تجدر الإشارة إليه، هو أن هذه المجهودات ما تزال في حاجة إلى من يعمقها، ويرسي دعائمها من أجل التحيين الفعلي والأمثل لكل المشاريع الإصلاحية التي بوشرت خلال العشرية الأخيرة ؛ فرغم النوايا الحسنة ورغم المرجعيات والمبادرات التي أطلقت، ما زالت المنظومة التربوية المغربية تراوح مكانها، باعتراف المؤسسات الرسمية نفسها ؛ ولذلك فإن الحسم في الإشكالية اللغوية بالمغرب، وفي إشكالية المعارف والقيم المقدمة يعتبر في نظرنا منطلقاً أساسياً في طريق الإصلاح وتجويد المنظومة التربوية ؛ فلحد الآن لم نطرح الأسئلة الحقيقية عن وظيفة اللغة الأم في المدرسة، ولم نطرح نفس الأسئلة عن وظائف اللغة العربية واللغات الأجنبية، كما أن موضوع المعارف والقيم والكفايات والمهارات ما زال إلى اليوم يُقدم في مناهج التعليم، رغم المنطلقات النظرية المتقدمة، ضمن رؤية ماضوية، وأحياناً دون أخذ بعين الاعتبار للمعطيات الجديدة ولا للسياق الثقافي والقيمي العالمي.

الإصلاح التربوي يبدأ من الحسم في وضعية اللغات

إن الإشكالية اللغوية، للأسف الشديد، ما زالت مطروحة بحدة في المغرب ؛ وهذا لا يعود فقط إلى الخيارات اللسانية التي اعتمدتها الدولة منذ الاستقلال (المبادئ الأربعة)، ولكن يعود أيضاً إلى الوظائف التي أعطيت لهذه اللغات. ففي الوقت الذي تم فيه تغييب اللغة الأمازيغية، بشكل كلي من المؤسسات التربوية، مُنحت للغتين الفرنسية والعربية الكلاسيكية وظائف اللغات الناقلة من حيث دورهما في نقل المعارف العلمية والثقافية، ومن حيث اضطلاع الأولى بالوظيفة الاقتصادية، واضطلاع الثانية بالوظيفتين : السياسية والبلدية ـ الميتية[25]، بما يعنيه ذلك من إحالة على المرجعية الدينية، وعلى الانتماء العربي للهوية المغربية. وإذا كانت الجهود المبذولة من أجل تطوير اللغة العربية الكلاسيكية كي تلائم العصر، وتتمكن من الاضطلاع بالوظيفة الناقلة، وتتحول إلى وسيلة للتعليم والتواصل والعلاقات الاجتماعية، قد أتت بعضاً من أكلها في دول الشرق خاصة، فإن الهوة الشاخصة بينها وبين العربية العامية المغربية[26]، وانفصالها عن اللغة

25-نعتمد هنا المفهومين اللذين يقدمهما هنري كوبار عن الوظيفة البلدية (Vernaculaire) والوظيفية الميتية (mythique).

GOBART, Henry. *L'aliénation linguistique, analyse tétraglossique*. Flammarion, 1976. p.31.

26- بنعمور، عبد العالي. تصور جديد للمدرسة المغربية. ترجمة يونس برادة، طبع جولي بريس، نشر مرصد تنافسية المقاولة (OCDE-ECONOMIA)، 2007، ص. 52-51.

الأمازيغية، قد أعاق إمكانيات تمثل المعارف والكفايات بواسطتها ؛ وهذا ليس راجعاً، كما يبدو للوهلة الأولى، إلى عجز في هذه اللغة، ولكن يرجع أساساً إلى عجز في تحديد الوظائف التي يمكن أن تقوم بها، كما يرجع أيضاً إلى عجز في محيطها السوسيو ـ لساني، وفي عدم الاستثمار الأمثل للغات الأم من أجل تحييد هذا العجز ؛ فقد ظلت اللغة الأمازيغية، بوصفها اللغة الأم لشريحة واسعة من المواطنين المغاربة، في نظر المخططين لإصلاح المنظومة التربوية، عائقاً أمام تمثل المعارف وإتقان اللغات الأجنبية واللغة الرسمية للبلاد ؛ ولم يتم الانتباه إلى أهمية هذه اللغة إلا مع وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين منذ أزيد من عقد من الزمن ؛ إذ نتيجة لتراكم الفشل والهدر المدرسيين، ونتيجة لارتفاع أصوات المجتمع المدني الأمازيغي التي تنادي بضرورة استثمار اللغات الأم في تجويد التعلمات، والحفاظ على الهويات المحلية للكيانات الوطنية، أخذت التوجهات التي أحيدية داخل النخب الثقافية الوطنية تعيد، نسبياً، النظر في مسلماتها الإيديولوجية ؛ وهو ما جعلها، لأول مرة في تاريخ المغرب، تعلن عن إمكانية إدراج اللغة الأمازيغية في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، بهدف الاستئناس بها، ولتجويد التعلمات في اللغة الرسمية. إذا كان هذا القرار، رغم رمزيته، قد ترك ردود أفعال إيجابية داخل بعض الأوساط التربوية والمنظمات المهتمة بشأن التعليم في العالم، وبخاصة منظمة اليونسكو، فإن ترجمته إلى فعل لم يتم إلا مع الخطاب الملكي لـ 17 أكتوبر 2001 الذي تجاوز بشكل واضح ما جاء في الميثاق. فقد دعا هذا الخطاب إلى تعزيز مكانة الأمازيغية «في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والإعلامي الوطني» ؛ كما نص الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، على ضرورة النهوض بها بما «يسهل تدريسها وتعلمها وانتشارها ويضمن تكافؤ الفرص أمام جميع أطفال بلادنا في اكتساب العلم والمعرفة ويساعد على تقوية الوحدة الوطنية» (المادة السابعة من بيان الأسباب الموجبة).

إذا كنا نلاحظ أن مكتسبات عدة قد تحققت خلال العشرية الأخيرة، وذلك من حيث التحديث القانوني والمؤسساتي لمنظومتنا التعليمية، ومن حيث توفير الشروط القمينة بتحقيق تقدم في مجال تعميم التدريس، والزيادة في أعداد المتمدرسين، ومراجعة المناهج، وتنويع المسالك والتكوينات في التعليم العالي، وإدراج اللغة الأمازيغية في المدرسة الابتدائية، واعتماد المقاربة البيداغوجية المرتكزة على الكفايات، فإن أداء المنظومة

ككل ما زال للأسف لم يرق بعد إلى مستوى الانتظارات، خاصة فيما يتعلق بالحد من نسبة التكرار والهدر والانقطاع المدرسيين، التي تصل إلى الآلاف من الحالات سنوياً ؛ وهكذا سيسجل التقرير الأول الصادر عن المجلس الأعلى للتعليم (2008) أن «50 في المائة فقط من التلاميذ يتمكنون من مواصلة دراستهم إلى نهاية التعليم الإعدادي»، وأن المنظومة تجد «صعوبات كبيرة في الاحتفاظ بالمتعلمين» الذين يغادر منهم «قرابة 390.000 تلميذ أسلاك الدراسة كل سنة» ؛ وسيسجل أيضا أن «من أصل 100 تلميذ مسجل بالسنة الأولى، ابتدائي، 13 فقط يحصلون على البكالوريا، ثلاثة منهم لم يكرروا على مدى مسارهم الدراسي». وإذا كانت بعض الدراسات الدولية التي شارك فيها المغرب قد كشفت عن ضعف مستوى التلاميذ في المعارف والكفايات، فإن التقرير يذهب بدوره إلى كون «نسبة مهمة من تلامذتنا تعاني من نقص في التحكم اللغوي، سواء تعلق الأمر باللغة العربية أم باللغات الأجنبية»، فهناك «بالفعل ـ يؤكد التقرير ـ نسبة مهمة من التلاميذ لا تتقن لغة التدريس، أي اللغة العربية، وتجد صعوبة في فهمها والتعبير بها، كما لا تتحكم في استعمال اللغات الأجنبية». وبطبيعة الحال، فإن لهذا العجز في التحكم اللغوي تأثير سلبي على تمثل «قيم الحقوق والواجبات والمواطنة، بوصفها قيماً ضرورية لتحقيق اندماج اجتماعي فعلي للمتعلمين» ؛ أما في حالة الانقطاع، فإن التلاميذ المنقطعين سرعان ما يعودون، نتيجة لعدم تمكنهم في اللغات، إلى الأمية، بعد أربع سنوات من الانقطاع[27] .

قدم التقرير العديد من الأسباب التي أدت إلى هذه الوضعية ؛ غير أن من بين أهم هذه الأسباب المعروضة نجد تلك التي لها علاقة بـ «محدودية انسجام المضامين مع خصوصيات الفئات المستهدفة»، وتلك التي لها علاقة بمحدودية العرض التربوي نظراً لعدم «مراعاة الخصوصيات المحلية»[28] ؛ إذ بالرغم من أن الوزارة الوصية قد قطعت خطوات مهمة لتجويد هذا العرض على مستوى استنزال المناهج الجهوية، وبالرغم من كونها عملت على إدراج اللغة الأمازيغية منذ سنة 2003، إلا أن المكانة التي أعطيت لهذه اللغة ولثقافتها داخل هذه المناهج وداخل المناهج الوطنية لا تزال ضعيفة ؛ بل إنه، لحد الآن، لم يُفتح أي نقاش وطني أكاديمي جاد عن دور اللغات الأم ووظائفها في تجويد المعارف والقيم

27- تقرير المجلس الأعلى للتعليم. الجزء الأول : إنجاح مدرسة للجميع. 2008.
28- نفسه.

وتحسين المردودية في اللغات المدرّسة. وإذا كان التحليل الذي نشرته اليونسكو سنة 2010 قد سجل بدوره هذه الواقعة، وأشار إلى تباعد اللغات الأم (الدارجة والأمازيغية) عن اللغة الرسمية واختلافها عن الفرنسية، مؤكداً حقيقة الأثر السيء الذي تتلقاه الكفايات نتيجة للحواجز اللسانية التي تؤدي غالباً إلى الفشل المدرسي المبكر[29]، فإن استحكام تقاليد لسانية موروثة منذ 1956، وعدم الاعتراف بالمشكل، قد جعل النخب المسيرة لا تفكر في إشكالية المعارف والقيم والكفايات إلا في الاتجاه الذي يقوي وضعية اللغات المهيمنة على حساب اللغات الأم. لذلك، فإن المفروض اليوم هو تجاوز هذا المنطق، وتجاوز مرحلة الطابوهات الإيديولوجية التي عرقلت بشكل كبير تقدم منظومتنا التربوية، والعمل على تدقيق وظائف اللغات في المسارات التربوية والمدرسية ؛ إن هذا وحده هو ما سيمكن من إيجاد الحلول، وهو وحده ما سيمكن المتعلمين من الكفايات اللغوية التي على أساسها تُبنى الكفايات الأخرى ؛ ونعتقد، في هذا الصدد، أن مقترح الوزارة حول تعميم التمدرس الما- قبل مدرسي، في إطار المخطط الاستعجالي لسنوات 2009-2012، بهدف تعويد الأطفال، منذ نعومة أظفارهم، على اللغات، سيكون ذا أهمية كبيرة ؛ غير أن الأهمية ستكون أكبر إذا ما تم إدراج اللغات الأم في هذا المستوى واعتُمدت بوصفها اللغات المركزية والأساسية. أما في حالة العكس، فإن الآثار ستكون وخيمة على اللغة الأمازيغية، وعلى ما تمثله هذه اللغة من رموز ثقافية وهوياتية تتحدد بها الإنسية الوطنية المغربية، وتتأسس عليها قيم التسامح. وعليه، فإن سياسة تربوية رصينة تتوخى رد الاعتبار إلى اللغة العربية والرفع من مردوديتها وكفاية اللغة الفرنسية لن تتحقق، في نظرنا، على أنقاض اللغة الأولى لشرائح واسعة جداً من المغاربة. بل إنها ستتحقق بتعميم تعليمها، عمودياً وأفقيا، وبتوسيع حصص تدريسها، واتخاذها مرتكزاً أساسياً لإتقان اللغات الأخرى وبث المعارف والقيم. الآن، وبعد أن اتضحت الاختيارات اللسانية الكبرى على المستوى الدستوري، من خلال التنصيص على رسمية اللغة الأمازيغية إلى جانب اللغة العربية، فإنه يُفترض الانتقال إلى مرحلة بناء مدرسة مواطنة لا تعترف فقط بمكوناتها اللسانية والثقافية، بل وتستثمرها من أجل تجويد المنظومة التربوية ككل. إن علينا الانتقال من تعددية «لسانية متوحشة» تنتج، على حد تعبير أحمد المعتصم،

29- TAWIL, Sobhi, Sophie CERBELLE et al. *Education au Maroc* UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb, 2010. p. 60-61.

«الأمية اللغوية المزدوجة»[30]، وتتوجه رأساً لافتراس اللغات الأم، إلى تعددية مثمرة معترفة بجذورها وقادرة على إنتاج ازدواجية لغوية متوازنة بين العربية والفرنسية، وبين هاتين الأخيرتين واللغة الأمازيغية.

من إصلاح اللغة (ات) إلى إصلاح المعارف والقيم

تنغرس المدرسة المغربية في تربة ثقافية تتميز بالتعدد، سواء على مستوى اللغات أو على مستوى الحمولات التاريخية أو على مستوى التنوع الطبيعي ؛ ولكون هذه المدرسة تتميز بانفتاحها على عالم تطبعه التحولات المتسارعة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً إلخ، فإنها تكون محكومة أيضاً بالتفاعل مع هذا العالم وباستدماج التطورات الجديدة التي تستلزمها العولمة ؛ وإذا كنا قد أشرنا، فيما سبق، إلى أن النصوص الرسمية التي تأسست عليها المناهج الدراسية المغربية، تستعيد الفلسفة التربوية التي تؤنسن المعارف والقيم، وتمنحها بُعديها المحلي والكوني، من حيث ترسيخ الهوية والتفتح على مكاسب ومنجزات الحضارات الأخرى، فإنه، على مستوى الممارسة، نلاحظ تباعداً بين «النوايا النظرية» وبين ما يقدّم للمتعلمين. إذ بالاطلاع على الكتب المدرسية، يتأكد لنا، فيما يتعلق بالمعارف والقيم المحلية والوطنية، أننا لا نعمل على ترسيخ الهوية المغربية، ولا على زرع بذور الوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها لدى المتعلمين ؛ بل، على العكس من ذلك، نلاحظ أن الهوية المغربية بروافدها وبمعطياتها الثقافية والتاريخية والفنية والأدبية واللسانية إلخ، غائبة بشكل مثير للدهشة والاستغراب، أو مقدَّمَة بشكل يوحي كما لو أنها ليست نتاجاً لحضارة مغربية أصيلة، بل نتاجاً لحضارات أجنبية وافدة ؛ وهكذا فأغلب النصوص وأغلب المعطيات تحيل، بشكل أو بآخر، على غنى وعراقة الحضارات الشرقية والغربية في مقابل حضارة مغربية تُقدّم هزيلةً وفقيرة ومبتورة عن جذورها التاريخية. بحكم تكوين المؤلفين، فإنهم يتدخلون فيسقطون حقباً بكاملها من تاريخ المغرب، ويسكتون، جهلاً أو عمداً، عن اكتشافات أركيولوجية تثبت عراقة هذا الشعب، ويتجاهلون، بشكل مطلق تقريباً، الثقافة الشفوية والكتابية، ويضعون مبدعينا وشعراءنا وكتابنا ومفكرينا دائما في الصفوف الخلفية وراء كتاب ومبدعين شرقيين أو

30- MOATASSIME, Ahmed. *Dialogue de sourds et communication langagière en Méditterranée*. *L'Harmattan*, 2006. p.119.

غربيين[31]. أما فيما يتعلق بالكيفية التي تتعامل بها هذه الكتب مع حضارات حوض البحر الأبيض المتوسط، ومع الحضارات غير الإسلامية، فأقل ما يمكن أن نقوله عنها هو أنها ما زالت، لحد الآن، تستعيد، بوعي أو بدونه، تلك الشيمات الكلاسيكية عن الآخر ؛ إذ تحت العنوان العريض الذي يحتويه مدخل القيم الوطنية والإسلامية، لا يتورع المؤلفون عن اختزال هذه القيم في وطنية وإسلام متربّص بهما دوماً، وفي عداوة مستمرة مستحكمة تشمل التاريخ القديم والوسيط والمعاصر ؛ أي منذ مرحلة الممالك الأمازيغية إلى المرحلة المعاصرة. وكما عبر عن ذلك عبد العالي بنعمور، وهو بصدد نقده للموقف «المتطرف بل والشوفيني» من الوطنية لدى بعض الخاصة من الطبقة السياسية، فإن «الشيطان بالنسبة إليهم يظل دوماً في الغرب»[32]. وقد تمخض عن هذه المواقف الموجهة أن أصبحت المنظومة التربوية المغربية تحمل في جيناتها بذور مرض «احتقار الذات» من جهة، وبذور «كراهية الآخر» من جهة ثانية، ويمكن لنا أن نعرض لبعض من أعراض هذا المرض فيما يلي[33] :

ـ أعراض التبخيس التاريخية : إذ تُقدم كتب التاريخ العصورَ المغربية المتتالية بوصفها عصوراً أجنبية تشكلت نتيجة غزو أو فتح أو استعمار أو استيطان أجنبي، وليس نتيجة تفاعل إيجابي بين المغاربة والشعوب المحيطة أو الوافدة ؛ فتاريخ المغرب هو، في النهاية، تاريخ الفينيقيين والرومان والوندال وغيرهم من الوافدين إلخ. أما مرحلة ما قبل التاريخ، فبالإضافة إلى صمت المؤلفين عن المكتشفات الأركيولوجية الكثيرة التي تقدم معطيات مهمة عن ظهور الإنسان الإفريقي، وعن اكتشاف الزراعة والنار وتدجين الحيوانات واستعمال المعادن وبناء القرى إلخ، يلاحظ نزوع قوي للتركيز على حضارات الشرق كما لو أنها هي وحدها مصدر الحضارة الإفريقية ومنبعها.

ـ أعراض التبخيس الحضارية : وهي نتيجة مباشرة للتبخيس التاريخي ؛ ويمكن ملامسة ذلك أولاً في الصور التوضيحية التي تزين بها كتب التاريخ ؛ فالملاحظ أن مختلف اللقى

31- بوكوس، أحمد. من أجل مدرسة مغربية. «بعض المقدمات»، ورد في المدرسة المغربية، العدد الأول، ماي 2009، ص. 30.

32- بنعمور. ص. 48.

33- استأنسنا، في هذا الصدد، بحوالي أحد عشر مؤلفاً مدرسياً في الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا) وفي اللغة العربية (أنظر البيبليوغرافيا).

والأدوات التي يُستدل بها على عراقة ظهور الإنسان، وتُحدَّد بها الأزمنة، غالباً ما لا يكون مصدرها هو شمال إفريقيا ؛ مما يعطي وهماً بأن المغاربة ليسوا أُصَلاء على الأرض المغربية، وأنهم لم ينشئوا حضارة، وظلوا، منذ بدء الخليقة، عالة على غيرهم ؛ ومن خلال تأكيد المؤلفين على مظاهر تحضر الوافدين (اختراع الكتابة، صناعة الحلي، نشر صناعة الخزف، صناعة السفن، بناء المدن وتأسيس الدول إلخ)، والسكوت عن مظاهر التحضر المغربي التي هي كثيرة، سيتحوَّل الإلحاح على المنشأ الخارجي للحضارة إلى عقدة مستعصية تعيد إنتاج الدونية المغربية ؛ والأخطر في كل هذا هو أن تعمد بعض هذه الكتب إلى الإيهام بأن الكثير من المظاهر الحضارية المغربية الراهنة، وذلك مثل أشكال التزين بالحناء، والكحل، والكسكس، والبرنس، والخميسة، والطربوش إلخ، إنما هي من آثار القرطاجيين ـ الفنيقيين ـ الكنعانيين النازحين من المشرق إلخ، بل والأدهى من ذلك أنها تتجنب ما أمكن استعمال مفردة «حضارة» عندما يتعلق الأمر بحضارة المغاربة الأقدمين، أي الأمازيغ، لكنها لا تبخل بها عندما يتعلق الأمر بحضارة بلاد الرافدين (العراق الحالي) وحضارة المصريين وحضارة الإغريق إلخ. لنا أن نتساءل، هنا، عن المفهوم العلمي الذي تمنحه هذه الكتب لمفردة «حضارة»، فتتبع بسيط لاستعمالات هذه المفردة في سياقات النصوص التي وردت فيها قد يعطينا مفهوماً مختلفاً، إن لم يكن مناقضاً تماماً للمفهوم العلمي الذي يعطيه لنا علماء السوسيولوجيا والأنتروبولوجيا والتاريخ إلخ. يمكن كذلك أن نتساءل، في هذا الإطار، عن المفهوم العلمي الذي يُعطى لـ «الدولة» ؛ ذلك أنه عندما يتعلق الأمر بالدول الأمازيغية، فإن المؤلفين يُطلقون عليها اسم الممالك أو الإمارات، لكن عندما يتعلق الأمر بكيانات سياسية تنتسب إلى الشرفاء ولا تتعدى مساحتها أحياناً مساحات بعض القبائل، فإنها تُسمى دولاً.

ـ أعراض مرتبطة بثقافة تأبيد الحروب بين الشرق والغرب : وتتمثل هذه الأعراض في تقديم التاريخ بوصفه صراعاً أبدياً وأزلياً بين الشرق والغرب ؛ فاستناداً إلى النظرة الشرقية التي تعتبر الماضي المغاربي امتداداً للشرق، وجزءاً تابعاً له، سوف يُقدَّم المغاربيون القدامى في صورة المقاومين الأشداء للاستعمار الروماني والغربي عموماً ؛ في حين يُقدم الفينيقيون والكنعانيون الذين وفدوا من الشرق بوصفهم تجاراً متحضرين وتربطهم بالأمازيغ علاقات أخوة دائمة وليس علاقات احتلال. بهذا، سيتم السكوت عن كل

الحـروب التي قـادها الملوك الأمازيغ ضدهـم، في الوقـت الذي سيختزل فيـه التاريخ المغاربي ـ الروماني في لحظة حرب ممتدة وأبدية.

خطورة هذا الطرح الإطلاقي تتجلى في كون التاريخ المدرسي يُقدم للناشئة صورة نمطية عن غرب لا تربطنا به غير علاقات الحرب الأبدية المشبعة بخطاب ديني يشكل، في العمق، المرجع الإيديولوجي لتبرير ثنائية لا تستقر على التوافق أبداً ؛ وهو ما يناقض مضمون المرجعيات المنهاجية التي تؤكد على مفاهيم الانفتاح والتسامح وحوار الحضارات ؛ والعجيب حقاً هو أن نجد في الكتاب المدرسي الفرنسي في عهد الاستعمار نفس التصور الذي يتبناه الكتاب المغربي اليوم عن علاقة الأمازيغ بالفنيقيين ؛ فكتاب «التاريخ»، مثلاً، المقرر في السنة الأولى والثانية إعدادي في المدرسة بالمغرب قبيل الاستقلال (1953)، «لم يشر ولو بكلمة واحدة إلى المقاومة الأمازيغية للرومان، بل حاول أن يرسخ في أذهان المتعلمين أن الفترة الرومانية بالنسبة للبلدين هي فترة مشتركة»، وأن الأمازيغ هم امتداد سلالي للأجداد تمتد هذه النظرة المؤسسة على ثنائية الشرق(« *Nos ancêtres les Gaulois* »)[34] الغاليين والغرب لتشمل العصور الوسطى في إطار الحروب الجهادية والدينية الصليبية لتنتهي بالعصر الحديث حيث تُقدم نماذج من الصراع الإمبريالي والاستعماري.

ـ أعراض مرتبطة بتجريم الماضي الأمازيغي : وتتجلى بعض هذه الأعراض المجرمة، إما من خلال الإيحاء بالمسؤولية التاريخية التي يتحملها المغاربة الأوائل الذين قاوموا الفتوحات الإسلامية، أو تتجلى من خلال الإيحاء بكون أبناء هؤلاء المغاربة قد اقترفوا خيانة التعامل مع الاستعمار باستصدارهم لما يسمى بـ«الظهير البربري» ؛ إذ في الحالة الأولى يوجب عليهم الكتاب أن يعتذروا، ضمناً أو جهاراً، عن تاريخ أجدادهم «السيء» عن طريق الدخول أفواجاً في الدين الجديد وتبني الهوية العربية، وتمجيد ضباط الحرب الفاتحين، والقدح أو السكوت عن صورة أجدادهم المقاومين ؛ وفي الحالة الثانية يتم تحسيسهم بأنهم «يشكلون عقبة وعائقاً أمام الحفاظ على الوحدة الوطنية»، وأن احتفاظهم بلغتهم وثقافتهم وأعرافهم يوشك أن يُخرجهم «من حظيرة الإسلام، والانفلات

34- حمام، محمد. قراءة نقدية في كتاب «التاريخ» المقرر في السنة الأولى والثانية إعدادي في المدرسة بالمغرب قبيل الاستقلال (1953)، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009. ص. 93-99.

من عقد البيعة الذي يربطهم بالسلطان» ؛ وأنه «لولا المنقذ «اللطيف» الذي قُرئ في المساجد»، لتمسَّحوا وانعزلوا داخل محاكمهم العرفية الخاصة التي لا علاقة لها بالإسلام، ولا بمواطنيهم من العرب[35].

ـ أعراض ترتبط بالإقصاء أو السكوت عن مراحل مهمة من التاريخ المغربي : ويتجلى ذلك في السكوت عن «تاريخ الديانات اليهودية والمسيحية رغم تعايش اليهود والمسلمين بالمغرب قبل ظهور الإسلام إلى اليوم»[36] ؛ كما يتجلى أيضاً في الإيحاء بأن التاريخ الفعلي للمغاربة لم يبدأ إلا مع ظهور الإسلام، وأن مفهوم الدولة لم يُعرف إلا مع الدولة الإدريسية، وأن كل ما كان قبل ذلك يدخل، بشكل أو بآخر، في زمن الجاهلية الأمازيغية أو في زمن البربرية البدائية ؛ وهكذا، فإنه بالرغم من إشارة الكتب إلى الممالك القديمة وتقديم بعض الصور القليلة عن بعض الملوك الأمازيغ (مثل يوبا) وشجرة أنساب بعضهم، فإن الصمت هو سيد الموقف عندما يتعلق الأمر بماهية هذه الممالك التي تُقدم أحياناً بوصفها أشكالاً سياسية قبلية وبدائية لم ترق بعد إلى مرتبة الدولة ؛ كما أن الصمت هو سيد الموقف عندما يتعلق الأمر بما قدمه هؤلاء الملوك على الصعيد الفكري والاقتصادي والسياسي وعلى صعيد الذود عن حرمة الأوطان ؛ وأما في العصر الوسيط، فسنلاحظ أيضاً أن الصمت يلف مراحل مهمة من تاريخنا الوطني والمغاربي ؛ إذ ليس هناك حديث، مثلاً، عن «دول الخوارج في بلاد المغرب مثل دولة بني مدرار الصفرية في سجلماسة، ودولة برغواطة على ساحل المغرب الأقصى، ودولة الرستميين في تاهرت»[37] وغيرها.

35- مونيب، محمد. «الظهير البربري» في الكتاب المدرسي، بصدد الدعوى المرفوعة ضد وزارة التربية الوطنية، منشورات إدكل، 2010، ص. 68.
نتيجة للتأويل الذي أعطي لما يسمى بـ«الظهير البربري» تقدم حوالي 1521 مواطن و92 جمعية ثقافية بعريضة للطعن في مقرر دراسي لمادة التاريخ للسنة الثالثة الثانوية، المطبوع بدار الرشاد الحديثة ـ الدار البيضاء ـ طبعة 2005-1426 ؛ وهذا يؤكد على حقيقة أساسية، وهو أنه ما كان يمكن أن يمر دون أن يثير أي احتجاج في الخمسينيات والستينيات أصبح اليوم غير ممكن.

36- أسكان، الحسين، تطور وضعية تدريس التاريخ وحضارته في المنظومة التعليمية المغربية بعد الاستقلال، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، تنسيق ذ.محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.2009

37- الخاطب، أحمد، ملاحظات حول الدولة المغربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، تنسيق ذ.محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009

ـ أعراض التبخيس الثقافية والفكرية : ويتجلى ذلك في الغالب من خلال السكوت عن كل المآثر الفنية والأدبية والعلمية إلخ. التي أنتجها المغاربة عبر تاريخهم الطويل[38] ؛ إذ منذ اللحظة التي ستتم فيها تلك الإشارة السريعة إلى الممالك الأمازيغية بوصفها ممالك مقاومة للرومان، ويتم الإعلان عن الانتماء العربي الشريف للدولة الإدريسية، ستتحول الثقافة المغربية، وبخاصة في مقرر اللغة العربية، إلى ثقافة «عالمة» تعبر عنها اللغة العربية الكلاسيكية ؛ كما سيختفي كل الغنى الثقافي المغربي العريق سواء في شقه العربي الدارج أو في شقه الأمازيغي أو في شقه اليهودي. سيلاحظ لذلك انعدام أي اهتمام بالأعلام والأهرام الفكرية والأدبية والعلمية القديمة التي تتلمذ على أيديها مفكرون وفلاسفة وعلماء في الشرق والغرب معاً ؛ كما سيتم السكوت عن مختلف التيارات المذهبية والتنظيمات السياسية والاجتماعية التي كانت سائدة، والتي أثرت بعمق في الحياة الروحية والاقتصادية والأدبية والعسكرية للمغاربيين طيلة تاريخهم الطويل (تويزة، حرب العصابات، الأنظمة الاجتماعية والسياسية لإنفلاس، القانون العرفي إلخ) ؛ كما سيتم السكوت عن كل التراث المغربي الشفوي والمدون والمكتوب. في المقابل، سيعمل المؤلفون على استعارة أغلب النصوص المخصصة لكتاب اللغة العربية، مثلا، من كتاب مشارقة[39]، مما سيجعل منها نصوصا لا تعكس بالضبط البيئة المغربية بما فيها من تعدد ثقافي ولساني وإتني وعنصري وطبيعي ؛ بل إنه في أكثر الحالات تكون فيها هذه النصوص مقتلعة الجذور من حيث عدم إحالتها، مثلاً، على الطوبونيما المغربية، وعلى الأعلام المحلية والوطنية، وعلى الطقوس والعادات والاحتفالات والتواريخ المحلية، إلخ. أما بالنسبة للصور المرافقة للنصوص، فهي في الغالب الأعم، لا تعكس تعدد الأجناس البشرية التي يطغى عليها الحضور الأغلبي للذكور ولذوي البشرة البيضاء ؛ وهو ما يكشف، للأسف، عن توجه قيمي ذكوري يفاضل بين هذه الأجناس من حيث حضورها البصري (غياب وندرة صور الأطفال السود والملونين عموماً)، كما يقدم صورة باهتة عن الأنثى التي تكاد تختفي صورها من أغلب الوحدات، وتختفي معها الضمائر الدالة عليها في نصوص القراءة من حيث كونها تستحضر، في الغالب، الضمائر الموجهة للذكور دون الضمائر الموجهة إلى الإناث ؛ إلخ. أما فيما يتعلق بالموضوعات المتعلقة بحقوق الإنسان

38- للاطلاع على بعض مظاهر الثقافة الأمازيغية، أنظر عبد السلام بن ميس (مرجع مذكور في البيبليوغرافيا).
39- حنديان، محمد. إدماج الأمازيغية في النظام التربوي المغربي، ملاحظات أولية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2003، ص. 27-36 .

أو بالحفاظ على البيئة أو بغيرها، فهي غالباً ما لا تتم تبيئتها وتحيينها عن طريق تقديم تجارب معيشة محلياً يتعرف عليها المتعلم في محيطه المباشر ؛ ولذلك، فهي تتميز إما بكونها مجردة أو تتحدد وظيفتها في إبراز تقنية إنشائية أو نحوية إلخ.

المثير في كل هذا أيضاً هو أن المتعلم يجد نفسه منغلقاً على نصوص وظيفية لا تقدم له في الغالب غير ما يعتبره المؤلف ثقافة عربية إسلامية (الانطلاق من القيم الإسلامية بالشرق العربي والانتهاء بمواضيع لها علاقة بالحضارة الإسلامية والعربية المحلية)، وهذا دون أن يُبذل أي مجهود للانفتاح على الثقافات الأخرى المحيطة والبعيدة، وذلك مثل الثقافات الإفريقية أو الآسيوية أو الأمريكية أو غيرها. فالطفل هنا يجد نفسه محاصراً ما بين الجزيرة العربية والمغرب ؛ فلا نصوص إفريقية شفهية أو مكتوبة تتحدث عن حكمة الأفارقة، ولا معارف عن حضارات عريقة كالحضارة الصينية، ولا معلومات تقدم القيم الإنسانية السامية لدى الهنود والشعوب الآسيوية، بل ولا إشارة واحدة تتحدث عن بعض أنماط من الحضارات البائدة كحضارة المايا وكالحضارة الإثيوبية إلخ، بل والأدهى من ذلك أن الحضارة العربية الإسلامية تُقدم دائماً وبشكل ممنهج في علاقة تعارض دائم مع غيرها، إذ ليس هناك أدنى محاولة للتقريب بين هذه الحضارة والحضارات الإنسانية ؛ فهي حضارة مكتفية بذاتها، ومستغنية عن غيرها، بل وأفضل من كل الحضارات الأخرى ؛ فهل نحن بالفعل نترجم عملياً تلك القيم التي نعلن عنها نظرياً في النصوص التربوية المرجعية؟

ـ أعراض تبخيسية دينية : بالرغم من أن الإسلام يعتبر الديانات السماوية جزءاً من كينونته الدينية ؛ بل ويعتبر الإيمان بالرسل والكتب السماوية أحد أركان الإسلام نفسه (عكس الديانتين المسحية واليهودية) ؛ فالملاحظ على الكتب المدرسية أنها لا تقدم هذه الديانات، في الغالب، إلا من خلال الصراعات والحروب التي خيضت طيلة التاريخ الإسلامي أو من خلال التحولات الدينية التي عاشتها أوربا في التاريخ الحديث ؛ فهي لا تعرض للرموز الدينية اليهودية والمسيحية، ولا تقدم، إلا فيما ندر وبشكل سطحي، المعارف المتعلقة بالوحدة العميقة التي تجمع الديانات الثلاث، سواء من حيث الانتماء إلى نفس الأبوة (سيدنا إبراهيم) أو من حيث مفهوم الوحدانية الذي يشكل المعتقد المشترك لدى اليهود والمسيحيين والمسلمين. ورغم النوايا الحسنة في عرض سماحة الإسلام في هذه الكتب، فإن نوع تموقع العلاقات بين الغرب والشرق (الذي يتحدد في إطار الصراع

السرمدي المشار إليه، والذي تشكل فيه القضية الفلسطينية أحد تجلياته)، نراه يشوش على هذه السماحة، مما ينعكس على نوعية المعرفة التيولوجية المقدمة التي تتلبس في الغالب لبوس الصراعات السياسية والتدافع الحضاري. والحقيقة أن هذا المشكل لا يعاني منه الكتاب المدرسي المغربي فقط، ولكن يعاني منه أيضاً الكتاب المدرسي الغربي ؛ إذ باسم علمانية تبدو، من وجهة النظر الإسلامية، مجنونة، كما يعبر عن ذلك «بول ريكور»، فإن المدرسة الغربية نراها، مثلاً، تقدم معارف وافية عن مجمع الأرباب اليوناني والروماني والمصري وعن القصص الغرامية لزوس ومغامرات عوليس، إلخ، أكثر مما تقدمه من معارف عن الديانات الثلاث (اليهودية والمسيحية والإسلامية)[40] ؛ وهو ما يترك المجال مفتوحاً أمام الاستغلال السياسوي الغربي لهذه الديانات على مستوى الإعلام، ولا يترك الفرصة لبناء الحوار الحضاري الذي تدعو إليه الكثير من الأصوات الفكرية والدينية.

ـ أعراض تبخيسية أخرى : ويمكن أن نحيل هنا إلى مختلف أعراض التبخيس اللفظوية مثل إطلاق اسم «البربر» على الأمازيغ، مثلاً، أو إقصاء هذا الأخير للدلالة على منطقة شمال إفريقيا، والتركيز، في الغالب الأعم، على استعمال أسماء القبائل لتثبيت القبلية الأمازيغية في مقابل ما يشكل الدولة المغربية التي تحمل، بالضرورة، أسماء عربية ؛ أو الإيحاء بالأفضلية السلالية لفئة عرقية أو إتنية ؛ أو التصريح بالأفضلية الدينية للفئة الغالبة أو المهيمنة ؛ أو ترسيخ صورة مغلوطة عن التفاضل اللغوي إما بالتأكيد على سمو بعض اللغات الوطنية والسكوت عن غيرها ؛ مما يترجم موقفاً غير تربوي من التعدد الثقافي واللساني ومن التسامح الذي يشكل المرتكز الأساسي لبناء شخصية مغربية متوازنة ومتفتحة.

نخلص من كل ما قدمناه أن الكتب المدرسية التي تتم المصادقة عليها رسمياً لا تعترف بالمغاربة القدامى إلا بوصفهم سكاناً أصليين ؛ ولا تعترف بالمغاربة الحاليين إلا بوصفهم عرباً مسلمين ؛ فهم لذلك لم ينشئوا، في القديم، حضارة، ولم ينتجوا، في العصر الحاضر، آداباً وفنوناً وفلسفة وعمارة ؛ إن تاريخهم يبدأ بوصول حضارات أجنبية ؛ وأما قبل ذلك، فلم يكن لديهم دين ولا لسان ولا طرق ولا مدن ولا مدارس ولا أمم ولا

40- ريكور، بول. التربية والعلمانية. حوار، ترجمة حسن العمراني، ورد في مجلة الأزمنة الحديثة، عدد مزدوج 3-4 أكتوبر 2011. ص. 19.

أنظمة سياسية أو اجتماعية لها أعرافها وقوانينها الخاصة. خطورة ما يوحي به هذا الخطاب لا تتوقف فقط عند مستويات التبخيس التي أشرنا إليها، ولكن تتجاوزها إلى كون الخطاب يرفض الاعتراف بوجود الآخر، ويقف سداً منيعاً أمام أي صيغة من صيغ استنبات فكر الاختلاف ؛ فهو خطاب حصري وإطلاقي ومؤمن حد الانغلاق بحقيقته الخاصة ؛ ولذلك يستحيل أن يُتخذ، في حالتنا هذه، مدخلاً للتربية على التسامح والتعدد والانفتاح ؛ فما دام الآخر لم يوجد من قبل، ولم يوجد إلا في جلد الأنا، فلا حق له في الوجود إلا بالصيغة التي عليه أن يتلبس هذه الأنا ؛ إن عليه أن يتماهى، إذن، بالأنا المتخيلة كي يحقق انتماءه ووجوده، ولكي يحقق أيضاً مجده الحضاري. أما غير ذلك، فهو تهديد للأفضلية الحضارية العربية ـ الإسلامية، وتهديد للوطنية، وللأنا التي لا يحق إلا أن تكون مفردة. وإذ يُقدَّم هذا الخطاب في لبوس علمي وموضوعي ومسند بالصور والتواريخ والحقب، فإن المأزق يصبح مزدوجاً ؛ إذ على مستوى المعارف تقدم معلومات مشوهة أو غير صحيحة أو صحيحة ولكن تؤول خارج سياقها ؛ وعلى مستوى القيم تستعاد رهانات فكرية تبرر أوضاعاً إنسانية لا يمكن أن تبرر اليوم من وجهة نظر حقوق الإنسان، ومن وجهة نظر الأهداف والغايات التربوية التي يراد تحقيقها ؛ ولذلك، كم سنكون سعداء لو أسسنا ببعض جامعاتنا ومعاهدنا ما يمكن أن أسميه بسيميوطيقا أو هيرمينوطيقا الكتب المدرسية، مهمتها تتحدد أساساً في دراسة التصورات والتمثلات التي تقدمها هذه الكتب عن الآخر، وفي الكشف عن المعارف المشوهة أو المؤولة تأويلاً خارج السياق ؛ وكذا في الوقوف عند الدلالات التي تتضمنها بعض المفاهيم مثل «الحضارة» و«الثقافة» و«المقاومة» و«الهوية» و«المرأة» و«الجنس» و«الآخر» (B.M ؛ 1974 ؛ 126-158)، إلخ.

المعارف والقيم في المنهاج الدراسي للغة الأمازيغية

المنطلقات المرجعية

من المعلوم أن إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية قد استند إلى نصوص ذات بعد استراتيجي كالخطب الملكية والظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ؛ وكذا على نصوص ذات بعد تربوي مثل الكتاب الأبيض، الذي يحتوي على منهاج اللغة الأمازيغية، ومثل النصوص ذات الطابع التنظيمي من قبيل اتفاقية الشراكة

بين مؤسسة المعهد ووزارة التربية الوطنية، ومثل مختلف المذكرات والقرارات التنظيمية الصادرة عن نفس الوزارة.

وإذا كانت الخطب الملكية والظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي قد حددت الغايات الإستراتيجية من هذا الإدراج في ربط الأمازيغية بالمشروع «المجتمعي الديموقراطي الحداثي القائم على تأكيد الاعتبار للشخصية الوطنية ورموزها اللغوية والثقافية والحضارية» وفي الانفتاح «من أجل تحقيق التطور الذي هو شرط بقاء وازدهار أي حضارة» (خطاب 17 أكتوبر 2001)، بما يعني ذلك من تجسيد حقيقي لـ «المساواة في الحقوق والواجبات للمواطنين كافة» وضمان لـ «تكافؤ الفرص أمام جميع أطفال بلادنا» (الظهير، بيان الأسباب الموجبة)، وتعزيز لمكانة الأمازيغية «في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والإعلامي الوطني» (خطاب 17 أكتوبر 2001)، فإن الغايات التربوية الكبرى التي حددها منهاج اللغة الأمازيغية يمكن أن نميز فيها بين مستويين :

أ ـ مستوى الغايات والمبادئ

يتضمن هذا المستوى

- تقوية الوعي بالذات المغربية، وبمقومات الشخصية الوطنية قصد تنمية ملكات الإبداع انطلاقا من الذات والخروج من التبعية الفكرية وترسيخ روح المواطنة المغربية ؛
- تمكين المتعلمين من الانخراط بفعالية أكبر في مختلف مجالات الحياة ؛
- تمكين المتعلمين من الإلمام بالبعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغربيتين، مع التفتح على الثقافات والحضارات الأخرى والتعامل إيجابيا مع المستجدات العلمية والتكنولوجية ؛
- تمكين الثقافة واللغة الأمازيغيتين من الاضطلاع بدورهما كاملا في التنمية المحلية والوطنية ؛
- المساهمة في تحقيق الغايات الكبرى المحددة لنظام التربية والتكوين، وخاصة منها ما يتعلق بالتربية على قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية ؛

• تعميم تدريس اللغة الأمازيغية لجميع المتمدرسين في مجموع التراب الوطني وفي مختلف الأسلاك التعليمية (منهاج اللغة الأمازيغية).

ب ـ مستوى الاختيارات والتوجهات المؤطرة لمنهاج اللغة الأمازيغية

يتضمن هذا المستوى

• الانطلاق من وضع منهاج اللغة الأمازيغية، من الفروع الأساسية للغة الأمازيغية مع العمل بالتدرج على بناء لغة معيارية موحدة من خلال التركيز على البنيات اللغوية المشتركة بين هذه الفروع وإعطائها الأولوية في وضع الكتب المدرسية والدلائل والملفات البيداغوجية والدعامات الديداكتيكية الأخرى، المكتوبة والسمعية البصرية ؛

• إغناء وتطوير الرصيد اللغوي الأمازيغي باعتماد الإبداع المعجمي، وتوظيف المعجم الأمازيغي المتداول في الدارجة المغربية، والانفتاح على الفروع الأمازيغية الأخرى المتداولة في مناطق أمازيغية خارج الوطن لإغناء المعجم الأمازيغي الوطني المشترك ؛

• تمكين المتعلمين من إتقان اللغة الأمازيغية نطقاً وقراءة وكتابة (منهاج اللغة الأمازيغية).

الإصلاح التربوي يبدأ من إعادة النظر في الرؤية التي ننظر بها إلى المعارف والقيم المحلية والوطنية والكونية

المعرفة في المنهاج الدراسي الأمازيغي دينامية وملاءمة وليست تمذهباً

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن المعرفة تجربة دينامية وليست ستاتيكية ؛ فهي فعل بناء وهدم مستمرين وليست أبداً بصرح مكتمل الإنجاز ؛ يتمخض عن ذلك، بطبيعة الحال، أن المعرفة في علاقتها بالهوية تتحدد بالطريقة أو بالرؤية التي نصدر عنها في إعادة بنائها ؛ فقد تتحول هذه المعرفة، إذا صدرنا عن رؤية ماضوية إقصائية، إلى عائق في سبيل بناء قيم إنسانية متفتحة ومتسامحة ؛ لكن نفس المعرفة إذا صدرنا في تقديمها عن نظرة تشرئب إلى المستقبل، وتنفتح على الآخر، وتبحث عن السبل القمينة لخلق جسور التواصل، قد تتحول إلى مساعد على الانخراط في اللحظة الإنسانية التي لا تقبل بالصيغ الحمائية ولا بأشكال الانغلاق على الذات المبجلة للأنا والمعادية لكل أشكال الاختلاف. وأعتقد أن من بين أكبر الأعراض المرضية التي تواجه منظومتنا التربوية الآن

على مستوى المعارف والقيم، هي تلك التي لها علاقة بالكيفية التي نفهم بها الهوية ؛ فهي بالنسبة للكثير من محيني المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية لا تتحدد إلا بوصفها واقعة استاتيكية تحكمها علاقات تقاطب ثنائي لا تتحدد فيها الذات إلا بوصفها نفياً ونقيضاً للآخر ؛ وللأسف فإن هذا التصور يحول تعليمنا إلى تعليم ممذهب يلقن اليقينيات التي لا تعترف بجوهر الإنسان المركب ؛ فتلهفنا لإثبات طهرانية الذات وصفائها، وحرصنا على وقاية الأطفال من كل التأثيرات الأجنبية، وتدخلنا لخلق قطائع في التواريخ الفردية والجماعية، وخوفنا من أن تتعرض المدرسة لتأثيرات «الخارج»، وإمعاننا في تقديم «الآخر الداخلي» بوصفه تهديداً للذات الحضارية الموسومة بالتوحد، وتقديم «الآخر الخارجي» بوصفه العدو المتربص المخالف والنقيض، يجعلنا أمام تعليم ممذهب، ينفي عن الإنسان جوهره المتعدد، ويقف حاجزاً منيعاً أمام كل إمكانيات تنسيب (من النسبية) الحقائق وتنمية ذهنية نقدية مستقلة. هكذا، فبما أن المعارف المقدمة حقائق ثابتة، ولا تقبل النقاش إلا فيما يتعلق بتفاصيل ترسيخها، فإن المدرسة تصبح جهازاً للتنميط الفكري غير القادر على طرح الأسئلة النقدية، وغير القادر على مواصلة التعلم الذاتي. وكما يذهب إلى ذلك «أوليفي روبول»، فإن ما يميز التعليم عن المذهبة، ليس هو كون هذه الأخيرة أكذوبة، بل كونها تمنع التلميذ من البحث والتعلم بواسطة ذاته، وكونها تكبح الفكر» ؛ ينتج عن هذا أن المذهبة لا تساهم فقط، كما عبر عن ذلك «جان شاطو» (1962)، في إنتاج إمبريالية بيداغوجية، من حيث تضع سياجاً حول روح الطفل، بل وتمنعه، بتعبير «جان جاك روسو»[41]، من أن يؤسس لسلوكات فكرية جديدة قادرة على تمكين الثقافات من التفاعل ومن أن يستفيد بعضها من بعض. فنحن نكون هنا بصدد بيداغوجيا الرفض التي ترفض المغايرة وتومن بالمماثلة، ونكون أمام إعادة إنتاج لمعرفة لا تمنح للمتعلمين أي وعي بحاضرهم ومستقبلهم ما دام الماضي الذي نُقل إليهم نقل مشوهاً ومقطوعاً عن دينامية الحياة، وما دامت المعرفة لا تتجاوب إلا بالسلب مع تحولات المجتمع ولا تتلاءم مع تحولات القيم الكونية ؛ بل ومادامت المعاني التي تطرحها هذه المعارف تكون مفصولة عن قضايا الحياة التي يطرحها الإنسان المعاصر. إن فتح منافذ بين المعارف والحياة ـ كما يذهب إلى ذلك «دينيس سيمار» ـ يعني إعادة اكتشاف

41- روبول، أوليفي. لغة التربية. تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، أفريقيا الشرق، 2002. ص. 158-195.

المعنى والملاءمة من خلال إعادة ربطهما بالقضايا التي طرحها ويطرحها الإنسان، سواء تعلق الأمر بالقضايا التي ترتبط به، أو بتلك التي لها علاقة بالآخرين أو بالقضايا التي لها علاقة بالعالم. فإعادة ربط العلاقات بين معارف مجزأة، معناه إيجاد المعنى الشامل والعام، وخلق منافذ ونسج ترابطات بين مختلف حقول الأنشطة الإنسانية، ومساعدة المتعلم على استدماجها. كما أن إيجاد الاستمرارية بين البشر معناه دعوة المتعلم إلى ضرورة الحوار الذي وحده يمكن من تشكيل فضاء مشترك، حيث يمكن التعايش مع الآخرين رغماً عن الاختلافات. أما إعادة بناء العلاقات بين الماضي والحاضر، فمعناه مساعدة التلاميذ على الوعي بالعمق التاريخي لما تم نقله إليهم، وجعلهم متضامنين مع رجال ونساء سبقوهم، والوعي بتاريخهم الذي عُهد به إليهم، والذي عليهم إعادة تشكيله (ملاءمته) بانخراطهم فيه»[42].

يكشف هذا التحليل، بكل تأكيد، أن مهمة البيداغوجي ليست فقط تقديم المعرفة، ولكن مهمته الأساسية أيضاً هي البحث عن صيغ للملاءمة ؛ فرهانات التعلم، يقول «سيمار»، هي رهانات إبستيمية وأخلاقية وسياسية. لذلك، فإن مسؤوليته هي نسج علاقات بين المعرفة بوصفها كذلك، وبين القيم الإنسانية الكونية التي تبنتها البيداغوجية المعاصرة، وعلى رأسها قيم حقوق الإنسان ؛ إذ حسب «سيمار» فإن المهمة الأساسية للبيداغوجيا نفسها إنما هي هيرمينوطيقية في العمق، ذلك لأن عليها مسؤولية إعادة بناء المعارف المدرسية في سياقات تاريخية وثقافية مكنت من انبثاقها، مع الإنصات إلى الحاضر وإلى الأسئلة التي يطرحها عن المعارف الموروثة. فالتعليم، حتى في تعريفه التقليدي، إنما هو نشاط رمزي وخطابي يهدف، من جهة، إلى إكساب معرفة موروثة وإلى إدماج المتعلمين، من جهة ثانية، في ثقافة راهنة. إنه يتحدد تبعاً للرؤية التي ننظر بها راهناً إلى الثقافة وإلى تاريخ هذه الثقافة، والعناصر البشرية التي صنعت هذه الثقافة. وهو ما يعني أن تراث هذه الثقافة، كما يذهب إلى ذلك «موريس تارديف» و «دوناتيل موجاوامارية»، ليس محايداً ولا منقولاً بشكل سلبي. إنه تراث يُقدم بوصفه نموذجياً لبناء قيم المستقبل. بهذا، فإن الثقافة المدرسية، كما تكشف عن ذلك أعمال العديد من المؤرخين والسوسيولوجيين (Cherval, 1998 ; Petitat, 1986; Vincent, 1980, 1994

42-Simard.

.; Chartier Compère et Julia, 1976 ; Lahire, 1993 ; Chevallard, 1991) ليست أبداً إعادة إنتاج بسيط لثقافة اجتماعية أو أيضاً عالمة ؛ إنها، في شق كبير منها، تبدو بمثابة منتوج مدرسي مستقل نسبياً، تحكمه رهانات مدرسية بالأساس. ولقد برهن العديد من هؤلاء الكتاب عن هذه الاستقلالية بالشكل الذي تحولت فيها إلى منتوج مدرسي يخضع في بنائه واستعماله لمنطق يختلف تماما عن الاستعمال الذي نجده في الدوائر العلمية أو العالمة[43]. فالتعليم، بهذا المفهوم، يتحدد بوصفه وساطة إلى قيم الحاضر والمستقبل، وليس وساطة إلى إعادة إنتاج قيم الماضي ؛ إنه تهذيب وتربية لأجيال على معارف ومعايير إنسانية اجتماعية ووطنية وكونية معاصرة، تشكل شرطاً ضرورياً لممارسة المواطنة بمعنييها الوطني والكوني.

قيمة وأنواع المعارف المقدمة في منهاج اللغة الأمازيغية

لقد شكلت المنطلقات الآنفة مرتكزاً أساسياً لفهم وتحيين المرجعيات الاستراتيجية والتربوية المعبر عنها في منهاج اللغة الأمازيغية ؛ ولذلك، فإن وظيفة استنزال المبادئ والغايات والاختيارات والتوجهات في المنهاج لم تتحدد، عملياً، في إعادة إنتاج ثقافة موروثة، بل تحددت أساساً في إعادة بناء أجزاء هذه الثقافة بما يمنحها معاني تتوافق مع الأسئلة الراهنة ؛ وقد كانت وظيفة المؤلفين البيداغوجية، على هذا الأساس، تتحدد في بناء معرفة عصرية، بوصفهم فاعلين ووسطاء يحددون المضامين المعرفية، ويضعون الاستراتيجيات البيداغوجية والمفاهيم الديداكتيكية التي توجه الأستاذ(ة) أثناء عملية التعليم والتعلم. تمخض عن هذا أن المؤلفين لم ينظروا إلى مهننة التعليم بوصفها إشكالية تقنية فقط (بناء التصورات البيداغوجية وتحيين المحطات والتقنيات الديداكتيكية)، بل نظروا إليها بوصفها إشكالية ثقافية في العمق. فالأمر لا يتعلق هنا بمهنة يمكن أن تُعالج من الزاوية القانونية أو من الزاوية التكنو ـ علمية، كما توحي بذلك المقاربات التي تتناول موضوعات التكوين ؛ بل إن الأمر يتعلق أساساً بما أسماه «دينيس سيمار» بإيجاد «البيداغوجي المثقف»، العميق التكوين والمتمكن من رسم المسارات الثقافية محلياً ووطنياً وكونياً ؛ أي ذلك المؤلف أو الأستاذ القادر على خلق علاقات جديدة مع المعارف العالمة، والقادر على

43-TARDIF, Maurice et Dontille MUJAWAMARIYA «*Introduction : Dimension et enjeux culturels de l'enseignement en miliere scolaire*». In: Revue des Sciences de l'éducation Vol. XXVIII, n°1, 2002. p.4.

موضعة هذه المعارف في سياق التحولات التي يعيشها المجتمع والعالم ؛ والقادر على بناء ذهنية نقدية ومستقلة عن المجموعات المنتجة للثقافة في المجال التربوي. والقادر أيضاً على فرض سلطته المعرفية على النظام المنهاجي وعلى أشكال وصيغ نقل المعارف المدرسية[44].

فلكون المدرسة منغرسة في فضائها الثقافي المحلي المباشر ؛ ولكونها تعكس تعدداً بيثقافياً على الصعيد الوطني ؛ ولكونها أيضاً منفتحة على الثقافة الكونية، فقد تم التمييز، في منهاج اللغة الأمازيغية، بين ثلاثة أنماط من المعارف (aménagement pour la francophonie, 2009) :

ـ معارف لها علاقة بالمحيط الثقافي المباشر للمتعلم : وتتميز هذه المعارف بكونها تموضع الطفل داخل سياقه الثقافي المحلي حيث يتعرف على ذاته من خلال تعرفه على المرجعيات الثقافية للجماعة التي ينتمي إليها. لا تتحدد المعرفة هنا في كونها تطور فقط علاقات إيجابية مع محيطه باستعمال لغته الأم، وفي التفاعل مع الأشكال التعبيرية والفنية والأدبية والمعتقدية إلخ، ولكن تتحدد أيضاً في كونها تمنحه إمكانيات الإدراك لمساره التاريخي الشخصي في علاقته بالمكان والزمان وفي علاقته بالجماعة، وذلك بما يمنحه القدرة على إدراك هويته الشخصية بوصفه كائناً مستقلاً عن الجماعة، متفاعل معها ومنتم إليها ؛ بحيث أنه لا يعيد هنا فقط تملك ثقافته المحلية التي تشكل هويته، ولكن يعيد أيضاً تشكيل هذه الثقافة ويساهم بإرادة في تفتحها وتغيرها إما بالالتزام بقيمها المتفتحة، أو بالتعبير عن نقدها وتجاوزها، أو بالدفاع عن اقتناعاته ومواقفه تجاهها، أو أيضاً بمقارنتها والتقريب بينها وبين أشكال ثقافية أخرى.

ـ معارف بيثقافية لها علاقة بالمحيط الثقافي الوطني : وهي معارف تتميز بكونها تضع المتعلم في سياق ثقافي وطني، تأخذ بعين الاعتبار التعدد اللساني البين - أمازيغي وتعدد المرجعيات الثقافية المغربية، وتموضع الطفل داخل فضاء أوسع يتفاعل فيه تاريخه الشخصي بالتاريخ المحلي بالتاريخ الوطني، وذلك بالشكل الذي يتمكن عبره من بناء شخصية متفتحة تمنح الوعي بالاختلاف والتسامح وتؤسس لإمكانيات الحوار

44- نفسه، ص. 4-11.

والتواصل و«تُنْسِبُ» الحقيقة الثقافية المحلية في علاقتها بالحقيقة الثقافية الوطنية ؛ بل وتعيد تشكيل الهوية المحلية وتغنيها بوصفها جزءاً أساسياً من الهوية الوطنية. وهكذا فإن المتعلم، باطلاعه على الرموز الوطنية وأنماط العيش والتقاليد والعادات، وأشكال التعبير المختلفة : اللسانية والفنية والأدبية، إلخ، للمجموعات الأخرى، فإنه يستدمج قيمها، ويستبطن معارفها، ويتشبع بقيم الانفتاح الوطني والاعتراف بالآخر دون أحكام مسبقة، ودون السقوط في الثنائيات الإقصائية القائمة على صفاء الهويات وتناحرها.

ـ معارف عبر ـ ثقافية لها علاقة بالتحولات المعرفية والثقافية الكونية : وهي معارف تأخذ بعين الاعتبار ذلك التفاعل القائم بين الثقافة المحلية والثقافة الوطنية في علاقتهما بالثقافة (ات) العالمية ؛ ولذلك، فهي تموضع ثقافة الطفل الشخصية داخل سياقها الكوني، بالشكل الذي يجعل منه مواطناً عالمياً، منفتحاً على مختلف الثقافات والحضارات، مقارناً بينها وبين ثقافته وحضارته الوطنية، كاشفاً، من خلال المقارنة، عن التماثلات والاختلافات، وفاهماً بذلك لأسسها المعرفية ؛ وبطبيعة الحال، فإن الغاية من هذه العمليات هي تمكينه من أن يقترح نفسه وسيطاً ثقافياً عالمياً، متجذراً في محليته، لتجاوز الوضعيات «الحرجة»، إما باقتراح تسويات مفهومة ومبررة وعقلانية من خلال بناء معارف كينونية جماعية يحكمها منطق النسبية، أو من خلال تسهيل التبادلات الرمزية وبناء تمثلات ثقافية مشتركة تتعالى عن الاختلافات وتقيم إيجاباً عملية التأثير والتأثر.

هكذا إذن، سيكون المتعلم، استناداً إلى هذه الرؤية التربوية، منفتحاً على ثلاث مرجعيات معرفية وثقافية، كل واحدة منها تحيل على الأخرى، وكل واحدة تؤكد على الجوهر المركب للهوية ؛ فهي ليست برؤية اختزالية تؤصل للثنائيات الهوياتية القاتلة أو للهويات الاستيعابية المفترسة ؛ إنها رؤية تُنسّب المعارف، وتقدم الهوية الشخصية والهوية المحلية والهوية الوطنية والهوية الكونية بوصفها دينامية تفاعلية ممتدة في الزمان والمكان، منها تتشكل الهوية المركبة للإنسان وعلى قاعدتها تفهم الخصوصيات ويُعاد بناؤها ؛ إذ لفهم الذات وإغناء مرجعياتها، يُفترض فهم الآخر والتفاعل معه (وطنياً وكونياً) ؛ كما أن فهم الآخر يفترض استنبات قيمة التعاطف معه بإنتاج فكر حواري يعترف بأن ثمة أيضاً حقائق أخرى مختلفة عن الخصوصيات وجديرة بالإنصات إليها وتفهمها والاستفادة منها. هكذا، فإن المتعلم إذ يتفاعل في صيرورة تملكه لثقافته المحلية والوطنية (البيثقافية)

والكونية، فإنه يتشكل لديه وعي بالنسبية، ويتخلص من الكليشهات والمسلمات النمطية المرتبطة بأحكام القيمة التي عادة ما تشكل عائقاً أمام الفهم والانفتاح والتسامح والانتباه إلى وجود «حقائق أخرى». إنه بذلك يثبت ذاته، ولكن ليس بإقصاء الآخرين أو بمسحهم من ذاكرته، بل بمشاركته معهم والتعاطف معهم واستدماجهم من أجل خلق فضاءات مشتركة للتواصل والتعارف والاعتراف المتبادل.

استناداً إلى هذه الرؤية التربوية، سيستهدف النظام المعرفي والقيمي الوارد في منهاج اللغة الأمازيغية إعادة اكتشاف معنى الملاءمة بالصيغة التي طرحها بها «دينيس سيمار» ؛ وبالصيغة التي تساعد المتعلمين على الوعي بالعمق التاريخي لحاضرهم، وتمكنهم من نسج علاقات بين المعرفة بوصفها كذلك، وبين القيم الإنسانية بوصفها الفضاء المشترك للتواصل ؛ أو أيضاً من خلال بناء كفايات ثقافية ومعرفية تستجيب للمشروع المجتمعي الحداثي المؤسس على قيم حقوق الإنسان كما هو وارد في الخطاب الملكي بأجدير (17 أكتوبر 2001).

يمكن لنا أن نعرض هنا لبعض أشكال الملاءمة المقدمة في الكتاب المدرسي الأمازيغي، «تيفاوين أ تمازيغت»[45] فيما يلي :

ـ أشكال الملاءمة التاريخية : نظراً إلى طبيعة الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية الذي يستهدف، بالدرجة الأولى، تعليم اللغة، وليس التاريخ في حد ذاته، فإن مداخل القيم التي نجد لها مرتكزات رسمية في النصوص الإستراتيجية والتربوية المشار إليها قد منحت إطاراً مرجعياً لإبراز الشخصية التاريخية المغربية والاعتزاز بمقوماتها من خلال إبرازها ومنح الوعي بمدى التجذر الحضاري المغربي[46]. وقد جاء تقديم هذه الشخصية داخل مدة زمنية تاريخية طويلة وممتدة لا تحفل بالقطائع التي تركز على مراحل دون غيرها، كما لا تُقدِّم العصور المغربية بوصفها عصوراً أجنبية ؛ إذ استناداً إلى التصور الجغرافي لمعنى التاريخ (التأريخ للأرض)، تم تقديم هذه الشخصية على امتداد زمني

45- اعتمدنا في هذا الإطار مجموعة الكتب المدرسية الأمازيغية تيفاوين أ تمازيغت (أنظر البيبليوغرافيا).

46- المجال الأمازيغي الممتد من النيل إلى المحيط ومن البحر المتوسط إلى عمق الصحراء الكبرى، هو المجال الأمازيغي الذي تعاقبت فيه حضارات ما قبل التاريخ منذ أكثر من مليون سنة ؛ ويذهب المؤرخون وعلماء الأركيولوجيا أنه في الإمكان الحديث، على الأقل، عن حضارة أمازيغية تعود إلى أكثر من 6000 سنة قبل الميلاد، أي تاريخ ظهور اللغة الأمازيغية (أسمهري، 2011).

أطول، أي منذ ما قبل الإسلام إلى عهد محمد السادس. لم يكن هذا التقديم يتوخى تلقين المعارف ومراكمتها جزافاً، ولا خلق نوع من الانسجامية المذهبية التعليمية على غرار المشاريع المذهبية للكتب المدرسية الموجودة حالياً ؛ بل توخى أساساً منح معنى للتاريخ المدرسي الذي لا يمكن للمتعلم أن يفهمه ويعي تحولاته إذا لم يطلع على حلقاته الكبرى بتقديم نماذج منها. فكما يذهب إلى ذلك المؤرخ والبيداغوجي الكبير «فرنان بروديل»، فإنه لوقوف المتعلمين على معنى الأحداث والظواهر التاريخية العميقة والرئيسية، يفترض اعتماد المدى الطويل والتشبث بالتيارات الكبرى والتخلص من تاريخ الكر والفر[47] ؛ وهكذا، فنحن كلما قصرنا التاريخ داخل زمنية محددة، وداخل فضاء أضيق، وعبر قومية محددة، أغلقنا الأبواب في وجه الوعي بالفترات الزمنية الكبرى، وبنسبية التواريخ الخاصة (المحلية والوطنية والقومية)، وبالتحولات والديناميات والتفاعلات التي عرفتها الثقافات واللغات والهويات والأجناس ؛ مما يتمخض عنه ترسيخ مواقف دوغمائية مغلقة مؤسسة على ثنائيات هوياتية قاتلة لا تنظر إلى ما حولها، وترفض بعضها البعض، وترسخ وهم التاريخ الستاتيكي الأبدي الذي لا يقبل التسامح والانفتاح، وتبرر لقيم التفاضل الحضاري الذي لا يقبل الاعتراف بالآخر إما بمعاداته أو بتجاهله أو بالحط من قيمته. على هذا الأساس، فإن المتصفح للكتاب المدرسي الأمازيغي سيجد إلى جانب الشخصيات والرموز الوطنية والإسلامية للعصر الوسيط والحديث أمثال : يوسف بن تاشفين وتينهينان (ملكة الطوارق) والشريف أمزيان، وابن بطوطة وموحا أو حمو أزايان، وعبد الكريم الخطابي، ومحمد الخامس، ومحمد السادس إلخ، شخصيات أخرى تنتمي إلى المرحلة القديمة، وذلك أمثال : ماسينيسا ويوكرتن وشيشونك (مؤسس الأسرة الفرعونية الثانية والعشرين). بطبيعة الحال، فإن هذه الشخصيات لم تُقدم فقط للتأكيد على قيم الاعتزاز بالهوية التاريخية المغربية (المحلية والوطنية والمغاربية)، ولكن وُظفت أيضاً للتأكيد على تعددية مرجعياتها وعصورها ولقدح شرارة الوعي لدى الناشئة بالديناميات الثقافية والتحولات التاريخية التي عرفتها المنطقة المغربية والمغاربية منذ العهد القديم. فلأن الشرعية التاريخية تكتسبها الأرض، بالأولى، يصبح التأريخ للإنسان المغربي والمغاربي تأريخاً للهوية المشتركة الأوسع في تفاعلها مع ما حولها من حضارات (الحضارة الإغريقية، الحضارة المصرية، الحضارة الفنيقية، الحضارة

47- بروديل، فرنان. قواعد لغة الحضارات. ترجمة الهادي التيمومي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت 2009. ص. 13-86.

العربية، الحضارة الإيبيرية، الحضارة الغربية الحديثة إلخ)، كما أن التأريخ لرموزها يصبح تأريخاً لإمكانيات التسامح ولاستضمار التعدد والتفاعل الإيجابي، إما من خلال تنسيب هذه الحضارات، أو من خلال إبراز ديناميا تها التي تمنح المتعلمين وعياً بالموقع الذي يحتلونه داخل هويتهم (المحلية والوطنية)، وكذا بإمكانيات مساهمتهم في تطويرها وإغنائها والانفتاح عبرها على غيرها.

ـ أشكال الملاءمة الحضارية : يمكن اعتبار هذه الملاءمة امتداداً للأولى ؛ فهي إذ تؤرخ للأرض، دون الأصول العرقية أو الدينية، تقدم صورة عن حضارة متجذرة في التربة الإفريقية، من إنتاج أبنائها، منفتحة على غيرها من الحضارات، وغير متحيزة لجنس أو ثقافة ؛ وتتجلى أهمية هذه الملاءمة في كونها بقدر ما تبين مستوى المساهمة الحضارية للمغاربة القدماء، فتغرس في وجدان الناشئة معاني الاعتزاز بهذه الحضارة، بقدر ما تستنبت فيهم قيم التعاطف معها، من حيث أنهم يستضمرونها في تعدد مرجعياتها الحضارية ويقبلونها بوصفها تشكل امتداداً لهويتهم الحالية (المحلية والوطنية والكونية) ؛ هكذا إذن تتحول المعرفة هنا إلى مجال لاكتساب قيم ليست بالضرورة تاريخية، ولكنها قيم تتلاءم بكل تأكيد مع القيم الإنسانية الراهنة (الاعتراف بالجوهر المركب للهوية ؛ التخلص من المفاهيم المشرعنة للأفضليات ؛ التعاطف مع الرجال والنساء الذين صنعوا الحضارة (ات) دون تمييز على أساس الانتماء الإتني أو العرقي أو الديني أو غيره ؛ تغيير مواقف الكراهية من الآخر «الداخلي» أو «الخارجي» وتبني مفاهيم الاختلاف، التخلص من المذهبة التعليمية واستنبات الفكر النقدي، إلخ.).

بطبيعة الحال، فإن أهم ما يميز هذه الملاءمة هي كونها لا تلائم فقط المعرفة القديمة مع القيم الإنسانية الراهنة (أو تعمل على إنتاجها)، ولكنها تلائم أيضاً هذه المعارف مع الوضعيات الحضارية المباشرة التي يتفاعل معها المتعلم حالياً ؛ وهكذا فإن القصة التاريخية، أو الحكاية الأدبية التي تحيل، مثلاً، على واقعة حضارية، لا تقدم إلى هذا المتعلم بوصفها واقعاً انتهى في زمن مضى (المعرفة من أجل المعرفة)، أو بوصفها واقعة تغلق أمامه كل إمكانيات الانفتاح ؛ ولكنها تُقدم إليه بوصفها رؤية جديدة تمكنه من ربط الماضي بالحاضر ومن فهم العالم الذي حوله ؛ فقصص الملوك الأمازيغ أمثال ماسينيسا ويوكرتن ويوبا إلخ، التي تترجم قصص أنظمة ملكية عريقة، سوف تستعيد، بشكل مباشر وغير مباشر، قصة الأنظمة الملكية في العصر الوسيط وفي

العصر الحديث ؛ مما سيعطي للحاضر تجذراً أعمق، ويعطي للمتعلم معنى لوجوده الراهن ؛ كما أن قصة اكتشاف التلاميذ لبعض نقوش تيفيناغ الصخرية بمنطقة تينزولين قرب زاكورة، بجنوب المغرب، ستتحول إلى قصة الكتابة الأمازيغية نفسها لما أدرجت بالمدرسة المغربية (منذ 2003) ؛ في حين ستصبح رحلة «ماسين» من الناظور إلى منطقة أفسو بنواحي المدينة لاستكشاف «كهف عمار» إلى رحلة استكشاف لحاضر محلي يعود إلى أكثر من 15.000 سنة.

ـ أشكال الملاءمة الثقافية والفكرية والحضارية : وتنبني هذه الملاءمة على مرتكزين أساسيين ؛ أما أولهما فيتحدد في تقديم منهاج اللغة الأمازيغية لمعارف أدبية وفنية وفكرية ولسانية إلخ، تحيل إلى المرجعية الثقافية والحضارية المغربية ؛ ويتجلى ذلك إما من خلال التعريف بالأعلام الفكرية والأدبية والعلمية والفنية (أبولاي، ابن بطوطة، الوليد ميمون، الحاج بلعيد، بوغانم، تاكراوت أولت عيسى، إلخ)، أو من خلال تقديم بعض المظاهر الاجتماعية والطقوسية واللعبية التي أثرت بعمق في الحياة الروحية والتربوية والاقتصادية للمغاربة، (تويزة، تاعاشورت، عروس المطر، بويلماون، إلخ) ؛ أو من خلال النهل من التراث المغربي الشفوي والكتابي بتعدد تعبيراته، الشعرية والحكائية والفنية واللسانية، وبما في ذلك الأشكال التصويرية الأمازيغية، المتجلية في الزربية والملابس، وأشكال الرقص المتجلية في أحواش وأحيدوس إلخ، أو أيضاً من خلال أنماط الغذاء المغربي التقليدي إلخ. ومن مميزات هذه المعارف، سواء في صيغتها الخطية (النصوص) أو في صيغتها التصويرية (الصور التوضيحية)، هي كونها تعكس بالضبط البيئة المغربية بما فيها من تعدد ثقافي ولساني وإتني وعنصري وطبيعي ؛ فهي تعكس، من جهة، المتخيل الجماعي المغربي بإحالتها على الطقوس والعادات والاحتفالات والتواريخ إلخ، وهي تعكس، من جهة ثانية، التعدد الطبيعي والطوبونيمي المغربي (صحاري، جبال، سهول، أغطية نباتية متنوعة، بحار، قرى، مدن، قصبات إلخ)، كما أنها تعكس، من جهة ثالثة، تفتح فروع اللغة الأمازيغية على بعضها البعض. لا تكشف هذه الملاءمة عن مدى الانغراس الذي تقدمه الثقافة المغربية فقط، ولكن تُقدم أيضاً إمكانيات ثرة لتعميق أواصر التواصل والتثاقف الداخلي بما يؤسس لثقافة وطنية مبنية على الخصوصيات المحلية والمتوجهة نحو كل ما هو وطني.

أما بالنسبة للمرتكز الثاني، فإنه يتحدد في كون المنهاج الدراسي الأمازيغي ينفتح

بشكل كبير على الثقافات والحضارات الكونية ؛ وذلك إما من خلال تقديم نصوص قصصية إفريقية، أو من خلال تقديم نماذج من مظاهر التحضر الإفريقي ذي العلاقة بالألبسة وأنماط العيش إلخ ؛ أو من خلال التعريف ببعض الحضارات الأمريكية القديمة مثل حضارة المايا، أو أيضاً من خلال التعريف ببعض أشكال البناء الثلجي المسمى بـ «إيكلو» في شمال كندا، أو بأنواع المعمار القديم بشمال إفريقيا والحديث بأوروبا، إلخ، أو أيضاً من خلال تقديم مظاهر محددة من الحضارة الصينية كالكتابة، مثلاً. وبهذا فإن المتعلم سيجد نفسه منفتحاً على أشكال ثقافية وحضارية متنوعة، يتعرف عليها، ويفهم سياقاتها الطبيعية والحضارية، ويموضعها في علاقتها بثقافته المحلية والوطنية بالشكل الذي يجعله يفهم كينونته الحضارية الخاصة من خلال المقارنة بينها وبين غيرها.

ـ أشكال الملاءمة الحقوقية والتنموية : وهي الملاءمة التي تتم ترجمتها على مستوى المنهاج من خلال استهداف مرجعيات للكفاية محلية ووطنية لها علاقة بمجال المواطنة وحقوق الطفل وحقوق المرأة والمساواة بين الأعراق، وبمجال التنمية بمختلف مستوياتها إلخ. فعلى مستوى المواطنة، مثلاً، يتم التركيز على التجذر التاريخي للوطنية المغربية من حيث نشوء الدولة المغربية، كما أشرنا، وكذا من حيث تقديم الرموز الوطنية وتقديمها في أشكال متنوعة (العلم الوطني، الرموز الثقافية، والعلمية والسياسية، الطبيعة المتنوعة بها إلخ). وعلى مستوى حقوق الطفل، يتم رصد المشكلات الاجتماعية كتلك التي لها علاقة بعمل الخادمات، وبحق الطفل في التعلم، فتُتّخذ منطلقاً لتمرير قيم المساواة بين الجنسين استناداً إلى قيم التضامن والتكافل الأمازيغية واستناداً إلى المرجعيات العالمية لحقوق الإنسان المتبناة من طرف النصوص الرسمية المغربية (تقديم نصوص في هذا المجال) ؛ كما تتجلى هذه المساواة الحقوقية أيضاً في اعتماد مقاربة النوع من حيث الحضور الكمي والنوعي للجنسين في الصور التوضيحية وفي النصوص القرائية، ومن حيث بناء علاقات حداثية جديدة تتجاوز الأدوار التقليدية للمرأة، وتتأسس على إعادة تقسيم جديد للفضاءات الذكورية والأنثوية (الفضاء الداخلي والفضاء الخارجي)، وتوزيع جديد للمهن بين الإناث والذكور، وترسيخ لسلوكات مغايرة لتلك السلوكات الذكورية المنتشرة في عدد كبير من الكتب المدرسية التي لاتزال إلى اليوم تُقصر سلوك أخذ المبادرة على الذكور دون الإناث إلخ. وأما على مستوى المساواة بين الأعراق، فإن منهاج الكتاب المدرسي الأمازيغي حريص جداً على إبراز التعدد العرقي سواء من خلال تقديم

صور لملونين مختلفين (الأسود والأحمر والأصفر والأبيض، الخ.) ينتمون إلى المغرب أو من خلال تقديم صور لملونين آخرين ينتمون إلى ثقافات وقارات أخرى ؛ بالإضافة إلى كونه يقدم نصوصاً قرائية، نثرية وشعرية، بهدف إبراز التعدد البيولوجي الإنساني، والتأكيد على الجوهر المساواتي بين جميع الأجناس والثقافات والحضارات ؛ وأما فيما يتعلق بالمرجعيات ذات العلاقة بمجال التنمية، فإنها غالباً ما تتم تبيئتها وتحيينها استناداً إلى تجارب محلية ووطنية توجد في محيط الطفل ؛ وهكذا سيتم، مثلاً، تقديم بعض التيمات ذات العلاقة المباشرة بالبيئة لكي يتم تحويلها إلى وضعيات إشكالية الهدف من ورائها ليس فقط التعرف على طقس الجهة حيث يستقر المتعلم ويتموقع داخلها، ولكن أيضاً لتبيان، من خلال نماذج ملموسة (نموذج شجرة الأركان، نموذج شجرة إدكل، نموذج أسد الأطلس، نموذج السقي بالطرق التقليدية وليس بالقطرات إلخ)، أسباب تعرض الغابات للاندثار والحيوانات للانقراض وأسباب تفشي ظاهرة التلوث في الوديان وأسباب قلة المياه بالأنهار، إلخ، والبحث، بالتالي، عن الوسائل القمينة للوقاية ولإيجاد الحلول المناسبة ؛ وفي نفس الإطار ستُقدم بعض التيمات الأخرى التي لها علاقة ببعض أشكال العمل الجماعي الأمازيغي (تازيزا، أذوال) لكي يتم استرجاع نماذج ثقافية واقتصادية تنموية تراثية دالة تمنح، من جهة المتعلمين، وعياً بما تزخر به منطقتهم من أشكال «الشراكات» المنتجة، وتمنح لهم من، جهة ثانية، إمكانيات البحث عن الحلول المناسبة للحفاظ على هذا التراث الخصب وتطويره. ويمكن لنا في، هذا الصدد، التمثيل بذلك النموذج التنموي في مجال صناعة الخزف، الذي تقدمه المرأة الريفية في إطار «جمعية الأرض». فقد قُدم هذا النموذج ليكون دليلاً على المشاركة الدينامية للمرأة في المجال الاقتصادي، وليشكل منطلقاً لتمرير قيم المساواة بين الجنسين، وليُستضمر بوصفه نموذجاً لبناء شراكات جديدة. وبطبيعة الحال فإن عملية استزراع القيم الإنسانية الحداثية داخل نماذج ثقافية واقتصادية واجتماعية محلية ووطنية لا يستبعد أبداً استزراع القيم العلمية ذات الأبعاد التكنولوجية أو الصحية ؛ فالكتاب زاخر بهذه القيم. لذلك، فبقدر ما ركز واضعوا الكتب المدرسية الأمازيغية على استعمال الإمكانيات الغذائية المحلية (تثمين التراث الغذائي) من أجل تغذية متوازنة وسليمة، وذلك عبر استحضار أنواع الأغذية التي تزخر بها الجهات من قبيل وجبة أزمبو بالريف، ووجبة بورماش في الأطلس المتوسط، ووجبة إيخف ن أوسكواس بسوس، بقدر ما ركزوا على إظهار السلوكات الوقائية العلمية التي تجعل المتعلمين في منأى عن الأمراض وعن المخاطر التي يمكن أن تتهدد صحتهم.

لقد احتلت المعارف مكانة جوهرية في منهاج اللغة الأمازيغية ؛ غير أن هذه المعارف لم تكن أبداً مقصودة لذاتها ؛ إذ كان المقصود منها هو بناء كفايات المواطنة الحقة التي تمنح لأصحابها القدرة على امتلاك مواردها التاريخية والحضارية والثقافية والعلمية، وتعبئتها وإدماجها بكيفية منظمة وواعية لحل وضعيات ـ إشكاليات ذات ارتباط بمفاهيم التسامح والديموقراطية والتضامن والتنمية والتعدد الثقافي والاختلاف والمساواة بين الجنسين وعدم التفاضل بين الأعراق والإتنيات إلخ. بصيغة ما، فإن واضعي الكتب المدرسية الأمازيغية أرادوا، استناداً إلى مختلف المرجعيات الرسمية للدولة، أن يهيئوا أبناءنا لتكون لديهم القدرة على حل الوضعيات الحضارية (وما أكثرها) من خلال تنمية مهاراتهم الثقافية التي لها علاقة بالتحولات الفكرية والعلمية والقيمية التي يشهدها العالم. لقد أرادوا، إذا استعملنا المصطلح التربوي، أن يستضمر المتعلمون معارف-الفعل التي تجعل منهم مواطنين قادرين على أن يتخذوا الموقف المتفتح والواعي من الشيء ؛ وأن يحققوا، من خلال ذلك، معارف كينونتهم في علاقتهم بالآخرين، ويتفاعلوا إيجاباً مع ماضيهم وحاضرهم دون انغلاق على الآخر ؛ وأن ينموا مهاراتهم الحضارية القمينة بجعلهم قادرين على القيام باختيارات ثقافية وفكرية وحقوقية وإنسانية لا تمنحهم فقط الإمكانيات الأدبية والأخلاقية للاعتزاز بماضيهم الجماعي المتعدد، ولكن تمنحهم القدرة أيضاً لتطوير لغاتهم وثقافاتهم والانخراط في المعرفة والقيم الكونية.

خلاصة

إن هناك ثلاثة مفاهيم أساسية، على الأقل، يتم التأكيد عليها لخلق مواطنة إيجابية تنحو في اتجاه بناء التلاحم الإنساني ؛ فهناك، أولاً، مفهوم الانتماء الكوني الذي يتحدد أساساً في الوعي باقتسام نفس القيم الإنسانية، وبالإحساس بأننا ننتمي إلى نفس الكرة الأرضية التي تشكل هويتنا الأصلية ؛ ويتمخض عن هذا أن تستوعب المدرسة اللحظة الكونية التي نعيشها، والتي تجعل من غاية الحفاظ على «أمنا الأرض» إحدى أنبل الغايات التي يجب تحقيقها ؛ ويُفترض لذلك أن تعيد المدرسة النظر في الرؤية التي تُدرس بها التاريخ، فتركز على التأريخ للإنسانية وللمراحل الكبرى التي مرت منها هذه الإنسانية، وذلك بالشكل الذي يستوعب به المتعلمون نسبية الأحداث ونسبية الانتماءات الخاصة ونسبية القيم في علاقتها بالتحولات الكبرى التي عرفتها ثقافاتهم وحضاراتهم المحلية والوطنية. هناك، ثانياً، مفهوم الانتماء الوطني الذي يتحدد في

الاعتراف الرسمي بجميع الرموز اللغوية والثقافية والتاريخية الوطنية والمساواة بينها إلخ، والاتجاه بها كي تتحول إلى مشترك رمزي يغذي مواطنة تومن بالأبعاد المحلية وتنفتح على المعارف والقيم الكونية ؛ وهناك، ثالثاً، مفهوم الانتماء المحلي الذي يتشكل منه المسار التاريخي الشخصي للمتعلمين وللجماعات المحلية ؛ والذي يجب أن يُستدمج في المنظومة التربوية بوصفه إحدى لبنات الصرح الهوياتي الوطني والكوني وأحد المداخل لتجويد المعرفة وترسيخ القيم. بهذا، فإن الشرعية، في جميع هذه الحالات، لن تكون للأصول والأفضليات ؛ بل ستكون أساساً للإنسان بما هو إنسان، وللأرض التي تشكل، على حد تعبير إدغار موران، الحديقة المشتركة للإنسانية. بهذه الكيفية، مثلاً، يمكن للمتعلم المغربي الناطق بالأمازيغية أن يحافظ على لغته ومن خلالها على رموزه الثقافية التي تتشكل منها هويته المحلية والوطنية، فيرفع ذلك من منسوب اعتزازه بذاته ؛ كما يمكن له أن يدرك تعلم اللغة العربية بوصفه استثماراً يغني انتماءه الوطني ويمنحه أبعاداً جديدة ؛ وفي نفس السياق يمكن له أن يُدرك تعلم اللغات الأجنبية بوصفه انخراطاً في الانتماء الإنساني الكوني، وتوسيعاً لمفهوم الهوية التي أصبحت اليوم تتجاوز الحدود الإتنية والعرقية والدينية المحلية والوطنية إلى الانتماء الإنساني ـ الكوني. إن الوظيفة الأساسية للمدرسة، إذن، هي تطوير هذا الانتماء المشترك الذي لا يمكن أن يتحدد في التجانس المغلق (وطنية عربية في مواجهة ثقافات محلية أمازيغية ؛ تاريخ رسمي وطني في مواجهة تاريخ غير رسمي وجاهلي، شرق في مواجهة الغرب، إلخ)، بل يتحدد في التنوع الذي يمكن كل فرد من «العمل على تنمية هويته المتعددة، والتي من شأنها أن تدمج بداخلها كل من الهوية العائلية، والهوية المحلية، والهوية الإثنية، والهوية الوطنية، والهوية الدينية أو الفلسفية، والهوية القارية، والهوية الأرضية»[48]. فانخراط المدرسة في المحلية لا يعني القضاء على الوطنية، وانخراطها في الوطنية لا يعني القضاء على المحلية والكونية، كما أن انخراطها في الكونية لا يعني القضاء على الخصوصي والانخراط الكلي في نموذج ثقافي منمط بالشكل الذي يطرحه به الاقتصاديون ؛ إن وازع الانتماء إلى الوحدة الكونية يجب أن يكون أقوى من وازع الانتماء إلى هويات مغلقة ؛ تماماً مثلما يجب أن يكون وازع الانتماء إلى الهويات المحلية والوطنية والقارية شرطاً أساسياً للانتماء إلى الهوية الكونية، والتي لا يمكن لها إلا أن تكون أرضية وإنسانية.

48- موران. ص. 71.

نعتقد أن الشيء الأساسي الذي يجب أن تضعه المدرسة المغربية نصب أعينها، في هذا الصدد، هو الكيفية التي يمكن لها من أن تدمج الأجزاء في الكل ؛ أي في الكيفية التي يمكن لها أن تستوعب المتعدد بوصفه حقيقة انتروبولوجية والكوني بوصفه حقيقة قائمة على التعدد. ففهم الذات لا يتحقق في السياق العولمي إلا بفهم الكل ؛ تماماً مثلما لا يمكن فهم الكوني والتماهي معه دون تموقع الذات في الجزء. وإذا كنا نعترف بأن الكتب المدرسية تخلق الكثير من «الضجيج» حول الهوية من حيث التبجيل المفرط للذات الوطنية الأغلبية، وجهلها التام أو تبخيسها المقصود للأجزاء الأخرى التي تتشكل منها هذه الذات، فإن عدم فهم مزمن لوظيفة المدرسة وعدم الالتزام بالسياق الكوني سيجعل منها مدرسة غير تاريخية، أي مدرسة لا تساير التحولات التي يعرفها العالم. فهي إذ تلتزم بنفي الهويات الفردية للمتعلمين وتلح على مسح مساراتهم الشخصية والجماعية المحلية، تعمق اللاتفاهم بين الأبناء والآباء أولاً، وتعمق اللاتواصل بين الأجيال الجديدة والمجتمع ثانياً، وتنحو نحو اختزال الماضي في خطايا أصلية، والآخر في عداوات سرمدية، ثالثاً ؛ مما يتمخض عنه عدم اعتراف المتعلمين بحق الاختلاف، ونزوعهم القوي لتغليب «الحقائق العرقية» و«الدينية»، إلخ، التي تعتبر «الغير مصدر كل الشرور، سواء كان هذا الغير عبارة عن غريب أو قريب لنا»[49].

ونظراً للوعي الذي أصبح يحمله الكل تقريباً عن ضرورة إعادة النظر في المناهج والمضامين والرؤى والمقاربات البيداغوجية، خاصة بعد الاعتراف الرسمي باللغة الأمازيغية في وثيقة الدستور، وإدراجها في المنظومة التربوية منذ 2003، فإن المستعجل في نظرنا هو ما يلي :

- إعادة النظر في مفهوم الهوية بالشكل الذي يدمج هوية المتعلم الفردية والمحلية والوطنية في سياقها الكوني ويمنحها أبعادها الدينامية ؛ ويتمخض عن ذلك إعادة النظر في الكيفية التي تُقدم بها المعارف التاريخية والحضارية في المناهج والبرامج الدراسية بما يكفل المصالحة مع الخصوصي والكوني ؛ وبما يمكن من «التوفيق بين العالمية الملازمة للتفكير العلمي والنسبية التي تلقنها العلوم التاريخية التي تولي أهمية قصوى لتنوع أشكال الحياة والتقاليد الثقافية»[50] ؛

49- نفسه، ص. 90.
50- نفسه، ص. 34.

- ربط المعارف الثقافية والعلمية بقيم الانفتاح وتحديث المجتمع، وذلك بما يستجيب لكل المرجعيات الرسمية، سواء الاستراتيجية أو التربوية (التربية على قيم السلام، وعلى التضامن وعدم التمييز على أساس الجنس أو اللغة أو اللون أو الثقافة ؛ التربية على قيم المساواة بين الجنسين، وتبني مقاربة النوع ؛ وعلى حماية البيئة واحترامها وتنميتها إلخ) ؛

- إعادة النظر في طرائق ومضامين ومقررات التكوين التي يتم من خلالها تكوين الأساتذة، ومؤلفي الكتب المدرسية إلخ ؛ إذ لا يُعقل أن نغير المناهج الدراسية ونحن ما زلنا نعيد إنتاج نفس المنتوج الفكري التكويني الذي تم التأسيس له منذ أكثر من خمسين سنة (سواء في الجامعات أو في مراكز التكوين) ؛

- ربط الكفايات اللسانية في اللغة العربية واللغات الأجنبية بمدى تمكن أبنائنا من الكفايات اللسانية في اللغة الأم ؛ وهو ما يعني، في نظرنا، إخضاع تدريس اللغة الأمازيغية، فيما يتعلق بالتوزيع الزمني، للمعيار العالمي الذي يحدد السقف الضروري لإتقان لغة ما ؛

- انفتاح مقاربات الإصلاح التربوي بالمغرب على النظريات البيداغوجية الحديثة، واستلهام النماذج التربوية التي أصلت للتربية على التعدد الثقافي، وللمدرسة متعددة الألسن إلخ ؛

- ترصيد كل المكتسبات المرجعية، سواء المتعلقة بالمرجعيات السياسية (الخطب الملكية، الظهير إلخ)، أو المتعلقة بالمرجعيات التنظيمية والتربوية (المذكرات الوزارية، منهاج اللغة الأمازيغية إلخ)، أو المتعلقة بالمبادئ الموجهة (التعميم العمودي والأفقي، معيرة اللغة الأمازيغية، تدريسها بحرفها العريق تيفيناغ إلخ) ؛ والعمل على ضمان ترسيخها من خلال تفعيل النص الدستوري لتجاوز كل الاختلالات السابقة ؛

- ترصيد تجربة تدريس اللغة الأمازيغية منذ 2003 إلى اليوم، وذلك من خلال :

  - ترسيخ المكتسبات البيداغوجية والديداكتيكية التي أنتجها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بشراكة مع وزارة التربية الوطنية، خاصة فيما يتعلق بالمقاربات العلمية

في مجال المعيرة اللسانية وفي مجال إنتاج الكتب المدرسية والحوامل البيداغوجية المصاحبة ؛

- ترسيخ تجربة تعميم اللغة الأمازيغية أفقياً وعمودياً على جميع الأسلاك والمستويات وتوسيع التعميم الأفقي والعمودي ليشمل، على الأقل، مرحلة التعليم الإلزامي ؛ وذلك وفق استراتيجية تتوخى، من جهة، التأصيل للتربية البيثقافية، وتمأسس، من جهة ثانية، لسياسة تربوية متعددة اللغات.

إن مهمة تجويد منظومتنا التربوية والرفع من مستوى التمدرس وتخفيض نسب الهدر المدرسي يرتبط بمدى عقلنتنا للموارد الرمزية المحلية والوطنية والكونية. لذلك، فإننا كلما أخضعنا مناهجنا الدراسية للتساؤل، وتفحصنا نقدياً محتوياتها، وأعدنا النظر في أولوياتها، واشتغلنا استناداً إلى رؤية بيداغوجية ترتكز على مقاربات علمية تستلهم نماذج عالمية حية وناجحة، تلمسنا طريقنا ليس فقط لتحقيق إصلاح تربوي يمنح المعرفة والكفايات القمينة بالانخراط في السوق الاقتصادية الكونية، ولكن أيضاً لتحقيق انسجام روحي بين الأبعاد الهوياتية المركبة لذات المتعلم في علاقتها بما هو شخصي ومحلي ووطني وكوني.

بيبليوغرافيا

باللغة العربية

بوكوس، أحمد، من أجل مدرسة مغربية، بعض المقدمات، ورد في المدرسة المغربية، العدد الأول، ماي 2009

دليل التكوين في بيداغوجيا الإدماج، التكوين الأساس والمستمر، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الطبعة الأولى، دجنبر 2009

بنعمور، عبد العالي، تصور جديد للمدرسة المغربية، ترجمة. يونس برادة، طبع جولي بريس، نشر مرصد تنافسية المقاولة (OCDE-ECONOMIA) 2007.

موران، إدغار، تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ت. عزيز لزرق ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر، منشورات اليونسكو، الطبعة الأولى، 2002

حمام، محمد، قراءة نقدية في كتاب : «التاريخ» المقرر في السنة الأولى والثانية إعدادي في

المدرسة بالمغرب قبيل الاستقلال (1953)، ورد في سلسلة النـدوات والمناظـرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبـع مطبعة المعارف الجديدة ـ الرباط،2009

مونيب، محمد، «الظهير البربري» في الكتاب المدرسي، بصدد الدعوى المرفوعة ضد وزارة التربية الوطنية، منشورات إدكل، 2010،

أسكان، الحسين، تطور وضعية تدريس التاريخ وحضارته في المنظومة التعليمية المغربية بعد الاستقلال، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، تنسيق ذ.محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط،2009

الخاطب، أحمد، ملاحظات حول الدولة المغربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، تنسيق ذ.محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009

بن ميس، عبد السلام، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية (دراسة في تاريخ العلوم الصورية وتطبيقاتها)، مطبعة إدكل، الطبعة الأولى 2005

حنداين، محمد، إدماج الأمازيغية في النظام التربوي المغربي، (ملاحظات أولية)، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2003

ريكور، بول، التربية والعلمانية، حوار، ت. حسن العمراني، ورد في مجلة الأزمنة الحديثة، عدد مزدوج 3-4 أكتوبر 2011

روبول، أوليفي، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة. عمر أوكان، أفريقيا الشرق 2002

بروديل، فرنان، قواعد لغة الحضارات، ترجمة. الهادي التيمومي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى ـ بيروت 2009

المحفوظ، أسمهري، البعد التاريخي في كتاب اللغة الأمازيغية، مخطوط، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (2011)

باللغة الفرنسية

B.M.,I.L.,G.F.,S.B, *L'ethnocide à travers la présentation des civilisations non-occidentales dans les livres d'histoire*, In: La décivilisation politique et pratique de l'ethnocide, textes choisis par ROBERT JAULIN, Copyright 1974, Editions Complexe- Bruxelles, P : 126-158.

Center for Applied Linguistics, *Expanding Educational Opportunty in Linguistically Diverse Societies*, Washigton D.C, 2001.

CHURCHIL, Stacy, *L'enseignement des langues et l'identité civique canadienne face a la pluralite des identites des canadiens*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, 2003.

CUMMINS, Jim, *La langue maternelle des enfants bilingues*, Sprogforum N°19, 2001.

CUMMINS, Jim, *La langue maternelle des enfants bilingues, Qu'est-ce qui est important dans leurs études*? SPROGFORUM N°19, 2001.

COMPPER, Franck, *Faut-il enseigner les langues maternelles à l'école*? http:ouest-guyane.scola.ac-paris.fr/Datas/Educa/Discipli/Français/Compper/Texte 01.htm

D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Editions LABOR, Brussels, 1980.

GOBART Henry, «*L'aliénation linguistique, analyse tétraglossique*», FLAMMARION, 1976.

JOUBIER, Anthony, *Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce*, http://www.edufle.net

Le nouveau petit Robert de la langue française, Nouvelle édition millésime 2010,
MOATASSIME, Ahmed, *Dialogue de sourds et communication langagière en Méditerranée*, L'Harmattan, 2006.

O.N.U.E.S.C.O, *Education dans un monde multilingue*, Fontenoy-75007, Paris (France), 2003.

OUANE, Adama, *,L'impossible debat sur l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement*, In : Etudes de l'IUE, Vers une culture multilingue de l'éducation Institut de l'UNESCO pour l'Education 1995.

SIMARD, Denis, *Enseignement et culture ou les enjeux actuels de La transmission*, In: pedagogie collegiale, Vol, 20, N° 4, Ete 2007.

STARKEY, Hugh, *Citoyente Democraique, Langues, Diversite Et Droits De L'homme*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

TARDIF, Maurice et MUJAWAMARIYA, Donatille, *Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire*, In: Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, n° 1, 2002.

TAWIL, Sobhi, CERBELLE Sophie et ALAMA Amapola, *Education au Maroc*, UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb, 2010.

REY, Bernard et autres, *Les compétences à l' école, Apprentissage et évaluation*, De Boeck & Larcier s.a., Bruxelles, 2006.

ROEGIERS, Xavier, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Editions De Boeck et Larcier Université Bruxelles s.a., 2001,

ROMAIN Jean, *L'école entre deux idéologies*, http://www.sauv.net/anaideol.htm (2001).

VYGOTSKY, Lev, *Pensée & langage*, traduction de Françoise Sève, La dispute/SNEDIT, Paris, 1997.

www.unesco.org/education

http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf

http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser 1566841 3232.html

http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/Simard20-4.pdf

http://id.erudit.org/iderudit/ 007146ar

http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf

الكتب المدرسية المعتمدة في التاريخ واللغة العربية

التاريخ للسنة الثالثة الثانوية، المطبوع بدار الرشاد الحديثة ـ الدار البيضاء ـ طبعة 1426-2005.

في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الاعدادي، كتاب التلميذ، مكتبة السلام الجديدة ـ الدار العالمية للكتاب، طبعة 2005.

التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ

والتلميذة، دار التجديد للنشر والتوزيع ـ الرباط، 2011-12-02 الجديد في الاجتماعيات، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ والتلميذة، دار نشر المعرفة للنشر والتوزيع، طبعة 2009.

المفيد في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ (ة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، طبعة 1432-2011.

فضاء الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، مطبعة المعارف الجديدة، 2004.

الواضح في اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية، كتاب التلميذ، دار الرشاد الحديثة، 2003

الجديد في اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الرابعة الابتدائية، دار نشر المعرفة ـ الرباط 2010.

منار الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي، كتاب التلميذ، TOP EDITION، الدار البيضاء، طبعة 2003.

التاريخ، السنة الأولى الثانوية، مطبعة المعارف الجديدة ـ الرباط، طبعة 2004 ـ 2005

الجديد في الاجتماعيات، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ والتلميذة، دار نشر المعرفة، طبعة 2010.

المسار، الاجتماعيات، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ(ة) 2011.

المفيد في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2011.

الكتب المدرسية المعتمدة في اللغة الأمازيغية

اللغة الأمازيغية، كتاب التلميذة والتلميذ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، 2009.

Tifawin a tamazirt 2, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2004.

Tifawin a tamazirt 3, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2005.

Tifawin a tamazirt 4, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2006.

Tifawin a tamazirt 5, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2007.

Tifawin a tamazirt 6, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2008.