المدرسة والمجتمع بالمغرب، أية علاقة؟

عمر التاور
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة درعة

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

تقديم

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

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

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

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

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

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

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

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

1. دواعي ظهور المدرسة العصرية بالمغرب

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

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

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

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

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

1.1- النموذج الفرنسي

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

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

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

2.1- النموذج الأمريكي

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

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

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

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

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

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

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

3.1- نموذج «فترة الحماية»

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

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

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

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

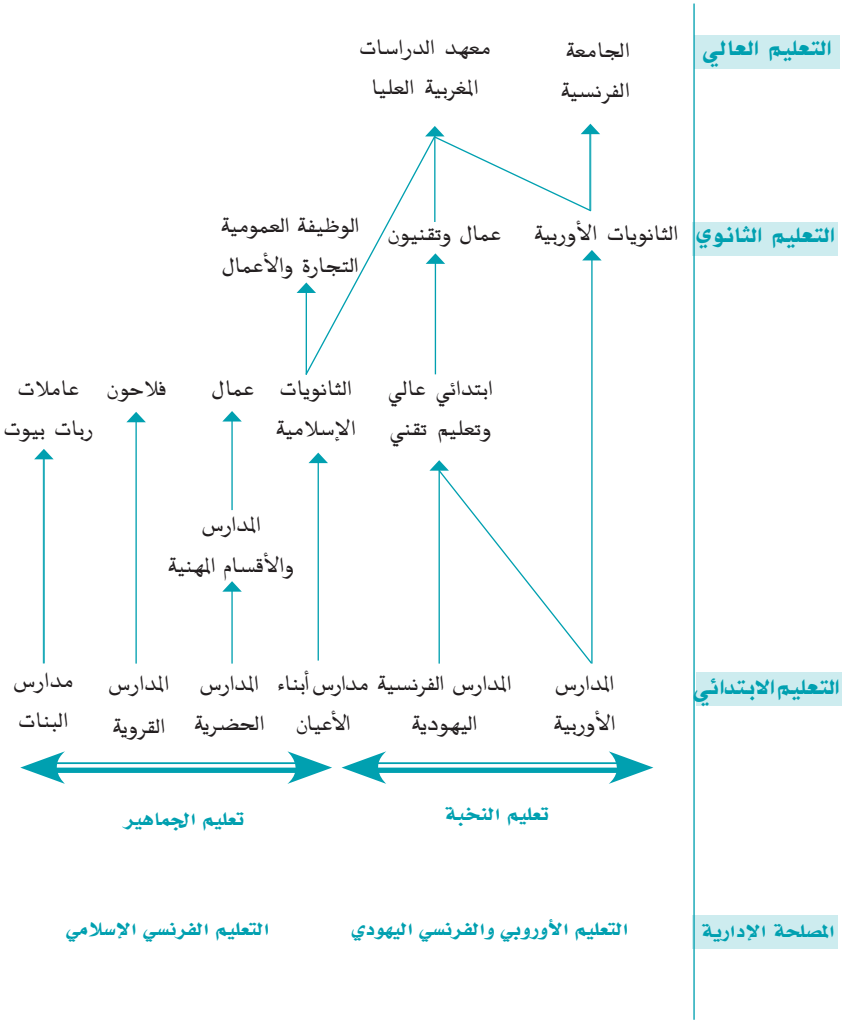
يبدو أن كل ما يقال بهذا الصدد لا يعدو أن يكون مجرد ظواهر رأي لا تفسر حدث ظهور المدرسة العصرية بالمغرب المعاصر. أما الفرضية التي نجنح إليها، فهي أن الوعي بدواعي ظهور المدرسة العصرية بالمغرب متوقف على ضرورة رصد العلاقة القائمة بين المدرسة وبين الواقع الاجتماعي المغربي في عهد الحماية. ولأجل فحص مدى جدة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

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

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

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

النظام التعليمي للحماية خلال العشرينات



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

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

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

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

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

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

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

4.1- نموذج «فجر الاستقلال»

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

10- نفس المرجع، ص : 22.

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

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

1-4-1. التوحيد

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

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

13- نفس المرجع، ص : 22.

14- Le Maroc possible, p : 112.

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

1-4-2. المغربة

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

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

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

1-4-3. التعريب

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

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

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

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

4-4-1. التعميم

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

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

21- نفس المرجع والصفحة.

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

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

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

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

2. الإصلاح التربوي وضرورات المجتمع والاقتصاد

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

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

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

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

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

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

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

1.2- الدليل الأول : التدريس بالأهداف

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

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

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

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

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

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

2.2- الدليل الثاني : التدريس بالكفايات

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. تداعيات النظام التربوي على المجتمع المغربي

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

1.3- الهوية

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

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

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

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

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

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

37- أنظر بهذا الصدد :

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

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

39- نفس المرجع، ص : 81.

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

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

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

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

2.3- الثقافة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3- الأمية

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

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

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

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

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

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

46- Le Maroc possible, p : 112.

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

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

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

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

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

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

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

4.3- النظرة الاجتماعية إلى المدرسة

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

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

51- نفس المرجع، ص : 26.

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

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

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

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

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

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

خلاصة

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

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

55- نفس المرجع والصفحة.

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

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

بيبليوغرافيا

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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