وظائف المدرسة ورهانات تشكيل معالم الهوية الوطنية ورموزها

مقاربة نظرية وتحليلية

علي موريف
طالب باحث

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

استهلال

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. وظائف المدرسة في تشكيل رموز الهوية الوطنية

1 .تفضيل المعرفة وانتقاؤها [7]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

بينما تبدو هاتان المقاربتان مفيدتين في معرفة تفاصيل الوظائف المتعددة والمتنوعة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

25- بوكوس، «رهانات..»، نفسه، ص.26.

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

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

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

2. المحافظة الاجتماعية والثقافية

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

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

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

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

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

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

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

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

32- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص.77.

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

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

33- سبيلا، محمد، المرجع السابق، ص.77.

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

35- Ibid, p.03.

36- Ibid, p.03.

37- Ibid, p.03.

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

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

38- Ibid, p.18.

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

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

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

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

II. رهانات المشروع السياسي والاجتماعي للمدرسة

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

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

1 .إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

51- Ibid, p.03.

52- Ibid, p.03.

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

2 . تثبيت القيم المُوجِّهة للشخصية الوطنية

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

53- Ibid, p.03.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.خطاب التيّار الأمازيغي

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

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

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

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

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

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

74- عصيد، المرجع السابق، ص.13.

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

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

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

75- عصيد، **المرجع السابق**، ص. 14.

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

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

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

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

ـ مدخل عراقة تاريخ المغرب والمغارب، وتأصّل الثقافة والحضارة الأمازيغيتين

78- بوكوس، **المرجع السابق**، ص.89.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. خطاب التيّار الكوني

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

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

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

3. خطاب التيّار الأُصولي المحافظ

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

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

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

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

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

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

4.خطاب التيّار «العروبي»

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

86- بوكوس، **المرجع السابق**، ص.101.

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

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

استنتاجات وامتدادات

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

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

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

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

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

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

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

91- معلوف، م.س، ص.13.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

96- الخطاب الملكي ليوم 9 مارس 2011.

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

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

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

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

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

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