مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

- المخطط الاستعجالي لإصلاح التعليم (2009-2011)
- التربية والعولمة في الوطن العربي (منتدى الفكر العربي)
- أجرأة «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»
- واقع التعليم في الوسط القروي

العدد السابع والثلاثون- يونيو 2008

واقع التعليم بالوسط القروي
ملاحظات واستنتاجات ميدانية

« بالرغم مما تجسده المدرسة من آفاق واعدة ورغبة في التخلص من عالم سلبي، فإنها سرعان ما تتحول لدى الشباب القروي إلى مخدر يزج به في غيبوبة يفيق بعدها محبطا خائب الآمال».

P. Pascon et M. Bentahar «ce que disent 296 jeunes ruraux» : Etude Sociologique sur le Maroc, B.E.S.M, 1978 , p. 177

● د. عبد الهادي أعراب
باحث في علم الاجتماع

مقدمة

ليس هناك أدنى شك، حتى فيما ينتجه الخطاب الرسمي ذاته، أن ثمة تعثرا قويا على مستوى التمدرس بالوسط القروي، الأمر الذي صار منذ أكثر من ثلاثة عقود ، مدار كثير من الدراسات والنقاشات والندوات، كما أمسى أيضا عنوان كثير من الصحف والمجلات .....الخ

برزت معالم هذا المشكل الذي يطرحه التعليم ، حينما توالت أفواج العاطلين من حملة الشهادات الجامعية ، وبرز شبه خصام بين سوق الشغل والمؤسسات التعليمية (الثانويات والمعاهد والجامعات تحديدا)، وآلت قيادة الشأن التعليمي عبر مراحل مختلفة ، إلى وضعية صعبة غاب فيها التوازن المطلوب بين الوضع الاجتماعي ومستوى التكوين الملائم، وتم الحديث عن محاكمة المناهج والبرامج وتوجيه النقد للسياسات التعليمية ، بل إن المسؤولين أنفسهم لم يخفوا وجود أزمة حقيقية[1]. فقد أبدت الدولة عجزا سافرا عن تعميم التعليم بالوسط القروي ، بل ظل هذا المسعى هدفا بعيد المنال منذ منتصف الستينيات، مرورا بالمخطط الخماسي(1992_1988) الذي استهدف تقليص التفاوتات الحاصلة بين الوسطين الحضري والقروي، وبين الذكور والإناث[2].

أرجع بعض الباحثين فشل هذا الإصلاح التعليمي ، إلى غياب تفكير جاد وحقيقي في إصلاح العالم القروي بأكمله ، طالما ظل يعيش جميع أشكال التهميش والإهمال . في هذا السياق يقول محمد جسّوس «ليس هناك إجماع حول تعميم التعليم في الوسط

القروي، وإذا كان هناك إجماع فهو إجماع كلامي شكلي لسبب بسيط، هو أن الإجماع حول تعميم التعليم في الوسط القروي، يعني بالضرورة أن هناك اتفاقا على إصلاح العالم القروي، لأن تعميم التعليم (..) لا ينبغي أن يتم بمعزل عن الإصلاح القروي»[3].

إن معنى هذا القول، أن التعليم بهذا الوسط لازال في حاجة إلى مجموعة من الشروط التي لم تتحقق إلى غاية الآن؛ ولعل هذا الوضع، هو ما يفسر لنا المعاناة الكبيرة التي تعرفها أطراف العملية التعليمية – التعلّمية به، ونقصد تحديدا المعلم والمتعلم. وإذا استحضرنا واقع التخلف الذي يطبع القرية مقارنة مع المدينة، فمن الواضح أن افتقاد الأولى لكثير من مقومات التنمية الاجتماعية والاقتصادية يعيق دور المدرسة بها، ثم إن التنمية المطلوبة بهذا المجال لا يمكن أن تتم فقط من خلال الحضور المادي للمدرسة، لأن البناء العشوائي للمدارس والأقسام بدواوير نائية، في غياب للمرافق الاجتماعية الموازية، كالمستوصف والكهرباء والماء الصالح للشرب ...، لا يمكن البتة أن يكون كافيا لتحقيق الفعل التنموي المرجو[4].

في هذا المقال، سنحاول أن نسلط الضوء على خصوصية المدرسة بهذا المجال الهامشي، وعلى أعطابها الكبرى، من خلال مساءلة ميدانية لواقع التعليم، توسلنا فيها أدوات منهجية ميدانية منها الملاحظة، والمقابلة التي أسعفتنا في الإمساك بتصورات الآباء القرويين أنفسهم لهذه المؤسسة ولتمدرس أبنائهم بها. ومن جهة أخرى، عبر الإنصات لشهادات مدرسين بالبادية حول مهنتهم وعوائق ممارستها داخل الدواوير التي يعملون بها.

شكل مجال دراستنا بادية إقليم خريبكة، وهو إقليم قد تكون له خصوصيات جغرافية واجتماعية محلّية، إلا أنه يشترك في الآن نفسه مع الكثير من مناطق المجتمع المغربي في العديد من الخصائص، يساعده في ذلك انفتاحه الجغرافي وابتعاده عن العزلة والانغلاق، مما يجعله في نهاية المطاف يتمتع بقدر كبير من التمثيلية السوسيولوجية للمجتمع المغربي دون أن ندعي الوصول إلى الشمولية المطلقة التي تختزل غنى التعدد والاختلاف اللذين يميزانه.

المدرسة ومجالها القروي

إن الحديث عن العوائق والمشاكل التي تكبل التعليم بالوسط القروي، لا يمكن بأي حال من الأحوال اختزالها في عنصر أو آخر، بل هي متعلقة بوضع عام، يمثل واقعا اجتماعيا ماديا ملموسا لا نستطيع تجاهله أو تجاوزه، فبالإضافة إلى العوامل الاقتصادية المزرية والتهميش السياسي البالغ، تنضاف العوامل الديموغرافية والخصوصيات الثقافية للبادية. إننا إذن أمام بنيات جاهزة للحرمان والفقر والهشاشة، تمثل مقاومة منيعة لمشروع المؤسسة والتمدرس.

1 – عجز المدرسة عن الاندماج في محيطها

بالرغم من الانتشار الملموس الذي عرفته المدرسة بالبادية، فإنها لازالت مع ذلك تعاني ضعفا في التجهيز، وتفتقد إلى المواصفات الضرورية لأداء أدوارها التعليمية؛ أما على مستوى المضامين والمحتويات المعرفية

الملقنة، فهي لا تراعي الخصوصيات الجغرافية والثقافية لهذا الوسط ، لتتحول بذلك إلى قناة لتصريف مضامين وقيم ونماذج الثقافة الحضرية، التي يتوق إليها هذا الوسط الهامشي[5]. و الواضح أنه في غياب ظروف التمدرس والشروط المساوقة لحصوله وإنجاحه ، وأمام انعدام المجال المناسب لبلورة الأفكار والمضامين الملقنة داخل المدرسة، تصبح هذه الأخيرة مجرد استعارة من المركز نحو المحيط، وهي استعارة لا تسدي لهذا المجال العطوب إفادة كبيرة، إذ يتعذر على القرية أن تفيد من المعرفة المدرسية، أو من أبنائها المتمدرسين[6]، بمن فيهم أولئك الذين درسوا وتخرجوا من الجامعات، لأنهم» يعجزون حين عودتهم تطبيق معارفهم الجديدة، أما إذا عادوا ليعملوا في الحقول، فهذا بالنسبة لهم ولعائلاتهم أكبر مهانة»[7]. يبدو إذن أن العائق السوسيو_ ثقافي أكثر وزنا وثقلا من باقي العوائق الأخرى التي تحد من فاعلية وتطور التعليم والتمدرس بالمجال القروي ، ولعل الأمر يتبدى أكثر حينما نتأمل المفارقة الآتية وهي أن « الثقافة التي تروجها المدرسة ، أقرب إلى خيال الطفل الحضري النموذجي منها إلى خيال الطفل القروي ، فهي عندما تتحدث عن القرية وعن الفلاح تتحدث عن وسط نموذجي لا وجود له ، كشيء يشعر الطفل أمامه بغربة ، لأنه بعيد عن تصوراته وعن خياله»[8].

نؤكد أننا هنا لا نحاول الإيحاء بفكرة أن المدرسة تعد مجالا خاصا بالحضارة المدينية فحسب ، وهو الطرح الذي أكده مجموعة من الباحثين أمثال G.Vincent ، معتبرا أن المدرس نفسه « رجل مهمة حضرية» [9] ؛ إنما نسعى إلى توضيح أن الثقافة القروية تنسجم أكثر مع مؤسسة الكتّاب ، وهذا ما يطرح العديد من العوائق أمام مهمة المدرسة والتعليم الحديث.

إن وجودها بالبادية، منذ فترة طويلة – إذ ترجع أولى المراكز إلى منتصف القرن المنصرم – لم يكن كافيا ليمكنها من تفعيل محيطها الاجتماعي والثقافي، إذ لازالت مع ذلك ، تمثل معطى حديثا في تجربة وحياة الفرد القروي[10]، ونستطيع أن نتبيّن مثلا، أنه على مستوى المعتقدات المحلية، كزيارة الأضرحة وتقديس بعض الأشخاص أو الأشياء...، لم تستطع هذه المؤسسة أمامها إلا أن تقف موقف العاجز الصامت، ضعيف الحيلة . كما يلاحظ أن مكانتها في تراجع ، وذلك بفعل إخفاقها في تحقيق المعادلة التي تربط بين التمدرس والحصول على الوظيفة . فمنذ أن توقفت عن إنتاج موظفين تغير تصور الفرد القروي للتعليم نفسه، وصار مدار رهانه عليها ضعيفا، وهو ما يفسر بروز ظواهر دالة، كضعف الرغبة في التعليم وتراجع الإقبال على التسجيل ، والانسحابات المبكرة والانقطاعات في صفوف التلاميذ.

إن الأسرة حينما ترسل أبناءها أو أحد أبنائها إلى المدرسة ، فإنها تعتبر هذا الفعل نوعا من الاستثمار الرمزي والمادي تحديدا ، لأن تلميذ اليوم هو « موظف الغد» وهو الذي سيدر عليها ما يعوضها تضحياتها المادية ، لذلك نستطيع القول، إن الإقبال على المدرسة ظل بالمغرب ، ليس إقبالا على التعليم في ذاته ، بل تأمينا لوظيفة الأبناء ، والمشكل يطرح حينما تتوقف عن إنتاج موظفين ، أو تعجز عن توفير العمل لحملة الشهادات المدرسية . على هذا النحو فإن بطالة الخريجين ، فجرت مشكلة معقدة تسم العلاقة بالمدرسة ومسلسل التعلم بها . فهي ما لم تستطع القيام بدورها _ كما يتصوره الأفراد_ والذي يتم اختزاله في توفير العمل ، فإن وجودها بالعالم القروي يتحول إلى وجود سلبي إن لم يكن كارثيا بكل المقاييس ، سيما أن كلفة التمدرس الاجتماعية والمادية والثقافية أيضا

كبيرة. في هذا السياق، يرى الآباء أن المدرسة أبعدت أبناءهم عن عادات مجالهم الجغرافي والثقافي، وعودتهم بالمقابل على طرق مغايرة في التعامل مع الأشياء والأشخاص، بل إنها صنعت منهم أشخاصا منحرفين ومتمردين على قيم مجتمعاتهم وأهاليهم[11].

والملاحظ أنه في السنين الأخيرة، أصبح الآباء يطالبون بمساعدات خاصة كلوازم التمدرس، من كتب وأدوات وملابس... ليس فقط لارتفاع تكاليفها، وإنما لأنهم أصبحوا غير راغبين في تحمل المزيد من النفقات، ما دامت النتيجة معروفة سلفا، وهي عدم الحصول على وظيفة أو تأمين مستقبل للأبناء. ساهم هذا الوضع في تغير إستراتيجية الآباء بصدد تعليم أبنائهم، خصوصا الإناث منهم حيث تعتبر التصورات الاجتماعية والثقافية تمدرس الإناث في ظل وضع مماثل، نوعا من الترف بالنسبة للأسرة، هي في أتم الاستغناء عنه.

لقد تراجعت القيمة الاعتبارية للمدرسة، وبلغت حدا صارت فيه أكثر غربة _ من ذي قبل_ عن مجالها القروي، والشاهد على ذلك في هذا الباب، تعرض بناياتها للاعتداء واختراق حرمتها: (تكسير زجاج النوافذ والأبواب – تعرضها للسرقة – إلحاق الضرر بأجهزتها البسيطة – تحويل الأقسام إلى مراحيض أثناء العطل...). تعبّر هذه الانتهاكات لهذا الفضاء العمومي والمعرفي والتربوي، عن أشياء كثيرة منها: تبخيس المعرفة والانتقام من مؤسسة كانت فيما مضى أداة للحراك والرقي الاجتماعي، على أنها تعبر أيضا عن تقصير الدولة والجهات المعنية في حراسة المؤسسات التعليمية وحمايتها مقارنة مع مؤسسات عمومية أخرى.

2 – المدرس والمجال القروي

ما أن يتسلّم المدرس تعيينه بالبادية[12]، حتى تبتدئ رحلة مشاكله العديدة مع هذا الوسط، سواء بوصفه مجالا طبيعيا أو فيزيقيا_ بالنظر إلى خصوصياته القيمية والثقافية وبوصفه مجالا اجتماعيا_، إذ يصطدم بواقع غريب عنه يستشعر نفسه داخله منفيا مقصيا، وهو إحساس تعمقه حالة التهميش الذي يعاني منه هذا الوسط، بافتقاده للبنية التحتية الضرورية (الماء الشروب، الكهرباء، الطرق المعبدة،...) مما يزج به في مشاكل اليومي الرتيب[13] (جلب الماء، توفير الخبز، إعداد الطعام، التسوق..) ويحول مقامه إلى تجربة مريرة تؤثر حتما على أدائه المهني ودوره الاجتماعي، كما تؤثر سلبا على تصوره لذاته، وفي حالات أخرى تخلق منه شخصا مأزوما يتأبط فشله داخل الفصل الدراسي وخارجه.

أ- المدرس والتمثل السلبي للذات

يستشعر المدرس بالوسط القروي، استياء تاما وغبنا كبيرا جراء تعيينه بهذا الوسط، وهو ما يؤثر سلبا على أدائه المهني وصدقه في العمل ويطبعه في حالات كثيرة، بقدر كبير من العدمية واللامبالاة والانتقام من الذات. يشكو المدرس المقيم تحديدا، من ظروف العيش السيئة وارتفاع درجة الضغط النفسي والوجداني بفعل وضعية الحرمان والإقصاء، فهو في معاشه وتسوقه، يبقى رهين حركة دائبة بين الدوار وأقرب مركز حضري، طالما أن الوسط القروي لا يوفر له ولأفراد أسرته كل الحاجيات التي تلزمه، من أكل وشرب وملبس... إلخ. وهكذا، يعمل طيلة الأسبوع منتظرا بشوق وصول يوم السبت ليغادر الدوار متوجها إلى المدينة، بغية إشباع مختلف حاجياته

الفيزيولوجية والثقافية والترفيهية التي يوفرها له المجال الحضري، غانما من متعه المادية، التي يحرم منها داخل الدوار. «فنزوله» إلى المدينة وجلوسه بالمقهى، وقراءته للجريدة وارتياده السينما والحمّام والحانة... هي مجموع الأنشطة والممارسات التي لا يوفرها له المجال القروي»[14]؛ على أن وضعية المعلم غير المقيم، ليست بأحسن حال من زميله المقيم، لأن التنقل اليومي مابين مقر العمل والسكن، يتحول إلى رحلة يومية متعبة وشاقة، ولا يسلم أداؤه الفصلي من نتائجها. يخبرنا أحد المدرسين في هذا السياق قائلا: «نعاني في فصل الصيف والشتاء، وفي كل الأحوال والظروف المناخية (...) فالطرق الموصلة إلى المدرسة الفرعية غير معبدة، وحرارة الصيف أو غزارة الأمطار شتاء، ترهق أجسامنا... وإذا تعذر علينا إيجاد وسيلة نقل – وهو ما يحصل كثيرا – تتضاعف مشاكل هذه الرحلة لتصبح محنة يومية».

إن المعلم إذن متواجد بالقرية تواجدا اضطراريا، فهو غير راض عن هذا المقام الذي سرعان ما يدفعه للاستسلام لفكرة انتظار تعيين جديد يتغيا فيه خلاصه؛ وأمام الاحتراق النفسي الناجم عن وضعية الانتظار وترقب الحركة الانتقالية[15]، لا يستطيع أن يحب مهنته ولا أن يمارسها في غياب شعور بالرضا التام عن نفسه وعن وضعه. كما أن الطبيعة الشاقة لهذا العمل، تحد من طموحاته في تطوير معارفه ومكتسباته العلمية، بل تصرفه عن نشاط القراءة والبحث، ويكاد يكون الوقت المخصص للتكوين الذاتي هامشيا، قياسا إلى ثقل اليومي ومشاكله الرتيبة[16]. على أن ما يعمق إحساسه بالأزمة والتوتر، ويفجر بشكل أكبر نقمته على وضعيته وكذا لاختياره المهني، هو واقع الأجور الزهيدة والغياب المجحف لأبسط الامتيازات التي ينعم بها الفاعلون في قطاعات أخرى، فأمام ضعف الأجور والتطلع إلى نموذج معيشي واجتماعي متميز، يشكو المعلم ضآلة راتبه الشهري[17] مما يقف حدا منيعا أمام تحقيقه لشروط الحياة التي يطمح إليها، والتي تساوق الحد الأدنى لمكانته الاعتبارية ومتطلبات مهمته التربوية والتعليمية والاجتماعية.

ب- عوائق الممارسة التدريسية

يؤكد المدرس بالبادية، أنه يعاني في حياته المهنية والعملية كثيرا من المشاكل، يتعلق بعضها بما هو عام مرتبطا بالنظام التعليمي المغربي، وبعضها بما هو خاص بالوسط القروي وحده، إلى جانب أخرى هي نتيجة لخصوصيات هذا الإقليم دون غيره. إنه يشكو من ضعف جاذبية التدريس لدى التلاميذ وآبائهم على السواء، وهو ما يعبر عنه في الانخفاض الملموس لعدد المتمدرسين داخل الفصول الدراسية في السنوات الخمس الأخيرة، حيث لا يتجاوز معدل عددهم في الفصل 12 تلميذا، مقارنة مع معدلات كانت تصل أحيانا إلى 36 و44 تلميذا؛ كما يطرح تفاقم ظاهرة الغياب المتزايد والمرتبط أحيانا بالأحوال المناخية، مشكلة حقيقية في تنفيذ المقرر الدراسي السنوي أو الدوري، يضاف إلى ذلك عدم تلاؤم هذه البرامج والمقررات بما تحمله من محتويات ومضامين معرفية، مع خصوصيات البادية والواقع الاجتماعي والثقافي للطفل القروي نفسه[18]. هكذا يتضمن الكتاب المدرسي مفارقة صارخة بين متضمن خطابه وظاهره وبين واقع التلميذ[19]. ففي درس بسيط حول الكهرباء، لا تتوفر المدرسة على وسائل وأدوات التطبيق، بل إنها لا تتوفر على كهرباء! وهكذا يجد المدرس صعوبة كبرى في تشخيص أبسط الدروس العلمية والتطبيقية أمام غياب الوسائل والأدوات اللازمة، ويبقى الكتّاب المدرسي وحده عاجزا كوسيلة، لأن الطفل القروي يرى في صوره ما لا يراه في واقعه.

هاهنا، تصبح المعرفة المدرسية مفصولة عن محيطها الاجتماعي والثقافي ، ولذات الأسباب تتحول إلى استعارة حضرية خارجية وغريبة عن محيطها وعن المتمدرس القروي نفسه، هذا الذي يجد نفسه منفصما، بدون معالم لهوية واضحة بين ثقافته المحلية والثقافة المدرسية[20]. ومع ذلك، فإنه من الممكن أن يثير انتباهنا ميدانيا مشهد لا يقل سخرية ومفارقة، ففي بعض الدواوير التي عرفت تطورا عمرانيا ملموسا جراء تأثيرات التمدين وعائدات الهجرة الدولية ، بدت صورة المدرسة شاحبة ببنائها المهترئ وجدرانها غير المدعمة وسقفها المصنوع من الزنك ومقاعدها البائسة، قياسا إلى مساكن قروية حديثة ومنظمة وبطوابق أيضا . إنه مشهد يؤشر في بعده الكاريكاتوري على عدم تطور المؤسسات التعليمية جراء استمرار سياسة التهميش، كما يعكس في بعد آخر، سرعة التحولات التي عرفتها مناطق قروية محددة ، ليسفر الوضع عن تراكب هجين تفتقد فيه هذه المؤسسة للمرافق الضرورية كالكهرباء ، بينما تستفيد منه المساكن القروية المجاورة !

ج – علاقة المدرس بالساكنة

تنبني صورة المعلم لدى الفرد القروي – كما رأينا سابقا – على منطق الغيرية السّلبية بما تتضمنه من معاني الاختلاف والمغايرة . على هذا النحو يتم التعامل معه بوصفه الأجنبي الدخيل والمختلف بهندامه ونمط عيشه وكلامه ولباسه وعمله عن مجتمع القرية، مما يسمح باتساع الهوة التي تفصله عنهم أو تفصلهم عنه[21]. ينعكس هذا الصنف من التعامل على علاقة كل منهما بالآخر ويحد من إمكانيات اندماج المدرس في المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعمل به ، ليستشعر نفسه غريبا مادام بعض القرويين يصرون على معاملته كموظف أجنبي خصوصا لما لا يقيم بالدوار أو بجوار المدرسة .

ويبدو أنه كلما كان المعلم غير مقيم، كلما تقلصت حدود علاقته بالسكان والمجال، بينما يحدث العكس مع المعلم المقيم . فقد لمسنا أن القرويين يتخذون في البدء مسافة خاصة من شخصه، لكن ما أن يأنسوا في سلوكاته الطيبة والتواضع ، حتى يغيروا معاملتهم له ويحسنوا وفادته ولا يبخلوا عليه بتقديم أي نوع من المساعدة ، إلا أنهم في الوقت ذاته لا يخفون تهميشهم وإقصاءهم وعداءهم أحيانا للنماذج «السيئة» من المدرسين؛ فبحكم ثقافتهم وقيمهم الاجتماعية الخاصة، يفضلون المعلم الذي يتحدث معهم ويجلس إليهم ويقاسمهم طعامهم، ويعتبرونه «متواضعا» أو «مافيهش الشّيكي»، بالمقابل يلفظون صنف المعلمين الانطوائيين ويصفونهم بالعجرفة والاستكبار، أولئك الذين لا يرون في أنفسهم سوى موظفين يؤدون مهامهم اليومية ثم ينصرفون إلى أماكن إقامتهم .

يحظى المعلم الطيب/المتواضع إذن، بتعامل مميز من طرف القرويين، ولربما جعلوه بمنزلة فقيههم، وقد يحكّمونه ويستفسرونه في القضايا التي يرون أن الفقيه لا يستطيع إفادتهم فيها؛ كما يشهدونه على بعض معاملاتهم التجارية الخاصة، أو يستشيرونه في أمورهم وقضاياهم الشخصية[22]؛ أما المعلم «السّلبي» فيصطدمون بعدم إيجابيته وكثرة غيابه وعدم تحمله لمسؤولياته؛ والواضح أن للفرد القروي قدرة على محاكمة عمل المعلم وأدائه على الأقل من خلال مدى مواظبته وحضوره[23]. تتضاعف شدة هذه المراقبة في صفوف الآباء المتمدرسين، لتتحول إلى استنكار يترجم عمليا إلى شكايات يرفعونها إلى السلطات المحلية أو يتوجهون بها

إلى النائب الإقليمي لوزارة التربية الوطنية. ونسجل أن هذه الشكاوي تزداد أكثر، في الدواوير التي يعمل بها معلمون غير مقيمين، حيث ترتفع نسبة التغيب بسبب خصوصيات الوسط القروي ومشاكل التنقل والمواصلات أحيانا، أو جراء التذمر واللامبالاة أحيانا أخرى.

3- المتمدرس القروي

يمثل المتمدرس، القطب الرئيسي في العملية التعليمية – التعلمية وأحد أطرافها الأساسية؛ إضافة إلى المدرس والمادة التعليمية، فهو المستهدف من هذه العملية المزدوجة؛ على أن الاهتمام به لا يقع لمجرد كونه طرفا فيها، بل باعتباره الفرد أو المواطن الذي يراهن عليه المجتمع لاحقا. لكن في مجتمع يعاني التعليم فيه مشاكل عديدة، يدفع المتمدرس القروي الحصة الكبرى من ثمن أعطاب هذا القطاع. من خلال ملاحظاتنا الميدانية، وقفنا على حقيقة جزء من هذا الواقع العطوب، الذي يحول دون التمدرس الكافي والمأمول، بسبب عوامل كثيرة ارتأينا تشخيصها في العناصر الآتية:

أ- المزاوجة بين التمدرس والعمل الفلاحي

يعتبر عدم تلاؤم زمن العمل الدراسي مع زمن الحياة القروية وإيقاعها من العوائق الكبرى التي تحول دون استفادة المتمدرس من تعلمه بالمدرسة[24]. إذ لا يشكل التمدرس إلا واحدا من الأنشطة العديدة التي يقوم بها[25]، فهو لا يستطيع أن يتفرغ لدراسته بشكل تام ولا أن يراجع دروسه بما يكفي من الاهتمام. إن يومه غير مخصص فقط للتحصيل الدراسي لأنه مضطر للعمل ومساعدة الأسرة، أكثر مما هو محفز على التعلم. يقول أحد المعلمين المستجوبين: «رغم أن التوقيت المستمر الذي شرع العمل به في صالح التلميذ، إلا أننا نلاحظ مع ذلك أنه يأتي مرهقا في الغد الموالي إلى الفصل، لأنه طيلة المساء يعمل في الحقل ويساعد أباه في مختلف الأعمال القروية المتعبة».

يلاحظ المدرس، من خلال ممارسته الفصلية النتائج السلبية لوضعية الطفل القروي، الذي يوجد موزعا بين مساعدة الأسرة وإنجاز الواجبات المدرسية! ففي الوقت الذي تطالبه المدرسة بالمواظبة والحضور، تلزمه الأسرة بمساعدتها. يضيف المستجوب نفسه: «وحينما نسأل التلاميذ عن سبب عدم تهييئهم أو قيامهم بواجباتهم المنزلية.. يجيبونا بأنهم قضوا نصف اليوم بالحقل، أو اضطروا للرعي عوض أحد أفراد الأسرة». لهذه الأسباب فهو لا يبدي كبير انجذاب للتعلم، فإلى جانب عدم تفرغه التام للتمدرس، فهو مدعو كل يوم لقطع مسافات طويلة للوصول إلى المدرسة، كما أنه مدعو أيضا للتكيف مع مقرراتها وبرامجها والزاماتها البيداغوجية والتربوية، كاحترام الزمن المدرسي ومواقيت الدخول والخروج والقواعد والقوانين الداخلية التي تبتعد كثيرا عن ثقافته و«الجو التربوي» الذي ألفه داخل أسرته.

يستشعر المتمدرس القروي نفسه مسؤولا مقارنة مع نظيره بالوسط الحضري، وهو لذلك لا يستمتع بوقته كطفل، ولربما لا يعتبر نفسه كذلك، لأن مرحلة الطفولة تنقضي لديه بسرعة[26]، ليجد نفسه منذ فترة مبكرة، منخرطا في العمل الفلاحي كيد عاملة فعالة[27]؛ ويبدو هنا أنه كان من المستحب أن تكيف المدرسة القروية

نفسها مع الشروط والأوضاع التي تخص البادية وأن تلبي الحاجيات التي ينتظرها المتعلم القروي بدل أن تفرض عليه محتوياتها المعرفية وأنماطها التربوية وقواعدها المؤسسية[28].

ب – المعرفة المدرسية والثقافة القروية المحلية : تنافر وتباعد

لا يوفر المجال القروي الإطار المناسب لتعميم المعرفة المدرسية وإشعاعها الفكري والثقافي، إنما تبقى حبيسة أسوار المدرسة دون أن تتجاوزها إلى الدواوير والمداشر، إلا في حدود ضيقة جدا. والواضح أن انتشار المؤسسات المدرسية بالبادية في العشرين سنة الأخيرة، لم يكن كافيا لخلق مجتمع متعلم أو «معرفي»، إذ لا زالت المحتويات والمضامين المدرسية غريبة ومفارقة للثقافة المجتمعية بهذا الوسط. إذ لا تأخذ بعين الاعتبار خصوصيته كمجال جغرافي وثقافي. يبلغ هذا التهميش ذروته في المناطق التي تتحدث الأمازيغية، وبالرغم من المحاولات التي قامت بها الدولة في هذا السياق فإنه من الواضح أن مسألة التعددية اللغوية الداخلية تطرح إشكالات كبرى على مستوى التعليم بالوسط القروي، فالمجموعات الأمازيغية التي تحتفظ بلغتها ومقوماتها الثقافية والحضارية داخل لغة تواصلها اليومي تعرف إقصاء شديدا، حينما يتم التعامل مع هاته المقومات بمنطق الإلغاء والردم، بدل استحضار هذا الزخم الثقافي واغنائه وتطويره[29].

تزداد الشقة بين الثقافتين المدرسية والقروية، وتتحول كل منهما إلى عالم مستقل مفصول عن الآخر؛ فإذا كانت ثقافة القرية عموما ثقافة شفاهية، وترتبط أكثر بالواقع اليومي والممارسة المعيشية، فإن الثقافة المدرسية تميل إلى تكريس معرفة صورية يعتبرها الفرد القروي «فارغة» وغير محايثة لواقعه الطبيعي والاجتماعي، بما يخترقه من مشاكل وحاجيات وآفاق وانتظارات[30]. كما أن طبيعة الأعمال والأنشطة القروية التي يزاولها التلميذ، إلى جانب مدرسه، لا تساعده – كما رأينا – على تنمية معلوماته وبلورتها، خلافا للتلميذ الحضري الذي يتفاعل محيطه مع ثقافته ومعرفته التي اكتسبها داخل المدرسة.

إن المعرفة المدرسية إذن، عوض أن تتحول إلى أداة لاندماج المتمدرس القروي في وسطه ومحيطه الاجتماعي والثقافي، فإنها لا تعمل إلا على فصله عن هذا المحيط، وربطه بنماذج ثقافية مختلفة، يتعرف عليها من خلال الكتب ووسائل الإعلام، وهكذا يتعمق هذا الفصام الاجتماعي، خصوصا في صفوف المتمدرسين القرويين الذين تجاوزوا المرحلة الابتدائية والإعدادية، إذ يستشعرون عزلتهم التامة عن واقعهم، ويتجرعون مرارتها أكثر كلما اضطروا إلى مشاركة أهاليهم في مختلف الأعمال القروية التي يقومون بها، أو إذا دفعتهم ظروفهم الاقتصادية الصعبة إلى توقيف مسارهم الدراسي ككل.

ج – التمدرس القروي بين استثقال التكاليف وضعف التشجيع

لمسنا ميدانيا أن هناك ارتباطا بين تراجع التسجيل المدرسي وبين الخطاب الذي يتبناه آباء التلاميذ، من عدم قدرتهم على تحمل التكاليف المادية للتمدرس[31]؛ ويؤكد مبحوثونا من المعلمين، أن اقتناء الأدوات المدرسية أصبح معضلة كبرى يعانون نتائجها عند بداية كل موسم دراسي. ضاعف من حدة هذا المشكل، تبني الوزارة المعنية لتوجه خاص يسمح باتساع هامش اختيار المدرسين داخل الجماعات والنيابات للكتب والمؤلفات المدرسية؛ ولئن كانت الوزارة من خلال هذا التوجه تسعى إلى تنويع الكتب الدراسية وتشجيع التأليف المدرسي،

وهو خيار تعتبره دمقراطيا، فمن الواضح أن الأب القروي أول من يدفع ثمن هذا الخيار، لأنه هو نفسه من يسدد فاتورة هذه الكتب. يزداد الأمر تعقيدا بغياب مكتبات بالبادية، مما يعني أن اقتناء الكتب، يتطلب جولة بالمدينة أو بالمراكز الحضرية المجاورة؛ ونظرا لانشغال الآباء الدائب أو لظروفهم الصعبة، يلتحق المتمدرس القروي بفصله أحيانا دون أدوات ولوازم التعلم المطلوبة. وأحيانا أخرى، قد يبدي بعض الآباء اعتراضهم على اقتنائها، أو يماطلون في ذلك بانتظار الدعم الذي صار مطلبا أساسيا في كثير من المناطق، خصوصا في سياق انتشار ثقافة الدعم والمساندة الاجتماعية، التي تجسدها بعض الجمعيات غير الحكومية أو حتى بعض جمعيات الآباء الفعالة، التي تعمل بتنسيق مع جماعات المحسنين.

نؤكد أن هذا العامل الجديد صار واقعا ملموسا في السنوات الأخيرة ويؤتي أكله على مستوى التسجيل المدرسي. يقول أحد المعلمين المستجوبين: «لاحظت شخصيا أنه كلما تحركت بعض جمعيات الآباء بمساعدة بعض المحسنين، وكان الدعم متوفرا، كلما تشجع الآباء وأرسلوا أبناءهم، بينما يحدث العكس كلما راهنا على إرادتهم العفوية خارج الدعم!». وفي الحالات الإيجابية، فإن الأب القروي يتصور أن شراء الأدوات، أمر مرتبط فقط ببداية الموسم المدرسي، ويجب أن ينتهي مع هذه البداية، لذلك فهو يرفض اقتناءها في منتصف العام الدراسي، كما يعتبر أن مهمته انتهت بشراء هذه الأدوات واللوازم، بل إنه يكتفي بذلك معتبرا إياه أقصى ما يمكن فعله، وبأنه قد أخلى مسؤوليته «اللي علي درتو»، واستنفد جهده وأدى واجبه الأبوي إزاء تعليم أبنائه، لهذا كثيرا ما يجهل هذا الأب المستوى الدراسي الذي يدرس به ابنه، بل قد لا يملك عن سلوكه وسيرته الدراسية[32] أي تصور يذكر.

4 – تمدرس الأنثى بين إكراه الواقع والقيم الذرائعية

اخترنا أن نقف عند تمدرس الأنثى بالبادية، ليس فقط لما يفرضه هذا الموضوع من أهمية – خصوصا في الوقت الراهن – أو لأي اعتبار إيديولوجي آخر، وإنما كان اختيارنا هذا منبثقا من قناعتنا بأن المرأة، كانت ولا زالت البوابة الملكية للدخول إلى عمق الثقافة القروية، بغرض كشف تصوراتها الثاوية والصريحة اتجاه تمدرس الفتاة، وفهم طبيعة العلاقة التي يقيمها الفرد القروي باسم العادات والتقاليد والقيم، مع مؤسسة المدرسة، في سياق ثقافي يفصل بين الجنسين وينتصر للقيم الأبوية والذكورية، التي تختزل حقوق الأنثى في دائرة ضيقة.

إن استمرارية نفس القيم الثقافية التي تحاصر الأنثى مجاليا بالبيت، وتمنعها من التمدرس، إنما تحتفظ لها في الواقع بنموذج الجدّة. وإذا كان الرهان على تحقيق التنمية الاجتماعية المتوازنة بهذا المجال، يفرض ضرورة استفادة الفتاة من التعليم، باعتباره يساعدها في اتجاه الخصوبة والتغذية وتربية الأطفال[33]، فإن عوائق ثقافية كثيرة لا زالت تحول دون تحقيق الشروط الأساسية لهذا الرهان التنموي.

وينبغي القول، إن مشكل تمدرس الفتاة القروية لا يقتصر على مجال قروي بعينه، إنما يتعلق الأمر بظاهرة عامة بالمغرب، بل بكثير من الدول «النامية»، إلى الحد الذي يبدو فيه التعليم بهذه البلدان مجالا ذكوريا، وهو وضع ينعكس لا شك على وضعية النساء الاجتماعية ويجعل منهن أنصاف مواطنات داخل مجتمعاتهن[34]. يذهب

البعض إلى تمديد وضعية « الحيف » التي تعرفها الفتاة في مجال التمدرس إلى كافة المجالات، معتبرا أن عمق المشكلة هو التفاوتات القائمة بين الذكور والإناث وغياب المساواة والتعادلية المطلوبة داخل المجتمع بين مواطنيه في كل المستويات[35]. لا ننسى أيضا، أن المعطى التاريخي لعب دورا كبيرا، فالفتاة القروية لم تلج المدرسة بشكل بارز إلا مع ستينيات القرن المنصرم، أما قبل ذلك فكان أمر التعلم مقصورا على بعض الأسر والعائلات المحظوظة من الشرفاء وكبار التجار وموظفي المخزن، وفي الغالب كان تعليما تقليديا تشرف عليه « الفقيهة »[36]. وحتى لما بدأت المدرسة الوطنية المغربية تستقبل أفواجها من الفتيات، ظل العالم القروي أقل حظا من نظيره الحضري، كما أن نسبة هؤلاء المتمدرسات ظلت ضعيفة خصوصا في المناطق الفقيرة، لدرجة أن اللواتي يتمدرسن لسن بعيدات عن خطر التوقف[37].

إن المجال القروي، بعوائقه وأعطابه الكثيرة (هشاشة البنية التحتية – ابتعاد المدرسة عن السكان أو صعوبة الوصول إليها – غياب الطرق المعبدة...) يحول دون تشجيع الفتاة على التمدرس، ويدفع الآباء في حالات كثيرة إلى سحب بناتهن[38]. وقد يساهم الفقر أيضا واضطراب العائدات الأسرية، في تعميق منطق الأفضلية لصالح الطفل الذكر، وإقصاء الأنثى من التعليم ، لتجد هذه الأخيرة مكانها داخل الأعمال المنزلية أو القروية خارج البيت؛ فالفتاة القروية رغم كل شيء، لا زالت تتصور كيد عاملة حيوية لا يمكن الاستغناء عنها سواء بالحقل أو بالبيت، وهو ما يقود الآباء إلى عدم إرسال بناتهن إلى المدارس، لأنهم بفعلهم ذلك سيفقدون قوة عاملة كان بإمكانهم استثمارها[39]. من جهة أخرى تتدخل لعبة القيم ، في سحب الفتاة من الدراسة بدعوى أن مصيرها الزواج ، أو بأن الاستثمار الدراسي بتعليمها هو مشروع اقتصادي فاشل، لأن وضعها الطبيعي وفقا للثقافة السائدة هو ببيت الزوج، ومهمتها الأساسية هي الإنجاب وتربية الأبناء. هكذا تصبح وفق هذا التصور القيمي غير مؤهلة للتمدرس، أو أن تمدرسها نفسه لن يكون سوى مضيعة للوقت !

لا زال كثير من الآباء يبدون رفضهم لتعليم بناتهم، معتبرين أن مغادرة الفتاة للمنزل في الصباح ورجوعها مساء، أمر غير آمن بل يمس شعورهم بالكرامة[40]، كما يهدد شرف الأسرة وسمعتها، خصوصا إذا كان التمدرس يستدعي ابتعاد هذه الفتاة عن الرقابة العائلية واستقرارها خارج الدوار[41]. ونعتقد أن هذه التحفظات، لا يمكن فصلها عن منطق اجتماعي وثقافي ذكوري ينطلق من المركزية القضيبية للرجل ويجد في مفاهيم الشرف وسمعة العائلة والعار... إلخ ، ذرائعيته السافرة . إنه نفس نظام الشرف الذي تعتبره « فاطمة المرنيسي »، يربط سمعة الرجال والنساء بمصير جهازهم التناسلي[42]؛ غير أن هذه القيم الذرائعية سرعان ما تشي بضعفها أمام مفارقات كثيرة، إذ نجد أن الأب نفسه الذي لا يسمح لابنته بالتمدرس خوفا عليها من مغادرة البيت، هو نفسه من سيلزمها برعي الماشية وحيدة، وبعيدا عن مساكن الدوار![43]

وقفنا على أوجه من هذه المفارقة الصارخة، من خلال ظاهرة أضحت تعرف انتشارا ملموسا بكثير من بوادي المغرب، وهي إرسال فتيات قرويات حديثات السن إلى المدن للعمل كخادمات بالبيوت . نشير هاهنا، أن منطق سمعة الأسرة والعائلة، أصبح متواريا وثانويا أمام العائدات المالية التي يجنيها الأب من خدمة بناته في البيوت، مستفيدا من أجورهن الشهرية التي تتراوح ما بين أربعمائة (400) وستمائة (600) درهم، لتتضاعف هذه

العائدات كلما تم إرسال فتيات عديدات. والملاحظ أن تصدير هذه العمالة النسوية، ساهم في الرفع من عائدات بعض الأسر الفقيرة، وتحسين وضعيتها الاقتصادية والمعيشية، ولربما تحول الأمر إلى وسيلة للعيش السهل دون جهد أو تعب. إنه نوع من الارتزاق تدفع ثمنه طفولة وأجساد فتيات قرويات يتم حملهن على مغادرة الدوار وسنهن لم يتجاوز بعد خمس أو ست سنوات.

خلاصات

يؤشر المشهد العام الذي آلت إليه المدرسة بالوسط القروي، على عمق الأزمة التي يعاني منها التعليم بهذا الوسط، كما يوحي أيضا بـ«مجتمع بلا مدرسة»، غير الذي تحدث عنه إيليش[44]. ومرة أخرى يبدو الفرق قويا بين مؤسسة الكتّاب التي استطاعت أن تلقن معرفة محايثة لمحيطها الاجتماعي والثقافي، والمدرسة التي تروج لمعرفة منسوخة وغريبة، لذلك انبنت علاقة القرويين بها تاريخيا، على منطق براجماتي صرف متمثلا في الحصول على الوظيفة[45]، لا في تحصيل هذه المعرفة التي لا تستجيب لحاجياتهم المحلية.

لقد ظلت المدرسة إذن، مجرد ممر دنيوي أو وسيلة للعبور إلى الوظيفة، بينما بدا الكتّاب أكثر رسوخا في بنية مجتمعه. ولو على مستوى الخطاب الذي تحمله شهادات المستجوبين. ونستطيع القول، إن التمسك بالكتّاب، رغم تراجع أدواره وكثافة وجوده عما قبل، يؤكد – في نظرنا[46]– أن استدخال مؤسسات وسلوكات «حديثة» بالوسط القروي يظل أمرا سطحيا وحدود تأثيره ضعيفة، لأنه في العمق يقاومها، ويبحث لنفسه عن محاولات للتكيف مع التحولات الاجتماعية التي تحدثها، وربما قد يعمل على إعادة تأويل معطياتها الجديدة وفق معياره الاجتماعي الباطني الخاص[47]. على هذا النحو، تبدو القطيعة التي أحدثتها مؤسسة المدرسة بالبادية مع الكتّاب القرآني، قطيعة متسرعة ومكلفة أيضا، إذ لم تعمل إلا على إضعاف التعليم القرآني وتقليص مكانته ورقعة امتداده، بينما هي أخفقت في إقامة مجتمع المعرفة داخل هذا الوسط. كما أخفقت في تحقيق انتظارات القرويين، بتأمين مستقبل أبنائهم وضمان الوظيفة التي بها يحسنون أوضاعهم وهو ما جعل الآن عدد زبنائها/ تلامذتها في تراجع، بالإضافة إلى مظاهر كثيرة تجسد سحب الثقة، وتعمق وضعية الهدر المدرسي.

أمام وضع مماثل، نرى أن التحول من الكتّاب إلى المدرسة لم يكن نقلة موفقة بالوسط القروي، والشاهد على ذلك أن هذه المؤسسة، ظلت مجرد استعارة غريبة ومفارقة لم تستجب إلا لحاجيات ظرفية ومؤقتة[48]، حالت قيادتها بشكل غير سليم إلى إخفاقها كمشروع اجتماعي[49] ورهان تنموي مثمر[50]. هاهنا ينبغي طرح السؤال الآتي:

كيف يمكن رد الاعتبار لهذه المؤسسة التي أضحت الآن مثار تذمر ومجالا لهدر الطاقات والجهود ؟ ثم ما السبيل لتجاوز مختلف العوائق التي أفقدتها جانب المصداقية والاندماج في البناء الاجتماعي ؟

الهوامش

1_A.Zouggari , L'école en Milieu Rural, imp. El Maarif Al Jadida, Rabat, 1996 ,p.10

مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات_ 2

. التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، البيضاء، 1993، ص.120_119

3_ محمد جسّوس «أزمة نظام التعليم في المغرب»: عالم التربية، العدد الأول، 1996، ص.15.

4_A.Zouggari ,op. cit,p.20

5_ نؤكد أنه إذا كان الحديث عن تمدين المجال القروي، لم يعد يطرح بنفس الحدة في بعض المجتمعات التي تجاوزت الفوارق الكلاسيكية بين مفهومي «المدينة» و«القرية» لأنها لم تعد مطابقة للواقع الجديد، الذي أصبحت فيه القرى تعرف تحولات تنموية على نفس مستوى المجال الحضري، فإن الأمر مختلف تماما كلما تحدثنا عن التمدين بالوسط القروي المغربي، حيث اللامساواة الثقافية والاجتماعية تصل حدا كبيرا بين المجالين، تعمقها تفاوتات تنظيمية واقتصادية وسياسية. أنظر:

I-Matei «vers la suppression planifiée des différences entre village et ville» : P. Rambaud, Sociologie rurale, Mouton éditeur, Paris, la Haye, 1976, p. 38.

6_ أنظر مقالنا: «حدود مساهمة المدرسة في التحولات الاجتماعية والثقافية بالبادية المغربية» : التحولات الاجتماعية والثقافية في البوادي المغربية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم : 102 (تنسيق : المختار الهراس وإدريس بنسعيد)، 2002، ص. 197.

7_H.T.Fei «l'Ecole, Facteur d'Erosion Social» : P.Rambaud, Sociologie rurale, op.cit, p. 256.

8_ رحمة بورقية ، الدولة والسلطة والمجتمع، دراسة في الثابت والمتحول في علاقة الدولة بالقبائل في المغرب، دار الطليعة، بيروت، ط 1991 ،I، ص. 149

9_G .Vincent ' L'école Primaire en France ' in :A . Zouggari ,Op. cit ,p.180.

10_ رحمة بورقية، الدولة والسلطة والمجتمع، م.س.ذ، ص. 149.

11_ مصطفى حدية، التنشئة الاجتماعية والهوية، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة نصوص وأعمال مترجمة، 1996، ص. 66.

12_ عادة ما يكون التعيين الأول بالوسط القروي، ليجد المدرس نفسه أمام مجال عطوب وهامشي، عليه التكيف مع خصوصياته وشروط العمل به، إلى جانب تكيفه مع مهامه الفصلية والدراسية داخل المؤسسة المدرسية.

13_ لمسنا من خلال الدراسة الميدانية، أن بعض المعلمين العزّاب أكثر معاناة داخل الوسط القروي، ذكورا كانوا أم إناثا، إذ لا يستطيعون عادة تحمل الإقامة بالدواوير النائية، بينما يصير بمكنة المتزوجين منهم تجاوز بعض الصعوبات.

14_ عبد الهادي أعراب، «مساهمة المدرسة في التحولات الاجتماعية بالمجال القروي، إقليم الصويرة، دوار العرب، نموذجا» : بحث لنيل : د.د.ع.م (علم الاجتماع)، إشراف : د. المختار الهراس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط _أكدال، 1999 – 2000، ص. 95.

15_ أنظر: مصطفى حدية، التنشئة الاجتماعية والهوية، م.س.ذ، ص. 71 _ 73

16_ في دراستنا السابقة، تبينا أن المدرس يقضي وقته الثالث في مشاهدة برامج التلفزة والجلوس بالمقهى أما عن قراءاته المفضلة – بالنسبة لمن يطالعون – فتتركز على الإصدارات التربوية والديداكتيكية، ثم الجرائد والكتب الدينية في مرتبة ثالثة. أنظر: عبد الهادي أعراب، م.س،ذ، ص. 97_96.

17_ لهذه الأسباب وغيرها، نجد أن الذاكرة المجتمعية المغربية قد أنتجت مجموعة من النكت حول المعلم ووضعيته

المتدهورة اقتصاديا واجتماعيا.. كلها صور ساخرة وتميل إلى الاستخفاف بالوضعية التي آلت إليها هذه الفئة التي كانت رائدة في الفترات السابقة وحملت مشعل تنوير المجتمع بأسره.

18 ـ أنظر: مصطفى حدية، م.س.ذ، ص. 83-84 - 85.

_2019_Aicha Belarbi, Enfance au Quotidien, éd. Le Fennec, Casablanca, 1991, p. 148.

يؤكد مصطفى حدية في دراسته، على أن الآباء ينطلقون في تعاملهم مع المدرسين من موقع الحذر أحيانا، والحفاظ على المسافة أو اللامبالاة أحيانا أخرى، وهو ما يمنع من تفعيل التواصل المطلوب بين الطرفين. أنظر: مصطفى حدية، م.س.ذ، ص. 82 - 83.

21 ـ لمسنا ذلك بوضوح من خلال مقابلاتنا مع معلمين مقيمين، لهم معرفة دقيقة بالأسر والعائلات كما يلمون بمعلومات غنية عن الدوار وما يقع به من أحداث ونزاعات.

22 ـ تحمل اللغة العامية للفرد القروي تصنيفات خاصة للمعلم، فالصنف الايجابي يعرف بـ « المعلم المعقول » والصنف السلبي بـ « المعلم العيّان » أو « الكسول » أو « السلايتي » أو « المنّاك » : (كثير الغياب).

23 ـ أنظر: رحمة بورقية، الدولة والسلطة والمجتمع، م.س.ذ، ص. 149.

24 ـ قد لا تمثل التعليم إلا جانبا ثانويا أمام أهمية النشاط الفلاحي بالنسبة لحياة القرويين، ولأن الأسرة كنواة اجتماعية ـ تستطيع أن تكتفي بذاتها، فإنها لا تبدي حاجة ماسة وقوية للتعليم في تسيير شؤونها الداخلية. أنظر:

محمد عاطف غيث، دراسات في علم الاجتماع القروي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1967، ص. 33.

ويذهب P.Rambaud إلى أن المجتمع القروي، إنما يتعامل مع التمدرس، كنوع من أنواع التهرب من العمل الزراعي:

25 ـ Placide Rambaud, société rurale et urbanisation, Seuil, 1974 , p.123 لاحظت شريفة العلوي، أن الآباء يستعجلون الاستفادة من تشغيل أبنائهم، فينيطون نشاط الرعي بالطفل الذكر، أما الفتاة فتجد نفسها أمام مختلف الأعمال الشاقة، داخل وخارج البيت : Cherifa Alaoui « Obstacle à la scolarisation des filles..» : Femmes et Education, Etat des Lieux, Collection : Marocaines Citoyennes de Demain, dirigé par : F. Mernissi et O. Azziman, éd. le Fennec, Casablanca, 1994. p. 87.

والواضح أن الأسرة إذ تميل إلى إشراك الطفل في الأعمال الفلاحية، على حساب تمدرسه، فإنها في ذلك تضطر إلى استثمار طاقته في أعمال قروية منتجة عوض أن تعمد إلى كراء عمال قرويين أو مستأجرين. انظر: رحمة بورقية، الدولة والسلطة والمجتمع، م.س.ذ، ص. 149.

26 ـ بالرغم من المساعدات المهمة، وبالرغم من كل الأعمال التي يقوم بها المتمدرس القروي لصالح أسرته، فإن هذه الأخيرة، تعتبر عمله ومساعدته شكلية، قياسا إلى حجم الأعمال التي ينجزها الأب وأبناؤه غير المتمدرسين. إذ غالبا ما يتم وصف المتمدرس بالكسل والعجز عن ممارسة الأعمال الفلاحية الشاقة. إنه التصور الذي يرى في التمدرس (القاري) أو (مول الستيلو) قرويا من درجة ثانية، لأن أياديه ناعمة، مقارنة مع القروي غير المتمدرس، والذي تعوّد خشونة العمل بالبادية.

27_P. Auteurs , : Femmmes et Education , Etats des Lieux ,collection : Marocaines Citoyennes de Demain , dirigée par : F .Mernissi et O. Azziman,ed. le fennec ,casa_blanca,1994, p. 89_90.

28 ـ مصطفى محسن، التنمية والحداثة : قضية التعريب في الوطن العربي، نموذجا: المستقبل العربي، العدد 12، 1996، ص.36.

29 ـ يذكرنا هذا بما قاله Dobrowolski من أن « الجماعة الفلاحية تمتلك وتتحكم ثقافتها بمعيار واسع، وفق قاعدة للنقل الشفوي والاستعراض العملي؛ لذلك تحاول أن تعمل خارج التعليم العادي «. انظر:

K. Dobrowolski «Y a – t- il une culture rurale ?» : P. Rambaud, Sociologie Rurale, op.cit, p. 301.

30 ـ إنه الخطاب الذي يعكس بوضوح المفارقة الصارخة، بين عجز المدرسة عن تحقيق وعودها التاريخية بالوسط القروي، بضمان الوظيفة وتأمين المستقبل، وبين ارتفاع التكاليف التي يستلزمها تمدرس لا يراه الفرد القروي مجديا. انظر:

Cherifa Alaoui «Obstacle à la scolarisation …», op.cit, p. 91.

31 ـ بدافع ظروف كثيرة، منها الجهل والعجز والفقر، يعتمد الفرد القروي في تربية أبنائه وتعليمهم كليا على المدرسة، دون مراقبة موازية، بل إنه يكتفي بترددهم عليها، كمظهر خارجي لتقدمهم واستفادتهم. انظر: مبارك ربيع، عواطف الطفل، الدار العربية للكتاب، 1984، ص. 342.

32_Aicha Belarbi, Situation de la petite fille au Maroc, AMS, UNICEF, 1991, p. 49.

33_Flore Murard «La Sous-Scolarisation des filles, une éducation confisquée» : Le Courrier, Bimestriel n°: 167, Janv-Fév., 1998, p. 59.

34_Bahia Kadmiri «Bilan de Scolarisation des filles « : femmes et éducation, Etat des lieux, op.cit, p. 23.

35_Voir : Fatima Mernissi, Femmes et Education, op.cit, p. 13-14.

36_Aicha Belarbi, Situation de la petite fille au Maroc, op.cit, p.56-57.

37_Cherifa Alaoui «Obstacle à la Scolarisation des filles en milieu rural», op.cit, p. 88.

38_F. Murard, op.cit, p. 59.

39_Aicha Belarbi, op.cit, p. 62.

40 ـ أكدت دراسات كثيرة على أن الشرف والحرص على سمعة العائلة قد يكون في حالات عديدة، دافعا من دوافع حرمان الأنثى من التمدرس أو عدم السماح لها بمتابعة تعليمها خارج مراقبة الأسرة. انظر:

Aicha Belarbi «Pouvoir et contre-pouvoir : peut-on réellement contrôler la fécondité féminine dans le contexte actuel «: Femmes et Pouvoirs, éd. Le fennec, Casablanca, 1990, p. 52.

41 ـ فاطمة المرنيسي، الجنس كهندسة اجتماعية بين النص والواقع، ترجمة : فاطمة ا زريول، نشر الفنك، البيضاء، 1987، ص. 134 – 135.

42_Cherifa Alaoui, op.cit, p. 88.

43 ـ يأتي مشروع إيليش في سياق اجتماعي وتربوي مخالف، ينطلق فيه من قابلية تجريد المجتمع من المدرسة، لكن مع تطوير المؤسسات الموجودة، وتمكينها من لعب أدوار تربوية، على اعتبار أن إرادة تعميم التربية، مشروع لم تعد المدرسة وحدها السبيل إلى تحقيقه. انظر : إيفان إيليش، مجتمع بلا مدرسة، ترجمة : الهادي الهيلوش، نشر دار الكلام، 1993، الصفحات 4،5، 9،108.

44_Voir : A. Zouggari, L'école en milieu rural, op.cit, p. 46-47-48-49-50.

45 ـ أنظر ما قلناه في مقالنا «حدود مساهمة المدرسة في التحولات الاجتماعية والثقافية بالبادية المغربية»، م.س.ذ، ص. 202.

46_ G. Lazarev «changement social dans les campagnes marocaines» : Etudes sociologiques sur le Maroc, 1971, p. 143.

47 _ يتضح من خلال تجارب اجتماعية كثيرة أن التحولات الاجتماعية الناجحة، هي التي تستجيب لبنيات المجتمع وكذا فاعليه الاجتماعيين، ومدى توافقها مع خصوصيات النظام الاجتماعي ونسقة القيمي والمرجعي. أنظر بهذا الصدد :

جان فافري «التقليدوية والتاريخ المعاق» : الأنثروبولوجيا والتاريخ»: ترجمة، عبد الأحد السبتي وعبد اللطيف الفلق، دار توبقال، البيضاء، الطبعة الأولى، 1991، ص. 90 – 91. وقد بين Luis Enrique Lopez في دراسته لمجتمع مغاير (les Andes) نجاح الربط بين التعليم والقضاء على الأمية، واحترام الخصوصيات الثقافية. أنظر :

Luis Enrique Lopez «Lecture et Enseignement dans les Andes» : Développement, n° : 6, Nov. – Déc., 1988, p.19 – 20

48 _ إن كل تغيير في المؤسسات، لا يستدمج تغييرا في القيم أو لا يستحضر مقاومتها، لا يمكن أن يحالفه النجاح، بل تعترضه عوائق كثيرة. وهو ما لمسه Mackim Marriott في دراسته لإحدى القرى الهندية. أنظر :

Henri Mendras, Sociétés paysannes , Collin, Paris, 1976, p.168.

49 _ ظل الربط بين المدرسة والتنمية الثقافية، أمرا مستبعدا في القرارات والسياسات التي تنهجها العديد من الدول النامية، والمغرب لا يمثل في هذا الإطار استثناءا خاصا، بالرغم من أن القرى الوطنية تتفق وتجمع على أنه لا وجود لتنمية بدون استحضار الخصوصيات الثقافية والمجتمعية. أنظر :

Mostafa Haddiya, Processus de la scolarisation en milieu urbain au Maroc, Publication de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, série : Essais et Etudes, n° 11 , 1995, p. 22.