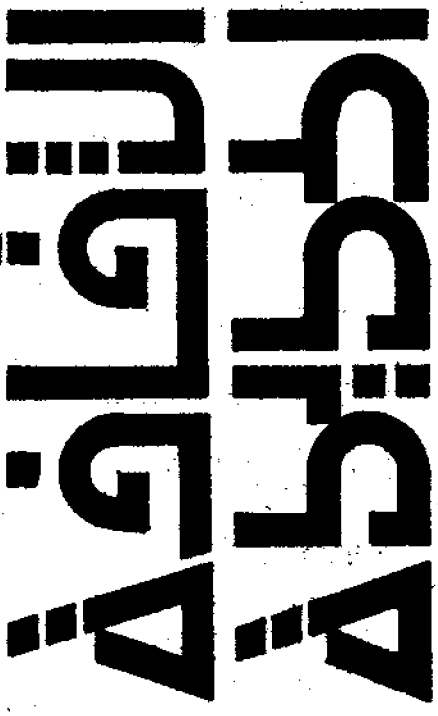

مجلة شهرية تصدر مؤقتا اربع مرات في السنة
السنة الثالثة ـ العدد الثاني عشر ـ 1979

المدير المسؤول : محمد بنيس

هيئة التحرير : محمد البكري
مصطفى المسناوي
عبد الله راجع

العنوان :
ص. ب. : 505
المحمدية ـ المغرب

الموضوعات

• دراسات

التعليم بالمغرب : واقع ومستقبل
أحمد الاخوالي 4

المدرسة والاستعمار في المغرب
دانيال ريفي 18

أحمد فؤاد نجم : الشاعر والشعب
محمد ابزيكا 42

• حوار

حديث شاعر
محمد الحبيب الفرقاني 91

• شعر

لا تقاتل الاشجار ... حتى أعود
عز الدين المناصرة 106

هكذا كلمني الشرق
(موسم الشهادة)
محمد بنيس 113

خيانة
محمد الميموني 126

• قصة

مجنون الورد
محمد شكري 128

فصل من حكاية جلول الجيلالي
(المعروف خطأ بجاليلو جاليلي)
مصطفى المسناوي 133

مناصر افهم ازمتنا الحديثة
ابراهيم الخطيب 143

• **من تراثنا الحديث**
ذكرى المتنبي بالمغرب 1935 149

الاغنية الشعبية وأغنية الشعب
محمد توتالي 164

• **المؤتمر السادس لاتحاد كتاب المغرب** 166

المغرب : الاشتراك العادي 15 درهما .
أوربا الاشتراك العادي 40 درهما .
بقية الاقطار العربية : الاشتراك العادي 30 درهما .
اشتراك المساندة 50 درهما .

تبعث الاشتراكات باسم
محمد بنيس
الحساب البريدي 1.383.41 الرباط

1 ـ المقالات التي تنشر في المجلة تعبر عن رأي كاتبيها .
2 ـ المقالات التي لم تنشر لا ترد الى أصحابها .

التعليم بالمغرب : واقع ومستقبل

أحمد الاخوالي

ليس المقصود هو القيام بعملية وصفية للتعليم بقدر ما نسعى الى تحديد وتحليل ونقد جملة مفاهيم يمكن على ضوئها تشخيص أهم خصائص النظام التعليمي السائد حاليا على اعتبار ان النظام التعليمي هو جزء من الواقع الاجتماعي بتناقضاته المختلفة ، ويكشف عن وجه من أوجه الصراع الايديولوجي الآخذ في التبلور ، والذي شهده المغرب بحدة متزايدة وبالخصوص منذ أواخر الستينات وأوائل السبعينات .

أ) مفاهيم أساسية للتحليل :

1) **المدرسة جهاز ايديولوجي للدولة** : ينظر الى المدرسة عادة باعتبارها مؤسسة ذات طبيعة تربوية تنشيئية « وعلمية » مستقلة عن مختلف الصراعات التي تتخلل المجتمع وباعتبارها مجالا محايدا مهمته الأشراف على التوجيه والاعداد والتكوين للحياة .

ان هذا التصور للمدرسة هو تصور ليبرالي تبلور بشكل واضح مع نمو وتطور البرجوازية في أوربا وسعيها الدائب للهيمنة والسيادة ، وبالخصوص خلال القرن التاسع عشر .

ان هذا التصور الليبرالي المثالي يرى ان للمدرسة دورا في تعزيز ونشر مفاهيم الديمقراطية الاجتماعية لما لها من شروط خلق الروح الجماعية وشروط الاستفادة من الفرص المتاحة لتنمية القدرات والاهليات أي شروط الاعداد والتاهيل للاندماج في الحياة العامة .

وفي الواقع المدرسة هي بالدرجة الاولى جهاز ايديولوجي للدولة البرجوازية كما كانت الكنيسة بالنسبة للدولة الاقطاعية . بمعنى ان المدرسة ليست فقط تلك المؤسسة البريئة المحايدة ولكنها وبسبب من مهامها السابقة ذاتها هي مؤسسة **طبقية ذات وظيفة ايديولوجية** (1) هذه الوظيفة تنبو اساسا فيما تقوم به المدرسة من عملية « تنشئة اجتماعية » تقوم على الاقناع بمشروعية الواقع السائد عن طريق تمثل وتجذير مثل وقيم التصور البرجوازي للعالم ، ان هذه الوظيفة الايديولوجية لا يمكن اعتبارها معزولة عن وظائف أجهزة الدولة الاخرى قمعية كانت أو ايديولوجية والتي تعمل

على تكريس هيمنة البرجوازية .

ان المدرسة بهذا الاعتبار تخلق وعيا مزيفا أساسه الانفصام في الرؤية للواقع ولعناصر هذا الواقع . هذا الانفصام يؤدي عادة الى العجز عن الفهم الصحيح لطبيعة العلاقات الاستغلالية السائدة ولطبيعة المفاهيم المموهة والمبررة لحقيقة تلك العلاقات ، لذا فالثقافة التي تتلقاها مختلف الفئات المتمدرسة داخل المؤسسات التعليمية هي في محتواها العام مناقضة للواقع الحقيقي انها معزولة عن تفاعلاته الحية وبالتالي فهي ليست مدخلا لفهم ذلك الواقع من أجل تغييره أو تعديله وتحويله على الاقل بقدر ما هي إذاة ترويض على قبوله والخضوع له باعتباره الواقع الشرعي الممكن في تصور البرجوازية .

فالمدرسة بهذا التحديد هي نتاج المجتمع البرجوازي وبالتالي لا يمكن فهم دورها ووظيفتها الفعلية خارج سياق خصائص هذا المجتمع ذاته ، ان سيادة البرجوازية اقتصاديا وسياسيا اقتضت هيمنتها على المستوى الايديولوجي ، وهنا بالضبط يأتي دور المدرسة (النظام التعليمي ككل) كجهاز يكرس تلك الهيمنة (2) ان تطور البرجوازية جعلها قادرة على توظيف هذا الجهاز الايديولوجي لفرض مصالحها في المجالات الحيوية الاخرى ، واقتصاديا بالاساس .

2) المدرسة واعادة انتاج العلاقات الاجتماعية :

ان وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود التأثير الايديولوجي بل تتجاوز ذلك الى تأكيد واعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة للمجتمع البرجوازي

ان هذه الوظيفة تكشف الطابع اللاديموقراطي للمدرسة ، فاذا كان المجتمع البرجوازي طبقيا ، يتحدد الصراع فيه بين قوة الرأسماليين وبين قوة المنتجين المباشرين وغير المباشرين ، فان المدرسة تسعى الى تكريس سيادة وهيمنة قوة الرأسماليين ، فالمدرسة مؤسسة تتم فيها اعادة انتاج العلاقات البرجوازية المهيمنة . ويظهر ذلك من خلال : ـ تعميق قسمة العمل الاجتماعي ـ فرض التناقض بين العمل اليدوي والعمل الفكري وفرض السيادة للعمل الفكري ـ انتاج واعادة انتاج قوة عمل مؤهلة ومتخصصة (مأجورون يبيعون كفاءتهم في سوق العمل الرأسمالي) ـ انتاج واعادة انتاج النخبة التي تسهر على استمرارية سلطة الاستغلال سواء بما تمارسه تلك النخبة من سلطة أو نفوذ أو بنمط حياتها اليومي (سيادة قيمها ومثلها) على أن لا يفهم هذا الدور بشكل مطلق بل في السياق التاريخي لنشأة هذه النخبة ذاتها بمعنى انه يمكن لعناصر منها أن تقوم بدور نقيض .

والصراع الموجود في واقع المجتمع البرجوازي لا يجعل دور المدرسة يتحدد بالمطلق حسب الخصائص السابقة بل انه نظرا لثراء الواقع قد يتمخض عن ظواهر مناقضة لهذه الوظيفة الاساسية للمدرسة .

ذلك هو واقع المدرسة في المجتمعات الرأسمالية المركزية ، فما هو واقعها في المجتمعات الخاضعة لعلاقات التبعية ؟

3) المدرسة والمجتمعات ذات التشكيلات الرأسمالية التابعة :

يتحدد التاريخ الحديث لهذه المجتمعات بالظاهرة الاستعمارية وبالتحولات الاقتصادية والاجتماعية والفكرية المقترنة بالصراع ضد تلك الظاهرة وضد ما عرف ويعرف بأسباب التخلف والجمود وبمختلف أنواع الصراع في مراحل لاحقة من تطور تلك المجتمعات .

تميز هذا الصراع في الغالب في جانبه الاول بعدم انبثاق برجوازية محلية قادرة على حسمه خارج الخضوع للمصالح الرأسمالية المركزية ، وفي جانبه الثاني بعجز هذه البرجوازية عن خلق تصور متجانس في اطار وطني اقتصاديا واجتماعيا وفكريا على غرار ما حققته البرجوازية في أوروبا .

عجز البرجوازية المحلية في البلدان التابعة عن ان تحرر ذاتها من هيمنة البرجوازية الامبريالية جعل مهامها تنحصر في دور الوسيط داخل تقسيم العمل المفروض على المستوى الدولي من أجل تكريس المصالح الرأسمالية العالمية كما حدد تحركها في اطار التبعية لتلك المصالح ذاتها . هذه التبعية تفرض واقعا مشوها في جميع المجالات ، ففي المستوى الاقتصادي هناك نمو غير متكافيء بين قطاعات ينعدم بينها التفاعل وتخضع في نموها لمصالح الرأسمال الاجنبي . وفي المستوى السياسي الاعتماد في فرض النفوذ والسلطة على القمع والاستبداد وتهميش دور الجماهير بابعادها عن ادارة الحياة العامة للمجتمعات . وفي المستوى الفكري والثقافي هناك الترويج لسيادة أنماط ثقافية لا وطنية ... فواقع المدرسة ووظيفتها في البلدان ذات التشكيلات الرأسمالية التابعة يتحددان كذلك في سياق هذه التبعية وما يترتب عنها من تشويه . وطبيعة الاوضاع المزرية التي يشهدها التعليم في هذه البلدان تفضح لا عقلانية التسيير والتوجيه والتاطير الممارس من طرف الفئات السائدة وتفضح عجزها عن نقل وتقليد المجتمع البرجوازي وخصائص نظامه التعليمي بشكل متجانس .

والواقع أن هذه البرجوازية هي وليدة المرحلة الاستعمارية (3) ومن هنا ظل افق تطورها محددا بالنموذج الاستعماري ، حيث تحددت مصالحها ضمن العلاقات اللا متكافئة ، علاقات التبعية . لذا كانت المدرسة لديها مؤسسة لاعادة انتاج هيمنة العلاقات البرجوازية التابعة وقيمها الايديولوجية ذات الطبيعة المشوهة .

فمن تحليل هذه المفاهيم تبدو المدرسة بالدرجة الاولى مؤسسة ايديولوجية للفئات السائدة ذات وظيفة ايديولوجية سياسية واجتماعية مرتبطة بمصالح تلك الفئات . ويبدو أيضا أن هذه الوظيفة اذا كانت تميز المدرسة البرجوازية بشكل عام فانها تختلف باختلاف الواقع التاريخي

لنشأة البرجوازية ذاتها .

في ضوء هذا التحليل يمكن أن نتساءل عن واقع نظام التعليم وأوضاعه السائدة في المغرب حاليا ؟

ب) واقع ازمة التعليم بالمغرب :

1) يتركز الحديث عن أوضاع التعليم في المغرب على « واقع الازمة » أي من خلال الحديث عن ازمة التعليم : « التعليم في ازمة » . فما المقصود من « الازمة » اولا ، ثم هذه الازمة هي بالنسبة لمن ثانيا ؟

ان مفهوم الازمة يرمي الى الايهام بأن هناك مجرد تعطيل لحركة « التطور السليم » التي كان على التعليم أن يسير عليها . وهنا نجد تصورين للأزمة متناقضين في الظاهر متكاملين في الجوهر :

فالمنظور الاول تكنوقراطي ينظر الى الازمة من الزاوية التقنية:

- زاوية الانفجار الديموغرافي .
- التناقض بين المجهود المبذول في التعليم ماليا بالخصوص وبين مردوديته .
- عدم قدرة المدرسة على ايجاد الاطر الكافية وفي الوقت المناسب .
- قلة الامكانيات ، الخ ...

أما المنظور الثاني فيهدف الى تحقيق اصلاحات من زاوية الاشتراكية - الديمقراطية أو من زاوية تعادلية لم يبق منها الا الاسم بعدما اندمج دعاتها في الفئات الحاكمة . ينطلق هذا المنظور من « مبدا الديموقراطية » ويشخص الازمة في نسبة التمدرس الضئيلة ويفسرها بالسياسة اللاشعبية المتبعة في ميدان التعليم « نخبوية التعليم » .

فالمنظوران معا ، وان اختلفا في الشكل وفي اللهجة ، يلتقيان في الجوهر ، وهو الاقتصار في التحليل على الجانب الكمي للتعليم واغفال الاشارة الى واقع التعليم في خصائصه الجوهرية المرتبطة بنمط الانتاج الغالب ، ويقتصر بذلك تحديد حل « الازمة » في مستوى قرارات ادارية تقنية مالية (التخطيط) وفي أفق شعارات سياسية ترميمية تخفي العجز عن التحليل العلمي للواقع التعليمي السائد .

الازمة على هذا ليست أزمة تعليم ولكنها ازمة تمس الدولة بالدرجة الاولى وتمس ذوي المصالح الكبرى ممن يحتكرون وسائل الانتاج والسلطة .

لذا فالحديث عن التعليم من زاوية الازمة هو في الواقع تكريس بصفة واعية أو غير واعية لطبيعة النظام التعليمي السائد في اطار علاقات الاستغلال ، والبحث عن حل لازمة هذا النظام التعليمي لا يمكن ان يكون الا مساهمة في انقاذ الفئات الحاكمة من أزمتها لا انقاذا للتعليم .

2) الارث التاريخي أو الظاهرة الاستعمارية :

ان البحث عن عناصر أزمة التعليم في الجذور التاريخية أو بارجاعها

الى الارث واعتبار ان هذا الارث ما زال يحدد اوضاع التعليم الراهنة قد يكون تضليلا ايديولوجيا يخفي العجز عن الفهم الموضوعي لواقع التعليم في ظل الشروط التي تحدد الصراع القائم .

صحيح ان « التعليم العصري » الموجود حاليا انبثقت نواته في المرحلة الاستعمارية .

وصحيح أيضا ان التعليم بعد 1956 لم « يقم » قطيعة في مستوى مضمونه وأهدافه مع التعليم الاستعماري ، اذ ان الفئات الحاكمة لم تعمل بجدية على مراجعة مضمون التعليم وأهدافه وغاياته في أفق وطني ، وذلك على الرغم من المحاولات التي قامت بعض فصائل الحركة الوطنية بها في هذا الاتجاه .

ان ما ورثه التعليم من « تازمات » عن المرحلة الاستعمارية ليس فقط راجعا لتأثير الظاهرة الاستعمارية ولكن أيضا الى طبيعة الافق الاصلاحي والمحدود للحركة الوطنية في صراعها اذ ذاك من « أجل الاستقلال والحرية » فما سيعرف بعد 1956 بالمبادىء الاربعة المكونة لمذهبية التعليم لم يكن في واقع الامر سوى بلورة لمطالب طرحتها الحركة الوطنية ذاتها انطلاقا من برنامج الاصلاحات ودفتر المطالب في أفق للممارسة مع النظام الاستعماري.

المهم ان الارث التاريخي الاستعماري ليس بالعامل الحاسم الذي يفسر طبيعة واقع التعليم بعد الاستقلال ، بل على العكس من ذلك ان تحليل التناقضات الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والايديولوجية التي شهدها ويشهدها المغرب هي وحدها المحددة لطبيعة النظام .

ان الاستناد الى الارث التاريخي في تفسير واقع التعليم يمكن فقط في حدود فهم التناقض الجوهري بين الآفاق التي كانت ترسمها الفئات الحاكمة منذ المرحلة الاستعمارية : التعليم كأداة لاخراج موظفين واطر لتسيير أجهزة الدولة ، وبين الجماهير في حدسها السليم ، في ان يكون التعليم مجالا حيويا للصراع يلبي طموحاتها الاساسية في التحرر والتقدم ، هذا التناقض كان يحسم في الغالب بوضع الحواجز أمام انطلاق النضالات من أجل ارساء نظام تعليمي شعبي ديموقراطي . وكانت هذه الحواجز تجد تبريرها الواضح في اعتبارات تقنوقراطية تقنية كمية (المستوى ، الامكانيات ، الاطر ...) وهي تبريرات واضحة الابعاد الايديولوجية .

3) مذهبية التعليم بين التضليل الايديولوجي وبين واقع التراجع :

المبادىء الاربعة لم تأت في واقع الامر الا لاحتواء هذا الصراع وتوجيه هذا التناقض لخدمة الافق الاصلاحي لفئات من البرجوازية الصغرى والمتوسطة ممن ستتبلور شعاراتها السياسية في ضوء ميولات اشتراكية ديموقراطية أو تعادلية اسلامية .

واذا كانت المبادىء الاربعة هي في الحقيقة مجرد طبعة جديدة لمبادىء

« اريك لابون » (4) فان جدتها تاتي من جدة ظروف الصراع التي كيفت وظيفتها بأن جعلت منها شعارات سياسية في يد اصلاحية الاشتراكية الديموقراطية والتعادلية تواجه بها طموحات الجماهير وتحد من نضاليته اجتماعيا وسياسيا ، وذلك في الوقت الذي كانت الجماهير في مبادراتها تعبر بحدسها السليم (5) عن تصور لحل جذري لواقع التعليم ، فكانت المبادىء الاربعة تمويها لهذا الحدس ولهذه الجذرية وتأطيرا لهما ، ومن هنا دورها التضليلي في المستوى الايديولوجي والعملي . ومن هنا كان اجهاض هذا الحدس السليم عن النضال من اجل تعليم ديموقراطي شعبي حلقة من اجهاض حركة التحرر الوطني التي كان الشعب يتوق اليها بل واضطلع بها في فترات مختلفة من التاريخ .

وهذا النظر الى التعليم من زاوية المبادىء الاربعة كان نظرا تجزيئيا يعزل « قطاع » التعليم عن الواقع الشامل الاقتصادي والاجتماعي والسياسي (6) . والرابط اللفظي الخطابي بين حل « مشكل التعليم » وبين ضرورة تغيير جذري للهياكل السائدة ليس الا ربطا ترقيعيًا وتخريجا سياسيا خجولا : انه يفتقد الى تصور شامل متجانس لطبيعة الواقع وتناقضاته .

هذا النوع من التحليل يتميز بانه تحليل قطاعي محض تلصق به في نهاية الامر بانطة التغيير الجذري للأوضاع العامة من اجل القضاء على « مشكل التعليم » . من هذه النظرة التجزيئية كان لجوء « الدوائر الرسمية » وكذا فئات من البرجوازية الصغيرة والمتوسطة باسم الاشتراكية الديمقراطية أو التعادلية الى الحلول الوسطى لواقع التعليم . ان ذلك تم في شروط العجز والضغط أثناء استلامهما للسلطة من ايدي الاستعمار والتحليل العادي للمبادىء الاربعة ولطريقة طرحها يؤكد طابعها التجزيئي والتضليلي :

فالتعريب مثلا ينظر اليه في مستوى تقني لغوي معزول عن الاساس الاجتماعي والاقتصادي والثقافي . ان الازدواج والانفصام لا ينحصران في المستوى اللغوي بل في مستوى البناء التحتي للمجتمع ذاته ، فالانفصام اللغوي والثقافي يستمد جذوره من انفصام الواقع ومن التبعية ومن التشويهات الناتجة عن ذلك ، فكيف يمكن تعريب المدرسة ولغة التلقين في غياب تعريب الحياة العامة ، تعريب الواقع ؟ ان طرح التعريب بأفق اصلاحي أو انتهازي رجعي يعكس الانفصام الموضوعي الذي تعاني منه الفئات الحاكمة والفئات المساندة لها بين ولائها للاستعمار ـ لتطابق مصالحها معه فترفع شعار الحاجة الى الانفتاح ـ وبين ديماغوجيتها وتضليلها للجماهير ـ فترفع شعار الاصالة والمقدسات ـ هاته الجماهير التي يتقطب حولها الصراع . ولذا فليس من الغريب أن تنتهي « معركة التعريب » الى القبول

بالازدواجية ومحاولة تبرير ذلك ثقافيا وتقنيا لاخفاء الطابع الايديولوجي والسياسي (7) .

وطرح مبدأ التعميم طرح مشوه يقتصر على الحديث عن المطالبة بجعل التعليم من حق الجميع ، وفي ذات الوقت يغفل الاساس الاقتصادي والاجتماعي والبعد الايديولوجي لذلك ، ان هذا الطرح يتجاوز تحليل تعدد الانماط الانتاجية السائدة ويتجاوز أيضا تحليل واقع الفروقات الفظيعة بين البادية والمدينة . فالحديث عن التعميم في غياب الحديث عن المستوى المعاشي للجماهير ، ومن زاوية اعتبار التعليم هبة ، هو منظور تمتزج فيه قيم الاقطاع بقيم البرجوازية ، فكيف يمكن ان يتم التعميم في ظل سيادة أوضاع تعمق تهميش دور الجماهير وتفقيرها ، وفي ظل سيادة أوضاع تستثني البوادي من عملية التحول الاجتماعي والحضاري الا في الحدود التي تضمن نمو مصالح الاقطاع الجديد ؟ .. والتقلص الكبير الذي عرفه التعليم والمتمثل في ضعف نسبة التمدرس بالقياس لعدد السكان وبالقياس لنهاية الخمسينات وبداية الستينات وفي الحواجز المقامة أمام نمو وتواصل عملية التعلم وفي الامية ، كل ذلك يفضح ان الحديث عن التعميم لم يكن سوى شعار تضليلي استهدف بالاساس في فترة معينة الحد من طموحات الشعب المغربي ، لذا فالتراجع الرسمي عن التعميم هو في واقع الامر تاكيد لديماغوجية هذه المبادىء وتضليلها .

ان هذا القصور في التحليل بسبب التجزيئية ، والافتقار الى النظرة الشمولية في معالجة قضايا التعليم هو نفس القصور الذي تعاني منه « النخبة السياسية » (8) السائدة في تنظيرها وممارستها ازاء المشاكل الاقتصادية مثل التصنيع والفلاحة وكذا المشاكل السياسية العامة كمسألة الديموقراطية مثلا ، هذا القصور لم تتخلص منه حتى فئات الاشتراكية الديموقراطية التي عجزت عن ادراك الواقع ادراكا حقيقيا في ضوء الفهم السليم لطبيعة الصراع الطبقي في المغرب ، وتناقضاته من زاوية الشروط التاريخية المحددة لآفاقه اجتماعيا ، واقتصاديا وسياسيا .

كل هذا يعكس تخلف « النخبة السياسية » وعجزها عن القيام بمهامها التاريخية بعيد عن التشويه والتلفيق المؤديان دائما الى المساومة والتضليل .

4) واقع التعليم :

ان تحليل معطيات الواقع التعليمي السائد حاليا تؤكد حقيقة التراجع والتضليل اللذين تخفيهما التبريرات التكنوقراطية الرسمية والشعارات السياسية للاشتراكية ـ الديموقراطية وللتعادلية . واقع التراجع والتضليل هذا يفضح أزمة الفئات الحاكمة وقصور « النخبة السياسية » وتوجيه هذه الازمة الرئيسي هو تهميش الجماهير موضوعيا عن أن تعي حقيقة الواقع

التعليمي كعنصر جزئي من حقيقة الازمة الكلية .

ان الصراع القوي الذي يشهده واقع التعليم في المغرب يسجل عجز الفئات الحاكمة عن تصفية المشكل . واذا كان هذا الصراع يتميز بالحدة فان الفئات السائدة استطاعت أن تعزله عن مختلف مجالات الصراعات الاخرى ، بينما أخفقت المحاولات الهادفة الى ان يكون النضال من أجل التعليم مرتبطا بنضال مختلف الفئات الشعبية . ان هذا الاخفاق ادى الى استثمار هذا الصراع في آفاق جد محدودة ان لم تكن تعوق أحيانا تبلور ونمو وعي صحيح وسليم يتميز بتصور شامل وموضوعي لطبيعة الاوضاع الحقيقية (9) (10) .

ان طرح مسالة التعليم بقي مختزلا في نمط مطلبي مهني دون أن يفتح المجال لبلورة طموحات الفئات المساهمة في الصراع ، هذه الطموحات التي عبر عنها في النضالات النقابية منذ نهاية الخمسينات حتى الآن (11) .

ج ـ خصائص النظام التعليمي :

1) على ضوء ما سبق فخصائص النظام التعليمي بالمغرب لا يمكن رصدها فقط بتحليل واقع « الازمة » ولا بتحليل واقع المطالبة ثم التراجع عن المبادىء الاربعة ، وانما يتم في ضوء تحليل واقع التعليم باعتبار خصائص بنيته ومكوناتها مشروطة بخصائص المنظومة الاقتصادية والسياسية السائدة . ان البنية التعليمية هاته هي جهاز ايديولوجي للدولة يعكس جوانب التمزق وعدم التجانس التي تعاني منها الفئات السائدة في جهاز الدولة ذاته .

فتصورات وأهداف التعليم الرسمية تتميز هي أيضا بعدم التجانس حيث تسخر التعليم لخدمة مصالح متباينة ، تشترطها التبعية ومصالح الكمبرادور والاقطاع الجديد . ان التشكيلة الاقتصادية بالمغرب وما تتميز به من تعددية وتشويه وتبعية تحدد خصائص وأهداف النظام التعليمي . فاذا كانت المنظومة الاقتصادية الغالبة هنا هي الرأسمالية التابعة والمشوهة فالنظام التعليمي المنبثق عنها هو تعليم برجوازي تابع ومشوه ، وظيفته الاساسية هي اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة . ويمكن اجمال خصائص هذا التعليم فيما يلي :

2) اسهام التعليم في تعميق قسمة العمل الاجتماعي : وهذا يعني ان التعليم في برامجه ونسب التمدرس المتفاوتة والتوزيع الجغرافي للخريطة المدرسية ، والتعددية .. كل ذلك يمثل عنصرا من العناصر الاساسية التي تعمق التفاوت الاجتماعي والاقتصادي وتعيد انتاج الترتيب الاجتماعي القائم على انعدام تكافؤ الفرص . ومن أمثلة هذه الخاصية نذكر :

ـ الفرق في نسبة التمدرس بين المدن وبين البوادي وبين المدن الصغيرة وبين الحواضر وداخل الحواضر ذاتها بين الاحياء الشعبية الفقيرة

وبين أحياء الاعيان وكبار القوم وكذا أحياء الطبقات الوسطى (12) .

فمن مجموع 1.603.000 مسجل في المدرسة الابتدائية سنة 1977 نجد ان 1.056.000 أي نسبة 66 ٪ ينتمون الى المدن مقابل 546.900 أي 34 ٪ ينتمون الى البوادي ، وذلك على الرغم من كون سكان البوادي يمثلون أكثر من 60 ٪ من مجموع السكان . وضمن هذا العدد نجد أن نسبة التمدرس بالنسبة للاناث في المدن تمثل 81 ٪ مقابل 19 ٪ في البوادي . أما اذا نظرنا الى هذه العلاقة باعتبار مجموع الاطفال الذين هم في سن الدراسة من (7 ـ 14) فان التفاوت بين البادية والمدينة يزداد عمقا حيث ان عدد الاطفال الذين ينتمون الى المدن يمثلون نسبة 90 ٪ من مجموع المتمدرسين بينما لا يمثل أطفال البادية سوى 10 ٪ (13) . مع الاشارة الى التراجع عن سن التمدرس الذي كان قبل 1966 بين (6 ـ 12) سنة .

وحسب المذكرة التوجيهية للجنة الشغل والانعاش الوطني والتكوين المهني بشأن اعداد التصميم الخماسي 78 ـ 1982 نجد أن نسبة التمدرس بالنسبة للفتيات تبلغ 29،1 ٪ ، أي أن نسبة الفتيات البالغات من العمر 7 سنوات وغير المتمدرسات تفوق 70 ٪ من مجموع الفتيات . أما حسب الاحصائيات العامة الرسمية سنة 1976 ـ 1977 فنسبة الفتيات داخل مجموع المتمدرسين تمثل 35،6 ٪ في الابتدائي و 34،2 ٪ في الثانوي و 20 في المائة في العالي ، ومعنى هذا أن نسبة الفتيات المتمدرسات هي أقل من ثلث مجموع المتمدرسين .

ومع تعذر توفر احصائيات تبرز نسبة تمدرس الاطفال بحسب انتمائهم الاجتماعي فاننا نجد أن نسبة التمدرس في البيضاء وحدها تصل الى 25 ٪ من مجموع المسجلين ، علما بأن سكانها لا يتعدون نسبة 10 ٪ من مجموع سكان البلاد . ثم ان نسبة القبول في الطور الاول من التعليم الثانوي بالاحياء الشعبية لهذه المدينة لا تتعدى 5 ٪ (14) ، كل ذلك يعكس بعض جوانب التفاوت في نسبة التمدرس والناتجة عن طبيعة النظام التعليمي القائم على تعميق قسمة العمل الاجتماعي .

ـ ان التعددية في أنماط التعليم تعبر هي أيضا عن قسمة العمل الاجتماعي ، فهناك الى جانب التعليم المزدوج العصري تعليم معرب أصلي والى جانب التعليم الرسمي هناك التعليم الحر وكذا تعليم البعثات الاجنبية والجالية اليهودية . والملاحظ أن تعليم البعثة الفرنسية يكاد يكون موقوفا على أبناء الفئات السائدة وذلك في اطار العقد الاستعماري الجديد ، حيث ان علاقات الهيمنة والتبعية تضفي على هذا النوع من التعليم صفة التعليم النموذجي والامثل (15)

ان كل هذه المعطيات تبرز بوضوح الطابع الطبقي النخبوي للتعليم السائد في المغرب .

3) انفصال التعليم عن الانتاج وعن الواقع الحي للمجتمع : ان مضمون التعليم في جميع أطواره بعيد عن تفاعلات الواقع . فهو لا يؤهل المتعلم للاندماج في المجتمع كعنصر ايجابي وواع. ان هذا المضمون يقوم على أساس المنظور الفيودالي البرجوازي في التمييز بين العمل الذهني والعمل اليدوي ، اذ ان جل ما يتلقاه المتعلم هو عبارة عن ثقافة عامة فضفاضة متناقضة ومشوهة (عربية ـ فرنسية . أصيلة ـ عصرية ..) لا تخول لحاملها بناء منظور متجانس ومتكامل ولا تمكنه من أية كفاءة مهنية أو تطبيقية ، بالاضافة الى ضئالة أو انعدام التعليم المهني والتقني أحيانا ، حتى بالمنظور البورجوازي الذي يجعل من هذا التعليم في المستوى الايديولوجي ملجئا « لمعطوبي الدراسة » ، أي المطرودين والموقوفين ، وبالدرجة الاولى أبناء الفئات الشعبية من الكادحين والفقراء . وذلك رغم ضرورة وجود ذلك التعليم على المستوى الاقتصادي . كل ذلك يفضح عدم ارتباط النظام التعليمي بمرافق الانتاج وبمتطلبات « النمو الاقتصادي » المحلي .

ان طبيعة النظام الاقتصادي التابع في المغرب ، تفرض في مجال السياسة التعليمية أن يوظف التعليم في خدمة القطاعات التي لا تخدم سوى مصالح فئات الاقطاع الجديد والكومبرادور وكذا مصالح الرأسمال الاجنبي ، فلا غرابة اذن أن نجد أن التمفصل بين التعليم لا يتم بشكل أو بآخر الا في قمة الهرم التعليمي ، في التعليم العالي ، أي فقط بالنسبة لاقل من 1 ٪ من المتمدرسين ، وذلك رغم ما يمثله التعليم من ثقل على الميزانية العامة (25 ٪) ولو ظاهريا . فهذا يعني أن التمفصل يقتصر على المستوى الذي يخول اعداد أطر يمكن أن تسهر على تنظيم الانتاج في القطاعات التي تخضع للتبعية بشكل مباشر مثل المناجم والفلاحة المسماة عصرية (فلاحة التصدير) والسياحة والتجارة والتجهيز (مدرسة المعادن ـ المدرسة المحمدية للمهندسين ـ المعهد الزراعي ـ المعهد العالي للتجارة ..) .

ان تركيز جهود تمفصل التعليم بالانتاج في قطاعات بعينها يفضح من ذاته انفصال التعليم عن الانتاج ، حيث انه لا يخول الاغلبية الساحقة الا طلاء بسيطا من الثقافة قد لا يتعدى حدود محاربة الامية (16) ، بينما يكرس لدى الاقلية تكوينا تكنوقراطيا ضيقا بعيدا عن الواقع الملموس ومتطلباته ووعيا مزيفا يكون لديها عقدة الاستعلاء التي تبرر بها ازدراءها للخبرات الجماهيرية .

ومن المفارقات المثيرة للغرابة هذا التناقض بين ما تدعيه الفئات الحاكمة من أن التعليم « قطاع غير منتج » لا يستحق مستوى التكاليف الباهظة المخصصة له وبين الالحاح على ضرورة تكوين الاطر ومغربتها وتأهيلها تأهيلا عاليا !! . يبقى أن النظام التعليمي ما زال عاجزا عن الاستجابة حتى للمتطلبات الكمية والكيفية المحدودة والمحددة رسميا .

4) الاتلاف المنهجي لطاقات الانسان المبدعة : ان طبيعة التعليم البرجوازي لا تستهدف تكوين الشخصية المتكاملة النمو والمتجانسة الطاقات ، انما تستهدف أساسا خلق انسان مأجور يبيع كفاءاته ويعيد انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة ، مع ملاحظة التشويهات التي تصيب هذا التكوين ذاته بسبب النظام الراسمالي المشوه والتابع . فتعددية أنماط الانتاج الاقتصادي المتعايشة تقابلها تعددية في أنماط الوعي والفكر والتصور ، والواقع المادي المشوه يقابله واقع فكري ونفسي مشوه تتلقب معه وبشكل ماساوي امكانيات الانسان وقدراته على الابداع والعطاء . وهذا يؤكد ان انعدام التمفصل لا يوجد فقط بين التعليم والانتاج المادي بل يوجد أيضا في قلب التعليم ذاته ونوعية الثقافة الملقنة . فالتزاوج الموجود بين الاستعمار الجديد وبين الفئات السائدة من الاقطاع الجديد والكمبرادور فرضا في نفس العقد الثقافي الاستعماري ثقافتين متناقضتين متداخلتين يخضع لهما التعليم ويعيد انتاجهما في نفس الوقت : ثقافة امبريالية وثقافة غيبية عتيقة كلاهما يتخذ نفس الغاية : غاية التجهيل والاستيلاب .

فما تتميز به برامج التعليم من تراكم وبعد عن الواقع وما تتميز به وسائل التلقين والعلاقات التربوية من عتاقة وجمود وأبوية وسلطوية كل ذلك يؤدي الى تكوين شخصية غير متكاملة ولا متجانسة ، شخصية تعاني من الانفصام في مستويات عديدة .وأعمق ما يوضح هذا الانفصام هو الانبهار أمام الثقافة الغربية مع الارتباط الصوفي بالقيم الموروثة بدعوى الاصالة .

هذا الوضع الثقافي الذي يخضع له التعليم ويكرسه يعوق وبشكل موضوعي امكانية تاسيس تصور ثقافي متجانس ومتحرر بل ان تلك الاعاقة من مهمات هذا النظام التعليمي الاساسية .

ومظهر آخر لهذا النظام تعكسه حاجة المتمدرسين المنقطعين والموقوفين والمطرودين عن متابعة الدراسة للهجرة الى المتروبول لضمان لقمة العيش ، فاذا كان النظام الاقتصادي السائد يحكم على الاغلبية الساحقة من الفئات الشعبية بالبطالة والتشرد ابقاء على امتيازات الامبريالية وخدامها . فالنظام التعليمي هو الآخر يؤدي الى تكديح (بلترة) الاغلبية من أبناء تلك الفئات بالطرد المنهجي وبالتسقيط وبتهميش دورها وارغامها في نهاية المطاف على الهجرة لخدمة الراسمال الاجنبي عن طريق بيع قوة عملها وكفاءتها المحدودة جدا ، ذلك البيع الذي يصبح مصدرا لارباح الفئات السائدة هنا أيضا ، بل موردا لتعويض العجز المادي (17) .

هذه الخصائص تشكل جوهر النظام التعليمي بالمغرب ، وهي تحدد الوظيفة الاقتصادية والثقافية والايديولوجية التي يمارسها ، هذه الوظيفة لا يمكن عزلها عن هيمنة فئات الاقطاع الجديد والكومبرادور داخل التشكيلة الاجتماعية المغربية كما لا يمكن عزلها عن علاقات التبعية اقتصاديا وثقافيا ،

فليس تكوين الاطر هي الوظيفة الاساسية للتعليم كما يصرح بذلك رسميا بل ان الوظيفة الاساسية هي اعادة انتاج العلاقات الاستغلالية المتحكمة في المجتمع داخليا وخارجيا . ان تكوين الاطر ليس الا الوجه العملي لهذه الوظيفة .

د ـ تعميم التعليم أم تعميم الامية ؟

في سنة 1966 وقع التراجع رسميا عن مبدأ تعميم التعليم (18) ، هذا التراجع كان تقنيا منهجيا وعانيا لتقليص نسبة التمدرس . فمنذ 1956 حتى الآن لم تتعد نسبة التمدرس 30 ٪ . هذا التراجع والتقلص كانا من الروافد الاساسية لتوسيع قاعدة الامية في المغرب حيث هناك الآن ما لا يقل عن 76 ٪ من الاميين وفي البوادي ترتفع النسبة الى 90 ٪ من مجموع السكان .

ويجب توسيع مفهوم الأمية ليشمل بالاضافة الى من لم يتمدرسوا نهائيا أولئك الذين توقفوا (أي طردوا) عن الدراسة في الابتدائي وكذا اعداد كثيرة ممن انقطعوا عن الدراسة في الثانوي . ففي سنة « مثالية » مثل 1977 لم تتعد نسبة القبول في الثانوي 34 ٪ من مجموع عدد التلاميذ المسجلين في قسم المتوسط الثاني (بغض النظر عن الذين انفصلوا عن التعليم خلال السنوات الاربع الاولى من التعليم الابتدائي) . أما بالنسبة للثانوي فهناك على الاقل 51 ٪ ممن يفصلون عن الدراسة . وحسب المذكرة التوجيهية السابقة الذكر هناك حوالي 140.000 تلميذ يغادرون المدارس الابتدائية سنويا . بينما يغادر الثانويات حوالي 52.000 تلميذ . اذن هناك 190.000 تلميذ يغادرون الدراسة دون منفذ أو تاهيل . هل تحتاج هذه المعطيات الى تعليق ؟

اذا كان النظام التعليمي الراهن بالمغرب أداة لاعادة صياغة العلاقات السائدة والفكر المهيمن : الغيبي والعتيق والاستعماري فان انتاج **الجهل وتوسيع الامية** يعبران عن الشكل الرئيسي الذي يضمن اعادة تلك الصياغة .

واذا كان انتاج الجهل وتعميم الامية يجسدان ما يتميز به النظام التعليمي من نخبوية وطبقية فانهما يمثلان أبشع شكل من اشكال القمع الذي تعاني منه الفئات الشعبية وكل فكرة او حركة تعبر عن مصالح هذه الفئات . هذا القمع يسعى الى طمس الوعي وعرقلة التطور المادي والفكري مستهدفا تعطيل حركة الصراع المتنامي في المجتمع. ويبرز لدى الفئات الشعبية شعور حاد بهذا القمع بين الحين والآخر في نضالات تعبر عن رفض النظام التعليمي القمعي ، وبصفة غير مباشرة عن رفض للواقع العام الذي ينتج هذا النظام . ولهذا فتسخير النظام التعليمي من أجل اعادة العلاقات السائدة لا يتم بشكل مطلق اذ أن النظام التعليمي وبسبب طبيعته القمعية ذاتها يتضمن تناقضات قد تجعله يؤدي الى عكس الاهداف المرسومة له : الى انماط من الوعي الصحيح تتنامى بشكل تدريجي مع تفاقم واحتدام التناقضات في المجتمع .

هوامش :

1) « الايديولوجيا وأجهزة الدولة الايديولوجية » مقال من كتاب « مواقف » لالتوسير (ص 67 الى 125) المنشورات الاجتماعية ، باريس ، 1976 (ترجم المقال جوزيف سكاف في « دراسات عربية »)
- « تنظيم الثقافة » فصل من كتاب غرامشي : « غرامشي من خلال نصوصه » ، ص 609، المنشورات الاجتماعية ، باريس ، 1975 .
- كذلك « الامير الحديث » ، غرامشي ، دار الطليعة ابريل 1970 ، ط. 1
- راجع بالاضافة الى ذلك المقالات التالية من مجلة « دراسات عربية » : « الثقافة والعمل التربوي في مرحلة التحرر الوطني » عدنان عبد الرحيم « المضمون الجماهيري للتربية » نبيل ايوب بحران عدد ابريل 1976 . « من علمني ماذا ؟ ... » عدد ديسمبر 1976 .

2) انظر
J.C. Passerou et P. Baurdieu, « La reproduction », ed. Minuit, 1970 (P. 230 et suiv.)

3) راجع « التطور اللامتكافئ » سمير امين ، و كتاب « البرجوازية الرثة والتطور الرث » اندريه غوندر فرانك ترجمة الهيثم الايوبي واكرم ديري .

4) كتاب « المغرب » (ص 313 و 324) لألبير عياش ، المنشورات الاجتماعية ، 1956 . ايريك لابون ، مقيم عام لفرنسا من سنة 1946 الى 1947 حاول نهج سياسة ليبرالية متفتحة تسمح ببعض الاصلاحات الاقتصادية والسياسية .

5) لا نقصد بالحدس هنا جانبه الغيبي ، بل نعتبر الفهم الواقعي والمبادرات العملية التي عبرت بها الجماهير وبنوع من العفوية عن طموحاتها في مجال التعليم ، حيث بلورت تلك الطموحات في المطالبة بمحو الامية وتعميم التعليم . وفي المبادرة بتاسيس المدارس في اوراش تعتمد على العمل الجماعي بالخصوص في البوادي ... غير ان هذه العفوية في الطموح والمبادرة لم تؤطر في اتجاه وطني سليم بل حدت تدريجيا بمجموعة من التدابير البيروقراطية . لعله يمكن الحديث هنا عن ما اسماه ليفين وغرامشي « بالحس السليم » لدى الجماهير .

6) يقول عمر بن جلون : « ان ما يسمى بـ « المبادئ » الاربعة ... هذه « المبادئ » المزعومة ما هي في الحقيقة الا وصف للمشاكل كما تركتها الحماية مع التحوير في تسميتها » ص 85 من كتاب « شهيد المحرر عمر بن جلون » دار النشر المغربية يناير 1976 . يمثل هذا التاويل بداية لفهم نقدي لمذهبية التعليم التي سطرت في نهاية الخمسينات .

7) المؤتمر العاشر لحزب الاستقلال - وخطاب وزير التعليم اثناء المجلس الوطني للحزب شتمبر 1978 .

8) هذا القصور اثار انتباه كثير من الدارسين المهتمين بالتاريخ السياسي المعاصر للمغرب . يمكن الرجوع في هذا الصدد الى كتاب
J. Waterbury, « Le Commandeur de Croyant », PUF, 1975
وكتاب R. Leveau, « Le Fellah defenseur du trône », Mouton, 1973.

9) الا يمكن الحديث هنا عن تقسيم للعمل - موضوعيا - سياسيا وايديولوجيا في ما يخص معالجة مشاكل التعليم بين الدور القمعي للفئات الحاكمة وبين الدور التضليلي « اللجنة السياسية » ؟ كل طرف في هذا التقسيم يراعي مصالحه الطبقية والسياسية بينما تبقى مصالح الجماهير في الهامش او للاستهلاك . هل يكون من الغريب ان ينكشف هذا التقسيم للعمل في مراحل المساومة المكشوفة والتي كانت مناظرة ايفران قمتها ؟

10) مناظرة ايفران .

11) اضرابات 59 - 62 - 65 - 69 - 70 - 71 - 72) 77 - 1978 ، في قطاع رجال التعليم ان هذه الاضرابات عرفت حدة اكثر كما وكيفا في القطاعين الطلابي والتلاميذي مثل اضرابات 1965 بالدار البيضاء . و 69 وبداية السبعينات في كبريات المدن حيث تواصل الاضراب احيانا خلال شهور من السنة الدراسية مما ادى الى اغلاق كلية الآداب ، واقرار سنة 1972 كسنة بيضاء ومنع ا. و. ط. م. في 24 / 1 / 73 .

12) جريدة البيان الموسم الدراسي سنة 1975 مقال للدويب عبد المجيد .
13) مقال بالفرنسية حول « السياسة التعليمية بالمغرب من 1955 الى 1977 » لاحمد معتصم في مجلة : مشرق مغرب ، التي تصدر بفرنسا ، عدد الدورة الاولى سنة 1978 .
ـ راجع كذلك العدد الخاص حول التعليم من مجلة انفاس بالفرنسية ، العدد 20 ـ 21 .
14) راجع الهامش 12 .
15) اصبحت البعثة الامريكية تنافس البعثة الفرنسية حيث انها غدت تمثل بالنسبة للشريحة العليا من الفئات السائدة النموذج التعليمي الامثل .
16) دون أن نغفل ان رأس المال يستفيد لا محالة حتى من التاهيل الطفيف الذي تحصل عليه جماهير المتعلمين ممن لم يتلقوا تخصصا مهنيا أو جامعيا سواء في مستوى الانتاج أو في مستوى الاستهلاك .
17) كتـاب
A. Baroudi, « MAROC : Emmigration et Impérialisme »
Ed. Sycomore, 1978
18) الندوة الصحفية لوزير التعليم بن هيمة ، 6 ابريل 1966 .