

الخطوط البحرية

مجلة
فكرية
إبداعية

مجلة شهرية تصدر مؤقتاً أربع مرات في السنة
السنة الثالثة - العدد الثاني عشر - 1979

المدير المسؤول : محمد بنيس

هيئة التحرير : محمد اليكري
مصطفى المسناوي
عبد الله راجع

العنوان :

ص. ب. : 505
المحمدية - المغرب

الموضوعات

• دراسات

- 4 التعليم بالمغرب : واقع ومستقبل
أحمد الأخوالي
- 18 المدرسة والاستعمار في المغرب
دانيال ريفي
- 42 أحمد فؤاد نجم : الشاعر والشعب
محمد ابزيكا

• حوار

- 91 حديث شاعر
محمد الحبيب الفرقاني

• شعر

- 106 لا تغازل الأشجار ... حتى أعود
عز الدين المناصرة
- 113 هكذا كلمني الشرق
(موسم الشهادة)
محمد بنيس
- 126 خيانة
محمد الميموني

• قصة

مجنون الورد

I28

محمد شكري

فصل من حكاية جلول الجيلالي
(المعروف خطأ بجاليلو جاليلي)

I33

مصطفى المسناوي

مناصر افهم ازمتمنا النعدية

I43

ابراهيم الخطيب

• من تراثنا الحديث

I49

ذكرى المتنبى بالمغرب 1935

الاغنية الشعبية واغنية الشعب

I64

محمد توتالي

I66

• المؤتمر السادس لاتحاد كتاب المغرب

- | | | |
|----------|-----------------|----------------------|
| 15 درهما | الاشترار العادي | المغرب |
| 40 درهما | الاشترار العادي | أروبا |
| 30 درهما | الاشترار العادي | بقية الاقطار العربية |
| 50 درهما | اشترار المساندة | |

تبعث الاشترارات باسم

محمد بنيس

الحساب البريدي I.383.41 الربط

I - المقالات التي تنشر في المجلة تعبر عن رأي كاتبها .

2 - المقالات التي لم تنشر لا ترد الى اصحابها .

التعليم بالمغرب : واقع ومستقبل

احمد الاخوالى

ليس المقصود هو القيام بعملية وصفية للتعليم بقدر ما نسعى الى تحديد وتحليل ونقد جملة مفاهيم يمكن على ضوءها تشخيص اهم خصائص النظام التعليمي السائد حاليا على اعتبار ان النظام التعليمي هو جزء من الواقع الاجتماعي بتناقضاته المختلفة ، ويكشف عن وجه من اوجه الصراع الايديولوجي الآخذ في التطور ، والذي شهده المغرب بحددة متزايدة وبالخصوص منذ اواخر الستينات واولئل السبعينات .

(ا مفاهيم اساسية للتحليل :

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

ان هذا التصور للمدرسة هو تصور ليبرالي يتطور بشكل واضح مع نمو وتطور البرجوازية في أوروبا 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 اي شروط الاعداد والتاهيل للاندماج في الحياة العامة .

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

على تكريس هيمنة البرجوازية .

ان المدرسة بهذا الاعتبار تخاق وعيا مزيفا اساسه الانقسام في الرؤية للواقع ولعناصر هذا الواقع . هذا الانقسام يؤدي عادة الى العجز عن الفهم الصحيح لطبيعة العلاقات الاستغلالية السائدة ولطبيعة المفاهيم الموهمة 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 متخلا لفهم ذلك الواقع من اجل تغييره او تعديله وتحويله على الاقل بقدر ما هي لزيادة 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 ، لن 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 طيقيا ، يتحدد الصراع فيه بين قوة الراسماليين وبين قوة المنتجين المباشرين وغير المباشرين ، فان المدرسة تسعى الى تكريس سيادة وهيمنة قوة الراسماليين ، فالمدرسة مؤسسة تتم فيها اعادة انتاج العلاقات البرجوازية المهيمنة . ويظهر ذلك من خلال : - تعميق قسمة العمل الاجتماعي - فرض التناقض بين العمل اليدوي والعمل الفكري وفرض السيادة للعمل الفكري - انتاج واعادة انتاج قوة عمل مؤهلة ومتخصصة (ماجورون يبيعون كفاءتهم في سوق العمل الراسمالي) - انتاج واعادة انتاج النخبة التي تسهر على استمرارية سلطة الاستغلال سواء بما تمارسه تلك النخبة من سلطة او نفوذ او بنمط حياتها اليومي (سيادة قيمها ومثلها) على ان لا يفهم هذا الدور بشكل مطلق بل في السياق التاريخي لنبشاة هذه النخبة ذاتها بمعنى انه يمكن لعناصر منها ان 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 بعمز 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 العامة كما حدد تحركها في اطار التبعية لتلك المصالح ذاتها . هذه التبعية تفرض واقعا مشوها في جميع المجالات ، ففي المستوى الاقتصادي هناك نمو غير متكافئ بين قطاعات ينعدم بينها التماثل وتتخضع 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 والتأطير الممارس من طرف الفئات السائدة وتفضح عجزها عن نقل وتقليد المجتمع البرجوازي وخصائص نظامه التعليمي بشكل متجانس .

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

فمن تحليل هذه المفاهيم تبجو 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 العرجوازية ذاتها .
في ضوء هذا التحليل يمكن أن نتساءل عن واقع نظام التعليم وأوضاعه
السائدة في المغرب حاليا ؟

(ب) واقع أزمة التعليم بالمغرب :

(I) يتركز الحديث عن أوضاع التعليم في المغرب على « واقع الأزمة » ،
أي من خلال الحديث عن أزمة التعليم : « التعليم في أزمة » . فما المقصود
من « الأزمة » ، أولا ، ثم هذه الأزمة هي بالنسبة لمن ثانيا ؟

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

فالم منظور الأول تكنوقراطي ينظر إلى الأزمة من الزاوية التقنية :

- زاوية الانفجار الديموغرافي .

- التناقض بين المجهود المبذول في العليم ماليا بالخصوص وبين

مردديته .

- عدم قدرة المدرسة على إيجاد الأطر الكافية وفي الوقت المناسب .

- قلة الامكانيات ، الخ ...

أما المنظور الثاني فيهدف إلى 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 « مبدأ الديمقراطية » ،
ويشخص الأزمة في نسبة التمدرس الضئيلة ويفسرها بالسياسة اللاشعبية
المتبعة في ميدان التعليم « نخبوية التعليم » .

فالم منظوران معا ، وإن اختلفا في الشكل وفي اللهجة ، يلتقيان في
الجوهر ، وهو الاقتصاد في التحليل على الجانب الكمي للتعليم واغفال
للإشارة إلى واقع التعليم في خصائصه الجوهرية المرتبطة بنمط الانتاج
الغالب ، ويقتصر بذلك تحديد حل « الأزمة » في مستوى قرارات ادارية
تقنية مالية (التخطيط) وفي أفق شعارات سياسية ترميمية تخفي العجز
عن التحليل العلمي للواقع التعليمي السائد .

الأزمة على هذا ليست أزمة تعليم ولكنها أزمة تمس الدولة بالدرجة
الأولى وتمس قوتي المصالح الكبرى ممن يحتكرون وسائل الانتاج والسلطة .
لذا فالحديث عن التعليم من زاوية الأزمة هو في الواقع تكريس بصفة
واعية أو غير واعية لطبيعة النظام التعليمي السائد في اطار علاقات
الاستغلال ، واليبحث عن حل لازمة هذا النظام التعليمي لا يمكن أن يكون الا
مساهمة في انقاذ الفئات الحاكمة من أزمته لا انقادا للتعليم .

(2) الارث التاريخي أو الظاهرة الاستعمارية :

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

ان ما ورثه التعليم من « نازمات » عن المرحلة الاستعمارية ليس فقط راجعا لتأثير الظاهرة الاستعمارية ولكن ايضا الى طبيعة الافق الاصلاحي والمحدود للحركة الوطنية في صراعها اذ ذلك من « أجل الاستقلال والحرية » فما سيعرف بعد 1956 بالمباديء الاربعة المكونة لمذهبية التعليم لم يكن في واقع الامر سوى بلورة لمطالب طرحتها الحركة الوطنية ذاتها انطلاقا من برنامج الاصلاحات وتفننر المطالب في افق 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 شهدتها ويشهدها المغرب هي وحدها المحددة لطبيعة النظام .

ان الاستناد الى الارث التاريخي في تفسير واقع التعليم يمكن فقط في حدود فهم التناقض الجوهرى بين الافاق التي كانت ترسمها الفئات الحاكمة منذ المرحلة الاستعمارية : التعليم كأداة لاجراء 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 امام 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 الابداع الايدولوجية .

3) مذهبية التعليم بين التضليل الايدولوجي وبين واقع التراجع :

المباديء الاربعة لم تات في واقع الامر الا لاحتواء هذا الصراع وتوجيه هذا التناقض لخدمة الافق الاصلاحي لفئات من البرجوازية الصغرى والمتوسطة ممن ستنطور شعاراتها السياسية في ضوء ميولات اشتراكية ديموقراطية او تعادلية اسلامية .
وإذا كانت المباديء الاربعة هي في الحقيقة مجرد طبعة جديدة لمبادئ

« اريك لايون » (4) فان جدتها تأتي من جده ظروف الصراع التي كيفت وظيفتها بأن جعلت منها شعارات سياسية في يد اصلاحية الاشتراكية الديمقراطية. والتعادلية تواجه بها طموحات الجماهير وتحد من نضاليتها اجتماعيا وسياسيا ، وذلك في الوقت الذي كانت الجماهير في مبادراتها تعبر بحسها السليم (5) عن تصور لحل جذري لواقع التعليم ، فكانت المباديء الاربعة تمهيدا لهذا الحدس. ولهذه الجذرية وتاطيرا لهما ، ومن هنا دورها التضييقي 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 المباديء الاربعة كان نظرا تجزيئيا يعزل « قطاع » التعليم عن الواقع الشامل الاقتصادي والاجتماعي والسياسي (6) . والرابط اللفظي الخطابى بين حل « مشكل التعليم » وبين ضرورة تغيير جذري للهياكل السائدة ليس الا ربطا ترقيعيا وتخريجا سياسيا خجولا : انه يفتقد الى تصور شامل متجانس لطبيعة الواقع وتناقضاته .

هذا النوع من التحليل يتميز بانه تحليل قطاعي محض تلتصق به في نهاية الامر يافطة 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 للمباديء الاربعة ولطريقة طرحها يؤكد طابعها التجزيئي والتضييقي :

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 التثويات الناتجة عن ذلك ، فكيف يمكن تعريب المدرسة ولغة التلقين في غياب تعريب الحياة العامة ، تعريب الواقع ؟ ان طرح التعريب بأفق اصلاحى أو انتهازي رجعي يعكس الانفصام الموضوعى الذي تعاني منه الفئات الحاكمة والفئات المساندة لها بين ولائها للاستعمار - لتطابق مصالحها معه - فترفع شعار الحاجة الى الانفتاح - وبين ديماغوجيتها وتضييلها للجماهير - فترفع شعار الاصاله والمقدسات - هاته الجماهير التي يتقطب حولها الصراع . ولذا فليس من الغريب أن تنتهي « معركة التعريب » الى القبول

بالأرثوذكسية ومحاولة تبرير ذلك ثقافيا وتقنيا لاختفاء الطابع الأيديولوجي والسياسي (7).

وطرح مبدأ التعميم طرح مشوه يقتصر على الحديث عن المطالبة بجعل التعليم من حق الجميع ، وفي ذات الوقت يغفل الأساس الاقتصادي والاجتماعي والبعد الأيديولوجي لذلك ، ان هذا الطرح يتجاوز تحليل تعدد الانماط الانتاجية السائدة ويتجاوز أيضا تحليل واقع الفروقات الفطرية بين البادية والمدينة . فالحديث عن التعميم في غياب الحديث عن المستوى المعاشي للجماهير ، ومن زاوية اعتبار التعليم هبة ، هو منظور تمتاز فيه قيم القطاع بقيم البرجوازية ، فكيف يمكن ان يتم التعميم في ظل سيادة أوضاع تعمق تهميش دور الجماهير وتفقيرها ، وفي ظل سيادة أوضاع تستثنى البوادي من عملية التحول الاجتماعي والحضاري الا في الحدود التي تضمن نمو مصالح القطاع الجديد ؟ ... والتقلص الكبير الذي عرفه التعليم والمتمثل في ضعف نسبة التمدرس بالقياس لعدد السكان وبالقياس لنهاية الخمسينات وبداية الستينات وفي الحواجز المقامة امام نمو وتواصل عملية التعلم وفي الامية ، كل ذلك يفصح ان الحديث عن التعميم لم يكن سوى شعار تضليلي استهدف بالاساس في فترة معينة الحد من طموحات الشعب المغربي ، لذا فالترجع الرسمي عن التعميم هو في واقع الامر تأكيد لديماغوجية هذه المبادي 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 الديمقراطية مثلا ، هذا القصور لم تتخلص منه حتى فئات الاشتراكية الديمقراطية 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 - الديمقراطية وللتعاضدية . واقع التراجع والتضليل هذا يفصح ازمة الفئات الحاكمة وقصور « النخبة السياسية » وتوجيه هذه الازمة الرئيسي هو تهميش الجماهير موضوعا عن ان 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 . و اذا كان هذا الصراع يتميز بالحدة فان الفئات السائدة استقطعت ان تعزله عن مختلف مجالات الصراعات الاخرى ، بينما أحنفت المحاولات الهادفة الى ان يكون النضال من أجل التعليم مرتبطا بنضال مختلف الفئات الشعبية . ان هذا الاخفاق أدى الى استئثار هذا الصراع في آفاق جد محدودة ان لم تكن تعوق أحيانا تبلور ونمو وعي صحيح وهلميم يتميز بتصور شامل وموضوعي لطبيعة الاوضاع الحقيقية (9) (10) .

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

ج - خصائص النظام التعليمي :

(I) على ضوء ما سبق فخصائص النظام التعليمي بالمغرب لا يمكن رصدتها فقط بتحليل واقع « الازمة » ، ولا بتحليل واقع المطالبة ثم التراجع عن المبادئ 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 ، تستلزمها التبعية ومصالح الكمبرادور والقطاع 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 :

- الفرق في نسبة التمدرس بين المدن وبين الوداي وبين المدن الصغيرة وبين الحواضر ودخل الحواضر ذاتها بين الاحياء الشعبية الفقيرة

وبين أحياء الاعيان وكبار القوم وكذا احياء الطبقات الوسطى (I2) .
 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 المتدرسين
 بالنسبة للاناث في المدن تمثل ٪ 81 مقابل ٪ 19 في البوادي . أما إذا نظرنا
 إلى هذه العلاقة باعتبار مجموع الاطفال الذين هم في سن الدراسة من (7 -
 14) فان التفاوت بين البادية والمدينة يزداد عمقا حيث ان عدد الاطفال
 الذين ينتمون الى المدن يمثلون نسبة ٪ 90 من مجموع المتدرسين بينما
 لا يمثل اطفال البادية سوى ٪ 10 (I3) . مع الاشارة الى التراجع عن سن
 التمدريس الذي كان قبل 1966 بين (6 - 12) سنة .

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

ومع تعذر توفر احصائيات تبرز نسبة تمدريس الاطفال بحسب انتمائهم
 الاجتماعي فاننا نجد أن نسبة التمدريس في البيضاء وخرها 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 ٪ (I4) ، كل ذلك يعكس بعض جوانب
 التفاوت في نسبة التمدريس والناجمة عن طبيعة النظام التعليمي القائم على
 تعميق قسمة العمل الاجتماعي .

- ان التعددية في أنماط التعليم تعبر هي أيضا عن قسمة العمل
 الاجتماعي ، فهناك الى جانب التعليم المزوج العصري تعليم معرب أصلي
 والى جانب التعليم الرسمي هناك للتعليم الحر وكذا تعليم البعثات الاجنبية
 والجالية اليهودية . والملاحظ أن تعليم البعثة الفرنسية يكاد يكون موقفا
 على ابناء الفئات السائدة وذلك في اطار العقد الاستعماري الجديد ، حيث ان
 علاقات الهيمنة والتبعية تضي على هذا النوع من التعليم صفة التعليم
 النموذجي والامتثل (I5)

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 اطواره بعيد عن تفاعلات الواقع ، فهو لا يؤهل المتعلم للاندماج في المجتمع كعنصر ايجابي وواع . ان هذا المضمون يقوم على اساس 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 - فرنسية . اصيلة - عصرية ..) لا تخول لحاملها بناء منظور متجانس ومتكامل ولا تمكنه من اية كفاءة مهنية او تطبيقية ، بالاضافة الى ضئالة او انعدام التعليم المهني والتقني احيانا ، حتى بالمنظور البرجوازي الذي يجعل من هذا التعليم في المستوى الايديولوجي ملجئا « لمعطوي الدراسة » ، أي المطرودين والموقوفين ، وبالدرجة الاولى ابناء الفئات الشعبية من الكادحين والفقراء . وذلك رغم ضرورة وجود ذلك التعليم على المستوى الاقتصادي : كل ذلك يفصح عن ارتباط النظام التعليمي بمرافق الانتاج وبمتطلبات « النمو الاقتصادي » المحلي .

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

ان تركيز جهود تمهيد التعليم بالانتاج في قطاعات بعينها يفصح 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 الملوموس ومتطلباته ووعيا مزيفا يكون لديها عقدة الاستعلاء التي تجرر بها ازدهارها للخبرات الجماهيرية .

ومن المفارقات المثيرة للغرابة هذا التناقض بين ما تدعيه الفئات الحاكمة من ان التعليم « قطاع غير منتج » لا يستحق مستوى التكاليف الباهظة المخصصة له وبين الالحاح على ضرورة تكوين الاطر ومغربتها وتاهيلها تاهيلا عاليا !! . يبقى ان 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 اساسا خلق انسان مأجور يبيع كفاءته ويعيد انتاج العلاقات الاجتماعية السائدة ، مع ملاحظة التشويشات 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 تتلف معه وبشكل مأساوي امكانيات الانسان وقدراته على الابداع والعتاء . وهذا يؤكد ان انعدام التمثيل 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 والاستيلاء .

فما تتميز به برامج التعليم من تراكم وبعد عن الواقع وما تتميز به وسائل التلقين والعلاقات التربوية من عناقة 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 امام الثقافة الغربية مع الارتباط الصوفي بالقيم الموروثة بدعوى الاصلة . هذا الوضع الثقافي الذي يخضع له التعليم ويكرسه يعوق وبشكل موضوعي امكانية تأسيس تصور ثقافي متجانس ومحرر بل ان تلك الاعاقة من مهمات هذا النظام التعليمي الاساسية .

ومظهر آخر لهذا النظام تعكسه حاجة المدرسين 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 (بلثرة) الاغلبية من ابناء تلك الفئات بالطرد المنهجي وبالتسقيط وبتهميش دورها وارغامها في نهاية المطاف على الهجرة لخدمة الراسمال الاجنبي عن طريق بيع قوة عملها وكفائتها 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 والكمبرادور داخل التشكيلة الاجتماعية المغربية كما لا يمكن عزلها عن علاقات التبعية الاقتصادية وثقافيا ،

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

د - تعميم التعليم ام تعميم الامية ؟

في سنة 1966 وقع التراجع رسميا عن مبدأ تعميم التعليم (18) ، هذا التراجع كان تقنيا منهجيا وعائليا 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 الامية 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 (بعض النظر عن الذين انفصلوا عن التعليم خلال السنوات الاربع الاولى من التعليم الابتدائي) . اما 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 بجسدان ما يتميز به النظام التعليمي من نخبوية وطبقية فانهما يمثلان أبشع شكل من أشكال القمع الذي تعاني منه الفئات الشعبية وكل فكرة أو 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 فضالات 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 تقاسم واحترام التناقضات في المجتمع .

- (1) « الأيديولوجيا وأجهزة الدولة الأيديولوجية » مقال من كتاب « مواقف » للتوسير (ص 67 إلى 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 « الأمير الحديث » ، غرامشي ، دار الطليعة أبريل 1970 ، ط 1
 - راجع بالإضافة إلى ذلك المقالات التالية من مجلة « دراسات عربية » : « الثقافة والعمل التربوي في مرحلة التحرر الوطني » ، عنان عبد الرحيم « المضمون الجماهيري للثقافة » ، نبيل أيوب بدران عد أبريل 1976 . « من علمي ماذا ؟ ... » عد ديسمبر 1976

(2) انظر

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

(3) راجع « التطور اللامتكافي » ، سمير أمين ، و كتاب « البرجوازية الرثة والتطور الرث » ، اندريه غوندر فرائك ترجمة الهيثم الايوبي واكرم ديري

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

(5) نقصد بالحس هنا جانبه الغيبي ، بل نعتبر الفهم الواقعي والمبادرات العملية التي عبرت بها الجماهير وينوع من العنوية عن طموحاتها في مجال التعليم ، حيث بلورت تلك الطموحات في المطالبة بمحو الامية وتعميم التعليم . وفي المبادرة بتأسيس المدارس في أوراش تعتمد على العمل الجماعي بالخصوص في البدايات ... غير أن هذه الطوية في الطموح والمبادرة لم تؤطر في اتجاه وطني سليم بل حدث تدريجيا بمجموعة من التدابير البيروقراطية . لعله يمكن الحديث هنا عن ما أسماه ليفين وغرامشي « بالحس السليم » لدى الجماهير .

(6) يقول عمر بن جلون : « ان ما يسمى بـ « المباحي » ، الاربعة ... هذه « المباحي » ، 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 بنابر 1976 . يمثل هذا التاويل بداية لفهم نقدي لمذهبية التعليم التي سطرت في نهاية الخمسينات .

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

(8) هذا القصور آثار انتباه كثير من الدارسين المهتمين بالتاريخ السياسي المعاصر للمغرب . يمكن الرجوع في هذا الصدد إلى كتاب

J. Waterbury, « Le Commandeur de Croyant », PUF, 1975
 R. Leveau, « Le Fellah défenseur du trône », Mouton, 1973

(9) الا يمكن الحديث هنا عن تقسيم للعمل - موضوعيا - سياسيا و ايدولوجيا في ما يخص معالجة مشاكل التعليم بين الدور القومي للقطات الحاكمة وبين الدور التفضيلي « للجنة السياسية » ؟ كل طرف في هذا التقسيم يراعي مصالحه الطبقة والسياسية بينما تبقى مصالح الجماهير في الهامش أو للاستهلاك . هل يكون من الغريب أن ينكشف هذا التقسيم للعمل في مراحل المساومة المكشوفة والتي كانت مناظرة أيقران قمتها ؟

(10) مناظرة أيفران

(11) اضرابات 59 - 62 - 65 - 69 - 70 - 71 - 72) 77 - 1978 ، في قطاع رجال التعليم ان هذه الاضرابات عرفت حدة أكثر كما وكيفا في القطاعين الطلابي والتلاميذي مثل اضرابات 1965 بالدار البيضاء . و 69 وبداية السبعينات في كبريات المدن حيث تواصل الاضراب أحيانا خلال شهور من السنة الدراسية مما أدى إلى إغلاق 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 » ، ل احمد معتصم في مجلة : مشرق مغرب ، التي تصدر بفرنسا ، عدد الدورة الاولى سنة 1978 .
- راجع كذلك العدد الخاص حول التعليم من مجلة انفاص بالفرنسية ، العدد 20 - 21 .
- (14) راجع الهامش 12 .
- (15) أصبحت البعثة الامريكية تنافس البعثة الفرنسية حيث أنها غدت تمثل بالنسبة للشريحة العليا من الفئات السائدة النموذج التطبيقي الامثل .
- (16) دون أن نغفل أن رأس المال يستفيد لا محالة حتى من التاهيل الطفيف الذي تحصل عليه جماهير المتعلمين ممن لم يتلقوا تخصصا مهنيا أو جامعا سواء في مستوى الانتاج أو في مستوى الاستهلاك .
- (17) كتاب

A. Baroudi , « MAROC : Emmigration et Impérialisme »
Ed. Sycomore, 1978

- (18) الندوة الصحفية لوزير التعليم بن هيمة ، 6 أبريل 1966 .