

مركز دراسات الدكتوراه : "اللغات والتراث والتهيئة المجالية"
تكوين الدكتوراه : التاريخ والتراث
محور : الدراسات الإسلامية
مختبر : الأصول الشرعية للكونيات والمعاملات

أطروحة لنيل الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية

في موضوع :

من آثار الضو الفكري على مناهج التعليم بالمغرب المعاصر

اسم الأستاذة (ة) المشرف (ة):

د. عبد العزيز انميرات

إعداد الطالب (ة) الباحث (ة):

نادية حمالي

ر.و.ط: 2725952911

تاريخ المناقشة: 11 مارس 2021

اللجنة المناقشة:

رئيسا /	(كلية الآداب سايس فاس)	- الدكتور عبد الله العماري
عضوا /	(كلية الآداب سايس فاس)	- الدكتور شاكير السحمودي
عضوا /	(كلية الآداب المحمدية)	- الدكتور مولاي المصطفى الهند
مشرفا /	(كلية الآداب سايس فاس)	- الدكتور عبد العزيز انميرات

السنة الجامعية: 2020-2019

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر والإمتنان لأستاذي "عبد العزيز انميراق"

الذي أشرف على إنجاز هذا البحث، والذي لم يأل جهدا في التفضل علي

بإرشاداته القيمة وتوجيهاته النيرة.

كما لا يفوتني أن أشكر

كل من علمني... ومن أزال عني غيمة جهل مررت بها...

برياح العلم الحسنة.

ولكل من أعاد رسم ملامحي... وصحح عثراتي

كما أتقدم بالشكر والعرفان

إلى كل من أسهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد.

ناذية حمالي

إهداء

إلى من افتقدته في مواجهة الصعاب،
ولم تمسك الأياد حتى أرتوي من حنانك...
إلى روح أبي الطيبة (رحمه الله)
إلى من علمتني وكابدت من أجلي ودعمتني
لأصل إلى هذه النتيجة...
إلى أمي الحنونة (حفظها الله)
إلى من هم سدي ومشاركتي أفراحي وأحزاني ...
أخواتي
إلى الذين بذلوا كل جهد وعطاء لكي أصل إلى هذه اللحظة...
إلى أساتذتي الكرام،
ولا سيما الأستاذ عبد المالك والسيد إدريس
إليكم أهدي جميعاً هذا العمل



مقدمة البحث

بسم الله الرحمن الرحيم

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه، ونستهديه ونتوب إليه، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله.

أما بعد،

أولاً: موضوع البحث وأهميته

من الأمور المعلومة، أن حضارات الأمم والشعوب إنما تقاس بما تتميز به من خصوصيات فكرية وثقافية؛ وكلما حافظت عليها، ولم تتخل عنها، كانت قيمتها أكثر غنى وثراء حضارياً. وعلى العكس من ذلك، كلما خالطتها تيارات فكرية دخيلة أو غريبة، كان النقص في قيمتها الحضارية والثقافية بقدر ما ينفذ إليها من ذلك.

ولا شك أن ما تعانيه الأمة الإسلامية في كل المجالات له ارتباط مباشر بالغزو الفكري الذي يمارسه الغرب بدهائه وذكائه، وبالتحكم في تحديد مساره، وتوجيهه نحو السيطرة على ينباع المعرفة الأصيلة فيها، وتجفيفها من أجل نشر ثقافة وفكر غربيين عنها. وقد نجح في اختراق العقل العربي اختراقاً جعله يبحث عن الخلاص في التوجه إليه، وإلى مدارسه، واستيراد النظم التعليمية منه، أو مستجدياً به استجداء المقلد الأعمى، إلا في النادر القليل.

وما زاد المسلمين انبهاراً بالغرب تفوقه التكنولوجي، وتقدمه العلمي، وادعائه السيطرة على الحياة المادية؛ حتى كان له في الأمة الإسلامية أدياء وأتباعا يهتفون به، ويلحون على تقليده حتى وقعوا في فخ التبعية، والاستلاب الفكري والثقافي.

وقد لا أجنب الصواب إن قلت بعد الذي سلف: إن المغرب لا يمثل استثناء عن هذه الظاهرة الغربية، ويظهر ذلك من خلال ما تتعرض له منظومته التربوية من هجوم عنيف، جعلها منظومة هشة وضعيفة، لا تستقيم على حال، ولا تستقر على قرار. من هنا كان مقتضى الإصلاح ملامسة الخلل، والوقوف على مكامن الزلل،

وعرضها على ميزان العقل، وتقويمها بصحيح النقل، للخروج بها من المأزق، أو بحسب تعبير عابد الجابري "المشكل المزمّن"⁽¹⁾.

ولست أبالغ كذلك إذا قلت، بأن أيسر وسيلة تمكن الغرب من التحكم في المجال الفكري ومصادره وتوجيهها؛ رهينة بالتحكم في التعليم بما يتميز به من قوة، وقدرة على تشكيل العقل، وتطوير الفكر، لذا جعله من أولى أولوياته.

وقد اتخذ لأجل هذا الغرض، عدة تدابير واجراءات ذات البعد الاستراتيجي لبسط قبضته على المؤسسات الهامة في الدولة، بدءا بالسيادة العليا للبلاد، وانتهاء بالمؤسسة التربوية تدبيرا وتوجيها. وقد ساعده على ذلك التخلف العام الذي كانت تعاني منه المجتمعات العربية، ومن بينها المغرب، وتفوقه العلمي والتكنولوجي فهيمن على كل المجالات الحيوية، وجعلها بين يديه.

وعملا على تنفيذ سياسته ظهر المحتل بمظهر المرشد المعين الذي يريد انقاذ المجتمع المغربي من الجهل، والجمود، ويدفعه نحو مقاومة التخلف، ومظاهره، فعمد إلى منظومة التعليم ليعدها بما يوافق الحداثة، والعصر؛ ولكن دون أن يخرج عن أهدافه، ونواياه المبيتة.

ومن هنا تتجلى أهمية هذا العمل الذي أطمع أن أسلط من خلاله الضوء على قضية التعليم في ظل الصراع التاريخي المستمر منذ الاستقلال، وإلى يومنا هذا؛ للتخلص من مخلفات الموروث الاستعماري، والبحث عن منهج تعليمي وطني مستقل، وما يواجهه هذه الطموحات الوطنية من عقبات، وصعوبات داخلية وخارجية، تؤكد ما محاولات الإصلاح المتكررة، والمتعددة، دون أن يتمكن من إيجاد نموذج تربوي مغربي يحفظ الذات والهوية، ويرسم طريق التنمية والتطور أمام الأجيال الصاعدة.

وفي هذا الإطار، تأتي مساهمتي المتواضعة، من أجل مقارنة متميزة تركز على الرغبة الملحة للسياسة المغربية في إدارة الإصلاح، من خلال الميثاق الوطني

¹ - ينظر: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب لمحمد عابد الجابري - ص: 5.

للتربية والتكوين، والبرنامج الاستعجالي، والرؤية الاستراتيجية، خاصة في مطلع القرن الواحد والعشرين.

حيث وإن تناولت هذا الموضوع جهات مثقفة من هنا وهناك، إلا أنني لم أرى بحثا موسعا-حسب علمي- يهتم بهذه القضية اهتماما يوازي حجمها، ووزنها في سلم الأولويات الوطنية.

وإذ أقدم اليوم هذا العمل، والذي أراه مجرد لبنة في صرح البناء الفكري، وخطوة ايجابية على درب البحث العلمي أمام الدارسين والباحثين، من أجل التفكير في الحلول المناسبة لمشكلة التعليم بتوافق علمي موضوعي بين مختلف التيارات الفكرية، والمؤسسات الوطنية، لتحقيق الإصلاح والخروج به من معاناته المتواصلة. أرجو أن يحقق الأهداف التي أطمح إليها، وأن ينال رضا القارىء الكريم.

ثانيا: مشكلات البحث وأسئلته

لا يخفى على المهتمين اليوم بالتعليم وسياسته ما يستلزم من الجهد والعناية عند الإصلاح، للوقوف على مكانم الضعف والوهن وتداركها بالتقويم والتجديد، وكذا الوقوف على أسباب النهوض والتقدم واستثمارها وحسن استغلالها، وصولا إلى سياسة تعليمية ناجحة، ترتبط بالواقع، وتستشرف المستقبل بناء على كفاءات علمية ذاتية، مع الاستفادة مما عند الغير، للنهوض الحقيقي في كل المجالات.

وبناء على هذا الفهم، تعتبر قضية التعليم من القضايا التي يعجز عن إصلاحها، وتدبير أمرها مجهود مجموعة محصورة من المفكرين، فضلا عن أن يقوم بذلك شخص واحد، وإنما يتم ذلك بتضافر جهود جميع المهتمين والمسؤولين والباحثين والمربين مع صدق في العزم، وإخلاص في العمل.

وبسبب ذلك يمكنني التساؤل عن أهم الرهانات المستقبلية للنهوض بالمناهج التعليمية المغربية والرقى بها، وتخليصها من مخلفات الاستعمار، وآثاره السلبية، ناهيك عن أهم السبل، والمقترحات التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك.

فهل نجحت محاولات الإصلاح في العقدين الأخيرين (2000-2015) في تحقيق ما عجز الإصلاح عنه بين سنوات 1956 و2000؟ وإذا لم تتوفق في ذلك، فما هي أسباب الفشل؟ وما هي أهم العراقيل التي واجهت محاولات الإصلاح؟.

- ومن المسؤول عن نتائج الفشل تلك؟ وكيف يمكن تفادي الوقوع في الأخطاء السابقة؟

- ماهي الوضعية التعليمية بالمغرب بعد عمليات الإصلاح إلى اليوم؟.

- وما هي الغايات والأهداف التي يجب استهدافها بالإصلاح تحقيقا للذات المغربية وهويتها؟.

- وما الآليات والأدوات التي ينبغي الاعتماد عليها لهذا الغرض؟ .

- وهل يمكن عزو فشل الإصلاح إلى جهة أجنبية؟ أو تيارات فكرية غريبة؟ وكيف يمكن مواجهتها؟.

هذه جملة أسئلة، وغيرها كثير تعتبر تجسيدا للإشكالية الحقيقية التي يعرفها التعليم ببلادنا، والتي تفرض عددا كبيرا من التساؤلات تروم الإجابة عن المقصد والغاية من الإصلاح برمته.

ثالثا: دوافع البحث

من الأسباب التي دفعتني إلى الكتابة في هذا الموضوع ما يلي:

أولا: ما عرفه التعليم بالمغرب من إصلاحات منذ الاستقلال إلى الآن، حيث لم تفلح في الرفع من قيمته، ولا في الخروج به إلى بر النجاة.

ثانيا: التنبيه إلى الخطر المحدق بالأمة جراء تطبيق المناهج الغربية الوافدة والرامية إلى مسخ شخصية الإنسان المغربي من خلال حرب تبشيرية وتنصيرية ضارية مضمرة أحيانا، ومعلنة أحيانا أخرى؛ اتخذت طرقا مختلفة للتأثير على الناشئة، ودفعهم إلى الإعجاب بالغرب المتقدم، والتقليل من ثقته بالحضارة والثقافة الإسلامية،

وتشكيكهم في هويتهم وذاتيتهم، مما يدفعهم إلى الاعتماد عليه وتقليده في كل صغيرة وكبيرة.

ثالثا: وما لفت نظري ما تحتويه المقررات الدراسية من استلاب فكري، وما تعرفه اللغة العربية من مضايقة باللغات الأجنبية، وإهمال من طرف أهلها. فضلا عن كون التعليم لا يلامس الواقع المغربي، ولا يتصدى إلى المشاكل الحقيقية التي تعيقه من أجل معالجتها، وتصحيح مسارها بسبب ما يروج بين الشباب من استخفاف بالدين، وقيمه الأصيلة، خاصة أولئك الذين لم يبلغوا النضج العقلي والمعرفي، ولا يمكنهم التمييز بين السمين والغث، والنافع والضار، فيسقطوا ضحايا الجهل والتبعية، وهم أساس الأمة ومستقبلها، يجب الاعتناء بهم عقائديا، وأخلاقيا، وتربويا، وفكريا. ومثله كذلك ما تعرضه المقررات الدراسية عن التاريخ المغربي من صراع حول تداول السلطة فقط، بدلا من الاهتمام بأمجاده على المستوى الثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي، والعسكري، والتربوي، لجعل الصورة ايجابية في أذهان الناشئة، ومنعهم من الانبهار بالغرب كما في دروس: (عصر النهضة، الأنوار، الاكتشافات الجغرافية..).

رابعا: المكانة التي يحتلها التعليم بين الأمم، وضمن أولويات الاهتمام لدى المفكرين والمهتمين به، على أن الأمم المتقدمة علميا وتكنولوجيا وفي سائر المستويات، حققت ذلك نتيجة اهتمامها بالتعليم، باعتباره الركيزة الأساسية لبناء صرح الحضارة، والتفوق على الأمم التي يعرف فيها التعليم تخبطا، وانتكاسة على مستوى التخطيط والتدبير.

رابعاً: أهداف البحث

يرمي البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- إبراز المكانة التي يجب أن يحظى بها التعليم في سلم أولويات الإصلاح سواء في التعليم العمومي والمدرسة المغربية، أو التعليم الديني العتيق باعتباره الأصل الأول في الميدان، أو في التعليم الخصوصي، والمدارس الحرة.

- الوقوف على الخطر الذي يشكله الغزو الفكري على الثقافة المغربية عموماً، وعلى المناهج التربوية والتعليمية خصوصاً، وعلاقة ذلك بالسياسات الإصلاحية.

- استثمار التحقيب التاريخي للمناهج التعليمية بالمغرب وسياسة الإصلاح المعتمدة من طرف المصلحين التربويين منذ الاستقلال إلى الآن، واستنتاج أهم ما تحقق بعد عملية الإصلاح في القرن الواحد والعشرين (2000-2015)، مع التركيز على الخطط الثلاثة: الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2009)، والبرنامج الاستعجالي (2009-2012)، ثم الرؤية الإستراتيجية (2015-2030).

- تقديم نظرة جديدة عن مخطط إصلاح مناهج التعليم كأول خطوة على درب البحث، وإنارة الطريق أمام أصحاب الاختصاص، وإثارة المشكلات التي ينبغي أن يتوجه إليها الباحثون حتى يكون التعليم ملبياً لحاجة البلد، ومنضبطاً مع خصوصيته.

- الوقوف على بعض المقررات المتعلقة ببعض المواد المبرمجة في الأسلاك التعليمية المختلفة، ومدى استجابتها لواقع الشغل وحاجة المتعلم، وعلاقتها بالسياسة التعليمية، على ضوء البرامج والمناهج الحديثة، واستجلاء الإستراتيجية الجديدة للغزو الفكري، من خلال إعادة تأهيل المعاهد والمؤسسات الأجنبية، وانتشارها الواسع بما يدل على استمراره في نفث سمومه الاستعمارية عن طريق مناهج وبرامج وافدة، بخلفياتها الفكرية والفلسفية، وتوضيح أثرها على نظامنا التعليمي.

خامسا: أهم الأعمال العلمية السابقة

إن الإحاطة بأهم الأعمال العلمية السابقة في الموضوع يعتبر أمرا ضروريا لتحقيق معنى البحث العلمي، والاستفادة من خبرات القدامى وحسن استثمار مجهوداتهم، والوقوف على مناهجهم العلمية، وكيفية تناولهم للموضوع، وتقاديا لاجترار الكلام، ورغبة في الإتيان بالإضافة المعرفية والعلمية بحسب ما يناسب المرحلة الجديدة في سلم الإصلاحات.

وفي هذا السياق، أجدني مضطرة للاقتصار على أهم الكتابات التي أمكنني الاطلاع عليها، والتي شكلت إضافات نوعية لمكتبة المناهج التعليمية؛ على أن الذي يعنيني أكثر من غيره، هو ما اشتملت عليه من إيجابيات لاستثمارها، وما تضمنته من سلبيات لتصحيحها وتجاوزها. ومن تلك الأعمال:

- كتاب "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" لمحمد عابد الجابري⁽¹⁾، استهله بتحقيق مفصل لمسار التعليم بالمغرب، بدءا بتراجع التعليم الديني خلال فترة الحماية، حيث عمل الاستعمار الفرنسي على محاولة طمس الهوية الدينية والثقافية المغربية ليخلص إلى تسليط الضوء على مكان الخلل بالمنظومة التعليمية، أو "المشكل المزمن" بتعبيره للإصلاح، مستشرفا آفاق السياسات التعليمية وحصرها في المبادئ الأربعة المشهورة: التعميم والتوحيد والتعريب ومغربة الأطر.

- كتاب "الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994" للمكي المروني⁽²⁾، الذي تناول فيه الإصلاحات الرئيسة التي عرفها التعليم بالمغرب منذ الاستقلال إلى 1994م، محاولا من خلال تناوله لهذه الإصلاحات الوصول إلى معرفة المشاكل والعقبات التي واجهت النظام التعليمي خلال سيرورته النمائية، ومختلف الحلول التي

¹- أضواء على مشكل التعليم بالمغرب لمحمد عابد الجابري- دار النشر المغربية-الدار البيضاء(ب.ط)- 1973م.

²-الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956/1994م للمكي المروني-منشورات كلية الآداب- الرباط-ط1-1996م.

طبقت أو اقترحت لهذه المشاكل، وكذا نجاعة تلك الحلول وتأثيرها على التطور التعليمي بالمغرب، محاولا الإحاطة بسلوكات الأطياف الاجتماعية وموقعها في مسألة الإصلاح، مقترحا جملة من الأفكار بقصد التأمل فيها حول الشروط الموضوعية الضرورية لنجاح كل إصلاح تعليمي بالبلاد.

- كتاب "الفرنكوفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب" لعبد العلي الودغيري⁽¹⁾، والذي استهله بمجموعة من كتابات الساسة والمفكرين والمستشرقين الفرنسيين ترجمها إلى اللغة العربية، وقدم لها وعلق عليها، وهي نصوص تكشف خبيثة الفرنسيين ومكرهم وتدبيرهم ضد الإسلام والمسلمين في المغرب، مبينا نصين من هذه النصوص شذا عن هذه القاعدة حين أخلص فيهما صاحبهما لضميره وعقله، ورفض مخططات المستعمر وهو ما كتبه عالم الاجتماع اللغوي "جان لوكالفي"، ليختم ببيان خطورة الفرنكوفونية وتهديدها للأمن الثقافي للشعوب، ومحاربة لغاتها، واحتواء شخصيتها، وطمس معالم هويتها.

- كتاب "المنهج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية الأسس والوظائف" لمحمد بلكبير⁽²⁾، ركز فيه على رصد تطور المدرسة المغربية خلال فترة الحماية الفرنسية، مبرزا من خلال تحليل موضوعي عميق أسس ووظائف هذه المدرسة سياسيا واجتماعيا وفكريا، مفندا ادعاءات مغرضة مفادها أن الثقافة المدرسية المغربية وليدة الاستعمار. مستعرضا الأوجه المتعددة للثقافة العلمية المغربية التي كان عليها قبل وقوعه في ربة الاستعمار، لكنه ركز فقط على فترة الحماية وتداعياتها وقتئذ.

¹-الفرنكوفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب لعبد العلي الودغيري-مطبعة دار النجاح-الرباط(ب.ط)-1993م.

²- المنهج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية: الأسس والوظائف 1424هـ/2003م، لمحمد بلكبير-دار نشر المعرفة-الرباط-ط1-2003م.

- كتاب "الأزمة الفكرية ومناهج التغيير" لطفه جابر العلواني⁽¹⁾، الذي ركز من خلاله على بيان حقيقة الغزو الفكري وانقسام المثقفين العرب فيه إلى فريقين بين منكر ومعتزف به، في حين اختار المؤلف موقف الوسط الذي دعا إليه الإسلام رافضا موقف الفريق المعتزف باعتباره مكرسا وموظفا لخدمة الانتصار التام للحضارة الغربية المتغلبة في عالمنا المعاصر، ورافضا للموقف المنكر الذي يتصور العالم حضارات منعزلة ومنغلقة على نفسها، مبينا أن الموقف الوسط هو الأنجع لأنه ينسجم مع العقيدة الإسلامية، بإدراك خصوصيات الحضارة الأم ومميزاتها ومصادر فكرها وثقافتها، والعمل على وضع المناهج والوسائل التي ترافق المنهج الإسلامي لا المنهج الغربي، كما عرج على المراحل التي مر بها الفكر العربي في تعامله مع الفكر الغربي. وليختم بذكر بعض المعضلات الفكرية التي تعاني منها الأمة، وطرق علاجها من أجل تقديم بديل فكري ثقافي إسلامي تنربي عليه الأجيال المسلمة، وتصاغ عقليتها وفقا لثقافتها ومناهجها، لكنه لم يربط الغزو الفكري بالتعليم وتأثيره عليه.

ساحسا: منهج البحث

لقد اعتمدت في هذا البحث على جملة من المناهج، أهمها:

- **المنهج التاريخي:** أبرزت من خلاله تاريخ المناهج التعليمية بالمغرب، وتقديم لمحة تاريخية عن الخطط الإصلاحية من الاستقلال إلى اليوم، وبيان تطوراتها وحقيقتها وتفسيرها، وتحديد أسباب فشلها ونجاحها. وما تبع ذلك من سياسات، وممارسات قصد بها غزو البلاد فكريا.

- **المنهج الاستقرائي:** اعتمدته في استقاء الحقائق من مصادرها الأولية، المتمثلة في التقارير الصادرة عن الجهات الرسمية، والمذكرات الوزارية، وكل الوثائق التي لها هذه الصفة؛ ناهيك عن الرجوع إلى المصادر الثانوية المتمثلة فيما

¹ - الأزمة الفكرية ومناهج التغيير لطفه جابر العلواني- دار الهادي للنشر-بيروت-ط1-2003م.

كتب عن موضوع الغزو الفكري وعلاقته بالمناهج التعليمية بصفة عامة، وفي المغرب بصفة خاصة؛ مع دراسة نماذج من المقررات الدراسية ومضامينها، وتوضيح ما فيها من خلل معرفي وفكري، وتأثير أجنبي.

- المنهج الوصفي والتحليلي: وهو منهج يهدف إلى فهم مضمون الظاهرة، وخصائصها، ونوعية العلاقة بين أسبابها واتجاهاتها، حيث مكّني هذا النوع من المناهج من الوقوف على أبعاد الغزو الفكري وطبيعته وأهدافه ووسائله، وعلى المشاريع الإصلاحية التي عرفها المغرب ودراساتها وتحليلها، وتحديد مبادئها ومكوناتها ونتائجها.

- المنهج المقارن: وهو منهج بينت من خلاله مكامن الخلاف والائتلاف بين القضايا في موضوع محدد. وقد سلكت هذا المنهج في المقارنة بين مواقف المفكرين واختلافهم حول الغزو الفكري إنكاراً وإثباتاً، وكذلك في المقارنة بين المناهج التعليمية الأصلية والمناهج التعليمية الدخيلة، كما اعتمدت عليه في دراسة المشاريع الإصلاحية الثلاثة: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والبرنامج الاستعجالي، والرؤية الاستراتيجية والمقارنة بينها؛ كما توسلت به في عرض المواقف المختلفة من المسألة الواحدة.

- المنهج النقدي: تتبعت فيه الانتقادات العلمية والمواقف البناءة التي وجهت للمشاريع الإصلاحية، وما تبعها من مخلفات ونتائج سلبية أو إيجابية، بكونه منهج تقويم وتصحيح وترشيد؛ وباعتباره عملية لازمة في البحث العلمي، أبدت من خلاله رأبي الخاص في عدد من المواضيع بحسب ما أعتقد فيه الصواب والحق.

سابعاً: منهجي في الإحالة على المصادر والمراجع وتوثيقها وفهرستها

بالنسبة للهامش، فإن ذكر المصدر أو المرجع المعتمد أول مرة، فإنني أذكر اسم الكاتب وعنوان مؤلفه كاملين، مكتفية إذا تكرر لاحقاً بالإحالة عليه بالمعروف أو المعهود في استعماله ما أمّن اللبس، مع كتابة (مرجع سابق)، وإلا أبقيت عنوان

الكتاب كاملا لتشابهه مع غيره، مردفا برقم المجلد ورقم الجزء أو رقم ما وجد منهما، ورقم الصفحة (برمز "ص" وإن كانت أكثر من صفحة برمز "ص ص")، ثم اسم المترجم إن كان مترجما. تاركة اسم المحقق إن وجد واسم المطبعة ودار النشر إن وجدت، ومكان الطبع والنشر أو ما تيسر منهما، ورقم الطبعة وتاريخها إن وجدا، إلى محله في فهرس المصادر والمراجع آخر البحث.

◀ أما إذا تعلق الهامش بآية، نسبتها لمكانها من القرآن الكريم، بذكر اسم السورة، ثم رقم الآية باعتماد ترقيم المصحف بالرسم العثماني على قراءة ورش عن نافع. وأخرج الأحاديث بالرجوع إلى مصادر السنة المعتمدة، فإذا كان الحديث في أحد الصحيحين أو الموطأ، أذكر اسم الراوي صاحب المصدر البخاري أو مسلم أو مالك، ثم أذكر بعده اسم المصدر، وأضيف عنوان الكتاب وعنوان الباب ورقم الحديث، وإن لم يكن في هذه الثلاثة أخرجها من غيرها بإتباع الطريق نفسها، واكتفي في كل الأحوال بصاحب اللفظ دون غيره.

◀ وإذا تعلق الأمر بالدوريات والمجلات والجرائد والصحف أكتب صاحب المقال مرفوقا بعنوان المقال، ثم اسم المجلة أو الدورية، ثم عددها وسنة النشر والصفحة. أما الكتب الجماعية فأذكر اسم صاحب الدراسة وعنوانها، وأضيف "في"، ثم عنوان الكتاب والصفحة والجزء إن وجد.

أما بالنسبة للمعاجم اللغوية فأكتفي بذكر اسم صاحب المعجم وعنوان المعجم، ثم عنوان المادة.

◀ كما أضيف في الهامش أحيانا بعض الاحالات تخص بعض التعليقات مما لا يستقيم إيراده في المتن، أو تعريف بعض المفاهيم أو بعض الشخصيات أو المفكرين. وعند توثيق النقل الحرفي أضعه بين المعقوفتين مع الإحالة عليه في الهامش، وإن نقلت بالمعنى وتصرفت في الفكرة أحلت عليه في الهامش، وأردفته

بتصرف، وإن ذكرت صاحب الكتاب في المتن، فإني لا أذكره في الهامش، وأكتفي بذكر عنوان الكتاب والصفحة أو الجزء إن وجد.

◀ أما بالنسبة للفهرسة، فإني رتبت المراجع والمصادر العربية تبعا لترتيبها الهجائي، مع تقديم عنوان الكتاب على اسم المؤلف بخط غليظ، ثم دار النشر ومكانها، والطبعة وسنة النشر. في حالة تعدد المؤلفين للكتاب إن كانا اثنين نكتبهما، وإن كان أكثر نكتفي بذكر واحد ونكتب آخرين معه، أو مجموعة من المؤلفين. أما إذا كان الكتاب مترجما أو محققا نكتب عنوان الكتاب واسم المؤلف واسم المترجم أو المحقق، ثم دار النشر ومكانها والطبعة وسنة النشر. في حالة وجود كتاب تنقصه بعض المعلومات المرتبطة به نرسم لها بالرموز التالية:

- (ب.د) : بدون دار النشر

- (ب.م) : بدون مكان نشر

- (ب.ط) : بدون طبعة

- (ب.س) : بدون سنة النشر

◀ وعند الاعتماد على الدوريات والمجلات والجرائد والصحف، نكتب اسم المجلة والعدد والسنة، أما المواقع الإلكترونية فأكتفي بذكر الموقع كاملا لأن باقي المعلومات الخاصة بها تم ذكرها في هوامش البحث سابقا.

◀ وعند الإحالة على بحث جامعي (ماستر أو أطروحة دكتوراه ..) أكتب عنوان البحث الجامعي واسم الباحث، ومكان مناقشته والسنة.

◀ وأما إذا تعلق الأمر بالمصادر الأجنبية فأرتبتها على منوال المراجع العربية، بتقديم عنوان الكتاب على اسم المؤلف، فباقي المعلومات المتصلة بهوية الكتاب.

ثامنا: خطة البحث

لقد اقتضت طبيعة البحث أن يتألف من ثلاثة أبواب تسبقها مقدمة وتتلوها خاتمة كالآتي:

فأما المقدمة، وهي التي بين أيدينا، فقد ذكرت فيها موضوع البحث وأهميته، وبيان اشكاليته، ودواعي اختياره وأهدافه، والأعمال العلمية السابقة فيه، والتعرض لخطته، ومنهجية تناوله وصعوباته.

وأما الباب الأول: وعنوانه: "الغزو الفكري في مناهج التعليم الربط بين المفهوم والأسباب"، فيندرج تحته فصلان:

- الفصل الأول: خصصته لتحديد المفاهيم، واعتبرت ذلك مساعدا على فهم المصطلحات الأساسية في البحث، وفي نفس الوقت مدخلا إلى الباب برمته، حيث قمت بتعريف (الغزو الفكري)، وبينت معانيه، وأصلت المفهوم في الكتاب والسنة. وحاولت قدر الإمكان ربطه بالتعليم ومناهجه، كما وقفت على مفهوم (المنهج)، وبينت أنواعه، وخصائصه، وأكدت على ضرورته لأي عمل منظم، وارتباطه بقضية الإصلاح في منظومة التعليم.

- وتناولت في الفصل الثاني أسباب الغزو الفكري للأمة الإسلامية وخاصة لبلدنا المغرب، وتوسعت فيها بالتحليل والمناقشة باعتبارها مرتكزات اعتمد عليها الاستعمار، وأشارت إلى غاياته الحقيقية من ذلك كله.

وأما الباب الثاني: وعنوانه: "غزومناهج التعليم: المظاهر والآثار"، فيتضمن فصلين:

- الفصل الأول: تطرقت فيه إلى مظاهر التبعية في مناهج التعليم، وقسمته إلى أربعة مباحث: خصصت الأول لإحداث المؤسسات الخاصة والأجنبية، وبينت دورها في خطة الاستعمار التعليمية. ووضحت الغرض من مضايقة التعليم الديني من

طرف المستعمر وآثاره على ذلك، وأدرجت في المبحث الثالث إقصاء اللغة العربية وتهميشها، وبيّنت علاقة ذلك بالهوية المغربية، وكشفت النوايا السيئة للاهتمام باللغة الفرنسية على حساب اللغة الوطنية، وختمت الفصل بتكوين الأطر وفق السياسة الاستعمارية، وذكرت الهدف من ذلك.

- وأما الفصل الثاني فخصصته لآثار الغزو الفكري على مناهج التعليم، وقسمته إلى ثلاثة مباحث: أولها الآثار التربوية والتعليمية، وثانيها الآثار القيمية والاجتماعية، وثالثها الآثار الاقتصادية والسياسية. وقد قسمت كل مبحث إلى عدة مطالب تعمل على توضيح كل من المظاهر والآثار التي خلفها الاستعمار على مناهجنا، ومنظومتنا التعليمية برمتها.

ولا يفوتني أن أشير هنا، إلى أنه كلما سنحت لي الفرصة لتناول بعض القضايا التي لها علاقة بالتححرر من قيود التبعية للغرب، والتخلص من غزوه الثقافي والفكري على مناهجنا التعليمية والتربوية ككل، إلا وقفت عندها مبينة وموضحة ومعللة قدر الإمكان أسباب الضعف والفشل فيها، أو أسباب التفوق والنجاح إن كان فيها شيء من ذلك.

وفي النهاية ختمت الباب بخلاصة أدرجت فيها أهم الملاحظات والنتائج التي انتهى إليها الباب.

أما الباب الثالث: وعنوانه ب: "التعليم بالمغرب الحلول ورهانات الإصلاح ما بين 2000/2015"، ويشتمل على ثلاثة فصول:

- الفصل الأول: خصصته لدراسة المخططات الإصلاحية للتعليم الثلاث: الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2009)، والبرنامج الاستعجالي (2009-2012)، والرؤية الإستراتيجية (2015-2030)، دراسة نقدية تحليلية ومقارنة.

- أما الفصل الثاني فوقفت فيه على الوضع التعليمي بالمغرب بعد عملية الإصلاح السالفة، من خلال دراسة بعض الأمور الشائكة التي تعرفها المنظومة

التعليمية رغم المحاولات الإصلاحية منها: المسألة اللغوية، ومشكل ربط التعليم بسوق الشغل، وإشكالية المناهج الدراسية. وتوسعت فيها بالتحليل والمناقشة، باعتبارها مرتكزات لتحقيق الإصلاح.

- بينما خصصت الفصل الثالث والأخير للحلول المقترحة لعملية الإصلاح، وأهميتها لتجاوز العراقيل التي يعرفها هذا المجال، وقد قسمته إلى أربعة مباحث: خصصت المبحث الأول للتحديد الدقيق للغايات والأهداف، بينما ذكرت في المبحث الثاني ضرورة إشراك المجتمع المدني بكل مكوناته في عملية الإصلاح. أما المبحث الثالث فبينت فيه أهمية ربط الواقع المغربي بالبرامج والمناهج، في حين جعلت المبحث الرابع خاصا بتأهيل الموارد البشرية، وتكوين الأطر تكويننا يتلاءم مع السياسة الإستراتيجية الجديدة. وقد قسمت كل مبحث إلى عدة مطالب تعمل على توضيحه.

وقد ذيلت البحث بخاتمة ضمنيتها أهم النتائج والخلاصات التي توصلت إليها من خلال البحث.

تاسعا: صعوبات البحث

ومن أهم الصعوبات التي واجهتني في البحث، أذكر:

- صعوبة الحصول على المراجع وندرتها في هذا الباب، لقلة الدراسات العلمية المعاصرة للمخططات الإصلاحية خاصة الرؤية الإستراتيجية (2015-2030)، رغم الثقل الذي ينبغي أن تمثله المنظومة التربوية في عالم الأفكار والقيم المغربية. ولا أعني الدراسات والكتابات التاريخية وكرونولوجية لعمليات الإصلاح التي تتوفر عليها المكتبة المغربية، والتي بدورها يصعب الحصول عليها عن طريق النسخ أو التصوير أو الإعارة أحيانا خاصة المكتبات الوقفية أو المكتبات الوطنية الكبرى..

- تعقيد الموضوع وتشابك عناصره وتداخلها، وصعوبة تناولها بسبب اتساعها، وتتابع المستجدات والمتغيرات فيها. مع قلة الدراسات التي تناولت موضوع الغزو الفكري لمناهج التعليم في المغرب -حسب علمي- حيث لم يسبق أن تناوله أحد بالمغرب في الوقت المعاصر من هذه الزاوية لبيان العلاقة بين التعليم والغزو الفكري وربطه بالإصلاحات الحديثة. وحتى التقارير الصادرة عن المجلس الأعلى للتعليم وعن الوزارة الوصية هي إما تقارير وصفية أدبية لا تنفذ إلى جوهر الإشكالية وعمقها الحقيقي، وإما تقارير تقليدية معتادة لا تتجاوز الحالة الراهنة، وتكون متأخرة بحيث لا يمكن استثمارها في المقارنة والنقد والوقوف على أسباب الخلل لاستغلالها. وإن كانت هناك إشارات توضيحية لبعض الدارسين كل في مجال تخصصه كما يتضح لنا ذلك من خلال البحث، وعدم إلمام بعض رجال التربية والتعليم أنفسهم بخفايا وأساليب الغزو الفكري في المقررات الدراسية، إذ اتضح اقتصرهم على النظرة البيداغوجية الصرفة في تناول المقررات، كما اتضح من خلال بعض المقابلات الشخصية، ومن خلال الإجابة على التساؤلات التي طرحتها عليهم في ندوات أو لقاءات علمية أو ملتقيات تكوينية.

- فضلا عن الصعوبات التي واجهتني بسبب الأوضاع المادية المخرجة أحيانا، ناهيك عن مشاكل التنقل التي تفاقمت فيما بعد خاصة بالتزامن مع انتشار فيروس "كورونا"، الذي فرض حجرا صحيا شديدا، وما تبعه من صعوبات التنقل سواء إلى المكتبات في المدن الأخرى، أو للتواصل مع الأساتذة. وتم الاكتفاء بالتعليم والتوجيه عن بعد.

ولا أنسى في هذا المقام التوجه بالشكر والامتنان إلى كل من علموني حروفا، وأخذوا بيدي في سبيل العلم والمعرفة إلى أساتذتي الكرام، وخاصة الأستاذ المشرف عبد العزيز انميرات الذي لم ييخل علينا قط بتوجيهاته السديدة، وأرائه النيرة، رغم الظروف الصعبة التي تزامنت مع المراحل الأخيرة لهذا البحث بسبب الحجر الصحي لفيروس "كورونا"، الذي كان يعوضه لنا بالتواصل والإرشاد عن بعد. وإلى كل من

ساعدي من قريب أو بعيد. وإلى كل المؤسسات التربوية والثقافية والقائمين عليها الذين فتحوا لنا أبواب الترحاب أمام مجال البحث. ومن لا يشكر الناس لا يشكر الله.

أسأل الله تعالى أن يرزقني الإخلاص في القول والعمل، وأن يعصمني من الزلل، ويجعل بحثي هذا جهدا مخلصا له، مقبولا عنده، لأنني بذلت في عمل دؤوب، وجهد متواصل طاقتي لإخراجه -قدر استطاعتي- بأحسن حلة، وأسنى شكلة، وضمنته أفضل ما وصلت إليه من الدقة والبحث العلمي. فإن وفقت فيه فبفضل الله، وإن زللت في شيء منه فما قصدته بعلمي، ولا حصل بإرادتي فهو ضعف مني ومن الشيطان، كما أسأله سبحانه وتعالى أن أكون قد وفقت في تحقيق الغرض الذي كتبت له لأجله.

والله ولي التوفيق والسداد

الباب الأول

**الغزو الفكري في مناهج التعليم الربط بين
المفهوم والأسباب**

تمهيد:

من المجالات التي تكتسي حيوية مهمة في الأمم والمجتمعات قضية التعليم، والتي تعتبر قاطرة نحو الرقي والتقدم، والنهوض بالشعوب، والرفع من مستوى الوعي، والمعرفة لدى أبنائها؛ واكسابهم القدرة على الفهم، والتحليل، والمقارنة، وحسن الاختيار، والتدبير. فنجاح أي أمة مرهون بمدى تفوقها في مجال التعليم، ونظرياته التربوية، ومناهجه ووسائله، كما أن فشلها مرتبط بفشلها في حسن تدبير هذا المجال الحيوي وتأطيره.

ومن هنا، كان الاستعمار الفرنسي بالخصوص يصب اهتمامه على هذا القطاع المهم ببلدنا، والذي سيجعله مدخلا لنشر ثقافته، والترويج لحضارته؛ تارة بظاهر تقديم المساعدة والعون، وتارة بتقرير سياسة التحكم والتوجيه، والتي لا تخرج في غايتها ومقصدها عن الاحتمال الأول.

وقد قسمت هذا الباب إلى فصلين:

الفصل الأول، خصصته لتحديد المفاهيم، واعتبرت ذلك مساعدا على فهم المصطلحات الأساسية في البحث، وفي نفس الوقت مدخلا إلى الباب برمته. حيث قمت بتعريف (الغزو الفكري)، وبينت معانيه، وأصلته كمفهوم في الكتاب والسنة، وحاولت قدر الإمكان ربطه بالتعليم ومناهجه. كما وقفت على مفهوم (المنهج)، وبينت أنواعه وخصائصه، وأكدت على ضرورته لأي عمل منظم، وربطته بقضية الإصلاح في منظومة التعليم.

وأما الفصل الثاني، فتناولت فيه أسباب الغزو الفكري للأمة الإسلامية، وخاصة لبلدنا المغرب، وتوسعت فيها كثيرا بالتحليل، والمناقشة باعتبارها مرتكزات اعتمد عليها الاستعمار ليقوم عليها ذرائعه الاحتلالية، وأشارت إلى غاياته الحقيقية من ذلك كله.

وفي النهاية ختمت الباب بخلاصة أدرجت فيها أهم الملاحظات، والنتائج التي انتهى إليها البحث.

الفصل الأول

تحديد المفاهيم

المبحث الأول

تعريف الغزو الفكري

المطلب الأول

الغزو الفكري في اللغة

الغزو الفكري مصطلح مركب من كلمتين: (الغزو) و (الفكر)، وكل كلمة منهما لها -في اللغة- معنى أو أكثر.

فأما كلمة (الغزو)، فتطلق في اللغة العربية على ثلاثة معان:

الأول: الإرادة وطلب الشيء. ورد في لسان العرب: «غَزَا الشيء غَزْوًا: أرادَه وطلبه، وَغَزَوْتُ فلانًا، أَغْزَوُهُ غَزْوًا، وَالْغَزْوَةُ: مَا غُزِيَ وَطُلِبَ. وَغَرَفْتُ مَا يُغْزَى مِنْ هَذَا الْكَلَامِ: أَيِ مَا يُرَادُّ مِنْهُ»⁽¹⁾.

وقال ابن فارس: «يقال: غَزَوْتُ، أَغْزُو وَالْغَازِي: الطالِب لذلك، وَالْمَغْزِيَةُ: المرأة التي غَزَا زوجها، ومنه تقول العرب أغزت الناقة إذا عسر لقاحها»⁽²⁾.

الثاني: القصد. قال ابن منظور: «يقال: غَزَاهُ وَغَاَزَهُ غَزْوًا وَغَوْزًا إِذَا قَصَدَهُ، وَغَزَا وَاعْتَزَاهُ كِلَاهِمَا: قَصَدَهُ، وَغَزَوِي كَذَا: أَيِ قَصَدِي»⁽³⁾.

الثالث: السير إلى قتال العدو وانتهابه. جاء في المعجم الوسيط: «يقال: غَزَا العدو، غَزَوْا وَغَزَوْنَا: سَارَ إِلَى قِتَالِهِمْ وَانْتِهَابِهِمْ فِي دِيَارِهِمْ، فَهُوَ غَازٍ جَمَعَ غُزَاةً»⁽⁴⁾. يتضح من هذه التعريفات، أن معنى (الغزو) في اللغة، قصد الشيء، وإرادته، وطلبه، وفهم معناه، والسير إلى قتال الأعداء في ديارهم، وانتهابهم، وقهرهم، والتغلب عليهم.

وأما عن كلمة (الفكر)، فإنها تطلق في اللغة على ثلاثة معان أيضا:

الأول: إعمال النظر، أو إعمال الخاطر في الشيء؛ ورد في المعجم الوسيط: «يقال: إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول، ويقال: لي في الأمر

¹ - ابن منظور: لسان العرب، مادة غَزَا.

² - ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، ج4- ص: 323.

³ - ابن منظور: لسان العرب، مادة غَزَا.

⁴ - إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، ج2- ص: 658.

فَكَرُّ: نظرٌ وروية. وما لي في الأمر فِكْرٌ: ما لي فيه حاجة ولا مبالاة. وجمعه أفكارٌ»⁽¹⁾.

قال ابن منظور: «قال الجوهري: التفكير: التأمل. والإسم الفِكْرُ والفِكرَةُ، والمصدر الفكر (بالفتح)، يقال: والفتح فيه أَفْصَحُ من الكسر. وأفَكَرَ في الشيء. وفَكَرَ فيه وتَفَكَرَ: بمعنى»⁽²⁾.

الثاني: تردد القلب بالنظر، والتدبر لطلب المعاني. قال ابن فارس في هذا السياق: «هو تردد القلب في الشيء، يقال: تفكر، إذا ردد قلبه معتبراً، ورجُل فكير: كثير التفكير»⁽³⁾.

الثالث: ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب يكون علماً أو ظناً⁽⁴⁾.
بالبناء على ما سلف ذكره، يمكن القول إن المقصود بالفكر هو: إعمال العقل في المعلوم لإدراك المجهول، والتأمل فيه؛ وهو أيضاً تردد القلب، والتفكر في الشيء للاعتبار، إضافة إلى أنه أداة الوصول إلى الأفكار والمعارف، علما كانت أو ظنا.
كما أن مدلول المركب الإضافي -الغزو الفكري- في اللغة هو قصد الشيء، وإرادته وطلبه، مع تردد القلب، وإعمال النظر فيه بروية وصولاً إلى الفكر والعلم.

ولا يخفى أن هذه المعاني كلها حاضرة في المركب الإضافي، فهي تؤكد على أن الغزو الفكري عمل مرتب، ومخطط له، لتحقيق مقصود أو مطلوب، أو استكشاف مجهول حتى يسهل إخضاعه، وبسط السلطة عليه. وهذا ما قد نلمسه في الفكر العربي المستلب، التابع للفكر الغربي بلا تحفظ، والذي سيتضح أكثر في الفصول القادمة.

¹ - المرجع نفسه، ج2- ص: 705.

² - ابن منظور: لسان العرب، مادة فكر.

³ - ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، ج4- ص: 446.

⁴ - أحمد الفيومي: المصباح المنير، ج2- ص: 479.

المطلب الثاني

الغزو الفكري من خلال القرآن الكريم والحديث النبوي

أولاً: الغزو الفكري في القرآن الكريم

الغزو الفكري مصطلح حديث، لم يطلق إلا في القرن العشرين، لكن ومع حداثة اسمه فهو قديم المدلول والمعنى⁽¹⁾؛ لم يذكر باللفظ في القرآن الكريم، وإنما ذكر معناه، حيث أشارت الكثير من الآيات إلى مظاهره، وأساليبه، وخطورة نتائجه. ومن الشواهد القرآنية التي تؤكد ذلك:

1- قوله تعالى: ﴿وَلَا يَزَالُونَ يُفْتَلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَن

دِينِكُمْ وَإِنْ اسْتَفْعَوْا﴾⁽²⁾.

قال الطبري في تفسير الآية: «ولا يزال مشركو قريش يقاتلونكم حتى يردونكم عن دينكم إن قدروا على ذلك (..) أي هم مقيمون على أخبث ذلك وأعظمه غير تائبين ولا نازعين (..) يعني إصرار كفار قريش على فتنه المسلمين عن دينهم حتى يردوهم إلى الكفر»⁽³⁾.

هذه الآية، قطعية الثبوت والدلالة، تدل بصيغة المضارع المقرون بالنفي على الدوام والاستمرار، وتبين طبيعة الصراع الأبدي بين الحق والباطل، وبين المسلمين والكفار، وتطور أساليبه ووسائله بتطور العصور. وتبعا لرأي عبد الستار فتح الله سعيد فإن القتال المذكور في الآية السابقة: «قتال عام يراد به ما وقع فعلا من الأسباب السابقة، وما هو محقق الوقوع في الغد القريب من الحرب المسلحة التي شنّها المشركون على المسلمين بعد نزول الآيات ثم ما يشابه ذلك ويشاكله إلى يوم القيامة»⁽⁴⁾.

¹ - أحمد عبد الرحيم السايح: مواجهة الغزو الفكري ضرورة إسلامية - ص: 9.

² - سورة البقرة: الآية 217.

³ - محمد بن جرير الطبري: جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطبري)، ج3 - ص: 665.

⁴ - الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام - ص: 183.

فالهدف من هذا الصراع هو إخراج المسلمين بشتى الطرق والسبل، وإبعادهم عن دينهم، الذي هو مصدر عزتهم وسيادتهم.

2- قوله تعالى: ﴿وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ﴾⁽¹⁾.

قال ابن كثير في تفسير هذه الآية: «الفتنة بمعنى الكفر، وقيل بمعنى الشرك، أي كانوا يفتنون المسلم عن دينه حتى يردوه إلى الكفر بعد إيمانه، فذلك أكبر عند الله من القتل»⁽²⁾.

وقد بين القرآن الكريم أن نتائج هذا اللون من الحرب وغاياته هي أخطر من آثار السيف. قال تعالى: ﴿وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ﴾⁽³⁾، والعبارة الكريمة

جاءت في سياق ما نزل من الآيات ردا على قريش ومن والاه، ممن شنعوا على المسلمين، لأنهم قاتلوا في الشهر الحرام، مع أن حرمة محل اتفاق واحترام من الجميع⁽⁴⁾.

ويبين عبد الستار فتح الله أن الفتنة في الآية أعلاه: «قد يراد بها الشرك والكفر، وقد يراد بها كل الأساليب المؤدية إلى ذلك من تعذيب المؤمنين في أبدانهم، أو الجُر على حرياتهم وأرزاقهم أو تشريدهم في البلاد بعيدا عن الأهل والوطن. أو ضربهم بالشبهات وألوان التشكيك حتى يتزلزلوا معنويا كما زلزلوا ماديا، وكل هذا وأمثاله أصعب وأشق على النفس من القتل الذي قد يستريح به المرء من العناد

¹ - سورة البقرة: الآية 217.

² - ابن كثير الدمشقي: تفسير القرآن الكريم، ج1 - ص: 432.

³ - سورة البقرة: الآية 217.

⁴ - الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام - مرجع سابق - ص: 182.

ومعاناة القتل البطيء، وهو حي يرى ويسمع، ولا يأمن على نفسه الردة -تحت وطأة المحنة- التي هي غاية الغايات لوسائل الفتنة المذكورة»⁽¹⁾.

يلاحظ إذن، أن لفظ "القتال" -في الآية- جاء عاما⁽²⁾، والمراد به ما استحدث فعلا من الوسائل الحربية المدمرة، والأشد خطرا، والأنماط الفكرية المحرفة التي وصل إليها العقل لتضليل الناس عن الهدى، وقد بين الله سبحانه أن هذا الأسلوب أشد فتكًا بالناس من القتل بالسيف.

3-قوله تعالى: ﴿وَدَّتْ طَّائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يُضِلُّوكُمْ

وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾⁽³⁾.

قال الطبري في تفسير هذه الآية: «تمنت جماعة من اليهود والنصارى لو يصدونكم أيها المؤمنون عن الإسلام، ويردونكم عنه إلى ما هم عليه من الكفر، فيهلكونكم بذلك (..) وما يهلكون بما يفعلونه من محاولتهم صدكم أحداً غير أنفسهم»⁽⁴⁾.

ويضيف ابن كثير: «أن وبال ذلك إنما يعود على أنفسهم وهم لا يشعرون، وأنهم ممكور بهم»⁽⁵⁾.

وذلك لسعيهم بكل وسيلة لإضلال الناس، واختراع الوسائل والطرق لذلك. ولا شك، أن دعوة الناس إليها لا يفيد إلا إذا كانوا هم يسيرون عليها، وواضح حينئذ أنهم يضلون أنفسهم قبل غيرهم.

¹ - المرجع نفسه - ص: 183.

² - للتفصيل ينظر: التحرير والتنوير - مرجع سابق - ج2 - ص: 331.

³ - سورة آل عمران: الآية 69.

⁴ - تفسير الطبري - مرجع سابق - ج5 - ص: 489-490.

⁵ - تفسير ابن كثير - مرجع سابق - ج2 - ص: 50.

والذي نستفيد من هذه الآية، سيما من تفسير العلماء لها، أن أعداء الإسلام، من اليهود والنصارى، يتمنون انحراف الأمة الإسلامية، وزيجها عن دينها الحق. وفيها أيضا دليل على أنهم سيبدلون قسارى جهدهم من أجل تحقيق ذلك، أو القرب منه، وهو ما يفسره قوله تعالى: ﴿وَلَا يَزَالُونَ يُفْتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ

عَنْ دِينِكُمْ وَإِنْ اسْتَفْعَوْا﴾ (1).

والعجيب في الآية أيضا، أن الله يخبرنا فيها أنه سيمنع الأمة الإسلامية من ذلك، ويخبرنا أن ضلال الكفار ومحاولة إضلالهم للمسلمين لا تتقلب إلا ضدهم، ولا يزدادون بذلك إلا بعدا وتماديا في الغي والانحراف. بقوله: ﴿وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا

أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ﴾ (2).

4- قال تعالى ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا شَيْطَانِ

الْإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرَفَ الْفَوْلِ غُرُورًا﴾ (3).

¹ - سورة البقرة: الآية 217.

² - سورة آل عمران: جزء من الآية 69.

³ - سورة الأنعام: الآية 112.

قال الطبري في تفسير قوله تعالى: «يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرَفَ الْفَوْلِ غُرُورًا»، أي أنه يلقي الملقينهم القول الذي زينه وحسنه بالباطل إلى صاحبه. ليغتر به من سمعه، فيضل عن سبيل الله». تفسير الطبري-مرجع سابق- ج9- ص:497.

وقوله تعالى: ﴿سَيَقُولُ السُّبَّهَاءُ مِنَ النَّاسِ مَا وَلَّيَهُمْ عَسْ

فَبَلَّيْتِهِمْ أَلَيْسَ كَانُوا عَلَيْهَا﴾ (1).

وقوله تعالى: ﴿لَوْ خَرَجُوا فِيكُمْ مَا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا

وَلَا وَضَعُوا خِلَالَكُمْ يَبْغُونَكُمُ الْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّاعُونَ لَهُمْ وَاللَّهُ

عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ ﴿٤٧﴾ لَقَدْ ابْتَغُوا الْفِتْنَةَ مِنْ قَبْلُ وَقَلَّبُوا لَكَ

الْأُمُورَ حَتَّى جَاءَ الْحَقُّ وَظَهَرَ أَمْرُ اللَّهِ وَهُمْ كَارِهُونَ ﴿٤٨﴾﴾ (2).

¹ - سورة البقرة: الآية 142.

هذه الآية نزلت لتصفي مسألة توجه محمد ﷺ والمؤمنين إلى الكعبة بدلا عن بيت المقدس، وهذا أول نسخ في القرآن الكريم. يريد الله أن يعطيه العناية اللاتقة لأنه سيكون مثار تشكيك وجدل عنيف من كل من يعادي الإسلام، فكفار قريش يأخذون منه ذريعة للتشكيك وكذلك المنافقون واليهود. للتفصيل ينظر: تفسير ابن كثير - مرجع سابق - ج1 - ص ص: 324-326. ويراجع كذلك: تفسير القرطبي، ج2 - ص ص: 147-151.

² - سورة التوبة: الآيتان 47-48.

يقول ابن كثير في تفسير قوله تعالى: ﴿لَوْ خَرَجُوا فِيكُمْ مَا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا﴾، أي لأنهم جبناء مخذولون. ﴿لَا وَضَعُوا خِلَالَكُمْ يَبْغُونَكُمُ الْفِتْنَةَ﴾، أي ولأسرعوا السير والمشي بينكم بالنميمة والبغضاء والفتنة. ﴿وَفِيكُمْ سَمَاعُونَ لَهُمْ﴾، أي مطيعون لهم ومستحسنون لحديثهم، يستصحبونهم، وإن كانوا لا يعلمون حالهم فيؤدي إلى وقوع شر بين المؤمنين وفساد كبير». تفسير ابن كثير - مرجع سابق - ج4 - ص ص: 139-140. يقول القرطبي في تفسير قوله تعالى: ﴿لَقَدْ ابْتَغُوا الْفِتْنَةَ مِنْ قَبْلُ﴾: أي لقد طلبوا الإفساد والخبال من قبل أن يظهر أمرهم، وينزل الوحي بما أسروه وبما سيفعلونه. ﴿وَقَلَّبُوا لَكَ الْأُمُورَ﴾: أي صرفوها وأجالوا الرأي في إبطال ما جئت به. ﴿حَتَّى جَاءَ الْحَقُّ وَظَهَرَ أَمْرُ اللَّهِ﴾: أي دينه». تفسير القرطبي - مرجع سابق - ج8 - ص: 157.

هذه الآيات الكريمة فيها وصف إلهي دقيق لنفس الكافر، وما يضمرة فيها من السوء، والعداء لأهل الإيمان، وبأساليب مختلفة لإخضاعهم لهم، فتارة بالقتال والحرب والقوة. كقوله تعالى: ﴿وَلَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَن

دِينِكُمْ﴾⁽¹⁾، وتارة بالتمني والسعي إلى إضلال المسلمين عن الحق، وأخرى

بتزيين القول، وزخرفته لفتنتهم. وذلك كله من تدبير الفكر، وإنتاج العقل، والتخطيط الجاد. وهي مظاهر الغزو الفكري الذي تعاني منه الأمة الإسلامية.

ولقد أفاض القرآن الكريم في الحديث عن العلاقة بين الكفر وعداوة الكفار للمؤمنين، وعن اجتهادهم في إيقاف الدعوة الإسلامية، والقضاء عليها، وتوجيه الفكر البشري إلى أهداف وغايات مشتركة، وموحدة تخدم الكفر والإلحاد باسم العلم والعقل والتحرر، وفي ذلك تنبيه رباني للعقل المسلم إلى الخطر الذي تشكله عليه الأفكار الهدامة، والعقائد المنحرفة.

إن الذي أشرنا إليه آنفاً، يؤكد قول عبد الوهاب عبد الواسع: «فمن بين ما تستهدفه هذه الحملات التشويهية أن تهتز ثقة المسلمين في دينهم لما يُدخل عليه الأعداء من تشويه على أصله الأصيل كتاب الله سبحانه القرآن الكريم، وعلى سنة الرسول ﷺ التي تكلفت بشرح هذا الأصل وتفسيره. فإذا ما اهتزت ثقة المسلمين في دينهم أصبح الواحد منهم يعاني من فراغ رهيب في نفسه وعقله وعاطفته، وغدا النظام الإسلامي في الاجتماع والسياسة والاقتصاد عنده لا يقنع ولا يحقق له شيئاً من مطالبه، وعندئذ تتلقاه دعايات هؤلاء الأعداء لحضارتهم، ونظمهم

¹ - سورة البقرة: الآية 217.

الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية فيصبح فريسة لها وما هو إلا أن يرتمي في شباكها فيضيع اعتزازه بدينه ويصبح خاضعا لعدوه»⁽¹⁾.

ولا أدل على الغزو الفكري من هذه الحالة التي تؤول إليها الأمة عندئذ.

ثانيا: الغزو الفكري في الحديث النبوي

لم يذكر النبي ﷺ هذا المصطلح (الغزو الفكري) بلفظه، ولكنه نبه -من خلال أحاديث كثيرة- إلى معناه وحقيقته وخطورته، ومن الأحاديث النبوية التي تفيد التنبيه على دلالاته ومعانيه ما يلي:

الحديث الأول: قال الرسول ﷺ: «يوشك الأمم أن تداعى عليكم، كما تداعى الأكلة إلى قصعتها»، فقال قائل: ومن قلة نحن يومئذ؟ قال: «بل أنتم يومئذ كثير، ولكنكم غثاء، كغثاء السيل. ولينزعن الله من صدور عدوكم المهابة منكم، وليقذفن الله في قلوبكم الوهن»، فقال قائل: يا رسول الله وما الوهن؟ قال: «حب الدنيا وكرهية الموت»⁽²⁾.

جاء في شرح الحديث: ««يوشك الأمم أن تداعى عليكم كما تداعى الأكلة إلى قصعتها» أي يقرب -من باب تنبيه- أن فرق الكفر وأمم الضلالة يدعو بعضهم بعضا إلى الاجتماع لمقاتلتكم وكسر شوكتكم وسلب ما ملكتموه من الديار والأموال. كما أن الفئة الآكلة يتداعى بعضهم بعضا إلى قصعتهم، التي يتناولونها من غير مانع، فيأكلونها صفوا. كذلك يأخذون ما تحت أيديكم من غير تعب ينالهم أو ضرر يلحقهم أو بأس يمنعهم. «ومن قلة نحن يومئذ»، أي هل يكون ذلك التداعي لأجل قلة نحن عليها يومئذ -بل "أنتم يومئذ كثير"- أي كثرة في العدد وقلة في المدد. «ولكنكم غثاء كغثاء السيل»: وشبههم ﷺ بغثاء السيل وهو ما يحمله من وسخ وزبد، لقلة شجاعتهم ودناءة قدرهم. «ولينزعن الله من صدور عدوكم المهابة منكم وليقذفن

¹ - الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام - مرجع سابق - ص: 25.

² - أخرجه أبو داود في سننه، باب "في تداعي الأمم على الإسلام"، حديث رقم (4297).

الله في قلوبكم الوهن»، والمعنى ليخرجن الله الخوف والرعب من صدور عدوكم وليرمين الضعف في قلوبكم، وكأنه أراد بالوهن ما يوجبه، ولذلك فسرّه بحب الدنيا وكراهية الموت، وهما متلازمان، فكأنهما شيء واحد يدعوهم إلى إعطاء الدّنية في الدين من العدو المبين»⁽¹⁾.

وعلى الرغم من أن هذا الحديث الشريف يتناول تداعي الأمم على الأمة الإسلامية، وأسباب وهنها، وضعفها، إلا أنه يفيدني بإشارات، ودلالات تنبه إلى خطورة الغزو الأجنبي على الأمة الإسلامية. والذي لم يكن زحفا عسكريا فحسب كزحف الحروب الصليبية من قبل، بل كان زحفا عسكريا، وسياسيا، واجتماعيا، وثقافيا⁽²⁾. ولعله من المهم أن أركز على بعض تلك الإشارات:

- تنبؤ الرسول ﷺ بغزو الأمم للأمة الإسلامية، صار حقيقة عاشتها الدول الإسلامية ردحا من الزمن، ولم يعد في ذلك من شك.
- تشبيه الأمة بالقصعة دليل على استغلال أعدائها نقط الضعف فيها، لاستبعادها وإخضاعها ضدا على إرادتها وحريتها.
- وصف الأمة بالزبد دليل على عدم جدواها ونفعها للبشرية ولا لنفسها، كما لا يُنتفع في العادة بالزبد وهو الرغوة التي تعلو السيل.
- جراءة أعداء الأمة في التداعي عليها مرتبطة بضعفها الديني، المتمثل في ترك الجهاد بمفهومه العام، والانغماس في ملذات الحياة الدنيا، وإتباع الشهوات.
- فيه إشارة إلى أن هذه الأمة ستكون أكثر الأمم عددا، ولكن لا تنفعها كثرتها ما لم تتمسك بدينها، وأن النصر ليس بكثرة العدد، وقوة المدد، بل بتأييد الله

¹ - محمد العظيم آبادي: عون المعبود في شرح سنن أبي داود، ج11- ص ص: 272-273 (بتصرف).

² - يوسف القرضاوي: الحلول المستوردة- ص: 19.

وعونه. كما في قوله تعالى: ﴿كَمْ مِّنْ نِّفَّةٍ فَلَيلَةٍ غَلَبَتْ عَلَيْهَا نِفَّتُهُ كَثِيرَةٌ

بِأُذُنِ اللَّهِ وَآلِهِ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾⁽¹⁾.

والحاصل من كل ما سبق، أن الرسول ﷺ أخبرنا بما ستعرض له الأمة الإسلامية بعده من إذلال، واستعباد، وغزو من طرف أعداء الإسلام الذين يبسطون سلطانهم على سلطان الأمة، ويفرضون عليها بالقوة الرضا باحتلالها، ونهب خيراتها. وتشير عبارة (تتداعى) إلى التعاون، والتحالف الذي ألب أعداء الأمة، وجمعهم على إخضاعها، والسيطرة عليها فكريا، وسياسيا، وثقافيا.

الحديث الثاني: قال ﷺ: «لَتَتَّبِعَنَّ سَنَنَ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ، شَبْرًا شَبْرًا وَذِرَاعًا بِذِرَاعٍ، حَتَّىٰ لَوْ دَخَلُوا جُحْرَ ضَبٍّ تَبِعْتُمُوهُمْ» قلنا: يا رسول الله، اليهود والنصارى؟ قال: "فمن"⁽²⁾.

قال ابن بطال في شرح هذا الحديث: «أَعْلَمَ ﷺ أَنَّ أُمَّتَهُ سَتَتَّبِعُ الْمَحْدَثَاتِ مِنَ الْأُمُورِ، وَالْبِدْعِ وَالْأَهْوَاءِ، كَمَا وَقَعَ لِلْأُمَّمِ قَبْلَهُمْ. وَقَدْ أَنْذَرَ فِي أَحَادِيثَ كَثِيرَةٍ بِأَنَّ الْآخِرَ شَرٌّ، وَالسَّاعَةُ لَا تَقُومُ إِلَّا عَلَىٰ شَرِّ النَّاسِ. وَأَنَّ الدِّينَ إِنَّمَا يَبْقَىٰ قَائِمًا عِنْدَ خَاصَّةٍ مِنَ النَّاسِ»⁽³⁾.

وقال ابن حجر: «وقد وقع معظم ما أنذر به ﷺ وسيقع بقية ذلك»⁽⁴⁾.

¹ - سورة البقرة: الآية 249.

² - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب قول النبي ﷺ: «لَتَتَّبِعَنَّ سَنَنَ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ»، حديث رقم (7320). وأخرجه أيضا مسلم في صحيحه، كتاب العلم، باب: «إتباع سَنَنِ الْيَهُودِ وَالنَّصَارَى»، حديث رقم (2669).

³ - فتح الباري شرح صحيح البخاري، ج13- ص: 301.

⁴ - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

وقال النووي: «والمراد بالشبر والذراع، وجحر الضب، التمثيل بشدة الموافقة لهم، والمراد بالموافقة في المعاصي والمخالفات لا في الكفر، وفي هذا معجزة ظاهرة لرسول الله ﷺ، فقد وقع ما أخبر به»⁽¹⁾.

في الحديث إشارة إلى أن الأمة الإسلامية ستتبع من سبقها من الأمم في عاداتها، وأخلاقها، ومعاملاتها، وثقافتها، وسبل مناهج حياتها إتباعا شديدا إلى درجة تقليدهم في كل شيء، وإن بدا أننا نخالفهم في العقيدة والدين.

ومن العجيب - حقيقة - وصف الرسول ﷺ لحال الأمة، وما آلت إليه من الوهن والضعف على جل الأصعدة، وما يستتبعه من تشبث بتقاليد اليهود والنصارى وعاداتهم، وتقليدهم في ذلك دون اعتبار للعواقب، والنتائج السيئة. وهذا معنى قوله ﷺ: «حتى لو دخلوا جحر ضب تبعتموه». والاتباع لا يكون في العادات والمعاملات فحسب، بل في الفكر ومناهج التفكير والتربية، وما إلى ذلك من وسائل التنقيف والتعلم.

ولقد بين القرضاوي أهم أسباب الاتباع ومجالاته في قوله: «كان هناك انحطاط عام في كل ميدان من ميادين الحياة الإسلامية تخلف في العلم، وجمود في التفكير، وركود في الفقه والتشريع، وقصور في التربية والتوجيه، وفساد في الإدارة والحكم. وكان العدو الزاحف المنتصر متفوقا في هذه المجالات، فبهر أبصار الكثيرين، وخلق البابهم، فبدأوا يسировون في دروبه، ويتبعون سننه، شبرا بشبر، وذراعا بذراع»⁽²⁾.

هذا ما يجعل حقيقة الغزو الغربي شاملا وواقعا تعاني منه الأمة، ولا تستطيع التخلص منه إلا بالرجوع للإسلام الصحيح فهما وتطبيقا.

¹ - المنهاج شرح صحيح مسلم (المشهور بشرح النووي لمسلم)، ج16 - ص ص: 219-220.

² - الحلول المستوردة - مرجع سابق - ص: 19.

الحديث الثالث: قال ﷺ: «إذا تبايعتم بالعينة، وأخذتم أذناب البقر، ورضيتم بالزرع، وتركتم الجهاد، سلط الله عليكم ذلاً، لا ينزعه عنكم حتى ترجعوا إلى دينكم»⁽¹⁾.

قال الشوكاني في شرح الحديث: «قال الجوهرى العينة بالكسر: السلف، قال الرافعي: وبيع العينة هو أن يبيع شيئاً من غيره بثمن مؤجل، ويسلمه إلى المشتري، ثم يشتريه قبل قبض الثمن بثمن نقداً أقل من ذلك القدر. «وأخذتم أذناب البقر ورضيتم بالزرع» وقد حمل هذا على الاشتغال بالزرع في زمن يتعين فيه الجهاد. «سلط عليكم ذلاً» أنهم لما تركوا الجهاد في سبيل الله الذي فيه عز الإسلام وإظهاره على كل دين، عاملهم الله بنقيضه وهو إنزال الذلة بهم، فصاروا يمشون خلف أذناب البقر بعد أن كانوا يركبون الخيل التي هي أعز مكان»⁽²⁾.

قال المناوي شارحاً: «قوله ﷺ: «لا ينزعه عنكم حتى ترجعوا إلى دينكم» أي: إلى الاهتمام بأمور دينكم، جعل ذلك بمنزلة الردة والخروج عن الدين لمزيد الزجر والتهويل»⁽³⁾.

فالحديث يدل على الزجر الشديد، والنهي الأكيد عن فعل هذه المذكورات، لأن النبي ﷺ جعل ذلك بمنزلة الردة والخروج عن الإسلام؛ حيث قال: «حتى ترجعوا إلى دينكم»، أي يستمر هذا الذل حتى تعودوا إلى إقامة الدين كما أمر الله تعالى بطاعته، واجتناب نواهيه، وتقديم حب الآخرة على حب الدنيا، والجهاد في سبيل الله، لأن تركه من أسباب ذل الأمة ووهنها.

إن المستفاد من مجموع أحاديثه ﷺ السابقة، أن الأمة الإسلامية ستمر بلحظات ومراحل عصبية في حياتها، وقد تحقق ذلك فعلاً. فهي سوف تعاني حسب

¹ - رواه أبو داود في سننه، كتاب الإجارة، باب: في النهي عن العينة، حديث رقم (3462). ورواه البيهقي في السنن الكبرى، كتاب البيوع، باب: ما ورد في كراهية التبائع بالعينة. حديث رقم (10703).

² - نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخبار، ج4- ص ص: 89-90.

³ - التيسير بشرح الجامع الصغير، ج1- ص: 84.

الأحاديث، من عدة انحرافات على مختلف الأصعدة العقدية، والخلقية، والسياسية، والاقتصادية، والفكرية.. مما يمكن لأعدائها منها، ويبسط سيطرتهم عليها في تلك المجالات، حتى تتحقق أغراضهم الاستعمارية، ويخضعوا الأمة لسياستهم الفكرية، وأنماط حياتهم الاجتماعية، خطوة خطوة وشبرا شبرا. ناهيك عن استغلال خيراتها، واستثمارها لمصالحهم بالقوة والإكراه.

حينئذ، تتأكد نبوءة تلك الأخبار الشرعية عن الله ورسوله، والتي يمكن أن نفهم منها تحذيرا للأمة من اقتراف تلك الأمور المذكورة؛ كاتخاذنا الكفار أولياء، وعدم القيام بالدفاع عن الدين، واتباع أذناب البقر والزرع، والخلود إلى الأرض. أقول فيها تحذير لنا، ودعوة إلى المحافظة على وحدة الأمة، وقوتها ومنعتها على الاختراق والغزو، حتى لا يتمكن العدو منها لانقطاع الأسباب أمامه.

والواقع يشهد بما يؤكد على صدق نبوءة الرسول ﷺ، وما قوله ﷺ: «حتى ترجعوا إلى دينكم». إلا دليل قاطع على انحراف الكثير من الناس عن دينهم، واتباع نمط حياة مختلف عما يرتضيه لهم رسولهم. وبقدر ما تفرط فيه الأمة من الطاعة والولاء لله ولرسوله، يحدث لها من الانتكاس والسقوط.

المطلب الثالث

الغزو الفكري في الاصطلاح

لقد تعددت تعريفات الباحثين والعلماء لمصطلح (الغزو الفكري)، إلا أنها على تعددها وتباين ألفاظها تكاد تتحد في المضمون. وإليك أهم تلك التعريفات:

أ- ذكر له محمد قطب تعريفا ركز فيه على الهدف الأساس منه، فقال: «يقصد بالغزو الفكري الوسائل غير العسكرية التي اتخذها الغزو الصليبي، لإزالة مظاهر الحياة الإسلامية، وصرف المسلمين عن التمسك بالإسلام، مما يتعلق بالعقيدة وما يتصل بها من أفكار وتقاليد وأنماط سلوك»⁽¹⁾.

من الملاحظ، أنه تناول الغزو الفكري الموجه ضد الإسلام والمسلمين، وحصر مصدره في المصدر الصليبي، باعتباره موجها ضد العقائد والسلوكات الإسلامية، واستهدافها بالأساس. وقد يكون الغزو أعم من ذلك كما سيظهر فيما يأتي من هذا البحث.

ب- ويعرفه عبد الرحمان حسن حبنكة الميداني بأنه: «عنوان أطلق في الثلث الأخير من القرن الرابع عشر الهجري، الموافق للثالث من القرن العشرين الميلادي، على المخططات والأعمال الفكرية، والتنقيفية، والتدريبية، والتربوية، والتوجيهية، وسائر وسائل التأثير النفسي، والخلقي، والتوجيه السلوكي الفردي والاجتماعي، التي تقوم بها المنظمات والمؤسسات الدولية، والشعبية من أعداء الإسلام والمسلمين، بغية تحويل المسلمين عن دينهم تحويلا كلياً أو جزئياً، وتجزئتهم وتمزيق وحدتهم، وتقطيع روابطهم الاجتماعية، وإضعاف قوتهم، لاستعمارهم فكرياً ونفسياً، ثم استعمارهم سياسياً وعسكرياً واقتصادياً، استعماراً مباشراً أو غير مباشر»⁽²⁾.

يبدو أن هذا التعريف يشمل زمان ومكان، ووسائل الغزو الفكري وأهدافه، ويبدو أنه أوسع من التعريف السابق بعدة تفاصيل.

¹ - واقعنا المعاصر - ص: 182.

² - أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها: التبشير، الاستشراق، الاستعمار - ص: 25.

ت- وعرفه علي محمود: «بأن تتخذ أمة من الأمم مناهج التربية والتعليم لدولة من الدول الكبيرة، فتطبقها على أبنائها وأجيالها، فتشوه بذلك فكرهم وتمسخ عقولهم، وتخرج بهم إلى الحياة وقد أجادوا بتطبيق هذه المناهج عليهم شيئا واحدا هو تبعيتهم لأصحاب تلك المناهج الغازية أولا، ثم يلبس الأمر عليهم بعد ذلك فيحسبون أنهم بذلك على الصواب، ثم يجادلون عما حسبه صوابا ويدعون إليه، وهم بذلك يؤكدون تبعيتهم من جانب آخر، فيعيشون الحياة وليس لهم منها إلا حظ الأتباع والأذنان»⁽¹⁾.

من الملاحظ، أن هذا التعريف يتناول أهداف الغزو الفكري، وأحد أخطر وسائله وهو استهداف المناهج التعليمية. لما لذلك من أهمية ودور في بناء الناشئة، والنهوض بالمجتمع والحضارة معا، وخطورة تطبيق المناهج الغربية الوافدة. حيث سعى الاستعمار سعيا جادا لمسح شخصية الإنسان المغربي، من خلال حرب تبشيرية تنصيرية ضارية. اتخذت طرقا مختلفة للتأثير على الأجيال، وكسب إعجابهم بالغرب؛ بإظهار تخلف المسلمين تقليلا من ثقمتهم بالحضارة والثقافة الإسلامية، وتشكيكا في هويتهم وذواتهم، ليصبحوا ضحايا الإستلاب الغربي. مما يدفعهم للاعتماد عليه، وتقليده في كل صغيرة أو كبيرة.

وإن كنت لا أوافق علي محمود فيما ذهب إليه، من أن الدولة الضعيفة تأخذ بإرادتها مناهج غربية، وتطبقها على مناهجها، وأجيالها في أساليب الحياة. لأن العادة تقضي بأن الاستعمار هو الذي يفرض ذلك عليها، ولا يترك لها الخيار حتى تنتقي مما عنده من الإيجابيات والمصالح التي لاشك هي نافعة للأمة، وتتفادى ما ليس كذلك. وبالتالي، لا يكون الغزو حقيقيا بمعانيه التي تقدمت إلا عندما يكون مفروضا من قبل القوي على الضعيف.

¹ - الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام - مرجع سابق - ص: 9.

إذ قلَّ أن يكون المسؤولون على قطاع التعليم والمؤسسات في مجتمع ما خاضعين للغرب بإرادتهم، إلا إذا كانوا لا يدركون حقيقة المواطنة والإخلاص لها.

غير أنني أوافقهما تماما في ما ذهب إليه من أن الغزو الفكري يستهدف التعليم، والمؤسسات التربوية لأنها السبيل الأقرب للاستحواذ على الأمم وإضعافها، بل وجعلها تابعة له.

إذا نظرنا إلى كل تعريف على حدة، وجدناه يعكس تصورا فكريا ومعرفيا لمعنى الغزو، وكيف يتصوره صاحبه في الواقع. ولكن مع ذلك أستطيع أن أستخلص بعض الاستنتاجات الهامة بطريق الاستقراء، والتأمل على نحو ما يلي:

أولاً: الغزو الفكري إرادة، وطموح لدولة أو دول معينة، تجد من نفسها قوة، ودافعا يدفعها إلى استهداف دولة أو دولٍ أضعف منها لتخضعها لإرادتها، وتبسط عليها السيطرة، وتجبرها على الإلتباع والانصياع، وتشغلها عن تحديد حجم التهديد، والخطر الذي قد تشكله عليها في المستقبل إن تركت حرة.

ثانياً: الغزو الفكري نتيجة طبيعية تحدثها طبيعة الصراع الحضاري بين قوى مختلفة، ومصالح متباينة تسعى الجهة المتمكنة سياسيا، وفكريا من خلال ذلك إلى مراقبة الجهة المستهدفة بغرض قطع الطريق أمامها نحو التحرر.

ثالثاً: الغزو الفكري دراسة علمية وفكرية إستراتيجية تحدد الزمان، والمكان، ونوع المجتمع المستهدف، وطبيعة الغزو المناسب، والأساليب اللازمة له، والضرورة الزمانية؛ بحيث لا يمكن استشعار خطورتها إلا بعد فوات الأوان، واستحالة الانفكاك من قيود الغزو ومشكلاته.

رابعاً: بالإضافة إلى أنه دراسة علمية بعيدة المدى والخطط؛ يظهر أن الغزو الفكري يتطلب تحالفات، واتحادات لعدة إرادات، وقوات بين دول كثيرة توفر الجهد، والمال، والكفاءات البشرية، والقرارات السياسية ذات الطابع الأممي أو الشبه الأممي

لشرعنة الغزو السياسي، والعسكري الذي يكون نتيجة حتمية، وهدفا كبيرا لتلك القوى المتحالفة، والمنسقة فيما بينها لإجبار الأمم المستضعفة لسياساتها المستنسخة.

وفضلا عن هذه الاستنتاجات المستقررة لما يتوقع من الغزو الفكري، يمكنني أن ألاحظ بعض الإشارات، والإضافات التي تناولها أصحاب التعريفات السابقة لمصطلح الغزو الفكري على الشكل التالي:

أ- الغزو الفكري: غزو سلمي دافعه الحقد الصليبي والديني يهدف إلى تشويه عقيدة، ودين المسلمين، وما يرتبط بحياتهم الفكرية، والسلوكية.

ب- هو مخططات فكرية، وثقافية تربوية موجّهة للتأثير على نفس، وسلوك الأفراد والجماعات، تقوم بها منظمات أو مؤسسات معينة تضرر العداء للإسلام، وتسعى إلى تمزيق الأمة الإسلامية، والتفريق بينها لاستعمارها سياسيا، وعسكريا، واقتصاديا استعمارا مباشرا تحقيقا لمبدأ "فرق تسد".

ج- هو إغارة أمة عدوة على أمة بشتى الأسلحة، والإمكانات لتدميرها من الداخل، ونهب ثرواتها وخيراتها.

د- الغزو الفكري هو مجهود بشري متنوع هدفه إذلال الأمم والشعوب، وجعلها تنتقل ذاتيا وبارادتها للذوبان في ثقافة الغير، والانسلاخ كليا أو جزئيا عن شخصيتها الذاتية أو هويتها، والسير وفق الخطط، والاستراتيجيات المرسومة سلفا.

ذ- الغزو الفكري هو اتخاذ مناهج التربية والتعليم في أمة ما، جسرا لتشويه أفكار وعقول أبنائها، والخروج بهم عن حياتهم، وعاداتهم، وجعلهم خاضعين للغرب.

وبعد التأمل في التعريفات التي ذكرها أصحابها آنفا، نستطيع أن نميز بين الغزو المسلح والغزو الفكري⁽¹⁾، وألاحظ، بأن الأول قد يكون نتيجة حتمية للثاني بحكم التمكن والسيطرة، وامتلاك زمام التخطيط، والتوجيه في الدول المستعمرة

¹ - للتفصيل في الفرق بين الغزو الفكري والغزو المسلح ينظر: جوانب من الغزو الفكري المعاصر لمحمد أمين السماعيل - ص: 2.

والخاضعة للغزاة. ولا مانع من أن يكون الثاني سببا مباشرا للأول، وقد أشارت معظم التعريفات إلى ذلك، مما يجعل الفصل بين الإرادة العسكرية، والإرادة الثقافية، والفكرية للغزو أمرا عسيراً، لسبب واحد هو أنها جميعاً تستهدف إرباك العدو، وتقبيده، وإخضاع إرادته لإحدى الإرادتين المستعليتين؛ فإن خضع سلمياً كان ذلك كافياً لإلزامها بالاتباع، وظل السلاح مراقباً، وجاهزاً في حال إبداء أي مقاومة أو رفض.

وبالتالي، تكون شخصية الغالب نموذجاً حاضراً في التربية والتعليم، وفي السياسات العامة للأمم واقتصادها، وإدارتها العمومية، وسائر مؤسساتها على غرار الاستتساخ الهادئ، والمسح البطيء لهوية الشعوب المستعمرة، واستبدالها بهوية المستعمر. وسواء كان الهدف دينياً صليبيّاً، أو اقتصادياً مادياً، فلا يخلو من كون الهدف تدمير أمة لقيم أمة، وثقافتها، وهويتها لإجبارها على التبعية لها، وتحقيق أغراضها الاستعمارية.

ويشهد لهذه الأغراض والمقاصد الدينية كتاب محمد البهي الذي يصور لنا النفسية الاستكبارية، والعداء الكامن وراء الاستعمار الفرنسي خاصة، والاستعمار الغربي عموماً. وأنقل عنه مما صرح به "هانوتو" في جريدة "المؤيد" قوله: «إذن فقد صارت فرنسا بكل مكان في صلة مع الإسلام، بل صارت في صدر الإسلام وكبده حيث فتحت أراضيه. وأخضعت لسطواتها شعوبه وقامت تجاهه مقام رؤسائه الأولين! وهي تدير اليوم شؤونهم وتجيّ ضرائبهم، وتحشد شبابه لخدمة الجندية، وتتخذ منهم عساكر يذبون عنها في مواقف الطعان ومواطن القتال»⁽¹⁾.

لذلك لا نبالغ حينما نقول، بأن الغزو الفكري يستتبع الغزو العسكري إن استطاع، أما الغزو الحربي المسلح فيفرض الغزو الفكري بالقوة. فالمسألة تخفي صراعاً توجع ناره النزعة الدينية الصليبية أو الغطرسية، والقوة التي تدفع إلى إخضاع

¹ - الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي - ص: 31.

الشعوب، واستعباد الأمم لسلب خيراتها، بل ورصد مكامن القوة والوحدة فيها عن قرب، والتدخل لتوجيهها سلبيا نحو الهدف الخاطئ. يقول المستشرق الفرنسي "هانوتو": «فأهداف الحروب الصليبية قديما تركزت في استرداد بيت المقدس من المسلمين البرابرة. ولا يزال مما يزعم الغرب الآري المسيحي الآن بقاء لواء الإسلام منتشرًا على "مهد الإنسانية" !! وهذا لا يقل خطرا على الغرب عن اجتماع المسلمين ونطقهم جميعا في لحظة واحدة قائلين: "الله أكبر"»⁽¹⁾.

وبناء على ما سبق، يمكن لي أن أعرف الغزو الفكري بأنه: اعتماد أمة استعمارية أسلوبا فكريا معقدا للسيطرة على فكر، وعقل أمة مستضعفة وجعلها خاضعة لمناهجه السياسية، والفكرية، والتربوية، وكل المؤسسات مسيرة وفق منهج يصنعه لها المستعمر؛ لتغيير معالم حضارتها، وجعلها تابعة لفكره. بحيث يصبح المفكر مستلب الشخصية لا يعتقد إلا ما يوحى إليه من أفكار، ومناهج تؤطره تأطيرا لا يزيغ عن الخطط، والأهداف التي رسمت له.

ولأن السيطرة على العقل لا تكون شيئا مصرحا به، وإنما تكون هدفا مضمرا ضمن أهداف معلنة ظاهرها بناء العقل، وإعادة الحياة إليه، وتحريره من قيوده، وضخ دماء العلمية فيه، حتى لا يبقى عنده حد يقف عنده، سواء من المسلمات، والقطيعيات أو الغيبيات، والمقدسات. ليصبح عقلا متحررا، ومتنورا شبيها بالعقل الغربي وهيعين الأهداف التي تقصدها الدراسات الغربية من فرض التبعية، والوصاية على عقول الأمم.

وبهذا يضمن الغزو الفكري شيئين أساسيين:

الأول: التحكم المباشر وغير المباشر في العقول، وآليات التفكير من خلال تصديق كل ما يقدم إليها من بحوث، ودراسات، وخطط، وبرامج، ومناهج.

¹ - المرجع نفسه - ص: 35.

والثاني: ضمان استسلام الأمم، وخضوعها الفعلي والعملي لسلطة الغازي، وهذا ما يرمز إليه الغزو الفكري.

بينما ذهب بعض المفكرين والباحثين إلى إنكار (الغزو الفكري) بمعناه السابق، معتبرين الحديث عنه مجرد وهم من الأوهام. وهؤلاء المفكرين إنما ينطلقون من تصورهم لعالم اليوم باعتباره — رغم الحدود الدولية الطبيعية والمعنوية— وطنا واحدا لحضارة واحدة يسمونها: (حضارة العصر)، أو (الحضارة العالمية)، أو (الحضارة الإنسانية). ويتصورون الأمم والشعوب والقوميات مجرد درجات، ومستويات في البناء الواحد لهذه الحضارة الواحدة.

ويقول محمد عمارة: «ليس في هذا التصور حدود —لها حرمة الحدود— تميز (أوطانا) متعددة لحضارات متميزة. ولهذا فإن عبور الفكر —كل الفكر— للحدود ليس فيه عندهم شبهة (غزو) ولا أثر (عدوان)»⁽¹⁾.

وفي نظري، لا تخرج العولمة⁽²⁾ عن هذا المعنى، بحيث يصير العالم نسخة واحدة متعددة الألوان، والأجناس موحدة في الفكر، والنظر، وأنماط الحياة الاقتصادية والسياسية. ولكنه تصور يفرضه المركز المسيطر على الأطراف، وغالبا ما ينتهي بالتلبس بثقافة الآخر، وتمثلها وهو الغزو بجميع معانيه.

ومن العلمانيين العرب الذين نحوا هذا المنحى في إتباعهم للغرب، وإيمانهم بالنظريات الغربية المادية، واعتراضهم على الإسلام من حيث هو دين ووحى إلهي؛ ويعدونه تراثا بشريا، وثقافة تاريخية متخلفة، وفكرا كسائر الأفكار أوجدته ظروف اقتصادية واجتماعية لها علاقة بزمان معين. ومن بين هؤلاء العلمانيين نذكر:

¹ - محمد عمارة: الغزو الفكري وهم أم حقيقة— ص:6.

² - العولمة: مخطط إمبريالي وضعت أسسه الولايات المتحدة الأمريكية لأمركة العالم وفرض النظام العالمي الجديد —فهي ظاهرة— تاريخية كونية جديدة، ولكن لا بد من الاعتراف بأنها قد تأدلجت وتشكلت سماتها الجينية في رحم ثقافة معينة هي الثقافة الغربية. للتفصيل ينظر: العولمة من منظور عربي، للحبيب الجناحي— ص:4-6 .

- حسن حنفي الذي قال إن: «الإعجاب بالعلم دون غيره من إنجازات الحضارة الغربية في الفن، والسياسة، والاقتصاد، والاجتماع، وأساليب الحياة، في حين أن العلم الغربي واحد. وأخذ الحضارة الغربية مرتبط بها ارتباط الجزء بالكل، فأخذنا العلم دون حضارة العلم، وزرعناه في بيئة ثقافية ليست بيئته، فحدث تجاوز في حياتنا بين الحاسب الآلي وصراع الولي»⁽¹⁾.

إن دعوته صريحة إلى أخذ العلوم الغربية، وتجاوز الهوية الإسلامية، لكونها عاجزة عن تحقيق التقدم الذي أحرزته الحضارة الغربية في شتى المجالات. بينما الحقيقة خلاف هذا، لأننا لم نتخلف حين عملنا بالإسلام، بل لأننا لم نحسن التعامل معه كشرعية، وقيم، أو لم نستطع الإفادة من الغرب.

وقد رد عليه عبد الوهاب المسيري في هذا الصدد قائلاً: «إن الغرب بتبنيه العلمانية قد تبني رؤية للكون، ثم بمقتضاها نفى الدين تماماً من الدساتير بحيث لم يعد الدين ينظم العلاقة بين الأفراد والنظم التربوية، ولم يعد يُسمح بالدعوة الدينية في أجهزة الإعلان، كل هذا يعني في واقع الأمر أن الرؤية العلمانية تغطي هذه المجالات، وتزود الإنسان بمنظومة قيمية ومرجعية شاملة»⁽²⁾.

وإذا رأى حسن حنفي بأن العلمانية⁽³⁾ تعطي تصوراً شاملاً عن الكون، والحياة اليومية، وأنها حولت مركزية الإله إلى مركزية الإنسان. فإنه يُصرح بما لا يدع مجالاً للشك بكونها المخلص، والمنقذ السحري من براثن التخلف. إذ لا مانع عنده من التخلي عن الدين، والقيم الحضارية للأمة من أجل إعطاء السلطة للإنسان بالتصرف المطلق في الكون، والحياة عامة بما يراه صالحاً له.

¹ - الدين والثورة في مصر، ج7- ص:98.

² - موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، ج1- ص:225.

³ - العلمانية : لها تعاريف عدة، ومن أشهرها أنها عبارة عن حركة اجتماعية تهدف إلى صرف الناس عن الاهتمام بالآخرة إلى الاهتمام بالحياة الدنيا وحدها، وبعبارة أخرى تعني: نبذ وفصل الدين وإقصاءه عن مجالات الحياة العلمية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والفكرية، والأخلاقية. وللاستزادة يراجع : مذاهب فكرية معاصرة لمحمد قطب- ص:445.

- عبد الله العروي الذي ذهب إلى: «أن الثقافة هي كل مظاهر التعبير الإنساني، وكل عمل يُعد تعبيراً، لا الأدب والفن وحدهما، بل كذلك الديانات»⁽¹⁾.

ويعد -بناء على ذلك- الإسلام "إيديولوجية" مرحلية حيث يقول: «إن الماركسية والإسلام إيديولوجيتان تحملهما وتروجهما وتستخدمهما قوى اجتماعية تكون في زمن معين»⁽²⁾.

وبناء على ما سلف، اختار عبد الله العروي الماركسية⁽³⁾ دون تردد قائلاً: «إن أحسن مدخل وأحسن مدرسة للفكر التاريخي يجدها العرب في الماركسية»⁽⁴⁾.

ويزيد الأمر توضيحاً فيقول: «ورب معترض من يقول ستكون حينئذ ثقافتنا المعاصرة تابعة لثقافة الغير! وليكن إذا كان في ذلك طريق الخلاص»⁽⁵⁾.

وهنا يطرح السؤال، كيف يمكن أن يكون تقمص أمة لثقافة الغير طريقاً لخلاصها؟ لاسيما الثقافة التي توجب الانسلاخ الكامل من عقيدتها، والتنازل النهائي عن خصوصية شخصيتها الحضارية المستقلة. لا عجب إذن، طالما أن الماركسيين يعدون الإسلام ديناً، وتاريخاً، وحضارة متخلفة⁽⁶⁾.

وعلى هذا الضرب من الفهم، تأسست قناعة عبد الله العروي بأن الدين ليس إلا مظهراً من مظاهر التعبير الإنساني كالفن والأدب، وأنه مجرد إيديولوجية كالماركسية أنتجته قوى اجتماعية معينة. بينما لا يجوز قطعاً أن نعتبر الدين تراثاً

¹ - عبد الله العروي: العرب والفكر التاريخي - ص: 89.

² - المرجع نفسه - ص: 132.

³ - في هذا السياق يوضح محسن عبد الحميد أن الماركسيين يعتبرون القوى التي حملت وتحمل الإسلام هي قوى الرجعية والتأخر والاستغلال، بينما القوى التي تحمل الماركسية هي قوى التقدم والثورة. ينظر بتفصيل كتابه: أزمة المثقفين تجاه الإسلام في العصر الحديث - ص: 81.

⁴ - العرب والفكر التاريخي - مرجع سابق - ص: 185.

⁵ - المرجع نفسه - ص: 201.

⁶ - ينظر: أزمة المثقفين تجاه الإسلام في العصر الحديث - مرجع سابق - ص: 82.

بشرياً تحكمه الأحداث، والوقائع الزمكانية، ينطبق عليه ما ينطبق على التراث البشري لاختلاف الظروف، والخصائص بينهما ولا قياس مع الفارق.

والذي يجوز لنا أن نفسر به هذا التوجه الفكري، والإعجاب بالعقل والعلم، بأنه ليس فكراً بريئاً وبعيداً عن التأثير بالغزو الأجنبي. وبالتالي كيف يتوقع منه إصلاح التربية والتعليم وعلى أي أساس؟؟ .

- محمد أركون صاحب أحد المشاريع الفكرية والمعرفية التي حاولت استنطاق الجذور التاريخية "للعقل الإسلامي"، وتشربت الثقافة الفرنسية وتشبعت بها. حتى إن كل كتاباته⁽¹⁾ باللغة الفرنسية، وليس ذلك عيباً في حد ذاته، وإنما العيب في تبني اللغة بحمولتها الثقافية والتاريخية.

وتبعاً لذلك، أراه يصرح بتاريخية القرآن⁽²⁾ قائلاً: «أريد لقراءتي هذه أن تطرح مشكلة لم تطرح علمياً قط، ألا وهي: تاريخية القرآن، وتاريخية ارتباطه بلحظة زمنية، وتاريخية معينة، حيث كان العقل يمارس آليته وعمله بطريقة معينة ومحددة»⁽³⁾.

¹ - ومن أبرزها: "الفكر الإسلامي: قراءة علمية"، "تاريخية الفكر العربي الإسلامي"، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد"، "الإسلام وأوروبا الغرب: رهانات المعنى وإرادات الهيمنة"، "نزعة الأنسنة في الفكر العربي"، "معارك من أجل السياقات الإسلامية"، "الفكر الأصولي واستحالة التأصيل نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي"، "أين هو الفكر الإسلامي المعاصر؟"، "القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني" .. والملاحظ من هذه العناوين، أن الفكر الإسلامي تاريخي وغير علمي، لذلك يخضعه أركون للقراءة العلمية الناقدة، كما ينكر وجود مسمى (الفكر) لدى المسلمين، لذلك يتساءل: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر؟ لا بل إن هذا الفكر يستحيل على التأصيل، وهو يشعر بأنه في معركة مع الإسلام وأهله فهو يخوض "معارك من أجل الأنسنة عن السياقات الإسلامية". وهذا الفكر أساسه القرآن، ولذلك يسعى للقطيعة مع التفسير الموروث ليطبق على القرآن مناهج تحليل الخطاب الإنساني، ولا حاجة لنا في التأكيد على خضوع مفكرنا للغزو الغربي وهيمنته عليه.

² - للتفصيل فيما يخص هذا الموضوع ينظر:

- أحمد بوعود: الظاهرة القرآنية عند محمد أركون، تحليل ونقد- ص: 13-135.

- مصطفى الحسن: الدين والنص والحقيقة، قراءة تحليلية في فكر محمد أركون- ص: 151-164.

³ - محمد عادل شريح: فكر التأصيل المنهج والفسفة- ص: 135-136.

وعلى هذا النحو يؤكد، أن القرآن الكريم فيه مغالطات تاريخية، وأخطاء في تصوير الواقع؛ فيقول: «ينبغي القيام بنقد تاريخي لتحديد أنواع الخطأ، والحذف، والإضافة، والمغالطات التاريخية التي أحدثتها الروايات القرآنية بالقياس إلى معطيات التاريخ الواقعي المحسوس»⁽¹⁾.

وهذا دليل قاطع على تشربه بالفكر الاستشراقي، والسير على درب بعض المستشرقين في تعاملهم مع القرآن الكريم.

وعلى نفس النهج، يبين مسألة نسبة القرآن الكريم إلى الله بأنها "مزاعم تقليدية" يجب تجاوزها، حيث يقول: «لكي أفتتح حقلاً جديداً من التفكير تصبح فيه مزاعم التقليدية للمسيحية، والإسلام معا متجاوزة عن طريق دراسة المشاكل المتموضعة في منطقة ما قبل البعث والصحة الإلهية للقرآن»⁽²⁾.

ويتضح أنه غير مقتنع بأن هذا القرآن من الله تعالى، حين قال: «أصبحوا يقدمون الخطاب القرآني، لكي يُتلى ويقرأ ويُعاش، وكأنه الكلام الأبدي الموحى به من قبل إله متعال»⁽³⁾.

وهو يعني أن القرآن ليس مقدساً ولا وحياً، لذلك يخضع لمعايير التراث البشري في نقده، وهو فكر غريب وغير مستقيم⁽⁴⁾.

¹ - محمد أركون، الفكر الإسلامي قراءة علمية - ترجمة هاشم صالح - ص: 203.

² - المرجع نفسه - ص: 46.

³ - محمد أركون: الفكر الأصولي واستحالة التأصيل - ترجمة هاشم صالح - ص: 146.

⁴ - ولئن أراد الوقوف على مزيد من المواقف الشاذة لهذا المفكر اتجاه القرآن، ليرجع إلى كتبه عامة وخاصة:
- الفكر الأصولي واستحالة التأصيل - مرجع سابق - ص: 17-77. ويراجع كذلك ص: 144-149.

- الفكر الإسلامي قراءة علمية - مرجع سابق - ص: 190-206.

- القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني - ترجمة وتعليق هاشم صالح - ص: 19-24.

والعلمنة بالنسبة لمحمد أركون من الأمور التي يجب إعادة التفكير فيها اليوم، وهي موقف للروح وهي تناضل من أجل امتلاك الحقيقة أو التوصل إلى الحقيقة، وهذا يقتضي مجابهة تحديين اثنين:

الأول: كيف نعرف الواقع بشكل مطابق وصحيح؟ إن هذا يفترض من الباحث -في نظر أركون- أن يتجاوز كل الخصوصيات الثقافية، والتاريخية وحتى الدينية التي ولد فيها ونشأ عليها، وهذا شرط حاسم.

الثاني: يتعلق بالمناقشة الدائرة منذ أن كانت فرنسا التي قد أسست المدرسة العامة للجميع، وهنا تكمن كل مشكلة التعليم والتدريس.. (1).

إن المراجع لأفكار محمد أركون-ومن في طينته الفكرية- سيقف على أن العلمنة⁽²⁾ واقع يقابل القيم الدينية سواء بسواء، بمعنى أن الدين ليس إلا إنتاجا بشريا تأمرت به طبقة الإكليروس، أو رجال الدين للحجر على العقل، وحرية الفكر.

وبناء على ما سلف، يحاول إسقاط صورة العلمانية في فرنسا على نظيرتها في المجتمع العربي الإسلامي، ويعتبر أن هذا الصراع بين الفكر الحر (العلمانية)، وبين الفكر المتحجر والمتسلط (الدين ورجاله)، صراع أبدي لم يجد بعد طريقه إلى الحل حتى في الدول الديمقراطية (فرنسا). وفي هذا تصريح، بأن الغزو في الفكر العربي تجاوز مرحلة الخضوع إلى مرحلة الانتصار، بل والتنظير لعلمانية عربية تنطلق من المدرس، وعملية التدريس، وتنتهي بتحرير المتعلمين من القيود الثقافية الموروثة⁽³⁾.

وسعيا منه لتحرير الوعي الإسلامي يقول: «أصبح من الملح والعاجل في زمننا الراهن، أن نعيد التفكير في جميع المشروعات الدينية(..) ونعيد النظر في كل

¹ - محمد أركون: العلمنة والدين: الإسلام، المسيحية، الغرب-ترجمة هاشم صالح- ص ص:10-11.

² - لمزيد من بيان رأيه في العلمنة ينظر كتابه: العلمنة والدين: الإسلام، المسيحية، الغرب- مرجع سابق- ص ص:9-13.

³ - ينظر بتفصيل: المرجع نفسه- ص ص:11-12.

أنظمة الفكر والبرامج التعليمية التابعة لها، فهي لم تعد مناسبة لحاجات ومتطلبات عصرنا. ولا تليق بالتقدم المعرفي الذي حققته البشرية طيلة القرون الأخيرة. يضاف إلى ذلك أنها انغلاقية أكثر من اللازم (..) بمعنى آخر ينبغي مراجعة التراث القديم والكف عن اعتباره يقينيات معصومة أو مطلقة»⁽¹⁾.

ويصرح محمد أركون هاهنا، بضرورة إعادة النظر (في أنظمة الفكر والبرامج التعليمية لها) باعتبار أنها متجاوزة، ولا تليق بعصرنا المتطور، وتقف حاجزا أمام المعرفة الحقيقية والتحرر؛ بل إنها ثقافة منغلقة لا تقبل الاختلاف، والتعدد، ولا تفتتح على ثقافات الغير. ولذلك يطالب بإلغائها، وإعادة النظر في أسس بناء المعرفة الواعية، والمتطورة خارج إطار الدين؛ ويعتبر المدرسة وبرامج التعليم أفضل وسيلة لتحقيق ذلك.

ولسنا بحاجة بعد ذلك كله إلى التأكيد على آثار الغزو الفكري عند كثير من الباحثين، والمفكرين العرب وتشبعهم بثقافة الغرب؛ حتى إن منهم من يعتبر القرآن نتاجا بشريا مرتبطا بزمان ومكان معينين، ولا يتردد في وصفه بالتاريخي والأسطوري، وأنه يحتوي مغالطات، وزيادات، وخلط، وغير ذلك. مما يدل على فقدان خصوصيات الثقافة الدينية لديهم، وهو ما يخدم السياسات الغربية، ويحقق أغراضها الاستعمارية، والداعية إلى التشكيك في المقدسات والثوابت الإسلامية.

فهذه نماذج فكرية تؤكد وجود آثار الغزو الفكري عند فئة تنتصر للحضارة الغربية انتصارا أعمى، لا ترى للهوية معنى ولا مكانا.

ولفهم اتجاهات العلمانيين، وتوجهاتهم نستدل بقول محمد عمارة الذي ذهب إلى التمييز بين خصوصيات أمة عن أمة أخرى في هذا المجال، بقوله: «هناك في هذا الفكر، ما هو "مشترك إنساني عام" لا يختص بحضارة بذاتها أو قومية بعينها، أو

¹ - محمد أركون: تحرير الوعي الإسلامي نحو الخروج من السياجات الدوغمائية المغلقة-ترجمة هاشم صالح- ص:196.

أهل ديانة دون غيرها —ومنه— ما يتميز بالخصوصية والاختصاص بإطار حضاري بعينه، وشخصية قومية بذاتها(..) حتى إذا تعدى هذا الإطار غدا نشازا وضارا، يصطدم بالخصوصيات الطبيعية(..) ولحسن الحظ فإن التمييز —في الفكر— بين ما هو "مشترك إنساني" وبين ما هو "خصوصية حضارية"، إنما تحكمه وتحدده معايير موضوعية، لا تدع مجالا للبس أو الغموض أو الاعتباط»⁽¹⁾.

ولذلك أراه يجزم بما لا يدع مجالا للشك، أن الفكر الإنساني لا يمثل: «الوحدة الحضارية ويستدعي الحفاظ على (الهويات) الحضارية المتميزة، لا لمجرد الحفاظ عليها —رغم أهميته— إنما لأسباب وطنية، وقومية وعقدية تلعب دورها في إنهاض أمم كثيرة من كبوتها وتراجعها، لما لهذه الخصوصيات من قدرات على شحن شعوب هذه الأمم، بالكبرياء المشروع، والطاقات المحركة في معركة الإبداع، ولما للتعددية من دور في إثراء مصادر العطاء العالمي»⁽²⁾.

ويظهر من خلال ما قاله محمد عمارة أن التعددية الثقافية والفكرية لا تستلزم الوحدة الحضارية في النتاج الفكري الإنساني، لأن التعددية حسب رأيه رغم ما ترمز إليه من تميز، واختلاف، إلا أنها تدل على غنى الثقافة الإنسانية وثرائها. وأن الاطلاع على خصوصيات الحضارات قد يكون دافعا إيجابيا لاستثمار خصوصيات الأمم والشعوب في تصحيح، وتطوير مناهج الفكر، والارتقاء به إلى مستوياته اللائقة به. فليس ما تزخر به حضارة معينة بأفضل مما تقتخر به حضارة أخرى، إلا في داخلنا عندما نقرأ بخلفيات مختلفة.

والواقع أن الذين يذهبون إلى وحدة الفكر، ووحدة الحضارة الإنسانية، لا يَرَعُونَ أصول الأمم، وثوابتها البانية للهوية. لأنهم لا يرون مانعا من التطبيع بثقافة الغير، إذا كان الغير ناجحا على الأقل في حياته المادية، ومتفوقا في جوانب مختلفة

¹ - الغزو الفكري وهم أم حقيقة-مرجع سابق- ص:15.

² - المرجع نفسه- ص:7.

منها. فلكي نكون مثله قوة، ومعرفة، وحضورا تاريخيا، فلا بد من الحذو حذوه، والسير خلفه، ولا فائدة من هوية تمنع من ذلك.

في حين يرى الطرف الذي يخشى من الغزو الفكري على خصوصيات الأمم والشعوب الفكرية منها، والثقافية، وما يستتبعها من قيم، وأخلاق؛ أن لا مكان للاعتقاد ببراءة الفكر الإنساني، وكونه مشتركا بين كل الحضارات والمجتمعات، دون اعتبار لاختلاف الهويات، وهذا يحمل كثيرا من الصواب. لأن التعايش بين الحضارات على جميع المستويات، وخاصة الفكرية والمعرفية منها، لا بد أن يحمل مشروع الأمة التي أنتجته، وموروثها التاريخي في ثناياه. لذلك لا يعتبر التعايش بين الثقافات على إطلاقه عملا إيجابيا، إلا إذا كان يلتزم بحدود الخصوصية الحضارية، والفكرية لكل أمة على حدة.

ويمكنني القول، بأن الغزو الفكري استطاع أن يقنع كثيرا من المفكرين العرب والمسلمين ببراءة النموذج الغربي، حتى صاروا له أتباعا وأنصارا، وهكذا لجأ الغرب إلى وضع البرامج الدقيقة، ونسج المؤامرات لضرب الثوابت الإسلامية والتشكيك فيها، والقضاء على كل ماله صلة بالأمة وبالحضارة والفكر. وأضحت قاعدتهم التي ارتكزوا عليها هي: «إذا أزهبك عدوك، فأفسد فكره ينتحر به، ومن تم تستعبده»⁽¹⁾. وهكذا انتقلت المعركة إلى ميدان الفكر والثقافة، وخلفت خسائر كبيرة وواقع الأمة الإسلامية دليل على ذلك.

والحاصل من كل ما تقدم، أن الغزو الفكري هو مصطلح حديث، لم يسمع به من قبل القرن الرابع عشر الهجري (القرن العشرين الميلادي)، ولكن عدم وجود المصطلح أو عدم استخدامه لا يعني أن معناه ومفهومه وموضوعه لم يكن موجودا، لأن المستقرئ لأحوال الأمم والشعوب يجد أن مفهومه كان موجودا في القديم

¹ - أحمد عبد الرحيم السايح: في الغزو الفكري - ص: 51.

والحديث⁽¹⁾. غير أن هذا لا يمنعنا من دراسة هذا المصطلح بمقاربة تحدد معناه اللغوي والاصطلاحي، وقد تم تحديده في التعريفات.

ويتضح، أن بين المعنى الاصطلاحي واللغوي ترابطا وصلة وطيدة، حيث أن كلمة (الغزو) استعملت في معناها، وهي الإغارة على أمة من الأمم للاعتداء عليها، وانتهاؤها عن طريق الفكر، وتدمير القوى المفكرة فيها. وهذا ما أشارت إليه كلمة (الفكر) التي يتطابق معناها في اللغة مع معناها في الاصطلاح.

ويمكن أن يقال أيضا، إن المصطلح استعار كلمة (الغزو) للفكر، لما بينهما وبين الغزو في الحرب من علاقة في نهب الشعوب وتدميرها والسيطرة عليها⁽²⁾.

فمصطلح (الغزو)، مجاز على التشبيه بالحرب الفعلية في التدمير، والتخريب، والانتهاك، والسيطرة على الشعوب. ولهذا شاع استعمال هذا المصطلح وأضرابه من المصطلحات التي تدل على هذا المعنى وتسير في فلكه⁽³⁾.

والملاحظ، أن الفرق بين الغزو الفكري والغزو العسكري كالفرق بين المحسوس والمعنوي، إلا أن المتفق عليه أن كلا منهما غزو، ويراد منه تحقيق أطماع الغازي في السيطرة على خيرات الأمة المغزوة، فالغزو العسكري يأتي للقهر وتحقيق أهداف استعمارية، دون رغبة الشعوب المستعمرة، أما الغزو الفكري فهو احتلال العقول، والأفهام لتكون تابعة للغازي⁽⁴⁾.

وقد يكون الغزو الفكري أشد وأقسى، لأن الأمة المهزومة فكريا تسير إلى غازيها عن طوعية واقتناع ورضا لا تحاول التمرد أو الخلاص⁽⁵⁾.

¹ - مواجهة الغزو الفكري ضرورة إسلامية-مرجع سابق- ص:9.

² - الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية-مرجع سابق- ص:681.

³ - جوانب من الغزو الفكري المعاصر-مرجع سابق- ص:2.

⁴ - الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية-مرجع سابق- ص:680 (بتصرف).

⁵ - مواجهة الغزو الفكري ضرورة إسلامية-مرجع سابق- ص:9.

ولا يخفى أن تعريفات الباحثين وأهل الاختصاص في الفكر لمعنى مصطلح (الغزو الفكري)، تباينت واختلفت بتباين وجهات النظر ومشارب كل فئة، وما اقتنعت به من ثقافة. إلا أنني ألاحظ، أنها تكاد تصير إلى معنى واحد متقارب بينها، وهو ما تحمله دلالة المصطلح من استهداف أمة لأمة أخرى في ثقافتها، وعقلها، وأسلوب حياتها، والتأثير في حضارتها بطريقة سلمية حتى تصبح خاضعة لها لا تخرج عن منهجها في ذلك كله.

وبالرغم من هذا، فإن بعض الباحثين والمفكرين قد أنكروا وجود الغزو الفكري بالمعنى السلبي الذي تقدم، معتبرين أن الحديث عنه مجرد وهم من الأوهام، خاصة وأن العالم أصبح قرية واحدة، وحضارة متجانسة. فهم يتصورون بأن الأمم والشعوب والقوميات المختلفة في الأجناس، والأوطان، والحضارات مجرد درجات، ومستويات في البناء الواحد لهذه الحضارة الواحدة.

ولا يخفى بعد هذا كله، أن أصحاب هذا الفكر قد وقعوا في شرك المكيدة الغربية، وأصبحوا ينوبون عنه في الترويج لأفكاره الاستعمارية، بل والدفاع عنها. من أجل اللحاق بهم متنكرين لمقومات الشخصية الإسلامية، وضوابط حضارتها. ولا غرو في ذلك، إذ يمكن أن ندرك مدى خطورة العمل الذي يقوم به الغزو الفكري في مسخ الحضارات، والعقول، والأفكار.

ومن الجدير الإشارة هاهنا، إلى أن هذا التعارض بين (الحداثيين والمحافظين)⁽¹⁾ يجعلنا في حيرة عند إرادة أي إصلاح في أي مجتمع، ولأي جانب من جوانبه المؤسساتية. إذ سيصبح الأمر عسيرا لإيجاد التوافق بين طرفين متناقضين، ومن هنا يكون إصلاح أي موضوع عرضة للتضارب بين الأفكار والتيارات، إلا بعد تحقيق أرضية مشتركة، ومتحدة بين أعضاء لجن ومؤسسات الإصلاح لفائدة المصلحة العامة، وتنازل أطرافها لصالح ذلك.

¹ - أقصد بالحداثيين العلمانيين الذين يسبرون في الركب الغربي بحذافيره، وبالمحافظين أولئك الذين ينتقون من الحضارات ما ينفعهم ويتركون ما يضرهم.

ولا يمكن الحديث عن الإصلاح إلا إذا تم تحديد الأهداف العامة والغايات الكبرى التي يرومها ذلك، وتطمح إليها الأمة، خاصة وأن اختلاف المرجعيات يستدعي اختلاف المنطلقات، واختلاف الغايات والنتائج. وبالتالي، يكون الإصلاح غير منضبط ولا فائدة منه، ما لم يحصل قبله توافق حول المرجعية الموحدة والمصلحة المشتركة، ليسهل العمل على تحديد المنهج الإصلاحي، والبناء الموحد خدمة لوحدة الأمة؛ بإلغاء الصراع بين القيادات الفكرية حول الزعامة، والسيطرة لئلا تنتقل عدوى ذلك إلى الفئات الناشئة. وتكون بذلك قد ساهمت في تكريس التعارض، والنزاع بدلا من تقريب الهوة والشقة بين التيارات الفكرية المختلفة.

المبحث الثاني

تعريف المنهج

المطلب الأول

المنهج في اللغة

بالرجوع إلى معاجم اللغة يتضح أن كلمة (منهج)، تدل على معاني متقاربة في ما بينها. يقول ابن منظور: «المنهج: الطريق الواضح، والمنهج كالمناهج -جمعه مناهج- وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا. وفلان يستنهج سبيلا فلان: أي يسلك مسلكه. والنهج: الطريق المستقيم»⁽¹⁾.

وذكر المنهج بلفظه في القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا

مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾⁽²⁾، قال القرطبي: «والشرعة والشرعية الطريقة

الظاهرة التي يتوصل بها إلى النجاة، والمنهاج: الطريق المستمر، وهو النهج والمنهج، أي: البين. قال الراجز:

مَنْ يَكُ ذَا شَكٍّ فَهَذَا فَلَجٌ *** ماءٌ رَوَاءُ⁽³⁾ وطريق نهجٌ

وقال أبو العباس محمد بن يزيد: الشريعة ابتداء الطريق، والمنهاج الطريق المستمر. وروي عن ابن عباس والحسن وغيرهما: شرعة ومنهاج: سنة وسبيلا. وقال مجاهد: الشرعة والمنهاج دين محمد عليه الصلاة والسلام وقد نسخ به كل ما سواه»⁽⁴⁾.

¹ - ابن منظور: لسان العرب - مادة نهج.

² - للتوسع ينظر: معجم مقاييس اللغة لابن فارس، ج 5- ص: 36. و المعجم الوسيط: مجموعة من المؤلفين، ج 2- ص ص: 960-965. الصحاح للجوهري، ج 1- ص: 306.

³ - سورة المائدة: الآية 48.

⁴ - ماء رَوَاءَ: (بفتح الراء)، الماء العذب الذي فيه للواردين ري.

⁴ - القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، (تفسير القرطبي)، ج 6- ص: 211 (بتصرف).

قال ابن الأثير: «وفي حديث العباس: «لم يمت رسول الله ﷺ حتى ترككم على طريق ناهجة»، أي واضحة بينة. وقد نهج الأمر وأنهج: إذا وضح. والنهج: الطريق المستقيم»⁽¹⁾.

وكلمة (منهج)، هي ترجمة للكلمة Méthode⁽²⁾ الفرنسية، ونظائرها في اللغات الأوروبية الأخرى. وكلها تعود في النهاية إلى الكلمة اليونانية Méthodos، مكونة من Mét: بمعنى بعد، ومن Hodos: الطريقة، والمعنى العام للمقطعين هو التزام الطريق أو السير في طريق محدد⁽³⁾.

ويضيف عبد الرحمان بدوي أنها كلمة استعملها أفلاطون بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة، كما نجدها كذلك عند أرسطو أحيانا كثيرة بمعنى "بحث"، والمعنى الاشتقاقي الأصلي لها يدل على الطريق، أو المنهج المؤدي إلى الغرض المطلوب خلال المصاعب والعقبات⁽⁴⁾.

وأخلص من خلال الرجوع إلى معاجم اللغة العربية وغيرها إلى أن كلمة (منهج)، لها معاني متقاربة، وتكاد تتفق في دلالاتها على مفهوم الاستقامة، والبيان، والوضوح، والسبيل السلس المستمر للمعالم الواضحة، وهو المعنى الذي يمكن أن يكون حاضرا عند إرادة أي عمل من الأعمال لتحقيق الغرض منها. إذ الانحراف عن

¹ - ابن الأثير: النهاية في غريب الحديث والأثر، ج5- ص:134.

² - Méthode: n.F 1-Règles principes sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art, d'une technique. (le Robert Méthodique p:878-879).

2-Ensemble ordonné de manière logique de principes de règles permettant de parvenir à un résultat.

3-Ouvrage groupant logiquement les éléments d'une science d'un enseignement. (la Roussep:939).

³ - لمزيد من البيان والتفصيل ينظر:

- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية- ص ص: 246-247.

- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1- ص ص: 243-235.

⁴ - مناهج البحث العلمي- ص:3.

المنهج السالك لا يفضي إلى الغايات المرجوة منه، ولا شك أن هذا المعنى قائم في الذهن كلما ترددت كلمة (منهج).

ويظهر أيضا، أن المنهج مسار تقويمي تعديلي يمنع من الزيغ، والشطط في التحليل والتفكير، ويرسم غاية واضحة أمام الباحث. ونحن نروم إلى هذا المعنى أثناء مقارنة دراسة المنهج التعليمي، ونتأكد من صحة ذلك أو خطئه للوقوف على مكن الزلل والانحراف، أو البحث عن أسباب أخرى غير المنهج تؤثر في هذا الزيغ والتعثر.

المطلب الثاني

المنهج في الاصطلاح

اختلف المفكرون والمختصون بالمناهج التعليمية في تعريفهم للمناهج تبعا لمدارسهم الفكرية، وتوجهاتهم المعرفية، وتبعا للغرض الذي يقصدون تحقيقه من دراستهم لها. وبتتبع ما كتب في هذا المجال، يمكننا أن نتبين مفهومين بارزين للمصطلح:

أولاً: المفهوم التقليدي الضيق

يطلق المنهج بمفهومه الضيق القديم⁽¹⁾ على: «مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها».

كما عُرِّف بأنه: «مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم التي تهدف المدرسة إلى إكسابها للتلاميذ، والمادة العلمية هي محور العملية التعليمية، والمعلم ناقل للمعرفة والمتعلم متلق لها»⁽²⁾.

يتبين من التعريفين، أن المنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن جملة من المواد والمقررات يقوم بإعدادها متخصصون تربويون، يلاحظ فيها المعلمون كقنوات ناقلة للمعرفة، والتلاميذ كأوعية تختزنها، وهذه العملية تغيب فيها روح الإبداع، والتحرر عند أي عملية فكرية؛ بحيث يظل المعلم ملتزماً بالمقرر ومواده التعليمية تنفيذاً. كما يبقى المتعلم رهين المعرفة التي اكتسبها متلقياً، ومن ثم يصعب علينا الحكم على الشخصية سواء لدى المعلم أو المتعلم، لكون المعرفة حينئذ تنحصر في ما يقدم من برامج ومواد، والواقع أنها أوسع جداً من هذا، وأكثر حرية.

¹ - فؤاد محمد مرسى: علم مناهج التربية-ص: 23.

² - وهناك من عرفه تعريفات أخرى اكتفيت بذكر أهمها. للاستزادة يراجع: عبد الرحمان صالح عبد الله: المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية- ص ص: 3-5.

كما يطلق أيضا هذا المفهوم على: «المواد الدراسية التي تُدرّس في سنة دراسية معينة مقرراتها الدراسية، ومن هنا أمكن القول أن المنهج عبارة عن المقررات التي يدرسها التلاميذ بغية اجتياز امتحان آخر العام»⁽¹⁾.

وأما في هذا التعريف فيلاحظ، أنه لا يزيد عن سابقه بشيء يذكر، اللهم إلا إضافة السنة، والمستوى المعين، واجتياز الامتحان في آخر المطاف.

الشيء الذي يجعلني أقول، بأن هذا التعريف يفصل ما أُجمل في سابقه، ما دام يبين أن المدرس يقدم معارف للمتعلم ليختبره فيها، وعند هذا الحد تنحصر المعرفة بالتقويم الإجمالي للمحصل منها، ليس للمتعلم فحسب ولكن من أجل تقويم عمل المعلم أيضا. والسؤال الجوهرى هل يمكن القول بأن هذه العملية قد أكسبت المتعلم مهارات أكثر تقدما في الفكر والعقل من مثل: التحليل، والتركيب، والنقد.. أم لا؟ وهو أمر مهم لا يمكن إغفاله.

والمنهج عرفه محمد زياد حمدان بأنه: «المقرر الدراسي الذي تتبناه المدرسة أو الجهة التربوية لصغارها، ويقوم المعلمون بتدريسه وتنفيذه في الغرف الصفية»⁽²⁾.

ولم يبتعد عن المعاني السابقة تعريف محمد زياد حمدان سوى في إشارة إلى إمكان المدرسة تبني مقرر دراسي معين باختيارها، أو باختيار الجهة المتخصصة. ويلاحظ فيه أيضا، أن المعلم ناقل للمعرفة، والتلميذ متلق لها ولا أحد منهما يشارك في إنتاجها أو التخطيط لها، لأن ذلك يرجع إلى جهة مختصة، في حين يجب أن تكون المعرفة أكثر انفتاحا على المعلم، والمتعلم لتطوير مهارات البحث، وقدرات التعلم، وجعلها أكثر ملاءمة مع الواقع وما يمثلته من تحديات وصعوبات.

¹ - يحيى حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر: المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها - ص: 9.

² - المنهج، أصوله وأنواعه ومكوناته - ص: 37.

فالمنهج إذن، بمفهومه التقليدي يعني المقررات الدراسية أو المواد التي يتعلمها التلميذ؛ ولهذا كانت المقررات الدراسية مصطلحا مرادفا لما يسمى بالمنهج المدرسي.

ويأتي هذا التصور التقليدي للمفهوم كنتيجة لدور المدرسة الذي لم يتجاوز المقرر كمصدر للمعرفة، والمعلم كوسيلة لتبليغها، والمتعلم كوعاء لتلقيها، وهو أمر حتما لا يؤدي إلى تطوير المعرفة ومهارات التعلم. وقد أشار إلى هذا المعنى مروان أبو حويج حين قال: «وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة. حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى التلاميذ، ثم التأكد عن طريق الاختبارات ولاسيما التسميع من حسن استيعابهم لها»⁽¹⁾.

والحاصل من كل هذا، أن المدرسة ظلت خلال اعتمادها على المنهج التقليدي بعيدة عن تحقيق المنهج الصحيح لنقل المعرفة واكتسابها. والانتقادات التي وجهت له ركزت على الجانب السلبي، والنقص الذي يعاني منه المنهج بمفهومه السابق، كما تعتبر إشارات تحمل دلالات محفزة على تطوير المناهج الدراسية بما يحقق الشخصية المتوازنة تلقيا، وفهما، وإنتاجا للمعرفة، وانتقادا لها. ولعلها تبين أيضا، الأسس التي ستعتمدها البرامج، والمقررات الدراسية الحديثة. كما سيتبين ذلك من خلال دراستي للمنهج بمفهومه الجديد أو الواسع.

ثانيا: المفهوم الحديث الواسع

لقد أدت عدة عوامل إلى الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له، وأبرزها التغيير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي ساهم في تعديل الكثير من القيم، والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطا سائدا من قبل. كما عمل على إحداث تغييرات جوهرية في أحوال البناء المجتمعي، وأساليب الحياة

¹ - المناهج التربوية المعاصرة - ص: 76.

الفكرية، والثقافية، والتربوية فيه. بالإضافة إلى التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

وقد أظهرت نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج التقليدي، وما يكتنفه من قصور وعجز، على ضرورة تجاوزه بناء على الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس؛ والتي غيرت الكثير مما كان سائدا من مفاهيم طبيعة المتعلم، وسيكولوجيته، وما يفرضه ذلك من تعديلات واسعة في البرامج والمناهج أيضا. لأن طبيعة المنهج التربوي نفسه متأثرة بالتلميذ، والبيئة، والمجتمع، والثقافة، والنظريات التربوية الآخذة في التطور والتجديد.

وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغيير المتلاحقة، لذلك كله كان، لابد من أن يحدث التغيير في معنى المنهج، وأن يأخذ مفهوما جديدا لم يكن له من قبل⁽¹⁾.

فظهرت بحوث ودراسات جديدة تناولت المفهوم بالبحث، والتحليل بمقاربة تروم مسايرة الواقع بما يزخر به من تطور علمي، ومعرفي، وملاحظة النسيج المجتمعي الذي عرف بدوره تطورا كبيرا. ونتيجة لهذا، فقد تنوعت تعريفات المنهج بمفهومه الحديث.

ومن ذلك ما ذكر بأن المنهج: «مخطط تربوي يتضمن عناصر مكتوبة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدریس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية، والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم»⁽²⁾.

¹ - المناهج التربوية المعاصرة-مرجع سابق- ص ص: 79-80 (بتصرف).

² - محمد بن عبد الله الدويش: تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة- ص: 61.

ولهذا نرى معظم الذين انتقدوا المنهج بصورته التقليدية قد انتبهوا إلى هذا، فعملوا على إدراج الجوانب التي أخلّ بها المنهج التقليدي في تصوراتهم للمنهج الواسع والحديث. وهو ما نلاحظه مع محمد مرسى أيضا، حيث نراه يقترب كثيرا من تعريف سالفه للمنهج، فيصفه بأنه: «مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، أي النمو في جميع الجوانب -العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، الفنية- نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة»⁽¹⁾.

فنحن الآن، أمام تصور فلسفي شامل لمفهوم المنهج التربوي على الأقل مقارنة بسابقه في التصور التقليدي البسيط، حيث يساعد المتعلمين على السير قدما نحو تطوير المعارف وتنميتها، وجعلهم أكثر انفتاحا على المدرسة باعتبارها مؤسسة تساهم في تحرير العقول والمعرفة.

وهكذا يظهر، أن المتخصصين في مناهج التربية غيروا نظرتهم التقديرية للمعرفة، والعمل على شحذ أذهان المتعلمين بها سواء انتفعوا بها أم لم ينتفعوا، وركزوا جهودهم على الاهتمام بالمتعلم نفسه، من حيث إنه شخصية مستقلة، وذات متميزة متكاملة الخصائص، ومتراطة الجوانب، ما جعل منهجهم يكتسي صفة الشمولية والواقعية بشكل أكبر. إذ أصبحنا ننظر من خلالهم إلى نفسية المتعلم، ووجدانه، وعقله، وجسمه، ووسطه الاجتماعي بل ووسطه الأسري، فضلا عن علاقة ذلك كله بالإطار الخارجي جغرافيا وزمنيا⁽²⁾. ولم نعد منكمشين على ذواتنا ولا نقصر على جهودنا في تحديد مفاهيم الحياة الأساسية والتي من بينها التعليم، بل أصبحنا ننظر إلى من سبقنا إلى النظريات التربوية في الأمم المتقدمة، ونأخذ عنهم، ونستفيد من التجارب التي أحرزت تقدما في ذلك المجال. وهذا أمر إيجابي بالرغم مما

¹ - علم مناهج التربية-مرجع سابق- ص: 23.

² - للاستزادة والتعرف أكثر على مميزات المنهج الحديث ينظر: المناهج التربوية المعاصرة - مرجع سابق- ص ص: 86-89.

فيه أيضا من الملاحظات؛ باعتبار الفرق الموجود بين المؤسسات، والنظريات، والدول في فلسفاتها، وأهدافها، وتصوراتها للتربية والمنهج، وعلاقة كل ذلك بالمجتمع، وإمكان ملاءمته أولا.

وهذا ما يؤكد عليه فؤاد محمد مرسى حين تناول المراد من الأهداف التربوية، والتي رأى بأنها تختلف باختلاف الأفراد، والمجتمعات، والتقاليد، والعادات، فما قد يكون منشودا عند فرد يكون ممقوتا عند فرد آخر، وما يكون محمودا في مجتمع قد يكون مذموما في آخر⁽¹⁾.

ولأجل هذا، نرى علماء التربية والمتخصصين في مجالها يضعون تصورا جامعا للعملية التعليمية برمتها، حيث يجعلون للتربية بناء فلسفيا ينطلق من مرجعية يستندون إليها في تحديد المفاهيم، والغايات، والتصورات؛ باعتبار ذلك ضامنا للإحساس بوحدة الانتساب، والانتماء إلى مجتمع معين، وناقلا لثقافته، ومعارفه للأجيال، ساهرا على صيانة الحقوق والواجبات والحريات⁽²⁾.

وقد اتسع مفهوم التربية الذي كان يركز سابقا على تلقين المعارف للمتعلمين خلال فترة معينة أو مستوى دراسي ما، وأصبح اهتمامه اليوم منصبا على بناء شخصية المتعلم بناء كاملا معرفيا، وروحيا، وجسديا، قادرة على التفاعل مع المعلومات اكتسابا، وإنتاجا، وتحليلا، وانتقادا إلى حد ما. وبدلا من أن يأخذ المعلومة فقط أصبح قادرا على انتقائها، ولتمييز بينها، وبإمكانه إنتاجها، والمشاركة في بنائها، ومساعدة المتخصصين في الرقي بالمناهج التربوية كلما ارتقى في جوانبها كلها العقلية، والدينية، والثقافية، والنفسية، والاجتماعية.. ولم يعد المعلم وحده مصدر الإلقاء، بل أصبح التلميذ أيضا مطالبا بالبحث، والمشاركة في إنتاج المعرفة.

¹ - علم مناهج التربية-مرجع سابق- ص: 24 (بتصرف).

² - للتفصيل في هذا الشأن ينظر: أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب لعبد الله الشارف- ص ص: 39-41.

وبالتأمل في ما سبق، ندرك أسسا كبيرة تقوم عليها مناهج التربية والتعليم، ولا غنى لأي إصلاح، أو تعديل، أو إعادة ترميم من أخذها بعين الاعتبار. ومن بين ما نجد فيها:

- إن المنهج التعليمي مخطط يحدد الأهداف، ويصوغ المحتويات، ويستثمر الخبرات.

- مناهج التعليم لها ارتباط وطيد بفلسفة أمة ما في نظرتها إلى المجتمع، والمعرفة، ونفسية المتعلم، وظروفه.

- تعتبر المدرسة المؤسسة الساهرة على تنفيذ تلك المخططات بأطقمها: من متخصصين تربويين، وإدارة، وأطر تربوية باعتبارها المشرفة عليها إما مباشرة أو بواسطة.

- المنهج التعليمي الجديد يستهدف جميع الجوانب التي تعمل على بناء شخصية المتعلم المستقلة، والمتكاملة معرفيا، وعقليا، ووجدانيا، وجسديا.

- المنهج الجديد يعتمد مقاربة التقويم للوقوف على أي خلل سواء في المخططات، أو المقررات، أو البرامج، أو المناهج، وأساليب التعليم ووسائله للتصحيح والتعديل، ومدى ملاءمته ذلك للمتعلم، ومستواه والحاجة إليه.

وانطلاقا من هذه الملاحظات يمكننا أن ندرك، بأن المنهج الجديد يتسع ليشمل كل ما له علاقة بالتربية والتعليم، وهي عموما فلسفة المجتمع في رسم الأهداف، وصياغتها، والتخطيط عمليا لتحقيقها. وسوف نرى أن المعنى آخذ في التوسع، والشمول على خلاف نظرة المناهج التقليدية التي تركز على المقررات أو الكتب المدرسية، باعتبارها المصدر الوحيد لتلقي المعلومات خاصة عند التلميذ، وأي فرق بين المتعلمين يرتبط وجوبا بمدى تمكنهم من محتويات، وموضوعات الكتب الدراسية. وذلك بحفظ المعلومات، وتخزينها في الذاكرة إلى حين الحاجة إليها، دون أن يتمكن التلاميذ من إنتاج المعرفة، أو اكتساب الاستقلالية في ذلك فضلا عن انتقادها.

ولم تعد الكتب والمقررات وحدها المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبحت متنوعة ومختلفة في التصور الجديد، فهي لا تستغن عن المقرر الدراسي، ولكنها لم تضيق المجال أمام المدرسين حين عدت الكتب المدرسية، ووسعت مصادر المعرفة، إذ تجاوزت الكتاب إلى وسائل أخرى كالأنترنت، والقصة، وبعض المؤلفات ذات العلاقة بحياة المجتمع الفكرية، والثقافية التي لا ينفك عنها مجتمع من المجتمعات اليوم.

ومن جهة أخرى، ألاحظ أن الأنشطة التربوية كانت لا تخرج عن المدرسة، والمدرس في التصور التقليدي، حيث أصبحت في المنهج الجديد المدرسة مؤسسة تشارك في نقل المعرفة إلى المتعلمين من بين عدة مؤسسات: كالمرح، والسينما، والتخييم، والجمعيات المدنية، فضلا عن الفضاء المعلوماتي المتطور، وكذلك الأسرة وغير ذلك. والحقيقة أن توسيع مصادر التلقين يكون إيجابيا في توسيع مدارك المتعلمين، وتطوير معارفهم، وصقل مهاراتهم. ولكنه قد يؤدي إلى تشتيت الأذهان، والانحراف بالسلوك، إذا لم تخضع لمراقبة المهتمين، وتوجيهات المختصين، وحسن التعامل معها.

ويتأكد لي مما تقدم، أن المنهج الواسع فعلا استطاع أن يفهم المجال التربوي بشكل أكبر، وإدراك أعمق، وامتداد أوسع في الزمان والمكان، صار قادرا على إدراك العلاقة بين الفلسفة التعليمية، والأهداف العامة للمجتمع وهويته، وبين البرامج والمناهج التي تسعى إلى ترجمة تلك الأفكار، والتصورات إلى واقع يحمله المتعلمون سلوكا في حياتهم، وأفكارا في معارفهم، ومهارات في أعمالهم وصنائعهم. وشملت بذلك عقل، ونفس، ودين المتعلم، وجسده، ورسخت في أبناء المجتمع المعارف المختلفة والمتنوعة. وتضعهم أمام الاختلاف، وتجعلهم قادرين على حسن تدبيره بقبول الرأي والرأي المخالف له، لأنه لا مجال في العلوم التربوية الحديثة للرأي الواحد، كما أنه لا مجال فيها للرأي المطلق، ولكنه التنوع الإيجابي، والانفتاح البناء.

ولهذا يمكنني القول، بأن المنهج التربوي الجديد لا يهدف إلى تخزين المعرفة، ونقلها إلى المتعلمين فحسب، بل يجعلهم أكثر نضجا في فهمها، والتعامل معها بما يجعل شخصياتهم متميزة ومتكاملة. وبالتالي، يجعلها شخصيات صالحة في المجتمع، وخاصة في ظل ما تعرفه المجتمعات الحديثة من تطور هائل، وما تزخر به من تناقضات، وتعارضات فكرية، وعقدية، وسلوكية أحيانا كثيرة تكون دامية. لهذا لابد من تأهيل التعليم، والمتعلمين، والمؤسسات الساهرة على ذلك تفاديا للمخاطر التي تتهدد المجتمع.

ثالثا: المنهج الإسلامي

علمنا بأن المنهج التقليدي ضيق لا يصلح مع التطور الحاصل في النظم التربوية، كما أن المنهج الواسع لا يقف عند حد معين، ويفتح على كل الاحتمالات. لأجل ذلك، بات من الضروري التطرق إلى منهج أكثر شمولية من جهة، وأكثر تلاؤما مع خصوصية المجتمع المغربي من جهة أخرى. وقد لمسنا هذا المعنى في المنهج الإسلامي الذي لا يكتفي بإصلاح عقل وجسم المتعلم، بل يتعداهما إلى إصلاح روحه، والاهتمام بوجدانه في إطار متكامل ضمانا لتوازنه العقلي، والنفسي، والروحي، والجسدي حتى يكون متميزا عن التصور الغربي الذي لا يهتم بالجانب الوجداني، والروحي ويعتبر ذلك تخلفا.

إن النقص الذي يوجد في المنهج المادي أو التقليدي لا يرتقي بالمتعلم إلى مستوى الإنسان السوي، وأنه يقتصر على إشباع الغرائز والشهوات فقط. أما الشمول «بالمفهوم الغربي فضيق بالمقارنة مع المفهوم الإسلامي، ولا يقتصر الأمر في التربية الإسلامية على مجرد إكساب المتعلمين معلومات عن مظاهر النفس الإنسانية، بل تطالب بضرورة انعكاس التعليم على السلوك الملاحظ. فالمنهج الإسلامي يهدف إلى تنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله حق عبادته، ويعمر الأرض وفق مبادئ

العقيدة الإسلامية، والتربية التي تسعى إلى تربية الإنسان الصالح العابد لربه لا تذيب ذاتيته، بل تعمل على تنميتها في شتى المجالات»⁽¹⁾.

وعند القول بضرورة البحث عن منهج إسلامي بديل، نلزم أنفسنا بتأصيل مناهج التربية، وربطها بالهوية الصحيحة والسليمة، وبمفاهيم ومصطلحات أكثر واقعية، وأضمن لتحقيق الجوانب التي أغفلها المنهج الغربي المادي. كالذي أشار إليه عبد الرحمان صالح بقوله: «لا يجوز حشر الفكر التربوي الإسلامي في زمرة الفكر التقليدي الضيق، وقد آن الأوان لأن نتوقف عن الركض وراء المربين الغربيين في استخدامهم للمفاهيم والمصطلحات التربوية المصبوغة بالصبغة غير الإسلامية، وأن ننهج في مفاهيمنا ومصطلحاتنا نهجا استقلاليا يدل على أصالتنا، ونحس من خلاله بذاتيتنا. فالفكر الإسلامي ليس بالفكر التقليدي وإن كان يَعتبر القدوة الحسنة إحدى وسائل التربية الفعّالة»⁽²⁾.

كما يرى بعض علماء التربية⁽³⁾، أن المنهج الإسلامي منهج أصيل شامل، ومتكامل، من شأنه أن يعطي نموذجا للبشرية كلها؛ على اعتبار أن أسسه تمثل الاعتماد على القدوة الصالحة في تخريج النموذج البشري الأقرب سلوكا، وسمتا، وطبيعة من نموذج الرسول ﷺ باعتباره القدوة الصالحة في التربية. لأن السنة النبوية في هذا الميدان التربوي تعطينا فائدتين جليلتين «الأولى تتعلق بتوضيح المنهج التربوي الاسلامي الوارد في القرآن الكريم، والثانية تدور حول استنباط أسلوب

¹ - المنهاج الدراسي وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية-مرجع سابق- ص ص: 10-11.

² - المرجع نفسه- ص: 14.

³ - من المصنفات التي تضم التعاليم التربوية النبوية من خلال السيرة النبوية: كتاب "الأدب المفرد" للإمام البخاري، وكتاب "الترييب والترهيب" لعبد العظيم المنذري، و"تحفة المودود في أحكام المولود" لابن قيم الجوزية.. ومن المحدثين "منهج التربية الإسلامية" لمحمد قطب، و"المنهاج الدراسي وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية" لعبد الرحمان صالح عبد الله، و"أصول التربية الإسلامية وأساليبها" لعبد الرحمان النحلاوي.. وغير ذلك من الكتابات الكثيرة.

تربوي من حياة الرسول ﷺ وأصحابه ومعاملته لزوجاته وأولاده وأقربائه وجيرانه»⁽¹⁾.

وإلى قريب من هذا المعنى، ذهب مروان أبو حويج عندما اعتبر أن المنهج الإسلامي منهج شامل، ومفهوم متكامل: «واسع لا يقتصر على المقررات الدراسية، فهو يتضمن الأهداف التربوية، مترجمة إلى معارف، وعادات، وحقائق ومهارات، وأساليب تفكير، تتحقق بأساليب عدة منها: الكتب والمراجع وأساليب التقويم، وحتى المرافق والمباني والمعدات تلعب دورا أساسيا في تهيئة المناخ التربوي المناسب، أمام التلاميذ لكي يتعلموا وتنموا شخصياتهم من جميع نواحيها. إن العناية بهذه المكونات جميعا هي وسيلة التربية لتحقيق أهدافها والوفاء بمسؤولياتها»⁽²⁾.

وهذا المعنى للمنهج لا يحقق الخصوصية الإسلامية فحسب، بل يمثل الإطار الأنسب، والملائم للطبيعة البشرية كلها، لعنايته بجميع الجوانب المكونة للشخصية المتزنة، وبجميع مستويات المعرفة الداعمة للحرية في نمو التعلم.

ولا يخفى، أن هذه الأقوال والآراء السابقة في المنهج الإسلامي تكاد تكون عامة وغير مدققة، كالذي ذكره محمد قطب حين فصل القول مبينا خصائصه على الشكل التالي: الربانية، والشمول، والتكامل، والتوازن، والإيجابية السوية، والواقعية المثالية⁽³⁾. وسنتناول هذه المميزات بالدراسة، والمناقشة حسب ما يفرضه البحث، وتدعو الحاجة إليه. فنقول:

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 25.

² - المناهج أسسها تخطيطها، تقويمها - مرجع سابق - ص: 38.

³ - ينظر: منهج التربية الإسلامية، ج 1 - ص ص: 18-33. وأيضا ص ص: 34-37.

❖ الربانية والشمول

قبل الحديث عن هاتين الخاصيتين، تجدر الإشارة إلى أن أهم سمة تميز المنهج الإسلامي كونه ربانيا، وهذا يفرض معنى الالتزام التعبدى بمقتضياته⁽¹⁾، إذ يدخل ذلك ضمن مبدأ الاعتقاد، والعبادة، والتكليف بمعناه الواسع في مفهوم الشريعة. فالمنهج الإسلامي «منهج عبادة- لا تقتصر- على مناسك التعبد المعروفة (..) وإنما هي معنى أعمق من ذلك جدا. إنها العبودية لله وحده. والتلقي من الله وحده في أمر الدنيا والآخرة كله (..) ثم هي الصلة الدائمة بالله في هذا كله. وهذه الصلة في الحقيقة هي منهج التربية كله، تنفرع منه جميع التفرعات وتعود في النهاية كلها إليه»⁽²⁾.

وذهب يوسف القرضاوي إلى أبعد من ذلك بتفصيل أكثر حين قال -إن المنهج الإسلامي- هو: «المنهج الفذ الذي سلم مصدره من تدخل البشر -وتحريفهم- ذلك أن الله تعالى تولى حفظ كتابه، ودستوره الأساسي القرآن الكريم بنفسه، وهو القرآن المجيد(..). إن الإسلام منهج رباني. عقائده وعباداته، آدابه وأخلاقه، وشرائعه ونظمه، كلها ربانية إلهية. أعني في أسسها الكلية، ومبادئها العامة، لا في التفرعات والتفصيلات والكيفيات»⁽³⁾.

وقد أكد ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ

لَحَافِظُونَ﴾⁽⁴⁾.

¹ - للتفصيل في هذا الشأن ينظر: أبجديات البحث في العلوم الشرعية لفريد الأنصاري- ص ص: 32-33.

² - منهج التربية الإسلامية-مرجع سابق-ج1- ص ص: 34.

³ - الخصائص العامة للإسلام - ص: 39 (بتصرف).

⁴ - سورة الحجر: الآية 9.

هذا فيما يتعلق بربانية المنهج وغير خاف أنه يقوم على الإيمان العميق بالتلقي عن الله، وبواسطة الوحي إلى رسوله، وما يستتبعه من التزام دائم، وارتباط وثيق بهذا المعنى وبتلك الشرائع.

وأما الشمول في المنهج الذي يتناول جزئيات الكون كله بملايه العلوي والسفلي، بل والحياة الأخرى أيضاً، ويقصد به أيضاً الاهتمام بجوانب "الكائن الإنساني" بمفهومه العالمي في علاقته بهذا الكون من ناحية، وبتلك المعاني الربانية التي تضبطه، وتبينه بيانا تاما من ناحية أخرى، بحيث لا يغفل جانباً من جوانبه الأساسية في إيجاده ووجوده⁽¹⁾. فيهتم به ككائن شامل متكامل «إنه شمول يستوعب الزمن كله، ويستوعب الحياة كلها، ويستوعب الإنسان كله»⁽²⁾.

إذ يعالجه معالجة « شاملة لا تترك شيئاً منه، ولا تغفل عن شيء، جسمه، وعقله، وروحه، وحياته المادية، والمعنوية، وكل نشاط على الأرض. وحين يستعرض الإنسان وسائل الإسلام في التربية يعجب للدقة العجيبة التي يتناول بها الكائن البشري؛ الدقة التي تتناول كل جزئية على حدة كأنها متفرعة لها. ليس في حسابها سواها، ثم الشمول على هذا المستوى من الدقة. الشمول الذي يتناول الجزئيات جميعاً، وفي وقت واحد»⁽³⁾.

وبتعبير عبد الله الشارف فإن منهج التربية الإسلامية «شمولي في نظره واهتماماته وتفسيره للوجود والكون والحياة، يؤكد التصور الجامع بين الروح والمادة، بين النفس والجسم، بين الفرد والجماعة، بين الدنيا والآخرة، ويهتم ببناء الفرد كما يهتم ببناء المجتمع، ويقدر مصالح المجتمع والفرد معاً. وهو كذلك ينظر إلى الأشياء نظرة كلية، ويطلب من المؤمنين به والناس عامة أن يتبنوا هذه النظرة الكلية في حياتهم وفي تمسكهم بالدين وإطاعتهم لأوامره. فلا يرضى لهم مثلاً بالنسبة لإطاعة

¹ - يوسف القرضاوي: الإيمان والحياة - ص: 111.

² - الخصائص العامة للإسلام - مرجع سابق - ص: 105.

³ - منهج التربية الإسلامية - مرجع سابق - ج 1 - ص: 18.

أوامر الدين وتعاليمه أن يقبلوا من الدين أشياء ويتركوا أشياء أخرى، كأن يقبلوا مثلاً عباداته ويتركوا معاملاته وأخلاقه. بل يوجب عليهم أن يأخذوا الدين ككل ويربطوا بين أجزائه كلها في إطار واحد»⁽¹⁾.

ولا يخفى مدى أهمية استحضار هذه المعاني والمفاهيم العالية في أورش المصلحين والتربويين، ومحاولة تحديد الجرعات اللازمة، والمناسبة للأجيال في تخطيطاتها الإصلاحية والتربوية، باعتبار السن، والمرحلة التي تناسب كل متعلم بتدرج.

❖ التوازن

إذا كان الشمول يهتم بالإنسان من حيث هو كائن متكامل ينظر إليه نظرة شاملة لا يغفل جانباً من جوانبه، فإن التوازن يكمل الشمول في مفهوم توزيع الطاقات، والاهتمام بها اهتماماً متوازناً، بحيث لا يطغى جانب على جانب آخر، ولا يهتم بجانب أكثر من اهتمامه بجانب آخر، بل يوازن بين الجوانب بلا إفراط ولا تفريط⁽²⁾. فلا العقل يطغى على الجانب الروحي ولا الجانب الروحي يطغى على العقل؛ ولا هؤلاء يطغيان على الجسد بل يعطى كل واحد منها حقه. وإنما يوازن، ويعدل بينها حتى يكون معنى التوازن مندرجاً بمفهومه الواسع في معنى الوسطية، والاعتدال التي هي من سمات الإسلام والمسلم. لقوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا﴾⁽³⁾.

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 28.

² - الإيمان و الحياة - مرجع سابق - ص: 39.

³ - سورة البقرة: الآية 143.

وقد فصل يوسف القرضاوي القول في معنى التوازن وسماه بالوسطية تفصيلا شمل مجموعة من القيم والمعاني، التي تعبر عن واقعية المنهج الإسلامي. ومن تلك المعاني ذكر: العدل والاستقامة والخيرية والأمان والقوة والوحدة⁽¹⁾.

وبهذا الاعتبار يتضح، أن خاصية التوازن والوسطية ضرورية في تناول أي إصلاح، أو تعديل، أو تغيير للمناهج سواء بمفهومها الواسع الذي يشمل الحياة عامة، أو عند تناول بعض الأمور ذات الشأن الهام كالتربية والتعليم، باعتبارها أمورا أساسية في المحافظة على السير العادي للحياة.

ومن هنا يظهر خطر أولئك الذين قد بالغوا في الاهتمام بالعقل وأغفلوا باقي الجوانب ولم يحققوا -بذلك- للإنسان سعادته، أو أولئك الذين بالغوا في الاهتمام بالجانب المادي دون الروحي، فلم يسعدوه أيضا⁽²⁾. ولذلك يراعي التوازن بين هذه العناصر تحقيقا للشمول من جانب، ورقيا بالإنسان إلى مستواه الوسطي المعتدل من جانب آخر، بحيث يهتم بكل مطلب بقدر ما يستحقه من العناية والرعاية، إذ لو بالغ في جانب على آخر لم يكن أبعد مما ذهب إليه أولئك المتقدمون، ولكن الحكمة الربانية تتمثل في مبدأ التوازن المنضبط كمفهوم لمعنى الحياة كلها وليس الإنسان فقط.

وقد ذهب إلى هذا المعنى محمد قطب حيث قال بأن: «التوازن -وهو سمة من سمات الإنسان الصالح- معنى واسع شامل يشمل كل نشاط الإنسان، توازن بين طاقة الجسم وطاقة العقل وطاقة الروح، توازن بين ماديات الإنسان ومعنوياته، توازن بين ضروراته وأشواقه، توازن بين الحياة في الواقع والحياة في الخيال، توازن بين الإيمان بالواقع المحسوس، والإيمان بالغيب الذي لا تدركه الحواس، توازن بين النزعة الفردية والنزعة الجماعية، توازن في النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، توازن في كل شيء في الحياة. هذا التوازن هو في الحقيقة سمة الكون كله الذي تتوازن فيه كل الأفلاك، وكل الطاقات، لا تختل منها واحدة في الكون على

¹ ينظر بتفصيل في كتابه: الخصائص العامة للإسلام - مرجع سابق - ص: 131-134.

² للاستزادة يراجع: الإيمان والحياة - مرجع سابق - ص: 54-55.

اتساعه، وهو كذلك سمة الإنسان الصالح الذي يفي بشروط الخلافة عن الله في الأرض، ويسير حسب منهج الله خالق الكون والإنسان»⁽¹⁾.

ويضيف عبد الله الشارف بأن هذا المبدأ يحقق التوازن: « بين مقتضيات الحفاظ على تراث الماضي، وحاجات الحاضر ومتطلبات التغلب على مشاكله، وحاجات المستقبل ومتطلباته، دون طغيان جانب على آخر أو دون الاهتمام بجانب على حساب آخر»⁽²⁾.

وبهذا يحرص الإسلام على هذا المبدأ ويجعله مقصدا أساسيا في حياة الإنسان، بل والكون جميعا. حيث يبدأ مع الطفل منذ مولده، وينمو معه في جميع مراحل حياته؛ وبه يصبح الفرد والمجتمع منضبطين بالوسطية التي هي سمة عامة تصطبغ بها أحكام الشريعة ومبادئها، بل تتجاوز ذلك إلى المقاصد والمعاني كإبحة جماح النفس البشرية عن الغلو والتطرف.

❖ الإيجابية السوية

هذه الضوابط كل منها تكمل الأخرى، فإذا اختل بعضها اختل الباقي، وانهار المنهج. لذلك ينبغي أن تكون تصرفات الإنسان وتعاملاته تعبيرا عن هذا التكامل سواء مع نفسه، أو مع محيطه، أو مع الكون كله. وبذلك يصبح طاقة إيجابية فاعلة في واقع الحياة، وخادمة لمصلحة الإنسانية والكون. ولا شك، أن هذه الخاصية تستمد شحنتها، وفعاليتها من قيم الإسلام مجتمعة؛ وخاصة قيمتي الشمول والتوازن وعلاقتها بالربانية التي في مغزاها تضمن الحياد عن الأنانية، والفردية المتعصبة.

هذه الإيجابية السوية تتحقق بالمزج بين طاقات الإنسان كلها، وربط بعضها ببعض وإلا «فحين يكون التوقيع على النزعة الفردية وحدها أو النزعة الجماعية، أو حين يكون على الجانب المادي وحده أو الجانب الروحي، أو حين يكون على الطاقة

¹ - منهج التربية الإسلامية-مرجع سابق- ج 1- ص ص: 27-28.

² - أثر الاستغراب في التربية والتعليم في المغرب- مرجع سابق- ص: 29.

المحركة وحدها أو الطاقة الضابطة، فالنتيجة هي الإيجابية المختلة هنا، السلبية المختلة هناك. وكذلك حين يكون التوقيع على إحدى هذه الطاقات بأكثر مما ينبغي لها، بحيث تطغى على ما يقابلها من طاقات. والإسلام يريد الإنسان قوة إيجابية فاعلة، ولكنها سوية، وطريقته: التوقيع على الأوتار كلها مجتمعة مترابطة في آن»⁽¹⁾.

ولقد فطن علماء الإسلام إلى هذه الخاصية باعتبارها محركا ديناميكيا لأي عمل، أو مطلب في اتجاه الإنتاج والإبداع؛ وليس كل إنتاج أو إبداع يعتبر مقبولا، إلا إذا كان إيجابيا ونافعا للإنسان. وهذا تمييز دقيق يمكن الفصل بواسطته بين القيم الإسلامية وبين ما عداه من القيم.

❖ الواقعية المثالية

ومن سمات الإيجابية السوية أنها تدل في كثير من معانيها على الواقعية، ذلك لأن المنهج الإسلامي لا يربطك بالخيال، ولا يفصلك عن الواقع، ولا يتركك في الأوهام تتقاذفك؛ ولكنه يجعلك واقعا تعيش اللحظة بمعانيها كلها، وبمحتوياتها الإيجابية والسلبية. التي تشمل لحظة الضعف ولحظة القوة، لحظة الهبوط ولحظة الارتقاء، لحظة الانكسار ولحظة الانتصار، ويدفعك إلى التغلب على تلك الصعوبات لتتفاعل مع واقع الحياة.

والواقعية حسب فهم القرضاوي تعني: «مراعاة واقع الكون من حيث هو حقيقة واقعة، ووجود مشاهد، ولكنه يدل على حقيقة أكبر منه، ووجود أسبق وأبقى من وجوده، وهو وجود الواجب لذاته، وهو وجود الله الذي خلق كل شيء فقدره تقديرا. ومراعاة واقع الكون والحياة، ومراعاة واقع الإنسان بكل ظروفه وملابساته»⁽²⁾.

وقد ذهب إلى قريب من هذا أيضا محمد قطب حين قال: «فالإسلام يأخذ الكائن البشري بواقعه الذي هو عليه. يعرف حدود طاقاته ويعرف مطالبه

¹ - منهج التربية الإسلامية-مرجع سابق - ج 1-ص:31.

² - الخصائص العامة للإسلام-مرجع سابق-ص ص:157-158 (بتصرف).

وضروراته، ويقدر هذه وتلك، فيساير فطرته في واقعها، ويجعل التكليف الملزم في حدود الطاقة الممكنة (..) إنه في واقعيته يأخذ الواقع الأكبر للإنسان (..) وهو يجري -في ذلك كله- واقع الفطرة بما فيه من ضعف وطاقة محدودة، لا يغفل عن تلك الطاقة المكنونة التي تحقق المثال. ومن ثم يسير في نهجه على واقعية تشمل المثال في أطوائها، ومثالية لا تغفل واقع الحياة»⁽¹⁾.

ويظهر لي من خلال هذا كله، أهمية هذا المبدأ -الواقعية المثالية- أن الإسلام يتميز في جميع خصائصه، ومبادئه عن تلك المناهج المادية الصرفة، التي لا تحقق للإنسان شيئا مما يحتاجه في مكونات حياته المعقدة بنفس ما يحققه له الإسلام. حيث تنظر إليه نظرة تبعية فتهدر كثيرا من طاقاته الإيجابية، وتسير به منتكسا ضد فطرته. بينما النظام الإسلامي يجعل من الكائن البشري نظاما واقعا يحفظ فطرته في إطار الكلي الذي يتناغم مع المحيط والكون كله، فينطلق بواقعية بناء تهدف إلى تقديم ما ينفع الحياة، والأحياء بلا إفراط ولا تفريط.

وحسب تعبير يوسف القرضاوي ليست الواقعية: « نقيضا للنزعة المثالية المعتدلة في الفلسفة والأخلاق، فإن هذه النزعة مبنية على فطرة الإنسان وتطلعها للترقي وشوقها إلى المثل الأعلى. فهي إذن واقعية مثالية أو مثالية واقعية، فقد سلمت من إفراط غلاة المثاليين، ومن تفريط الواقعيين»⁽²⁾.

فلا واقعية أوضح من مثالية الإسلام، ولا أنسب لفطرة المسلم؛ لأنه نظام لا يمتاز بالشمولية، والواقعية، والتكامل، والاعتدال في مطالبه، ومقاصده فحسب، وإنما يمتاز أيضا بالوضوح في « مبادئه وتعاليمه وأحكامه، يقدم الإجابات الواضحة للنفس الإنسانية والعقل البشري في كل القضايا والمسائل، وإزاء كل التحديات والأزمات. ومن وضوح الإسلام تستمد التربية الإسلامية وضوح أهدافها ومناهجها وطرقها. ويعتبر مبدأ الوضوح من أبرز مبادئها وأبرز الشروط التي ينبغي أن تتوفر في

¹ - منهج التربية الإسلامية -مرجع سابق- ج1- ص ص: 31-32.

² - الخصائص العامة للإسلام -مرجع سابق- ص: 158.

أهدافها، لأن وضوح الهدف يضيف معنى وقوة على التعليم ويدفع إلى الانطلاق الواضح في سبيل تحقيقه ويحول دون الاختلاف في تفسيره وتأويله»⁽¹⁾.

وبناء على ما تقدم، ومن خلال استعراض ما كتب عن مصطلح (المنهج)، يتضح أن مفهومه في اللغة هو الطريق الواضح البين المستقيم. وفي الاصطلاح فقد يتأرجح بين مفهومين:

- الأول: يطلق على المفهوم التقليدي الضيق الذي اقتصر على المقررات الدراسية التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ، وقد أدى هذا المفهوم إلى إهمال معظم جوانب العملية التعليمية، ولذلك وجهت إليه الكثير من الانتقادات.

- أما الثاني: فيطلق على المفهوم الحديث الواسع الذي يشير إلى مجموعة من الخبرات التربوية تتيحها المدرسة للتلاميذ داخلها أو حتى خارجها، بغية تكوين شخصيتهم، ومساعدتهم على النمو الشامل لتحقيق الأهداف التربوية المتوخاة.

فالمنهج الإسلامي الأصيل المستمد من الكتاب والسنة لا يغفل أي عنصر من عناصره الأربعة، الأهداف، والمحتوى، والطريقة، والتقويم. بل يرسخ مفهوم العموم والتكامل. « ويربي عقل الإنسان وعاطفته متمشياً مع الفطرة في البساطة وعدم التكلف. وتكفي الإشارة إلى أن القرآن قد بدأ نزوله بآيات تربوية تحت على القراءة والتعلم (اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم)⁽²⁾»⁽³⁾.

ويتضح ذلك أيضاً، من خلال المنهج النبوي في التعليم والتربية والتكوين لصحابته رضوان الله عليهم، حيث جعل منهم جيلاً متفرداً ومتميزاً، فجمعوا بين العلم

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 29.

² - سورة العلق: الآيات 1-5.

³ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 25.

والعمل جميعا. قال ابن مسعود رضي الله عنه: «كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهن، حتى يعرف معانيهن والعمل بهن»⁽¹⁾.

وعموما فإن، المنهج بمفهومه الحديث مهم جدا عند إرادة إصلاح مناهج التربية والتعليم في بلادنا، لأنه ليس عيبا أن نستفيد من تجارب أصحاب النظريات الحديثة في هذا المجال. لكن لابد من الميل إلى خصوصيات المجتمع المغربي، وتوظيف المنهج الإسلامي في التربية والتعليم، ولا مانع عندنا من دمج المنهجين دمجا علميا غير متنافر ولا متعارض، بل يجعل منهما منهجا متكاملا يستفيد ويفيد، يعطي ويأخذ، دون أن يفقد استقلالية في التخطيط، والتصور للمستقبل.

وهذا ما سألته من خلال مناقشة محاولات الإصلاح ومشاريعه في بلادنا، وأحاول إبرازه، أو العمل على الدعوة إليه من خلال الأبواب والفصول القادمة في البحث. ولكن قبل ذلك كله، يتعين الوقوف على أسباب الغزو الفكري وتجلية أثارها ومظاهرها على المنظومة الثقافية والفكرية ببلادنا.

¹ - تفسير الطبري، ج1-ص:44.

الفصل الثاني

أسباب الغزو الفكري

سبق لي في الفصل الأول أن تعرضت للمفاهيم الكبرى التي تعتبر مدخلا للبحث، حيث بينت معنى الغزو الفكري ومناهجه، ووضحت مفاهيمه، وأهمية ذلك في المجال التربوي والتعليمي، وأشارت أيضا إلى خصوصيات المنهج الإسلامي، وتميزه عن تلك المناهج شكلا، ومضمونا، ومغزى، ومقصدا. وحاولت ربطها بما يتناسب مع فلسفة الإصلاح عموما بحسب ما يسمح به البحث والحاجة.

وفي هذا الفصل سأحاول إبراز أهم أسباب الغزو الفكري مع بيان أهدافه، ووسائله، وخطورته التي «تتركز اليوم في محاولة إخراج الأمة عن دينها، وقيمها المعيارية، لتصبح مهياة لتقبل ما يلقي إليها، دون القدرة على اختبارها ومعايرته بالشكل المطلوب، ولعل أخطر الوسائل إنما تكمن في محاولات اختراق المؤسسات الإسلامية(..) بعد أن سقطت القيم الثقافية والسياسية التي تغري بالحضارة الغربية(..) ولا يخفى على أحد أن الاتجاهات الغازية تعمل بكل ما تملك من إمكانيات على غزو المجتمعات الإسلامية غزوا يفتت الأمة، ويضعف من انطلاقها، ويقيد حركتها، ويبعدها عن الواقع، ولازال الغزو الفكري يستهدف الجذور ويركز على تشويه الأصول»⁽¹⁾.

وسأوضح أثر ذلك على باقي المجالات الأخرى، باعتبار التعليم قاطرة التنمية في كل السياسات العامة لأي أمة.

لاشك، أن الغزو الفكري يمر بظروف تمهد له، ودوافع وأسباب توطد سبيله، فلو أردت سرد ذلك هاهنا سيطول البحث ويتشعب، ويبعدي عن الغاية الأصل، ولكنني سأوجز أهم الأسباب -منها داخلية وخارجية- التي عملت على تمزيق الأمة الإسلامية، وقتل روح الأصالة والانبعاث والتجديد فيها، والقدرة على مواجهة التحديات، والتعبير عن حضورها في جبهات الإصلاح والتغيير. ومن تلك الأسباب نتناول الأمور التالية :

¹ - محمد مهدي بخيت: الإسلام في مواجهة الغزو الفكري الاستشراقي والتبشيري- ص ص: 11-12.

أولاً- العداء الصليبي للإسلام والمسلمين

بعد فشل الغرب في الحرب العسكرية من خلال الحروب الصليبية⁽¹⁾ التي شنّها ضد بلاد المسلمين لعدة عقود، والتي لم تحقق له الأهداف والغايات التي كان يسعى إليها؛ لجأ إلى الغزو الفكري الذي يمثل أيسر الطرق، بل وأخطرّها من الجيوش المجيشة، لإحكام سيطرته على الأمة الإسلامية في جميع المجالات. وظل «يضمّر العداء، ويدبر المؤامرات للتشكيك في دين الإسلام(..) وهكذا تحولت المعركة من ميدان السلاح إلى معركة في ميدان العقيدة والفكر بهدف تزييف عقيدة المسلمين الراسخة»⁽²⁾.

ومن أخطر تلك المجالات وأهمّها، المجال التربوي والتعليمي الذي يمثل أساس بناء الدول، لما له من أثر على الناشئة في تعليمهم، وتربيتهم، وإعدادهم للمستقبل.

فأنشأ لهذا الغرض المدارس والمعاهد والجامعات، وسخر كل ما يملكه من وسائل القوة، وخاصة الإعلامية والفكرية في سبيله؛ وألف العديد من الكتب، وأنجز الكثير من الأبحاث، والدراسات لضرب الإسلام، وإثارة الشبهات حوله⁽³⁾، وأهل عددا

¹ - الحروب الصليبية: هي حرب صليبية استعمارية، يرجع اسمها لإلصاق المحاربين شارة الصليب على ثيابهم، وقد اتخذت شكل هجوم حربي على الشرق الإسلامي، قادتها الكنيسة المسيحية خلال أربعة قرون، من القرن الحادي عشر إلى القرن الخامس عشر للميلاد، تحت غطاء ديني تمثل في تحرير بيت المقدس، لكن الحقيقة انبعثت من الأوضاع الفكرية والاقتصادية والاجتماعية التي سادت أوروبا في القرن الحادي عشر ميلادي. ينظر: سعيد عبد الفتاح عاشور: أضواء جديدة على الحروب الصليبية- ص: 7-9 (بتصرف). وللتفصيل ينظر: المرجع نفسه-ص: 9-14.

² - الإسلام في مواجهة الغزو الفكري الاستشراقي والتبشيري-مرجع سابق- ص: 38.

³ -وفي هذا المجال أذكر أسماء بعض المستشرقين والباحثين الذين هاجموا الإسلام والنبي ﷺ ورسالته، وأشير إلى بعض الكتب والبحوث ذات الصلة بالموضوع مثل:

- ألفرد جيوم A. Geom في كتابه: "الإسلام".

- إدوارد فرمان E. Ferman في كتابه: "تاريخ المسلمين وفتوحاتهم".

- ر. بلاشير R.Blacher في كتابه: "مقدمة القرآن".

من الأطر، وشجع المفكرين والباحثين، وحفزهم لهذه المهمة داخليا تحت إشرافه أو هنالك في الغرب.

ولتحقيق هذا الغرض اعتمد على الاستشراق⁽¹⁾ باعتباره تيارا فكريا خادما لأهدافه، من خلال جهوده الضخمة لإستكشاف الحضارة الشرقية والإسلامية على وجه الخصوص، والوقوف على أسباب القوة فيها والضعف، وإيجاد منافذ، وممرات تقوده إلى تشويهاها، ومحاولة تقويضها. ولذلك استعان فضلا عن المستشرقين ومؤسساتهم بالمبشرين أو التنصيريين، باعتبارهم أداة عملية خفية تنطلق منه وترجع إليه، خاصة وأنه لا يمكن الفصل بين التبشير⁽²⁾، والاستشراق إلا من خلال اختلاف الوسائل، والأدوات ما دام الهدف عندهما واحدا. وهذا ما يؤكد أنور الجندي الذي يعتبرهما وجهين: «لعملة واحدة وهما متكاملان: الأول في ميدان التربية والثاني في ميدان الثقافة، والمهمة مشتركة. يقدم الاستشراق الشبهات والسموم ثم تجيء وسائل التبشير الظاهرة والخفية، فتتشر هذه الشبهات في أفق الفكر الإسلامي سواء عن

= ومن المسيحيين العرب الذين هاجموا الإسلام والرسول ﷺ نجد:

- فليب حتى: وهو مسيحي لبناني في كتابه: "تاريخ العرب" الذي صدر عام 1928م. وفيه تجن عنيف على شخص الرسول الكريم ﷺ

- مجيد قدوري: مسيحي عراقي من كتبه المشحونة بالطعون والأخطاء: "الحرب والسلام في الإسلام" الذي صدر عام 1955م.

للتوسع أكثر ينظر: الغزو الفكري في مواجهة التيارات الفكرية المعادية للإسلام-مرجع سابق-ص: 45-46. وينظر كذلك: الإسلام في مواجهة الغزو الفكري الاستشراقي والتبشيري-مرجع سابق- ص: 100-103.

¹ - الاستشراق: يعني الدراسات الغربية المتعلقة بالشرق الإسلامي في لغاته، وآدابه، وتاريخه، وعقائده، وتشريعاته، وحضارته بوجه عام. وهذا المعنى هو الذي ينصرف إلى الذهن في عالمنا العربي الإسلامي، عندما يطلق لفظ استشراق أو مستشرق، وهو الشائع أيضا في كتابات المستشرقين المعنيين. ينظر: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري لمحمود زقزوق-ص: 18-21. وينظر كذلك: أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها - مرجع سابق- ص: 52.

² - التبشير: حركة دينية سياسية استعمارية، بدأت بالظهور اثر فشل الحروب الصليبية، بغية نشر النصرانية في الأمم المختلفة في دول العالم الثالث عامة، وبين المسلمين خاصة، بهدف إحكام السيطرة على الشعوب. ينظر: الإسلام في مواجهة الغزو الفكري الاستشراقي والتبشيري-مرجع سابق- ص: 230-231.

طريق مناهج التعليم، أو المذاهب والإيديولوجيات المطروحة للدراسة والبحث في مجال الصحافة والثقافة، وقد تخفّف التبشير من أسلوبه القديم في الدعوة الجهرية إلى عمليات التنصير، ولكن ذلك لم يكن إلا خطوة لإحكام عمله بالتخفي وراء أساليب التربية والثقافة»⁽¹⁾.

فكان المستشرقون يتلقون الدعم المادي، والمعنوي لتسخير مؤسساتهم، وتوطيد الطرق نحو الاحتلال العسكري، إذ كانت القيادات العامة والأساسية في الغرب غالبا ما تستند على قرارات تنجزها الجهات الخاصة بالدراسات الاستشرافية حول كل قطر، أو بلد يستهدفونه ليتمكنوا من استعمارهم، وغزوه عسكريا. هذا ما يؤكد محمد مهدي بخيت بقوله: «والعلاقة بين الاستشراق والاستعمار من الحقائق التي لا ريب فيها، لقد مهد الاستشراق للاستعمار، وكان عوناً له في رسم سياسته واتخاذ مواقفه حتى الآن. فالمستر "ايدن" رئيس الوزراء البريطاني الأسبق لم يكن ليضع قرارا سياسيا في شؤون الشرق الأوسط قبل أن يجتمع بأساتذة من المستشرقين في جامعة أكسفورد وكلية العلوم الشرقية»⁽²⁾.

ويقول في نفس الإطار: «لذلك أخذت الحكومات الغربية تنفق الأموال الطائلة على أبحاث المستشرقين، وترصد الميزانيات للمنظمات والهيئات التي يعملون من خلالها، بغية الحصول على دراسات شاملة على البلاد الشرقية، من حيث لغتها وديانتها واقتصادها وحضارتها للتكيف مع طبائع البلدان المستعمرة. وبالتالي تثبيت أقدام الاستعمار في تلك المناطق»⁽³⁾.

¹ - أنور الجندي: الإسلام في وجه التغريب-ص:11.

² - الإسلام في مواجهة الغزو الفكري الاستشراقي والتبشيري-مرجع سابق-ص:40.

³ - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

ولا يخفى إذن، بأن الاستشراق⁽¹⁾ كان الدعامة الأساسية للاحتلال العسكري للبلاد الإسلامية، لأنه حقق نجاحا كبيرا في الحصول على مبتغاه، وأنه نجح كذلك وبشكل عميق في التأثير على الأمة الإسلامية من خلال تحكمه في سياسة التربية والتعليم، وجعل له تابعين، وأوفياء من أبناء المسلمين -وفي المغرب بشكل خاص- ينشرون آراءه، وأفكاره ويتقمصونها على حساب هويتهم، وأصالتهم، من أجل القضاء على التعليم الشرعي والديني⁽²⁾ والاستعانة بهم على ذلك؛ ومكن لهم بالامتيازات الخاصة والمغرية، بحيث أسند إليهم تحمل المسؤوليات، وألزمهم بتنفيذ مخططاته المعدّة لهذا الغرض، واستطاع فعلا من تجديد المدرسة، وإدراجها ضمن أولوياته في تعزيز وجوده، وبسط سيطرته.

وكانت بؤادر ذلك -الغزو الفكري- بعد الهزيمة الساحقة للصليبيين في حروبهم الأولى مع المسلمين في القرنين الخامس والسادس الهجريين (الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين)⁽³⁾، وفشلهم في تحقيق أهدافهم بالوسائل العسكرية، فنادى مفكروهم وقياديوهم بضرورة استحداث أسلوب يضمن لهم هزيمة المسلمين، لذلك اهتموا بالجانب الديني لخلخلة عقيدة المسلمين باعتبارها حجر الأساس لثباتهم.

ولا شك، أن العقيدة الإسلامية بطبيعتها الوجدانية والروحية، لا تنفك في الفهم عن الفكر والسلوك معا. وهذا الذي يفسر الحرص الشديد الذي يبديه المستشرقون أو المبشرون من أجل التحكم في واقع المسلمين.

¹ - للاستزادة في دراسة الاستشراق، ومراحل، وأهدافه، ووسائله، وأصناف المستشرقين، ومواقفهم من الإسلام. يراجع الكتب التالية:

- ادوار سعيد: الاستشراق .

- أنور الجندي: سموم الاستشراق والمستشرقين في العلوم الإسلامية.

- محمود زقزوق: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري.

- حسن حبنكة الميداني: أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها: التبشير والاستشراق والاستعمار.

² - سيأتي بيان ذلك حين الحديث عن التعليم الديني والتحديات التي تواجهه. في الفصل الثالث من هذا الباب.

³ - واقعنا المعاصر -مرجع سابق- ص: 182.

وأنظر إلى ما يقوله لويس التاسع ملك فرنسا -قائد الحملات الصليبية الثامنة- بعد أن وقع في الأسر، وبقي سجيناً في "المنصورة" في مصر، حتى افتداء قومه له، وفك أسره: «إذا أردتم أن تهزموا المسلمين، فلا تقاتلوهم بالسلاح وحده، ولكن حاربوهم في عقيدتهم فهي مكن القوة لهم»⁽¹⁾.

موقنا أن القوة العسكرية وحدها لا تجدي نفعا مع المسلمين الذين يملكون عقيدة راسخة تدفعهم إلى الممانعة، والاستعصاء في الرضوخ، وتحضهم على التضحية في سبيل دينهم ضد أي غزو أو اعتداء.

لذلك، سعى الاستعمار الغربي إلى ضرب الإسلام من الداخل، ومحاولة هدم العقيدة، والتشكيك فيها؛ بإثارة الشبهات حولها للقضاء عليها، أو لزعزعتها على الأقل، باعتبارها النواة المحركة لكل مسلم، وصمام الأمان له. على أنه لا يمكن تبويض الإسلام في تناوله بالدراسة، أو التحليل إلا في إطاره الكامل، وفلسفته الشاملة، باعتباره وحدة متلاحمة يصعب الفصل بين مبادئه الأساسية والعامة. «لأن الإسلام هو الطاقة الوحيدة التي تصنع من ضعف المسلمين قوة، ومن تمزقهم وحدة تقضي على أطماع الاستعمار الحديث، وتضع حدا لسيطرته، كما كان الإسلام بالأمس القريب العنصر الأساسي الذي به تحررت البلاد الإسلامية من الاستعمار القديم»⁽²⁾.

والذي يؤكد هذا المعنى، التخوف الذي يعبر عنه معظم الصليبيين، والمستشرقين في تعاملهم مع قضايا الإسلام والمسلمين، وفي هذا الصدد يقول المنصر الصليبي "غاردر": «إن القوة التي تكمن في الإسلام هي التي تخيف أوربا»⁽³⁾.

لذلك، لا يهدأ بال الغرب ما دام الإسلام قائماً يدافع عن أهله، ويمدهم بالقوة، والطاقة التي ترفع الهمم، وتشعر بالعزة والتميز، إلا إذا استطاع القضاء عليه إن

¹- المرجع نفسه- ص: 183.

²- عبد الرحمان شيبان: "الغزو الثقافي والمجتمع الإسلامي المعاصر"، مجلة الأمة- ع60- س5- 1985م- ص: 42.

³- الخالدي وفروخ: التبشير والاستعمار في البلاد العربية- ص: 36.

أمكنه ذلك. ولحسن الحظ وإن ألحق به ضرر كبير في الواقع، إلا أنه لم يقض عليه في قلوب الملايين الذين يحفظونه قرآنا في صدورهم، أو وحيا في سنة نبيهم.

و بالرغم مما وصل إليه الغرب باستعمار له للأمة الإسلامية، ونهب خيراتها، واستغلال طاقاتها، وتخريب ممتلكاتها، وزعزعة عقيدتها، وتحقير التدين في فئات عريضة منها، وتفكيك مجتمعاتها، وإضعاف تعليمها؛ إلا أنه لم يقض عليها قضاء فناء، واستئصالا. ومع كل الضربات الموجعة التي وجهها للإسلام ما زال يخاف من استيقاظ الوازع الديني في المسلمين، واسترداد عافيتهم الإسلامية، لأنها موطن قوتهم، ووحدتهم، وهيبتهم، ومنبع حضارتهم، وتقدمهم في شتى المجالات الإنسانية، بل وأساس قدرتهم على التواجد والاستمرار. وهي فعلا كذلك، وهو الأمر الإيجابي في خصوصية المنهج الإسلامي، والسبب المحبط للغرب، والمخيف له.

ويظهر ذلك، من تصريح "وليم غيفورد بلغراف" الإنجليزي المسمى "الحرباء"، في الكلمة المشهورة التي يلخص فيها عدااء الغربيين للإسلام: «متى توارى القرآن، ومدينة مكة عن بلاد العرب، يمكننا أن نرى العربي يندرج في سبيل الحضارة التي لم يعد يبغده عنها إلا محمد وكتابه»⁽¹⁾.

إننا أمام هدف واضح تجسده ضرورة التركيز على إتلاف القرآن الكريم، أو تحريفه إن استطاعوا، أو إبعاد المسلمين عنه على الأقل، فضلا على العمل على تشويه سنة نبيهم ﷺ⁽²⁾ والدس فيها. وهذا الأمر محسوم في عقيدة المسلمين، لأن الله لا

¹ - شاتليه: الغارة على العالم الإسلامي-ترجمة مساعد اليافي ومحب الدين الخطيب-ص:93-94.

² - نماذج لبعض أقوال المستشرقين الذين افترؤا على الدين الإسلامي، وادعوا الباطل في شخص النبي ﷺ، وتعمدوا تشويه القرآن الكريم ك:

-المستشرق الأمريكي"ماكدونالد" الذي يتهم القرآن بأنه من عند محمد ﷺ، وليس من عند الله. يقول في ذلك:«كما أنه من المحقق أن أهل مكة جعلوا بينه وبين الجنة نسبا(..) وجعلوه شركاء لله(..) وقدموا لهم القرابين، وكانوا يعوذون بهم، ولسنا نعلم علم اليقين؛ هل كانت قد وجدت لديهم فكرة عن الملائكة أو أنهم جعلوهم شركاء لله. وربما كان تفسيراً من عند محمد».

يخلف وعده الذي ضمن من خلاله حفظ الوحي وخاصة القرآن الكريم في قوله تعالى : ﴿إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾⁽¹⁾.

وبالرغم من هذا، فإن الأعداء يحاولون إبعاد المسلمين عن القرآن والسنة ليصبحوا أكثر تشبهاً بحضارة الغرب، وبعداً عن حضارتهم.

وأما "جلادستون" رئيس وزراء بريطانيا -وأحد المؤسسين الكبار للاستعمار البريطاني في الشرق الأوسط- فيرى أنه: «ما دام القرآن موجوداً فلن تستطيع أوربا السيطرة على الشرق، بل ولا أن تكون هي نفسها في أمان»⁽²⁾.

ويضيف في هذا المعنى "لورانس براون" -وهو أحد أقطاب المبشرين في العالم- قائلاً: «إن الخطر الحقيقي كامن في نظام الإسلام وفي قدرته على التوسع والإخضاع، وفي حيويته، إنه الجدار الوحيد في وجه الاستعمار الغربي»⁽³⁾.

فالتخوف الغربي من الإسلام حقيقي، له ما يبرره لذا يعمل بكل قوة على محاصرته، والتضييق عليه. وبالرغم من التواجد العسكري الفعلي، والتفوق الحربي

- وأما المستشرق الانجليزي "مارجليوت" وهو من المستشرقين الأكثر بغضاً لمحمد صلى الله عليه وسلم - وهو الذي اعتمد عليه طه حسين في النظرية الساقطة بأن شعر الجاهلية موضوع بعد الإسلام - فإنه يقول: «إن محمداً كان يمارس الشعوذة، وكانت له مجالس سرية أشبه بالمحافل الماسونية، وعلامات يتعارف بها مع أصحابه، وكانوا يرخون عذبة العمامة على مناكبهم».

-ويقول المستشرق "كارل بروكلمان" على محمد صلى الله عليه وسلم: «واستخدم محمد في دعوته أساليب الكاهن، كما عزا -على فراره- أحوال غيبوبته، وما يصدر في الأحوال من تصريحاته إلى رفيق ذكر فيما بعد أنه الملك جبريل- واعتقد أنه رسول الله إليه».

ينظر: الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام -مرجع سابق- ص: 27-28. وكذلك أيضاً: ص: 47-48. ولورد على هذه الأباطيل والافتراءات ينظر: المرجع نفسه ص: 27-36. وينظر كذلك: الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري -مرجع سابق- ص: 82-98.

¹ - سورة الحجر: الآية 9.

² - مواجهة الغزو الفكري ضرورة إسلامية -مرجع سابق- ص: 21.

³ - أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها -مرجع سابق- ص: 115.

على المسلمين، إلا أن الغربيين لا يأمنون على أنفسهم، ولا على نظمهم من قوة الإسلام، وتأثيره في أصحابه، وإعاقة الزحف الاستعماري، والحيلولة دون أهدافه.

ويتضح من هذا، أن جذور الحقد، والبغض الصليبيين للإسلام وللمسلمين قديمة ضاربة في أعماق التاريخ، وتعكس مواقف «كل القوى المعادية للإسلام وأهله»(..) -إذ- تتخذ موقفا موحدا في معاداته، وتتعاون جميعا في العمل على تصفيته والقضاء عليه»⁽¹⁾.

وهذا الحقد كان- فضلا عن الدافع الديني والاقتصادي- سببا قويا في الإغارة على المسلمين بشتى الأساليب، والطرق عسكريا، وثقافيا، وفكريا⁽²⁾؛ وهي أسباب جعلها الاستعمار ذريعة لاحتلال البلاد الإسلامية، ودفعه إلى بذل أقصى ما يملك من الجهد، والقوة لإخضاعها، والقضاء عليها، واستعمارها، ونهب خيراتها، وتزييف تراثها، إما خوفا من الإسلام وهيبته، وإما بدافع الحقد الصليبي الدفين. فعمد إلى أسسه، ونظمه، وأخلاقه، وعقيدته التي تعتبر ركنا أساسيا لقيام المسلم، وثباته على دينه بالهدم والتدمير. حتى إذا اختل ميزان المسلم، وفقد قدرته على التفكير والتميز، ذهب قوته، وأصبح أسيرا ضائعا بين التيارات الغربية الجارفة التي تصنع منه الإنسان الذي تراه مناسبا لسياساتها، وتوجهاتها الفكرية والإيديولوجية بكل سهولة. فالعقائد في الأمم على حد قول توفيق الواعي: «تقف سدودا بينها وبين الأفكار الوافدة، أو المذاهب المقتحمة، وتعطي أعماقا للصروح والمجتمعات والأفراد، كما تمنح استقرارا، وثباتا للإنسان في الحياة. أما إذا تركت الأمم عقائدها وتخلت عن غذائها الروحي، وعن عمقها الإيماني فإنها تكون بذلك قد ضحت بكل شيء، ولم يبق لها إلا الضياع»⁽³⁾.

¹ - الإسلام في مواجهة الغزو الفكري والتبشيري الاستشراقي -مرجع سابق- ص: 24-25.

² - جوانب من الغزو الفكري المعاصر -مرجع سابق- ص: 13-14. (بتصرف)

³ - الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية -مرجع سابق- ص: 701-702.

ويسهل حينئذ اقتيادها، والتحكم فيها، وفي مقدراتها. وغير بعيد من هذا المعنى يقول "غستاف لوبون": «إن سبب انحطاط الشرق هو تركه روح الإسلام وتشبثه بالعقائد الباطلة»⁽¹⁾.

ومعظم هؤلاء المستشرقين لم يدرسوا الإسلام حبا فيه، أو رغبة في مبادئه العليا، ولكن من أجل تخريبه من أساسه⁽²⁾. ومن هنا يمكننا القول، بأن الدراسات الاستشراقية التي أجريت على الإسلام وفلسفته، ومحاولة فهمها، والتغلغل في خصائصها، وأسرارها؛ قد مكنت للاستعمار من معرفة أسباب القوة والضعف فيه، ومن ثم التركيز على ضربها في الصميم، وخلق الحواجز والموانع بينها وبين المسلمين، وإبعادهم قدر الإمكان عنه، مهما كلف الثمن، واقتضى الأمر من التضحيات، ولعله نجح في تحقيق نسبة كبيرة مما كان يسعى إليه.

فالابتعاد عن العقيدة الإسلامية الصحيحة جعل المسلمين مقلدين للغرب في كل شيء، وأصبحوا عرضة لشتى أنواع الغزو، والاختراق. الشيء الذي مهد له الطريق نحو الاستعلاء، والاستقواء عليهم. فقد كان الغرب يعي أن موطن قوة المسلم

¹ - المرجع نفسه - ص: 702.

² - هناك فئات من المستشرقين درسوا الإسلام بالموضوعية، والنزاهة العلمية، وأنصفوا الإسلام والمسلمين. وقد أدى الأمر ببعضهم إلى اعتناق الإسلام من أمثال :

- جون لويس بوركهارت: سويسري تنس الجنسية البريطانية، درس الكيمياء والطب والفلك وأتقن اللغة العربية، وتفقه في الدين الإسلامي، واعتنقه سنة 1809م، وسمى نفسه: إبراهيم بن عبد الله. من كتبه: "الرحلات النوبية".

- ميشو-بلير: فرنسي تخصص في تاريخ المغرب الأقصى واجتماعياته، وكتب بالعربية والفرنسية، أسلم وتزوج مغربية. له عدة كتب منها: "بعض مظاهر الإسلام لدى البربر"، و"الضريبة والقانون الإسلامي في المغرب"، و"مسلمو الجزائر في المغرب".

- المستشرق عبد الكريم جرمانوس: وهو عالم مجري من بودابست، اعتنق الإسلام في الهند، تعلم العربية والتركية، قدم الأزهر ليتعمق في دراسة الإسلام على شيوخه. و انتخب عضوا في المجمع اللغوي بالقاهرة. من كتبه عن الإسلام: "التيارات الحديثة في الإسلام"، و"القومية العربية"، و"معاني القرآن"..

للتوسع أكثر يراجع: المستشرقون لنجيب العقيلي، ج3- ص ص: 619-620. وينظر كذلك: أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها -مرجع سابق- ص ص: 133-134.

تكن في عقيدته، لذلك حاول انتزاعها من قلوبهم، وصرفهم عن التمسك بمبادئها. فضلا عن التحاكم عندها أو الدعوة إليها، بعزلها عن حياتهم، وفصلها عن الدولة، وعن حياة الناس العامة، والعمل على تجزيئهم إلى أمم وشعوب، من خلال زرع الطائفية، وتشجيع المذاهب، وتحريف فكرهم السديد، وتشويه صورتهم التاريخية المضيفة، وتشكيكهم في قدراتهم الحالية، والحيلولة دون مستقبل مشرق.

ثانيا-الدافع السياسي والاقتصادي للاستعمار

إذا كان الدافع الديني، والعداء الصليبي للإسلام وللمسلمين سببا أساسيا دفع بالغرب إلى غزو المجتمعات الإسلامية في عقر دارها، فإنه لم يكن السبب الوحيد بكل تأكيد، وإنما هناك أسباب أخرى ساعدته على الانقضاض عليها مثل الدافع السياسي، والاستعماري، والاقتصادي⁽¹⁾، والاجتماعي⁽²⁾.

وهكذا تضافرت هذه العوامل لتجعل أرض العرب والمسلمين مستهدفة، نظرا لما تزخر به من ثروات، وخيرات حضارية دفعته إلى احتلالها، والاستيلاء عليها. فعمل على تقسيمها إلى دويلات صغيرة، وإقامة الحدود، والحوجز المصطنعة بينها، ودعم السياسات الرامية إلى تأييد الفرقة خاصة في اتخاذ القرارات. مع تمكين الخلاف بين كل دولة وأخرى عن طريق إثارة النعرات القومية، والإقليمية، والطائفية، والمذهبية، والنزاع حول الحدود الجغرافية.

ولاشك، أن التاريخ يشهد على هذا الاحتلال، والتدخل المباشر للغرب في البلاد الإسلامية، والتحكم في شؤونها فمثلا: بريطانيا احتلت الهند سنة 1853م،

¹ - للتفصيل ينظر: أضواء جديدة على الحروب الصليبية - مرجع سابق - ص: 11-14.

² - بالإضافة إلى العوامل الأخرى، ينبغي ألا نسقط من حسابنا الأوضاع الاجتماعية في غرب أوروبا في القرن الحادي عشر. ذلك أن النظام الإقطاعي الذي ساد في ذلك العصر، قضى بأن تعيش الغالبية العظمى من الفلاحين، والأقنان، والعامة ذليلة تحت سيطرة أقلية متحكمة من الأمراء والفرسان الإقطاعيين. لذلك لم تكن تملو الدعوة للحرب الصليبية حتى وجدت استجابة مطلقة من غالبية العوام والفلاحين، الذين لبوا النداء بسرعة وحماس لا عن وازع ديني عميق، ولا تحميسا للكنيسة وطاعة لرغبتها، وإنما فرصة للخلاص من حياة الفقر، والعبودية، والظلم التي ظلوا يرسفون في أغلالها أمدا طويلا. ينظر: المرجع نفسه - ص: 13.

ومناطق الخليج الإسلامي، وجنوب شبه الجزيرة العربية في سنة 1849م، ومصر في سنة 1882م، والسودان في سنة 1898م. واحتلت إيطاليا طرابلس الغرب في سنة 1911م، واحتلت هولندا: جزر الأرخبيل الأندونيسية تباعا منذ عام 1903م، وروسيا احتلت القرم قبل القرن التاسع عشر في سنة 1873م، وسيطرت بإشرافها على المجتمعات الإسلامية في وسط آسيا. واحتلت فرنسا الجزائر في سنة 1830م، وتونس سنة 1881م والمغرب 1912م. ولم يسلم من الاحتلال الأوربي سوى اليمن والحجاز وإيران ووسط تركيا⁽¹⁾.

وقد أدى هذا إلى تفكك المجتمعات الإسلامية وتخلفها، واستنزاف خيراتها، والرضوخ الفعلي لسياسته الاستعمارية في شتى المجالات حتى السيادة منها. حيث وقع تركيزه على الميادين الحيوية المدرة للعملة ولم يكتف بذلك، بل عمد إلى التحكم في المؤسسات التعليمية، وفي أسلاكها العامة؛ على اعتبار أنه لا يمكن التواجد الأجنبي في تلك البلاد، إلا باحتلال العقول، وإخضاع النفوس، وقهرها على أمرها.

وإنه من نافلة القول، بأن العامل السياسي ليس دائما سببا مباشرا في الاستعمار لأي بلد ما، ما لم يكن الدافع الاقتصادي، والإغراء المادي داعما له، ومغريا به. ومن هنا، يعتبر السبب الاقتصادي مهما، وأساسيا في الغزو الأجنبي للشعوب. وهذا ما يبينه حسن حبنكة الميداني الذي يرى أن: «من الدوافع التي حرّضت كثيرا من الغربيين على الدراسات الاستشراقية، رغبتهم بغزو البلاد الإسلامية غزوا اقتصاديا، والاستيلاء على الأسواق التجارية، والمؤسسات المالية المختلفة، واستغلال الموارد الطبيعية، والحصول عليها بأبخص الأثمان(..) وضمن هذه الدوافع وجهت المؤسسات الاقتصادية الغربية من يهتمون بالدراسات الاستشراقية، ليكونوا وسطاءهم، ورسلمهم في مهماتهم، ومطالبهم الاقتصادية»⁽²⁾.

¹- محمد البهي: الفكر الإسلامي والمجتمع الإسلامي-ص:51.

²-أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها-مرجع سابق-ص:130.

بينما يرى بعض المفكرين، بأن السبب الرئيس لأي احتلال لا يكون أساسه اقتصاديا دائما، بل يكون الدافع الديني هو الغاية الكبرى من ورائه. وهذا ما يفهم من قول "شتكال" رئيس غرفة التجارة في همبرغ خلال المؤتمر الاستعماري الألماني: «إن ثورة الاستعمار متوقفة على أهمية الرجال الذين يذهبون إلى المستعمرات، وأهم وسيلة للحصول على هذه الأمانة إدخال الدين المسيحي في البلاد المستعمرة، لأن هذا هو الشرط الجوهري للحصول على الأمانة المنشودة، حتى من الجهة الاقتصادية»⁽¹⁾.

وإلى نفس المنحى ذهب محمد قطب حين قال: «أن التحرك الاقتصادي الأول من أوروبا نحو الشرق كان هدفه الأول هو حرمان المسلمين من مصادر قوتهم لإضعافهم. وهو هدف صليبي واضح تتخذ له جميع الوسائل، وما الوسيلة الاقتصادية إلا واحدة من هذه الوسائل فحسب، وليست هي الغاية»⁽²⁾.

ففتح بذلك -المستعمر- أسواقا استهلاكية واسعة تروج لمصنوعاته ومنتجاته، دون اعتبار لفائدتها، أو حاجة الناس إليها، أو عدم ذلك. كما عمل على «مضاعفة إنتاجه وإضعاف قوة المستهلكين له، وهكذا تتكون فكرة القتال من أجل الأسواق التي هي مصدر الفكرة الاستعمارية الغربية»⁽³⁾.

مما أدى إلى اتساع السوق الاستهلاكية لمنتجاته الصناعية، وذلك باستغلال مصادر القوة، والإنتاج لدى المسلمين استهلاكا وإنتاجا. وكلما اتسع نفوذ الغرب السياسي، والاستغلالي كلما زاد ضعف المجتمع الإسلامي، وزاد اتكاله، وتبعيته، وتلقيه لما يأتي من الغرب⁽⁴⁾. إن المستعمر سيطر على العقول، وأبهرها بالآلات، والاختراعات التي اكتشفها؛ ما أكسبه قوة الريادة، والزيادة في الضغط على الأوطان المحتلة لإخضاعها.

¹- الغارة على العالم الإسلامي-مرجع سابق-ص:134.

²-واقعا المعاصر -مرجع سابق-ص: 181.

³- علال الفاسي: النقد الذاتي-ص:175.

⁴- في الغزو الفكري -مرجع سابق- ص:54 (بتصرف).

ومهما يكن، فإنه من العسير التمييز بين الدافع المباشر وغير المباشر للاحتلال، ما دام القصد واحداً، ولا عبرة باختلاف الأسباب والوسائل. وهذه الغاية متلاحمة ومتراصة، إذ تجمع بين كل الأسباب التي تمكن للمحتل في نهاية الأمر من إخضاع البلاد المحتلة، ونهب خيراتها. ولا شك أيضاً، أن عدم التطرق للجانب التربوي والتعليمي في هذا المجال، ليس إلا مسألة تقنية، ومنهجية محبوكة بدقة. لأن التحكم في مؤسساته بالتخطيط، والتسيير، والتوجيه هو العامل الذي نراه أساسياً لضمان سلامة سائر المخططات، والسياسات الاستعمارية، ولا سبيل إليها إلا به، لذا لا يجوز إهماله.

ثالثاً-التقدم العلمي الغربي

لقد كان التقدم العلمي المذهل للغرب دافعا قويا إلى الانتشار الواسع في البلاد المستعمرة، والاستيلاء المحكم على موارد، وثروات العالم الإسلامي، الذي أصبح يمجّد الحضارة الأوروبية، وما حقّقه من تقدم علمي وصناعي، و جعلها محط إعجاب الشعوب والأمم المختلفة خاصة المحتلة منها. حيث انبهرت بالتقدم الذي وصل إليه المحتل من اختراعات، وصناعات تسلب العقول، وتسحر الأذهان، وتخطف الأبصار⁽¹⁾ كصناعة الطائرات، والسيارات، والصواريخ، والبوارج الحربية والعسكرية، وغزو الفضاء بالأقمار الاصطناعية للتجسس، ومراقبة تحركات الأعداء كلها، وخاصة تحركات المجتمعات الإسلامية.

لذلك، عمد إلى افتعال العراقيل، وإقامة العوائق والحواجز، للحيلولة بين تلك الشعوب، ومحاولتها امتلاك التكنولوجيا الحديثة من أجل إضعافها، وإبقائها في دائرة التخلف حتى يسهل انقيادها، وخضوعها. بالرغم مما هو شائع عن ثقافة الغرب بأن التكنولوجيا والعلوم مشترك إنساني عالمي، إلا أنه لا حقيقة تؤكد هذه الادعاءات؛ لأن ما أحدثه الغرب في المستعمرات من إصلاحات، وصناعات، ومعامل، وطرق،

¹ - الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية - مرجع سابق - ص: 686 (بتصرف).

وسكك، وأساطيل بحرية وغيرها، إلا لمساعدته على تيسير الطرق والسبل لاستغلالها لصالحه.

وفي هذا الصدد، يرى عبد الرحمان شيبان بأن الغرب عمل على: «الحيلولة بينهم-يعني الشعوب المستعمرة- وبين التمكن من التكنولوجيا الحديثة، وإذا لم يستطع ذلك عمد إلى تزيدهم فيها بتضخيم نتائجها السلبية على الفرد والمجتمع ليصرفهم عن السعي في اكتسابها، وإذا ما فرضت عليه مصلحته تمكين المسلمين من بعض تقنيات العصر، حرص على تلويثها بما يفقدهم أصالتهم، فيصبحون بها قوة مضافة إلى قوته بدل أن تكون-هذه التقنيات- وسلية من وسائل نهوضهم وتحقيق ذاتهم»⁽¹⁾.

وإلى نفس المنحى ذهب محمد البهي حين قال بأن: «الغرب استطاع أن ينقل الإنتاج المادي إلى المجتمعات الإسلامية في إفريقيا وفي آسيا، لاستخدام هذا الإنتاج في تيسير الحياة، والتغلب على الصعوبات والمشاق التي تصعب عادة الحياة الإنسانية المتخلفة»⁽²⁾.

لذلك كان الضغط على الأمة الإسلامية هائلا ماديا وفكريا، وأصبحت تواجه تحديات وفروقا صارخة بينها وبين حضارة الغرب المتطورة، إذ رافقت تلك الحضارة «مذاهب فكرية، وفلسفات مادية، ونظم سياسية، واقتصادية، وعمرانية، واجتماعية، وخلقية، وكان لابد أن ينظر الناس-خاصة الشعوب المتخلفة- إلى هذه المذاهب والفلسفات والنظم نظرة تقدير واحترام، لأنها نتاج تلك الشعوب المتقدمة»⁽³⁾.

مما جعل مفكري الأمة ومثقفها يذهبون إلى البلاد الغربية ليأخذوا من علومها وفنونها، فمنهم من أعجب بالثقافة الغربية، وعلومها إعجابا مطلقا، وصار

¹ - عبد الرحمان شيبان: "الغزو الثقافي والمجتمع الإسلامي المعاصر"، مجلة الأمة، ع60-س5-1985م-ص:42.

² - الفكر الإسلامي والمجتمع المعاصر -مرجع سابق- ص:54.

³ - الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية-مرجع سابق-ص:686.

يحلم بالاندماج والانخراط فيها، بل والدعوة إليها. ومنهم من أخذ العلوم النافعة وترك غيرها، معتقدا أن العلم الذي وصل إليه هؤلاء-الغربيون- هو بفضل آبائهم وأجدادهم-المسلمين- الذين علموا الدنيا كيف يكون البحث العلمي، ووضعوا لبناته الأولى؛ وأدركوا أنه لا صلة بين التقدم العلمي وتلك المذاهب، والفلسفات الغربية التي تريد الترويج لها في الأمم والشعوب التي احتلتها إلا من جهة الترجمة لها. وهذه الفئة قلة في وسط المثقفين الوافدين⁽¹⁾، بينما الفئة العريضة منهم كان إعجابهم ناشئا عن أمور لم يستطيعوا هضمها، والسيطرة عليها؛ كدهشتهم، وانبهارهم بالتقدم العلمي الكبير في تلك الأقطار، ومنها حال المسلمين وما وصلوا إليه، ومنها عدم استيعابهم للثقافة الإسلامية استيعابا كاملا، ومنها حب التقليد بغير تدبر⁽²⁾.

والحقيقة أن الجمود الذي عرفه المجتمع العربي والإسلامي في هذه الفترة، كان من أهم أسباب الإعجاب بالغرب، وتقليده. وساهم بشكل ملفت في إضفاء الإعجاب، والرسوخ على الحضارة الغربية؛ مما دفع إلى هجرة العلم والعلماء. وكان ذلك «من أقوى مظاهر التخلف ومن أسباب الركود والجمود في المعرفة والفكر. فالمقلدون والمتغربون لا ينتجون إنتاجا علميا يذكر، فالمعرفة والعلم عند هؤلاء تخضع لقيود المنهج الغربي الأكاديمي ومن تم تحاول الحضارة الغربية أن تبرز نوعا من المواجهة مع الفكر العربي»⁽³⁾.

وهكذا تشبعت هذه الفئة بالأفكار الدخيلة على الثقافة الإسلامية، وأصبحت لسانا للمستشرقين تدعو بدعوته، وتتقصص فكره، وتخدم مصالحه بوعي أو بغير وعي. لأنه نجح في اقناع طائفة واسعة منهم بنجاح مشروعه الحضاري، وبمنمطه في

¹ - ولمزيد من البيان والتفصيل فيما يخص تأثير المثقفين المسلمين بالغرب، وانقسامهم إلى مؤيد ومعارض، ومؤلفاتهم، وأقوالهم في ذلك ينظر: الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية-مرجع سابق-ص: 686-695.

² - المرجع نفسه-ص: 686 (بتصرف).

³ - الفكر الإسلامي في مواجهة الحضارة الغربية-مرجع سابق-ص: 171.

الحياة الفكرية، والسياسية، والثقافية. التي ألجأت هؤلاء إلى السعي وراء النموذج الغربي، والتمسك به، والثورة على الفكر الأصيل لبلدانهم وثقافته.

وليس من شيء أضْمَنَ لهذا الغرض، إلا مؤسسات التعليم والتربية العاملة على غسل العقول، ومسح الأفكار، وتشويه الشخصيات، والدفع بقوة نحو الاستيلاء الفكري، والتغريب. وعليه، أصبح الهوية في محك الميزان بين التفوق العلمي والحضاري، وبين الجمود على المناهج العتيقة والمتخلفة.

ولمواجهة هذا التخلف لابد من إصلاح التعليم باعتباره: «المنهج الحضاري الدقيق الذي يصبح عنصر المواجهة بين الإسلام الصحيح والحضارة الغربية الفاسدة في جل مظاهرها»⁽¹⁾.

رابعا-الضعف الفكري والتفكك المجتمعي

لا شك، أن الضعف والتبعية الفكرية كانت أحد الأسباب الرئيسية في تخلف الأمة، وتمزقها، وبعدها عن القيم الروحية الحقيقية للثقافة الإسلامية التي تحارب جميع أنواع الجهل، والتقليد، وتحارب أيضا أسباب التفرقة، والتشرذم. ولعل ما ذهب إليه ابن خلدون صاحب التجربة العلمية بالظواهر الاجتماعية، وعلاقتها بتأثيرا وتأثرا، تصور إدراكه العميق لأسباب خراب المجتمعات، وانحلالها. ومن أهم تلك الأسباب تناوله للظلم، وبيان نتائج الخطيرة على الشعوب، حيث جعل له فصلا خاصا في مقدمته تحت عنوان "الظلم موذن بخراب العمران"، مستعرضا صورا لأنواعه، وأثرها على سلامة المجتمعات ووحدتها.

ولا يخفى فضل العدل في صيانة الحقوق، والأموال، والأعراض، وتحقيق الأمن، والاستقرار الاجتماعي. وتكون سرعة الخراب إلى الأمم بقدر ما تسرع إليه من صور الظلم، وقمع الحقوق، واغتصابها، وسياسة الناس به، وقهرهم على حرياتهم، وإلزامهم بما يكرهون إلى غير ذلك. مما يعتبره: «من أشد الظلمات

¹ - المرجع نفسه-ص:172.

وأعظمها في فساد العمران وتسخير الرعايا بغير حق(..) فإذا كلفوا العمل في غير شأنهم واتخذوا سخرى في معاشهم، بطل كسبهم واغتصبوا قيمة عملهم ذلك، وهو مُتَمَوِّلُهُمْ فدخل عليهم الضرر وذهب لهم حظ كبير من معاشهم، بل هو معاشهم بالجملة، وإن تكرر ذلك أفسد آمالهم في العمارة، وقعدوا عن السعي فيها جملة فأدى ذلك إلى انتقاض العمران وتخريبه»⁽¹⁾.

وهذه الحقائق العلمية التي ذكرها ابن خلدون تنطبق على الشعوب العربية بالأساس، لأنه لولا ذلك لاستعصت على الغزاة، وكانت قوية في وحدتها، وتلاحمها، والأمم المظلومة تكون مغلوبة على فكرها، وإرادتها، وحرقاتها.

وانهيار الدول وانقسامها إلى دويلات يكون بسبب «الهرم بالتترف والدعة وتقلص الغلب،-وأن- الهرم إذا نزل بالدولة لا يرتفع»⁽²⁾.

فالتترف على هذا الأساس، يعتبر عامل هدم، لأنه من العوامل المسببة للعصبية، والدولة، والملك -والعمران أيضا-، رغم أنهم جميعا يسعون بطبيعتهم إليه وعلى العكس⁽³⁾.

ومن الحقائق والسنن الكونية التي لا ينبغي التغافل عنها لمن يروم تقوية الحمية، ولحمة المجتمع لصد الأطماع. ما ذهب إليه ابن خلدون في قوله: «ثم يعظم التترف، وتكثر مقادير الأعطيات لذلك، فينقص عدد الحامية(..) وتسقط قوة الدولة، ويتجاسر عليها من يجاورها من الدول، أو من هو تحت يديها من القبائل والعصائب، ويأذن الله فيها بالفناء، الذي كتبه على خليقته»⁽⁴⁾.

وفي نفس السياق، ذكر محمد الغزالي أن: «أسباب انهيار الأمم يبدأ من الداخل وقد يأتي تدخل خارجي ليعجل بالسقوط، ولكن يظل الانهيار الداخلي هو بداية

¹ - المقدمة-ص:289.

² - المرجع نفسه-ص:293.

³ - للاستزادة يراجع: علي سعد الله: نظرية الدولة في الفكر الخلدوني - ص:105.

⁴ - المقدمة-مرجع سابق - ص:169.

النهاية وعاملها الأكبر، ويأتي الانهيار الداخلي حين تتكون طبقة مترفة تتحكم في الثروة، وفي الجماهير، فتتشر الظلم والانحلال وتحيل حياة الأكثرية إلى جحيم تهون فيه الحياة»⁽¹⁾.

هانحن أولاء، نرى أن ابن خلدون وكان عالما بالظواهر الاجتماعية، وأسباب قيام الدول وأسقوطها، يبين أن الدول التي يدب إليها الخراب، ويعجل بزوالها تلك التي لا تنتشر العدل بين أفرادها، وتحتكر السلطة، وتمارس القهر والقمع، وسلب الحقوق والحريات منهم. وهذا الموقف ينتج عنه البعد عن القيم الإيجابية، والمعاني الصالحة، لبناء الوحدة الساعية إلى حفظ السلم الاجتماعي.

وفي ظل الوضع المتقدم لأوروبا، وسبقها الحضاري في كل الميادين تعاني البلاد الإسلامية بالمقابل ضعفا، وتخلفا في جميع المجالات. نتج عنه ضعف فكري، واقتصادي، وسياسي سبب لها تفككا اجتماعيا، وأضعف لحمة الروابط بين أفرادها بكثرة الطوائف، والتمذهبات المتعصبة، وتعدد الدويلات التي قامت على أساس مذهبي ضيق. انتهى بضياع في خضم الثقافات المتناقضة، والأفكار المتعارضة، وميل كل فريق إلى تيار فكري يعارض اختيار الطرف الآخر.

وما زاد الوضع سوءا، نبش المستعمر في تراث الأمم والشعوب بحثا عما يوجب الصراع بينها، لذلك عمد إلى «إثارة النعرات العرقية باسم إحياء الحضارات القديمة والتراث القومي للشعوب والأمم، ناهيك عن مخططاته المستمرة لمحاربة اللغة العربية وتشويه التاريخ الإسلامي والنيل من عظمائه وعلمائه في جميع المجالات الفكرية والأدبية.. واستغلال وسائل الإعلام لإرساء القيم الاستهلاكية الغربية في المجتمعات الإسلامية، ومحاولة إزالة القدسية عن القرآن والسنة النبوية الشريفة

¹ - تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل - ص: 110.

بتصنيفها ضمن التراث الإنساني العام، وكذا محاولة جعل المسلمين دائما في حالة الدفاع والاستجابة المستمرة للتحدي»⁽¹⁾.

فتلجأ الجماعات إلى التطرف الفكري، والتعصب المذهبي، والطائفية المنحرفة، وتموت المروءة في الناس، فيتخلون عن المجد، وعن مقاومة الظلم، ودفع العدوان الأجنبي. وترضى بالخضوع الفكري والثقافي للغير، حيث يصبح الفكر مشوشا يعاني من غربة التطور والمنهج، وتسوده «النزعات الفردية، ووضعيته تتأرجح بين الهارب وبين الخاضع وبين اللامبالي الذي يتغنى بالحقائق المطلقة والجمال، ولا يؤمن بالغيبيات، ويعاني من فقدان حق حرية التعبير في شتى المجالات. لهذا السبب نرى الكثير من المثقفين العرب ينزحون أو يلجأون بسبب إحساسهم بالغربة الروحية إلى التبعية الفكرية أو يسبحون وسط الخلافات المذهبية والعقائدية»⁽²⁾.

خامسا- التلخف العلمي

ومن الأسس التي وجه الغرب إليها ضرباته المجال الاقتصادي العربي الذي ظل يعاني من ضغط، ومحاولات إخضاعه، وبسط السيطرة عليه، حتى لا ينفلت عن رقابته وسياسته، نظرا لأهميته مستغلا تفوقه، وتقنياته المتقدمة، ومنتوجاته المتنوعة، وأنظمتها المتطورة للسيطرة على مصادر الإنتاج والتسويق، وجعلها خادمة له، ولسياسته التوسعية لنهب ثروات الأمة المادية والبشرية.

وهكذا أصبحت البلاد الإسلامية مشلولة أمام الزحف الصناعي الغربي دون التفكير في الإنتاج أو التصنيع، مكتفية بالاستهلاك، والاستيراد بدون ضوابط أحيانا، فتسرب إليها الوهن، وماتت فيها الفاعلية، وعمها الركود، والاستنقاع الحضاري. لأن

¹ - عبد الرحمان شيبان: "الغزو الثقافي والمجتمع الإسلامي المعاصر"، مجلة الأمة - ع60 - س5 - 1985م - ص: 42.

² - الفكر الإسلامي في مواجهة الحضارة الغربية - مرجع سابق - ص ص: 177-178.

الحضارة هي التي تصنع المنتجات وليس العكس⁽¹⁾. ثم إن الأمر ليس خاصا بالماديات كالآلات، والمصبرات وغيرها مما يسهل استهلاكه، وإنما يتعدى ذلك إلى مستوى الأفكار والمعرفة، وكيفية تطوير المؤسسات، وتحديثها.

فأصبحت الأزمة معقدة على جميع المستويات يصعب معها التخلص من آثار التخلف، وأسبابه المتمكنة من المجتمع. ويرجع السبب في نظر عمر عبيد حسنة إلى أن مواجهة الواقع لا تكون مواجهة بمنطق الأشياء، بل تكون بمنطق الأفكار حين قال: «ولئن أمكننا استيراد الآلات، والمصانع، والأدوات، فلا يمكننا أبدا استيراد البشر. من هنا نرى أنه لا بد من التفكير السليم في حل هذه المعادلة. إن عملية الاستيراد للآلة، والفني، والعامل، سوف يبقي إنساننا في موقعه، مهما كان التظاهر بغير ذلك. إن السبب كله يكمن في أننا نواجه مشاكلنا بمنطق الأشياء، لا بمنطق الأفكار، ونظن أنها تحل بالاستزادة منها، لذلك نبقي عاجزين عن التصرف في الإمكانيات التي نملكها، وعن التبصر بها»⁽²⁾.

فما لم تتحرر العقول والنفوس من الشعور بالانبهار، أو بالدونية أمام زخم الحضارة الجارفة، فلن نمتلك القدرة على بناء الإنسان السوي الساعي إلى التطور والتقدم، ولا نملك وسيلة لهذه الغاية أفضل من التعليم بإصلاحه، وإحاطته بما يلزم من الاهتمام والعناية.

ولا ينبغي أن يفهم من قولنا، الدعوة إلى عدم الاستفادة من التقدم التكنولوجي الغربي، أو من استيراد منتوجاته، وإنما لا بد من ترشيد ذلك الاستيراد، وتجسير العلاقة بين منتجات الغرب، ومعادلة الأمة الاجتماعية، وعمرها الحضاري، وأولوياتها المطلوبة⁽³⁾. وخلق توازن بين الاستهلاك والإنتاج والاستيراد، والسعي

¹ - عمر عبيد حسنة: من تقديمه لكتاب: دراسة في البناء الحضاري لمحمود محمد سفر - ص: 14 (بتصرف).

² - المرجع نفسه - ص: 15.

³ - المرجع نفسه والصفحة نفسها. (بتصرف).

بالبحث العلمي إلى الأفضل؛ لأن الاستثمار في البشر، وتنمية الأفكار، وتشجيعها أساس التنمية المستدامة.

كما أن التقليد اللاواعي، والمحاكاة في الحقل العلمي قد يأتي بالنتائج العكسية، ما لم تكن أسس العلم والمعرفة قائمة في الواقع ومرتبطة به. وإلا صارت أغلب العلوم تجريدات ذهنية بعيدة عن الواقع، وأخذ العقل إلى الانغلاق، والركود بعيدا عن الإبداع، والاجتهاد بما يوافق عصره.

ثم إن التخلف قد يتخذ عدة مظاهر⁽¹⁾، ويصيب جملة من القطاعات الحيوية فيعطلها. لأن «التخلف العقلي لا يكمن في عدم الذهاب إلى الجامعات واكتساب المعارف فقط، بقدر ما يكمن في التبلد والخمول والنوم، والرضا بالدون، وموت الهممة»⁽²⁾.

لذا عمل المستعمر قدر المستطاع في المجال العلمي، والمعرفي في الوطن العربي على إضعافه، وتحريفه عن مسار النفعية، والإيجابية ليبقى خاضعا لسيطرته لا يخرج عن مراقبته؛ وقد ألحق ذلك تخلفا ذريعا في هذا المجال كما في غيره من المجالات، حتى إنه لا يكاد العقل المسلم يفكر في الحلول عنده، نتيجة ضعف الكفاءات، والقدرات العلمية، أوعجزها عن إدراك الخلل، ومكامن الضعف، والعمل على تجاوزها، وتصحيحها، والخروج بالأمة من أحوالها، والإستغناء بذلك عن الحلول الجاهزة عند الغير لاستيرادها.

¹ ذكر نبيل صبحي الطويل أنواع التخلف المادي، والصحي، والإقتصادي، وعلاقة ذلك بالتنمية، وشروط تحقيقها في المجتمعات، وبالأحصاءات العلمية الدقيقة الصادرة عن الأمم المتحدة، ومنظمة الصحة العالمية نسبة التخلف، والفقر، والجهل في الأمم، وأغلبها تنتمي للأمة الإسلامية من خلال معايير علمية كالدخل القومي للفرد، ومستوى الدخل الصناعي، ونسبة الأمية.. ثم قال: «وأغلبية سكان هذه الدول في (آسيا وإفريقيا) هم من المسلمين، وأربع دول منها أعضاء في جامعة الدول العربية». ينظر: الحرمان والتخلف في ديار المسلمين - ص: 28-29. وللتوسع ينظر باقي الفقرات إلى آخر الكتاب، ويعد دراسة تعتمد على معطيات حقيقية من مصدر موثوق به، وهو مفيد جدا في بابه.

² الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية - مرجع سابق - ص: 698.

فالخلل هنا متجذر ومنتشعب لا تنجو منه أي مؤسسة بمختلف مستوياتها، وأدوارها لعدم الانسجام بين المناخ الاجتماعي، وعالم الأفكار البناءة، والانفتاح على البحث العلمي الجاد. من أجل ألا يكون عالم الأفكار مناقضا للواقع، وألا تكون المنتوجات المادية، والأشياء المكتشفة لا علاقة لها بالبحث العلمي لأمتنا. وهذا كفيل باسترجاع الثقة للعقول المسلمة لغزو مجالات البحث، والتعمق في خباياه، والتمكن من أسرارهِ للخروج بالأمة من مستنقع التخلف إلى مصاف الدول المتقدمة في هذا المجال.

خلاصة الباب:

والحاصل مما سبق، أن قضية التعليم تعاني من عدة عوائق على امتداد مراحل الإصلاح ومحطاته المختلفة، وقد تناولنا في هذا الباب مفهوم الغزو الفكري، فعرفناه، ووقفنا على دلالاته اللغوية، والاصطلاحية، وأنواعه، وعلاقة ذلك بالأصول الشرعية (الكتاب والسنة)، باعتباره المدخل الأساسي للاستيلاء الثقافي، والتجسيد الفعلي للتبعية الغربية، والتفكير على نمطها، ونزولا عند رغبتها، وما يخلفه ذلك الفعل من ضعف، وتهلّل في الإصلاح. وما ينتج عنه من آثار عميقة، ووخيمة خاصة على مناهج التعليم، التي لم تنسلخ عن الضغوطات الأجنبية، ولم تستطع أن تعبر عن وجودها انطلاقا من ذاتيتها، وإرادتها الحرة، بل ظلت في معظم الأحيان، وعلى مستوى عدة مجالات لا تخرج عن السياسة الغربية التابعة لها.

الشيء الذي أفرز مجموعة من الأسباب ساهمت في عرقلة بؤادر الإصلاح وإرادة المصلحين، تمثل ذلك في جملة من الأمور منها: العداء الصليبي للإسلام الذي يحرك الإرادة الغربية المهيمنة بالاستعلاء، سواء كان ذلك ضمنا أو صريحا، ومنها كذلك الدافع السياسي والاقتصادي، والذي رأينا بأنه يسعى إلى إضعاف الدولة المحتلة في جميع المجالات، وجعلها راعية لمصالحه، وخادمة لأغراضه.

ولا يخفى ما في ذلك من السيطرة، والتحكم في الاختيارات التي غالبا ما تكون بتوجيه من الخارج. ومنها كذلك العمل على جعل الشعوب الإسلامية شعوبا متخلفة غايتها الاستهلاك، وتقوية الاقتصاد الأجنبي؛ فضلا عن نشر ثقافة التفكك المجتمعي، والنزاع الطائفي، والفكري وما ينتج عنه، والتسليم بالواقع المتردي.

كما أن الأسباب الخطيرة للغزو الفكري ناهضت التقدم العلمي، والتكنولوجي بتلك البلدان المحتلة، وكل ذلك من أجل السبق، والتفوق الذي تفرضه رغبة الهيمنة، والاستعلاء الاستعماري.

ونتيجة لذلك، ظلت مناهج التعليم مناهج مستوردة في عمومها، وملفقة في معظمها لا تعبر عن حريتنا، واختياراتنا المقنعة، وإنما كانت بإيحاء من الغرب، أو بتوجيه منه.

وبهذا نكون قد فرغنا من تناول أسباب الغزو الفكري، والسياسي وغيرها، ويجدر بنا أن نعرض على تحديد مظاهر هذا الغزو في مناهج التعليم، والوقوف على آثارها، ومحاولة حصرها حتى نتمكن من إبراز خطورتها على مناهج الإصلاح في هذا المجال.

الباب الثاني

غزو مناهج التعليم : المظاهر والآثار

تمهيد:

يعتبر التعليم أحد أهم اللبانات الأساسية للمجتمعات، وهو مصدر تقدم الأمم وتحضرها، لذلك ركز المستعمر اهتمامه على هذا المجال نظرا لخطورة دوره الحيوي، والثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي بين البنيات الاجتماعية الأخرى. والمجتمع المغربي كان أحد الضحايا التي وقعت بين أنياب هذا النمط من الاستعمار، وقد باتت آثاره السلبية ملموسة حتى في عصرنا اليوم، حيث عمل على تكريس التبعية له بإفقار الشعب المغربي فكريا، وإذلاله حضاريا حتى لا تنفصل عرى التبعية، التي تتجلى في مظهرين:

أولهما: تقليد ما يحدث في فرنسا من تطورات تقليدا أعمى لا يراعي واقعنا، وظروفنا، وحاجاتنا العقدية الخاصة.

ثانيهما: رغبة الأوساط الفرنسية في التعليم بإجراء تجربة معينة في المغرب، ودراسة نتائجها قصد تطبيقها في فرنسا إذا تبينت صلاحيتها⁽¹⁾.

فهدف الغرب هو السيطرة على مناهج التعليم في البلدان المستعمرة، ومن بينها المغرب، ورسم سياسته فيها، إما بطرق مباشرة أو غير مباشرة؛ كالسعي لتغيير المناهج التعليمية إلى مناهج تروج لما يسمى الحوار والتسامح، وتقبل الآخر، والانفتاح عليه، وتلاقح الحضارات وغيرها من المسميات الزائفة على حساب هوية المغاربة، وثقافتهم، وخصوصياتهم الحضارية والتاريخية، بل وحررياتهم الفكرية والثقافية. فضلا عن الاستفراد بمناهج التعليم الأصيلة، والخروج بها من الخصوصية الإسلامية والدينية، وجعلها تدور في فلكه، ولا تخرج عن مراقبته وسيطرته.

وزيادة على ذلك، يدعو إلى تغيير المناهج المعادية للأفكار الإسلامية، بالإضافة إلى الترويج للحضارة الغربية، باعتبارها المرجع الأساسي لتقدم الإنسانية،

¹ - محمد السماعيل: الغزو الفكري في مناهج التعليم في مصر والمغرب في القرن 14/13هـ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة-1980.

والتححرر البشري، وتحقيق الكفاءات، وتطوير الحياة المادية بصفة عامة؛ بهدف تفرغ المناهج الدراسية بمختلف المراحل التعليمية من التوجه الديني تحت مسمى تطوير التعليم، وجعلها تصطبغ بالصبغة الغربية المادية.

إن هذه السياسة التعليمية التي انتهجها المستعمر لها مظاهر وآثار مختلفة على المجتمع المغربي، وعلى بنيته الفكرية والثقافية. ولا يخفى ما في التمييز بين مظاهر الغزو وآثاره من صعوبة لارتباطهما الشديد والدقيق، بحيث يعتبر كل منهما مظهرا واثرا كالسبب والمسبب لما بينهما من عموم وخصوص مشترك.

وقبل الحديث عن مظاهر وآثار هذا الغزو في المنظومة التعليمية، لابد من الإشارة إلى معنى هذين المصطلحين؛ فالأثر يعني بقية الشيء، في حين أن المظهر هو الصورة التي يبدو عليها الشيء⁽¹⁾.

وبهذا المعنى يكون مفهوم الأثر مرتبطا أكثر بالزمن وبالتاريخ، فهي جذور استعمارية قائمة وإن تعرضت أحيانا للهدم أو التلف، إلا أنها تبقى شاهدة على أنها كانت قائمة ذات يوم، وقد تتعرض أحيانا للتريم، والتقويم، والتسديد تماما كما ترمم الآثار المادية التي تآكلت بفعل التاريخ والزمن.

بينما تعتبر المظاهر تلك الصفات التي تجسد جزئيات، ومظاهر الثقافة الغربية، والتي تتخذ أشكالا، وأنماطا، وصورا مختلفة تتجدد بتجدد الوضعيات، والتشكيلة الثقافية، والفكرية التي تعتبر استمرارا للعمل الاستعماري.

وفي الحقيقة مهما قلنا عن الآثار والمظاهر فهي مترابطة كترابط الصورة بالمادة، وهذا ما يجعلنا أمام وضعية معقدة في تحديد كل منهما، ومهما يكن من أمر فكل من المصطلحين شاهد على الغزو الاستعماري ومجسد لصورته التي في الواقع.

¹ - ينظر: لسان العرب - حرف الألف باب (أثر)، وباب (ظهر).

وبعد هذا الذي قلنا، سنحاول في هذا الباب بيان أهم مظاهر التبعية على المناهج التعليمية، مع إبراز آثارها التربوية، والقيمية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، وتجلياتها على الفرد والمجتمع.

وقد قسمت هذا الباب إلى فصلين:

فالفصل الأول تطرقت فيه إلى مظاهر التبعية في مناهج التعليم، وقسمته إلى أربعة مباحث: خصصت الأول لإحداث المؤسسات الخاصة والأجنبية، وبينت دورها في خطة الاستعمار التعليمية. ووضحت الغرض من مضايقة التعليم بنوعيه الديني والعمومي من طرف المستعمر وآثاره عليه، وأدرجت في المبحث الثالث إقصاء اللغة العربية وتهميشها، وبينت علاقة ذلك بالهوية المغربية، وكشفت النوايا السيئة للاهتمام باللغة الفرنسية على حساب اللغة الوطنية. وختمت الفصل بتكوين الأطر وفق السياسة الاستعمارية، وذكرت الهدف من ذلك.

وأما الفصل الثاني فخصصته لآثار الغزو الفكري على مناهج التعليم، وقسمته إلى ثلاثة مباحث: أولها الآثار التربوية والتعليمية، وثانيها الآثار القيمية والاجتماعية، وثالثها الآثار الاقتصادية والسياسية. وقد قسمت كل مبحث إلى عدة مطالب تعمل على توضيح كل من المظاهر والآثار التي خلفها الاستعمار على مناهجنا، ومنظومتنا التعليمية.

وفي النهاية ختمت الباب بخلاصة أدرجت فيها أهم الملاحظات، والنتائج التي انتهى إليها البحث.

الفصل الأول

مظاهر التبعية في مناهج التعليم

المبحث الأول
إحداث المؤسسات الخاصة
والأجنبية

أولا - استهداف المدارس والمؤسسات في الوطن العربي

تسلل الغزو الفكري إلى العالم الإسلامي عامة بما في ذلك المغرب، تارة باسم العلم والمعرفة، وتارة باسم الحضارة والتمدن. وانتشر من خلال «مدارس التبشير ومناهج التعليم، والكليات والجامعات، والمعاهد التي زرعها -الاستعمار- هنا وهناك من أرض الإسلام»⁽¹⁾.

لذا يمكن القول، بأن المدارس والمؤسسات والمعاهد اعتبرت السبيل الأفضل لتمرير الفكر الغربي المنحرف، وتضليل المسلمين عن دينهم، وتوجيههم توجيهها فكريا فاسدا لبسط السيطرة عليهم. ويظهر ذلك بوضوح من قول القس "زويمر": «المدارس أحسن ما يعول عليه المبشرون في التحكم بالمسلمين»⁽²⁾.

ومن أجل دعم نفوذه وامتداده، وخلق أجيال تقدر فكره وعقله، وتخضع له بالتبعية المطلقة⁽³⁾؛ ركز الاستعمار جهوده على التعليم ومؤسساته، بل إن الأمر أخطر من ذلك بحيث إنه لم يكن حريصا على تشويه الفكر والعقل المسلمين فحسب، وإنما كان جادا في تحريف العقيدة الصحيحة، واستبدالها بالعقيدة المسيحية أو أي عقيدة

¹ - محمد محمود الصواف: المخططات الاستعمارية لمكافحة الإسلام - ص: 212.

² - الغارة على العالم الإسلامي - مرجع سابق - ص: 101.

³ - ولنا حاجة إلى التأكيد بأن هناك وسائل أخرى سخرها المبشرون في أعمالهم التي يقومون بها لمحاربة الإسلام. وإذا بحثنا بعمق عن الحقول الفكرية والمعرفية والاجتماعية التي يركز عليها التبشير، وجدنا أنها:

- المدارس والمعاهد والكليات على اختلاف مستوياتها واختصاصاتها.

- الأندية وقاعات المحاضرات وسائر مراكز التوجيه الثقافي الخاصة أو العامة.

- الجمعيات العامة والثقافية والأدبية والفنية والأنشطة الرياضية.

- الكتب والمجلات والصحف والنشرات الدورية.

- وسائل الإعلام المختلفة: السمعية والبصرية السمعية.

- الأحزاب والهيئات السياسية والاجتماعية.

- المراكز الصحية على اختلاف مستوياتها وأنواعها.

- المعامل والمؤسسات التجارية والصناعية والإدارية وغيرها.

ينظر: الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام - مرجع سابق - ص: 502.

فاسدة، وهذا أمر يضمن مصلحته وفي الوقت نفسه يقضي على الكيان الإسلامي مع توالي الأجيال.

ويتجلى ذلك من تصريح القس "زويمر" الذي يؤكد على ضرورة: «إخراج المسلم من الإسلام فقط، ليكون إما ملحدا، أو مضطربا، أو متشككا في دينه. وعندما لا يكون مسلما، أي: لا يكون له عقيدة يدين بها، ويسترشد ضميره بمهمتها، وعندما لا يكون للمسلم من الإسلام إلا الاسم. عندها لا يكون مسيحيا ولا يهوديا، وإنما يكون ملحدا لا يؤمن إلا بالمادة، أو مضطربا يحتقر الإسلام والمسلمين»⁽¹⁾.

وهكذا نلاحظ، أن المبشرين يصرون على خدمة المسيحية، بل إنهم يُعتبرون الوساطة بين التنظير الاستشراقي، والاستيطان الاستعماري؛ حيث يظهرون بمظهر الناصحين الأمناء الذين ييغون للشعوب التحرر، والانعتاق من قيود الجهل، والتخلف، مستغلين الأوضاع المزرية لتلك المجتمعات، بإنشائهم المدارس، وتسخيرها لصالح أغراضهم ونواياهم السيئة. وهو ما نلمسه من قول المبشر "هنري جيب" حين صرح: «إن المدارس شرط أساسي لنجاح التبشير، وهي بعد هذا واسطة لا غاية في نفسها. لقد كانت المدارس تسمى بالإضافة إلى التبشير (دق الإسفين) وكانت على الحقيقة كذلك في إدخال الإنجيل إلى مناطق كثيرة لم يكن بالإمكان أن يصل إليها الإنجيل، أو المبشرون من طريق آخر»⁽²⁾.

وبوضح المبشر "دابني" الأمر بجلاء أكبر فيقول: «كان التعليم وسيلة قيمة إلى طبع معرفة تتعلق بالعقيدة المسيحية، والعبادة المسيحية في نفوس الطلاب»⁽³⁾.

لم يعد هناك من شك في إدراك نوايا التبشير الحقيقية، ومعه الفكر الاستشراقي على اعتبارهما وجهان لعملة الاستعمار، وأنهما يتبادلان الأدوار بما يحقق الأغراض، والأهداف التي تمهد السبيل أمامهم نحو الاحتلال. وقد بين هذه

¹ - مواجهة الغزو الفكري ضرورة إسلامية - مرجع سابق - ص: 65.

² - أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها - مرجع سابق - ص: 77-78.

³ - التبشير والاستعمار في البلاد العربية - مرجع سابق - ص: 67.

الحقيقة صاحب كتاب "أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها" بقوله: «وعليه، يتضح أن السياسة التعليمية عند المبشرين تهدف إلى استخدام العلم كوسيلة لأغراض التبشير من جهة، ولأغراض الدول الاستعمارية من جهة أخرى»⁽¹⁾.

وبناء على ذلك، يعتبر التبشير أحد الوسائل الهامة التي تخدم مخططات الاستعمار ضد المسلمين، وبث أسباب الوهن، والضعف، والتحلل فيما بينهم. باعتبار المدرسة أهم وسيلة للحصول على هذه النتائج التبشيرية دون مقاومة، وعلى حين غفلة من أهلها.

وحيث إن المؤسسات الغربية مؤهلة بأطرها ذات الكفاءة العالية، والمدعومة من الكنيسة، وبالمخططات الاستشرافية والاستعمارية ماديا ومعنويا، لاتعمل بالعشوائية أو الارتجالية؛ وإنما تعتمد إلى التخطيط المحكم، والتنظيم المحبوك من أجل الوصول إلى الأهداف المرسومة بكل دقة، تفاديا لأسباب الفشل. وهذا ما نبه عليه أنور الجندي بقوله: «إن تأثير التبشير في مجال التعليم قائم على طريقتين: الأولى: التأثير في برامج المدارس الحكومية، وتوجيهها عن طريق النفوذ الاستعماري الصليبي الذي غزا المجتمعات سياسيا وفكريا. والثانية: برامج المدارس والمعاهد والجامعات التابعة للمبشرين أنفسهم. فعن طريق التعليم اتخذ التنصير وسيلة إلى تغيير المفاهيم والقيم الإسلامية»⁽²⁾.

وهذا الذي ذهبنا إليه يوافق ما قاله بعض الباحثين أمثال مصطفى الخالدي وعمر فروخ حيث: «يرى بعضهم أن المدارس قوة لجعل الناشئين تحت تأثير التعليم المسيحي أكثر من كل قوة أخرى. ثم إن هذا التأثير يستمر حتى يشمل أولئك الذين سيصبحون في يوم ما قادة في أوطانهم»⁽³⁾.

¹ - أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها-مرجع سابق- ص: 77.

² - مقدمات العلوم والمناهج، ج1- ص: 209.

³ - التبشير والاستعمار في البلاد العربية-مرجع سابق- ص: 67.

ولا شك، أن القيادة المصنوعة على نحو منحرف لا تكون إلا مخصصة للجهة التي صنعتها وأنت بها.

وإذا تتبعنا آراء المبشرين، وأقوالهم، وسياساتهم من خلال عدة كتب ومراجع، نلاحظ مدى اهتمامهم، وعنايتهم بالمدارس لأثرها الإيجابي في تنشئة الأجيال على أي فلسفة يخضعونهم لها، ويوجهونهم نحوها. والأدلة على ذلك كثيرة منها مثلاً قول المبشر "دابني": «إن المدارس التبشيرية تحاول أن تنقل الطلاب إلى جوها الخاص، وتهيء لهم جواً مسيحياً، وتحملهم فيه على ممارسة التقوى المسيحية. السلوك المسيحي، وخصوصاً ما دام الطالب طفلاً وهكذا ينشأ الطالب وتنشأ معه فلسفة مسيحية للحياة»⁽¹⁾.

ويقول المبشر "جون موت" -رئيس الجامعة الأمريكية في بيروت- في هذا الإطار، وهو يؤكد ما ذهب إليه سلفه: «إن الأثر المفسد في الإسلام يبدأ باكراً جداً، ومن أجل ذلك يجب أن يحمل الأطفال الصغار إلى المسيح قبل بلوغهم الرشد، وقبل أن تأخذ طبائعهم أشكالها الإسلامية»⁽²⁾.

وهكذا نرى أن انتقال التعليم إلى يد المسيحيين، وتحت رقابتهم لا يزال يشكل وسيلة من أقوى الوسائل للتحكم في المسلمين.

وهو ما نلمسه بشكل جلي، من خلال تصريح المبشر "تكلي" بقوله: «يجب أن نشجع إنشاء المدارس، وأن نشجع على الأخص التعليم الغربي، إن كثيرين من المسلمين قد زرع اعتقادهم حينما تعلموا اللغة الإنجليزية، إن الكتب المدرسية الغربية تجعل الاعتقاد بكتاب شرقي مقدس أمراً صعباً جداً»⁽³⁾.

¹-المخططات الاستعمارية لمكافحة الإسلام-مرجع سابق-ص:215.

²- التبشير والاستعمار في البلاد العربية-مرجع سابق-ص:68.

³- المخططات الاستعمارية لمكافحة الإسلام-مرجع سابق- ص: 216.

وحين نتأمل أقوال هؤلاء المبشرين، نلاحظ أنها تركز على أمور أساسية الغرض منها هو زعزعة عقائد المسلمين، وتحريف تفكيرهم بإخضاعهم للمسيحية ثقافة، وسلوكا؛ وذلك بإنشاء المدارس على النمط الغربي، والتركيز على محاصرة اللغة الغربية، وجعلها لغة التداول، وتزويد تلك المؤسسات، والمدارس بالكتب الغربية التي تخدم الكتاب المقدس. بمعنى أن هؤلاء جادون في أعمالهم، وأنشطتهم، وحريصون كل الحرص على إخضاع المسلمين لسياستهم التربوية، والفكرية، والسلوكية، ثم الدينية، والأخلاقية فيما بعد.

والمثير في هذا الأمر، أن المبشرين قد اتفقوا على أن المدرسة خاصة في المراحل الأولى، تعتبر أحسن وسيلة لغسل الأدمغة، وتعبئتها بالثقافة المسيحية، وجعلها خاضعة دون عنف، أو قمع، أو إكراه؛ لأنها تستهدف فئة ضعيفة لا تستطيع فهم ما تقدمه لها، أو تناقشه بالقبول أو الرفض، حتى إذا بلغت الرشد كان قد فاتها الأوان. وقد يكون من أهداف الاستعمار أهدافا مقصودة بعينها، وأخرى ضمنية تأتي بالتبع.

ويبدو من هذا الكلام تشبع أصحابه بخطاب القس "زويمر"⁽¹⁾ في مؤتمر المبشرين المنعقد بالقدس، وهو خطاب طويل أقر من خلاله بأهمية تواجد المبشرين، ودورهم في تدبير المدارس، والمؤسسات التي تعمل على تطبيق مخططاتهم الاستعمارية. وبعد الاعتزاز، وتقديم الدعم النفسي للمبشرين على ما قدموا من خدمات جمة للمسيحية. يصرح بما لا يدع مجالا للشك، بأن الأهداف من مخططات، وبرامج المسيحيين في الدول الإسلامية قد تتنوع، وتتخذ أشكالا مختلفة. فهو يقول: «بأن- مهمة التبشير التي ندبتكم دول المسيحية للقيام بها في البلاد المحمدية، ليست هي

¹ -ونلاحظ هنا بأن القس "زويمر" يكرر نفس العبارات، وب نفس الأسلوب تقريبا في كل مؤتمراته، وفي ذلك دعوة إلى فهم نواياه. حيث يقول في مؤتمر المبشرين الذي عقد بالقاهرة عام 1906م. في رده على أحد الخطباء: « ليست مهمتنا هي تنصير المسلمين، ولكن مهمتنا هي صرف المسلمين عن التمسك بالإسلام، وفي ذلك نجحنا نجاحا باهرا بفضل مدارسنا التبشيرية والسياسة التعليمية التي وضعناها للبلاد الإسلامية». ينظر: واقعنا المعاصر-مرجع سابق- ص ص: 183-184.

إدخال المسلمين في المسيحية، فإن هذا هداية لهم وتكريما كذا- وإنما مهمتكم أن تخرجوا المسلم من الإسلام ليصبح مخلوقا لا صلة له بالله، وبالتالي لا صلة تربطه بالأخلاق التي تعتمد عليها الأمم في حياتها. وبذلك تكونون أنتم بعملكم هذا طليعة الفتح الاستعماري في الممالك الإسلامية، وهذا ما قمتم به في خلال الأعوام المائة السالفة خير قيام وهذا ما أهنئكم عليه. وتهنئكم دول المسيحية والمسيحيون جميعا كل التهنئة»⁽¹⁾.

وبعد هذا الخطاب أخذ المبشرون قرارا جماعيا بالاستمرار في خطة العمل التبشيري «بزيادة المدارس والكليات، وتكثيرها في كل مكان، والابتداء من رياض الأطفال، والتدرج منها إلى الثانويات فالكليات والجامعات، وقد سيطروا على البرامج في جميع مراحل الدراسة»⁽²⁾.

والحاصل، أن هذه المؤامرات الاستعمارية ضد البلاد المحتلة، كما يبدو شاملة ومحكمة تتشابه غالبا في جميع الأوطان العربية المسلمة وغيرها، ولا يختلف الأمر في مخططاته بخصوص المغرب من خلال تلك المؤسسات التربوية التي ليس شيء أسهل وأقرب في الوصول إلى العقول منها.

ثانيا - المؤسسات الخاصة والأجنبية في المغرب

لا يكاد المتنوع لآثار الاستعمار من خلال المدارس والمؤسسات والمعاهد التي أنشأها في العالم الإسلامي وما وضع لها من برامج ومناهج، حتى يدرك فرقا كبيرا في وظيفتها سواء بالنظر إليها من جهة عموميتها وشموليتها في استهداف الشعوب العربية عامة، أو من جهة الاستفراد بكل دولة منها على حدة. ذلك لأن مصدرها واحد، هو الغرب المستعمر، ولأن هدفها كذاكواحد وهو استنزاف الأمة الإسلامية والسيطرة عليها.

¹-مواجهة الغزو الفكري ضرورة إسلامية-مرجع سابق-ص:67.

²-المخططات الاستعمارية لمكافحة الإسلام-مرجع سابق-ص:218.

ونخص هنا بالأساس، الاستعمار الفرنسي الذي كان أثره على المغرب أشد وأوضح، وهو الأثر الذي تم تعميمه حتى على مناطق نفوذ الاستعمار الإسباني القديم. وبناء على ذلك، كانت تعقد مؤتمرات مسيحية تتدارس فيها النتائج والأهداف المنجزة، والسبل الكفيلة للرفع من وتيرة ذلك بالتقويم والتعديل والتخطيط.

لذا نرى أنه لم ينهج في خطته سياسة مختلفة في ترسيخ وجوده، ودعم كيانه في المغرب عما كان يسير عليه في الدول الإسلامية الأخرى إلا في الحالات النادرة جدا. خصوصا وأن أيسر وسيلة لنشر الأفكار السامة والهدامة تبدأ مع المدارس الابتدائية ثم الثانوية فالمعاهد والكليات، كما أنه يفتح المجال للقادة الذين يصنعهم على عينه، وأرضعهم من فكره ليكونوا خلائف له، وينوبون عنه في كل المجالات. ولا يدعم من يلمس فيه صفة الإخلاص والاستقامة لأمته، فضلا عن أن يستعمله أو يطمئن إلى خدمته. وإنما يعمل جاهدا على نشر أسباب التفرقة، والنزاعات الطائفية والعرقية بينهم، كنزعة الأمازيغية بالمغرب، والفرعونية بمصر، والفينيقية في تونس وهكذا.

ولقد وضع عابد الجابري ما نحن بصدده توضيحا شافيا، حينما عرض شهادتين لشخصيتين بارزتين في مراتب عالية من دولة الاحتلال بمرتبة وزير التعليم، تدلان على مدى محاولة الاستعمار الجادة للتمكن من الفكر بنفس القوة لبسط السيطرة على النفوس، ولا يتم ذلك إلا من خلال المؤسسات التعليمية. حيث يقول: «فلنبدأ بالوثائق والشهادات التي تشهد على نوايا أصحابها، سنعمد إلى شهادتين مهمتين جدا، صادرتين عن شخصيتين تعتبران من أبرز المسؤولين الفرنسيين الذين خططوا للسياسة التعليمية الفرنسية بالمغرب، والذين سهروا على تنفيذها مدة من الزمن»⁽¹⁾.

¹ -أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - ص: 17.

فمن خلال الشهادة الأولى يتبين الإصرار الشديد الذي يدفع وزير التعليم الفرنسي "هاردي"⁽¹⁾ إلى وضع سياسة تُجبر النفوس والعقول على الخضوع، وفرض السيطرة على سائر البلاد. حين قال: «ولكننا نعرف نحن الفرنسيين، أن انتصار السلام لا يعني النصر الكامل: إن القوة تبني الإمبراطوريات، ولكنها ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام. إن الرؤوس تنحني أمام المدافع، في حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام، يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صخبا من الأولى، فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول»⁽²⁾.

وقد اعتبر عابد الجابري أن هذا الخطاب الموجه من "هاردي" إلى المراقبين المدنيين بمثابة دورة تكوينية تنظمها سلطات الحماية، من أجل تمكين آلياتها الاستعمارية لتحقيق دوامها ووجودها. حين قال معلقا -عن نص "هاردي"-: «بهذه العبارات البليغة خاطب "المسيو هاردي" مدير التعليم بالمغرب جماعة من المراقبين المدنيين اجتمعوا بمكناس عام 1920م. في دورة من الدورات التكوينية التي كانت تنظمها لهم سلطات الحماية لتزويدهم بالتوجيهات اللازمة، وإرشادهم إلى طريقة العمل في المناطق التي كلفوا بالسيطرة عليها»⁽³⁾.

إن نص "هاردي" صريح وواضح يبين الهدف الأساسي من السياسة التعليمية الاستعمارية في المغرب، والتي تهدف إلى إخضاع المغاربة لخدمة مصالحها، وتثبيت التبعية في لأجيال التي سيتم تنشئتها في المدارس الفرنسية بالخصوص، وفرض الرقابة الشديدة على برامج ومناهج المدارس العمومية بما لا يتعارض من حيث الجوهر، والمغزى مع سياساته الاستعمارية عموما في هذا المجال.

¹ جورج هاردي GoergeHardy: جغرافي ضليع في قضايا الاستعمار ورجل ثقافة عالية، عمل بالسنگال قبل التحاقه بالمغرب. الذي أصبح يشغل منصب مدير التعليم العمومي (وزير التعليم آنذاك).

² أضواء على مشكل التعليم بالمغرب- مرجع سابق-ص ص: 17-18.

³ عابد الجابري: التعليم في المغرب العربي-ص: 7.

أما شعارات تطوير المغرب وتحديث مؤسساته فليست بريئة مهما حملت في طياتها من أسباب التطور والرقى بالحياة المدنية، لأنها ترمي في العمق إلى نقل الحضارة الغربية بحذافيرها إلى هذا المجتمع المتخلف، ليكون أقرب إلى الاستسلام منه إلى الثورة، ومن التبعية أدنى منه إلى التحرر. لذلك اتبع المستعمر سياسة "فرق تسد" في كل مجال وخاصة في مجال التعليم بتفريق «سكان المغرب إلى طوائف ثلاثة: المسلمون، الإسرائيليون، الأوروبيون. لكل منها ثقافتها الخاصة، وتعليمها الخاص. والتجديد أو التطوير الذي ينبغي على الحماية إدخاله في التعليم يجب أن يراعى هذا التقسيم الطائفي أولاً، كما يجب أن يراعى الوضعية الخاصة بكل طائفة»⁽¹⁾.

فهذا النوع من السياسة التي انتهجها المحتل لم تكن تركز على العرق فقط، بل تجاوزت ذلك إلى تصنيف المجتمع إلى طبقات. وعلى هذا الأساس تم تقسيم الشعب المغربي إلى: «ثلاث طبقات متميزة: طبقة النخبة، طبقة جماهير المدن (الجاهلة المحرومة)، وطبقة جماهير البادية (المتخلفة المنعزلة)»⁽²⁾.

وفي نفس السياق، ذكر الحسين رحمون بأن المسار التعليمي في المغرب خضع لطبيعة النظام والنمط الاجتماعي الذي عملت فرنسا على تشجيعه، وإشاعته بين الأسر المغربية، حيث يميز بين الحواضر والبوادي: «انطلاقاً من فكرة المركز والهامش ونقلاً عن النموذج الفرنسي الارستقراطي القديم، ولذلك خضع هذا النظام للمد والجزر، ولم يحقق من الأهداف التربوية والانجازات الاجتماعية والاقتصادية إلا ما سمحت به الدولة الحامية، ومصالح الطبقة الاجتماعية التابعة لها، أما عامة الشعب فلم يكن لها أي تأثير في تلك التوجهات، ولم تؤخذ متطلبات هذه الغالبية بعين

¹ - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 18.

² - المرجع نفسه - ص ص: 18-19.

الاعتبار، نظرا لإهمال واقع هذا النسيج الاجتماعي، وانتصار الفكر النخبوي الاستعماري»⁽¹⁾.

ومن خلال هذا التقسيم الطبقي نفذ المحتل إلى شرائح المجتمع المتلاحمة حول وحدة الوطن ولحمة الدين، وفرق بينها وأحدث صراعا وشرخا بين أطيافه ليسهل عليه اختراقها. فجعل لكل طبقة تعليمًا معينًا، ومدارس خاصة تدرس بها ما يليق بكل صنف. ولا يخفى من خلال هذا ما يرمي إليه من أبعاد، وما يسعى إليه من أهداف؛ حين جعل التعليم طبقات يتقدمها تعليم النخبة، وهي الصفوة التي ستحتل مراكز القرار، والمناصب العليا في الدولة، والتي تعتبر الدرع الأساسي لاستمرار الاحتلال وضمان بقائه. أما الطبقة الفقيرة والعامة فلم تحظ إلا بتعليم يؤهلها لخدمة الصناعات المهنية والحرف اليدوية، وإقصائها من المشاركة في القضايا الأساسية والكبرى للدولة.

ويؤكد على هذه السياسة الطبقية "هاردي" بشكل واضح إذ يقول: «نحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب، الأول يفتح في وجه طبقة- أرستقراطية مثقفة في الجملة(..) إن التعليم الذي سيقدم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية، تعليم تطبيقي يهدف إلى تكوينها في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني وهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة، والجاهلة جهلا عميقا، فيتتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي. في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية خاصة مهن البناء، وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلي. أما في البادية فيوجه التعليم نحو الفلاحة. وأما المدن الشاطئية فسيوجه نحو الصيد البحري والملاحة»⁽²⁾.

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب، الأسباب والمعيقات - ص: 58.

² - التعليم في المغرب العربي - مرجع سابق - ص: 18.

هذا التوجيه العملي والمهني لأبناء المجتمع المغربي كان مقصودا من طرف السلطات الحمائية الفرنسية ونظيرتها الاسبانية⁽¹⁾، بنهج تعليم بلا هوية، وتربية بلا قيم، لأن الغاية منه حينئذ ليست توعوية تثقيفية بما يوسع الأفكار والمدارك، ويدعم العقول بالنهوض والتخطيط والتدبير والابتكار، وإنما هو من أجل «إنتاج يد عاملة ماهرة تعمل بجد وإتقان لكن دون تفكير ولا مساءلة لهذا المعلم الذي انتشلها من براثن الأمية والجهل الهجائي ليغرقها في جهل فكري تصوري»⁽²⁾.

وإذا تأملنا جيدا ما يخطط له هذا الغازي نجد أنه يركز بالأساس على ما يستنزف الثروات الطبيعية، وخيرات الوطن، والاستثمار فيها لصالحه بتشجيع المهن، والحرف، والصناعات التقليدية، والفلاحة والصيد البحري. ومن ثم نقل عائداتها وإنتاجها إلى اقتصاده، وحرمان المغرب منها.

لذلك نراه يسعى إلى الاستثمار في النوع البشري وتوظيفه في الديناميكية الاقتصادية، بتخصيص كل فئة أو طائفة من الشعب لامتهان حرف وصناعات تتفق مع سياسة التقسيم الطبقي، والتي على ضوءها سيتم إنتاج ما يناسب كل طبقة تربويا، وفكريا، واقتصاديا بحسب الحاجة والضرورة. إذ يقول "مارتي"⁽³⁾: «هناك انقسام طبقي واضح في المغرب، ففي أسفل السلم هناك الجماعات الدنيا، نصف مستعبدة

¹ - من الخصائص المشتركة للسياسة التعليمية للحماية الفرنسية والاسبانية بالمغرب: طبع التعليم بطابع النخبوية والانتقائية، والسعي إلى اجتثاث المغاربة عن هويتهم العربية والإسلامية، في إطار الحفاظ على الوضع القائم والتفاوتات التي يعرفها المجتمع. أما نقط الاختلاف بين سلطتي الحماية فأهمها: غياب أي تصور خاص بالسياسة التعليمية لدى الحماية الاسبانية، وحضور العشوائية والجزئية في تدبير الشأن التعليمي للأهالي بالمنطقة الخلفية؛ عكس نظيرتها الفرنسية التي كانت تخطط لسياستها بوعي وتبصر كامل. ينظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب-مرجع سابق- ص:73.

² -المرجع نفسه- ص:72.

³ - بول مارتي PaulMarty: أحد مخططي السياسة التعليمية الاستعمارية بالمغربوضابط ترجمان، مدير ثانوية مولاي ادريس متخصص في الإسلام عند شعوب إفريقيا. له كتاب بعنوان "مغرب الغد" صدر له عام 1923م. حدد فيه المبادئ الأساسية التي يجب أن يقوم عليها التعليم الفرنسي بالمغرب وهذه المبادئ هي: أولا: انتقاء أبناء المدارس هي أساس طبقي. ثانيا: الأبقاء على الشبيبة في المغرب. ثالثا: الحفاظ على الروح الدينية. للتفصيل في هذا الشأن ينظر: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب-مرجع سابق- ص ص: 21-23.

ونصف مسخرة (..) ثم هناك الشعب: فلاحون ورعاة (..) ثم هناك البرجوازية التجارية والقروية. وأخيرا هناك في أعلى السلم "رجال المخزن" و"رجال الدين" (1).

ويركز "مارتي" لتحقيق مخططه على التركيبة البشرية الاجتماعية والنفسية للشعب، الذي كان مستعدا بجميع الاعتبارات للخضوع والتبعية للغرب بحكم التخلف والجهل. وفي هذا الإطار، يقول صاحب "أزمة النظام التعليمي في المغرب": «والمفحص في العناصر المكونة لهذا المجتمع يستنتج أن بقاء النظام التعليمي في الرتب المتأخرة عالميا، لا يؤدي إلى التنمية الاجتماعية والسياسية المطلوبة، لا يعود فقط إلى التبعية الاقتصادية والثقافية للغرب. وإنما يعود كذلك إلى تركيبة المجتمع في حد ذاته. وقد كان التوجه الذي سار عليه المجتمع المغربي عنصرا من أهم عناصر إقرار التبعية. -حيث- يتألف من رجال البادية من الفلاحين والمزارعين الصغار، ومن العمال والتجار الصغار، والصناع في المدن، والمتعلمين، وأصحاب المدارس» (2).

والأشد خطورة في هذا الأمر، سعي المستعمر إلى تكريس هذه الفكرة في المجتمع وتعميقها، بدلا من العمل على توحيد الطبقات الاجتماعية، وتقليص الفرق الواسع بينها، والعمل على نزع فتيل الصراع الحاد بينها لو كان حقا يرمي إلى الإصلاح الحقيقي، وإلى التعليم البناء الهادف.

وكلما رجعنا إلى خطابات هذا الرجل -"مارتي"- تتأكد عندنا فكرة التفرقة، والتي على ضوئها يتم تخصيص كل طائفة بما يناسب وضعيتها التعليمية، وكذلك ما يناسب حاجة الاستعمار في الاستثمار؛ لأنه ليس في صالحه أن تختلط هذه الطبقات وجوديا بعضها ببعض. يقول: «أنه لمن واجبنا ومن أجل مصلحتنا معا، عندما نوجه مجهوداتنا لإدخال إصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي، أن نعطي لجميع الطبقات

¹ - المرجع نفسه - ص ص: 21-22.

² - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص ص: 58-59.

"خبز الحياة" (=التعليم) الذي يناسبها والذي هي في حاجة إليه، كما يجب أن نوجه تطور كل من هذه الطبقات في الإطار الخاص بها»⁽¹⁾.

ولا يخفى، أن كلا من "مارتي" و"هاردي" يتفقان على غاية واحدة هي توجيه التعليم بحسب ما تقتضيه مصلحته، وبحسب ما يناسب كل فئة على حدة، تفاديا للاضطرابات الشعبية التي قد تهدد كيانه ووجوده. من أجل تعليم لا يخدم طبقات المجتمع، ولا يحقق الوعي اللازم لها. بحيث تظل غير قادرة على إدراك مصالحها الخاصة، بل ترزح تحت سياسته، وتخضع لسلطته.

وهذا ما يبرر تخوفه من خريجي المدارس الأهلية ألا يخدموا مصلحته وأهدافه الاستعمارية، وأن يكونوا ذوي توجهات ثورية "مهمتهم المطالبة". لذلك ينبغي أن يكون التعليم خاليا من الجانب القيمي، ومن كل ما يعكر صفو السياسة الاستعمارية، أو يعرقل سيرها واستقرارها. ويقول "هاردي": «إن أكثر ما يجب أن نهتم به هو الحرص على أن لا تصنع لنا المدارس الأهلية رجالا صالحين لكل شيء ولا يصلحون لأي شيء، يجب أن يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملا يناسب التكوين الذي تلقاه، حتى لا يكون من جملة أولئك العارفين المزيفين، أولئك اللامنتمين طبقيا، العاجزين عن القيام بعمل مفيد، والذين تنحصر مهمتهم في المطالبة، هؤلاء الذين عملوا(..) على جعل التعليم الأهلي مصدرا للاضطراب الاجتماعي»⁽²⁾.

وهو التوجس نفسه الذي يشغل "مارتي" إذ يقول: «وإذن فيجب ألا نهتم بالكم، يجب أن لا نصنع في المغرب، سنة بعد أخرى وبشكل مطرد وعلى حساب مصلحة المجتمع المغربي ومصلحة الإمبراطورية الفرنسية، رجالا ينمي فيهم التعليم أذواقا وحاجات وأمالا لن يقدروا هم على إرضائها بأنفسهم، ولن تقدر الحماية

¹ - التعليم في المغرب العربي - مرجع سابق - ص: 20.

² - المرجع نفسه - ص: 18.

والمخزن، ولا المستعمرة ولا الاقتصاد المغربي على تحقيقها لهم. فكيف لا يجزم المرء بأن هذه القدرات التي ستبقى دون عمل ستتقلب ضد مصلحتنا نحن؟⁽¹⁾.

وبالتالي، المخطط الاستعماري يعمل على خلق مجتمع خاضع لسيطرته، ليس له أي طموح في تنمية القدرات، وتطوير الكفاءات، لبناء مجتمع راق في كل المجالات. لأن ذلك لا يخدم مصلحته بقدر ما يشكل تهديدا مباشرا له.

وعليه، يجب أن تكون برامج التعليم نفعية، ومقتصرة على خدمة مصلحته، ويستمر وجوده أطول مدة ممكنة، وليقف كحاجز أمام التيارات الفكرية أو السياسية التحررية التي قد تزعزع وجوده بالمغرب وتناهضه. وليس بعد هذه التصريحات من شك في أن سياسة الاستعمار في مجال التربية والتعليم سياسة يلفها الغموض والتكتم، حين يسخر كل طاقاته، وكفاءاته لإنتاج برامج ومناهج تعمل على طمس هوية الشعوب المستعمرة، وتشثيت أذهانها، والعمل على تمزيق وحدتها.

وسيتضح ذلك بشكل أكبر عندما نرجع إلى مناقشة ودراسة المخططات التربوية التي خص بها المستعمرون كل طائفة بما يناسبها.

أ- التعليم الإسلامي

وهو التعليم المخصص لأبناء المغاربة، وقد استهدفه المستعمر بالدرجة الأولى لإفراغه من محتواه وقيمه. حتى قال عنه محمد عابد الجابري بأنه: «لم يكن إسلاميا إلا بالاسم، فقبل سنة 1944م لم يكن هناك أي اهتمام باللغة العربية والمواد الدينية، فلقد كانت اللغة العربية والثقافة الإسلامية ممنوعة أو شبه ممنوعة، إلا ما كان من بعض الدروس الدينية في مدارس أبناء الأعيان، أما بعد سنة 1944م، وهي السنة التي تقرر فيها تخصيص 10 ساعات في الأسبوع للعربية والمواد الدينية، مقابل 20

¹-أضواء على مشكل التعليم بالمغرب-مرجع سابق-ص:22.

ساعة للفرنسية والمواد المدروسة بها، وفي الابتدائي، فقد ظلت حصص العربية ضعيفة وهزيلة، غير خاضعة لأي مراقبة أو توجيه»⁽¹⁾.

وهذا يعطينا انطبعا للحالة التي كان عليها التعليم الإسلامي-إبان الحماية-ومعاناة مؤسساته للخروج من تلك الأزمة، والصعوبات التي اعترضت برامجه جعلته ضعيفا فارغ المحتوى، إسلاميا بالشكل والاسم فقط. من خلال محاصرة اللغة العربية حيث خصص لها، وللدروس الدينية في البرامج الدراسية حصصا قليلة، وبالمقابل أعطى الأهمية القصوى للغة الفرنسية⁽²⁾ التي جعلها أساسية تلقن بها جميع المواد المقررة.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إن الإهمال يطال حتى المدارس والمؤسسات التعليمية، والأطر المشتغلة بها؛ من جهة التجهيز والعناية بها، والتأليف والتخطيط، ومحاورتها ماديًا، ومعنويًا بالضغط سياسيًا وفكريًا، وبث الشك، والضعف في نفوس أصحابها والمتعلمين بها. « فقد كانت الكتب المدرسية منعدمة تمامًا، وطرق التلقين تقليدية، وكان الأساتذة ضعفاء من جهة التكوين البيداغوجي. أما الثانويات الإسلامية اعتبرت اللغة العربية لغة أجنبية، وأما "اللسيات" الثانويات الأوروبية التي كانت قبلة أبناء النخبة، فلم تكن تعير أي اهتمام لتعليم العربية لأبناء المغاربة، فقد كانت العربية مادة مهملة، مادتها قصص خرافية وحكايات تشوه المغرب وتاريخه وحضارته»⁽³⁾.

هذا العمل يظهر مدى خبث الاستعمار، وفساد توجهه القائم على الاستعلاء، وتشويه الإسلام، وتاريخ المغرب وحضارته؛ بفرض نماذج تعليمية، وبرامج تربوية ذات مضامين، ومحتويات تخدم هوية الاحتلال، وتحاول قدر الإمكان طمس الحضارة

¹-المرجع نفسه - ص:46.

²-ونفس الإجراء اتخذته المحتل الأسباني في الجهة الشمالية ضد اللغة العربية، وسيأتي بيان ذلك في المطلب الثالث من هذا المبحث.

³-أضواء على مشكل التعليم بالمغرب- مرجع سابق- ص:46 (بتصرف)

المغربية، وأثرها على الشعب. ويذكر محمد بلكبير أن المستعمر عمل على جعل «برنامج الثانويات الإسلامية مطابقا لبرنامج الثانويات الفرنسية، حتى تتاح للشباب المغربي فرص الدراسة العليا، كما أقصيت العلوم الإسلامية من هذه الثانويات وألصقت بالمساجد -الجوامع»⁽¹⁾.

ويضيف أن هذه الثانويات الإسلامية أصبحت: «مماثلة للفرنسية هدفها العمل على إيجاد طبقة وسطى مثقفة، ومؤهلة لممارسة مهن التجارة والفلاحة والصناعة وكل المهن الليبرالية»⁽²⁾.

والملفت للنظر، التحكم في الثانويات الإسلامية، ووظائفها الحقيقية، وإخضاعها للسياسة الفرنسية، وبرامجها ومناهجها، سعيا إلى إنتاج جيل متأثر بالثقافة الغربية، ومتشبع بها؛ يلج المهن المختلفة، ويلبي حاجات الغرب في سوق الشغل. بينما يكون أثر التربية الدينية في تلك المؤسسات شكليا فارغا من أي فائدة.

ولسنا بحاجة للتوضيح، بأن المجتمع المغربي نشأ في بيئة إسلامية دينية على ما فيها من عيب أو نقص أو تخلف، إلا أنه متشبع بالثقافة الإسلامية حتى قال علال الفاسي: «لا يمكننا أن نتصور مدرسة مغربية لا تعنى بتعليم الدين، فهو واجب وجوب اللغة والتاريخ والحساب وغيرها من المواد الأولية التي لا يستغني عنها منهج من مناهج التعليم»⁽³⁾.

سعى الاستعمار إلى إحداث تعليم لا يمثل واقع المغاربة، ولا ثقافتهم، ولا لغتهم الأم. وإنما هو طموح استعماري القصد منه إبعاد الناشئة عن جذورها وأصولها، والتحكم في تدبير مؤسسات الدولة الاقتصادية، والاستفادة منها.

¹-المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية- ص:201.

²-المرجع نفسه- ص:202.

³- النقد الذاتي- ص: 357.

نستنتج إذن، أن التعليم الإسلامي⁽¹⁾ لم يكن مرحبا به في سياسة المستعمر، ولم يلق الدعم، والعناية اللازمين له، ولم يؤبه له ولا لإصلاحه، بل إن اللغة التي تعتبر وعاءه عانت هي الأخرى من أشكال مختلفة من التهميش والتحقير. وعلى خلاف اللغة الفرنسية التي فرضت علما مغاربة بدلا عن لغتهم الأم، واعتبرت مدخلا للحدثاء، ورمز الانفتاح الفكري والثقافي على الثقافات الأجنبية، ولا مستقبل لأي متعلم إلا بضبطها، وإتقانها.

أما إذا تعلق الأمر بتعليم النخبة، أو بعض الطبقات الدينية كاليهود أو غيرهم، فإن السياسة الاستعمارية تتخذ منحى آخر يختلف عن هذا المنحى.

ب- التعليم الإسرائيلي

كان أول ظهور للمدارس الإسرائيلية بالمغرب قبل فرض الحماية⁽²⁾، إذ تم تأسيسها على يد الرابطة الإسرائيلية العالمية. ويرجع تأسيسها حسب عابد الجابري إلى ظهور "الحرية لليهود"⁽³⁾، الذي أصدره السلطان محمد بن عبد الرحمان سنة 1864م⁽⁴⁾. حيث بدأت المدارس الإسرائيلية تنتشر في مختلف المدن المغربية، وصنفت على نوعين: مدارس الرابطة الإسرائيلية، والمدارس الفرنسية-الإسرائيلية. وتميز النوع الأول بـ: «التسيير الإداري وهو تسيير يظل يقترب شيئا فشيئا من التسيير الذي عرفت به مديرية التعليم العمومي، أما من حيث التأطير التربوي والتدريس وبناء المناهج، فإن الأمر لم يختلف عما كانت عليه المدارس الفرنسية التي

¹-سنفصل الحديث عن هذا النوع من التعليم في المطلب الثاني الخاص بالتعليم الديني.

²-الحماية: هي في الأصل اتفاقية فرضها الاستعمار الفرنسي على المغرب كان مبررها، وهدفها المعلن هو إدخال الإصلاحات على مختلف مناحي الحياة بالمغرب، وعلى رأسها التعليم؛ ولكنها في الواقع اتخذت وجهة مغايرة لما هو معلن عنه. ينظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب لمحمد الغزالي-ص: 59.

³-أورد الجابري قصة هذا الظهير مفصلة للاطلاع والبيان ينظر: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب- مرجع سابق- ص ص: 14-15.

⁴-المرجع نفسه - ص: 15.

أنشأتها الحماية كمواز فعلي للمدارس الفرنسية- الإسلامية، حتى لئن هذه المدارس تعتبر صورة طبق الأصل منها»⁽¹⁾.

وقد أبقى المستعمر على هذه المدارس، وطورها وفق أهدافه الخاصة، واستقطب إليها اليهود، وجعلهم في صفهسندا له. لذلك اهتم بتعليم أطفالهم، وأقدم على اتخاذ مجموعة من القرارات الخاصة بتدبير شؤون مدارسهم. وكان تحقيق ذلك على عاتق الفرنسيين حيث تحملت السلطات الحماينة نفقات بناء، وصيانة مدارس يهودية عصرية جديدة لا تقل أهمية عن المدارس الفرنسية، وأيضا مراقبة التسيير العام لها بتوفير المعدات، والشروط الصحية، بالإضافة إلى تخصيص مساهمات، وهبات من لدن الحكومة الفرنسية لضمان صيانة، وتطوير هذه المدارس⁽²⁾.

والملفت للنظر، الاهتمام الكبير الذي يوليه المحتل لهذه المدارس اليهودية، والإنفاق عليها بسخاء، وضمها إليه لجلب أبنائهم إلى مؤسساته، وتكوينهم بما يحقق أغراضه. وكانت هذه المدارس الإسرائيلية⁽³⁾ تقدم لأبناء اليهود المغاربة «تعلima عصرية، يلقي باللغة الفرنسية ويعلم اللغة العبرية»⁽⁴⁾.

ولم يكتف بذلك بل اعتمد على: «اللغة الفرنسية كلغة أساسية للتعليم، واللغات الإنجليزية والاسبانية والايطالية، إضافة إلى الحساب والهندسة والفيزياء والكيمياء، ثم اللغة العبرية نحوا وتورا، بمعية التاريخ العبري والتاريخ العام والجغرافيا»⁽⁵⁾.

¹- المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية- مرجع سابق- ص: 240.

²- المرجع نفسه- ص: 232 (بتصرف).

³- من جملة هذه المدارس: مدرسة بالعرائش أسست عام 1878، وأخرى بفاس عام 1882، وثالثة بالصويرة عام 1888م، ورابعة بالرباط 1903م، وخامسة بالبيضاء 1903م، وسادسة بأسفي 1901م، وسابعة بالقصر الكبير وثامنة بأزيلال. بالإضافة إلى مدرسة طنجة التي يرجع تاريخها إلى 1862م. ينظر: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب- مرجع سابق- ص: 15.

⁴- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

⁵- المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية- مرجع سابق- ص: 228.

وهكذا يظهر جليا، إهمال اللغة العربية بشكل متعمد ضمن مخططات التعليم الإسرائيلي، بالإضافة إلى كونه مخططا مدروسا بعناية يضمن وجوده ويدعمه؛ عندما جعل الأولوية لتلك المدارس، واعتبر اللغة الفرنسية أساسية في كبرامجها ومناهجها. وفي هذا ما يساعد على استمرار الاستعمار من جهة، ومن جهة أخرى، يدعم اللغة الفرنسية باللغات الأجنبية كالإنجليزية والإسبانية والإيطالية. ولم يكن هذا الاهتمام خاصا باللغة والمنهج، بل تعداه إلى مضمون البرامج، ومحتوياتها العنصرية التي تُعنى بالثقافة اليهودية، وتاريخها، ودينها، بالإضافة إلى تعظيم الحضارة الأوروبية عامة والفرنسية خاصة، وجعلها قطب العملية التعليمية.

ولسنا بحاجة للتأكيد على أن الثقافة الإسلامية، والحضارة المغربية وخاصة اللغة العربية، وعلومها غائبة تماما في مخططات هذه المدارس وبرامجها. ولا شك أيضا، أن الهدف واضح من إنشاء هذه المدارس، والذي يتمثل في تقديرنا خلق الزعماء، والقادة ليتراأسوا المؤسسات في دوايب الدولة، وتسييرها وفق مخططات الغزو على عينه ودون تردد أو مناقشة.

لذلك تعتبر هذه المدارس ضرورية في مخطط الاحتلال، والإنفاق عليها واجب، وتوسيعها ودعمها لا مناص منه، لما ستقوم به من أدوار خطيرة في المستقبل. وفي هذا الإطار يقول "هاردي": «يجب تحويل العقلية اليهودية المغربية إلى عقلية متحضرة مع احترام الدين والعادات الدينية الاسرائيلية. وأما من الناحية العلمية الفنية، فيجب تعليم الإسرائيليين تعليما فنيا كالمحاسبة التجارية والتسيير الإداري. وعلى العموم إعدادهم للميادين العصرية المنتجة»⁽¹⁾.

ويبين هذا التصريح مدى اهتمام المحتل بالناشئة اليهودية، وشحنها بالدين اليهودي، والثقافة اليهودية من ناحية، ومن ناحية أخرى تكوينها تكوينا فنيا يؤهلها لتحمل المسؤوليات التجارية، والتسيير الإداري، وباقي الميادين العصرية المنتجة.

¹ -أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع سابق - ص: 24.

ومما لاشك فيه، فإن التخطيط الاستعماري وضع البرنامج العام لهذه المدارس لتخريج جيل تابع له، ووفي لخدمته، وتطلعاته. لأنه ينظر إلى اليهود على أنهم مواطنون أوروبيون لا مغاربة، لكونهم أقرب لروح الاستعمار. لذلك كانت هذه المدارس نسخة مطابقة للتعليم الأوروبي الذي كان بدوره لا يخرج عن برامج التعليم الفرنسي، ولا يخالفه.

ت- التعليم الأوروبي

وجد هذا النوع من التعليم بالمغرب لوجود الجاليات الأوروبية باختلاف أجناسها وأهدافها، ونتيجة للتنافس الاستعماري بينها بهدف تثبيت وجوده الفعلي، وسياسته الاستعمارية. فجاءت هذه المدارس لتقديم تعليم ملائم، ومتشابه للتعليم بالوطن الأم لتلك الجالية.

فانتشرت تلك المدارس عبر ربوع المملكة، وكانت الفرنسية منها الأكثر انتشارا تليها المدارس الإسبانية في المناطق الشمالية. وكان لا يسمح بالتسجيل فيها إلا للأوروبيين، وخاصة الفرنسيين منهم؛ لأن البرامج المعتمدة فيها مطابقة لبرامج الدولة الفرنسية، وتشكل أرقى أنواع التعليم. أو كما يقول عابد الجابري إن التعليم فيها: «تعليم مماثل للذي في فرنسا، واعتبر نواة التعليم الأوروبي الذي كان يشكل أيام الحماية أرقى أنواع التعليم بالمغرب. وقد تحول بعد الاستقلال إلى "مدارس البعثة الفرنسية" مع استمرار بقايا منه في بعض مؤسساتنا التعليمية إلى الآن^(1*)»⁽²⁾.

أصبح التعليم مجالا يخضع للتصنيف والانتقاء، لهذا عمد المستعمر إلى استغلال طبقة الأعيان المغاربة ليكونوا أداة لسياسته، إن فرنسا «عملت على نقل الطابع الطبقي للتعليم الفرنسي إلى المغرب، وهكذا أوجدت المدارس الأوروبية الخاصة

¹ - * يقصد الفترة التي كتب فيها كتابه حيث كان المدرسون الأوروبيون متواجدين بالمغرب وبنسبة كبيرة.

² - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 16.

بأبناء الأوربيين، ومدارس أبناء الأعيان مخصصة للنخبة المغربية، ومدارس ابتدائية مهنية لتكوين اليد العاملة وخدمة الاقتصاد الاستعماري في مختلف الميادين»⁽¹⁾.

نستفيد من هذا، أن الاستعمار يركز بشكل أكبر على مجال التعليم، باعتباره الرافعة الأساسية لتواجده، واستقراره. لذلك جعل بعضه تعليما نخبويًا، وكان بجودة عالية تضاهي الجودة الأوروبية نفسها. وهو في نفس الوقت يشكل قطيعة صارمة بين العهد التقليدي المتخلف الذي تمثله فترة ما قبل الحماية، وبداية التأسيس لعهد تعليم حديث، تعتبر البعثات الأجنبية صورة، ونموذجًا منه.

فهذا التعليم وإن كان موجها بالخصوص إلى الجالية الفرنسية، وبعض الأجانب، فإنه قد استقطب عددا كبيرا من أبناء الأعيان المغاربة لما يوفره هذا النظام من بيداغوجية حديثة، وبرامج متطورة، فضلا عن رغبة بعض المغاربة في الالتحاق بصفوفه. الشيء الذي بدلا من أن يوحد الرؤية التربوية بين أوساط المغاربة كرس ضدا على ذلك مبدأ الطبقية، والتميز. يقول الحسين رحمون: «ورغم ما يبدو من التوحيد الشكلي للتعليم في الوقت الحاضر فقد بقيت آثار الطابع الطبقي ملازمة للنظام التعليمي، فما زالت الفئات البرجوازية والطبقات الموسرة تحتكر التعليم المؤدي إلى الوظائف العليا (..) وما انفكت مدارس البعثة الفرنسية والتعليم الخاص تقوم مقام المدارس الأوروبية لأبناء المغاربة»⁽²⁾.

وإذا أمعنا النظر في هذا الكلام، نجد أن المتحكم في التعليم، وفي الرفع من قيمته ليس بالضرورة المصلحة العامة، ولكنها مصالح خاصة بالفئات السياسية، والنقابية، والثقافية التي تسعى إلى ضمان امتيازاتها، ووجودها، وبسط نفوذها على حساب الفئات الفقيرة والمستضعفة.

¹-عابد الجابري: من أجل رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية-ص ص: 172-173.

²-أزمة النظام التعليمي في المغرب- مرجع سابق- ص ص: 60-61.

ولم تكن جميع الفئات المغربية منخرطة في السياسة التعليمية الاستعمارية، كما لم تكن معجبة بنمطها؛ فالحركة الوطنية سعت إلى تحرير الوطن ومؤسساته، وعلى رأسها منظومة التعليم من جميع مظاهر الاحتلال. إدراكا منها لخطورتها، واعتباره مجالا لغرس قيم الوحدة، والتلاحم بين أبناء الشعب، وللتخلص من الأفكار الدخيلة. فأحدثت لهذا الغرض مؤسسات سميت بـ"المدارس الحرة"⁽¹⁾، تلقن فيها دروس، وعلوم تهتم بالهوية المغربية، وتاريخها مستقلة عن التدخل الأجنبي. حيث قامت تلك المدارس⁽²⁾ بدور فعال في المؤسسات التربوية صار منبعا للروافد الفكرية، والثقافية، والأخلاقية التي ساهمت في إحداث التغيير داخل المجتمع المغربي؛ بتكوين جيل من الشباب الغيور على حضارته، ووطنه يناهض المخططات الفرنسية، والإسبانية⁽³⁾ الاستعمارية.

ولسنا بحاجة للتذكير، بأن الأهداف التي اندفعت الحركة الوطنية من أجل تحقيقها قد انحرفت عن مسارها الأصلي، إذ لم تعد تسعى إلى تلك القيم النبيلة، والأفكار الحرة؛ الرامية إلى الرفع من مستوى التعليم، وتصحيح مساره، وجعله يضاهي المنظومات الأجنبية المعاصرة وقتها، وإنما صار الدافع الأساسي لإنشاء تلك المدارس إما مادي اقتصادي فرضته الحاجة والضرورة، وإما محاولة منها لخلق نوع من الجودة، والجدة، ما جعلها لا تبذع نظاما خاصا بها يحقق لها رغبتها، ولكنها سارت على نمط مدارس البعثات الأجنبية فوِّقت في فخ التقليد، والتبعية.

¹ - كانت أول مدرسة أنشأتها الحركة الوطنية هي مدرسة سيدي قناني، ثم المدرسة الناصرية. أما في النفوذ الإسباني فقد تم تأسيس "المدرسة الأهلية" بتطوان سنة 1925، والتي أصبحت تعرف بعد سنة 1933م بـ"المعهد الحر". وكانت سلطات الحماية الفرنسية تعارض فتح هذه المدارس بقوة من خلال عدم الترخيص بفتحها، واعتقال مديرها، وعدم الاعتراف بشهادتها؛ بسبب تحول هذه المؤسسات إلى ما يشبه مراكز للتكوين الوطني بمقرراتها، وأساتذتها، وتمويلها. ينظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 65.

² - لم يعترف المخزن بالتعليم الحر إلا ابتداء من سنة 1945م تاريخ إصداره هذا الأخير عدة قوانين تنظم بنيته وسيره. للاستزادة يراجع: المكي المروني: الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956/1994م - ص: 22.

³ - للإشارة تختلف السياسة الإسبانية عن مثيلتها الفرنسية في ما يخص التعليم الحر حيث كان الإسبان أكثر تساهلا مع هذه المدارس. ينظر هامش: الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 65.

ويعد هذا من أشد العوائق أمام السياسات الإصلاحية التي عرفها المغرب، لأن «اختلاف الرؤية بين مكونات المجتمع المغربي، وتناقض المصالح بينها، هو مما يحول دون تحقيق تنمية اجتماعية حقيقية وتطور فعال في المنظومة التربوية، ويؤدي حتما إلى التنازلات التي تقع بين الأطراف على حساب الوصول إلى الأهداف المطلوبة»⁽¹⁾.

لذلك يمكننا القول، بأن هذه المدارس والمعاهد والمؤسسات باتت معينا ينشر الثقافة الغربية، ويرسخها في المجتمع. من خلال مضمون تلك البرامج والمناهج التي تخلت عن القيم، والمفاهيم الدينية التي احتضنها التعليم التقليدي بالمغرب، واعتمدت على اللغات الأجنبية والعلوم الحديثة، كما كانت تقدم العلوم الحقة بصورة جديدة خاصة في الرياضيات، والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض.. وبطريقة سهلة تتشبع بالأبحاث الجديدة فيما يتعلق بالتربية، وعلم النفس، ومناهج، وطرق التدريس على غرار المدارس الأجنبية.

وهذا الأمر سيدفع الراغبين في هذه المدارس إلى التنافس فيما بينهم للانتماء إليها، ليس رغبة في نوع العلم، والمعرفة التي تقدمها، بل رغبة في تحقيق مكاسب اجتماعية، والاندراج تحت فئة متميزة؛ والذي يتجلى في حسن المعاملة، والرفع من المعدلات، وتضخيم النقط، والمبالغة في ذلك. وهي أمور كفيفة بتحقيق أطماع الفئات الساعية إلى المناصب العليا في الدولة. وهنا انعدم المفهوم الحقيقي لمعنى الجودة، وصار التعليم الخصوصي مفخرة تتباهى به الأسر. «إن التعليم الخصوصي كوسيلة للتمايز الاجتماعي يؤدي إلى الإخلال بالعدالة الاجتماعية (تكافؤ الفرص، الإنصاف..)، ويكرس أشكالاً من التمييز على أساس الوضع الاجتماعي، ويساهم في

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق-ص:61.

الإقصاء والتهميش لفئات واسعة من الشعب خصوصا في البوادي والمناطق الجبلية»⁽¹⁾.

لقد تأثر نظام التعليم في المدارس الحرة التي أحدثها الوطنيون وغيرهم تأثرا بالغيا بالنمط الغربي، حتى تغير اسمها الأول إلى "المدارس الخاصة"، وأصبحت وجهها جديدا للتعليم؛ فبدلا من ترسيخ الثقافة المناهضة للاحتلال، والوقوف في مواجهة أفكاره الدخيلة، صارت على النقيض من ذلك تنافسه في مناهجه وبرامجه، وتسير على منواله. وأصبحت بدورها عنصرية طبقية مصنفة بين "شعبوية" فقيرة، و"نخبوية" راقية، تستقطب نوعين من التلاميذ: «أولا: المطرودون من المدارس الحكومية، أو الذين لم يجدوا فيها مقاعد أصلا. وهؤلاء ينتسبون في الغالب إلى الطبقات الفقيرة، ويشكلون زبناء "المدارس" الحرة المنتشرة في الأحياء الشعبية، في الدور والمنازل التي يحشر فيها الأطفال حشرا، ويلتقط لها المعلمون التقاطا. ثانيا: أبناء علية الطبقة المتوسطة، وأطفال الطبقة الغنية الذين لم يحصلوا على مقاعد في مدارس البعثة الفرنسية. وهؤلاء هم زبناء المدارس الحرة العصرية "النموذجية" المشيدة في الأحياء الارستقراطية، وهي تشكل ذيولا مغربية لمدارس البعثة الفرنسية»⁽²⁾.

ويظهر أننا أمام نمطين من المدارس الخاصة، فنوع يستقطب الطبقة المحظوظة الأرستقراطية ذات الامتيازات السياسية، والاجتماعية، والذين لم يجدوا مكانا لهم في مدارس البعثات الأجنبية، ونوع آخر يأوي إليه المطرودون من المدارس العمومية، والفاشليين في حياتهم، الذين ينتمون إلى الطبقة الفقيرة. إننا لم نعد نناضل من أجل التحرر الفكري والتربوي، ولكننا صرنا نناضل من أجل التنافس على إنشاء المدارس الخاصة بغض النظر عن نوع التعليم غالبا ما يكون إلى النظام الغربي أقرب منه إلى النظام العمومي المغربي.

¹-المرجع نفسه والصفحة نفسها.

²-أضواء على مشكل التعليم في المغرب-مرجع سابق- ص ص: 74-75.

ولا يخفى من هذا، أن الهدف من إنشاء تلك المدارس الخاصة لم يعد هو الرقي بالجودة في التعليم والمتعلم⁽¹⁾، ولا هو المحافظة على الهوية الخاصة به، بقدر ما أصبح هدفا ماديا يكرس الطبقية، والتميز العنصري الذي كانت تعمل على محاربته أصلا.

وبالتالي يمكننا القول، بأن المؤسسات الخاصة المغربية قد فشلت في تحقيق أهدافها النبيلة، ونجح بالمقابل الاستعمار في إفراغها من محتواها، و من كل ما يحقق هويتها؛ إذ لم يعد يلاحظ فرق كبير بين برامج، ومناهج النظامين في المدارس الخاصة والأجنبية. حينما صارت تستعين « بمقررات فرنسية تنهل من ثقافة أخرى قد تمس في العمق النسق القيمي المغربي، كما حدث ويحدث في العديد من المؤسسات التربوية ذات الاستقطاب العالي(مدارس البعثة الفرنسية، المدارس التابعة للكنيسة الكاثوليكية..)»، والتي تستعمل مقررات فيها إحياءات دينية مسيحية تجسدية للذات الإلهية لا تتماشى مع معتقدات المغاربة، كما هو الشأن بالنسبة لبعض المدارس الخاصة التابعة للكنيسة (مدرسة "سان غابريل" في الرباط)، أو إحياءات ثقافية لا تنسجم مع النمط القيمي والأخلاقي من خلال فهم مفرط لمعنى الحرية (الثقافة الجنسية، النزعة الفردانية المتمركزة حول الذات..). مما يغذي التوتر القيمي لدى الأطفال»⁽²⁾.

ونلاحظ، بأن التعليم بهذه الصفات، وبذلك المؤسسات أصبح عالة على الغرب تابعا له، وبدلا من أن يحل أزمة التعليم في الوطن أصبح يعمقها، ويجعلها أكثر تعقيدا، إلا في النادر القليل. «إن هذه السياسة التي انتهجها المستعمر في تفكيك، وإعادة

¹ - إن الرهان على تحقيق الجودة في التربية والتكوين معا، له أهميته القصوى باعتبار التربية: مطلب اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، واعتبار التكوين: خدمة عمومية مركزية في تحسين مؤشرات تقدم البلاد، وتسليحها لربح رهانات التنمية البشرية، وتطوير البحث العلمي والتقني. للاستزادة ينظر: عبد العزيز خلوقة: "المدرسة ورهان الجودة"، مجلة علوم التربية، ع52-س2013-ص:23.

² - سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين، الأسئلة المغيبة - ص ص:70-71.

تركيب المؤسسات المغربية تستمر وتتعايش مع مستجدات بجسد مغربي وروح أجنبية»⁽¹⁾.

إن التعليم الخاص لم يرق إلى مستوى الظرفية التاريخية، والمسؤولية المنضبطة اتجاه الأجيال المغربية. الشيء الذي سيخلق «تفاوتا على مستوى المؤسسات الخاصة، بين مؤسسات تضمن طلب الفئات الراقية، وأخرى تلبي طلب الطبقة الوسطى، ليبقى التعليم العمومي ملاذا للفئات المعسرة، والتيتلجأ للمؤسسات العمومية اضطرارا وليس اختيارا؛ وفي سياق ذلك ظهر نوع من التعليم الخصوصي الرخيص السومة، يلبي رغبة بعض الفئات الشعبية الأقل عسرا»⁽²⁾.

ومما يزيد هذا الوضع تأزما استسلام الأسرة المغربية، ورضاها بالأمر الواقع، بل والتنافس على الانضمام إلى هذه المؤسسات رغم التكاليف الباهظة⁽³⁾، وبالرغم مما تعيشه متناقضات، واختلالات فكرية. «وأمام هذا الوضع لم يعد مفاجئا أن يسقط أبناء المقبلين على مدارس البعثات الأجنبية في فخ الانسلاخ عن هوية المجتمع الذي يعيش في تربته، حيث تصبح اللغة الرسمية للدولة على الهامش، حتى إن العديد منهم لا يتقن الحديث باللغة العربية، وهذا راجع إلى طبيعة المناهج المعتمدة التي تحاكي المناهج التعليمية للدول الأجنبية؛ ناهيك أنه من داخل كل بيت مغربي خصوصا من جانب الطبقة المتوسطة، والغنية المتعلمة هناك بعثة فرنسية مصغرة

¹ - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 32.

² - إصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 69.

³ - فعلى سبيل المثال لا الحصر، المدرسة الإيطالية التي تقدر تكاليف الدراسة بها 12 ألف درهما في السنة بالنسبة للحضانة والابتدائي، و 22 ألف و 500 درهما في الإعدادي، ويعتبر هذا النظام أقل كلفة في المغرب. فالمدارس الأمريكية يمكن أن تقدر النفقات السنوية إلى 95 ألف درهما للابتدائي و 190 ألف درهما بالنسبة للإعدادي.

ينظر: بشرى عطوشي: "المدارس الأجنبية بالمغرب، سوق مربحة" - نقلا عن الموقع الإلكتروني: (تاريخ التحميل: 2017/01/27) <http://www.almounaataf.com>

متمثلة في الأبوين، مما يكرس انقساما واضحا في الهوية والثقافة بين مكونات المجتمع المغربي»⁽¹⁾.

لقد استمر الانتشار الواسع لتلك المؤسسات عبر التراب المغربي، ومواصلة العمل فيها، وبكل تنافسية للحصول على الربح والاستغناء.

فجد المدارس الأكثر انتشارا⁽²⁾ بالإضافة إلى المدارس الفرنسية والاسبانية المدارس الأمريكية والبلجيكية والايطالية.. وليس يخفى أن هذا التنافس بين الدول المتقدمة في هذا المجال كان وراءه ظاهريا تحسين صورة التعليم، وتحسين جودته، وباطنيا السعي وراء الربح المادي، والتجاري، وتكريس النمط التعليمي الغربي، ونشر ثقافته.

فالنظام التعليمي الفرنسي يعد هو الأكثر انتشارا، واستقطابا للمتعلمين؛ فحسب السفارة الفرنسية: تدرس المدارس الفرنسية سنويا أزيد من 28 ألف تلميذ، بينهم 60 في المائة منهم مغاربة، يدرسون في مختلف أسلاك التعليم من الحضانة إلى الثانوي. وتوجد بالمغرب 43 مؤسسة تعليمية فرنسية؛ و23 منها تنتمي لوكالة التعليم الفرنسية بالخارج، و7 منها تنتمي إلى المكتب المدرسي الجامعي الدولي⁽³⁾.

¹ - محسن زردان: "عن السباق لولوج مدارس البعثات الأجنبية في المغرب" - نقلا عن الموقع الإلكتروني: [\(http://www.lakome2.com/opinion/86158\(2017/09/17\)\)](http://www.lakome2.com/opinion/86158(2017/09/17)) (تاريخ التحميل: 2017/09/17)

² - من المؤسسات الخاصة الأجنبية في مختلف المدن المغربية خاصة الكبرى منها، فمثلا في الدار البيضاء نجد: المدارس الفرنسية كثانوية ليوطي، ثانوية لويس ماسينون، مدرسة أنريكو ماتي. وكذلك المدرسة البلجيكية، وثانوية موسى بن ميمون العبرية. والبعثة الاسبانية خوان رامون خمينز، ثم أكاديمية جورج واشنطن الأمريكية. وفي الرباط نجد: ثانوية ديكارت، Andrie Malraux Lycée. وفي مكناس Valery Lycée Paul. أما المناطق الشمالية أغلبيتها تتمركز فيها المدارس الإسبانية مثلا في تطوان: Instituto Espanole. وفي طنجة: مدرسة أنريكو ماتي Juan De La Gieva Instituto Espanol Senora Del Pilar. وفي طنجة: مدرسة أنريكو ماتي Regnault. مدرسة أفريكو كاتي - American Scholl - Instituto Espanol Severo Ochoa.

³ - سعيد الطواف: "المدارس الخاصة في المغرب، أسعار مرتفعة ونتائج غير مرضية"، نقلا عن الموقع الإلكتروني: (تاريخ التحميل: 2011/09/20)

<https://www.akhbarona.com/education/9217.html>

ويتضح من هذا، أن أكثر من نصف المقبلين على هذه المدارس هم مغاربة بنسبة (60%) من مجموع المسجلين فيها، بالرغم من الملاحظات السلبية المتقدمة بخصوص ما تحمله هذه المدارس في طياتها من سموم، وانحرافات؛ والتي كان ينبغي أخذها بعين الاعتبار، ومراعاة خصوصية البلد المحتل. إذ يجب «أن يتم ذلك في ظل تدابير وقائية مانعة من احتلال أية لغة أجنبية للمجال الخاص باللغة الوطنية، باعتبارها وسيلة التعليم والتكوين في فنون المعرفة، وأداة التواصل، ولغة الأدب والإبداع الفني، والمعبر البليغ عن همومنا وانشغالاتنا ومشاعرنا القوية»⁽¹⁾.

إلا أنه لم يتحقق شيء من تلك الخدمات الآتية، وانحرفت المؤسسات عن مساراتها، وأصبحت نسبة من المتعلمين زبناء مدارس البعثات الأجنبية يعيشون في غربة ثقافية في بلدهم. وأصبح ارتباطهم بالخارج أكثر من ارتباطهم بالداخل، وسيطور الأمر بشكل خطير فيصبح النظام التعليمي بهذه الصورة «ينتج منظومة بشرية ضائعة في ظل ليبرالية متوحشة، ومن ثم فقدت الأسر المغربية الثقة في المدرسة»⁽²⁾.

ولا شك، أن انتشار هذه المدارس الأجنبية، وتواجدها بالمغرب يخلق مشكلة عويصة، ويشكل عائقا كبيرا أمام أي محاولة للإصلاح. إذ بتواجدها يستمر التمييز العنصري، والطبقي بين المتعلمين، وتستمر معه السياسة التعليمية الأجنبية بالدولة المغربية، وتستمر معه الازدواجية في البرامج والمناهج، وتعمق أزمة الطبقية، ويصعب معها أي إصلاح. يقول علال الفاسي لأن أول: «ما يجب أن يعنى به من أمر المناهج هو توحيدها، أي جعل التعليم واحدا لكل الأفراد، لا فرق بين عنصر وآخر وبين طبقة وأخرى»⁽³⁾.

ولا يخفى بعد هذا كله، أن طبيعة الإصلاح الذي تسعى الحكومات المغربية إليه منذ الاستقلال يكاد يكون شكليا، وغير ذي جدوى ما لم يكن جذريا. لأن: «التعليم

¹ - "مذكرة إصلاح التعليم الموجهة للجنة المكلفة بالتربية والتكوين"، مجلة تربيتنا-ع2- س2000- ص: 8.

² - سلمان علال: ما مدى التزام التعليم في المغرب بالهوية الحضارية؟- ص: 27.

³ - النقد الذاتي-مرجع سابق- ص: 371.

في المغرب وبعد سبعة عشر عاما من الاستقلال، لم يستطع أن يكفي ذاته بذاته، ولا أن يسد بنفسه حاجات ومتطلبات نموه، على الرغم من الإعانات الأجنبية، أو بسبب من هذه الإعانات نفسها، يكفي هذا دليلا ناطقا مفجعا على فشله وإخفاقه»⁽¹⁾.

ولأن الإصلاح الحقيقي يقتضي اقتلاع المشكلة من جذورها، والقضاء على أسبابها. إذ لا بد من «تحديد مبادئ ومسلمات الشخصية والهوية المغربية داخل الحضارة الإسلامية»⁽²⁾.

فضلا عن توحيد النظم التعليمية التي ينبغي أن تحكم السياسة العامة للبلاد، وتوجيهها نحو الغايات، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ وعلى رأسها الوحدة الثقافية والفكرية، ووحدة الهوية، إضافة إلى الوحدة الترابية التي توطر الزمان والمكان.

إن الحديث عن المدارس الأجنبية بالمغرب يطرح عدة تساؤلات عن مدى فائدة وجودها، وعن تأثيراتها السلبية، والإيجابية. فعند إمعان النظر يمكن أن تكون تلك المدارس ببرامجها، ومناهجها الحديثة شعلة يستفيد الراغبون في الإصلاح منها بجذتها، وتطور مناهجها، وينسجوا على منوالها حتى يرفعوا من جودة، وقيمة التعليم بالبلاد. وقد تكون مستنقعا لنشر الثقافة الدخيلة، والترويج لها على حساب الهوية المغربية.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أننا لا ندعو إلى مقاطعة اللغات الأجنبية، أو إلى عدم تعلمها، وإنما نرجو أن نجعل منها مفتاحا لمغاليق العلوم، ومدخلا لفهم الحضارات من داخلها، وبآلياتها الخاصة، وبتوجيه يحكمه الوعي والعقل. فإذن، لا بد من التعامل معها

¹-أضواء على مشكل التعليم بالمغرب- مرجع سابق- ص:4.

²- ما مدى التزام التعليم في المغرب بالهوية الحضارية؟ -مرجع سابق- ص:26.

بنوع من الحزم والحذر، لأنها ليست غاية في حد ذاتها، كما يعتقد البعض، وإنما هي وظيفية لدراسة العلوم والتكنولوجيا⁽¹⁾.

ولأن خطورة التهاون في اللغة، وعدم الاهتمام بحمولتها الفكرية والثقافية، وما تحمله من معاداة، وقيم، وأخلاق. قد تصبح -اللغة هنا- جسرا تواصلها، بل موصلا قويا لشحن تلك الثقافات والقيم، ونقلها إلى الناشئة.

وقد لا نكون مبالغين في هذا الأمر إذا قلنا، بأن المؤسسات الغربية وضعت أساسا ضد الهوية المغربية، ومسح شخصيتها عن طريق اللغة التي تعتبر «الوسيلة الأنجع لتحقيق هذه الأهداف لطمس الشخصية المغربية في مقوميتها: الروحي والثقافي. وهذا يقتضي استراتيجية تتمثل في بناء مدرسة جديدة في توجهاتها الفلسفية وفي منهاجها التربوي العام، التي ستقيم أسسا جديدة لتربية النشء المغربي، دون اعتبار أصوله وقواعده»⁽²⁾.

فلا بد إذن، من إعادة النظر في كيفية العمل المفروض في المؤسسات التربوية سواء كانت عمومية أو خصوصية، حتى نضمن جيلا مغربيا موحدا لا تسوده الطبقية، والتمييز، وتتكافؤ فيه الفرص دون فرق بين الأعيان والفقراء. ولا بد أيضا، من إعادة تأهيل النظام التعليمي الديني، وإصلاحه على غرار النظام العمومي، ورد الاعتبار له خاصة أمام الوضع التحقيري الذي عاشه خلال فترة الاستعمار وحتى بعدها في مراحل الإصلاح الجديدة والمتوالية، خصوصا في الإهتمام به، والدعم المالي الذي يخصص لكل نوع منهما، وعلى مستوى المناهج والبرامج كذلك.

¹-ينظر: أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق- ص ص: 109-110 (بتصرف).

²- المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية- مرجع سابق- ص: 306.

المبحث الثاني

مضايقه التعليم الديني وإقصاؤه في

الواقع

أولاً- تعريف التعليم الديني

قبل أن أتناول الموضوع من الناحية التاريخية، وأبين موقف الاستعمار منه، والتخطيط لتقويضه أو التضييق عليه. فإنه يحسن بي، أن أقف على مدلول هذا المركب "التعليم الديني"، واختلاف دلالاته عند أهل الاختصاص، وأثر ذلك على مناهجه وبرامجه. فلم يتفق أهل التربية على مصطلح واحد، وإنما تعددت اصطلاحاتهم عليه بين: التعليم الديني، والتعليم الإسلامي، وتعليم الدين، والتعليم الأصيل، والتعليم العتيق⁽¹⁾، وإدماج القيم الدينية في المناهج الدراسية وغيرها من المصطلحات.

ولا شك، أن هذه المصطلحات تدل على شيء واحد، وهو عدم وضوح المدلول الحقيقي لمسمى "التعليم الديني" عندهم. وبناء على ذلك، كانت البرامج والمناهج الخاصة به تعكس مفاهيم، وتصورات متباينة، فلزم تحديد المراد منها.

فقد عرفه خالد الصمدي بقوله: «هو نوع من التعليم يركز على التكوين المتين في اللغة العربية وعلوم الشريعة، وله مؤسساته وجهازه الإداري والتربوي، ومناهجه التربوية (..) وهذا النوع من التعليم معروف اليوم ومنتشر في شتى بقاع العالم، بمسميات مختلفة كالتعليم الأصيل، أو التعليم العتيق بالمغرب، أو التعليم الأهلي بدول الساحل والصحراء بإفريقيا، أو المدارس العربية الإسلامية بدول آسيا، أو التعليم الشرعي في بعض دول الخليج، ويمارس من الناحية التنظيمية في تعليم نظامي

¹ - كان أول من أطلق هذا المصطلح "التعليم العتيق" هو المختار السوسي في كتابيه: "سوس العالمية" و "مدارس سوس العتيقة"، والمصطلح ليس قدحاً، أو نقصاً في هذا النوع من التعليم، بل هو مرادف للتعليم الإسلامي، ويراد به التفرقة والتمييز؛ أي التعليم كما كان يمارس بمدارس المغرب قبل مجيء الاستعمار والمخالف لما جاء به نظام الحماية من إصلاح تعليمي. ينظر: خالد أوعبو: "دور مناهج التعليم الديني بالمغرب" في: التعليم الديني بالمغرب، تشخيص واستشراف، ج 1 - ص: 125.

رسمي تشرف عليه الدولة. وتعليم غير نظامي تسييره الجمعيات والمنظمات الأهلية ويموله المحسنون»⁽¹⁾.

يبدو أن هذا التعريف ركز على الجانب النظري للمصطلح، ووضعه في إطاره العام، لتمييزه عن أي نوع آخر من أنواع التعليم من حيث المضمون والشكل؛ إذ يركز على العلوم الشرعية، واللغة العربية. لذلك نلاحظ، أن هذا التعريف ليس دقيقاً، ولا يحدد المصطلح تحديداً جامعاً مانعاً؛ لذلك استدرك صاحبه هذا النقص وأضاف قائلاً: «وتهدف -هذه المادة الدراسية- إلى تزويد المتعلم بأساسيات الأخلاق، والقيم، والأحكام الشرعية التي تهتم في حياته الفردية والاجتماعية. وتشمل مناهجها في الغالب على أساسيات العقائد، والعبادات، والمعاملات، مع مبادئ في العلوم الشرعية، وتعريف بمدارس الفكر الإسلامي، من مرحلة التعليم الابتدائي إلى نهاية الثانوية»⁽²⁾.

ونحن نرى هذا التعريف أحمد بوعبدلوي حين قال بأن التعليم الديني هو: «كل الأنشطة التعليمية التعلمية التي يكون موضوعها الدين الإسلامي بقصد التربية، أو التعليم، أو التكوين، أو شملهم جميعاً، التي توجه للمتعلمين في مختلف المراحل العمرية، وتشرف عليها مؤسسات الدولة، سواء كانت تربوية، أم تعليمية، أم مهنية، بشكل مباشر أو غير مباشر»⁽³⁾.

وهناك تعريفات أخرى لا تخرج عما قاله خالد الصمدي وأحمد بوعبدلوي إما بالحرف أو بالمعنى، ولا داعي لذكرها هنا - ما دامت لا تأتينا بجديد -.

¹ - خالد الصمدي: "أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي" في: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي - ص 25-26.

² - المرجع نفسه - ص: 27.

³ - بوعبدلوي أحمد: "نحو خريطة متكاملة للتعليم الديني" في: التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، ج 1 - ص: 53-54.

وعند التأمل في التعريف السابق والذي يليه، نلاحظ أن التعليم الديني ينطلق أساسا من مبادئ الشريعة، ويعتمد على أصول الدين، لينتهي إلى تلقين قيمه، وعقائده، وعباداته، ومعاملاته للمتعلمين، وهذه خصوصية تميزه على غيره من الأنواع الأخرى.

فإذن، يمكن أن نعتبر التعليم الديني مجموع البرامج، والمناهج التي تستنبط من الكتاب والسنة، واجتهاد العلماء في تلقين مبادئ الدين، وعقائده، وأخلاقه، بمكونات، ومضامين منضبطة بميزان الشرع تنطلق منه وترجع إليه. ويندرج ضمن هذا التعليم الديني جميع المؤسسات التي تعنى بتدريس العلوم الشرعية، والمعرفة الدينية عموما، وتختص بتلقين المعارف، والقيم الإسلامية. وقد صنفه أحد الباحثين إلى ثلاث أصناف:

■ التعليم الديني الذي يخضع لإشراف وتدبير وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، أو تابع لإحدى المؤسسات الرسمية للدولة ك: جامعة القرويين، كلية الشريعة، وأصول الدين، ودار الحديث الحسنية، وشعب الدراسات الإسلامية، ومادة التربية الإسلامية المبرمجة في الإعدادي والثانوي.

■ التعليم الديني الجمعي والخصوصي: والذي يتم من خلال بعض المراكز التعليمية التابعة لبعض الجمعيات، والتي تحمل عادة اسم "دار القرآن"، وبعض الكتاتيب القرآنية الخاصة.

■ التعليم العتيق: وهو نموذج للتعليم الديني كما عرفه المغرب تاريخيا، حيث لا يزال يحتفظ بخصائصه التي ترتبط عضويا بالقبيلة والزوايا، بالرغم من تدخل وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية في بعض مراكزه عبر الإشراف المباشر عليها، وتعيين مكافئات مالية لبعض المدارس العتيقة⁽¹⁾.

¹ - سعيد محفوظ: سياسة التعليم العتيق بالمغرب من التهميش إلى المأسسة قراءة في مسير الانتقال، بحث لنيل الدراسات العليا المعمقة في العلوم السياسية بجامعة الحسن الثاني عين الشق الدار البيضاء-2006 .

وقد ظهر هذا المصطلح إلى جانب التعليم العصري في «بداية فترة الاستعمار (نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين)، حين تم الفصل بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم البحتة، وبين علوم الشريعة واللغة العربية في مناهج كبريات الجامعات الإسلامية في القاهرة وفاس والقيروان. بعد أن كانت المناهج التعليمية في هذه الجامعات مدمجة ومتعددة التخصصات، يدرس فيها إلى جانب علوم الشريعة واللغة العربية، علوم الطب، والفلك، والفيزياء، والطبيعات وغيرها. انطلاقاً من فلسفة النظرية التربوية الإسلامية القائمة على وحدة الهدف من سائر العلوم، وهو معرفة الخالق، وسياسة الكون بمنظور الاستخلاف»⁽¹⁾.

وهكذا نرى، بأن البرامج التي يتكون منها التعليم لا تنحصر في النص الديني كوشي لا تتجاوزه إلى غيره، ولكنها تعتبر أن هناك تداخلاً معرفياً، وتكاملاً علمياً بين شتى أنواع العلوم سواء الإنسانية منها، أو العلوم الحقة (كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والفلك..)، ما دامت تهدف إلى نفس الحقائق الكونية وهي: التعريف بوجود الخالق، وحكمته في التدبير، ولم يكن هذا الفصل بين التعليم الديني والحقول المعرفية الأخرى معروفاً قبل الاستعمار.

إن مصطلح "التعليم الديني" لم يكن منعزلاً: «عن العلوم الأخرى في النظام التربوي الإسلامي على مر التاريخ، شهرة كثير من كبار العلماء بالنبوغ والرسوخ تأليفاً وتدريساً في علوم الطب والفقه والفلسفة والفلك والتفسير في آن واحد؛ كالمازري، وابن رشد، وابن سينا، والرازي، والكندي وغيرهم»⁽²⁾.

وإنما تم الفصل بين العلوم الشرعية والعلوم البحتة في بداية القرن العشرين، حيث أنشئت أنماط تعليمية جديدة في شكل مدارس أجنبية: فرنسية، أو إنجليزية، أو

¹ - خالد الصمدي: "أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي" في: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي - ص: 20.

² - المرجع نفسه - ص: 20-21.

إسبانية استقطبت أبناء الأعيان. واعتمدت أساليب حديثة، وبرامج لها علاقة بسوق الشغل، حظي روادها بتشجيعات مادية ومعنوية.

ثانيا- الجدل حول المفهوم

لم يقف الاختلاف بين المصلحين التربويين عند حد ربط التعليم بالدين أو فصله عنه، بل تجاوزه إلى النزاع حول المصطلح نفسه أي: هل نقول "التربية الإسلامية" أم "التربية الدينية"؟ وما الفرق بين "التربية الإسلامية" و"التربية الدينية"؟ وما سبب هذا الاختلاف؟.

لقد أثار نشر الوثيقة الوزارية الرامية إلى تغيير المصطلح على الجرائد، ودور النشر، ولجان الكتب المدرسية جدلا كبيرا أدى إلى انقسام المفكرين حوله إلى رأيين متعارضين.

❖ الرأي الأول

يقول أصحابه بالإبقاء على الاسم الأصلي الذي هو "التربية الإسلامية"، وتمثله الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية في بلاغ لها بتاريخ 25 يونيو 2016، التي اعتبرت: «أن استعمال مصطلح "التربية الدينية" يتعارض مع الوثيقة الدستورية التي قضت على أن الإسلام هو الدين الرسمي للمملكة، ويتعارض مع كافة الوثائق المرجعية لنظام التربية والتكوين، وأن تغيير اسم المادة فيه خرق قانوني مسطري، باعتبار الوثيقة الصادرة لم تصدر حتى في الجريدة الرسمية، فكيف لها أن تلغي، أو تنسخ، أو تعدل بما يخالف الدستور، أو المراسيم والقرارات الوزارية»⁽¹⁾.

مضيفة أن مصطلح "التربية الإسلامية" هو: «تعبير صريح وبلغ عن تشبث المغاربة بالإسلام على مدى أربعة عشر قرنا، وممارسة كاملة لسيادتهم، وترسيخ متواصل للهوية الإسلامية للشعب المغربي في إطار وحدة المذهب المالكي في الفقه،

¹ - محمد إبراهيمي: "التعليم الديني في المغرب مقارنة في المفهوم والمنهج" في: التعليم الديني بالمغرب تشخيص وإستشراف، ج1- ص: 37.

والمذهب الأشعري في العقيدة، وإمارة المؤمنين. وأن المغرب لا يعتبر دولة دينية أو طائفية»⁽¹⁾.

ويظهر من خلال هذا الرأي، أن مؤدى اللفظتين "الدين" و"الإسلام" مختلف، فإن لم يكونان متعارضين فهما على الأقل يعني لكل منهما دلالة غير الأخرى، ويبدو أن مفهوم الإسلام عندهم يشمل العقيدة، والأخلاق، والسلوك، والمعاملات. بمعناها الوارد في الكتاب والسنة، أو ما نتج عنهما من اجتهادات، وفهوم. وبالتالي، تنحصر معنى "التربية الإسلامية" في التعليم الذي ينطلق أساسا من تلك المصادر، ولا يتجاوزها إلى غيرها، إلا من جهة الاجتهاد، والنظر العقلي.

❖ الرأي الثاني

ويعتبر أصحابه أن "التربية الدينية" مجالها أوسع من "التربية الإسلامية"، وهذا لا يحل الأزمة بقدر ما يعمقها، ويزيدها إشكالا، بحيث يندرج في مسمى "الدين" كل ما له علاقة بمعتقدات الناس، ودياناتهم. إذ يمكن أن يندرج في هذا المسمى: الإسلام، واليهودية، والمسيحية، بل قد يندرج كل ما يطلق عليه "دين" كالبودية والهندوسية والزرادشتية وغيرها. مما يطرح إشكالا في كيفية التوفيق بين هذه الديانات كلها، سواء من جهة البرامج والمناهج، أو من جهة التدريس والتلقين. والنتيجة ظاهرة بما لا يدع مجالا للشك في تكريس الطائفية، واستتبات النزعات العرقية، وإضعاف الهوية الأصلية للشعب المغربي. حتى وإن كان المراد من إدراج هذا المصطلح "التربية الدينية" التعبير عن التعايش بين مختلف الأجناس، والأطياف البشرية، والتسامح بينهما. لأن المغاربة منذ الأزل يتعايشون مع الأقليات المختلفة دينيا، وعرقيا، ولم يحصل على امتداد التاريخ أي نزاع، ولا صراع بينهم، مما يدل على قبولهم للآخر.

¹ - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

أما أن يصير التعايش والتسامح يطرحان مقابل التسوية بين الديانات سواء كانت صحيحة أو باطلة، وبين تعاليم الإسلام وقيمه، فإنه يجانب الحقيقة ويخالفها. لأن اعتماد "التربية الدينية" بدل "التربية الإسلامية": «قد يفتح المجال إلى اعتماد مواد تعلم النشء عقائد، وأحكام ديانات غير الإسلام، وهو موضوع نقاش كبير لا يتعلق بفكرة الانفتاح على باقي الثقافات والديانات، أو بالحرية التي تتيح للإنسان الحق في الإطلاع على باقي الديانات، بل الأمر يتعلق بتدريس ديانات يطرح الكثير من علامات الاستفهام حول الحقائق الواردة في مظانها، ديانات وقع فيها الكثير من التحريف بدليل نص القرآن، ما يطرح السؤال عن أي ديانة نتحدث، وأي ديانة سنعلم أبناءنا، هل الأصول الثابتة التي لم يطلها التحريف، والتي تعذر الوصول إليها عند أهلها، أم الكتب الموجودة بين أيدينا الموغلة في الكذب على الله والتحريف لآياته»⁽¹⁾.

أما الرأي الذي يدعو أصحابه إلى استبدال "التربية الإسلامية" بـ "التربية الدينية"، فيعتقدون بأن الأمر سيسع الدين الإسلامي، وقد يسع غيره من الأديان: «لشموله لمحاور العقيدة والتشريع والأخلاق، خلافا لمصطلح الإسلام الدال على العقيدة والتوحيد فقط، فضلا على أن مصطلح الدين يفتح المجال للحديث على الأديان. وفي ذلك ترسيخ لمبادئ التسامح، والتعايش، والانفتاح على الآخر المخالف»⁽²⁾.

وهذا القول ليس سليما، فمصطلح الإسلام عند التحقيق لا يفيد العقيدة، والأخلاق فقط، وإنما يشمل هذه الأمور، والعبادات، والمعاملات، والأحوال الشخصية

¹ - محمد إبراهيمي: "التعليم الديني في المغرب مقارنة في المفهوم والمنهج"، في: التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، ج 1 - ص: 42.

² - المرجع نفسه - ص: 38.

وغيرها. بدليل قوله تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ إِيْسَلَامٌ﴾ (1) وقوله تعالى:

﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِيْسَلَامِ دِينًا قُلْنَ يُفْبَلُ مِنْهُ﴾ (2)

ولسنا بصدد التحقيق في مدلول الآيتين، أيراد بهما الدين الذي أنزله الله على محمد ﷺ، أم يراد بهما هو وغيره من الديانات السماوية التي أنزلها الله على سائر الرسل قبله، إذ لا تعارض بينها قبل التحريف. وهذه قضية أخرى لها مظانها ولها مجالاتها لا يسعنا التفصيل فيها هنا(3).

ولكننا نؤكد على أن دلالة الإسلام لا تنحصر فيما ذهب إليه أولئك الدعاة، ثم إن فتح المجال أمام كل التيارات الفكرية، والدينية لإعطاء رأيها في مصطلح "الإسلام" و"الدين"، قد ينتج عنه ما لا تحمد عقباه، فهو لا ينتج الطائفية، والتعصب فحسب، ولكنه يؤدي إلى ظهور تيارات أكثر تطرفاً، وأشدّ عداء للدين برمته. فهذا خالد الجامعي يقول إن التربية الإسلامية: «حشو الجماجم، وخندقة بكل المقاييس بما لا يدع مجالاً للنقاش، أو التفكير، أو المساءلة. ساعات تكرر إسلاماً غير متسامح، إسلاماً ذكورياً مفتول العضلات، معادياً للنساء، متشبعاً بالكره»(4).

¹ - سورة آل عمران: الآية 19.

² - سورة آل عمران: الآية 84.

³ - لمزيد من التفصيل والبيان ينظر: محمد إبراهيمي: "التعليم الديني في المغرب مقارنة في المفهوم والمنهج"، في: التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، ج 1- ص ص: 10- 41.

⁴ - خالد الجامعي: "من يزرع الوهابية يحصد داعش"، نقلاً عن الموقع الإلكتروني: (تاريخ التحميل

[http://www.bninayri.com/news.php?extend.3538\(2016/02/17](http://www.bninayri.com/news.php?extend.3538(2016/02/17)

وهذا صلاح بوسريف يقول: «أنها مادة تملأ التلميذ بالخوف، والوعيد، ويوم العقاب، والحساب، والسعير، بدل أن تجعله يصل للمعنى الديني بنفسه»⁽¹⁾.

إن هذا النمط من التفكير، وإبداء الرأي في معنى الدين، ودوره في بناء الشخصية، يبرز مدى الشطط الذي يعتري العقول عند فتح المجال الواسع أمامها لمناقشته؛ وهو رأي ليس بجانب الصواب فقط، ولكنه يروم إلى هدم الدين كله، وإزالته من واقع الحياة، والعودة إلى الجاهلية، وتعدد الآلهة والأصنام بدعوى حرية الرأي والتعبير.

لأن الأساس الذي اعتمد عليه هؤلاء وأولئك هو: حقوق الإنسان، والحريات العامة، والتعايش، والتسامح وغيرها من القيم التي لا نتعارض معها، ولا نعارضها، ولا نرفضها؛ بل ندعو إلى احترامها، والسهر على تطبيقها، ولكن ليس على حساب الهوية الثقافية، والدينية للأمة الإسلامية. فحتى تلك الدول الغربية على ما هي عليه من إلحاد، وكفر، وعلمانية، وبعد عن الدين، لا تسمح للأقليات الدينية، والعرقية في مجتمعاتها بتغيير مناهج وبرامج التعليم لديها⁽²⁾. بما يتوافق مع الأقلية المسلمة مثلاً، ولكنهم يعملون جاهدين على محاربة كل ما من شأنه المساس بالهوية الثقافية عندهم.

¹ - صلاح بوسريف: "مواد التربية الإسلامية" تملأ التلاميذ بالخوف والوعيد"، نقلا عن الموقع الإلكتروني: (تاريخ التحميل: 2013/11/20) <http://www.hespres.com/orbites/94279.html>

² - نجد البلاد الرأسمالية الغربية لا تسمح بالمناهج التعليمية التي تبذر بذور الشيوعية، والاشتراكية المتطرفة، والتي تستهزئ بفكرة الملكية، وتثمير الثروة، وتنظيمها على غير أسس الشيوعية الماركسية. ولم يقتصر الأمر على هذا، فقد أصبح قادة التربية والتعليم في الغرب لا يرون استيراد منهج تعليمي من بلد إلى بلد، حتى ولو كانا يلتقيان في النظرة الواحدة للإنسان، والحياة، والكون. فلا تفكر انجلترا في استعارة المناهج التعليمية من فرنسا، ولا فرنسا من إنجلترا، فإن الموجهين لسير التعليم في أمريكا لا يرون استيراد المناهج التعليمية من بريطانيا، ومن رأيهم أن نظام التعليم ليس من البضائع التي تستورد من بلد إلى بلد. ينظر: صالح ذياب هندي: دليل تطوير أساليب إدماج التربية الإسلامية في المناهج التعليمية - ص: 47.

ثالثا- التعليم الديني بين القبول والرفض

نعتقد من خلال إطلاعنا على عدة مصادر في مجال التعليم وعلاقته بالدين، أن هذا النوع قد عرف كثيرا من المعاناة الاقصائية، والتهميشية؛ وحظي باهتمامات فئة عريضة من علماء التربية والتعليم بين الرد والقبول. وإذا كنا نعيب على بعضهم الاختلاف حول التسمية "التربية الدينية" أو "التربية الإسلامية" أو غيرهما، فإن هذا لا يكاد يبدي حقيقة الصراع عندما نرى فئة كبيرة أخرى تدعوا إلى علمنة/علمانية التعليم، وفصل منظومته عن الدين وقيمه.

ولا شك، أن هذا الموقف له أسبابه ومبرراته، وإن كنا نختلف معه، ولا نوافقه في كثير مما ذهب إليه؛ إلا أنه مع ذلك لا بد من الوقوف عنده، ومناقشته لتتضح الرؤية. ولا بد أيضا، من الإشارة إلى الآراء الأخرى التي اتخذت منها مغايرا للطرح الأول، ونحللها، ونقارن بينها لتبين الصورة الكاملة.

❖ الرأي الأول

يدعو أصحابه إلى فصل التعليم عن الدين، أو ما يسمى بعلمانية التعليم وهذه الفكرة غريبة في الأساس نشأت بسبب تعسف الكنيسة، وانفرادها بالزعامة في كل مجال والتحكم فيه، وعدم السماح لأي فكرة تناقضها في توجهاتها. نتج عنه صراع عريض بين الموجة الفكرية التحررية وبين سلطة الكنيسة المتمزقة، وهذا بدوره جعل الصراع حقيقيا بين الدين والعقل، وترتب عنه النفور من الكنيسة، ومظاهر الدين المتجاوزة، باعتبارها تشكل عائقا أمام الأنوار العلمية، والأفكار التحررية التي بدأت تتبناها فئة من المفكرين الجدد. ولكن ما المقصود بعلمنة التعليم أو علمانيته؟.

يقصد به «فصل التعليم في جميع مراحله عن المبادئ والقيم الدينية، وعدم الاعتراف بصلاحية الدين، أي دين، لتوجيه العملية التعليمية وإرشادها، وذلك انطلاقا من المبدأ المعكوس الذي يفترض وجود صراع مريب بين الديني والعلمي، وبالتالي لا يمكن أن يجتمعا في شيء واحد في آن واحد، فذكر الديني في البحث العلمي إفساد

للروح العلمية، ومدعاة إلى طرح جميع النتائج التي توصل إليها، لذلك فإنه لا بد من إقصاء الديني عن العلمي، ولا حاجة إلى التعرض للقيم التي ينبغي ترسيخها في عقول النشء قبل أن يكبروا»⁽¹⁾.

والواقع أن الصراع بين العلم والدين له ما يبرره في المجتمع الغربي، وذلك لأنهما يصطدمان، ويتعارضان حقيقة بسبب ما يشتمل عليه الدين الكنسي من مغالطات، وتوجيهات خاطئة تنسب إليه بتحريف الرهبان وابتداعهم، لا يقبلها العقل ولا يؤيدها العلم.

وبالتالي يمكننا القول، بأن التعارض ليس بين الدين والعقل، ولكن التعارض بين العلم والعقل وفهم النقل؛ أما الدين الصحيح فيستحيل أن يعارض العقل الصريح. ومن أجل هذا، حارب الغرب الكنيسة، وعمل على الحد من تسلطها، ومن الفساد الذي تنتشره في المجتمع. ونظرا للخرافات، والانحرافات التي تبثها بين الناس، ودعا إلى علمنة التعليم، وإبعاده عن قبضة الكنيسة لعدائها السافر لحرية العقل، وأسباب النهوض؛ وهو مبرر مقبول عندهم لا يجوز تعديته إلى أي حضارة دون قيود، أو ضوابط كحضارتنا الإسلامية مثلا.

وقد تنوعت مظاهر تلك الدعوى باعتبار «علمانية النظام التعليمي جزء من علمانية الحياة الغربية التي نشأت هادفة إلى إقصاء الدين الكنسي، وقساوسته عن جميع مرافق الحياة نتيجة تجاوزات الكنيسة (..) وعليه، فإن صدور النظم التعليمية الغربية عن مرجعية غير سماوية كان رد فعل لتلك الظروف القاسية التي مارست فيها الكنيسة وقساوستها كل ألوان الظلم والاضطهاد والكذب على الإنسان الأوربي باسم الدين وباسم الإله»⁽²⁾.

¹ - قطب مصطفى سانو: النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري - ص: 56.

² - المرجع نفسه - ص: 57.

❖ الرأي الثاني

ويطالب أصحابه بعدم فصل التعليم عن الدين «للاهمية القصوى التي يحتلها في المنظومة التربوية، وخاصة في مجال التربية على القيم، والحفاظ على الهوية، ويعتبر أن هذا النوع من التعليم كان على مر التاريخ معبأ للطاقت الفكرية والعلمية، بل وحتى السياسية في العالم الإسلامي إبان الاستعمار. وأن أزمته لا تنفصل عن الأزمة العامة التي يعيشها نظام التعليم برمته في العالم العربي والإسلامي»⁽¹⁾.

وإلى قريب من هذا الرأي، ذهب علال الفاسي حينما شدد على أهمية الدين وعلاقته بمقومات الشخصية السوية، المتمتعة بروح الحرية، والمسؤولية، المتعلقة بالهوية الوطنية؛ وليس فيه أدنى دليل على رفض الحوار، أو التشدد، أو العنصرية كما يدعي أصحاب الرأي الأول.

وكما يجوز تطبيق النموذج الديني الإسلامي في مجتمع معين، فإنه يجوز تعميمه على المجتمعات الإسلامية قاطبة. ويمكن أن ندرج في هذا الإطار ما صرح به علال الفاسي حين قال: «الدين من مقومات الوطنية المغربية لأنه الذي يحفظ النموذج النفسي المغربي، ولذلك لا يمكننا أن نتصور مدرسة مغربية لا تُعنى بتعليم الدين، فهو واجب وجوب اللغة والتاريخ والحساب وغيرها من المواد التي لا يستغنى عنها منهج من مناهج التعليم»⁽²⁾.

بل إن بعضهم يلح على ضرورة الرقي بمحتوى التعليم الديني، ووسائل تدريسه، وأطره ومؤسساته، وما له علاقة بالبرامج والمناهج، حتى يواكب التطور. وفي ذلك ضمان لمسايرة العصر بعقلية حديثة، وفكر متجدد دون الخروج عن الأصول والهوية. لذا يرى خالد الصمدي بأن: «التعليم الديني في حاجة اليوم إلى التجديد (..) مما يضمن استمرار قيامه بالمهام نفسها التي كان يقوم بها، بل ويعتبر

¹-خالد الصمدي:"التعليم الديني: المفهوم والمسار نحو مقاربة متوازنة للتشخيص والتطوير"، في: التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف، ج1- ص ص: 21-22.

²- النقد الذاتي - مرجع سابق - ص: 357.

أصحاب هذا الرأي أن زمن العولمة بما يعرفه من هجوم كاسح على تعدد الهويات – مما هدد الكثير منها بالاندثار – يجعل من تطوير، وتجديد التعليم الديني أمرا ملحا من أجل حماية الخصوصيات الثقافية والحضارية للعالم الإسلامي»⁽¹⁾.

ولا تعتبر هذه الدعوى وحيدة، بل لها مؤيدون كثيرون لهم وزنهم، وقيمتهم في الساحة الفكرية والثقافية، أمثال: محمد عمارة، وسليم العوا، وأحمد الريسوني، وفهمي هويدي، ويوسف القرضاوي، وطه جابر العلواني، وفتحي ملكاوي، وإسحاق الفرحان، ووهبة الزحيلي وغيرهم⁽²⁾.

❖ الرأي الثالث

فقد أوغل أصحابه في موقفهم، والتزموا بتنصيب أنفسهم مدافعين عن الدين، ومسؤولين عنه؛ بشكل يجعل مناقشة ما له علاقة بإصلاح التعليم الديني أمرا بدعا، ولا أصل له في الشرع. وإنما هو إملاءات، وضغوط تمارسها الدول العظمى، ومؤسسات العولمة من أجل إفراغه من محتواه الشرعي الرصين. فالدعوات إلى تطوير التعليم الديني حسب رأي هؤلاء « يأتي استجابة لأوضاع وأحداث ومواقف وضغوط دولية، وهذا النوع من المطالبة يرسم فيه أصحابه رؤيتهم للتطوير بما يحقق مصالح أعداء الأمة، ولا يتجه الأمر إلى التطوير الفعلي، بل إلى تنقية محتوى التعليم الشرعي، أو إعادة صياغة بعض مضامينه وفق مرجعية غير شرعية»⁽³⁾.

فهذه التخوفات وغيرها مما يتخذه هؤلاء ذريعة إلى إلغاء أي تطور، أو إصلاح لمنظومة التعليم الديني مبالغ فيها بشكل كبير، وينقصها كثير من الحكمة

¹-خالد الصمدي: "أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي"، في: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي - ص: 17.

²- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

³- التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة - مرجع سابق - ص: 35.

والصواب. حتى إن بعضهم يرى بأن التعليم الديني: «خرج نماذج متميزة من أهل العلم، ويسردون قائمة بأهل العلم البارزين، الذين كانوا نتاج هذا التعليم»⁽¹⁾.

ولا شك، أن التعليم الديني قد خرج أجيالا من العلماء المتميزين، وذلك يرجع إلى الحرية التي حظي بها التعليم وقتئذ في المساجد وحلقات الدرس، فضلا عن حرص العالم على تعليم المتعلم مبادئ العلوم الحقيقية بكل تواضع وإخلاص. ولكن لم يعد الدور الذي يقوم به المسجد كافيا لتكوين الأجيال وفق حاجات، ومتطلبات المجتمع في مختلف الميادين والمجالات. الشيء الذي حتم تدخلا لإعادة النظر في مكونات هذا النوع من التعليم، بما ينسجم مع واقع الناس، ومقتضيات العصر. لذلك تعتبر مبررات الرافضين للإصلاح غير مقنعة، ولا تصادف الحقيقة.

إن هؤلاء يعتبرون أن الدعوة إلى هذا الأمر إنما هي انخراط «في جوقه الغرب الذي يهدف إلى (مسخ) الهوية الإسلامية من خلال غزو مخطط لقيمها الدينية والثقافية، ومن ثم فإن مطالب الإصلاح ليست مستندة إلى حاجة داخلية تتطلبها المنظومة التربوية للتعليم الديني؛ بقدر ما تجد نفسها مستجيبة لأجندة خارجية تهدف في المدى المتوسط والبعيد إلى القضاء على هذا النوع من التعليم الذي يعد الحصن المنيع للدين وللهوية والانتماء»⁽²⁾.

إن القول، بأن الإصلاح ليس حاجة داخلية، وإنما هو خضوع لإملاءات خارجية تهدف إلى القضاء على الدين، باعتباره حصنا منيعا للمسلم وهويته. لا تقوم دليلا كافيا في نظرنا لعدم إصلاح هذا النمط من التعليم، وذلك لاعتقادنا بأن التجديد لا ينال جوهر الدين، ولا أصوله الثابتة؛ بقدر ما ينصب على الشكل، والمنهج الذي يمكن تقديمه به بما ينسجم مع الحداثة، والتطور دون الخروج عن أهدافه، ومقاصده. إن الحاجة ملحة «لإجراء دراسات تقييمية علمية لواقع التعليم الشرعي النظامي،

¹ - المرجع نفسه - ص: 39.

² - خالد الصمدي: "أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي" في: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي - ص: 18.

والتطوعي تتناول المجالات الآتية: مخرجات التعليم الشرعي، المناهج وطرق التدريس، المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس، الكفايات الداخلية، والخارجية، البيئة، والأنظمة التعليمية. والتقويم العلمي الموضوعي يمنحنا صورة أكثر واقعية عن واقع التعليم الشرعي، ويقلل من مساحة الرؤى الشخصية المتأثرة بأصحابها، وطرق تفكيرهم وذاتيتهم، كما أنه يُجَلِّي لنا بوضوح جوانب التميز، وجوانب القصور»⁽¹⁾.

ومن الطبيعي أن الاختلاف في المواقف، والرؤى حول قضية معينة يعتبر ظاهرة صحية على تيقظ العقول، وحيوية الأفهام، ما دام الاختلاف يبرز الجوانب التي لم تظهر للأطراف الأخرى بشكل إيجابي وهادف. وهي في الوقت نفسه، ظاهرة سلبية تشهد لتخلف العقل والفكر؛ إذا كان الاختلاف قائما على الأنانية، والنزعة الفردية، أو الحزبية المتقاصرة، والمصالح المحدودة.

ولسنا في حاجة بعد هذا كله، إلى التأكيد على ضرورة الانفتاح على مستجدات النظريات العلمية، ومقتضيات البعثة، والنهضة الفكرية، والروحية. وإصلاح التعليم الديني يعتبر مدخلا إلى إعادة تطوير آليات الفهم، وأدوات التفكير؛ بما يظهره في حلة جديدة تضمن له الأصالة، والاستمرار، وتتفي عنه أسباب التزمت، والانغلاق. وذلك لأن النصوص الدينية تتميز بمرونة واسعة تجعلها تتلاءم مع مقتضيات كل عصر بحسب ما تفرضه المرحلة، ويتطلبه العقل، والفكر السليم.

بل إن الأولى بالمراجعة كما يقول عمر عبيد حسنة في كل الظروف، والأحوال هي: «مؤسسات التعليم الشرعي ومناهجها، ومضامينها، وأولوياتها، ومفاهيمها (..) بعد أن بات الكثير يعاني من غربة الزمان، وكادت تنحسر رؤيتها في ما انتهى إليها من الماضي، والتنبيه إلى بعض المجالات المعطلة في حياتنا، واستحداث شعب معرفية شرعية جديدة تمكن من فهم الواقع بكل مكوناته، إلى جانب فقه النص بكل أبعاده ودلالاته (..) إن تراجع الأمة المسلمة، وتخلفها (..) يعود إلى

¹ - التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة - مرجع سابق - ص: 38.

حد بعيد إلى انكماش، وانحسار، وغياب الفروض الكفائية، التي يعد استكمالها وتوفيرها، وتطويرها من صلب العلوم الشرعية»⁽¹⁾.

وعليه، سواء قلنا بقول الخائفين من الإصلاح، أو بقول الداعين إليه، فإننا نرفض الاختلاف والنزاع، ونهدف إلى فهم النص، وربطه بالواقع، ومقتضيات المرحلة، ولا حاجة لنا بالآراء المتجمدة التي لا تراوح المكان والزمان. وإنما لا بد من «تنظيم التعليم الإسلامي حسب الحاجات الضرورية مع أخذ التكنولوجيا بعين الاعتبار، لأنها من المظاهر الحضارية الإيجابية، وخاصة عند تنظيم التعليم الإسلامي لأنه هو مفتاح النجاح، والتنويع الحضاري للأمة الإسلامية»⁽²⁾.

والجدير بالذكر ها هنا، أن المشكلة الجوهرية التي يشهدها التعليم بصفة عامة والديني على وجه الخصوص، تعكس حجم المعاناة التي تنتظر الجهات المسؤولة، والداعية إلى النهوض بالتعليم، وإصلاح مؤسساته، وبرامجه، ومكوناته بشكل عام. فالمشكلة عميقة، وبنوية تتصل بجذور المنظومة ككل، وليس لها ارتباط فقط بالمظاهر الشكلية أو المنهجية، مما يزيد الحاجة إلى النضج العقلي، والاجتماعي عند التعامل مع مثل هذه القضايا الكبيرة والأساسية.

ولا يمكننا إلقاء اللوم على الجهات الخارجية، ولا التذرع بالأسباب الواهية التي تحول دون الوعي بما يفرضه الواقع الاجتماعي، وترتضيه المرحلة؛ وإنما علينا مراجعة النفس، وانتقاد العقل، ومحاولة التخلص من مخلفات الماضي المتجمد، دون الارتواء في أحضان الانفتاح المتسيب. بل ينبغي لنا إعادة النظر في نمط التفكير، وطريقة التحليل لفهم الواقع، وما يلزمنا لتطوير أنفسنا، وذواتنا. كما يجب علينا تحقيق التوافق بين الأفكار، وأطراف النظر، للفهم حول إستراتيجية مشتركة كقاعدة لانطلاق الإصلاح الصحيح والايجابي.

¹ - عمر عبدة حسنة: من تقديمه لكتاب: التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة لمحمد بن عبد الله الدويش - ص 7-8.

² - الفكر الإسلامي في مواجهة الحضارة الغربية - مرجع سابق - ص: 173.

والخلاصة، أن هذا النوع من التفكير يجعلنا لا نخرج على النص الشرعي، ولا عن إطاره الديني. ما دمنا نلتزم بفقهاء الواقع، وترتيب الأولويات حسب إلحاح الحاجة وضرورتها. وما دمنا نستفيد من جهود الآخرين، وآرائهم الإيجابية حتى وإن كانت في بيئة غير إسلامية، فنكيفها، ونعدلها بحسب ما يلزمنا، وبحسب ما يساير تصورنا للقضايا في واقعنا، وانطلاقاً من مبادئ ديننا الحنيف. وبذلك نكون على المسار الصحيح الذي يهتم بالحريات الفردية، ويطور آليات التفكير والنظر، ويلتزم بغايات، ومقاصد الدين، وحاجات الأمة.

رابعا: الوضع الذي كاه عليه التعليم الديني

كان التعليم في المغرب قبل الاستعمار تقليدياً قديماً، دينياً بالأساس⁽¹⁾. فكل شيء في المجتمع يركز على الدين (القضاء، النظام المالي، العلاقات الاجتماعية، العلاقات الدولية..)، حيث شكل الكتاب⁽²⁾ القاعدة الأولى في التعليم، وركزته الصلبة التي ينتقل عبرها المتعلم إلى باقي المستويات.

ولم يكن دور الكتاب – المسجد أو المسجد – تعليماً محضاً؛ بمعنى أنه لم يعرف النظام الذي يخضع له التعليم الحديث من بناء المدارس، وتنظيم الحجر، وبرامج ومناهج، وأطر مثقفة مكونة بيداغوجياً وديداكتيكاً، بل كان بيدائياً وتقليدياً إلى حد كبير يعتمد على النمط التعليمي العتيق الذي يركز على الشيخ أو الفقيه، باعتباره محورا لعملية التعلم تنطلق منه وتعود إليه. وكان أيضاً مكاناً يكتسب المتعلمون فيه إلى جانب حفظ القرآن، والحديث، والمتون، والمعلقات وغيرها من النصوص، ومبادئ الأخلاق، والمروءة، والقيم النبيلة. فضلا عن أن المتعلم فيها يشكل محطة

¹ - مصطفى محسن: أسئلة التحديث في الخطاب التربوي - ص: 19.

² - ويسمى أيضاً "المسيد" وهي تسهيل عامي لكلمة "المسجد"، وتستعمل للدلالة على "المدرسة القرآنية" للمستوى الأول. واسم "المسيد" يستعمل في لغة التخاطب في فاس ومكناس والرباط وسلا والدار البيضاء. وتستعمل كلمة "الجامع" في طنجة ومراكش، في حين تستعمل كلمة "المعيرة" في مناطق جبال، وكلمة "المحضر" في أسفي. ينظر: حركة المدراس الحرة بالمغرب (1919-1970م) لجون جيمس ديمس - ترجمة السعيد المعتصم - ص:

يتلقى مختلف العلوم التي يلقيها عليه الشيخ أو الفقيه، وهذا ما يسميه أهل التربية "الإلقاء والتلقي"؛ تكون شخصية المتعلم غير ذات فاعلية في العملية التعليمية، إذ يكون مطالباً بالحفظ، والإتقان، والعرض، والاستظهار، وبالمقابل يتم التركيز فيها على الملقى وهو الشيخ.

وعلى العموم، فإن وظائف الكتاب لم تكن تتجاوز المتوارث عبر حلقات الشيوخ والفهاء، وكانت محدودة ولا تركز على جميع الأبعاد التي يفترض الاهتمام بها كما هو الشأن في التعليم الحديث. ولقد صنفها بعض الدارسين خمسة أصناف وهي:

- البعد الديني: ختم القرآن ودراسة الفقه، خاصة مختصر خليل، ومتن ابن عاشر.
- البعد الأدبي: حفظ المتن النحوية التعييدية، والأدبية كالأجرمية، والألفية..
- البعد الفني: انصراف المتعلم إلى تحسين الخط وزخرفته، مع اعتبار قواعد التجويد، وأنواع القراءات.
- البعد العلمي: تعلم التلميز الوضوء، والصلاة، وأمور الحياة كالخياطة.
- البعد الاجتماعي: تمثل الأخلاق، والعادات، والتشبع بها⁽¹⁾.

إن التعلم حتى وهو بهذه المواصفات التي تبرزه في شكله التقليدي لم يكن منحطاً، ولا متخلفاً، وإنما كان الشيخ أو الفقيه، والمتعلمون أيضاً يبذلون أقصى جهد ليتمكنوا من تلك المواد التي يقومون بعرضها أو بتلقيها. ولا ننكر فضل هذه الكتابات، ولا دورها في تخريج علماء، وشيوخ، وفقهاء كانوا منارة لمختلف العلوم، وقبله يتوجه إليها طلابه من كل حدب وصوب.

¹ - المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية - مرجع سابق - ص: 63.

وعلى الرغم من كل ذلك، كان التعليم في هذه المرحلة يجب أن يمر بثلاث مستويات. يبدأ أولاً: «بحفظ القرآن الكريم في المراحل الأولى، ثم يرتقي إلى حفظ بعض المتون، والشروح الدينية في المستوى المتوسط؛ لينتهي أمام كراسي العلم الشرعي فقها، وحديثاً، وحساباً وغيرها من العلوم التي كانت دينية أو في خدمة الدين. وبالتالي كان الخريج عالماً، ورجل دين له مكانة دينية ودنيوية مميزة»⁽¹⁾.

وإذا كان التعليم الديني بسيطاً، وغير معقد، ويعتمد على حفظ القرآن، والسنة، والمتون وما يتبعها من شروح كان عميقاً ومفيداً. وكان لا يخرج عن الشخصية الحضارية، والهوية الدينية سواء للشيخ أو المتعلم، بل يربط كلا منهما بأصوله الفكرية، والدينية، والحضارية التي جعلت منه لحمة واحدة؛ شكلت فيما بعد سورا مانعا أمام التحديات الاستعمارية. واستطاع مقابل تلك البساطة والتواضع أن يخرج علماء، وفقهاء، ونبغاء، وأدباء امتهنوا التدريس، والقضاء، والهندسة، والطب والفلك، وجميع المهن التي ساعدت إلى حد كبير النهضة الغربية فيما بعد على الخروج من ظلمات التخلف؛ بترجمة العلوم، والدراسات التي كانت وليدة الجامعات العربية كالأزهر والزيتونة، وخاصة جامعة القرويين التي شددت إليها الرحال من مختلف الأصقاع، والبقاع في إفريقيا، أو حتى الأندلس من قبل. والتي كانت تعتبر «مركز الثقل ومنارة التعليم بالمغرب الأقصى، فيها يتكون قادة الفكر، وزعماء الرأي (..)» حيث إليها يلجأ الخاصة والعامة للمشورة والتعلم، وكان خريجوها هم من يتولى الوزارة أو السفارة أو الجهاد أو القضاء أو التعليم. وكان للقرويين إجلال واحترام كبيرين في قلوب العامة والخاصة»⁽²⁾.

لقد ظل التعليم الديني بهذه المؤسسات على الرغم من بساطتها، وقدمها، يمثل إشعاعاً علمياً وفكرياً للمجتمع، ولكل المنضوين تحت جامعاته كجامعة ابن يوسف بمراكش، وجامعة القرويين بفاس. ولم تكن بحاجة لتطوير مناهجه، وبرامجه التعليمية

¹ - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 33.

² - المرجع نفسه - ص ص: 50-51.

إلى مساعدة الحماية، ولكن هذه الأخيرة فرضت أسلوبها، ونمطها عليها لغاية ستكشف الأيام عنها لاحقا، ويفضحها التاريخ. إذ لمست في هذا النوع من التعليم (التعليم الديني) عائقا منيعا أمام رغبتها التسلطية، ولذلك بذلت ما تستطيعه من جهد، ومن قوة لإضعافه، والتقليل من شأنه، والعمل على مضايقته، واستبداله بالتعليم الحديث على غرار النظام الغربي، وجعله يساير العصر، ويخضع للتطور كما تتصوره هي.

ولم يكن هذا تفضلا أو تكرما على المغرب لتحسين نظامه التربوي، وإنما كان سعيا إلى التحكم في النبع الذي يحفظ الشخصية الإسلامية، والهوية الدينية للمغاربة، ومحاصرته.

وتشير بعض النصوص التاريخية لزعماء الاستعمار لهذه النوايا الخبيثة، والمبينة ضد الدين الإسلامي عموما، والتعليم الشرعي خاصة. يقول "ليون باريتي L. Barety": «لقد صادف وصولنا إلى المغرب وجود وضعية في منتهى الصعوبة: فالعادات والعدل وواقع الإنسان وممتلكات الأشخاص خاضعة لتبعية القرآن، ولذلك فإن أي مشكل اجتماعي هو مشكل ديني.. وقد لا نبالغ، إذا قلنا، مع المستشرق الكبير (دوتي-doutté)؛ إن المغرب هو البلد الذي لا زال يحافظ على حضارة إسلامية خالصة»⁽¹⁾.

يشكل هذا التصريح حجة تاريخية، ودليلا قاطعا على اعتراف المستعمر بالأثر الديني العميق الذي تشعب به المغاربة، وما يستتبع ذلك من أفكار، وعقائد يصعب عليه التحكم في أصحابها، إذ يعتبر القرآن عنده أصل كل العلوم، ومعتمد الشعب المغربي في مواجهة أي مشكل يعترضه. لذلك لم يتردد - المستعمر - في اعتبار المانع الديني مانعا صلبا، وحاجزا كبيرا يحول بينه وبين مراده. وتلك إذن، حجة سيستخدمها وسيلة إلى تنفيذ مخططه الحاقدا لإبعاد المغاربة عن الحضارة الإسلامية وأصولها الدينية.

¹ - المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية - مرجع سابق - ص: 317.

ويصرح بذلك "ليوطي" أنه: «إذا تم لفرنسا القضاء على القرويين فقد ضمنت لنفسها الخلود في المغرب»⁽¹⁾.

ويبين عبد الله كنون السبب الحقيقي الذي دفع بهؤلاء المحتلين إلى القول بالعمل على تخريب القرويين في: «أن معظم الانطلاقات الكبرى لمقاومة الاستعمار كانت تقوم من القرويين، إذ كانوا يطلقون عليها "البيت المظلم"، وقد بذل الاستعمار جهده من أجل القضاء على هذا "البيت"، فالقرويين لم تكن فقط جامعة دينية، وإنما كانت المؤسسة الوحيدة في المغرب التي تهئ أطر الدولة في جميع مراتب التأطير»⁽²⁾.

نهج الاحتلال سياسة الحفاظ على الوضع القائم، التي تمثلت في عدم المس بالتقاليد، والأعراف، والمؤسسات المحلية، وإبقائها على حالها رغم تغير مضمونها، ووظائفها، وأدوارها تجنباً لأي رد فعلي ضده⁽³⁾.

وهكذا يظهر أن المحتل قد بدأ يبحث عن أنجع الطرق للبقاء في المغرب أطول فترة ممكنة، ولكنه يتصرف بحذر، وذكاء شديدين يتجنب من خلالهما أي تصرف غبي قد يستفز المغاربة. ومن أجل هذا، أبقى على المؤسسات في شكلها الظاهري قائمة، وأفرغها من محتواها الديني، ودورها التربوي، وأظهر نيته، ورغبته في إصلاح جامعة القرويين كما سيتضح.

وحينما نقول سعى المحتل إلى إجراء إصلاحات في جميع مؤسسات التعليم بالمغرب، وخاصة مؤسسات التعليم الدينية؛ فإننا نقصد إدراج سياسته الاستعمارية ضمن مخططاته وبرامجه. حتى لا يكون هناك تعارض بين رغبته من جهة، ومن جهة أخرى، لا يثير حفيظة (رجال الدين) والفقهاء تفادياً للصراع. يقول المستشرق "بيكي" في كتابه "المغرب" الصادر عام 1920م: «لقد احتفظت الحماية، دون تردد

¹ -أنور الجندي: العالم الإسلامي والاستعمار السياسي والاجتماعي والثقافي - ص: 154.

² - عبد الله كنون وآخرون: "فقه الدعوة: ملامح وآفاق" مجلة الأمة - ع 18 - شعبان 1408 هـ - ص: 112.

³ - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 75 (بتصرف).

بالتعليم القائم في هذه المساجد، وعملت على ترميمه، وعلى إعادة جامعة فاس إلى سابق إشراقها (كذا)، ومن المؤكد أنه من مصلحتنا أن لا يذهب المغاربة للبحث عن هذا النوع من التعليم (التعليم الإسلامي العالي) في الخارج، كالجامع المشهور، جامع الأزهر بالقاهرة»⁽¹⁾.

وليس من شك بعد هذا، أن الإصلاح المزمع إجراؤه إصلاح محدود لا كما ولا نوعا، هدفه محاصرة الدور الحقيقي، والصحيح الذي كانت تؤديه هذه المؤسسات في الواقع. وفي هذا الصدد يقول محمد غزالي: «ولعل التعليم الديني أوضح مثالا لهذه السياسة، فالحماية لم تقفل جامعة القرويين ولم تغفلها، بل سعت إلى إصلاحها، لكن إصلاح واعى يهدف إلى رسم حدود واضحة لكن ضيقة ومحسوبة لخدمة أهداف المستعمر وإبقائها في وضع غفلة وغيوبة مستقرة»⁽²⁾.

وليس في هذا الكلام مبالغة، لأن المستعمر لا يدخر وسعا من أجل فرض سياسة التنويم خاصة في التعليم الديني الذي يؤرقه، لذلك نرى سعيه الحثيث إلى إغلاق جميع المنافذ التي تهدده. يقول "مارتي" في كتابه "مغرب الغد" الصادر عام 1925م: «يجب أن نعمل على تجديد القرويين، لأنه إذا لم نفعل ذلك نحن، فإن هذا التجديد الذي تفرضه الظروف سيتم بدوننا وضدنا»⁽³⁾.

ونفس السياسة اتبعتها الحماية الاسبانية، إذ عملت على المحافظة على المؤسسات التقليدية وذلك «بتوجيهها وجهة تبقى معها رقابتها وإشرافها، خاصة وأنها تجمع في أحضانها النخبة الدينية والشرعية، وعدم تركها تذهب إلى فاس أو الشرق

¹ - السياسة التعليمية بالمغرب العربي - مرجع سابق - ص: 19.

² - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 75-76.

³ - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 11.

العربي، حيث الوطنية والنهضة الإسلامية والقومية العربية وارتفاع الأصوات المعادية للاستعمار»⁽¹⁾.

وعليه، نلاحظ بأن الاستعمار الفرنسي والاسباني لا يختلفان إلا من حيث التقسيم الجغرافي للمغرب، وأن سياستهما واحدة، ولهما نفس الأغراض والمقاصد، كما لهما نفس المخاوف والهواجس، التي يعتبر أكبرها إمكانية احتكاك الطلبة المغاربة بالحركات التحررية القومية، والإسلامية في الشرق، والانفتاح على آراء، ومبادئ ثورية لمقاومة الاستبداد، والتدخل الاستعماري. فحرص على أن تبقى هذه الفئات تحت مراقبته، وإشرافه، مع توجيه التعليم الديني بما يحقق أهدافه، وإبعاد أي عامل مشوش على تحقيقها، أو يعرقل سيرها العادي.

إن السياسة التي يعلن عنها المحتل لا تعكس نواياه الحقيقية، وخططه السرية، فهو وإن كان يزعم إصلاح التعليم ومؤسساته، فإنه كان على العكس من ذلك يحارب التعليم الديني، ويعاديه. لأنه كما قلنا من قبل، يعتبره عائقا قويا أمامه. ومن أجل تحقيق رغبته عرض مؤسساته، وأطره، وخريجيه إلى الإهانة، والإهمال، وعمل على إقصائهم من الحياة، والمشاركة فيها.

ويظهر ذلك من خلال أسلوبه البغيض الذي تكشف عنه النصوص التاريخية، التي تبين الوضع الحقيقي للمعاناة التي تشتكي منها تلك المؤسسات، وأطرها، وتلامذتها، وعلى الاضطهاد المعنوي، والقمع النفسي الذي يتعرضون له. وقد يطول الأمر بنا في ذكر تفاصيل ذلك، لهذا يفضل الرجوع إليها في مظاهرها⁽²⁾.

¹ - أحمد بوجداد: السياسة التعليمية للحماية الإسبانية بالمنطقة الخلفية سابقا، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه-كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية أكدال الرباط-1992.

² - الإهمال يطال المؤسسات من جهة:

- البناء والترميم والإصلاح والتجهيز والنظافة والمرافق الصحية.

- البرامج والحصص المخصصة للتعليم الديني بيداغوجيا، وعدم مراعاة التقسيم الزمني العادل لا من حيث النوع ولا من حيث الكيف.

هذه الحقائق التاريخية التي تبين الوضع الذي كان عليه التعليم الديني في المغرب لفهم المشكلة التي يتخبط فيها، والتي ما تزال قائمة إلى الآن. فمظاهر السياسة التعليمية الاستعمارية التي طالته من تضيق، وحصار، وإهمال، وتدخل سافر في برامجها، ومناهجه الدراسية، جعلته اليوم يعاني من تحديات كثيرة أثرت على قيمته، ووظيفته التربوية، وعلى مردوديته، ومستقبل خريجيه. إذ أصبح لا يرقى إلى المستوى المطلوب، ولا يحقق الأهداف المتوخاة منه.

ومهما قلنا، أو خططنا من أجل إصلاح التعليم العمومي بصفة عامة، والتعليم الديني بصفة خاصة؛ فلا ينبغي أن ننسى، أن الواقع الذي آل إليه هذا الأمر برمته كان وليد المخططات الاستعمارية التي لم تدخر وسعا لإضعافه، والقضاء عليه. ولاشك، أن هذا الواقع المزري الذي تعرفه المنظومة التعليمية اليوم لا زال يعكس حجم الأثر، والضغوط التي تمارسها مؤسسات الاستعمار إما بصفة مباشرة أو غير مباشرة.

وبالتالي، لا يمكن تحقيق أي إصلاح ما لم نتخلص من أسباب التبعية، والخضوع للاحتلال، والتخلي بروح المبادرة، والشجاعة في مواجهة الأزمات، اعتمادا على كفاءات، وخبرات ذاتية تقدر خطورة الأمر، وتحمل همّ الانكباب على منظومة التعليم كلها؛ دراسة، وتحليلا، وتعديلا، وتطويرا بما يناسب الهوية المغربية، ويساير الحياة المتطورة عموما.

ولعل من أهم ما يؤكد هذه التبعية، وذلك الخضوع إهمال اللغة العربية، وإضعافها في نفوس المتعلمين بجعل اللغة الاستعمارية لغة العلوم تعكس الحداثة، وتمثل التحرر، والتطور. ورغم أن اللغة العربية هي لغتنا، وأنها الحاضنة لقيمنا

- إهمال المدرسين: بتخصيص أسوء التوزيعات الزمنية لعملهم وتدريبهم ومضايقتهم في ذلك، بالإضافة إلى إسناد حصص القرآن والحديث لغير أصحابها المختصين فيها.

- إهمال التلاميذ: وذلك من خلال جعل حصص القرآن في أوقات لا تناسبهم وتحتاج إلى شروط النجاح. لأنها غالبا ما تتم في الظلام وخارج القاعات بتعسف من المدرسين الفرنسيين لتفجيرهم من تعلم القرآن. لمزيد من التفصيل ينظر: المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية - مرجع سابق- ص ص: 314-316.

وأخلاقنا، وتعكس شخصيتنا؛ إلا أن السؤال عن مكانتها، وأهميتها في مخططاتنا الإصلاحية قائم وملح، والكشف عن حجم المضايقات، والمعاناة التي تواجهها من أجل الظهور بالمظهر المناسب لقيمتها الدينية، والتاريخية مطلوب. وهل ذلك اختيار حُرٌّ أم مجرد إملاءات لا تتحكم فيها الجهة المصلحة؟ كل ذلك وغيره سنكشف عنه من خلال المبحث الموالي.

المبحث الثالث

إيلاء الأهمية للغة الأجنبية على

حساب اللغة العربية

اعتمد الاستعمار الفرنسي والإسباني في إحكام سيطرته على المغرب، على السياسة اللغوية والثقافية التي جعلها ذراعا لمشروعه الاستعماري الكبير؛ بفرضها بالقوة بدلا من اللغة العربية التي حاربها بكل الوسائل الممكنة، لإضعاف قيمتها في النفوس، ودورها في كل المجالات التواصلية، والإدارية، والثقافية، بل حتى في مجال التأليف، مقابل تعميم اللغات الأجنبية في المدارس والمعاهد. وظل تعليم اللغة العربية في المدارس العمومية، وفي معاهد التعليم الأصيل متأخرا، وبأساليب قديمة، ومنفرة، مما جعل اللغة الأجنبية تحتل مكان الصدارة في التعليم، والمعاملات الإدارية، والاجتماعية، والاقتصادية⁽¹⁾.

وليس عبثا اعتماد المحتل تثبيت لغته في المدارس، والمعاهد، والمؤسسات العامة للدولة المحتلة، بل إنه جعل ذلك مدخلا رئيسا لاستكشاف هوية المغاربة، وفهم حقيقتها من الداخل، وعمل على إغفال دورها الثقافي تدريجيا ليصل بهم في نهاية المطاف إلى أهدافه الحقيقية. وسنوضح تلك الحقيقة من خلال أمور كثيرة، نشير إلى ثلاثة أساسية منها: «أولا: تعميم اللغة الفرنسية وجعلها اللغة الأم. ثانيا: محاصرة اللغة العربية، والعمل على إضعافها. وثالثا: تطبيق السياسة العرقية»⁽²⁾.

أولا: التأسيس لتثبيت اللغة الفرنسية وتعميمها

إن المخطط الاستعماري الفرنسي سعى لتعميم اللغة الفرنسية في المجتمع المغربي لتحقيق أهدافه، وإخضاع المغاربة لمبادئ التفكير الفرنسي، ناقلين للثقافة، والعادات، والتقاليد الفرنسية باعتبار اللغة ترجمانا للفكر. ومعبرا عنه "لويس برينو

¹ - سلمان بونعمان: "النهضة اللغوية ومخاطر سياسات التلهيج الفرنكفونية - حالة المغرب نموذجا" - نقلا عن الموقع الإلكتروني: (تاريخ التحميل 11/06/2017) <http://www.iitilaf.org/3>

² - المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية - مرجع سابق - ص: 283.

L. Brunot⁽¹⁾ يقول: «ومما لا يقبل الجدل أن المغربي المتمدرس مخالف لنظيره غير المتمدرس. فهو يتكلم الفرنسية مما يعنى أنه يرتب أفكاره، ويحللها كما نفعل نحن أو أقرب من ذلك. ولا داعي هنا إلى التذكير بتأثير اللغة على الفكر»⁽²⁾.

ها نحن أولاء، أمام سياسة فرنسية تهدد مصير الحضارة المغربية برمتها؛ فلئن كانت اللغة هي الإطار الذي يتشكل من خلاله الفكر، ويتأطر بواسطته السلوك فإنها لا تقف عند هذا الحد، وإنما تتجاوزه إلى تشخيص النموذج الفرنسي الاقتصادي، والسياسي، والاجتماعي، والثقافي، وجعله النموذج الأرقى، والأفضل-في نظر المغاربة- للتخلص من التخلف وأسبابه، واللاحق بركب الحضارة الغربية المتطورة التي تعتبر فرنسا رائدة لها. كما يشير إليه قولهم: «إن تلقين الفرنسية للشبان المغاربة بطريقة ذكية، يعني كذلك وبطريقة شبه حتمية تعليمهم التفكير على النموذج الفرنسي»⁽³⁾.

ويتبين أن المستعمر باستهدافه اللغة العربية يستهدف مقومات الأمة الأساسية، ومميزاتها؛ لأن الأمة التي تتعلم بلغة غيرها لا يمكنها أن تفكر إلا بفكر أجنبي عنها. لذا حرص المحتل على جعل المغربي فرنسي اللسان، والعادات، والتقاليد، والثقافة، حتى يصبح غريبا في وطنه، بعيدا عن عاداته، وخصوصيات ثقافته. ويسهل الإنقياد لسياسة التحكم التي تحرك مطامعه الاستعمارية في إدارة الشؤون الاقتصادية، والقرارات السياسية. لذلك جعل اللغة أول خطوة نحو تأسيس النموذج الاستعماري المرتبط بالمشروع الاستعماري الواسع الذي تحلم بتحقيقه. «إن عمل فرنسا في نشر لغتها بإفريقيا، يهدف إلى أن يجعل من أفارقتنا، من أي جنس كانوا، شعبا يتخذ من

¹ - لويس برينوت LOUIS BRUNOT: أستاذ اللغة العربية بمعهد الدراسات العليا المغربية (I. H. E. M)، وعالم العربية العامية (Dialectologue). ينظر هامش: المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية- ص:120.

² - Louis Brunot : premiers Conseils p: 159.

³ - Lyautey : « Note sur l'enseignement mixte franco-arabe secondaire et supérieur ; 2 Juin 1922 ».

لغتنا لغة مشتركة. وذلك أن وحدة اللغة تقود شيئاً فشيئاً، إلى وحدة الإرادات. ونستطيع أن نأمل في أن يصبح ملايين من الناس يتكلمون لغة فيكتور هيجو في يوم من الأيام، وبذلك سوف تختفي الأمم التي تعتقد أنها أقدر منا على ضمان الخلود مدة طويلة»⁽¹⁾.

ولاشك، أن اللغة تعتبر دليلاً على نجاح السياسة الفرنسية في التسلل إلى عقول المغاربة حتى أهل الأرياف منهم، وجعلهم على قلب الفرنسيين. يقول "فيكتور بيكي"⁽²⁾: «هؤلاء السكان –المغاربة- يمكنهم، بل يجب عليهم في وقت قصير، أن يصبحوا فرنسيين لغة، وفكراً (..) ولو أن أحداً رأى سكان الجبال رغم عزلتهم في الأطلس الكبير، لما خامره الشك في أن كل بلاد الشلوح ستصبح بعد سنين معدودات مقاطعة فرنسية حقيقية»⁽³⁾.

ثانياً: عدم الاهتمام باللغة العربية في المدارس الوطنية

قد يبدو عند أول وهلة عدم وجود أي فرق بين النقطة المتقدمة (التأسيس لتثبيت اللغة الفرنسية وتعميمها)، والنقطة التي نحن بصددتها (عدم الاهتمام باللغة العربية في المدارس الوطنية)، غير أن الأمر ليس كذلك. وذلك لأن القضاء على لغة ما، لا بد أن يكون في تقديرنا مبنياً على أسس علمية، ومنطقية، بحيث لا تدع مجالاً للعقل في إدراك الأبعاد الخطيرة للمشروع. وذلك من خلال أمرين أساسيين:

- الأول: اعتبار اللغة الفرنسية لغة الحضارة، والتقدم، والتعبير عن الذات.

¹ - هذا النص هو تصريح قدمه أوغسطين برنار (Augustin Bernard) إلى مؤتمر الرابطة الفرنسية المنعقد سنة 1922 بمدينة مرسيليا، لدراسة وظيفة اللغة الفرنسية في الدول المطلة على حوض البحر الأبيض المتوسط (المغرب، الجزائر، تونس..)، بمثابة تقرير عن وضعية تعليم الفرنسية. Gamille Guy : L'Afrique Française. p : 374.

² - فيكتور بيكي Victor Piquet: من المتحمسين الغلاة للاستعمار بصفة عامة، ولما كان يعرف بـ "السياسة البربرية" خاصة. له عدة مؤلفات في الموضوع أبرزها: "Le bloc berbère Le peuple marocain" الذي نشر بباريس سنة 1925. ينظر هامش: المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية-مرجع سابق- ص: 248.

³ - عبد العلي الودغيري: الفرنكفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب- ص: 148.

- والثاني: هو تقليل من أهمية اللغة الأم، وربطها بمظاهر التخلف وأسبابه، وجعل التخلص من هذه المظاهر، والأسباب مرتبطين بالتخلص من اللغة العربية، أو على الأقل إضعاف الاهتمام بها في نفوس المتعلمين.

وبالتالي، ندعم اللغة الفرنسية، ونرتبط بثقافتها لنتخلى عن اللغة العربية، التي لم تحظ بالإهتمام السياسي عمدا من طرف المستعمر، ومحاصرتها باعتبارها وعاءً دينياً، خصص لها وللدروس الدينية في البرامج الدراسية حصصاً قليلة، وأولى الأهمية القصوى للغة الأجنبية، وجعلها أساسية في تلقين جميع المواد المقررة. يقول "هاردي": «اللغة الفرنسية التي بواسطتها سنتمكن من ربط تلاميذنا -المغاربة- بفرنسا، والتاريخ الذي يجب أن يعطيهم فكرة عن عظمة فرنسا»⁽¹⁾.

ولهذا يمكننا القول، بأن فرنسا المغربية من أهم السياسات الاستعمارية التي سعت إليها عن طريق المدارس، ومن خلال اللغة والفكر؛ بإقصاء العربية عن المدارس الوطنية. كان ذلك مقصوداً، ومديراً، ولم يكن اعتباطاً، أو لضرورة تربوية، بل كان إستراتيجية لمحاربة الإسلام، وخاصة بمحاصرة اللغة العربية؛ لغة القرآن ووعاء السنة النبوية. لأن التقليل من قيمتها في نفوس المتعلمين، وتجاهل التعامل، والتداول بها فيما بينهم إضعاف لها في الحقيقة، وإبعاد لهم عن التشبث بالدين الحنيف. لأن الشعوب الضعيفة مولعة بتقليد الشعوب القوية، والحضارة الغربية تعرض اليوم على أنها أرقى حضارة معاصرة وأقواها.

وقد لعب الإستعمار على نفسية المتعلمين حيث ركز على العامل النفسي في التعامل مع اللغة، حتى أنشأ عندهم إحساساً طبيعياً بالنفور منها، وكرهها، باعتبار لغتهم دليلاً على التخلف، ومانعاً من التقدم. لذلك عرضها عرضاً مشوهاً في البرامج، والمقررات الدراسية بقصد تنفير المتعلمين منها، وجعلها معقدة التداول بينهم؛ وذلك بغية استدراجهم إلى لغته وتيسيرها، وتزيينها في نفوسهم ليصل في نهاية المطاف إلى

¹ - التعليم في المغرب العربي - مرجع سابق - ص: 18.

التواصل معهم، عن طريق ثقافته المسمومة. بحيث كانت «الحصص المخصصة للعربية سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية ذات نتيجة سلبية. لقد رسخت في أذهان التلاميذ صورة مشوهة عن العربية وثقافتها، مما جعلهم يكتسبون رد فعل سلبي لا شعوري ضد كل ما هو عربي، وهو رد فعل ما زالت آثاره قائمة في بعض الأوساط المثقفة»⁽¹⁾.

ويتضح بجلاء، ضعف المكانة التي حظيت بها اللغة العربية في المدارس الوطنية، عندما نستحضر الحيز الزمني الذي كان يتم تقديمها فيه. وهو «حيز ضعيف جدا يتراوح مداه من بين 8% و 9% من الغلاف الزمني الكلي، وحتى هذه الساعات المعدودة المخصصة لتدريس اللغة العربية كانت قيمتها النظرية (التركيز على القواعد النحوية). ولم يكن يجري فيها أي اختبار، كما كان تلقين القرآن اختياريا، ويتم تدريسه منعزلا: قبل أو بعد الحصص الاعتيادية»⁽²⁾.

إن هذا الإقصاء، والإهمال الذي كانت تعرفه اللغة العربية يأتي مقابل تعميم اللغة الفرنسية، وترسيخها في أذهان المتعلمين. هذه الازدواجية تتضح أكثر في جميع المستويات: ففي المدارس الابتدائية نجد الحصص الأسبوعية مقسمة بالتساوي بين الفرنسية والعربية (15 ساعة لكل منهما)، أما المدارس الثانوية تحتل اللغة الفرنسية حصة الأسد، وهي حصة تزداد حجما كلما تقدم التلميذ في دراسته، في حين نجد غيابا تاما للغة العربية في الكليات، والمعاهد التي تستمر فيها الدراسة أحيانا إلى مدى سبع سنوات⁽³⁾.

¹ - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص ص: 46-47.

² - المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية - مرجع سابق - ص: 288.

³ - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص ص: 77-78 (بتصرف).

وعليه، فإن اللغة الفرنسية هي المهيمنة⁽¹⁾ في مدارسنا الابتدائية، والثانوية، وهي اللغة الرسمية لتلقي العلوم، بل إنها تدرس كثقافة، وحضارة⁽²⁾.

إن هذا الاستنتاج -الذي ذكره عابد الجابري- يؤكد حقيقة واحدة هي: أن اللغة الفرنسية تكتسب قوة وجودها، وتداولها في الواقع المغربي من قوة الاستعمار نفسه الذي أحكم سلطته على التعليم، وجعل زمامه بأيدي المخططين، والدارسين الغربيين. ولن يتم لهم شيء من ذلك كله إلا بمضايقة اللغة العربية، ورميها بالتعقيد، والتخلف، وجميع النعوت الحاطة من قدرها. ومن ثم التقليل من قيمتها الحضارية، والتاريخية، ودورها العلمي الناصع.

وهكذا يمكننا القول، بأن الاهتمام باللغة هو في الحقيقة اهتمام بحضارتها التي تنبثق منها، والتي بواسطتها تنقلها إلى الشعوب المستعمرة. فليس الأمر متعلقا بتغيير اللسان بقدر ما هو عمل على تغيير حقيقة الإنسان، وإفراغه من محتواه، وليس في هذا الكلام مبالغة، ولا غلو. لأن الرجوع إلى المعطيات، والإحصائيات لبعض المفكرين المغاربة تبين هذه الحقيقة، كما يتبين من خلال الجدول التالي⁽³⁾:

¹ - وما يؤكد الهيمنة للغة الفرنسية إقصائها للغة الإسبانية التي كانت لغة التعليم الثانية في المناطق الشمالية. ويتضح ذلك بعد الاستقلال الإصرار القوي على محو كل اللغات لصالح اللغة الفرنسية. فاللغة العربية أُقصيت كلغة للتعليم لأسباب - سبق ذكرها- ومنها ضرورة الانفتاح على الحضارات، والثقافات الأخرى. أما الإسبانية فقد أُقصيت بدعوى توحيد لغة التعليم، وتوحيد جهاز الدولة. حيث صرح وزير التربية الوطنية في ندوة صحفية بمناسبة الدخول المدرسي أنه: «ستخلف اللغة الفرنسية اللغة الإسبانية تدريجيا في ثلاث سنوات وبعد هذه الفترة التي ستدوم ثلاث سنوات سيكون لمجموع التعليم بالمدرسة الابتدائية طابع خاص (20 ساعة بالعربية و 10 ساعات بالفرنسية)». للتفصيل ينظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 201.

² - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 85.

³ - المرجع نفسه - ص: 83.

توزيع الزمن المدرسي بالنسب المئوية

المواد السنوات	المواد الدينية	العربية كلغة	المواد المعربة	استعمال العربية	الفرنسية كلغة	المواد المفرنسة	استعمال الفرنسية
الابتدائية							
التحصيلي	18.5	44	37.5	100	-	-	-
الابتدائي الأول	21.5	40	38.5	100	-	-	-
الابتدائي الثاني	12.5	21	22.5	56	31	31	62
المتوسط الأول	12.5	21	22.5	56	31	31	62
المتوسط الثاني	12.5	21	22.5	56	31	31	62
النسبة العامة في هذا السلك	15.5	29.4	28.7	73.6	18.6	7.8	26.4
الثانوي: السلك الأول							
قسم الملاحظة							
السنة الأولى	1.8	25.9	9.25	36.95	33.3	29.6	62.9
السنة الثانية	1.6	23.3	11.6	36.5	26.6	36.8	63.4
السنة الثالثة	1.7	24.1	12	37.8	20.6	41.4	62
	1.7	24.1	12	37.8	20.6	41.4	62
النسبة العامة في هذا السلك	1.7	24.3	11.2	37.5	25.5	73.3	62.5
السلك الثاني							
الشعب الأدبية							
السنة الرابعة	1.6	25.8	1.6	28	19.3	35.4	54.8
السنة الخامسة	1.7	27.5	1.7	30.9	17.2	17.2	51.6
السنة السادسة	1.5	18.1	25.7	45.3	12.1	12.1	39.3
النسبة العامة في هذا السلك	1.6	23.8	9.6	34.7	16.2	32.3	48.5
الشعب العلمية							
السنة الرابعة	1.6	10	1.6	13.2	13.3	60	73.3
السنة الخامسة	1.6	10	1.6	13.2	10	63.3	73.3
السنة السادسة	-	6.6	10	16.6	6.6	66.6	73.2
السنة العامة في هذا السلك	1.06	8.8	4.4	14.3	9.9	63.3	73.2
متوسط النسبة العامة في الاتجاه الأدبي	6.2	25.8	16.5	48.5	20	25.6	45.6
متوسط النسبة العامة في الاتجاه العلمي	6	20.8	14.7	41.5	17.9	36.1	45
متوسط النسبة العامة بدمج الأدبي مع العلمي	601	23.3	15.6	45	18.9	30.8	49.7

يتبين لنا من هذا الجدول، نسبة اعتماد اللغتين العربية، والفرنسية ابتداء من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي بسلكيه؛ والذي نلاحظ فيه، أن المواد التي استعملت فيها اللغة العربية في مجموع نسبتها العامة تفوق 73,6% على مستوى الابتدائي. في حين تبلغ نسبة اللغة الفرنسية المستعملة في هذا المستوى 26,4% فقط. وهذا الفرق لا يمكن استصغاره، ولا التقليل من شأنه إذا علمنا أن هذه النسبة الأخيرة خصمت من اللغة العربية التي كانت لغة التدريس مئة بالمائة (100%)، وهي تعادل أكبر من ربع النسبة الزمنية. وذلك لعدة أسباب:

- أولا: هي أول خطوة إستعمارية للغة الفرنسية نحو أذهان المتعلمين الصغار، وهي خطوة عظيمة وجبارة إذا قورنت بالنتائج التي سوف تحققها فيما بعد.
- ثانيا: الرضوخ للأمر الواقع، واعتماد اللغة الفرنسية في هذا المستوى وغيره من المستويات، باعتبارها أمرا ضروريا وثابتا.
- ثالثا: تهيئة التلاميذ إلى التعامل مع اللغة الفرنسية بواقعية، باعتبارها لغة يمكن أن تنافس لغتهم الأصلية، وهو ربح كبير تحققه السياسة الإستعمارية.
- رابعا: تثبيت مسار اللغة الفرنسية، واعتبارها مادة أساسية في سائر المستويات الموالية لهذا المستوى.

بينما يتضح في السلك الثانوي الأول، أن النسبة العامة لاستعمال اللغة الفرنسية ستبلغ ضعف استعمال اللغة العربية تقريبا، إذ تبلغ 62,5% في الوقت الذي لا تتجاوز نسبة اللغة العربية 37,5%. والذي يظهر من ذلك، أن اللغة العربية صارت متخلفة كثيرا عن اللغة الفرنسية من حيث الغلاف الزمني المخصص لكل منهما. الشيء الذي يفسر لنا التخطيط المحكم، والمدرّس لتثبيت اللغة الفرنسية، وتهميش اللغة العربية. وهذه النتيجة طبيعية إذا أخذنا بعين الاعتبار الملاحظات المتقدمة في المستوى الابتدائي خاصة بعدما صار تقبل اللغة الفرنسية أمرا واقعا.

في حين تشغل اللغة العربية بالسلك الثانوي الثاني 34,7% من الغلاف الزمني، ويخصص 48,5% للغة الفرنسية مقابلها.

وذلك يعطينا انطبعا على أن المخططات الاستعمارية تولي الإهتمام للغة الفرنسية، وتحضر لها برامج مكثفة تضمن وجودها، واستمرارها. في الوقت نفسه يكون نصيب اللغة العربية الإهمال، والتهميش؛ حيث لا يتجاوز استعمال اللغة العربية 14,3% من الغلاف الزمني بالشعب العلمية، بينما تبلغ بها اللغة الفرنسية 73,2%. ولا مجال للمقارنة بين النسبتين، إذ كلما تعلق الأمر بالارتقاء في المستوى المعرفي، أو تعلق الأمر بالشعب العلمية، والتقنية إلا كان ذلك مدعاة للحط من قدر اللغة العربية، وتقليص حصصها الزمنية لصالح اللغة الفرنسية.

ونفس الملاحظة، يمكن تبينها من خلال النسبة العامة في الاتجاه الأدبي، والاتجاه العلمي، والاتجاه الأدبي مع العلمي، إذ تبقى اللغة الفرنسية دائما تحتل الصدارة من حيث الحصص المخصصة للمتعلمين، باستثناء النسبة العامة في الاتجاه الأدبي، إذ تتجاوز اللغة العربية 48,5% نسبة اللغة الفرنسية 45,6%.

ثالثا: تشويه اللغة العربية

لقد شكلت اللغة العربية عائقا قويا، وسدا منيعا ضد تغلغل الاستعمار داخل المغرب، لذلك شن حملة شرسة ضدها، وأمر بإبعادها بدعوى أنها لا ترقى إلى مستوى الحضارة، والعلم، وبدعوى أنها لغة التخلف، والانحطاط. ويصرح بذلك أحد مسؤوليه "دومنيين Demombynes" يقول: «لا يمكن أن نقبل بانتشار اللغة العربية، التي تعبر بصعوبة عن جوانب التقدم في الحضارة الحديثة على حساب لغة الشعب

المتحضر -يعني اللغة الفرنسية- (Peuple civilisateur)، التي هي لغة حضارة حديثة»⁽¹⁾.

هذه الادعاءات التي أطلقها المستعمر، وعمل على نشرها عبر منابر، ومنظريه، ومسؤوليه، تؤكد على سياسته الخبيثة ضد اللغة العربية. لذلك يحاول صرفها عن: «كل مجال فكري حيوي لكونها سبيل الوصول إلى القرآن، ولا تصرف الناشئة عن القرآن إلا بتجهيلها باللغة العربية.. فصورت لغة القرآن على أنها لا تستطيع مسايرة الحاجيات المتطورة للعصر الحديث، ويمكن لإحدى اللغات الغربية أن تعوضها، أو اللهجة العامية لأنها أيسر في تأدية المعاني ! شريطة أن تكون لغة المستعمر هي إحدى لغات الاستعمار لأنها الأقدر على نقل العلم ومصطلحاته»⁽²⁾.

وإذا أمعنا النظر فيما تقدم، نلاحظ أن المنهج المتبع للتنقيص من شأن اللغة العربية، وإضعاف قيمتها في الناشئة. يمكن اختصاره في الأمور التالية:

■ أولاً: اعتبار اللغة العربية لغة بالية قديمة لا تناسب العصر الحديث، والمتطور.

■ ثانياً: الدعوى إلى إحلال اللهجة العامية المغربية محلها بدعوى أنها الأنسب لنشر العلوم الحديثة، أو استبدالها بإحدى اللغات الأجنبية.

■ ثالثاً: اللغة العربية عاجزة، وغير قابلة للتطور فضلاً عن نشر العلم والمعرفة، الشيء الذي يجعل اللغة الفرنسية أكثر تأهلاً للقيام بهذه المهام العلمية.

إن هذه الحملة التي اتبعتها الاستعمار ضد اللغة العربية ترمي إلى إبعاد المغاربة عن لغتهم، واستبدالها باللغة الفرنسية، والتحكم في مسارهم الفكري، والثقافي

¹ -G. Demombynes : L'oeuvre Française en Matière d'Enseignement au Maroc. p:117.

² -جوانب من الغزو الفكري المعاصر- مرجع سابق- ص: 161.

لينقادوا بكل سلاسة، وطواعية إلى الفكر الغربي وثقافته، وطمس الهوية المغربية المتشعبة بالثقافة الدينية، وبالعلوم الشرعية.

ويظهر هذا المعنى جليا، وبكل وضوح مما قاله عبد الحليم محمود: «نجح المحتل في أن يفقد كثيرين من أبناء الأمة الإسلامية ثقتهم بلغة القرآن الكريم، فسامها أحيانا باللغة الدينية، وأحيانا اللغة الجامدة الفظة الغليظة، وأحيانا وصفها بالعجز، والتخلف، وأحيانا ادعى أنها أصعب اللغات فهما، وتعلما، ونحوا، وتصريفا»⁽¹⁾.

وكان يرمي من وراء ذلك ليس إلى تدمير اللغة العربية وتشويهها فحسب، بل كان يهدف بالأساس إلى القضاء على أحد أقوى أسباب التلاحم القائم بين فئات المجتمع المغربي؛ وذلك بتشجيع اللهجات العامية، والبربرية، أو اللغة الأجنبية، واكسابها القوة الداعمة لنشر الطائفية، والتفرقة التي حتما تنتهي بالارتقاء في أحضان الاستعمار، والازدواجية الفكرية، والثقافية، والتخلي عن اللغة العربية. أو كما يقول محمد السماعيل: إن: «تعلم اللغة الأجنبية بالصيغة الاستعمارية التي لقنت بها، هو السلاح الذي استخدم لتمزيق المجتمع لطوائف متباينة من ناحية الثقافة والمركز الاجتماعي، وهو الأداة التي أوجدت الازدواجية الثقافية التي نشكو منها»⁽²⁾.

وما رمي اللغة العربية بالجمود، والتعقيد، إلا مبررات تخفي حقيقة الغايات الإستعمارية الداعية بكل صراحة، وبما لا يدع مجالا للشك إلى مقاطعة اللغة العربية، وإغائها من الاستعمال، والتداول. كما يتضح من قول "لوغلاي" Le Glay⁽³⁾: «علينا أن نقلع في كل مكان عن الحديث باللغة العربية. وإعطاء الأوامر باللغة

¹ - الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام - مرجع سابق - ص: 115.

² - محمد السماعيل: الغزو الفكري في مناهج التعليم في مصر والمغرب في القرن 14/13هـ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة-1980.

³ - موريس لوغلاي Maurice le Glay: اثولوجي و ضابط للمخابرات الفرنسية بالمغرب ومراقب مدني لمنطقتي عبدة ودكالة. نشرت جل أبحاثه في جريدة (La Vigie Marocaine)، حصل على جائزة الكبرى للأدب الكولونيالي عن مؤلفه "حكايات من السهول والجبال"، التي صدرت بباريس سنة 1920. ينظر هامش: المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية - مرجع سابق - ص: 292.

العربية إلى قوم هم مجبرون على فهمنا أو إجابتنا، كما يجب الامتناع عن استعارة فقهاء من زوايا المنطقة المجاورة»⁽¹⁾.

رابعاً: الدعوة إلى العامية

إن الدعوة إلى العامية هي سياسة استعمارية ممنهجة، ومذبذبة لضرب مقومات المغرب الثقافية والفكرية، من أجل «محاربة اللغة العربية، ومحاولة طمس علومها وآدابها بمختلف الوسائل، بغية صرف المسلمين عن مصادر التشريع الإسلامي وسائر التراث الإسلامي، وبغية تجزئة المسلمين. وظهرت هذه المحاربة في الدعوة إلى إحلال اللهجات العامية محل العربية الفصحى، أو التعديل في قواعدها وقوتها، أو تبديل كتابتها إلى الحرف اللاتيني، أو التعديل في طريقة كتابتها»⁽²⁾.

إن المستعمر يسعى بكل ما أوتي من قوة لضرب اللغة العربية، وتثبيت لغته في جميع المجالات. لذلك دعا إلى التعليم بالعامية، واستعان بمنظرين لسياسته الاستعمارية ك: بول مارتى، ووليام باونتي، وفكتور بيكي، ولوسيان بي⁽³⁾.

لذلك عملت فرنسا في تعاطيها مع النظام التعليمي بالمغرب على إعطاء «المركزية للغة الدارجة - التي سميت حينها بالمغربية - في هذا المشروع الاستعماري، ذلك أن المحتل سعى جاهداً إلى أن تتبوأ اللغة الدارجة مكانة استعمالية كبرى، كما يتضح ذلك من إنشاء فرنسا معهداً عالياً لتعليم الدارجة المغربية لتخريج الأطر والمساعدين القادرين على مخاطبة المواطنين بالدارجة عوضاً عن الفصحى»⁽⁴⁾.

إن هذه الإجراءات التي اتخذها الاستعمار الفرنسي في الاستبدال اللغوي، وإنشاء مراكز لتعليم الدارجة المغربية، كان لفرض لغته التي تعتبر ثابتاً من ثوابت

¹ - Maurice le Glay: L'école Française et la question Berbère p : 14.

² - أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها - مرجع سابق - ص: 48.

³ - عبد العلي الودغيري: اللغة العربية ومراحل الضعف والتبعية - ص: 30.

⁴ - سلمان بونعمان: "النهضة اللغوية ومخاطر سياسات التلهيج الفرنكفونية - حالة المغرب نموذجاً" - نقلاً عن

الموقع الإلكتروني: (تاريخ التحميل 11/06/2017).

http:// www. iitilaf. org/3.

سياسته اللغوية. ولم تكن هذه الإجراءات التعليمية، والإدارية إلا وسائل لتحقيق غاية أكبر من اللغة، وهي تثبيت الهوية الفرنسية كبديل عن الشخصية المغربية.

فالدعوة إلى العامية في صيغتها المغربية الراهنة كما يعتبرها مصطفى بن حمزة هي: «ناشئة عن خطأ كبير في التصور هو توهم تكافؤ العامية مع الفصحى، واستوائهما في الإفصاح عن كل المعاني من غير إخلال بشيء منها، ولا توضيحها بأكثرها، والحقيقة هي أن نسبة العامية إلى الفصحى هي نسبة اللهجة المحلية المحدودة والمحصورة في مكان التداول وفي الأغراض المعبر عنها إلى لغة واسعة في مادتها دقيقة في معانيها، تقيم الفروق بين الكلمات، ولا تسمح باستعمال كلمة بدلا عن غيرها غالبا، وبذلك كانت هذه اللغة قادرة على استيعاب النص القرآني الذي يتميز بكونه رسالة عالمية بليغة تؤدي بمعاني دقيقة إلى كل الناس»⁽¹⁾.

ولقد حدد عبد الله كنون الفرق بين اللغة الفصحى، واللهجة العامية ليجعل لكل منهما مكانتها الخاصة بها، واللائقة بها. حيث قال: «ففي جميع البنيات توجد لغات معيارية فصيحة وإلى جانبها لغات تستمد منها، وتنمو على هامشها متخففة من كثير من ضوابطها المعيارية الصارمة (..) وبهذا تكون الفصحى بما فيها من دقة في التعبير، ودقة في دلالات الألفاظ هي لغة العلم، والمعرفة، والآداب، وتكون العامية الموازية لغة الناس في الأسواق، وفي المنتديات التي يتساهل الناس فيها في التعابير»⁽²⁾.

ومعنى هذا، أن العامية لا تصلح للتدريس، فضلا عن أن تصلح للعلوم الشرعية والدينية. فلا مجال للمقارنة بين اللغة الفصحى واللهجة العامية؛ تبعا للقاعدة الفقهية "لا قياس مع وجود الفارق"، ونظرا للأسباب التالية:

¹ - الدعوة إلى العامية، المسار والأهداف - ص: 36.

² - المرجع نفسه - ص: 33.

- اللغة العربية لغة تقوم على إدراك القواعد العلمية التي لا يمكن أن تقوم إلا بها. فهي تحتاج إلى جهد علمي، باعتبارها المعيار الأساسي للتعبير بفصاحة عن المراد، فلا بد من إتقان قواعدها في البناء، والاشتقاق، والصرف، والنحو.

- تعتبر اللغة العربية لغة شاملة، وواسعة، إذ لا يفوتها في التعبير عن أدق المعاني، وأبسط التصورات شيء. لذلك، من العبث استبدالها باللهجة العامية التي لا تخضع لأي معايير، أو قوانين في التعبير.

- يكون من المستحيل فهم النص القرآني، والنص الحديثي النبوي اعتمادا على اللهجة العامية، وذلك لأن اللغة القرآنية والنبوية تعتبران من أسمى، وأعلى درجات الاستعمال اللغوي بلاغة، وفصاحة، ونحوا، وأداء للمعاني. فضلا عما تخفيه تحتها تلك الألفاظ من إضافات، ودلالات لا يدركها إلا أصحاب الاختصاص باللغة دراسة، وإتقاناً، وإعراباً.

- اللغة العربية الفصحى لغة تستطيع توظيفها في مختلف العلوم الشرعية وكذلك العلوم الحقة. والتي لا يمكن نقلها عن طريق اللهجة العامية، وقد كان أسلافنا يستعملونها في الرياضيات والفيزياء وعلوم الفلك والطب، ولم يثبت عنهم شيء من هذه الأمور عن اللهجة العامية حسب ما تذكره كل المصادر التاريخية.

فضلا على أنه يستحيل نقل النص القرآني بكل دقة، وأمانة إلى العامية⁽¹⁾؛ التي كونت رصيدها المعرفي مما استتقته من آداب العربية وعلومها، بالإضافة إلى محدوديتها، وحصرها في مكان التداول بين الناس. لذلك فالدعوة إلى العامية هي:

¹ - فدلالات الكلمة القرآنية كثيرة ومتعددة كقوله تعالى: ﴿وَلَا يُضَارُّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ﴾ (البقرة، الآية:

281)، وفعل يضار يحتمل أن الكاتب هو الذي يضر بالغير، كما يحتمل أنه يلحق الضرر بالكاتب. وكما في قوله تعالى: ﴿أَنَّا آتِيكَ﴾ (النمل، الآية: 40)، وهي صيغة تحتمل أن تكون آتيك فعل مضارع، كما تحتمل أن تكون اسم فاعل من أتى. وبهذا لا يكون اختيار أحد معاني الكلمة دون غيره إلا تحكما، وإلغاء لما سواها من المعاني الكثيرة. وهذا لا يمكن في اللهجة المغربية.

«دعوة غير وجيهة منهجياً، ولا ممكنة معرفياً، إلا إذا كان إهدار كل المضامين غير اللغوية العادية التي تتضمنها الكلمة العربية هو المراد بالذات من هذه الدعوة»⁽¹⁾.

وهو أمر لا يحتاج إلى دليل لأن الاستعمار لا يهدف إلى دعم اللهجة العامية، بقدر ما يركز جهوده على تدمير لغة القرآن، والنصوص الشرعية.

وهذا ما استغله المستغربون وأذئاب الاستعمار باقتراح العامية لتكون لغة التعليم، والعلم، والتواصل، والتأليف، والأدب، بدلا من اللغة الفصحى، بحجة أنها سبب في ضعف المستوى التعليمي، وانحداره. معللين رأيهم بسهولة تناولها، وعدم خضوعها لقواعد، أو ضوابط لغوية، ولكونها المشترك السهل بين العامة والخاصة، ولأنها أيضا اللغة التي يستعملها التلميذ يوميا. وفي الحقيقة لا تعتبر هذه الأسباب حججا كافية للاستغناء عن الفصحى، واستبدالها باللهجة العامية. وذلك لأن: «ضعف المستوى المعرفي للمتعلمين ليس خاصا، ولا مقتصرا على المواد التي تدرس بالعربية الفصحى، وإنما هو ضعف عام يشمل كل المواد الدراسية، بما فيها تلك التي تدرس بلغات أخرى غير العربية كالفرنسية والانجليزية والإسبانية. وهذه المواد يعرف القائمون على العملية التعليمية أن مستوى التلاميذ فيها هو أشد ضعفا وهزالا»⁽²⁾.

بهذا الاعتبار، ليس صحيحا أن اللغة العربية هي سبب الضعف، لأن ضعف المستوى التعليمي يشمل اللغات، وكل المواد. ولو اعتمدت اللهجة المحلية - على ما هي عليه من محدودية- لنتج عن ذلك آثار خطيرة على المتعلم. «إذ يصير سجين المحيط الذي تتداول فيه تلك اللهجة (..) ويتعذر عليه أن يقرأ شيئا مما دون بعربية فصيحة، فيمتنع عليه أن يقرأ القرآن والحديث وهما مصدرا الاستقاء والاستمداد، وينقطع عن تراث أمته فلا يقرأ منه شيئا من فكرها أو أدبها أو قيمها، فيفقد بهذا سبب

¹ - الدعوة إلى العامية، المسار والأهداف - مرجع سابق - ص: 43.

² - المرجع نفسه - ص: 10.

الانتماء إليها. وينحجر في شرنقة لهجته التي عزلته عن محيطه الثقافي والحضاري القديم والحديث»⁽¹⁾.

وعليه، يتضح بجلاء دور اللغة العربية – الفصحى- في تحقيق التواصل وأداء المعنى بين أفراد المجتمع، وفي تحقيق التلاحم بين الفرد، وهويته، وخصوصياته الفكرية والثقافية.

إن الدعوة إلى التدريس باللهجة العامية في المدارس، والمعاهد بدلا عن اللغة العربية هو تغيير لمسار أمة، وانحراف بها عن هويتها، واستئصالها عن جذورها التاريخية، والتراثية، بل إخراج لها عن مسار العلم الحقيقي، والحكم عليها بالتخلف، والتأزم؛ لأن الكتب، والمؤلفات التي تزخر بها أمتنا العربية لا يمكن قراءتها، أو فهمها، أو التوسيع فيها، أو التأليف على منوالها، إذا لم نكن نتقن قواعد اللغة العربية الفصحى، ونفهم معاني كلماتها، ومصطلحاتها العلمية الدقيقة.

وهكذا سنصبح عالة على ما تجود علينا به الحضارات الأجنبية من قنات، وقشور العلوم الزائفة. ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد إذا اعتمدنا على اللهجة العامية في مناهجنا، وبرامجنا التربوية، بل سيستفحل، ويتسع الخرق على الراقق، وتصبح الأزمة عميقة، وعويصة. إذ «من النتائج السلبية التي نشاهدها اليوم من جراء شيوع اللهجات الدارجة هو انتقالها إلى الفصول الدراسية في المرحلة الابتدائية والثانوية والجامعية، فلم يعد المعلم يستعمل العربية كما هو مقرر، ولم يعد الأستاذ في المرحلة الإعدادية والثانوية يستطيع التحدث بالعربية بطلاقة، ومثل ذلك الأستاذ الجامعي مع طلبته، وذلك بسبب انخفاض المستوى الدراسي عند هؤلاء جميعا أساتذة وطلبة وتلاميذ، وهذا من الأهداف القريبة والبعيدة المدى التي تنتج عن إهمال اللغة الأم، وتشجيع اللغات الأجنبية واللهجات الوطنية والمحلية»⁽²⁾.

¹ - المرجع نفسه - ص: 48.

² - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق ص ص: 128-129.

وبالرغم من كل المحاولات الرامية إلى إضعاف اللغة العربية، ومحاصرتها، والتضييق عليها في المجال العلمي، والتقني، والأدبي، إلا أننا نلاحظ بعض الأفكار الايجابية، والمشجعة للغتنا العربية، والداعمة لها، والارتباط بها تفكيراً، وتطبيقاً، ومزاولة في حياتنا اليومية. أو كما صرح عبد الله العروي بأن اللغة العربية لازالت: «مستمرة في أداء وظيفة ما هو فكري فحصى تأملي رمزي، سواء كان أدباً أو فلسفة أو علماً أو تقنية»⁽¹⁾.

وهذا النوع من التفكير الايجابي يرفع مستوى التحفيز لدى الطالب، والمدرس على حد سواء إلى أعلى مستويات التضحية، والتمسك باللغة الأم، باعتبارها الحصن الأساسي لحضارتنا، وهويتنا المتميزة.

فليس العيب في اللغة العربية، لأن النجاح الذي حققه الدول غير العربية في مجال التعليم يدل على اهتمامها بأصل المشكلة، وليس بظاهرها؛ فهم لا يركزون على اللغة، ولا تعتبر مشكلة عندهم، ولكنهم يركزون على البرامج، والمناهج، ووسائل الديداكتيك، وإخضاع التعليم لمعايير جديدة ودقيقة. لذلك فهم متقدمون بالرغم من أنهم لم يستبدلوا لغتهم بأي لغة أخرى، ولا ينبغي أن يكون هذا الاستثناء خاصاً باللغة العربية. لأن العيب ليس فيها، وإنما في الذين يسعون إلى إصلاح التعليم، والتخطيط له.

خامساً: إثارة النزعة العرقية

لقد عمل المستعمر بشتى السبل على محاربة اللغة العربية تارة بالدعوى إلى العامية، وإحياء اللهجات المحلية، وتارة بإشعال فتيل النعرات القبلية بين البربر والعرب لتقسيم المجتمع إلى طوائف. وعلى هذا الأساس، قامت السياسية الاستعمارية الفرنسية العنصرية تجاه الأمازيغ، وأنشأت مدارس خاصة بهم لتحقيق الانفصال التام عن الهوية العربية الإسلامية خصوصاً بعد إصدار "الظهير البربري" في سنة

¹ - من ديوان السياسة - ص: 56.

1930. الذي «يهدف إلى النيل بصورة مباشرة وخطيرة من الكيان المغربي، الاجتماعي والسياسي والديني والثقافي. وذلك بالفصل في سكان المغرب، بين ما كانت تسميه سلطات الحماية "العنصر العربي" من جهة، و"العنصر البربري" من جهة ثانية، فصلا حضاريا شاملا. كان المقصود منه فرنسة القسم الأكبر من الشعب المغربي: البربر»⁽¹⁾.

وهكذا، نجح المستعمر في إحداث أول خرق ينال من تلاحم النسيج المغربي المتشبع بثقافة الوحدة الدينية، والوطنية، والانسجام بين طبقات المجتمع، وأطيافه المختلفة اللهجات والألسن. إذ لم تشعر أي طائفة أمازيغية، أو ريفية أو غيرها، بأنها غريبة في وطنها بسبب اللهجة، مادام الرابط الموحد بين الفئات، والأجناس المغربية واحدا-حتى الأقليات غير المسلمة- وهو الدين الإسلامي والقرآن الكريم، أو روح المواطنة والتاريخ اللذان يقضيان على كل نزعة عرقية، أو عنصرية.

وضدا على هذا الوضع القائم جاءت سياسة التفرقة بين أبناء المغرب، يقول "دومنين" أحد منظري الاستعمار: «وإنه لمن الخطورة فعلا أن نترك - من غير مقاومة- قيام كتلة ملتحمة من الأهالي، ذات لغة ومؤسسات واحدة. يجب أن نعود إلى تلك القاعدة التي كان يعمل بها المخزن من قبل، وهي قاعدة "فرق تسد" ونوظفها لحسابنا»⁽²⁾.

ويلجأ دائما إلى التعليم باعتباره أسهل سبيل لتحقيق أغراضه، خاصة تلك التي تكتسي طابع الصعوبة، والتعقيد. حيث يقول أيضا: «وفي سنة 1923 فقط. أصبحت لنا سياسة بربرية في موضوع التعليم، وتقوم هذه السياسة على إجراء فصل مصطنع للسكان البربر عن السكان العرب، مع بذل الجهود لتقريبهم منا من حيث عاداتهم. إن المدارس البربرية إذن، لها طابع سياسي وأخلاقي بارز، فهي موجودة

¹ - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص ص: 28 - 29.

² - L'oeuvre Française en Matière d'Enseignement au Maroc. Op cit p : 2.

تحت وصاية مصلحة الاستخبارات، وتساعدنا في عملها. وهي مؤسسات للدعاية الفرنسية، ولمقاومة التأثيرات المضادة لفرنسا»⁽¹⁾.

وهكذا أصبح التيار البربري وترا حساسا تعزف عليه السياسة الاستعمارية أعزوفة التحرر من التبعية للعرب، والتخلي عن هويتهم المغربية، من خلال التشبع بالثقافة الفرنسية التي تقضي على التأثيرات المضادة لفرنسا، والتي تمثل الوحدة الوطنية، والكتلة الاجتماعية أبرز عنصر فيها، وأخطرها على التواجد الإستعماري، والمدرسة أحسن وسيلة لذلك⁽²⁾. فهي: «مدرسة فرنسية بالمعلمين بربرية بالتلاميذ، وليس هناك أي مجال لأي وسيط أجنبي. إن أي مظهر من المظاهر الإسلامية لن يجد مكانة في هذه المدارس، بل سيقصى منها جميع ذلك بكل صراحة»⁽³⁾.

إن "الظهير البربري" يعد فكرة خطيرة تحاك ضد المغاربة عربا، وبربرا بهدف تحقيق أمرين:

■ أولهما: القضاء على الوحدة الرابطة بين البربر والعرب من خلال التفريق بينهما عن طريق اللهجة واللغة، وهي أول خطوة لاختراق هذا التلاحم بين أبناء الشعب الواحد.

■ وثانيهما: إبعاد أكبر نسبة ممكنة من البربر عن دينهم الإسلامي، وهويتهم المغربية، واستمالتهم نحو سياسة المستعمر ضدا على إخوانهم العرب.

ويتجلى لنا هذا الأمر بوضوح من خلال ما صرح به "ليوطي": «إن العربية عامل نشر الإسلام، لأنها اللغة التي يتم تعلمها بالقرآن، بينما تقتضي مصلحتنا أن

¹-Ibid. p : 120.

²- تم إنشاء العديد من المدارس الفرنسية- البربرية من قبل سلطات الحماية سنة 1923. في مناطق جبال الأطلس خاصة إيموزار وعين الشكاك بناحية فاس وأزرو، وعين اللوح بناحية مكناس، وخنيفرة والقباب. بالإضافة إلى مدرسة هرمومو بناحية تازة. ينظر: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق- ص: 21.

³- التعليم في المغرب العربي - مرجع سابق- ص: 22.

نطور البربر خارج إطار الإسلام. ومن الناحية اللغوية علينا أن نعمل على الانتقال مباشرة من البربرية إلى الفرنسية»⁽¹⁾.

لقد صار جليا، أن "الظهير البربري" دعوى إلى تقسيم المجتمع المغربي، وإضعافه من أجل التمكن منه. وأما إحداث المدارس الفرنسية- البربرية فيبين لنا محمد عابد الجابري أن الهدف منها ليس إلا: «خلق جيل مقطوع الصلة تماما بالتراث العربي الإسلامي من جهة، ومتشبع أكثر ما يمكن بالتراث الفرنسي والقيم الحضارية الغربية من جهة أخرى. مما يمهّد الطريق لعملية استيعاب الشعب المغربي وجعله سياسيا وحضاريا تابعا إلى الأبد لفرنسا باعتباره ذيلا من ذبول الحضارة الغربية»⁽²⁾.

كان لابد من التعرض للسياسة البربرية التي نهجها المستعمر الفرنسي لضرب اللغة العربية، ولتمزيق الجسد المغربي⁽³⁾. لأنه قد نجح في تدمير المنهج القويم، والمسلك الصحيح الذي يمكن أن ينقذ المغرب والمغاربة من التخبط العشوائي الذي ألوا إليه بسبب تلك السياسة الفاشلة؛ لأن الذي يهم ليس إنجاح المشروع الفرنسي بقدر ما يهم إفشال أي منهج، أو مشروع مغربي يناهض التخلف، وينشد التقدم.

لهذا سنلاحظ، بأن سياسة الاستعمار لم تكن مرتبطة بالتربية والتعليم فحسب، كما لم تكن تستهدف اللغة العربية وحدها، واستبدالها باللغة الفرنسية - وإن كان ذلك كله من مطالبه- بل إن طموحه كان أكبر من ذلك كله. إذ كان يسعى إلى إعاقة النظام الإسلامي، وإقصائه من واقع الحياة المغربية، واستبداله بالمسيحية والنصرانية ما استطاع إلى ذلك سبيلا.

¹- M. Lyautey : Circulaire du 16 Juin 1921 in « Le Maroc de Demain ». p p : 228-229.

²- التعليم في المغرب العربي - مرجع سابق- ص: 21.

³- إن نظام التعليم في عهد الحماية عامة، والمدارس البربرية-الفرنسية خاصة، عرف فشلا ذريعا، وانهيارا مدويا. فمن مجموع المدارس البربرية- الفرنسية ظلت ثانوية أزرو الوحيدة المحافظة على طابعها غير العربي إلى حدود 1948 فقط. للاستزادة ينظر: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق- ص: 24.

إن المشروع الاستعماري بدأ بمحاربة اللغة العربية في المدارس من خلال اعتماده الفرنسية، ودعمه اللهجات المغربية⁽¹⁾. ولا يكتمل المشروع ببناء المدارس والثانويات، وإنما من خلال بناء مراكز التكوين، والتأهيل المهني التي سيشرع من خلالها في تخريج أطر، وموظفين على أيدي فرنسية تحقيقا للسياسة القائمة على مبدأ "فرق تسد". وسنتعرض بالتفصيل في المبحث الموالي لما عرفته الأطر التعليمية بالخصوص من تبعية في التأطير، والتأهيل لتكون تابعة للاستعمار في أهدافه، وأغراضه.

¹ ينظر: محمد السماعيل: الغزو الفكري في مناهج التعليم في مصر والمغرب في القرن 14/13هـ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة-1980.

المبحث الرابع

تكوين الأطر التابعة للاستعمار

وتأهيلها

عرف النظام التعليمي⁽¹⁾ بالمغرب في عهد الحماية ضعفا، وتخلفا على جميع المستويات، من حيث تنافى البرامج، والمناهج الراحية لخصوصيات المتعلم الثقافية والحضارية، وانعدام البنيات، والآليات الأساسية، فضلا عن غياب الأطر المؤهلة مما جعله عالة على المستعمر؛ الذي فطن لأهمية هذا الأمر، وخطورته للتحكم في مصير الأجيال لصالحه. لذلك عمل على تحديث المدرسة وتطويرها، باعتبارها إحدى الوسائل للغزو، بل إن المستعمر اعتبرها فرصة سانحة لتنفيذ مخططاته، وبرامجه.

لذلك بادر إلى وضع اللبنيات الأساسية في هذا الإطار، من خلال تكوين فئة واسعة حسب رغبته، وتبعاً لشروطه، لأنه لن يطمئن إذا أسند مهمة التدريس للأهالي دون أن يتحكم في توجيههم، وتأطيرهم مسبقاً، لأنه قد ينتهي به المطاف أمام أطر لا تخدم مصالحه. كما عبر عن ذلك "موجلان Mourlan" بقوله: «دون اعتبار المعرفة البيداغوجية من حيث جانبها التربوي والأخلاقي، وكذلك من حيث جانبها اللغوي (تدريس اللغة الفرنسية) هل من المعقول أن نسند إلى شباب أهلي غريب، بشكل مطلق عن أفكارنا وعاداتنا.. ولم يبرهن بعد بشكل مطلق عن تعلقه بسلطتنا ومبادئنا، أمر تنمية ما نرغب في بعثه من شعور عند إخوانه وشركائه في الدين (coreligionnaires)»⁽²⁾.

إن المحتل يعلم جيداً أن استهداف المدرسة هو السبيل الأنسب، والأقرب للتحكم في النشء، عن طريق استبعادهم عن أصولهم، وسلخهم عن هويتهم الإسلامية. وعليه، جعل من أولوياته انتقاء المدرسين المغاربة وفق شروطه وأهدافه، إذ ليس كل مدرس قادراً على تحقيقها، بل يجب حسب قول "برينو Brunot": «أن يدرس في

¹ - النظام التعليمي: يقصد به مجموعة من المؤسسات التعليمية ذات الطابع النظامي، تنتمي هذه المؤسسات إلى أنظمة فرعية (تعليم أولي، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، تقني مهني)، وتخضع للتبعية القانونية والإدارية إما لوزارة التربية الوطنية، وإما لأجهزة رسمية أخرى، وإما تكون تابعة للقطاع الخاص. ينظر: الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) - مرجع سابق - ص: 11.

² - P.Mourlan : L'Enseignement primaire public des indigènes en Algérie p :112

المدارس الأهلية معلمون من الصفوة، يتفوقون على زملائهم في الأخلاق، ويمتلكون الموهبة، ثم يضاف إلى ذلك إعدادهم خصيصا لهذه المهنة»⁽¹⁾.

لقد اتضح بما لا يدع مجالا للشك، أن المستعمر يركز على تحقيق البيداغوجية الفرنسية، والتمكين لها في واقع التعليم بالمغرب، ضمانا للمخططات التربوية التي تستهدف الأجيال الناشئة، وتشكيلها من خلال الأطر، والبرامج التي أعدت سلفا لهذه الغاية. وأما الأخلاق، والتميز، والموهبة الواردة في كلام "برينو" فلا يقصد بها مدلولاتها الحقيقية، بقدر ما ترمي إلى الفئة التي تكون طيعة لينة قابلة لكل شيء، منفذة لأي شيء، لا تعترض، ولا ترفض، ولا تقف موقفا يقلقه.

ويمكن القول، بأنه سيوجه اهتمامه الآن إلى إعداد البرامج التي تبني الأجيال الخاضعة لسياسته التربوية: «فعلينا تقع حتما وظيفة إعداد هذه الأجيال للحياة التي تنتظرهم قصد تكييفهم – رغم ارتباطهم الحميمي بأصولهم وأسلافهم – مع نظام البلاد الاجتماعي والاقتصادي الجديد، ومداهم بعادات فكرية تمكنهم من التعاون الأخوي مع فرنسا الحامية»⁽²⁾.

واستكمالا لذلك، وحرصا على تثبيت سياسته التعليمية لن يلجأ إلى المربين المحليين، لإسناد مهمة التدريس إليهم، ما لم يخضعهم لتأطير، وتكوين فرنسي. «فالمعلمون الأهليون بصفة عامة، في حاجة إلى أن يؤطروا من لدن معلمين فرنسيين، لكي يخلصوا في أداء وظيفتهم»⁽³⁾.

والمقصود بأداء الوظيفة هنا، ليس الوظيفة العلمية، ولكنها الوظيفة الإيديولوجية بكل معانيها؛ أي تجريد المعلمين من كل مبادئهم، وقيمهم من أجل مهمة الاستعمار، لتمرير الثقافة الفرنسية بحمولتها الرامية إلى سلخ المؤطرين المغاربة عن

¹ – louis Brunot : Premiers Conseils Op Cit p :163

² – Ibid p : 154.

³ – P. Murlan : L'Enseignement primaire public des indigènes en Algérie Op Cit pp:111- 112

هويتهم. ولا يتأتى ذلك إلا «بإعداد تكوين دقيق للأطر التي ستعمل في دواليب الدولة بجانب الفرنسيين، والتي ستخلف موظفي المخزن القديم، الذين يعتبرون - في نظر الفرنسيين- غرباء عن الفكر العصري. ويرسم مسؤولوا الحماية هوية هذه الأطر الجديدة البديلة، بأنها -بفضل التكوين الذي ستلقاه- ستبقى وفية لتقاليدها وخصائصها، لكنها ستكون في نفس الوقت متفتحة على كل الأفكار العصرية وضرورات التطور وتحت وصاية فرنسا»⁽¹⁾.

وقد استمرت هذه الوصاية الفرنسية، وباتت آثارها جلية حتى بعد تسلم المغرب استقلاله، نظرا للوضعية التي كان يعرفها التعليم وقتئذ؛ والمعاناة التي ظلت تلازمه. سواء على مستوى العدد الكافي للأطر المدرسة، أو المدارس، أو على مستوى البرامج، والمناهج التي تتطلب كفاءات علمية، وتخصصات تربوية من أجل احتضان الألف من التلاميذ المقبلين على المدارس المغربية، مما شكل صعوبات جمة أمام الحكومة المغربية.

ولا شك، أن المغرب قد تسلم استقلاله وبات يتحكم -ولو ظاهريا- في زمام الأمور، الشيء الذي يقتضي التمتع بالحريات المطلقة، والسيادة الكاملة في تأسيس وبناء، أو إصلاح، أو تقويم ما يلزم من بناء. غير أن السياسة المغربية لم تستطع أن تتحرر في اتخاذ القرارات الخطيرة في موضوع التربية والتعليم، لأننا مازلنا في تبعية حقيقية لفرنسا. «إن الوضع الذي طبع المغرب هو الاستقلال في إطار التبعية [كانت العبارة التي استعملتها الصحافة الفرنسية أثناء مفاوضات استقلال المغرب هي "الاستقلال في إطار التبعية المطلقة"]». هذا يعني تقبل الحكومة المغربية الوضع كما هو وأن تتسلم السلطة تدريجيا بإحلال موظفين مغاربة مكان الموظفين الفرنسيين، وأن تعالج مختلف القضايا بالتشاور مع فرنسا»⁽²⁾.

¹ - المنهاج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية - مرجع سابق - ص: 200.

² - سياسة التعليم بالمغرب العربي - مرجع سابق - ص: 28.

وإذا كنا بهذا الوضع الذي يذكره محمد عابد الجابري وتتناوله الصحف الفرنسية، فيمكننا ساعتها أن نعلم الصعوبات، والعوائق التي سوف تواجهها الحكومة المغربية إبان الاستقلال، بل ستظل تلازمها في كل مرحلة من مراحل الإصلاح. وذلك لعجز المغاربة عن اتخاذ قرارات نابعة من اختيارهم الحر، وإنتاج مفكرين مغاربة؛ الشيء الذي جعلنا نعيش حالة ليس على فرنسا فحسب، بل نتعب أنفسنا في البحث عن الجديد في مجال التعليم هنا وهناك مهما كلفنا من الجهد والوقت، ومهما كان بعيدا عن خصوصياتنا.

وبسبب هذا كان على حكومات المغرب المستقل أن تقبل «النظام التعليمي كما هو، وأن تدخل عليه ما تراه ضروريا من الإصلاحات. ولكن دون المساس بجوهر الوضع القائم. وفي مقابل هذا تضمن الحكومة الفرنسية بقاء معلميه وأساتذتها في المدرسة المغربية، وتتعهد بتغطية حاجات المغرب من المعلمين والأساتذة، أضف إلى ذلك قبول الطلبة المغاربة بفرنسا بدون قيود، وتكوين الأطر المغربية في كافة الميادين»⁽¹⁾.

وبناء على هذا، أمر الملك محمد الخامس بتشكيل "اللجنة الملكية لإصلاح التعليم" سنة 1957، والتي أقرت رسميا المبادئ الأربعة: تعميم التعليم، وتوحيده، وتعريبه، ومغربة الأطر. وكان هدف مبدأ "المغربة" تعويض الموظفين غير المغاربة في التعليم بأطر مغربية، خاصة أن أغلب تلك الأطر كانت فرنسية. وقد أوصى التقرير المقدم من اللجنة الملكية بالاستمرار في مغربة الأطر ضمن مدارس تكوينية خاصة أنشئت لهذا الغرض⁽²⁾.

كانت هذه المبادرة أولى المحطات الإصلاحية للمنظومة التربوية بالمغرب بعد الاستقلال، حيث حاول المسؤولون من خلالها «تحقيق الوحدة اللغوية والثقافية، وإحياء التراث الوطني، والتحرر من هيمنة الاستعمار الثقافية. وكان التعليم يبدو

¹ - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

² - المصطفى البرجاوي: حول التربية والتعليم في المغرب، الرهان والواقع - ص: 24 (بتصرف).

لجميع أنسب وسيلة لتحقيق هاته المطالب التحررية. لكن النظام الذي تركه الاستعمار لم يكن بوسعه الاستجابة لهذه المطالب، فأرضيته المادية كانت بسيطة، وحجمه كان محدودا، وتنظيمه غير متجانس، ومحتوياته، ولغته، والعاملون كانوا أجنبيا»⁽¹⁾.

إن السياسة المغربية في التعليم تبعد كثيرا عن تحقيق مطالبها التحررية، نظرا لهيمنة النظام الفرنسي القوي عليها؛ مما يجعل أي مجهود غير ذي فائدة ما لم ينطلق من الجذور الأساسية باتخاذ القرار المناسب في الزمان والمكان المناسبين، لحل المشكلات، وتحليلها، ومعالجتها، وعدم الاكتفاء بمعالجة مظاهر الإشكال بالحذف، والزيادة، والتعديل، والتقويم.

وهذا يعكس أيضا أهمية الأطر التربوية، وهيئات التدريس⁽²⁾، وقيمتها في أي إصلاح تربوي؛ حيث تعتبر « الموارد البشرية الأداة الحاسمة في تجسيد تلك السياسة وتنفيذ توجهاتها، ولهذا السبب كان لا بد أن تنتظم هذه الموارد في إطار هيئات يتم تكوين بعضها في مجموعة من مؤسسات التكوين الخاصة التي توفر لهم تكوينًا تكميلًا في مجال البيداغوجيا، وطرق التدريس مع تعميق معارفهم في ميدان عملهم المستقبلي»⁽³⁾.

وبالرغم من أننا نتحدث عن قيمة الموارد البشرية، وأهميتها في التعليم، إلا أننا نلاحظ المجهود الخجول الذي تبذله الحكومات المغربية منذ الاستقلال وإلى مطلع

¹ - الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) - مرجع سابق - ص: 29.

² - هيئة التأطير والإشراف التربوي، هيئة التدريس غير الباحثة، هيئة التدريس الباحثة هيئة تدبير المصالح الاقتصادية، هيئة التوجيه والتخطيط التربوي، هيئة التوثيق المدرسي والجامعي، هيئة الحراسة التربوية، هيئة محضري المختبرات المدرسية والجامعية. وقد تم بعد إصدار نظام أساسي خاص بموظفي وزارة التربية الوطنية تعديل بعض تسميات هذه الهيئات حيث أصبحت كالتالي: هيئة التأطير، والمراقبة التربوية، هيئة التدريس، هيئة التسيير، والمراقبة المادية والمالية، هيئة التوجيه، والتخطيط التربوي، هيئة الدعم الإداري، والتربوي، والاجتماعي.

من المادة الأولى من المرسوم رقم 2.02.854 صادر في 10 فبراير 2013، بمثابة النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية ج. ر عدد 5082 بتاريخ 13/02/2003.

³ - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 149.

القرن العشرين، من أجل توفير أطر مغربية؛ ناهيك عن تزويدهم بالبرامج، والمناهج ذات الصبغة المغربية المستقلة. وهذا يجعلنا أمام وضعية صعبة إذ لا بد من الرجوع إلى الأطر الأجنبية، والاستعانة بها. وحسب التصريح الصحفي الذي أدلى به وزير التعليم محمد الفاسي آنذاك بمناسبة الدخول المدرسي لسنة 1959، على أن عدد التلاميذ الذين ولجوا المدرسة خلال تلك السنة تجاوز 300 ألف تلميذ، وأن الذي عاق التحاق الباقيين هو عدم وفرة الأطر المؤهلة للتدريس⁽¹⁾.

ويشهد تصريح السيد الوزير على الخصائص الموهول الذي كانت تعرفه المدرسة المغربية، وبدلاً من اتخاذ الإجراءات المناسبة بفتح الباب أمام الأطر المغربية، وتأهيلها، وتكوينها، والاستعانة بها؛ لجأ المغاربة إلى الاستعانة بالأطر الفرنسية تماماً كما يستعينون ببرامجهم، ومناهجهم التعليمية. وهذه الإحصاءات التالية في الجدول الموالي تبين خطورة الأمر:

¹-المرجع نفسه- ص:150.

عدد رجال التعليم العمومي بالمغرب

في فاتح يناير 1956 (حسب الجنسية والسلك التعليمي)⁽¹⁾

السلك التعليمي	الفرنسيين	المغاربة	المجموع
التعليم العالي	20	—	20
التعليم الثانوي الأوربي	1291	—	1291
التعليم الثانوي الإسلامي	173	117	290
التعليم التقني	904	56	960
التعليم الابتدائي الأوربي	2145	—	2145
التعليم الابتدائي الإسلامي	3820	4082	7902
التربية البدنية والرياضية	116	9	127
المجموع	8469	4264	12735

إن أول نظرة نلقيها على هذا الجدول تبين الفرق الصارخ بين حاجة المدرسة المغربية للأطر، وبين الوجود الفعلي للأطر الأجنبية؛ إذ يبلغ عدد هؤلاء ضعف عدد الأطر الوطنية (8469 فرنسي مقابل 4264 مغربي).

الشيء الذي حذا بالدولة أن تنشئ مراكز لتكوين الأطر لسد الخصاص، على سبيل المثال اتخذت ثانوية مولاي يوسف بالرباط سنة 1921 أول شعبة تربوية لتكوين المعلمين، ثم أصبحت بعد ذلك تسمى: "المدرسة الإقليمية للمعلمين" سنة 1955. ليصبح اسمها بعد 1979 بـ: "مراكز تكوين المعلمين"، وكان عدد هذه المدارس 13 في أكتوبر 1959، ثم أصبح 28 مدرسة سنة 1963، ليبلغ عددها حاليا 32 مركزا⁽²⁾.

¹ - ينظر هامش المرجع نفسه والصفحة نفسها.

² - ينظر هامش المرجع نفسه - ص: 151.

وكان إحداث هذه المراكز التكوينية من أجل مواجهة النقص الموهول للأطر في مقابل الزيادة الكبيرة للتلاميذ المقبلين على التمدرس، بعدما كانت الدولة تلجأ إلى توظيف كل من يحسن القراءة بالعربية أو الفرنسية للعمل كمعلمين بعد دورة تكوينية مختصرة (التكوين السريع) ⁽¹⁾.

إلا أنه بعد ذلك، تغير الوضع وأصبح وجود الشهادة ضروريا لولوج مراكز التكوين بعد إجراء مباراة مقابل مدة التكوين.

والجدول يبين ملخص الإصلاحات التي عرفت شروط الولوج والدراسة بهذه المؤسسة ⁽²⁾.

الفترة الزمنية	الشهادة المطلوبة + مباراة	مدة التكوين بالمراكز (بالسنوات)	مجموع سنوات الدراسة والتكوين
1970-1956	شهادة نهاية الدروس الابتدائية	1	6
1979-1971	مستوى السلك الثاني من الثانوي	2	12
1985-1979	الباكلوريا	1	13
1993-1986	الإجازة	1	17
1991-1994	الباكلوريا	2	14

يتبين من خلال هذا الجدول نوع السياسة التعليمية التي كانت تخضع لها مراكز التكوين لتخريج المعلمين والأساتذة، إذ كانت تقتصر على مدة لا تتجاوز ست سنوات (6) من الدراسة، بالإضافة إلى سنة من التكوين خلال المرحلة ما بين 1970-1956. نظرا للحاجة الملحة في الأطر، ورغبة في سد الخصاص الموهول. ثم ستصبح بعد ذلك بين سنتي 1979-1971 ضعف تلك المدة أي 12 سنة مقابل سنتين من التكوين. وبين عامي 1985-1979 أصبح الولوج إلى تلك المراكز يتطلب شهادة

¹ - سياسة التعليم بالمغرب العربي - مرجع سابق - ص: 29.

² - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 152.

الباكلوريا، وسنة واحدة من التكوين. ثم استقر الأمر بعد ذلك إلى يومنا هذا على مستوى الإجازة، بالإضافة إلى سنة واحدة من التكوين.

وعلى الرغم من هذا التطور الذي خضعت له مراكز التكوين خلال السنوات الأولى من مطلع القرن الماضي، إلا أنه لم يتوقف الخصاص، والحاجة إلى المدرسين، بل استفحل الأمر نظرا للسرعة التي زاد بها عدد التلاميذ كل سنة. ونظرا لعدم موازنة السياسة التعليمية بين عدد الأطر، وعدد التلاميذ من خلال دراسات إحصائية دقيقة تبين كيفية التخلص من هذا العجز، والقضاء عليه، واستيعاب العدد الهائل من التلاميذ كل سنة.

الشيء الذي جعل العدد يرتفع في كل قسم حتى يتجاوز أحيانا ضعف العدد الذي كان في العشر السنوات الأولى، مما تسبب في أزمة حقيقية شملت هذه المرة بالإضافة إلى نقص عدد الأطر نقصا في المؤسسات وتجهيزاتها⁽¹⁾، وما يترتب عن ذلك من ثقل في ميزانية الدولة. «إن مغربة الأطر كانت دائما وباستمرار من الأهداف ذات الأولوية لمختلف الإصلاحات التعليمية، لكن أعداد التلاميذ كانت تنمو بوتيرة سريعة لم يكن من الممكن معها الاستجابة لمتطلبات التأطير لا بواسطة التكوين ولا بواسطة التوظيف المباشر، وهذا ما يفسر اللجوء إلى التعاون الأجنبي والفرنسي على الخصوص، الشيء الذي يبرره استمرار الازدواجية في التعليم»⁽²⁾.

وتبقى الجهود التي تبذلها الدولة من أجل التعريب، والمغربة حبرا على ورق لا تسد حاجتها، ولا تحقق الاكتفاء الذاتي لها. مما يطرح تساؤلات عن السبب المباشر وراء هذه النتيجة رغم ما تبذله الدولة من جهود، وتخصصه من إمكانيات لتحقيق الاكتفاء في هذا المجال.

¹ - فضلا على نقص الوظائف الإدارية المدرسية، إذ بقيت تضم عددا كبيرا من الفرنسيين (مثلا في سنة 1957 نحو 683 فرنسيا يديرون المدارس الابتدائية، ولم يبدأ عددهم في الانخفاض إلا بعد سنوات، فقد بلغ عددهم 293 سنة 1962). ينظر: سياسة التعليم بالمغرب العربي - مرجع سابق - ص: 31.

² - الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) - مرجع سابق - ص ص: 61-60.

لاشك، أن السبب الحقيقي وراء ذلك يرجع في تقديرنا إلى انعدام الرؤية الإستراتيجية الشاملة لمعنى الإصلاح ومفهومه، وتطغى بدلا من ذلك على الساحة الارتجالية، والعشوائية بدلا من التخطيط، والتدبير المحكمين.

ويمكننا أيضا أن نلاحظ، بأن السياسة التعليمية تركز على الكم والعدد أكثر مما تركز على النوع والكيفية، لأن تكوين عدد معين من الأطر التعليمية لسد حاجة النمو الهائل لعدد المتعلمين يبقى غير ذي جدوى؛ إذا لم يكن يوازن بين اختيار العدد، وانتقاء النوعية التي تجعل العدد مؤهلا حقيقة لتعليم بمستوى يساير العصر، ويلبي حاجة الدولة السياسية، والثقافية، والاقتصادية. ومع ذلك يتبين أنه «ما يزال هذا الكم يشكل أحد أكبر التحديات التي تواجهها الخطط والبرامج والمشاريع الإصلاحية، وكذلك السياسة التربوية عموما، بل تواجهها جل السياسات الاقتصادية والاجتماعية والتنمية»⁽¹⁾.

ذلك أن المغربية ليست «مقتصرة على وضع إطار مغربي محل آخر أجنبي، وإنما هي تلك المغربية النوعية القائمة [على] إعداد إطار وطني متوفر على الشروط، والمواصفات التي تحددها سياسة تربوية، وتكوينية ممتلئة لرؤية واضحة ومتكاملة لمفهوم "المواطن"»⁽²⁾.

ويمكننا القول، بأن التعليم المغربي بعد الاستقلال عرف عدة مشاكل إن على مستوى البرامج والمناهج، أو على مستوى الأطر، والبنية التحتية للتربية والتعليم. فضلا عن غموض، وضبابية في الرؤية عن الغاية من وراء أي سياسة تعليمية؛ إذ غالبا ما كان التعليم ينتج متعلمين غير مؤهلين للانخراط في الحياة السياسية، والاقتصادية بشكل فعال وإيجابي. مما أدى إلى تخريج عدد غير قليل من حاملي الشهادات حتى العليا منها في غياب لفرص الشغل، فتفاقم عدد بطالة الخريجين من المؤسسات العليا.

¹ - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب-مرجع سابق-ص: 70.

² - المرجع نفسه- ص: 71.

ولقد فطنت الدولة إلى هذا الأمر ولو كان متأخرا، فربطت التنمية الاقتصادية بالتنمية البشرية، والتأهيل المهني بما يسمى "الاستثمار البشري"، للانخراط في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. لهذا الغرض اعتمدت النظريات الاقتصادية، ولاسيما ما يرتبط منها بـ"اقتصاد التربية" مثل: "نظرية استثمار الرأسمال البشري"، إضافة إلى بعض نماذج، وأساليب التدبير، والتخطيط، والبرمجة، واستثمار وتدبير الموارد البشرية، وربط ذلك بالاقتصاد الوطني، وبالمجالات الإنتاجية، وبالتالي بالتنمية بشكل عام⁽¹⁾.

إن السياسة التعليمية بالمغرب بعد الاستقلال استطاعت أن تسد مجموعة من الثغرات، وأن تتحدى مجموعة من الصعوبات؛ إذ تمكنت من تحقيق حاجياتها في عدد الأطر ومغربتهم. إذ يمكننا القول، بأن هذه المرحلة عرفت «إتمام مغربة الأطر التعليمية عموديا لكل الأسلاك التعليمية، وأفقيا لكل التخصصات وهذا ما مكن من تلبية حاجيات التأطير التربوي التي نجمت عن الانفجار التعليمي الذي تلا استقلال المملكة»⁽²⁾.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن العيوب الأخرى التي تدرج في اخفاقات السياسة التعليمية بالمغرب، في تسريح آلاف الأطر والأساتذة مقابل تعويضات مالية هائلة في إطار ما يسمى بـ (المغادرة الطوعية)، في الوقت الذي كانت المؤسسات التعليمية في أمس الحاجة إليها. ومنها أيضا التوظيف المباشر والتوظيف بالتعاقد⁽³⁾، حيث لا تخضع الأطر لأي تكوين، أو تأهيل يحقق الغرض. وكل هذه الأمور تعكس مدى المشاكل التي تعاني منها المنظومة التعليمية وصعوبتها، وما تسببه من ضبابية، وغموض في استراتيجيات الإصلاح.

¹ - ينظر: المرجع نفسه والصفحة نفسها.

² - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 157.

³ - للتفصيل في هذا الشأن ينظر: محمد بنلحسن: "التوظيف بعد التكوين والتوظيف بالتعاقد في مهن التربية والتكوين وجودة التعلّيمات"، مجلة النداء التربوي-ع21-22-س2017-صص: 74-87.

وعليه، فإن إعداد الأطر إعدادا سليما، وصحيا يلعب دورا بارزا في بناء الأمم والحضارات، بل إن «رقي الأمم يحسب اليوم بمقدار نجاحها في الاعتماد على نفسها، واكتفاءها الذاتي، وبعدد الأطر العليا التي تتخرج من المعاهد والجامعات والتي تساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والقضاء على الفقر والجهل والامية. وبعدد العلماء والمفكرين والفلاسفة الذين ينتجون المعرفة ولا يمكن أن تتقدم الأمة وينجح نظام التعليم في المغرب بانتظار الأوامر والتوصيات التي تصدر عن المؤسسات والدوائر الأجنبية»⁽¹⁾.

والخلاصة، أن مظاهر الاستعمار على التعليم بالمغرب كثيرة ومعقدة، بحيث يكون حصرها، والإحاطة بها أمرا صعبا، وهي تتنوع بتنوع المجالات التي تشملها المنظومة التربوية والتعليمية. بدءا بإحداث المؤسسات الخاصة والأجنبية ذات الطابع الأجنبي شكلا، ومضمونا، وأيضا بإقصاء التعليم الديني، وتقزيمه والحد من انتشاره؛ بإهمال مؤسساته، وأطره، وبرامجه، ومناهجه إهمالا يعرضها للتلف والتخلف، فضلا عن تشويه صورة الخريجين من تلك المؤسسات الدينية.

ومن ذلك أيضا، محاصرة اللغة العربية، وضربها في الصميم، باستبدالها باللغة الفرنسية كلغة التواصل، والإدارة، والحضارة، والعلم. مما أضعف اللغة العربية، وأقصاها عن التعليم والإدارة. ولا يخفى ما في هذا الأمر من الانعكاسات السلبية على الثقافة المغربية والإسلامية، وما يسببه من تبعية للغرب خاصة فرنسا.

لاشك، أن هذه المظاهر كانت وليدة الاستعمار، ونتيجة لسياساته الاستعلائية، مما عمق الأزمة الإصلاحية لمنظومة التربية والتعليم حتى بعد الاستقلال، وظلت تلك المظاهر طاغية بقوة نتج عنها مخلفات، وآثار سلبية، وعميقة لا تقل خطورة عن سابقتها. وسنتعرض لها بالتحليل، والمناقشة في الفصل الموالي.

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب، الأسباب والمعوقات - مرجع سابق - ص: 56.

الفصل الثاني

من آثار الغزو الفكري على

مناهج التعليم

المبحث الأول

الآثار التربوية والتعليمية

المطلب الأول

استيراد المناهج والنظم التعليمية

ليس التعليم وحده من عانى من آثار السياسة الاستعمارية، ولكن التأثير شمل كل المجالات الأخرى؛ إذ أصبح الفكر الغربي هو الموجه الأساسي لمناهجنا العامة منذ الاستعمار إلى الآن. سواء على المستوى السياسي، أو الإداري، أو الاقتصادي، أو الثقافي، سيطرة شبه مطلقة متحكمة في البناء، والتخطيط، والتوجيه. ولم يسلم أي قطاع حيوي من الآثار التي ما زالت تعاني منها نظمنا الأساسية، والكبرى إلى الآن؛ استيرادا، واستنساخا، إما رغبة منها في التبعية بلا شعور، وإما أحيانا بقصد ووعي. وهذا دَيْدُنُ المجتمع الذي لم يعرف معنى التحرر الفكري، والثقافي، وخطورة ذلك على واقع الحياة.

إن استيراد أي منتج صناعي على الرغم من جدته، وتعقيد صناعته يعد أمرا مقبولا في حضارات الأمم والشعوب، بما يقدمه من خدمة، ومساعدة لتلك الأمم. إلا أن استيراد الأمور المعنوية التي لها علاقة بالفكر، والثقافة كمناهج التكوين، والتعليم في المعاهد، والمؤسسات، والجامعات وغيرها؛ يعتبر أمرا خطيرا نظرا لما تحمله تلك المناهج، والبرامج من حمولة. «لأن النظام التعليمي ليس من البضائع التي تستورد من بلد إلى بلد، كالمصنوعات أو المواد الخام أو مرافق الحياة»⁽¹⁾.

ولأن «للفكر الغربي روحا مخالفا للفكر الإسلامي (..)»، ولا يتمكن – من السيادة على الأمة- إلا إذا أوهن الفكر الإسلامي وقضى عليه، وأنجع وسائله إلى ذلك هو التعليم. لأنها تعكس روح عقيدة واضعيه ونفسياتهم وأهدافهم من العلم، ودراستهم للكون، ورؤيتهم للحياة الدنيا، وأخلاقهم وسلوكهم. وهذه الروح هي التي تسري في هيكل التعليم وبرامجه (..) أدبية كانت أو فلسفية، وتاريخية أو فنية، اقتصادية أو سياسية، إذ يصعب أن تتجرد النفس من مؤثراتها الفكرية وهي تمارس الحياة الواقعية في أي من جوانبها»⁽²⁾.

¹ - أبو الحسن الندوي: نحو التربية الإسلامية الحرة - ص ص: 57-58.

² - جوانب من الغزو الفكري المعاصر - مرجع سابق - ص: 156.

وبناء على هذا، يكون الاعتماد على المخططات الأجنبية دون تمحيص، أو تعديل، أو إعادة نظر؛ جناية عظيمة ليس على المجتمع فحسب، بل وعلى الأجيال التي ستعقبه في العقود المتوالية، لأن مجرد الإذن بأن يخطط لنا غيرنا في سياسة التعليم، وتكوين الأطر، وتسيير الإدارات، والمؤسسات، يكون خطأ لا يقبل الإصلاح إلا بالتخلي عنه جملة، واللجوء إلى الذات المغربية، ومساءلتها عن أهدافها، وسياساتها باتجاه الموضوع. وذلك لأنها الأقرب إلى فهم حاجيات المجتمع، والشخصية المستقلة هي التي تدرك حقيقتها الثقافية، ومشاكلها الاقتصادية والاجتماعية، وتعمل على تقويمها، وتعديلها، والتخطيط لها بما يحقق وجودها، ويربط حاضرها بماضيها، وعلى ضوء ذلك يؤسس لمستقبلها. وفي نهاية الأمر، يكون العمل أصيلاً ومجدياً.

أما التصور السياسي الغربي للتعليم فيصدر: «عن مرجعية وافدة، غريبة عن الواقع الذي يطبق فيه، ويستهدف تحقيق أهداف هُلامية غامضة، ولا يتلاءم في واقع أمره مع ضروريات المجتمع وحاجاته الأساس (..) – فضلاً عن- تجاهله التام تركيبة بيئة المتعلم الاجتماعية والنفسية والجغرافية والاقتصادية، فهو متسم بإسقاطه مشاكل غريبة على البيئة. وبالإلحاح على المتعلم لتقمص مشاكل لا يعايشها، وذلك لأنه نظام غير نابع عن احتياجات البيئة، وغير ملائم للإمكانات والقدرات»⁽¹⁾.

إن الأمة التي لا تجتهد في بناء ذاتها، وتقويم شخصيتها لا تدرك واقعها، ولا ترتبط بمرحلتها التاريخية؛ وخاصة عند ما ترى أن بناء الذات يعتمد على تقمص برامج، ومناهج غريبة عنها تحقق لها ما عجزت عن تحقيقه هي لنفسها. فتكون قد جنت على كل الأجيال التي ستكفيها، وتؤطرها بتلك الأفكار، والمبادئ التي لا تنتظر إلى الإنسان نظرة شمولية، ومتوازنة بين مطالبه الروحية، والعقلية، والجسدية، وقيمه الشخصية. ولهذا السبب غالباً ما كانت تعاني المنظومات التربوية على اختلاف العقود والأزمنة من التصدع، والتشتت، وعدم الانسجام، والازدواجية الفكرية والثقافية.

¹ - النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري - ص: 49.

ثم إن محاولة بسط المشكلة، وفهمها عن طريق استيراد المناهج الأجنبية لا يكون حلا ناجعا، ولا مناسباً. لأن: «المناهج والبرامج التعليمية والتربوية التي أعدت لغير مجتمعاتنا، وضمن مرجعية غير مرجعيتنا. تزيد المشكلة تأزماً، والحال خبالاً، ويزداد الشرخ بين أفراد الأمة، ويكبر التصدع والانشطار الثقافي، وتمزيق رقعة التفكير..» ولأن هذه النظريات التربوية والنظم المعرفية المستوردة، لا مشروعية لها في إطار قيم الأمة وتاريخها وثقافتها، ولا بديل لنا ولا منقذ إلا بتطوير نظريتنا التربوية الذاتية والامتداد بها، ورسم سياستها التربوية، وتحديد منطلقاتها، وتوضيح أهدافها، واكتشاف أدواتها. من خلال قيمنا في الكتاب والسنة، وموارثها الثقافية وتقاليدنا الاجتماعية»⁽¹⁾.

إن التاريخ يؤكد لنا بالتجربة، أن الأمم التي تتحرر فكرياً، وثقافياً من أي تدخل أجنبي تملك زمام أمورها، وتعرف غاياتها ومقاصدها، وترسم لها المناهج، والسبل المحددة بمعالمها الشخصية، والذاتية في انسجام تام بين وحدة المنطلق، ووحدة المرجع، ووضوح الطريق، وتفاعل مع الذات. وأما اللجوء إلى السياسات الدخيلة فلا ضمان فيها للأمة للنجاة من مخاطرها الآنية، والمآلية؛ لأنها استنبتت في الغرب وفي بيئته.

وبالتالي، فهي تتفق « ومقتضيات أهدافه في السيطرة على مقدرات الأمة الإسلامية بعد سلبها شخصيتها، وجعلها تابعة فكرياً لمواطن القيادة في الغرب بعد أن تُضعف هذه البرامج الرابطة الدينية التي هي أساس اجتماع المسلمين ووحدهم. وتقل هذه الوحدة العقدية التي تتمثل في وحدة القيم الفكرية والثقافية أو وحدة القيم الحضارية، تصبح الأمة الموحدة أمماً منعزلة عن بعضها البعض فكرياً، فيسهل ضرب بعضها ببعض والانفراد بكل واحدة على حدة»⁽²⁾.

¹ - عمر عبيد حسنة: من تقديمه لكتاب: النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري لقطب مصطفى سانو - ص ص: 22-23.

² - جوانب من الغزو الفكري المعاصر - مرجع سابق - ص: 157.

وبهذا تتضح لنا أهداف الغرب الاستعمارية من خلال سياسته في التعامل مع الشعوب المحتلة، لذلك يكون من الضعف منحه الثقة في التخطيط، والتسيير لمؤسساتنا. ذلك لأن أهدافه ليست حتما إنقاذ الشعوب المستعمرة، ولكنهيرومي إلى تحقيق مطامعه الخاصة، وإن كانت على حساب أمتنا، وقيمنا.

ولعل الذي يدفع الأمة إلى الاستجداء به، واستدعاء ما عنده من العلم، والمعرفة، والمناهج، والبرامج دون تمحيص، أو نظر؛ يعبر عن فشل ذريع، وجهل كبير بمصادرنا الثقافية، ومقوماتنا الشخصية، وفقدان الثقة في ما عندنا من طاقات، وقدرات مادية ومعنوية. «إن امتداد «الآخر» واستدعاءه إنما يوجد باستمرار عند العجز عن النمو والتطوير والامتداد الذاتي لعطاء قيمنا، وامتلاك القدرة على قراءة الواقع من خلالها وتقويمه بها. عندها يتم اللجوء إلى «الآخر» واستدعاء ثقافته وفلسفته التربوية (..) فحيثما يكون العجز وتصاب الأمة بالعقم عن التوليد، يكون من الطبيعي اللجوء إلى التبني والاستدعاء. فالغزو الفكري أو التربوي أو الثقافي، مرده إلى العجز والعقم والفراغ»⁽¹⁾.

إن أمة تدرك العجز والفشل من أبنائها، وتعلم ضعفهم، وتخلفهم عن الاجتهاد؛ يكون حريا بها أن تفكر في إعادة النظر في الأسس العامة للتفكير، والنظر، ومحاولة إصلاح، وترميم ما ينبغي إصلاحه وترميمه. وليس طبيعيا أن تلجأ إلى ما عند الآخر لتستدرك به النقص، والضعف الذي تعاني منه؛ لأنهما لن ينسجما، ولن يؤاءم أحدهما الآخر، فتزداد المشكلة تعقيدا وتأزما.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يمكننا أن نصف المناهج التعليمية فضلا عن الاستغراب⁽²⁾ - غربية - بأنها مناهج قاصرة، وملفقة بين نظريات لا صلة لها بالواقع.

¹ - عمر عبيد حسنة: من تقديمه لكتاب: النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري لقطب مصطفى سائو - ص ص: 26 - 27.

² - الاستغراب: ظاهرة نفسية واجتماعية وثقافية معاصرة، يتميز الأفراد الذين يجسدونها بالميل نحو الغرب، والتعلق به، ومحاكاته. نشأت في المجتمعات غير الغربية -سواء كانت إسلامية أم لا- على اثر الصدمة

الشيء الذي ينتج عنه شحذ للطاقات، وللعقول بمعارف، ومعلومات لا تبني أسباب البحث العلمي، وأسس التفكير السليم. وتبدو من خلال استقراء الواقع التربوي «جامدة روتينية لا تتغير حسب الحاجة، مما يجعلها لا تلبي مطالب التعليم، ولا تتكيف مع البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية. يغلب عليها الطابع النظري التجريدي، مهمة الشق التطبيقي العملي(..) مناهج تُعنى بالحفظ والاستظهار والتلقين والشحن، عوض التركيز على مناهج وطرق التحرير وأدوات التعامل مع المعرفة، والعمل على تفجير القدرات الإبداعية الخلاقة»⁽¹⁾.

وفي الحقيقة لا ينبغي الاستهانة بخطورة المناهج المستوردة لأن المنهج يعني في الحقيقة رسم حدود الطريق، وأبعادها التي ينبغي للسالك السير وفق معالمها، ولا ينبغي له الخروج عنها.

الشيء الذي يبين لنا خطورة الاعتماد على ما اصطبغ منها بثقافة لا تناسب الخصوصية، ولا تنسجم مع طبيعة تفكيرها. فكما أن للإنسان خصوصياته، وشخصيته المستقلة، فإن للمنهج أيضا خصوصية ذاتية، وثقافية تمثله وتعبر عنه. قال الله تعالى:

﴿ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ

أُمَّةً وَاحِدَةً ﴾⁽²⁾

فلذلك ينبغي أن نتبين طبيعة المناهج المستوردة، ونمحص ما فيها لأن: «أغلب المناهج مستوردة من مؤسسات علمية غريبة(..) الشيء الذي جعل مؤسساتنا التربوية حقلًا للتجارب أفقدتها المصدقية الاجتماعية، لأن المناهج ومحتويات التعليم يجب أن

الحضارية التي أصابتها قبيل الاستعمار وخلالها. للاستزادة ينظر: أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص ص: 18-22.

¹ - المرجع نفسه - ص ص: 103-104.

² - سورة المائدة: جزء من الآية 48.

تكون نتاجا اجتماعيا ينطلق من عمق تناقضات المجتمع وخصوصياته الحضارية، وأي إصلاح تعليمي يجب أن يراعي هذه المسألة وتدخل في صلب تخطيطه»⁽¹⁾.

تعاني مناهج التعليم من عدة مشاكل، وعيوب تحول دونالأهداف التي تروم السياسات الإصلاحية لتحقيقها؛ فضلا عن المخاطر التي سبق ذكرها، يمكننا أن نشير إلى مسألة أخرى تعتبر فاصلة بين المناهج المستوردة، وبين تلك الخاصة بالشخصية المغربية. ذلك أن معظم المناهج إن لم نقل كلها تتميز بطابع المادية، والبعد الروحي المتناقض مع تعاليم الدين الإسلامي، وقيمه الروحية. ويستحيل أن تحقق لنا إصلاحا شموليا ما دامت النظرة إلى الإنسان ناتجة أساسا عن «انعدام الرؤية الشمولية لدى المسؤولين عن التربية، وبديهي أن تكون هذه الرؤية مفقودة مادامت العملية التربوية تتحرك في إطار التفسيرات الثقافية والاقتصادية والسياسية. إن الرؤية الشمولية ينبغي أن تستمد من أصولنا الحضارية ومقوماتنا الدينية والثقافية. ذلك أن عامل الذات – بكل ما تحمله لفظة الذات من أبعاد عقدية وتاريخية وثقافية- أساسي وجوهري في بناء هذه الرؤية»⁽²⁾.

وبالإضافة إلى هذا المعطى الذي يعتبر أساسيا، هناك مسألة أخرى لا تقل أهمية عنه. ذلك أن هذه المناهج التي نريد إصلاح قطاع التعليم بناء عليها، لابد أن تتسم أيضا بالتكامل، والاندماج الذي يجعلها أكثر فعالية، ومردودية. لأن: «الأصل في المناهج التعليمية أن تكون متناغمة ينظمها فكر واضح، وفلسفة محددة تعمل لتحقيق وحدة المعرفة، وتنمية شخصية الطالب بشكل متكامل، وتمكن عقيدة الأمة من بلوغ أهدافها، وبذلك يخدم التعليم مصلحة الأمة، ويلبي حاجاتها ويحقق أهدافها، وعلى خلاف ذلك يكون التعليم مجرد معلومات متفرقة لا رابط لها ولا جامع لها، فيفقد

¹ - إبراهيم اسعيدي: مشكل التعليم بالمغرب ومبادئ في الإصلاح - ص: 52.

² - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 104 - 105.

الغاية المرجوة منه، ويتعذر على البرنامج الدراسي بمناهجه التعليمية أن يحقق ما خطط له»⁽¹⁾.

ومن أجل المحافظة على وحدة التصور المنضبط بمبادئ المرجعية الأصلية، لابد من مراعاة تناغم المناهج التربوية، والمقررات الدراسية حتى يكون لدينا تصور متكامل انطلاقاً من فلسفتنا التربوية. وانتهاء بالمرامي، والغايات التي تعتبر إطاراً عاماً يحكم عمليات الإصلاح، ويرعى العلاقة بين المتعلم وكل مادة يراد تعلمها، وبين مختلف المواد، والمستويات كذلك وفي جميع الأسلاك. ولا بد من تحقيق الانسجام بين الكفايات، والمقررات، وبين المذكرات الوزارية، وبين المؤسسات التي تعمل على تحقيق هذه الفلسفة، وما تستلزمه من تجهيزات.

لأن ذلك من شأنه، أن يجعل النظام التعليمي مبنياً على قيمه الذاتية بدءاً «بالفلسفة التي ينطلق منها هذا النظام، وانتهاء بآليات التنفيذ، وبينهما أسئلة كبرى من قبيل تحديد مواصفات المتعلم عند نهاية مسار التكوين، والكفايات المعرفية والتواصلية، والمنهجية والتكنولوجية التي يتوقع أن يمتلكها، والهندسة البيداغوجية لنظام التكوين، بمختلف أسلاكه وشعبه، وموقع الوحدات الدراسية المكونة للمناهج، ومحتويات هذه الوحدات، ومدى تناغم المفاهيم والقيم بشكل أفقي فيها اعتباراً لوحدة الفئة المستهدفة، وطرق ووسائل التدريس، ومواصفات وخصوصيات المدرس ومحيط التعلم وغير ذلك»⁽²⁾.

¹ - صالح ذياب هندي: دليل تطوير أساليب إدماج التربية الإسلامية في المناهج التعليمية - ص: 33.

² - خالد الصمدي: "جدلية المعرفة والقيم في مناهج التربية الإسلامية" في: كيف ندرس الدين اليوم؟ - ص: 63.

المطلب الثاني

الإزدواجية

تعتبر الإزدواجية في التعليم من أخطر المخططات التي حرص الإستعمار على بقائها، وتعميقها في سياساته العامة حتى يبقى المجتمع في صراع دائم، ولئلا يتمكن من التفكير في المخططات الإصلاحية، والبرامج، والمناهج المقترحة التي تضمن له التدخل المباشر، والمشاركة الفعلية؛ تثبيتاً للغة. باعتبارها حاضنة الثقافة التي تمثلها، وسبيلاً لترسيخها في المستعمرات.

ويتعين علينا أن نعرف بالمفهوم الذي بين أيدينا، قبل أن نذكر أنواع الإزدواجية، ونبين مدى جدواها، أو أثارها على المنظومة التربوية، والحاجة إليها فعلاً؟ وكيف يمكن استثمارها؟ إلى غير ذلك من التسالات.

لقد عرف الإزدواجية مصطفى محسن بأنها: «تعني توفر الفرد على لغتين متكاملتين وفي مستوى مقبول من الإتقان»⁽¹⁾.

أما بنمسعود عبد المجيد فعرفها بأنها: «تعني وجود لغة أجنبية تستعمل في المنظومة التعليمية إلى جانب اللغة الأم، منذ المراحل الأولى للتعليم على أساس أن تكون في الموقع الثاني من حيث الأهمية»⁽²⁾.

لقد نتجت هذه الظاهرة الخطيرة عن غياب الاهتمام بالمرجعية النازمة للسياسة التعليمية المتبعة بالمغرب، وعن غياب التصور الشامل، والأبعاد الحقيقية التي تهدف إليها؛ كتقسيم المجتمع، وتشتيت ذهنه عن التمسك بثوابته، وأصوله التي من شأنها أن توحيده. ونظراً لأن هذا التوحد يمثل تهديداً حقيقياً لمصالح الإستعمار، بات يكرس الإزدواجية في اللغة، والإدارة، والتسيير، والتحكم في المسار السياسي.

وبالتالي، يمكن أن نوسع دلالة المفهوم، وعدم قصره على اللغة، ليشمل قضايا أخرى عامة، وأساسية في البناء المجتمعي. حيث يمكننا إدراج: ازدواجية النظام التعليمي برمته فيه، وهو أخطر بكثير من ازدواجية اللغة، لكونه يشكل اللبنة

¹ - في المسألة التربوية نحو منظور سوسولوجي منفتح - مرجع سابق - ص: 76-77.

² - التعليم المغربي والدور الرسالي للأستاذ - ص: 95

الأساسية في الفلسفة العامة للتعليم، والتي إذا أسندت هندستها، وبنائها إلى المستعمر، فلن تنتج المدرسة والجامعة إلا فئتين مختلفتين إن لم تكونا متناقضتين؛ ويتسع الشرح، وينقسم المجتمع فكريا وثقافيا.

ويمكن أن يندرج تحت مفهوم الازدواجية أيضا: ازدواجية المناهج وتناقضها، كتناقض المناهج الدينية مع المناهج الحديثة. ويتجلى ذلك من خلال السياسة التعليمية التي لا تنظر إلى المتعلم من خلال واقعه المعيش، ولا تعمل على تطوير كفاءاته، ومقدوراته النفسية، والعقلية، والمعرفية بما يتناسب مع شخصيته، ولا تسعى به نحو الكمال والصلاح الذي يحقق المواطن الصالح.

بل سوف نرى عوامل خفية، ودوافع أجنبية تنزعه من ذاته، وشخصيته لتخضعه لثقافة غريبة عنه. فيقع ضحية التناقض، والازدواجية، ويحصل عنده الصراع بين الأصل والدخيل، وبين الإيمان والعلم، وبين العقل والنقل، فيضطرب ويتفكك ثقافة دخيلة، ويتنكر لجذوره التاريخية، والمعرفية.

وعلى الرغم، مما في هذه الازدواجية من خطورة على نظامنا التعليمي، والمؤسساتي بصفة عامة؛ إلا أنه يمكننا أن نستغلها استغلالا ايجابيا، وذلك بالنظر إلى مآلات تلك القضايا الهامة (النظام، والمناهج، واللغة)، وجعلها موحدة المرجعية الدينية والثقافية، وموحدة الغاية، والمقصد كذلك. وأما اللغة فيمكن تعلم جميع اللغات دون حرج، وفي كل المستويات؛ ما لم تكن مخالفة للمرجعية، والمقاصد المستهدفة منها.

ولا يخفى ما في هذه الازدواجية من خطر يحدق بالتعليم، ويعوق مساره الرامي إلى التطور، والارتقاء بالمتعلمين إلى مشارف الدول المتقدمة؛ خدمة لأغراض الإستعمار.

ولذلك سنناقش كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة: ازدواجية النظام التعليمي، وتناقض المناهج الحديثة مع المقومات الدينية، وازدواجية اللغة. بما يوضحه ويبينه أكثر:

أولاً: ازدواجية النظام التعليمي

لم يعرف النظام التعليمي المغربي تغيرات كبيرة بعد الاستقلال، إذ ورثه المحتل نظامين تعليميين لازالا إلى اليوم؛ أحدهما عتيق تمثله مؤسسات التعليم الأصل، والآخر عصري تمثله السياسة الموروثة عن المحتل. وهذه مسألة مفصلية ينبغي القضاء عليها، إذا أردنا تحقيق أحد أهم بنود الإصلاح الذي يسمى "بالتوحيد". لأن هذا التعدد في أنواع التعليم، واختلافها يعكس صعوبة توحيد المدرسة الوطنية، وتحقيق الانسجام بين أنماطها، لا يمكن تجاوزها إلا بدمج التعليم الأصل مع التعليم العصري في منظومة واحدة، ومتجانسة. كما نادى بذلك مفكروا الإصلاح.

إذ صرح أحد وزراء التعليم السابقين بقوله: «يتعين الاقتناع بأن مدرسة الغد في هذا الوطن العربي الإسلامي، ستكون مزيجا منسقا بين برامج المدرسة القديمة (ويعني بها التعليم الأصل)، والمدرسة العصرية (ويعني بها التعليم العصري): فالأولى يتعين تكيفها زمنيا بجعلها مسايرة لروح العصر ومقتضياته، والثانية يتعين تكيفها مكانيا بجعلها متناسقة مع طبيعة وضعنا الوطني ومقوماتنا الروحية. وإن هذا المزج لن يكون عبارة عن خلط بين القديم والجديد بل سيكون عبارة عن تنسيق وانسجام وتعادل بين الثقافة الإسلامية والعلوم العصرية»⁽¹⁾.

وعلى الرغم من صحة، ووجاهة هذا التصريح الرفيع المستوى؛ إلا أننا مع هذا، نتساءل هل تم فعلا تحقيق الانسجام، والتنسيق بين المدرسة العصرية، وبين المدرسة العتيقة الأصلية؟.

¹ - أضواء على مشكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 132-133.

وهكذا، تتفق الفكرة السياسية مع الفكرة الثقافية في تحقيق الانسجام بين النظامين العتيق والعصري؛ من أجل توحيد المنظومة التربوية، ولكن ما الذي منع من تحقيق هذه الإرادة؟. فقد اعترف محمد عابد الجابري في نص متميز بأن: «السبع عشرة سنة الماضية⁽¹⁾ من حصول بلادنا على "استقلالها"، لم تكن كافية لتحقيق مبدأ التوحيد حتى في مظهره السطحي، ذلك لأن جميع أنواع التعليم التي عرفها المغرب على عهد الحماية الفرنسية مازالت قائمة إلى اليوم بنفس الشكل وبنفس المضمون، بل ولربما بانحراف أوسع عن المطامح الوطنية»⁽²⁾.

ونفهم من قول محمد عابد الجابري التفكك الذي تعرفه المناهج، والبرامج التعليمية بعد الاستقلال، والذي يمكن تفسيره إما بالفشل في انتخاب لجنة مختصة بتدبير برامج، ومناهج تربوية تعبر عن وحدتنا اللغوية، والدينية، والتاريخية بمفهومها الواسع. أو يمكن تفسيرها أيضا بالارتداء في أحضان التبعية الاستعمارية، والعيش في وهم الاستقلال في الوقت الذي تظهر المدرسة بمظهر الخضوع لمناهج، وبرامج غريبة.

وتعتبر هذه الشهادة دليلا آخر على التدهور الذي يعرفه النظام التربوي، والفشل الكبير الذي يعيشه في تحقيق الوحدة. سواء على مستوى اللغة، أو الأطر والإدارات، أو على مستوى المناهج، والبرامج التربوية، بله وعلى مستوى المؤسسات. إذ صارت عندنا مؤسسات عمومية تسهر عليها الدولة، وهي لا تلقى العناية، والرعاية الكافية على المستويات المتقدمة كلها أو معظمها، ومؤسسات خصوصية تسعى إلى تطوير التعليم، والمتعلم وربطه بالحاضر على النمط الفرنسي.

ولاشك، أن هذين النمطين وما ينتج عنهما سيبقيان وجها لوجه، ولا يلتقيان في أي مستوى، وعلى أي هدف. إذ «يرتبط بعضها بالتركة الاستعمارية في هذا المجال (تعليم عصري: معرب أو مزدوج، تعليم أصيل، تعليم تقني وآخر مهني، تعليم خاص،

¹ - يقصد سنة 1973 عند كتابته لمؤلفه "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب".

² - المرجع نفسه - ص: 73.

تعليم البعثات الأجنبية)، ويظل التفكك الشكلي والمضموني هو السمة النازمة لتساكن هذه الأنماط. وذلك دون أن يقع أي "توحيد" لها في إطار مدرسة وطنية موحدة ومتكاملة المكونات»⁽¹⁾.

يجيبنا محمد عابد الجابري بأن طموح الفئة المثقفة يتطلع إلى: «إنشاء مدرسة وطنية مغربية»، مدرسة واحدة تذوب فيها مختلف أنواع التعليم التي تواجدت خلال عهد الحماية. وتعكس في آن واحد إرادة الاحتفاظ بالماضي (المقومات الحضارية العربية والإسلامية)، والتطلع إلى المستقبل (تلبية حاجات التنمية من الأطر المختصة والانفتاح على ثقافة العصر»⁽²⁾.

والواقع يخبرنا أننا ما زلنا نلاحظ الفرق الكبير بين النظامين، وعدم التنسيق، والانسجام بينهما. إذ حتى في محاولة تجديد النمط العتيق نلاحظ تعثرا كبيرا، واضطرابا خطيرا في البرامج، والمناهج، والأطر. فضلا عن المعاناة التي يعاني منها خريجون التعليم العتيق في الواقع.

إن هذا الدمج بين التعليم الأصل الذي يمثل مقومات الأمة، وخصوصياتها الإسلامية، والتعليم العصري الموروث عن الاستعمار ومرجعياته، ومعتقداته الدخيلة على الثقافة المغربية، لا يمكن أن يحقق انسجاما، وتوافقا مع الواقع ومتطلباته، ولا الأهداف التربوية المنشودة منه، بل سيوسع الهوة بين أطراف المجتمع، ويكرس التمييز، والتبعية المطلقة للمستعمر. ويوضح عابد الجابري ذلك بقوله: «ونحن حينما نربط اليوم سياستنا التعليمية بهدف التوفيق بين هذين النظامين التعليميين، بين "مدرسة" ولى زمانها، و"مدرسة" لم يعد لها هنا مكانها، إنما نتجاهل حاضرها ومتطلبات غدا، تحت وطأة البنية الاقتصادية والثقافية الاستعمارية التي تعوق تقدمنا،

¹ - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب - مرجع سابق - ص: 83-84.

² - أضواء على شكل التعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 72.

وتأثير البنية الاجتماعية والفكرية، الاقطاعية المتخلفة التي تكبل انطلاقتنا، وتشوه علينا رؤانا»⁽¹⁾.

إن هذا الرأي، يؤكد لنا وعي المفكرين المغاربة بجوهر الإشكال، وما تقتضيه الأحوال، إذ أدركوا مبكرا أن الخلاص نحو الوحدة، والاصلاح؛ لا يتم إلا من خلال محاسبة الذات، والانفكاك عن السياسة الغربية المعادية لهويتنا، وثقافتنا الاسلامية العربية. أما إذا كنا نتبع سياسة «الإسقاط والإملاء والخضوع دوما للتجريب، -فإن- هذه الأنظمة التربوية التي نتحدث عنها لم تخرج من رحم المجتمع، ولم تنبت في أحضانه حتى تكون عناصر تطبيقية ملائمة لجسم المجتمع نفسه، ولكنها تجارب مستوردة أو مفروضة، لا يمكن أن ترتبط بالتركيبة الاجتماعية والاقتصادية المتوافرة في المجتمع المغربي، أي بالتفاعل الوثيق بين هذه الأنساق جميعا»⁽²⁾.

الشيء الذي ينتج عنه التنافر، وعدم التوافق بين النظم المستوردة الدخيلة، والنظم المحلية الوطنية؛ ويفرز لنا نمطين: «فكرين متنافرين إلى حد كبير، النمط الغربي الذي انتهجته المدارس الأوربية، والنمط الإسلامي الذي انتهجته المدارس العربية الحرة وكليات التعليم الأصيل، ولقد جذر هذا التنافر اختلاف الوضعية الاجتماعية للمنتمين لهذا النوع أو ذاك، مما جعل الصراعات الفكرية والاختلافات الثقافية تعكس إلى حد بعيد الصراعات الاجتماعية والثقافية»⁽³⁾.

وإذا كان عابد الجابري قد ركز على الفكر، باعتباره نتاجا ثقافيا استتبت في المدرسة بنمطيهما التقليدي والحديث، وما يتبع ذلك من صراع بين الفئات الاجتماعية. فإن هناك من يركز على أمر له ارتباط بالمنظومة التربوية من حيث كونها فلسفة تنقسم بدورها إلى تيارين، أو «فلسفتين متعارضتين، فلسفة تؤمن بواقع المجتمع المغربي وبإمكاناته ومصالحه الشعبية والوطنية وهي فلسفة مقصية لحد الآن، وفلسفة

¹ - المرجع نفسه - ص: 136.

² - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص ص: 121-122.

³ - عابد الجابري: الديمقراطية في المغرب من التأجيل إلى التزوير - ص: 28.

مستوردة أو مفروضة على هذا الواقع المغربي تؤمن مصالح الاستعمار القديم والجديد والطبقات الاجتماعية التابعة له»⁽¹⁾.

ولاشك، أن أي فلسفة في هذا المجال ينبغي لها أن تكون فلسفة واقعية لا تستهدف إلا المصلحة العامة، وعلى منوالها تنسج الأهداف، والغايات الكبرى التي نريد أن ننشئ المتعلمين عليها. وكل خروج عن هذه الغاية يعتبر اخلافاً بالنظام التعليمي التربوي كله، وانتاجاً للصراع، والشقاق بين طبقات المجتمع إن في العاجل أو في الآجل.

وسواء قلنا بهذا الرأي، أو بالذي سبقه -يعني كلام عابد الجابري- فإننا نجد أنفسنا أمام وضع قد لا يكون المتهم فيه الاستعمار وحده، ولكن يوجه الاتهام بشكل كبير إلى القائمين على سياسة الإصلاح، والمنتهجين طرق التقويم، والتعديل في ذلك من ذوي المسؤوليات الخاصة والعامة كذلك. لأن هذه المسألة خطيرة وهم على وعي بها، ولم تكن لتفوتهم، ولكنهم ومع وعيهم بها لم يعملوا على معالجتها بالحكمة، والارادة اللازميتين.

وهذه القضية -وحدة التعليم- في واقع الأمر، تعتبر من الاشكاليات التي ينبغي التفكير في حلها، والتوافق بخصوصها بين التيارات الفكرية. من أجل الخروج بنظام توافقي يراعي الخصوصيات الأصيلة من جهة، ويروم من جهة أخرى إلى الحداثة، ومسايرة الواقع الجديد؛ بما يضمن تعليماً موحداً على مستوى الأهداف، والغايات، وعلى مستوى المناهج، والبرامج، وكذلك على مستوى الأطر، والمؤسسات. وبالتالي نكون أمام وحدة حقيقية في المنظومة التعليمية، ونضمن بذلك وحدة ثقافية، وفكرية.

فالخلفية التي طبعت النظام التعليمي في بلادنا تقوم على تشجيع فكر النخبة، وتهميش التوجه الوطني الحقيقي، وتعميق الهوة بين النخبة العصرية التي تلقت تعليماً

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص: 70.

فرنسيا، وتوجيها استعماريا، والتي أعجبت بالثقافة الفرنسية والغربية عموما، والتي قلدتها في كل مظاهر حياتها؛ وكانت هي المؤهلة -اجتماعيا وثقافيا- لتولي المناصب والمسؤوليات، على عكس النخبة التقليدية التي أنتجها تعليمنا الوطني، والتي تلقنت تعليمًا عربيًا إسلاميًا، وارتبطت بالهوية المغربية، والثقافة الإسلامية، واقتصرت وظائفها على المساجد، والإمامة، وبعض الوظائف المحدودة دون التأثير في القرارات السياسية العامة والكبرى للبلد؛ وهذا خلق توجيهين ثقافيين مختلفين بل متعارضين.

لقد كرست سياسة التقسيم هذه واقعا مغايرا للأهداف التي كانت متوخاة منها، إذ نتج عنها: «فواصل وقطائع بين تعليم عمومي يراد له أن يكون عصريا منخرطا في دورة الحياة العصرية مواكبا لمستجداتها مستجيبا لتحدياتها، وبين تعليم يسمى أصيلا يراد له أن يظل منكمشا على نفسه منزويا على معترك الحياة بجميع متاعبها وصراعاتها»⁽¹⁾.

وبالتالي، تستمر هذه الازدواجية حتى اليوم، وعلى جميع المستويات والمسالك، وتستمر معها معاناة التعليم العمومي من مخلفات ذلك؛ كترسيخ التمايز الطبقي الذي استفحل في المجتمع باللجوء إلى المدارس الخاصة، والأجنبية، والتنافس فيها. إذ أصبحت الأسر تتخذ «التعليم الخصوصي كنمط للارتقاء الاجتماعي، وباتت من خلاله تتفاخر بينها حول من يدخل أبنائه لأعلى مدرسة وهو معيار لا علاقة له بما هو بيداغوجي، بل هو نوع من البحث عن مكانة اجتماعية أملت التحولات التي عرفها المجتمع المغربي. والتي أفرزت خصوصا في السنوات الأخيرة، تفاوتًا صارخا بين طبقاته الثلاث (الارستقراطية، والطبقة المتوسطة، والطبقة الشعبية التي تمثل السواد الأعظم من الأمة)»⁽²⁾.

إننا أمام وضعية تربوية عويصة تغيب فيها الأهداف، والغايات الكبرى التي تجسد فلسفة تربوية لنظام تعليمي موحد. وبدلا من أن يكون الهدف خلق أجيال تفتخر

¹ - التعليم المغربي والدور الرسالي للأستاذ - مرجع سابق - ص: 90.

² - إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة - مرجع سابق - ص: 68.

بالانتماء إلى وطن مستقل تحكمه وحدة الفلسفة، ووحدة الفكر، وينخرط كله في وحدة البناء، ووحدة المصير بالدمج بين القوى الحديثة، والقوى الأصيلة؛ صرنا أمام نزاع، وصراع هو في الحقيقة سياسي قبل أن يكون فكريا وثقافيا. أدى إلى «إنتاج أذهان وعقول يمكن وصفها بالضعف والسطحية، وتباين كبير في مجال تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ والطلاب بين المؤسسات الخاصة والمؤسسات العمومية، فضلا عن شيوع الاستيلاء اللغوي والثقافي بين أوساط المثقفين والمفكرين، وهذه أخطر الأمور على مصير المجتمعات والأمم»⁽¹⁾.

وهكذا يتضح، أن ما تقدمه تلك المؤسسات الأجنبية من محتوى فكري، ومعرفي لا يمثل إلا مرجعيتها، وثقافتها الدخيلة على المتعلم. الذي يعيش ازدواجية صارخة، بين ما يتلقاه في تلك المؤسسات، وبين بيئته، وتقاليده، وهويته الإسلامية.

إن التعليم الخصوصي لا يهتم إلا بالمظاهر أكثر من اهتمامه بالبعد التربوي، والأخلاقي، ويسعى إلى الربح المادي. فإنه مع ذلك، استطاع أن يجلب إليه فئة عريضة من المجتمع، وإن كان نظاما تعليميا ينساق باختصار « في اتجاه جودة الخدمة أكثر من جودة مخرجات العملية التعليمية من خلال مؤشرات كمية (نسبة النجاح، ارتفاع المعدلات، المستوى الدراسي، المستوى التربوي، القدرة على التربية..)، وقد تخضع هذه المؤشرات لمزيدات تقتضيها المنافسة والتسويق التجاري للمنتوج، قد تصل إلى منافسة لا أخلاقية برفع المعدلات وتضخيمها، أو تتخذ الجودة طابعا شكليا من خلال تقديم عرض مدرسي راق يوفر شروط التحصيل من خلال: فضاءات مزركشة بالألوان، وسائل تربوية/ ديداكتيكية متطورة، أو خدمات موازية مريحة (نقل، مطاعم مدرسية، فضاءات ترفيه)»⁽²⁾.

وهكذا، وبدلا من أن يكون النظام التعليمي مركزا على أساليب البحث العلمي وتطويرها، والرقى بالمتعلم إلى الإنتاج والتفاعل مع المعلومات والمعارف،

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص: 122.

² - إصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 69.

والمساهمة فيها. يركز على المظاهر والشكليات، لأن الجودة ليست اتقان اللغة الأجنبية، والتفكير على منوالها، والتبعية لثقافتها؛ وإنما الجودة هي انتشار الفكر، والعقل من برائن التخلف، والجهالة، واستنباته في حقل الخصوبة المعرفية، ودعّمه، وتحفيزه لخلق، ويبدع في العلم، ويطور الواقع والحياة. وهو الشيء الذي لم نلاحظه من خلال معظم الدراسات التي سبق أن رأيناها.

لقد أصبح التعليم «يشهد نكوصا حينما دخل في نفق معتم شوش على مصداقيته، وتم الترويج لخطاب صنف التعليم بأنه قطاع غير منتج يشكل عبءا على الدولة (البطالة، الخصخصة...)»، ولقد ظل التعليم خاضعا لرهانات الصراع بين القوى المتنافسة سياسيا وايدولوجيا حتى تحول إلى حلبة لتوازنات السلطة»⁽¹⁾.

لقد انتهت إشكالية الازدواجية في النظام التعليمي إلى مسار مظلم، أشعل الصراع بين النخبة الفكرية من جهة، ومن جهة أخرى، بين أصحاب المال والمشاريع التجارية. حيث ضاعت مصالح المدرسة بين هؤلاء وأولئك، ولم يعد يفكر أي من الطرفين في إعادة المكانة اللانقة بالمدرسة، والمدرس، وبالمتعلمين. ومن العلامات الدالة على انتهاء الدور التقليدي للمدرس، تراجع السلطة الأخلاقية التي يستحقها بسبب الهجوم الذي يتعرض له في المجتمع⁽²⁾.

ومن الدلائل الحقيقية على فشل المدرسة العمومية ما تعرفه من انتكاسة واضحة « لقيم التطوع والمثابرة والمسؤولية، واستسلاما للهيئة التربوية في مواجهة اغراءات المال، مع الزحف والتوسع المرعب لسوق الدروس الخصوصية، مما يعد سببا آخر لبداية نهاية المدرسة العمومية بالصورة التي تشكلت فيها في الوجدان الشعبي كفضاء للعطاء وكسب العلم والمعرفة»⁽³⁾.

¹ - المرجع نفسه - ص: 72.

² - ينظر: عبد المجيد السخيري: "المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الامبريالي المعولم والتسليم المعمم"، مجلة نوافذ - ع 53-54 - س 2013 - ص ص: 33-34.

³ - المرجع نفسه - ص ص: 32-33.

ومن هنا لابد أن تسعى الفلسفة التعليمية في المغرب إلى محاربة التفاوت المعرفي، والاستفادة من الامكانيات الداعمة لبناء المنظومة موحدة، على مستوى التصور والأهداف العامة، وعلى مستوى المناهج والبرامج، وعلى مستوى المؤسسات على حد سواء، لإرجاع مكانة المدرسة في المجتمع.

ثانيا: تناقض المناهج الحديثة مع المقومات الدينية

كل مجتمع يفتخر بالانتساب إلى مرجعية توحد بين أطيافه وأجناسه، وتحقق التلاحم بين فئاته ويعتز بذلك. وذلك لأن الانتماء التاريخي يعتبر لحمة بانية لتلك الوحدة، ومحقة لاستمرار الشعور بالانتساب الفكري، والحضاري، والثقافي للمجتمع. فكما يعتبر التاريخ ذاكرة الأمم والشعوب، وصائن أمجادها، وأحداثها العظيمة، فهو أساس انطلاق الاجيال المتعاقبة لاستلام أسباب الانتماء التاريخي لمواصلة البناء في صرح الحضارة، وإتمام ما خلفه الأجداء والآباء. وعلى ضوء ذلك يستشرفون المستقبل، ويخططون لانجاح البناء التنموي المزدهر، وتحسين الحياة الاقتصادية، والعلمية، والحياة الاجتماعية عموما.

ومن هذا المنطلق، اعتمدت السياسية الغربية في الحياة العامة سياسة فرق تسد، واستمدت من الفلسفة العلمانية؛ التي تنكرت للكنيسة أو الدين باعتبارهما أسبابا مباشرة للتخلف. وعلى هذا الأساس، أحدثت مناهج، وبرامج تعليمية لا تراعي القيم الدينية، وتسعى إلى تعميم هذه السياسة التعليمية على المستعمرات، بغض النظر عن ملاءمتها لشخصيتها أو لا.

وهكذا، أدرج التعليم المغربي في هذه الفلسفة، وأصبح تعليما ماديا يهمل مرجعية الدين في توجيه العملية التعليمية، خاصة في المدارس الحديثة والخاصة. فمن خلال قناعاته العلمانية هذه عمل المستعمر على فصل التعليم المدني عن التعليم الديني،

ولم يمزج بينهما مهما كانت الأسباب، الأمر الذي ترتب عليه فقدان التوازن بين الجانب المادي، والأدبي في حياة الأجيال التي أعدتها هذه النظم⁽¹⁾.

وتبعاً لذلك، عملت المناهج التعليمية على تهميش الخصوصيات الدينية، والثقافية للمغاربة المتمدرسين، ولم تهتم بإعادة صياغتها صياغة تلئم الشخصية المغربية، وتنسجم مع مقوماتها الدينية والثقافية والحضارية.

لقد كان التعليم بالمغرب كما في البلدان الإسلامية يعتمد على الإسلام في بناء، وإصلاح مناهجه التربوية. ولم يكن «غريباً أن تكون مبادئ الإسلام وفلسفته هي أساس النظام التعليمي للأمة الإسلامية، لقوة العلاقة بين الفلسفة التي تختارها الأمة وبين نظامها التعليمي (..)»⁽²⁾ وضرورة ترجمة المناهج التعليمية على هذه الفلسفة وتجسيدها، ينبغي أن تقدم المقررات الدراسية في إطار عقيدة الأمة الإسلامية وثقافتها⁽²⁾.

وإنما الغريب اعتماد برامج دخيلة بمثابة البرامج والمناهج الأصلية، وجعلها مقوماً للشخصية الإسلامية بدلاً عن تلك الأصلية.

لأن المحتل أدرك أن التعليم الديني يشكل خطراً عليه، لذلك عمل على إعفاء المؤسسات التي تمثله كجامعة القرويين، ومؤسسات التعليم الأصيل⁽³⁾—كما سبق ذكره— وأفرغها من محتواها، ودورها التعليمي الذي تقوم به، وأحدث نظاماً تعليمياً عسرياً بدلها. مما أدى إلى خلق «ازدواجية خطيرة بين نظام تعليمي يقوم على الأساس الديني، ونظام تعليمي يقوم على الأساس المدني، ثم إعطاء الأخير فرصة السيطرة وحجب الأول عن التقدم إلى الحد الذي لم يعد في الساحة مكان للفكر

¹ - النظم التنظيمية الوافدة في إفريقيا—مرجع سابق— ص: 92-93 (بتصرف).

² - دليل تطوير أساليب إدماج التربية الإسلامية في المناهج التعليمية—مرجع سابق— ص: 80.

³ - تمت الإشارة إلى هذا الموضوع في المبحث الثاني من هذا الفصل الثالث من هذا الباب المعنون بـ: "مضايقة التعليم الديني وإقصاءه في الواقع".

الإسلامي الذي أصبح حتى الآن ظلاً للتعليم المدني، مع وجود الصراع والاختلاف»⁽¹⁾.

إن نقل النظام التعليمي الغربي إلى مدارسنا بحمولته الفكرية، وفلسفته المادية في المقررات الدراسية بمفاهيم، ومعارف، وتصورات مخالفة للإسلام. تلقن للمتعلم في صورة حقائق علمية لا تقبل النقض، يعتبر تحولاً خطيراً في تعليمنا. إذ يجعل المتعلم تائهاً بين أحكام الشرع وفلسفته، وبين مقتضيات "العلم"، ويجعل من العسير إقناعه بصحة الأول، وبطلان الثاني، وبزيفه. فمجرد التشكيك في معارف التلميذ، وثقافته؛ يعتبر ربها للمستعمر، وخطوة نحو العلمنة. فمثلاً في:

* العلوم الطبيعية: تضمنت كتب العلوم الطبيعية أفكاراً، ومفاهيم إلحادية، كنظرية النشوء، والارتقاء. والتي تستهدف إنكار وجود الله، وتناقض ما يقرره القرآن الكريم. ومن تلك المفاهيم: جاءت الطبيعة بكذا وكذا، أو طورت الحيوانات نفسها لتتكيف مع الطبيعة، أو بأن وقوع الزلازل غضب من الطبيعة.. وغيرها من المفاهيم التي لا توافق تصورنا عن الكون. ومن شأن ذلك أن يرسب في أعماق الطالب مفهوم المادية، فيصدق أن الطبيعة تعمل تلقائياً، وأن العالم وجد صدفة، وأن المادة خالدة⁽²⁾.

وفي المقابل، يدرس في مادة التربية الإسلامية أفكاراً مخالفة، ومعارف، ومعلومات متناقضة لتلك النظريات، إذ تربط كل شيء كبير أو صغير في الأرض أو في السموات بالقدرة الإلهية. فهو خالق كل شيء، وأن كل ما يجري في الكون بقدر الله وعلمه. لقوله تعالى: ﴿الذي أحسن كل شيء خلقه وبدأ خلق الإنسان من

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 105.

² - المرجع نفسه - ص: 38 (بتصرف).

لحين، ثم جعل نسله من سلالة من ماء مهين، ثم سواه ونفخ فيه من روحه
وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون⁽¹⁾.

وقوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ
أَيَّامٍ⁽²⁾﴾.

وقوله تعالى أيضا: ﴿وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ
الْعَلِيمِ⁽³⁾﴾.

وهكذا يظهر التناقض، والتعارض بين مادة التربية الإسلامية ومادة العلوم
الطبيعية، أو بالأحرى ببعض الأفكار التي تدرس فيها. ولا يخفى ما يخلف هذا النمط
من التعليم من حيرة، وارتباك، أو شك، وتردد في تقبل المعلومات، والمعارف، حتى
تلك التي تعلم من الدين بالضرورة. إذ يحكم العقل، ويصبح هو الذي يقوم كل شيء،
ويبحث عن أصله، ويريد أن يعرف سره، ويغفل عن النص الشرعي باعتباره الميزان
الضابط له، والموجه للعقل نحو الإستسلام، والإيمان بالله الواحد الخالق لكل شيء.

* الأدب: أغلب المنشورات الأدبية في مجتمعنا لم توظف لخدمة فكر الأمة،
وأهدافها وفق منهج الإسلام، ولم يعكس محتواه الأدبي. بل ركب الأدب «موجة
المغايرة للدين وبث الأفكار المخالفة له، وروج لقيم هابطة لا يقربها ولا يرضى بها.
كما أن البعض استغل الأدب في هذا العصر لإهدار القيم الخلقية، وغرس الشك

¹ - سورة السجدة: الآيات 7-9.

² - سورة يونس: الآية 3.

³ - سورة يس: الآية 38.

والنفاق في النفوس والمجتمع، وتزيين الفحشاء والمنكر، ونشر الأفكار الزائفة والفلسفات الهدامة»⁽¹⁾.

وهذا أثر على المتعلم بشكل كبير، إذ تحول درس الأدب في المقررات الدراسية من تنمية الحس الجمالي، وتهذيب الأذواق، والأخلاق إلى النقيض من ذلك تماما في العديد من الحالات.

ويتضح ذلك، عند تصفح «ما أختير من نصوص لتكون أساسا لدراسة المؤلفات في السنتين الأولى والثانية ثانوي، الشعبة الأدبية نجد نماذج- "الخبز الحافي" و "بداية ونهاية"..- تتملق الغرائز الهابطة وتستقر الجانب الحيواني من الانسان، وحتى النماذج المختارة في "درس النصوص" ليست أحسن حالا مما وصفنا»⁽²⁾.

إن المستقرى لواقع المناهج الدراسية في مؤسساتنا يتضح له مدى اتساع الفجوة بين المواد الدراسية والتربية الإسلامية، فضلا على أن المواد العلمية تعرض في إطار تجريدي منفصل عن أي رابطة أو صلة إيمانية. فهي تدرس على الطريقة الغربية التي تعتمد على الحواس، والتجريب، ولا تقر بمفاهيم الوحي أو عالم الغيب.

لذلك يعتبر عماد الدين خليل أن المعرفة الغربية في -الأعم الأغلب- تنبثق من: «رؤية علمانية ومادية ذرائعية ترفض الإيمان بالغيب، وتلتصق بالمنفعي والمنظور، فيما يتناقض ابتداء مع تأسيسات المعرفة الإسلامية المبنية على الإيمان بالغيب، وعلى منظومة القيم الأخلاقية (..) -فضلا عن- أن هذه المعرفة المستوردة لم تتقبل في برامجها التربوية والتعليمية أي شيء يتصل بالمعرفة الإسلامية لكي تكون بمثابة الضابط والمرشد»⁽³⁾.

¹ نحو التربية الإسلامية الحرة-مرجع سابق- ص: 94.

² محمد بوبلي: "الأدب حين يكون تأديبا وحين يكون انحلالا"، مجلة تربيتنا- ع 2 -سنة 2000- ص ص: 57-56.

³ عماد الدين خليل: "ازدواجية التعليم الجامعي مرئيات للخروج من الأزمة" في: التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية-ص: 716.

هذا التناقض وعدم الترابط بين المناهج جعل الأجيال التي تخرجت عليها، تؤمن بضرورة الفصل بين العلم والدين؛ كما جعلت منها أجيالا تفهم دينها فهم الإنسان الغربي لدينه الكنسي المحرف في توجيه الحياة بجميع شعابها، وسبب لها ضعف الروح الإسلامية نتيجة تأثرها بالفكر الغربي المتناقض مع الإسلام.

نتج عن ذلك صراع حاد أدى إلى «فوضى فكرية هائلة واضطراب وتناقض في الأفكار والآراء، وشك وارتياب في الدين واستخفاف بفرائضه وواجباته، وثورة على الآداب والأخلاق، وتقليد للأجانب في القشور والظواهر، إلى غير ذلك مما أصبح عليه هذا الجيل»⁽¹⁾.

وتؤدي نتائج ذلك الصراع إلى جعل الشباب المغربي والعربي يشعر بالغربة، والوحشة في أرضه، ووطنه. تلك «الوحشة المفتعلة والموجودة في مناهجنا عموما، والتي جعلت كثيرا من المواقف الصعبة الحرجة تمر على شبابنا وتبقي في نفوسنا تناقضا بين ما يدرسونه من العلوم العلمية والدينية دراسة منفصلة وغير متناسقة»⁽²⁾.

والأخطر من ذلك الأمر، أنه سيشكل تهديدا للأصول الدينية، وعامل تخريب لها. إذ أصبح الجيل المسلم يعاني «جفافا روحيا، وغربة عميقة عن حقيقة دينه، وكلياته ومبادئه؛ إضافة إلى الفهم المعوج لمقررات دينه وعقيدته، مما يكفي سببا للدعوة إلى ضرورة التخلي عنها كلية، أو على الأقل السعي الحثيث العاجل نحو أسلمتها عن طريق إعادة صياغة مرجعياتها وأهدافها»⁽³⁾.

وإذا أمكن للغرب أن يضمن النجاح في أهدافه العلمانية التي صارت مستتبنة في فكر الشباب المسلم، فقد خسر بالمقابل المخطط التربوي الإسلامي غاياته.

¹ - نحو التربية الإسلامية الحرة - مرجع سابق - ص: 9-10.

² - دليل تطوير أساليب إدماج التربية الإسلامية في المناهج التعليمية - مرجع سابق - ص: 35.

³ - النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا - مرجع سابق - ص: 98.

لأن الإسلام ينظر إلى العلم، والمعرفة نظرة شمولية «حين يفتح للتربية الإسلامية مجال التكامل والنظرة الجامعة، فإنه يحرر الإنسان من ذلك التمزق والاضطراب الذي تفرضه المناهج الغربية التي تتناول الكائن البشري تناولاً مجزئاً، فرجال التربية يعالجونه بعيداً عن رجال الأخلاق، وعلماء الدين يعالجونه روحياً، ويغفلون عن جوانبه الأخرى، وبعضهم يحاكمه على أساس العقل، فيغلق جانب الوجدان والروح؛ أما الإسلام فإنه يعالج الكائن البشري باعتباره كلاً متكاملًا، بل إن أبرز ما يتميز به منهج التربية الإسلامية هو وحدة الاتجاه وتكامل النظرة، استمداداً من الفطرة والتقاء بالروح والعقل جميعاً»⁽¹⁾.

ولذا، فإن التربية الإسلامية بمفهومها الشامل الذي يطبع الحياة بطابع الإسلام وروحه، تهدف إلى تحقيق أهدافها في تنشئة الجيل المسلم المتوازن المتكامل الشخصية، بالتكامل مع المواد الدراسية الأخرى في إطار منظومة معرفية.

ولا ينبغي النظر إليها على أنها مادة تخصصية في التعليم العام، تقتصر على مقررات معينة، وحصص محددة. لأن هذا إضعاف لحصص التعليم الديني، وإلغاء لمنهجه الذي ينتظم كل المواد، والبرامج المقررة دون تناقض.

لهذا عرض المحتل مناهج الدين، والتاريخ الإسلامي في المدارس العمومية: «عرضاً منفراً، ويجعلهما على هامش المنهاج الدراسي، مما يغرس في نفوس الأطفال عامة عدم الاهتمام بهما، ويطبعهم على الاعتقاد بعدم جدواهما دراسياً، مما يرسب في نفوسهم بالتالي الاستخفاف بالدين من حيث هو سلوك وعبادات. وبالتاريخ الإسلامي من حيث هو سجل لأمجاد الأمة الإسلامية والعربية»⁽²⁾.

إن المشكلة التي يعاني منها النظام التعليمي، أو العملية التربوية والتعليمية بشكل عام، هي أنها تقوم في معظمها حسب عمر عبيد حسنة على: «التناقض في

¹ - دليل تطوير أساليب إدماج التربية الإسلامية في المناهج التعليمية - مرجع سابق - ص: 45.

² - الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام - مرجع سابق - ص: 216-217.

المرجعيات، والتشاكس في فلسفة التعليم وغموض أهدافه، الأمر الذي سوف يؤدي إلى التبعثر وتمزيق رقعة التفكير، واضطراب رؤية الحياة وكيفية التعامل معها»⁽¹⁾.

فالتأثر بالاتجاهات العلمانية الوافدة تفضي إلى تقليص المادة الدينية في المناهج بمختلف المراحل التعليمية، بحكم تبني رؤية كونية مخالفة، وما تنطوي عليه من محاولات مجافية لقيمنا الإسلامية، ومقوماتنا الحضارية العريقة⁽²⁾.

ويرجع ذلك، إلى أن منطلقات العملية التربوية والتعليمية، وفلسفتها، وأهدافها، وسياستها بشكل عام مستوردة؛ تفتقد إلى المرجعية، والقيم التي تدين بها الأمة، أو تتجاهلها، و تحيدها على الأقل. وهذا بحد ذاته يميّز الفاعلية، ويحول دون التجاوب المطلوب، كما أنها تفتقد المشروعية الإسلامية، وتفتقر إلى معادلة الأمة الاجتماعية، وتقاليدها، ومواريتها الثقافية، وتتجاهل طبيعة مجتمعنا، ومشكلاته⁽³⁾.

ثالثا: ازدواجية اللغة

واجه المغرب تحديات كبيرة إبان الاستعمار الفرنسي ومنذ الاستقلال إلى الآن، بسبب الضغط المباشر الذي فرضه عليه، من أجل تثبيت وجوده اللغوي، والثقافي، والفكري في كل المجالات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية.

وقبل أن نتطرق إلى مفهوم الازدواجية، وضرورتها، أو عدمها، والوقوف على آثارها السلبية أو الإيجابية، وقبل الوقوف كذلك على المخاوف التي تسيطر على فكر المثقفين، والمسؤولين سواء التربويين أو غيرهم. وكذلك قبل أن نعرف ما إذا

¹- عمر عبيد حسنة: من تقديمه لكتاب: النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري لقطب مصطفى سانو- ص: 31.

²-مذكرة حول اصلاح التعليم موجهة من الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية الى اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين"، مجلة تربيتنا-ع2-س2000-ص:11-12(بتصرف).

³- ينظر: عمر عبيد حسنة: من تقديمه لكتاب: النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري لقطب مصطفى سانو- ص: 31.

كانت هذه الازدواجية هي بالفعل ازدواجية متكافئة بين لغتين، أو لغات متنافسة في مجال التعليم.

ويجب التأكيد على أن هدف المحتل تكشف عنه سياسته المتعصبة، التي «وضعتها فرنسا وطبقها في عهد حمايتها للمغرب طيلة 44 سنة، والتي استمر العمل بها منذ الاستقلال حتى اليوم. لم تعرف أي مرحلة انتقالية، لا في عهد الحماية ولا في عهد الاستقلال. كان هدفها ولا يزال تحويل المغرب إلى بلاد ناطقة باللغة الفرنسية، مندمجة في الثقافة الفرنسية فكرا وحضارة وذوقا، تدور في فلك رابطة الدول الفرنكوفونية، وتدين لها بالولاء السياسي والتبعية الاقتصادية والاجتماعية. وهذا ما نجحت فيه سياسة التعليم الاستعمارية بالمغرب إلى حد بعيد»⁽¹⁾.

وإذا كان المحتل قد نجح في فرض هذه الازدواجية، وأصبحت أمرا واقعا، يجب قبل تأكيد هذا النجاح أو تفنيده، أن نعرف بالمفهوم تعريفا يقربه من الفهم قبل تناوله من تلك الزوايا المتقدمة.

وعليه، فالازدواجية في هذين المفهومين في نظرنا لا تعطي تعريفا دقيقا. وفي اعتقادنا يمكن تعريفها بأنها: قرار سيادي يسمح بتدريس لغتين أو أكثر، واستعمالها بكفاءة علمية، واعية، متوازنة مع اللغة الأم؛ قصد تحقيق أهداف وطنية، وتربوية متناغمة.

ومناجل تحقيق التوازن التاريخي، وضمان استقرار الهوية الفكرية، والثقافية، والدينية؛ لا بد من أخذ ذلك بالاعتبار عند تعلم أي لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم.

إذ لازال المغرب اليوم في تبعية مطلقة للاستعمار الفرنسي، ولم يستطع أن يتحرر من سيطرته اللغوية، والفكرية. فقد تم تعميم الفرنسية في الإدارات، والإعلام،

¹ - "واقع التعليم شهادة حية في حوار مع الدكتور إدريس الكتاني"، مجلة المنعطف - عدد 2 - صيف 1991 - ص: 125.

والاقتصاد، والتعليم. ولم يحقق مبدأ التعريب⁽¹⁾ الذي نادى به الإصلاح التربوي لسنة 1964⁽²⁾ أي نجاح. رغم مرور نصف قرن على إقراره من المبادئ الأساسية الأربعة في التعليم، لأن «ضعف التكوين اللغوي يعني انسلاخا عن الثقافة، وعن الهوية وتتصلا من القيم التي توارثها المجتمع عبر اللغة»⁽³⁾.

ويرجع مصطفى محسن سبب تراجع مسيرة التعريب في المغرب إلى: «غياب مشروع مجتمعي فكري، سياسي وتربوي متكامل يؤطر هذه السياسة في مدييها القريب والبعيد، ويحدد بالوضوح الكافي مقاصدها وأهدافها، ويضع الخطط والاستراتيجيات العقلانية لبلوغ تلك المقاصد والأهداف. كما يعين في الآن ذاته وسائل وأدوات التدخل والعمل والتنفيذ وتقويم الانجاز»⁽⁴⁾.

ويضيف أن مسألة التعريب لا ينبغي أن تقتصر فقط على مجال التربية والتعليم والتكوين، لأن ذلك حسب تعبيره هو: «منظور اختزالي، يحيل قضية مجتمعية شائكة ومتعددة الأبعاد والدلالات إلى أحد مكوناتها وأبعادها. إنه لا فائدة من تعريب التعليم والتكوين إذا لم يشكل مسيرة موازية لمسيرة "تعريب المجتمع" في

¹ - وما دمنّا في الحديث عن التعريب في المغرب نقدم المفهوم العام الذي أعطي له بعد الاستقلال، ففي مؤتمر التعريب الأول الذي انعقد بالرباط سنة 1961. تم الإجماع على اعتبار أن التعريب في المغرب هو: "إحلال اللغة العربية في التعليم محل اللغات الأجنبية، وتوسيع اللغة العربية بإدخال مصطلحات جديدة عليها، وإلزام الإدارة بعدم استعمال لغة غير اللغة العربية، والعمل على أن تكون لغة التخاطب اللغة العربية وحدها والدعاية لها، ومقاومة كل الذين يناهضون لغتهم للثقافة في ما بينهم بلغة أجنبية. وبالجملّة، التعريب هو جعل اللغة العربية أداة صالحة للتعبير عن كل ما يقع تحت الحس، وعن العواطف والأفكار والمعاني التي تختلج في ضمير الإنسان". ينظر: في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي منفتح - مرجع سابق - ص: 69-70.

² - وهو إصلاح دعا إلى تعريب التعليم في المرحلة الابتدائية على أن يبدأ التدريس باللغة الأجنبية في المرحلة الإعدادية والثانوية. ينظر: مشروع المناظرة الوطنية حول التعليم (مركز المعمورة أبريل 1964).

³ - خالد البورقادي: "إدماج القيم في المنظومة التربوية المغربية"، في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية - ص: 104.

⁴ - في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي منفتح - مرجع سابق - ص: 70-71.

شتى مجالاته وجوانبه، و"تعريب التوجهات" السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المهيكلة للنسق المجتمعي العام»⁽¹⁾.

أي إن، أي إصلاح لابد أن يكون مدروسا، ودقيقا، وشاملا من أجل نجاحه، واستمراره.

فتراجع التعريب كان بسبب عدم تعميمه في المجالات الأخرى: كالإعلام، والفكر، والثقافة، والتداول اليومي سواء في الشارع، أو المنزل، أو في المدرسة، أو في عالم التجارة، والاقتصاد. وهنا يطرح سؤال عريض، ما الذي يمنع إذا كانت العزيمة صادقة، وتدعمها إرادة سياسية، وفكرية قوية؛ من تحقيق النجاح في التعريب ولو بنسبة قليلة؟.

ولذلك يكون من الصعوبة بمكان تعريب التعليم، فضلا عن غيره من المؤسسات الأخرى؛ إذا لم يكن القرار مدعوما فكريا، وسياسيا، ومرتبطا ببرامج، ومناهج معينة لنفس الغرض طابعها الواقعية، والتبصر بالمستقبل، والتنبؤ بمآلات القرارات، والوقائع.

وهذا هو السبب الذي نعتقد أنه أدى إلى تخطي التعريب وتراجعته، دون أن يحرز أي مساحة في الفكر، والإرادة العليا. وسيبقى ملازما لكل محاولات الإصلاح حتى المتأخرة منها. ويتضح ذلك التدهور بشكل أكبر في استعمال اللغة العربية «خصوصا لدى الجامعيين والمثقفين والمتعلمين عامة، ويستوي في ذلك المعربون ومزدوجو اللغة، بحيث يكاد كلام غالبية المتحدثين حتى في اللقاءات العامة والندوات الفكرية والثقافية المعربة لا يخلو من كلمات أجنبية منطوقة بطريقة صحيحة أو

¹ - المرجع نفسه - ص: 70.

بطريقة دارجية. وكثيرا ما يكون إقحام ألفاظ غير عربية في حديث فصيح للتعبير عن مدلولات معربة لا تحتاج إلى ترجمة»⁽¹⁾.

وفي ظل هذا التدني في التعامل مع اللغة العربية كلغة وطنية قومية، فلا مكان للتعريب، إلا بإعادة الاعتبار للغة العربية سواء في التعليم، أوفي الحياة الاجتماعية عموما؛ باعتبارها مقوما أساسيا للهوية المغربية، والعمل على تجديد أساليب التفكير فيها. أما إذا كان التعريب مجرد إحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية، فلن يكون سوى تعريب سطحي مجرد من كل الأهداف المرجوة منه.

ولم يكن تراجع التعريب مرهونا بقصره على قطاع التعليم دون سائر القطاعات الأخرى، وإنما يرجع كذلك إلى عدة أمور أخرى: فكرية، وثقافية متناقضة في المجتمع.

حيث عرفت مسألة التعريب تجاذبا في الآراء، واختلافا في المواقف⁽²⁾ بين مختلف التربويين والمسؤولين، نتج عنه صراع بين اتجاهين متناقضين:

فالاتجاه الأول: اتجاه يكرس التبعية للغة الأجنبية والفرنسية على الخصوص، لأنها لغة المستعمر، ولأنها لغة العلوم، والتكنولوجيا.

والإتجاه الثاني: اتجاه ينشد المحافظة على اللغة الوطنية رغم تأخر أدواتها عن متابعة ركب الحضارة المعاصرة⁽³⁾.

ويظهر أن الاتجاه الأول⁽¹⁾ والمتبني للفكر الفرنكفوني⁽²⁾، والتبعية الكاملة للغرب هو السائد في الساحة التعليمية بالمغرب اليوم. والذي يعتبر أن اللغة الفرنسية

¹ - "مذكرة حول إصلاح التعليم موجهة إلى اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين"، مجلة تربيتنا - ع 2 - يناير 2000 - ص ص: 7-8.

² - لمزيد من الاطلاع والتفصيل حول مسألة التعريب واختلاف المواقف حولها بين المعرضين والمدافعين. ينظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص ص: 191-198.

³ - أزمة النظام التعليمي في المغرب الأسباب والمعوقات - مرجع سابق - ص ص: 72-73.

هي: «المفتاح لحل مشكل التخلف الاجتماعي الذي نعاني منه» (..) وأن مسألة التعريب في المدرسة الابتدائية والثانوية يترتب عنها قصور الطلاب على متابعة دراستهم في المعاهد العليا والجامعات، خصوصا تلك التي تعتمد في دروسها على اللغة الفرنسية، وأن المجتمع المغربي سيتخلف عن مستوى التقدم العلمي والتقني وعن حضارة العصر إذا اعتمد على التعريب في مؤسساته»⁽³⁾.

ونعتقد أن الإشكالية المرتبطة بالتعريب أعظم شأنًا، وأثقل وزنا، من أن يكون مفتاح حلها هو اللغة حسب هذا التوجه؛ إذ نرى في الواقع عددا من الدول التي أحرزت تقدما يضاها في قوته، وحدثته الدول ذات السبق في هذا المجال، دون أن يكون عائق اللغة مانعا من المنافسة على المراتب المتقدمة في ذلك.

فمثلا سنغافورة، والصين، واليابان وغيرها من الدول التي اعتمدت على لغتها الأم في سائر العلوم والمجالات أحرزت تقدما ملحوظا؛ ومثل ذلك "إسرائيل" التي تعتبر اللغة الانجليزية ثانوية، وتعطي الأولوية للغة العبرية، وهي أيضا تعتبر من الدول الرائدة في التعليم.

إن الإشكالية ليست شكلية مرتبطة باللغة كلسان، إنما هي إشكالية بنيوية هيكلية لا تتطلب الاعتماد على الطاقات، والقدرات الذاتية فحسب، بل تستغيث بغيرها في هذا المجال. وتجتهد في ترجمة ما تعثر عليه من إنتاج فكري، وتربوي هنا وهناك وتعده بما يخدم أهدافها الخاصة؛ وجعله لبنة تنطلق منه نحو البناء والتشييد، بدلا

¹ - هذا الاتجاه الداعي للتبعية الغربية تحمس له مجموعة ما سمي بـ "المذهب التعليمي" المعروف ببرنامج "بنهيمية". للتفصيل ينظر: جميل حمداوي: التصورات التربوية الجديدة - ص: 24-25. وينظر أيضا: أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب - مرجع سابق - ص: 72-73.

² - الفرنكوفونية: أول من نحت هذا المصطلح هو الجغرافي والجيولوجي الفرنسي " Onesine Reclus " في أواخر القرن 19م. جعل منها فكرة سياسية وعلاقة جغرافية لتتحية اللغة العربية والديانة الإسلامية معا. وكان أيضا من أهدافها الأساسية ربط فرنسا بمستعمراتها القديمة بدافع السيطرة، والهيمنة الاقتصادية والسياسية على كثير من الشعوب. للاستزادة ينظر: أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 49-50.

³ - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص: 87.

من نقله بلغته، وثقافته الأجنبية. فيجعل المتعلم في حيرة بين تعلم اللغات وضبطها، أو فهم العلوم ومحتوياتها وتطويرها.

ويعتقد من خلال ذلك، بضعف اللغة العربية عن مسايرة العلوم في المستويات العليا، أو يقر بأننا عاجزون عن تطويع العلوم الحقة، وإخضاعها للغتنا العربية، وهما أمران خطيران يعوقان الطلبة رغم نبوغهم، وتفوقهم.

والذي نفهمه من الازدواجية اللغوية أن تكون اللغة العربية هي الأصل في تدريس جميع العلوم، وفي جميع الأسلاك، والمستويات؛ دون تغييرها بأي لغة أخرى، إلا من باب الترجمة، والتفسير. ولا يمنع هذا من تخصيص حصص لكل الطلبة يتعلمون من خلالها لغات العالم التي ترغب فيها الدولة من أجل مسايرة البحث العلمي العالمي، ومواكبة الثقافات، والحضارات المختلفة. إن « ازدواجية لغة التعليم لا توجد إطلاقاً في أي دولة تتمتع بنظام تعليمي واقتصادي وحضاري متقدم، فاليابان والصين رغم صعوبة لغتهما وتعدد رموز كتابتهما لا تدرس إلا بلغتهما الأم في جميع مستويات التعليم. كما أن "إسرائيل" قامت بإحياء لغة ميتة هي اللغة العبرية وجعلتها لغة الإدارة والاقتصاد والتعليم والبحث العلمي، ولا تخفى علينا انجازات وإسهامات الباحثين والعلماء "الإسرائيليين" في البحث العلمي الأساسي والتطبيقي بالعالم»⁽¹⁾.

ولأن أي نظام تعليمي يتم بناؤه في لغة غير لغته الأم يظل «خاضعاً من حيث الأهداف والمرجعية والانتماء لأهل تلك اللغة. فاللغة في حقيقتها ليست رموزاً فحسب، بل هي ألفاظ ومعاني ذات مضامين حضارية وثقافية، وهي وعاء ثقافة الأمم وحضارتها. وبناء على هذا، فإن ذلك النظام سيغدو نظاماً تعليمياً وافداً غير مواكب ولا ملائم للبيئة وربما لعب دوراً في تقسيم المجتمع إلى طبقات متفاوتة غير قادرة على التواصل والتخاطب»⁽²⁾.

¹ - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 201.

² - النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري - مرجع سابق - ص: 77.

وعليه يتبين بشكل جلي، أن الازدواجية اللغوية إحدى تلك السياسات التي ألحقت بالتعليم أضرارا كبيرة؛ فمنذ عشرين سنة صرح وزير التعليم المغربي آنذاك عز الدين العراقي بجريدة العلم قائلا: «وقد أثبتت الدراسات التقنية أن أسباب انخفاض مستوى التعليم يرجع لازدواجية لغة التعليم»⁽¹⁾.

وهذا أول اعتراف رسمي بالأثر الخطير الذي خلفته الازدواجية اللغوية بهذا المجال على مختلف المستويات. بدءا برياض الأطفال، حيث نجد الطفل المغربي «لم يبلغ عمره سن الرابعة قد أضحى فريسة الغزو، وأبواه يتلذذان باستماعهما إليه وهو يتلفظ ببعض الكلمات الفرنسية، حيث يتم غرس بذور ازدواجية اللغة والشخصية والصراع النفسي وأزمة الذات فيه»⁽²⁾.

فهذا الحرص الشديد من طرف الآباء على تعلم أبنائهم اللغة الفرنسية في سن مبكرة، وقبل أن يتعلموا المبادئ الأولى للقراءة، والكتابة بلغتهم الأم؛ دليل على تكريس التبعية اللغوية، والثقافية للمجتمع الفرنسي.

إذ لا يمكن أن نعثر على بلد غربي يتعلم أبنائه لغة ثانية بعد اللغة الأم في السنوات الأولى من التعليم الأساسي⁽³⁾، بله مرحلة رياض الأطفال لما لذلك من تأثيرات نفسية، وثقافية، وأخلاقية عليهم. لأن «طريقة التفكير عندهم تتشكل منذ الانطلاقة الأولى في اطلاعه على الأنماط التركيبية في اللغة التي يتلقاها في عهد طفولته الأولى، ولابد أن تكون هذه الأنماط التركيبية والدلالية مشحونة بحمولات ثقافية محددة، وبأبعاد معرفية خاصة، تمتاح من الثقافة العامة التي تتبناها هذه اللغة»⁽⁴⁾.

¹ - "وزراء أمام المجلس الوطني الاستشاري"، مجلة العلم - ع 3054 - بتاريخ 18/07/1958 - ص : 6.

² - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص : 53.

³ - المرجع نفسه - ص : 57.

⁴ - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص : 106.

إن الخطر الأكبر لا يكمن في اللغة بقدر ما يكمن في الفكر الذي تعكسه، فهي تنقل مرجعية، وعادات، وطرق التفكير إلى المتعلمين. ويزداد الوضع تأزما حين يشمل مختلف الفئات والميادين، ويؤكد تجدر الاستغراب فكرا، وسلوكا في المجتمع المغربي.

فمواد القراءة والتعبير والكتابة «تتكرر مرتين في ذهن التلميذ، مرة بالعربية وثانية بالفرنسية الأمر الذي يستدعي منه بذل مجهودين اثنين لقاء تقنيتين لغويتين منفصلين تمام الانفصال، وهاتان التقنيتان هما المسؤولتان عن تكوين فكره وتنمية عواطفه، وتحديد أهدافه في ضوء المعلومات والمعارف التي يتلقاها بهاتين اللغتين المختلفتين فيما تحمله كل منهما من أفكار وقيم وثقافة. وفي هذه الحالة لا بد أن ينشأ لديه نوع من التعارض بين هذه الأفكار والقيم والثقافة»⁽¹⁾.

وتفاديا لهذا التعارض والصراع الضمني أحيانا، والظاهر أحيانا أخرى، لا بد من أخذ الأمر بعين الاعتبار والجد عند تعليم التلميذ لغتين معا، بشحنهما بمحتويات، ومعاني تلتقيان في نهاية المطاف عند المواطن الصالح، والشخصية المتوازنة المشبعة بالقيم الأصيلة، والأخلاق الإسلامية.

وهذا سيمكننا من اكتساب اللغتين معا، أو اللغات دون الخوف على شخصية المتعلمين، أو مستقبلهم. إذ «إن تعليم أي لغة أجنبية يجب ألا يتم في غياب الوعي بوظائفها الرمزية ومحمولاتها الإيديولوجية والحضارية»⁽²⁾.

لأن التلميذ يتأثر باللغة⁽³⁾ التي يتعلمها وبالثقافة التي تحملها تلك اللغة، ويتحدد بناء على ذلك مصير تفكيره، وشخصيته.

¹ - المرجع نفسه - ص ص: 89-90.

² - في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي مفتوح - مرجع سابق - ص: 79.

³ - من بين أهم وظائف اللغة، أي لغة ما يلي:

- وظيفة تواصلية تقوم على نقل الخبرات والمعلومات.. بين الأفراد والجماعات، وذلك في إطار سياق سوسيولوجي محدد في الزمان والفضاء.

وحيث إن الأمر كذلك، فإن تلقيه للعتين مختلفتين في آن واحد، مع إعطاء الأولوية للغة الأجنبية على حساب اللغة الأم، يجعله في حيرة، و صراع بين أفكار، ومعتقدات، وقيم مختلفة. رغم أن البحوث التربوية تثبت أن التعليم باللغة الأم خاصة بالابتدائي هو الأجدى⁽¹⁾.

هذا فضلا على المعاناة التي يعانها المتعلم في بذل جهود مضاعفة فكرية، ونفسية لتعلم لغة أجنبية، ومحاولة التمكن منها، ومن أساليبها. ولا يخفى ما في ذلك من صعوبة، وتعقيد. لأن فكرة تدريس الأطفال «باللغة الأم وحدها في المدرسة الابتدائية قبل أي لغة أجنبية أخرى، تشكل البؤرة الأساسية والخلية الأولى في تركيبة أي نظام تعليمي في كل دول العالم. وعلى أساسها يتشكل الفرد بشخصيته وهويته الوطنية»⁽²⁾.

ولا ينبغي أن يفهم من قولنا، الدعوة إلى عدم تعلم اللغات الأجنبية أو رفضها. فنحن لا نقول بهذا ولا نؤيده، ولا يمكننا ذلك وإن أردنا فعله. لأن العالم اليوم أصبح كمدينة واسعة، تختلط فيها جميع الأجناس والأمم والشعوب، وتتقاطع فيها المصالح، والآراء، والأفكار، والمعارف.

— وظيفة اجتماعية- إيديولوجية تتمثل في كون اللغة خزاناً لتقافة الأمة أي لقيمها، ورموزها التاريخية والحضارية، وذلك بالمفهوم السوسولوجي الواسع لمفهومي: "الثقافة والأمة".

— الحفاظ على هذا الإرث الثقافي والحضاري والمساهمة في مواصلة إغنائه عبر التجدد، والتحاور مع الغير، والعمل على استمراريته وترويجه.

للاستزادة ينظر: المرجع نفسه- ص ص: 78-79.

¹- تمر عملية التعليم بلغة أجنبية عبر المراحل التالية:

— تفهم سياق النص باللغة الأجنبية.

— ترجمتها ذهنياً إلى اللغة الأم للمتعلم.

— تفهم المحتوى العلمي للنص بلغته الأم.

— اختصار النص بلغته الأم يضعه في قالب صالح للكتابة.

— ترجمة النص المختصر إلى اللغة الأجنبية لتدوينه.

ينظر هامش: الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق ص: 199.

²- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

فلا غنى عن تعلم اللغات الأجنبية، وإننا ندعوا إلى إنشاء خلايا من النشء يندب إلى كل فئة منها تعلم لغة أجنبية، وإتقانها لما في ذلك من مصلحة اقتصادية، وسياسية لأمتنا، فضلا عن تبادل الخبرات، والتجارب، والاستفادة من حضارات الشعوب والأمم. ويفهم كلامنا على الوجه الصحيح، فإن اللغة الأجنبية في نهاية المطاف تعتبر حضارة مجتمع آخر ينبغي أن ننتقي منها ما لا يتعارض مع حضارتنا، وهويتنا، والفرق كبير بين أن نتعلم اللغة، وبين أن نلبس ثوبها الحضاري.

ولهذا ينبغي اعتبار اللغات الأجنبية لغات وظيفية تمكنا من مسايرة العلم المعاصر، والتكنولوجيا، والانفتاح على الآخر؛ لا أن نجعلها لغة تكوينية تترسخ في الثقافة، والفكر، والقيم، والوجدان.

فالمدارس الفرنسية تعي أهمية هذا الأمر لذلك: «تدرس اللغات الأجنبية، حيث تخصص لها حصصا معينة بوصفها لغة وظيفية للاطلاع على حضارة وتاريخ الآخرين، لا بوصفها لغة تكوينية تستغرق أكثر من نصف الحصص الدراسية الأخرى كما هو الشأن في الدول الفرنكوفونية»⁽¹⁾.

وتعتبر الجداول التي بين أيدينا تجسيدا حقيقيا للوضعية التي تعرفها اللغة العربية، باعتبارها اللغة الأم بين اللغات الأجنبية كالفرنسية والانجليزية والإسبانية في المنظومة التربوية.

وبناء على ذلك، يمكننا تحديد توجه التلاميذ وميولهم، باعتبار أن الذي يسيطر على أذهانهم هو عدد الحصص، والمعاملات خاصة بعد تبني المسالك الدولية⁽²⁾، وتعميم تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية في السلكين الإعدادي والثانوي. بالإضافة إلى التخصصات التقنية والمهنية، التي لازالت مفرسة بالكامل؛ ناهيك عن غياب التوازن بين اللغتين، وما يترتب عنه من رفع أو خفض المعدلات، ونقط المراقبة المستمرة. إذ تأتي اللغة العربية في آخر الأولويات لدى

¹ - المرجع نفسه - ص: 81.

² - ينظر: المذكرة الوزارية رقم 14/133 الصادرة بتاريخ 26 شتنبر 2014 الخاصة بالمسالك الدولية للبيكالوريا المغربية.

التلاميذ⁽¹⁾ بحكم المعامل النازل، وبحكم الحصص المخصصة لها مقارنة مع غيرها من المعاملات لدى اللغات الأخرى. وبيان ذلك على التالي:

(1)- توزيع المواد والحصص بسلك التعليم الثانوي الإعدادي⁽²⁾

المواد	الحصص الأسبوعية (بالساعات)		
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة
التربية الإسلامية	2	2	2
اللغة العربية	4	4	4
الاجتماعيات	3	3	3
الرياضيات	5	5	5
علوم الحياة والأرض	2	2(1)	2 (1)
الفيزياء والكيمياء	2	2(1)	2 (1)
اللغة الأجنبية الأولى	4	4	4
اللغة الأجنبية الثانية	-	-	2
التربية البدنية	2	2	2
التربية الأسرية	2	2	-
التكنولوجيا	-	2	2
المعلومات	1	1	1
التربية التشكيلية/ أو التربية الموسيقية	2	2	2

(:)* تحدد الأعداد المكتوبة بين قوسين عدد الساعات التي تفوق فيها الأقسام كلما تجاوز عدد تلامذتها 24

تلميذة وتلميذا.

() * تطبيق الحصص المكتوبة بخط باهت كلما توفر الأساتذة.

¹- تفيد الإحصائيات أن نسبة 90% من التلاميذ المتمدرسين في السلك الإعدادي، و 60% في السلك التأهيلي. يفقدون القدرة على التحكم في اللغات، وخصوصا منها اللغة العربية، ويعيشون أوضاعا صعبة داخل الفصول الدراسية، ويزداد بذلك العنف المدرسي بينهم، والسلوك اللاتربوي. للتفصيل ينظر: أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق- ص: 50.

²- ينظر: مذكرة رقم 43 بتاريخ 22 مارس 2006 بشأن تنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي.

(2)- المواد والخصص بالجذوع المشتركة (1)

المواد	الجذع الأصيل		جذع الآداب والعلوم الإنسانية (خيار إنجليزية)				الجذع العلمي (خيار إنجليزية)				الجذع التكنولوجي	
	الخصص	المعاملات	الخصص	المعاملات	الخصص	المعاملات	الخصص	المعاملات	الخصص	المعاملات	الخصص	المعاملات
التفسير والحديث	3	4										
الفقه والأصول	3	4										
التوثيق	1	2										
التربية الإسلامية			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
اللغة العربية	5	4	5	4	5	2	2	2	2	2	2	2
الثقافة الفنية			1	2	1							
التاريخ والجغرافيا	2	3	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2
الفلسفة	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
اللغة الفرنسية	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3
اللغة الأجنبية الثانية	3	2	4	3	8	3	3	5	3	3	3	3
الرياضيات	2	2	2	2	2	2	5	4	5	5	4	4
الفيزياء والكيمياء							4(2)	4	4	4	4(2)	4
علوم الحياة والأرض	1(1)	2	1(1)	2	1	2	3(2)	4	3			
علوم المهندس												
المعلوماتيات	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
التربية البدنية	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
المواظبة والسلوك		1		1					1			1

(0): تحدد الأعداد المكتوبة بين قوسين عدد الساعات التي تفوج فيها الأقسام

كلما تجاوز عدد تلامذتها 24 تلميذة وتلميذا.

(*) تدرس بأفواج من 16 إلى 20 تلميذة وتلميذا.

¹ - المذكرة الوزارية رقم 074×15 الصادرة بتاريخ 16 يونيو 2015، المتعلقة باحداث مسالك البكالوريا المهنية.

(3)- الجذوع المشتركة المهنية⁽¹⁾

المواد	الجذع المشترك الفلاحي		الجذع المشترك الصناعي		الجذع المشترك الخدماتي	
	الحصص	المعاملات	الحصص	المعاملات	الحصص	المعاملات
التربية الإسلامية	2	2	2	2	2	2
التاريخ والجغرافيا	2	2	2	2	4	4
الفلسفة	2	2	2	2	2	2
اللغة العربية	2	2	2	2	5	4
اللغة الأجنبية الأولى	4	3	4	3	4	4
اللغة الأجنبية الثانية	3	3	3	3	4	3
الرياضيات	5	4	5	4	2	4
الفيزياء والكيمياء	4	4	4	24		
علوم الحياة والأرض	3	4				
المعلومات	1(*)	2	2	2	2	2
التربية البدنية	2	2	2	2	2	2
المواد المهنية	4	6	4	6	6	6
المواظبة والسلوك	-	1	-	1	-	1
المجموع	34	37	32	33	33	34

(*) ساعتان (2) كل أسبوعين.

وتعطينا الجداول التي بين أيدينا توزيعا سنويا للغة العربية، وسائر المواد المدرسية بكل من السلك الإعدادي بسنواته الثلاث، والجذوع المشتركة بأسلاكها العادية، والدولية والمهنية. وتبين—هذه الجداول- سهم كل مادة من الحصص الزمنية الأسبوعية لها.

ففي السلك الإعدادي نلاحظ، أن حصص تدريس اللغة العربية واللغة الفرنسية تكون متساوية، إذ يخصص لكل منهما 4 ساعات في الأسبوع على مدى السنوات الثلاث. وعلى الرغم من هذا، فإننا نلاحظ أن اللغة الأم لم تعد تسيطر على

¹ينظر: المذكرة الوزارية رقم 074×15 الصادرة بتاريخ 16 يونيو 2015، المتعلقة باحداث مسالك البكالوريا المهنية.

المتعلم باعتبارها لغة أصلية؛ إذ صارت اللغة الفرنسية لها نفس المكانة تقريبا في ذهن المتعلم لأنه مطالب بإتقانها، والامتحان فيها على غرار اللغة العربية، وب نفس القوة، والدرجة وهنا مكنم الخطر.

أما بالنسبة للجدوع المشتركة العادية والدولية والمهنية، فنلاحظ فيها تفاوتاً بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، وفي مختلف تخصصاتها من حيث المعاملات، وعدد الحصص. ويتضح ذلك فيما يلي:

- ففي الجدول (2) نلاحظ، أن الجذع المشترك أدبي تتساوى فيه المعاملات بين اللغة العربية واللغة الفرنسية بـ 4 معاملات لكل منها، بينما تعرف تفاوتاً طفيفاً في عدد الحصص الأسبوعية بمعدل 5 ساعات للغة العربية مقابل 4 ساعات للغة الفرنسية. في حين تتراجع حصص اللغة العربية في الجذع المشترك الدولي (خيار انجليزي) بـ 5 ساعات مقابل 8 ساعات للغة الانجليزية في الأسبوع.

ونفس الملاحظة يمكن تسجيلها في الجذع المشترك العلمي والتكنولوجي، إذ تبقى اللغة الفرنسية تحتل الصدارة من حيث الحصص والمعاملات، إذ تخصص للغة الفرنسية أضعاف اللغة العربية بـ 4 ساعات للغة الفرنسية مقابل ساعتين للغة العربية، وكذلك المعاملات 3 للغة الفرنسية مقابل معاملتين للغة العربية.

- أما الجذع الأصيل فبرغم من أن أغلب مواد اللغة العربية، وأنها تحظى فيه بأهمية كبيرة بـ 5 ساعات أسبوعياً، وقد ترتفع معاملاتها لتصل إلى أربع. إلا أنه ومع ذلك فاللغة الفرنسية لا تقل عنها أهمية في هذا المسلك، إذ لا تنقص عنها إلا بحصة واحدة، ومعامل واحد مقارنة بالمواد الأخرى التي لا تلق نفس الأهمية كالفلسفة والتاريخ والرياضيات والمعلومات، إذ تخصص ساعتان أسبوعياً لكل مادة منها، والفرق في الأهمية هنا واضح.

- أما الجدول (3) الخاص بالجدوع المشتركة المهنية تخصص فيه 4 ساعات لتدريس اللغة الفرنسية مقابل ساعتين للغة العربية، وأما المعاملات فتظل اللغة

الفرنسية في الصدارة بـ 3 معاملات في كل من الجذع المشترك الفلاحي والصناعي، و 4 معاملات للجذع المشترك الخدماتي. في حين تحتفظ اللغة العربية بمعاملين في كل من الجذع المشترك الفلاحي والصناعي، لتتساوى مع اللغة الفرنسية في الجذع المشترك الخدماتي بـ 4 معاملات.

ويتبين لنا بكل وضوح من خلال المعطيات السابقة، أن اللغة الفرنسية تهيمن بشكل كبير على هذا المسار؛ سواء من جهة الحصص المخصصة له، أو من حيث المعاملات، إذ تدرس فيه المواد العلمية (الرياضيات والكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة والأرض)، وكذا المواد المهنية باللغة الفرنسية. وبالتالي، ينعكس الأمر سلبا على اللغة العربية التي يقل الاهتمام بها مستقبلا، وفي هذا ضرب لأحد مبادئ الإصلاح الكبرى الذي هو التعريب.

أما موقع اللغة العربية في سلك البكالوريا فتبينها الجداول التالية: (1)

¹ - المذكرة الوزارية رقم 14/133 الصادرة بتاريخ 26 شتنبر 2014، الخاصة بالمسالك الدولية للبكالوريا المغربية. وينظر أيضا: منشورات التوجيه المدرسي والمهني - الصادرة عن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط-سلا-القنيطرة -2020/2019.

(4)- المواد الدراسية والخصص الأسبوعية والمعاملات

بمسلك البكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية

مكونات امتحان البكالوريا								المواد		
السنة الثانية بكالوريا						السنة الأولى بكالوريا				
مسلك العلوم الانسانية		مسلك الآداب		الامتحان الجهوي						
الامتحان الوطني	المراقبة المستمرة	الامتحان الوطني	المراقبة المستمرة							
المدة	المعامل	المدة	المعامل							
المدة	المعامل	المدة	المعامل	المدة	المعامل	المدة	المعامل	5	5	اللغة الأجنبية الأولى
		4			4	2س	4	5	5	الرياضيات
		1			1	1س30	1	2	2	التربية الإسلامية
		2			2	1س30	2	2	2	اللغة العربية وآدابها
3	3س	3	4	3س	4			5	5	اللغة الأجنبية الثانية
3	3س	3	4	3س	4			8	4	التاريخ والجغرافيا
4	3س	4	3	3س	3			4	4	الفلسفة
4	3س	4	3	3س	3			2	2	الثقافة الفنية
								2	2	علوم الحياة والأرض
		4			4			2	2	التربية البدنية
		1			1					المواظبة والسلوك

(5)- الحصة الأسبوعية والمعاملات بسلك البكالوريا

شعبة العلوم الاقتصادية والتدبير

مكونات امتحان البكالوريا								حصول المواد بالسنة الأولى بكالوريا		المواد		
السنة الثانية بكالوريا						السنة الأولى بكالوريا						
مستوى العلوم الاقتصادية		مستوى علوم التدبير المحاسبية						الامتحان الجهوي			المعاملات	الحصول الاسبوعية
الامتحان الوطني		المراقبة المستمرة		الامتحان الوطني		المراقبة المستمرة						
المعامل	المدة	المعامل	المدة	المعامل	المدة	المعامل	المدة					
		2			2	2	2س	2	2س	اللغة العربية		
		3			3	3	2س	3	2س	اللغة الأجنبية الأولى		
		2			2	2	1س 30	2	2س	التربية الإسلامية		
		3			2	3	2س	3	2س	التاريخ والجغرافيا		
4	2س	4	4	2س	4			4	4س	الرياضيات		
4	3س	4	6	3س	6			4	3س	المحاسبة والرياضيات المالية		
6	3س	6	3	2س	3			6	4س	الاقتصاد العام والاحصاء		
3	2س	3	6	3س	6			3	3س	الاقتصاد والتنظيم الإداري للمقاولات		
2	2س	2	2	2س	2			2	2س	الفلسفة		
2	2س	2	2	2س	2			2	3س	اللغة الأجنبية الثانية		
		4			4			1	1س	القانون		
		4			4			1	1س (1)	معلومات التدبير		
		4			4			1	2س	التربية البدنية		
		1			1			1		المواظبة والسلوك		

(6)- المواد الدراسية والخصص الأسبوعية والمعاملات

بسلك البكالوريا شعبة العلوم التجريبية

مكونات امتحان البكالوريا											المواد		المواد بالسنة الأولى بكالوريا		
السنة الثانية بكالوريا									السنة الأولى بكالوريا						
مسلك العلوم الرياضية			مسلك علوم الحياة والأرض		مسلك العلوم الفيزيائية			الامتحان الجهوي							
الامتحان الوطني		المراقبة المستمرة	الامتحان الوطني		المراقبة المستمرة	الامتحان الوطني									المراقبة المستمرة
المعامل	المدة	المعامل	المعامل	المدة	المعامل	المعامل	المدة	المعامل	المعامل	المدة					
		2			2			2	2	2س	2	2	اللغة العربية		
		4			4			4	4	2س	4	4	اللغة الأجنبية الأولى		
		2			2			2	2	1س 30	2	2	التربية الإسلامية		
		2							2	2س	2	2	التاريخ والجغرافيا		
7	3س	7	7	3س	7	7	3س	7			5	5	الرياضيات		
5	3س	5	5	3س	5	7	3س	7			4	4	الفيزياء والكيمياء		
5	3س	5	7	3س	7	5	3س	5			4	4	علوم الحياة والأرض		
2	2س	2	2	2س	2	2	2س	2			2	2	الفلسفة		
2	2س	2	2	2س	2	2	2س	2			5	3	اللغة الأجنبية الثانية		
5	3س	5											العلوم النباتية والحيوانية		
		4			4			4			2	2	الترجمة		
		4			4			4			2	2	التربية البدنية		
		1			1			1					المواظبة والسلوك		

(7)- المواد الدراسية والخصص الأسبوعية والمعاملات

بمسلك البكالوريا شعبة العلوم الرياضية

مكونات امتحان البكالوريا								حصص المواد بالسنة الأولى بكالوريا		المواد
السنة الثانية بكالوريا						السنة الأولى بكالوريا				
مسلك العلوم الرياضية (ب)		مسلك العلوم الرياضية (أ)		الامتحان الجهوي				المعاملات	الحصص الاسبوعية	
الامتحان الوطني		المراقبة المستمرة				المراقبة المستمرة				
المعامل	المدة	المعامل	المعامل	المدة	المعامل	المعامل	المدة			
		2			2	2	2س	2	2	اللغة العربية
		4			4	4	2س	4	4	اللغة الأجنبية الأولى
		2			2	2	1س 30	2	2	التربية الإسلامية
						2	2س	2	2	التاريخ والجغرافيا
4	4س	9	9	4س	9			7	7	الرياضيات
4	4س	7	7	4س	7			5	5	الفيزياء والكيمياء
			3	2س	3			2	2	علوم الحياة والأرض
3	3س	3								علوم المهندس
2	2س	2	2	2س	2			2	2	الفلسفة
2	2س	2	2	2س	2			5	3	اللغة الأجنبية الثانية
		4			4					الترجمة
		4			4			2	2	التربية البدنية
		1			1					المواظبة والسلوك

(8)- الحصص الأسبوعية والمعاملات بسلك البكالوريا

شعبة العلوم والتكنولوجيات

مكونات امتحان البكالوريا								حصص المواد بالسنة الأولى بكالوريا		المواد
السنة الثانية بكالوريا						السنة الأولى بكالوريا				
مسلك العلوم والتكنولوجيات الكهربائية			مسلك العلوم والتكنولوجيات الميكانيكية							
الامتحان الوطني		المراقبة المستمرة	الامتحان الوطني		المراقبة المستمرة	الامتحان الجهوي		المعاملات	الحصص الاسبوعية	
المعامل	المدة	المعامل	المعامل	المدة	المعامل	المعامل	المدة			
		2			2	2	2س	2	2س	اللغة العربية
		4			4	4	2س	4	4س	اللغة الأجنبية الأولى
		2			2	2	1س 30	2	2س	التربية الإسلامية
7	3س	7	7	3س	7			6	5س	الرياضيات
5	3س	5	5	3س	5			6	4س	الفيزياء والكيمياء
8	4س	8	8	4س	8			8	9س	علوم المهندس
2	2س	2	2	2س	2			2	2س	الفلسفة
2	2س	2	2	2س	2			2	3س	اللغة الأجنبية الثانية
		4			4			1	2س	التربية البدنية
		1			1			1		المواظبة والسلوك

أما في السلك الثانوي التأهيلي بمختلف مسالكه، وتخصصاته الأدبية والعلمية، فنلاحظ تفاوتاً واختلافاً فيما بينها على مستوى الحصص المخصصة لتدريس اللغة العربية، وحصص تدريس اللغة الفرنسية، ومعاملات كل منهما. مع ملاحظة أن هذا

المستوى ينقسم إلى سنة أولى بكالوريا، وسنة ثانية بكالوريا والتي يتأكد لنا من خلالها الفرق، والاختلاف على المستويات السابقة بشكل جلي.

ويمكننا تناول المعطيات، والبيانات التي تجسد هذا الفرق بين اللغتين في هذه المسالك على النحو التالي:

- شعبة الآداب والعلوم الإنسانية ويمثلها الجدول رقم (5) بقسميها كما يلي:

فبالنسبة للأولى بكالوريا يتميز هذا المستوى في هذه الشعبة بتساوي الحصص المخصصة للغتين بـ 5 ساعات أسبوعيا، وتتساوى أيضا في عدد المعاملات بـ 4 لكل منهما، بخلاف ما سنلاحظه في الشعب العلمية والتقنية. وبالنسبة للسنة الثانية بمسلكيها الآداب والعلوم الإنسانية فلا نلاحظ تفاوتاً من حيث عدد الحصص اللهم إلا في المعاملات، حيث تتجاوز اللغة الفرنسية اللغة العربية بمعامل واحد. ورغم بساطة هذا الفرق بين المعاملات، إلا أنه يؤثر على الاهتمام باللغة، أو إغفالها كما سيتبين لاحقا.

- شعبة العلوم الاقتصادية والتدبير وتشير إليها البيانات الواردة في الجدول (6)، حيث نلاحظ نفس الملاحظة التي تم تسجيلها في شعبة الآداب. إذ تتساوى عدد حصص التدريس في السنة الأولى، والثانية بكالوريا بين اللغة العربية، واللغة الفرنسية ساعتين في الأسبوع، ولا يوجد تفاوت إلا على مستوى المعاملات، حيث تتجاوز اللغة الفرنسية اللغة العربية بمعامل واحد 3 مقابل 2.

- الشعب العلمية ونريد بها الشعب التالية: شعبة العلوم التجريبية، وشعبة العلوم الرياضية، وشعبة العلوم والتكنولوجيات، ويمثل كل واحدة منها جدول خاص بها كما ذكر. والملاحظ في هذه الشعب العلمية بمختلف مسالكها وبمستوياتها الأولى والثاني، أن اللغة الفرنسية تضاعف حصصها، ومعاملاتها حصص اللغة العربية ومعاملاتها بـ 4 مقابل 2 في كل نوع (الحصص/المعاملات)، مع تسجيل نفس الملاحظة بخصوص الخيار الانجليزي في شعبة العلوم التجريبية.

وبناء على ما سبق، يتبين من هذه الأعداد، والبيانات المذكورة الحضور الكبير للغة الفرنسية في مختلف الشعب؛ حيث تضاعف في مقابل انخفاض اللغة العربية في الشعب العلمية والتقنية والمهنية بـ 4 ساعات مقابل ساعتين في الأسبوع. علما أن مواد العلوم الرياضية، ومواد العلوم التجريبية تلقن باللغة الفرنسية في ضوء تعميم المسالك الدولية، مما زاد من تكريس حضورها، ودورها في المنظومة التربوية إلى جانب ما يتلقاه التلميذ من دروس اللغة الأجنبية الثانية مثل: الإنجليزية والإسبانية.

وهنا يمكن أن نتساءل عن أي تعريب نتحدث في مشاريع الإصلاح التربوي؟. فإن كان يقصد منه تدريس المواد العلمية، والأدبية باللغة العربية كلغة أساسية، فإن هذا الأمر لا تجسده المعطيات الواردة في الجداول السابقة. وإن كان القصد تدريس البعض منها بالعربية، والبعض بالفرنسية فهذا لا يسمى تعريبا بهذه المعطيات السابقة أيضا.

ولكن التعريب أن يكون التخطيط البيداغوجي، والديداكتيكي واضعا نصب عينيه المسارات، والمسالك، والشعب بمختلف أنواعها، ومخصصا حيزا واسعا للغة العربية لا من حيث الزمن، ولا من حيث المعاملات. باعتبارها امتدادا للمسالك المقبلة في التعليم العالي، الذي يعرف مشاكل عويصة خاصة عندما يكون التعريب مسيطرا فيه. إذ لا نجد مجالا للعربية في العلوم التجريبية، إلا ما يكون من باب الترجمة لبعض المصطلحات على ندرته.

وهذا يجعلنا نتساءل عن جدوى التعليم الذي لا يكون فيه انسجام بين مستوياته على أي لغة نعلم في تعليمنا بالعربية أو بغيرها؟ ولهذا الأمر نتائج عكسية على مستوى المردودية، والنوعية، والنبوغ أيضا.

وهذا ما يجعلنا نقر بعدم تكافؤ الموازين بين اللغة الأم وغيرها من اللغات الأجنبية، إذ «يتبين لنا على وجه اليقين، أننا إزاء شيء غير الازدواجية، هو أولى أن يسمى بالهيمنة. إن اللغة الفرنسية بالاعتبارات المذكورة أنفا قادرة على إسقاط جموع

غفيرة من التلاميذ في منتصف الطريق أو حتى في بدايته في الأحيان غير النادرة»⁽¹⁾.

لقد نجح المستعمر في خلق «مواطن مغربي بشخصيتين متعارضتين بسبب التكوين المزدوج، وعدم ائتلاف المكونات التركيبية والدلالية بين اللغتين العربية والفرنسية (..) مغاربة يدرسون العربية والفرنسية والانجليزية بنفس الحصص الموزعة بالتساوي بمقدار الثلث لكل مادة، إذ يهيئون بهذه الطريقة للانفصال النهائي في شعب الكليات والمدارس العليا»⁽²⁾. إذ نلاحظ غياب اللغة العربية بشكل كامل في كليات الطب، والهندسة، والمعاهد التقنية، والمدارس العليا العلمية، باستثناء المواد الأدبية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، أو كليات الحقوق المغربية، أو كليات الشريعة، وأصول الدين.

وبالرغم من اعتماد اللغة الفرنسية كلغة للتكوين في التعليم العالي، إلا أنها اليوم لم تعد لغة العلوم على المستوى الدولي؛ حيث أصبحت اللغة الانجليزية تحتل المرتبة الأولى، تليها لغات أخرى: كالإسبانية، والألمانية، والصينية..

والمغرب بتبنيه اللغة الفرنسية يعمل على انغلاق باحثيه على نظام واحد هو النظام الفرنسي، وما يكتب، أو يترجم إلى الفرنسية. في الوقت الذي تعرف فيه تراجعاً على المستوى العلمي. وأصبحنا نرى نزوحاً جماعياً إلى كليات الآداب، والحقوق لمتابعة الدراسة الأقدر على ربط الطالب بمجتمعه، فيصبح الجهد المبذول من طرف الأستاذ، والطالب أقل؛ خاصة وأن إمكانيات التفوق في التخصصات العلمية، والتقنية لا تتطلب تفوقاً مماثلاً في اللغة الأجنبية⁽³⁾.

وفي الحقيقة سواء تعلق الأمر بالإسبانية، أو الإنجليزية، أو لألمانية أو تعلق الأمر بالفرنسية، فإننا لم نخرج من دائرة الازدواجية في كل الاحتمالات. الشيء الذي

¹ - التعليم المغربي والدور الرسالي للأستاذ - مرجع سابق - ص: 95.

² - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص: 94.

³ - ينظر: الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 205 (بتصرف).

يجعلنا نفكر بجدية في كيفية التعاطي مع الإشكالية، والخروج منها بأحسن الحلول. إذ لا مانع أن تكون اللغة العربية أيضا لغة العلوم مادام أهلها قادرين على الرفع من قيمتها، وترجمة العلوم الغربية بلسانها العربي، فيكون الأمر أسهل على المتعلمين من تعلم اللغة الأجنبية، والتمكن منها. ثم بعد ذلك، الوصول من خلالها إلى العلوم المختلفة.

ونؤكد دائما أننا لسنا نعارض تعلم اللغات كلغات، ولكننا ندعوا إلى إنصاف اللغة الأم من تلك اللغات. وذلك لأن: «وافدية وغربة لغة التعليم عن المتعلم، تشكل في حد ذاتها عقبة كأداء في استيعاب المعلومات والمعارف، وذلك لأن المتعلم يصرف جزءا من سنوات عمره الدراسي سعيا وراء إجادة اللغة، بدلا من البدء بتلقي المعلومات والمعارف الأولية، كما أن ثقافة المتعلم تظل موجهة ومرشدة من قبل المعلومات والمعارف التي يتلقاها من خلال المراجع والمؤلفات المكتوبة بتلك اللغة»⁽¹⁾.

ورغم أن، مقدمات مشاريع الإصلاح، وتوطنات الميثاق الوطني، والرؤية الإستراتيجية تصنف اللغة الفرنسية⁽²⁾ في المرتبة الثانية، فإن الواقع غير ذلك.

إضافة إلى عوامل أخرى ساهمت في تكريس هذا الوضع منها: «ضعف تعريب الحياة العامة على المستوى الإعلامي والثقافي والاقتصادي، وعوامل أخرى تتمثل في طبيعة، ونوعية التأطير التربوي، واعتماد طرق عتيقة في تعليم اللغة العربية، إضافة إلى ارتباك، وتخلف أساليب تقويم مكتسبات المتعلمين من هذه اللغة،

¹ - النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا- مرجع سابق- ص ص: 77-78.

² - فاللغة الفرنسية تحتل مكانا متقدما جدا في واقعنا اللغوي والمعرفي بنسبة حوالي 51% لدى الشباب، مقابل أقل من ذلك بكثير للغات حية أخرى. مثل الانجليزية (5%) والاسبانية (1%)، وذلك رغم الإحساس بتغيير الوضع والتوجه نسبيا، فيما يخص الإقبال على الانجليزية خصوصا، ثم الاسبانية. ينظر: التربية والتحديث لمبارك ربيع - ص: 44.

مع عدم اهتمام التلاميذ باللغة العربية خاصة منهم الذين يتابعون دراستهم بالشعب العلمية والتقنية»⁽¹⁾.

هذه الانعكاسات لظاهرة الازدواجية اللغوية شكلت خطورة كبيرة على الانتماء الثقافي نفسه، الذي أصبح «مزدوجا، فيتخيل الطالب أحيانا بأنه ينتمي إلى ثقافتين ينبغي الجمع والتوفيق بينهما، لكنه وكثيرا ما يميل إلى الثقافة الأجنبية لقوة جذبها وبريقها»⁽²⁾.

وهذا التنازع الثقافي والنفسي لدى المتعلم ينتج أجيالا من المثقفين مستعدين للخلاف، والاصطدام بالفئات الأصلية ذات المنزع المغربي، والتوجه الفكري الأصل. ولسنا نبالغ في هذا الذي نقوله، ولكنه تخوف حقيقي يشهد به الواقع الثقافي للمغاربة، وما ينتج عنه من صراع بين المثقفين. وللعذر نقول إن التدريس باللغة الأجنبية، والميل إلى إعطائها الأولوية على اللغة الأم هو نوع من التضحية بكل المكونات التي تحملها هذه اللغة، وانتصار بالمقابل لمكونات تلك اللغة الأجنبية.

وهذا التخوف يمكننا أن نجده عند بعض المثقفين الذين دعوا إلى إيلاء اللغة العربية أهمية تناسب قدرها؛ كأمثال علال الفاسي الذي يقول: «فإذا أخذت لغتنا مركزها من كل المدارس لم يعد علينا بأس بعد ذلك، إذا أضفنا لها لغة أو لغات حية تفتح لنا آفاق الاتصال بالعالم الغربي الذي نتطلع إلى الاقتباس من تجاربه وفلسفاته. لكن الدراسات الأساسية كلها يجب أن تكون بالعربية، أي يجب أن تحل العربية محل اللغتين الفرنسية والإسبانية في جميع المدارس التي تؤسسها الدولة والأفراد المغاربة، وتحل اللغتان محل العربية اليوم»⁽³⁾.

وعليه، فإن أي تقدم للأمة رهين بتطوير لغتنا الأم، والرفع من شأنها في جميع المعاملات، والمجالات؛ لأنها أهم خطوة في سبيل إصلاح التعليم، والرقى به.

¹ - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 208.

² - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 62.

³ - النقد الذاتي - مرجع سابق - ص: 351.

بإعطاء «الأولوية لتحسين تدريس لغتنا الوطنية وتمكين أبنائها من حسن استعمالها، والاهتمام بتراثنا الثقافي في تعدديته الغنية وروافده المخصبة»⁽¹⁾.

¹ - "مذكرة حول إصلاح التعليم موجهة من الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية إلى اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين"، مجلة تربيتنا- ع 2- س 2000- ص: 8.

المطلب الثالث

عدم مراعاة الخصوصية المغربية في وضع

المقررات الدراسية

يتميز الكتاب المدرسي بأهمية كبرى تجعله عنصرا أساسيا بالنسبة للمعلم والمتعلم معا، لكونه أحد أسس العملية التعليمية؛ إذ يلزم التلميذ خلال مراحل تعلمه، ويعتبر مرجعه الأساسي الذي يمثل الحد الأدنى من المعلومات والمعارف، التي ينبغي له تحصيلها. أو هو كما عرفه فريد أمعضشو بكونه: «وسيلة بيداغوجية تصاغ بعناية بالغة، وتشتمل على مضامين وأنشطة وإجراءات وغيرها. تتوخى في مجموعها تحقيق أهداف مسطرة قبلا، لا تكاد تخرج عن تبليغ معارف للمتعلمين واكتسابهم مهارات وقدرات وتقنيات تنفعهم في حياتهم وتكون منهم مواطنين صالحين»⁽¹⁾.

وقد عرفه خالد البورقادي بأنه: «وثيقة وأداة مطبوعة ومنظمة وفق ضوابط بيداغوجية وديداكتيكية، موجهة للاستعمال في صيرورة تعلم وتكوين متفق عليه»⁽²⁾.

وعند التأمل في التعريفين السابقين، نلاحظ أنهما يتفقان على أن الكتاب المدرسي مطبوع بيداغوجي ديداكتيكي صيغ بطريقة منضبطة لفائدة المتعلم، وأنه يلزمه خلال مرحلة دراسية معينة. كما نلاحظ أيضا، أنه في التعريف الأول جاء بتفاصيل لم ترد في التعريف الثاني أهمها أن الكتاب المدرسي يشمل مضامين، وأنشطة، وإجراءات تساهم في تطوير مهارات، وقدرات المتعلم.

وبالتالي يمكننا القول، بأن الكتاب المدرسي وثيقة وزارية تسهر عليها لجنة من المفكرين التربويين لتجعلها أساسية في حياة المتعلم، من خلاله يمكنه تحصيل مجموعة من المعارف، والمهارات، والقدرات العقلية، والعملية التي تجعله يرتقي في سلم المعرفة، ويطور من تلك القدرات، وينسجم مع السياسة العامة للدولة في التعليم. بالإضافة إلى أنه يحدد للمدرس ما ينبغي تدريسه للتلاميذ وكيفية ذلك، وهذا لا يعني

¹ - فريد أمعضشو: "البعد الجهوي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية (كتاب التلميذ في التعليم الابتدائي نموذجاً)"، مجلة علوم التربية- ع 57- س 2013- ص: 89.

² - خالد البورقادي: "إدماج القيم في المنظومة التربوية المغربية بين الوثائق الرسمية والاشتغال الديداكتيكي"، في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية- ص: 97.

التقيد بالكتاب دون الانفتاح على نصوص أخرى بديلة، ومواضيع مكملة، وأنشطة موازية يراها مناسبة للعملية التعليمية. فلا يبقى المدرس ملزما بالكتاب المدرسي يدرسه بطريقة ميكانيكية، بل لابد له من هامش من الحرية للتصرف إذا استدعى المقام ذلك. مع ضرورة مراعاة مبادئ المنهاج المعتمد، وأهدافه وغاياته، وتجنب كل ما من شأنه أن يمس الأخلاق، والقيم، والثوابت وغيرها⁽¹⁾.

لأن الحرية هنا، لا تعطي الحق للمدرس في الخروج عن أهداف المقرر، أو العمل على نشر ايديولوجية منحرفة أو ماشابه ذلك.

وينبغي للكتاب المدرسي أن يرتبط «بالواقع الذي يعيش فيه المتعلمون المستهدفون به، وارتباطه بما يتسم به هذا الواقع من غنى ثقافي، وتنوع اجتماعي وبيئي وغيره؛ لأن ذلك هو الضامن لتفاعل المتعلم معه، واقباله بحب عليه مادام يلمس فيه واقعه المعيش، ويستجيب لجملة من انتظاراته وحاجياته»⁽²⁾.

وفي الحقيقة عندما نركز على ارتباط الكتاب المدرسي بواقع التلميذ نروم إلى فكرة واقعية هذا المؤلف، ودوره في نقل المعارف إلى المتعلم. من أجل ألا تكون عنده ازدواجية، أو انفصام فكري بين ما يدرسه، وبين ما يعيشه في الحياة.

وبالرغم من أهمية هذا، وضرورته في العملية التعليمية، إلا أن المقرر الدراسي ينبغي أن يتميز بمجموعة من الخصائص اليداكتيكية، ومعايير بيداغوجية نشير إلى أهمها:

- 1- ملائمة المادة المختارة، ومحتواها لسن المتعلمين، ومراحل نموهم.
- 2- انسجام المادة مع الأهداف المحددة، والمتوقعة للمرحلة الدراسية المعنية.
- 3- تدرج المادة العلمية، وارتباطها مع ما قبلها وما يليها.

¹ - ينظر: فريد أمعشوشو: "البعد الجهوي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية (كتاب التلميذ في التعليم الابتدائي نموذجا)"، مجلة علوم التربية- ع 57- س 2013- مرجع سابق- ص: 90.

² - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

4- علاقة المادة المعنية بالمواد الأخرى التي تدعمها، وتعززها، وتستفيد منها.

5- توازن المادة ومتطلباتها مع المواد الأخرى

6- توافق المادة مع متطلبات المجتمع وأهدافه وخدمتها له⁽¹⁾.

لا يخفى ما للمقررات الدراسية من أهمية بالغة، وشأن خطير ضمن مختلف أركان العملية التربوية في صياغة عقول الأجيال المستهدفة، وبناء شخصياتهم. إذ لا يخلو أي نظام تعليمي من مرجعية توجهه، وفكر يؤطره؛ لذلك فالمقررات الدراسية التي ألقت تحمل في طياتها مرجعية مؤلفيها، وفلسفتهم.

وعليه، ينبغي أن تراعى خصوصيات المتعلم الثقافية والاجتماعية عند تأليف الكتاب المدرسي، ومرجعياته الإسلامية تحقيقاً للأهداف التي وضعت فيه. أما نقل العلوم الغربية، والكتب المؤلفة فيها إلى النشء المسلم بروحها المعرفي، فلا تعبر إلا عن عقلية واضعها، ولا تحمل إلا أفكارهم، وقيمهم الغربية؛ فنشرها في مجتمع مسلم «يحدث به قبل كل شيء صراع عقلي، ثم يتدرج ذلك إلى تزعزع العقيدة، والردة الفكرية (..)»، لأن الإسلام والمدنية الغربية وهما يقومان على فكرتين في الحياة متناقضتين تماماً لا يمكن أن يتفقا. فإذا كان ذلك كذلك، فكيف نستطيع أن نتوقع أن تظل تنشئة أحداث المسلمين على أسس غربية، تلك التنشئة القائمة في مجموعها على التجارب الثقافية الأوروبية وعلى مقتضياتها⁽²⁾.

ومما ينبغي التنبيه عليه هنا، أن المقرر الدراسي يعكس أمرين أساسيين في أي مخطط تربوي لأي أمة من الأمم:

الأول: أنه ينطلق من حضارة وتراث تلك الأمة، والتي تمثل مرجعيتها التاريخية، والفكرية، والثقافية.

¹ - طه الحاج الياس: المناهج بين الثوابت والمتغيرات - ص: 55 (بتصرف).

² - نحو التربية الإسلامية الحرة - مرجع سابق - ص ص: 25-26.

والثاني: أن المقرر الدراسي يعكس سياسة الدولة في تصور لها لنوع التربية، والأهداف، والغايات التي تقصدها من تلك العملية.

وبناء على هذا، يتبين لنا خطورة الأمر عندما تقوم دولة ما باستيراد الكتب الدراسية من مجتمعات أخرى لا تمثل شيئاً مما قلناه عن ثقافة، وهوية تلك الدولة. الشيء الذي يكرس التبعية، وينبئ عن انهزامية، وضعف في الإبداع، والانتاج التربوي.

وباستقراءنا للواقع التربوي بالمغرب، ومن خلال المقررات الدراسية يتضح لنا مدى تغلغل الفكر الغربي في مناهجه التعليمية، والتبعية لكل ما هو أجنبي؛ كنقل أفكارهم، وقيمهم، ومهاراتهم في تدبير الحياة العامة والخاصة، وترجمة كله إلى اللغة العربية بناء على تصور واقعهم السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي. وفيه توجيه للأجيال نحو خدمة الغرب، وتعميق للإتكالية.

ونؤكد هنا، على بعض المآخذ التي تتعلق بالمقرر الدراسي من خلال التصور الإسلامي، وفلسفته التربوية التي تعتبر قوام المنظومة التعليمية على مستوى المقاصد، والغايات. بالإضافة إلى بيان أثر الغزو الفكري على المقررات الدراسية من عدة زوايا، مع التركيز على علاقة ذلك بالمتعلم، والمجتمع، وبالنظام التعليمي ككل. وسنفصل فيها القول على النحو التالي:

أولاً- الصورة في المقررات الدراسية

تعتبر الصورة في المجال التربوي عنصراً مهماً، وأساسياً في وسائل التربية؛ فهي تساعد التلميذ على التعلم، وتيسر فهمه، واكتسابه للمعلومات، والمعارف، والخبرات خاصة في السنوات الأولى من التمدرس. فلا بد « أن تكون وظيفية لا مجانية مُؤتى بها لغير فائدة، وأن تكون واضحة معبرة، وأن تكون متنوعة غير مشعرة بالروتين والملل. ومنها ألا تمس بالأخلاق والآداب العامة والمقدسات والثوابت، وألا تكون منطوية على دعاية لأي جهة أو ترويج لأي منتج استهلاكي

وغيره، بل يجب أن تكون رسالتها تربوية وتعليمية أساسا، بعيدا عن الأدلجة والانحياز والمساس بما أشرنا إليه، وأن تحقق أهداف توظيفها بيسر حتى تكون محتوياتها وأبعادها قريبة من مدارك المتعلمين ومحيطهم وبيئاتهم، ومتصلة بها اتصالا مباشرا»⁽¹⁾.

فهذه أهم مواصفات الصورة التربوية الهادفة لمخاطبة المتعلم بالشكل المطلوب، والمفيد. فالصورة وبشكل عام لها وظائف ديداكتيكية متنوعة نجملها فيمايلي:

- **الوظيفة التوضيحية:** حيث تسهم في بيان الفكرة، أو الموضوع الذي يتطرق إليه النص المكتوب، فتساعد المتعلم على إدراك دلالات الخطاب اللغوي، وتوجهه نحو التأويل السليم، والقراءة المنشودة، وتجسد أمامه المجردات، وتفسح له المجال للمقارنة بينها، فهي بذلك تدعم دلالة النص اللغوي وتضيئها.

- **الوظيفة الإقناعية:** حيث تعتبر الصور إحدى وسائل الإقناع المتعددة التي يلجأ إليها الكتاب المدرسي للتأثير في المتعلمين، وإقناعهم بمحتوى النصوص؛ وذلك بتقريب موضوعات التعلم منهم، وتشخيصها أمام أنظارهم خاصة في مستويات التعليم الدنيا، حيث تكون الصورة دعامة لتعلم اللغة، واكتساب مفرداتها.

- **وظيفة الإثارة:** وجلب الانتباه إلى الدرس، وإلى موضوعه، فغالبا ما تكون ملاحظة هذه الصور منطلقا لوضع فرضيات لقراءة النصوص المصاحبة لها، باعتبارها مؤشرات دالة قادرة على توجيه القراءة، وفتح آفاق التوقع، والتأويل⁽²⁾.

وبالرغم من أن للصورة وظائف محددة، إلا أنها حمالة أوجه، فقد تتعدد حمولاتها «بتعدد معانيها المحتملة، وهذه الخاصية تجعل حضور سياق أو رسالة

¹ - فريد أمعشوشو: "البعد الجهوي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية"، مجلة علوم التربية-ع 57- س 2013-مرجع سابق- ص ص: 91-92.

² - حسن منير: "دور الصورة التوضيحية في التعبير عن التمثيلات القيمية في الكتاب المدرسي" في: اشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية-ص: 303.

نصية على شكل عنوان أو تذييل أو نص مصاحب ضروريا أحيانا، من أجل تجنب تشتت المعاني وتذبذبها أثناء قراءة بعض الصور التي تحمل هذه الخاصية، ومن أجل توجيه تأويل القارئ»⁽¹⁾.

وفي هذا السياق، تمثل الصورة في المقرر الدراسي أفضل وسيلة للتعبير عن مجموعة من الأحداث، والمشاهد التي تجسدها، وتحملها، وهي أكثر تأثيرا على المتعلم خاصة في المستويات الأولى من دلالة النص أو اللفظ؛ لأنها تقرب الواقع منه بشكل أكبر، بل إنها تجسد جزءا منه، وتحفزه على التعبير عن محتواها، ولذلك فهي أقوى من غيرها.

وإذا كانت كذلك، فإنه ينبغي للصورة ألا تخرج عن الإطار التربوي الذي يحمل جدة فكرية، ومعرفية للمتعلم، وتحرص على التناسق القيمي، والأخلاقي بين ما تحمله الصورة، وبين ما تهدف البرامج والمناهج التربوية إلى تحقيقه. وسنورد بعض المواقف كانت الصورة فيها بعيدة عن القيم، والأخلاق العامة للمجتمع.

أ- الصورة وترسيخ القيم الغربية في المجتمع

نموذج من الكتاب المدرسي لسنة السادسة من التعليم الابتدائي في الوحدة الديداكتيكية الرابعة: وسائل النقل. في الصفحة (24)، يظهر على الصورة رجل إلى جانب امرأة متبرجة في إحدى وسائل النقل العمومية؛ وهي صورة تكرر فكرة الاختلاط والتبرج، وترسخهما في وجدان المتعلم، واعتباره أمرا واقعا ينبغي قبوله واستساغته، وهذا يتنافى مع قيمة من القيم التنظيمية في التصور الإسلامي وحضارته. فهذا المظهر وهو يتكرر بشكل مكثف عبر صور الكتاب ومشاهده، يمثل تزكية لطابع التغريب الذي أصبح سمة ملازمة لحياتنا الاجتماعية، وعلاقتنا اليومية⁽²⁾.

¹ - المرجع نفسه - ص: 301.

² - عبد المجيد بنمسعود: "قراءة إسلامية لمنهاج اللغة الفرنسية للتعبير الشفوي (السنة السادسة-تعليم أساسي)"، مجلة تربيتنا-ع2-س يناير 2000-ص: 60.

أما في الوحدة الديداكتيكية الخامسة في الصفحة (21) تبدو على الصورة ساحة "جامع الفنا"، ويظهر في أحد جوانبها أحد المشعوذين ينفخ في مزمارة الذي تتحرك على نغماته الأفاعي، ويقف أمامه سائحان يتأملان المشهد. وهذه الصورة «لا تمثل مظهرا مشرفا، ولا تشكل مثار اعتزاز بالنسبة للتلميذ الذي لا شك في أنه سينظر إلى المشعوذ باعتباره رمزا للتخلف والدونية، بينما ينظر إلى السائحتين على أنهما يجسدان مظهرا للتمدن والتحضر، وغير خاف ما يخلفه ذلك من تعميق الشعور بالإحباط لدى التلميذ. -بالإضافة إلى أن هذه المشاهد- تنمي نزعة فلكلورية لدى المتعلمين تورثهم تبليدا في الحس يفقدهم الإحساس بالكرامة الإنسانية، وتجعلهم ينظرون إلى مظاهر التهميش على أنها مظاهر عادية مألوفة لا تبعث على الاستياء أو الاستهجان»⁽¹⁾.

وعليه، فإن المقررات الدراسية تحمل بين طياتها عشرات من الصور التي تعتبر مثل هذين النموذجين السابقين، ولا تزرع في انطباع المتعلم، وذهنه القيم الصحيحة، والمواقف الإيجابية التي تسعى البرامج والمناهج التعليمية إلى تحقيقها في سلوكه. وهكذا يحصل تناقض بين تلك البرامج والمناهج، ومحاولات الإصلاح من جهة، وبين المقررات الدراسية التي تعتبر في علم التربية أول لبنة، وأفضل وثيقة تعليمية يبني من خلالها المتعلم شخصيته.

ب- تشجيع الصورة للتمييز العنصري

في الحقيقة يمكن للصورة أن توظف بعدة طرق، وتستغل بحسب ما تحمله في طياتها استغلالات متنوعة إما ايجابية أو سلبية؛ فلذلك نركز على ضرورة التناسق، والتناغم بينها كوثيقة، وبين الموقف الذي تسعى إلى ترسيخه في السلوك.

¹ - المرجع نفسه-ص:61.

ففي هذا الإطار، قد تسعى إلى غرس قيم الإحساس بالدونية، والعنصرية البغيضة، والقيم الدنيئة التي تعطي أفضلية، وسيادة لجنس على حساب جنس آخر. وقد لاحظنا مجموعة من الأمثلة في الصورة، وتعتبر خطيرة فعلى سبيل المثال:

- صورة انسان فقير أُمي يعاني من الجفاف، والعري، وقلة الغذاء (كتاب في رحاب الاجتماعيات السنة الأولى، ص 168-172-176.. وكتاب مرشدي في اللغة العربية السنة الثانية، ص 62)، يكسوه الإنسان الأبيض، ويغذيه (كتاب إحياء التربية الإسلامية السنة الثانية، ص 75)، أو هو عبد للسلطان (كتاب في رحاب الاجتماعيات السنة الأولى، ص 145).

- صورة إنسان بدائي يعشق الرقص، ويعيش في الصحراء، أو في الأرياف (كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثانية، ص 196، وكتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثالثة، ص 200-201-203، وكتاب التجديد في الاجتماعيات للسنة الثالثة، ص 188).

- واللافت أن كتب التربية الإسلامية⁽¹⁾ الثلاثة تضمنت صورة واحدة فقط، تشخص رجلا أسودا يكسوه رجل أبيض قميصا، مذيلة بنشاط يدعو التلميذ إلى ملاحظة الصورة، وبيان العمل الذي يقوم به الشخص الأبيض، واكتشاف الصفة القلبية التي يتميز بها، ولن تكون هذه الصفة غير الشفقة، والرحمة⁽²⁾.

ها نحن، أمام مشاهد "صورية" تعبر عن معنى الحرية، ومفهوم الكرامة، وتبين قيمة الوعي بحقيقة الإنسان كمفهوم. ففي الوقت الذي ينبغي أن تعبر الصورة عن حرية الإنسان، وكرامته، وأحقيته في الحياة الكريمة؛ تمثل مظهرا للتمييز العنصري يتفوق فيه العنصر الأبيض على العنصر الأسود، وهي معاني حاربها

¹ - للتوسع نظر: عبد الوهاب حاجي: التربية الإسلامية من خلال كتبها المدرسية منذ 1957 الى تعديلات 2016 دراسة وتوثيق ومقارنة.

² - حسن منير: " دور الصورة التوضيحية في التعبير عن التمثيلات القيمية في الكتاب المدرسي " في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية-مرجع سابق-ص: 310.

الإسلام بشدة، وقد قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه كلمته المشهورة: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا".

ت- علاقة التميز المجالي(*) بالعدالة الاجتماعية

يعتبر الحديث عن المجال من الأمور المهمة في البناء المجتمعي، وذلك أن الوضع الطبيعي للمجال أن تعمه العدالة الاجتماعية بكل ما تحمله من معاني الرعاية، والعناية، وتحديد الكفاءات، وتطوير المهارات بما يتناسب مع كل مجال على حدة. أما عندما ما تكون الصورة متنكرة لمجال ما، ولما يقدمه من خدمة، ودعم للمجتمع فإنها تصبح نمطية، ولا تعبر بواقعية، وصدق عن ذلك المجال.

فتصوير المجال القروي متميزا عن المجال الحضري في الغناء، والرقص كالصور المصاحبة لنصوص: "رقصة أحواش" في كتاب المفيد في اللغة العربية للسنة الأولى، "وإلى موسم املشيل" في كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثالثة، و"رقصة تاسكيوين" و"الموسيقى الشعبية" في كتاب مرشدي في اللغة العربية للسنة الثالثة. فالصورة التي سعت هذه الكتب المدرسية إلى ترسيخها في عقول المتعلمين عن العالم القروي، ورجاله، ونسائه هي صورة اختزالية لا ترى في هذا الفضاء، إلا البعد الفلكلوري الفرجوي الذي خلفته النزعة الاستعمارية الأوربية لهذه المناطق من المغرب⁽¹⁾.

بينما العالم القروي لا يقل انتاجا، ونشاطا، وحيوية عن المجال الحضري، لأن الفلاح يسعى بحيوية، ونشاط لحرث الأرض، واستغلالها، وتربية الماشية، وإتقان الحرف التقليدية وغيرها من الوظائف التي يمكن للصورة أن تعبر عنها بإيجابية وواقعية، ترفع من قيمة المجال القروي، وعلاقته بالتنمية الاجتماعية، والاقتصادية.

وتكفي هذه النماذج التي تنقلها الصورة في المقررات الدراسية، والتي تحمل في طياتها دلالات ومعاني، لا ترقى إلى المطلوب تربويا وبيداغوجيا، عن عشرات

¹ - المرجع نفسه - ص ص: 311-312.

النماذج والأمثلة الأخرى، الموزعة في مختلف كتب المقررات الدراسية وكل المستويات. والتي في مجملها لا تحفز على النموذج الإيجابي، وإنما تكرس الجهل، والإحساس بالدونية، ولا تساهم في الوعي والتغيير.

لأن المكان لا يسمح بعرضها، وتكفي الإشارة، ومن أراد أن يستزيد من هذا فليرجع إلى تلك المقررات الدراسية، وإلى الذين تناولوها بالدراسات، والنقد⁽¹⁾.

ثانيا: دلالة النصوص وعلاقتها بالمستوى الدراسي

أ- على مستوى المادة المعرفية

إذا كان الكتاب المدرسي الوثيقة الأكثر ارتباطا بالتلميذ، والوسيلة التي من خلالها يغذي عقله، ووجدانه، وسلوكه، ويستمد منها المعرفة المناسبة له؛ إذا كان الكتاب يمثل كل هذا فينبغي أن يراعي فيه المستوى العقلي والنفسي، والاستعداد الذهني للمتعلمين، حتى ينقل إليهم المضامين التي تتطابق مع قدراتهم العقلية والإدراكية، ومن أجل أداء الدور المنوط بها. أما إذا كان المضمون لا يعبر عن واقع التلاميذ، ولا يراعي القدرات، والكفاءات المختلفة بينهم؛ فإنه يصبح حينئذ أداة تنفير، وإعراض عن التعلم والمعرفة بسبب الصعوبات التي تواجههم عند قراءة النصوص

¹ - للتوسع والتفصيل أكثر في هذا الشأن يراجع الأبحاث والدراسات التالية:

- عبد المجيد بنمسعود: "قراءة اسلامية لمنهاج اللغة الفرنسية للتعبير الشفوي -السنة السادسة تعليم أساسي"، مجلة تربيتنا-ع2-س2000.

- عبد الوهاب حاجي: مسار مادة التربية الإسلامية من خلال كتبها المدرسية من 1957 إلى تعديلات 2016 دراسة وتوثيق ومقارنة.

- عبد الله الشارف: أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب.

- أحمد العياشي: "عوائق تحقيق أهداف المنهاج والتوجهات التربوية في اللغة العربية نموذج الدرس اللغوي"، مجلة علوم التربية-ع 54-س2013.

- كريم بلاد: "القيم في الكتاب المدرسي: دراسة وصفية تحليلية كتاب الكامل في اللغة العربية للسنة الأولى بكالوريا علوم نموذجاً" في: اشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية.

التي غالبا ما تكون فلسفية، أو ذات طابع تجريدي أسلوبا وتركيبا، تشتت أفكارهم وذهنهم فلا يستطيعون استيعاب مضامينها، ودلالاتها.

وفي هذا السياق نذكر نماذج من المقررات الدراسية لبعض المواد:

- مادة اللغة العربية: نعرض نصا في مكون النصوص للسنة الثانية

بكالوريا، والذي مفاده: «الحوار الثقافي ضرورة استراتيجية عالمية، في مرحلة أصبحت فيها الثقافة نموذجا تحليليا للعلاقات الدولية، ومفتاحا لإدارتها وضبط توازناتها. وتتبع أهمية الحوار في هذا السياق من إدراك مكانة الثقافة في بناء الخيارات المجتمعية والإيديولوجية التي تكون خصوصيات الأمم والبلدان.. يقتضي الحوار الثقافي بداهة الندية والتكافؤ... ورفض الأحكام المسبقة واستبعاد القراءات الغرائبية والفلكلورية والسطحية لثقافته، وما تنتجه المخيلة البشرية من صور محرفة للآخر. لذا فإن أي حوار ثقافي ناجح لا يمكن أن يتجنب طرح الإشكالات ذات الصلة بالمنظومة القيمية المشتركة للإنسانية المعاصرة التي تجري محاولات عديدة لصياغتها، ولن تكون شرعية وشاملة، دون حوار فكري موسع بين مختلف الفضاءات الثقافية والحضارية العالمية المتنوعة. والواقع أن كل الأنساق الثقافية الكبرى مهما أوغلت في الخصوصية والتميز تنضح بالقيم الكونية»⁽¹⁾.

وعند قراءتنا لهذا النص نلاحظ، أنه يحمل في طياته مضامين، ودلالات غير منسجمة فيما بينها، ولا تعبر على مستوى واحد من الوعي المعرفي والتربوي الذي يناسب التلميذ؛ كما أنها لا تراعي قدرته الفكرية، والعقلية على استيعابه، والتفاعل مع مضامينه المجردة، والموغلة في الخيال الفلسفي. فضلا عن كونه يتحدث عن مظهر من مظاهر التصور الجديد للتعايش الثقافي بين الحضارات المختلفة، دون مراعاة الخصوصيات التي تميز كل مجتمع عن غيره في بوثقة مفاهيم العولمة، ومخلفاتها الفكرية والثقافية التي تجعل التلميذ مشوش الفكرة، مضطرب التصور.

¹ جماعة من المؤلفين: منار اللغة العربية السنة الثانية بكالوريا، مسالك العلوم التجريبية والرياضية والتكنولوجيا والاقتصاد والفنون، كتاب التلميذ- طبعة 2007- ص: 33.

وقد أثار بعض الدارسين جملة من الملاحظات حول هذا النص نجملها في ما

يلي:

- إن تمثل مضامين هذا النص، يقتضي من التلميذ أولاً تمثل سياقه الاشكالي، وفي غياب هذه الخلفية المعرفية يتعذر عليه تحقيق الفعل التواصل.

- يتضمن النص بعض المفاهيم والمصطلحات التي تستوجب الضبط والتحديد، من ذلك مثلاً: الحوار الثقافي، القراءات الغرائبية والفلكلورية، المنظومة القيمية المشتركة، القيم الكونية.. فالتلميذ حتى وإن تمكن من ضبط وتمثل دلالة هذه المفاهيم؛ فإنه لا يقدر على إدراك المعنى المقصود، والسبب هو أن المفاهيم ترتبط بسياق ثقافي عام، وفي حالة الجهل به يتعذر على أي كان فهم دلالة القول أو النص.

- أن التلميذ يظل في حالة من التيه الدلالي الذي يفقد معه القدرة على ضبط الخيط الناظم لفكر الكاتب ولمقاصده؛ وأمام هذه الصعوبات لا يجد التلميذ من سبيل سوى الإعراض، والنفور. لأن متعة القراءة قد انعدمت لديه، وترسخ لديه شعور الكراهية، وعدم الرغبة في المتابعة ليبثدئ مسلسل الشغب، والأحاديث الثنائية وغيرها من السلوكات اللاتربوية داخل فضاء القسم⁽¹⁾.

لاشك، أن اللغة العربية هي اللسان الذي يمثل مدخلا للانتماء الحضاري، وللثقافة العربية والإسلامية، باعتبارها المفتاح الذي من خلاله نفهم القرآن والنصوص الشرعية، وأداة التواصل الفكري، والعلمي، والمعرفي بين أفراد المجتمع. ولذلك فإن التركيز عليها في هذا المجال له أهميته.

وفضلاً عن تلك الملاحظات توجد ملاحظات أخرى تشكل عائقاً أمام المتعلم لفهم النصوص، ولها تأثير سلبي عليه كالغلاف الزمني «فالوافد على التعليم الثانوي التأهيلي ليس متمكناً من اللغة العربية، وليس ممكناً في معظم الحالات الاكتفاء

¹ - أحمد جيلالي: "التلميذ وتمثيلات القيم"، في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية-ص ص: 52-53 (بتصرف).

بالتذكير بمعطيات ليس عليها درس جديد، وإنما يتحول ما ينبغي التذكير به إلى ما ينبغي التركيز عليه. وكيف لحصة زمنية محدودة أن تمكن من ذلك؟ يضاف إلى ذلك اكراهات متعلقة بطول المقررات، ومطالبة الأستاذ بإنهاءها قبل موعد الامتحان. والنتيجة أننا لا نحقق في نهاية الثانوي التأهيلي متعلما متمكنا من التعبير باللغة العربية كتابيا وشفهيا كما هو مطلوب»⁽¹⁾.

ويشكل المقرر المشحون عبئا ثقيلا على المتعلم، غالبا ما يتخلص منه إما بالاهمال الكلي، وإما بالانتقال لاجتياز الامتحان وكلاهما غير صحيح.

- **مادة الفلسفة:** نجد في الكتب المدرسية لمختلف المسالك والمستويات مواضيع فلسفية تجريدية لفلاسفة، ومفكرين غربيين لهم تصورات خاصة بهم عن الكون، والانسان، والحياة عامة، في غياب تام للمفكرين المسلمين.

ولا شك، أن القارئ «لعنوان كتاب "الفكر الإسلامي والفلسفة" سيتصور للوهلة الأولى أن نصف ما ورد فيه متعلق بالفكر الإسلامي والنصف الآخر يضم مباحث في الفلسفة، في حين أن واضعيه أفردوا للفلسفة الغربية والعلوم الإنسانية خمسة أسداس مجموعه، وخصصوا للفكر الإسلامي سدسا واحدا(..) يستفاد من هذا، أن وضع كلمة الفكر الإسلامي على واجهة الكتاب المدرسي ليس إلا نوعا من أنواع التمييز. بالإضافة إلى أن اختزال الفكر الإسلامي بأجمعه في الجانب الفلسفي فقط، ينم عن شذوذ وضعف في الرؤية وفي التصور المعرفي عند واضعي الكتاب، ثم إن الجانب الفلسفي -الذي تم التركيز عليه واعتبر رمزا للفكر الإسلامي- يمثل بميتافيزيقيته المتجذرة في الأفلاطونية والأرسطية، أغرب كتلة نظرية دخيلة تسربت إلى جسم الفكر الإسلامي»⁽²⁾.

¹ - أحمد العياشي: "عوائق تحقيق أهداف المنهاج والتوجهات التربوية في اللغة العربية نموذج الدرس اللغوي"، مجلة علوم التربية- ع 54-س 2013- ص: 98.(بتصرف).

² - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب- مرجع سابق-ص: 74.

بالإضافة إلى تيه، وغموض وسط مصطلحات فلسفية، وثنائيات "ميتافيزيقية جوفاء" ك: الأنا/الهو، الرغبة/الإرادة، الوعي/اللاوعي، الشعور/اللاشعور، المنطق/اللامنطق.. مما يستعصي فهمه على التلاميذ، ويجعلهم ينفرون منها؛ باعتبارها مادة بدون جدوى، ومرادفة للغموض، والتلاعب بالأفكار. وهذا ما تم الترويج له، عوض استخدام آليات العقل في النقد، والتحليل، والمناقشة، ودون إدراك لروح الفلسفة⁽¹⁾.

ومن النماذج التي تؤكد هذا الغموض نذكر:

ما جاء في درس "اللاشعور" نص لـ "سيغموند فرويد" وهو فيلسوف نمساوي، ومؤسس التحليل النفسي، يتحدث عن مفهوم "اللاشعور" و"الكبت". نأخذ مقتطفاً منه يقول: «صحيحاً أن كل ما هو مكبوت لا شعوري (فإنه) ليس كل شعور مكبوتاً، إن جزءاً من الأنا أيضاً لا شعوري من غير شك»⁽²⁾.

يعتبر "فرويد" أن جانباً من الأنا -الذي من المفروض فيه أن يكون شعورياً- يدخل ضمن نطاق اللاشعور، ويترتب عن ذلك أن مصطلح اللاشعور لا يتطابق بالضرورة مع مصطلح المكبوت⁽³⁾. والسؤال الذي يطرح بالحاح أين صفة العلمية، والفلسفية للاشعور؟ وما الإنتاج الفكري المضاف للتلميذ؟

فهذا عبد الله الشارف ينفي صفة العلمية لمفهوم "اللاشعور"، بقوله: «والغريب أنني راجعت مادة اللاشعور في بعض القواميس المتخصصة فلم أجد أثراً لتلك الصفة العلمية المزعومة. وإن دل هذا على شيء، فإنما يدل على عمى البصيرة

¹ - ديار عبد السلام: "الفلسفة درساً وتهديد المزالق - في روح الفلسفة بمعناها الجديد وفكر المؤسسة -"، مجلة علوم التربية - ع 53 - س 2012 - ص: 67. وللتفصيل ينظر: المرجع نفسه - ص: 75-76.

² - وزارة التربية الوطنية: الفكر الإسلامي والفلسفة (الكتاب المدرسي السنة الثانية الثانوي) - ص: 280

³ - للاستزادة في هذا الموضوع يراجع الكتب التالية:

- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس.

- كلفن هال: أصول علم النفس الفرويدي - ترجمة فتحي الشنقيطي.

- دافيد باكان: فرويد والتراث الصوفي اليهودي - ترجمة طلال عتريسي.

الناتج عن الاستغراب، وليست المفاهيم الفلسفية الغربية وحدها تتحول عندنا إلى مفاهيم علمية فحسب، وإنما حتى الأساطير اليونانية كعقدة "أوديب" نلبسها الحلة العلمية»⁽¹⁾.

إن مفهوم "اللاشعور" يكشف عن تصور خطير، ومنحرف ومسيء لمعنى الإرادة، والمسؤولية عند الإنسان⁽²⁾.

إن مفهوم "اللاشعور" «من المفاهيم النفسية التي أفرزتها الحضارة الغربية تلك الحضارة التي تتصور الإنسان تصورا خاصا يتلاءم وينسجم مع معطياتها وأهدافها. ويمكن القول، أن الضغوط الاجتماعية والسياسية والثقافية التي ما يزال يمارسها المجتمع الصناعي التكنولوجي على الإنسان الغربي كانت السبب في تغيير شخصية ونفسية هذا الإنسان، مما نتج عنه ظهور وافتراض مفاهيم نفسية تعبر عن الواقع النفسي المر المعقد الذي يعيشه الإنسان الغربي مع محاولة لفهم هذا الواقع وتبريره (..) إن هذا التحليل الوهمي ما هو إلا تعبير عن ضعف هذا الإنسان أمام المؤسسات الصناعية والتكنولوجية والإيديولوجية للمجتمع الغربي. إننا إذا اعترفنا بالسلوك اللاشعوري أو بدوافع لا يكون الإنسان منتبها إليها تحرك سلوكه دون علم منه، فإننا سوف نسقط جانبا من المسؤولية في الأفعال الإرادية الصادرة عن الشخص المسلم. وبالتالي، سنعذر الأشخاص في كثير من تصرفاتهم لكونها لا شعورية، وهذا ما لا يتطابق مع روح الشريعة»⁽³⁾.

وتعتبر الفلسفة مادة حيوية ذات أنساق فكرية، وعقلية مرتبطة بالملكوت، وبالواقع الذي ينتمي إليه المتعلم، لتطوير القدرة العقلانية، والاستنباطية، والاستقرائية

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 89.

² - للتفصيل ينظر: فؤاد أبو حطب: "نحو وجهة إسلامية لتعلم النفس"، مجلة تربيتنا - ع2 - 2000 - ص: 94 - 100.

³ - عبد الله الشارف: "قراءة في مفاهيم نفسية وتربوية مستوردة"، مجلة القرويين، - ع 5 - س 1414/1993 - ص: 264.

عنده من خلال تأمله لمكونات الواقع الذي يلمسه، ويعيش فيه؛ فكثير من الفلسفة يؤدي الايمان، وقليل منها يؤدي إلى الكفر والالحاد كما قال نديم الجسر في كتابه "قصة الايمان".

وأما عندما تختزل الفلسفة في "الاشعور"، وتعتبره من المعايير العلمية التي تضبط وتغير سلوك الإنسان الغربي، فنكون حينئذ قد غطينا العقل والشعور عن إدراك الواقع، والتصرف بما يقتضيه الموقف بكل وعي، وإدراك، ومسؤولية.

لذلك ينبغي، أن يعاد النظر في الفلسفة الغربية في المقررات الدراسية، واسقاطاتها الفكرية والثقافية الخيالية على واقعنا؛ فدرس الفلسفة «باعتباره درسا للفكر النقدي التمحيصي ليس أبدا في مأمن من المزالق(..) -التي تكون- عواقبها وآثارها أوخم لأنها تخص منطقة انبناء بنية التفكير عند المتعلمين ذاتها (..) بل سيكون لها موقع الحسم في طبيعة التفكير/العقل الذي سيلج به المتعلم الحياة بعد نهاية مشواره التعليمي»⁽¹⁾.

فالمنزلق الأول، يتجسد في «تحويل الدرس الفلسفي الذي يفترض فيه أن يشكل سياقاً لتدريس المتعلمين على التفكير الحر واكتساب آلياته، إلى حلقة اختناق للدعاية الايديولوجية بكل ألوانها (..)»، في هذا الحال تتكلس تلك الأفكار في شكل قوالب دوغمائية مغلقة يصرفها الأستاذ داخل الفصل كمفاتيح سحرية لكل القضايا والاشكاليات التي يطرحها هو أو يثيرها تلاميذه أو طلابه، وبأسلوب متشنج في الغالب (لا يليق بالعملية التربوية عموماً فبالأحرى بدرس الفلسفة)، وبعقلية دوغمائية مغلقة أو بصورة أحادية تبسيطية تقوم على اختزال الوقائع، وتكريس خطاب متهاك حول النسق المتكامل، والشمولية والحقيقة (..) وما من شأنه أن يعيق النشاط الحر

¹ - ديار عبد السلام: "الفلسفة درسا وتهديد المزالق في روح الفلسفة بمعناها الجديد ومكر المؤسسة"، مجلة علوم التربية-ع 53-س 2012-ص: 59.

للعقل. هنا لا تتعدى مهمة هذا النمط من الأساتذة خلق "ببغاوات بشرية" تجتر أفكارا جاهزة وتصورات طوباوية حاملة»⁽¹⁾.

لأن الأفكار كلما كانت أكثر تجريدا، جعلت العقل عاجزا عن إدراكها حقيقة، فيوغل في التصورات الخيالية، ويقنع نفسه بأنها المعرفة، وهي أبعد ما تكون عن ذلك.

ب- على مستوى الأخلاق والعادات

- مادة اللغة العربية: يشكل اختيار دراسة المؤلفات ونصوصها، وبعض الروايات، والقصص، والشعر، والمسرح أول خطوة نحو توسيع مدارك المتعلم في أفق المعرفة الواسعة، وعدم ربطه بالكتاب المدرسي وحده بهدف تشجيعه على حب القراءة، والإطلاع على الكتب. ومن أجل تطوير معارفه، وأسلوبه اللغوي، والاستفادة من تجارب أولئك المفكرين.

ولذلك، ينبغي أن يكون الاختيار قائما على أسس علمية، وضوابط أخلاقية، ومعايير تربوية هادفة تنسجم مع وهوية المتعلم وطبيعته. «غير أننا إذا دخلنا إلى المدرسة المغربية نرى الأدب الذي أختير لتتربى الأجيال على أساسه مضمونا وقيما فنية، نجده في معظمه من النوع الذي لا يهذب الغرائز ولا يسمو بالأجيال إلى المثل الفاضلة، بل على العكس من ذلك يخلد بالناس إلى الأرض، ويمجد الشهوات، ويغازل الشباب ليخلو معه إلى ما اختاره من انحلال، ووصف للجانب الهابط من الحياة. فتصفح إن شئت ما أختير من نصوص لتكون أساسا لدراسة المؤلفات في السنتين الأولى والثانية ثانوي -الشعبة الأدبية- فستجد نماذج تنملق الغرائز الهابطة وتستفز

¹ - المرجع نفسه - ص: 61. وللاطلاع على باقي المزالق ينظر: المرجع نفسه - ص: 62-76.

الجانب الحيواني من الإنسان، وحتى النماذج المختارة في "درس النصوص" ليست أحسن حالا مما وصفنا»⁽¹⁾.

بل إن وظيفة «الأدب الأولى قبل تنمية الرصيد اللغوي للمتأدب، وقبل توريثه القيم الفنية والجمالية، وقبل تزويده بتجارب حياتية هي أن يأخذ بأيدي الأجيال إلى المكرمات، وبذلك يساهم حقا في تنمية المجتمع»⁽²⁾.

وعلى العكس من ذلك، نجده في كثير من النماذج المقررة في المستوى الثانوي التأهيلي يعتمد بعض الروايات ذات المستوى الهابط، والتي لا ترتقي بالمتعلم نحو تجاوز الواقع المحيط به، والسلوك الشهواني النازل؛ بل تعرض له في أسلوب أقرب إلى اللهجة العامية منه إلى اللغة العربية، نموذجا آخر من التفكير اللامسؤول واللاواعي. وذلك مثل: رواية "الخبز الحافي" ورواية "الحي اللاتيني"، ورواية "بداية ونهاية" وغيرها من الروايات التي يكون الاستغناء عنها أولى من اعتمادها، خاصة في هذه المرحلة التي يكون فيها المتعلم بين المراهقة والشباب، ويكون من الصعب عليه أن يميز بين النافع والضار، وبين الخير والشر، ويكون ضبطه، وتقويمه من الصعوبة بمكان.

والملاحظ، أن الاختيار ليس معيبا من الناحية المتقدمة فقط، ولكن يعاب عليه أيضا، أن اختيار المؤلفين والأدباء الذي يكون أحيانا مجحفا في حق مؤلفين، ومفكرين، وأدباء مغاربة، وبطاقاتهم وقدراتهم الفكرية والمعرفية. فعلى سبيل المثال: «أن نسبة الكتب المغاربة في نصوص برنامج اللغة العربية بلغت ما يقارب الثلاثين بالمائة (30%) فقط، في حين بلغت في نصوص برنامج التربية الإسلامية ما يقارب 9% فقط. وهي نسبة ضئيلة أمام طغيان نصوص الأدباء والعلماء المشاركة، وفي هذا تكريس للنظرة السائدة والقادمة من الشرق، وغير الصحيحة حول دور الكتاب

¹ - محمد بوبلي: "الأدب حين يكون تأديبا وحين يكون انحلالا"، مجلة تربيتنا - ع 2 - س 2000 - ص ص: 56-57.

² - المرجع نفسه - ص: 57.

والأدباء المغاربة ومكانتهم ومقدار إسهامهم في إغناء الثقافة العربية والإنسانية بمنتوجهم الثقافي والأدبي»⁽¹⁾.

ولسنا نقل من شأن الأدباء المشاركة أو نحت من قدرهم، ولكننا ندعو إلى اختيار الأقرب إلى الواقع المغربي؛ ما دامت عندنا كفاءات، وقدرات تضاهي تلك القدرات، والكفاءات الشرقية في مستواها العلمي والمعرفي، بل قد تتفوق عليها في ذلك.

- مادة اللغة الفرنسية: إن اللغة لا تحمل الفكر وحده، ولا المعرفة وحدها، ولكنها تحمل نمط حياة الأمم، وطريقة عيشهم، وتفكيرهم، بل قيمهم، وأخلاقهم ومعتقداتهم. واللغة الفرنسية تعتبر نموذجا من ذلك.

ففي الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم الإعدادي، نص للشاعر الفرنسي "شارل بودلير"⁽²⁾. يقول: «ينبغي للمرأة أن تفتن وتحير وتسحر، وبما أنها تشبه الوتن (الذي يعبد)، فحري بها أن تستعمل المساحيق ومستحضرات التجميل كي تعشق، فتستولي على القلوب وتأسر العقول»⁽³⁾.

في هذا النص دعوة صريحة إلى التمرد النسائي على الدين والحجاب خاصة، بالتبرج، والمبالغة في التزين، والغواية؛ وفيه اخلال بالمبدأ التربوي الأخلاقي الذي يتوخى الرقي بالقيم والأخلاق، والرفع من الرصيد المعرفي.

¹ - حسين منير: "دور الصورة التوضيحية في التعبير عن التمثيلات القيمية في الكتاب المدرسي" في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية - مرجع سابق - ص ص: 305-306.

² - شارل بودلير (باريس 1821-1867) شاعر خليع له دواوين شعرية أشهرها "أزهار الشر" ذلك الديوان الذي "وصف بالفحش والخلاعة من قبل العدالة، حيث ألزمت المحكمة شارل بودلير بأداء غرامة قدرها 300 فرنك". ينظر:

*Dictionnaire des Auteurs Français, Editions Seghers, Paris 1961, P : 37.

³ -Royaume de Maroc: Ministère De L'éducation National "Manuel de Français ",3ème année Secondaire ,1995, P :380.

وللاطلاع على مزيد من الأمثلة ينظر: المرجع نفسه ص:169. وص:336.

ويعد ذلك «محاولة ماهرة لإقناع الفتاة الطالبة بأن قيمتها وهويتها وشخصيتها، كل ذلك يكمن في مظهرها الخارجي، وما يمكن أن تنافس به أخواتها مما تتميز به من جمال أو تمتلكه من وسائل الزينة والفتنة»⁽¹⁾.

والعجيب في الأمر، أن يكون مقررا دراسيا تختاره جهة مسؤولة عن التربية والتعليم، وتهدف إلى تكوين مجتمع صالح يرفع القيم الخلقية، والايمانية في الإنسان. فهذا الشاعر الذي يجعل من المرأة وسيلة لتدمير المجتمع، وإغواء الشباب، والهبوط بالأخلاق إلى الحضيض الأسفل، لا يمكن اعتماده في المقررات التي تستهدف الإصلاح، وتسعى إلى تطوير المجتمع، خاصة وأنا نملك من الشعر أعذبه، وأحسنه، وأرقى منه فكرا، ومظهرا عند مفكرينا المغاربة أو حتى عند غيرهم. إذا كنا فعلا نريد أن نعلم أبنائنا جمال اللغة الفرنسية، وأدبها الناضج، وأن نعودهم على التربية والتعليم، وأن الانفتاح على ثقافة الغير لا يعني أبدا الارتقاء في أحضان ثقافته، وقيمه الهابطة، والتخلي عن قيمنا الروحية العالية.

إن المطلع على الكتاب المدرسي لمادة الفرنسية يجده زائرا بمواضيع السينما والغناء، فنجد في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي المغربي "ميكائيل جاكسون" في أربع صور ملونة في الصفحة (192)، وفي الصفحة (270) يوجد كلام عن فيلم "ليلة القدر" للمخرج الفرنسي "نيكولا كلوتز"، ذلك الفيلم الذي يصور أحداث الرواية الساقطة التي كتبها الطاهر بن جلون.

وفي كتاب السنة الثانية وفي الصفحة (66) نشاهد صورا لأربعة نجوم غربية، ثم في الصفحة (110) توجد صورتان للمغني الراقص "طرافولتا"، وأخيرا نقرأ في الصفحة (172) موضوعا في مدح السينما⁽²⁾.

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 65.

² - المرجع نفسه - ص: 69.

ونجد أن المقررات الدراسية المغربية في كل المواد عموماً، وفي مادتي القراءة والمحادثة في اللغة الفرنسية بشكل خاص؛ قد «زجت بالتلميذ في عالم غريب عنه وعن محيطه الاجتماعي، ويكفي أن نشير إلى "أسماء الأعلام" كمثال فقط، لنلاحظ أنها إما غريبة: (Reni, Catherine, Louis....) أو خيالية: (Dédé, lola) لا يهدف من ورائها إلا -إلى- تنعيم اللغة الفرنسية وقلقلتها، وكأنها ضرورة ديداكتيكية لتقريب الفونيمات الفرنسية والتدرب عليها»⁽¹⁾.

يجب ألا ننسى، أننا كنا نتحدث في الفصول السابقة عن خطورة اللغة الفرنسية، والمؤسسات الخاصة التي تنافس اللغة العربية وتضايقها، وتضعف الرغبة في المتعلمين للتعاطي معها. فها نحن أمام مشهد آخر من مشاهد الخطورة التي تحملها الفرنسية -باعتبارها النموذج المثالي- وتعرضه على عقول الناشئة، يمجّد السفور، والتبرج، والعري المفتوح، والاختلاط المشين، والاباحية؛ ويعرض المغنين الساقطين أمثال: مايكل جاكسون، وشاكيرا، ومادونا، وجنيفر لوبيز.. باعتبارهم الأسوة التي ينبغي اقتفاء أثرها، وتقمص شخصيتها.

ناهيك، عن السينما والرقص، وما يتبعهما من مجون وانحلال. وبدلاً من زرع رغبة التعلم فيهم، والتفكير الصحيح، وتشجيعهم على الإبداع، والتصنيع، وتطوير الكفاءات العقلية والمهنية، وربطها بالمشروع التنموي الاقتصادي، والتكنولوجي الذي ترقى به الأمم والشعوب، يركز مقرر اللغة الفرنسية بدلاً من ذلك على السخافات، والسفاهات، وعلى النماذج الساقطة⁽²⁾؛ والتي لا يشتم منها رائحة الإصلاح ولا أثره مطلقاً.

¹ - المنهاج التربوي في المدرسة المغربية زمن الحماية - مرجع سابق - ص: 345.

² - هناك العديد من النماذج المذكورة في مختلف المقررات الدراسية لمادة الفرنسية وما تحتويه من صور ومضامين لا تلائم المتعلم ولا خصوصياته، للاطلاع ينظر:

- Manuel de Français neuvième année Fondamentale P: 1- P:119- P: 299.

- Manuel de Français 1^{er} année Secondaire P: 193.

فإذا كانت هذه الموضوعات هي ما تقدمه اللغة الفرنسية لتلاميذنا في المدارس العمومية، فإننا نتساءل عن الهدف من تدريسها في بلادنا. هل نريد التمكن من اللغة، وضبط قواعدها، وطرق استعمالها، والتمكن من دلالاتها في الحقيقة والمجاز؟ أم أننا نريد لغة فرنسية بحمولة فكرية، وثقافية غربية وغريبة عنا؟ .

وتفاديا لهذا، يتعين على مؤلفي مقررات اللغة الفرنسية في بلادنا مراعاة القيم، والأهداف العامة للفلسفة التعليمية، ليكون هناك تكامل بينها، وبين غيرها من المواد الأخرى.

وإذا كان الاستيلاء الثقافي واضحا في المقررات الفرنسية، فإن هناك عوامل أخرى يمكن أن تكون وراء هذا الاستغراب، وتلك التبعية الممجة للثقافة الفرنسية، ونقلها إلى الأجيال دون تمحيص، أو تردد.

وقد ذهب عبد الله الشارف إلى أن سبب ذلك يرجع إلى عاملين أساسيين:

- العامل الأول: لغوي باعتبار اللغة ليست وسيلة للتواصل فحسب، وإنما هي أيضا ناقلة للثقافة التي تنتمي إليها. ولذلك فإن اللغة الفرنسية وعاء لثقافة علمانية، ومادية منحطة أخلاقيا، فإن مؤلفي الكتاب المدرسي -لمادة الفرنسية- انساقوا مع تيار الثقافة الفرنسية، واستعذبوا كثيرا من النصوص بالرغم من مضمونها الأخلاقي واقحموها في ذلك الكتاب.

- العامل الثاني: له علاقة بالتعليمات الرسمية المختصة بتعليم اللغة الفرنسية التي تنص على الانفتاح على ثقافة وحضارة الآخر، وهذا يعتبر من أهم الغايات المستهدفة من تعلم الفرنسية التي تعد وسيلة للحصول على ثقافة مغايرة. ولكن حين يتم ذلك دون استحضار المعيار الأخلاقي عند اختيار النصوص الأدبية والفكرية والتربوية المتعلقة بتلك اللغة. يكون المقرر طافحا بالنصوص اللاأخلاقية⁽¹⁾.

- Manuel de Français 3ème année Secondaire P :208.

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص ص: 71-72 (بتصرف).

إن الصور والنصوص المبنوثة في الكتب المدرسية للمواد والمستويات المختلفة، والتي سبقت الإشارة إلى بعضها. تعطينا فكرة عن القيم الغربية، والثقافة الدخيلة التي تستبطنها تلك المقررات الدراسية، والتي تناقض في عمومها خصوصيتنا الثقافية، ومرجعيتنا الدينية، بالإضافة إلى كونها تدعو إلى الانسلاخ عن الشخصية المغربية. ناهيك، عن القضاء على الوازع الديني والقيمي، وإضعاف الحصانة العلمية، والفكرية لدى المتعلم .

ولا شك، أن لتلك الصور والنصوص آثارا سلبية خطيرة، لأن الصورة «الغربية -سواء انتمت إلى عالم الكائنات الحية والأشياء، أو عالم المعاني والأفكار المتضمنة في النصوص المعروضة- هي بمثابة البث والارسال. في حين أن التلميذ يقف موقف المتلقي والمستهلك، ومع مرور الزمن تتفاعل صور تلك الكائنات والأشياء والأفكار في نفسية التلميذ وتترسخ في ذهنه عبر آلية التقمص فيرق الحجاب بين ذاته وبين الآخر؛ وينظر إلى صورته في مرآة الغربي فيستحليها ويتلذذ بها فيطلب المزيد من البث والإرسال، ويتهافت على كل ما يأتي ويصدر عن الغرب ويطلبه. لذلك يكون مستغربا أي طالبا للغرب ثقافة وحضارة وقيما»⁽¹⁾.

إن المضامين المختارة في الكتب المدرسية: «ليست جزافية، أو لنقل أنها لم تختار اعتباطا أو بشكل عشوائي، بل كل محتوى وراء اختياره خلفية خفية أو معلنة ترمي إلى توجيه سلوك المتلقي وتكوين قناعات معينة لديه. بشكل يؤثر على طبيعة تأثيره حول الشأن العام والخاص على حد سواء. غير أن هذه المضامين الموجهة للتلميذ المغربي تشكو من عيوب كثيرة أهمها عدم الوضوح في الأهداف والغايات وكثرة المفاهيم المجردة، وغياب فرص للتطبيق وتمحيص هذه المعارف في الواقع،

¹ - المرجع نفسه ص: 70.

مع عدم مطابقة المعلومات للأهداف المسطرة، وعدم انسجامها مع طموحات المجتمع، يضاف إليها ضعف التكوين الأساسي وانعدام التكوين المستمر للمدرسين»⁽¹⁾.

وتشير كثير من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى أن أزمة التعليم ببلادنا أزمة مركبة ومعقدة، ترمي بجذورها إلى عمق فترة ما قبل الاستقلال وما بعده. إذ تجسد نزاعا، وصراعا خفيا بين اتجاهات فكرية وسياسية مختلفة كل منها تريد إصلاحا على نمط ما، وطبق تصوراتها. دون الاعتبار بواقع المتعلم، وحاجاته، وما تهدف إليه الدولة.

إننا ما نزال «نعيش اليوم حالة الارتهان الكامل للغزو الفكري والاستيلاء الحضاري في معظم ركائز العملية التعليمية والتربوية في اللغة والكتاب والمرجع والمنهج والمدرس والتخصص، وقد ننشئ الكثير من التخصصات غير المطلوبة لمجتمعنا، وندفع بالكثير من الخريجين الذين لا مجال لهم ولا حاجة بهم في مجتمعاتنا، فتزيد نسبة البطالة والخبال فيها»⁽²⁾.

وفي الحقيقة يراد دائما من التعليم محاربة الجهل، وترسيخ المعرفة والعلم، من أجل بناء مجتمع واع، متمكن من أسباب التقدم والرفه، ومحاربة أسباب التخلف والبطالة. ولهذه الغاية ينبغي، أن يكون الكتاب المدرسي مرجعا للمتعلم أفرزته الحاجة والضرورة؛ بمعنى أي تعليم نريده لأي متعلم؟.

وبناء عليه، يجب أن يكون الكتاب المدرسي: «محكما، تسهر على تأليفه جماعة من المتخصصين في الديداكتيك وعلوم التربية، لأنه يهدف إلى تهذيب التلميذ أخلاقيا، وتنويره علميا ومعرفيا وتقنيا، والرفع من مستواه الفني والجمالي والأدبي، وتزويده بمجموعة من القيم الأخلاقية الإيجابية الأصيلة والمستحدثة التي ينبغي أن تنصب على كل جوانب ومكونات شخصية الانسانية من النواحي المعرفية والوجدانية

¹ - الإصلاحات التعليمية بالمغرب - مرجع سابق - ص: 181.

² - النظم التعليمية الوافدة في افريقيا - مرجع سابق - ص: 36.

والحسية والحركية والمهارية على حد سواء، رغبة في تأهيله اجتماعيا وأخلاقيا ودينيا ومعرفيا لمواكبة الثورة العلمية وتحديات العصر»⁽¹⁾.

وإذا تعمقنا في البحث عن أسباب المشكلة التعليمية بالمغرب وجدنا لها ارتباطا كبيرا بأمرين أساسيين هما: الإرادة السياسية، والقناعة الفكرية. ولا يمكن الخروج من هذه الأزمة مادامت الإرادة السياسية لا تتوافق في مخططاتها الإصلاحية والتربوية مع القناعات الفكرية والثقافية، من أجل مقارنة شمولية تجعل الإصلاح عملا مشتركا يستلزم التنازل من كل طرف لفائدة المصلحة العامة، وليس لصالح الطرف المنازع.

وللخروج بالمقررات الدراسية وبالمخططات التعليمية الإصلاحية من هذه الوضعية الراهنة، والسير بها نحو الأمام. فقد «بات من الأهمية بمكان، أن يكون بذل جهود جادة ومخلصة في تقويم المناهج التربوية، وذلك بقصد التنبيه إلى ما يعثرها من قصور، أو تناقض مع الغايات والمقاصد المعلنة على مستوى الخطاب الرسمي الذي يفترض أن تسير المناهج على هديه، وأن تكون أمينة لفلسفة توجهه، خاصة وأنه خطاب يستلهم مبادئ الفلسفة التربوية الإسلامية التي تشكل أسباب البناء الحضاري للأمة»⁽²⁾.

¹ - محمد يوب: "المنظومة التربوية بين متعة المعرفة واكراهات الواقع" في: اشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية - ص: 86.

² - عبد المجيد بنمسعود: "قراءة إسلامية لمنهاج اللغة الفرنسية للتعبير الشفوي السنة السادسة تعليم أساسي"، مجلة تربيتنا - ع 2 - س 2000 - ص: 58.

المبحث الثاني

الآثار القيمية والاجتماعية

يظهر ارتباط التربية والتعليم بالمجتمع في كونهما الأداة الثقافية والاقتصادية والتربوية التي وظفتها وتوظفها المجتمعات البشرية، للمحافظة على استمراريتها، وإعادة بنائها الاجتماعي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لتجديد مقوماتها، وتطويرها الذاتي. لأن «الارتباط بين التربية والمجتمع ليس أحادي التأثير، بل هو ارتباط جدلي تفاعلي فكما تتأثر الأنظمة التربوية في بنائها واشتغالها بالمحيط الاجتماعي، فإن فعل الممارسات التربوية ينعكس على هذا المحيط أيضا»⁽¹⁾.

إذن، فعلاقة التربية بالمجتمع علاقة وطيدة وديناميكية، ولأن تقدم الأمم رهين بمدى تعلم أبنائها، واكتسابهم المعارف، والقيم الإيجابية.

وتصبح رهانات ذلك على مؤسسات التربية والاجتماعية: الأسرة والمدرسة والمجتمع؛ التي تقوم بدور محوري، وأساسي في تنشئة الفرد وتطويره، وضبط الجماعات وتنظيمها، وفي تعزيز دور القيم⁽²⁾ الأخلاقية في علاقة الأفراد بمحيطهم. وقد لا نلمس ذلك في بعض المجتمعات نظرا لعدم تماسك الروابط بين تلك المؤسسات، ولأن الفواصل بعيدة بينها مما يخلق شرخا في بنيتها.

وقبل الخوض في أي مجال من تلك المجالات الحيوية، يحسن بنا الإشارة إلى أن القيم الإنسانية تعتبر مظهرا من مظاهر تقدم المجتمعات أو تخلفها؛ بحسب ما تمثله تلك القيم، وبما تتميز به من غناء، ووزن في منظومتها الفكرية، ومرجعيتها التاريخية الغنية بالمواقف الإيجابية، التي تبني السلوك الإنساني القويم والمتمزن.

¹ - في المسألة التربوية نحو منظور سيكولوجي منفتح -مرجع سابق ص: 45.

² - تعريف القيم: تعدت التعاريف في مقارنة هذا المفهوم بتعدد المدارس، وتفرع المجالات، غير أن التعريف الذي يضعننا في قلب الصورة، ويمكننا من فهم هذا المصطلح هو كون القيم منظومة من المعتقدات والمعايير ذات صبغة دينية وأخلاقية وجمالية واقتصادية.. وبواسطتها تحكم على سلوك الأفراد والمجتمعات بالحسن أو بالقبح. ينظر: محمد يوب: "المنظومة التربوية بين متعة المعرفة واكراهات الواقع" في: اشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية - ص: 82.

وتتميز أمتنا الإسلامية بكون تلك المرجعية حاضرة في أدلتها الشرعية (الكتاب والسنة)، لذلك عند الحديث عن القيم والأخلاق، وعلاقتها بالتربية والتعليم ينبغي أخذ هذا بعين الاعتبار؛ مخافة استبدالها بقيم ومواقف وسلوكيات قد تناقض منظومة القيم عندنا. وقد يشكل ذلك عائقا أمام الإصلاح المنشود، ومعول هدم لقيمنا السمحة من تأثير قوي وإيجابي ليس على الفرد المسلم فحسب، بل وعلى الإنسان حيثما وجد وأيا كان.

وسنحاول بيان العلاقة بين التربية والتعليم، ومنظومة القيم الأخلاقية لترابطهما وتداخلهما، إذ لا يمكن الفصل بين التربية والمجتمع، وما ينتج عنهما من قيم وأخلاق وسلوكات؛ من خلال المؤسسات الاجتماعية التالية: الأسرة، والمدرسة، والمجتمع. كالآتي:

أولاً: الأسرة

تعتبر الأسرة أول خلية اجتماعية، وتربوية في تنشئة الأجيال الصاعدة، وبناء شخصيتهم، إذ لا يتصور تنشئة أي فرد أو تكوينه خارج إطارها، إلا في الحالات النادرة، والشاذة، وغير العادية كالمؤسسات الخيرية والايوائية، التي تحتضن اللقطاء والمتخلى عنهم، وتعيد تنشئتهم، وتعطيهم العناية، والرعاية، والتوجيه، والتقويم.

إلا أنه مع ذلك، لا يعوض دور الأسرة التي يبقى دعمها أساسيا لاشباع الحاجة النفسية، والرغبة العاطفية عندهم؛ والتي قد تصاحبهم في حياتهم كلها، ليحافظوا على توازنهم في المجتمع. وهذا ما يجعل مكانه الأسرة تحتل الصدارة داخل المنظومة الاجتماعية، فقد أكدت «جل الدراسات السيكولوجية بشكل أو بآخر، أن شخصية الراشد تتحدد ملامحها الرئيسية خلال السنوات الخمس الأولى من حياته، فإن هذه المسلمة تفيد بشكل قطعي أن مجال الأسرة هو المحدد الرئيسي لشخصية الراشد،

على اعتبار أن الأسرة تتولى مهمة تربية الطفل منذ الولادة حتى سن التمدرس، كما يستمر مفعول تلك التربية مدى حياة الفرد مادام تابعا لمسؤوليتها ومرتبطا بها»⁽¹⁾.

يوضح هذا بشكل جلي، الدور الكبير الذي تقوم به الأسرة في تنشئة الطفل، وتكوين شخصيته السوية، بعدم توفير الحاجات البيولوجية له فقط، بل يتعداه إلى تلبية الحاجيات النفسية والاجتماعية .

وحيث إن المجتمع الحديث يعرف تطورا هائلا على مستوى التكنولوجيا التي غزته وبشكل واسع، فقد يصبح دور الأسرة معه ضعيفا، و غير مجدي، أو أحيانا قد يكون مهماشا بسبب المؤثرات الخارجية المفروضة، التي يعرفها العالم الحديث بسبب التطور التكنولوجي السريع، وبسبب الحداثة الغازية للشعوب عن طريق العولمة.

وقد تساهم في تقليص دور الأسرة، وتأثيرها على التوجيه، وتجد نفسها في تناقضات بين تطلعاتها إلى بناء القيم بناء صحيحا ومتوازنا، وبين ما تحمله تلك الوسائل الحديثة. وهكذا، يكون التأثير التكنولوجي الحديث عاملا يحتم على الأسرة تجديد نظرتها إلى الواقع، وإلى آلياته ووسائله الحديثة، وإلى تطوير أسلوبها في خضم القيم، والأخلاق "الكونية"، ولا تسلم الأمر للعشوائية، والجمود على كل قديم، وإن كان غير ذي جدوى.

وكما أنه يستحيل ترك الطفل منجرفا في تيار القيم الغربية، فإنه أيضا من المستحيل أن يعيش في عزلة عن تيارات العالم اليوم؛ وكما لا يعني «أن القصد يتجه إلى انغلاق ثقافي على الذات، أو إلى اصطناع برامج لا يعرض على الطفل منها إلا ما يعتبر خيرا وطيبا وجميلا؛ إذ لا يجوز أن ينعزل الناشئ عن واقع مجتمعه وعالمه، بكل ما قد يكون فيه من حسن وسوء؛ كما أن الكائن البشري يتميز بقدرات يجب تنميتها في الطفل، وهي جانب الإرادة ومقاومة النزعات والنزوات البدائية والمخلة بالحقوق والقيم الايجابية؛ بل إن المطلوب يتمثل في بذل جهد تربوي، لتدخل واع

¹ - عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين -ص: 59.

ومسؤول في هذا الباب، يعمل برؤية بيداغوجية متجددة ومنفتحة، وبمنهج نسبي متدرج، لجعل التناقضات الازدواجية في مستوى عتبة احتمال الطفل، وفي تناسب مع مراحلها في النمو»⁽¹⁾.

وإذا كنا لا ننازع في أن الانغلاق الثقافي على الذات أمر غير صحيح، ولا يفيد في تطوير المنظومة التربوية في شيء، إلا أننا أمام برنامج تربوي يقتضي تضافر جهود كل مؤسسات المجتمع؛ بدءا من الأسرة وانتهاء بالمجتمع، من خلال المدرسة، ووسائل الإعلام لخلق التكامل بينها في إنتاج تربية صالحة توجه النشء نحو مستقبل أفضل، وبناء على أهداف وغايات تنبثق من فلسفة الإصلاح التربوي.

فلا معنى للإصلاح إذا كنا سنسمح ببعض الخلل في أي مؤسسة إصلاحية، أو تربوية بحجم وسائل الإعلام، التي يفترض فيها ألا تعرض على الطفل، إلا ما هو إيجابي وخيري، وتنشئه على القيم الأصلية ك: حب الوطن، وحب الواجب، والانضباط، والإخلاص، والقدرة على التفاعل مع المحيط ايجابيا؛ فضلا عن مبادئ التعايش، والتسامح، والتطلع إلى اكتشاف ما عند الغير من ايجابيات فكرية وعملية تجعله جيلا صالحا يستطيع مقاومة الفساد ليبني مواقفه الايجابية.

ولذلك نقر، بأن المسؤولية الجسيمة تكون على الأسرة، والمدرسة، والمجتمع وباقي المؤسسات، في تتبع الأطفال منذ المراحل الأولى من أعمارهم؛ بالتوجيه التربوي الذي يجعلهم قادرين على بناء الشخصية المستقلة والحرية، وفق برامج ومناهج تراعي السن، والظرفية، والمرحلة التاريخية التي توطر المجتمع، دون الغفلة عن المحيط الخارجي ومستجداته.

والجدير بالذكر، أن هذه الوسائل الإعلامية المتطورة لا ينحصر أثرها في المجال الحضاري، وإنما تجاوزته لتغزو المجال القروي أيضا. إذ بدأت تظهر فيه

¹ - مبارك ربيع: التربية والتحديث - ص: 36.

أنماط سلوكية، وعادات غريبة، ومعايير اجتماعية وأخلاقية دخيلة بفعل الانبهار بالآخر، وتقليده في كل شيء.

مما قد يعرض الطفل لخطورة التناقض، والازدواجية، ويزيد الشقة عمقا بين واقع، وبين المطلوب منه في مجال القيم، والمعارف، والسلوك. « فيما هو غريب عن ثقافته وتقاليده، إذ أن انتاج هذا النوع من المواد والبرامج مستوردة بصفة كلية؛ إلا ما يكون أحيانا من بعض العمليات الثانوية، نذكر منها عملية الدبلجة لبعض الأفلام(..) ومن جملة ما تعرضه قيم العنف والجريمة، بما تركز عليه من سهولة الاعتداء والسرقة والقتل وكذا مشاهد الجنس في صورته التجارية المبتذلة، والبطولة الخارقة التي لا يقف في طريقها شيء، والتي تتوصل إلى غاياتها على حساب الضحايا. وما إلى ذلك مما يخل بتقدير نعمة الحياة والوجود الإنساني في قيمته الأساسية وهي كرامته، وفيما يتميز به من مشاعر غيرية انسانية من قبيل الخير والتعاش والجمال؛ أي أنها تعرض ما يكرس في النفسية صور الأنانية والتعسف والاستبداد»⁽¹⁾.

هذا وإن آثار التلفاز على الطفل لا تنحصر في هذه المخاطر، بل تتعداها إلى أمور أكثر خطورة خاصة على: «المتدربين في السنوات الثلاث الأولى بحيث لم يعد لديهم ميل للقراءة، بالإضافة إلى ضعف في بناء اللغة وفي تراكيبها. وهذه الآثار السلبية هي نتيجة لعدم تحسيس الأولياء بأهمية دورهم في توجيه ومتابعة أطفالهم للأعمال المدرسية من قبل المعلمين، والمسؤولين على البرامج التلفزيونية من جهة، ولعدم وجود برامج تربوية على مستوى هذه الجهاز تحدد القيم التي ترمي إليها من خلال المضامين من جهة أخرى»⁽²⁾.

¹ - المرجع نفسه-ص: 35.

² - بوازي الطاهر: "أثر القيم الثقافية الخارجية على قيم الأسرة"، مجلة علوم التربية-ع 57-س 2013-ص: 37.

وعليه، ينبغي ألا يكون هناك تعارض بين برامج التربية ومناهج التعليم، وبين مؤسسة الإعلام وبرامجها.

ولاشك، أننا اليوم أمام إعلام متطور وجذاب، قد يكون من حسناته التواصل الايجابي والسريع بين المجتمعات، والتعرف من خلاله على مختلف الحضارات، وما تقدمه للبشرية من خدمة ونفع. ولكن قد يكون من سلبياته أن تأثيره يسيطر على الكبار والصغار على حد سواء، بما يقدمه لهم من ثقافة، وأفكار دخيلة عن الإنسان وقيمه، وعن فهمه للحياة، وعن دوره في ذلك كله. بما يجعله عرضة للتخلي عن شخصيته، وهويته، ويعرضه للهيمنة الغربية التي تجعل الفرد بطلا يحب الشهرة والسيطرة، ويتغنى بالأنانية والقوة، ولا يبالي بالضعفاء والفقراء.

ومن ثم تكون الأسرة شبه منعزلة عن القيام بدورها الفعال والايجابي، بل إن المؤسسات التربوية والتعليمية تجد نفسها أمام صعوبات جمة في غرس القيم الايجابية في نفوس المتعلمين، نتيجة التعارض القائم بين برامجها ومناهجها الايجابية والمفيدة، وبين ما تعرضه تلك الوسائل.

وإذا كان التحكم في الإعلام -التلفاز- أمرا ممكنا من طرف الأسرة بالتدخل لاختيار البرامج النافعة، والقنوات المنتجة الايجابية، فإنه يكون من العسير جدا عليها التحكم في الانترنت، وكيفية استعماله ايجابيا، وضبط ما فيه من أفكار فاسدة، وانحرافات خطيرة - وإن كان هذا هو المطلوب من الأسرة وجوبا-.

وبالرغم من ايجابيات الأنترنت المتمثلة في: الاتصال المباشر والسريع، وتقريب المعلومة، والاستفادة من الخدمات التعليمية، والترفيهية؛ إلا أن له تأثيرات سلبية جمة نفسية، واجتماعية ك: العزلة عن المجتمع، وضعف الثقة، وغياب قواعد توجيهية، وارشادية تلزم ضبط سلوك المستخدم، وتضمن مواد اباحية بذئية، وتقليل

من مستوى المردود المدرسي، وتشتيت الانتباه، وهدر الوقت، كما يسبب التراجع في بعض المهارات الاجتماعية كإبعاد الطفل والمراهق عن اهتماماتهما الواقعية⁽¹⁾.

وقد تؤثر وسائل الإتصال الحديثة على المتلقي في اختياراته خاصة الطفل والمراهق، فهما في «علاقاتهما بالمضامين الإعلامية والتعليمية يتأثران بها، حيث تعتبر القدوة والمثال المقتفى، في غياب تلفزيون وطني يهتم بالشباب وهم في مراحلهم الأولى من تكوين الاتجاهات والقيم الايجابية عن ثقافتهم الأم»⁽²⁾.

ولا شك، أن الوضع الثقافي والتعليمي للأسرة يؤثر على الطفل وتربيته؛ لأن المستوى الفكري السائد في الوسط الأسري له الأثر القوي في تنمية الوعي لديه، وتوجيهه بشكل يساعده على التكيف مع متغيرات الحياة، وبناء الاختيارات الصحيحة. فالأطفال الذين ينشؤون في وسط يغلب عليه الجهل، والامية يكون من الصعب عليهم مسايرة الدراسة، أوتطوير مهاراتهم الفكرية والعملية. كما أن الأسرة التي يكون دخل أفرادها ضعيفا لا تستطيع أن توفر لأبنائها كل المتطلبات المادية، والترفيهية يشعرون بالدونية أمام أصحابهم وبالحرمان، فينعكس ذلك سلبا على مردوديتهم ليس في الدراسة فحسب، بل في حياتهم كلها.

ولا تنحصر المشكلة بين الطفل والأسرة هاهنا، بل تتجاوزه إلى أن تعيش الأسرة نفسها أوضاعا صعبة تتمثل في كيفية التوفيق بين القيم والمبادئ الايجابية التي تمتلكها، وبين القيم التي تصدرها العولمة. من خلال الوسائل المتطورة والتي تتعارض معها، فيؤثر ذلك على العلاقة بين الأسرة وبين كل أفرادها.

حيث نلاحظ غياب: « تلك الحميمية والروحانية التي تزرع القيم الأخلاقية في الأبناء، وهو الأمر الذي فرض تقليص -إن لم نقل إلغاء- دور الأسرة باعتبارها مؤسسة فاعلة في تربية النشء. ولعل ذلك، غير مرتبط فقط بالتحولات الاقتصادية

¹ - المرجع نفسه-ص: 38. (بتصرف).

² - المرجع نفسه-ص: 39.

والثقافية للأسرة المغربية، بقدر ما يرتبط بتفكك الأسرة النووية المغربية نتيجة التقليد وعولمة الأبعاد الاجتماعية. (..) إضافة إلى عدم مسايرة الآباء للتحويلات المجتمعية، وعدم تتبع تنشئة الأطفال على مستوى المجتمع والمدرسة، جعل منسوب القيم يتراجع في علاقة النشء بمحيطهم وأقرانهم، فصارت تطفو على السطح سلوكيات لا تتماشى مع التربية السليمة داخل الأسرة، وتسند إلى المجتمع والمدرسة»⁽¹⁾.

وبالتالي، تكون أزمة التعليم أزمة عميقة تقتضي إعادة النظر في العلاقة بينها، وبين وسائل الإعلام وضبطها، وتوجيه مساراتها، واخضاعها للرقابة. لتحافظ على الانسجام، والتكامل بينها وبين المدرسة والأسرة، الشيء الذي ينتج مجتمعا حديثا تفاعليا ايجابيا قويا في سلوكه، وفعالا في عمله.

وقبل أن ننتقل إلى أي مرحلة أخرى في البحث، تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض المفاهيم التي تتداول بين المربين والمفكرين من مثل: القيم الإنسانية أو القيم الكونية أو القيم المشتركة وغيرها، قد تكون الدعوة إلى قبولها جملة وتفصيلا عملا غير مقبول. وذلك لأن العولمة في بعض دلالتها تشير إلى أن وحدة القيم بين المجتمعات البشرية هي أن يقبل كل مجتمع بالقيم الفكرية، والثقافية، والاجتماعية لغيره، أو أن يتعايش معها على الأقل وفي ذلك نظر.

ولا ننكر أن قيم التسامح، والتعايش، وحقوق الإنسان وغيرها من المفاهيم كالعدالة، والتعاون، والقيم الإنسانية العادلة تكون أمرا ضروريا لانخراط المجتمعات الضعيفة في ركب العولمة، خاصة وأن ثقافتنا الإسلامية ثقافة غنية بالمعاني النبيلة، والقيم الايجابية، مما يجعلها تحتل الصدارة عالميا في هذا المجال وبدون أدنى نقص، وبكل مرونة ويسر.

¹ - أيوب أيت فرية: "الحاجة إلى تثبيت مادة التربية الأخلاقية ضمن البرامج التعليمية" في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية-ص: 225-226.

ثانيا : المدرسة

تعتبر المدرسة من المؤسسات التربوية، والاجتماعية المهمة لنشر المعرفة والعلم، ومحاربة الجهل والأمية، بالإضافة إلى اكساب المتعلم القيم، والمعارف التي تساعد على الاندماج في المجتمع وخدمته. لذا لابد من استحضار الدور القيم الذي يرتقب منها في تأطير النشء، وتكوينهم النفسي والعقلي، وإيلائها كل الاهتمام، والعناية من أجل تحقيق ذلك.

فالوزارة الوصية أكدت على ضرورة الاهتمام بالقيم بأنواعها المختلفة من قبيل: قيم العقيدة الإسلامية، والتسامح، والتضامن، والمواطنة، والديمقراطية، وحب العلم، والحوار، وقبول الاختلاف، والتعاون، والاستقامة، والأمانة، والمعاملة الحسنة، وحقوق الإنسان.. وغيرها من القيم الدينية والوطنية والاجتماعية التي تم تصريفها في وثائق رسمية منها: الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2009)، ودفاتر التحملات، والكتب المدرسية، والبرنامج الاستعجالي (2009-2012)، ثم الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)⁽¹⁾.

ومثال ذلك ما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالنص على: «تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقها، والمتوقد للاطلاع والابداع، المطبوع بروح المبادرة الايجابية والانتاج النافع»⁽²⁾.

ولسنا نشكك في أن المنصوص عليه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين في إطار إصلاح منظومة القيم، لتخريج جيل صالح في المجتمع، ولا في أهمية ذلك كله، ولا في ضرورة تنزيله في برامج التعليم، والمقررات الدراسية. ولكن الأمر يجعلنا في

¹ - عمر الرويضي: "الأندية التربوية بوصفها مدخلا لتنزيل القيم" في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية-ص:184.

² - وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، يناير 2009، الفقرة 1 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين-ص:15.

حيرة لمعرفة السبب الحقيقي الذي آلت إليه أوضاع المتعلمين، وأوضاع المدرسة؛ إذا كان هذا النص يمثل أحد بنود الإصلاح في الميثاق الوطني.

لأن الذي يظهر لنا، أن هذا النص غني بالقيم النبيلة، والغايات الرفيعة التي تهدف إلى خلق مجتمع نافع لوطنه. ولكن الواقع بعيد تماما عن هذا النص، مما يطرح السؤال عن مكن الخلل؟.

ولأجل ذلك، لا ينبغي اعتبار المدرسة «مجرد فضاء مادي يحتوي فعل التعلم، ويصلح كوحدة لتنزيل السياسة التربوية لمجتمع ما، بل هي مجال نفس اجتماعي لإنتاج المعرفة، يساهم في بناء الشخصية والإعداد للحياة، وهي فضاء رمزي يشكل امتدادا للأسرة، وظيفتها إعادة إنتاج قيم المجتمع وتحديد ملامح هويته (..) فهي مرآة صادقة تعكس مختلف ملامح المجتمع وصورة معبرة عن مختلف مظاهره سواء كانت سلبية أم ايجابية»⁽¹⁾.

فإذن، لا يكون دور المدرسة مقتصرًا على رغبة السياسيين في تحقيق غاياتهم، وأهدافهم بعيدا عن رغبة المجتمع، ولا تحقيق مطامح المجتمع بعيدا عن المطالب السياسية؛ ولكن يجب أن تكون المدرسة مؤسسة وطنية، تقوم برعاية مصالح كل الفئات السياسية تحقيقا لمفهوم المواطنة بجميع معانيها الحقيقية، وبناء المجتمع بجميع تفاصيله الدقيقة في تناغم واندماج كاملين.

وهذا المطلب يستلزم التعاون الفعال والايجابي بين المدرسة والمجتمع؛ لأننا إذا جعلنا المدرسة بيد السياسيين وحدهم، فسوف تساهم في تكريس نظرتهم للحياة، وتطلعاتهم للمستقبل، ورعاية المصالح التي تضمن سياستهم، واستمرارها على اختلاف الأجيال والعقود. ولو أننا بالمقابل جعلناها بيد المجتمع بعيدا عن السياسيين، فإننا حينئذ نبني مجتمعا متناقضا، ومتنافرا بين غاياته وغايات الدولة، ولكن لا بد من التوفيق بين الفئتين.

¹ - اصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 24.

لأن المدرسة: «تستمد سلطتها المادية والمعرفية من المجتمع، تلبى حاجة كل مكوناته على اختلاف ثقافتهم ولغاتهم وعقائدهم، مدرسة تخضع لرقابة المجتمع الذي يحدد اشتراطات لبناء النموذج المعرفي الذي يتماشى مع هوية الجماعة، ويستطيع أن يضمن استمراريتها، مدرسة تساوي بين الجميع، وتسمح بالارتقاء الاجتماعي، وتعترف بالكفاءة والتفوق والابتكار والابداع»⁽¹⁾.

ونحن نريد أن تكون المدرسة فضاء يضم السياسيين والمجتمع، في إطار موحد يهدف إلى غايات واحدة، ومقاصد مشتركة؛ من أجل تحقيق النجاح والتوافق، فلا فائدة من مدرسة تقوم على النزاع، والشقاق، بين مختلف الإرادات. لذلك ينبغي أن تكون المدرسة «امتدادا للأسرة لما لها من دور في تنمية القدرات والمهارات المعرفية لدى المتعلم، وجعله يتميز بالانضباط والتنظيم، وتكوين جيل قادر على التفاعل والتنمية، والعطاء والانفتاح على الثقافات المختلفة»⁽²⁾.

وفي نفس الوقت ترعى القيم والأخلاق التي تنشدها الأسرة في أبنائها، لتخريج جيل نافع للمجتمع؛ وهذا ما يجعل تضافر الجهود بين المؤسسات وسائر المؤسسات ايجابيا وتكامليا.

بناء على هذا الأساس، فإن علاقة المدرسة بالأسرة علاقة مندمجة، ووطيدة تربويا ومسؤوليتها مشتركة. والاعتقاد بأن مهمة الأسرة في العملية التربوية تنتهي بمجرد التحاق الطفل بالمدرسة اعتقاد خاطئ، فلا ينبغي أن ينتهي دور الأسرة بتسجيل أبنائها في المدرسة ليتلقوا التربية والتعليم، ثم تتخلى عن المراقبة، والمتابعة والتقويم، والتهذيب، والتركيز على التشبث بالقيم والعادات، التي لا تكتسب إلا في إطارها ومن خلالها. وكل تنافر بين الأسرة والمدرسة، أو اختلاف في أداء الأدوار، والمهام ينعكس سلبا على المتعلم، خاصة وأن النظرة إلى المدرسة يجب أن تأخذ أبعادا منطقية في التصور، ومراعاة تطور المجتمع.

¹ - المرجع نفسه-ص: 27.

² - مها بنسعيد: "المدرسة المغربية.. أي قيم؟" في: اشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية-ص: 15.

فنحن كنا أمام مدرسة تقليدية ترتبط بالمسجد، وتؤدي أدوارا بسيطة وتقليدية؛ لأن الأسرة المغربية أيضا كانت محافظة، وبسيطة في تكوينها الثقافي والفكري، وفي نمطها المعيشي، والمجتمعي كذلك، بينما أصبحنا اليوم أمام الأسرة النووية المستفيدة من إيجابيات التكنولوجيا المتطورة، وأمام مدارس متنوعة منها الخاصة ومنها العمومية المرتبطة بالدولة.

ومن أجل ضبط العملية التعليمية لابد من ضبط العلاقة بين الأسرة والمدرسة، في إطار التطور الذي يعرفه المجتمع قاطبة، وألا تنعدم العلاقة بينهما. لأنه حدث مع مستهل القرن العشرين «تطور في العلاقة ما بين المدرسة والأسرة والمجتمع، ذلك أن عزلة المدرسة أصبحت بمثابة نشاز في العصر الراهن، والمسمى بعصر الاتصال. لقد اتضح بجلاء أن هذه العزلة تناقض طبيعة العملية التربوية، ووضع المدرسة في إطار سلسلة وسائط التربية؛ وعلى هذا الأساس فإن تعليم الطفل بالمدرسة لا يحقق أهدافه إلا بوجود تعاون وتكامل ما بين الأسرة والمدرسة»⁽¹⁾.

لقد عملت الحماية الفرنسية على عزل الأسرة عن المدرسة لتحقيق أغراضها الخاصة، بعدما كانت الأسرة المغربية منخرطة في المدرسة، وفي التعليم التقليدي انخرطا شاملا وفي كل المجالات⁽²⁾. إذ كانت تحترم الفقيه والأستاذ، وتحفظ لهما بقيمة كبيرة في المجتمع. أما اليوم فقد تطورت العلاقة بين المؤسستين بظهور التعليم العصري الحديث، وتحولت نظرة المجتمع إلى المدرسة بسبب تزايد الخريجين العاطلين؛ حيث أصبح ينظر إليها على أنها مجرد هدر للوقت، والطاقات، واستنزاف للموارد الأسرية. لذلك، لجأت إلى التعليم الخصوصي بحثا عن المكانة الاجتماعية، وهربا من الدور الضعيف لتلك المدرسة العمومية.

وهكذا أصبحت المدرسة «مضادة لرسالتها عندما كفت عن لعب دور المصعد الاجتماعي، وتحولت من أداة للإدماج إلى وسيلة للإقصاء، وما رافق ذلك من

¹ - مستجدات التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 190.

² - ينظر: المرجع نفسه - ص: 193 (بتصرف).

تراجع الثقة في المدرسة العمومية، واهتزاز صورتها وصورة المدرس، وتدني قيمة المعرفة في المجتمع بصفة عامة»⁽¹⁾.

لقد تحولت المدرسة عن وظيفتها، وتحولت معها نظرة المجتمع، لأن الشرخ واسع بين المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تسعى إلى تنمية المتعلم، وتأهيله للتفاعل الايجابي مع محيطه، إلى مؤسسة تعمل على اقصائه، وجعله بعيدا عن المجتمع الذي ينتمي إليه. ولقد كنا دائما نركز على ضرورة تقريب المدرسة من المجتمع، من أجل المصلحة العامة التي تجمع بينهما، وكنا نعارض المواقف السلبية سواء من الأفراد، أو من المدرسة كمؤسسة لما لذلك من عواقب وخيمة على المجتمع برمته، وعلى التربية.

ولا ننكر أن تباين الأهداف بين المدرسة والمجتمع يخلف أجيالا لا تدرك أصلها، ولا محيطها، ولا تعرف مستقبلها. والذي يؤكد هذا التباين، ما أصبحنا نعرفه من سلوكات منحرفة في تصرفات المتعلمين؛ سواء ضد آبائهم وأسرهم، أو ضد المدرسة وأطرها.

وهذه المظاهر والسلوكات قد اتخذت عدة تمظهرات تجلت في: «أنواع الملابس المنتشرة داخل أسوار المؤسسات التعليمية، وأشكال الحلاقة الغربية عن المجتمع المغربي (..) وأن المتعلم فقد كل مبادئ الاحترام سواء تعلق الأمر في علاقته بزملائه أو بالأطر الإدارية والتربوية، فنتج عن ذلك انتشار حالات العنف بشكليه الرمزي من سب بأفزع أنواع الكلمات المخلة بالحياء، وتحرش بالمتعلمات أو حتى الأساتذة داخل الفصل وخارجه.. والجسدي: الضرب واستعمال الأسلحة البيضاء»⁽²⁾.

¹ - مها بنسعيد: "المدرسة المغربية.. أي قيم؟" في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية - مرجع سابق - ص: 16.

² - أيوب أيت فري: "الحاجة إلى تثبيت مادة التربية الأخلاقية ضمن البرامج التعليمية" في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية - مرجع سابق - ص: 228.

لا شك، أن المدرسة اليوم تعاني معاناة كبيرة من نفور المتعلمين، وانحرافاتهم الفكرية والسلوكية، وبين ما تعرضه من برامج ومناهج قد لا تروق لهم، ولا تستطيع أن تؤثر في توجهاتهم.

لنسأل عن الأسباب التي كانت وراء هذا الوضع الكارثي والمدمر؛ ونعتقد بأننا صرنا أمام مجتمع منك ومنحل، بحيث لم تعد أي مؤسسة من مؤسساته الأساسية (الأسرة، المدرسة، المجتمع)، تؤدي دورها في إطار يضمن تكامل الجهد مع باقي المؤسسات الأخرى. ولا ينبغي أن يستمر هذا الوضع، وإنما يلزم تحقيق المصالحة بين هذه المكونات الهامة بمقاربة علمية شمولية تربط بينها، من أجل الخروج بالمدرسة والمجتمع معا من هذا المستنقع الدنيء.

وتعتبر ظاهرة العنف المدرسي⁽¹⁾، غريبة عن مجتمعنا المغربي، ولا مبرر لها في الواقع. وما يخلفه من تداعيات كثيرة، منها ما يؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم، وما يؤثر أيضا على سلوكه داخل المدارس. فضلا عن تأثيره في الوسط الاجتماعي، مما يجعلنا نبحت عن أسباب هذه الظاهرة المنحرفة والقيحة داخل المدارس.

فقد يكون الفقر والحرمان سببين في ذلك «فالأوساط المهمشة والمحرومة اقتصاديا نتيجة شعورهم بالإحباط عادة ما يميلون إلى العنف ضد التلاميذ الميسورين.. كما أن بطالة المتخرجين تجعل المتعلمين غير متحمسين للدراسة، لما

¹ - هناك العديد من الدراسات والأبحاث عن العنف المدرسي وأسبابه وتجلياته وآثاره التربوية. للاطلاع ينظر الكتب التالية:

- محمد الشهب: المدرسة والسلوك الانحرافي، دراسة اجتماعية تربوية.
- العربي اسليماني: التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم.
- مولاي مصطفى البرجاوي: حول التربية والتعليم في المغرب، الرهان والواقع.
- الزبير مهداد: "العنف التربوي: الجذور الاجتماعية والأسباب النفسية والمهنية"، مجلة علوم التربية-ع 57- س 2013.

- أحمد لهمش: "العنف بين الدوافع النفسية والعوامل الاجتماعية: العنف المدرسي نموذجا، نحو مغاربة سيكو- سوسيوتربوية للظاهرة"، مجلة علوم التربية-ع 54- س 2013.

ينتظرهم -حسب اعتقادهم- من عطلة بعد متابعة الدراسة فيعوضون ذلك بأشكال شتى من العنف»⁽¹⁾.

وهكذا فقد يكون الفقر والبؤس أسبابا شجعت على الانحراف، وقد تكون الأسرة فقدت السيطرة على التربية، وتؤكد عجزها عن مواجهة أبنائها، وقد تكون وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي سببا كذلك.

لذا فإن الواجب يحتم علينا إعادة النظر فيها من أجل إعادة بنائها، وتوجيهها توجيهها صحيحا، ولا يجوز إلقاء اللوم على مؤسسة بعينها. وذلك لأننا نظن، بأن الأسرة المسؤولة هي التي يكون فيها الأب والأم والأطفال في إطار واحد، الكل من جهته يقوم بواجبه فيها. إضافة إلى الدور الذي يلزم أن تقوم به المدرسة تنمة لما تقوم به الأسرة؛ بل وسائر المؤسسات الفاعلة في المجتمع.

وذلك لأن انعدام الترابط والتكامل « بين برامج المدرسة وأسس الأسرة، قد يؤدي بشكل جلي إلى خلق شخصية متناقضة ومنفصمة سيكولوجيا تتأثر، وتميل إلى كل أنواع الأفكار المضللة، والسلوكات الشاذة أو المنحرفة. إن العنف من هذا التصور قد يكون سببه الرئيس التناقض الحاصل بين المؤسسات المجتمعية على اختلاف أهدافها واختصاصاتها، فمن فرد متزن قادر على الاندماج والانخراط في المجتمع والتفعيل فيه، إلى فرد متمرّد على كل القيم المجتمعية ومدمر لها»⁽²⁾.

ونتيجة لغياب القيم الأخلاقية في الأسرة تضاعف دورها الذي أدى بالكثير من المتعلمين إلى تبني الفشل الدراسي: كضعف التحصيل والهمة، والهدر المدرسي⁽³⁾،

¹ - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 167.

² - رشيد الخديمي: "المؤسسات الاجتماعية بين التنشئة والعنف"، مجلة علوم التربية- ع 57- س 2013- ص: 112.

³ - تساهم مجموعة من العوامل في نقشي ظاهرة الهدر المدرسي، ومن ضمنها عدم متابعة الآباء لجهود المدرسة، وعدم انتظام الأبناء في الدراسة بسبب الانقطاع أو المرض أو الانشغال بأعمال أخرى: كالمساعدة في الأشغال الزراعية بالوسط القروي على سبيل المثال. كما أن الهدر المدرسي قد ينجم عن سوء الوضع التعليمي

والتكرار⁽¹⁾، والانقطاع⁽²⁾.. بوصفه رد فعل عما هو سائد. فهذه العوامل كانت كافية لبداية الطلاق بين المدرسة والقيم، حتى صرنا أمام ظاهرة هشاشة قيم المدرسة، وقابليتها للتحلل.

ثالثا: المجتمع

عندما نتحدث عن المجتمع لا يخرج عن تصورنا المؤسسات العامة، والمكونات الفكرية والسياسية التي تنسج لحمته، وتؤلف بين وحداته. إذ لا يعقل أن نتحدث في هذا الإطار دون استحضار الأسرة، والمدرسة، والإدارة، والإعلام، والمؤسسات السياحية والاقتصادية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى؛ التي يربطها نسق فكري، وقيمي، وديني، وسياسي، ولغوي، وتاريخي واحد، ويسعى بها نحو غاية واحدة وهي طلب التقدم، والارتقاء بالمستوى المطلوب، لتطوير تلك المكونات السابقة تكوينها يجعلها ترفع مصالح الأفراد والجماعات، والرفي بها نحو الازدهار.

النتائج عن اكتظاظ الفصول الدراسية، ونقص الوسائل البيداغوجية؛ بالإضافة إلى مجموعة من الضغوط الاجتماعية والاقتصادية على الأسر، والمدرسين على حد سواء. وفي مواجهة هذه الظاهرة لا يسع الأسرة والمدرسة إلا التعاون فيما بينهما من خلال مد قنوات التواصل، والتتبع عن كثب لسير الدراسي. ينظر مستجدات التربية والتكوين-مرجع سابق-ص:191. وللتفصيل ينظر: عبد الله الخياري: "الهدر المدرسي"، مجلة علوم التربية-ع 53-س 2012-ص:17-20.

¹ إحصائيات التكرار (2005-2006) تصل النسبة في الابتدائي إلى 12.70%، وفي الإعدادي تصل إلى 16%، أما الثانوي التأهيلي تصل إلى 18.90% وهذه النسب تعادل بالأرقام المطلقة 492 ألف تلميذ في الابتدائي، و160 ألف في الثانوي الإعدادي، و110 ألف تلميذ في الثانوي التأهيلي. وهكذا فإن المقاعد التي يشغلها المكررون في المستوى الابتدائي تكفي لاستقبال 40 في المائة من الأطفال في المدرسين. ينظر عبد الله الخياري: "الهدر المدرسي"، مجلة علوم التربية-ع 53-س 2012-ص: 20.

² كانت نسبة الانقطاع بالابتدائي حوالي 5.5% في 2006/2007، وتزداد النسبة مع ارتفاع المستوى الدراسي لتبلغ 10.4% بالنسبة للسنة السادسة ابتدائي، لتصل نسبة الانقطاع بالثانوي الإعدادي 13.9%، وفي السنة الأولى إعدادي تبلغ النسبة 10.8%، وفي الثانية إعدادي 9.2%، لتصل في الثالثة إعدادي إلى 20.1% أما في الثانوي التأهيلي فقد بلغت النسبة 13.6%. ينظر: عبد الله الخياري: "الهدر المدرسي"، مجلة علوم التربية-ع 53-س 2012-ص:20-21.

ولا بأس من التذكير، بأن المجتمع في علاقاته المختلفة إن هو إلا تمثل لمبادئ المعرفة، والقيم التي تلقاها أفرادها من مختلف المؤسسات التي تجسد حقيقة الهوية التي ينتمي إليها. وبالتالي يمكن أن نقول، بأن التربية تستمد دعائمها، ومادتها الخام منه؛ وهي بالمقابل تقوم بوظائف اجتماعية هامة تدرج ضمن وظيفة كبرى أساسية، تتمثل في أن التربية هي الوسيلة التي تستخدمها المجتمعات، لإعادة إنتاجها الاجتماعي، وللحفاظ على استمراريتها، ولتطوير ذاتها أيضا⁽¹⁾.

ومن هنا يمكننا القول، بأن المجتمع بمؤسساته وتنوعها يمارس نشاطه التربوي بطريقة غالبا ما تكون خفية، وغير معلنة أحيانا كثيرة، ولكن أثرها وفعاليتها تظهر كثمرة رد فعل سلوك الأفراد والجماعات؛ التي تعبر عن مستوى حضاري، وعن نمط ووعي وفكر متميزين.

ويمكن أن نجمل الدور التربوي الذي يمارسه المجتمع على أفرادها في عدة أمور منها:

1- وظيفة تكوينية: تتجلى في تكوين، وإعداد الكفاءات في الميادين الفكرية والمهنية المختلفة، وذلك بهدف امداد المجتمع بطاقات، وقوى بشرية مدربة، وقادرة على الاسهام الفعلي في عملية الإنماء الاجتماعي.

2- وظيفة الضبط الاجتماعي: تسهم المدرسة عبر عملية التنشئة التي تقوم بها إلى جانب الأسرة، وباقي المؤسسات الاجتماعية الموازية: المسجد، الشارع، الإعلام.. في تثبيت مجمل عناصر الإطار القيمي، والعمل على تشريبها للأجيال الناشئة حفاظا على توازن المجتمع، واستقراره.

3- الحفاظ على الارث الثقافي والحضاري: يسعى كل مجتمع عبر نظامه التربوي إلى المحافظة على التراث الثقافي والحضاري (مخلفات الماضي من آداب،

¹ - في المسألة التربوية نحو منظور سيكولوجي منفتح - مرجع سابق - ص: 55 (بتصرف).

وفنون، ومعارف، ومآثر تاريخية..)، وإعادة تقنيته، وهيكلته بشكل يمكن الاستفادة منه، ويضمن للمجتمع هويته، وخصوصيته.

4- وظيفة تحريرية وتغيرية: إيلاء الأهمية لعلاقة التربية والتعليم والتكوين بالتنمية، وقطاعات الاقتصاد والاجتماع لتحقيق التنمية والحدثة⁽¹⁾.

وكلما كان المجتمع قويا في أنساقه، وعلاقاته ومؤسساته، كلما كان مجال التربية والتعليم فيه أقوى؛ وكان بالمقابل المجتمع كله أقل عرضة للمخلفات السلبية.

لأن التربية «تخترق كل الأنساق المعرفية للمجتمع، فالأسرة تربى، وهي المدرسة الأولى للأفراد والمجتمع يمارس فعل التربية عبر أنساق تعبر كل مناحي حياة الأفراد (الشارع، العمل، الجماعات، الوظيفة التي ينتمي إليها الأفراد..)، وهو ما يستدعي البحث عن بنيات خاصة، منظمة حاضنة مؤطرة، لاحتواء فعل التربية، فكانت المدرسة تمكن المجتمع من بناء أنماط معرفية موحدة تحافظ على وحدة كيان الجماعة وتماسكها»⁽²⁾.

كما تعمل التربية على وقاية المجتمع من التحديات، والمعوقات الخطيرة ضد التنمية مثل: الجهل، والأمية، والتخلف العلمي، والاقتصادي، والسياسي، والتهميش، والفقر، وانتشار الأمراض. كما تجنبه السلوكات المنحرفة، وأسباب الجريمة المنظمة بمختلف أنواعها: «من سطو وسرقة واغتصاب، وتفشي الرشوة ونهب المال العام والممتلكات العمومية، وتخريب المنشآت العامة، وغياب روح المسؤولية المهنية، والإخلاص في العمل، وأيضا غياب الروح الوطنية والتضامن الجماعي والتفاني في خدمة الصالح العام. ناهيك عن غياب قيم الاحترام الآخر والتسامح والايثار»⁽³⁾.

¹ - لمزيد من التفصيل ينظر: المرجع نفسه-ص: 55-62.

² - اصلاح منظومة التربية والتكوين-مرجع سابق-ص: 24.

³ - أيوب أيت قرية: "الحاجة إلى تثبيت مادة التربية الأخلاقية ضمن البرامج التعليمية" في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية-مرجع سابق-ص: 226.

وحيثما نتحدث عن الوضع الذي يعرفه المجتمع، والانحرافات التي تطرأ على سلوك الأفراد، نلاحظ، بأنه قد قفز من مرحلة البساطة، والمحافظة على القيم الأصلية، إلى مجتمع يروم الحداثة والتطور، لكن بعيدا عن الضوابط التي تحكم السلوك العام. فانتقال المجتمع المغربي من «مجتمع تقليدي تحكمه قيم محافظة ودينية وجماعية متضامنة، إلى مجتمع "معاصر" تحكمه قيم ليبرالية رأسمالية (لكن مع الأسف في شكلها المتوحش)، التي تنتج لنا على مستوى منظومة القيم الفردية أو الجماعية: الأنانية والحرية غير المسؤولة، والاستيلاء الثقافي والاجتماعي، ورغبة التملك والترقي الاجتماعي حسب منطق "الغاية تبرر الوسيلة"، ولو كان ذلك على حساب الضوابط والمعايير المشروعة والمقبولة أخلاقيا، وتحقير العمل المشروع وقيم الاستحقاق والكفاءة والمسؤولية وتفشي الثقافة المادية، والاستيلاء الاستهلاكي وتسليع المجتمع والعلاقات الانسانية، وتسطيح الوعي وتحقير المعرفة والعلم»⁽¹⁾.

ولعله من نافلة القول، بأن المجتمعات على المستوى العالمي، تداخلت تداخلا ثقافيا وفكريا جعل من العسير تحصين أي مجتمع ضد ثقافة وقيم أي مجتمع آخر، سواء كانت سلبية أو ايجابية.

وذلك لأن المؤسسات الخطيرة التي كان يستعملها الإنسان لأغراض تجارية، واقتصادية، وتواصلية؛ صارت اليوم تعمل في الاتجاه الآخر، وتخر جسم المجتمعات، فتشيع فيهم الأفكار والقيم والعادات التي لم تكن معهودة في مجتمعهم الأم؛ كالأنترنت، والتلفزيون، والهواتف المحمولة.. والتي لم تعد تحكمها مصلحة الأمة والمجتمع بقدر ما تحكمها مطامع الربح، والكسب السريع.

فقد أكدت بعض الدراسات العربية والغربية أن: التلفزيون ساهم بقدر كبير في تغيير كثير من الاتجاهات خاصة: (المعاملات الإنسانية، اللباس، اللغة..) لدى الشباب بفعل الغزو التلفزيوني للوسط الأسري والمجتمعي (الإشهارات، الموسيقى،

¹ - المرجع نفسه-ص ص: 226-227.

اللباس..)، إذ لم يعد هم التلفزيون توعية الناس بدورهم التربوي والاجتماعي، بقدر ما أصبح هدفه ربح معركة الدعاية التجارية، والمنافسة السياسية؛ وأدى هذا الاختراق الثقافي للشعوب إلى انحراف سلوكات الشباب الشخصية، والاجتماعية (الانحلال الأخلاقي، تعاطي المخدرات، العنف، والممارسات الجنسية)⁽¹⁾.

ولتجاوز هذه التحديات التي يعاني منها المجتمع، لا بد من توحيد الجهود وتضافرها، بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، لتدارك الثغرات والنقص التي يعرفها الفرد والمجتمع؛ لأن نجاح المنظومة التعليمية رهين بالانسجام بين البنيات الاجتماعية التربوية الثلاثة، والنهوض بوظيفتها الاخلاقية، والقيمية، والمجتمعية. برصد أسباب انتشار العنف، والانحلال الأخلاقي داخل المؤسسات التعليمية وغيرها من السلوكات الشاذة، التي أصبحت منتشرة باسم التحرر والحدثة. بالإضافة إلى العمل على تطوير المدرسة، وافتتاحها على قضايا المجتمع الحقيقية، ومواكبة الجامعة للتطور العلمي المطلوب، لتفادي البطالة بين المتخرجين .

ولأن التعليم الجيد «ليس معياره الوحيد هو مجرد اكساب المتعلم المعلومات وما يحفظه عن ظهر قلب من اجابات جاهزة يلزمه تسويقها يوم انعقاد سوق الامتحانات، بل إننا في حاجة ماسة إلى تكوين القيم والخصائص السلوكية والوجدانية التي تقوم بتحويل المعلومات إلى معارف بشكل يمكن للفرد أن يوظفها سلوكيا وأخلاقيا بما يعود عليه وعلى مجتمعه بالتقدم، ويحسن أحوالهما بشكل متوازن يقرن الحق بالواجب، والأنانية بالعطاء ونكران الذات، والمصلحة الشخصية بالمصلحة العامة»⁽²⁾.

¹ - بوغازي الطاهر: "أثر القيم الثقافية الخارجية على قيم الأسرة"، مجلة علوم التربية- ع 57- س 2013- ص ص: 36-37 (بتصرف).

² - محمد بوبكري: قضايا تربوية- ص: 69.

المبحث الثالث

الآثار الاقتصادية والسياسية

المطلب الأول

الآثار الاقتصادية

يعتبر التعليم أحد الركائز الأساسية للتنمية بشتى تجلياتها البشرية، والاقتصادية، والثقافية، ويرجع ذلك إلى كون الإنسان نفسه محوره الرئيسي، وهدفه الأول والأخير. فنظام التعليم يسعى إلى تأهيل الفرد، والارتقاء به من مستوى الجهل والامية إلى مستوى العلم والمعرفة، لذلك فإن هذا القطاع يصنف ضمن القطاعات الاجتماعية، إلا أن نتائجه وتداعياته تجد لها إسقاطات على باقي القطاعات الأخرى الإنتاجية أو الخدماتية. ومن هذا المنطلق تعتبر المؤسسات التعليمية مؤسسات إنتاجية، بحيث يعتبر العنصر البشري هو ذلك المنتج الذي يتخرج منها بعد فترة من الاكتساب والتعلم.

ومما لاشك فيه، إن قضية التنمية من أهم القضايا في العصر الحالي، وخاصة في بلادنا التي تصنف ضمن الدول النامية. والمقصود بالتنمية ليست تنمية رؤوس الأموال والإنتاج فقط، ولكن الأهم هو تنمية العقول أولاً؛ فكلما ارتفع المستوى الفكري العام لأبناء الأمة ازدادت درجة حضارتهم وتقدمهم العلمي، أي أنه كلما كان النظام التعليمي أكثر كفاءة، وجودة كلما ارتفعت درجة التقدم الحضاري، وكان سبيلاً أفضل للتغلب على حالة الضعف التنموي الذي تعيشه معظم البلدان العربية⁽¹⁾.

إن ما تشهده الدول الإسلامية ومعها المغرب من تبعية في مختلف المجالات كالمجال العلمي والتقني والاقتصادي، راجع بالأساس إلى المرجعية، والفلسفة الغربية التي تقوم في أصلها على فكرة "المركز والهامش"، وهي نظرية اقتصادية غربية تتأسس على استغلال الدول المتخلفة والنامية من طرف الدول المتقدمة.

وهذا ما نهجته فرنسا باعتبارها مركزاً بالنسبة للدول الفرنكوفونية، التي ينبغي أن تمدّها بالمواد الأولية، والطاقات الطبيعية، وتستقطب الأدمغة، والخبرات

¹ عبد الرحيم الحسناوي: "التربية والتنمية المستدامة"، مجلة علوم التربية- ع 59- س 2014- ص: 21-22 (بتصرف)

والمهارات، وتنشئ الصناعات، وتنتج المعرفة، ثم توزعها بعد ذلك تبعا لهواها على مناطق الهوامش التي تظل تدور في فلك المركز خادمة وله تابعة في نفس الوقت⁽¹⁾.

وتقوم أيضا هذه الفلسفة على «مفهوم التنمية في الدول المتخلفة والنامية من منظور البنك الدولي. والعلاقة التي تربط بين مشاريع الإصلاح السياسي والاقتصادي والتربوي في هذه الدول مع المؤسسات المالية العالمية وتأثير ذلك على سير النظم فيها. والتعثرات والإخفاقات التي تعرفها، وهناك ارتباط المصالح السوسيواقتصادية بالاستعمار والفئات التي تكونت إبان الحماية، والمتمثلة في الفئات الرأسمالية وأصحاب الامتيازات التي ليس من مصلحتها تطوير التعليم في المغرب»⁽²⁾.

إن هذين المفهومين اللذين تقوم عليهما الفلسفة الغربية -"المركز والهوامش" والتنمية- هما اللذان يتحكمان في مصير الدول المستعمرة، إذ تتجلى انعكاسات ذلك على الشق التربوي، والاقتصادي الذي لا زال تابعا لها، في كل القطاعات والمؤسسات والإدارات.

حيث أصبح التعليم مرتبطا بالنسيج الاقتصادي في إطار سياسة التبعية المفروضة عليه، باعتبار هذا العامل أمرا مهما وضروريا. لأن علاقة التربية بالنظام الاقتصادي تنطلق من: «الاختيارات الأساسية الكبرى التي يؤسس عليها كل مجتمع نظامه الخاص، يشكل بناءا اقتصاديا متميزا، أي تنظيما مقننا لمجالات: الانتاج والتوزيع والاستهلاك...ومن ثم فإن التربية كمجال استثمار للرأسمال البشري لا بد أن تتأثر في مدخلاتها ومخرجاتها بالنظام الاقتصادي القائم في المجتمع المعني»⁽³⁾.

إن قوة أي مجتمع تكمن في قوة اقتصاده، وتعليمه، لذلك فتكوين الأجيال المؤهلة لسوق الشغل، والمواكبة للمستجدات العالمية، والاقتصادية، في ظل تشعب العمليات الاقتصادية من إنتاج، وتوزيع، واستهلاك.. وفي ظل التطور المهل

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق- ص: 23 (بتصرف)

² - المرجع نفسه- ص: 22

³ - في المسألة التربوية نحو منظور سيكولوجي-مرجع سابق- ص: 46

للاقتصاد الدولي، جعل التعليم «يعيد تشكيل المناهج ومحتواها من معلومات ومفاهيم ومهارات وعادات التي تعد للنظام الاقتصادي حاجاته من هذه القوى البشرية المدربة»⁽¹⁾.

ومن خلال هذا يظهر لنا أن النظام الاقتصادي في نظرياته الحديثة ليس بعيدا عن مجال التعليم والتأثير فيه، بل إنهما متلازمان ومترابطان ويؤثر كل منهما في الآخر، ويساهمان جميعا في التنمية البشرية والحضارية.

أولا: أثر النظريات الاقتصادية على التعليم

لقد برزت المعالم الأولى لهذا التوجه الاقتصادي في التعليم مع ما أطلق عليه "مشروع بنهيمية" أو "المذهب التعليمي الجديد"، والذي أعلن عنه وزير التربية الوطنية الأسبق محمد بنهيمية. والذي طرح نفسه كخطة إصلاحية، قبل عدة انتقادات وردود رافضة؛ وبرره صاحبه بالخضوع لإكراهات الظرفية الاقتصادية والاجتماعية التي كان يعيشها المجتمع المغربي آنذاك محليا ودوليا.

فقد اعتبرته الهيئات السياسية والثقافية والاجتماعية بمثابة: «البداية الفعلية لتدشين مسلسل التراجعات التي تعددت مناحيها فيما بعد، والتي مست في الصميم تلك الحمولة الوطنية والقومية لمبادئ مذهبية التعليم، والتي كان يفترض أن يؤدي الإخلاص لدلالاتها وأبعادها، والعمل بها إلى إنماء التعليم وتحديثه وتأهيله لمواجهة التحديات، وللمساهمة في سيرورات التنمية الاقتصادية والتحديث السياسي والثقافي والاجتماعي بشكل عام»⁽²⁾.

وما تزال الرواسب السلبية لهذا المشروع الفاشل، وبعض آثارها ومستتبعاتها، حاضرة نوعا ما في بعض السياسات، والخطط، والمشاريع الإصلاحية التربوية إلى اليوم.

¹ - محمود محمد سلطان: دراسات في التربية والمجتمع - ص: 29.

² - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب - مرجع سابق - ص: 73

وبالتالي، فسياسة المغرب في المجال التربوي مستلهمة من روح النظريات الغربية، وموجهة بالقرارات الدولية، وتعليمات المؤسسات الأجنبية؛ التي تعتبر التعليم ميدان استثمار الرأسمال البشري، والذي ينبغي توظيفه لتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية وثقافية شاملة. «الأمر الذي يستلزم التكامل بين التخطيط للتربية والتخطيط للمجتمع بعيدا عن المنظور القطاعي Sectoriel الضيق، ووفق مشروع اجتماعي-اقتصادي شمولي هادف. إن عمليات وتدابير اجتماعية تربوية مثل: تمويل التربية، ومحاربة القواعد: Les déperditions، وربط التعليم والتكوين بسوق الشغل، وقطاعات الاقتصاد والانتاج.. أمور لها دلالتها السوسيواقتصادية في هذا المساق»⁽¹⁾.

من أجل هذا، تعتبر محاولة ربط التعليم والتكوين بالشغل نتيجة التأثير بالنظريات الاقتصادية الحديثة في هذا المجال الحيوي أمرا ضروريا، ولا سيما ما يرتبط منها بـ: «اقتصاد التربية مثل: "نظرية استثمار الرأسمال البشري"، وفي هذا الإطار كانت البدايات الأولية لرفع شعارات تتعلق بمفاهيم وقضايا "تمهين" التعليم والتكوين، وربط ذلك بالاقتصاد الوطني وبالمجالات الانتاجية وبالتالي بالتنمية بشكل عام»⁽²⁾.

ورغم أهمية هذه الملاحظة، إلا أنه لا مجال للتهرب من ادماج المدرسة والجامعة في سوق الشغل، لأهمية ذلك في تنمية الاقتصاد والمجتمع.

لا ينبغي أن يكون انفتاح المنظومة التعليمية على المحيط الاقتصادي بإخضاع المدرسة للسوق، وإنتاج وسائل العمل، وتقزيم وظيفتها الأساسية في إنتاج القيم، وثقافة العمل، والإخلاص، والتنافس.. كقيم مؤطرة لمجتمع المنتجين بدلا من مجتمع المستهلكين، إذ لا نستطيع بناء اقتصاد منتج من دون إنسان مبدع ومبتكر. ولكن ينبغي

¹ - في المسألة التربوية نحو منظور سيكولوجي منفتح - مرجع سابق - ص: 46

² - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب - مرجع سابق - ص: 71.

أن تساهم المدرسة في إنتاج المعرفة، واستثمار البحث العلمي من أجل تطوير العقل، وتنمية قدراته في التفكير الإيجابي لضمان التربية على المعرفة والمواطنة.

وبالرغم من كون الخطاب الإداري الرسمي الداعي إلى ضرورة ربط التعليم والتكوين بمقتضيات التنمية والحدثة⁽¹⁾، فإن واقع النظام التعليمي الحالي بالمغرب يظهر عكس ذلك. فما زلنا نلاحظ: «عدم تطابق نظام التعليم والتكوين مع متطلبات المحيط وسوق الشغل: بطالة الكفاءات العلمية المتخصصة في مختلف المجالات العلمية والفنية والأدبية، بالرغم من احتياج القطاعات الاجتماعية والانتاجية إلى هذه الكفاءات، الأمر الذي ينتج عنه هدر تربوي واقتصادي فادح.. غياب الديمقراطية الشمولية للتعليم والتكوين ونشر المعرفة، إذ ما تزال بعض الاعتبارات الطبقية بين الشرائح المجتمعية المختلفة، والجهوية: (بين القرى والحوضر والجهات..) تضيف بعض سمات النخبوية على نظامنا التعليمي»⁽²⁾.

هذا التحدي الذي يفرضه واقع التنمية على المغرب، باعتماده نمودجا غريبا مستوردا، بعيدا عن ظروفه، وطموحاته، وخصوصياته؛ جعله يفتقر إلى التكامل الشمولي بين الموارد والمصادر والثروات. لأن ربط التعليم بالانتاج والانتاجية يتطلب تجديدا في السياسة التربوية، والمنهاج الدراسي، وتعددا في طرائق التدريس إن على مستوى المحتوى، أو التكوين، أو التدريب، وتجديده ليتماشى والتوجهات العلمية المعاصرة⁽³⁾.

ولامانع من انفتاح المؤسسات التربوية (المدرسة والجامعة) على محيطها الاقتصادي والاجتماعي، كمدخل لتجديد، ولتحديث مضامينها التعليمية والتكوينية،

¹ - كما جاء في الميثاق الوطني: «فنظام التربية والتكوين يروم إلى الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلم والتكنولوجيا المتقدمة، وللإسهام في تطويرها بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم». ينظر: الميثاق الوطني للتربية والتكوين - المملكة المغربية 2000-الرباط -ص: 7.

² - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب-مرجع سابق- ص: 85

³ - حول التربية والتعليم في المغرب-مرجع سابق-ص: 88 (بتصرف).

ولتدبير مواردها المادية والبشرية؛ لكن المانع أن تتنازل عن وظيفتها الأساسية في تكوين المتعلم في أبعاده المختلفة الفكرية، والوجدانية، والاجتماعية، والسلوكية، وليس هو الاكتفاء بالحصول على الشهادة، للظفر بالوظيفة يليها الإنقطاع التام عن التعليم والتعلم الذاتي لتطوير المكتسبات المعرفية.

وقد لوحظ بأن هذه النظريات الاقتصادية لها تأثيرات سلبية على التعليم، حيث اختزلت وظيفة كل من المدرسة والجامعة وغيرها من مؤسسات التعليم والتكوين، في مهام الإعداد للسوق ومتطلباتها. وذلك على «حساب وظيفة هذه المؤسسات ودورها في تكوين (الفرد/الإنسان/المواطن)، وفق فلسفة تربوية اجتماعية معينة. وذلك حتى يكون منتوجها من المتعلمين أو الأطر، منتوجا حاملا لمواصفات وتوجهات خاصة، معبرا عن هوية سوسيوثقافية محددة في الزمان والفضاء»⁽¹⁾.

فينبغي أن يحصل الانسجام التام بين الغاية والوسيلة خاصة في مجال التربية والتعليم، إذ «لإجدال حول ضرورة ربط التعليم بالتشغيل ليؤدي أحد أهم أهدافه، المتمثلة في تأهيل الشباب لخوض غمار الحياة العملية والمساهمة في التنمية بفعالية واقتدار. وهذا يقتضي إدماج التكوين المهني ضمن المنهج الدراسي لتأمين تكوين المتعلم منذ المراحل الأولى من التمدرس تكوينا يؤهله للتمرس بالتقنيات والمهن التي تمس إليها الحاجة. لكن التشغيل ليس هو كل غاية المتعلم التي ينتهي بالوصول إليها، إذ التربية والتعليم حاجة مستمرة ومتجددة لبناء الذات، واكتساب المعرفة، وتعديل السلوك وفهم الحياة، والوعي بالمسؤوليات، وتحصيل العلم بكيفيات أدائها»⁽²⁾.

¹ - المرجع نفسه-ص: 93.

² - "مذكرة حول إصلاح التعليم مجهة من الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية إلى اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين"، مجلة تربيتنا-ع 2- يناير 2000-ص: 9.

ثانياً: أسباب التخلف الاقتصادي

لقد سبق القول، بأن المؤسسة التربوية تنحو منحى شموليا يقارب بين ما هو تربوي معرفي، وبين ما هو تكنولوجي واقتصادي، وبين التنمية البشرية، باعتبار ذلك كله قاطرة النمو الاقتصادي، والتطور البشري.

ولا شك، أن هذا الأمر يختلف قوة وضعفا بين الدول والمجتمعات، بحسب ما توليه من العناية والاهتمام، أو ما يلقاه فيها من اللامبالاة وعدم الاهتمام. ولقد كان لعلماء المسلمين السبق في التقدم العلمي، وفي الاختراعات التقنية⁽¹⁾، لكن لم يستمر عبر مسارها التاريخي، حيث عرفت انتكاسة، وتقصيرا، وتخلفا بينما استفاد منها الغرب، وطورها، وأصبح قوة اقتصادية. وبالمقابل تخلف العالم الإسلامي تخلفا شديدا بعد أن كان يحمل لواء المعرفة العلمية، والفكرية، والصناعية لعشرة قرون (من القرن السادس الميلادي إلى مشارف عصر النهضة في القرن السادس عشر الميلادي)⁽²⁾.

والسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح، يجعلنا نبحث عن سبب هذا الفشل والتراجع الكبيرين في البحث العلمي للأمة العربية، وكيف كان نتائجها التاريخي، قاعدة أساسية لانطلاق حضارة غربية نحو تطويره، والسير به قدما نحو الاختراعات، والإبداعات المتنوعة.

فحسب محمد الشافعي يرجع التخلف الذي تعاني منه اليوم الدول الإسلامية اليوم إلى: «عدم قدرة علمائنا لإيجاد الحلول الناجعة لمشكلات عصرنا، وكذلك إلى

¹ - إن الإسلام أنشأ حضارة قائمة على الفكر والعلم، فقد أسس معظم العلماء مشروعات علمية والعلوم التقنية، إلا أنها كانت كلها من تأسيس العلماء المسلمين، والتي هي نواة ثقافية وحضارية للنهضة الأوروبية. وتشير بعض المخطوطات إلى أن العلماء المسلمين ساهموا باختراعات علمية، فمثلا أحدثت اليوم مكينات قد وضع خطتها عالم مسلم هو أبو العز وقد حقق له كتاب في هذا الشأن بالمكتبة السليمانية بتركيا يحتوي على عشرين اختراعا لأحدث آلات اليوم. وفي القرن العشرين حققوا في ألمانيا كثيرا من مشروعات علمية وآلات أوتوماتيكية (تلقائية لأبي العز). ينظر: الفكر الإسلامي في مواجهة الحضارة الغربية لمحمد الشافعي - ج 1 - ص: 169.

² - زغلول النجار: التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر - ص: 23.

عدم إتاحة الفرصة والإمكانات لهم — كما أن- المعرفة والفكر لم يجد عناية صحيحة من القادة والسياسيين حالياً»⁽¹⁾.

ولتجاوز المشكلات التي تعاني منها الدول الإسلامية على مختلف الأصعدة، يجب توجيه العناية، والاهتمام للعلم، والفكر؛ لأنه أمر ضروري لتحقيق التقدم، والتطور، والتنمية. لأن الإشكالية التي تعاني منها إشكالية عويصة ومعقدة، بحيث تجد صعوبة في الانطلاق نحو التقدم على كل المستويات، إذ يجب عليها تحديد أسباب الفشل وحصرها، ثم النظر في كيفية التخلص منها لحلها.

ولا شك، أن الجانب الاقتصادي يعتبر إحدى الركائز الأساسية في المفهوم الجديد للنظريات التربوية والسياسية، من أجل وحدة تكاملية توازي بين التوجيه والتخطيط، وبين التكوين والتأهيل، وبين البحث العلمي الرصين، تحقيقاً للتنمية بمفهومها الشامل.

وترجع في تقديرنا أسباب هذا الإشكال المعقد إلى مجموعة من الأسباب العلمية والتقنية نجملها في النقاط التالية:

أ- هجرة الأدمغة والكفاءات العلمية

من الأسباب التي جعلت دور العلم يتراجع في مساهمته الحضارية، ظاهرة هجرة الأدمغة من الكفاءات، والعلماء، والأطر إلى الغرب؛ لعدم توفر فرص العمل أو عدم احتضانهم ببلدانهم. إذ العديد من الخريجين ذوي الشهادات العليا يعانون من البطالة، أو يتعذر عليهم ممارسة عملهم العلمي داخل بلادهم. فهناك أكثر من 800 خبير مغربي مستواهم أعلى من الدكتوراه، يشتغلون في المركز الوطني للبحث العلمي بفرنسا، وإذا أضفنا إلى ذلك خبراء تونس والجزائر سيصل إلى حوالي 1500

¹ - الفكر الإسلامي في مواجهة الحضارة الغربية-مرجع سابق- ج 1-ص: 170.

خبير من المغرب العربي يعملون في فرنسا، ويرجع المهدي المنجرة السبب في هجرة الأدمغة المغاربية إلى عدم تشجيع البحث العلمي في بلدانها⁽¹⁾.

إن هذه الكفاءات العلمية «تشكل مساحة كبيرة في آلية التقدم العلمي والتقني في الغرب. وأن مجموعة الأدمغة المهاجرة من العالم الإسلامي لسبب -أو لآخر- لو أتاحت لها الظروف والشروط والمؤسسات المناسبة، لاستطاعت أن تختصر مسافة التخلف وتردم فجوته، بل تستطيع أن تقدم شيئا آخر لا يزال مفقودا على مستوى الحضارة البشرية»⁽²⁾.

إن الإشكالية ليست في انعدام القدرات، والكفاءات العربية بقدر ما هو انعدام الاهتمام بها، وعدم توفير شروط التعامل معها، وإتاحة الجو المناسب لها، من أجل استثمارها، واستغلال طاقاتها، وتطويرها تبعا للحاجة. وهو ما يوفره لها الغرب، حيث أحسن إستغلالها فتطور وتقدم علميا وتقنيا، وبقي متحكما في اقتصادات العالم، في حين ظل العالم الإسلامي متخلفا ضعيفا⁽³⁾.

إن هجرة الكفاءات من الأطباء والمهندسين والفيزيائيين وغيرهم في مختلف التخصصات من البلاد العربية فقط، تكلف الأمة ما يزيد على مائة مليون دولار سنويا من رأسمالها، عدا الخسارة الدائمة من عائد هذا الاستثمار، والتخلف الذي يورثه على مختلف الأصعدة⁽⁴⁾.

¹ - المهدي المنجرة: الحرب الحضارية الأولى-ص:263.

² - عمر عبيد حسنة: من تقديمه لكتاب: قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر لزغلول النجار-ص:18.

³ - فقدت الدول النامية قرابة الأربعمائة إلى متخصص رحلوا إلى الدول الصناعية الكبرى، وهذه الطاقات المفقودة تمثل خسارة سنوية للدول النامية تقدر بحوالي اثنين وأربعين مليارا من الدولارات. ينظر: قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر -مرجع سابق-ص:27.

⁴ - لدينا في الوطن العربي 500 ألف مهندس، و 250 ألف مهندس عربي خارج الوطن العربي: أي أن عدد المهندسين العرب أكثر من عدد المهندسين في ألمانيا وفرنسا.. إن العجز عن استغلال هذه الطاقات هو التخلف الحقيقي وهو نوع من الانتحار الاقتصادي. ينظر: حرب الحضارية الأولى-مرجع سابق-ص:348.

ويرجع زغلول النجار أسباب هجرة الكفاءات العلمية إلى: «انعدام وجود الحوافز المادية والمعنوية الكافية صرف الناس عن التخصصات العلمية والتقنية ومدعاة إلى هجرة كثير من العلماء والتقنيين لمراكزهم وبلادهم، وقد أعان على هذه الهجرة للكفاءات العلمية والتقنية عدم توفر وسائل البحث العلمي والتقني والقوى الفنية المساندة والخدمات المكتبية والتوثيقية المتطورة في كثير من الدول الإسلامية (..) - فضلا عن- زيادة تخلف هذه الأمة وإعاقة محاولات التنمية فيها وزعزعة معنويات العلماء والتقنيين العاملين بها»⁽¹⁾.

فإلى متى تظل الأمة العربية تفقد الكثير من طاقاتها العلمية، وكفاءاتها البحثية، وتعاني بالمقابل من نزيف هجرة الأدمغة المتفوقة إلى الغرب، ليتقوى بها ويوفر لها المجال المناسب، في حين تزداد الهوة والشقة عمقا وتآزما في الدول الإسلامية، وتتأزم معها المؤسسات التربوية، والاقتصادية وغيرها من المجالات الحيوية، التي كانت ستكون بأفضل حال، لو أنها تمكنت من استقطاب تلك الأدمغة التي صارت ضدها، بعدما كانت قد انبثقت من صلبها ونشأت في تربتها؟.

ب- التبعية وسد باب الإبداع والاختراع

إن تخلف الإنسان المسلم جعله ينبهر بالحضارة الغربية لما وصلت إليه من تقدم علمي، وتكنولوجي، ويلجأ إليها ظنا منه أنه الخلاص من القهر، والتخلف، والجهل، واللاحق بركب التطور والمدنية. إلا أنه ما فتئ يعتنق دون ضوابط نظاما، وقيما، ومعتقدات، ومبادئ، ومعاملات غريبة عنه، وعن خصوصيات مجتمعه، وأصبح سجين دوامتها بكل ما لها وما عليها، وخاضعا لها، لا يقدر على الفكك منها. فلا عيب في الانبهار، إنما «العيب أن يسيطر الانبهار على الفرد والأمة، فتغشي الأبصار ولا ترى إلا بمنظور تلك الحضارة، وتتوقف العقول فلا تفكر إلا اعتمادا على عقول تلك الحضارة، فيسقط التبصر، ويمحى التفكير، وتلهث الأنفاس خلف

¹ - قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر - مرجع سابق - ص: 27-28.

"عالم الأشياء" في الحضارة الغربية، ولا تهدأ حتى تنال بغيتها منه، دون أن تسهم في صنعه أو تشارك في إنتاجه»⁽¹⁾.

ولعله من أسباب إغلاق طرق التفكير، وإلغاء دور العقل الشعور بالصدمة أمام الإبداع التكنولوجي، والعلمي الذي وصلت إليه الحضارات الأخرى، ويفتح الباب أمام التقليد. ذلك التقليد الذي يلغي التفكير، والإبداع، والإنتاج، ويجعل من صاحبه مغيبا في كيانه، وشخصيته، وانتمائه، ويصبح مقلدا، وتابعاً فقط يكتفي بالاستهلاك والمشاهدة.

وهذا الأمر هو ما تشهده الدول الإسلامية اليوم ومنها المغرب، مما يجعل الهوة تتسع بين الغرب المتقدم المواكب لعصر التكنولوجيا، والالكترونيات، والذرة، والطاقة النووية، والصواريخ، والرحلات الفضائية، والاختراعات العلمية، والسيارات.. والدول الإسلامية التي اقتصرت على الاستهلاك دون الإنتاج، لأنه: «يستحيل الوصول إلى قوة تقنية عن طريق الاستيراد، فالتقنية لها حياة محددة، وتجدد نفسها باستمرار كل يوم، فمثلا الحاسوب الآلي" الكومبيوتر" الذي اخترع وأنتج منذ ثلاث سنوات أصبح متجاوزا وقديما، وقد دب إلى هذه الحاسوبات الفيروس التقني، ووجب أن يكون التسابق على إنتاج التكنولوجيا أمرا معقولا ومقبولا»⁽²⁾.

وإذا كان إنتاج التكنولوجيا متعذرا، فمستحيل أن يتم تطويرها أو تعديلها، لإنعدام الأصل. والذي يرمي إليه هذا الكلام يعني أن التكنولوجيا بدلا من أن تستورد من الغرب، يجب أن تستنبت في بلادنا كما تستنبت الفسائل والشتائل، وذلك لأنها تمر بحياة تطويرية، إذ لا تستقر على حال، وتخضع دوما للتجديد، والتغيير، والتطوير.

ولا يمكن شيء من هذا، إذا كنا لا نملك المؤسسات التي تسهر على تحفيز التكنولوجيا إنتاجا، وتطويرا، واختراعا. الشيء الذي يفرض في الوقت الحالي

¹ - دراسة في البناء الحضاري-مرجع سابق- ص: 47.

² - الفكر الإسلامي في مواجهة الحضارة الغربية-مرجع سابق- ج 1- ص: 175.

ضرورة التخلص من الاستيراد بغية الاستهلاك، والعمل على تطوير المنتجات المستوردة، لمواكبة التقدم العلمي أو على الأقل السير في ركاب الدول المتطورة في هذا المجال.

إن الاعتماد على الدول الصناعية ينبغي أن يكون خاضعا لضوابط، لأن كل ما يستورد من تقنيات تتطور مع مرور الوقت؛ وهذا الأمر يتطلب إعداد الطاقات البشرية اللازمة لاستيعاب التكنولوجيا، والتحكم في أسسها الصحيحة، مع الأخذ بعين الاعتبار وضعية البلد وحاجياته، ومعطياته البيئية، وخصوصياته الاجتماعية دون أن نصبح عالة على الغرب نكتفي بالاستهلاك والاستيراد. لأن الخطأ الجسيم هو الاكتفاء بالأخذ من الأمم الأخرى، والتوهم بأن: «الحضارة تكون بتكديس المنتجات، بل الحضارة هي التي تصنع المنتجات، وليست المنتجات هي التي تصنع حضارة. وأن الإكثار من استيراد المنتجات الحضرية والعب والاستهلاك منها بدون ضوابط، يساهم في تكريس الوهن ويقتل الفاعلية ويؤدي إلى الركود والاستنقاع الحضاري»⁽¹⁾.

إن الارتقاء في أحضان الحضارة الغربية باسم التطور والتقدم، دون التفكير في سلبياته، وعيوبه يرسخ العجز، والافتكال، والاستسلام، وفقدان الأمل في الانتاج، والابداع. لذا فإن الأخذ من الحضارة الغربية ينبغي أن يكون لمصلحة وفائدة مجتمعاتنا دون أن نلغي شخصيتنا، وخصوصياتنا، ونذوب في هوية الآخر⁽²⁾، بل إن الواجب علينا حقيقة الاستثمار في الكفاءات البشرية، والاهتمام بالقدرات العلمية التي لا تنقص في بلدنا وليست قليلة، ولكن الذي ينقصها حقيقة من يتوجه إليها بالاهتمام والاحتضان والرعاية، حتى تحقق الوجود التكنولوجي في مجتمعنا، وتنافس الدول الغربية في هذا المجال.

¹ - عمر عبيد حسنة: من تقديمه لكتاب: دراسة في البناء الحضاري لمحمود محمد سفر-مرجع سابق- ص:

14.

² - ينظر: دراسة في البناء الحضاري-مرجع سابق-ص:45.

ولا يعني هذا، أننا ندعو إلى «إلغاء الاستفادة من المنتجات الحضارية للأمم الأخرى، لأن ذلك أقرب إلى الاستحالة. وإنما ندعو إلى ترشيد الاستيراد وتجسيد العلاقة بين منتجات الحضارة ومعادلة الأمة الاجتماعية، ذلك أن مخاطر المنتجات في عالم الاستهلاك تختلف عن مخاطرها في عالم الإنتاج»⁽¹⁾.

وبناء عليه، لابد من تشجيع الكفاءات العلمية، وتحفيزها ماديا، وتوفير المجال الخصب الذي يناسبها، واستقطاب الخبرات الأجنبية، وارضائها بالمال لامتلاك أرضية الإنتاج التكنولوجي، وتصديره بدلا من استيراده.

ت-ضعف تكوين الموارد البشرية

يعتبر إهمال الموارد البشرية، أو التلكؤ في تعليمها هدرا للطاقات الانتاجية، وعبئا ثقيلا على الاقتصاد الوطني، فالمطلوب «تنسيق النظام التعليمي مع حاجات الانتاج عن طريق تحليل المحتوى المهني لكل وظيفة انتاجية، وربطه بمستوى معين من التعليم والخبرة والتدريب اللازم لأدائها»⁽²⁾.

وليس الأقدر على تأهيل القوى البشرية، وإعدادها للعمل في مختلف القطاعات، وعلى كل المستويات، إلا التعليم الجيد، المسير للتحديث، وللعصرنة؛ إذ به نستطيع الاستجابة للتنمية. ومثال ذلك ما تشهده بعض الدول المتقدمة من تطورات لافتة للانتباه، كاليابان وألمانيا اللتين خرجتا من الحرب العالمية الثانية بهزيمة قاسية، ولكنهما استطاعتا عن طريق التعليم الوصول إلى أعلى درجات التقدم الاقتصادي والتكنولوجي اليوم⁽³⁾.

¹ - عمر عبيد حسنة: من تقديمه لكتاب: دراسة في البناء الحضاري لمحمود محمد سفر-مرجع سابق-ص: 15.

² - حول التربية والتعليم في المغرب- مرجع سابق-ص: 92-93.

³ - عبد الرحيم الحسنوي: "التربية والتنمية المستدامة"، مجلة علوم التربية - ع 59-س 2014 - ص: 22

ث- الاعتماد على الخبرات المستوردة

لا زالت الدول الإسلامية ومنها المغرب، تعتمد على الجامعات الغربية في تكوين طاقاتها العلمية المتخصصة، مما يمنع من بذل جهود محلية، وتحقيق اجتهادات خاصة بها. فضلا عن السعي بجد إلى تأسيس قواعد ذاتية راسخة للبحث العلمي والتقني. لأن قيام المؤسسات العلمية الوطنية على «أنماط مستوردة قد أدى إلى غرابة هذه المؤسسات في بيئاتها و غرابة خريجها، وإلى العديد من الحواجز الاجتماعية التي حالت بين هذه المؤسسات وبين تحديد أهداف واضحة لها. كما حالت بين قيام خريجها بواجباتهم كاملة في مجتمعاتهم»⁽¹⁾.

ولكن يمكن استقطاب خبراء في مجال معين، وبتحفيزات مغرية، ودعم الكفاءات المحلية لإنشاء معاهد مصغرة تحتضن تلك الخبرات لتنهض بالتكنولوجيا، من أساس متين، وعلى درب واضح المعالم، يستفيد منه المتعلمون حتى يصيروا أقدر على الإنتاج، والتطوير العلمي.

من أجل ذلك، تعتبر الاستعانة بالخبرات الأجنبية دون الكفاءات المحلية ضياعا وتشتيتا للجهود، والأموال الموظفة، لتحقيق التنمية في هذا الإطار.

فقد أنفقت السلطات التربوية المغربية مبالغ مالية كبيرة لفائدة الخبير التربوي البلجيكي "كزافيي روجيرس xavier rogers" الذي كلف بإرساء نموذج تدريسي بالمغرب عرف بـ "بيداغوجيا الإدماج"، لكن في نهاية المطاف تم التخلي عنه⁽²⁾. إما لأنه إنتاج غريب استنبت في أرض، وتربة لا تناسبه، وإما لأننا لم نستطع أن نكيف مؤسساتنا، وأدواتنا، ووسائلنا لتنسجم مع مقترحاته، وأهدافه، أو لأننا لسنا مؤهلين فكريا لاستيعاب ما جاء به هذا النموذج التربوي، أو قد تكون كل هذه الأسباب مجتمعة.

¹ - قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر - مرجع سابق - ص: 27.

² - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 94.

وما دام الحديث عن إصلاح التعليم بالمغرب يفرض علينا الوقوف على المخلفات السابقة، كما يفرض علينا الوقوف عند المحطات الطارئة، بهدف الوقوف على السلبات، والعمل على تجاوزها، واستثمار الإيجابيات نحو الرقي به.

يكون من الجهل الكبير، القول بعدم الاستفادة من الخبرات الأجنبية، والإبداعات المفيدة في هذا المجال، بل ندعو إلى خلق هيئة علمية متخصصة تدرس تلك المستجدات، والمقترحات وإن كانت أجنبية، تعمل على تكييفها بما يناسب الشخصية المغربية، ويحافظ على هويتها الفكرية، والثقافية أو مغربتها.

ج- الأمية

لا يمكن للمجتمع الذي تسود فيه الأمية⁽¹⁾، ويتفشى فيه الجهل أن يتقدم علميا، وتقنيا، وتربويا أيضا، ولذا فإن محو الأمية عملية إلزامية استعجالية، لإزاحة كل الموانع عن طريق التنمية بشكل نهائي؛ وهذا ما حرص عليه المغرب من خلال: «برامجه المكثفة للخروج من عنق زجاجة الأمية الأبجدية والوظيفية سواء تعلق الأمر بالبرنامج التابع لوزارة الأوقاف أو التابع لوزارة التربية الوطنية.. إذ تم الانتقال عبر مستويات من التمكن من الحروف الأبجدية إلى ربط التعليم بالحياة العملية عن طريق إكساب المستفيدين المعارف والمهارات الحياتية الجديدة»⁽²⁾.

¹ - ينقسم العالم الإسلامي المعاصر من حيث انتشار الأمية بين أبنائه التابعين إلى مجموعات ثلاثة كما يلي:

أ- دول تزيد فيها نسبة الأمية عن 80%: وتشمل كل من بوركينا فاسو، ومالي، وموريتانيا، وأفغانستان.

ب- دول تتراوح فيها نسبة الأمية بين 50% و 80%: وتشمل كل من الجزائر، الكاميرون، مصر، ليبيا، المغرب، تونس، قطر، السعودية، بنجلاديش، إيران، باكستان، سوريا، واليمن الجنوبي.

ج- دول تبلغ فيها نسبة الأمية 50% أو أقل: وتشمل كل من البحرين، بروناي، إندونيسيا، الأردن، الكويت، ماليزيا، الجزائر، المالديف، تركيا ودولة الإمارات العربية المتحدة .

ينظر: قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر لزغلول راغب النجار-مرجع سابق-ص ص: 120-121.

² - حول التربية والتعليم في المغرب-مرجع سابق - ص: 94.

وفي هذا السياق، فإن نسبة الأمية في المغرب قد ترتفع في بعض المناطق إلى 67%، وحسب إحصائيات رسمية فإنها تفوق 50%. وإحصائيات غير رسمية من مؤسسات دولية تصل إلى 65%، ونسبة الأمية في الإناث أكثر من الذكور وخصوصا في البوادي⁽¹⁾.

ومن هنا نلاحظ، أن الأمية تتخذ مناح مختلفة، فلا تقتصر على عدم القراءة والكتابة، بل تتجاوزها إلى عدم التمكن من اكتساب التقنيات، والمهارات التي تتطلبها الحياة الجديدة؛ فضلا عن التعامل مع تقنيات التواصل كالحاسوب، والأنترنت، وغيرها من المهارات التي تستدعي معرفة كافية للتعامل معها، إن لم نقل للعمل على تجاوز الضعف فيها، والسعي إلى الاجتهاد فيها تطويرا واكتسابا.

وعلى الرغم من كل هذه المجهودات المبذولة من طرف الدولة ما تزال هناك موانع، وإكراهات ثقافية، واجتماعية، واقتصادية تحول دون تطوير، وتحقيق نتائج مقنعة في هذا المجال؛ لأن هناك اختلافا واسعا بين محاربة الأمية، وبين نشر الوعي، والتفاعل الحضاري الايجابي.

د-الاغتراب اللغوي

من الآثار السلبية على الاقتصاد المغربي، الاغتراب اللغوي، حيث نلاحظ، أن الفرنسية ما تزال بارزة على معظم الأصعدة وهو مظهر سلبي، لأن الاغتراب اللغوي، يتبعه الاغتراب الاقتصادي. ويبين ذلك عبد الله الشارف بقوله: «إن اللغة الأساسية للمسؤولين الاقتصاديين أو أصحاب الشركات الكبرى في المغرب هي اللغة الفرنسية. وما دام الأمر كذلك فإن العلاقات الاقتصادية والتجارية المفضلة لديهم هي التي تتم بين المغرب وفرنسا، ومن هنا أصبح من المألوف عندنا أن نرى أسواقنا

¹ - ما مدى التزام التعليم في المغرب بالهوية المغربية؟-مرجع سابق-ص:50.

مغمورة بالمنتجات الفرنسية، وأن نسمح بإنشاء شركات ومعامل تابعة للمشاريع والشركات الفرنسية»⁽¹⁾.

إننا لا نركز في هذا الصدد على طبيعة المنتجات أو نوعها، ولا على مصدرها، إلا من جهة كونها ترتبط بالتنمية البشرية؛ والتي بدورها تنتمي إلى المنظومة التربوية والتعليمية ببلادنا. أما إنشاء الشركات وتطوير منتجاتها فهو أمر مطلوب، ولكن بما ينسجم مع المنظومة التعليمية التي تراعي خصوصيات المغاربة، والنموذج التنموي الذي تروم إليه السياسات العامة للدولة ومن بينها التعريب.

إن الاغتراب اللغوي يحل بديلا عن التعريب في المنظومة التعليمية لبلادنا، ويقطع الطريق أمام الخريجين من ذوي الاختصاصات المختلفة للحصول على العمل، بسبب أنهم إما ضعفاء في اللغة الأجنبية، أولا يعرفون عنها شيئا. لذلك نعترف بأن «اللغة الوطنية في المغرب وفي الأقطار العربية الأخرى لم تسعف في مواكبة الركب الحضاري والتقدم التكنولوجي الحاصل في عالم اليوم بسبب تقاعس أهلها، فلأن هذه البلاد خرجت من دائرة الحكم السياسي والعسكري للاستعمار إلى دائرة الاستيلاء الثقافي واللغوي، وإلى الهيمنة الاقتصادية التي يمارسها الغرب عليها. وهذا ما يفسر اعتماد المغرب إلى الآن على لغة المستعمر الفرنسي في المدارس العمومية والمدارس الخصوصية، كما يفسر اعتماده على المعونات الاقتصادية، والقروض المالية التي تمنحها المؤسسات البنكية العالمية والهيئات المالية الدولية. ولا يتأتى هذا الاعتماد لحاجتنا إليه فقط، وإنما يأتي نتيجة مخطط استعماري منذ أن تعرض المغرب لفرض الحماية عليه»⁽²⁾.

يتضح أننا قد انتقلنا من ضغط الإصلاحات التربوية، وما تمليه من إجراءات، وتدابير إلى مواجهة الضغط الاقتصادي، والهيمنة الإمبريالية، وما تخلفه من آثار سلبية على الأفراد والمجتمعات. ولا يمكن تحقيق الإصلاح التعليمي في اعتقادنا بعيدا

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب - مرجع سابق - ص: 59.

² - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص: 83.

عن تحقيق الإصلاح الاقتصادي أيضا؛ وذلك لأن التداخل بين هذين المجالين الخصيين كبير، وكلاهما يؤثر في الآخر. بل إن الإصلاح لأي منظومة في المجتمع يستدعي إصلاح باقي المؤسسات، إذا كنا نريد الإصلاح الشمولي الحقيقي.

إن هذه الأسباب السابقة، ساهمت بشكل كبير فيما وصل إليه العالم الإسلامي من تخلف اقتصادي، وتراجع علمي، وتقني، حال دون مواصلة الركب الحضاري. إضافة إلى أسباب أخرى معنوية زادت من ترسيخ هذا العجز كالشعور بالانهزام، والضعف أمام التقدم العلمي العالمي⁽¹⁾.

ولتجاوز هذا العجز، لا بد من تنمية المجتمع بناء على خصوصياته الذاتية، والدينية والثقافية والتاريخية. ويتفق علماء التنمية على أن التنمية في أي مجتمع: «لا تكون راسخة الأركان، عميقة الجذور، وفائضة المردود، مالم تكن نابعة من ذاتية ذلك المجتمع متطابقة مع تصوراته، متمشية مع احتياجاته، لأن تبني أفكارا تنموية غريبة عن مجتمع ما، وصبها في القوالب الاجتماعية لذلك المجتمع لا يأتي بخير، ولا يفضي بالنتائج المرجوة. كما أصبح من المؤكد، أن التنمية لا تخدم مجتمعها إلا إذا تمت داخل إطاره الاجتماعي المحدد، الذي يعكس قيمه، وأخلاقياته، ومبادئه، وعاداته، وتقاليده، وطرق معيشة أبنائه. وكل ذلك لا بد أن يلعب دورا أساسيا في صياغة فكر التنمية، وذهنية مخططها»⁽²⁾.

وعليه، تتضح أهمية الذاتية في المشاريع الاجتماعية، والتنموية، ودورها في تحقيق التطور والنماء، ومواءمتها للمعادلة الاجتماعية للفرد والجماعة حسب تعبير مالك بن نبي⁽³⁾.

¹ - قد فصل محمود زغلول النجار في الأسباب المعنوية للتخلف العلمي، للاستزادة ينظر: قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر - مرجع سابق - ص: 127-129.

² - دراسة في البناء الحضاري - مرجع سابق - ص: 53.

³ - للتفصيل في نظرية المعادلة الاجتماعية لمالك بن نبي ينظر: دراسة في البناء الحضاري - مرجع سابق - ص: 54-55.

وفي الحقيقة، مهما كانت الذاتية الوطنية، والشخصية المستقلة حاضرة في أي عمل فكري أو علمي، بل وحتى الانتاجات الصناعية، فإنه لا مندوحة لنا من ضرورة الاطلاع على ما عند الآخرين من وسائل، وأفكار تساعد على البناء الفكري الإيجابي، والتنمية الاقتصادية السليمة، في إطار العولمة التي تكتسح المجال زمانا ومكانا. إذ أصبح اليوم من الصعب، بل يكاد يكون مستحيلا أن تجد أمة معزولة عن الفضاء العالمي بحمولاته الثقافية، والعلمية.

لذلك لابد من تحضير هيئات ذات وعي بالظرفية التاريخية، ولها ارتباط بجذورها الأصلية، لتحقيق المواءمة بين ما عندها وما عند الآخر؛ وما ينتج عن المزج بين الأمرين دون إحداث شرخ، أو إنقسام في الشخصية الذاتية؛ لنربأ بأنفسنا عن الاصلاحات التعليمية المرتجلة، والآنية، والاعتماد على قرارات سياسية ذاتية، نابعة من واقع المجتمع، وخصوصياته، بدلا من القرارات المملاة من الغرب.

وهكذا، أصبحنا أمام مشروع تربوي أكثر شمولية واتساعا، بحيث تنخرط ضمن اهتماماته معظم مؤسسات الدولة، وتتضافر الجهود فيما بين السياسيين والاقتصاديين والتربويين؛ لأن النظرة الأحادية غير مجدية في نظام المجتمع الحديث الذي تفرضه الهيمنة الاقتصادية، والعولمة الرامية إلى بسط نفوذها على كل الدول.

ومن أجل الحفاظ على قوة الدولة، لا بد من ربط المؤسسة التربوية في جميع مراحلها ليس بالمحيط الاقتصادي، والتنمية المحليين فحسب، وإنما بالمنظومات الاقتصادية العالمية، وفلسفاتها التدبيرية، والتسيرية في الاندماج المؤسساتي بمقاربة علمية حقيقية تدرك الواقع، وتتجاوز الماضي، وتخطط للمستقبل بكل ثقة.

المطلب الثاني

الآثار السياسية

إن علاقة التربية بالمجال السياسي علاقة وطيدة، ومتراصة، ومتداخلة فيما بينها، لأن النظام التربوي «كمجال اجتماعي يستمد أهدافه، وتوجهاته الثقافية والاجتماعية من السياسة العامة التي تتولد عنها سياسة تربوية قطاعية تحدد لهذا النظام مساره وبالتالي مآله وصيرورته»⁽¹⁾.

أولاً: علاقة التعليم بالسياسة

وقبل الحديث عن آثار التوجهات السياسية، ومناقشتها في النظام التربوي المغربي، لا بد من تحديد المفهوم السياسي الذي نحن بصدد دراسته.

فالمفهوم السياسي يتحدد بدلالاته الرسمية في: «مجل الخطط والبرامج والسياسات والتوجيهات والإجراءات التي توضع رسمياً، وعلى مستوى جهاز الدولة أو الأجهزة الموازية بهدف هيكلة القطاع التربوي، وتقنين وضبط تحركه ومساره واشتغاله» (مثلاً: سياسة الحماية بالمغرب/السياسات التعليمية لمغرب بعد الاستقلال)⁽²⁾.

يتبين من هذا التعريف، أن النظام التربوي يخضع لتوجيه سياسة الدولة في إطار مرجعية، وأهداف محددة لتقنيته، ورسم غاياته على المدى البعيد والقريب، وضبط مساره؛ فضلاً عن توفير الوسائل الإجرائية الكفيلة لتطبيقه على أرض الواقع.

فأي إصلاح تعليمي لا يمكن وقوعه خارج الإطار السياسي -الرسمي الخاص- لتنفيذ إجراءاته ومناهجه؛ فالدولة هي التي تسهر على توجيه جميع القطاعات، ومنها قطاع التعليم، والتي تعمل على إنجاح القرارات المتخذة بحسن تنزيلها، ومن هنا يتضح بطلان أطروحة ادعاء حياد الأنظمة التعليمية، والدعوة إلى معالجة مشكلاتها خارج الإطار السياسي الذي يؤطرها.

¹ - في المسألة التربوية نحو منظور سيكولوجي منفتح -مرجع سابق- ص: 48.

² - المرجع نفسه -ص: 112.

ويرجع مصطفى محسن السبب في ذلك إلى: «أن النظام التربوي يخضع في تحوله إلى عوامل سياسية: (توالي حكومات، حركات اجتماعية سياسية، تجدد نخب واختيارات على المستوى المجتمعي المحلي أو العالمي أيضا)، (..) ولذلك أصبح التعليم مرتبطا برهانات اجتماعية متعددة، ويستقطب حوله صراعات لا تنتهي. ذلك أن المهيمن على مجالات التعليم، والتكوين، ونشر المعرفة يفترض أن يهيمن بالنتيجة على مختلف المجالات القيمية والسياسية والاقتصادية»⁽¹⁾.

ويضيف أن: «النظام التربوي في المجتمع بنية فوقية، وبالتالي لا يمكن إلا أن يكون مسيسا، وموجها، ومشروطا في ديناميكياته، وسيرورته وعواقبه ووظائفه بالبناء السياسي في المجتمع»⁽²⁾.

ومما لاشك فيه، أن النظام التعليمي ليس نظاما مستقلا بذاته، بل إنما هو نتيجة تصور سياسي واسع. بحيث تتدخل الدولة مباشرة في تحديد أهم المجالات التي يمكن بها المحافظة على الخصوصية الوطنية لذلك المجتمع، فهي تسطر الغايات الكبرى، وتحدد البرامج والمناهج التي تراعي الغايات في أبسط جزئياتها، كما في أبعد كلياتها.

والدولة هي التي تضع أيضا الإجراءات الديداكتيكية، والوسائل العملية الإجرائية لتحقيق تلك المسارات العليا، والأهداف الكبرى، من أجل خلق مواطن صالح بمفهومها السياسي للمواطنة. فالتعليم هو العامل الفعلي الذي تمارس به السياسة نشاطها لضبط المجتمع، والتحكم في توجهات المتعلمين؛ والذي يؤكد هذه الحقيقة الأنظمة العالمية المختلفة كالرأسمالية، والشيوعية، والمؤسسات ذات الصيغة الدينية، إذ تسعى كل واحدة منها إلى تخريج أجيال تحمل مشعلها، وتضمن من خلاله استمراريتها في الوجود انتاجا، وتفكيراً، وعطاء.

¹ - المرجع نفسه - ص: 49 (بتصرف).

² - المرجع نفسه - ص: 112.

ثانيا: التعليم بين السياسة والسيادة

لا ينكر أحد، أن السياسة لبلد ما تكون مهيمنة وبشكل كبير على النظام التعليمي، لأنه أساس وجودها، والمحافظة عليها. غير أننا نلاحظ أحيانا، أن القرارات السياسية توحى بمواقف لاتنطلق من القناعات الذاتية والحرّة، وإنما تكون نتيجة ضغوطات سياسة إما خارجية أو داخلية أحيانا؛ تجعل نزاهة القرار في مجال التعليم أمرا ارتجاليا، ومفروضا لا ينسجم مع متطلبات المجتمع، وحاجياته، أو اختياراته الحقيقية. وهو مدخل واسع يمكن أن يعرقل النوايا الحقيقية للإصلاح في النظام التربوي لأي مجتمع، فلذلك لا يمكن تحقيق الإصلاحات الحيوية في هذا المجال التعليمي إذا لم تكن الآراء السياسية مستقلة، وحرّة وذات سيادة.

وهكذا يمكننا القول، بأن المجال السياسي له تأثيرات، وانعكاسات على الواقع التربوي المغربي، وتتضح مظهرات ذلك بشكل جلي في: «مجال العلاقات السياسية والدبلوماسية بين المغرب من جهة والأقطار العربية والإسلامية من جهة أخرى، ذلك أن الرؤية الموحدة والمصير المشترك، ووحدة الدين والأهداف، كل هذه الأمور التي من المفروض أن تمثل الأرضية الصلبة للأقطار العربية الإسلامية، نجدها للأسف تعاني سياسيا من جراء عوامل كثيرة والتي من بينها وقوع الدول العربية والإسلامية تحت تأثير السياسة الغربية، وازدواجية اللغة كما هو الحال في التعليم والإدارة ومختلف المؤسسات»⁽¹⁾.

ومن ثم نلاحظ الهيمنة الأجنبية، التي تفرض نفسها على تلك الدول الإسلامية، بالرغم مما يوجد بينها من عوامل الوحدة، والقوة، والتي لم تنهض بها، ولم ترفع بها رأسا، وإنما تنتشبت كل أمة باتباع تيار أجنبي معين. فنجد هيمنة الفرنسية بالبلدان الفرنكفونية، ونجد أيضا هيمنة الإنجليزية على الدول الشرق أوسطية، الشيء

¹ - أثر الاستغراب في التربية والتعليم - مرجع سابق - ص: 59.

الذي يكرس التبعية السياسية، والتي بدورها تحقق الأهداف الأجنبية من خلال أنظمتها التعليمية، وبرامجها التربوية.

ومن جهة أخرى، فإن التقليد، والخضوع لكل ما هو غربي، واعتبار التطور والتقدم مرهونين بالولاء لكل ما هو أجنبي. وتمثل مبادئه، وقيمه المادية، والانبهار بأسلوبه في القيادة والسياسة. «كانت نتيجة هذه المحاكاة والتقليد الأجوف، مزيدا من التمزقات والحروب العرقية، والانقسامات الفئوية والمصلحة، ومزيدا من حالات اللاإستقرار، والاضطرابات المتواصلة التي لم تسلم بقعة من -العالم الإسلامي- من آثار هذا التقليد المتسرع»⁽¹⁾.

والذي يظهر لنا، أن تبني النظم التربوية الغربية ذات المرجعيات الخاصة بها، والمنطلقات البيئية المختلفة عن بيئتنا، وتنزيلها على العالم الإسلامي؛ له تأثيرات خطيرة على مستقبل الشعوب، واستقرارها. إذ لا تنتج لنا إلا الاحتجاجات، والمظاهرات التي تخرج مطالبة بالديمقراطية، والمساواة، والحرية، وحقوق الإنسان وغيرها من الشعارات، التي غالبا ما تكون مزيفة، وأغلب المحتجين لا يعرفون ماهية مطالبهم، ولا حقيقتها، وإنما تقليدا للغرب.

وفي نهاية المطاف، لا يمكن بناء نظام تربوي متماسك في ظل الشقاق السياسي، وانعدام الحرية في اختيار القرارات؛ لأننا نخلط بين فهم الديمقراطية عند الغير، وعلاقتها بواقعنا المعيش. فيجب علينا أن نفهم، بأن الديمقراطية آلية استحدثها أصحابها من أجل خلق التصالح بين الأحزاب، والهيئات السياسية في إطار تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وفي إطار تقديم الأصلح، والأنفع للأمة، بغض النظر عن التصور السياسي، والجهة السياسية التي أفرزته.

¹ - النظم التعليمية الوافدة في افريقيا- مرجع سابق-ص: 105 (بتصرف).

ثالثاً: إصلاح التعليم وعلاقته بالقوى الخارجية

ومن عواقب التبعية في المجال السياسي التي تعتمد على نظرية "المركز والهامش"، والتي كما سبق الذكر أنها تخدم مصالح الغرب، وأهدافه في الرجوع إليه في كل شيء؛ إذ تتحكم في قراراته المتخذة. ونظراً لأن المغرب كان بلداً مستعمراً من طرف فرنسا، فقد كان ضحية لهذه السياسة. إذ أغلب مشاكلنا التعليمية تجسد تبني تلك الفلسفة النفعية في أوربا، دون إدراك خطورتها على مستقبلنا التعليمي؛ لأن الإصلاحات التعليمية كلها سياسية محضة، وكل مرحلة سياسية تتبنى إصلاحاً معيناً، دون دراسة، وتعمق في فهم الاختلالات التي يعرفها التعليم، ودون مواكبة لمتطلبات المجتمع، أو على الأقل لا تأخذ الأمر بالقوة، والعزم المناسبين، أو تتساهل في كثير من القضايا، مما ينعكس سلباً على تلك القرارات الإصلاحية.

أو كما يقول مولاي المصطفى البرجاوي فإن السياسات التعليمية: «تخضع لأهواء السياسيين مما يفسر ظهور العديد من المخططات ذات الطابع الاستعجالي بين الفينة والأخرى، وعلى إثر صعود كل حكومة أو إسناد مهام وزارة التربية الوطنية والتعليم لهذا الوزير أو ذاك، مما يجعلنا أمام برامج تعليمية مختلفة من حكومة إلى أخرى ودون توحيد الرؤى والتصورات .. وكلنا نحن المغاربة- نتذكر ما قام به وزير التربية الوطنية "محمد الوفا" بتوقيف العمل بـ"بيداغوجيا الإدماج" بجرة قلم رغم الميزانية الضخمة التي رصدت لها دون طرح بديل بيداغوجي وتربوي»⁽¹⁾.

وهكذا نلاحظ، بأن الفكرة التي أشرنا إليها في غضون هذا البحث تتكرر، إذ نرى أن السياسات الإصلاحية تفتقر إلى توحيد الجهود، والرؤى، وتوظيف القوى الفكرية، والمقترحات الإصلاحية توظيفا يراعي التوافق السياسي، وما يستتبعه من تدقيق، وتمحيص بيداغوجي يرصد نقاط الضعف، والخلل ليس في البرامج والمناهج المقترحة فحسب، وإنما يتعداها إلى الاهتمام بالمتعلم، ومراعاة حاجاته النفسية،

¹ - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 57.

والعقلية، والوجدانية، وربط ذلك كله بالتنمية البشرية في البلد؛ بناء على سياسة تقوم على تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة. لأن تطبيق هذه السياسات يكون: «بمعزل عن دراسة الظروف والأوضاع الآنية على الواقع والأرض كما هو، ودون حساب النتائج على المدى المتوسط والبعيد، بحيث يغلب على هذا التنزيل كثير من الارتجال، والتدبير الأحادي، والغرف المغلقة. ونفس التنزيل يسري على التطبيق السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي»⁽¹⁾.

إن التسرع، والارتجال في اتخاذ قرارات مصيرية في إصلاح أي مجال خاصة المجال الحيوي كالتعليم، يتطلب الثأني، والدراسة، والتحليل، وتفادي التعامل الانتقائي الكمي، والتبسيطي الذي كرسه التبعية لبعض مراكز القرار المهيمنة على المستوى العالمي.

حيث إن العديد «من خطط وبرامج الإصلاح التربوي، بل وحتى الاجتماعي، لم تكن في مضامينها نابعة من حاجات وتوجهات وطنية خاصة، ومستقلة عن أي إكراه خارجي، بل كانت في مجملها مشروطة بتوصيات واقتراحات بعض "مراكز القرار الأجنبية" (اليونيسكو/الفرانكفونية/المؤسسات والجهات المقترضة -كصندوق النقد الدولي- حكومية كانت أو غير حكومية»⁽²⁾.

إن الضغوط الخارجية التي تمارس على الدول المتخلفة، والتي خضعت للاستعمار الغربي ومنها المغرب، لازالت تؤكد الضغط السياسي، والسيطرة الاقتصادية، والغزو الفكري الحاصل حتى يومنا هذا في التعليم كما في غيره؛ بحجة تقديم المساعدة المالية، والتقنية، وبحجة التفوق العلمي، وحياسة الخبرة في ذلك. ويبقى الوجه الحقيقي وراء تلك السياسة هو الإشراف على كل محاولات الإصلاح، وجعلها تسير في الاتجاه الذي يخدم رغبتها الاستعمارية. وقد يكون ذلك نوعا من التدخل،

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق-ص: 24.

² - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب-مرجع سابق-ص ص: 73-74.

والتحكم في السياسات الخارجية للدول الضعيفة، فيما يوحي ظاهره بالرغبة في توطيد العلاقات، أو تقديم التوجيه والإفادات.

ويدل ذلك بشكل واضح، ما جاء في تقرير البنك العالمي لسنة 1995: «على المغرب أن يقوم بعدة إصلاحات مهمة، منها التنمية. وإعادة الهيكلة الأساسية للنظام التعليمي والتكويني ليصبح فاعلا نشيطا في الاقتصاد العالمي، ولبلوغ نمو اقتصادي مستمر».

وقد ترجمت هذه الفقرة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين بحذافيرها، وبنفس العبارات: «يروم نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، والنمو الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم»⁽¹⁾.

لقد ظل النظام التعليمي بالمغرب يعمل «وفق توجيهات البنك العالمي منذ عقود، وخصوصا ما تضمنه الميثاق العشري الأخير (1999-2009)، الذي نقل النظام التربوي من صورة امتلاك المعرفة، وتقويم السلوك، وبث روح المواطنة في أذهان وأرواح المغاربة إلى مجرد تلقي المعلومات السريعة والجاهزة والمحدودة، بدعوى مسايرة التغيرات السريعة للتكنولوجيا، وتدوير الاقتصاد»⁽²⁾.

ها نحن أمام مقترحات إصلاحية لمؤسسات اقتصادية عالمية، في قوة وحجم البنك الدولي، الذي يدعو في تقريره المغرب إلى إصلاح التعليم، وربطه بالتنمية لتحقيق النمو الاقتصادي. إلا أن هذا الأخير، ورغم رضوخه لقرارات البنك العالمي، ومحاولته تكثيف الانجازات في بعض الميادين الاجتماعية والسياسية، فإنه يصطدم بعقبات، ومشكلات كبيرة كانتشار الأمية، والنمو الديمغرافي السريع، وعدم نجاعة

¹ - إدريس قصوري: تبويض التعليم وخصوصة الجامعة (الميثاق الوطني للتربية والتكوين) - ص: 31.

² - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص: 28.

البرامج الاجتماعية، والثقافية، ومحتوى المناهج الدراسية، وضعف الموارد البشرية وغيرها من النقائص، والاختلالات السياسية التي تعرقل السير الطبيعي للمؤسسات، والتي تحول دون سعي النظام التعليمي إلى تحقيق وظيفته التربوية، والدور اللازم للإنماء الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، ما لم تؤخذ بالحسبان.

هكذا يأتي وبناء على الملاحظات السابقة، تقرير البنك العالمي مقرا بأن التدابير والإجراءات التي اتخذها المغرب بهدف إصلاح التعليم، قد باءت بالفشل، أو هي على الأقل مهددة به. «إذا استمرت التوجهات الحالية، فإن النظام التعليمي المغربي سيصبح في سنة 2010 ناقصا غير ملائم، وستظل نسبة التمدرس منخفضة وستستمر ميزانية التعليم في إنهاك المالية العامة، ولن يستجيب المتخرجون من مراكز التكوين المهني لحاجات المشغلين، ولن يكون بمستطاع المغرب أن يواجه تحديات القرن الواحد والعشرين، وهكذا فإن إصلاحا معمقا لنظام التعليم والتكوين يفرض نفسه بالحاح لتحقيق الرؤية التي ذكرناها سابقا»⁽¹⁾.

يتضح بجلاء، من خلال ما جاء في هذا التقرير، أن فرض أي إصلاح من الخارج لا يحقق النتائج المطلوبة، لأنه لا يمثل الواقع المغربي، ومصالحه، ولا يعبر عن مشاكله، واختلالاته، ولا يرصد الثغرات التي ما تزال قائمة فيه.

فكما تم فرض إصلاح 1995 الذي جاء به التقرير آنف الذكر، فرض قبله إصلاح (1981/1980)، وهو الإصلاح الذي جاء مواكبا للتقويم الهيكلي المعروف، بعدها تم فرض إصلاح (1999-2000)، وهو الميثاق الوطني الذي فشل في تحقيق ما جاء به، ليأتي بعده البرنامج الاستعجالي (2009/2012)، وغيرها من الإصلاحات التي تعاقبت بعدها⁽²⁾. والتي نادى أصحابها بأنها ستضع المغرب في مستوى التقدم العلمي، والتقني، والرقى بالتعليم، ولكن شيئا من ذلك لم يحصل. لأن الإصلاح كان

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق-ص: 31.

² - سنتناول بالتفصيل الإصلاحات التعليمية في الباب الثاني من هذا البحث.

سطحيا، وشكليا اكتفى بتغيير المصطلحات، والأسماء ولم يلامس جوهر المشكلة، كما أنه لم يهتم بسائر المؤسسات الأخرى، التي لا يتحقق إصلاح التعليم بدون إصلاحها. وظل التعليم في المغرب يعرف ضعفا في المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وانخفاضا في مستوى النتائج الدراسية، وارتفاع نسبة البطالة في الخريجين، فضلا عن تخلفه عن تحقيق التنمية الاقتصادية، والانخراط في العمل عليها. وهذا ما جعله في المراتب المتأخرة حسب التقارير الدولية: «ففي تقرير البنك الدولي في 11 فبراير 2008 بعمان الأردن حول "إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، قام خبراء بتصنيف 14 دولة حسب معايير: الملاءمة والفعالية والمردودية لنظام التربية والتكوين، حصل فيه المغرب على الرتبة 11 متقدما بقليل على كل من العراق واليمن وجيبوتي»⁽¹⁾.

ويبقى التعليم بالمغرب محل نزاع بين التقارير الدولية، وملاحظات المؤسسات العالمية، وبين الإرادات، والاختيارات السياسية المتنافرة، يراوح مكانه، ويتخبط بين المد والجزر على امتداد عقود، ليتأكد بعد ذلك فشله؛ وأن إعادة الهيكلة، والنظر في طرق الإصلاح الجديدة أمر ضروري.

ولعل الذي يؤكد هذه المخاوف الآنف الذكر، ما صرح به الحسين رحمون عندما قال بأن أمر هذه المؤسسات: «يفرض علينا كثيرا من الاستنتاجات والتأويلات منها: أن البنك العالمي يحقق بنظرياته وتوصياته المنفعة الاستراتيجية للدول الصناعية والمتقدمة، أو يكون المسؤولون المباشرون على قطاع السياسة التعليمية غير مؤهلين للإشراف على هذا المرفق الحيوي وتدبير شؤونه، وتوجيه أخطر قطاع في الدولة وهو المسؤول عن تكوين المواطن واستثمار العنصر البشري»⁽²⁾.

¹- عبد الغني هنديزي: "البنك الدولي يشير إلى إفلاس التعليم المغربي"، مجلة الحياة المدرسية - ع 9 - مارس /أبريل 2008 - ص: 13.

²- أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص: 32-33.

وواقع الأمر، يؤكد على أن هذه الأسباب كلها تساهم في الأزمة التي يعاني منها قطاع التعليم، وكما نؤكد من جانب آخر، أن الأسباب المباشرة تعود إلى التناقض الموجود في التوجه العام للتعليم، وعدم تحديد الأهداف المتوخاة منه بدقة. لأن الخطط والبرامج الإصلاحية التربوية لم تكن «منضوية في إطار رؤية متكاملة واضحة الغايات والأهداف، محددة الوسائل المنهجية واستراتيجيات التنفيذ والإنجاز والتقييم. ويعود ذلك إلى غياب شبه تام لفلسفة أو سياسة تربوية مندرجة في إطار فلسفة أو سياسة اجتماعية شمولية منسجمة مع مقوماتها وعناصرها وتوجهاتها مع مشروع مجتمعي متكامل واضح المعالم والغايات والأهداف»⁽¹⁾.

إن سياسة إصلاح التعليم تتطلب وضوح الرؤية، وتكامل الغايات، والأهداف، والانسجام مع مقومات المجتمع، والتروى، والتعمق في فهم القضايا الحقيقية دون الاستعجال. لأن ما يتخبط فيه الآن نظامنا التعليمي ناتج بالأساس عن عدم التدبير الشفاف، وتقييم لمختلف العمليات الإصلاحية السابقة، دون تجاوز تقليد مناهج الغربوفلسفاته، وعن عدم نهج فلسفة تربوية نابعة من متطلبات المجتمع، تراعي خصوصيات المتعلم، وتعتمد على كفاءات وطنية. لأن «المدرسة حينما ترتفع وتتجرد عن أي إيديولوجيا مهيمنة، أو من أي توظيف سياسي، تتطلع نحو بناء الإنسان بوصفه ذات حرة مريدة، قادرة على الاختيار، مما يجعلها فضاء معرفيا قيميا يهتم بشكل أكبر بتنمية شخصية الفرد»⁽²⁾.

¹ - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب - مرجع سابق - ص: 74.

² - إصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 32.

خلاصة الباب:

ونخلص من كل ما سبق، إلى أن مظاهر الاحتلال الفرنسي باعتبارها علامات تدل على وجوده الاستعماري بالمغرب، قد تنوعت بين ما هو فكري وثقافي، وما هو مؤسساتي، وما يحكمها من روابط في المناهج والبرامج. تؤكد لنا آثار الاستعمار التي مازالت متجذرة في كثير من المجالات الحيوية في بلادنا؛ وتعتبر المحرك الأساسي للسياسات العامة في البلد خاصة على المستوى التربوي والتعليمي، باعتباره مفتاح الولوج إلى باقي المؤسسات. وبسبب ذلك، تمدنا فرنسا بالمناهج، والنظم التعليمية، وتقتصر علينا ادراج اللغة الفرنسية باعتبارها لغة العصر، والسبيل نحو العلم، والتقدم.

وإن كان ذلك على حساب الخصوصية المغربية سواء على مستوى البرمجة، والتخطيط، والتدبير للمناهج، أو للبرامج، أو للمؤسسة التربوية، كالإدارة وتحديثها وتسييرها، وإحداث أخرى وتزويدها بالتوجيهات، والتكنولوجيا المتطورة؛ بدلا من دعمها في مجال تطوير الذات، وتشجيع البحث العلمي الجاد، والانتاج الصناعي المتطور والذي تحتكره غالبا الدولة القوية لضمان هيمنتها.

ولقد كانت آثار الغزو قوية وعنيفة، على النسيج الاجتماعي بسبب ما انتقل إليه من عادات، وتقاليد، وقيم غريبة عنه، إن في الأسرة، أو المدرسة، أو في المجتمع. وكذلك الآثار السلبية التي لحقت بالاقتصاد، باعتباره قاطرة نحو رفاه العيش، والتحكم في التدابير المالية التي ترفع من مستوى المعيشة؛ حيث صار مضطربا لا يستقر على حال، ولا يقوم على أسس علمية تنطلق من واقعنا لتبني مستقبلنا؛ فضلا عن التأثير الذي تمارسه السياسات الغربية عموما، والفرنسية على وجه الخصوص على بعض الأحزاب، والهيئات السياسية التي تعيش على الحنين إلى النمط الغربي، وتفكر بعقليته، وتسعى لخدمة أجندته سواء علمت بذلك أو لم تعلم.

إننا إذ نتكلم على الغزو الفكري، وأسبابه، ومظاهره، وآثاره لا نريد إلا وضع الأصبع على الخلل، ومواضع الداء، لنبحث لها عن حلول تعتمد مقاربة الشمول، والتكامل بين الهيئات السياسية، والنخب الفكرية في توافق، وتوازن يجعل في الاعتبار أولوية الإصلاح مخططا استراتيجيا، يروم النهوض بسائر المؤسسات القائمة في المجتمع، رعاية للمصلحة العليا للوطن، وتحقيقا للانسجام التام بين كل الهيئات، والنخب الطامحة في الإصلاح .

وإننا نؤكد على عدم جدوى أي إصلاح، مادام لا يصدر عن قنوات يملئها الواقع، وتفرضها الضرورة، والمرحلة التاريخية، بعيدا عن المزايدات، والنزاعات السياسية والفكرية، والصراعات الثقافية، التي أنهكت مجتمعاتنا، وجعلتها في الصفوف الأخيرة، وفي المستويات المتدنية في التربية والتعليم، وعلى مستوى التنمية والاقتصاد.

وفي الباب الموالي سنتطرق إلى محاولات الإصلاح التي قام بها المغرب من 2000 إلى 2015، وعن دورها في تسليط الضوء على التعثرات التي عرفها النظام التربوي، والدعوة إلى بذل الجهود لمواجهة التحديات التي تقف في مسار تقدمه، وعلى أسباب الفشل في هذه الخطط الإصلاحية، والإشارة إلى الحلول المفترضة لتجاوز العوائق فيها إن شاء الله.

الباب الثالث

التعليم بالمغرب حول ورهانات الإصلاح

ما بين (2000-2015)

تمهيد:

يعتبر الإصلاح التربوي من القضايا الصعبة، لما يعترضه من عثرات وعراقيل عدة، رغم ما يبذل من مجهودات جبارة للتغلب على التحديات، وتحقيق الإصلاح؛ إلا أن هذه المحاولات لا تلامس في أغلب الأحيان الخلل الحقيقي، ولا تتميز بالرؤية الشاملة، والواضحة لواقع الإنسان المغربي، ووجوده، وحاجاته الآنية، والمستقبلية.

وهذا ما يدعو إلى إعادة النظر في الاستراتيجيات الإصلاحية، ورؤاها، وخططها لجعلها تتفق واحتياجات المرحلة، التي يمر بها المجتمع المغربي بعيدا عن الإصلاحات الارتجالية والآنية، التي تفتقد للتصور الصحيح، والمنهج الواضح.

ومن هنا، فإن قضايا التربية والتعليم، ينبغي أن تحيد عن سياسة التبسيط في التخطيط، والتصميم، وحل المشكلات؛ لأن تحقيق الإصلاح رهين بمدى عقلنة التدبير، والحكمة في التخطيط، وأن يكون نابعا من متطلبات الواقع المغربي، ويلامس خصوصيات المتعلم.

وسنعمل في هذا الباب على تسليط الضوء، على أهم المحاولات الإصلاحية التي عرفها المغرب خاصة ما بين (2000 إلى 2012)، والتركيز على أبرزها كالميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2009)، والبرنامج الاستعجالي (2009-2012)، والرؤية الاستراتيجية (2015-2030). وتناولها بالتحليل، والدراسة، والنقد، والمقارنة، لإبراز الاختلالات والعراقيل التي جعلت بعضها تؤول إلى الفشل، في انتظار ما ستنتهي إليه الرؤية الاستراتيجية بعد التنزيل من النتائج. وبيان أهم الحلول المقترحة لإصلاح المناهج التعليمية.

وقد قسمت هذا الباب إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول: خصصته لدراسة المخططات الإصلاحية للتعليم الثلاث: الميثاق الوطني، والبرنامج الاستعجالي، والرؤية الاستراتيجية دراسة نقدية تحليلية ومقارنة.

وأما الفصل الثاني: فتطرقت فيه إلى الوضعية التعليمية بالمغرب بعد عمليات الإصلاح السالفة، من خلال دراسة بعض الأمور الشائكة التي تعرفها المنظومة التعليمية، رغم المحاولات الإصلاحية منها: المسألة اللغوية، ومشكل ربط التعليم بسوق الشغل، وإشكالية المناهج الدراسية. وتوسعت فيها بالتحليل، والمناقشة باعتبارها مرتكزات لتحقيق الإصلاح.

بينما خصصت الفصل الثالث والأخير للحلول المقترحة لعملية الإصلاح، وأهميتها لتجاوز العراقيل التي يعرفها هذا المجال. وقد قسمته إلى أربعة مطالب: خصصت المطلب الأول للتحديد الدقيق للغايات والأهداف، بينما ذكرت في المطلب الثاني ضرورة إشراك المجتمع المدني بكل مكوناته في عملية الإصلاح. وأما المطلب الثالث، فبينت فيه أهمية ربط الواقع المغربي بالبرامج والمناهج، في حين جعلت المطلب الرابع خاصا بتأهيل الموارد البشرية، وتكوين الأطر تكويننا يتلاءم مع السياسة الاستراتيجية الجديدة، وقد قسمت كل مطلب إلى عدة نقاط تعمل على توضيحها.

الفصل الأول

أهم المخططات الإصلاحية للتعليم

(2000-2015): دراسة تحليلية نقدية

يعتبر إصلاح التعليم في المغرب قضية كبرى، ومستعصية نتيجة التراكمات التاريخية والاقتصادية والسياسية، وبسبب الاختلالات التي تعترى المنظومة التربوية به منذ فترة الاستقلال إلى اليوم. لذلك، باتت إشكالية الإصلاح ملحة وضرورية اليوم، أكثر من أي وقت مضى، رغم كل المحاولات السابقة المختلفة والمتنوعة، بدءا بمحو الأمية، وتعميم التعليم، ومغربته، وربطه بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، من خلال الميثاق الوطني، والبرنامج الاستعجالي وغيرهما؛ والتي باءت في معظمها بالفشل، ولم تحقق الأهداف المرجوة منها. لأنها لم تعتمد مقاربة الشمول، والتوافق الاجتماعي، وكانت في أغلبها بعيدة عن جوهر المشكل، وعن الواقع ومتطلباته، وظلت تنظيرا تفتقر إلى التفعيل، والتنزيل في الساحة التربوية لتؤتي ثمارها، وتحقيق الغرض منها.

وإننا لا نقلل من أهمية الأعمال والدراسات السابقة، التي قام بها الدارسون والباحثون آنذاك، والتي كانت مهمة ومفيدة، كمحاولات الإصلاح منذ (1956-2000م)، والتي كان لها دور كبير في تسليط الضوء على المشاكل التي كان يعاني منها التعليم بالمغرب آنذاك؛ وتؤكد على أن قضية التعليم شكلت أولوية في اهتمامات الدولة، والباحثين منذ أمد بعيد، وإن لم تحقق كل النجاح المتوخى إلا أنها حظيت بالاهتمام في السياسة العامة للبلد.

وسوف لن نركز في بحثنا هذا على هذه المرحلة، على الرغم من أهميتها التاريخية، وذلك لأن جل الدارسين لمشكلة التعليم اهتموا بهذه الحقبة التاريخية بالتحليل، والنقد، والتنظير، والتعليل، بما لا يدع مجالا للخوض فيها من جديد، ونكتفي بالإشارة إلى بعض المحطات الأساسية، والهامة في هذا المجال من أجل الربط بين المراحل التاريخية للإصلاح إلى الوقت الراهن، والتي نحصرها زمنيا في ما بعد الألفين (2000م)، بدءا بالميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000/2009)، والبرنامج

الاستعجالي (2009/2012م)، إلى الرؤية الاستراتيجية (2015/2030) التي لازال العمل جاريا بها إلى اليوم.

فهذه المشاريع الإصلاحية الثلاثة، شكلت محطات مهمة في إصلاح النظام التعليمي المغربي الحديث، غير أنها لم تحقق النتائج التي تشهد لها بالنجاح؛ إذ كلما فشلت المحاولة يتم تجاوزها، والانتقال إلى غيرها، ثم الاستدراك عليها بغيرها.

وبالتالي، يمكن اعتبارها محاولات انتقالية غالبا ما تنتهي بالفشل، أو تواجه صعوبات عويصة. وقد استمرت هذه العملية أكثر من 15 سنة تبحث عن أنجع السبل لعملية الإصلاح في التعليم، وهي مدة طويلة. وبالرغم من ذلك، لم تكن كافية لتجاوز المشاكل التي يعرفها هذا القطاع. ليبقى التساؤل قائما، كم سيكفيينا من الوقت لتحقيق الإصلاح إذا لم تكفيينا 15 سنة؟ وكيف يتحقق؟.

وقبل الخوض في المحاولات الإصلاحية الثلاث، سنقوم بجرد تاريخي لأهم المحطات، التي عرفتھا منظومة التعليم منذ الاستقلال إلى قبيل الألفين، دون أن نتوسع في التفاصيل التي تعرض لها السابقون في جل دراساتهم وأبحاثهم⁽¹⁾؛ بل سنركز على أهم الأحداث التي كانت تشكل محاولة الإصلاح الحقيقي، بما يتناسب مع المرحلة، وبما يخدم توجهنا في البحث.

أولا: مرحلة ما بعد استقلال المغرب

عندما حصل المغرب على الاستقلال سنة 1956م، فكر في الاهتمام بالتعليم، وإيلائه العناية الكافية، من أجل تحسين مردوديته والرفع من قيمته؛ وبدأ من ثم عمل الإصلاح حينما قرر تطبيق نظرية البديل الوطني، بدلا من اتباع سياسية المحتل

¹ - للتفصيل أكثر في المراحل التاريخية للإصلاحات التعليمية التي عرفها المغرب، يرجع إلى الكتب التالية:

- المكي المروني: الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994).
- عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب.
- محمد غزالي: الإصلاحات التعليمية بالمغرب دراسة على مستوى الوظائف والمكونات (1956-2001).
- الحسن اللحية: تاريخ الإصلاحات التعليمية بالمغرب منذ 1956 إلى اليوم.

الفرنسي في هذا المجال؛ إذ بعد سنة من الاستقلال أمر الملك محمد الخامس بتشكيل "اللجنة الملكية لإصلاح التعليم" سنة 1957م، والتي أقرت رسميا المبادئ الأربعة لإصلاح التعليم وهي: التعميم، والتوحيد، والتعريب والمغربة⁽¹⁾.

هذه المبادئ الأربعة التي أصبحت تشكل الثوابت الأساسية في السياسة التعليمية لما بعد الاستقلال، وكان الهدف منها تحقيق التنمية الشاملة، والتعبير عن حرية المغاربة في تدبير شؤونهم التربوية، وربطها بهويتهم التاريخية، والنهوض بالمجتمع.

وقد قدمت "اللجنة الملكية للإصلاح" وقتها تقريرا عاما عن أعمالها، أوصى بالتوحيد، وبالاستمرارية في مغربة الأطر ضمن مدارس تكوينية خاصة بذلك، كما أوصى بجعل سنة 1963 أفقا لتعميم التعليم على البالغين سن السابعة، واقترح سلكا للإنقاذ يتم من خلاله تعليم الأطفال الذين تجاوزوا سن السابعة (من 7 إلى 14 عاما) عبر برنامج خاص.

وقد بلغ عدد التلاميذ في الدخول المدرسي عام 1959 حوالي 670.000 تلميذا من أصل 1.900.000 طفل مغربي هم في سن التمدرس (7-14)⁽¹⁾. وهذا

¹ - المبادئ الأربعة التي أعلنتها "اللجنة الملكية لإصلاح التعليم" بالمغرب بعد الاستقلال في عهد الملك محمد الخامس هي:

- التوحيد: توحيد المدرسة من خلال إحداث المدرسة الوطنية عوض التعدد الذي وضعته الحماية الفرنسية: كالتعليم الإسلامي، والتعليم الأوربي، والتعليم اليهودي..

- التعريب: من خلال جعل لغة تدريس جميع المواد التعليمية في المغرب هي اللغة العربية.

- المغربة: التي تمثل هدفها في تعويض الموظفين غير المغاربة في التعليم بأطر مغربية، خاصة أن أغلب تلك الأطر كانت فرنسية.

- التعميم: تمثل في تعميم التعليم على الأطفال البالغين من التمدرس (7-6 سنوات) تحديا كبيرا في ظل ارتفاع نسبة الأمية، ومحدودية إمكانيات بلد خرج من نير المستعمر.

ينظر هامش: حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 24. ولمزيد من التفصيل ينظر: الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) للمكي المروني ص: 41-44. وأصواء على مشكل التعليم في المغرب-مرجع سابق ص: 71-90. والحادثة والتربية لمصطفى الشباك ص: 122-132.

العدد لا يشكل نسبة كبيرة بالنظر إلى الذين استوفوا سن التمدرس، وهو إنذار مبكر كان ينبغي التفطن إليه، من أجل تحقيق الإصلاح الإيجابي، لأنه سيشكل فيما بعد بؤادر الفشل للمخطط، وسيصبح عائقا حقيقيا أمامه.

وفي هذا الإطار، بقيت السياسة التعليمية في المغرب إلى حدود 1960، خاضعة لما يمليه الأمر الواقع. وبعبارة أخرى، إن المبادئ الأربعة الوطنية لم تعتمد كمبادئ لتخطيط عام، إلا مع المخطط الخماسي الأول 1960-1964، الذي دشّن انطلاقة حقيقية بقيت امتداداتها تنعكس على السنوات اللاحقة حتى بعد أن تم التراجع عنه⁽²⁾.

وبالتالي يمكننا القول، بأن الاعتماد على المبادئ الأربعة وعمل "اللجنة الملكية للإصلاح" قد باء بالفشل في مجموعة من الأمور أهمها: استمرار ازدواجية اللغة، تعثر ما اصطلح عليه "سلك الإنقاذ"، ولم يتحقق تعميم التعليم رغم اقتصار المدرسة على استيعاب البالغين سبع سنوات فقط، ولا مغربة الأطر، وتكوينها تكوينا ذاتيا، إذ ظلت تعتمد بالرغم من استقلالها على أطر أجنبية.

هذا الوضع السلبي للمخططات الإصلاحية بعد الاستقلال سيكون دافعا إلى التفكير في إنشاء مخططات أخرى، أكثر فاعلية ومردودية. وهكذا ظهر ما يصطلح عليه حينذاك بـ: المخطط الخماسي (1960-1964)، فما الجديد الذي جاء به المخطط، وما نتيجته في واقع الإصلاح؟.

◀ المخطط الخماسي (1960-1964):

في هذا الإطار، تكونت لجنة علمية، تبحث عن تحقيق التعميم، والتعريب، ومغربة الأطر، بما يسد حاجة المجتمع. وبناء على ذلك، أنشئت "مدرسة وطنية

¹ - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 24. وينظر أيضا: أضواء على مشكل التعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 98.

² - التعليم في المغرب العربي - مرجع سابق - ص: 33.

منسجمة" لتحقيق هذه الأهداف، وتوحيد إطار الأنظمة الثلاث الموجودة: العمومي، والحر، والأصلي، وتم تنظيم أول بكالوريا مغربية سنة 1963، واعتمد فيه على اللغة العربية كلغة أساسية لتدريس جميع المواد، إما بدافع التعريب، أو نظرا لنقص الأطر المؤهلة باللغات الأجنبية أو هما معا.

وقد تم فتح شعبة لتكوين أساتذة الرياضيات والاجتماعيات سنة 1962. وتلك هي أهم المبادئ التي جاء بها المخطط الخماسي⁽¹⁾، وهي قيمة ومهمة جدا. إذ شهد قطاع التعليم في هذه المرحلة تطورا ملحوظا، فمن حيث أعداد التلاميذ انتقلت من 300.000 سنة 1956 إلى 1.300.000 سنة 1964، والتي أظهرت أنه في حالة الاستمرار بهذه الوتيرة، فإن الحد من مشكل الأمية، وإخراج مجتمع متعلم ومتقّف سيكون إنجازا مهما لدولة الاستقلال، وسيسهم بالتأكيد في التنمية بكل أبعادها⁽²⁾.

غير أنه على إثر مناظرة المعمورة، التي انعقدت في أبريل 1964 تقرر فشل المخطط الخماسي، واستدعى الأمر إجراء جديدا، وتصحيحا لمسار التعليم بالمحافظة على المبادئ الأربعة، والتركيز على الأطر المغربية، وتوسيع خارطة المتدربين⁽³⁾، وهكذا أحدث المخطط الثلاثي (1965-1967).

◀ المخطط الثلاثي (1965-1967):

أهم ما جاء به هذا المخطط المقترح الوزاري لمحمد بنهيمة⁽⁴⁾، والذي اعتبر انتكاسة جديدة للتراجع عن المبادئ الأربعة، التي نادى بها "اللجنة الملكية للإصلاح"، واعتمدها المخطط الخماسي (1960-1964). ونص على التراجع: «عن مبدأ تعميم

¹ - ينظر للتفصيل: الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) - مرجع سابق - ص ص: 47-61.

² - محمد حمداوي: "إصلاح التعليم في المغرب.. أين الخل؟"، مجلة النداء التربوي- ع 18- س 2011- ص: 53.

³ - الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) - مرجع سابق - ص ص: 67-68.

⁴ - ولمن يرغب في الإطلاع على تفاصيل هذا المخطط الإصلاحي ينظر: أضواء على مشكل التعليم في المغرب- مرجع سابق- ص ص: 98-99.

التعليم (إذ اقترح المشروع ألا يقبل ممن أنهوا تعليمهم الابتدائي إلا حوالي 40% في الأسلاك التعليمية الموالية)، تراجع الوزارة عن مشروع تعريب التعليم، والدعوة إلى تدريس المواد العلمية باللغة الأجنبية (الفرنسية تحديدا)، والتخلي عن تكوين أطر التعليم باللغة العربية أيضا، وهو في العمق تراجع واضح عن مبدأ المغربية⁽¹⁾.

وعليه، فقد ارتبط مذهب بنهيمية بسياسة التعميم، من خلال التفكير في وتيرة الخريطة المدرسية، وتكييفها مع الفاتورة الاقتصادية، وميزانية الدولة، وإن كان ذلك دافعا مباشرا لانتشار الأمية بالمغرب، بسبب تضيق القاعدة الهرمية للخريطة التربوية، وهذا لاريب يؤثر على مسار التنمية الحقيقية⁽²⁾.

المخطط الخماسي 1968-1972:

يعتمد هذا المخطط بصفة شبه كلية توجهات، واقتراحات "المذهب الجديد للتعليم"، والذي جاء بعدة مبادئ إصلاحية تهدف إلى إنقاذ التعليم، وتوجيهه نحو المسار الصحيح، ومن أهم تلك المبادئ نشير إلى:

- إحداث مجموعة من الأجهزة المختصة منها: لجنة ملكية تقنية لإصلاح التعليم، ومركزا للدراسات والبحوث التطبيقية في التربية.
- إعطاء الأولوية لتكوين الأطر باقتراح 3 سنوات لتكوين أساتذة السلك الأول (سنتان للتكوين الأساسي وسنة واحدة للتكوين البيداغوجي)، و5 سنوات لتكوين أساتذة السلك الثاني (1+4).
- إحداث مراكز جهوية للتطوير البيداغوجي سنة 1969، أوكلت إليها مهمة التكوين الأكاديمي والتربوي للأطر التي تعمل في الميدان.

¹ - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب - مرجع سابق - ص ص: 72-73.

² - التصورات التربوية الجديدة - مرجع سابق - ص: 25.

- وتم إصدار قانون خاص بالمدارس الاقليمية للمعلمين يمدد فترة التكوين بها إلى سنتين وتحدد شروط القبول⁽¹⁾.

المخطط الخماسي 1973-1977:

عرف هذا المخطط عدة إجراءات، ترمي إلى تنمية التمدرس في جميع مستويات التعليم منها:

- تنمية التربية الأساسية باقتراح انشاء مكتب وطني لمحاربة الأمية من جهة، وتأطيرا تربويا منهجيا شاملا للتعليم الأولي من جهة أخرى.
- تنمية تمدرس الأطفال على المستوى الابتدائي من فئة 7 سنوات، بحيث تنتقل نسبته من 44% إلى 55% خلال فترة المخطط لتصل إلى 100% في أفق 1995.

■ إصلاح نظام التكوين بمدارس المعلمين، والرفع من وتيرة التدفق بواسطة إجراءات على مستوى التكرار، وإنشاء تكوين أولي مهني للمنقطعين عن الدراسة بالمتوسط الثاني، وفتح مراكز للتعليم المهني، وتأسيس التعليم الإجباري، وتخفيض تكلفة البناءات المدرسية.

■ توسيع الولوج للتعليم الثانوي، وتنمية طاقته الاستقبالية، وتحسين الفاعلية الداخلية والخارجية، وذلك بواسطة إجراءات متعددة تهدف إلى تحسين مستوى التأطير التربوي: (توسيع شبكة المراكز التربوية الجهوية، وإعادة تكوين المدرسين، وتعزيز المراقبة التربوية..)⁽²⁾.

إلا أن أهداف هذا المخطط بعيدة المدى، فهو يتحدث بالفعل عن الإصلاح الجذري لنظام التعليم، لكن بشكل جزئي، وفي صيغة أهداف عامة أو أفكار خاصة، يقترحها للدراسة والتحليل، وكل ذلك معروض بشكل مبعثر ومطنب، بحيث يصعب

¹ - للتفصيل ينظر: الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) - مرجع سابق ص: 89.

² - ينظر: الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) - مرجع سابق ص ص: 110-111.

الخروج منه بتصور شامل واضح ومنسجم، لربما تعلق الأمر بالمشروع الذي سيقدم سنة 1980 إلى اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم⁽¹⁾.

المخطط الثلاثي لسنوات 1978-1980:

يهدف هذا المخطط إلى تعزيز مكتسبات المخطط السابق فقط، والمتمثلة في اتمام المشاريع التي تم البدء فيها، كما اتبع سياسة تقشفية جعلته يركز على تنمية التعليم بالعالم القروي وحده، وتعزيز المواد التطبيقية، ومغربة الأطر، لكنه لم يهتم بالتعريب كثير⁽²⁾.

ثانيا: مرحلة الثمانينيات

ساهمت "سياسة التقويم الهيكلي"، في تكريس أزمة بنوية قاسية شملت القطاعات الحيوية بالمغرب، إذ أن الإصلاحات التعليمية الأساسية والتي انطلقت بالخصوص في الثمانينيات ك: مناظرة إيفران الثانية 1980، وإصلاح التكوين المهني لسنة 1984، وإصلاح التعليم الأساسي لسنة 1985⁽³⁾. كان هاجسها الكبير هو تقليص ميزانية القطاع التعليمي، حيث استنزفت نسبة فوائد الديون الخارجية خزينة الدولة، وفرضت على الخطاب الرسمي تبني سياسية تقشف لاعقلانية، جاءت تبعاتها السلبية على حساب قطاعات حساسة واستراتيجية، مثل التعليم الذي تم تصنيفه آنذاك في خانة القطاعات الخدماتية العقيمة، والغير منتجة⁽⁴⁾.

لقد كان أكبر هذه المخلفات الإجهاز على المبادئ المؤسسة للمنظومة التعليمية (التوحيد)، وفقدان الثقة في المؤسسة العمومية، مقابل مؤسسات خاصة تسعى للمتاجرة والربح.

¹ - المرجع نفسه - ص: 114.

² - الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994) - مرجع سابق - ص: 106-107.

³ - للتفصيل في هذه الإصلاحات ينظر: المرجع نفسه - ص: 107-117. وينظر أيضا: ص: 121-122.

⁴ - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 25.

والذي ينبغي التنبيه عليه هنا، أننا نعتمد مخططات الإصلاح بناء على السياسيات الخارجية وبإيعاز منها، إذ يعتبر تدخل البنك العالمي أمرا غير مرغوب فيه، إذا كنا نريد الإصلاح الذاتي والإعتماد على مقدراتنا الخاصة؛ لكونه لا ينظر إلى أسباب الأزمة في عمقها الاجتماعي، وعلى ضوء الوضعية السياسية للبلد، ولكنه ينظر إلى الجانب المالي، وعلاقته بالعجز. كما أن التراجع عن مبادئ مشروع الإصلاح خاصة مبدأ "التوحيد" يعتبر ضربا لتعميم المدرسة، وتوحيد الهياكل العامة لها، وتشجيع التعليم الخصوصي على حساب المدرسة العمومية، لينتشر أصحاب المشاريع الرامية إلى تحقيق الربح على حساب جودة التعليم. وهكذا ينتهي هذا المخطط إلى ما انتهت إليه المخططات السابقة.

ثالثا: مرحلة التسعينيات

كان من أبرز ما أفضت إليه المشاورات الرامية إلى إصلاح التعليم بعد تقرير البنك الدولي وبالضبط سنة 1997، إحداث اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، والتي وضعت في سنة 1999 ما سمي بالميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي شكل عشرية الإصلاح (2000-2009)، باعتباره مرجعية أساسية لإصلاح تربوي حظي بإجماع وطني.

رابعا: مرحلة الألفية الثالثة

تميزت هذه المرحلة بحدثين تربويين، ومشروعين إصلاحيين بارزين وهما: البرنامج الاستعجالي (2009-2012)، الذي جاء لتسريع وثيرة الإصلاح، وإنقاذ الميثاق الوطني من الفشل الذي آل إليه. والرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية (2015-2030)، والتي جاءت لتدارك مجموعة من الاختلالات التي شوهت معالم التربية والتعليم.

ونعتبر هذه المشاريع الإصلاحية الثلاثة: (الميثاق الوطني، البرنامج الاستعجالي، الرؤية الاستراتيجية)، أساس بحثنا ومحور دراستنا. من أجل هذا، سنركز في هذا الفصل عليها، ونعرض لها بالتفصيل والتحليل والدراسة، مع بيان توجهاتها التربوية، ومبادئها، ومنطلقاتها الفلسفية، ورصد اختلالاتها، وثغراتها. وسنحاول قدر الإمكان الإجابة عن أهم الأسئلة التي أثارت عن أهمية الإصلاح التربوي بالمغرب؟ وعن ماهيته؟ وعن جدواها؟ وعن مدى قدرتها على تحقيق الأهداف، والغايات المرجوة لتجويد التعليم العمومي؟ .

المبحث الأول

الميثاق الوطني للتربية والتكوين

(2000-2009)

يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، دستور الإصلاح التربوي بعد الألفين، حيث جاء بعد فشل معظم مشاريع الإصلاح (مشروع بنهيمه 1966، ومشروع 1980، أو مشروع 1985 التجسدي لتوصيات وتقارير البنك الدولي)، التي لم تحصل على إجماع كل الفرقاء السياسيين، والاقتصاديين، والاجتماعيين المغاربة؛ فضلا عن الظرفية السياسية التي ظهر فيها، والتي عرفت تعليما هشاً، وردئاً، دفع بالمغرب إلى التفكير في وضع إصلاح تربوي شامل، يحظب إجماع وطني لمسيرة المستجدات الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والتربوية التي بدورها تحتاج إلى الاهتمام والرعاية.

وهكذا تم الاتفاق بين مختلف الهيئات الفكرية، والسياسية، والتربوية، والمؤسسات العامة للدولة على وضع بنود الإصلاح، وبإشراك كل الفعاليات ذات الاهتمام بهذا الشأن. فأخرجوا ما يسمى بـ"الميثاق الوطني للتربية والتكوين" سنة 2000، والذي رصدت فيه مجموعة من الإجراءات، والتعديلات التي تستدرك مواقع الخلل، والنقائص التي عرفت المحطات الإصلاحية السابقة.

وقبل أن نتعرض للبنود التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يلزمنا التعريف به، والوقوف على السياق المرجعي، والتاريخي الذي ظهر فيه، وتحديد ركائزه، ومنطلقاته الفلسفية، واختياراته القيمية، وتوجهاته التربوية، وبيان دلالاته، ومضامينه، ومواطن قوته، وضعفه.

أولاً - تعريف الميثاق الوطني للتربية والتكوين

شكل الميثاق الوطني، منعطفا في التاريخ الحديث لنظام التربية والتكوين بفضل الإجماع الذي تحقق حوله، والتوجهات التي رسمها، إذ يعتبر محطة أساسية في تاريخ التعليم المغربي؛ لأنه وقف على الاختلالات المتراكمة من خلال المحطات الإصلاحية السابقة، وكان بمثابة خلاصة، واستنتاجات هامة بلورت تصورا إصلاحيا

شاملا ومتوافقا عليه، بمقاربة تكاملية تدرج فيها كل الخبرات، والتجارب المحصلة من خلال الدراسات الجادة، والبحوث النوعية ذات العلاقة الوطيدة بهذا المجال.

ويعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب، مشروعا إصلاحيا كبيرا، له أسبقية وطنية أولى بعد الوحدة الترابية⁽¹⁾. جاء لتحقيق كافة الغايات والأهداف المرسومة، لإخراج البلد من شرنقة التخلف، والأزمات، والركود، والرداءة إلى بلد متطور حديثي منفتح، تسوده آليات الديمقراطية، والجودة، والقدرة على المنافسة، والمواكبة الحقيقية⁽²⁾.

ولاشك أن الميثاق الوطني، قد رصد طاقات مادية ومعنوية ضخمة ليرفع من قيمة المدرسة، ويربط الجامعة من خلال تطوير آليات البحث العلمي بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي؛ ولمسايرة التطورات التي تملأها العولمة، والظرفية التاريخية التي تفرض على الأمم الخروج من بوتقة التخلف، والاندماج في موكب التطور الصناعي والتكنولوجي، والتنمية الاقتصادية الحقيقية. إضافة إلى ترسيخ قيم الديمقراطية، والتعايش السلمي بين الشعوب والأمم.

ولأجل هذا، أمر الحسن الثاني قبيل وفاته بتشكيل لجنة تُعنى بتحديد وبلورة مبادئ الميثاق الوطني في مارس سنة 1999م، بإشراف المستشار الملكي مزيان بلفقيه؛ لكنه لم يتم إخراجه إلى حيز الوجود إلا بعد وفاة الحسن الثاني، وموافقة الملك محمد السادس ومصادقته عليه سنة 2000م.

وبالرغم من أن الميثاق لقي استحسانا من عدد من الهيئات، والأحزاب السياسية، إلا أنه عورض من قبل النقابات، والفعاليات الطلابية، وبعض الأحزاب السياسية الأخرى.

¹ - ينظر المادة 21 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين-2000.

² - التصورات التربوية الجديدة - مرجع سابق - ص: 59.

ومن أهم ما جاء في هذا الميثاق التركيز على التعلم الذاتي، وبيداغوجيا الكفايات، ومدرسة النجاح، والحياة المدرسية السعيدة. كما استهدف تطوير البرامج الدراسية، والعمل على ترقية مناهجها، والاستفادة من التكنولوجيا الإعلامية، وتكوين المدرسين تكوينا مستمرا، مع تحسين أوضاعهم المادية والمعنوية. علاوة عن دعوته إلى ترشيد النفقات، وإصلاح الإدارة تخطيطا، وتدبيراً، وتقويماً، ومراقبة، والاعتماد على الشراكة الداخلية، والخارجية لتمويل القطاع⁽¹⁾.

ثانيا- مبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين

لا ينكر أحد بعد الاطلاع على مكونات الميثاق الوطني ما جاء فيه من جديد، سواء فيما يتعلق بالمنظومة التعليمية وفلسفتها، والغايات التي ترمي إليها، أو من جهة البرامج، والمناهج المعدة لهذا الغرض؛ أو على مستوى الأطر والتكوين، للرفع من قيمة المدرس العلمية والمعرفية، وتحسين وضعيته المادية.

وحيث إن هذه البنود، يصعب علينا ذكرها كلها في هذا المبحث، سنركز على أهم الأبحاث التي تناولتها بالدراسة، والتحليل⁽²⁾، مع الإحالة على الميثاق الوطني، لمن أراد أن يقف على كل مكوناته.

ثالثا- مكونات الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يتكون الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من قسمين أساسيين: خصص القسم الأول منهما: للمرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين، والغايات الكبرى المتوخاة منه،

¹ - لمن يرغب في الاطلاع على التفاصيل ينظر: اللجنة الخاصة للتربية والتكوين: الميثاق الوطني للتربية والتكوين - المملكة المغربية-2000.

² - ينظر في هذا الباب، الكتب التالية:

- عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين - ص ص: 195-213.

- جميل حمداوي: التصورات التربوية الجديدة- ص ص: 60-62.

- حسن عبيابة: "الاختيارات والمنطلقات الفلسفية في بناء المناهج، نموذج المغرب" في: ندوة المناهج الأسس

والمنطلقات - ج 2 - ص ص: 1158-1163.

ورصد حقوق وواجبات كل الشركاء، والإحالة على المجهودات الوطنية لإنجاح الإصلاح.

أما القسم الثاني منه فقد خصص لمجالات التجديد، ودعامات التغيير. ومن ثم، فقد قسم الجزء الثاني إلى ستة مجالات كبرى، وتسع عشرة دعامة للتغيير؛ وهذه المجالات الستة الأساسية هي:

- نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.
- التنظيم البيداغوجي.
- الرفع من جودة التربية والتكوين.
- الموارد البشرية.
- التسيير والتدبير.
- الشراكة والتمويل⁽¹⁾.

هذا، ويستند الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى مجموعة من المبادئ والثوابت، كالاقتداء بالعقيدة الإسلامية، والاعتزاز بالروح الوطنية، والتشبث بالملكية الدستورية، والتمسك بالتراث الحضاري، والثقافي، واللغوي المغربي العريق، والتوفيق بين الأصالة والمعاصرة، والسعي بالمغرب نحو امتلاك ناصية المعرفة، والتكنولوجيا الحديثة.

وأما عن الغايات الكبرى، فتتمثل في جعل المتعلم محور الإصلاح والتغيير، عن طريق رفع مستواه التحصيلي، والمعرفي، والمهاري، بتلبية حاجياته الذهنية، والوجدانية، والحركية، والعمل على تكوين أطر مستقبلية مؤهلة ومؤطرة، قادرة على الإبداع، والتجديد، وتنمية البلاد.

وتسعى بنود الميثاق إلى جعل المدرسة المغربية مدرسة مفتوحة سعيدة، مفعمة بالحياة والتنشيط، وإلى جعل الجامعة كذلك جامعة مفتوحة، وقاطرة فعالة، ومحركة

¹ - ينظر: اللجنة الخاصة للتربية والتكوين : الميثاق الوطني للتربية والتكوين - المملكة المغربية - 2000.

للتنمية. علاوة على ذلك، ينبغي للمؤسسات التربوية، سواء أكانت مدارس أم جامعات، أن تصبح فضاءات للحريات، والحقوق الإنسانية، وأمكنة للحوار، والتعلم الذاتي؛ كما يتعين على المؤسسات التربوية والتعليمية الدخول في شراكات حقيقية مع الجماعات المحلية، وآباء وأولياء الأمور، والشركاء الآخرين، بغية المساهمة في النهوض بالقطاع، وقصد تحقيق الجودة، والتعميم، وإجبارية التمدرس.

ومن ثم، يعد الإصلاح التربوي المغربي بتلك المواصفات ميثاقا وطنيا، عسريا ذا أهمية وطنية كبرى، يحرص على تحقيق نتائجه، بشكل مرحلي متدرج خاضع للمراقبة، والتقويم، والتتبع.

واعتمادا على مبدأ "التعميم" يهدف الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجاله الأول، إلى نشر التعليم في مختلف أرجاء الوطن، وربطه بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، من أجل تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب، ومن خلال محاربة الأمية، في إطار التربية غير النظامية للقضاء عليها تدريجيا في 2010 بنسبة 100%، وبشكل نهائي في 2015 بنسبة 20%. وبطبيعة الحال، لن يتم ذلك إلا في إطار اللامركزية، وتحقيق الشراكة في مجال التربية بين القطاعين: العام والخاص، وبين المدرسة من جهة، والمجتمع المدني، والسلطات المحلية، والمجتمع السياسي، والمنظمات الحكومية وغير الحكومية من جهة أخرى، مع توظيف الإعلام المرئي لتحقيق الأهداف المسطرة للقضاء كلياً على الأمية بكل أنواعها، فضلا عن خلق تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي بواسطة الاندماج المتبادل بين المؤسسة التعليمية، والمحيط البيئي، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والمهني، أو عبر الانفتاح الوظيفي على الحياة العملية وآفاق الإبداع، إما بواسطة التمرس والتكوين بالتناوب وإما عن طريق التكوين المستمر⁽¹⁾.

¹ - ينظر: التصورات التربوية الجديدة-مرجع سابق-ص:61.

ويستهدف المجال الثاني من مجالات الميثاق الوطني، إصلاح التنظيم البيداغوجي وتغييره، عن طريق إعادة الهيكلة، وتنظيم أطوار التربية والتكوين ابتداء من التعليم الأولي والابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي والجامعي، بتنظيم أسلاك التعليم، وشعبه، وشواهده، وأهدافه، ومضامينه، وأساليب تقويمه، مع مراعاة تطوير التعليم الأصل، والتكفل بذوي الحاجات الخاصة، والعناية بأبناء الجالية في الخارج، والاهتمام باليهود المغاربة. ويستدعي الإصلاح البيداغوجي، إصلاح أنظمة التقويم، والمراقبة المستمرة، والتتبع، والمراقبة عامة، بموازاة مع إصلاح التوجيه التربوي والمهني.

أما المجال الثالث من الميثاق، فيسعى إلى الرفع من جودة التربية والتكوين، عبر مراجعة البرامج والمناهج، والكتب المدرسية، والوسائط التعليمية، مع العمل على تدبير أفضل لاستعمالات الزمن، والإيقاعات المدرسية، والبيداغوجية، وإتقان اللغات الأجنبية من أجل امتلاك مفاتيح وآليات العلم والمعرفة والتكنولوجيا، وتحسن تدريس اللغة الأمازيغية واستعمالها، والتفتح عليها لمعرفة مكونات الهوية الثقافية والحضارية، دون أن ننسى الاستعمال الأمثل والوظيفي للتكنولوجيات الجديدة، والإعلام والتواصل، وتشجيع التفوق، والتجديد، والبحث العلمي، وإنعاش الأنشطة الرياضية، والتربية البدنية المدرسية، والجامعية، والأنشطة الموازية⁽¹⁾.

وفي المجال الرابع الخاص بالموارد البشرية، يتم التركيز على حفظ الموارد البشرية، وتكوينها تكويناً جيداً وكفائياً، وتحسين ظروف عملها، ومراجعة مقاييس التوظيف، والتقويم، والترقية، مع تحسين ظروفهم المادية، والاجتماعية، والعناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة لاسيما المعاقين منهم.

وفي المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير، فقد دعا الميثاق الوطني إلى سن سياسة اللامركزية في قطاع التربية والتكوين، وتحسين التدبير العام، وتقويمه

¹ - للاستزادة ينظر: اللجنة الخاصة للتربية والتكوين - الميثاق الوطني للتربية والتكوين - المملكة المغربية - 2000.

بطريقة مستمرة، وتوجيهه وجهة حسنة ومحكمة، اعتمادا على سياسة التدبير، ومحاربة البذخ والتبذير، وترشيد النفقات، والتحكم فيها بانتهاج الشفافية، والمحاسبة، والديمقراطية، وتطبيق سياسة التوازن بين الموارد والمصاريف. ويسعى المجال كذلك إلى تنويع أنماط البنايات والتجهيزات، وضبط معاييرها، والتثبت من مدى ملاءمتها لمحيطها، وترشيد استغلالها، والتأكد من حسن تسييرها.

ويتعلق المجال السادس والأخير بمجال الشراكة والتمويل، ويتحقق ذلك بتشجيع قطاع التعليم الخاص، وضبط معايير تسييره، ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق، وتعبئة موارد التمويل، وترشيد تدبيرها⁽¹⁾.

رابعا- التقويم العلمي للميثاق الوطني للتربية والتكوين

من أجل تقويم موضوعي وعادل، ينبغي النظر إلى الموضوع من جميع الجوانب الإيجابية والسلبية فيه، وقولا يقتضي عمق النظر، والتأمل، والموازنة بين الأمرين، من أجل إصدار الحكم بالنجاح أو بالفشل.

ولا يمكننا تقويم الميثاق الوطني، من خلال البنود والمبادئ والمكونات التي تمثل متطلباته، لأنها عند الفحص والنظر تبدو كأكمل مخطط فكري، ومقترح إصلاحي تأتي به اللجنة المكلفة بوضع الميثاق الوطني. لكونه يلامس معظم القضايا الأساسية في المنظومة التعليمية، ويدخلها ضمن مخططة الإصلاح، ولكن ينبغي أن يكون تقويمه من جانب النظر إلى ما نتج عن تلك المبادئ، والتوجيهات التي تضمنها الميثاق، وما ترتب عنها من تراكمات إيجابية أو سلبية على أرض الواقع بعد تطبيقه؛ لأن الحكم حينئذ سيكون معتمدا على الدراسات التقويمية للنتائج المحصل عليها من قبل اللجن المكلفة بالمتابعة، والمراقبة، والتقويم.

¹ لمن يرغب في الاطلاع على التفاصيل ينظر: اللجنة الخاصة للتربية والتكوين - الميثاق الوطني للتربية والتكوين - المملكة المغربية-2000.

وكل المخططات الإصلاحية، أشاد جل الدارسين بأهمية ما جاء به الميثاق الوطني، إشادة تناسب المجهود الذي بذل في إخراجه إلى الواقع. إذ «لا يمكن لأحد سوى الإشادة بالبنية المتماسكة للميثاق الوطني للتربية والتكوين»⁽¹⁾.

و«يعلم الكل، أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي تمثله المغرب مع بداية الألفية الثالثة، مخطط مستقبلي متقن من حيث المبادئ والتصورات؛ لأنه يحمل في طياته مجموعة من الشعارات القيمة، والمبادئ التربوية الجيدة، ويتضمن كذلك فلسفة نظرية رائدة بامتياز»⁽²⁾.

بل إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين «يعتبر المخرج الأساسي من الأزمة في المجال التعليمي بما اشتمل عليه في أقسامه ومجالاته من المبادئ الأساسية، والغايات الكبرى، ومجالات التجديد، والتنظيم البيداغوجي، والاهتمام بالموارد البشرية، وبشؤون التسيير والتدبير، والشراكة والتمويل»⁽³⁾.

ولقد صدرت عدة تقارير دولية ووطنية، تقيم تطبيق الميثاق الوطني، وترصد الثغرات، والاختلالات، والانجازات الواردة فيه على النحو التالي:

أ- تقارير دولية:

1- **تصنيف "شنغاي":** عام 2005 خلص إلى أن الجامعات العربية كانت كلها خارج ترتيب الجامعات الخمسمائة الأولى في العالم، بينما احتل موقع المائة جامعة الأولى كل من فرنسا، وألمانيا، وكندا، والسويد، وسويسرا، وهولندا،

¹ - مستجدات التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 213.

² - التصورات التربوية الجديدة - مرجع سابق - ص: 62.

³ - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص: 5.

وأستراليا، وإيطاليا، ودولة الكيان الصهيوني، والنمسا، والدنمارك، والنرويج، وفنلندا، وروسيا⁽¹⁾.

2- تقرير البنك الدولي لسنة 2008: الصادر في 4 فبراير 2008 بعمان بالأردن حول "إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، حيث تم تصنيف 14 دولة حسب معايير الملاءمة والفعالية والمردودية لنظام التربية والتكوين احتل فيها المغرب المرتبة 11 قبل العراق واليمن وجيبوتي⁽²⁾.

3- وفي يناير 2014 صدر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو": التقرير العالمي الجديد حول "تحقيق الجودة في التعليم في العالم"، صنف المغرب من خلاله ضمن 21 أسوأ دولة في مجال التعليم إلى جانب موريتانيا وباكستان وعدد من البلدان الإفريقية الفقيرة جدا⁽³⁾.

وهكذا تجمع التقارير الدولية، الصادرة عن مؤسسات دولية لها قيمتها وأهميتها في هذا المجال، على أن مردودية التعليم في المغرب لا تتوافق مع طموحات الدولة، وغاياتها؛ مما يجعل التساؤل ملحا حول أهمية الإصلاح وجدواه، في ظل النتائج السلبية التي تحصدها الدولة من خلال كل محاولة تقوم بها.

ب- تقارير وطنية:

ومهما يقال عن التقارير التي سبق الاطلاع عليها، والتي صدرت عن الجهات الدولية، ومهما يكن فيها من غموض، أو لبس، أو تجاوزات، ربما قد تكون مقصودة أو غير مقصودة؛ إلا أنه لا مجال للتشكيك في التقارير الوطنية خاصة التي

¹ - عبد الغني هنديزي: "البنك الدولي يشير إلى إفلاس التعليم المغربي"، مجلة الحياة المدرسية - ع 9 - مارس/أبريل - 2008 - ص: 13. وينظر أيضا: تقرير صادر عن البنك الدولي عنوانه "إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا"، سنة 2008.

² - محمد مرعي: "الجامعات العربية.. لماذا هي خارج الترتيب العالمي؟"، مجلة العربي - ع 578 - أكتوبر 2007 - ص: 22.

³ - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص ص: 36-37.

لها الطابع الرسمي كتلك التي تصدرها الوزارة الوصية، والمؤسسات الحكومية، نذكر منها:

1- التقرير الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية بتاريخ 7 مارس 2003:

حول حصيلة إصلاح التربية والتكوين، بعد مرور ثلاث سنوات من انطلاق تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أفاد أن الحكومة لم تستطع توفير مقعد لكل طفل يبلغ ست سنوات من العمر، وتفاقمت ظاهرة الأقسام المكتظة، حيث وصلت إلى أكثر من 24 ألف قسم بجميع أسلاك التعليم، وانتشرت الأقسام المتعددة لمستويات التعليم الابتدائي خصوصا بالوسط القروي، وتراجعت أعداد المسجلين بداية الموسم الدراسي (2003/2002) في سبتمبر 2002 وبداية شهر نونبر 2002⁽¹⁾.

2- تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008: الذي وقف على أبرز

الإنجازات، والإخفاقات التي عرفها نظامنا التعليمي منذ سنة 2000م، تاريخ انطلاق العشرية التربوية، المخصصة لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وبين بكل وضوح النتائج المحصل عليها بنسب مضبوطة نذكرها على التوالي:

ت- الإنجازات:

- فيما يخص تعميم التمدرس: وصلت نسبته بالتعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي 2007/2006: 94% ارتفاع أعداد التلاميذ بالثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي بنسبة 40% وبلغ معدل تدرس الفتاة بالعالم القروى خلال الموسم 2007/2006: 88% مقارنة بالموسم الدراسي 2000/1999: 62%.

- فيما يخص الموارد البشرية والتجهيزات: بناء ما يفوق 1600 مدرسة منذ سنة 2000 بزيادة قدرت بـ 22% مع إحداث 7000 منصب شغل بمجال التدريس.

¹ - ينظر: تقرير لوزارة التربية الوطنية والشباب خلال اليوم الدراسي حول تفعيل مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين 7 مارس 2003 بالرباط.

- على المستوى البيداغوجي: مراجعة المناهج والبرامج في مختلف أسلاك التعليم المدرسي وفقا لمقاربة التدريس بالكفايات والتربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان (الكتاب الأبيض 2002). كما سجل التقرير مايلي:

◀ تحقيق تعددية الكتاب المدرسي (إنتاج 380 كتابا مدرسيا و297 دليلا للمدرس).

◀ مراجعة نظام التقويم والامتحانات: اعتماد المراقبة المستمرة والامتحانات الموحدة.

◀ توسيع ولوج تكنولوجيا الإعلام والاتصال للمدرسة العمومية.

◀ إدراج الأمازيغية في التعليم الابتدائي⁽¹⁾.

ث- العوائق والاختلالات:

تتجلى الإخفاقات التي تم رصدها من قبل تقرير المجلس أساسا في الهدر المدرسي، حيث يتمكن 50% من المسجلين في الابتدائي فقط من الوصول إلى السنة النهائية إعدادي، وينقطع عن الدراسة سنويا حوالي 390.000، ففي الموسم 2007/2006 غادر المدرسة 180.000 تلميذ لأسباب غير الطرد أو الفشل الدراسي، ويرجع التقرير أسباب الهدر إلى: ضعف مستويات تأهيل المدرسة العمومية، والفقر، وتدني المستوى الثقافي، وارتفاع تكلفة التمدريس.

ورصد التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 عدة اختلالات رأى أنها تعيق سير المنظومة التعليمية، وفي مقدمتها:

- إشكالية الحكامة التربوية في مختلف المستويات، وهو ما حال دون إرساء آليات لتقويم الفاعلين فيها وترسيخ مسؤولياتهم بما يمكن من تحفيز الجميع على بذل المزيد من الجهود لتحسين أداء المدرسة العمومية.

¹ - ينظر: التقرير المجلس الأعلى للتعليم - سنة 2008. وينظر أيضا: حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 41. وأيضا: حاج عسو: "قراءة في تقرير المجلس الأعلى للتعليم"، جريدة المساء المغربية - يوم 14-08-2008.

- الحاجة إلى ترسيخ آليات ملائمة للقيادة والضبط، من خلال تطوير هياكل التدبير على مستوى الأكاديميات والمؤسسات التعليمية، والتحيين المستمر والاستجابة المنتظمة لمتطلبات التدبير، التقويم والقيادة ضمن رؤية مندمجة تقوم على التنسيق بين مختلف قطاعات التربية والتكوين.

- درجة التزام المدرسين وتعبئتهم وانخراطهم في الإصلاح التربوي التي تظل متباينة وغير كافية بالنظر إلى دورهم الحاسم في الارتقاء بالمدرسة⁽¹⁾.

3- تقرير حول "تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-

2013": المكتسبات والمعوقات والتحديات"، أنجزته "الهيئة الوطنية للتقييم" لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2014، والذي شخص مجموعة من الاختلالات، ورصد أوجه قصور عدة، ترتبط بضعف تماسك وانسجام مكونات المنظومة التربوية، وبمستوى نجاعتها، ومردوديتها الداخلية والخارجية، وملاءمة مناهجها، وتكويناتها مع متطلبات المحيط. وذات صلة أيضا، بالنقص الشديد في إدماج بنيات مجتمع المعرفة، وتكنولوجياته المتجددة، وبمحدودية مواكبتها لمستجدات البحث العلمي، وعالم الاقتصاد، ومجالات التنمية البشرية، والبيئية، والثقافية⁽²⁾.

وبناء على ما جاء في تلك التقارير الدولية والوطنية، تأكد بما ليس فيه مجال للشك، أن الإصلاح في صورة الميثاق الوطني عرف فشلا ذريعا في تحقيق الغايات، والمرامي التي دعا إليها، وعمل على تحقيقها، وزاد الوضع التربوي في بلادنا تراجعا على مستوى النتائج، والمردودية، ولم يلتحق بالدول المتقدمة؛ بل كان دائما في الصفوف الأخيرة بحسب تلك التقارير. وذلك لأن: «الإصلاح ليس مجرد نوايا صادقة أو آمال مرجوة، بل هو مشروع تهيأ له كل الإمكانيات التي تجعله ممكن التحقق»⁽³⁾.

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق-ص ص:39-41. وينظر أيضا: حول التربية والتعليم في

المغرب - مرجع سابق - ص ص: 42-43.

² - المرجع نفسه- ص ص: 44-45.

³ - إصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص 21.

وعلى رأس تلك الإمكانيات، توفير البنية المؤسساتية الكافية، والكفاءات البشرية، وتسليحها بالدعم المعرفي والمادي اللازمين، من أجل العمل على تنزيل بنود، ومكونات الميثاق أو غيره من المحطات الإصلاحية تنزيلا حقيقيا وفعالا؛ يضمن الموازنة بين المخططات، والتنبؤات العامة، وبين مقتضيات الواقع وحاجيات التنمية. تفاديا للفشل الذي قد تكون أسبابه مرتبطة «بجملة من الإكراهات التي مورست على هذا النظام من داخل المؤسسة الوطنية الخاضعة للفكر التوافقي السطحي والأناني، وكذا من قبل المؤسسات الدولية والدوائر الأجنبية لها التأثير البالغ على عدم قدرة الخبراء والمسؤولين المغاربة على اتخاذ القرار السياسي الحاسم في مسألة التربية والتكوين لتجاوز تلك الإكراهات والمعوقات»⁽¹⁾.

وهكذا نلاحظ، بأن المقترحات الإصلاحية في معظمها، تكون صادرة عن مؤسسات دولية معتمدة كالبنك الدولي، واليونسكو.. وغيرهما.

والعجيب في الأمر، أن المؤسسات التي تعد تلك المقترحات الإصلاحية على الدولة، هي نفسها من يصدر عليها أحكاما بالفشل، وعدم النجاعة، مما يجعلنا في حيرة من فهم هذه المنظمات العالمية، وجدوى تدخلها في الإصلاح. ولاشك، أن هذا الأمر يدفع إلى الريبة في قدرة تلك المؤسسات على تحديد مكن الخلل بدقة، ويشكنا في قدرتنا على الخروج بعمل إصلاحي فعال، نعتمد فيه على قدراتنا الخاصة، وطاقتنا الوطنية الحرة، والمرتبطة بواقعنا، والحريصة على الإصلاح.

وخلاصة القول، وبالرغم من أهمية الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بكونه مشروعا إصلاحيا كبيرا ومتكاملا، جاء لتحقيق كافة الغايات والأهداف المرسومة، للخروج من أزمة التخلف والركود إلى التطور والحدثة، إلا أنه مع نهاية 2009م فقد مصداقيته الإجرائية لتعثره في ذلك، ولم تطبق منه سوى بعض البنود الشكلية، غير الجوهرية. وظل مجرد طموحات بعيدة عن التنزيل الفعلي، وآمالا بعيدة المنال،

¹ - أزمة النظام التعليمي في المغرب - مرجع سابق - ص 20.

وشعارات سياسية، لا صلة لها بالواقع الموضوعي؛ بسبب العوائق البيروقراطية، وغياب سياسة إصلاحية صادقة، ونقص الإمكانيات المادية والمالية واللوجستية⁽¹⁾.
لقد انتهينا إلى أن الميثاق الوطني ولد ميتا، ولم يحقق الأهداف التي سطرت فيه، مما استدعى تدخلا عاجلا، بسياسة استعجالية تستدرك عليه ما فشل في تحقيقه، وقد تضمن ذلك كله البرنامج الاستعجالي الذي أعلن عنه صاحب الجلالة الملك محمد السادس سنة 2009م.

¹ - التصورات التربوية الجديدة - مرجع سابق - ص ص: 58-59 (بتصرف).

المبحث الثاني

البرنامج الاستعجالي (2009-2012)

بعد النتائج غير المرضية التي حصلت بعد تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ونظرا لما صاحب ذلك من ثغرات واختلالات، ظهر البرنامج الاستعجالي من أجل معالجة بعض الإشكاليات، والتحديات التي تعاني منها المنظومة التربوية بالبلد، وبغية إعطاء نفس جديد للإصلاح؛ وقد جاء متزامنا مع إصدار المجلس الأعلى للتعليم تقريره الأول حول وضعية التعليم بالمغرب في أبريل 2008، «ليجزم بفشل السياسة التعليمية ذات الأولوية على امتداد العشرية الوطنية للتكوين، ولاستدراك هذا الوضع ومعالجته، تمت بلورة المخطط الإستعجالي كأداة تطبيقية وتفعيلية لما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين»⁽¹⁾.

وهنا يطرح السؤال عن المراد بالبرنامج الاستعجالي، وماهي خطواته، وأهدافها الإجرائية، وآلياته العملية، ومرجعياته النظرية؟ وهل استطاع البرنامج الإستعجالي تفعيل بنود الميثاق الوطني حقيقة؟ وهل ساهم في تحقيق الإصلاح؟.

أولا- تعريف البرنامج الاستعجالي

يعتبر البرنامج الاستعجالي «خطة إنقاذ النسق التربوي التعليمي المغربي من الأزمات العديدة التي يتخبط فيها، ويستند في جوهره إلى مبدئين أساسيين: المبدأ الأول يكمن في التخطيط المبرمج الذي يتسم بالتدقيق، والتركيز، والإنتقاء، والفاعلية، والإجرائية، والبرجماتية وقابلية التنفيذ، والمبدأ الثاني يتضح جليا في التنفيذ الفوري للبرنامج، والتسريع في تطبيقه وترجمته ميدانيا وواقعا، دون تريث ولا إبطاء ولا تأخير (..)»، وتم تنفيذه بشكل استعجالي متدرج عبر سنوات دراسية متوالية»⁽²⁾.

¹ - المدرسة العمومية بالمغرب واقع وآفاق ص: 399.

² - التصورات التربوية الجديدة-مرجع سابق ص: 102.

ولاشك، أن البرنامج الاستعجالي يحمل ضمن دلالاته معنى السرعة في الإصلاح، والتنفيذ للمبادئ الإصلاحية التي تعزم على تطوير التعليم، ولعل هذا ما كان من المؤاخذات التي أخذت على هذا المخطط.

حيث «برز إلى الوجود كاستراتيجية متكاملة لتدارك ما يمكن؛ حيث خصصت الدولة ميزانية مالية ضخمة لهذه الإستراتيجية، التي كانت في عمقها معقلنة، لكونها اعتمدت إستراتيجية المشاريع، وهي إستراتيجية فعالة في مثل هذه الأزمات، على أن المشكل الذي اعترض البرنامج الإستعجالي هو الإستعجال»⁽¹⁾.

لقد تضافرت عدة أسباب، عجلت بالتفكير في إحداث البرنامج الاستعجالي (2009-2012م)، خاصة بعد صدور تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008م، تبعا لقرار البنك الدولي الذي أكد على أن المغرب يعرف تخلفا كبيرا على مستوى منظومة التربية والتعليم، وبعد الفشل الذريع الذي لحق بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، إذ لم يحقق الأهداف التي توختها الدولة منه. وبناء على هذا، صادق عليه الملك محمد السادس، لكونه يهدف بالأساس إلى بعث الروح، والحيوية في بنود الميثاق الوطني، وتفعيلها، وتدارك النقائص التي شابته أثناء التنزيل على أرض الواقع.

إن الاستعجال في إصلاح تراكمات امتدت لعقود كاملة، يعتبر من الأخطاء التي لم تستفد منها الهيئة المكلفة بالإصلاح، وذلك لأن: «تعثر المنظومة التربوية امتد منذ خمسة عقود -فيكون- الوصول إلى إصلاحها ليس بالأمر الهين، ولن ينفع فيه أسلوب الترقيع والخطط الإستعجالية، وإعادة نفس النهج كل عشر سنوات. ولكن سوف يتطلب عقودا مماثلة من الكد والإبداع والتغيير»⁽²⁾.

ولهذا جاء تصريح وزير التعليم المغربي آنذاك أحمد أخشيش، متطابقا مع الملاحظات السابقة، سجل فيه أن: «الزمن المدرسي زمن بطيء على اعتبار أن

¹ - مستجدات التربية والتكوين-مرجع سابق-ص: 214.

² - أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق-ص: 8.

إدخال أي تدبير يستغرق مدة من الزمن، وهذا يجعل كذلك محاسبة نجاح أو فشل العمليات الإصلاحية يتعدى الزمن السياسي والحكومي، بل إن النتائج الفعلية لن تظهر إلا بعد عشر أو خمس عشرة سنة»⁽¹⁾.

ويبدو أننا أمام أزمة حقيقية يعاني منها التعليم المغربي، وأن الجهود على قدم وساق، للظفر بمخطط إصلاحي يخرج من عنف الزجاجة. ومن أجل هذا، كان البرنامج الاستعجالي كمحاولة جادة، وإستراتيجية تميزت بالفاعلية والحزم والعزم الجادين.

ثانيا- أسباب البرنامج الاستعجالي

ولم يكن البرنامج الاستعجالي وليد الصدفة، ولا نتيجة رغبة عابرة، وإنما كان نتيجة عدة أسباب حقيقية دعت إلى اعتماده كخطة إصلاحية. منها أسباب عامة تمثلت في تقرير البنك الدولي، الذي صنف المغرب على صعيد التعليم والتربية في المراتب المتأخرة⁽²⁾.

وأخرى خاصة أهمها: فشل النظريات التربوية على مستوى التنظير والتطبيق؛ إما بكونها شعارات سياسية جوفاء وفضفاضة، وإما لكونها نظريات جاهزة يحاول المسؤولون استنباتها في تربة مغايرة للتربة التي ظهرت فيها ك: مبدأ تعميم التمدرس، والدعوة إلى مجانية التعليم، وتوحيد المدرسة المغربية، والدعوة إلى تمثيل نظرية الشراكة، واستنبات نظرية الكفايات.. هذا بالإضافة إلى فشل الإصلاحات التعليمية السابقة على رأسها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وارتفاع ظاهرة الهدر المدرسي، حيث ينقطع أكثر من 380 ألف طفل عن المدرسة سنويا قبل بلوغ 15 سنة

¹ - أحمد أخشيشن: "المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية"، حوار مجلة علوم التربية-ع 39- يناير 2009-ص: 145.

² - حسب تقرير البنك الدولي لسنة 2008 قام خبراء بتصنيف 14 دولة حسب معايير: الملاءمة والفعالية والمردودية لنظام التربية والتكوين حصل فيه المغرب على الرتبة 11 متقدما بقليل على كل من العراق واليمن وجيبوتي. ينظر: حول التربية والتعليم في المغرب-مرجع سابق-ص: 35.

عام 2006م، أي بنسبة تقدر ب 40%، ويعكس هذا الرقم فلسفة الميثاق الوطني الذي ينص على تعميم التعليم، والقضاء على الأمية نهائيا في 2015م. وارتفاع ظاهرة التكرار 13% في السلك الابتدائي، و17% في الثانوي مع نسبة مرتفعة تتجاوز 30% في الثالثة إعدادي والسنة الثانية من البكالوريا⁽¹⁾.

ناهيك، عن الوضعية المتدهورة للفضاءات التربوية والتعليمية على مستوى البنيات والتجهيزات، فالقاعات غير الصالحة تفوق تسعة آلاف قاعة، كما أن 60% من المدارس الموجودة بالأرياف غير مرتبطة بشبكة الكهرباء، وأكثر من 75% من هذه المؤسسات لا ماء فيها، في حين أن 80% ليس بها دورات مياه.

وعلى المستوى الجامعي، يبرز مشكل الاكتظاظ باعتباره عائقا كبيرا، حيث تفوق نسبة التأطير معدل 85 طالبا لكل أستاذ جامعي، مع ملاحظة غياب التوازن بين المسالك العلمية، والتكوينية، والأدبية، وتفاقم ظاهرة الخصاص في الموارد البشرية.

ومن الأسباب الأخرى التي كانت وراء وضع هذا المخطط، عدم قدرة المنظومة التعليمية التعاطي مع مستجدات الثورة الإعلامية والرقمية، وغياب التكوين المستمر للمدرسين ورجال الإدارة⁽²⁾.

ومن أجل تدارك تلك النقائص، جاء البرنامج الاستعجالي وبصفة تقتضي التعجيل، لوضع استراتيجية تهدف إلى تفعيل البنود التي عرفت جمودا أو ركودا.

ثالثا- البرنامج الاستعجالي: الأهداف والمكونات

لا داعي للتذكير، بأن البرنامج الاستعجالي جاء بعد الصعوبات التي عرفها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ونتيجة لما آلت إليه أوضاعه. لذا اعتبر إجراء فعالية لأهم البنود التي عرفت توقفا في الميثاق الوطني وتفعيلا لها، لاسترجاع قيمة

¹ - التصورات التربوية الجديدة-مرجع سابق-ص ص: 103-105 (بتصرف).

² - المرجع نفسه- ص ص: 105-106 (بتصرف). ولإطلاع على الأسباب الأخرى ينظر: المرجع نفسه- ص ص: 104-105 وأيضا- ص ص: 106-107.

المدرسة، ودورها في تحقيق التنمية الاجتماعية، وتصحيح مسار التكوين والتأطير، بما يرفع مستوى الإنتاج، والكفاءة لدى المدرس، وتوفير الظروف الملائمة للمتعلم، بغية تحصيل مفيد، ومثمر بتوسيع الفضاءات المدرسية، وإحداث الأقسام، وبناء المؤسسات. كما جاء لتصحيح مسار الجامعة، وربطها بالمجال المهني، والاقتصادي من أجل محاربة البطالة، وتحقيق التنمية.

وبناء عليه، سنركز في دراستنا على أمرين هما: مكونات البرنامج الاستعجالي، وأهدافه.

أ- مكونات البرنامج الاستعجالي

إن الفلسفة التي جاء بها البرنامج الاستعجالي متميزة، من جهة كونها صياغة إجرائية، وبألفاظ التحفيز، والتفعيل، والمعالجة.. لسياسة إصلاحية قائمة. وقد رصدت مجالات محددة على النحو التالي:

المجال الأول: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية 15 سنة من العمر،

والمشاريع المرتبطة بهذا المجال عشرة هي: تطوير التعليم الأولي -توسيع العرض التربوي للتعليم الإلزامي- تأهيل المؤسسات التعليمية- تكافؤ فرص ولوج التعليم الإلزامي- محاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة- تنمية مقاربة النوع- إنصاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة- التركيز على المعارف والكفايات الأساسية (اعتماد بيداغوجيا الإدماج) -تحسين جودة الحياة المدرسية، وأخيرا إرساء مدرسة الاحترام.

المجال الثاني: حفز المبادرة والامتنياز، في الثانوية التأهيلية، والجامعة،

والتكوين المهني؛ وذلك من خلال المشاريع الأربعة التالية: تأهيل العرض التربوي في الثانوي التأهيلي -تشجيع التميز- تحسين العرض التربوي في التعليم العالي وتشجيع البحث العلمي.

المجال الثالث: المعالجة الملحة للإشكاليات الأفقية الحاسمة للمنظومة

التربوية، والمشاريع المقترحة في هذا المجال سبعة وهي: دعم قدرات الأطر التربوية- دعم آليات التأطير وتتبع وتقويم الأطر التربوية- ترشيد تدبير الموارد البشرية- استكمال تطبيق اللامركزية واللامركز وترشيد هيكلية الوزارة -تخطيط وتدبير منظومة التربية والتكوين- التحكم في اللغات- وضع نظام ناجع للإعلام والتوجيه.

المجال الرابع: توفير الموارد اللازمة للنجاح؛ وذلك من خلال مشروعين:

ترشيد الموارد المالية واستدامتها- التعبئة والتواصل حول المدرسة.

كما تجدر الإشارة إلى أن كل مشروع من المشاريع الثلاثة والعشرين للمجالات الأربع ترتبط به عدة إجراءات معززة بالأرقام والجدولة الزمنية⁽¹⁾.

والمأمل لهذه المجالات الأربعة، وللمشاريع المتضمنة فيها، يتضح له أنها مشاريع منبثقة في جوهرها من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كان الغرض منها أجراً الميثاق، وتشكيل إستراتيجية متكاملة لتفعيله بالشكل الصحيح. وأن كل مشروع من مشاريع البرنامج الإستعجالي مبني على جملة من الإجراءات الواضحة لتحقيقها؛ حيث يمكن لتلك الإجراءات، أو المؤشرات أن تشكل أرضية صلبة لتقييم مدى الإنجازات التي تمت على مستوى أي مجال، أو أي مشروع من المشاريع.

وعلى هذا المستوى يمكن القول، بأن البرنامج الإستعجالي اتسم بالموضوعية، والعقلنة، والتحديد الدقيق، والمؤجراً لما كان يتوخاه الميثاق الوطني للتربية والتكوين⁽²⁾.

وبالفعل تعتبر مكونات المخطط الاستعجالي شاملة ومندمجة، في إطار مقارنة موضوعية تنظر إلى المنظومة التربوية بعين العقل، والميزان الصحيح؛ بحيث أولت

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية: مشاريع البرنامج الإستعجالي- يونيو 2008.

² - مستجدات التربية والتكوين- مرجع سابق ص ص: 219-220 (بتصرف).

اهتمامها لكل مجال من المجالات الأربعة، بما يحقق الأهداف والغايات المرجوة منه، ويجعله في سلم الأولويات تكامليا بين مكوناته، وبين مكونات ما يليه من المجالات، مندمجا يهدف إلى تفعيل الحقيقي والإجرائي للآليات الفاعلة في هذا الإطار.

وسوف نرى في الباقي من هذا البحث، ما إذا كان البرنامج الاستعجالي أوفر حظا من غيره من خطط الإصلاح، أم أنه سيلقى نفس المصير الذي لقيته تلك البرامج؟ ولكن قبل ذلك لا بأس من التعرض لأهدافه.

ب- أهداف البرنامج الاستعجالي

في الغالب، يمكن لمن أراد أن يقف على الفلسفة التنظيرية لأي منظومة تربوية، الرجوع إلى الأهداف، والغايات التي تحكمها؛ لأنها تبين مدى شمولية التخطيط ودقته، ومدى ارتباطه بالواقع، والمحيط الاجتماعي، واستيعاب لحيثياته.

وبناء على ذلك، تعتبر الأهداف التي تضمنها البرنامج الاستعجالي (2009-2012)، خطة تعكس تصورا فلسفيا لإصلاح التعليم ببلدنا، وذلك من خلال الأهداف التالية:

- تطوير التعليم الأولي خاصة في العالم القروي.
- توسيع العرض التربوي للتعليم الإلزامي.
- تأهيل المؤسسات التعليمية.
- ربط المؤسسات التعليمية بشبكات الكهرباء، والماء الصالح للشرب، والصرف الصحي خاصة بالعالم القروي.
- محاربة ظاهرة الهدر المدرسي بشكله: التكرار، والانقطاع عن الدراسة.
- التخفيف من الحصة الزمنية المخصصة لتدريس المواد بالتركيز على التعلّيمات الأساسية.
- إنصاف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

- المنع النظامي للدروس الخصوصية.

- الدعم المدرسي والدعم الاجتماعي وتوفير النقل المدرسي.

- بناء الداخليات والإزامية التعليم(1).

والملاحظ، أن ما تضمنه البرنامج الإستعجالي من تصورات وأهداف، جاءت في جملتها لتعيد الاعتبار إلى مجموعة من المكونات ذات الصلة الوطيدة بالتعليم؛ كتأهيل المدرسة والمؤسسات التربوية، وتكوين الأطر تكوينا مستمرا، وتحفيز التلاميذ والطلبة على المثابرة، ومتابعة الدراسة لمحاربة الهدر المدرسي؛ سعيا بهذا كله إلى تحقيق التنمية السوسيواقتصادية، وربط المدرسة بالمحيط العام، وهذا التصور شامل ومتكامل.

وقد حاول المخطط الاستعجالي تنفيذ مجموعة من الإجراءات الفورية، والقرارات الإستعجالية، قصد إنقاذ المنظومة التعليمية من السقوط، بالعمل على تنفيذ أولويات المدرسة المغربية كما حددها المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008. وهي قرارات تراعي المنظومة التعليمية في شكلها العام، بحيث تنظر إليها نظرة شمولية، وتخصص لكل جانب من جوانبها ما يناسبه من إصلاح وتقويم، وجاءت تلك القرارات على النحو التالي(2):

* محاربة ظاهرة الاكتظاظ عن طريق تشييد البنايات المدرسية، والاقتناء المرحلي لفضاءات تعليمية، أو كرائها على غرار دولة الأردن.

* إدخال المعلومات إلى المدرسة المغربية من أجل عقلنة المنظومة التربوية، وحوسبة الإدارة للتحكم في التسيير والتدبير.

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية: مشاريع البرنامج الإستعجالي-يونيو 2008. وينظر أيضا: عبد الرحيم المصلوحي: "مهنة منظومة التربية والتكوين جسور بين المدرسة والمقولة" في: المدرسة العمومية بالمغرب واقع وآفاق- ص ص: 49-50.

² - ينظر: المجلس الأعلى للتعليم: حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي 2008م.

* فتح مسلك مهني جامعي في مجال التربية والتعليم يوفر الطاقات المحنكة والمتميزة لمزاولة مهنة التعليم.

* وضع مخطط سنوي لتكوين المدرسين تكوينا مستمرا في ما استجد من معارف، ونظريات، وتقنيات.

* وضع تصور أولي حول إطار تنظيمي لعمل النقابات الذي تحتاج إليه الوزارة، وينبغي أن يقوم على التشارك، والتعاقد، والتمثيلية.

* استصلاح أوضاع المدرسة في العالم القروي.

* توزيع مليون حقيبة على المتمدرسين.

* رفع مالية المؤسسات التربوية في إطار مشروع مدرسة النجاح للتحكم في عمليات التدبير والتسيير.

* تشجيع الإبداع والبحث العلمي في المنظومتين التأهيلية والجامعية.

* تعميم التمدرس حتى 15 سنة للحد من الأمية، والتحكم في الهدر المدرسي.

وإذا تأملنا هذه القرارات المستهدفة من خلال هذا البرنامج، نلاحظ أنها ركزت على عدة نقط أساسية، من شأنها أن تحسن مستوى التحصيل، والتعلم لدى التلاميذ، وتحارب ظاهرتي الاكتظاظ، والهدر المدرسي، وتعمل على تأهيل الأطر، وتطوير الإبداع، والبحث العلمي؛ فضلا عن العناية المادية والمعنوية برجال التعليم.. وهي إجراءات تحتاجها المؤسسات التربوية.

رابعا- نتائج البرنامج الاستعجالي

برز البرنامج الاستعجالي كمنظومة تعليمية إصلاحية، وكاستراتيجية متكاملة لتدارك ما يمكن تداركه، فمنذ الإعلان عنه كمشروع، تم تقديمه باعتباره نفس جديد للإصلاح، بما تحيل إليه العبارة من دلالة تفييد السرعة والتسارع، والجدة والتجديد، والتغير والتغيير.

وقبل حصر نتائج هذا المخطط، تجدر الإشارة إلى أن المشكل الذي اعترض البرنامج الاستعجالي وهو: «الإستعجال، لأن مسألة إصلاح ما أفسد الدهر، ليست من الأمور البسيطة والسهلة، ذلك أن المدة التي حددت له في أربع سنوات، هي مدة غير كافية لتخطيط معقلن وصائب، حيث الارتجال كان هو سيد الموقف»⁽¹⁾.

وكل مخطط إصلاحي، ورغم ما قيل عن البرنامج الاستعجالي من كونه متميزا، وشاملا، وقوي المبادئ، وأكثر قابلية للتطبيق على أرض الواقع، إلا أنه وبالرغم من ذلك كله، فقد تبين أن له نتائج إيجابية وأخرى سلبية.

فأما الإيجابية فحصرها بعضهم في نقطتين:

- صياغة إستراتيجية أو بيداغوجيا الإدماج كطريقة ملائمة لبناء الكفايات المنشودة.

- إحداث إصلاحات مهمة على مستوى البنيات المدرسية بمختلف أسلاكها، وأنماطها، وتجهيزاتها بما كانت تحتاجه، ولو بشكل تدريجي؛ لأن إيقاع المجالات ومشاريعها كانت مصممة وفق تدرج منطقي، يعتمد على مبادئ الحكامة، والتقييم، والتقويم المستمرين⁽²⁾.

وقد توسع جميل حمداوي، في ذكر الإيجابيات بتفصيل، وقال إنها تتمثل في: «توفير البنيات والتجهيزات التعليمية، وتوفير الأطر التربوية والإدارية، واستقطاب أكبر عدد من التلاميذ، وتشجيع التميز والبحث العلمي والابتكار، وتوحيد الزي المدرسي، وتكوين رجال التربية والإدارة تكوينا جيدا في مجال الرقميات والبيداغوجيا المعاصرة، وتوزيع مليون محفظة على التلاميذ، وخلق منصب مرشد تربوي، والعمل على تفعيل استقلالية الجامعة، والأخذ بمدرسة النجاح، وتنويع

¹ - مستجدات التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 214.

² - المرجع نفسه - ص: 220.

المسالك والشعب في الثانوي والجامعة، من أجل الرفع من المردودية وتحقيق التنمية المستدامة»⁽¹⁾.

إن الناظر في هذه الإيجابيات، يخرج بقناعة مفادها أن البرنامج الإستعجالي متميز، على مستوى التنظير، والتخطيط، وقراءة الواقع، وترتيب الأولويات في سلم الإصلاح، ويقتنع أيضا بالعناية التي أولاها المخطط للمنظومة التعليمية ككل؛ بحيث يعتبر تصورا ربط بين الخيوط النازمة للمؤسسة التعليمية من كل جوانبها سواء من جهة البرامج والمناهج البيداغوجية، أو من جهة توسيع المؤسسات المدرسية، وإعادة تأهيلها، أو من جهة تعميم التعليم، وتشجيع المتعلم، وتحفيزه على المتابعة، أو على مستوى الدعم المالي الذي خصص للمدرسة وللمنظومة التعليمية.

إذ تعتبر هذه التصورات من أرقى ما يستطيعه مجهود بشري، ومع ذلك يمكننا أن نتساءل هل حصلت قناعة لدى المصلحين التربويين المغاربة بهذا المخطط، واعتماده كقاعدة لتصحيح المسار، دون الرجوع إلى أي مخطط آخر لاحقا أم لا؟.

إن كان الجواب بالنفي، فإنه ينذر بأن الخلل ليس حتما في التخطيط والتنظير، ولكنه قد يتجاوز إلى الآليات المفعلة، والهيئات القائمة على تنفيذه، لي طرح السؤال عن مدى كفاءتها، وقدرتها على ذلك.

ولذلك سجل عبد الرحيم غريب مجموعة من المؤاخذات السلبية على المخطط الاستعجالي تبرز حقيقة ما أشرنا إليه، من بينها:

- عدم تأهيل المسؤولين عن الأقطاب أو المجالات والمشاريع التي تضمنتها.
- التغيير المستمر والمتواتر للمجالات، بحجة الترميم أو التغذية الراجعة بفرض تقويم الهفوات بالنسبة لهم ونوع المشاريع.

¹ - التصورات التربوية الجديدة - مرجع سابق - ص: 113.

- تغيير المسؤولين عن المشاريع مركزيا وجهويا مما خلق نوعا من البلبلة، وصعوبة التتبع الصحيح لمجال ما وللمشاريع التي يتضمنها⁽¹⁾.

بينما ذهب عبد الرحيم المصلوحي إلى تتبع عدد من العيوب التي تخللت البرنامج الاستعجالي، وحصرها في مجموعة من النقاط، نشير إلى أهمها: «عدم تطبيق مبدئي الإشراف والتشاور، والتمادي في سياسة الخصخصة، وتكريس ضرب المجانية والتعميم، والحد من التوظيف، وتأجيل إيجاد حل للمسألة اللغوية، وضرب مبدأ تكافؤ الفرص»⁽²⁾.

وإذا أمعنا النظر في هذه العيوب التي تخللت البرنامج الاستعجالي، سندرك أنه مخطط بعيد عن الإصلاح، وذلك لأنه ضرب مجموعة من المكتسبات في الصميم، وعلى رأسها المجانية بتشجيع الخصخصة، والدفع مقابل التعليم، وتشجيعه كذلك للتوظيف بالتعاقد، وهو ضد إرادة الموظفين، ولا يساعد على الاستقرار النفسي لديهم. فضلا عن عدم تشجيعهم على التأطير، والتكوين بما يحسن قدرتهم على الأداء أو العطاء.

وبالإضافة إلى ذلك، سعى البرنامج الاستعجالي إلى تأخير الاهتمام باللغة، وعدم إيلائها الأهمية التي وعد بها في بنوده، كما أنه لم يحقق مبدأ تكافؤ الفرص؛ الشيء الذي نتج عنه إحباط كبير، وفشل ذريع، حكم على البرنامج الاستعجالي بعدم كفاءته، ولا مناسبته لجهود الدولة في اتجاه الإصلاح. ومن خلال الميزانية الضخمة التي رصدت لهذا الغرض، إذ بلغت «3300 مليار سنتيم كتكلفة للبرنامج و60 مليار دولار كقرض من البنك الدولي لتنفيذ هذا المخطط. في الوقت الذي رصدت فيه كل هذه الاعتمادات المالية، التي لم يصرف سوى جزء منها بسبب اختلالات كثيرة لإصلاح التعليم والتي تم التبشير بها بأن هذا البرنامج سيعمل على بناء ما يقارب

¹ - مستجدات التربية والتكوين - مرجع سابق - ص ص: 214-215.

² - للتفصيل ينظر: عبد الرحيم المصلوحي: "مهنة منظومة التربية والتكوين جسور بين المدرسة والمقولة" في: المدرسة العمومية بالمغرب واقع وآفاق - مرجع سابق - ص ص: 51-53.

320 ثانوية و 671 إعدادية و 425 مؤسسة إيواء طلابية، وبأنه كذلك سيلتزم بإدماج ما يزيد عن 8300 مدرس في حدود سنة 2011 بالسلك الثانوي وأكثر من 19200 بالسلك الإعدادي، سيعمل على توسيع برامج القرائية والتربية غير النظامية، فإن معدل الأمية الوطني لا يزال يشكل أكثر من 44% بالعالم الحضري مقابل نسبة تفوق 60% بالعالم القروي»⁽¹⁾.

إن المآخذ التي ووجه بها البرنامج الاستعجالي كثيرة وخطيرة، إذ ما يمكن ملاحظته، أننا تقهقرنا في مخطط الإصلاح، وتراجعنا عن تحقيق أهدافه. والسبب في تقديرنا يرجع إلى عدة أمور منها: التخطيط لإصلاح مشكلة دون الإحاطة بحثياتها من خلال السعي إلى تحقيق الإصلاح بصفة مستعجلة، دون توفير ظروفه وشروطه المناسبة؛ كتأهيل الأطر الممارسة بناء على المستجدات الإستعجالية، وتهيئة المجال الجيوإستراتيجي، وسوء التدبير المختل بين المطلوب وبين الإمكانيات المتاحة.

ما جعل المسؤولين التربويين في المغرب يدعمون "بيداغوجيا الإدماج"⁽²⁾، ويعتمدونها كبديل في حل المعضلات، التي ترافق السياسات الإصلاحية في بلادنا. إذ شرع في تطبيقها في «2010 رغم عدم صلتها بالبرنامج الإستعجالي، وقد تطلبت ميزانية هامة أخذت من الغلاف المالي للبرنامج الاستعجالي، وكان من تبعات هذا الإرباك أو الإقحام عدم إشراك الخبراء المغاربة، وإقصاء جميع البيداغوجيات

¹ - منير أولاد الجيلالي: "نصف قرن من الإصلاحات، نصف قرن من الفشل"، مجلة الدوحة- ع 60 - أكتوبر 2012- ص ص: 50-51. وينظر أيضا: حول التربية والتعليم في المغرب- مرجع سابق- ص ص: 27-28.

² - تعريف البيداغوجيا الإدماج: اعتمدها الباحث البلجيكي "كزافيي روجر Gzavier" حول الوضعيات المشكلات لكن بشرط إدماجي، يأخذ بعين الاعتبار المروحة بين مختلف الوضعيات المسائل ليصل في مقطع تعليمي إلى مرحلة الدمج بين تلك الوضعيات المسائل، بغرض بناء جزء من كفاية معينة، حيث سلك في ذلك نوعا من البناء للوضعيات المسائل بشكل متكامل، وليس تقديم تلك الوضعيات المسائل في صورتها المعزولة وغير الهادفة. ينظر: مستجدات التربية والتكوين- مرجع سابق- ص: 288

الأخرى. ومن ثم، كان من الواجب دعم استقلالية المؤسسة، ودعم مبادراتها، وتعزيز دور الأستاذ في الاجتهاد واختيار البيداغوجيا المناسبة»⁽¹⁾.

لكن وبعد هذا الاختيار، ورغم الميزانية الضخمة التي رصدت لهذه الاستراتيجية، إلا أن وزير التعليم محمد الوفا قام بتوقيف العمل بـ "بيداغوجيا الإدماج" بجرة قلم، دون طرح بديل بيداغوجي تربوي. الشيء الذي جعلنا أمام برامج تعليمية تختلف من حكومة إلى أخرى، ودون توحيد الرؤى والتصورات⁽²⁾.

ولقد أرجع عبد الكريم غريب أسباب هذا الفشل إلى مجموعة من الاختلالات التي رافقته من بينها:

- عدم استيعاب المسؤولين على البرامج والمناهج، الأسس والبنية المعرفية الديدانكتيكية لهذه الإستراتيجية البيداغوجية والديدانكتيكية.

- التنزيل الذي تمت فيه هذه الاستراتيجية، لم يواكبه تأهيل كاف للموارد البشرية التربوية، بما فيهم المفتشين التربويين والمدرسين والمدرسات.

- مؤلفو الكتب المدرسية وفق هذه المقاربة، لم يكونوا مستوعبين بما يكفي لهذه الاستراتيجية البيداغوجية والديدانكتيكية..⁽³⁾

وبالتالي، فلا البرنامج الاستعجالي ولا بيداغوجيا الإدماج⁽⁴⁾، استطاع أن يحقق الغايات التي تشغل المصلحين التربويين عند اختيار هذا البرنامج أو ذاك؛ ويظهر أن السر في فشل هذه البرامج، والمخططات الإصلاحية يرجع إلى عدم تحضير البيداغوجيا الملائمة للشخصية المغربية، بناء على اختيار ذاتي، محلي ينطلق من مرجعية المغاربة، ويرتبط بواقعهم.

¹ - التصورات التربوية الجديدة - مرجع سابق - ص: 115.

² - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 57 (بتصرف).

³ - مستجدات التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 289.

⁴ - للتفصيل ينظر: المكي ناشيد: "في سياق المخطط الاستعجالي: قراءة نقدية لبيداغوجيا لإدماج والبدائل الممكنة" في: المدرسة العمومية بالمغرب واقع وآفاق - ص: 207-220.

وقد أشار جميل حمداوي، إلى أسباب الفشل في: «التعثر المستديم، والبيروقراطية المترامية الأطراف، والعشوائية المرتجلة في التنفيذ والتطبيق، وكثرة الإضرابات. كل هذا كان تعبيراً دالاً على فشل التخطيط الاستعجالي المغربي بشكل كلي في إصلاح التعليم»⁽¹⁾.

وخلاصة القول، إن مسلسل الإصلاح التربوي بالمغرب لازال ضرورياً، بالرغم من المجهودات، والمبادرات التي عرفها هذا القطاع. إذ لابد من مراجعة بعض المقترضات، والمشاريع التي جاء بها المخطط الاستعجالي من أجل إنقاذ المدرسة المغربية، وجعلها فاعلاً أساسياً في التنمية، عن طريق إدماجها في محيطها السوسيو-اقتصادي، ولتكوين منظومة تربوية متكاملة، قادرة على مسيرة متطلبات ورهانات هذا العصر.

وبناء عليه، لا يمكن تنفيذ البرنامج الاستعجالي في ميدان التربية والتعليم إلا بتضافر الجهود، وبانخراط جميع الفاعلين. فالإصلاح الاستعجالي لا يتحقق إلا بالحوار البناء، والمشاركة الهادفة، وتوفير الموارد البشرية، وتحصيل الإمكانيات المالية والمادية، وتطبيق النظرية الإبداعية، وتخليق الإدارة، وتحفيز المربي والإداري على حد سواء⁽²⁾.

وفي تقديرنا، ينبغي أن ينصب مجهود المصلحين التربويين، على إصلاح العزائم والنيات، والاهتمام بالطاقات البشرية، والكفاءات العلمية المؤهلة واستغلالها بكيفية إيجابية، واستثمارها للرفع من مردودية البيداغوجيات التربوية، مع أخذ المدة الزمنية، والظروف المكانية، والاقتصادية بعين الاعتبار، وجعلها أقرب إلى أرواحنا وقلوبنا وعقولنا.

¹ - التصورات التربوية الجديدة-مرجع سابق- ص ص: 111-112.

² - المرجع نفسه-ص: 119 (بتصرف).

المبحث الثالث

الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم

(2030-2015)

لا يخفى على المهتمين اليوم بالتعليم وسياساته، ما يستلزم من الجهد والعناية للوقوف على مكان الضعف والوهن، وتداركها بالتقويم، والتعديل، والتجديد، وكذا الوقوف على أسباب النهوض والتقدم واستثمارها، وحسن استغلالها من أجل الوصول إلى سياسة تعليمية ناجحة ترتبط بالواقع.

وفي هذا الإطار، جاءت الرؤية الاستراتيجية (2015-2020) لإصلاح منظومة التربية والتكوين، بزخم من المعارف والنظريات تتضمن عدة إصلاحات تهم المؤسسة التربوية؛ فالرؤية هي امتداد للإصلاحات التربوية السابقة، ومنها الميثاق الوطني باعتباره الإطار المرجعي المعتمد في كل إصلاح، وما يقتضيه من مواءمات وتطوير، بل هي إعادة إحياء مجموعة من مقتضياته، وما تتطلبه من ملاءمة، ومراجعة، وتنقيح، واستجابة للمستجدات والتغيرات الطارئة.

وتبعا لذلك نتساءل عن المراد بالرؤية الاستراتيجية، وعن مضامينها، ومرجعياتها، وسياقاتها التاريخية، وهل الرؤية الاستراتيجية تشكل بديلا عن الميثاق الوطني، أم أن الإصلاح لا يتم إلا باستحضار الخطتين معا؟ وما الجديد الذي أتت به لإصلاح المدرسة المغربية؟ وكيف رتبت أولوياتها في المرحلة الراهنة؟ وإلى أي حد تستجيب هذه الرؤية لانتظارات وتطلعات النظام التربوي؟.

أولاً- تعريف الرؤية الاستراتيجية

تحدد معالم الرؤية الاستراتيجية انطلاقا من التقرير التحليلي حول "تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات"، الذي شخص مجموعة من الاختلالات، ورصد أوجه قصور عدة «ترتبط بضعف وتماسك وانسجام مكونات المنظومة التربوية، وبمستوى نجاعتها ومردوديتها الداخلية والخارجية، وملاءمة مناهجها وتكويناتها مع متطلبات المحيط، وذات صلة أيضا بالنقص الشديد في إدماج بنيات مجتمع المعرفة وتكنولوجياته المتجددة، وبمحدودية

مواكبتها لمستجدات البحث العلمي وعالم الاقتصاد ومجالات التنمية البشرية والبيئية والثقافية»⁽¹⁾.

وبناء على هذا التقرير الذي أنجزته الهيئة الوطنية لتقييم المنظومة التربوية سنة 2014. أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رؤيته الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، والذي قدمه للملك محمد السادس بتاريخ 20 ماي 2015، وانطلقت من قراءة تشخيصية ترصد المكتسبات والمعوقات، نحو رؤية تستشرف ما ينبغي القيام به للرفع من جودة المنظومة التربوية. وهي استراتيجية متماسكة تمثل تحيينا للميثاق، واستحضارا للتحويلات البنيوية، والرهانات المجتمعية في الألفية الثالثة، والتي تقتضي بناء مدرسة جديدة تستطيع الاندماج في مجتمع، واقتصاد المعرفة⁽²⁾.

فالرؤية الاستراتيجية دراسة مندمجة ومتكاملة، جاءت كثمرة للمحاولات الإصلاحية السابقة، ومستدركة لمواقع النقص والخلل فيها، ومستحضرة للمستجدات السياسية للبلد والسوسيواقتصادية؛ فضلا عن خلق مدرسة الإنصاف، وتكافؤ الفرص، وقد تميزت بالاجراءات المفعلة لتقويم المحطات الإصلاحية على شكل دوري، بقصد التعديل والتقويم، في نفس الوقت الذي تنزل فيه بنودها، ومبادئها في الميدان التربوي.

ولاشك، أن المدرسة المغربية حققت مكتسبات عديدة يتعين توطيدها وتطويرها، كما أنها تعاني من اختلالات عويصة ينبغي تفاديها وتجاوزها. على النحو التالي:

¹ - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 45. وللتفصيل في نتائج التقرير التحليلي ينظر: التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2013)، الصادر عن الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، دجنبر 2014.

² - عبد الله الخياري: "الإصلاحات التعليمية في المغرب، قراءة في كتاب"هوامش على دفتر إصلاح التعليم"، مجلة التدريس - ع- 9 - 10 - س 2018 - ص: 115.

- تحديث الإطار القانوني المؤسساتي؛
- التقدم الكمي في تعميم التمدرس؛
- بداية إرساء حكمة جديدة قائمة على اللاتمرکز واللاتركيز، ولاسيما بتطوير الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- تخويل الاستقلالية للجامعة نسبيا.
- مراجعة البرامج والمناهج الدراسية.
- اعتماد هندسة بيداغوجية جديدة في التعليم العالي.
- إدراج تدريس اللغة والثقافة الأمازيغية.
- إعادة هندسة شعب التكوين المهني وتخصصاته والتوسيع التدريجي لطاقته الاستيعابية.
- الشروع في تأهيل التعليم العتيق⁽¹⁾.

على أهمية هذه المكتسبات، فإن المدرسة المغربية لا تزال تعاني من اختلالات مزمنة، وقف عليها المجلس خصوصا، من خلال التقرير الذي أعدته الهيئة الوطنية لديه سنة 2014:

- ضعف التمكن من اللغات والمعارف والكفايات والقيم؛
- محدودية نجاعة أداء الفاعلين التربويين وما يعانيه التكوين الأساس والمستمر من نقائص؛
- استمرار الهدر المدرسي والمهني والجامعي؛
- الولوج المحدود للتعليم عبر التكنولوجيات التربوية؛
- ضعف المردودية الكمية والكيفية للبحث العلمي؛
- التردد في معالجة الإشكاليات العرضانية، ولاسيما مسألة تعلم اللغات ولغات التدريس.

¹-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) ص ص:7-

• ضعف المردودية الخارجية، متمثلة في:

- ✓ صعوبة الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي للخريجين؛
- ✓ محدودية انفتاح وتفاعل المدرسة مع محيطها، مع نقص في قدرتها على المواكبة السريعة والملائمة لتحولات محيطها المحلي والعالمي وإدماج مستجداته ومبتكراته⁽¹⁾.

ثانيا - الرؤية الاستراتيجية: المبادئ والغايات

تأتي الرؤية الإستراتيجية كاستجابة للمطالب الوطنية الملحة، بإعادة النظر في خطط الإصلاح التي تهتم بالتعليم، ومواجهة المشاكل العويصة التي تنخر كيانه، وخاصة بعد الفشل الذي طال عدة محطات إصلاحية سابقة؛ ما دفع المجلس الأعلى للتربية والتكوين إلى القيام بمهامه الدستورية والقانونية، باعتباره أعلى هيئة للدولة انتدبت نفسها لهذا الإصلاح، واستنادا إلى الدستور 2014، واستجابة للدعوة الملكية بتاريخ 10 أكتوبر 2014، الرامية إلى وضع إستراتيجية محددة وشاملة لهذا الغرض. فضلا عن ضرورة تأهيل المدرسة وتجديدها، باعتبارها حاجة ملحة لإصلاح المجتمع وتنميته.

ثم إن الرؤية الإستراتيجية ظهرت في عصر العولمة، وما نتج عنه من احتكاكات معرفية وتكنولوجية، وما ساد فيه من ثقافة الحريات، والحقوق الكونية المشتركة للجنس البشري، والتفاعل مع التحولات الدولية، والابتكار، والتطور التكنولوجي، وفق منهج معرفي واقعي يشجع تطور البحث العلمي.

وبناء على هذه المرتكزات السابقة (الدستور المغربي، الخطابات الملكية، الميثاق الوطني، والاتفاقات الدولية)، جاءت الرؤية الاستراتيجية لتعتمد على ما جاء في الميثاق الوطني، باعتباره إطارا عمليا جادا ومفيدا، ينبغي تفعيله، ومواكبته بالتقويم والتعديل.

¹ - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

وبذلك يمكن تحديد جوهرها وقوامها في هذه الأسس الثلاثة:

- الإنصاف وتكافؤ الفرص.

- الجودة للجميع.

- الارتقاء بالفرد والمجتمع⁽¹⁾.

هذه الأسس هي النازمة للإصلاح، والكفيلة بتحقيق أهدافه لمواكبة التحديات، والرهانات في مجال تجديد المنظومة التربوية، ومن أجل ريادة وتدبير جديدين للتغيير.

أ- مبادئ الرؤية الاستراتيجية

أما المبادئ التي تستند إليها هذه الرؤية الاستراتيجية باعتبارها تصورا متكاملا، وشاملا عن خطة الإصلاح توازن بين الغايات والأهداف، والوسائل والآليات العملية المعتمدة في هذا الإطار مراعاة لما يلي:

- النصوص الدستورية الراحية للعقيدة الإسلامية، والوحدة الوطنية، والملكية الدستورية، والخيار الديمقراطي.

- الهوية المغربية الموحدة القائمة على التسامح، والتعايش بين المكونات المتعددة، والانفتاح على الثقافات والحضارات الأخرى، وقبول الاختلاف.

- مبادئ حقوق الإنسان كما هي محددة في القوانين الدولية والمبادئ الكونية.

- اعتبار التربية والتكوين والبحث العلمي دعامة التنمية المستدامة.

- الانفتاح على البحث العلمي بمفهومه الشامل لخلق مجتمع الابتكار

التيكنولوجي، والإبداع المعرفي، مجتمع يحب القراءة والاطلاع⁽²⁾.

تعتبر هذه المبادئ غايات عامة، تروم بناء مدرسة وطنية تخرج أجيالا قبل تزويدها بالمعرفة والعلم، تزودها بروح الوطنية، والتشبث بأسس الهوية المغربية المتعددة والمختلفة الروافد؛ بتشجيع الحوار، وقبول الآراء المخالفة في إطار الوسطية

¹- المرجع نفسه-ص:11.

²- ينظر: المرجع نفسه-ص:10 (بتصرف).

والاعتدال، مع الانفتاح على الثقافات والحضارات، والإسهام في صرح التنمية الاقتصادية والبشرية، لذلك جعلت هذه السياسة الإصلاحية المدرسة قطب الدينامية، والنواة الأساس للإصلاح. وذلك: «بإعطاء الأولوية للمتعلم والمدرس والتعلمات والفاعل التربوي وظروف التمدرس، وبتمكين مؤسسات التربية والتكوين ومجموعاتها التربوية من الإمكانيات الضرورية للاضطلاع بمهامها، وبإعادة بناء علاقة تربوية جديدة ما بينهما وبين فضاء التعلم»⁽¹⁾.

ب- غايات الرؤية الاستراتيجية

ولا يكتمل الحديث عن هذه الرؤية الإستراتيجية ومبادئها ومرجعياتها إلا بتحديد الغايات المستهدفة، وهي تهم المواطن من جهة، والمدرسة كمؤسسة وظيفية من جهة أخرى. وفق المبادئ التالية:

- بناء مواطن متمسك بالثوابت الدينية، والوطنية والمؤسساتية للمغرب، وبهويته في تعدد مكوناتها وتنوع روافدها، ومعتز بانتمائه لأمته، وقادر على الموازنة الذكية والفاعلة بين حقوقه وواجباته.

- مواطن يتحلى بقيم المواطنة، وفضائل السلوك المدني، متشبع بالمساواة، والتسامح، واحترام الحق في الاختلاف، ومدرّك لالتزاماته الوطنية ومسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، مسهم في الحياة الديمقراطية والتنمية لوطنه، ومنفتح على الغير وعلى العصر بقيمه الكونية.

- مواطن ذو تكوين متكامل ومتجانس بين تحصيل وبناء المعارف، وامتلاك الكفايات والمهارات وفن الحياة، والعيش المشترك وتعلم واكتساب الخبرة.

- ملائمة وظائف المدرسة مع متطلبات المشروع المجتمعي الديمقراطي، الذي يروم تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة.

¹- عبد الكريم غريب: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح في أفق (2015-2030) المنطلقات والمرجعيات والأسس - ص: 172.

- وضع المدرسة في صلب الدينامية المجتمعية وسياساتها العمومية، مع مراعاة للتوجهات والاختيارات التي يسلكها المغرب منذ مستهل الألفية الثالثة؛ والتي تتعلق أساسا بالخيار الديمقراطي الحقوقي، وبتنمية التنوع الثقافي واللغوي وبالجهوية المتقدمة؛ وبالنموذج التنموي المغربي، وتعزيز وتأهيل الاقتصاد، والانخراط الفاعل في مجتمع المعرفة والتكنولوجيا.

- مواكبة واستدماج تحولات العالم، ومستجداته في العلوم والتكنولوجيا والمعارف، وضمنها ما يتصل بالتربية والتكوين والبحث العلمي والتقني والابتكار⁽¹⁾. يتضح أن الرؤية الاستراتيجية قد تم إرساؤها بهدف تحقيق التغيير المنشود، وهو تغيير أبعد ما يكون من التلقائية، أو النزوع إلى التغيير من باب مواكبة الموضة، بل أمله الظرفية الشمولية العالمية، والتحديات الراهنة⁽²⁾.

وعلى هذا الأساس يهدف التغيير المتوخى للمدرسة المغربية إلى تمكينها من الاضطلاع بأدوارها الحاسمة، والمتمثلة في:

● الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطق التعليم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس، في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة، واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم، فردية وجماعية وكونية، وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، ورفع تحدي الفجوة الرقمية.

● تمكين المتعلمات والمتعلمين من التحقيق المتدرج للمواصفات المستهدفة في كل مستوى دراسي وتكويني، طبقا لما ينص عليه الميثاق في دعامته الرابعة، مع ملائمة هذه المواصفات مع رافعات التغيير لهذه الرؤية.

¹-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) ص: 11-12.

²-الرؤية الاستراتيجية للإصلاح في أفق (2015-2030) المنطلقات والمرجعيات والأسس-مرجع سابق- ص: 174.

• الارتقاء بالمجتمع المغربي من مجتمع مستهلك للمعرفة، إلى مجتمع لإنتاج ونشر المعرفة، عبر تطوير البحث العلمي والتقني والابتكار، في مجالات العلوم البحتة والتطبيقية، والتكنولوجيات الحديثة، وفي مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والفنون والآداب.

• الإسهام في تعزيز تموقع المغرب في مجتمع المعرفة، وفي مصاف البلدان الصاعدة⁽¹⁾.

وإذا تأملنا ما جاء في الرؤية الاستراتيجية، إن على مستوى الأهداف والغايات المتوخاة منها، أو على مستوى التغيير الذي تنشده؛ يمكننا التأكيد على أنها خطة تتميز على المستوى النظري بوضوح الرؤية، وسلامة التصور، والاندماج، والتكامل بين مكوناتها الأساسية، ما يجعلها إطارا عمليا يحقق الآمال التي ترقى من الإصلاحات المستقبلية. وهي أيضا خطة عملية تسعى إلى تطبيق ما رصدته من برامج ومناهج وخطط على أرض الواقع، إلى إنتاج معرفي علمي ينهض بالمؤسسات النازمة للمجتمع في إطار تحسين، وتطوير مردودية الاقتصاد الوطني، والتنمية البشرية من خلال الاهتمام بالتكوين المهني، وكذلك تطوير البحث العلمي الجامعي من أجل الرفع من سلم الأولويات في إنتاج المعرفة، وتطوير الكفاءات الصناعية و التجارية.

وإجمالا، يمكن أن نلاحظ، بأن الرؤية الاستراتيجية تركز اهتمامها على أمور ثلاثة:

- أولا: تطوير المدرسة، وتزويدها بالبنائيات والحجرات، وما تحتاجه من فضاءات التعلم والدراسة.

- ثانيا: الاهتمام بالإنسان، وتطويره على مستوى التفكير، والتدبير، والتسيير، والإنتاج.

¹-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030) - ص:12.

- ثالثا: النهوض بالقطاعات الاجتماعية ذات الصلة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ثالثا- مكونات الرؤية الاستراتيجية.

تضم الرؤية الاستراتيجية 23 رافعة للتغيير، و134 فقرة، و1000 مستلزم و4

فصول:

- الفصل الأول: من أجل مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص، ويتكون من ثمان

رافعات للتغيير مختزلة في المستوى التالي:

بيان¹ (1):

(8) التعليم الخاص، شريك للتعليم العمومي في التعميم وتحقيق الإنصاف	(1) التحقيق الفعلي لمبدأ المساواة في ولوج التربية والتكوين دون أي تمييز	(2) إلزامية التعليم الأولي وتعميمه
(7) تحقيق مدرسة ذات جدوى وجاذبية	ثمان رافعات لتحقيق الإنصاف	(3) استهداف تعميم وتنمية التمدرس بالأوساط القروية وشبه الحضرية والمناطق ذات الخصائص، بتحويلها تميزا إيجابيا
(6) تمكين مؤسسات التربية والتكوين من التأطير اللازم ومن التجهيزات والبنيات والدعم لضمان الإنصاف والتعميم التام	(5) تمكين المتعلمة والمتعلم من استدامة التعلم وبناء المشروع الشخصي والاندماج	(4) تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة

¹ -المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) - ص:25.

- الفصل الثاني: من أجل مدرسة الجودة للجميع، وسيضم سبع رافعات على

النحو التالي:

بيان 2: (1)

(7)	(1)	(2)
حكمة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين	تحقيق مهن التمدرس والتكوين والتدبير	هيكلية أكثر تناسقا ومرونة لمكونات المدرسة المغربية وأطوارها
(6)	سبع رافعات لمدرسة الجودة للجميع	(3)
النهوض بالبحث العلمي والتقني والابتكار		مأسسة الجسور بين مختلف أطوار وأنواع التربية والتكوين
(5)	(4)	
التمكين من اللغات المدرسة وتنويع اللغات والتدريس	نموذج بيداغوجي وتكويني قوامه التنوع والانفتاح والملاءمة والابتكار	

(1)-المرجع نفسه- ص: 54.

- الفصل الثالث: من أجل مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع، ويتكون من ست رافعات تتمحور حول استراتيجية ملائمة التعليمات بالتكوينات مع حالة البلاد، ومهن المستقبل، والتمكين من الاندماج، وهي مختزلة في المبيان التالي:

بيان 3: (1)

(2)	(1)	(6)
تقوية الاندماج السوسيو ثقافي	ملاءمة التعليمات والتكوينات مع حاجات البلاد، ومهن المستقبل، والتمكين من الاندماج	تعزيز تموقع المغرب ضمن البلدان الصاعدة
(3)	(4)	(6)
ترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية والمساواة	ست رافعات لمدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع	الانخراط الفاعل في اقتصاد ومجتمع المعرفة
	تأمين التعلم مدى الحياة	

(1)-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) - ص:68.

- **الفصل الرابع:** من أجل قيادة ناجحة، وتدبير جديد للتغيير. إن التفعيل الأنجع لرافعات التغيير المنشود في ظل هذه الرؤية الاستراتيجية، واستهداف مخرجات خارطة طريق إصلاح المدرسة، وتجديدها بشكل ملموس، يرتهن بتحقيق وتضافر رافعتين متكاملتين، تؤثتان مشروع ترجمة قيادة ناجحة، وتدبير جديد للتغيير. جاءت الرافعتان المعنيتان، معنوتين كما يلي في الرؤية الاستراتيجية:

- تعبئة مجتمعية مستدامة.

- قيادة وقدرات تدبيرية ناجحة في مختلف مستويات المدرسة⁽¹⁾.

يتضح أن مكونات الرؤية الاستراتيجية تتميز بتحديث المدرسة، ورد الاعتبار للمدرس، وجعلها التغيير الإيجابي. كما "تهدف بالأساس إلى إرساء مدرسة جديدة قوامها: الإنصاف وتكافؤ الفرص، وترسيخ الجودة، والعمل على الإدماج الفردي والارتقاء المجتمعي"⁽²⁾.

وأنها جاءت برؤية شاملة لجميع المستويات، والأسلاك من التعليم الأولي إلى الجامعي؛ لإعادة الاعتبار إليها، وتدارك النقص الذي يعرفه تكوين الأطر والتكوينات المهنية، وربطها بالواقع الاقتصادي، وبالحياة التنموية.

ويمكن تلخيص تلك المكونات في أمرين أساسيين:

- الأول: الرفع من قيمة المدرس، وتحقيق التكافؤ بين المتعلمين.

- والثاني: الإسهام في التنمية الاجتماعية، والارتقاء بالفرد والمجتمع في إطار التغيير المتجدد.

¹ - ينظر: المرجع نفسه-ص: 76.

² - حول التربية والتعليم في المغرب-مرجع سابق-ص: 31.

رابعاً- الرؤية الاستراتيجية: التوقعات والنتائج المنتظرة

من السابق لأوانه، الحديث عن نتائج الرؤية الاستراتيجية، وما حققته في الإصلاح، ولم يتجاوز الوقت الذي مضى على ظهورها سوى 5 سنوات⁽¹⁾. ولكن يمكننا، أن نتقرب من خلال ما جاء فيها من مكونات وغايات، أشياء قد ترفع من قيمة بلادنا؛ إذا وجدت الظروف، والشروط المناسبة لتنزيلها في محالها، وتطبيقها تطبيقاً مرناً يسمح لها بالتكيف مع المرحلة، والتفاعل مع المحيط الإقليمي والدولي. خصوصاً إذا علمنا بأنها تستند في أسسها على الميثاق الوطني، والذي لم يتم التخلي عنه مطلقاً. وإنما تسعى هذه الرؤية الاستراتيجية إلى تفعيله، وتنزيله بشروط المواكبة والمراقبة والتقييم المناسبين لكل مرحلة، من أجل تدارك الاختلالات بالإصلاح والتعديل، واستثمار المكتسبات وتطويرها. خصوصاً وأن مدتها تعتبر أطول مدة زمنية على مسار الإصلاح التربوي.

إذ تندرج هذه الرؤية في مدى زمني « يمتد من 2015 إلى 2030، مع الأخذ بعين الاعتبار، المدى القريب (3 سنوات) والمتوسط (6 سنوات)، والبعيد (ما يفوق 6 سنوات في أفق 2030)، وتستهدف الأجيال الحالية والمقبلة. وهي مدة زمنية تتلاءم مع الممارسات الوطنية والدولية المتعلقة بزمّن الإصلاحات التربوية الاستراتيجية؛ من شأنها أن تمكن من استيفاء المسار الدراسي الإلزامي والتأهيلي لجيل من المتعلمين، ولما يقارب أربعة أجيال من خريجي الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وذلك في مراعاة لمتطلبات تنفيذ الرؤية الاستراتيجية، ولتفعيل الإصلاح، والتأكد من معالم بلوغ أهدافه في تجاوب مع تطلعات المجتمع، وفي استهداف لبناء المدرسة الجديدة التي تنشدها بلادنا. وهي مدة غير كافية أيضاً لانجاز تقييم شامل لسيروية الإصلاح

¹ - عند تسجيل أطروحة هذا البحث سنة 2015، تم الإعلان عن الرؤية الاستراتيجية (2015-2030).

ونتائج، مواكب بتقييمات مرحلية للتصحيح والاستدراك والتحسين (ثلاثة تقييمات على الأقل)⁽¹⁾.

وهي مقارنة ترمي إلى أمرين أساسيين:

- **الأول:** مواكبة فصول بنود الرؤية الاستراتيجية، ومدى تنزيلها على أرض الواقع في مدد زمنية معقولة.

- **والثاني:** اعتبار النتائج المحصل عليها من كل فوج أو جيل من الأجيال، قاعدة لتقويم ما ينبغي تقويمه، وتثبيت ما ينفع الرؤية، والاستغناء عما لا يفيد فيها. وهي عملية تحتاج إلى مجهودات ضخمة تتمثل في كفاءة الساهرين على ذلك، كما تستلزم إعادة النظر في الأطر المهمة بالتدريس، والتكوين، والتأهيل. وأنها تقتضي أيضا ميزانية مالية ضخمة تهيء المدرسة بما تحتاجه المرحلة الجديدة، وما تقرضه أساليب التحديث والتغيير.

إن هذه الاحتمالات التي تأتي بكثير من المخاوف، من فشل هذه الرؤية الاستراتيجية، جعلت بعض الدارسين يوجه إليها انتقادا لاذعا من خلال عدة تساؤلات أهمها: «هل الرؤية جاءت لتأكيد التجارب السابقة؟ أم هي عملية قص ولصق؟ أم أن تصورهما مختلف عن تصور الوزارة المعنية؟ وإلا كيف نفسر البنية المهترئة للمؤسسات التعليمية التي تتحول إلى برك مائية في فصل الشتاء ومهددة بالانهيار في أي لحظة؟ وعن أي جودة وأي حكمة نتحدث في ظل الاكتظاظ الموهول في الفصول الدراسية – على حد تعبير الرؤية الاستراتيجية-؟ ثم أي كفايات وأي ابتكار وأي إبداع في ظل جمود عملية التقويم التربوي والخريطة المدرسية التي تشجع على النجاح والانتقال المجاني من مستوى دراسي إلى آخر؟ وبماذا نفسر التهديد الذي يتعرض له المدرس (المراقب) في كل امتحان إسهادي؟ أين موقع المدرس في تجارب الإصلاح

¹ ينظر: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030) - ص:11.

السابقة وما جاءت به الرؤية الإستراتيجية؛ في ظل ما يتعرض له من تشويه بدءا من الإعلام والمجتمع، وما يعاني منه إن على المستوى المهني والتكويني؟ كيف نفسر المذكرات الوزارية التي تنزل علينا تترى - دون استحضار ما يسمى المقارنة التشاركية - التي تزيد عنف المتعلم واحتقار المدرس بل التنقيص من قدره»⁽¹⁾.

ومهما تميزت به هذه الأسئلة من المنطق والواقعية، وما تحمله ضمنها من تصريح بالتخوفات والاختلالات، التي تحاصر الإصلاح في الرؤية الاستراتيجية، إلا أننا نؤكد على أنه لا ينبغي الاستعجال في إصدار الأحكام على خطة تمتد لعقد ونصف، ولم يمض إلا السدس من مدتها الزمنية تقريبا.

والذي ينبغي التركيز عليه هنا، هو النظر إلى الرؤية الاستراتيجية باعتبارها المنقذ الإصلاحي لمنظومة التعليم، في إطار تشاركي تتضافر فيه الجهود بين المفكرين والتربويين، ومختلف الخبراء لتتزيل أمثله، وتطبيق أفضل.

ومن أجل هذا سنذكر الجديد الذي جاءت به الرؤية الاستراتيجية، والتأكيد على أهميته في الإصلاح، المتمثل في: «التصور الشمولي للحكمة يتجاوز مجرد الوظيفة التدبيرية إلى التشاركية، وإرساء نظام للجودة، وإقامة مقاربة التناوب اللغوي، وإلزامية التعليم، وتنويع النموذج البيداغوجي، وتمكين "الدور المدرسي" للتكوين المهني، وتعميق الوظيفة الثقافية للمدرسة»⁽²⁾.

ونحن نشتم ما جاء في هذا النص، الذي يشيد بما جاء في الرؤية الاستراتيجية من جديد، والذي يتوخى الإصلاح. باعتبار أنها: «لم ترد من فراغ أو من قبيل التبجح أمام العالم، بل انطلاقا من الوعي بضرورة التغيير نحو الأفضل؛ وهو ما يكرس الخيارات المجتمعية وبخاصة تلك المتعلقة بـ:

¹ - حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 32.

² - عبد الله الخباري: "الإصلاحات التعليمية في المغرب، قراءة في كتاب "هوامش على دفتر إصلاح التعليم"، مجلة التدريس - ع 9-10 - س 2018 - مرجع سابق - ص: 117.

- اكتمال بناء دولة مغربية ديمقراطية، ذات مؤسسات عصرية، يسودها الحق والقانون والإنصاف وتكافؤ الفرص، ومركزاتها هي المشاركة والإسهام في الحياة العامة والتعددية.
- تحقيق التنمية المستدامة، لاسيما إقرار وتنشيط الحق في التربية والحصول على تعليم عصري ميسر الولوج ويتسم بالجودة.
- الإقرار بالتعدد اللغوي ومراعاة انسجام السياسة اللغوية والثقافة الوطنية.
- توسيع وتعميم دائرة مشاركة وإسهام الشباب في التنمية السوسيواقتصادية والثقافية للبلاد»⁽¹⁾.

وبناء على ما سبق، يبقى الرهان الحقيقي في كيفية تنزيل الرؤية الاستراتيجية، تنزيلا يضمن الوصول بما هو نظري إلى نتائج ملموسة في الواقع؛ لأن هذا العائق لاشك أنه كان ولا يزال قائما، ولذلك لابد من إصلاح الأطر، والمؤسسات، والمعاهد العليا ذات الصلة بإعداد البرامج والمناهج، والتخطيط، والتوجيه حتى نضمن لها تنزيلا ناجحا. لأن الإصلاح التربوي الحقيقي «هو مشروع مجتمعي استراتيجي، ورؤية وفلسفة وثقافة، وصحة، وممارسة جديدة، وتقييم و تقويم، وأولويات متزامنة ومندمجة»⁽²⁾.

¹ - الرؤية الاستراتيجية في أفق (2015-2030) المنطلقات والمرجعيات والأسس - مرجع سابق - ص: 235.

⁽²⁾ - عبد الله الخيازي: "الإصلاحات التعليمية في المغرب، قراءة في كتاب "هوامش على دفتر إصلاح التعليم""، مجلة التدريس - ع 9-10 - س 2018 - مرجع سابق - ص: 124.

المبحث الرابع

دراسة نقدية للمشاريع الإصلاحية

الثلاث (الميثاق، البرنامج، الرؤية)

عرفت المنظومة التعليمية بالمغرب منذ الاستقلال إلى اليوم عدة محطات ومشاريع إصلاحية تأتي بين الفينة والأخرى، لاستدراك الاختلالات والنقص، وتقويمها وتعديلها، أو إلغاؤها وتجاوزها؛ بناء على القنوات والتوجهات الفكرية والسياسية المواكبة لها بالتتبع والترصد. ويمكن أن نلاحظ، بأن جميع تلك المخططات الإصلاحية تشترك في أمرين أساسيين:

- الأول: الإلحاح على ضرورة إصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم، منذ مرحلة ما بعد الاستقلال إلى اليوم.

- والثاني: الاعتراف بفشل المخططات الإصلاحية كلها أو بعضها في تحقيق ما تسعى إليه المنظومة من طموح، وترمي إليه من تطوير.

ولذلك سنقوم بمقارنة بين تلك المخططات الإصلاحية خاصة: الميثاق الوطني (2000-2009)، والبرنامج الاستعجالي (2009-2012)، والرؤية الاستراتيجية (2015-2030). قاصدين إلى الوقوف على بنودها، ومبادئها المشتركة، والروابط بين خيوطها من جهة، ومن جهة أخرى، إلى رصد ما فيها من اختلالات ونقص لتجاوزها، مع الجواب على أسباب الفشل في عدم الخروج بمخطط إصلاحي فعال.

لاشك، أن المرحلة التاريخية التي برز فيها الميثاق الوطني كانت تتسم بالركود، وتعاني من صعوبات كبيرة على كل المستويات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وعلى مستوى التعليم والتكوين المهني وغيرها من القطاعات الحيوية، التي كانت تنذر بفشل ذريع على المستوى القريب والبعيد؛ مما استدعى تدخلا ملكيا (الملك محمد السادس) في افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة، والمتعلق بالتعليم في 8 أكتوبر 1999م. جاء فيه: «إن غايتنا تكوين مواطن صالح، قادر على اكتساب المعارف والمهارات. ونريد من مؤسساتنا التربوية والتعليمية أن تكون فاعلة ومتجاوبة مع محيطها، ويقتضي ذلك تعميم التمدرس وتسهيله على كل الفئات

وبالأخص الفئات المحرومة، والمناطق النائية التي ينبغي أن تحظى بتعامل تفضيلي، وكذلك العناية بأطر التعليم»⁽¹⁾.

وقد تضمن الخطاب الملكي عدة إجراءات، وملاحظات بخصوص الوضع العام للتربية والتعليم ببلادنا.

ولأجل هذا، يمكننا أن نحصر أهم المرتكزات التي قام عليها الميثاق الوطني في الأمور التالية:

- التعبئة الوطنية.
- اكتساب المعارف والمهارات.
- تعميم التعليم.
- التكوين البيداغوجي.

وبالرغم من كون الميثاق كما سبق أن ذكرناه في المباحث السابقة⁽²⁾، جاء من أجل التعبئة الشاملة، وبمخطط متكامل للرفع من قيمة التعليم، والاعتناء بأطره، وبرامجه، ومناهجه؛ إلا أنه وبعد عقد من الزمن تبين عجزه عن تحقيق شيء مما كان يؤمل من ورائه. فانطلق البرنامج الاستعجالي بناء على تدخل ملكي، والذي صرح بفشل الميثاق الوطني في تحقيق المراد، حيث انطلق هذا البرنامج الاستعجالي (2009-2012م)، لتسريع وتيرة الإصلاح لإنقاذ الميثاق من الفشل الذريع الذي آل إليه، وإعطاء الإصلاح نفساً جديداً، اعتماداً على الميثاق الوطني، كمرجعية للتربية الوطنية والتكوين في هذا الشأن، ولم يأت بإصلاح جديد، إنما هو "إصلاح الإصلاح" أو "تدارك ما تعذر إنجازه في زمن الميثاق" دون القيام بتقييم للإصلاح الأول⁽³⁾.

¹ - الوارث الحسن: "الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم (2015-2030) رؤية أم رؤيا"، في البريد الإلكتروني: (تاريخ التحميل 2016/06/19) <http://taounate.net/archives/7973>

² - للتفصيل في هذا الشأن ينظر: المبحث الأول الخاص بـ "الميثاق الوطني" من هذا الفصل.

³ - حول التربية والتعليم في المغرب-مرجع سابق ص ص: 26-27. (بتصرف)

وهذه الإشارة الأخيرة مهمة جدا، لمعرفة السبب الحقيقي في عدم تحقيق الميثاق الوطني لأهدافه؛ لأنه لا يمكن إطلاقا الوقوف على مكامن الخلل والفشل، إذا لم تكن هناك تقييمات، ودراسات نقدية صادرة عن هيئة علمية ذات كفاءة عالية، وقادرة على إبراز تلك العيوب والنقائص، وتحميل المسؤولية لمن عرف بالتقصير والتفريط.

والذي تجدر الإشارة إليه هنا، أن البرنامج الاستعجالي (2009-2012)، بدوره يعتمد على ما جاء في الميثاق الوطني، مع إضافات جديدة استعجالية لإنقاذ التعليم. جاء في مبداه الجوهرية جعل المتعلم في قلب المنظومة التعليمية من خلال:

- إلزامية التمدرس.
- ترسيخ بيداغوجيا الإدماج.
- تحسين جودة التعليم.
- تشجيع التفوق.

فإذا تأملنا ما جاء به الميثاق الوطني، نلاحظ أنه قام على أساسين كبيرين، وتحت كل قسم منهما أصول وفروع تتفرع عنهما. فالقسم الأول منه يضم المبادئ الأساسية التي تضم المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين، والغايات الكبرى المتوخاة منه، وحقوق وواجبات كل الشركاء، والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح.

أما القسم الثاني فيحتوي على ستة مجالات للتجديد، موزعة على تسع عشرة دعامة للتغيير تقوم على:

- نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.
- الرفع من جودة التربية والتكوين.
- الموارد البشرية.
- التسيير والتدبير.

- الشراكة والتمويل (1).

ثم جاء البرنامج الاستعجالي بأربعة مجالات أولية:

- المجال الأول: التحقيق الفعلي لإلزامية التمدرس إلى غاية 15 سنة.
- المجال الثاني: حفز روح المبادرة والتفوق في المؤسسات التعليمية.
- المجال الثالث: مواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية.
- المجال الرابع: توفير وسائل النجاح (2).

وينبغي التأكيد، على أن المكونات التي قام عليها جوهر الميثاق الوطني، تكاد تكون نفس المكونات التي اعتمد عليها البرنامج الاستعجالي، حيث تشير كل البنود في المخططين إلى الرفع من جودة المدرسة والتربية والتكوين، والاهتمام بالموارد البشرية وبالمتعلم، والعمل على التسيير والتدبير، ومواجهة الإشكالات العويصة، والعمل على حفز المبادرة، والشراكة بين كل القطاعات من أجل تحقيق النجاح.

وهي نفس المضامين التي تتكرر مع اختلاف بسيط في العبارات والألفاظ؛ مع العلم أن الذي كان مفروضا هو الاقتصار على أحد المكونين، والعمل على تفعيله تفعيلا حقيقيا، وعدم الانتقال من مبدأ إلى آخر حتى الإفراغ من الأول، والتأكد من إيجابياته في الواقع، وإلا فإننا سنبقى في دائرة مفرغة شعارها في الإصلاح تغيير عبارة الإصلاح.

وأخيرا يمكننا القول، إن بنود الميثاق الوطني ركزت على تصور شمولي لفلسفة النظام التربوي، وما ينبغي أن يكون عليه. في حين أن البرنامج الاستعجالي جاء بصيغ شبه اجرائية تفيد تحريك بنود الميثاق، بتحفيز وتوفير ما يلزم من أجل إنجاح الإصلاح؛ لذلك نلاحظ، بأنهما متكاملان، وأن كلا منهما في حاجة للآخر، ولا

¹- تم ذكر هذه المكونات في المبحث الأول الخاص "بالميثاق الوطني" من هذا الفصل.

²- ينظر: هذه المجالات في المبحث الثاني الخاص "بالبرنامج الاستعجالي" من هذا الفصل.

يقوم أحدهما بنفسه دون غيره. لكن وعلى الرغم من ذلك، هل استطاع المختصون بالتربية والإصلاح تحقيق الانسجام بين الخطتين أم عجزوا عن ذلك؟.

نعتقد بأن الميثاق الوطني، والبرنامج الاستعجالي كان مصيرهما واحداً؛ وهو قصورهما عن طموحات الدولة في ما تهدف إليه من إصلاح، وتحقيق الجودة في المنظومة التعليمية. وهذا العجز ليس له تبرير، كما أنه ليس له تفسير سوى الاعتراف بعدم وجود الانسجام الحقيقي بين المخططات التنظيرية، وبين المؤهلات اللوجستية والبشرية، مما يهددها بالفشل والسقوط، ما لم يؤخذ هذا العامل بالحسبان.

وبناء على ذلك، ظهرت الرؤية الاستراتيجية لتجمع بين الخطتين السابقتين، وتزيد عليهما ما ينقصهما من أجل تحسين وضع المؤسسات التربوية، والعاملين بها. ف اتخذت شعارها "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، وهي رؤية من المرتقب أن تؤتي أكلها خلال 15 سنة من تطبيق التوصيات التي جاءت بها، متضمنة في أربعة مبادئ رئيسية:

- مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص.
- مدرسة الجودة للجميع.
- مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع.
- قيادة ناجعة وتدريب جديد للتغيير⁽¹⁾.

ويهمنا أن نشير في هذا الصدد، إلى أن الرؤية الاستراتيجية استفادت من الإصلاحات السابقة خاصة الميثاق الوطني، إذ يعتبر عبد الله الخياري: «أن ذلك في حد ذاته ليس ازدواجية، بل تعددية المرجعيات (لدينا الميثاق، ثم التدابير ذات الأولوية، ثم الرؤية، وأخيراً القانون الإطار). وبطبيعة الحال هناك خيط ناظم بين هذه

¹ - ينظر: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) - ص:12.

المرجعيات يتمثل في مرتكزات وثوابت الإصلاح كما تصورها الميثاق، غير أنها كانت تحتاج بين الحين والآخر إلى تحيين»⁽¹⁾.

وأعتقد أن الرؤية الاستراتيجية، بمثابة خلاصة لجميع المحاولات السابقة للإصلاح، تسعى إلى تفعيلها تفعيلًا حقيقيًا، وتنزيلها تنزيلًا يلائم الظرفية والمرحلة، ويعجل بتحسين التعليم، ويحقق الجودة فيه. لذلك فلسنا أمام تعدد المرجعيات، ولكننا أمام مخطط إصلاحي شمولي ومتكامل، أساسه الشراكة بين المكونات الحقيقية والفاعلة في المجتمع؛ مرجعيتها الدستور المغربي، والخطابات الملكية السامية، والنهوض بمهام اللجنة العليا المكلفة بإصلاح التعليم. وهي نفس المرجعية التي اعتمد عليها كل من الميثاق الوطني، والبرنامج الاستعجالي.

ومن أجل ضمان السير الطبيعي للرؤية الاستراتيجية على سكة الإصلاح، ومن أجل قطع الطريق أمام البرامج الحكومية المتغيرة عند كل ولاية حكومية، وبهدف المحافظة على وحدة الرؤية؛ تم إحداث ما يسمى بالقانون الإطار، والذي يكون من أهم وظائفه السهر على تنزيل مبادئ الرؤية الاستراتيجية، باعتبارها مخططًا استراتيجيًا للدولة لا ينبغي الحياد عنه، وليس تابعًا لاختيارات الحكومات المتوالية.

وذلك لتقنين تنفيذ توجهات الإصلاح» التي جاءت بها الرؤية، والتي تمتد في الزمن فترة تصل إلى 15 سنة، أي ثلاثة ولايات حكومية، يحدث هذا رغم أن المنهجية الدستورية والديمقراطية تفترض أن تتولى كل حكومة وضع برامجها في المجالات كلها، بناء على مرجعياتها الفكرية وقناعاتها السياسية، لكن الواقع الجديد الذي فرضه القانون الإطار سيقيد الحكومات القادمة ويلزمها فقط بتنفيذ ما خطط في الرؤية»⁽²⁾.

¹- عبد الله الخيازي: "الإصلاحات التعليمية في المغرب قراءة في كتاب "هوامش على دفتر إصلاح التعليم"، مجلة التدريس، ع9-10-2018 ص: 117.

⁽²⁾- المرجع نفسه ص: 122.

وفي الحقيقة يعتبر هذا القانون "الإطار"، بمثابة الضامن للسيرورة الاستراتيجية للرؤية في الإصلاح، باعتباره إطارا يسهر على تطبيق مبادئ الرؤية، على أنها قضية وطنية تشاركية، خارجة عن الاختيارات السياسية للأحزاب والحكومات. وهذا من شأنه أن يوحد الجهود، ويحفز على العمل بإخلاص من أجل إنجاح ما جاء في الرؤية من مبادئ، قد تستدرك من خلالها ما فشل عن تحقيقه الميثاق الوطني، والبرنامج الاستعجالي.

وبالرغم من الانتقادات التي وجهت سواء للميثاق الوطني، أو للرؤية الاستراتيجية، على أن هذه الأخيرة تقوم على أنقاض الميثاق وهو مخطط فاشل، على حد قول عبد الله الخياري: «فإن مشروع القانون الإطار يعتمد هذا الميثاق كمرجعية، فقد جاء في مقدمة القانون الإطار "اعتماد مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه لا يزال يمثل إطارا مرجعيا للإصلاح". سؤالي هو كيف يمكن تأسيس مشروع تربوي استراتيجي جديد بناء على مشروع تربوي فشل في التنزيل الميداني؟ (لأن ما بني على أساسات ضعيفة يبقى مهددا بالسقوط). ولازلنا نتذكر أن مرحلتي الميثاق المخطط الاستعجالي شهدتا تراجعا غير مسبوق في مؤشرات جودة ونجاعة التعليم، وأيضا اهتزازا غير مسبوق في منظومة القيم، وفي صورة الفاعل التربوي»⁽¹⁾.

ومهما يكن من صواب في هذه الملاحظة، فإن سبب الفشل الحقيقي لم يتم تحديده بعد، ولم يتم تعيين الجهة المسؤولة عنه. وبالتالي، فإنه من السابق لأوانه، أن نحكم على فشل الرؤية الاستراتيجية، مادامنا لا نعرف الشروط والظروف التي ستشتغل فيها، وكيف سيعمل أصحابها على تنزيلها في الواقع. فقد تكون فرصة إيجابية، ومثمرة لإنقاذ التعليم، وخاصة إذا كانت الهيئة المكلفة بالقانون "الإطار" تمتلك الخبرة والكفاءة العلمية والمهنية، التي تجعلها على علم بأبسط الاختلالات، والوصول إلى إصلاحها بأسرع ما يمكن، للوقوف على أسباب النجاح، وحسن

¹ - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

استثمارها في الإصلاح الحقيقي. والواقع أن السياسة التنظيرية شاملة بإجماع المفكرين إذا جمعنا بين حكومات المخططات الإصلاحية، إلا أن النقص يعتري الجهة العملية، والتنزيل على الواقع، وهذا الذي ينبغي التركيز عليه.

ولكن مع هذا كله، فإن المسألة تحتاج إلى كثير من الجهد، والدعم المالي والبشري، والدعم السياسي من كل الشركاء من أجل الدفع بمبادئ الرؤية الاستراتيجية إلى النجاح. ولذلك سيكون من المفيد أن نعرف ما وصلت إليه المدرسة المغربية، وما عرفه النظام التربوي من تطور بناء على ذلك.

الفصل الثاني

الوقوف على الوضعية التعليمية

بالمغرب بعد عمليات الإصلاح

إذا نظرنا إلى مسلسل الإصلاح، في منظومة التعليم الذي انطلق رسميا بالإعلان عن الميثاق الوطني (2000-2009)، إلى حدود الإعلان عن الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، تكون المدة كافية من أجل مساعدتنا على معرفة الحصيلة التي نتجت عن ذلك المسلسل؛ وبالتالي، يمكن تقويم العمل الإصلاحي بناء على معطيات واقعية ونتائج حقيقية، حيث أجمعت التقارير الدولية والوطنية والهيئات التربوية⁽¹⁾، على أنها مخططات قد فشلت في تحقيق الإصلاح للتعليم بالمغرب. وقد أكدت هذا الفشل التدخلات الملكية المتتالية، بعد كل محطة من محطات الإصلاح بالتقويم والتعديل.

وعليه، فإن الإصلاح الجدي لم يتحقق منه شيء، بالرغم من كل المحاولات الملحة على تفعيله، وتحسين مستواه. الشيء الذي يجعل السؤال قائما، عن السبب الحقيقي وراء الفشل الذي أصاب كلا من الميثاق الوطني والبرنامج الاستعجالي. وهل يمكن للرؤية الاستراتيجية التي تعتمد على ما جاء في الميثاق الوطني، كمرجعية لها أن تحقق ما عجز عنه الميثاق الوطني؟.

يرى مصطفى محسن، أن سبب الفشل الذي لازم برامج الإصلاح الأخير بالمغرب، يرجع إلى أن : «الخطط والبرامج أو المشاريع المتعلقة بتنمية وتطوير، وإصلاح التربية والتعليم قد كان جلها مندرجا في إطار المخططات الإنمائية العامة التي تضعها الجهات المسؤولة في الدولة. فإنه لا هذه المخططات الإنمائية، ولا الخطط الإصلاحية التربوية، قد كانت منضوية في إطار رؤية متكاملة واضحة الغايات والأهداف، محددة الوسائل المنهجية واستراتيجيات التنفيذ والإنجاز والتقويم. ويعود ذلك، في تقديرنا إلى غياب شبه تام لفلسفة أو سياسة تربوية مندرجة في إطار

¹ - تمت الإشارة إلى هذا الموضوع في الفصل الأول من الباب الثالث - ص ص: 377-378.

فلسفة أو سياسة اجتماعية شمولية منسجمة في مقوماتها وعناصرها وتوجهاتها مع مشروع متكامل واضح المعالم والغايات والأهداف»⁽¹⁾.

ورغم ما في هذا الرأي من مبالغة، إلا أنه يتضمن شيئا من الحقيقة عندما يتعلق الأمر بغياب سياسة استراتيجية للتنفيذ.

ولاشك، أن هذه العوامل ساهمت وبشكل كبير في تراجع المنظومة التربوية، وتدني جودة التعليم كما رأينا في التقارير الدولية والوطنية؛ فالإصلاح التربوي ليس مجرد قرارات، ومذكرات وزارية تتخذ، أو برامج ومناهج تفرض، وإنما المشكلة في: «النية والعمل والتنفيذ، واتخاذ القرارات الصائبة في إطار مقارنة تشاركية هادفة (..)»، هناك أزمة فلسفة، وأزمة إنسان، وأزمة أخلاق، وأزمة نظام سياسي لا يتماشى مع التقدم والإبداع والبحث العلمي، مادامت الديمقراطية الحقيقية غائبة ومنعدمة، ومادامت الكفاءة من جهة، والعدالة من جهة أخرى مغيبتين بشكل عام عن مؤسساتنا التعليمية والأكاديمية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية»⁽²⁾.

وحسب ما تقدم، فإننا أمام أزمة عويصة أساسها انعدام الأرضية الحقيقية، والشروط المناسبة لتفعيل الإصلاح؛ فالذي ينقصنا ليس التخطيط ولا التنظير، وإنما ينقصنا التنزيل الفعلي لتلك المخططات، والمشاريع الإصلاحية على أرض الواقع تنزيلا يناسب مستوى التنظير والتحضير.

وقد وضع خطاب الملك محمد السادس في 20 غشت 2013، أسباب الأزمة التي تعوق الإصلاحات التربوية، نسوق مقتطفا من نص خطابه: «لا ينبغي إقحام القطاع التربوي في الإطار السياسي المحض، ولا أن يخضع تدبيره للمزايدات أو الصراعات السياسية، بل يجب وضعه في إطاره الاجتماعي والاقتصادي والثقافي،

¹ - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب - مرجع سابق - ص: 74.

² - التصورات التربوية الجديدة - مرجع سابق - ص: 59.

غايته تكوين وتأهيل الموارد البشرية، للاندماج في دينامية التنمية، وذلك من خلال اعتماد نظام تربوي ناجع»⁽¹⁾.

وانطلاقا من الخطاب الملكي، طفق الباحثون والدارسون يستخلصون العوامل التي يمكن من خلالها وضع الأصبع على سبب الفشل، الذي يعترض خطوات الإصلاح، وقد لخصها سعيد العلام بناء على ذلك في ثلاث محددات:

- المسألة اللغوية: خصوصا الضعف الحاصل على مستوى اللغة الفرنسية، وعدم التناسب بين التعليم الأساسي والتعليم العالي فيما يتعلق بالازدواج اللغوي.
- إشكالية ارتباط التعليم بسوق الشغل، والتي تختزل سؤال اللغة ضمنيا، باعتبار أن حقل الاقتصاد يستلزم اللغة الفرنسية، مما يشير إلى حضورها كعامل حاسم في معادلة سوق/ تعليم.

- إشكالية المناهج الدراسية، والتي لا تبعد مسافة عن القضية اللغوية⁽²⁾.
وسننطلق من كل هذه العوامل التي ذكرها الخطاب الملكي تشخيصا للأزمة، زيادة على القضية المنهجية المرتبطة بالحكمة، التي تعتبر أرضية الرؤية الاستراتيجية، ونتناول بالتحليل تلك المحددات في أبعادها الإصلاحية، ونعاين مدى ملاءمتها للواقع التعليمي بالمغرب.

¹-المرجع نفسه- ص:64.

²-إصلاح منظومة التربية والتكوين- مرجع سابق- ص ص:14-15.

المبحث الأول

المسألة اللغوية

لقد تعرضنا للمشكلة اللغوية في عدة مباحث سابقة، وفصلنا فيها القول بما لا يسمح بإعادته هنا، وسنركز هنا على مواقف التربويين والمفكرين، وعلاقتها بالرؤية الاستراتيجية في خطة الإصلاح؛ لأننا من خلاله نحدد الموقف المتباين بين السياسيين والمفكرين التربويين.

فالرؤية الاستراتيجية، تناولت في الفصل الثاني تحت عنوان "من أجل مدرسة الجودة للجميع"، في الرافعة الثالثة عشر "التمكن من اللغات المدرسة وتوسيع لغات التدريس": «تفعيل مبدأ التناول اللغوي بالتدرج، على أساس تدريس بعض المضامين أو المجزوءات باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى القريب، وفي التعليم الإعدادي على المدى المتوسط وباللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط»⁽¹⁾.

ويعتبر هذا تفصيلا وبياناً، لما جاءت به -الرؤية- إجمالاً عند الحديث عن اللغات الأجنبية الأكثر تداولاً في العالم، واعتمادها وسائل للتواصل والانخراط في مجتمع المعرفة، والانفتاح على مختلف الثقافات، وعلى حضارة العصر. وقد جاء في (الدستور)، أنه يتعين تنمية تدريسها وتعلمها- أي اللغات- في أسلاك التعليم والتكوين، وكذا توظيف المقاربات البيداغوجية الكفيلة بتعلمها المبكر⁽²⁾.

وبناء على هذا، أصبح تعلم اللغة الأجنبية قراراً رسمياً، يجب تعميمه على كل الأسلاك التعليمية، ومؤسسات التكوين في السن المبكرة. وهذا يقتضي تعليمها في الأقسام الأولية (الابتدائي)، فضلاً عن التعليم الإعدادي والتأهيلي الثانوي الذي تدرس فيهما المواد العلمية (الرياضيات والفيزياء والكيمياء...) باللغة الفرنسية. كما تم إحداث البكالوريا الدولية (البكالوريا الفرنسية بالخصوص). ناهيك، عن التعليم العالي الذي

¹-ينظر: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) -ص:

41.

²-المرجع نفسه والصفحة نفسها.

لا يدرس إلا باللغة الفرنسية باستثناء الشعب أو المواد المعربة بالكلية بالآداب والحقوق.

وقد أحدث هذا التصور في الرؤية الاستراتيجية إشكالا لدى كثير من المفكرين التربويين، ففضية التناوب اللغوي: «ورغم أهميتها تطرح عدة أسئلة منها: كيف يعقل أننا لم ننجح في تحقيق الازدواجية اللغوية المتوازنة، والآن ندعو إلى ما سيؤدي إلى التثليث اللغوي؟ كما أن هناك مخاوف لدى بعض الملاحظين من أن تتحول هذه الهندسة اللغوية الجديدة إلى آلية للعودة التدريجية للفرنسية. ورغم أن الرؤية تترك أيضا المجال للتناوب مع اللغة الإنجليزية، فحظوظ حلول لغات أخرى مكان الفرنسية في السياق الحالي في المغرب ضعيفة جدا»⁽¹⁾. بحكم الروابط التاريخية، والعلاقات السياسية، والاقتصادية القوية التي تجمع بين المغرب وفرنسا.

ويمكن أن تشكل هذه المخاوف، مبررا للمواقف الراضية لفكرة "التناوب اللغوي"، باعتبارها تراجعاً عن مبدأ تاريخي دعت إليه القوى التحررية قديماً وهو التعريب بدل الفرنسية. ولعل هذا ما يفسر القول، الذي يعتبر تعلم اللغات الأجنبية مشروعاً غير محدد الأهداف، ويجسد التبعية، والتخلف. إذ يصبح تعليمياً يمثل: «"الاستهلاك الوحشي" لثقافة المستعمر، الأمر الذي يعمق هيمنته الرمزية والمادية، ويؤدي بالفرد والمجتمع معاً إلى التمزق والاعترا ب، ولعل في هذا ما يفسر بعض مظاهر توعك السياسات التعريبية، لا في المغرب فحسب، بل بالنسبة للعالم العربي بشكل عام»⁽²⁾.

بل إن اللغة تعتبر إشكالية معقدة في التعليم، وذلك لاعتبارها قضية لا تحظى بالاهتمام المناسب، حيث يبقى الوضع اللغوي: «موسوماً بغياب سياسة لغوية واضحة الأهداف والرهانات، وقائمة على تخطيط لسانی عقلاني وعلمي، ضابط لمعالم

¹ - عبد الله الخيازي: "الإصلاحات التعليمية في المغرب قراءة في كتاب "هوامش على دفتر إصلاح التعليم"، مجلة التدريس، ع9-10-2018- مرجع سابق- ص: 119.

² - في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي منفتح- مرجع سابق- ص: 84.

ومكونات الخريطة اللغوية بالمغرب، محدد لأوضاع وأهداف اللغة/ اللغات الأجنبية والوطنية، ولأدوارها ووظائفها التربوية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية»⁽¹⁾.

ويعتبر القرار السياسي بخصوص اللغة، من أهم المرتكزات الأساسية التي ينبغي بناء الإصلاح اللغوي على أساسها، مادامت المسألة تتخذ أبعادا مختلفة، وأشكالا متعددة، تقوم في معظمها على التخوف والتوجس، من التراجع عن مبدأ "التعريب" وطغيان اللغة البديلة.

فتارة تطرح اللغة في سياق: « بيداغوجي لغة التدريس (عربية/ فرنسية) متخذا مبررات عملية كالتناقض الحاصل بين تعريب التعليم الأساسي وفرنسة التعليم العالي، أو ضرورة التوافق مع متطلبات سوق الشغل، وتارة يتخذ بعدا معرفيا من خلال التحجج بالانفتاح على لغات العلم والتكنولوجيا، تجاوزا للتوقع الذي قد يخلفه التشبث بلغة الوطن، وإننا نعتقد أن كل ذلك مجرد مبررات واهية تلتف حول قضية التحرر من التبعية والغزو الثقافي الذي يتخذ للأسف الشديد، في بلادنا مساحة فرنكفونية، تعتبر لغتها من اللغات المفترسة التي لا تقبل بأي لغة أخرى»⁽²⁾.

وأمام هذا الوضع، يمكن أن نعتبر مبدأ "التعريب" بعيد المنال، أو مجرد مطلب دعت إليه ضرورة تاريخية، يبدو أن آثارها وقوتها بدأت تتخذ منحى تنازليا نحو التسليم، والرضى بالواقع. في «غياب ذلك المشروع المجتمعي الإجماعي والوفاقي المرتكز على رؤية أو فلسفة شمولية ناظمة لكل مجالات وقطاعات المجتمع، ففي ظروف هذا الغياب لا يمكن انتظار أو توقع تحقيق أي تعريب متكامل فعال، ولا حتى تنمية أو تحديث»⁽³⁾.

هذه المخاوف تؤكد تردد السياسة المغربية، في إثبات اللغة الفرنسية بموازاة مع اللغة العربية في جميع المستويات خاصة العلمية منها، من أجل تمهيد الطريق نحو

¹ - أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب - مرجع سابق - ص: 95.

² - إصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 137.

³ - في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي منفتح - مرجع سابق - ص: 95.

التعليم العالي أمام طلبة هذا التخصص، وما يجدونه من صعوبات، وإشكالات تكون عائقا حقيقيا لديهم في إمكانية المسيرة والمتابعة، خاصة وقد تلقوا معارفهم الأولى بالعربية، وفي الجامعة كل شيء بالفرنسية.

والجدير بالذكر، أننا ندعو إلى تعليم عصري حديث وقوي، يسعى إلى تحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي، في إطار الشفافية، والعدالة الرامية إلى تكافؤ الفرص بين المتعلمين؛ وأن يكون تعليما واحدا يتلقى من خلاله التلاميذ بتوازن، تعلم جميع اللغات التي تعتبر حيوية، وتشكل مفاتيح للعلوم الضرورية، والاطلاع على الثقافات الأجنبية بلا إفراط أو تفريط، مع السهر على وحدة الغاية والهدف. أما إذا كان تعليم اللغات نخبويا يتميز فيه التعليم الخصوصي عن التعليم العمومي ببعض الامتيازات، فلن يحقق الإصلاح مدرسة ناجحة لكل المتعلمين، ولن تتكافأ الفرص بينهم، ويصبح التعريب وهماً صعب التحقق.

المبحث الثاني

إشكالية ارتباط التعليم بسوق

الشغل

في الحقيقة تعتبر فلسفة التربية والتعليم، من أهم المجالات التي يجب إيلاؤها الاهتمام والعناية اللازمين، نظرا لما يتوخى منها من نتائج على المدى القريب أو البعيد، التخطيط التنموي والاجتماعي، أو على مستوى الاقتصادي للمجتمع.

لأن غياب أي تصور صحيح ومتكامل في العلاقة بين التعليم وسوق الشغل، يخلف ارتباكا فكريا واجتماعيا، بل واضطرابا سياسيا لا يستقر ولا يحقق أهدافه، ويكون مهددا بالفشل والسقوط، ويصبح مدخلا إلى أزمة حقيقية. لأن «عدم التوفر على فلسفة تربوية واجتماعية واضحة التوجهات والأهداف، تمتلك تصورا واضحا للإنسان/ المواطن الذي نريد بناءه من خلال التربية والتكوين، وسيادة تصورات تمهينية واختزالية وتبسيطية لدور المدرسة والجامعة كآليتين لإنتاج الكفاءات المعطلة. إن هذا الوضع المتدهور للمشهد التربوي، ما هو إلا جزء من أزمة بنيوية مركبة وشمولية»⁽¹⁾.

ولذلك، لا يمكن الحديث عن الحلول المناسبة لهذا الإشكال في إطار أحادي، إذا لم يكن حلا توافقيا وشموليا، لا يغفل الارتباط الوثيق بين التعليم وسوق الشغل. إنه أمر يستلزم جهودا جماعية لدراسة أبعاد الإشكالية، من حيث الكم، والعدد، والحاجة، والكيفية التي يتم بها تحقيق ذلك. فأول خطوة يجب اتخاذها في هذا الإطار، هي تحقيق: «الملاءمة ما بين التكوين والتشغيل، حيث إن تكيف حاجيات الاقتصاد مع العروض المتوفرة يقتضي خلق مسالك جديدة تتلاءم مع الاستراتيجيات القطاعية التي يجري تطبيقها، مع العمل على توجيه الطلبة نحوها(..) وتمتين الروابط بين عالم التكوين (من مدارس، وثانويات، وجامعات، ومراكز للتكوين المهني) وعالم الشغل، يتعين إعطاء الأولوية للمسالك الجامعية المهنية ذات المدى القصير، والرفع من

¹ - حسن علوض: "الإصلاح التربوي ورهانات المستقبل"، مجلة علوم التربية- ع54- س2013- ص:138.

العرض في مجال التكوين المهني الأولي، عبر تخطيط استباقي للحاجيات المستقبلية للاقتصاد، ووضع عقود برامج مع الفاعلين المعنيين»⁽¹⁾.

وفي نفس السياق، يمكن اعتبار الجامعات مؤسسات بحثية تسعى إلى تطوير المقاولات، وتنمية قدرتها التنافسية؛ من خلال تطوير المنتجات، وتشجيع الأبحاث العلمية الجادة، الرامية إلى اختراع الآلات أو تطويرها لتحقيق تنمية اقتصادية واعدة. فالإبداع «كما هو معلوم ضروري للمقاولات من أجل تحسين تنافسيتها. ومن أجل ذلك، فإن على مقاولاتنا أن تنتج ابتكارات كبرى تمكنها من تحسين نوعية منتجاتها، والاستجابة للحاجات الجديدة للمستهلكين الذين تزداد متطلباتهم، وتوسيع وتنويع العرض من أجل ولوج أسواق جديدة، والرفع من جودة الخدمات»⁽²⁾.

لاشك، أن المجتمعات الحديثة تميز بين أنماط التعليم المعتمدة في فلسفتها، وتميز بين متطلبات العصر والحاجيات الضرورية لها؛ لترسم مناهج وبرامج تنظم العلاقة بين الجامعات، والمدارس، والمعاهد، والمؤسسات، وبينها وبين الحاجيات الاقتصادية التي تخفف من الضغط على المجتمع بسبب تزايد الخريجين، ولتدبير أمرهم، والحد من تفشي ظاهرة البطالة. إن «أعداد الخريجين العاطلين - يعتبر - ثمرة إيجابية لبرامج التربية والتكوين، لكن انعدام التخطيط في التكوين، أو لنقل عدم المراعاة للاحتياجات الوطنية وسوق الشغل من جهة وتصور الاستثمار الوطني أو عجزه عن استيعاب الموارد البشرية المؤهلة من جهة أخرى؛ كل ذلك جعل من الإيجابية المفترضة للناتج التعليمي التكويني عالية هي التنمية وعائقا لها»⁽³⁾.

¹ - رشيد جرموني: "المدرسة المغربية ومفهوم "إعادة الإنتاج" تحديات ورهانات"، مجلة علوم التربية- ع53- س2012- ص:111.

² - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

³ - التربية والتحديث - مرجع سابق - ص:72.

المبحث الثالث

إشكالية المناهج الدراسية

وفق مقارنة شاملة وواقعية تناولت الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، مشكلة المناهج والبرامج في المنظومة التربوية، وأخضعها لمستويات البحث التنظيري، والتقويم على مدد متفاوتة تستخلص منها الدروس والنتائج، وتراجع ما ينبغي مراجعته منها، أو تقويم ما يحتاج للتقويم، وإسقاط ما يتطلب الإسقاط.

وسنحاول عرض أهم ما جاءت به في هذا الصدد، حيث صرح المجلس الأعلى باعتماد أسلوب المراجعة والتقويم للتمكن من مواكبة بنود الرؤية الاستراتيجية، ورصد أهمها:

فالمراجعة «المنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات وفق معايير الجودة، في المدى القريب، وفي أفق المدى المتوسط، تتم هذه المراجعة مسبقة بتقييم شامل للمناهج والبرامج والتكوينات الحالية، في استحضار للوظائف المرجعية المعرفية لأطوار التربية والتكوين، وذلك في اتجاه الرفع من جودة التربية والتكوين، ووفق أهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف، مع اعتماد ثلاثة مقومات:

• المقوم المؤسسي، وذلك من خلال:

- تفعيل اللجنة الدائمة للتجديد والملاءمة المستمرين والبرامج التي نص عليها الميثاق في المادة 107، وتنظيمها وفق نص قانوني. ويناط بهذه اللجنة ذات الاستقلالية المعنوية، التخطيط والإشراف على سير أشغال مجموعات عمل تشكل لهذه المهمة والمصادقة على نتائج أشغالها. كما تضطلع بتنظيم رصد تربوي يقظ من أجل تتبع التجارب الدولية في مجال البرامج وتحليلها وتقييمها. على أن تتألف هذه اللجنة من متخصصين في التربية والتكوين، وذوي الخبرة في مختلف التخصصات والشعب والقطاعات المهنية.

- إرساء بنيات وطنية وجهوية، للبحث والابتكار البيداغوجي في المناهج والبرامج والتكوينات، من أجل تطوير سياسة الابتكار في هذا المجال (الأكاديميات،

الجامعات، لاسيما كلية علوم التربية، المدارس العليا للأساتذة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين).

• **المقوم التقييمي:**

- وذلك باحتكام عمليات بناء المناهج والبرامج والتكوينات، ومراجعتها المستمرة إلى تقييمات مؤسساتية منتظمة للإنجاز والمردودية والنجاعة، تشمل الخطط الإصلاحية، والتحصيل الدراسي والتكويني، واستعمال المقررات والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، والممارسات البيداغوجية والتكوينية، استنادا إلى مرجعيات دقيقة تستجيب للمعايير الوطنية والدولية.

• **المقوم الاستشراقي:**

- عبر إنجاز دراسات، وفق تخطيط توقعي لحاجات المتعلمين وخصوصياتهم، والمتطلبات المحلية والجهوية لمحيطهم الاجتماعي والاقتصادي، وإدماج ثقافة المشاريع⁽¹⁾.

وتسعى الرؤية الاستراتيجية من خلال هذه المراجعة المنتظمة، إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الإيجابية، والتي يمكن استثمارها بطريقة فعالة لأداء العملية التعليمية لوظيفتها، في إطار من الاستقرار، يحفظها من الزيغ والانحراف. وذلك «في اتجاه الرفع من جودة التربية والتكوين ووفق أهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف»⁽²⁾.

وهذه إجراءات عملية تدل على العزم والصدق في القصد نحو الإصلاح الحقيقي للتعليم، خاصة وقد حددت لهذه المراجعة المتعلقة بالبرامج والمناهج أمدا قريبا (3 سنوات) ومتوسطا (6 سنوات). وهي مُدَّة يمكن من خلالها تحقيق نجاعة هذه المراجعة بما تقتضيه من تدخلات مناسبة.

¹-ينظر: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية إستراتيجية للإصلاح (2015-2030) ص 37-38.

²-المرجع نفسه- ص:37.

وقد اعتمدت الرؤية الاستراتيجية على هذه المجموعة من المقومات، عملاً على تحقيق المتابعة المنتظمة للمناهج والبرامج كما سبق. والملاحظ، أنها مقومات تتسم بالشمولية والتكامل، وبالواقعية والملاءمة، كما تتميز بالمرونة والتبسيط.

فعلى مستوى المقوم الأول "المقوم المؤسساتي"، يتم تعيين لجنة دائمة، ومستقلة تقوم بالتخطيط والإشراف على أشغال المجموعات المتفرعة عبر المملكة، والتي أحدثت لهذه الغاية من أجل المصادقة على أعمالها. ويناط بها كذلك تتبع التقارير الصادرة عنها، من أجل الاستفادة من نتائج البحث والتتبع فيها؛ وهي لجن تضم متخصصين في التربية والتكوين وفي مختلف التخصصات.

وفي هذا السياق، ستحدث عبر المملكة مؤسسات وبنيات وطنية، دورها البحث والابتكار البيداغوجي في المناهج والبرامج والتكوينات، من أجل تطوير المناسب منها، وتفعيله في المستويات الأكاديمية والجامعية، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

وهو عمل غير مسبوق إن تحقق فعلاً، وإيجابي تستفيد منه الخبرات والكفاءات المغربية في تطوير بيداغوجية التعليم بشكل مستقل، وسيكون أكثر فاعلية لو تخصصت فيه فئة من الباحثين، يكون دورها دراسة المقترحات البيداغوجية على مستوى أكاديمي، لايجاد نمط يراعي المجال المعرفي المغربي ويناسبه.

وأما المقوم الثاني "التقيني"، و الذي من خلاله يتم رصد عمليات البناء للمناهج والبرامج، والتكوينات ومراجعتها؛ بناء على المردودية والنجاعة، ومستويات التحصيل الدراسي والتكويني، ومدى التجاوب الفعال والإيجابي بين المقررات والكتب المدرسية، وبين الممارسات البيداغوجية بمعايير علمية دقيقة وطنية ودولية.

ويعتبر المقوم "التقيني"، مطلباً كان التعليم المغربي في أمس الحاجة إليه، لأنه يمكن من الوقوف على المنجزات، وعلى أهمية الأعمال الإصلاحية، ومدى

فعاليتها أو سلبيتها، واتخاذ ما ينبغي من المواقف التصحيحية والتعديلية للرفع من جودة الأداء.

في حين يسعى المقوم الثالث "الاستشرافي"، إلى استثمار الخبرات والتجارب المنجزة، من خلال الدراسات والتوقعات التي تصدر عن المتعلمين؛ وكذا عن الجهات المكلفة بالمؤسسات على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، كجمعية أباء وأولياء التلاميذ وهيئة المدرسين، والاستفادة من ملاحظاتهم وتوقعاتهم، وتلبية حاجياتهم التي تدخل بهذا الاعتبار في الإصلاح المرتقب.

وبالرغم مما جاء في الرؤية الاستراتيجية بخصوص مراجعة المناهج والبرامج، ومتابعة النتائج المحصل عليها في كل مرحلة، من خلال اللجن المتخصصة عن طريق التقويم والمتابعة، ومن خلال الاستشراف لما تتطلع إليه الهيئة التدريسية من تغير وتطور في الأداء، وعلى مستوى الوسائل والغايات. إلا أن المخاوف من عدم التمكن من تنزيل هذه الطموحات، على أرض الواقع تنزيلا يطمئن المهتمين والمتابعين مازالت قائمة عند كثير من المفكرين والتربويين، وذلك بناء على التجارب السابقة.

فحينما أصدرت الوزارة الكتاب الأبيض سنة (2002)، واعتمد الميثاق الوطني على ما جاء فيه من تغيير يرتقب منه تحسين المناهج والبرامج، والكتب المدرسية وخاصة الدعامة التاسعة منه، التي تدعو إلى إتقان اللغات بما فيها العربية والأمازيغية اعتمادا على البيداغوجيا المرتبطة بالأهداف والكفايات⁽¹⁾.

والتي جعلت الخبراء والمتخصصين يتوقعون أن تتخذ الكفايات طابعها الاستراتيجي، وتتموقع في الزمان والمكان، وتحقق الأفضل في التربية والتعليم. أمثال: محمد الدريج في كتابه "الكفايات في التعليم"، وعبد الكريم غريب في كتابه

¹ - لمن يرغب في الاطلاع على التفاصيل ينظر: اللجنة الخاصة للتربية والتكوين - الميثاق الوطني للتربية والتكوين - المملكة المغربية-2000.

"استراتيجية الكفايات وأساليب التقويم وجودة تكوينها"، والعربي اسليمان في كتابه "المعين في التربية" وغيرهم. وكل أصحاب هذه الآراء هلت للمضامين التي جاء بها الميثاق الوطني، وتبنت التبشير بطريقة التدريب بالكفايات كما فعلت قبل ذلك بطريقة الأهداف. لكن هل تحققت بالفعل هذه التوقعات، وتوصلت المدرسة المغربية للنتائج المطلوبة أم لا؟ نحيل القارئ على تقرير البنك الدولي لسنة 2008، وتقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008⁽¹⁾.

وقد لاحظنا الصعوبات التي «واكبت وتواكب التدريس بالكفايات والفشل الذي آل إليه إقحام بداغوجيا الإدماج إلى درجة إلغائها، وإعادة النظر فيها من قبل الوزارة (..) إن التعليم المعاصر يعرف تطورا سريعا وهو في طريق تجاوز التدريس بالكفايات ، وأصبحت المناهج الدراسية تتبنى طرق التعليم عن بعد، والتعليم بالهالوكرامHALOGRAM.. وقد تهيأت الدول المتقدمة لهذه الأنواع من التعليم، وهيأت الظروف المناسبة، لتحقيق النسبة الكبيرة من النجاح. أما المغرب فيسعى إلى تطبيق هذه الطرق والبرامج بكيفية سريعة وعشوائية، دون الاستجابة للشروط الضرورية والظروف المواتية. والعيب ليس في البيداغوجية ذاتها، وإنما العيب في غياب شروط التطبيق لأننا نكتشف بعد التقليد فشلنا في هذه التجربة أو تلك»⁽²⁾.

وهي نفس المخاوف التي جعلت الانتقاد الموجه إلى مخططات الإصلاح بالمغرب قوية، ولها ما يبررها. إذ إن: «عدم توفرنا على استراتيجية معقنة ومخططة لمشروعنا التربوي، وعدم الربط بشكل جدلي ديناميكي وتكاملي شامل ما بين برامج وخطط ومشاريع التنمية والتجديد والإصلاح، وما بين أسس ومقومات ومقاصد النظام التربوي- يعمق أزمة التعليم ببلادنا»⁽³⁾.

¹- أزمة النظام التعليمي في المغرب- مرجع سابق- ص: 139-141 (بتصرف).

²- المرجع نفسه- ص: 143-144 (بتصرف).

³- حسن علوض: "الإصلاح التربوي ورهانات المستقبل"، مجلة علوم التربية- ع54- س2013- ص: 138.

وبالفعل فإن تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2008)، يؤكد على فشل التدريس بالكفايات، وأن المناهج لم تحقق النتائج المرجوة منها⁽¹⁾، مما عجل بظهور البرنامج الاستعجالي (2009-2012).

وتتأكد إمكانية حصول هذه المخاوف، وتحقيقها في الواقع من خلال عرض بعض الدارسين لأهم المفارقات، التي تواكب إصلاح التعليم ببلادنا، والتي يمكن حصرها في نقط أساسية أهمها:

- الاختزالية: إذ ينطلق من تصور اختزالي للمدرس، باعتباره كائنا بسيطا ذا بعد واحد، هو البعد المادي، أي اعتباره كائنا وظيفيا، ولهذا النموذج الاختزالي مخاطره. حيث يبلغ التسطح درجة يظن أن الوظيفة هي الشخص، وأن أدائه لوظيفته هو وجوده وكينونته.

- المثالية: لا يتم بناء مضامين التكوين، على دراسة ميدانية لحاجيات المستفيدين، ذلك أن الفئة المستفيدة لم يتم استشارتها في إعداد محتويات التكوين، بالأحرى مشاركتها في رسم آلياته وأساليبه والنتيجة أنه لا يلبي انتظارات هذه الفئة، ويغفل سياق المؤسسات والظروف التي تعمل بها، وهذا مرتبط باعتماد المنظور المركزي في مشروع التكوين، وغياب السياسة التشاركية الموسعة.

- النظرية: على مستوى المضامين يغلب الطابع النظري على المنهاج، وعلى الرغم من أهمية الشق النظري في التكوين فإنه يظل ناقصا؛ وذلك من خلال تعميق المعرفة النظرية المجردة ودون تجويدها، والانتقال من الشق النظري إلى الشق التطبيقي- الوظيفي⁽²⁾.

¹-ينظر تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008.

²-محمد بوعزة: "في مراجعة الإصلاح: الميثاق، التكوين، الإدارة"- مجلة فكر ونقد- ع100- يناير 2009- ص ص: 39-40 (بتصرف).

لا يخفى أن ما جاء في الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، يتميز بإجراءات عملية جد متميزة، تسعى لتحسين المدرسة، ومردودية التعليم من خلال المقومات التي اتخذتها كأسس للمتابعة، والمراجعة، والتقويم. والتي نراها بعيدة عن التحقق على أرض الواقع؛ مما يجعلنا نؤيد تلك المخاوف التي لازمت الباحثين والدارسين، وذلك لأن المدة التي مضت على انطلاق العمل بالرؤية نَقَّتْ على نهاية المدى المتوسط (6 سنوات)، ومع ذلك لم نتمكن حتى الآن، من الإطلاع على أي تقرير من المجلس الأعلى للتعليم، ولا من الوزارة الوصية يبين لنا النتائج التي تم الحصول عليها خلال هذه الفترة الزمنية. وما أفضت إليه عمليات المراقبة والمتابعة، والاجراءات التي تم اتخاذها سواء على المستوى النظري أو التطبيقي.

مما يجعل التساؤل قائما، هل بإمكان الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) أن تحقق ما لم تحققه الإصلاحات السابقة؟ وأية ضمانات على ذلك؟.

الفصل الثالث

الطول المقترحة لإصلاح المناهج

التعليمية بالمغرب

تؤكد عمليات الإصلاح المتعددة من خلال محطات أساسية ومنذ الاستقلال إلى اليوم، على صعوبة الوضع التعليمي بالمغرب، وعلى معاناة أصحابه في تحسين جودته ومردديته؛ بالرغم من الجهود الجبارة التي بذلت، وما زالت تبذل في هذا الإطار، إلا أنه لا يزال التعليم بالمغرب يعاني من عدة مشاكل تهم المناهج والبرامج، والموارد البشرية، وتهم أيضا البنيات، والمؤسسات وغير ذلك مما له علاقة بالموضوع.

ولذلك يقتضي إصلاح التعليم النظر إلى المشاكل الأساسية بواقعية ومسؤولية، تستلزم عملا تشاركيا من كل المكونات الأساسية للمجتمع، كما يقتضي نظرة ثاقبة، وشاملة لمعظم القضايا التي تتطلب الإصلاح. وهذا بدوره يفترض تقديم بعض الحلول، والمقترحات الرامية لإصلاحه بحسب ما نراه مناسبا وضروريا.

المبحث الأول

التحديد الدقيق للغايات والأهداف

عند الإصلاح

ينبغي أن يبدأ الإصلاح التربوي من تصور شامل وواقعي للغايات والأهداف، التي تعينها السياسة العامة للبلاد، لأن ذلك هو الإطار العام الذي يحكم التغيرات، والتحولات الرامية إلى الإصلاح في باقي الخطوات الموائية لها.

وتحديد الغايات العامة يعطينا انطبعا عن نمط الفلسفة المستهدفة من التعليم، وكذلك الأهداف التي نريد تحقيقها منه، آخذا بعين الاعتبار للشروط، والظروف المناسبة لذلك عبر الزمان والمكان، والمحيط العام؛ وليس هذا العمل بالسهل، وإنما هو عمل يتطلب عدة كفاءات، وطاقات بشرية مختلفة.

لهذا نقترح مجموعة من الإجراءات نراها مساعدة على تحديد دقيق للغايات،

منها:

أ- الرؤية الاستراتيجية

إذا نظرنا إلى المخططات الإصلاحية السابقة، سنلاحظ بأنها تفتقر إلى رؤية استراتيجية، ومعنى ذلك أن التصور الاستراتيجي لكل محطة إصلاحية يحتاج إلى تحديد دقيق لكل المكونات اللازمة للإصلاح. وينبغي أن تكون الأسئلة الواردة بخصوص الموضوع حقيقية تلامس مكن الخلل، والنقص بكل دقة، وتحاول إيجاد الحل المناسب لها، وعدم التهاون في ذلك.

كما ينبغي أن يكون الفكر الإصلاحي ذا بعد استراتيجي يفهم الواقع، ويدرك حيثياته، ويستشرف المستقبل، ويحدد معالمه وأبعاد الإصلاح فيه. ويجب ألا يكون الاقتصار على بعض المكونات الجزئية من عمليات الإصلاح، طاغيا ومسيطرا على إرادة المصلحين؛ مثل «إشكالية الازدواج اللغوي، وقضية المناهج، وتشكل البيداغوجيا المنتهجة، أو قضية ربط التعليم بسوق الشغل - ليست- قضايا إستراتيجية رغم أنها العنوان البارز للإصلاح المرتقب»⁽¹⁾.

¹-إصلاح منظومة التربية والتكوين- مرجع سابق- ص:18.

ولكن الاستراتيجية الحقيقية، ينبغي أن تكون أوسع من ذلك حتى تشمل المجتمع ككل، وتشمل اعتقاداته، وتصوراته الفكرية والثقافية، ومنظومته الاقتصادية والسياسية؛ وترتبط بالواقع الاجتماعي الذي يدرك مستوى العيش لدى أفراد، لئلا يكون إغفال أي من هذه الأمور، سبب الانتكاسة والفشل في تحقيق الإصلاح.

كما أن الاستراتيجية في أبعادها تعني المراقبة، والمتابعة للخطط الإصلاحية، كما تعني المحاسبة الصارمة عند ملاحظة أي تقصير، أو تهاون في أداء العمل الذي تحدده غايات الإصلاح. على اعتبار أن «الرؤية التي تعزل المدرسة عن سياقات تشكل المجتمع وتمايزاته رؤية قاصرة تعبر عن فلسفة بائسة (..)» إننا بحاجة إلى تغيير وليس إلى إصلاح، لأن خطاب الإصلاح يعني استمرارية أنساق قيمية متحكمة دون السماح بقيم جديدة تتجه نحو إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية وعلاقات القوة التي توطر الصراع بين فئات المجتمع وطبقاته»⁽¹⁾.

وعليه، فإننا نأمل من الرؤية الإستراتيجية (2015-2030)، المعتمدة حاليا في عملية الإصلاح، أن تأتينا بالجديد، وأن تحقق لنا الأهداف المرجوة، التي نتصورها على الشكل التالي:

ب- الرؤية الشمولية

ونقصد بها أن عملية الإصلاح التربوي ينبغي ألا تقتصر على رؤية تبعية، أو تصور جزئي يتناول القضية في إطار وحدات مستقلة عن بعضها، في الوقت الذي يلزم أن يكون النسق الكلي، والتصور العام هو الذي يعطي الإدراك الحقيقي لمعنى الشمولية؛ لأننا من خلال ذلك نتناول مجالا أوسع بخلاف النظرة الضيقة.

ولأنه لا يمكن معالجة «مشكل التعليم بمعزل عن باقي المجالات الأخرى السياسية والاقتصادية والاجتماعية، لأن معالجته يجب أن تكون شاملة وواقعية

¹- المرجع نفسه والصفحة نفسها. وينظر أيضا: أزمة النظام التعليمي في المغرب-مرجع سابق- ص: 88.

ومتكاملة. إن مشروع مجتمعي ينطلق من واقع الأمة، يحافظ لها على ثوابتها المتمثلة في مقومات هويتها الحضارية المغربية، بأبعادها المتميزة: دينيا ولغويا»⁽¹⁾.

نعتقد أن مفهوم الشمولية، يمتد في المجال أفقيا بحيث يشمل كل القطاعات، والمؤسسات العامة في الدولة، فلا يستثنى منها قطاع مهما كان حجمه، ودوره في المجتمع؛ من أجل الخروج برؤية واضحة تعطي أبعاد المسار الإصلاحي وضوحا وامتدادا لا يتوقف، وعموديا بحيث ينبغي أن تكون الرؤية عامة، وليس تكنوقراطية إجرائية، بل يتعين أن تكون مركزة على مكونات المنظومة التعليمية من أعلى هدف (الغايات والمرامي والمقاصد) إلى أدنى هدف إجرائي له ارتباط بالمقررات الدراسية.

فالشمولية في الإصلاح «لا تتم بالرؤية القطاعية التجزئية، ولا بالرؤية التكنوقراطية الإجرائية والإدارية، ولا يتم أيضا بتوظيفه في إطار لعبة سياسية ضيقة الأفق، ولا يتم بالتبني الآلي لتوصيات الهيئات الدولية، ولا باستنساخ نماذج جاهزة، ولو كانت ناجحة في بيئتها. فالمنظومة التربوية هي بنية فرعية من كل بنيوي مجتمعي، وتتأثر إيجابا وسلبا بمحيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي»⁽²⁾.

ولأن النظرة الشمولية تعني اتخاذ الاحتياطات اللازمة من أجل إنتاج فلسفة إصلاحية، متكاملة تقتضي الاستمرارية والدوام. بخلاف النظرة التجزئية التي تكون «ناتجة عن رؤية ضيقة للوظيفة التربوية، ومرد ذلك، في اعتقادنا إلى اختزال الفاعلين (المصلحين) لوظيفة المدرسة في الفعل التعليمي دون التربوي، فالوظيفة التربوية تخرق مجالات وحقوقا عديدة، كالإعلام والثقافة والشأن الديني.. استحضار كل هذه القطاعات من أجل وضع إستراتيجية أشمل للإصلاح. والأكثر سوءا من ذلك

¹ - ما مدى التزام التعليم في المغرب بالهوية الحضارية؟ -مرجع سابق - ص: 89.

² - عبد الله الخياري: "الإصلاحات التعليمية في المغرب، قراءة في كتاب" هوامش على دفتر إصلاح التعليم"، مجلة التدريس-ع9-10-س2018-ص: 124.

هو تشتت الفعل التعليمي (التربوي) بين قطاعات عديدة (تربية وطنية، تكوين مهني، تعليم عالي، بحث علمي)، يجعله قاصرا على ترصيص نظرة شمولية للقطاع»⁽¹⁾.

ت- المرونة والانفتاح

يجب على كل مشروع إصلاحي أن يتسم بالواقعية والموضوعية، والمرونة والقابلية للتطبيق والإنجاز، بعيدا عن التعامل الاختزالي الضيق بالانفتاح على التجارب الأخرى، والاستفادة منها بما يلائم خصوصيات المجتمع ككل. وتكييفها بما يناسب البيئة العامة، مع استحضار الحس الواعي التقويمي الذي يواكب الانفتاح.

ومن القضايا التي تحتاج إلى قدر كاف من المرونة، قضية التعليم، بما يصطبغ به من حساسية قد تستهدف خصوصية المجتمعات، لذلك تكون المرونة صفة تضمن له قابلية التمدد والتقلص، والتفاعل الإيجابي مع الأحداث والمتغيرات، ولكن دون الخروج عن الأصل المقصود من الإصلاح.

ولا يمكن تحقيق النجاح في أي مشروع إذا لم يكن منفتحا على تجارب الآخرين مستغلا ومستثمرا لها، فهو نظام رفيع ودقيق، ولكنه واسع جدا، حتى إنه لينفتح على كل الدراسات والأبحاث الجديدة والجادة. إنه في «قوة وسعة الانفتاح على الرؤية المستقبلية باستمرار، وهذا ما يؤسس لمنهجية تقييمية مساهمة لكل المراحل على مستوى التخطيط، وعلى مستوى التطبيق المباشر، وهي غير المراقبة التربوية في شكلها المعهود، لأنها بحث واستشراف علمي تربوي بالأساس، كما أنها بقدر ما ترمي إلى تدارك النقص والخلل في الخطة المطبقة في الآني والمباشر وعلى المدى القصير، فإنها كذلك تلاحظ وتؤسس فرضيات وتجارب من أجل بدائل التجديد، إذ لا يمكن لمنهاج وخطة مهما كانت طبيعتها ومصدرها أن تحتفظ براهنتها أو صالحيتها إلا في حدود مردوديتها الإيجابية، ولفترة معينة في ضوء التطور والتقدم»⁽²⁾.

¹ - إصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 19.

² - التربية والتحديث - مرجع سابق - ص: 79.

وبناء عليه، فإن المرونة تعني بالنسبة إلينا بعينين اثنتين:

- **البعد الأول:** يقتضي منا الاجتهاد والتجديد بالانفتاح على المحيط الخارجي، وعدم الجمود على الرأي الواحد. لأن من شأن ذلك، أن ينعكس سلبا على معنى المرونة التي تقتضي الانفتاح المنضبط والمسؤول، باختيار الرأي الأنسب، وإهمال غير المناسب، وتدبير الاختلاف بنجاح.

- **والبعد الثاني:** يعنينا المعرفة الصحيحة والإيجابية، ليست حكرا على مجتمع دون مجتمع خاصة في عصر العولمة، وإنما هي قاسم معرفي تشاركه جميع الأمم والشعوب تأخذ منه بقدر ما تحتاج إليه.

ومن أجل هذا، كان الاهتمام بالدراسات المستقبلية، والنظر إلى المستقبل كبعد محوري، وكعملية ديناميكية مستمرة في الزمن، وفقا لعوامل التطور السوسيو تاريخي المحدد. ضرورة الاستحضار في كل مشاريع الإصلاح، لأهمية التحولات السريعة لمجتمع المعرفة المعولم، وتأثيراتها، بشكل خاص على مآل أنساق التربية والتعليم والتكوين⁽¹⁾.

إن علاقة المرونة بالمكونات التربوية، علاقة التكيف والانضباط التي تفرضها الطبيعية على الكائنات الحية، لتتلاءم مع محيطها الاجتماعي الجديد. لذا فهي تسير «بموازاة مع التحولات الاجتماعية المحيطة، وضرورة التكيف والمواكبة لما يجري على مستوى التربية والتكوين، تفرض بين الحين والآخر تعديلات على مستويات مختلفة وفي درجات معينة، مما لا يستقيم معه التمسك الكامل والحرفي، بما تم الانطلاق به، أو من أجله، شريطة أن يتم ذلك كله بتحليل وفهم قائمين على استيعاب ووعي بيداغوجي-برغماتي سليم ودقيق»⁽²⁾.

¹ - ينظر: حسن علوض: "الإصلاح التربوي ورهانات المستقبل"، مجلة علوم التربية-54- يناير 2013- ص:138.

² - التربية والتحديث -مرجع سابق- ص:85.

إن المرونة توحى في بعض دلالاتها، باللامركزية الفكرية التي تمنع الانفتاح على غير المجال الذي تعينه وتحده، فهي تقتضي «اللامركزية فكرية تربوية، لا مناص منها، ولا تأجيل لها في جميع الظروف. لأنها تعني انطلاق المربين إلى أقصى الحدود في الابتكار والاجتهاد من حيث المحتوى التربوي التكويني، ومن حيث الطرق والوسائل، وآليات المواءمة مع المحيط، وإدماج الفاعلين المعنيين من هيئات ومؤسسات وأشخاص بخبراتهم وذواتهم، في السيرورة التربوية حسب الظروف والمتطلبات»⁽¹⁾.

¹- المرجع نفسه - ص: 78.

المبحث الثاني

إشراك المجتمع المدني بكل مكوناته في الإصلاح

لنجاح أي إصلاح تعليمي أو غيره، لابد من انخراط المجتمع بكل مكوناته، ليساهم في رقي البلاد وتنميتها، بتنظيم ورشات وطنية يساهم فيها الخبراء، والتربويون، والأطر، والمجتمع المدني؛ وإبعاد التعليم عن المزايدات السياسية، والانتخابية، والقرارات الأحادية الضيقة، لأن مجال التربية يتطلب: «إرادة سياسية صادقة، والإرادة الصادقة تقتضي التدبير الشفاف لمختلف مشاريع الإصلاح، والتدبير الشفاف يستلزم ربط المسؤولية بالمحاسبة بإجراء تقييم لمختلف العمليات السابقة ونشرها للعموم لكي يتاح لكل مواطن الإطلاع على النتائج التي تمخضت عنها، ليدرك أنه معني بالإصلاح شأنه في ذلك شأن باقي مكونات المجتمع لأن التعليم شأن مجتمعي وليس شأنًا قطاعيًا فحسب»⁽¹⁾.

لهذا، لابد من بذل الجهود للتنسيق بين مختلف الفاعلين والمتدخلين، والأطر التربوية، وأولياء الأمور، والهيئات الإدارية، والإعلام، والأسرة.. لإعادة الاعتبار للمدرسة الوطنية.

لأن التعليم «لم يعد إصلاحًا أنيا ولا لحظيًا، بل إصلاحًا يتسم بالسيروية والدينامية والتطور تماشيًا مع التغيير الذي يلحق المجتمع ثقافيًا واجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا.. بالموازاة مع ذلك ينبغي المساهمة في رقي كل المكونات الداعمة للمنظومة التعليمية (الأسرة، الإعلام، الاقتصاد)»⁽²⁾.

وبما أن التنمية قضية وطنية، ومشكلة عامة لا تتحقق إلا بتضافر الجهود المختلفة، فإن التعليم هو الآخر مسألة وطنية، بل هو أم القضايا الأخرى التي لا تنفك عنه، ولا تخرج إلا من رحمه. لهذا ينبغي إدراج المقترحات، والملاحظات، والتقويمات العامة لكل الفاعلين التربويين في عملية الإصلاح التربوي، لتوثيق عرى الوحدة الوطنية وتقويتها، ولضمان مؤسسة تربوية تبني مجتمعًا واعيًا، ومثقفًا متفاعلًا مع المحيط الذي يعيش فيه. فلذلك «لابد من انخراط المجتمع كله في عملية الإصلاح

¹- حول التربية والتعليم في المغرب- مرجع سابق - ص: 59.

²- المرجع نفسه- ص: 63.

من خلال الانخراط في دينامية جديدة تشمل قطيعة مع التمثلات الاجتماعية والقيم الخاطئة التي تبنى عليها؛ والعمل على تثمين قيمة العملية التربوية في المجتمع، والإيمان بالمعرفة باعتبارها قمة القيم، ولا شيء يعلو عليها في سلم القيم»⁽¹⁾.

أولا- التوظيف الناجع للإعلام

يعتبر الإعلام من المؤسسات المهمة في المجتمع، للدور التربوي والتوعوي الذي يقوم به، إذ يغطي قطاعات متعددة، وفئات مختلفة من كل الأعمار يصعب أن تغطيها البرامج التعليمية؛ وكذلك لما له من التأثير القوي من خلال مواده المتنوعة في الثقافة، والتوجيه، والترفيه وفي مختلف المجالات.

لذلك فإن توظيفه بالشكل الجيد، واستخدامه بالأسلوب الأمثل، يعد مفيدا للطلبة وللتلاميذ، ويصلح أن يكون رافدا داعما للمعرفة والوعي بشكل أكثر عقلانية لديهم، لكونه موجها إلى كل الفئات والبيئات بأسرع وأسهل طريقة. بل يمكن اعتبار أنه «لا حدود لآفاق الخدمات التربوية التي يمكن أن تقوم بها أجهزة الإعلام. وبخاصة حين تقدم برامج تعتمد أسلوب التعليم الذاتي، بالتعاون والتنسيق مع وزارة التربية، إنها بذلك تسد الثغرات التي قد لا تملك وزارة التربية الفرصة لسدها، كما أنها تنقل الخبرات التعليمية إلى مجالات أرحب وأكثر شمولاً، متخطية صعوبات العجز في المدارس أو في هيئات التدريس»⁽²⁾.

ولهذا يمكن للدولة أن تتخذ من مؤسسات الإعلام الواسعة، فضاء تربويا وتعليميا يساهم بكل قطاعاته في إصلاح المجتمع، وبناء الفرد الصالح؛ من خلال التعاون، والتنسيق بين وزارتي التربية والتعليم ووزارة الإعلام والاتصال، والاتفاق على برامج ذات صلة قوية بالمقررات الدراسية، لتوسيع مدارك المتعلمين، ومن أجل

¹- عبد الله الخيازي: "الإصلاحات التعليمية في المغرب، قراءة في كتاب" هوامش على دفتر إصلاح التعليم"، مجلة التدريس-ع9-10-س2018-ص:124.

²- يعقوب يوسف الغنيم: "ماذا يريد التربويون من الإعلاميين" في: ماذا يريد التربويين من الإعلاميين-ج1-ص:39.

تقديم الدعم للمدرسة والأسرة. لأن «التنسيق بين التربية والإعلام يعني ترشيد التكامل والتعاون بينهما، وتحقيق أهداف التربية التي هي أهداف المجتمع عامة داخل المدارس وخارجها. وتتصور جهازا للتنسيق بين الإعلام والتربية يضم ممثلين من الجانبين تمثل فيه وزارات وهيئات الدولة، ثم البحث عن صيغة مناسبة للتنسيق الإعلامي والتربوي على المستوى القومي»⁽¹⁾.

إن التكامل بين المواد الدراسية أمر حتمي، وضروري لتوحيد الجهود وتحقيق الأهداف، ويعد التكامل التربوي مع التكامل الإعلامي، مقصدا عاما وهدفا أساسيا، من أجل الغاية المتقدمة، وبغية تطوير الإعلام، والرفع من قيمته، ومردوديته في المجتمع الواعي، الساعي إلى تحقيق المعرفة، وتوسيع مجالها.

ولقد تأكدت أهمية الإعلام من خلال ممارسة التعليم عن بعد، على امتداد الحجر الصحي الملازم لوباء "كرونا"، وما نتج عنه من تباعد اجتماعي فرض على المغاربة تحولا منقطع النظير؛ إذا بادروا إلى استغلال وسائل الإعلام وقنواته التواصلية في تلقين التلاميذ والطلبة، المعرفة والعلوم النافعة وحققوا بذلك إنجازا غير مسبق⁽²⁾، مما يبين الدور الحقيقي والفعال الذي ينبغي للدولة استثماره عبر وسائل الإعلام، وعدم إغفاله.

ومن هنا يمكن، أن تتعدد خدمات الإعلام في المجتمع، بحيث لا يقتصر على الترفيه، والتنشيط وما إلى ذلك، بل يتعداه إلى تقديم الأنفع والأصلح للمجتمع، ويساهم في توعية الشباب بما ينتظرهم في حياتهم العلمية والعملية في سياق التوجيه، بهدف إخبارهم «وتنحية الشكوك والأخطاء المتعلقة بالمحتويات الضرورية لبناء قرارات مستقلة بالمحتويات الضرورية لبناء قرارات مستقلة وواعية ومحفزة. وبالتالي يصبح

¹ - "دور رجال التربية في تحقيق الأهداف التربوية خارج المدرسة من خلال وسائل الإعلام" في: ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ ج1- ص: 244.

² - نقصد على مستوى المعتاد والجاري به العمل، أما على مستوى النتيجة، والمردودية فالأمر يحتاج إلى دراسة علمية.

الإعلام بأبعاده المدرسية والمهنية من الأركان الأساسية للحياة المدرسية والمنهاج الدراسي، وله فوائد تربوية ونفسية واجتماعية»⁽¹⁾.

ومن أهم الفوائد النفسية والاجتماعية والتربوية للإعلام كونه مؤسسة تصل إلى أكبر عدد ممكن من الناس بكل سهولة، وفي ظروف مثيرة وجذابة، بحيث يستطيع أن يمرر وعيا لديهم، من خلال تقنياته المتطورة في كل المجالات المهنية، والتنمية، والتوعوية، والنفسية، والصحية، والتربية الأسرية، وغير ذلك من الأدوار التي تعتبر مفيدة في إتمام الدور الذي تقوم به المدرسة. فيقوم الإعلام بترشيد التلاميذ، وتوجيههم نحو «التعليم الفني والمهني الذي تمس الحاجة إليه»(..) وتعريفهم بالبرامج التي يقدمها، وعلاقة هذه البرامج بالمهن ومزاياها وفرص النمو والتقدم فيها»⁽²⁾.

وفي هذا الإطار، تكون وظيفة الإعلام، وظيفة إيجابية متصلة بالواقع، وداعمة لأسباب النهوض به، وتحقيق هذه الغاية يمكن أن يتم ذلك على مستويين:

- أولهما: تخصيص نسبة جيدة من حجم، وزمن وسائل الإعلام لأغراض مواد تعليمية وتربوية خالصة.

- وثانيهما: شمول المواد الإعلامية البحتة تحت إشراف تربوي يقدر المسؤوليات الإعلامية والتربوية.

فالمستوى الأول، سيحقق عملا إعلاميا تربويا، مجتمعا ومباشرا، يقدم خطوات متواصلة على طريق التطور، والنمو الروحي والمادي. وأما المستوى

¹ - حسن علوض: "الإصلاح التربوي ورهانات المستقبل -تقرير تركيبي حول ندوة تربوية-"، مجلة علوم التربية - ع54 - س يناير 2013 - ص:141.

² - يعقوب يوسف الغنيم: "ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ في: ماذا يريد التربويون من الإعلاميين؟ -ج1 - مرجع سابق-ص:244.

الثاني، فيضمن وظيفة إعلامية تدعم الاتجاه التربوي المقصود فتكون مشبعة به من ناحية، ولا تتعارض مع عناصر الاتجاه التربوي من ناحية أخرى⁽¹⁾.

ثانيا- الأسرة مؤسسة إصلاحية

تشكل الأسرة لبنة أساسية في بناء النسيج الاجتماعي في كل التجمعات، وفي الإطار الطبيعي للتعايش البشري؛ ولذلك ينبغي أن تقوم بدور أساسي وفعال في توحيد لحمة أفرادها، ومن خلالها ينطلق العمل التوعوي والتربوي، الذي تلازم به كل أسرة أبناءها، وتشكل من خلاله ملامح شخصياتهم الأولى، قبل اللحاق أو الالتحاق بالمدرسة. ولهذا يُعد الدور الذي تلعبه «أساسيا ومصيريا في تحديد شخصية الطفل من جهة، وتشكيل المواصفات التي يرغب فيها المجتمع من جهة أخرى، ذلك أن مسألة التطور والإصلاح والتحديث وغير ذلك من المقاصد الداعية إلى التغيير والتنمية، تتركز كلها في واقع الأسر داخل بؤرة الوظيفة التربوية للأسرة، على اعتبار أن هذه الخلية الاجتماعية تشكل المجال الطبيعي الأول الذي تتفتق داخله شخصية الطفل وفق النموذج المؤطر لها داخل الأسرة والمحدد لقاعدتها الرئيسية»⁽²⁾.

إن الأسرة الصالحة تعتبر مسؤولة أمام أبنائها، وعن تربيتهم تربية حسنة، حريصة على تخريج جيل نافع للبلد الذي ينتمون إليه، وليس هذا الأمر غريبا عن ثقافتنا الأصيلة، وعن وعينا بدور الأسرة، وخاصة الأم باعتبارها الملازمة الأولى ولأطول مدة للصغار. حتى إن الشاعر أحمد شوقي قال فيها:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق

وبناء على هذا، يلزم إشراكها في نشر الوعي، والمعرفة، التي ألقى جزء كبير منها على المدرسة والإعلام، والذي لا يبلغ تمامه، إلا بناء على دور الأسرة

¹ - ينظر: إدارة المواد التعليمية: "دور التربويين في تحقيق أهداف التربية من خلال وسائل الإعلام" في: ماذا يريد التربويين من الإعلاميين؟ - ج1 - ص: 266.

² - مستجدات التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 59.

الفعال. من خلال مواكبة «أبنائها في عملية التربية والتعليم، إذ بينت بعض التجارب الناجحة مثل ماليزيا، أن السر وراء سمو تعليمها راجع إلى انخراط الأسرة في عملية التعليم والتنشئة، فلا يمكن لها أن تحقق أهدافها المرجوة بعيدة عن الدور الفعال للنواة الأولى للمتعلم»⁽¹⁾.

ومن هنا، يمكن أن تتحدد بوضوح وظيفة الأسرة في المجتمع، بكونها تتجاوز توفير المتطلبات المادية لأبنائها، لتعمل على نشر الوعي والمعرفة استكمالاً لدور المدرسة؛ إذ يصبح مجال التوعية أرحب وأوسع، باعتبارها من الخلايا الأساسية للنسيج العام.

وبالتالي، لا بد من تحقيق المصالحة بين الأسرة والمدرسة على غرار التكامل المطلوب بين الإعلام والمدرسة، ويُعد ذلك مطلباً رهيناً «بشراكة حقيقية للمدرسة والأسرة، تنبني على الثقة والمصادقية؛ وتتأسس على الاعتراف المتبادل لتأسيس نظام تربوي، قائم على التوافق حول الثوابت والاختيارات البيداغوجية والقيمية التشاركية»⁽²⁾.

¹- حول التربية والتعليم في المغرب - مرجع سابق - ص: 228.

²- إصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 190.

المبحث الثالث

الربط بين الواقع المغربي والبرامج

والمناهج

أولاً- مراعاة خصوصيات المجتمع المغربي عند الإصلاح

تنبثق الفلسفة التربوية للمجتمعات من خصوصياتها الثقافية، والدينية، والإجتماعية، للربط بين مكوناتها، ولبناء الأجيال وفق أهدافها وغاياتها، ووفقاً لتصورها العام للنموذج المجتمعي المراد إخراجها وتحقيقه.

وفي ذلك ضمان لاستمرارية النسق المرجعي متماسكاً، وغير متناقض؛ وبالتالي، يمكن الحديث عن خصوصية المجتمع، واحترامها عند أي محاولة للتغيير، أو التقويم، أو الإصلاح. لأن احترام المرجعية، وضبطها يدل على وضوح التصور المستقبلي، المعتمد في بناء المشروع المجتمعي، بناء منسجماً وموحداً.

لأن وضوح التصور يدل على: «وضوح المرجعية ونضجها سواء من حيث تصور المشروع المجتمعي ووضوح أهدافه، أو من خلال عمقه الاستراتيجي ومدى قدرته على استلهاً وبناء خطط لتنفيذه وجعله ممكناً»⁽¹⁾.

واستكمالاً لهذا التصور، وتماشياً مع مستلزماته التربوية ينبغي تأليف المقررات الدراسية، وتطوير البرامج التعليمية وفق مقتضياته، باعتباره أمراً حتمياً ولازماً؛ وباعتباره أيضاً، أهم رابط بين الفكر وبين الواقع المعيش، ومؤدى ذلك تخريج مجتمع بخصوصيات متميزة ومنضبطة. ولأجل هذا، ينبغي «أن تتسم البرامج التعليمية بثلاث سمات أساسية هي:

- وضوح المرجعية وصلاحياتها للقيومية على الحياة وتوجيهها وجهة حياة

نيرة.

- وضوح الأهداف وجلأؤها وانبثاقها من وحي المرجعية.

- ملائمة الواقع وتلبية ضروراته وحاجاته الأساسية.

¹- إصلاح منظومة التربية والتكوين - مرجع سابق - ص: 120.

ولكي يصدر النظام التعليمي عن هذه السمات والركائز ويتوافر عليها، فإنه لابد من إعادة صياغته من حيث مرجعيته وفلسفاته من جهة، ومن حيث أهدافه وغاياته من جهة أخرى، ومن حيث علاقته بالواقع المعيش من جهة ثالثة»⁽¹⁾.

ويعتبر الاعتماد على الخصوصيات الأساسية للمجتمع عند أي تصور فلسفي أمرا لا يقبل النزاع، ولا يجوز التراجع عنه، باعتباره الإطار العام الذي يحكم باقي التصورات الجزئية، والأهداف الإجرائية التي ستنبثق من تلك الفلسفة، ومن تلك الخصوصية.

ولذلك يجب أن تتسم بالثبات، والاستقرار للسير بوضوح نحو أهداف معينة ومحددة؛ لأنه لا ينبغي فك الارتباط بين مرجعيات النظم التعليمية وفلسفاتها، لأنه يعني، فك الارتباط أيضا بين تلك النظم وأهدافها. بحيث: «تعاد صياغة أهداف كل مجتمع وحاجاته الأساس، الأمر الذي سيجعل تلك الأهداف نبيلة وسامية من جهة، وقابلة للتحقيق والتطبيق في الواقع المعيش من جهة أخرى، ويعني هذا تجاوز هدف إعداد فرد مادي، وهدف إعداد مجتمع مادي، ويحل محلها هدف إعداد فرد صالح يقيم مجتمعا صالحا مستقرا آمنا مطمئنا»⁽²⁾.

إن نجاح أي فلسفة إصلاحية لابد لها من التمييز بين أمرين:

- الأول: الأسس الثابتة التي لا تقبل الهدم ولا الإسقاط، وهو ما يسمى بالثابت، باعتباره أصل المرجعية، وبه تنضبط الخصوصية وتستقل عن غيرها.

- والثاني: ما يصاحب الأول من تصورات جديدة، تواكب التطورات والتحولات الفكرية والسياسية، وكذا التحولات الخارجية، وهو ما يسمى بالمتغير. ويكون من سماته المرونة والانفتاح على الجديد، والاستفادة منه بقدر ما تفرضه الضرورة دون الخروج عن المقاصد العامة للثابت. لأن: «مستقبل منظومة

¹-ينظر: النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا- مرجع سابق- ص:110.

²-المرجع نفسه- ص:115.

التربية والتكوين رهين ببناء نموذج خاص يستند إلى مقوماتنا الحضارية ومؤهلاتنا المادية والبشرية، وليس استنساخا لتجربة أو تجارب نماذج أجنبية (خاصة النموذج الفرنسي)، لأن أي تجربة مرتبطة بسياقات خاصة أنتجتها، ومستلزمة للحظة فكرية وفلسفة تؤسس مرجعياتها المعرفية، كما أنها مرتبهة بزمن يرسم نضج مجتمع ما، وأفق تطلعات مواطنيه. فلا أعتقد أن نجاح مشروع إصلاح في بلد آخر قد يجعله ممكن التحقيق والنجاح في بلدنا، وأي اعتقاد في ذلك إفلاس نخبنا وكساد أمتنا، لأنها غير قادرة على استلهاهم تجربة في حدود ما تتيحه إمكانياتنا المعرفة»⁽¹⁾.

ومن مقتضيات الاعتماد على خصوصياتنا في البناء الفلسفي للتربية الإصلاحية، انتخاب هيئة متخصصة من ذوي الكفاءات المحلية تضم عدة خبرات، من أجل الخروج بتصور شامل ومندمج قابل للتحقق يعبر عن ذاتيتنا، وقدرتنا على تحديد الأهداف، والغايات بكل دقة وحكمة.

وأي تصور فلسفي لا يأخذ بعين الاعتبار هذه الخصوصية «المحلية والجهوية والوطنية لا من حيث الإمكانيات المادية المتوفرة، ولا من حيث المتغيرات السوسيو- الثقافية والسوسيو- اقتصادية للمجتمع. يجعل الحلول المقترحة حبرا على ورق لا تجد طريقها نحو التنفيذ والتقييم شأنها في ذلك المقاربات البيداغوجية المعتمدة التي في ظاهرها شيء من التربية الحديثة، وفي باطنها عمليا كثير من التربية التقليدية المعتمدة على الحشو والتلقين في غياب التجهيزات التربوية والمعدات الديداكتيكية»⁽²⁾.

وتعد الاستعانة بأهل الخبرة والتخصص في هذا المجال أمرا ضروريا، حتى وإن كانوا غير مغاربة، باعتبار أن "الحكمة ضالة المؤمن"، ولكن ينبغي تأطيرهم، وتوجيههم، بما يتوافق ومقتضيات الخصوصية المغربية، وحتى لا يكون بينهم، وبين أهل الخبرة والكفاءة المحليين أي صراع أو تناقض.

¹-إصلاح منظومة التربية والتكوين- مرجع سابق- ص ص: 141-142.

²-حول التربية والتعليم في المغرب- مرجع سابق- ص ص: 62-63.

كما أن الاعتماد كلياً على الخبرات الأجنبية ليس فيه أي ضمانات لاحترام الخصوصية المغربية. وتفادياً لذلك يلزم الاعتماد: «على الإمكانيات الوطنية في مجال البرامج والمناهج والوسائل والخبرات - مهما كانت متواضعة- والعمل على تنميتها، ورصد النفقات الإضافية الضرورية، بدل إضاعة المال العام ونهبه، والاستحواذ عليه وإنفاقه في الكماليات كما حصل في المشاريع السابقة والمخطط الاستعجالي»⁽¹⁾.

وعند إرادة تنزيل أي تجربة بيداغوجية، أو اعتماد أي منهج تربوي جديد، لابد من أخذ البيئة المحلية، والواقع الذي تنطلق منه الدراسة بعين الاعتبار، وأن تكون ملمة بخصوصيات المجتمع، وملائمة للمواصفات التي يتوقع أن تكون المدرسة المغربية على منوالها. وقبل تعميم هذه البيداغوجيا يلزم إجراء تجربة على نطاق محدود، وعلى عينة منتقاة من التلاميذ لتقويمها، وتعديلها، والوقوف على إيجابياتها، وسلبياتها لضمان الفعالية والنجاح.

خاصة وأن هذه البيداغوجيات التي نشأت في الغرب، والتي دعت إليها الحاجة في المدارس الأمريكية والأوروبية، لا تلائم الدول النامية ومنها المغرب، لأن تطبيق أي منهاج بيداغوجي، أو برنامج دراسي لا يستمد شرعيته من الوضع القائم في البلد، بل يتم عن طريق الإسقاط والتجريب لا يحقق نجاحاً، لأنه لم تتوصل إليه اجتهادات المعلمين، والمفتشين، ورجال التربية المغربية لكي تكون عناصر تطبيقه ملائمة لجسم المجتمع⁽²⁾.

ومقتضى هذا الكلام، أن البيداغوجية والمناهج التعليمية، التي تعتمدها الدولة في وضع المقررات الدراسية، تعكس في أبعادها المغزى العام للفلسفة المراد تنزيلها في الواقع. ولذلك، لابد أن يكون هناك تطابق كامل بينهما، وإلا فإن عدم ارتباط «هذا المنهاج أو ذاك بالبيئة المغربية أو ملائمتها للمواصفات التي توجد عليها المدرسة

1- أزمة النظام التعليمي في المغرب- مرجع سابق - ص: 55.

(2)-المرجع نفسه- ص ص: 133-134 (بتصرف).

المغربية، أو الوضعيات الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، أو الثقافية لأوليائهم وللوسط الاجتماعي عموماً، فلن يفيد المدرسة والجامعة، ولا التلميذ والطالب، ولا المدرس والمربي»⁽¹⁾.

ومن هنا، كان إلزامياً إحداث لجنة أو لجنة متعددة التخصصات، تنكب على فهم العلاقة بين التربية كفلسفة، وتصور لبناء اجتماعي معين، وبين الواقع المستهدف بكل مواصفاته ومكوناته. وهذا يتطلب مجهوداً كبيراً، وموارد مالية ضخمة، وظروفاً تسمح بالخلق والإبداع، بعيداً عن الضغط والتحكم. إن «معالجة مشكل التعليم لا يقتصر على استبدال بيداغوجيات بأخرى، بل يتطلب مجهوداً جباراً، وإرادة قوية، ويقتضي تكوين العنصر البشري للارتكاز على فلسفة تربوية واضحة تستجيب لحاجيات الأمة»⁽²⁾.

باعتبار العلاقة بين البيداغوجيا كمنهاج تعليمي، وبين البرامج والمقررات الدراسية علاقة تلازم لا تنفك إحداها عن الأخرى، حفاظاً على التكامل والاندماج، كما أن علاقتها بالواقع علاقة ضرورية، من أجل تنزيلها تنزيلاً صحيحاً، وكوحدة متكاملة الجزئيات، لاحتمال أن يؤدي عدم ذلك إلى التشتيت والتعارض بينها؛ فنخرج عن القصد والهدف.

¹-المرجع نفسه- ص:134

²- عبد الله ضيف: من الأهداف إلى الغايات- ص:116 (بتصرف).

ثانيا: ملاءمة المقررات الدراسية للواقع

تعتبر المقررات الدراسية بما تتضمنه من محتوى معرفي، عملا إجرائيا لتنزيل الفلسفة التربوية عموما على الواقع. ومعنى ذلك، أن تكون الاختيارات دقيقة تناسب الوضع الاجتماعي والثقافي للمتعلم، وتعكس روح المواطنة، والافتخار بالانتماء الشخصي للمجتمع وخصوصيته، لأن الضغوط والإملاءات البعيدة عن الاختيار الحر تنعكس سلبا على المتعلم، ويقوض التصور العام للفلسفة التربوية. وهكذا «أصبح ضروريا اليوم وضع برامج دراسية تمتاز بتماسك اجتماعي وسياسي. وهذا ما يجب أن يكون محط نقاش داخل المجتمع، وليس توافقا بين جماعات الضغط والإدارة. إنه لرهان ديمقراطي كبير أن يناقش المجتمع التوجهات الكبرى للبرامج الدراسية»⁽¹⁾.

وإذا كانت المقررات الدراسية قضية مجتمعية، فيلزم أن تراعى في غاياتها وأهدافها هذا المعنى، بحيث تخرج لنا أجيالا قادرة على الخلق والإبداع، وتوظيف المهارات والمعارف التي تتلقاها في المقررات الدراسية.

وتكون أهدافها «تربية الاقتدار والتميز، والتنوع، والمرونة، أي تربية تخلق المبدعين، وترعى الموهوبين، وتغرس في الناشئة قيم العصر. وتؤهلهم للتعلم الذاتي مدى الحياة، تربية تمكنهم من احتلال الموقع اللائق بين الأمم والشعوب (..) تربية تتصف بالمرونة والتعددية والجودة النوعية الراقية»⁽²⁾.

وإذا كانت المقررات بهذه القيمة فلاشك، أنها تروم بناء الفرد ومن ثم المجتمع برمته. ولذلك يجب أن تراعى: «توفير الجو الذي يتيح للمتعلمين فرص ممارسة

¹ - محمد بوبكري: قضايا تربوية - ص: 46.

² - أحمد أوزي: تقديم لمجلة علوم التربية - ع57 - س2013 - ص: 6.

مختلف التجارب التي تكسبهم غنى ونضجا في الشخصية عن طريق تحفيزهم ومنحهم الثقة في الذات واحترامها، والإحساس بهويتهم وانتمائهم الوطني والثقافي»⁽¹⁾.

كما يلزم أن تتوفر المقررات الدراسية على منظومة واسعة من القيم، التي تعبر عن مرجعية المتعلمين، وتنسجم مع الفلسفة العامة للتربية في البلد. لأنه من شأن ذلك دعم الترابط الروحي، والمعنوي بين مكونات المجتمع، وربط المتعلم بهويته وأصالته. ومن هنا، يتعين فيها «تدعيم القيم الإيجابية وتقديم النموذج الإيجابي الذي يتوحد معه المتعلم، فضلا عن الجانب الفني الهادف الذي يساعد على إمتاعه من جهة، وتمثله لثقافة بيئته وقيمتها وأعرافها من جهة أخرى، حتى يتكيف مع مجتمعه»⁽²⁾.

ثالثا: التكامل بين المواد المدرسة

إن التكامل بين العلوم والمواد المدرسية من المبادئ الأساسية، التي يجب أن تراعى عند تأليف المقررات الدراسية من قبل الهيئة التربوية المكلفة بذلك، ونقصد بالتكامل بين المواد مد الجسور، والقنوات النازمة لخيوط المعرفة المتناثرة في المواد، حتى تنتظم في وحدة متكاملة يصطلح عليها بـ"الكفايات الممتدة"، والتي تلغي الحواجز المعرفية بين التداخل الحاصل بين المواد المقررة. فالتكامل إذن: «تقديم المعرفة في نمط وظيفي على صورة مفاهيم متدرجة ومتراصة تغطي الموضوعات المختلفة دون أن تكون هناك تجزئة أو تقسيم للمعرفة إلى ميادين منفصلة (..) بهدف إظهار وحدة التفكير، والفصل غير المنطقي بين مجالات العلوم المختلفة يدل على الترابط

¹- عز الدين المعتصم: "المدرسة المغربية وسؤال القيم" في: إشكالات تنزيل القيم في المدرسة المغربية- ص:46.

²- المرجع نفسه- ص:47.

والاندماج بين عناصر وأجزاء منفصلة في كل متكامل في نسقه ومنظومة متكاملة ومنسجمة»⁽¹⁾.

وكما يكون التكامل المعرفي حتميا بين المواد المدرسية، فلا يمكن تصور تحقيق ذلك ما لم يكن ثمت تكامل معرفي في مناهج التدريس، الذي يعني: «الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم المعرفة للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظيمها تنظيما دقيقا يساهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، يدرك الطلاب من خلالها العلاقات المتبادلة فيه بين المواد الدراسية المختلفة»⁽²⁾.

وتتجلى أهمية التكامل المعرفي، في خلق ما يسمى بوحدة المعرفة لدى المتعلم، والذي يحفره على توسيع مداركه، وتعميقها. ولا يعوقه ذلك عند التخصص في مادة ما من الاطلاع على العلائق المنهجية النازمة لوحدات تلك المعرفة؛ وإلا فإن «كل مادة تبقى رهينة بخصائصها ومميزاتها في غياب أي تنسيق أو تعاون مع المواد الأخرى، بل إن الأمر قد يصل في غياب التنسيق، ومراعاة مبدأ تضافر المواد وتكاملها إلى حد التناقض بين المواد المدرسة. فما يبرم في مادة، ينقض في أخرى، فيقع المتعلم في اضطراب شديد، وبذلك تغيب الحقيقة، مما يؤثر سلبا على الأهداف المسطرة، إذ سيشوبها اللبس والاضطراب»⁽³⁾.

ويقوم التكامل في حقل التربية بتوحيد الفكر لدى المتعلم، وجعله أكثر تركيزا، وأكثر قدرة على فهم المشكلات والوضعيات المعقدة، وإيجاد الحلول السريعة والمناسبة لها، بعيدا عن التناقض والصراع الذي تخلفه المعرفة المحصلة من مواد متفرقة لا تنتظم في نسق الوحدة المعرفية.

¹-المصطفى البرجاوي: "المقاربة التكاملية لديدكتيك الجغرافيا"، مجلة علوم التربية- ع54- س2013- ص:131.

²-اللقاني وأحمد حسين وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس- ص:105.

³- سعيد حليم: نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي- ص:183.

لذلك صرح: «رجال التربية أن تقديم المنهج في صورة جزئيات متناثرة تختلف أهدافها من مرحلة إلى مرحلة، ومن مادة دراسية إلى أخرى، بل من موضوع إلى موضوع، ربما يكون من الأسباب التي تؤدي إلى القلق والصراع لدى المتعلم، وقد تعيق تكامل الشخصية لديه، وتسبب تأخره الدراسي نظرا لتجزئة الخبرات التربوية المقدمة له»⁽¹⁾.

إن الذي يمكن أن يحقق التكامل السليم بين المواد الدراسية من جهة، وبين المناهج المعتمدة بيداغوجيا في ذلك من جهة أخرى، هو الأثر الإسلامي الذي يؤلف بين كل المكونات البشرية⁽²⁾، وما ينتج عنها من أفكار وتصورات خاصة إذا كانت تعتمد كمرجعية أساسية في البناء، والتوجيه لمختلف القضايا الفكرية والمعنوية.

وقد أشرنا في بداية البحث إلى أهمية المنهاج الإسلامي⁽³⁾، وتميزه على باقي المناهج تكاملا وواقعية، وأكثر إيجابية على مستوى النتائج. وفي هذا المجال -التكامل بين المواد- «ينبغي أن يكون الأثر الإسلامي حاضرا في سائر المراجع التعليمية ومختلف الأسلاك وشعب التعليم بدءا من الروض والأولي وانتهاء بالثانوي والتعليم العالي، والعمل على مراعاة الانسجام والتكامل بين المواد الإسلامية والمواد الدراسية

¹ - المصطفى البرجاوي: "المقاربة التكاملية لديدكتيك الجغرافيا"، مجلة علوم التربية-ع54-س2013- مرجع سابق- ص: 132.

² - للتفصيل في التكامل المعرفي بين المواد الإسلامية والمواد المدرسة الأخرى ينظر: - يونس محسن: "التكامل مدخلا لاستصلاح مناهج تدريس العلوم الإسلامية بالجامعة" في: التعليم الديني بالمغرب- ج2- ص ص: 151-156.

- ربيع الحمداوي: "التعليم الديني بمؤسسات التعليم الجامعي أي مقاربة لتجديد الراديغم المعرفي" في: التعليم الديني بالمغرب- ج2- ص ص: 199-200.

- يوسف الكلام: "مشروع التكامل المعرفي بين علوم الشريعة والعلوم الإنسانية (دراسة تحليلية تقييمية لتجربة مؤسسة دار الحديث الحسنة)" - في: التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية- ص ص: 378-380.

- عماد الدين خليل: "ازدواجية التعليم الجامعي مرئيات للخروج من الأزمة" في: التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية- ص ص: 719-721.

³ - ينظر الفصل الأول من الباب الأول من البحث-ص: .

الأخرى، وبقاء التعليم العالي بمختلف شعبه وتخصصاته مصطبغا بثقافة إسلامي تتلاءم مع نوع التخصص»⁽¹⁾.

¹ - نادية حمالي: "العلوم الإسلامية وأثرها في التعليم الجامعي"، مجلة المحجة - ع485 - س2017 - ص:11.

المبحث الرابع

تأهيل الموارد البشرية

أولاً: الرفع من قيمة التكوين والتأهيل

لا يمكن لأي نظام تعليمي يروم تحقيق الإصلاح الحقيقي والجودة في التعليمات، من دون تكوين مؤهل للأطر التربوية في مستوياتها المختلفة تدريسا، وتوجيها، وتفتيشا، وإدارة، ومراقبة، وتقييما، وتقويما. باعتبار الوعي بأهمية ووظائف الفاعل التربوي في مختلف درجات مسؤولية تدبير، وتسيير حركية المنظومة التربوية.

إذ لا جدال في أن مهنة الأطر التربوية من أحوج المهن للتكوين التأهيلي الأساس بمواصفات الجودة المتعارف عليها عالميا، لأن «إعداد المدرس يعتبر أحد العوامل الأساسية في جودة المنظومة التربوية والتعليمية ونجاحها بشكل عام»⁽¹⁾.

لذلك فإن المنظومة التعليمية بحاجة لهندسة تكوينية واضحة المعالم والأهداف، لتأهيل أطر التربية والتعليم، تشمل التكوين الأساس، والتكوين المستمر حماية للمنظومة من كل انتكاسة محتملة، في ظل المستجدات الخطيرة التي عرفت في السنتين الأخيرتين حين لجأت الوزارة إلى التوظيف بالتعاقد⁽²⁾ دونما تكوين أساس للأفواج الأولى⁽³⁾.

ويعتبر التأكيد على ضرورة تكوين الأطر التربوية تكوينا علميا يؤهلهم لمهامهم، أمرا لا يقل أهمية عن التدابير الإجرائية عند وضع أي منهاج، أو تأليف أي مقرر دراسي، بل إن تكوين الأطر يعتبر أولوية تفرضها الحيطة والحزم، بغية تنزيل تلك المقررات والمناهج، تنزيلا يحقق المبتغى والأهداف المرجوة منها.

¹ - أحمد أوزي: جودة التربية وتربية الجودة - ص: 126.

² - للتفصيل في مسألة التوظيف بالتعاقد ينظر: محمد بنلحسن: "التوظيف بعد التكوين والتوظيف بالتعاقد في مهن التربية والتكوين وجودة التعليمات"، مجلة النداء التربوي - ع21-22 - س2017 - ص ص: 74-86.

³ - ينظر: خالد البورقادي: "التكوين مدخل الجودة في المنظومة التربوية"، مجلة النداء التربوي - ع21-22 - س2017 - ص: 12.

ومن أجل ذلك، يتعين اتخاذ مجموعة من الإجراءات الصارمة، التي تعتبر ضرورية لتفعيل التكوين والتأطير بصفة عامة لدى كل الموظفين، وخاصة رجال التربية والتعليم:

- رد الاعتبار المعنوي للفاعل التربوي، وتحسين صورته العامة في الأوساط المهنية.

- تقديم التحفيز المادي والمعنوي للأطر التربوية⁽¹⁾.

- إعداد أطر التدريس والمراقبة بما يكفي لسد الحاجة.

- الرفع من أهمية التكوين البيداغوجي لدى المدرسين للرفع من مستواهم، والرفع من المردودية.

- ضرورة تحديد المعايير الملائمة لخصوصية المهنة عند الولوج وعند التخرج.

- أهمية الدراسة التشخيصية العملية لوضعية تكوين الموارد البشرية في المنظومة، وضرورة بناء مرجعية وطنية للتكوين الأساس والمستمر، مع توفير الموارد المالية اللازمة والكافية.

- تدارك ثغرات التكوين الأساس والمستمر، وتوحيد مساطر التكوين وتوجيهها الوجهة المحققة لبناء التحكم في الكفايات المطلوبة.

- الاعتناء بالتأهيل النفسي والوجداني والتواصل للخرجين، وربط التكوين المستمر بالترقي في المسار المهني، والاستفادة من تغيير الوضعية انتقالا وتولية المناصب المسؤولية⁽²⁾.

¹-لمزيد من التفصيل والاطلاع فيما يخص الاهتمام بالأطر التربوية ماديا ومعنويا، وتكويننا وتأهيلنا ينظر: المصطفى البرجاوي: حول التربية والتعليم في المغرب -مرجع سابق- ص ص115. وينظر أيضا: 119-131.

²-مصطفى شكري: "التكوين في الرؤية الاستراتيجية: التقييم، الرهان، الآفاق"، مجلة النداء التربوي- ع21-22- س2017- ص:45-46.

إن الحديث عن تحسين الخطوات العملية عند تكوين وتأطير الخريجين، ينسحب على كل الهيئات المتصلة بنظام التربية والتعليم، بحيث تلقى كل جهة فيه ما يناسبها من تطوير، وتحديث في مجال تخصصها. ذلك لأن «مواكبة المستجدات الحديثة على مستوى المناهج التعليمية والوسائل الديداكتيكية، يستلزم تكويننا مستمرا، سواء تعلق الأمر بالمفتشين التربويين أم بهيئة التدريس، كونهم جميعا أحوج إلى تحسين الطرائق والأساليب المعتمدة وفق الاصطلاحات البيداغوجية الرامية إلى الرفع من جودة التعليم»⁽¹⁾.

ثانيا إدماج تكنولوجيا المعلومات في المنظومة التعليمية

يعتبر توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنظومة التعليمية من الوسائل المهمة لمسايرة المستجدات الحاصلة، والاستجابة للمتغيرات المطردة؛ لما تضطلع به هذه الموارد الرقمية من أدوار مهمة، كدعامات تربوية تدرج في بناء التعلّيمات، والرقمي بالوضعيات، والمواقف التعليمية. لذلك فإن: «إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم لا يتخذ شكل إضافة مادة تتعلق محتوياتها بالحاسوب وبمكوناته وبرمجياته، وإنما هو توظيف للمهارات والمعارف المتصلة بهذه التكنولوجيا في أنشطة التعلم بهدف بناء المعرفة. فهو يمنح عملية التعلم بعدا إضافيا من شأنه أن يجعل المتعلم يبني مسار تعلمه بصفة فعلية، ويبحث بنفسه عن المعلومة أينما وجدت حتى يغني مكتسباته ويطور قدراته، ويوسع آفاقه بدخوله في علاقات تواصل متعددة ومتنوعة مع عدة مصادر وأطراف وعوالم معرفية»⁽²⁾.

ومع هذا، لا يمكن الاستغناء في المؤسسات التعليمية عن الوسائل التكنولوجية الحديثة، لما تحقّقه من خدمات سريعة ومفيدة تربوية، واجتماعية، ومؤسسية، وتواصلية، واقتصادية. تتمثل فيما يلي:

¹ - عبد العزيز خلوقة: "المدرسة المغربية ورهان الجودة"، مجلة علوم التربية - ع57-س2013- ص:28.

² - عبد الغني اسليماني وشرف الدين حاجي: "توظيف الموارد الرقمية بالمدرسة الابتدائية الواقع والآفاق"، مجلة النداء التربوي - ع21-22-س2018- ص:115.

- فتح المجال أمام المتعلم للإسهام في بناء المعرفة بنفسه، وذلك عبر تدبير التفاعلات البيداغوجية التي تسمح بها هذه الوسائط.
- مساعدة المتعلم في التعلم والمعلم في التدريس بشكل ميسر، وسريع يساعد على اختصار الوقت والجهد.
- جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصال دعائم للقيام بأجزاء من الدرس وليس هدفا في حد ذاتها، وإنما هي وسائل فقط.
- تقليص نفقات الدولة والأسرة لتأهيل المتعلم وتكوينه⁽¹⁾.
- تسهيل الانفتاح على الثقافات الأخرى، وخلق جسر للتواصل بين المؤسسات والمعاهد والجامعات.
- تيسير خدمة البحث العلمي بتوفير مكتبات إلكترونية وكتب مصورة PDF..
- توفير الجدولة، والتوصيل، والتتبع، والاتصال، والاختبارات، والتخزين، وبناء الصفحات الخاصة سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.
- يشمل النظام المعلوماتي قاعدة تقنية لإدارة محتوى التعلم وإدارة المعارك الخاصة بوحدة التعلم.
- يتيح النظام المعلوماتي البناء المستقيم لمشاريع التكوين المستمر، سواء عبر أنظمة التكوين عن بعد، أو عبر التشبيك التربوي مع المؤسسات الوطنية والدولية⁽²⁾.

كما يؤدي استغلال التقنيات التكنولوجية والمعلوماتية في الجانب المؤسسي التربوي، إلى نتائج مثمرة ك: «ربح الوقت في أخذ القرار المبرمج والمناسب دون الحاجة إلى عقد اجتماعات مطولة مكلفة ومتوقفة على حضور الفاعلين، وسهولة

¹ عبد الرحيم الرحيوي: "التربية الرقمية وتأهيل التعليم"، مجلة علوم التربية- ع57- س2013- ص ص:42-43.

² -ضرضاوي التهامي: "مقومات الهندسة الذكية للفضاء الأكاديمي الرقمي اعتمادا على التقنيات المعلوماتية للتواصل"، مجلة علوم التربية- ع53- س2012- ص:27.

الاستشارة، ودوام التواصل ويسره مما يتيح المراجعة المستدامة للخطط والمشاريع خصوصا ضمن التكوينات الممتحنة»⁽¹⁾.

ثالثا: تشجيع البحث العلمي وتطويره

لا يمكن للعلوم أن تتقدم في بلد ما دون أن يولي أصحابها اهتماما مناسباً لمجال البحث العلمي، باعتباره مصدر المعرفة ولبنتها الأولى. ومن ثم لابد من البحث الجاد عن سبل تفعيله، وتقويمه بما يحقق الغرض. وذلك، لأن الاهتمام بهذا الموضوع يقتضي الأمور التالية:

- توطيد العلاقة بين الجامعات وسوق الشغل لتحقيق التنمية، لأن الأصل في التعليم أن يكون في خدمة تنمية المجتمع. ولقد أصبح معيار العلم والتعليم يقاس بمردوده على الفرد والمجتمع، وأصبح معيار نجاح التعليم الجامعي يقاس بانغماسه في شؤون مجتمعاته يتحسس مواطن المشكلات، ويشخص الداء، ويصف الدواء، ويتحسس أيضا حاجات وطموحات المجتمع، ويرسم الطريق إلى تحقيق تلك الطموحات⁽²⁾.

- الدعم المادي في البحوث العلمية؛ وتوفير منح للطلبة الباحثين طيلة سنوات البحث، وتوفير المكتبات والوسائل التقنية والمعلوماتية واللوجستية..

- إختيار البحوث التربوية المبدعة المرتبطة بقضايا المجتمع بعيدا من محاكاة للنموذج الغربي، لأن ذلك قد يجعلها غير متناسقة ومندمجة، وتصبح المنظومة التربوية برمتها مشوهة وغير قادرة على التغيير والنهوض.

- القيام ببحوث ودراسات علمية معمقة عن المشكلات التربوية، من خلال الجمع بين البحوث النظرية والتطبيقية، والبحث في مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته، والتي تؤدي إلى حسن فهم الممارسين في الميدان الصفي للعملية التربوية

¹-المرجع نفسه- ص:27.

²- عبد الرحيم الحسناوي: "التربية والتنمية المستدامة"، مجلة علوم التربية- ع59- س2014- ص:27.

والتعليمية للمشكلات القائمة فعلا، وفي النهاية تفضي إلى تحسين العمل التربوي. وهذا لن يؤدي أكله، إلا إذا تم دعم البحث ماديا مختبريا واستحضارها في أي إصلاح تربوي⁽¹⁾.

- ضرورة الاستفادة من التجارب الدولية، وما وصلت إليه من بحوث ودراسات جادة، واستثمارها في الاتجاه الذي ينفع بحوثنا العلمية ويثريها، ويفتح أمام طلبتنا آفاق البحث، وتطوير أساليبه وآلياته، وعدم الانغلاق السلبي على الذات، وتكريس الجمود والتخلف. بشرط أن يكون منسجما مع أهدافنا وغاياتنا المتميزة.

- توجيه البحوث التي تنجز في مراكز التكوين، وانتقاء موضوعاتها بدقة، وحسن استثمارها، وربطها بقضايا تهم التعليم العالي والمنظومة التربوية خاصة للمتخرجين من: كلية التربية، والمدارس العليا للأساتذة، والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ومراكز المفتشين، والجامعات التي تنجز فيها بحوث في مجال التعليم والتعلم في مستوى الدكتوراه.

ولا يمكن للبحث العلمي أن يتقدم ويتطور إذا لم يتم الاهتمام بالتعليم الجامعي كمنظومة ناظمة لمسالك العلوم وأساليب البحث فيها، لأن نمط التعليم العالي بقدر ما يكون مفيدا ومتطورا، بقدر ما يشجع البحوث الجادة، ويكشف عن الكفاءات العلمية المقتدرة.

ولأجل الرفع من مستوى التعليم الجامعي في العلوم الإسلامية خاصة والعلوم الإنسانية عامة، يجب ما يلي:

- تحديث وتحسين برامج العلوم الإسلامية ومناهجها في التعليم الجامعي، مع استغلال الوسائل الحديثة من إعلاميات ووسائل الاتصال، والإعلام بهدف تكييفها مع حاجات المجتمع ومصالحه؛ وذلك بتوسيع وتنويع تخصصاتها ومسالكها ووحداتها في اتجاه تكوينات أخرى، الأمر الذي سيمكنها من تخليق المجتمع من جهة، ومن جهة

¹- ينظر: حول التربية والتعليم في المغرب- مرجع سابق- ص: 75.

أخرى من تمتين ما يربط بين عجلة البحث في العلوم الإسلامية والعلوم الإنسانية والاجتماعية من منظور إسلامي. وذلك بإحداث مسالك بين الدراسات الإسلامية ودراسات جامعية أخرى، كالدراسات القانونية والاقتصادية والسلوكية، الأمر الذي ينجم عنه فوائد مشتركة، ويفتح مجالات عديدة للبحث العلمي في هذه الحقول⁽¹⁾.

- ضرورة تجديد الفكر وفتح باب الاجتهاد: ويتطلب ذلك «فقهاء مفكرين أو مفكرين مثقفين، إذ لا يكفي أن يكون هناك مفكرون لا يملكون آليات الاجتهاد، ولا مجتهدون لا يملكون خبرات العصر المعرفية»⁽²⁾.

فالفقيه أو المفكر ملزمان في اجتهادتهما اعتماد مقاصد الشريعة الإسلامية وتوجيهاتها، لحل ما يستجد من قضايا ومحدثات، ما يقتضي الدفع بالبحث العلمي الجامعي نحو التمكن من آليات العصر، التي لها ارتباط بالدراسات النفسية والسلوكية، ومعاهد البناء الحضاري لتحقيق التنمية ليس في مجال الاقتصاد والسياسة فحسب، بل وعلى مستوى الفكر والعقل حتى يكون خلافا مبدعا متحررا من قيود التقليد والتبعية العمياء، بل يكون على بصيرة في المواقف والاختبارات ما ينعكس على البحث العلمي بالجدة والنضج والتطور.

- التكامل في البحوث بين الجامعات ومراكز البحوث، من الوظائف الأساسية للجامعات المشاركة في خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية بالبحوث النظرية والتجريبية التي تحقق طموحات الإنسان المسلم، وتطلعاته في ربط حياته بدينه وقيمه وثقافته⁽³⁾.

ولتحقيق ذلك لابد من إحداث خلية، أو لجنة علمية متخصصة تقوم بتوجيه المبتدئين نحو ما تحتاجه الأمة عامة والجامعات خاصة، من دراسات وأعمال فكرية لتفادي

¹ - محمد بلشير الحسني: الدراسات الإسلامية بين الحاضر وأفاق المستقبل - ص: 52-53 (بتصرف).

² - عماد الدين خليل: "ملاحظات حول المشروع الحضاري"، مجلة إسلامية المعرفة - ع9 - س1977 - ص: 116-117.

³ - عباس محبوب: "المنهج ووظيفة الجامعات الإسلامية"، مجلة الأمة - ع60 - س1985 - ص: 13.

العشوائية العلمية، ومن جهة أخرى، لقطع الطريق أمام المتطفلين والانتهازيين. وبالتالي، تحقيق هدفين كبيرين:

الأول: انتقاء علمي مفيد ومواكب للحياة ومستجداتها.

والثاني: خلق روح الإبداع، والإنتاج في نفسية الباحث؛ ولا مانع هنا من تحفيز الطلبة والباحثين بمختلف المساعدات، والمنح المادية لنفس الغرض⁽¹⁾.

- الانفتاح العلمي والثقافي بين الجامعات المغربية وجامعات العالم الإسلامي، وتفعيل المشاركة في التظاهرات الفكرية والثقافية والمؤتمرات الإسلامية العلمية، التي تقام عن طريق قنوات التواصل الحديثة بحضور متخصصين أكفاء في شتى العلوم، وتقديم ما يستلزم من دراسات جادة في إعداد وإنجاز البرامج العلمية العالمية.

- السعي إلى تحديث الفكر الجامعي الإسلامي كي يتموقع بين التيارات الفكرية والحضارية المعاصرة، ويعمل على رفع التحديات المطروحة على الإسلام والمسلمين. ومن ثم إخراج العلوم من عزلتها ورتابتها، وجعلها تواجه الأحداث، وتتصدى للجهات المترصدة بالهوية ومقومات الشخصية المسلمة، وتصحيح الافتراءات والادعاءات عن الإسلام وثقافته بتعاون مع المنظمات الإسلامية المتخصصة⁽²⁾.

- إبراز التراث العلمي والحضاري للأمة الإسلامية، الذي يضمن تنقية السلبات واضطرابات التأليف، ثم تقديمه ونشره، وتسييل الأضواء عليه ليكون بداية نهضة علمية حضارية شاملة تستفيد من الماضي لتعمر الحاضر وتثري المستقبل. قال رجاء جارودي في هذا الصدد: «إن نهضة الغرب لم تبدأ في إيطاليا مع إحياء الثقافة الرومانية اليونانية، بل بدأت في إسبانيا مع إشعاع العلوم والثقافة العربية

¹-نادية حمالي: "آفاق البحث في العلوم الإسلامية بالتعليم الجامعي"، مجلة العلوم الاجتماعية والتربوية- ع26- س2018- ص:980.

²-ينظر: الدراسات الإسلامية بين الحاضر وآفاق المستقبل-مرجع سابق- ص:49 (بتصرف).

والإسلامية، ولكن النهضة الغربية هذه لم تأخذ من العلوم الإسلامية سوى منهجها التجريبي (في حين) أن الإسلام لا يفرق بين العقيدة والعلم والتقنية، كما لا يفرق بين البحث عن القوانين والأسباب، والبحث عن الغايات والمعاني، ولا بين القوة التي توفرها لنا التقنية للسيطرة على الأشياء ووجوب استعمالها كوسيلة لعبادة الخالق»⁽¹⁾. وهذا يدل على أن البحث الجامعي لابد أن يراعي الجانب النظري العلمي الصحيح، كما لابد له من مراعاة الجانب الغيبي الإيمانى حتى تتكامل الصورة والمعرفة. وبالتالي، تكتسب العلوم قيمتها الشرعية والعلمية.

وتعتبر هذه المقترحات أهم ما أمكننا من عرضه في إطار العمل الإصلاحي لمناهج وبرامج البحث العلمي، ولا ندعي أننا قد أحطنا بكل الملاحظات والحيثيات التي لها ارتباط بموضوعنا، ولكننا عرضنا أهم ما يمكن اعتماده كأول خطوة في هذا الاتجاه، وقد يأتي غيرنا بما عجزنا عن الوصول إليه دعماً للبحث العلمي وتطويراً له.

¹-عباس محجوب: "المنهج ووظيفة الجامعات الإسلامية"، مجلة الأمة- ع60- س1985- مرجع سابق- ص:11.



خاتمة البحث

من أهم النتائج التي توصلت إليها في البحث ما يأتي:

✓ إن بين المعنى الاصطلاحي واللغوي لمفهوم (الغزو الفكري)، ترابطا وصلة وطيدة، حيث أن كلمة (الغزو) استعملت في عدة معاني منها: الإغارة على أمة من الأمم للاعتداء عليها، وانتهابها، وعن طريق الفكر بتدمير القوى المفكرة فيها. وهذا ما أشار إليه المركب (الغزو الفكري)، التي يتطابق معناها في اللغة مع معناها في الاصطلاح، رغم اختلاف آراء المفكرين العرب حول دلالة المفهوم ومعناه.

✓ إن مصطلح (الغزو الفكري)، لم يذكر بلفظه لا في القرآن الكريم ولا في الأحاديث النبوية، وإنما تمت الإشارة من خلالهما إلى معانيه، ومظاهره، وأساليبه، وخطورته، ونتائجه في عدة نصوص.

✓ انقسام المفكرين العرب إلى مؤمن بالغزو ومنتصر له، وإلى منكر رافض له؛ واعتمد هؤلاء المنكرون على ضرورة التداخل والتقاطع الثقافي بين الأمم بلا اعتبار للحدود، وأن الفكر، والقيم، والثقافة إنتاج مشترك. وزاد الأمر استفحالا مظهر العولمة الذي صهر العقول والأفكار في بوتقة واحدة، حتى صار الكون قرية واحدة تسوده أفكار موحدة، وقيم موحدة، ومشاريع موحدة لتخريج كائن بشري موحد في التفكير، وطرق العيش، والتعاطي مع القضايا الخاصة والعامة. بينما يرى المؤمنون بالغزو الفكري ضرورة استحضار الخصوصيات الثقافية، والدينية، والحضارية لكل أمة، على الرغم من التداخل والتعايش الواسع بين الشعوب والأمم.

✓ يعتبر المنهج اطارا عمليا، يحكم المعرفة ويضبط قواعدها، ويؤسس لطرق تنميتها، وكلما كان المنهج دقيقا، وعلميا، وواقعا، كلما كانت المعرفة تمثل الحقيقة بنسبة أكبر، وترتبط بالواقع بشكل أوضح؛ وكلما كان المنهج مضطربا، متفككا، غير منضبط كانت الرؤية المعرفية ضبابية يكتنفها الغموض، ولا ارتباط بين جزئياتها، فضلا عن أن تجسد المعرفة الحقيقية. ويعتبر المنهج الإسلامي بخصائصه

المتميزة، وبضوابطه المتوازنة أشمل منهج، وأقربه إلى الحقيقة لكونه يهتم بالقضايا اهتماما متوازنا شموليا وواقعيا.

✓ الغزو الفكري مظهر من مظاهر الإستعمار، ومخلفاته الماثرة في مجالات الحياة الإسلامية عامة، والقطاعات الحيوية خاصة كالسياسة والاقتصاد؛ باتباع أنظمة الغرب كالاشرافية، والرأسمالية، والليبرالية. وكذلك في المجال التربوي والعلمي باستيراد البيداغوجيات، والنظريات الغربية، واسقاطها على الواقع المغربي دون مراعاة المناسبة، والعلاقة بينها وبين الواقع المعيش.

✓ تعددت مظاهر التبعية في المجتمع المغربي، واتخذت أشكالا وأبعادا مختلفة، تمثلت في أحداث المؤسسات والمعاهد الأجنبية، والخاصة المشتغلة بالنمط الغربي؛ باعتبارها أرضية لاستنبات الثقافة الغربية، وتقديم الدعم لها؛ وإن كان ذلك يسبب يضايق التعليم العمومي والتعليم الديني الأصل، ويقطع الطريق أمامهما إما مباشرة أو بالتبع. لذلك تعتبر اعتماد اللغة الأجنبية في التدريس من أهم المظاهر التي تجسد التبعية للغرب، وبالتالي يزيد من معاناة اللغة العربية من التهميش، والإقصاء، والضعف، بالاعتماد أحيانا على اللهجة العامية، أو الأمازيغية، أو الخليط من هذين، واللغة الفرنسية كأسلوب للتواصل والتداول اليومي.

✓ للغزو الفكري آثارا قوية على النسيج الاجتماعي بكل مكوناته المؤسساتية والبشرية، بسبب ما انتحل من عادات، وتقاليد، وقيم غريبة عنه، سواء في الأسرة، أو في المدرسة، أو في المجتمع. وما تبع ذلك من أنماط بيداغوجية، ومناهج تربوية مستوردة، وزاد الأزمة تعقيدا وتعقيدا. بالإضافة إلى التحكم في النظام الاقتصادي، والعمل على توجيهه وفق الفلسفة الغربية المادية، التي لا تحترم القيم، والأخلاق العامة للبلاد، في الانتاج، والتصنيع، والتسويق، بقدر ما تراعي الربح، وتكديس الثروات.

✓ مر التعليم في المغرب بعدة أزمتات ومشاكل منذ الاستقلال الى اليوم، تجلت في التدخلات الإصلاحية المتعاقبة، للخروج بمنظومة تربوية فعالة، تعيد للمدرسة قيمتها، وللتعليم دوره الرائد في تطوير المجتمع، وتحديث مؤسساته. وتعتبر تلك المحطات الإصلاحية أهم التوقفات التاريخية، حيث ظهر الميثاق الوطني (2000-2009)، وأعقبه البرنامج الإستعجالي (2009-2012) كخطة لإنقاذ الميثاق الوطني من الفشل الذي آل إليه. وبعد ذلك بقليل ظهرت الحاجة إلى تكوين رؤية واسعة، واستراتيجية للتعليم تكون أكثر واقعية، وأطول مدة يمكن من خلالها تتبع مراحل الإصلاح بالتقويم، والتعديل، والتوجيه. فظهر ما يسمى بالرؤية الاستراتيجية التي تمتد من 2015 إلى 2030.

✓ إذا كان إجماع المفكرين الإصلاحيين، والتربويين على أهمية مشاريع الإصلاح في مجال التعليم ببلادنا، ورغم ذلك لا تحقق تلك المشاريع أهدافها المرسومة لها، ما يعني أن إحدى حلقات الربط، والتماسك بينها غير موجودة وهي: إما غياب الأهلية، والكفاءة الحقيقية في لجن الإصلاح، أو عدم التوافق بين المخطط الإصلاحي، وطبيعة التركيبة المستهدفة به، أو غياب العزيمة، والإرادة القوية لتحقيق الإصلاح، وقد تكون هذه العوامل كلها وراء ذلك الفشل. وعليه، يجب إعادة النظر في هذه الآليات، والاقتصار على ذوي الكفاءة العلمية، والإرادة القوية في الإصلاح وتمكينهم من ذلك.

✓ من القضايا الأساسية التي ركزت عليها الرؤية الاستراتيجية، إعادة صياغة الفلسفة التعليمية بالمغرب، بما يتناسب مع المرحلة، والواقع الاجتماعي بتحديد الأهداف والغايات، وإعادة تأهيل الأطر، وتكوينها تكوينا عصريا، كما ركزت على اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية، ولكنها لم تغفل اللغات الأجنبية، واعتبرتها أساسية في بعض الأسلاك، كاحداث مسالك البكالوريا الدولية. وعملت قدر الإمكان على تطوير البرامج والمناهج الدراسية بما يوسع مدارك المتعلم، ويؤهله لعالم الشغل؛

لذلك عملت على ربط التعليم العالي والتأهيل المهني بسوق الشغل، ومقتضيات النظام الجديد.

✓ يقتضي اصلاح التعليم تضافر جهود جميع المؤسسات التربوية، والإعلامية، والأسرة، وجمعيات المجتمع المدني، والقطاعات الوصية، من أجل تحقيق الأهداف، والغايات المرجوة منه، والمحافظة على القيم الدينية والوطنية في نفوس الناشئة، وترسيخ قيم السلوك المدني.

✓ تستوجب عملية الإصلاح تفعيلًا سليماً للمناهج، وهذا يقتضي إعداد أطر مؤهلة تأهيلاً مهنيًا وعلميًا، حتى يعطي ثماره المنتظرة، وأهدافه المسطرة. فضلاً عن تحقيق التكامل، والإنسجام بين البرامج والمناهج، ومتطلبات الواقع المغربي، وخصوصياته الحضارية والثقافية والدينية.

خلاصات البحث

خلصنا من خلال هذا البحث إلى مجموعة من التوصيات نجملها في الأمور

التالية:

■ لا ينبغي للإصلاح التربوي أن يكون دخيلاً على جسد المجتمع، وذلك لأمر بسيط، كونه لا يتسم بالحياد والصدق فيما يقدمه من مقترحات بهذا الخصوص. لهذا نرجو أن يكون الإصلاح وليد الرغبة الجماعية وتحت طائلة الحاجة. فأما الرغبة الجماعية، فيراد بها هنا مشاركة جميع الأحزاب والهيئات السياسية والفكرية والنخبوية الوطنية في ذلك الإصلاح والإسهام فيه، من أجل حماية المصلحة العامة التي يجب تقديمها على أي مصلحة خاصة. كما أنه لا ينبغي اعتماد القرارات الدولية والتوجيهات الخارجية على أنها بريئة، وأنها تريد فعلاً تطوير آليات التعليم، وتحسين جودته، إلا بعد تمحيصها والتدقيق فيها، والنظر إليها من مختلف الجوانب والزوايا حتى تنزل في الواقع تنزيلاً مناسباً. فمثلاً البنك الدولي واليونسكو وغيرهما تقدم

للشعوب دراسات تقويمية، ومقترحات تعديلية، ثم سرعان ما تنقلب ضدها، وتؤكد عدم جدواها أو فاعليتها، وأن الإصلاح يقتضي تغييرها وتجاوزها.

■ اعتبار التعليم قطاعا محوريا ترتبط به جميع هياكل الدولة، وقطاعاتها الحيوية، وذلك لأن المؤسسات التي تجسد الدولة، وعلى أساسها تنهض ويكون بها قيامها، لا يمكن لها الخروج إلى الواقع، ولا المساهمة الفعالة في تحريك قاطرة الاقتصاد، والتنمية الشاملة إلا بتعليم جيد ومنتج. فإذا كانت تلك المؤسسات تمثل هيكل الدولة وجسدها، فإن التعليم يعتبر روحها الباعث للحياة والنشاط فيها، ولو لم يكن للتعليم فضل، سوى محو الجهالة ومحاربة الأمية لكفاه بذلك شرفا، فكيف وقد يزيد على ذلك بتلك المميزات، وتأهيل جميع المؤسسات.

■ تجاوز النظرة التقليدية للتعليم، والتي تعتبره قطاعا يستنزف مجهودات الدولة، ولا ينتج بالمقابل أي شيء.

■ إن التعليم نمط حياة شامل، وليس منحصرا في فضاء القسم أو الجامعة، بل يعتبر قاطرة التنمية الحقيقية. فالفلاحة في عصرنا علم، والصناعة علم، والاقتصاد علم، والطب علم، والهندسة علم، وتيسير الجامعات علم، وبناء الدولة كلها بعلم، ولا يحقق الجودة في هذه المكونات شيء أفضل من التعليم. ولأجل هذه الغاية العظيمة لا يرتبط إصلاح التعليم بالمدرسة والجامعة فحسب، أو بالمقررات الدراسية والبيداغوجية والديداكتيكية، بل لابد من إدراج هذه القطاعات كلها، وغيرها من القطاعات، في مخطط الإصلاح، أولا لربط التعليم بالمحيط الاجتماعي ربطا وثيقا، وثانيا لأجل ربطه بالقطاع المتحكم في هيكل التنمية الشاملة.

■ يجب الإكثار من مؤسسات التعليم وتنويعها، وذلك عن طريق خلق علاقات تكملية وتكاملية فيما بينها، ولا ينبغي لبعض القطاعات أن تتحول إلى ميدان صراع وتنافس بين الكتل السياسية، والنخب الفكرية المختلفة، تروج لأفكارها وإيديولوجياتها، بما يناقض المدرسة والأسرة في بناء الأجيال. ولأن الشعب الواعي والمتعلم يحسن اختيار التيار الفكري الذي يرفع المصلحة العامة، ويخدم بلده

بإخلاص؛ ولعل التناقض الذي تعيشه المدرسة، وبعض وسائل الإعلام الرسمية أو الإلكترونية يجعل الإصلاح عسيرا وصعبا، وقد يكون مستحيلا.

■ ضرورة مواصلة الاجتهاد، والانتاج العلمي في العلوم الإسلامية حتى تحافظ على أدائها الوظيفي، وقوتها الإجرائية لتظل خادمة لقضايا الأمة والانسانية. والعناية بإنجاز بحوث جامعية في بناء الجسور الممكنة بين العلوم، وعرض قطيعات العلوم الإسلامية، وقواعد الثابتة بطرق علمية معاصرة.

■ إنشاء مراكز للبحوث الإسلامية، تكون تابعة للمؤسسات الجامعية أو بالموازاة معها، بهدف البحث النظري العلمي عن الأساليب الناجعة لمعالجة آفات المجتمع، وتسليط الضوء عليها من جهل ومرض وفساد.. باعتبارها عناصر التخلف، والتعثر الحضاري. وضرورة تشجيع البحوث التربوية التي تسعى إلى تشخيص واقع التكامل في مناهج التعليم بمختلف أسلاكه ومستوياته وبأبعاده: المعرفية، والاجتماعية، والبيداغوجية.

وعلى الجملة، يمكنني القول بعد الذي سلف: إنني كنت أهدف من خلال هذا البحث إلى توضيح الأسباب وراء فشل الإصلاحات التعليمية، وما تتخبط فيه من عراقيل إلى اليوم، وبيان دور المناهج التعليمية في إغناء المنتج التربوي، وتحسين أدائه، وضرورة تطويرها لمسايرة المستجدات، ومواكبة المتغيرات للمحافظة على خصوصية المجتمع، ووضعها في المسار الصحيح نحو التقدم والازدهار، بعيدا عن الفلسفات، والأفكار الدخيلة التي تقصي مظاهر الشخصية المغربية، ولا تعمل على تطويرها في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنظريات التربوية، وكذلك في الساحة الفكرية والثقافية.

ولقد بذلت في سبيل تحقيق هذه الغاية أقصى ما أستطيع من جهد، وبينت قدرا كبيرا مما كنت أروم إليه من هذه الدراسة، ولا أزعم أنني قد أحطت بكل ما يحتاجه هذا البحث من تحليل وتوضيح، وبيان لجوهر المشكلات التي يعاني منها القطاع التربوي

على أمل أن تتصدى له جهود المفكرين والباحثين لسد النقص فيها، وتقويم الزلل والخطأ الذي قد أقع فيه. وفي النفس أمل إن طال العمر، وسمح المجال بذلك أن نوسع بحثنا في دراسة المناهج، والوقوف على الصعوبات التي تواجهها، والإحاطة بها بشكل دقيق وعميق عن طريق دراسات ميدانية مركزة، وربطها بالإصلاح المرتقب- الرؤية الإستراتيجية (2015-2030)- لملامسة الواقع بشكل أفضل، وليكون التنظير مع التنزيل متكاملين ومنسجمين محققين للغايات وللأهداف المتوخاة منهما، وتشجيع بحوث ودراسات كثيرة لترصد الخلل، وموطن الداء، واقتراح الحلول المناسبة له.

وفي الختام، نلتمس من القارئ الكريم أن يتسع صدره لما عسى أن يعترض هذا البحث من النقص والتقصير، فلم أقصد من ذلك شيئاً، وإنما لضعفي وغفلتي عنه؛ فقد سعيت إلى أفضل ما أستطيع جمعا ودراسة وتحليلاً. فإن وفقت في ذلك فمن الله تعالى، وإن قصرت عن ذلك أو زللت فمني ومن الشيطان. وأرجو أن أكون قد وفيت الحق في تقديم هذا البحث.

والله التوفيق والسداد

فهرس المصادر والمراجع

مرتبة ترتيبا البائيا مع تقديم عنوان الكتاب على اسم المؤلف

أولاً: القرآن الكريم برواية ورش.

ثانياً: كتب تفسير القرآن

❖ تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب
المجيد (التحرير والتنوير): محمد الطاهر بن عاشور، دار التونسية للنشر-
تونس (ب.ط) - 1984م.

❖ تفسير القرآن العظيم (ابن كثير): أبو الفداء إسماعيل بن كثير
الدمشقي، تحقيق محمد حسين شمس الدين- دار الكتب العلمية- بيروت- ط1-
1419هـ.

❖ جامع البيان عن تأويل آي القرآن (تفسير الطبري): محمد بن
جرير الطبري، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي- دار هجر (ب.م)-
ط1- 2001م.

❖ الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي): أبو عبد الله محمد
شمس الدين القرطبي، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش- دار الكتب
المصرية- القاهرة- ط3- 1964م.

ثالثاً: كتب تفسير الحديث

❖ التيسير بشرح الجامع الصغير: زين الدين محمد المناوي،
مكتبة الإمام الشافعي- الرياض- ط3- 1988م.

❖ الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح البخاري): محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر- دار طوق النجاة (ب.م) ط1- 1422هـ.

❖ سنن أبي داود: لأبي داود سليمان بن عمرو الأزدي السجستاني، تحقيق محمد محيي الدين عبد المجيد-المكتبة العصرية-صيدا- بيروت (ب.ط)(ب.ت).

❖ السنن الكبرى: أحمد بن الحسين أبو بكر البيهقي، تحقيق محمد عبد القادر عطا- دار الكتب العلمية- بيروت- ط2- 2003م.

❖ عون المعبود شرح سنن أبي داود ومعه حاشية ابن القيم: تهذيب سنن أبي داود إيضاح علله ومشكلاته: محمد أشرف العظيم آبادي، دار الكتب العلمية- بيروت- ط2- 1415هـ.

❖ فتح الباري شرح صحيح البخاري: أحمد بن حجر العسقلاني، دار المعرفة- بيروت- (ب.ط) 1979م.

❖ المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم: مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق محمد فوائد عبد الباقي- دار إحياء التراث العربي- بيروت (ب.ط)(ب.ت).

❖ المنهاج بشرح صحيح مسلم بن الحجاج: أبو زكرياء بن شرف النووي، دار إحياء التراث- بيروت- ط2- 1992م.

❖ نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار: محمد بن علي بن محمد الشوكاني، تحقيق أنور الباز- دار الوفاء- المنصورة- مصر- ط3- 2005م.

رابعاً: المعاجم اللغوية والقواميس

❖ تاج العروس من جواهر القاموس: محمد بن عبد الرزاق الزبيدي، تحقيق عبد المنعم خليل إبراهيم وكريم سيد محمد محمود-دار الكتب العلمية-بيروت-ط3-2012م.

❖ لسان العرب: محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر- بيروت (ب.ط) (ب.ت).

❖ مختار الصحاح: محمد بن أبي بكر الرازي، دار الكتب العلمية- بيروت- ط1- 1994م.

❖ المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: أحمد محمد بن علي الفيومي، المكتبة العلمية- بيروت (ب.ط) (ب.ت).

❖ المعجم الوسيط: مجموعة من المؤلفين، مطبعة مصر-القاهرة (ب.ط)- 1962م.

❖ معجم مقاييس اللغة: أحمد بن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون- دار الجيل- بيروت- ط1- 1991م.

المعاجم التربوية:

✓ معجم المصطلحات التربوية في المنتهج وطرق التدريس: اللقاني، أحمد حسين وعلي الجمل، عالم الكتب -القاهرة (ب.ط) 1999م

✓ المعجم الموسوعي لعلوم التربية: أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- ط1- 2006م.

✓ المنهل التربوي: عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- ط1- 2006م.

خامسا: المراجع العربية

❖ أبجديات البحث في العلوم الشرعية : فريد الأنصاري، دار السلام-القاهرة-ط4-2015م.

❖ أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب: عبد الله الشارف، منشورات نادي الكتاب لكلية الآداب- تطوان- ط2- 2000م.

❖ أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها: التبشير، الاستشراق، الاستعمار: حسن حبنكة الميداني، دار القلم- دمشق- ط8- 2000م.

❖ أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي: خالد الصمدي وعبد الرحمن حليلى، دار الفكر- دمشق- ط1- 2007م.

❖ أزمة المثقفين تجاه الإسلام في العصر الحديث: محسن عبد الحميد، مكتبة أسامة بن زيد- الرباط- ط1- 1985م.

❖ أزمة النظام التعليمي في المغرب، الأسباب والمعوقات: الحسين رحمون، مطبوعات الهلال- وجدة- ط1- 2012م.

❖ الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري: محمود زقزوق، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (كتاب الأمة)- قطر- ط1- 1404هـ.

❖ الإسلام في مواجهة الغزو الفكري الاستشراقي والتبشيري: محمد مهدي بخيت، دار مجدلاوي- عمان الأردن- ط1- 2011م.

❖ الإسلام في وجه التغريب: أنور الجندي، دار الاعتصام- القاهرة (ب.ط) (ب.ت).

❖ أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب (الأصول والامتدادات): مصطفى محسن، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء- ط1- 2001م.

❖ إشكالات تنزيل القيم المدرسية المغربية: مجموعة من المؤلفين، كلمات للنشر- الدار البيضاء (ب.ط) 2018م.

❖ الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956/1994: المكي المروني، منشورات كلية الآداب- الرباط- ط1- 1996م.

❖ إصلاح منظومة التربية والتكوين، الأسئلة المغيبة: سعيد العلام، (ب.د)- ط1- 2015م.

❖ الإصلاحات التعليمية بالمغرب: دراسة على مستوى الوظائف والمكونات (1956- 2001): محمد غزالي، منشورات جامعة الحسن الأول- سطات- ط1- 2014م.

❖ أضواء جديدة على الحروب الصليبية: سعيد عبد الفتاح عاشور، دار القلم-القاهرة (ب.ط)- 1964م.

❖ أضواء على مشكل التعليم بالمغرب: عابد الجابري، دار النشر المغربية- الدار البيضاء (ب.ط)- 1973م.

❖ الإيمان والحياة: يوسف القرضاوي، دار المعرفة- الدار البيضاء- (ب.ط) (ب.ت).

❖ التبشير والاستعمار في البلاد العربية: مصطفى الخالدي عمر

وفروخ، منشورات المكتبة العصرية صيدا- بيروت (ب.ط) - 1986م.

❖ تبعض التعليم وخصوصية الجامعة (الميثاق الوطني للتربية

والتكوين): إدريس قصوري، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء (ب.ط) 2011م.

❖ تحرير الوعي الإسلامي نحو الخروج من السياجات الدوغماتية

المغلقة: محمد أركون، ترجمة هاشم صالح- دار الطليعة- بيروت- ط1- 2011م.

❖ التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر: زغلول

النجار، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (كتاب الأمة)- قطر- ط1- 1409هـ.

❖ تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل: محمد الغزالي،

دار الشروق- بيروت-(ب.ط) (ب.ت).

❖ تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل: محمد الغزالي، دار

الشروق- القاهرة- ط5- 2003م.

❖ التربية والتحديث: مبارك ربيع، دار الأمان- الرباط- ط1- 2005م.

❖ التصورات التربوية الجديدة: جميل حمداوي، إفريقيا الشرق-

المغرب (ب.ط) 2014م.

❖ تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة: محمد بن عبد الله

الدويش، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (كتاب الأمة)- قطر- ط1- 2013م.

❖ التعليم الديني بالمغرب تشخيص واستشراف: مجموعة من المؤلفين، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة ط1- 2017م.

❖ التعليم بالمغرب بين تحديات العولمة والإصلاح المنشود: مجموعة من المؤلفين، منشورات التجديد-مطبعة القرويين-الدار البيضاء- ط1- 1999م.

❖ التعليم في المغرب العربي دراسة تحليلية لسياق التعليم في المغرب والجزائر: عابد الجابري، دار النشر المغربية- الدار البيضاء (ب.ط) 1989م.

❖ التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية: مجموعة من المؤلفين، المعهد العالمي للفكر الإسلامي- فيرجينيا- ط1- 2012م.

❖ جوانب من الغزو الفكري المعاصر: محمد أمين السماعيل، منشورات كلية الآداب- الرباط- (ب.ط)- (1997م).

❖ جودة التربية وتربية الجودة: أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- ط1- 2005م.

❖ الحداثة والتربية: المصطفى الشباك، ترجمة: محمد أسليم- دار الثقافة الدار البيضاء- ط1- 1999م.

❖ الحرب الحضارية الأولى: المهدي المنجرة، مطبعة إفريقيا الشرق- الدار البيضاء- ط2- 1991م.

❖ حركة المدارس الحرة بالمغرب (1919-1970م): جون جيمس

ديمس، ترجمة سعيد المعتصم- مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء- ط1-
1991م.

❖ الحرمان والتخلف في ديار المسلمين: نبيل صبحي الطويل،

منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (كتاب الأمة)- قطر- ط2-
1404هـ.

❖ الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية: توفيق يوسف

الراعي، دار الوفاء- المنصورة- ط1- 1988م.

❖ الحلول المستوردة وكيف جنت على أمتنا: يوسف القرضاوي،

دار المعرفة- الدار البيضاء (ب.ط) (ب.ت).

❖ حول التربية والتعليم في المغرب، الرهان والواقع: المصطفى

البرجاوي، منشورات الزمن- المغرب (ب.ط)- 2017م.

❖ الخصائص العامة للإسلام: يوسف القرضاوي، مؤسسة الرسالة-

بيروت- ط2- 1983م.

❖ الدراسات الإسلامية بين الحاضر وآفاق المستقبل: محمد

بلبشير الحسيني، مطبعة المعارف الجديدة- الرباط (ب.ط) 2003م.

❖ دراسات في التربية والمجتمع: محمود محمد سلطان، دار

المعارف - القاهرة (ب.ط) 1975

❖ دراسة في البناء الحضاري (محنة المسلم مع حضارة عصره):

محمود محمد سفر، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (كتاب الأمة)-قطر-ط1-1409هـ.

❖ الدعوة إلى العامية المسار والأهداف: مصطفى بن حمزة، دار

الأمان- الرباط (ب.ط)-2019م.

❖ دليل تطوير أساليب إدماج التربية الإسلامية في المناهج التعليمية:

صالح ذياب هندي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو(ب.ط)-2000م.

❖ الديمقراطية في المغرب من التأجيل إلى التزوير: عابد

الجابري، دار النشر المغربية-الدار البيضاء (ب.ط) 2002

❖ الدين والنص والحقيقة، قراءة تحليلية في فكر محمد أركون:

مصطفى الحسن، الشبكة العربية للأبحاث-بيروت-ط1-2012م.

❖ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح في أفق (2015-2030) المنطلقات

والمرجعيات والأسس: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية-الدار البيضاء- (ب.ط)-2017م.

❖ رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية: عابد

الجابري، دار النشر المغربية-الدار البيضاء-ط4-1983

❖ الظاهرة القرآنية عند محمد أركون، تحليل ونقد: أحمد بوعود،

منشورات الزمن-الدار البيضاء (ب.ط)-2010م.

❖ العالم الإسلامي والاستعمار السياسي والاجتماعي: أنور

الجندي، دار الكتاب اللبناني- بيروت (ب.ط) - 1973م.

❖ العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر

ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر (المقدمة): عبد الرحمان بن خلدون، دار الفكر (ب.ط) (ب.ت).

❖ عداد اليهود للحركة الإسلامية: علي زياد محمود، دار الفرقان-

عمان-الأردن-ط2-1983م.

❖ العرب والفكر التاريخي: عبد الله العروي، المركز الثقافي

العربي- الدار البيضاء- ط5- 2006م.

❖ علم مناهج التربية: الأسس،العناصر، التطبيقات: محمد

مرسي، دار الكلمة- المنصورة- ط1- 2007م.

العلمنة والدين: الإسلام، المسيحية، الغرب: محمد أركون، ترجمة هاشم

صالح- دار الساقى- بيروت- ط3- 1996م.

❖ العولمة من منظور عربي: الحبيب الجناحي، منشورات

رمسيس الرباط- (ب.ط) - 2001م.

❖ الغارة على العالم الإسلامي: شاتليه، ترجمة مساعد اليافي

ومحب الدين الخطيب- منشورات العصر الحديث-القاهرة-ط1- 1350هـ.

❖ الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام: مجموعة من

المؤلفين، إدارة الثقافة والنشر بجامعة محمد بن سعود الإسلامية-الرياض

(ب.ط) - 1981م.

- ❖ الغزو الفكري وهم أم حقيقة؟: محمد عمارة، إصدار الأمانة العامة للجنة العليا للدعوة الإسلامية بالأزهر-مصر (ب.ط)-1988م.
- ❖ الفرنكوفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب: عبد العلي الودغيري، مطبعة دار النجاح- الرباط (ب.ط)-1993م.
- ❖ الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي: محمد البهي، دار الفكر- بيروت- ط6-1973م.
- ❖ الفكر الإسلامي في مواجهة الحضارة الغربية: محمد الشفاقي، (ب.د)- ط1-1995م.
- ❖ الفكر الإسلامي قراءة علمية: محمد أركون، ترجمة هاشم صالح- مركز الإنماء القومي للنشر- بيروت- ط2-1996م.
- ❖ الفكر الإسلامي والمجتمع المعاصر: محمد البهي، دار الفكر (ب.ط)-1973م.
- ❖ الفكر الأصولي واستحالة التأصيل نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي: محمد أركون، ترجمة هاشم صالح- دار الساقى- بيروت- ط1-1999م.
- ❖ فكر التأصيل المنهج والفلسفة: محمد عادل شريح، دار الفكر المعاصر- دمشق- ط1-2011م.
- ❖ في الغزو الفكري: عبد الرحيم السايح، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (كتاب الأمة)- قطر- ط1-1414هـ.
- ❖ في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي منفتح: مصطفى محسن، المركز الثقافي العربي- الدار البيضاء- ط2-2002م.

❖ القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني: محمد

أركون، ترجمة هاشم صالح- دار الطليعة- بيروت- ط2- 2005م.

❖ قضايا تربوية: محمد بوبكري، دار الثقافة- الدار البيضاء- ط1-

2003م.

❖ كيف يدرس الدين اليوم؟: مجموعة من المؤلفين، مؤسسة عبد

الملك عبد العزيز- الدار البيضاء(ب.ط)- 2004م.

❖ اللغة العربية ومراحل الضعف والتبعية: عبد العلي الودغيري،

الدار العربية للعلوم ناشرون- (ب.ط)- 2013م.

❖ ما مدى التزام التعليم في المغرب بالهوية الحضارية؟: سلمان

علال، طوب بريس- الرباط- ط1- 2010م.

❖ ماذا يريدون التربويون من الإعلاميين؟: مجموعة من

المؤلفين، مكتب التربية العربي لدول الخليج- ط2- (ب.ت).

❖ المخططات الاستعمارية لمكافحة الإسلام: محمد محمود

الصواف، دار الاعتصام- القاهرة(ب.ط)(ب.ت).

❖ المدرسة العمومية بالمغرب واقع وآفاق: مجموعة من

المؤلفين، منشورات مؤسسة علال الفاسي- الرباط (ب.ط) 2012م.

❖ مستجدات التربية و التكوين: عبد الكريم غريب، منشورات عالم

التربية- الدار البيضاء- ط1- 2014م.

❖ المستشرقون: نجيب العقيقي، دار المعارف- القاهرة- ط4-

1981م.

❖ مشكل التعليم بالمغرب ومبادئ في الإصلاح: إبراهيم سعدي،

مطبعة التوفيق- الرباط- ط1- 1995م.

❖ مقدمات في العلوم والمناهج: أنور الجندي، مطبعة الأنصار-

القاهرة (ب.ط)- 1399هـ.

❖ من الأهداف إلى الغايات: عبد الله ضيف، مطبوعات الهلال-

وجدة- ط2- 2004م.

❖ من العقيدة إلى الثورة: حسن حنفي، المركز الثقافي العربي-

بيروت- ط1- 1988م.

❖ من ديوان السياسة: عبد الله العروي، المركز الثقافي

العربي (ب.م) (ب.ط) (ب.ت).

❖ منار اللغة العربية "السنة الثانية بكالوريا": جماعة من

المؤلفين، كتاب التلميذ (ب.ط) 2007م.

❖ المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها: يحيى حامد هندام وجابر

عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية- القاهرة- ط3- 1978م.

❖ مناهج البحث العلمي: عبد الرحمن بدوي، وكالات المطبوعات

للنشر- الكويت- ط3- 1977م.

❖ المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسها

وعملياتها: مروان أبو حويج، دار الثقافة- عمان- الأردن- ط1- 2006م.

❖ المناهج بين الثوابت والمتغيرات: طه الحاج إلياس، مكتبة

الأقصى- عمان- الأردن- ط1- 1990م.

❖ المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية:

عبد الرحمان صالح عبد الله، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية- الرياض- ط1- 1985م.

❖ المنهاج الدراسي بالمدرسة المغربية زمن الحماية: الأسس

والوظائف (1424هـ/2003م): محمد بلكبير، دار نشر المعرفة- الرباط- ط1- 2003م.

❖ المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته: محمد زياد حمدان، دار

الرياض- السعودية (ب.ط) (ب.ت).

❖ منهج التربية الإسلامية: محمد قطب، دار الشروق- القاهرة-

ط14- 1993م.

❖ مواجهة الغزو الفكري ضرورة إسلامية: أحمد عبد الرحيم

السايع، مركز الكتاب- القاهرة (ب.ط) (ب.ت).

❖ موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، نموذج تفسيري

جديد: عبد الوهاب المسيري، دار الشروق- القاهرة- ط1- 1999م.

❖ نحو التربية الإسلامية الحرة: أبو الحسن الندوي، مؤسسة

الرسالة – بيروت- ط2- 1997م

❖ ندوة المناهج الأسس والمنطلقات: مجموعة من المؤلفين ،

منشورات جامعة الملك سعود- الرياض(ب.ط)1424هـ

❖ **نظرية التعليم في الفكر التربوي الإسلامي: سعيد حليم،**

منشورات مطبعة أنفو- برانت- فاس- ط1- 2015م.

❖ **نظرية الدولة في الفكر الخلدوني: علي سعد الله، دار مجدلاوي-**

عمان-الأردن-ط1-2003م.

❖ **النظم التعليمية الوافدة في إفريقيا قراءة في البديل الحضاري:**

قطب مصطفى سانو، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (كتاب الأمة)- قطر- ط 1- 1419هـ.

❖ **النقد الذاتي : علال الفاسي، (ب.د)(ب.م) (ب.ط)1952م.**

❖ **واقعا المعاصر: محمد قطب، دار الشروق -القاهرة-ط1-**

1997م.

سادسا:المذكرات الوزارية والتقارير الرسمية

❖ **المذكرة الوزارية رقم 14/1333 الصادرة بتاريخ 26 شتنبر 2014م،**

المتعلقة بالمسالك الدولية للباكلوريا المغربية، الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

❖ **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي- الميثاق الوطني للتربية والتكوين-**

وزارة التربية الوطنية- يناير 2009م.

❖ **التقرير السنوي: حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها: المجلس الأعلى**

للتعليم- 2008م.

❖ **التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني (2000-2013م)- الصادر عن**

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين- دجنبر 2014م.

❖ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030م).

❖ اللجنة الخاصة للتربية والتكوين: الميثاق الوطني للتربية والتكوين- المملكة المغربية- 2000م.

❖ منشورات التوجيه المدرسي والمهني-الصادرة عن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط-سلا-القنيطرة -2020/2019.

❖ المذكرة الوزارية رقم 43 بتاريخ 22 مارس 2006 الخاصة بتنظيم الدراسة للتعليم الثانوي، الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

❖ مشاريع البرنامج الاستعجالي: وزارة التربية الوطنية- يونيو 2008م.

❖ المذكرة الوزارية رقم 15 × 074 الصادرة بتاريخ 16 يونيو 2015م- المتعلقة بإحداث مسالك البكالوريا المهنية، الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

سابعاً: فهرس البحوث الجامعية (بحوث مرقونة)

❖ سياسة التعليم العتيق بالمغرب عن التهميش إلى المأسسة قراءة في مسير الانتقال: سعيد محفوظ - بحث لنيل الدراسات العليا المعمقة في العلوم السياسية- جامعة الحسن الثاني- عين الشق- الدار البيضاء- 2006.

❖ السياسة التعليمية للحماية الإسبانية بالمنطقة الخليفة سابقاً: أحمد بوجداد- أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه- كلية العلوم القانونية والاقتصادية- أكادال- الرباط- 1992م.

- ❖ الغزو الفكري في مناهج التعليم في مصر والمغرب في القرن 14/13هـ:
محمد السماعيل-أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه كلية الشريعة والدراسات
الإسماعيلية- مكة- 1980.

ثامنا: فهرس المواقع الإلكترونية

- ❖ <http://www.almounaataf.com>
- ❖ <http://www.lakome2.com/opinion/86158>
- ❖ <http://www.akhbarona.com/education/9217.html>
- ❖ <http://www.bninayri.com/new.php?extend.3538>
- ❖ <http://www.hespress.com/orbites/94279.html>
- ❖ <http://www.iitilaf.org/3>
- ❖ <http://www.taounate.net/archives/7973>

ثاسعا: فهرس الدوريات والمجلات

- ❖ مجلة إسلامية المعرفة- ع9- س1977.
- ❖ مجلة الأمة- ع18- س1408هـ.
- ❖ مجلة الأمة- ع60- س1985.
- ❖ مجلة التدريس- ع9-10- س2018.
- ❖ مجلة الحياة المدرسية- ع9- س2008.
- ❖ مجلة الدوحة- ع60- س2012.

- ❖ مجلة العربي- ع578- س2007.
- ❖ مجلة العلم- ع3054- س1958.
- ❖ مجلة العلوم الاجتماعية والتربوية- ع26- س2018.
- ❖ مجلة القرويين- ع5- س1993.
- ❖ مجلة المنعطف- ع2- س1991.
- ❖ مجلة النداء التربوي- ع18- س2011.
- ❖ مجلة النداء التربوي- ع21-22- س2018.
- ❖ مجلة تربيتنا- ع2- س2000.
- ❖ مجلة علوم التربية- ع39- س2009.
- ❖ مجلة علوم التربية- ع52- س2013.
- ❖ مجلة علوم التربية- ع53- س2012.
- ❖ مجلة علوم التربية- ع54- س2013.
- ❖ مجلة علوم التربية- ع57- س2013.
- ❖ مجلة علوم التربية- ع59- س2014.
- ❖ مجلة فكر ونقد- ع100- س2009.
- ❖ مجلة نوافد- ع53-54- س2013.

الجرائد:

- ❖ جريدة المحجة- ع485- س2017.

عاشرا: فهرس المعاجم الأجنبية

- ❖ « L'enseignement primaire public des indigènes en Algérie » :Mourlan.Dijion- 1903.
- ❖ « L'œuvre Française en Matière d'Enseignement au Maroc »: Demonbyne,Libraire orientaliste-Paul Genthner- 1928.
- ❖ Circulation du 16 Juin in « le Maroc de Premier » : M. Lyautey.
- ❖ L'afrique Française : Gamille Guy,n8 Aout 1922.
- ❖ L'Ecole Française et la question Berbère : Maurice le Glay ,Ed.B.E.P.M. n°33 bis.Aout1921.
- ❖ La Rousse : composition, Mrodcompo. Rotolito Lombrada, imprimeur : Dépôt légal ; Mai 2006- imprimé en Italie.
- ❖ Note sur l'enseignement mixte,Franco-arabe secondaire et supérieur, 2 Juin 1992: Lyautey
- ❖ Premier conseil : Louis Brunot,Ecole du livre- Rabat- 1934.

فهرس المحتوى

1	مقدمة البحث.....
2	موضوع البحث وأهميته.....
4	مشكلات البحث وأسئلته.....
5	دوافع البحث.....
7	أهداف البحث.....
10	منهج البحث.....
14	خطة البحث.....
	الباب الأول : الغزو الفكري في مناهج التعليم الربط
19	بينالمفهوم والاسباب.....
20	تمهيد:.....
21	الفصل الأول:تحديد المفاهيم.....
22	المبحث الأول:تعريف الغزو الفكري.....
23	المطلب الأول:الغزو الفكري في اللغة.....
26	المطلب الثاني:الغزو الفكري من خلال القرآن الكريم والحديث النبوي.....
27	أولا: الغزو الفكري في القرآن الكريم.....
33	ثانيا: الغزو الفكري في الحديث النبوي.....
39	المطلب الثالث:الغزو الفكري في الاصطلاح.....

المبحث الثاني: تعريف المنهج	58
المطلب الأول: المنهج في اللغة	69
المطلب الثاني: المنهج في الاصطلاح	63
أولاً: المفهوم التقليدي الضيق	64
ثانياً: المفهوم الحديث الواسع	66
ثالثاً: المنهج الإسلامي	72
الفصل الثاني: أسباب الغزو الفكري	84
أولاً- العداء الصليبي للإسلام وللمسلمين	86
ثانياً- الدافع السياسي والاقتصادي للاستعمار	95
ثالثاً- التقدم العلمي الغربي	98
رابعاً- الضعف الفكري والتفكك المجتمعي	101
خامساً- التخلف العلمي	104
الباب الثاني: غزو مناهج التعليم: المظاهر والآثار	110
تمهيد	111
الفصل الأول: مظاهر التبعية في مناهج التعليم	114
المبحث الأول: إحداث المؤسسات الخاصة والأجنبية	115
أولاً - استهداف المدارس والمؤسسات في الوطن العربي	116
ثانياً - المؤسسات الخاصة والأجنبية في المغرب	121
المبحث الثاني: مضايقة التعليم الديني وإقصاؤه في الواقع	146
أولاً- تعريف التعليم الديني	147

151	ثانيا- الجدول حول المفهوم
156	ثالثا- التعليم الديني بين القبول والرفض
163	رابعا: الوضع الذي كان عليه التعليم الديني
172	المبحث الثالث: إلقاء الأهمية للغة الأجنبية على حساب اللغة العربية.....
173	أولا: التأسيس لتثبيت اللغة الفرنسية وتعميمها
175	ثانيا: عدم الإهتمام باللغة العربية في المدارس الوطنية
181	ثالثا: تشويه اللغة العربية
184	رابعا: الدعوة إلى العامية
189	خامسا: إثارة النزعة العرقية
194	المبحث الرابع: تلوين الأطر التابعة للاستعمار وتأهيلها.....
207	الفصل الثاني: من آثار الغزو الفكري على مناهج التعليم
208	المبحث الأول: الآثار التربوية والتعليمية.....
209	المطلب الأول: استيراد المناهج والنظم التعليمية
217	المطلب الثاني: الإزدواجية
220	أولا: ازدواجية النظام التعليمي
228	ثانيا: تناقض المناهج الحديثة مع المقومات الدينية
235	ثالثا: ازدواجية اللغة
262	المطلب الثالث: عدم مراعاة الخصوصية المغربية في وضع المقررات الدراسية
266	أولا- الصورة في المقررات الدراسية
272	ثانيا: دلالة النصوص وعلاقتها بالمستوى الدراسي

المبحث الثاني: الآثار القيمة والاجتماعية.....	288
أولا: الأسرة	290
ثانيا : المدرسة	297
ثالثا: المجتمع	304
المبحث الثالث: الآثار الاقتصادية والسياسية.....	309
المطلب الأول: الآثار الاقتصادية	310
أولا: أثر النظريات الاقتصادية على التعليم	313
ثانيا: أسباب التخلف الاقتصادي	317
المطلب الثاني: الآثار السياسية	330
أولا: علاقة التعليم بالسياسة	331
ثانيا: التعليم بين السياسة والسيادة	333
ثالثا: إصلاح التعليم وعلاقته بالقوى الخارجية	335
الباب الثالث: التعليم بالمغرب حول ورهانات الإصلاح ما	
بين (2000-2015)	343
تمهيد:.....	344
الفصل الأول: أهم المخططات الإصلاحية للتعليم (2000-2015): دراسة	
تحليلية نقدية	346
المبحث الأول: الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000 - 2009).....	357
أولا - تعريف الميثاق الوطني للتربية والتكوين	358
ثانيا- مبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين	360

360	ثالثا- مكونات الميثاق الوطني للتربية والتكوين
364	رابعا- التقويم العلمي للميثاق الوطني للتربية والتكوين
372	المبحث الثاني: البرنامج الاستعجالي (2009-2012)
373	أولا- تعريف البرنامج الاستعجالي
375	ثانيا- أسباب البرنامج الاستعجالي
376	ثالثا- البرنامج الاستعجالي: الأهداف والمكونات
381	رابعا- نتائج البرنامج الاستعجالي
388	المبحث الثالث: الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم (2015-2030)
389	أولا- تعريف الرؤية الاستراتيجية
392	ثانيا - الرؤية الاستراتيجية: المبادئ والغايات
397	ثالثا- مكونات الرؤية الاستراتيجية
402	رابعا- الرؤية الاستراتيجية: التوقعات والنتائج المنتظرة
406	المبحث الرابع: دراسة نقدية للمشاريع الإصلاحية الثلاث (الميثاق، البرنامج، الرؤية)
	الفصل الثاني: الوقوف على الوضعية التعليمية بالمغرب بعد عمليات
415	الإصلاح
419	المبحث الأول: المسألة اللغوية
424	المبحث الثاني: إشكالية ارتباط التعليم بسوق الشغل
427	المبحث الثالث: إشكالية المناهج الدراسية
435	الفصل الثالث: الحلول المقترحة لإصلاح المناهج التعليمية بالمغرب

المبحث الأول: التحديد الدقيق للغايات والأهداف عند الإصلاح.....	437
المبحث الثاني: إشراك المجتمع المدني بكل مكوناته في الإصلاح.....	444
أولاً- التوظيف الناجح للإعلام.....	446
ثانياً- الأسرة مؤسسة إصلاحية.....	449
المبحث الثالث: الربط بين الواقع المغربي والبرامج والمناهج.....	451
أولاً- مراعاة خصوصيات المجتمع المغربي عند الإصلاح.....	452
ثانياً- ملاءمة المقررات الدراسية للواقع.....	457
ثالثاً- التكامل بين المواد المدرسة.....	458
المبحث الرابع: تأهيل الموارد البشرية.....	462
أولاً- الرفح مع قيمة التكوين والتأطير.....	463
ثانياً- إدماج تكنولوجيا المعلومات في المنظومة التعليمية.....	465
ثالثاً- تشجيع البحث العلمي وتطويره.....	467
خاتمة البحث.....	472
فهرس المصادر والمراجع.....	480
فهرس المحتوى:.....	499

بسم الله الرحمن الرحيم

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه، ونستهديه ونتوب إليه، وأشهد أن لا إله إلا

الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله.

أما بعد،

أولاً: موضوع البحث وأهميته

من الأمور المعلومة، أن حضارات الأمم والشعوب إنما تقاس بما تتميز به من خصوصيات فكرية وثقافية؛ وكلما حافظت عليها، ولم تتخل عنها، كانت قيمتها أكثر غنى وثراء حضارياً. وعلى العكس من ذلك، كلما خالطتها تيارات فكرية دخيلة أو غريبة، كان النقص في قيمتها الحضارية والثقافية بقدر ما ينفذ إليها من ذلك.

ولا شك أن ما تعانيه الأمة الإسلامية في كل المجالات له ارتباط مباشر بالغزو الفكري الذي يمارسه الغرب بدهائه وذكائه، وبالتحكم في تحديد مساره، وتوجيهه نحو السيطرة على ينابيع المعرفة الأصيلة فيها، وتجفيفها من أجل نشر ثقافة وفكر غربيين عنها. وقد نجح في اختراق العقل العربي اختراقاً جعله يبحث عن الخلاص في التوجه إليه.

وما زاد المسلمين انبهاراً به تفوقه التكنولوجي، وتقدمه العلمي، حتى كان له في الأمة الإسلامية أدعياء يهتفون به، ويلحون على تقليده حتى وقعوا في فخ التبعية، والاستلاب الفكري والثقافي.

وقد لا أجنب الصواب إن قلت بعد الذي سلف: إن المغرب لا يمثل استثناء عن هذه الظاهرة الغربية، ويظهر ذلك من خلال ما تتعرض له منظومته التربوية من هجوم عنيف، جعلها منظومة هشة وضعيفة، لا تستقيم على حال، ولا تستقر على قرار.

من هنا كان مقتضى الإصلاح ملامسة الخلل، والوقوف على مكانم الزلل، وعرضها على ميزان العقل، وتقويمها بصحيح النقل، للخروج بها من المأزق، أو بحسب تعبير عابد الجابري "المشكل المزمن"⁽¹⁾.

ولست أبالغ كذلك إذا قلت، بأن أيسر وسيلة تمكن الغرب من التحكم في المجال الفكري ومصادره وتوجيهها؛ رهينة بالتحكم في التعليم بما يتميز به من قوة، وقدرة على تشكيل العقل، وتطوير الفكر، لذا جعله من أولى أولوياته.

وقد اتخذ لأجل هذا الغرض، عدة تدابير وإجراءات ذات البعد الاستراتيجي لبسط قبضته على المؤسسات الهامة في الدولة، بدءا بالسيادة العليا للبلاد، وانتهاء بالمؤسسة التربوية تدبيرا وتوجيها. وقد ساعده على ذلك التخلف العام الذي كانت تعاني منه المجتمعات العربية، ومن بينها المغرب.

وعملا على تنفيذ سياسته ظهر المحتل بمظهر المرشد المعين الذي يريد إنقاذ المجتمع المغربي من الجهل، والجمود، ويدفعه نحو مقاومة التخلف، ومظاهره، فعمد إلى منظومة التعليم ليعدها بما يوافق الحداثة، والعصر؛ ولكن دون أن يخرج عن أهدافه، ونواياه المبيتة.

ومن هنا تتجلى أهمية هذا العمل، الذي نطمح أن نسلط من خلاله الضوء على قضية التعليم في ظل الصراع التاريخي المستمر منذ الاستقلال، وإلى يومنا هذا؛ للتخلص من مخلفات الموروث الاستعماري، والبحث عن منهج تعليمي وطني مستقل، وما يواجهه هذه الطموحات الوطنية من عقبات، وصعوبات داخلية وخارجية، تؤكد لها محاولات الإصلاح المتكررة والمتعددة، دون أن يتمكن من إيجاد نموذج تربوي مغربي، يحفظ الذات والهوية، ويرسم طريق التنمية، والتطور أمام الأجيال الصاعدة.

وفي هذا الإطار، جاء هذا البحث بعنوان: "من آثار الغزو الفكري على مناهج التعليم بالمغرب المعاصر"، من أجل مقارنة متميزة تركز على الرغبة الملحة للسياسة المغربية في إدارة الإصلاح، من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين،

¹ - ينظر: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب لمحمد عابد الجابري - ص: 5.

والبرنامج الاستعجالي، والرؤية الاستراتيجية، خاصة في مطلع القرن الواحد والعشرين.

ثانياً: إشكالية البحث

تعتبر قضية التعليم من القضايا التي يعجز عن إصلاحها، وتدبير أمرها مجهود مجموعة محصورة من المفكرين، فضلاً عن أن يقوم بذلك شخص واحد، وإنما يتم ذلك بتضافر جهود جميع المهتمين، والمسؤولين، والباحثين، والمربين مع صدق في العزم، وإخلاص في العمل.

وبسبب ذلك يمكنني التساؤل عن أهم الرهانات المستقبلية، للنهوض بالمنهج التعليمية المغربية والرقى بها، وتخليصها من مخلفات الاستعمار، وآثاره السلبية، ناهيك عن أهم السبل، والمقترحات التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك.

فهل نجحت محاولات الإصلاح في العقدين الأخيرين (2000-2015) في تحقيق ما عجز الإصلاح عنه بين سنوات 1956 و2000؟ وإذا لم تتوفق في ذلك، فما هي أسباب الفشل؟ وما هي أهم العراقيل التي واجهت محاولات الإصلاح؟.

ومن المسؤول عن نتائج الفشل تلك؟ وكيف يمكن تفادي الوقوع في الأخطاء

السابقة؟

وبالتالي، ماهي الوضعية التعليمية بالمغرب بعد عمليات الإصلاح إلى

اليوم؟.

- وما هي الغايات والأهداف التي يجب استهدافها بالإصلاح تحقيقاً للذات

المغربية وهويتها؟.

- وما الآليات والأدوات التي ينبغي الاعتماد عليها لهذا الغرض؟ .

- وهل يمكن عزو فشل الإصلاح إلى جهة أجنبية؟ أو تيارات فكرية غريبة؟.

هذه الأسئلة وغيرها تعتبر صلب إشكالية موضوع بحثي الذي أريد تناوله من

خلال الإجابة عنها.

ثالثاً: دوافع البحث

من الأسباب التي دفعتني إلى الكتابة في هذا الموضوع ما يلي:

- ما عرفه التعليم بالمغرب من إصلاحات منذ الاستقلال إلى الآن، حيث لم تفلح في الرفع من قيمته، ولا في الخروج به إلى بر النجاة.
- التنبيه إلى الخطر المحدق بالأمة جراء تطبيق المناهج الغربية الوافدة والرامية إلى مسخ شخصية الإنسان المغربي من خلال حرب تبشيرية وتنصيرية ضارية مضمرة أحياناً، ومعلنة أحياناً أخرى.
- ما لفت نظري من محتوى المقررات الدراسية من استلاب فكري، وما تعرفه اللغة العربية من مضايقة باللغات الأجنبية، وإهمال من طرف أهلها. فضلاً عن كون التعليم لا يلامس الواقع المغربي، ولا يتصدى إلى المشاكل الحقيقية التي تعيقه من أجل معالجتها، وتصحيح مسارها.
- المكانة التي يحتلها التعليم بين الأمم، وضمن أولويات الاهتمام لدى المفكرين والمهتمين به، على أن الأمم المتقدمة علمياً وتكنولوجياً وفي سائر المستويات، حققت ذلك نتيجة اهتمامها بالتعليم، باعتباره الركيزة الأساسية لبناء صرح الحضارة، والتفوق على الأمم التي يعرف فيها التعليم تخبطاً، وانتكاسة على مستوى التخطيط، والتدبير.

رابعاً: أهداف البحث

ومن أهداف هذا البحث توضيح الأسباب وراء فشل الإصلاحات التعليمية، وما تتخبط فيه من عراقيل إلى اليوم، وبيان دور المناهج التعليمية في إغناء المنتج التربوي، وتحسين أدائه، وضرورة تطويرها لمسايرة المستجدات، ومواكبة المتغيرات للمحافظة على خصوصية المجتمع، ووضعه في المسار الصحيح نحو التقدم والازدهار، بعيداً عن الفلسفات، والأفكار الدخيلة التي تقصي مظاهر الشخصية المغربية، ولا تعمل على تبنيتها في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنظريات التربوية، وكذلك في الساحة الفكرية والثقافية.

خامسا: أهم الأعمال العلمية السابقة

إن الإحاطة بأهم الأعمال العلمية السابقة في الموضوع يعتبر أمرا ضروريا لتحقيق معنى البحث العلمي، والاستفادة من خبرات القدامى، وحسن استثمار مجهوداتهم، والوقوف على مناهجهم العلمية، وكيفية تناولهم للموضوع، وتقاديا لاجترار الكلام، ورغبة في الإتيان بالإضافة المعرفية والعلمية بحسب ما يناسب المرحلة الجديدة في سلم الإصلاحات.

وفي هذا السياق، أجدني مضطرة للاقتصار على أهم الكتابات التي أمكنني الاطلاع عليها، والتي شكلت إضافات نوعية لمكتبة المناهج التعليمية؛ على أن الذي يعينني أكثر من غيره، هو ما اشتملت عليه من إيجابيات لاستثمارها، وما تضمنته من سبلبات لتصحيحها وتجاوزها. ومن تلك الأعمال:

- كتاب "أضواء على مشكل التعليم بالمغرب" لمحمد عابد الجابري، دار

النشر المغربية-الدار البيضاء(ب.ط)-1973م.

- كتاب "الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994" للمكي المروني،

منشورات كلية الآداب- الرباط-ط1-1996م.

- كتاب "الفرنكوفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب"

لعبد العلي الودغيري، مطبعة دار النجاح-الرباط(ب.ط)-1993م.

- كتاب "المنهج التربوي بالمدرسة المغربية زمن الحماية الأسس

والوظائف" لمحمد بلكبير، دار نشر المعرفة-الرباط-ط1-2003م.

- كتاب "الأزمة الفكرية ومناهج التغيير" لطف جابر العلواني، دار الهادي

للنشر-بيروت-ط1-2003م.

ويتضح مما تقدم: أن بعض الدراسات السابقة وإن اهتمت بدراسة المناهج التعليمية وتأثرها بالغزو الفكري، غير أنها اقتصررت في دراستها: إما على التحقيب

التاريخي لفترة استقلال المغرب، أو اقتصرت على فترة بعد الاستقلال إلى الألفين، وأهملت ما بعد ذلك، أو تناولت بعض القضايا ذات الصلة بالموضوع لكن عرضا دون أن تكون مقصودة بالبحث.

بينما البعض الآخر، غلب عليها الاهتمام بدراسة الأوضاع السياسية وتأثيرها على التعليم، أو سرد لمذكرات وزارية وتحليلها.

وبذلك فقد اختلف موضوع بحثي عما سبق، من حيث أنه موضوع مستجد يتطرق لمحاولات الإصلاح الفعلية المعاصرة في التعليم، إذ يتناول الخطط الإصلاحية المنبعثة بدافع ذاتي، تعتمد مناهج وبرامج دقيقة تستهدف المنظومة التربوية ترميما، وتعديلا، وإصلاحا.

كما يظهر من خلال تناولي للميثاق الوطني للتربية والتكوين(2000-2009)، والبرنامج الاستعجالي (2009-2012)، والرؤية الإستراتيجية (2015-2030)، بالتحليل والدراسة والنقد. وتسليط الضوء على علاقتها بالغزو الفكري وأثره على مناهج التعليم وبرامجه، وتجلياته الفكرية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية.

سادسا: منهج البحث

لقد اعتمدت في هذا البحث على جملة من المناهج، أهمها:

- **المنهج التاريخي:** أبرزت من خلاله تاريخ المناهج التعليمية بالمغرب، وتقديم لمحة تاريخية عن الخطط الإصلاحية من الاستقلال إلى اليوم، وبيان تطوراتها وحقيقتها وتفسيرها، وتحديد أسباب فشلها ونجاحها.

- **المنهج الاستقرائي:** اعتمدته في استقاء الحقائق من مصادرها الأولية، المتمثلة في التقارير الصادرة عن الجهات الرسمية، والمذكرات الوزارية، وكل الوثائق التي لها هذه الصفة؛ ناهيك عن الرجوع إلى المصادر الثانوية المتمثلة فيما كتب عن موضوع الغزو الفكري وعلاقته بالمناهج التعليمية بصفة عامة، وفي

المغرب بصفة خاصة؛ مع دراسة نماذج من المقررات الدراسية ومضامينها، وتوضيح ما فيها من خلل معرفي وفكري، وتأثر أجنبي.

- **المنهج الوصفي والتحليلي:** وهو منهج يهدف إلى فهم مضمون الظاهرة، وخصائصها، ونوعية العلاقة بين أسبابها واتجاهاتها، حيث مكنتني هذا النوع من المناهج من الوقوف على أبعاد الغزو الفكري وطبيعته وأهدافه ووسائله، وعلى المشاريع الإصلاحية التي عرفها المغرب ودراستها وتحليلها، وتحديد مبادئها ومكوناتها ونتائجها.

- **المنهج المقارن:** وهو منهج بينت من خلاله مكامن الخلاف والائتلاف بين القضايا في موضوع محدد.

- **المنهج النقدي:** تتبعت فيه الانتقادات العلمية والمواقف البناءة التي وجهت للمشاريع الإصلاحية، وما تبعها من مخلفات ونتائج سلبية أو ايجابية، بكونه منهج تقويم وتصحيح وترشيد؛ وباعتباره عملية لازمة في البحث العلمي، أبدت من خلاله رأيي في عدد من المواضيع بحسب ما أعتقد فيه الصواب والحق.

سابعاً: منهجية البحث

سرت في هذا البحث وفق منهجية علمية منضبطة بضوابط البحث العلمي، ويمكن تلخيصها كالآتي:

➤ بالنسبة للهامش، فإن ذكر المصدر أو المرجع المعتمد أول مرة، فإنني أذكر اسم الكاتب وعنوان مؤلفه كاملين، مكتفية إذا تكرر لاحقاً بالإحالة عليه بالمعروف أو المعهود في استعماله ما أمّن اللبس، مع كتابة (مرجع سابق)، وإلا أبقيت عنوان الكتاب كاملاً لتشابهه مع غيره، مردفاً برقم المجلد ورقم الجزء أو رقم ما وجد منهما، ورقم الصفحة (برمز "ص" وإن كانت أكثر من صفحة برمز "ص" ص)، ثم اسم المترجم إن كان مترجماً. تاركة اسم المحقق إن وجد واسم المطبعة ودار النشر إن وجدت، ومكان الطبع والنشر أو ما تيسر منهما، ورقم الطبعة وتاريخها إن وجد، إلى محله في فهرس المصادر والمراجع آخر البحث.

◀ أما إذا تعلق الهامش بآية، نسبتها لمكانها من القرآن الكريم، بذكر اسم السورة، ثم رقم الآية باعتماد ترقيم المصحف بالرسم العثماني على قراءة ورش عن نافع. وأخرج الأحاديث بالرجوع إلى مصادر السنة المعتمدة، فإذا كان الحديث في أحد الصحيحين أو الموطأ، أذكر اسم الراوي صاحب المصدر البخاري أو مسلم أو مالك، ثم أذكر بعده اسم المصدر، وأضيف عنوان الكتاب وعنوان الباب ورقم الحديث، وإن لم يكن في هذه الثلاثة أخرجها من غيرها بإتباع الطريق نفسها، واكتفي في كل الأحوال بصاحب اللفظ دون غيره.

◀ وإذا تعلق الأمر بالدوريات والمجلات والجرائد والصحف أكتب صاحب المقال مرفوقا بعنوان المقال، ثم اسم المجلة أو الدورية، ثم عددها وسنة النشر والصفحة. أما الكتب الجماعية فأذكر اسم صاحب الدراسة وعنوانها، وأضيف "في"، ثم عنوان الكتاب والصفحة والجزء إن وجد.

◀ أما بالنسبة للمعاجم اللغوية فأكتفي بذكر اسم صاحب المعجم وعنوان المعجم، ثم عنوان المادة.

◀ كما أضيف في الهامش أحيانا بعض الإحالات تخص بعض التعليقات مما لا يستقيم إيراده في المتن، أو تعريف بعض المفاهيم أو بعض الشخصيات أو المفكرين. وعند توثيق النقل الحرفي أضعه بين المعقوفتين مع الإحالة عليه في الهامش، وإن نقلت بالمعنى وتصرفت في الفكرة أحلت عليه في الهامش، وأردفته بتصريف. وإن ذكرت صاحب الكتاب في المتن، فإني لا أذكره في الهامش، وأكتفي بذكر عنوان الكتاب والصفحة أو الجزء إن وجد.

◀ أما بالنسبة للفهرسة، فإني رتبت المراجع والمصادر العربية تبعا لترتيبها الهجائي، مع تقديم عنوان الكتاب على اسم المؤلف بخط غليظ، ثم دار النشر ومكانها، والطبعة وسنة النشر. في حالة تعدد المؤلفين للكتاب إن كانا اثنين نكتبهما، وإن كان أكثر نكتفي بذكر واحد ونكتب الآخرين معه، أو مجموعة من المؤلفين. أما إذا كان الكتاب مترجما أو محققا نكتب عنوان الكتاب واسم المؤلف واسم المترجم أو المحقق،

ثم دار النشر ومكانها والطبعة وسنة النشر. في حالة وجود كتاب تنقصه بعض المعلومات المرتبطة به نرسم لها بالرموز التالية:

- (ب.د) : بدون دار النشر

- (ب.م) : بدون مكان نشر

- (ب.ط) : بدون طبعة

- (ب.س) : بدون سنة النشر

◀ وعند الاعتماد على الدوريات والمجلات والجرائد والصحف، نكتب اسم المجلة والعدد والسنة، أما المواقع الالكترونية فأكتفي بذكر الموقع كاملاً لأن باقي المعلومات الخاصة بها تم ذكرها في هوامش البحث سابقاً.

◀ وعند الإحالة على بحث جامعي (ماستر أو أطروحة دكتوراه ..) أكتب عنوان البحث الجامعي واسم الباحث، ومكان مناقشته والسنة.

◀ وأما إذا تعلق الأمر بالمصادر الأجنبية فأرتبها على منوال المراجع العربية، بتقديم عنوان الكتاب على اسم المؤلف، فباقي المعلومات المتصلة بهوية الكتاب.

ثامناً: خطة البحث

لقد اقتضت طبيعة البحث أن يتألف من ثلاثة أبواب تسبقها مقدمة، وتتلوها خاتمة كالآتي:

فأما المقدمة، فقد ذكرت فيها موضوع البحث وأهميته، وبيان إشكاليته، ودواعي اختياره وأهدافه، والأعمال العلمية السابقة فيه، والتعرض لخبطته، ومنهجية تناوله، وصعوباته.

وأما الباب الأول: وعنوانه: "الغزو الفكري في مناهج التعليم الربط بين المفهوم والأسباب"، فيندرج تحته فصلان:

- الفصل الأول: خصصته لتحديد المفاهيم، واعتبرت ذلك مساعداً على فهم المصطلحات الأساسية في البحث، وفي نفس الوقت مدخلاً إلى الباب برمته، حيث قمت بتعريف (الغزو الفكري)، وبينت معانيه، وأصلته كمفهوم في الكتاب والسنة. وحاولت قدر الإمكان ربطه بالتعليم ومناهجه، كما وقفت على مفهوم (المنهج)، وبينت أنواعه، وخصائصه، وأكدت على ضرورته لأي عمل منظم، وارتباطه بقضية الإصلاح في منظومة التعليم.

- وتناولت في الفصل الثاني أسباب الغزو الفكري للأمة الإسلامية وخاصة لبلدنا المغرب، وتوسعت فيها بالتحليل والمناقشة باعتبارها مرتكزات اعتمد عليها الاستعمار، وأشارت إلى غاياته الحقيقية من ذلك كله، والتي ترمي إلى إضعاف البلاد، ونهب خيراتها، واستغلالها مادياً وبشرياً.

وأما الباب الثاني: وعنوانه: "غزو مناهج التعليم: المظاهر والآثار"، فيتضمن فصلين:

- الفصل الأول: تطرقت فيه إلى مظاهر التبعية في مناهج التعليم، وقسمته إلى أربعة مباحث: خصصت الأول لإحداث المؤسسات الخاصة والأجنبية، وبينت دورها في خطة الاستعمار التعليمية. ووضحت الغرض من مضايقة التعليم الديني من طرف المستعمر وآثاره على ذلك، وأدرجت في المبحث الثالث إقصاء اللغة العربية وتهميشها، وبينت علاقة ذلك بالهوية المغربية، وكشفت النوايا السيئة للاهتمام باللغة الفرنسية على حساب اللغة الوطنية، وختمت الفصل بتكوين الأطر وفق السياسة الاستعمارية، وذكرت الهدف من ذلك.

- وأما الفصل الثاني فخصصته لآثار الغزو الفكري على مناهج التعليم، وقسمته إلى ثلاثة مباحث: أولها الآثار التربوية والتعليمية، وثانيها الآثار القيمية والاجتماعية، وثالثها الآثار الاقتصادية والسياسية. وقد قسمت كل مبحث إلى عدة مطالب تعمل على توضيح كل من المظاهر والآثار التي خلفها الاستعمار على مناهجنا، ومنظومتنا التعليمية برمتها.

ولا يفوتني أن أشير هنا، إلى أنه كلما سنحت لي الفرصة لتناول بعض القضايا التي لها علاقة بالتححرر من قيود التبعية للغرب، والتخلص من غزوه الثقافي والفكري على مناهجنا التعليمية والتربوية ككل، إلا وقفت عندها مبينة وموضحة ومعللة قدر الإمكان أسباب الضعف والفشل فيها، أو أسباب التفوق والنجاح إن كان فيها شيء من ذلك.

وفي النهاية ختمت الباب بخلاصة أدرجت فيها أهم الملاحظات والنتائج التي انتهى إليها الباب.

أما الباب الثالث: وعنوانه ب: "التعليم بالمغرب الحلول ورهانات الإصلاح ما بين 2000/2015"، ويشتمل على ثلاثة فصول:

- الفصل الأول: خصصته لدراسة المخططات الإصلاحية للتعليم الثلاث: الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2009)، والبرنامج الاستعجالي (2009-2012)، والرؤية الإستراتيجية (2015-2030)، دراسة نقدية تحليلية ومقارنة.

- أما الفصل الثاني فووقت فيه على الوضع التعليمي بالمغرب بعد عملية الإصلاح السالفة، من خلال دراسة بعض الأمور الشائكة التي تعرفها المنظومة التعليمية رغم المحاولات الإصلاحية منها: المسألة اللغوية، ومشكل ربط التعليم بسوق الشغل، وإشكالية المناهج الدراسية. وتوسعت فيها بالتحليل والمناقشة، باعتبارها مرتكزات لتحقيق الإصلاح.

- بينما خصصت الفصل الثالث والأخير للحلول المقترحة لعملية الإصلاح، وأهميتها لتجاوز العراقيل التي يعرفها هذا المجال، وقد قسمته إلى أربعة مباحث: خصصت المبحث الأول للتحديد الدقيق للغايات والأهداف، بينما ذكرت في المبحث الثاني ضرورة إشراك المجتمع المدني بكل مكوناته في عملية الإصلاح. أما المبحث الثالث فبينت فيه أهمية ربط الواقع المغربي بالبرامج والمناهج، في حين جعلت المبحث الرابع خاصا بتأهيل الموارد البشرية، وتكوين الأطر تكويننا يتلاءم مع السياسة الإستراتيجية الجديدة. وقد قسمت كل مبحث إلى عدة مطالب تعمل على توضيحه.

وقد ذيلت البحث بخاتمة ضمنيتها أهم النتائج والخلاصات التي توصلت إليها.

ومن تلك النتائج أذكر ما يلي:

- الترابط الوطيد بين المعنى اللغوي والاصطلاحي لمفهوم (الغزو الفكري).
- الغزو الفكري لم يذكر مفصلا في الكتاب والسنة، ولكن ورد متضمنا في عدة آيات وأحاديث نبوية.
- انقسام المفكرين العرب إلى مؤمن بالغزو ومنتصر له، وإلى منكر رافض له.
- يعتبر المنهج إطارا عمليا، يحكم المعرفة ويضبط قواعدها، وكلما كان المنهج دقيقا، وعلميا، وواقعا، كلما كانت المعرفة تمثل الحقيقة بنسبة أكبر، وكلما كان مضطربا، متفككا، غير منضبط كانت الرؤية المعرفية ضبابية يكتنفها الغموض. ويعتبر المنهج الإسلامي بخصائصه المتميزة، وبضوابطه المتوازنة أشمل منهج، وأقرب إلى الحقيقة لكونه يهتم بالقضايا اهتماما متوازنا شموليا وواقعا.
- الغزو الفكري مظهر من مظاهر الاستعمار، ومخلفاته المبتوثة في مجالات الحياة الإسلامية عامة، والقطاعات الحيوية خاصة كالسياسة والاقتصاد؛ بإتباع أنظمة الغرب. وكذلك في المجال التربوي والعلمي باستيراد البيداغوجيات، والنظريات الغربية، واسقاطها على الواقع المغربي دون مراعاة المناسبة، والعلاقة بينها وبين الواقع المعيش.
- تعددت مظاهر التبعية في المجتمع المغربي، واتخذت أشكالا وأبعادا مختلفة، تمثلت في إحداث المؤسسات والمعاهد الأجنبية والخاصة المشتغلة بالنمط الغربي؛ لذلك تعتبر اعتماد اللغة الأجنبية في التدريس من أهم المظاهر التي تجسد ذلك.
- للغزو الفكري آثارا قوية على النسيج الاجتماعي بكل مكوناته المؤسساتية والبشرية، بسبب ما انتحل من عادات، وتقاليد، وقيم غريبة عنه، سواء في الأسرة، أو في المدرسة، أو في المجتمع.
- مر التعليم في المغرب بعدة أزمت منذ الاستقلال إلى اليوم، تجلت في التدخلات الإصلاحية المتعاقبة، للخروج بمنظومة تربوية فعالة. وتعتبر تلك المحطات

الإصلاحية أهم التوقعات التاريخية، حيث فظهر الميثاق الوطني (2000-2009)، وأعقبه البرنامج الإستعجالي (2009-2012)، وبعد ذلك بقليل ظهرت الحاجة إلى تكوين رؤية واسعة، واستراتيجية للتعليم تكون أكثر واقعية، يمكن من خلالها تتبع مراحل الإصلاح بالتقويم، والتعديل، والتوجيه. فظهر ما يسمى بالرؤية الإستراتيجية التي تمتد من 2015 إلى 2030.

- يقتضي اصلاح التعليم تضافر جهود جميع المؤسسات التربوية، والإعلامية، والأسرة، وجمعيات المجتمع المدني، والقطاعات الوصية، من أجل تحقيق الأهداف، والغايات المرجوة منه، والمحافظة على القيم الدينية والوطنية في نفوس الناشئة، وترسيخ قيم السلوك المدني.

- تستوجب عملية الإصلاح تفعيلًا سليما للمناهج، وهذا يقتضي إعداد أطر مؤهلة تأهيلا مهنيا وعلميا، حتى يعطي ثماره المنتظرة، وأهدافه المسطرة.

ولا يفوتني أن أشير إلى أهم التوصيات التي خلصت إليها من خلال هذا البحث إلى مجموعة على النحو التالي:

✓ لا ينبغي للإصلاح التربوي أن يكون دخيلا على النسيج العام للمجتمع المغربي، كونه لا يتسم بالحياد والصدق فيما يقدمه من مقترحات بهذا الخصوص. لهذا أرجو أن يكون الإصلاح وليد الرغبة الجماعية وتحت طائلة الحاجة.

✓ اعتبار التعليم قطاعا محوريا ترتبط به جميع هياكل الدولة، وقطاعاتها الحيوية .

✓ تجاوز النظرة التقليدية للتعليم، والتي تعتبره قطاعا يستنزف مجهودات الدولة، ولا ينتج بالمقابل أي شيء.

✓ إن التعليم نمط حياة شامل، وليس منحصرًا في فضاء القسم أو الجامعة، بل يعتبر قاطرة التنمية الحقيقية.

✓ يجب الإكثار من مؤسسات التعليم وتنويعها، وذلك عن طريق خلق علاقات تكاملية وتكاملية فيما بينها، ولا ينبغي لبعض القطاعات أن تتحول إلى ميدان

صراع وتنافس بين الكتل السياسية، والنخب الفكرية المختلفة، تروج لأفكارها وإيديولوجياتها، بما يناقض المدرسة والأسرة في بناء الأجيال.

✓ ضرورة مواصلة الاجتهاد، والإنتاج العلمي في العلوم الإسلامية حتى تحافظ على أدائها الوظيفي، وقوتها الإجرائية لتظل خادمة لقضايا الأمة والإنسانية.

✓ إنشاء مراكز للبحوث الإسلامية، تكون تابعة للمؤسسات الجامعية أو بالموازاة معها، بهدف البحث النظري العلمي عن الأساليب الناجعة لمعالجة آفات المجتمع، وتسليط الضوء عليها من جهل ومرض وفساد.. باعتبارها عناصر التخلف، والتعثر الحضاري.

✓ ضرورة تشجيع البحوث التربوية التي تسعى إلى تشخيص التكامل في مناهج التعليم بمختلف أسلاكه ومستوياته وبأبعاده: المعرفية، والاجتماعية، والبيداغوجية.

هذه محاولة في تقديم عرض مختصر ومركز جدا حول أهم محتويات البحث، وما تطلبه من جهد، حاولت أن أضعها بين أيديكم لتتشكل عندكم رؤية شاملة ومقتضية حول ما يتضمنه هذا العمل. وأرجو أن أكون قد وفقت في تحقيق ذلك.

وفي الختام، فإني أسأل الله العلي القدير أن ينفعني بما كتبت، وأن يعلمني ما جهلت، وأن يوفقني إلى حسن العمل، إنه ولي ذلك والقادر عليه.