محمد عابد الجابري

مواقف

إضاءات وشهادات

قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه.

- 2 -

التربية والتعليم والتحديات الراهنة

التعليم والاختراق الثقافي

العولمة والهوية وقصور التنمية

من ملفات الذاكرة الثقافية

14

بطالة الخريجين = قصور التنمية

مواقف

إضاءات وشهادات

محمد عابد الجابري

مجموعة كتب صغيرة "من ملفات الذاكرة"

تصدر عند بداية الشهر.

الكتاب الرابع عشر

الطبعة الأولى: أبريل 2003

عنوان المراسلة:

1- زنقة أومفال. بولو - الدار البيضاء. 20150

فاكس: 85 10 50 (212-22)

البريد الالكتروني: aljabri@menara.ma

abedjabri@hotmail.com

زوروا موقعنا على الإنترنيت في العناوين التالية:

http://www.aljabriabed.com

http://abedjabri.tripod.com/

http://www.geocities.com/jabri_abed/

رقم الإيداع القانوني : 2003/0357

ردمد : 4939 - 1114

الحقوق محفوظة للمؤلف ردمك :6 - 3016 - 0 - 9954

الطبع : دار النشر المغربية — الديما — edima

التوزيع : الشركة العربية الإفريقية للتوزيع والنشر والصحافة — سبريس — sApress

فهرس

- مدخل: حوارات مواكبة... 5
- التربية ومستقبل التحولات المجتمعي.. 9
- **التعليم ... والتحديات الراهنة والمقبلة** 51
- الهوية والعولمة .. والفلسفة وقضايا التعليم بالمغرب 73
- ميثاق التعليم والهوية والأمازيغية والتعريب.. 103

الاشتراك في هذه السلسلة

1- يمكن الاشتراك في الأعداد العشرة الأولى مجتمعة (1-10) لمن فاتهم الحصول عليها. وكذا في الأعداد العشرة القادمة (11-20).

2- قيمة الاشتراك العادي في عشرة أعداد، بما فيه أجر البريد :

*- في المغرب : 200 درهم.

*- خارج المغرب : 50 دولار أمريكي.

3- الاشتراك التشجيعي مفتوح

4- يتم الاشتراك بإرسال طلب يحمل عنوان المشترك، ويبين نوع المجموعة (السابقة أو اللاحقة أو هما معا)، مصحوبا بشيك بالمبلغ المطلوب باسم المؤلف، إلى العنوان التالي :

1- زنقة أومفال. - بولو - الدار البيضاء. 20150. المغرب

مدخل

حوارات مواكبة ...

عرضنا في الكتاب السابق لجملة "المواقف" التي اتخذناها من مسائل "مشكل التعليم في المغرب" منذ أواخر الحماية إلى أواسط الثمانينات من القرن الماضي. ومن أجل عرض هذه "المواقف" بالصورة التي اكتستها في وقتها، ومن أجل إضاءتها وبيان مناسبتها، اعتمدنا النصوص التي عبرت عنها أول مرة. بعض هذه النصوص استعدناه من كتابنا "أضواء على مشكل التعليم" (1973)، وبعضها من كتاب آخر صدر بعده بعنوان "التعليم في المغرب العربي" (1989)، وبعضها كان حوارا مع إحدى المجلات التي تعنى بقضية التعليم (1984).

والسؤال الذي قد يخطر ببال القارئ الفطن هو التالي: لماذا وقفنا في الكتاب السابق عند منتصف الثمانينات؟ وبالتالي لماذا جعلنا مواقفنا من قضايا التعليم في المغرب قسمين: الأول خاص بما قبل منتصف الثمانينات من القرن الماضي، والثاني يخص ما بعدها إلى اليوم؟

الواقع أن طبيعة القضايا التي هيمنت على "مشكل التعليم في المغرب" هي التي فرضت هذا النوع من التحقيب، أعني

تقسيم تاريخ تطور هذا المشكل إلى مرحلتين: مرحلة ما قبل منتصف الثمانينات وتتميز بكون جميع عناصر "مشكل التعليم في المغرب"، كانت تدور خلالها حول إشكالية رئيسية قوامها محور يتكون من طرفين ينفي أحدهما الآخر: طرف اسمه "التعميم"، تعميم التعليم على جميع أبناء الشعب المغربي البالغين سن الدراسة، وطرف تم التعبير عنه بـ "ضرورة تجنب بطالة الخريجين" مستقبلا، وبالتالي ضرورة تقليص قاعدة التعليم، الشيء الذي يعني التراجع عن مبدأ "تعميم التعليم"!

أما بعد الثمانينات فقد ظهر واضحا أن "بطالة الخريجين" قد فرضت نفسها رغم جميع "الاحتياطات" التي اتخذت من أجل تقليص قاعدة التعليم. ومن هنا بدأ التفكير في تفسير هذه الظاهرة خارج قضية "التعميم"، وكان العامل الذي وقع التركيز عليه هذه المرة بوصفه المسئول عن الظاهرة هو ما عبر عنه بـ "عدم اندماج التعليم في المجتمع". وهكذا صار مطلب "إدماج التعليم في المجتمع" يتصدر العناصر التي يتكون منها "مشكل التعليم في المغرب"، بعد الثمانينات.

لقد عرضنا في الكتاب السابق بتفصيل لعناصر المشكل في المرحلة الأولى، بأسلوب نقدي ملتزم، أعني أنه كان يعبر، ليس فقط اقتناعي الشخصي، بل أيضا عن موقف الهيأة السياسية التي أنتمي إليها وكنت أتولى مسؤوليات فيها من جملتها متابعة ملف مشكل التعليم. أما في هذا الكتاب فسنعرض بتفصيل أيضا لعناصر المشكل في مرحلته الثانية الراهنة. ولكن

ليس من خلال نصوص حررت كتابا أو أدرجت في كتاب، بل من خلال حوارات نشرت في مجلات أو أذيعت على أمواج التلفزة، وسأستهلها بمحاضرة ألقيتها في بعض بلدان الخليج العربي في منتصف التسعينات في موضوع "التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي"، وقد تناولت فيها التحولات التي عرفها العالم العربي بعد الثمانينات من القرن العشرين مقارنة بالتحولات التي عرفها قبل ذلك التاريخ، وخاصة منذ الخمسينات، رابطا ذلك بمسألة التربية والتعليم، مما يجعل من تلك المحاضرة مدخلا مناسبا لما سيأتي بعدها

على أن تحقيب تاريخ "مشكل التعليم في المغرب" إلى المرحلتين المذكورتين لا تبرره المعطيات المغربية الخالصة (التعميم، بطالة الخريجين...) بل تفرضه كذلك جملة التطورات التي عرفها العالم ابتداء من منتصف الثمانينات، وهي التطورات التي يعبر عنها بـ "عصر العولمة". وأبرز هذه التطورات ظاهرة "الاختراق الثقافي" عبر الفضائيات والإنترنيت، وانتشار المعلوماتية، والفراغ الإيديولوجي، وطرح سؤال الهوية، والخوصصة، والحديث عن الحاجة إلى إدماج التعليم في المجتمع، وشيوع شعار التنمية البشرية التي تعتمد من بين مؤشراتها تعميم التعليم ومحاربة الأمية الخ. هذا إضافة إلى التطورات التي يعرفها مجال الهندسة الوراثية وإمكانية توظيف نتائجها في ميدان التربية وإعداد الأطفال لعالم الغد ...

هذه المستجدات هي التي شغلت المهتمين بمسائل التربية والتعليم ممن أجروا معنا حوارات حول "مشكل التعليم في المغرب" بعد منتصف الثمانينات. وكما سيرى القارئ فإنها، في جملتها، حوارات جدية مواكبة تطرق آفاق جديدة وتطرح أسئلة المستقبل دون إغفال المورث الثقافي العام.

التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي

نص مساهمتنا في ندوة عقدت في نفس الموضوع بالإمارات العربية عام 1995 وقد نشرت في "المجلة التربوية" التي تصدرها الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، في عددها السادس 1996. وهي تتكون من ثلاثة أقسام: 1- استعراض وتحليل للتحولات التي عرفها العالم العربي ما بين الخمسينات والتسعينات من القرن العشرين، 2- التحولات الجارية والمتوقعة بعد التسعينات. 3- كيفية مواجهة هذه التحولات على مستوى التربية والتعليم، خصوصا على أساس ما أسميناه بـ "استراتيجية التجديد من الداخل"، وهي الاستراتيجية التي توخيناها في جميع أعمالنا سواء على مستوى قضايا الفكر المعاصر أو على مستوى التراث.

1- مسألة منهجية
2- تحولات على المستوى الاقتصادي والاجتماعي
3- وتحولات على الصعيد السياسي.
4- وتحولات على الصعيد الثقافي
5- تأكيد الوحدة الثقافية وبالمقابل توطيد الدولة القطرية !
6- سلبيات لابد من الوعي بها... ولكن برؤية موضوعية.
7- في العالم العربي: انشطار عمودي مع عودة المكبوت!
8- التعليم يعيد إنتاج نفس العقليات والنخب
9- الاختراق الثقافي وإيديولوجيا الاختراق
10- التحولات المقبلة بين المنهج الإسقاطي وضرورة التغيير
11- النظام الثقافي: التعدد المدرسي وصراع النخب...
12- التعدد في إطار مرجعية ثقافية واحدة عامة
13- استراتيجية التجديد من الداخل: إعادة بناء التراث..
14- استراتيجية التجديد من الداخل: تأصيل قيم الحداثة.

1- مسألة منهجية

عندما تطرح مسألة العلاقة بين التربية والمجتمع بالصيغ
أعلاه (العنوان) فإن الذهن ينصرف في الغالب إلى السؤا
المزدوج التالي: ما هو الدور الذي يمكن أن يناط بالتربية

التحولات المجتمعية المنتظرة مستقبلا في الوطن العربي من جهة أولى، وماذا عسى أن تكون عليه انعكاسات تلك التحولات مستقبلا على صعيد التربية والتعليم من جهة ثانية؟

الشق الأول من السؤال ينظر إلى التربية بوصفها عنصرا فاعلا، والى التحولات المجتمعية بوصفها انفعالا لها، بينما ينظر الشق الثاني من السؤال إلى المسألة من منظور معاكس، فيضع التحولات المجتمعية كعنصر فاعل والتربية كموضوع منفعل. وللخروج من هذا الإشكال الذي ينظر إليه عادة بوصفه من جنس إشكال "العلاقة بين الدجاجة والبيضة" يتم اللجوء إلى مقولة "العلاقات الجدلية" التي قوامها تبادل التأثير في الآن نفسه: التربية تفعل في التحولات المجتمعية، وهذه الأخيرة تفعل بدورها وفي نفس الوقت في التربية. فالتربية والمجتمع كلاهما فاعل في الآخر ومنفعل به على الدوام.

مثل هذه التعميمات تريح الذهن -مؤقتا- ولكنها لا تحل المشكل. ذلك أن "تبادل التأثير" ظاهرة عامة: فما من شيء في هذا الكون إلا وهو يتبادل التأثير، بهذا الشكل أو ذاك، مع أشياء أخرى. ومهمة البحث العلمي تكمن أساسا في تحديد اتجاه التأثير في لحظة معينة، في مرحلة من مراحل سيرورة Process موضوع البحث والدراسة.

لنسلم، إذن، منذ البداية، بأن العلاقة بين المجتمع والتربية في الوطن العربي هي علاقة جدلية من هذا النوع. ولكن بما أن الإطار العام الذي يندرج فيه التفكير في هذا الموضوع هو

إطار تربوي أساسا فإن السؤال المزدوج الآنف الذكر يفرض نفسه بالصيغة التالية: كيف تمارس التربية دورها كفاعل في التحولات المجتمعية التي يعرفها الوطن العربي الآن، وما هي انعكاسات هذه التحولات على التربية نفسها؟ سننطلق إذن من النظر إلى نتائج فعل التربية في المجتمع لننتقل بعد ذلك إلى نتائج فعل المجتمع في التربية نفسها، حتى إذا تمكنا من جلاء صورة العلاقة بين التربية والتحولات المجتمعية في الوطن العربي راهنا، استطعنا أن ننتقل إلى طرح مستقبل هذه العلاقة، في إطار السيرورة الحالية من جهة، وفي إطار سيرورة جديدة تحركها وتوجهها إرادة التغيير والإصلاح، من جهة أخرى.

ليس ثمة شك في أن التربية في الوطن العربي، كما في جميع البلدان، تمارس دورا هاما في التحولات المجتمعية التي يشهدها عالم اليوم. ومع أن ما تحقق ويتحقق كما وكيفا على صعيد التربية والتعليم هو دون المطلوب ودون الطموحات بكثير، فإنه لا أحد يستطيع أن ينكر ولا يجوز أن يتجاهل حقيقة أن التعليم في الوطن العربي قد خلق خلال العقود الأخيرة وضعية جديدة تماما. إن جيل الشباب اليوم يختلف اختلافا كبيرا، إن لم نقل جذريا، عن أجيال الشباب بالأمس. ويكفي لإدراك هذه الحقيقة أن يقارن الأب الكهل اليوم حاله يوم كان في مثل عمر أولاده بحال الشباب اليوم. إنه سيلاحظ فرقا كبيرا واسعا بين الحالين سواء على صعيد الوضعية الاقتصادية والاجتماعية أو على مستوى المعارف العامة أو على

صعيد المعرفة بلغة أو لغات أجنبية والانشداد إلى وسائل الاتصال الحديثة وبالتالي الانفتاح على العالم الخ...

ومع أن "الناس" يشكون اليوم - كما كان يفعل أسلافهم باستمرار - من "ضياع" الجيل الصاعد ومن "فساد" القيم وشيوع الأنانية والجري وراء المصلحة الشخصية الفردية في صفوف شباب اليوم، فإن هذه الشكوى المألوفة، في مجتمعنا وتاريخنا -والتي تعبر عنها لغتنا بوضوح من خلال ارتباط كلمة "تقدم" بما حدث في الماضي و"تأخر" بما حدث ويحدث فيما بعد- لا تعبر إلا عن حالة نفسية ذاتية مرتبطة بالحنين إلى ماض ممجد، إلى "أيام زمان"، حالة يعبر عنها قول الشاعر: "ألا ليت الشباب يعود يوما..." أحسن تعبير. ومعلوم أن النظرة الموضوعية تقتضي، أولا وقبل كل شيء، التحرر من مثل هذه الأحاسيس والمشاعر الذاتية.

صحيح أن ما حصل من تقدم -بالمعنى الحديث للكلمة- هو دون ما كان يجب أن يكون بكثير. ولكن علينا أن ننتبه الى أن "ما كان يجب أن يكون"، أعني طموحات الجيل الذي يعيش كهولته الآن، جيل شباب الخمسينات والستينات -كان عبارة عن طموحات حالمة طوباوية مشدودة الى الثورة وقلب الأوضاع والتغيير الجذري الشامل لا الى معطيات الواقع ومسار تطوره. إن المسافة بين "واقع اليوم" و "حلم الأمس" شاسعة مديدة لاشك في ذلك. وإذن فإنه لابد من الانتباه الى خطأ أساسي في المقارنات التي نجريها عادة بين "حاضرنا البئيس" و "زمننا

الرديء وبين أحلامنا بالأمس. إن الأمر يتعلق هنا بمقارنة غير مشروعة إطلاقا، مقارنة معطيات واقعية بحالة نفسية، مقارنة الحاضر الذي نجتهد في استقصاء جوانب النقص الموضوعي فيه، بذكريات حلم جميل كان يعبر عن طموحات مشروعة بدون شك، ولكنه كان مع ذلك مجرد حلم، مجرد طموحات.

لنتخلص إذن من الإحباط الذي تكرسه فينا هذه المقارنة غير المشروعة ولنعتمد المقارنة العلمية الموضوعية التي قوامها الموازنة بين معطيات وبين أخرى من جنسها وضمن حقبة زمنية معقولة. وبما أن مرحلة الخمسينات/الستينات تشكل على صعيد وعينا، كما على صعيد التطور التاريخي الموضوعي، مرحلة متميزة -على الأقل من حيث إنها تسجل استقلال الأقطار العربية وانطلاقها لتشييد مستقبلها في أفق التحديث والتنمية ونشدان التقدم في كافة المجالات- فإن المقارنة التي سنجريها هنا ستكون بين واقعنا الراهن (التسعينات) وبين الحالة التي كنا عليها عمليا في تلك المرحلة التأسيسية (1956-1967)، بحيث ستكتسي المقارنة طابع استعراض نتائج فعل التربية والتعليم في المجتمع العربي خلال العقود الثلاثة الماضية، أولا، ثم العمل ثانيا على إبراز جوانب النقص والمظاهر السلبية في التحولات المجتمعية التي تحققت، لننتقل بعد ذلك الى استشراف آفاق المستقبل من خلال مشهدين: مشهد الاستمرارية، ومشهد التغيير. وبما أن الأمر يتعلق برصد التحولات "المجتمعية" فإن الضرورة المنهجية تفرض تصنيفها،

رغم تشابكها وتداخلها الذين لابد من أخذهما بعين الاعتبار داخل التصنيف نفسه. والتصنيف الذي سنعتمده هنا تصنيف تقليدي كلاسيكي، ولكنه إجرائي ومفيد. إنه ذلك الذي يعتمد التمييز بين المستويات التالية: المستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي والمستوى السياسي والمستوى الثقافي.

2- تحولات على المستوى الاقتصادي والاجتماعي

1- إن ما حصل من تحولات على المستوى الاقتصادي، في جميع الأقطار العربية، ومهما كان تقييمنا له إيجابيا أو سلبيا، يضع أمامنا معطيات تفرض نفسها اليوم كجزء من الواقع بصورة تختلف تماما عما كان عليه الحال في مرحلة الخمسينات/الستينات. إن التجهيزات الأساسية من طرقات ووسائل المواصلات ومن سكنى ومدارس ومعامل الخ... هي اليوم، رغم نقصها وعيوبها، تسجل مظهرا من مظاهر التقدم لا يمكن إنكاره. ومن دون شك فلقد كان لما تحقق على صعيد التربية والتعليم الدور الأساسي في كل ذلك. لقد دخل العرب، بصورة ما وبدرجة ما، في عصر التكنولوجيا التي تتغلغل الآن في جسم المجتمع العربي، في الزراعة والصناعة والخدمات الخ... ومع أن المرحلة التأسيسية لهذه التحولات قد عرفت الاستعانة بالخبراء والفنيين الأجانب، وباليد العاملة غير العربية أحيانا، فإن المرحلة الراهنة تشهد نوعا من الاكتفاء الذاتي في هذا المجال، مجال الفنيين والاختصاصيين واليد العاملة المتعلمة. وهذا كله ثمرة لما تم من جهود في مجال التربية والتعليم. لنقف

عند القول، وهذه بديهية لا تحتاج الى شرح، إن التربية والتعليم في العالم العربي، كما في جميع أنحاء العالم، قد قامت بدورها الأساسي والضروري في التحولات التنموية على المستوى الاقتصادي العام.

2- وما قلناه بخصوص المجال الاقتصادي يصدق أيضا على الصعيد الاجتماعي. ولسنا هنا في حاجة الى استعراض مدى التقدم الذي حصل، رغم النقص الكبير الذي مازال قائما، على مستوى الخدمات الاجتماعية بجميع أنواعها ومستوياتها والتي تشكل التربية عمودها الفقري: فالأطباء والممرضون والمعلمون ومختلف الكوادر العاملة في الحقل الاجتماعي هم بدون منازع من ثمار التقدم الذي حصل في مجال التربية والتعليم. إننا لا نريد أن نقف عند هذه المسألة، فهي "من باب السماء فوقنا" فلنتجه إذن الى تحول أساسي من تلك التحولات التاريخية التي تجري في صمت وهدوء والتي غالبا ما يتم التغافل عنها. نقصد بذلك أهم قضية وأهم مظهر في التحولات المجتمعية الخاصة بالعصر الحديث، وبها يكون الانتقال من المجتمع "التقليدي" إلى المجتمع الحديث، أعني بذلك ظاهرة نمو "الفردية" individualisation في المجتمع العربي المعاصر.

لقد أسفر انتشار التعليم وما رافق ذلك من غرس بنيات اقتصادية حديثة وإقرار خدمات اجتماعية واتساع نطاق عالمية الإعلام ونشر الأفكار الخ... أسفر ذلك كله عن البروز التدريجي -البطيء حقا ولكن الحاصل فعلا- لـ "الفردية" بالمعنى

الحديث والمعاصر للكلمة. لقد كان المجتمع العربي منذ تكوينه إلى عهد قريب مجتمع القبيلة والطائفة والطريقة الصوفية، وهي أطر للانتماء الاجتماعي تفرض نفسها كقوالب جامدة ضاغطة يفقد فيها الفرد شخصيته وهويته ويتوقف تعريفه والتعرف عليه على بيان انتسابه لإحدى القبيلتين: القبيلة الطبيعية التي يحكمها النسب -حقيقيا كان أو وهميا- و"القبيلة الروحية" التي يهيمن فيها الولاء للجماعة الدينية ولرئيسها. أما اليوم فالأمر يختلف. لقد أخذ الفرد في المجتمع العربي يستقل بفرديته وصار الإطار الذي يتحدد به انتماؤه هو "المجتمع" و"الأمة" و"الدولة"، وهذه أطر للانتماء حديثة لا يذوب فيها الفرد بل بالعكس يحقق فيها وبواسطتها فرديته، أعني كيانه الذاتي المستقل، في إطار قوانين وقواعد تنظم علاقات الأفراد بعضهم مع بعض ومع المجتمع والدولة بصورة عقلانية ومن خلال ممارسة حقوق والالتزام بواجبات يرتضيها الأفراد، إما بطريقة مباشرة كالاستفتاءات وإما بطرق أخرى يكون الوسيط فيها هيأة ينتخبونها (برلمان، أحزاب، جمعيات، شركات...).

لقد أخذ الوعي بهذا التطور يعبر عن نفسه من خلال طرح مفاهيم لم تكن رائجة من قبل: مفاهيم أصبحت اليوم شعارات تكثف فيها التحولات المجتمعية المطلوبة للمستقبل والتي تبرز براعمها في الحاضر، شعارات "المجتمع المدني"، "حقوق الإنسان"، التحرر من علاقات الأبوة البطريركية الخ. ومن أبرز

المظاهر التي يتجلى فيها هذا التحول وضعية المرأة. وإذا كان هناك من عنصر قام ويقوم بدور حاسم في هذا المجال فهو التربية والتعليم. لقد كانت المرأة العربية محكوما عليها من قبل بالأمية والجهل والاحتجاب بين جدران البيت وكفن الحجاب. أما اليوم فالمرأة العربية مدرسة وممرضة وموظفة وعضو في جمعيات وأحزاب وبرلمانات وحكومات الخ... وهي تمارس حقوقها أكثر فأكثر كفردية، ككائن بشري مستقل مثله مثل الرجل "الفرد". وما قلناه عن وضعية المرأة ينسحب أيضا على وضعية الأسرة. فلم تعد الأسرة تتركب من جد وجدة وإخوة وأخوات وأبناء وحفدة... بل إن الأسرة العربية الحديثة أصبحت تسير بسرعة في اتجاه "التفرد": الزوج والزوجة وأطفال. وهكذا أصبح الفرد والأسرة حقيقتين اجتماعيتين يتمتع كل منهما بوضعية قانونية تنظم علاقته بالمجتمع مباشرة وليس عبر إطار تقليدي آخر، كالقبيلة والطائفة...

3- وتحولات على الصعيد السياسي.

3- هذه التحولات الاجتماعية البالغة الأهمية ما كانت لتتحقق، رغم طابعها الجزئي، لولا الجهود المبذولة -ولو أنها غير كافية- في مجال التربية والتعليم. والأمر نفسه يمكن رصده على الصعيد السياسي. فعلى الرغم من جميع المعطيات التي يمكن تسجيلها والتي تدين الوضع اللاديمقراطي في الوطن العربي، فإن انتشار الوعي بين صفوف جميع الشرائح والطبقات بلادمقراطية الأوضاع العربية الراهنة يشكل في حد

ذاته تحولا سياسيا بالغ الأهمية. إن المطالبة بالديمقراطية واحترام حقوق الإنسان والتحركات التي تتم في هذا المجال تعكس تحولا في الوعي العربي لابد وأن ينعكس أثره، إن عاجلا أو آجلا، على الأوضاع السياسية العربية. ولابد من تسجيل وقائع أساسية في هذا المجال، منها البروز المتزايد للفردية في مناسبات الانتخابات. إن مؤسسات المجتمع المدني، من أحزاب ونقابات وجمعيات أصبحت تحل، إما بالكامل وإما بالتدريج -حسب المناطق- محل القبيلة والطائفة... ومع أن معظم التجارب الانتخابية التي شهدها العالم العربي مشوبة كلها بتدخل السلطات الحاكمة، فضلا عن نفوذ القوى الأخرى غير السياسية، مثل العشائرية والطائفية، فإن المرء لا يملك إلا أن يسجل أن الضغط المحلي والعالمي من أجل إقرار الديمقراطية، إذا كان لا يلقى الاستجابة الكاملة من الحاكمين، فإن تأثيره في جسم المجتمع العربي ككل، شيء لا يمكن إنكاره. إنه إحدى المعطيات الأساسية التي تساهم في إنجاز تحول سياسي مهم جدا، هو نشوء المجال السياسي في المجتمع العربي: المجال الذي تمارس فيه السياسية علانية وحسب قواعد ودون توسط طرف آخر كالقبيلة والطائفة الخ.

4- وتحولات على الصعيد الثقافي.

4- أما على الصعيد الثقافي فيمكن للمرء أن يسجل تحولات على درجة كبيرة من الأهمية عرفتها العقود الثلاثة الماضية. منها توسع قاعدة التعليم في الأرياف والقرى كما في المدن، بين

صفوف الإناث كما بين صفوف الذكور، الشيء الذي تحقق معه نوع من دمقرطة التعليم التي تعبر عن نفسها عبر تكاثر أعداد المتعلمين بين جميع الشرائح الاجتماعية، رغم بقاء الأمية منتشرة بشكل واسع بين الكبار والصغار سواء بسواء. وإلى جانب ذلك لابد من تسجيل ظاهرة ذات دلالة في هذا الصدد. لقد كان المحللون الاقتصاديون والاجتماعيون يعزون ظاهرة التخلف -في الخمسينات والستينات- الى قلة الكوادر وعدم كفاية الخريجين من التعليم لتلبية حاجات التنمية من الفنيين والاختصاصيين، أما اليوم فقد انعكس الوضع تماما إذ أصبحت بطالة الخريجين ظاهرة سائدة في جميع الأقطار العربية وصار من المقبول اليوم اعتبارها نتيجة من نتائج التخلف وعلامة من علاماته، وليس سببا من أسبابه. ليس هذا وحسب، بل لقد كانت الأقطار العربية جميعا تعوض النقص في الكوادر بالفنيين الأجانب في التعليم والصناعة والخدمات تستقدمهم من أوربا الغربية أو من أوربا الشرقية... أما اليوم فلقد تحقق الاستغناء عن الفنيين الأجانب بصورة شاملة -عدا بعض التخصصات- وأكثر من ذلك فإن الفنيين العرب العاملين اليوم في أوربا وأمريكا في إطار ظاهرة "هجرة الأدمغة" يشكلون، كما وكيفا، عنصرا تزداد أهميته باستمرار بالنسبة لتقدم بلد المهجر، سواء في القارة الأوربية أو الأمريكية.

هذا على المستوى العلمي والفني، أما على المستوى الثقافي العام فيمكن للمرء أن يسجل تطورات أساسية عرفتها العقود

الأخيرة، تطورات ذات انعكاسات جد مهمة على صعيد المجتمع العربي ككل. من هذه التطورات الإيجابية توطد مكانة اللغة العربية كلغة رسمية ولغة ثقافة (لغة العلم والمعرفة والتعبير الثقافي) في جميع الأقطار العربية. لقد انسحبت الى غير رجعة النزعات التي عرفتها بعض الأقطار العربية خلال الثلاثينات والأربعينات والى حدود الخمسينات من هذا القرن، كالدعوة الى الفرعونية والنزعة الفينيقية والدعوة الى تكريس العاميات العربية كلغات تحل محل العربية الفصحى. أما النزعات الأمازيغية في المغرب العربي التي تشرئب الآن بأعناقها فإنها فضلا عن كونها محركة من خارج، فإن أصداءها في المجتمع ككل تكاد تكون منعدمة[1]، ومن دون شك فإن مآلها سيكون كمآل النزعات المماثلة لها من فرعونية وفينيقية. إن المعطى الواقعي الذي يفرض نفسه في الحاضر والمستقبل هو ما نشاهده من الارتفاع بالعاميات العربية في اتجاه الفصحى وذلك من خلال انتشار وتغلغل الوسائل السمعية البصرية من أفلام وإذاعة وتلفزة في جسم المجتمع ككل.

5- تأكيد الوحدة الثقافية وبالمقابل توطيد الدولة القطرية !

وهكذا يمكن القول بدون تردد إنه إذا كان التطور العام الذي عرفه الوطن العربي خلال العقود الماضية هو تأكيد وجود الدولة القطرية وتعزيز مكانتها كواقع يفرض نفسه، فإن الظاهرة

---

1 - نذكر أننا كتبنا هذا النص في أوائل التسعينات، فهو يعكس الوضع في ذلك الوقت

المقابلة التي أفرزها هذا التطور نفسه هو تأكيد الوحدة الثقافية في الوطن العربي. إن الدولة القطرية العربية هي قطرية فعلا على مستوي الحدود الجغرافية والارتباطات الاقتصادية والأجهزة السياسية، أما على المستوى الثقافي، مستوى الهوية القومية، فالدولة القطرية في الوطن العربي هي دولة عربية. وواضح أن توطيد هذه الوظيفة التوحيدية للثقافة العربية –وهي وظيفتها التاريخية– إنما تم على مستوى العصر، وضدا علي جميع العوامل المضادة، بفضل التربية والتعليم: فلقد ظل التعليم عربيا في لغته ومضمونه يعمق ويعزز اشتراك العرب في ثقافة واحدة، لغة ودينا وأدبا وفلسفة.. وبعبارة أخرى اشتراكهم في تراث واحد.

وهاهنا عنصر آخر لابد من إبرازه وهو هذا الاهتمام المتزايد بالتراث العربي الإسلامي. إنه اهتمام يهدف الى تجديد النظر الى تراثنا وترتيب علاقتنا به بصورة تجعله مساوقا في تطوره لصيرورة تاريخنا ومقوما أساسيا لشخصيتنا وأصالتنا. لقد كان الوضع السائد في عالمنا الثقافي، قبل بضعة عقود، وضعا تتزامن فيه، دون أن تتعايش، ثقافتان لا شيء يربط بينهما: ثقافتنا التراثية التي تعيد إنتاجها المعاهد الدينية وكتابات المتخرجين منها، وثقافة الغرب التي يعمل الغرب نفسه، بوسائله الخاصة، على تكريسها كثقافة للعالم أجمع يردد أصداءها ويروج بعض مقولاتها بعض الذين درسوا في الغرب أو احتكوا بثقافته بصورة أصبحت مرجعية ثقافية لهم. كان عالمنا الثقافي

عالمان: عالم يجتر ثقافتنا القديمة بوسائلها ورؤاها العتيقة المنتمية الى القرون الوسطى، وعالم يردد أصداء من ثقافة الغرب الحديثة والمعاصرة التي لم تعد تربطها أية رابطة بعالم ثقافة العصور الوسطى ولا بوسائلها التربوية. نعم لقد كانت هناك منذ بدء اليقظة العربية الحديثة أصوات تنادي بالأخذ من هنا ومن هناك، بالتوفيق بين ثقافتنا القديمة "منبع الأصالة" وثقافة الغرب "مصدر" الحداثة والمعاصرة. وكانت هناك بالمقابل أصوات أخرى تطالب بالتخلي جملة وتفصيلا عن ثقافة الماضي والارتباط بثقافة الغرب التي يعتبرونها وحدها ثقافة الحاضر والمستقبل، ثقافة التقدم.

ومع أن هذه الوضعية الانشطارية مازالت قائمة في ثقافتنا وتعليمنا فإن ما شهدته العقود الثلاثة الماضية من مشاريع فكرية تحاول إعادة قراءة تراثنا بتوظيف المناهج والمفاهيم الحديثة قد خلق اهتماما جديدا وواسعا جدا بالمسألة، وغدا الجميع يتقنع أكثر فأكثر بأن تجديد الثقافة العربية وأداة إنتاجها (العقل العربي) لا يمكن أن يحصل بصورة يتم فيها تجاوز الانشطار الثقافي المشار إليه إلا إذا كان التجديد يجري في داخلها نفسها. لقد كانت محاولات التجديد الثقافي في الوطن العربي تقتصر من قبل على النقل والاقتباس من ثقافة الغرب. أما اليوم فإن الاتجاه الذي يستقطب الاهتمام على نطاق واسع هو ذلك الذي يعمل على تحريك السواكن داخل ثقافتنا نفسها بتوظيف مناهج ومفاهيم حديثة ومساءلتها ومناقشة إشكالياتها الصريحة

والمضمرة. إن اهتمام المثقفين العرب في كل مكان بهذا الاتجاه وإقبال الطلاب العرب في مختلف الجامعات داخل الوطن العربي وخارجه على الانخراط في هذا الاهتمام دليل على أن وضعنا الثقافي العام هو بصدد تحول على درجة كبيرة من الأهمية ستكون له بدون شك آثاره العميقة على وضعنا الاجتماعي الثقافي العام.

6- سلبيات لابد من الوعي بها... ولكن برؤية موضوعية.

هذه الجوانب والمظاهر الايجابية المشجعة التي عملنا على إبرازها هي جزء من معطيات واقعنا الراهن، يغفلها ولا يراها خطاب "الإحباط" السائد بين ظهرانينا اليوم. وإذا كنا قد سبحنا هنا ضد تيار الإحباط فليس ذلك بدافع تفاؤل أعمى ولا بسبب جهل أو تجاهل للوجه الآخر من العملة، الوجه الذي تعمره سلبيات الوضع العربي العام وما شهده ويشهده من اهتزازات وانتكاسات وتراجعات في كافة الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

ولكي نتجنب النظرة الإحباطية التي تغذيها مقارنة معطيات واقعية (سلبيات اليوم) بأحوال نفسية (أحلام الأمس) كان لابد من البدء بإبراز الوجه الايجابي من العملة رغم ما يعتريه من شحوب. وليس هذا تدبيرا من أجل التخفيف عن النفس بل هو من أجل التخفيف عن الرؤية من وقع خطاب الإحباط وتأثير الأحوال النفسية. ولوضع الأمور في نصابها الحقيقي، من وجهة نظرنا على الأقل، يجب النظر الى عيوب الوضع العربي الراهن

ونقائصه وسلبياته، لا بالمقارنة مع أحلامنا بالأمس بل يجب النظر إليها بوصفها سلبيات ما كنا لندركها ولا لنعي بها بوصفها كذلك -أي سلبيات- لولا ما تحقق من إيجابيات. وبعبارة أخرى إن عدم كفاية ما تحقق من إيجابيات هو ما يجعل السلبيات تبرز وتستقطب الرؤية. فالسلبيات هي ما لم يتحقق، بعد مقارنتها بما تحقق. ومن هنا فالاستشراف أو النظرة المستقبلية يجب أن تتجه الى العمل على تحقيق ما لم يتحقق بعد، انطلاقا من تنمية ما تحقق وتوسيعه وتعميق جذوره.

7- في العالم العربي: انشطار عمودي مع عودة المكبوت!

لنستعرض أولا مظاهر من السلبيات التي أسفرت عنها التحولات التي عرفتها العقود الثلاثة الماضية[2] من هذا المنظور الذي رسمناه ولنعتمد التصنيف نفسه الذي اعتمدناه في إبراز الإيجابيات.

1- فعلى الصعيد الاقتصادي يجب أن نسجل أن التحولات التي حصلت منذ الخمسينات/الستينات لم تكن عامة ولا شاملة، بل لقد كرست ثنائية حادة في جسم المجتمع العربي، ثنائية عمقت الهوة بين المدن والأرياف بصورة جعلت منهما عالمين مختلفين تماما، أحدهما ينتمي إلى العصور الوسطى مشدودا إليها بألف وثاق (الأرياف والبادية وامتداداتهما)

2- نذكر أن المقال كتب في أوائل التسعينات

والآخر يزداد انشدادا الى حضارة العصر الحاضر في أرقى مظاهرها (عالم المدن). إن التجهيزات الأساسية والهياكل الاقتصادية الحديثة لم تجد بعد طريقها إلى الأرياف والبادية. ويكفي أن يلاحظ المرء أنه في أوربا وأمريكا الشمالية لا يكاد يشعر الإنسان، عندما يركب القطار أو السيارة مسافرا من مدينة الى أخرى، لا يكاد يشعر بأية فروق جوهرية على مستوى التجهيزات الأساسية بين المدن وبين الأرياف التي تفصل بعضها عن بعض. هناك اتصال واستمرارية تجعلان المتنقل لا يشعر بأي انقطاع. أما في العالم العربي والعالم الثالث عموما، فالأمر على العكس من ذلك تماما: فالمدينة (وأعني الأحياء العصرية منها) عالم بينما الأرياف عالم آخر. هناك انقطاع على مستوى ترصيف الطرق وسعتها، والإنارة والتجهيزات الصحية، وعلى مستوى المواصلات الخ... وباختصار هناك عالم السيارة الفارهة آخر موديل.. وهناك عالم الجمل والحمار.

2- وإذا نظرنا الآن الى هذه الثنائية الهيكلية الاقتصادية من خلال نتائجها الاجتماعية فإننا سنجد أنفسنا أمام انشطار عمودي يكرس نفسه في كل مجال: فنلاحظ أن المدينة نفسها قسمان: بدو وحضر، مركز مدني ومحيط قروي بدوي، قطاع عصري وآخر تقليدي في السكن والأسواق والشوارع... وباختصار: "حجاب شامل" و"مِنِيجيب سافر" حسا ومعنى، فكرا وسلوكا. والتربية والتعليم، تربية البيت وتعليم المدارس، يعيدان إنتاج هذا الانشطار الاجتماعي. ليس هذا وحسب بل

إنه الى جانب ما أسميناه قبل بنمو "الفردية"، الشرط الضروري لكل تقدم اجتماعي بمقاييس عصرنا، هناك العلاقات والارتباطات العشائرية والطائفية والتطرف الديني والإرهاب الإيديولوجي... هذا فضلا عن البطالة العلنية والمقنعة واستفحال الرشوة والمحاباة وفساد القيم.

3- وهذا ينقلنا مباشرة الى المستوى السياسي ومظاهره السلبية التي منها ما يعبر عنه في أوربا بـ "عودة المكبوت"، أعني التعصب العرقي والتطرف الديني، وهو جملة ظواهر هامشية تعمل الآلية الديمقراطية في البلدان التي لديها ديموقراطية حقيقية على عزلها والتقليل من مفعولها. أما عندنا في الوطن العربي فقد تحولت هذه الظواهر من مستوى "النوابت" بتعبير الفارابي، أي الهوامش والاستثناءات (كالشوك في حقل الورد)، الى مستوى الهيمنة شبه الكاملة. وما ذلك إلا لغياب الآلية الديمقراطية الحق. إن التطرف، عشائريا كان أو طائفيا أو دينيا، هو دوما رد فعل. وما يعاني منه الوطن العربي اليوم من تطرف وعنف وتمزق وتشرذم هو، في نهاية التحليل، من نتائج غياب الديمقراطية. وإذا كنا قد سجلنا بعض المظاهر الايجابية في هذا المجال، مجال إقرار الديمقراطية، فإن ردود الفعل المتطرفة الطائفية والعشائرية والدينية على غياب الديمقراطية يجب أن تؤخذ هي الأخرى على أنها مظاهر سلبية، نعم، ولكن أيضا على أنها تعبيرات سلبية من أجل الديمقراطية سواء قصد ذلك أولئك الذين تصدر

منهم هذه التعبيرات أو لم يقصدوا. وهل يستطيع الباحث المتجرد أن يغمض عينيه عن حقيقة أن العناصر التي تقود التطرف في العالم العربي المعاصر هي، منظورا إليها من زاوية التطور الاجتماعي/الثقافي، عبارة عن نخب أفرزها التطور السريع (بل "التكوين السريع") الذي شهدته العقود الثلاثة الماضية، نخب تبحث عن مكانة ومنزلة في نظام اجتماعي اقتصادي مغلق ومشبع.

وهاهنا مجال واسع للحديث عن دور التربية والتعليم في الظاهرة التي نحن بصددها: إن ما تحقق من نمو على مستوى التعليم، كما وكيفا، لم يرافقه نمو مماثل على مستوى التنمية الاقتصادية والتنمية السياسية (وبالخصوص دمقرطة الحكم وأجهزته...) فكانت النتيجة ما نراه من بطالة المتعلمين ومن انغلاق الآفاق وتكريس الحكم الفردي الخ...

8- التعليم يعيد إنتاج نفس العقليات والنخب

4- وينعكس ذلك كله على المستوى الثقافي. فالمدرسة العربية تعيد إنتاج نفسها، ولربما بصورة أسوأ. إن اكتظاظ الصفوف والمدرجات بالتلاميذ والطلاب جعل نسبة التلاميذ الى المعلمين والطلاب الى الأساتذة مرتفعة جدا، فصارت الطريقة التلقينية هي الوحيدة الممكنة، وأصبحت مهمة التعليم حشو أدمغة المتعلمين بما أمكن من المعلومات بدل المساعدة على تنمية قدراتهم ومواهبهم وتوجيهها الوجهة التي تناسبها. ليس هذا وحسب بل إن ما هو أخطر من ذلك انقسام التعليم عندنا،

مضمونا وشكلا واتجاها، الى تعليم "عصري" تتداخل فيه النخبوية والحداثة وتتكاملان لتندمجا في قمة هرم تتخرج منه نخبة "عصرية"، أوربية أو أمريكية التكوين والميول والرؤية، غريبة عن المحيط العربي والتراث العربي، وإلى تعليم "تقليدي" عربي إسلامي تتداخل فيه "البداوة" و"الماضوية" وتتكاملان لتندمجا في قمة هرم يقذف الى الحياة العامة بنخبة "تقليدية" تراثية التكوين والميول والرؤية، مقطوعة الصلة تقريبا بالفكر العالمي المعاصر ومكتسباته الإنسانية.

وكما سبق أن شرحنا في مناسبة سابقة فإن التعليم السائد اليوم في الوطن العربي هو إما تعليم تقاني يصنع عقولا قانونية دوغمائية، وإما تعليم ميثولوجي تلقيني يصنع عقولا راكدة أسطورية. والقاسم المشترك بين هذين النوعين هو غياب السؤال النقدي، سؤال: لماذا وكيف؟ إن العقل التقاني (من التقنية) عقل فارغ من الأمور النظرية التي هي ميدان لتعدد الأسئلة والأجوبة، ولذلك نجده مستعدا لتلقي "العقائد" الجاهزة بمثل السهولة والعادة اللتين يتلقى بهما القوانين العلمية، فليس غريبا إذن أن تكون المعاهد والكليات العلمية من أهم الساحات التي يستقطب فيها التطرف الأنصار والأشياع. أما العقل الأسطوري الذي تصنعه المعاهد والكليات النظرية، وكذلك المدارس الابتدائية والثانوية، فهو عقل يتلقى المعرفة على صورة أساطير، روايات وتلقينات وحقائق جاهزة: فالتاريخ أساطير، والتلاوة والأدب وتاريخه حكايات وروايات، والجغرافيا مكان

على الورق وأشباح في المخيلة، والتربية الوطنية مراسيم بروتوكولية وتعليمات إدارية، والتربية الدينية قشور فقهية ومشاهد من الآخرة، واللغة تعلم لتنسى: اللغة العربية تنسى في الكليات العلمية لأن التدريس فيها باللغة الأجنبية، واللغة الأجنبية تنسى في الكليات النظرية لأن لغة التعليم فيها هي العربية وحدها. والنتيجة هي أنه لا طالب العلوم والتقانة يمتلك لغة الانفتاح على التراث والثقافة الوطنية، ولا طالب الأدب والحقوق يمتلك لغة الانفتاح على ثقافات العصر. وهكذا يبقى كل منهما مأسورا إما في عالم العقل التقاني وإما في عالم العقل الأسطوري. ومع غياب العقل النقدي يبقى الباب مفتوحا على مصراعيه للتطرف وأطروحاته، فهي تستهوي الأول لكونها وثوقية أشبه بالقوانين العلمية، وتستهوي الثاني لأنها قابلة للتقمص وأشبه بالأساطير. وإذا توافرت الوضعية الاجتماعية الاقتصادية السياسية المنتجة للتطرف المغذية له تحول الاستهواء الى استقطاب والإعجاب الى انتماء.

9- الاختراق الثقافي وإيديولوجيا الاختراق

وفي مثل هذه الوضعية، وضعية الانشطار الثقافي تنفتح الأبواب، أبواب الثقافة والتعليم، لجميع أنواع الاختراق. فإضافة الى التيارات الدينية المتطرفة التي تقدم الحلول والوعود في شعارات وعبارات تجد صداها المطلوب في ضمير المحرومين والمهمشين وهم يشكلون الأكثرية العددية في المجتمع، هناك الاختراق الثقافي الذي يتم على مستوى عالمي بواسطة الإرسال

عبر الأقمار الصناعية وغيره من وسائل الاتصال السمعية البصرية العصرية. والظاهرة السائدة اليوم هي حلول "الاختراق الثقافي" محل الصراع الإيديولوجي. فلم يعد العالم موضوعا لتنافس الإيديولوجيات التي يجتهد كل منها في تقديم تأويل للحاضر وتفسير للماضي وتشريع للمستقبل "الأفضل"، بل لقد غدا العالم كله اليوم مجالا للاختراق الثقافي الذي يستهدف الأداة التي يتم بها التأويل والتفسير والتشريع: يستهدف العقل والنفس ووسيلتهما في التعامل مع العالم: "الإدراك"، - أي نعم "الإدراك" هذا اللفظ الذي أصبح اليوم كثير التداول بعد أن حل محل كلمة "الوعي" التي كانت سائدة عندما كان الصراع الإيديولوجي مهيمنا على الساحة الثقافية والسياسية. كان الصراع الإيديولوجي يستهدف تشكيل الوعي، تزييفه أو تصحيحه... أما "الاختراق الثقافي" فهو يستهدف السيطرة علي الإدراك، اختطافه وتوجيهه وبالتالي تسطيح الوعي أي جعله يرتبط بما يجري على السطح من صور ومشاهد ذات طابع إعلامي إشهاري مثير للإدراك متسفز للانفعال حاجب للعقل مكيف للذوق موجه للخيال والسلوك. ونحن عندما نقول هنا: لقد حل الاختراق الثقافي محل الصراع الإيديولوجي فإن ذلك لا يعني أن الاختراق الثقافي خال من الإيديولوجيا. كلا، إنه بالعكس من ذلك محمل بإيديولوجيا معينة، هي إيديولوجيا الاختراق، وهي تختلف عن الإيديولوجيات المتصارعة كالرأسمالية والاشتراكية في كونها لا تقدم مشروعا للمستقبل، لا

تقدم نفسها كخصم لبديل آخر تسميه وتقاومه، وإنما تعمل على اختراق الرغبة في البديل ونشدان التغيير لدى الفرد والجماعة، مكرسة أوهاما معينة، مثل وهم الخيار الشخصي ووهم الحياد ووهم الطبيعة البشرية التي لا تتغير ووهم غياب الصراع الاجتماعي وغير ذلك من الأوهام التي تكرس الاستسلام.

10- التحولات المقبلة بين المنهج الإسقاطي وضرورة التغيير.

تلك هي المعطيات العامة، الايجابية والسلبية، التي أسفرت عنها أو ارتبطت بها التحولات التي عرفها المجتمع العربي خلال المرحلة التي نتحدث عنها، مرحلة الخمسينات والستينات الى التسعينات. ونحن قد ذكرنا بها هاهنا، لا في إطار تحليل تاريخي اجتماعي وثقافي شامل ودقيق للحقبة المذكورة، بل إنما رسمنا ملامحها العامة بهدف الانطلاق منها بوصفها جزءا من الواقع العربي الراهن الى محاولة استشفاف ما سيكون عليه في المستقبل حال التحولات المجتمعية وحال التربية في الوطن العربي.

سنترك جانبا المشهد الإسقاطي الذي قوامه إسقاط المعطيات الحاضرة، الإيجابية منها والسلبية، على المرحلة المقبلة. إن صورة هذا المشهد في المستقبل لن تختلف كثيرا عن صورته حاليا. إن الجهود التي ستبذل من أجل "المستقبل" في إطار هذا المشهد الإسقاطي لن تسفر عن النتائج التي من شأنها أن تغير معالم الصورة التي رسمناها تغييرا حقيقيا. إن "أحسن" النتائج التي يمكن أن ينتظرها المرء في إطار هذا المشهد هي إعادة إنتاج

الوضعية القائمة اليوم بإيجابياتها وسلبياتها مع الأمل في عدم طغيان هذه على تلك. إن الوضعية ستكون أشبه بوضعية الدولة التي تعاني من ديون خارجية ثقيلة والتي يذهب ما توفره من أموال الى أداء فوائد تلك الديون لا غير، أما الديون نفسها فهي إن لم ترتفع، لا تنخفض.

يبقى إذن مشهد الإصلاح والتغيير. وهنا لابد من التأكيد مرة أخرى على أن إصلاح التربية والتعليم في الوطن العربي، كما في أي قطر آخر في العالم، لن يتأتى ولن يؤتي الثمار المرجوة ما لم يكن مندرجا في مسلسل للإصلاح الشامل، الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. ولا نحتاج هنا الى التأكيد على أن معظم المشاكل التي تعاني منها التربية في الوطن العربي، خصوصا تلك التي ترتبط مباشرة بالمجالين الاقتصادي والاجتماعي، لن تجد حلها إلا ضمن إصلاح شامل اقتصادي اجتماعي. هناك بطبيعة الحال قضايا يمكن أن تقوم فيها التربية والتعليم بدور الفاعل المؤثر كتلك التي ترجع الى الإصلاح السياسي والتجديد الثقافي، وبكيفية عامة تلك التي تندرج تحت ما يعبر عنه اليوم ب"التنمية البشرية" والتي من بينها تنمية الوعي بحقوق الإنسان وبضرورة الديمقراطية الى جانب غرس الروح النقدية والنظرة العقلانية. وهذه هي القضايا التي تهمنا هنا أساسا فلنقف معها قليلا.

يجب التمييز بادئ ذي بدء بين مستويين في معالجة هذه القضايا: مستوى الممارسة التربوية في البيت والمدرسة

والمجتمع، ومستوى النظام الثقافي السائد. لن نقف عند المستوى الأول لسببين: أولهما أن ما هو "عام" في الموضوع هو الآن من الأمور المعروفة التي يتكرر فيها القول ويعاد، مثل القول إن الوعي بمدأ الحق والواجب، والتحلي بالروح الديمقراطية واكتساب النظرة النقدية للأمور هي مسائل يتعلمها الطفل من خلال الممارسة التربوية التي يخضع لها، في البيت والمدرسة والشارع. وتفصيل القول في هذا الجانب ليس هاهنا مجاله. ثانيهما أن ما هو "خاص" في هذه المسألة، أعني الجانب المتصل بالنظرية التربوية أو بفلسفة التربية على العموم يخرج عن النطاق المحدد لهذه الورقة، فهو من ميدان "علم التربية" الذي لا يتقيد بالتحولات المجتمعية في هذا البلد أو ذاك بل يسعى الى صياغة مبادئ وقواعد وأهداف عامة تكون، في عموميتها وشمولها، في مستوى المعرفة العلمية. وإذن يبقى المستوى الثاني، مستوى النظام الثقافي السائد في المجتمع العربي، وهو مجال تحركنا هنا.

11- النظام الثقافي: التعدد المدرسي وصراع النخب...

كيف نؤصل قيم الحداثة في ثقافتنا، كيف نجدد نظامنا الثقافي السائد؟

النظام الثقافي في مجتمع من المجتمعات يعبر عن نفسه بوضوح وبصورة مباشرة من خلال عنصرين اثنين رئيسيين: المدرسة والنخبة. المدرسة تنتج وتعيد إنتاج النخب، وهذه بدورها تنشئ المدرسة وترعاها وتوجهها. والنظام الثقافي يتغلغل

في جسم المجتمع وفي عقول الأطفال بواسطة المدرسة وفكر النخبة. وإذن فتجديد النظام الثقافي في مجتمع ما ، أعني تطويره وتحديثه، عملية تتطلب القيام بإدخال التجديد المطلوب الى "المدرسة" وإلى "فكر النخبة"، في آن واحد. و"التجديد المطلوب" يتعين من خلال فحص الواقع الراهن في كل منهما، فلنبدأ بفحص "المدرسة العربية".

عندما نتحدث عن "المدرسة العربية" سواء كمؤسسة تعليمية أو كنظام فكر، فنحن في الواقع نتحدث عن شيء غير موجود، شيء نأمل فقط أن يوجد. ذلك لأن المؤسسات التعليمية التي تعمل في الوطن العربي على تكوين الأجيال ليست مدرسة واحدة بل هي ثلاثة أنواع من المدارس لا يكاد يخلو منها قطر عربي: هناك من جهة المدرسة التراثية التي تكرسها بصورة مباشرة المعاهد الدينية، وهناك في الجهة المقابلة المدرسة الأوربية الحديثة التي تكرسها مؤسسات البعثات التعليمية والثقافية الأجنبية والمؤسسات الحرة التي تسير في ركابها، وبين هذين النوعين تقوم المدرسة الحكومية. وإذا نظرنا الى هذه المدارس الثلاثة من خلال الكم فسنلاحظ بسهولة أن المدرسة الحكومية تستقطب أزيد من تسعين في المائة من التلاميذ والطلاب. ولكن المشهد يتغير تماما إذا نظرنا الى هذه المدارس من زاوية الكيف. ففي هذه الحالة سنجدها تنتج وتعيد إنتاج ثلاثة أنواع من النخب يستقطب كل منها شرائح معينة في المجتمع أو يتكلم باسمها. وهنا تتغير النسبة رأسا على عقب:

تسعون في المائة التي تمثلها المدرسة الحكومية على صعيد عدد التلاميذ والطلاب تنخفض انخفاضا كبيرا على صعيد النخب والشرائح التي ترتبط بها. وهكذا يمكن القول إن المدرسة التي تحتل المرتبة الأولى في هذا المجال هي المدرسة التراثية، ذلك لأنها تستقطب، في وسط الطريق أو عند نهايته، أفواجا كثيرة متزايدة من الذين يغادرون المدرسة الحكومية بوضعية أو بغير وضعية. ويتعلق الأمر بصفة خاصة بالأعداد الغفيرة من التلاميذ والطلاب الذين تقذف بهم المدرسة الحكومية الى الشارع قبل التخرج وبأعداد يتزايد حجمها من الخريجين الذين يجدون أنفسهم في نهاية المطاف، مثلهم مثل زملائهم المنقطعين عن الدراسة، مهمشين في المجتمع بدون شغل يعيشون منه أو بدون منزلة ترضيهم.

ولا جدال في أن هذا التعدد على صعيد "المدرسة" يعكس استمرار القديم إلى جانب الجديد، يزاحمه وينافسه. وهذا راجع الى أن الجديد لم يخرج من جوف القديم، لم يكن نتيجة تطور ذاتي وتجديد من الداخل، بل كان وما يزال وافدا مستوردا، بل نقلا للمدرسة الأوربية الحديثة الى البلاد العربية. وقد عمق هذا التعدد على صعيد "المدرسة" لجوء معظم الحكومات العربية إلى سلوك سياسة انتهازية في هذا المجال. فهي توسع من مجال "المدرسة التراثية" وتتملق رجالها عندما تكون في حاجة الى دعم القوي التقليدية ضد القوى المطالبة بالتغيير أو عندما تكون الهيمنة الإيديولوجية لتيار معارض

كالتيار القومي أو التيار الماركسي. وهناك أقطار عربية لم تكن تتوفر على "المدرسة التراثية" أصلا، لم ترث معاهد دينية في بلدها، فراحت تستحدثها لا ابتغاء لـ "الأصالة" كما تدعي، بل منافسة لجيرانها. فالمدن -والأقطار- التي عرفت مراكز علمية خلال القرون الوسطى معروفة ومحدودة، وقد كانت مراكز علمية للعالم العربي الإسلامي بأجمعه، إذ لم تكن هناك حدود فكرية ولا جوازات سفر. وعندما قامت الدولة القطرية العربية الحديثة -عقب الاستقلال- نظرت الى نفسها كـ "دولة" بالمفهوم الأوربي الحديث الكلمة: كيان سياسي ذي حدود معلومة واستقلال اقتصادي وثقافي وهوية ثقافية متميزة. وهكذا أصبح توفر الدولة القطرية العربية على جميع ما لغيرها من الأقطار العربية ينظر إليه على أنه "ضرورة وطنية"، وفي مقدمة ذلك التوفر على "المدرسة التراثية" أو "التعليم الأصيل".

وهناك من الحكومات العربية من اصطدم في وقت من الأوقات بالمدرسة التراثية ونخبتها فعالجت المشكل بطريقة أدت الى نتائج عكسية. من ذلك تجربة مصر زمن جمال عبد الناصر: فلكي تتجاوز الحكومة المصرية آنذاك مشكلة تنامي "الإخوان المسلمين" الذين كان الأزهر مركزا لإنتاجهم وإعادة إنتاجهم عمدت الى "تحديث" الأزهر بإدخال العلوم الحديثة إليه فصار جامعة تضم معظم التخصصات التي في الجامعات المصرية الحديثة. وهذا التدبير السطحي قد أسفر عن نتائج معاكسة لما كان مرغوبا فيه. ذلك أن التحديث والتجديد لم

يمس المواد التراثية ولا طريقة التعامل معها بل لقد بقيت الأمور على هذا المستوى كما كانت، بعد أن وسعت جامعة الأزهر مركزا وفروعا، فأصبحت تستقطب أكثر من ذي قبل. أما تونس التي اصطدمت فيها النخبة العصرية (=خريجو الصادقية) مع النخبة التقليدية، (=خريجي الزيتونة) منذ قيام الحركة الوطنية فيها مع أوائل هذا القرن، فلقد تعاملت مع المسألة بطريقة أخرى: لقد عمد بورقيبة -زعيم النخبة العصرية- الى إغلاق الزيتونة وتهميش نخبتها منذ السنوات الأولى من الاستقلال وفرض حزبه "العلماني" كحزب وحيد، وبالتالي همش النخب الأخرى التي وجدت نفسها مضطرة الى "النزول" الى صفوف "الجمهور" من الناس لتفاجئ النظام الحاكم ذات يوم بـ -"تيار إسلامي" كاسح كاد يستولي على الحكم لولا أن بادر النظام القائم الى استبدال الرئيس وإعادة هيكلة أجهزة الدولة البوليسية.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى بقيت المدرسة الحكومية في كافة الأقطار العربية مدرسة هجينة تتنافس فيها المدرسة التراثية والمدرسة الأجنبية بصورة مستمرة وعلى جميع المستويات: على مستوى البرامج والمناهج والكتب كما على مستوى الأساتذة ورجال الإدارة. وهكذا فالبرامج فيها قسمان: قسم يستعيد بشكل مباشر برامج المدرسة التراثية بينما يستعيد القسم الآخر برامج المدرسة الأجنبية. وهكذا يتعرض الطفل في الابتدائي والشاب في الثانوي والعالي إلى ضغط معرفي تلقيني

يفرض عليه التعامل مع عالمين من المعرفة: عالم المدرسة التراثية وعالم المدرسة الأجنبية. والنتيجة هي انفصام في الشخصية الثقافية يدفع بصاحبه في النهاية إما الى جهة النخبة التراثية وإما إلى الجهة المقابلة. وهكذا تكرس المؤسسة التعليمية العربية بأنواعها الثلاثة الانشطار في النظام الثقافي العربي السائد، انشطارا قطباه: نخبة تقليدية تراثية في جانب، ونخبة عصرية حداثية في جانب آخر. والصراع في المجتمع العربي هو في نهاية المطاف صراع بين نخبتين، لكل منهما عالمها الخاص ورؤيتها الخاصة ومرجعية لا تربطها بالأخرى أية رابطة.

12- التعدد في إطار مرجعية ثقافية واحدة عامة

وواضح مما تقدم أن التجديد المطلوب على صعيد المؤسسة التربوية العربية هو القضاء على هذا التعدد الذي يمس الجوهر والكيان. وليس المقصود حذف المعاهد الدينية أو التضييق عليها، فلقد سلكت بعض الحكومات العربية هذا المسلك فما حلت المشكلة بل لقد بقيت المدرسة الحكومية التي لم تصلح برامجها إصلاحا حقيقيا تنتج الشيء نفسه: نخبة تعاني من الانشطار الثقافي الذي تحدثنا عنه قبل. هذا فضلا عن أن التعليم الديني في الوطن العربي لا يمكن حذفه، هكذا بجرة قلم، إذ هو يؤدي وظيفة ضرورية في المجتمع، على صعيد العبادات كما على صعيد المعاملات فضلا عن الجانب الديني والأخلاقي. أضف الى ذلك أن التعدد في المؤسسة التعليمية العربية شيء تفرضه ظروف كثير من الأقطار العربية، خاصة

تلك التي توجد فيها أقليات إثنية وطوائف ومذاهب دينية مختلفة، ومعلوم أن من حقها جميعا أن تكون لها مدارس خاصة بها في إطار قانوني يحفظ وحدة الشعب في نفس الوقت الذي يرعى فيه حقوق الأقليات.

وإذن فما نقصده بـ "المدرسة العربية الواحدة" هو، أولا وقبل كل شيء، وحدة المرجعية الفكرية العامة التي تضفي الخصوصية الحضارية، العربية الإسلامية، على النظام الثقافي العام. وبعبارة أخرى إن ما يميز "المدرسة العربية" عن غيرها هو نفس ما به تتميز المدرسة الفرنسية والمدرسة الألمانية والمدرسة الإنجليزية الخ... أعني وحدة المرجعية الثقافية العامة. إن الاشتراك في مرجعية ثقافية واحدة عامة هو ما يجعل المدرسة والنظام الثقافي ككل ينتجان ويعيدان إنتاج نخبة مؤسسة على الحد الأدنى الضروري من "القاعدة" الثقافية. فالمدرسة الفرنسية مثلا هي مدرسة واحدة رغم تعدد أنواع التعليم في فرنسا، وذلك لأن هناك حدا أدنى من الارتباط بمرجعية واحدة تمنح الفكر الفرنسي، مهما كانت اتجاهات وميول أصحابه، خصوصيته وطابعه الذي به يتميز. إن أي مثقف فرنسي، وإن أي عضو في النخبة الفرنسية والطبقة المسيرة بل والشعب الفرنسي بأجمعه لا يمكن أن يفكر دون الانتظام والارتباط بصورة من الصور بالديكارتية وامتداداتها. ومثل ذلك يقال عن المدرسة الإنجليزية التي تتميز بنزعتها التجريبية والعملية والتي وجدت التعبير عنها في مفكرين

أصبحوا مرجعية مؤسسة لها أمثال لوك وهيوم وآدم سميث الخ... والشيء نفسه يصدق على المدرسة الألمانية التي أسس مرجعيتها الحديثة مفكرون كبار أمثال كانت وهاردر وفختة وشلنج وهيجل فضلا عن أدباء ورجال دين وفنانين...

هذا في أوربا، أما في العالم العربي فليست هناك وحدة في المرجعية الثقافية لا على صعيد الوطن العربي ككل ولا على صعيد كل قطر من أقطاره: هناك مرجعيات متعددة متنافسة متدافعة. هناك أولا المرجعية التراثية وهي المرجعية العامة للنخبة "التقليدية" وهناك المرجعية الأوربية، مرجعية النخبة "العصرية". وهناك داخل كل واحدة من هاتين المرجعيتين مرجعيات فرعية مختلفة متنافسة: ففي المرجعية التراثية نجد الحنبلي والأشعري والسلفي والشيعي فضلا عن مرجعيات الأقليات. وفي المرجعية الأوربية نجد من ينتظم في المدرسة الفرنسية ومن يرتبط بالمدرسة الإنجليزية أو الألمانية... وواضح أن الأمر يتعلق هنا بمرجعيات مختلفة متدافعة: فإضافة الى الفرق التاريخي والحضاري الذي يفصل بين المرجعية التراثية والمرجعية الأوربية هناك الاختلافات المذهبية "الأبدية" داخل المرجعية التراثية من جهة، وهناك الخصوصيات القومية التي تميز بعض المدارس الفكرية الأوربية عن بعض من جهة أخرى.

13- استراتيجية التجديد من الداخل: إعادة بناء التراث...

وإذن فالإصلاح والتجديد في الثقافة العربية، بما فيها النظام التربوي وفكر النخبة، يجب أن يستهدف أولا وقبل كل شيء

إنشاء مرجعية ثقافية عربية واحدة عامة، مرجعية-أم ترتبط بها جميع المرجعيات الفرعية فضلا عن المذاهب الدينية والفكرية. وإنشاء مثل هذه المرجعية العامة المشتركة التي تصل الماضي بالحاضر في اتجاه المستقبل يتطلب -في نظرنا- تبني استراتيجية "التجديد من الداخل"، وهي استراتيجية تتحرك على محورين متكاملين: محور النقد وإعادة الترتيب والبناء لتراثنا الثقافي بمختلف منازعه وتياراته، ومحور التأصيل الثقافي لقيم الحداثة وأسس التحديث.

يتعلق الأمر، على المحور الأول، بإعادة كتابة تاريخنا الثقافي بروح علمية نقدية. إن تاريخنا الثقافي كما ظل يدرس طوال العهود الماضية هو تاريخ فرق كلامية ومذاهب فقهية وأشعار في الهجاء والمدح، تاريخ يعكس الصراعات السياسية الظرفية التي تمزق الزمن الثقافي وتجعله خاضعا للزمن السياسي وتابعا له. إن المطلوب اليوم -وهذا ما نعمل في إطاره منذ عقدين من السنين- هو تحرير تاريخنا الثقافي من الزمن السياسي الممزق، وذلك بإعادة الوحدة له، بإعادة ترتيب أجزائه والكشف في صيرورته عن مواطن التجديد والتقدم وبناء تاريخيته بوضع السابق فيه واللاحق، والقديم والجديد، في مكانهما من التطور التاريخي، ومن ثم إقامة جسور بيننا وبين أعلى مراحل تطوره وتقدمه. وقد سبق أن أبرزنا في العديد من مؤلفاتنا (خاصة نقد العقل العربي بأجزائه الثلاثة) كيف أن أقرب مفكرينا القدماء إلينا هم أولئك الذين سجلوا أعلى مراحل التقدم

في الثقافة العربية الإسلامية: ابن رشد في فهم العلاقة بين الدين والفلسفة، بين النقل والعقل، والشاطبي في تجديد أصول الفقه على أساس مقاصد الشرع، وابن خلدون في النظر إلى المجتمع والتاريخ من منظور أن "للعمران طبائع في أحواله"، أي أن للتاريخ والتطور الاجتماعي منطقا محايثا لهما يجب الكشف عنه لفهم صيرورتهما.

وبهذا النوع من إعادة بناء تاريخنا الثقافي نستطيع "الرفع" من تراثنا بصورة تجعله أقرب ما يكون منا، يستجيب لاهتماماتنا المعاصرة ويكون مرجعية لنا في الاتفاق والاختلاف، في الاقتباس والإبداع. إن النظرة الرشدية إلى العلاقة بين الدين والفلسفة -وهي العلاقة التي تماثل اليوم العلاقة بين الدين والعلم، بين الأخلاق والسياسة، بين ما هو ثابت وما هو متغير -نظرة صائبة فعلا، ملهمة حقا. لقد نظر ابن رشد الى كل من الدين والفلسفة على أساس أن كلا منهما بناء خاص له مقدماته الخاصة ومنهجه الخاص وإن كانا يلتقيان في الهدف العام وهو حث الناس على الفضيلة. هذه النظرة تفصل تماما بين الدين وغيره من منتجات العقل فلا تخضع هذه لذاك ولا ذاك لهذه.

وكذلك الشأن في المشروع الذي بشر به الشاطبي، مشروع إعادة تأصيل أصول الفقه على مقاصد الشرع وبالتالي التحرر من قيود القياس الفقهي الذي يعتمد على "استثمار الألفاظ" أكثر من اعتماده على المصالح والمقاصد. إن بناء الشريعة على القياس، قياس فرع على أصل، يجعل السابق أصلا للاحق،

ويفرض على التفكير الفقهي الاتجاه الى وراء فيقع في تناقض واصطدام مع الحاضر والمستقبل. وبالعكس من ذلك بناء الشريعة على المقاصد حيث يتجه التفكير دوما إلى أمام، إلى الهدف والغاية من الشيء إلى مآله ونهايته. وهذا يفسح مجالا أوسع للاجتهاد، لتطبيق روح الشريعة وأهدافها على مستجدات الحياة حاضرا ومستقبلا.

أما النظرة الخلدونية الى التاريخ فهي أقرب ما تكون الى عصرنا منها الى ما سبقها. إن "علم العمران" الذي ابتكره ابن خلدون يجمع في حقل معرفي واحد بين التاريخ والأنثروبولوجيا، وهذا هو الاتجاه السائد اليوم في هذا المجال، فلم يعد التاريخ سجلا للأحداث السياسية وحدها في تسلسلها وترابطها، ولم تعد الأنثروبولوجيا مدونة للعادات والتصورات التي "لا تاريخ" لها... بل إن الاتجاه السائد اليوم هو الجمع بين الاثنين: إعطاء التاريخ بعدا أنثروبولوجيا وإعطاء الأنثروبولوجيا بعدا تاريخيا، وهذا ما فعله ابن خلدون فيما أسماه بـ "العمران". ونحن عندما نبرز هنا أهمية ابن خلدون فليس لأنه سبق الى كذا وكذا بل لأن نظرته الى المجتمع والتاريخ أكثر ملاءمة وإجرائية بالنسبة لنا. ذلك لأننا لا نستطيع -فيما أعتقد- فهم واقعنا، الماضي منه والحاضر، ما لم نتسلح بهذه الرؤية التي تجمع بين التاريخ والأنثروبولوجيا. ذلك لأن ماضينا وحاضرنا هما معا ميدان للتاريخ، أي للحركة والتغير على صعيد الزمن السياسي، وميدان للأنثروبولوجيا أي

للثبات والاستمرارية على صعيد الزمن الاجتماعي والثقافي. ومن هنا كانت النظرة الخلدونية التي تحاول الإمساك بالزمنين معا هي النظرة التي نحتاج إليها اليوم.

وهكذا نرى بوضوح أن ابن رشد والشاطبي وابن خلدون يشكلون فعلا حلقة الوصل بين ماضينا وحاضرنا، الحلقة التي تجعل من تراثنا كله مرجعية لنا والتي بدونها يبقى في الماضي مقطوع الصلة بالحاضر.

14- استراتيجية التجديد من الداخل: تأصيل قيم الحداثة..

هذا على صعيد المحور الأول من استراتيجية "التجديد من الداخل" التي ندعو إليها ونعمل في إطارها، محور إعادة كتابة تاريخنا الثقافي. أما على صعيد المحور الثاني المتعلق بما أسميناه "التأصيل الثقافي" لقيم الحداثة المعاصرة، فيتعلق الأمر أساسا ببناء جسور تنقل "الحاضر" إلى الماضي ليتأصل فيه. إن الاتجاه في المحور الأول هو من الماضي إلى الحاضر، أما في المحور الثاني فهو من الحاضر الى الماضي. في المحور الأول عملنا، ويجب أن نواصل العمل على إعادة بناء تراثنا بصورة تجعله موصولا بحاضرنا مستجيبا لاهتماماتنا ولروح عصرنا. أما في المحور الثاني فيجب أن نعمل على تبيئة وتأصيل قضايا الحاضر، قيم الحداثة وأسس التحديث، في ثقافتنا، وذلك بإيجاد أصول لها تستطيع تأسيسها في وعينا: وعينا الديني والأخلاقي، وعينا الثقافي العام. ونحن نعتقد أن الديمقراطية (بما فيها حقوق الإنسان) والعقلانية (بما فيها الروح النقدية)،

لا يمكن غرسهما في المجال التربوي، فكرا وممارسة إذا لم يتم تأصيلهما أولا في النظام التربوي أو على الأقل إذا لم تواكبهما عملية التأصيل هذه.

وهذا ما حصل في أوربا ذاتها، فقضايا حقوق الإنسان والحريات الديمقراطية والروح العقلانية والنزعة النقدية الخ... وغيرها من القضايا التي تشكل قيم الحداثة وقوام التحديث لم تترسخ ولم تتوطد في النظام الثقافي الأوربي نفسه إلا بعد أن تم تأصيلها فيه، أي بعد أن ربطت بـ "أصول" كشف عنها داخل هذا النظام نفسه أو وضعت فيه وضعا، ثم نقلت إلى المدرسة، عن طريق المعلم والكتاب، لتصبح جزءا من نظام التعليم بما فيه الامتحانات. وكم سنكون مخطئين- ونحن كذلك منذ زمان- إذا نحن اعتقدنا أنه من الممكن غرس قيم الحداثة في مجتمعنا العربي بمجرد نقلها إليه أو بالعمل على "التوفيق" بينها وبين القيم السائدة عندنا. إن الجديد الذي ينبت في مجتمع معين لا يمكن نقله ناضجا الى مجتمع آخر مختلف إذا كان الأمر يتعلق بالأفكار والقيم، بل لابد من العمل على استنباته فيه وتبيئته مع معطياته الخاصة .

ذلك ما نقصده بـ "التأصيل الثقافي". إن نقل قيم الحداثة وعناصر التحديث إلى المجتمع العربي، وهي العملية التي بدأت منذ قرن أو يزيد، نقلا ميكانيكيا بدون تأصيل، جعل وجودها وحضورها فيه يعاني مما نعرفه من نكوص وانتكاس، بل إن عدم تبيئة تلك القيم في نظامنا الثقافي هو من العوامل

الأساسية في الإنشطار الثقافي الذي تحدثنا عنه في القسم الأول من هذه الورقة، الإنشطار الذي يعبر عن نفسه من خلال الازدواجية المترسخة في مجتمعنا وثقافتنا، ازدواجية المدينة/البادية، القطاع التقليدي/القطاع العصري... والقضية التربوية الأساسية في المجتمع العربي، هي في نظرنا، هذه الازدواجية نفسها: كيف نتجاوزها. إن القضية مرهونة فعلا بالتطور الاقتصادي الاجتماعي، ولكنها مع ذلك لها بعد ثقافي خاص في مجتمعنا العربي. ونستطيع إدراك خصوصية هذا البعد إذا نحن قارنا بين ثقل الثقافي عندنا (عقيدة وشريعة ونظام فكر وتقاليد وعادات) وبين ثقله في مجتمعات أخرى كالمجتمعات الأوربية. وليس صحيحا أن "الثقافي" عندنا مجرد عنصر في بنية فوقية تابعة للقاعدة المادية للمجتمع، بل الصحيح أن يقال إنه عنصر في بنية كلية يتبادل فيها "الفوقي" و "التحتي" المواقع أو يتداخلان بصورة تجعل من كل منهما فاعلا ومنفعلا في نفس الوقت، ثابتا ومتغيرا في الآن نفسه. وهذا ما يزيد من استقلالية الثقافي، ويجعل التجديد فيه شرطا للتجديد في ميادين أخرى.

لنأخذ مثلا على ما نقول مسألة حقوق الإنسان التي تستأثر اليوم بالاهتمام على نطاق عالمي، وهي مسألة ثقافية قبل كل شيء، بل هي نموذج لاستقلال "الثقافي" عن الاقتصادي والاجتماعي، من الناحية المبدئية على الأقل، إذ لا أحد يرهن حق الفرد في التمتع بـ"حقوق الإنسان" في صيغتها المتعارف عليها اليوم، بوضعه الاقتصادي أو الإجتماعي، ومن هنا عالمية

تلك الحقوق. فعالمية حقوق الإنسان لا تصطدم ولا تتناقض لا مع الوضع الاقتصادي ولا مع الوضع الاجتماعي، ولكنها بالمقابل تصطدم بالخصوصية الثقافية عندما ينظر الى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنه نتاج الحضارة الغربية وحدها. والتأصيل الثقافي لقيم الحداثة المعاصرة بالنسبة لنا نحن العرب يقتضي في هذا المجال إبراز عالمية حقوق الإنسان في كل من الثقافة الغربية والثقافة العربية الإسلامية، أعني كونها تقوم في الثقافتين على أسس "فلسفية" واحدة. أما الإختلافات فهي لا تعبر عن "ثوابت ثقافية"، وإنما ترجع الى اختلاف "أسباب النزول"، أعني المناسبات والمعطيات الظرفية. أما المقاصد والأهداف فهي واحدة. والرجوع إلى "أسباب النزول"، وبمعنى أوسع إلى الظروف العامة، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية، التي جعلت موقف هذا المشرع أو ذاك من هذه القضية أو تلك، على ما هو عليه، أمر "ضروري" وأكيد لفهم المعقولية التي تؤسس ذلك الموقف، أي ما يسميه فقهاء الإسلام بـ "الحكمة": أعني الأغراض التي توخاها الشارع، أو قد يكون توخاها، من نوع الحكم الذي أصدره في هذه القضية أو تلك.

وإذن فمعقولية الحكم، بهذا المعنى، أمر ضروري أيضا لتجنب الانزلاق الى ذلك الخطأ المنهجي الخطير الذي يقع فيه كثير من الناس حين يحاكمون أمور الماضي بمقاييس الحاضر ومشاغله. إن حقوق الإنسان كما قررها الإسلام زمن النبوة والصحابة لا يجوز الحكم عليها، صيغة ومضمونا، بمقاييس

حقوق الإنسان المعاصر، إنسان القرن العشرين: فلتلك معقوليتها ولهذه معقوليتها. وما نعنيه هنا بـ "التأصيل الثقافي" ليس التوفيق بين المعقوليتين ولا تضمين الواحدة منهما في الأخرى، كلا. إن ما نعنيه بالتأصيل الثقافي لحقوق الإنسان في فكرنا العربي المعاصر هو إيقاظ الوعي بعالمية حقوق الإنسان داخل ثقافتنا، وذلك بإبراز عالمية الأسس النظرية التي تقوم عليها والتي لا تختلف جوهريا عن الأسس الفلسفية التي قامت عليها حقوق الإنسان في الثقافة الغربية. ومن هنا يبرز الطابع العالمي -الشمولي الكلي- لحقوق الإنسان من داخل الخصوصية الثقافية نفسها، ويتأكد مرة أخرى أن الخصوصية والعالمية ليستا على طرفي نقيض، بل بالعكس، هما متداخلتان متضايفتان: في كل "خاص" شيء ما من "العام"، كما أن "العام" ليس كذلك إلا لكونه يضم ما هو "عام" في كل نوع من أنواع "الخاص". وما قلناه عن حقوق الإنسان يمكن قوله عن القيم العصرية الأخرى (انظر مساهمات لنا في هذا المجال، في كتابنا: الديموقراطية وحقوق الإنسان)

وغني عن البيان القول إن التأصيل الثقافي لقيم الحداثة في فكرنا لن يمر بدون نقاش أو اعتراض، ولكن النقاش والاعتراض في هذا المجال هو نفسه طريق التأصيل. إن النقاش والاختلاف حول التأصيل هو الطريق السلمي الديموقراطي لتأسيس الأصل.

التعليم والتحديات الراهنة والمقبلة...

حوار مع محمد هلال لفائدة مجلة "عالم التربية"، الفصلية المغربية، نشرته في عددها الرابع خريف 1996، وقد قدمت له بالعبارات التالية : في هذا العدد لقاء مع الدكتور محمد عابد الجابري تناول فيه مستقبل التربية في ضوء تحولات مست مواقع أطرافها الوسائل والغايات مما يحتم على نظامنا التربوي التكيف معها حيث يتعين على التربية أن تتصدر مهمة تغيير المجتمع نحو أهدافه العليا مرورا بردم الهوة القائمة بين هذا الأخير والمدرسة. ولم يفت الأستاذ الجابري توضيح مفهومه الخاص للتعريب الذي يعني بالنسبة له تعريب المضمون والأهداف والمحيط بما يستجيب والخصوصيات الحضارية المغربية العربية الإسلامية. وفي خاتمة هذا اللقاء عبر الأستاذ الجابري عن تطلعه بتفاؤل إلى المستقبل رغم النقص في الإمكانيات الموجودة والتي تفتقد إلى خطة متماسكة وواضحة لاستثمارها، مؤكدا في الوقت نفسه ضرورة مراعاة التحولات والنظر إليها في سياق تطورها التاريخي.

1- الهندسة الوراثية ومستقبل التربية كعلم..!
2- العولمة والمعلوماتية تنافسان التربية التقليدية على الطفل!
3- ضرورة الوعي بهذه التحولات ... وضرورة تدخل الدولة.
4- المظهر العام لمشكلة بطالة الخريجين.
5- عاملان داخليان وراء ظاهرة بطالة الخريجين في المغرب.
6- إدماج التعليم في المجتمع أم تغيير المجتمع بالتعليم؟
7- تعريب التعليم، وتعريب الحياة العامة..
8- الإنجليزية تفرض نفسها كلغة عالمية للعلم!
9- يجب التمييز بين لغة التواصل الطبيعية واللغة العلمية.
10- يجب التمييز بين حاجة العلم وحاجة التواصل البشري.
11- المطلوب قنوات فضائية مستقلة تخدم القضايا العربية.
12- هناك إنجازات ... ولكنها دون المستوى المطلوب.
13- ضرورة استرجاع الثقة بالنفس وتكثيف الجهود ...

1- الهندسة الوراثية ومستقبل التربية كعلم!

س- يشهد العالم اليوم، تحولات عميقة ذات أبعاد مختلفة لها تأثيراتها على بلادنا وعلى وطننا العربي. وهذا ما يقتضي منا أن نعيد النظر في أهدافنا المختلفة في ضوء تجربتنا الماضية، وفي ضوء تطلعاتنا إلى المستقبل. السؤال الذي يطرح هنا، الأستاذ عابد الجابري: ما هي الأهداف التي ينبغي أن نرسمها لتربية عربية تستجيب لأهداف بلداننا؟

ج- في الواقع يجتاز العالم اليوم مرحلة تحولات كبرى، على مختلف الأصعدة، وذلك إلى درجة أن الناس جميعا أصبحوا ينتظرون من القرن 21 أن يكون مختلفا، إن لم يكن بصفة جذرية، فعلى الأقل بكيفية عميقة عما عشناه في هذا القرن (العشرين). إن الاكتشافات المتزايدة في ميدان الهندسة الوراثية، مثلا، تفتح أبوابا واسعة أمام فهم العمليات العقلية لدى الإنسان، بما في ذلك الإبداع، والتذكر والتلقي وذلك بصورة لم يسبق لها مثيل. أما غزو العقل البشري والدماغ الإنساني وبالتالي، الكشف عن حقيقة الدوافع التي تحكم سلوك الإنسان، فكل هذه الموضوعات التي كانت خلال القرن التاسع عشر والعشرين موضوع دراسات نظرية أو تجريبية، لم تكن تؤدي إلى نتائج نهائية، كما كان الناس يتمنون، ولو أنها كانت تسمح بتطبيقات عملية ناجعة. أما في المستقبل القريب، أي بعد عشر سنوات، ولندع الكلام عن خمسين سنة المقبلة، فسيصبح في الإمكان علميا وتجريبا، ليس التأثير في العقل والسلوك وحسب، بل لربما سيصبح في الإمكان "صنع" العقل نفسه أو "صنع" السلوك ذاته.

يبدو واضحا إذن، أن علم التربية والطرق البيداغوجية التي كانت مبنية من قبل على تأملات ومحاولات للفهم، عن طريق الملاحظة والتجربة العامة، سيتاح لها في المستقبل أن تتحول إلى علم حقيقي، بالمعنى الضيق للعلم، تحكمه السببية والتلازم بين الشرط والمشروط. بعبارة أخرى، لقد تميز العلم الحديث بكونه يصنع الظاهرة، وكان هذا ما يمنحه صفة "العلم" بالمعنى الدقيق للكلمة. واليوم يمكن أن يقال لأول مرة، إن بإمكان التربية في

المستقبل أن تصنع الظواهر الخاصة بها وبذلك تصبح علما حقيقيا. هذا عن التربية في حد ذاتها أي كجملة معارف ونظريات، وبطبيعة الحال سيبقى الجانب الفني المهني ملازما للعملية التربوية.

2- العولمة والمعلوماتية تنافسان التربية التقليدية على الطفل.

وهذه التحولات، بقدر ما ستغير من واقع التربية بذاتها كعلم، ستطرح على التربية نفسها مهام جديدة، بل وتحديات لم يشهد التاريخ لها مثيلا من قبل : لقد كانت التربية وما تزال تهدف إلى تكوين المواطن الصالح. وكل أمة، وكل دولة وكل دين وكل ثقافة، تعطي لمفهوم المواطن الصالح المعنى الذي ينسجم مع مبادئ ذلك الدين وتلك الثقافة وتلك الأمة والدولة. بعبارة أخرى، كانت التربية لحدد الآن في ملك من يمارسها، أبا أو أستاذا أو ممثل دولة. أما في المستقبل القريب، وقد بدأ هذا منذ الآن، فإن العولمة الثقافية فضلا عن التقانة -أو التكنولوجيا- أصبحت تمارس تأثيرا على العملية التربوية في صورة أصبح الآن من الصعب التحكم فيها. إن البث عبر القنوات الفضائية، وانتشار أقراص الحاسوب فضلا عن الكاسيت السمعية والبصرية، وأيضا -وهذا ما يعد جديدا تماما- الانترنيت وما أصبحت تمثله اليوم من دور كبير لا حدود له في نشر المعلومات، كل هذه الوسائل العصرية، التي لا يتحكم فيها لا الإنسان، أصبحت تنافس التربية التقليدية على الطفل بل تضيق الخناق عليه. فالطفل بل الإنسان البالغ الراشد، أصبح اليوم معرضا أكثر من أي وقت مضى للاختراق وتلقي التأثيرات التي يتزايد مفعولها سواء على عقل الإنسان أو على سلوكه.

ومن جهة ثالثة تفرض هذه التطورات العلمية التكنولوجية، على جميع الشعوب، العمل من أجل الاستجابة لمتطلباتها بتوفير الوسائل لها، وأيضا توجيهها وتوظيفها. وهذا يتطلب سياسة ثقافية تعليمية ترمي إلى الارتفاع بالتربية من حيث الوسائل والأهداف والواقع والأفق، إلى المستوى الذي يجعل في الإمكان مواجهة هذه التحديات مواجهة الإنسان الفاعل وليس فقط كموضوع منفعل.

3- ضرورة الوعي بهذه التحولات ... وضرورة تدخل الدولة

س- الملاحظ أن هذا المشهد الجديد يفضي بنا إلى إلقاء السؤال حول مدى قدرة نظامنا التعليمي على الاستجابة لهذه التحديات والرهانات، خاصة في ظل واقع التخلف الاقتصادي والاجتماعي وما أفرزه من جموع العاطلين نتيجة الفجوة الهائلة بين نظام تعليمي ومؤسسات تربوية قاصرة وبين محيط وطني ودولي يقتضي إعادة النظر بشكل جذري وشامل في هذا النظام التربوي التعليمي. في نظركم، ما هي جوانب قصوره الأساسية؟ وما هي الحلول التي تسمح بأن نكون في مستوى هذه التحديات وهذه الرهانات؟

ج- اعتقد أنه لابد أن يتوافر لدينا عنصران أساسيان قبل التفكير في أية طرق أو أساليب لمواجهة التحديات المنتظرة.

العنصر الأول، هو الوعي بحقيقة هذه التحولات وبأبعاد التحديات التي تمثلها، سواء في جانبها العلمي المحض أو في جانبها السياسي والاقتصادي الذي يترجم النزوع نحو الهيمنة عالميا. إذن لابد من الوعي بحقيقة هذه التحولات كما تجري عمليا. ولا بد من الوعي بالكيفية التي تستغل بها لممارسة الهيمنة.

هذا عن العنصر الأول، عنصر الوعي والفهم والتقدير للأمور.

أما العنصر الثاني فهو ضرورة توافر الإرادة السياسية لدى الدولة، وألح على كلمة الدولة لأن التحديات التي أشرنا إليها، وإن كانت صادرة عن نظام عالمي يدعي الليبرالية وعدم تدخل الدولة، فإنه في الحقيقة نظام يقدم دولا معينة ضد أمم ومصالح أخرى. فنحن إذن في موقف دفاع، دفاع عن كياننا كأمة، دفاعا إيجابيا للبحث عن وسائل البناء وتجاوز الوضعية التي نعيشها، ودفاعا سلبيا لمقاومة الهجومات الخارجية. سيكون من الخطأ، ومن السذاجة الاعتقاد بأن الخوصصة أو الليبرالية أو فتح المجال للقطاع الخاص أو غيرها من الأساليب، ستقوم بعملية الدفاع المطلوبة. فالشركات سواء كانت مالية أو معدنية أو في البناء، أو في التعليم، إنما يحكمها منطق خاص، هو منطق الرأسمال، والرأسمال لا وطن له يدافع عنه. فالرأسمال يدافع عن نفسه وعن أرباحه. ولذلك فتدخل الدولة ليس للقضاء على الرأسمال وعلى الخوصصة لمضايقة الشركات، وإنما تدخل الدولة يكون من أجل توجيه عام هادف وواضح يجمع إمكانات البلد ومقدراته من أجل هدف واحد هو مواجهة هذه التحديات. في الغرب، في أوربا وأمريكا، يمكن للشركات أو القطاع الخاص أن يقوم بدور في عملية المواجهة، لأنه من خلال منافسته للشركات الأخرى خارج الوطن يدافع في نفس الوقت عن مصالحه كرأسمال وعن الوطن الذي يوجد فيه؟ فالمسائل مرتبطة. أما في البلاد المتخلفة، كبلدنا، فلا الشركات ولا الرأسمال بقادر على المنافسة الدولية، فهو دائما تابع وزبون ضعيف وبالتالي لابد من أن تكون الدولة بكل إمكاناتها حريصة على أن تتولى

بنفسها الدفاع عن كيان الأمة وثقافتها ومستقبلها. وفي ذات الوقت، تكون هي المؤطر العام للقطاع الخاص. حينئذ، يمكن لهذا القطاع أن يقوم بدور ما في هذه المواجهة.

4- المظهر العام لمشكلة بطالة الخريجين

س- حينما يصبح التعليم في واجهة المجابهة وفي واجهة الدفاع عن الذات تطرح عدة أسئلة من بينها : دور الجامعة في المغرب. إن تجربة سنوات الاستقلال وما خلفت في العمق من نتائج، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار جموع العاطلين الذين أخذت تنتجهم هذه الكليات المنبثة في أطراف بلادنا، مما خلق صورة تتميز بالمفارقة، وهو أننا كنا في بداية الاستقلال نطرح مشكلة قلة الأطر، فإذا بنا بعد 40 سنة من الاستقلال نشتكي من عجزنا عن استيعاب الفائض من المتخرجين. البعض يرجع هذا إلى أن الجامعة لم تعرف التطور الذي يجعل من هذه الفئات المتخرجة عناصر مفيدة للمجتمع، والبعض الآخر يرجع ذلك إلى غياب وضع خطة شاملة متناسقة تربط بين التطور الاقتصادي وبين الخطة التعليمية، بالإضافة إلى ما يؤخذ على الجامعة من انحرافها عن دورها الأساسي الذي يتمثل في البحث المفيد في تقدم المجتمع. لقد مارستم أستاذ عابد الجابري التعليم في الجامعة كما مارستموه في مراحل قبل الجامعة بالإضافة إلى تجاربكم المختلفة. فكيف تقرءون هذا الواقع وكيف ترون له الحل؟

ج- يجب أن نميز بين شيئين : أولا هناك ظاهرة عامة وهي شيوع بطالة المتخرجين في جميع أنحاء العالم من اليابان إلى أوربا إلى أمريكا. هناك شعور عميق بهذا المشكل الذي يفرض نفسه،

ويتمثل في فيض الأطر في ميدان من الميادين. هذا راجع للأساليب الحديثة والتطور الصناعي والاستغناء عن الأيدي البشرية باستعمال الأتوماتية. فالتقدم العلمي اليوم يسير بشكل متواز مع الحاجة إلى الفكر والاستغناء عن اليد. يزداد مستوى عدد العاملين بفكرهم، تخصصا وتعمقا وتقل الحاجة إلى الأيدي التي تنفذ نظرا للدخول في المكننة والآلية والإلكترونية. إذن تطرح هذه المشكلة نفسها على العالم أيضا، ولاشك أنكم تسمعون عنها يوميا، ففي فرنسا وفي أوربا وأمريكا أصبحت القضية الأساسية التي تطرحها كل حكومة سواء في الانتخابات أو خارج الانتخابات، هي قضية خلق مناصب شغل. وقبل يومين شهدت فرنسا إضرابا عاما، شارك فيه موظفو القطاع العام والخاص احتجاجا على كون الحكومة تنوي حذف مناصب الشغل. والشعار الأساسي في الانتخابات الأمريكية الماضية والحالية هو خلق مناصب شغل. حتى تبرير الهجوم على بلدان مثل البوسنة أو العراق أو قيام حروب، أصبحت هذه الأمور الآن، تبرر في السياسة الأمريكية والأوروبية بضرورة خلق مناصب شغل في معامل الأسلحة. إذن، يجب أن نعترف بهذا الواقع العالمي وبما ينالنا منه، وألا نضخم الأمور وألا نقول إن تعليمنا فاشل ينتج المعطلين! فالتعليم في جميع الدول الآن، ينتج العاطلين بفعل التطور. والحل لم يوجد بعد.

5- عاملان داخليان وراء ظاهرة بطالة الخريجين في المغرب

ولكن إضافة إلى هذا المظهر العام هناك مظهر خاص يتعلق بالمغرب. التعليم الحديث بالمغرب لم ينشأ بفعل تطور داخلي للمجتمع المغربي، فالمدارس الحديثة ليست تطورا ذاتيا للجامع

والمسجد وللقرويين وفروعها. إن التعليم الحديث غرس بالمغرب مع البنيات الاستعمارية زمن الحماية، وبالتالي فهو منقول شكلا ومضمونا إلى المغرب. وقد كيف ليخدم النظام القائم بإدارته وباقتصاده.

وعندما استقل المغرب، كغيره من بلدان العالم الثالث، وجد نفسه أمام دولة موجودة قائمة الذات إداريا واقتصاديا وثقافيا وفلاحيا وصناعيا الخ. وهذه الدولة يسيرها أطر وموظفون أغلبهم من الفرنسيين، وكان المطلب الوطني الأساسي يومئذ هو مغربة هذه الدولة أي إحلال مغاربة محل فرنسيين في جميع الوظائف، لأن السيادة تقتضي ذلك، فكان الهدف الأساسي المباشر والمستعجل للتعليم، إذن، هو تكوين أطر لمغربة الإدارة، لمغربة التعليم نفسه. واستمرت عملية المغربة إلى حدود الثمانينات، فما بين أواسط الخمسينات إلى أواسط الثمانينات كانت الإدارة تطلب الأطر لملء المناصب التي كان يشغلها الفرنسيون، وأيضا لملء المناصب المستجدة. فلم يكن يطلب من الجامعة حينئذ إلا أن تلبي حاجة وطنية وحيدة وهي أولا تكوين الأطر التي ستملأ المناصب لكي تصبح وطنية، مغربية. الجامعة المغربية كانت هذه هي مهمتها وقد قامت بها أحيانا عن طريق التكوين السريع، وأحيانا عن طريق برامج خاصة. وأنتم تذكرون أن التعليم الثانوي لم تتم مغربته إلا مع بداية الثمانينات، فكان طبيعيا بعد أن تمتلئ الوظائف وتتمغرب أجهزة الدولة إداريا وتعليميا أن نجد أنفسنا أمام أفواج تتخرج بينما الوظائف تقل والإدارة بما في ذلك التعليم مشبعة.

والذي زاد من خطورة هذه الظاهرة هو أن امتلاء الإدارة والمناصب في التعليم وخارج التعليم في الثمانينات تزامن والدخول في ما يسمى بإعادة الهيكلة التي فرضها صندوق النقد الدولي، والتي كان من بين أسسها: التقليص من الوظائف. إذن لقد أخذ المجتمع ما يحتاج من الأطر، والدولة بدل أن تفتح المجال لاستيعاب هذه الأطر في قطاعات أخرى، وفي توجهات أخرى، انساقت لتوجيهات الصندوق الدولي فضيقت من فرص التوظيف فأصبح المتخرجون، بطبيعة الحال بدون عمل.

نحن هنا إزاء ظاهرتين متكاملتين : من جهة، تشبع الإدارة والتعليم، ومن جهة أخرى، سياسة الدولة التي تتمثل في سد باب التوظيف أمام العشرات بل المئات من المتخرجين، من ثم أصبحت الجامعة تنتج أفواجا يتخرجون ولا يجدون عملا، خصوصا والتكوين الذي كان مستمرا في الجامعة وكان مطلوبا، هو تكوين أطر للتعليم أو للإدارة وليس شيئا آخر.

6- إدماج التعليم في المجتمع أم تغيير المجتمع بالتعليم؟

يقول بعض الناس، الآن يجب إدماج التعليم في المجتمع! ولكن ألم يكن التعليم من قبل مندمجا في المجتمع. لقد كان التعليم الابتدائي والثانوي والعالي كله موجها نحو تلبية حاجات المجتمع والدولة من الأطر لمغربة الوظائف. فهذا ما كان قائما. أما الذين يفهمون من إدماج التعليم في المجتمع أن يجد المتخرجون عملا في شركات أو في قطاع ما فنحن نطرح عليهم هذا السؤال؟ أين الشركات؟ وأين القطاع الخاص؟ يجب أن يوجد هذا المجتمع

المشغل حتى ندمج فيه التعليم؟ أما إذا كان المجتمع —المجتمع المشغل– غير موجود فهل ندمج التعليم في الفراغ؟ المفارقة هي هذه! إدماج التعليم في المجتمع شعار صحيح، ولكن يجب أن يكون هذا المجتمع نفسه مستعدا لعملية الإدماج هذه. إذن العيب ليس في جهة واحدة بمفردها، وليس في الجامعة، بل العيب في نظام المجتمع نفسه، نظامه الاقتصادي الاجتماعي. فإذا لم تكن هناك إمكانات لتشغيل الناس فكيف ندمج الجامعة في المجتمع.

إدماج التعليم في المجتمع! هذا شيء له معنى في مجتمع رأسمالي مصنع كما في أمريكا وأوربا، حيث الشركات تتوالد وتنمو والقطاع الخاص يتوالد وينمو ويحتاج إلى أطر مما يدفع الشركات أحيانا إلى الإنفاق على التعليم وتكوين أطرها الخاصة. هذا هو الإدماج.

في بلد كبلدنا يجب أن نتساءل: هل يجب أن ندمج التعليم في المجتمع أم يجب أن نغير المجتمع بالتعليم؟ هل مهمة التعليم أن يندمج أم أن عليه أن يغير؟

هذا هو السؤال.

التعليم عندنا لا يفترض فيه أن يخدم ما هو موجود فقط بل أن يغير ما هو موجود، وأن يصنع شيئا جديدا، فمطلوب منا، إذن، أن نجعل منه أداة تغيير. يجب أن نرفع هذا الشعار، شعار جعل التعليم أداة للتغيير لكي يندمج في المجتمع المتقدم المتطور. إن لدينا قطاعا تقليديا لازال يعيش حياة القرون الوسطى لا يحتاج إلا إلى المؤذن وإلى من يقيم الصلاة ولمن يكتب عقد الزواج. التعليم الخاص

بهذا القطاع مندمج فيه. وهناك قطاع عصري تابع للرأسمالية العالمية هي التي تسيره وهي التي تملي عليه وهو تابع فقط وهو يبحث عن التبعية والذيلية. والتعليم الخاص بهذا القطاع مدمج فيه أيضا، والمطلوب منا هو أن نغير ذاك القطاع لنرتفع به إلى مستوى العصر، ولنجعله وطنيا ومتحركا وليس جامدا، وهذا الدور يجب أن يقوم به التعليم.

7- تعريب التعليم، وتعريب الحياة العامة ولغة التدريس ...

س- قلتم إننا في وضع دفاعي إزاء التحولات. هذا الوضع يطرح مشكل التعريب الذي ظل مطلبا وطنيا وجماهيريا منذ ما قبل الاستقلال ومر بمراحل، ولم يتحقق حتى الآن بالصورة المنشودة. هل هناك من التحولات ما يجعل من مبدأ التعريب مبدءا في حاجة بدوره إلى تغيير في مفهومه وتجديد في منظوره، خاصة إذا تذكرنا حفل نهاية السنة بكلية الطب حيث صرحتم أن التعريب ينبغي أن يكون وظيفيا، وليس إيديولوجيا، وهذا ما جعلنا نستنتج وجود بذور لاستراتيجية جديدة في الدعوة إلى تعريب التعليم الجامعي، أستاذ عابد هل من توضيح وتوسع في شرح ما ناديتم به في كليه الطب؟

ج- عندما جعلت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم — التي أنشئت مع الاستقلال□من أهدافها التعريب، كان هذا الهدف مرتبطا بأهداف أخرى : المغربة والتعميم والتوحيد. إذن فالتعريب كان يكتسب معناه من هذه العناصر، أعني بالارتباط بها، وكان الهدف من هذه العناصر، أو المبادئ الأربعة كما كانت تسمى، واضحا: إنشاء مدرسة وطنية مغربية بدل المدرسة الفرنسية التي

أخذت من فرنسا وغرست في المغرب. إذن فالتعريب في هذا الإطار كانت له ثلاثة أبعاد:

البعد الأول يتعلق بالمضمون. وتعريب المضمون لا يتطلب بالضرورة تعريب اللغة. بمعنى أنه من الممكن أن نعطي لمدرستنا المغربية مضمونا وطنيا عربيا ولو بلغة أجنبية. يمكن أن نكتب مثلا التاريخ المغربي باللغة الفرنسية من منظور وطني، كما أن العكس صحيح وهو أنه لا يكفي أن نعرب اللغة لنعطي المضمون الحقيقي للتعريب. وإذا كنا سندرس تاريخ المغرب بالعربية من المنظور الذي كتبه الاستعماريون في المغرب أو كتبه الآخرون فهذا ليس بتعريب، تعريب المضمون معناه إعطاء بعد ثقافي حضاري مغربي عربي إسلامي للمدرسة المغربية. إذن يجب أن ينصب التعريب أولا، على المضمون.

البعد الثاني يتمثل في تعريب الحياة العامة. إن التعريب المدرسي على صعيد المضمون هو الذي يؤدي في النهاية إلى تعريب الحياة العامة، أي نقل المضمون الوطنـي إلى الحياة العامة، إلى الثقافة العامة. وتعريب الثقافة يعنى إعطاءها طابعا وطنيا.

البعد الثالث هو أن لغة التدريس يجب أن تكون هي العربية، لأنها لغتنا الوطنية، وليس هناك بلد من البلدان، يدرس في مدارسه بلغة أخرى غير لغة بلده. فلا الصين ولا اليابان ولا إسرائيل، التي كانت لغتها ميتة وأحيتها، تجعل من لغة أجنبية لغتها. هناك حقيقة دولية يجب أن نعترف بها وهي أن العلم الذي تحدثنا عنه من قبل، على مستويات التقنية المتطورة جدا سواء بواسطة

الانترنيت أو بواسطة بحوث جامعية، أصبح يتم اليوم باللغة الإنجليزية. أما اللغة الفرنسية فقد أصبحت متخلفة! وغير خاف أن لغة العلم اليوم في فرنسا ليست الفرنسية وحدها بل هي والإنجليزية. لنأخذ الانترنيت، لنفتح مراكز البث، فماذا سنجد؟ سنجد أحدث الدراسات وأحدث المجلات تكتب في فرنسا باللغة الإنجليزية. يجب إذن، أن نكف عن التفكير في كون التعريب معناه : هل الفرنسية أم العربية؟ يجب أن نضع الفرنسية جانبا. هناك علاقات ثقافية وعلاقات جوار وعلاقات تاريخية، ليس في ذلك شك، والشيء نفسه ينطبق على إسبانيا. ولكن يجب ألا نجعل الفرنسية منافسة للعربية لكونها لغة علم، لأن الفرنسية لم تعد اليوم، لغة العلم.

8- الإنجليزية تفرض نفسها كلغة عالمية للعلم!

ولذلك فتعريب لغة التعليم يجب أن نفصله نهائيا عن العلاقة مع فرنسا. فأن تدرس بالإنجليزية أو تقرأ بالإنجليزية -والتقنية أصبحت عالمية اليوم- ليس معناه أن لك علاقة مع الإنجليز أو الأمريكان أو أنك ستدخل بالضرورة في علاقة مع إنجلترا أو أمريكا أو مع إفريقية الجنوبية أو مع الهند أو باكستان أو مع الفليبين ... فالإنجليزية أصبحت عالمية أردنا أم لم نرد. طبعا هي تحمل ثقافة، تحمل توجها، لكن من الناحية العلمية لا يمكن اليوم لمن يريد أن يستفيد من الوسائل التقنية الحديثة، ومن الوسائل السمعية البصرية ومن وسائل المعلومات كلها، لا يمكن أن يستفيد منها من لا يعرف الإنجليزية. طلبتنا الآن، في كلية الطب عندما يريدون أن يعدوا رسالة أو بحثا لا يجدون أمامهم إلا مراجع بالإنجليزية وإذا طلبوها

من الجامعات الفرنسية يجدون أهمها وأحدثها بالإنجليزية. وإذن فإذا كنا سنفكر في التدريس بالجامعة، هل بهذه اللغة أو بتلك، فيجب أن نستحضر الإنجليزية. الفرنسية ليست لها اليوم القدرة على المواكبة.

إذن، إذا وضعنا الأمور في هذا الإطار سننظر إلى المسألة نظرة موضوعية بعيدا عن خلفيات الفرنكوفونية أو غيرها. يحتاج التعليم الجامعي في العلوم أو في غير العلوم، إلى لغة أجنبية لنا ولغيرنا، بعض الدول الأوروبية تجعل تدريس الإنجليزية في الابتدائي واجبا. نحن كذلك يجب أن نواكب هذا ونجعل الإنجليزية حاضرة في تعليمنا بالشكل الذي يمكن طلابنا من استعمالها في الجامعة كلغة علمية. أما أن نعلم طلابنا الفرنسية ثم يجدون أنفسهم لا يعرفون لا العربية ولا الفرنسية، وفي حاجة إلى الإنجليزية فهذا واقع يحتاج إلى مراجعة. هذا هو الواقع، الطالب الذي يصل إلى كلية الطب أو غيرها نجده ناقصا في اللغة الفرنسية ولا يستطيع المتابعة بكيفية جدية، والطالب الذي يأتي إلى الكليات النظرية من حقوق وآداب نجده ناقصا في اللغة العربية، ولا يستطيع المتابعة، وكلاهما، إذا أرادا فعلا أن يواكبا، سواء في العلوم الدقيقة أو العلوم النظرية، يجب أن يتعلما الإنجليزية.

9- يجب التمييز بين لغة التواصل الطبيعية واللغة العلمية.

يبقى هل اللغة العربية لغة قادرة، أو هل نحن قادرون الآن على التلقين بها في الجامعة؟ أقول: ولم لا؟ لأنه في النهاية، الصين تلقن بلغتها واليابان بلغتها وإسرائيل بلغتها، ولكنها تلقن

العلم بالإنجليزية بواسطة لغتها، فالمفاهيم العلمية مفاهيم عالمية والرموز والعلامات والمصطلحات كذلك أصبحت عالمية الآن. وما تبقى مجرد كلام عادي بين إنسان وآخر. يجب أن نميز إذن بين شيئين: بين اللغة العادية التي نتكلمها في الشارع والمدرسة والكتاب، وبين اللغة العلمية التي تحتاج أحيانا إلى اللغة العادية لكي تفسر بها. فللغة العادية، اللغة اليومية، يجب أن تكون عربية وهي لغتنا الطبيعية. أما اللغة العلمية فهي هنا الإنجليزية.

أنا لا أرى أي تناقض بين أن أتكلم بالعربية في شؤون علمية أستعين بها بمصطلحات إنجليزية أصبحت عالمية. ويمكن مع مرور الأيام أن نعربها. ولا يمكن أن نعرب المصطلحات ما لم نكن نحن الذين نخترع العلم، لأن مشكل المصطلحات ليس مشكل التعريب. والذين يعملون ليل نهار لكي يعربوا المصطلح، هؤلاء يضيعون وقتهم لأن سرعة ظهور المصطلحات الجديدة أكبر من سرعة ترجمتها. والمصطلح لا يكون له حضور في لغة ما إلا إذا كان لمضمونه وجود. واليوم، اللغة التي يخترع بها الشيء هي التي تسميه وهي التي تعطيه المصطلح. أنا أعطي دائما مثالا في هذه السنين الأخيرة بكلمات عربية لا يمكن أن تترجم الآن، والإنجليزي والفرنسي وغيرهما يستعملها كما هي، لأنه لا يمكن ترجمتها: كلمة "الانتفاضة" مثلا لا يمكن ترجمتها بـ révolution ولا بأي كلمة أخرى لأن لها معناها الخاص بنا. مثل ذلك كلمة "عصبية" التي هي الأخرى مفهوم عربي تاريخي خلدوني، لا يمكن ترجمتها إلى لغة أخرى بكلمة تنقل جميع مضامينها العربية. مثل هذه المصطلحات مثل المصطلحات العلمية يضعها من يخترعها أو

يعيشها كتجربة. اللغة العربية مثلها مثل اللغات الأخرى يمكن أن ينطق بها المصطلح الأجنبي نطقا قد لا يفي بجميع خصائص النطق في اللغة الأصلية لهذا المصطلح أو ذاك، ومع ذلك فالاستعمال والألفة يعملان على تبيئته.

10- يجب التمييز بين حاجة العلم وحاجة التواصل البشري...

يجب أن نميز بين مسألة العلم ومسألة التواصل البشري، سواء داخل المختبر أو على ميكروفون الإذاعة والتلفزة، إذ لا معنى لأستاذ عضو في فريق علمي مغربي يطلب من مساعده مقصا ولا يقول هذا بالعربية (اعطني المقص)! وقل مثل هذا في جميع ما لا يطرح مشكلا باللغة العربية. وكذلك الشأن في إلقاء حديث علمي على المستمعين عبر الإذاعة والتلفزة، فالعربية هنا ليست عائقا في توصيل المعلومات إلى الشعب. هناك من الدول العربية من يجتهد في تعريب المصطلحات العلمية بنحتها من مادة المصطلح الأجنبي مع إضفاء الطابع العربي عليها. وهناك من يبحث لها عن أصل عربي: ففي سورية مثلا يعربون المصطلحات العلمية باستعمال ألفاظ عربية وصيغ عربية. فالإلكترون يسمونه "كهرب" مثلا وهذا ممكن. لكن لا مانع في نظري من استعمال لفظ إلكترون، إذا كان سيسهل علينا عملية الاتصال بالمراجع الأجنبية، خصوصا عندما يتعلق الأمر بمصطلحات أصبحت عالمية. وهذا ما جرى عليه علماء العرب القدماء إذ احتفظوا بكلمات أجنبية مثل جغرافيا وفلسفة وإكسير وما أشبه.

ما أريد أن ألح عليه هو أنه في مجال التعريب يجب أن نميز بين شيئين: لغة البحث العلمي وهذه أصبحت اليوم هي الإنجليزية، ولغة التواصل داخل العلم وبين العلم والمجتمع وهذا يكون باللغة الوطنية في العالم كله.

11- المطلوب قنوات فضائية مستقلة تخدم القضايا العربية !

س- انفجار وسائل الإعلام بمختلف أشكالها من فضائيات وطرق المعلومات وانتشار الحاسوب له تأثير على التربية وعلى دور المدرسة في العمل التربوي. كيف تتصورون هذا التأثير؟

ج- مواكبة التطورات الإعلامية بمختلف أنواعها أصبح يفرض تعلم اللغة الدولية التي بها تبث هذه المعلومات سواء تعلق الأمر بما يسمى بالطرق السيارة للمعلومات أو تعلق الأمر بالشبكات الفضائية. هناك شبكات باللغات الأجنبية لها برامج ثقافية ذات أهمية والاستفادة منها تتطلب إتقان لغتها. هذا من جهة، أما إذا نظرنا إلى المسألة من زاوية أخرى، زاوية المضمون والاختراق الخ، فالضرورة تدعو إلى إنشاء قناة أو قنوات عربية ليست خاضعة لهذه الدولة أو تلك، تخدم الجميع. القنوات العربية الموجودة الآن كلها تخدم، ببرامجها، السياسة المحلية وتخدم الدولة والإعلام المتخلف. والمطلوب الآن هو قنوات عربية فضائية مستقلة تخدم القضايا الأساسية للعالم العربي بما فيها الثقافة العربية. فهذا مطلب. فلو وجدت قناة فضائية عربية ثقافية متخصصة ومتحررة، تواكب تطور العلم والثقافة المعاصرة، وتذيع الأبحاث الجادة وتقيم الندوات وتخدم التقدم والمواكبة، لكان في ذلك نفع كثير.

12- هناك إنجازات ... ولكنها دون المستوى المطلوب

س- سؤال أخير: باعتباركم من النشطين في مجال التأليف حيث يعتز المغرب بإشعاعكم العربي في هذا المجال، نريد منكم تقويما للحياة الثقافية والفكرية على الصعيد الوطني أولا، والقومي ثانيا، ثم نريد معرفة رأيكم في دور النشر، ودورها في رفع ودعم الحياة الثقافية والفكر العربي؟

ج- فيما يخص الوضع الثقافي العربي العام، هو لا شك دون المستوى المطلوب، هذا أكيد. وليس هناك بلد يعتقد في نفسه بأن ثقافته وعلومه ومدارسه في المستوى المطلوب. لكن هناك إنجازات تمت وتتم رغم كل الفوضى والتعثرات ورغم كل ما جرى. ويمكن أن ندرك هذه الإنجازات إذا قارنا بين الأجيال عندنا، بين آباء اليوم وأبنائهم وآباء الأمس وأبنائهم. وإذا انتقلنا إلى أوربا وأمريكا فقد لا نجد الفرق واسعا بين الأب والابن. ففي 1950 في فرنسا أو في أمريكا كان الفرق بين الأجيال ضئيلا مقارنة بما كان عليه الحال عندنا في المغرب. وهذا شيء يجب أن ننوه به. لأن درجتنا في التقهقر والتخلف كانت أكبر، وهذا لا يعني أننا تداركنا كل ما يجب. هناك مجهودات قامت بها الحركة الوطنية وقام بها رجال مخلصون وكتاب، وقامت بها الدولة والمدارس وقام بها المعلمون. ولكن حركة تقدم العلم بإنجازاته السريعة جدا تجعل المواكبة صعبة. كل شخص، حتى في تخصصه الضيق، إذا أراد أن يواكب ما ينشر، وما يكتب وما يخترع، يجد صعوبة. فإذا أخذنا بعين الاعتبار هذين العاملين، أعني الفارق في الزمان، والفارق في الإنتاج والصناعة، نلاحظ أنه في الخمسينات، كان العقاد وطه حسين

وعدد من الأسماء، يمثلون الكوكبة الرائدة في الثقافة العربية. وكنا نحن الطلبة والتلاميذ آنذاك عندما نقرأ لهم نحس أنهم في أعلى عليين. وبالمقابل، أعط اليوم مؤلفا لطه حسين أو للعقاد لأي تلميذ أو طالب في الثانوي أو الجامعة وستلاحظ أن تقديره يختلف عن تقديرنا. أتذكر عندما كنت في الخمسينات أقرأ لطه حسين أو لأحمد أمين، كان يبدو لي كلا منهما كالجبل. أما اليوم، فإذا أعطيت كتبهما لولدي فإنه لا يحس إزاءها بنفس الإحساس. إن الثقافة قد تغيرت نوعيا في وقتنا الحاضر. فالطفل الذي عمره 15 سنة يتحكم في الكومبيوتر كالمهندس في الخمسينات بل في الستينات. الوضع الثقافي، عندنا، وفي العالم العربي يتميز بالمواكبة. هنالك تقدم وهناك إمكانات، تنقصها طبعا تلك الإرادة السياسية والاستراتيجية العامة التي تحول هذا الاستعداد وهذا الكم إلى قفزة نوعية تساعدنا على المواكبة والاختراع. إن أهم المخترعين في أوروبا وأمريكا وأهم الأطباء في بريطانيا وفي أمريكا كثير منهم عرب. وهذه الطاقات كلها مستعدة لكي تأخذ مقاعدها في بلدها الأصلي. نحن اليوم نكون أطرا في الذرة أو في الإلكترونيات الدقيقة، فلا تجد ما تعمل، فتضطر إلى الذهاب إلى كندا أو فرنسا. لكن مع ذلك يمكن أن نسترجعهم إذا كانت عندنا إرادة ووسائل من شأنها أن تحقق قفزة نوعية.

13- ضرورة استرجاع الثقة بالنفس وتكثيف الجهود

س- وما ذا عن مسألة النشر؟

ج- بالنسبة لمسألة النشر: الأمور نسبية. في الخمسينات، مثلا، كانت أهم جريدة بالمغرب تطبع 10.000 نسخة. أما اليوم

فقد وصل العدد إلى 120.000، وهناك أكثر من 20 عنوان، وإن كان هذا لا يوازي نمو السكان ولا تزايد عدد المثقفين، ولكن تبقى هناك إمكانات. وأعطي مثالا بالكتب النظرية المتخصصة، ففي فرنسا، لا يطبع من الكتب المتخصصة أكثر من 2000 نسخة في الغالب، ويمكن أن تباع في ظرف عام أو عامين، وبعد ذلك يمكن أن يعاد طبعها. ويمكن أن أقول لك إن ما بيع من كتبي المتخصصة في العالم العربي، لم يبع مثله في فرنسا من كتاب متخصص أو مواز له. ما ينقصنا هو استرجاع الثقة بالنفس وتكثيف الجهود وتركيز استراتيجية العمل.

الهوية والعولمة .. والفلسفة
وقضايا التعليم بالمغرب

حوار مع مجلة "الثانوية" التي تصدرها وزارة التعليم الثانوي والتقني، نشرته في عددها الأول بتاريخ فبراير 2000. وكانت قد أجرته الأستاذة ربيعة ريحان وقدمت له بالعبارات التالية: في إطار التفكير في المسألة التعليمية بالمغرب باعتبارها قضية محورية بأبعادها المختلفة، التربوية والتنموية والثقافية، التقينا في هذا العدد بالدكتور محمد عابد الجابري كأحد الرموز الفكرية والتربوية التي أولت اهتماما خاصا لقضية التعليم، من خلال كتابات عديدة برزت في الساحة الوطنية والعربية، ومن خلال حوارات ومقالات هامة، مما شكل منظورا متكاملا وشموليا، يتجاوز ما هو تقني وبيداغوجي إلى ما هو تاريخي وثقافي ومعرفي، أعطى للمسألة التعليمية بالمغرب بعدا مستقبليا من خلال البحث في علاقة الهوية بالتقدم...

من هذه الخلفية التقت المجلة بالأستاذ محمد عابد الجابري وأجرت معه الحوار التالي:

1- الاستقلال التاريخي للذات.. والسياسة التعليمية
2- الهوية ... والعولمة
3- ابن رشد جسد الاستقلال التاريخي في ثقافته ومواقفه ...
4- أسباب قرار تهميش الفلسفة في مدارسنا الثانوية...
5- مستوى التعليم اليوم أرقى مما كان عليه من قبل، ومع ذلك!
6- علاقة التعليم بالمجتمع علاقة ثنائية الاتجاه ...
7- القرارات الارتجالية نتيجة غياب الديموقراطية!
8- نظام الأكاديميات يجب أن يعاد فيه النظر...
9- لم يكن الهدف منها تربويا، بل كان التحكم في النتائج...!
10- اللغة هي الوعاء الذي تنصهر فيه الهوية والمواطنة...
11- إما أن نعرب تعليمنا وإما أن نبحث عن بشر آخرين!
12- اللغة تكون لغة الأدب أو لغة العلم بالممارسة...
13- كيف نحتفظ في العالي باللغات الثلاث؟!
14- السياسة الوطنية للتعليم من اختصاص مجلس أعلى ...
15- إدماج التعليم في المجتمع وإدماج المجتمع في التعليم..!
16- بطالة الخريجين هي نتيجة قصور التنمية ...

1- الاستقلال التاريخي للذات والسياسة التعليمية.

س- محور كل أبحاثكم هو ما تسمونه الاستقلال التاريخي للذات العربية. أي دور يمكن للسياسات التعليمية أن تلعبه في هذا الصدد؟

ج- لاشك أن الاستقلال الثقافي والفكري، وبالتالي استقلال الذات ككل، يتوقف إلى حد كبير على مدى استقلال المعلم والمتعلم، الكاتب والقارئ. بعبارة أخرى: الاستقلال التاريخي للذات —وأقصد الذات الحضارية لأمة من الأمم- يتوقف إلى حد كبير على مدى الاستقلالية التي تطبع التكوين التربوي والتعليمي وبالتالي السياسة التعليمية في تلك الأمة. وهنا يمكن التمييز بين الاستقلالية التي تتوافر، أو يجب أن تتوافر، في السياسة التعليمية، وبين الاستقلالية التي تمنحها هذه الأخيرة وتكرسها.

الجانبان مترابطان كما هو واضح. فالسياسة التعليمية في بلد من البلدان يجب أن تعكس طموحات ذلك البلد في أن تكون له مكانته الخاصة واللائقة في هذا العالم الذي أصبحت الأشياء فيه تقترب من بعضها إلى درجة تهدد الفوارق والاختلافات الضرورية في بناء الهوية، وهي نفسها ضرورية في تحقيق الاستقلال التاريخي.

يمكن أن ننظر إلى الاستقلال التاريخي للذات العربية من مستويات متباينة ولكن متكاملة: فمن جهة يعني الاستقلال التاريخي استقلال الوعي، وبعبارة أخرى عدم استلاب الوعي. وهذا يتوقف على استقلال الفكر من جهة وعلى تبلور الخصوصية واغتنائها من جهة أخرى. وهذا وذاك هما في الحقيقة والواقع من فعل وإنتاج السياسة التعليمية. فإذا لم تكن السياسة التعليمية مستقلة وتعمل على غرس الاستقلالية في النشء، فلن يكون بالإمكان الوصول إلى ذات تتمتع بالاستقلال التاريخي.

2- الهوية ... والعولمة

س- تتحدثون كثيرا عن الاختراق الثقافي في زمن العولمة وتهديدها لهويتنا، ولكن البعض يرى أن طرح سؤال الهوية من جديد موقف يتسم بالنكوص. فهل حقا تهدد العولمة الهوية أم أنه لا خوف عليها من العولمة والتقدم والتحديث؟

ج- القول بأن التمسك بالهوية يعكس موقفا يتسم بالنكوص هو نوع من الحكم المجاني على الأشياء، أعني أنه لا يستند على بحث وتدقيق. لننظر مثلا إلى ما هو عليه الحال في الولايات المتحدة الأمريكية متزعمة إيديولوجيا العولمة. فماذا نرى؟ يمكن أن أقول حسب تجربتي الخاصة، وبناء على ما قرأت وسمعت، إن الولايات المتحدة الأمريكية هي من أكثر البلدان التي تعيش هاجس الهوية. لقد زرت هذا البلد قبل سنتين، ضمن وفد عربي، في إطار ما سمي بـ"الحوار العربي الأمريكي". كانت لنا اتصالات ومحادثات واسعة بجهات مختلفة، جامعية وغير جامعية، من المحيط الأطلسي إلى المحيط الهادي، ومن سياطل شمالا إلى استين بالتكسس جنوبا. وقد لاحظت في جميع هذه المناطق أن لفظ "تراث" يثير عندهم شجونا، وأن كثيرا منهم، إن لم يكونوا جميعا، مسكونون بهاجس إبراز شيء اسمه "التراث الأمريكي".

هذا شيء لاحظناه حتى على مستوى برنامج الرحلة. ذلك أن الأماكن التي نص البرنامج على زيارتها لم تكن تلك التي تتجلى فيها الحداثة الأمريكية، بل لقد كان اهتمام واضعي برنامج الزيارة التنقل بنا عبر الأشياء التي لها طابع تاريخي تراثي. لقد فوجئت من ذلك الاهتمام الذي يوليه المسئولون عن تعريف الأجنبي بأمريكا

بـ "كريستوف كولومب" مكتشف أمريكا، فهو يقدم كمؤسس "أمة"، كـ "أصل" لهذه الأمة، إن الأمر يشبه، بل يكاد، يتطابق مع الاعتبار الذي كان يقدم به "لينين" لزائر موسكو زمن الاتحاد السوفيتي. أما عندما زرنا التكسس واستمعنا إلى حاكمها فقد استمعنا إلى نغمة أخرى. لقد كان التركيز واضحا على خصوصية هذه الولاية، على هويتها الخاصة المتميزة.

هذا النوع من الهوس بالبحث عن الجذور مظهر عام من مظاهر الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية متزعمة إيديولوجيا العولمة. وقد استبد بناظري إلى درجة أنه جعلني أقول في محاضرة من المحاضرات إن وضعنا معكم مقلوب: نحن في العالم العربي شبعنا من التراث ونبحث عن المعاصرة، أما أنتم فيبدو أنكم شبعتم من المعاصرة وتبحثون عن التراث! أنتم تبحثون عن الماضي ونحن نبحث عن المستقبل! وقد كان لهذه الملاحظة، التي صدرت مني بصورة عفوية تماما، وقع كبير في نفوس الكثيرين منهم إلى درجة أن بعضهم أخذها كـ "نظرية" وسار يستشهد بها في كل مناسبة.

وقبل أسابيع فقط اتصلت بي باحثة أمريكية تطلب مني أن أمدها بأية معلومات عن ما قد يكون هناك من تأثير لابن رشد في بعض فلاسفة أوربا في القرنين السادس عشر والسابع عشر، فلما سألتها عن سر اهتمامها بابن رشد وتأثيره في فلاسفة أوروبا في القرنين المذكورين، وهي تعيش في أمريكا، قالت إنها تهيئ رسالة جامعية تحاول أن تثبت فيها تأثير ابن رشد في الفكر الأمريكي عن طريق تأثيره في بعض فلاسفة أوروبا الذين كان لهم تأثير في أمريكا.

إذن مسألة الهوية وبناء الهوية مسألة مطروحة حتى في الأقطار التي تعيش العولمة وتعمل على تصديرها. ولابد من الإشارة هنا إلى ردود الفعل

التي تصدر في أوربا ضد الاختراق الثقافي الأمريكي. وأنتم تعرفون جيدا موقف فرنسا في هذا الصدد. المسألة إذن تحتاج إلى دراسة ميدانية مقارنة. فالتقابل الذي يقام بين العولمة وبين الهوية تقابل لا معنى له إذا أخذ بمنطق إما هذا وإما ذاك.

ونعود إلى الموضوع الذي طرحه السؤال السابق المتعلق بالاستقلال التاريخي لنقول: إن ما يهدد الاستقلال التاريخي لذوات الشعوب هو هذا المظهر الاختراقي الذي يطبع العولمة اليوم. إنه لمن الخطأ ربط العولمة بالانفتاح والتقدم ربط علة بمعلول. إن العولمة كما تمارس اليوم تقوم -أو على الأقل من بين ما تقوم عليه- على تصدير أشياء اقتصادية وأخرى ثقافية وفلكلورية وإشهارية ذات طابع استلابي، إلى درجة أنها تقمع لدى الشعوب التي تتخذها موضوعا لها، الرغبة في التقدم والتضحية من أجل تحقيقه. إن تعميم الرغبة في استهلاك مواد تنتج في بلد آخر لا يمكن منافسته في إنتاجها، كما أن خلق أذواق ورغبات لم تكن موجودة من قبل عن طريق الإشهار والاختراق الإعلامي، يجعلان قسما كبيرا من الرأسمال الوطني يصدر إلى الخارج، مما يمنع أو يعرقل عملية التراكم المطلوبة كشرط في كل تنمية. والاختراق الثقافي -والاختراق اللغوي مظهر من مظاهره- هما غزو لهوية الذي يتعرض لهما، ولكنه قد يكون وسيلة لإغناء هوية الذي يمارسه. وعلى كل، فالذي يمارس الاختراق الثقافي لا يقبل التخلي عما يعتبره جزءا من هويته.

3- ابن رشد جسد الاستقلال التاريخي في ثقافته ومواقفه ...

س- ما دمتم قد أثرتم الحديث عن التراث وما دمنا نتميز نحن العرب بذلك الإرث الحضاري والفكري والفلسفي الذي تولونه الكثير من اهتمامكم، دعنا نسأل ما هي حاجتنا إلى ابن رشد؟

كيف نحققه في ثقافتنا العربية المعاصرة؟ وهل يمكن إدخاله في منظومتنا التربوية؟

ج- مادمتم قد ذكرتم ابن رشد يمكن أن أقول إن من أهم النتائج التي خرجت بها من مصاحبتي لأبي الوليد منذ أزيد من عشرين سنة، وبكيفية أخص منذ عامين بمناسبة الاحتفاء بمرور ثمانية قرون على وفاته، أقول إن من أهم النتائج التي خرجت بها هو أن ابن رشد هو المثقف العربي الوحيد الذي استطاع أن يجمع بين التخصص في التراث العربي الإسلامي والتخصص في التراث اليوناني الذي كان يشكل في عصره الثقافة العالمية، أو لنقل ثقافة المعاصرة. إنك تجد ابن رشد الفيلسوف يستحضر القرآن والحديث والفقه في كتاباته كما يستحضر أرسطو والعلوم الفلسفية من ميتافيزيقا وطبيعيات وطب الخ. لقد ألف في الفقه وفي العقيدة وفي الطب والفلسفة تأليف العالم المختص. أضف إلى ذلك طموحه إلى إصلاح فلك بطليموس الذي كان سائدا في عصره. باختصار كان ابن رشد يعرف معرفة دقيقة كلا من التراث الإسلامي والتراث الإنساني المتمثل يومئذ في علوم اليونان. وعندما أقول إنه كان الوحيد الذي جمع بين الثقافتين العربية الإسلامية واليونانية فلأنه كان كذلك بالفعل. فالكندي والفارابي وابن سينا وابن باجة وابن طفيل كانوا بالفعل على درجة ما من المعرفة بالفلسفة اليونانية، ولكن لم يكن من بينهم أحد تخصص في الثقافة العربية الإسلامية تخصص ابن رشد. كانوا يعرفون اللغة العربية بدون شك وبها كتبوا، ولكن لم يكن من بينهم من كتب في الفقه والعقيدة كما فعل ابن رشد. كان منهم من رد على فقهاء زمانه ولكن من موقعه كفيلسوف، أما ابن

رشد فقد انتصر للفلسفة من منطلق الفقهاء أنفسهم لأنه يعرف ذلك المنطق معرفة بلغت به درجة الاجتهاد.

فعلا كان من بين علماء التراث العربي الإسلامي من كان ملما إلماما بجانب أو أكثر من العلوم اليونانية كالغزالي مثلا. ولكن معرفة الغزالي بالفلسفة والعلوم اليونانية كانت معرفة دارس وليس معرفة مختص. كانت مراجعه هي كتب ابن سينا. فهو باعترافه لم يعرف مؤلفات أرسطو، وهو لم يدرس الفلسفة لذاتها ومن أجل المعرفة بل من أجل أن يهاجم الفلاسفة وابن سينا بالتحديد. أما ابن رشد فهو لم يدرس الفقه ليهاجم الفقهاء بل درسه من أجل العلم، كما أنه لم يدرس الفلسفة من أجل الرد على أحد بل من أجل المعرفة.

وبصورة عامة كان الفقهاء يجهلون بضاعة الفلاسفة وكان الفلاسفة يجهلون بضاعة الفقهاء. والإنسان كما قيل "عدو لما يجهل"، ومن هنا كانت العداوة بين الفريقين. أما ابن رشد الذي كان متمكنا في التراث العربي الإسلامي وفي التراث الفلسفي العلمي اليوناني فقد كتب "فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال" وكتب "مناهج الأدلة في عقائد الملة"، و أيضا "تهافت التهافت" وهي كتب بين فيها أن الفلسفة والعلم لا يتعارضان مع الدين، وأن الدين بدوره لا يتعارض مع الفلسفة والعلم. بين ذلك لعلماء الدين من داخل المرجعية الدينية، وأوضح ذلك للفلاسفة من داخل المرجعية الفلسفية. كل ذلك بروح عقلانية بناءة أقرب إلى عصرنا ومشاغلنا من أية عقلانية أخرى.

وما دمنا قد بدأنا بالحديث عن الاستقلال التاريخي للذات العربية، فلا بد من القول هنا إن هذا الاستقلال كما يتوقف على

الجمع بين الثقافة الوطنية، أعني التراث، وبين الثقافة العالمية، يتوقف كذلك على الاستقلال الفكري، على تعميم العقلانية والروح النقدية. وأعود إلى ابن رشد لأؤكد أني لم أصادف في كل ما اطلعت عليه في التراث أو في الثقافة العالمية مفكرا مستقلا كابن رشد. ليس هناك حكم أصدره ابن رشد إلا ويعكس جانب الاستقلال التاريخي في شخصيته، جوانب العقلانية والروح النقدية في تفكيره. فهو عندما يرد على الغزالي، في تكفيره الفلاسفة، يرد عليه كفقيه مجتهد وقاض مستقل وبروح عقلانية لا تتعارض لا مع الفقه ولا مع الدين. وكذلك الشأن عندما يلاحظ أشياء على ابن سينا أو الاسكندر أو ثامسيطيوس أو غيرهما من المفسرين لأرسطو، أو على جالينوس في الطب الخ. وتتجلى استقلالية ابن رشد أيضا في كونه لم يتعصب في كتابه في الفقه لأي مذهب ضد آخر بل عرض المذاهب الفقهية بروح موضوعية نادرة المثال، كما عبر عن رأيه الخاص بكل شجاعة حتى ولو خالف في ذلك المذهب المالكي الذي كان مذهب أبيه وجده ودولته وبلده. أما ثناؤه على أرسطو وتأييد وجهة نظره فهو يرجع إلى عقلانية أرسطو وواقعيته وروحه العلمية النقدية. وتلك هي الجوانب التي كانت تربطه به.

4- أسباب قرار تهميش الفلسفة في مدارسنا الثانوية

س- أعتقد أن حديثكم عن ابن رشد بكل هذا الثقل والتنوع والإبراز الهام لاهتماماته الثقافية الفكرية والفلسفية السائدة في عصره يقودنا إلى الحديث عن الفلسفة في نظامنا التعليمي، فقد تم منذ سنوات تهميش الفلسفة في بلدنا، وكما تعلم فالفلسفة بنت الديموقراطية. فهل يمكن الحديث عن تعميق الديموقراطية وإغناء الهوية في ظل هذا التهميش؟

ج –بالفعل همشت الفلسفة في تعليمنا الثانوي بقرار بليد، كان أصحابه يعتقدون أنه بتهميش الفلسفة سيسكتون أصوات المعارضة في صفوف الطلاب. وأنا أصف هذا القرار بالبلادة لأن النتيجة تحتم ذلك. إن ما هو سائد الآن في صفوف الطلبة، مظهريا على الأقل، ليس الفكر الإسلامي بل نزعة التطرف فيه. والقرار البليد الماثل للقرار السابق، والمصاب بقصر النظر، سيكون تهميش الثقافة الإسلامية من أجل جعل حد للتطرف. هذا خطأ لا يقل في بلادته عن الخطأ الأول. ونحن إذا تأملنا الساحة الطلابية في المغرب، كما في العالم العربي عموما، فإننا سنجد التطرف أكثر انتشارا في الكليات العلمية، التي لا تدرس فيها لا الفلسفة ولا العلوم الإسلامية، منه في كليات الآداب.

لقد شغلتني هذه الظاهرة زمنا. ولم أجد ما أفسرها به سوى عاملين اثنين: أولهما الطبيعة "القانونية" للمعارف العلمية، أقصد أنها مجموعة من القوانين. فالمعرفة العلمية، الرياضية والفيزيائية الخ، هي بطبيعتها تنتهي إلى حقائق يجب الأخذ بها كحقائق. أما في الدراسات الإنسانية وخاصة في الفلسفة فليست هنا حقائق نهائية: ليست هناك قوانين بل وجهات نظر. ومعلوم أن من جملة أسباب التطرف غياب فضاء للمناقشة وتبادل الرأي ومقارعة الحجة بالحجة والتعود على الاختلاف في الرأي وعلى تعدد النتائج. أما العامل الثاني فهو يرجع إلى الإحباط الذي "لا يحتمل" والذي يتعرض له الطالب في كليات الطب والعلوم عندما يكتشف أن مصيره مجهول وأن العمل ليس مضمونا له بعد تخرجه كما كان يتخيل، رغم الحظ الذي مكنه من الالتحاق بالأقسام العلمية ورغم الجهود التي بذلها والموهبة التي منحها الخ. أما طالب الكليات

الأدبية فهو يدخل الجامعة وهو شاك في الحصول على عمل أو على منزلة، وهذا مفهوم. وإذن فدرجة الإحباط التي يصاب بها طالب العلوم والطب عندما يلتحق بالجامعة ويكتشف أن مصيره هو البطالة أشد وأكثر تأثيرا في نفسية الطالب من الإحباط الذي يصاب به طالب الآداب. فإذا اجتمع العاملان كانت النتيجة التطرف.

على أن قرار تهميش الفلسفة في تعليمنا الثانوي لم يكن نابعا فقط من هذا النوع من الاعتبارات السياسية. لقد عرفتُ الظروف التي همشت فيها الفلسفة ولم أكن بعيدا عن وزارة التعليم، فقد عملت مفتشا للفلسفة في الثانوي لعدة سنوات. وأستطيع أن أؤكد أن قرار تهميش الفلسفة كان وراءه أيضا أمور أخرى تنتمي إلى عالم التجارة واستغلال النفوذ في مجال الكتاب المدرسي. وربما اتخذ "العداء" للفلسفة ذريعة لإخفاء الدوافع الحقيقة.

5- مستوى التعليم اليوم أرقى مما كان عليه من قبل، ومع ذلك!

س- صدرت لكم منذ سنوات كتابات في المسألة التعليمية: "أضواء على مشكل التعليم" في أوائل السبعينات، "سياسات التعليم بالمغرب العربي" سنة 1989، وبين صدور الكتابين فترة زمنية ليست بالقصيرة زاد فيها تدهور التعليم ببلادنا إلى درجة أن المغرب أصبح يرتب في مرتبة 125 وهو ما أسميتموه "رقم زنزانة في عنق المغرب". كيف تفسرون هذا التراجع أو التدني في النتائج، هل هو عدم الالتزام بتطبيق المبادئ الأربعة؟ أم أنه الفصل بين المدرسة وبين محيطها؟ أم أنه عدم بناء السياسة التعليمية على استراتيجية تنموية؟

ج- أريد أن أخفف من الأحكام التي تروج في هذا المجال والتي تخص مستوى التعليم في بلادنا. لقد اعتدنا سماع عبارات تحكم على مستوى التعليم بالتدني أي بالتراجع إلى الوراء بالنسبة لما كان عليه الحال في فترة ما. مثل هذه الأحكام، ولو أنها صحيحة نسبيا، أحكام ليست بريئة دائما. هناك من يشتكي من انخفاض مستوى التعليم ليصل إلى النتيجة التي يريدها وهي أن السبب هو التعريب، وبالتالي فالعلاج يكون في العدول عن التعريب!

أعتقد أنه من الضروري مراجعة مثل هذه الأحكام التي تلقى هكذا جزافا دون دراسة وبحث. صحيح أن تعليمنا هو دون طموحاتنا بكثير. وصحيح أنه كان من الممكن أن يكون أحسن مما هو عليه اليوم، خمس مرات مثلا، باستعمال نفس الوسائل والإمكانات التي استعملت. ومع هذا كله فالحكم على مثل هذه الأمور يجب أن يستند على المقارنة الصحيحة. لنأخذ مثلا طفلا عمره اليوم 17 سنة، أعني هذا العام، ولنقارنه بطفل في مثل عمره كما كان سنة 1958 وسنة 1968 . لقد كنت على صلة مباشرة بالتعليم والتلاميذ في هذه السنوات. وعندما أقارن بين المستوى الذي كان عليه طفل 1958 أو 1968 وبين طفل اليوم ألاحظ أن هناك فرقا لصالح هذا الأخير. قارن بين كتب الرياضيات وكتب المطالعة أو الأدب كما كانت في ذلك الوقت وكما هي اليوم، ستلاحظ أن هناك تطورا: فالمفاهيم التي يتعلمها الطفل اليوم تواكب التقدم الحاصل وبالتالي فهو نفسه يواكب عن طريقها هذا التقدم الحاصل. إذا كان ابنك يحب المطالعة فحاول أن تجعله يتخلى عن نصوص نجيب محفوظ مثلا وأعطه نصوص المنفلوطي التي كنا نقرأها ونعجب بها نحن جيل الخمسينات، وانظر رد فعله!

أنا لا أريد أن أقلل من خطورة المشاكل التي يعاني منها تعليمنا، ولكن لا يجوز تبني النظرة الإحباطية بدون مبرر والنظر بها إلى جميع الأشياء بشكل مسبق.

بعد هذه الملاحظة لنعد إلى مشاكل تعليمنا الراهنة. من الممكن في نظري تصنيفها إلى صنفين:

1- صنف يخص التعليم منظورا إليه من زاوية علاقته بالمجتمع.

2- وصنف يخص التعليم منظورا إليه من زاوية أجهزته الداخلية.

6- علاقة التعليم بالمجتمع علاقة ثنائية الاتجاه

فيما يخص الصنف الأول يبدو أن أبرز مشكلة فيه تتمثل في كون نظام تعليمنا بأسلاكه المختلفة لا يستوعب نسبة كافية من الأطفال الذين هم في سن المدرسة أو الجامعة. وبخصوص الثانوي يمكن أن نلاحظ، زيادة على كونه لا يستوعب النسبة التي من المفروض أن يستوعبها، يمكن أن نلاحظ أن نطاقه لا يتجاوز المراكز الحضرية أو القريبة منها. وقد لا أحتاج إلى ذكر الإحصائيات لإثبات أن نصيب العالم القروي منه نصيب هزيل. والفرق بين المدن والقرى والبادية في هذا المجال يمكن أن يقبل في حدود معينة، ولكنه عندما يتسع ويتفاقم فإن نتائجه على مستقبل البلد ككل تكون خطيرة للغاية. ذلك لأن النتيجة التي تفرض نفسها هي أن النخبة المسيرة ستكون غدا، في جميع المجالات، من المدينة وحدها. وهكذا سيتعمق ذلك التصنيف الذي أقامه الفرنسيون بين "المغرب النافع" و"المغرب غير النافع"، التصنيف الذي قد يكتسي

طابع أخر مثل: المغرب "المتقدم"، "المعاصر"، والمغرب "المتخلف"، "التقليدي". وأكثر من ذلك سنكرر الوضع الثقافي الذي عرفه المغرب منذ القرون الوسطى حيث ظلت الثقافة الرفيعة محصورة في أهل المدن، فيتكرس ويتعمق ذلك الانشطار وتلك الثنائية التي نعبر عنها اليوم بمصطلحات من قبيل الأصالة والمعاصرة، أو الحداثة والتقليد. وغني عن البيان القول إن هذه الظاهرة ستكتسي خطورة فائقة فيما يسمى بعصر العولمة. ذلك لأن عالم العولمة هو عالم المدن أما البادية فما زالت تعيش في عالم آخر. لقد اشتكى لي مؤخرا صديق من تونس طاف في بعض الجهات في المغرب عن التخلف الهائل الذي تعاني منه البادية المغربية بالمقارنة مع البادية التونسية. وهذا صحيح فالبادية المغربية تعيش في القرون الوسطى.

ومن القضايا الأخرى التي تنتمي إلى هذا الصنف من المشاكل تلك القضية التي يعبر عنها بـ "عدم اندماج التعليم في المجتمع". هذا صحيح من جهة، ولكنه غير صحيح من جهة أخرى. ذلك أنه إذا نظرنا إلى ما نصف به تعليمنا من تخلف وقصور فسنجده إنما يعكس ما بالمجتمع من تخلف. ومن هنا يمكن القول إن المطلوب من التعليم في مثل هذه الحال ليس أن يندمج في تخلف المجتمع، بل أن يعمل على تغيير المجتمع. إن مسألة الاندماج مسألة نسبية. إن الأعداد الكبيرة التي تتخرج من التعليم الثانوي دون أن تجد مقعدا في المعاهد العليا تبقى عرضة للبطالة المحققة، وبالتالي للعودة إلى الأمية. ذلك لأن المجتمع لا يتوافر فيه من المنافذ ما يكفي لاستيعاب هذه الجموع.

أذكر أنه في أواسط الستينات كنت مديرا لثانوية كانت قد استحدثت فيها أقسام تقنية. فماذا كانت النتيجة من استحداث

هذه الأقسام؟ لقد وجد التلاميذ المتخرجون منها أنفسهم بدون عمل. ذلك لأن تلك الأقسام التقنية كانت قد استحدثت في إطار التصميم الخماسي الأول 1960-1964، الذي كان يرمي إلى غرس بنيات صناعية في البلد. فلما تم العدول عن هذا الصميم، بسبب السياسة التي اختارها نوع "التناوب" الذي استحدث والذي ظل قائما منذ ذلك الوقت إلى السنة الماضية، باتت الأقسام التقنية التي أنشئت في المدارس الثانوية لا محل لها من الإعراب، فألغيت بقرار أو تلاشت من تلقاء نفسها.

علاقة التعليم بالمجتمع علاقة ثنائية الاتجاه: فمن جهة يجب أن يكون المجتمع قادرا على استقبال نتائج التعليم، ومن جهة أخرى يجب أن يكون التعليم قادرا على تلبية حاجات المجتمع. ومن نافلة القول التأكيد على أن التخطيط للتعليم، أعني رسم سياسة أو استراتيجية له، يجب أن يتم في إطار التخطيط للمجتمع ككل. وفي بلد متخلف لا أفهم كيف يمكن تحقيق تنمية بدون نوع ما من التخطيط. فالتنمية للخروج من التخلف تتطلب إرادة وتعبئة وتضحيات، وهذه كلها أمور تتطلب التخطيط.

7- القرارات الارتجالية من نتائج غياب الديموقراطية

لنكتف بهذا في ما يخص مشاكل التعليم الراجعة إلى علاقته بالمجتمع، ولنلق نظرة على صنف آخر من مشكل التعليم في بلادنا، أقصد تلك التي تتعلق به هو نفسه. لنقل مشاكله الداخلية.

هنا سأعمد إلى المقارنة بين ما كانت عليه دار التعليم قبل عقدين أو ثلاثة وبين ما هي عليه الآن. أذكر أنه كان التعليم في بلادنا إلى حدود السبعينات قطاعا نظيفا: لم يكن مصابا بأمراض الرشوة

والمحسوبية والمحاباة. وإذا كان هناك شيء منها فهو الاستثناء الذي يؤكد القاعدة. إن ما كان يطبع عالم رجل التعليم هو التفاني في عمله والتنافس من أجل تحسين مستواه التعليمي والتربوي عن طريق الإعداد لامتحانات ومباريات. لم يكن هناك مرض الدروس الخصوصية ولا مرض و"أنا مالي". أما اليوم فلا يستطيع المرء إلا أن يبدي أسفه الشديد لما يشاهد ويسمع. لقد أصيب رجال التعليم بالإحباط في طموحاتهم فانحط سلوك كثير منهم. والحديث الشريف يقول "كاد الفقر أن يكون كفرا". وهذا التردي يرجع إلى عدة عوامل لعل أهمها العاملان التاليان: ارتفاع ما تحتاجه المتطلبات الضرورية للحياة، من مأكل ومسكن وملبس وإعالة للأهل... وفي مقابل ذلك عدم تحرك الأجور والتعويضات بوتيرة مواكبة لذاك الارتفاع.

ومن جهة أخرى هناك ظاهرة لابد من ذكرها، وهي تخوف بعض مصالح الدولة من رجال التعليم. إن كثيرا من رجال الدولة "صانعي القرار" إما يتخوفون من رجل التعليم وإما يحتقرونه. وهذه الظاهرة تعكس غياب الديموقراطية، أقصد بالخصوص غياب العقلية الديموقراطية، وليس مراسيمها وفولكلورها. ومن نتائج غياب الديموقراطية القرارات الارتجالية التي تصدر لتمس التعليم وسيره أو وضعية رجل التعليم و مسيرته.

8- نظام الأكاديميات يجب أن يعاد فيه النظر...

لنأخذ مثالا واحدا هو امتحانات البكالوريا. كانت امتحانات البكالوريا إلى حدود أواخر السبعينات هو المجال الوحيد الذي تحترم فيه الديموقراطية. كانت هي "أعدل الأشياء قسمة بين الناس"، أعني المترشحين لامتحاناتها. الجميع يتقدم ليتحول إلى

رقم في ورقة مجهولة المصدر والناحية، تصحح كما هي. وتستمر عملية التعامل مع المجهول إلى حين إعلان النتائج بصورة رسمية، وحينئذ فقط يبحث عن الاسم الذي يشير إليه الرقم. قد يكون العمل جاريا اليوم من الناحية الشكلية بهذا، ولكن ما يسمى بنظام المراقبة المستمرة والامتحانات التي تجري على مدى ثلاث سنوات، كل ذلك جعل البكالوريا موضوعا لـ"البناء" لمدة سنوات، وبالتالي مجالا لا يمكن القول إن العدل يجري فيه ليل نهار، ولدى كل تصحيح أو تقدير أو سؤال. ومن نتائج غياب الديموقراطية القرارات الارتجالية التي تصدر لتمس التعليم وسيره. إن نظام الأكاديميات يجب أن يعاد فيه النظر. أنا لست ضد الأكاديميات ولا ضد اللامركزية. ولكن الأمور بنتائجها.

لنلتجئ مرة أخرى إلى المقارنة. قبل نظام الأكاديميات كان متوسط المعدل العام الذي يحصل عليه التلميذ الناجح في امتحانات البكالوريا يتحرك بين 9 و 12 نقطة على عشرين، ونادرا ما كان التلميذ يحصل على أكثر من 12 على عشرين. أما اليوم فمتوسط المعدل العام يتراوح بين 13 و 14، وحصول التلميذ على 18 على عشرين صار شيئا مألوفا. لقد حصل تضخم في النقط، وهذا ليس راجعا إلى تحسن في المستوى بل إلى "كرم" في التنقيط، ليس كله من الكرم الممدوح الذي يستحقه المستفيد منه. أنا لا أقول إن النظام القديم كان مثاليا، فلقد كانت هناك تجاوزات بدون شك، ولكن يمكن أن أدعي أنه كان أكثر عدلا، كانت المساواة فيه حتى على صعيد البخل والخطأ. وفي مجال العلم والتعليم المساواة في البخل بالنقط، أفضل من اللامساواة في الكرم. على أنه لا معنى للكرم في تقدير التحصيل العلمي.

9- لم يكن الهدف من نظام الأكاديميات تربويا، بل شيئا آخر!

ما الذي حمل "صانعي القرار" عندنا على تغيير نظام البكالوريا؟ ما أعرفه شخصيا هو أن الذين اقترحوا نظام الأكاديميات كان هدفهم شيئا آخر غير الرفع من مستوى التعليم. إن الهدف كان التحكم في النتائج، أعني في أعداد الناجحين. فماذا كانت النتيجة؟ تعطينا المقارنة صفرا، زائد الفوضى وفقدان المصداقية. ذلك أن نسبة النجاح، وهي 50٪، بقيت مستمرة تفرض نفسها. كانت تفرض نفسها بالأمس عن حق، أما اليوم فالحق فيها أقل.

خلاصة القول عندي هي ما يلي: يجب إعادة النظر في نظام الأكاديميات ونظام امتحانات البكالوريا. إن مجال الخطأ يتسع. كانت حالات الخطأ في النظام القديم محدودة. وكانت مراجعة الأوراق والنتائج التي يشتكي أصحابها أمرا معمولا به ولو في حدود، لأن المشتكين كانوا قليلين لكون حالات الخطأ كانت قليلة. والخطأ المتعمد لإنجاح قريب أو من يُتدخل له كان نادرا. وكان مجال "اقترافه" محدودا. أما اليوم فالجميع يشتكي. وأنا أعرف حالات وشكاوى نسبة الخطأ المحتمل فيها كبيرة، ومع ذلك فمدير الأكاديمية أجاب المشتكي بأنه لا يستطيع التأكد من الأمر إلا بأمر من الوزير. وهنا أتساءل: ما هي مسئولية مدير الأكاديمية؟ فإذا كان مكتوف اليدين حقا إلى درجة أنه لا يستطيع مراجعة حالة كهذه إلا بأمر من الوزير فهذا وضع ليس فيه من الأكاديمية شيء. إن الأكاديمية في هذه الحالة لا تعدو أن تكون ديكورا. أما إذا كان الأمر ينطوي على تهرب من المسئولية لسبب من الأسباب، فالتدخل عند

الوزير إذا حصل يجب أن تكون نتيجته الحكم على المعني بالأمر بأنه لا يتحمل مسئوليته، وبما يجب أن يتلو ذلك من تدبير.

وما قيل بصدد الأكاديميات يصدق أيضا على النيابات والأقسام الأخرى التابعة للوزارة، المركزية منها والخارجية. ليست جميع الأكاديميات والنيابات والأقسام على درجة واحدة من سوء الحال. ولكن إصلاح التعاليم يجب أن يبدأ بإصلاح أجهزته وتجديدها وفسح المجال أمام العناصر ذات الكفاءة والمصداقية. وهذا شأن عام يصدق على الإدارة المغربية كلها.

لنكتف بهذا بالنسبة للمشاكل الإدارية ولننتقل إلى القضايا التي لها طابع تربوي وعلى رأسها مشكلة "التعريب".

10- اللغة هي الوعاء الذي تنصهر فيه الهوية والمواطنة

بخصوص التعريب يجب الفصل بين شيئين: بين ما هو ثابت ومبدئي لا مجال فيه للمراجعة ولا للتراجع، وبين ما هو قابل للتغيير والتطوير.

أقصد بالثابت هنا كون اللغة العربية هي لغة المعرفة في المغرب. ليس هناك في أي مكان من العالم بلد يضع لغته موضوعا للمناقشة. اللغة هي الوعاء الذي تنصهر فيه الهوية ووحدة الوطن والمواطنة، ففي هذا الوعاء وبه تتحقق وحدة المشاعر ووحدة الفكر ووحدة الذاكرة ووحدة التطلعات. بدون هذا لن تكون هناك هوية ممتلئة وغنية، ولن تكون هناك جذور ولا ثقة بالنفس. الهوية ليست شيئا جامدا جاهزا بل هي كيان يكون ويصير، ينمو ويغتني باللغة وما تحمله وتنشره من موروث حضاري. اللغة جزء جوهري من الكيان، من كياننا كمغاربة، ومن كيان الفرنسيين كفرنسيين والإنجليز

كإنجليز والأمريكان كأمريكان الخ. هناك في بلدنا من يخلط بين العلم والمعرفة وبين التكلم بالفرنسية، ربما بنغمة باريسية. وهذا جهل مركب. أستسمح البقالين، فقد قدر لي أن واجهت بعض أولئك بالقول: "حتى البقال يتكلم الفرنسية إذا كان يسكن في حي "أوربي". والحق أن كثيرا ممن يتشدقون بالفرنسية هم خالون من العلم، معظمهم يجهل الفكر والأدب الفرنسيين. هم مجرد "بقالين".

ليس من عادتي أن أتكلم بهذه اللهجة، ولكن لابد من تنبيه الغافلين. لقد حضرت ندوات عديدة في الخارج، وكثيرا ما لاحظت أننا نحن المغاربة، بل نحن العرب، نعرف عن الثقافة الفرنسية أكثر مما يعرف عنها كثير من المثقفين الفرنسيين. وبكل تأكيد هناك مستشرقون ومستعربون، فرنسيون وغير فرنسيين، يعرفون عن الثقافة العربية والإسلامية أكثر مما يعرف كثير من العرب والمسلمين. ليست اللغة هي العلم. بل وسيلة لتحصيل العلم.

قد لا يجادل أحد في هذه الأمور، ولكن هناك بالتأكيد من يقول ويلح في القول إن تدريس العلوم باللغة الفرنسية في مدارسنا الثانوية "مسألة ضرورية تفرضها الظروف". وهذا في نظري قلب للأمور. ومع ذلك فلن أناقش هذه الدعوى لا من الناحية المبدئية ولا من ناحية مقتضيات الهوية ولا حتى من الناحية الوطنية. سأناقشها من الناحية الإجرائية فقط.

11- إما أن نجعل تعليمنا عربيا وإما أن نبحث عن بشر آخرين

لنطرح السؤال الذي يسبق غيره في هذا المجال: ما هو الهدف من التعليم؟ ماذا ننتظر من التلميذ في الثانوي والطالب في العالي كشخصين نعدهما لكي يصبحا متعلمين وبالتالي قابلين للتحول إلى

أطر فنية، إلى معلمين وأساتذة؟ أنا أقصد هنا بـ "معلمين" و"أساتذة" لا تعليم الأطفال والطلاب وحسب، بل أيضا الدخول في تواصل معرفي مع المواطنين: المهندس في المعمل والحقل، والطبيب في المستشفى والمصحة الخ، وبعبارة أخرى أقصد نقل المعرفة إلى المواطنين من خلال المهنة أو من خلال وسائل الإعلام. كيف يمكن لمتعلم درس العلوم باللغة الفرنسية أو الروسية أن يقوم بهذا النوع من التواصل المعرفي مع المواطنين في المغرب إذا كان يجهل العربية، أعني لا يستطيع توصيل العلم بها؟

المسألة واضحة: إما أن نجعل المغاربة جميعا يتكلمون الفرنسية أو الروسية الخ، أو أن نجعل المتعلمين الناقلين للمعرفة إلى الشعب يتكلمون العربية، وهي اللغة التي يفهمها المغاربة لأنها لغتهم. إما أن نجعل تعليمنا عربيا وإما أن نبحث عن بشر آخرين في المغرب لغتهم الوطنية هي الفرنسية أو الروسية أو... هناك جانب آخر لا بد من الإشارة إليه: لقد أصبح من المؤكد الآن عبر دراسات دولية أن الطفل يتعلم بسرعة أكبر بلغته الوطنية مهما كانت هذه اللغة.

هذه المسألة التي عرضتها هنا تدخل في صميم مشكل التنمية. التنمية تبدأ من التواصل المعرفي وهذا لا يتأتى إلا بلغة البلد. من المؤسف أننا مضطرون هنا إلى ذكر هذه البديهيات.

أما المسألة التي تطرح بصدد صلاحية اللغة العربية أو عدم صلاحيتها فهذه مسألة زائفة. فجميع لغات العالم صالحة، صالحة لأهلها. ليس هناك لغة أفضل من لغة. هناك فقط لغة مخدومة، أو غير مخدومة، مقننة أو غير مقننة، مدروسة ومعروفة معرفة جيدة أو غير معروفة... ليست العبرية ولا الصينية ولا اليابانية أفضل ولا

أسهل ولا أكثر قابلية للحياة من العربية. أهل اللغة هم الذين يمكن وصفهم بمثل هذه الأوصاف.

12- اللغة تكون لغة الأدب أو لغة العلم بالممارسة...

لقد تحدثنا قبل قليل عن ابن رشد الذي احتفل العالم في السنة الماضية (1998) بمرور ثمانية قرون على وفاته. كان ابن رشد مرجعية فلسفية وعلمية في أوربا، عليها وعلى مثيلاتها قامت نهضتها. وكانت اللغة العربية لعدة قرون لغة العلم والفلسفة في العالم أجمع، كانت بمثابة الإنجليزية اليوم. واللغة العربية لم تتراجع ولم تتقهقر بل أهلها هم الذين لم يواكبوا التطور لأسباب لا علاقة لها باللغة. وهذا التقهقر الذي أصابنا وانعكس على لغتنا ليس قدرا لا يرتفع. وفي المغرب أمثلة عشناها ومرت أمام أعيننا. كان هناك وزراء يأتون إلى البرلمان فيتكلمون العربية بصعوبة ومشقة. ولكن لم تمر عليهم سوى أشهر حتى أصبحت لغتهم العربية سهلة سلسة مبينة، يعبرون بها في مجال المال والاقتصاد والسياسة وفي إطار من الجدل والمناورات الكلامية والتعبيرية عالية المستوى، مما لا يدع مجالا للشك في أنهم يمارسون اللغة العربية بصفة تلقائية طبيعية. اللغة إذن ممارسة. فإذا مارسناها في الأدب فقط كانت لغة الأدب، وإذا مارسناها في العلم فقط كانت لغة علم، وإذا مارسناها فيهما معا كانت لغة العلم والأدب.

هذا هو المبدأ وهذا هو المنطلق.

13- كيف نحتفظ في العالي بما تعلمناه في الثانوي من اللغات ..

أما المسألة التي تطرح على مستوى العلاقة بين الثانوي والعالي، وعدم إمكانية تعريب العالي لعدم توفر الأساتذة والمراجع

الخ، فهذا مشكل موضوعي فعلا. ولكن ليس الحل في الفرنسة انطلاقا من الثانوي. المشكلة تعاني منها معظم دول العالم بما في ذلك فرنسا نفسها، ولو بنسب متفاوتة. العلوم اليوم على مستوى التخصص الجامعي والبحث العلمي تستعمل اللغة الإنجليزية، لسبب بسيط وهو أن اللغة التي تفرض نفسها كلغة علم هي التي يقوم أصحابها بإنتاج العلم. إذن لابد من لغة أجنبية لمواكبة تطور العلم، وهذه اليوم هي بالتحديد الإنجليزية. وإذا كنا مضطرين لاستعمال الفرنسية فذلك فقط لأنا كنا مستعمرين من طرف فرنسا، وأن اللغة الفرنسية هي الآن في بلدنا أكثر حضورا من الإنجليزية، وهذا إرث استعماري يجب أن لا نجعل منه نظارات تشوه رؤيتنا. نحن مضطرون لاستعمال الفرنسية، ولكن مؤقتا فقط لأنه لابد من الإنجليزية في المستقبل المنظور على الأقل، اللهم إلا إذا استعادت فرنسا في المستقبل مكانة الريادة في إنتاج العلم. على أن هناك من الدراسات ما يتنبأ بأن لغة العلم في المستقبل ستكون غير أوربية، غير إنجليزية.

ومهما يكن، وفيما يتعلق بالظرف الراهن، نحن مضطرون في التعليم العالي إلى المزاوجة بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية واللغة العربية. ولا نقصد بالمزاوجة مجرد الحضور الشكلي، بل نقصد تدريس المواد المقررة في معاهدنا الجامعية العلمية بعضها بالعربية كتاريخ الطب و"الطب الاجتماعي" وقسما من التشريح في كليات الطب وتاريخ العلوم وقسما من الطبيعيات في كليات العلوم الخ، خصوصا الدروس العامة، وبعضها بالفرنسية وربما الأكثرية مؤقتا، وأيضا تدريس مواد أخرى باللغة الإنجليزية خصوصا في مرحلة التخصص الدقيق والبحث العلمي.

قد يقال: هذا يتطلب أن يكون الطلاب عارفين باللغات الثلاث. والجواب: هم فعلا يعرفونها ويمتحنون فيها في البكالوريا. ولكن الذي يحدث هو أن الطالب في الكليات الأدبية والقانونية يدرس جميع المواد بالعربية فينسى الفرنسية والإنجليزية، بينما يدرس زميله في الكليات والمعاهد العلمية بالفرنسية فينسى العربية والإنجليزية.

المشكلة إذن ليست هي كيف ندرس في العالي بالفرنسية بينما درسنا في الثانوي بالعربية، بل المشكلة هي: كيف نحتفظ في العالي بما تعلمناه في الثانوي من اللغات الثلاث. الطالب الذي نمتحنه في البكالوريا لا ينجح إلا إذا كان على مستوى معين في اللغات الثلاث. قد يكون هذا المستوى على غير ما يرام. والحقيقة أن الضعف عام في اللغات الثلاث كلها. وإذن فالمسألة التي يجب أن تطرح هي الرفع من مستوى اللغات الثلاث، ولتكن اللغة الثالثة، أو الثانية، هي الأسبانية في بعض المجالات. هناك هدر على مستوى تدريس اللغات يجب أن يعالج.

أما المصطلحات العلمية فهي ليست مشكلة، فجميع لغات العالم تقتبس المصطلح الأجنبي كما هو، عندما لا يكون هناك مرادف في لغتها الوطنية ولا إمكانية للاشتقاق. وتعلم المصطلح بأكثر من لغة يبدأ من التعليم الأساسي. وليست هناك طريق جاهزة سحرية لحل هذه المشاكل، فالممارسة وحدها مبدعة.

14- السياسة الوطنية للتعليم يجب أن يرسمها مجلس أعلى ...

س- ما هو تقويمكم لتجربة تقسيم الوزارة إلى إعدادي وثانوي وعالي؟

ج- أعتقد أن تخصيص وزارة مستقلة للتعليم الأساسي وأخرى للثانوي وثالثة للعالي تدبير قد ينجم عنه إهدار كبير للإمكانيات المالية والبشرية والتجهيز، هذا فضلا عن الاحتكاك بين الإدارات وبين حدود الوزارات. والأخطر من ذلك كله عدم الصدور عن نظرة واحدة في وضع الخطط والتصاميم، وحرص كل طرف على الحصول على أكبر قدر من الميزانية. وهذا وضع قد سبق أن جربناه. إن مشاكل التعليم عندنا مترابطة متشابكة: مشاكل الثانوي هي في جزء منها استمرار لمشاكل الابتدائي والإعدادي، كما أن مشاكل العالي استمرار لمشاكل الثانوي. قد يكون هذا هو الحال في جميع البلدان ولكن خصوصية المشكل في المغرب يمكن رصدها فيما يلي:

عندما يتعلق الأمر ببلد قائم على المؤسسات وعلى حدود محكومة بقوانين، فقد لا نجد مثل هذه الظواهر التي تستشري عادة في البلدان التي هي بصدد التحول إلى دولة القانون، أعني التحول من الشفوي إلى المكتوب، من الارتجال واللاتنظيم إلى التسيير العقلاني المنظم، من الولاء للشخص إلى الامتثال للقانون. وبلدنا مازال في مرحلة التحول. عندما يكون الحال هكذا فتجزئة المسئولية في وزارة كوزارة التعليم يمكن أن تكون على حساب الانسجام والوحدة والسرعة في حسم المشاكل. ولهذا أرى أن الوضع الأفضل هو أن يكون على رأس وزارة التعليم ككل، بما في ذلك البحث العلمي، وزير واحد يتولى الإشراف العام، وتحت مسئوليته المباشرة وزراء أو كتاب دولة يكلف كل منهم بسلك من أسلاك التعليم.

هناك بطبيعة الحال مشكل توزيع المقاعد الوزارية بين الأحزاب في الحكومات الائتلافية التي تشكل من أحزاب متعددة. ومع ذلك يمكن تحقيق الوحدة في هذه الوزارة ككل عن طريق

التفاوض بالتعويض بوحدة مماثلة في وزارات أخرى. على أنه في بلد كبلدنا، وفي وضع كالوضع الذي يعاني منه التعليم عندنا، يجب أن يمنح لقطاع التربية والتعليم أكبر قدر من الاستقلال عن الاعتبارات الحزبية. إن السياسة الوطنية للتعليم يجب أن يرسمها مجلس أعلى يضم جميع الفعاليات في ميدان التربية والتعليم والبحث العلمي، وكذا ممثلين عن هيئات المجتمع المدني ذات العلاقة. ويجب أن تتفرع عن المجلس الأعلى للتعليم لجان دائمة للمتابعة والمراقبة. ويجب أن تنظم العلاقة بين هذا المجلس والوزارة بقانون، حتى يعرف كل مجال مسئوليته.

هذا من جهة ومن جهة أخرى، نحن نعرف أن مشكل التعليم في بلدنا مشكل له تاريخ يمتد إلى بداية الاستقلال، فلا بد في من يتقلد مسئولية الإشراف عليه من أن يلم بهذا التاريخ حتى يتجنب تكرار التجارب الفاشلة. إن أي إصلاح للتعليم لا يمكن إلا في إطار نوع من الاستمرارية، فالمسألة تتعلق بأجيال تقضي سنوات في إطار معين فلا يجوز القفز بها إلى إطار آخر قفزا، بل لابد من المرحلية في هذا الميدان. باستطاعة وزير المالية مثلا أن يصدر ضريبة جديدة أو يلغي أخرى وقد لا يتطلب منه ذلك سوى مراجعة أرقام سنة واحدة. أما وزير التعليم فإنه يقرر في مسيرة أجيال وأجيال. لقد سبق لبعض التدابير الارتجالية في المغرب أن أدت إلى التضحية بأجيال بدون جدوى، وعلى رأس هذه القرارات قرارات التراجع عن التعريب، إضافة إلى قرارات اتخذت "على سبيل التجربة" باسم التجديد، بينما استفادت منها جهات أخرى ربما هي التي أملتها لنفس الغرض.

15- إدماج التعليم في المجتمع وإدماج المجتمع في التعليم

س- توقفتم قبل قليل عند التدهور في مستوى التعليم، لكن أعتقد أن هناك ما هو أخطر، وقد أشرتم إليه، أقصد ارتفاع مستوى الأمية، فكيف تقيمون هذا الأمر وما علاقة ذلك بالتنمية وما الاستراتيجية التي تقترحونها لتجاوز هذه الأزمة؟

ج- أعتقد أن السؤال يطرح دور التعليم في بلد متخلف؟ والجواب عن هذا السؤال يقتضي منا أن نعترف بأن المغرب هو فعلا بلد متخلف، ويقتضي منا كذلك أن نستحضر في أذهاننا المقاييس التي تقاس بها التنمية. من جملة هذه المقاييس بل وعلى رأسها نسبة الأمية. ومنها كذلك الوضع الصحي والبطالة ومستوى الدخل الخ، أي ما به تقاس اليوم التنمية البشرية التي صنف المغرب فيها مؤخرا في رتبة 125. فإذا أخذنا الأمر من هذه الزاوية أمكن القول إن التنمية تتوقف أولا على الحد من انتشار الأمية لأن الجوانب الأخرى تتوقف على محو الأمية. فليس بالإمكان الرفع من المستوى الصحي للسكان دون أن يكون هؤلاء على قدر كاف من التعليم، وقل مثل ذلك فيما يتعلق بالشغل وغيره. فإذا نظرنا إلى دور التعليم من هذه الناحية اتضح أمامنا أن مقولة إدماج التعليم في المجتمع، التي تعني في أذهان البعض، تقييد عدد المتخرجين من التعليم بعدد مناصب الشغل التي يوفرها القطاع الخاص، هي مقولة زائفة. ذلك أن الذين يقولون بذاك يقيسون الأمور بفرنسا والدول المتقدمة حيث يشكل القطاع الخاص مجالا رحبا للعمل والإنتاج يفوق المجال الذي توفره الدولة ومستقل عنها. أما في المغرب فالمطلوب في الحقيقة هو إدماج المجتمع في التعليم، أقصد تعميم التعليم والرفع

من مستواه، خصوصا والعمل اليوم يتجه أكثر فأكثر ليغدو عملا فكريا في كافة القطاعات.

يجب أن نستحضر الفوارق بين الدول، ويجب أن نستحضر كذلك آفاق التطور. فالوضع الراهن في فرنسا وأوربا وأمريكا هو نتاج تطور داخلي قوامه نظام رأسمالي تغلب على مشاكله بواسطة الهيمنة الاستعمارية والإمبريالية. فلا مجال للمقارنة بين وضعنا ووضع من كانت له الهيمنة على مقدرات بلدان أخرى، فاستطاع أن يبني اقتصادا وتعليما مندمجين في بعضهما. وبالنسبة لبلد كالمغرب ليست له بعد صناعة نامية ومتطورة قادرة على توفير الشغل لأكبر عدد من الأيدي التي تطلب الشغل فلا معنى للقول بأن "الحل" هو في إدماج التعليم في المجتمع. إن المطلوب هو تعميم التعليم في جسم المجتمع لتحريك عوامل التغيير والتجديد في كيانه. أما تبرير تقليص التعليم بعدم كفاية الموارد المالية فهذا تبرير يفتقد المصداقية أمام التبذير الذي نشاهده في كثير من المجالات والمناسبات.

16- بطالة الخريجين نتيجة لقصور التنمية...

س- وما قولك في بطالة المتخرجين؟

ج- فعلا هناك في المغرب متخرجون عاطلون، منهم أطباء وأطر عليا في مختلف التخصصات. والذنب ليس ذنب هؤلاء، فماذا تريد من شاب كد واجتهد حتى حصل على شهادة عليا في علوم الذرة أو في فروع أخرى من الفيزياء أو الكيمياء أو تخرج طبيبا أو ذا شهادة عليا في التجارة والاقتصاد الخ؟

إن عدم اندماج هؤلاء في "سوق الشغل"، بالمغرب كما هو اليوم، يعني أن هذه السوق قاصرة في القطاع الخاص، وأن الدولة عاجزة عن توفير الحد المطلوب دوليا من الخدمات الاجتماعية من تعليم وصحة الخ. المجتمع المغربي يشكو من الخصاص في عدد الأطباء. نحن ما زلنا بعيدين عن النسبة المقررة دوليا، أعني عدد الأطباء الواجب لعدد سكان المغرب. وكذلك الشأن فيما يتعلق بالتعليم والتجهيز الفلاحي وغير ذلك. أما العاطلون المتخصصون في مجال العلوم الفيزيائية والكيماوية فهم ضحية غياب مؤسسات البحث العلمي، سواء على مستوى القطاع العام أو القطاع الخاص.

وإلى هذا وذاك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن تعليمنا الثانوي لا ينمو بالوتيرة التي تناسب عدد الشبان. إننا لو أردنا أن نرتفع بتعليمنا الابتدائي والإعدادي والثانوي والعالي إلى المستوى الذي يتناسب مع عدد السكان، المستوى الذي بلغه الأردن مثلا، لما كفتنا الأطر المتوفرة هذا المجال ولكان هناك عجز خطير. وإذن فبطالة الخريجين ليست نتيجة كثرتهم بل هي نتيجة عدم الوفاء بمتطلبات التنمية، متطلبات حقوق الإنسان في هذا المجال. ومعلوم أن حقوق الإنسان ليست في حرية التعبير وسيادة القانون فقط، بل هي أيضا الحق في التعليم وفي الصحة وفي الشغل. وماذا يبقى من إنسانية الإنسان إذا حرم من المعرفة والعناية الصحية ومن العمل الذي يكسب به قوت يومه؟

التعليم حق. وهو اليوم أول حقوق الإنسان، لأن عالم اليوم والغد هو عالم العلم والمعرفة. هذا شيء نعرفه وتلوكه ألسنتنا، فلنستحضر النتائج ولنتحمل مسئوليتنا.

ميثاق التعليم والهوية والأمازيغية والتعريب والفلسفة

من حوار تليفزيوني مباشر أذاعته القناة الثانية (المغربية) ضمن البرنامج الشهري "في الواجهة" الذي تعده وتديره الصحفية مليكة مالك. أذيع مساء يوم 18 أكتوبر 2000 وساهم فيه كل من الأستاذ عبده الفيلالي الأنصاري والصحفي إدريس كسيكس والكاتبة ربيعة ريحان. ندرج هنا من هذا الحوار القسم الذي يتعلق بالتعليم، على أن ننشر الأقسام الأخرى من الحوار في عدد قادم.

1- تعليمنا لا يعاني من انشقاق في الهوية حتى يحتاج إلى ميثاق

2- السؤال الذي يفرض نفسه أولا هو: لمن نوجه تعليمنا ؟

3- ما المقصود بـ "المسألة الأمازيغية"؟

4- الفلسفة تعودنا على التحليل الموضوعي والمنطقي.

1- تعليمنا لا يعاني من انشقاق في الهوية حتى يحتاج إلى ميثاق

مليكة مالك : أستاذ الجابري، إن ترسيخ الديمقراطية لا يمكن أن يتم بدون تكوين مواطنين ديمقراطيين، فلا تسامح بدون مواطن متسامح، ولا حقوق وواجبات بدون مواطنة. والسياسة التعليمية تبرز كإحدى الأدوات الفاعلة في مسلسل الدمقرطة. أستاذ الجابري، أنت أحد أعمدة الفكر الفلسفي في العالم العربي، ولا أحد يجهل مساهمتك إلى جانب الأساتذة، أحمد السطاتي ومصطفى العمري في تأليف كتاب "دروس في الفلسفة" الذي شكل مرجعية تعليمية للعديد من الأجيال. أنت الرجل العصامي كونت نفسك بنفسك. كيف تقرأ "ميثاق التربية والتكوين" (حول إصلاح التعليم بالمغرب)؟ هل من شأن هذا الميثاق أن يخلق مواطنين مقدامين، جريئين يملكون فعلا حسا نقديا؟ وما هي المكانة التي يجب أن يحتلها تدريس الفلسفة في المدرسة المغربية مستقبلا؟

محمد عابد الجابري : أنا شخصيا لا أستسيغ كلمة "الميثاق" في هذا المجال، لأن التعليم في المغرب لا يعاني من الانشقاق في الهوية حتى يحتاج إلى ميثاق. المشكل الحقيقي الذي كان وراء هذا "الميثاق" هو مشكلة أداء بعض الرسوم وليس مشكلة هوية. ذلك أنه كان هناك تفكير، ولا يزال، في أنه يجب أن يؤدي التلاميذ رسوما نظرا لثقل تكاليف التعليم على ميزانية الدولة. هذا هو المنطلق. وكما هو معروف فقد نوقشت الفكرة في البرلمان، ولا أحد استطاع أن يتحمل مسئولية إقرار رسوم في التعليم. بالنسبة لي شخصيا، لم يستدعني أحد للمساهمة في إعداد هذا الذي سمي "الميثاق"، لا المكلفين باللجنة ولا حزبي. وقد أراحوني. وحتى لو حصل

استدعائي لكنت اعتذرت، فأنا لم أعد أستطيع تحمل متاعب الاجتماعات. ولكن، والحق يقال، كان الأستاذ إدريس خليل الذي كان وزيرا للتعليم الثانوي والعالي قبل حكومة التناوب، قد هيأ مشروعا لإصلاح التعليم، وقد بعث إلي بنسخة منه في رسالة شخصية وطلب مني رأيي في المشروع. قرأت المشروع، فوجدته يحتوي على تعديلات بنيوية وهيكلية ليس من الضروري معارضتها، فالتجربة هي التي ستحكم عليها. المشروع فيه إيجابيات... فكان ردي هو أنه ينبغي البدء بتطبيق الإيجابيات، وبعد ثلاث سنوات أو خمس سنوات سيرى الناس النتائج الإيجابية للمشروع، وعند ذلك سيكونون مستعدين للأداء. هذه خلاصة الرأي الذي أبديته. وهي نفسها التي تبناها "الميثاق". أنا لا أقول إن الميثاق تبنى فكرتي، ولكن أقول: إن ما ورد فيه بخصوص هذه المسألة يلتقي مع ما كنت قد اقترحت.

2- السؤال الذي يفرض نفسه أولا هو: لمن نوجه تعليمنا ؟

ربيعة ريحان : مادامت قد أثيرت مسألة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أريد أن أقول، الأستاذ الجابري، إن موقفكم ثابت ومبدئي بخصوص مسألة التعريب ولا مجال فيه لا للتراجع ولا للمراجعة. تقولون أيضا إن التعريب ضرورة وشرط وجود حضاري. ونحن في حاجة إلى تعريب في التربية والتكوين والبحث العلمي. لكن تجربتنا في التعريب اتسمت بطابع التذبذب والتراجع، إن لم نقل بالهدر المادي والمعنوي. طبعا هذا أدى إلى نوع من الإحباط وإلى توقع الفشل لكل تجربة تعريب مرتقبة. في رأيكم ما سبب هذا التراوح، ألا تعتقدون أنه آن الأوان لنخبتنا السياسية والفكرية لأن تتخذ القرار الواضح والعقلاني والمتواصل

بخصوص مسألة التعريب في مفهومها الشمولي، يعيد لها المصداقية النظرية والتطبيقية.

محمد عابد الجابري: من جملة المسائل التي يمكن انتقادها في "الميثاق" أنه يسكت عن الماضي تماما. فعندما يتكلم عن التعميم أو التعريب لا يعرض قط للتجارب السابقة ولا ينتقدها ولا يستخلص العبرة منها. مع أنه كان من الأفضل أن يمارس نوعا من التحليل والمراجعة.

بخصوص مسألة التعريب سبق لي أن طرحتها من زاوية وظيفية في آخر مقال كتبته حول التعليم. وقد اطلعت عليه بدون شك. إن طرح مسألة التعريب من الناحية الوظيفية، معناه غض الطرف عن مسألة الهوية وعن المبادئ الوطنية، فهذا جانب إيديولوجي في النهاية. إن أول سؤال يواجهنا من الناحية الوظيفية هو لمن نوجه تعليمنا؟ للمغاربة؟ إذن يجب أن يعرب، فنحن لا نستطيع أن نجعل منهم أناسا لغتهم الفرنسية أو الإسبانية أو الإنجليزية. المغاربة لهم لغتهم هي العربية، وبها يجب أن يكون توصيل المعلومات. لكن من أجل تحقيق التقدم وللتواصل مع العالم ومن أجل تحقيق الانفتاح الخ، من المفروض علينا، بحكم موقعنا الجغرافي، أن نعلم الفرنسية والإسبانية والإنجليزية. الفرنسية والإسبانية بحكم التاريخ والجوار والثقافة. لكن اليوم في فرنسا نفسها نجد أن على من يريد أن يعلم أبناءه بشكل جيد عليه أن يعلمهم الإنجليزية. اللغة الإنجليزية اليوم أصبحت ضرورية. بالنسبة للتعريب في الجامعة، لا أحد في العالم اليوم يدرس العلوم بكاملها بلغة بلده ماعدا أمريكا وإنجلترا. لأن الإنجليزية إذا لم

تستعمل في التلقين تستعمل في المراجع. العلم اليوم هو باللغة الإنجليزية مثلما كان في وقت من الأوقات باللغة العربية.

والمشكل الذي نعاني منه هو أن الطالب عندما يكون في البكالوريا نراه يعرف العربية بنفس القدر الذي يعرف به الفرنسية. ولكن عندما يذهب إلى كليات الطب والعلوم فهو يدرس جميع المواد باللغة الفرنسية وينسى تماما العربية. وعلى العكس من ذلك الطالب الذي يذهب إلى كليات الآداب والحقوق فهو يدرس جميع المواد بالعربية وبالتالي ينسى الفرنسية وغيرها من اللغات التي درسها في الثانوي. ولذلك لابد –في نظري– من تدريس مواد معينة في كليات الآداب بالفرنسية أو بالإسبانية أو بالإنجليزية حسب اختيار الطالب، ولابد من تدريس مواد معينة في كليات العلوم والطب باللغة العربية. وهناك مواد يمكن أن تدرس بالعربية مثل مادة "الطب الاجتماعي" في كليات الطب، كما أن قسما كبيرا من التشريح يمكن أن يدرس باللغة العربية. وفي كليات العلوم يمكن تدريس مادة تاريخ العلوم وعلوما أخرى بالعربية. فمن الناحية الوظيفية نحن مضطرون للتعريب لكي نتواصل مع شعبنا. ومن الناحية الحضارية العامة لابد من لغة أو لغات أجنبية لكي نتقدم وننفتح على العالم ونمارس البحث العلمي.

3– ما المقصود بـ "المسألة الأمازيغية"؟

ربيعة ريحان: إذن، نحن نتحدث عن تعريب منفتح ومحاور. قلتم بالحرف الواحد في حوار سابق "اللغة هي الوعاء الذي تنصهر فيه الهوية ووحدة الوطن والمواطنة ووحدة المشاعر والفكر، ووحدة التطلعات، بدون هذا لن تكون هناك هوية ممتلئة وغنية". نحن

نعرف أن مقومات تراثنا الثقافي غنية أيضا وهامة، ونحن نأمل أن يستمر هذا التعدد لإغناء ثقافتنا الوطنية. في غياب مشروع مجتمعي وفاقي ديمقراطي وحاسم تحل في إطاره تشابكات قضايانا العامة يفتح المجال لنقاشات فكرية وسياسية، بعضها مؤسس وممنهج نظريا، وبعضها يخدم فقط أهواء عرقية أو قبلية. في هذا الصدد تتصدر المسألة الأمازيغية واجهه النقاش. كيف تنظرون إلى ذلك؟ ما هي آفاق حل هذه المسألة في رأيكم؟

محمد عابد الجابري: الواقع أننا أحيانا نتساهل على صعيد اللغة، فنقع في مشاكل بسبب التساهل في استعمال الكلمات. تحدثت عن ما أسميته بـ "المسألة الأمازيغية"، والسؤال الذي يجب التدقيق فيه أولا هو: هل هناك حقا مسألة أمازيغية؟ هل هناك مشكلة، وما هي؟ أنا أمازيغي، ولم أتعلم العربية إلا في الثانية عشرة من عمري، ومازلت أتكلم أمازيغية بلدتي بطلاقة. وليس في هذا أية مشكلة بالنسبة لي. أما بالنسبة لسكان الجبل أو التخوم الصحراوية حيث تستعمل الأمازيغية فلا أعتقد أنهم يربطون مشاكلهم باللغة. فأنت إذا سألتهم عن مشاكلهم ومطالبهم فإنهم سيقولون لك مثلا: "إن القائد يظلمنا"، أو "نحن محتاجون إلى الماء والكهرباء..." الخ. يقولون ذلك بالأمازيغية أو بالعربية. لا فرق. ولكن لا يخطر ببال أحد منهم أن يتحدث عن "المسألة الأمازيغية".

إذن يجب أن نتفق حول ما نعنيه بـ "المسألة الأمازيغية". لدينا في المغرب أربع لهجات أمازيغية أساسية تتفرع عنها ثلاث لهجات أخرى. أنا أريد أن أعرف ماذا تعني عبارة "المسألة الأمازيغية"؟ هل هي في تعدد اللهجات الأمازيغية؟ وفي هذه الحالة

يمكن أن نتحدث عن مسألة توحيد هذه اللهجات في واحدة، هذا مجرد افتراض. هـذا من جهة ومن جهة أخرى ليس هناك أي شعور من طرف الأمازيغيين لا بالتهميش ولا بالإقصاء من طرف من هم ليسوا أمازيغيين. كلنا نعرف أن الأمازيغيين هم سكان المغرب الأصليون وهم يشكلون الأغلبية التي تقترب من "الجميع". منهم من تعرب كليا ومنهم من تعرب جزئيا. والأمازيغيون هم من الكثرة والتعدد بحيث لا يوجد عندهم ذلك الشعور الذي يكون للأقلية. وهناك ظاهرة لابد من ملاحظتها فالأمازيغي من الجنوب مثلا لا يتزوج –في الغالب– من الأمازيغيين في الشمال أو الوسط بل يتزوج ويتاجر ويتعامل مع جيرانه العرب أو المستعربين في المدن، كفاس ومكناس والرباط الخ.

ربيعة ريحان: هل من الممكن لمعلم أن يذهب إلى الجبل حيث تسود الأمازيغية التي لا يعرفها إطلاقا؟

محمد عابد الجابري: هذه ليست "مسألة أمازيغية". هذه مسألة إدارية وليست مسألة هوية. هي مسألة تخص إدارة التعليم، هي مسألة تعيين المعلم المناسب في المكان المناسب. في عصر الموحدين كان القاضي الذي يعين في المناطق التي تتكلم الأمازيغية يشترط فيه أن يعرف هذه اللغة حتى يفهم ما يقوله المتداعيان بدون حاجة إلى مترجم.

4- الفلسفة تعودنا على التحليل الموضوعي والمنطقي.

ربيعة ريحان : من بين مشاكلنا التعليمية هناك تهميش مادة الفلسفة. فمنذ بداية الثمانينيات تم تهميش الفلسفة في التعليم

الثانوي والعالي بهدف إسكات صوت المعارضة في صفوف الطلاب. وكما قلتم سابقا في أحد الحوارات، وأكدتم ذلك، فإن قرار التهميش كانت وراءه أمور تنتمي إلى عالم التجارة واستغلال النفوذ في الكتاب المدرسي، واتخذ العداء للفلسفة ذريعة لإخفاء الدوافع الحقيقية، هل يمكن تقديم توضيحات في هذا الشأن؟ وهل نزعة التطرف السائدة الآن في الساحة الطلابية أحد أسبابها غياب الفلسفة التي تعلم العقلانية في التفكير والحوار والتحليل؟

محمد عابد الجابري : فيما يتعلق بجانب "التجارة" لن أعلق عليه، لأن المعني بالأمر يعرف ما جرى. والمسألة تقادمت، وكل شيء معروف ولا حاجة لبعث مثل هذه الأمور. أما فيما يتعلق بالفلسفة والعقلانية، فيجب توضيح ما يلي: ما هي الفلسفة في الثانوي؟ هي مادة تضم علم الاجتماع وعلم النفس والمنطق ومناهج العلوم والأخلاق وبعض القضايا الميتافيزيقية. وهذه عبارة عن قطاعات معرفية ضرورية، ليس فقط لفهم النصوص وفكر الآخر، بل أيضا لبناء ذهنية الفرد لكي يتعود على التحليل الموضوعي والمنطقي. فعندما نقول الفلسفة، فإننا نقصد ما ذكرت، إضافة إلى قضايا إسلامية مستلهمة من علم التوحيد، أي علم الكلام، وهي القضايا التي تتميز بقبول الرأي الآخر، إضافة إلى اكتساب نوع من المرونة والنسبية في رؤية العالم والأشياء والنظر إلى الشيء الواحد من زوايا متعددة. إنها قواعد للحوار في نهاية الأمر. ولذلك فالتطرف ظهر بقوة في كليات العلوم وفي الكليات التي فيها القولبة الذهنية.

ربيعة ريحان : على مستوى إعلامنا وتواصلنا الذي يمكن أن يخدم الجانب التربوي، نلاحظ طغيان اللغة الفرنسية بشكل كبير

في قنواتنا وإعلامنا. ألا يمكن اعتبار ذلك عنفا وإكراها رمزيا وثقافيا لنزعة فرانكوفونية؟

محمد عابد الجابري: النزعة الفرانكفونية بوصفها نزعة وطنية فرنسية للهيمنة أو للتوسع ليست مطروحة في المغرب، كما أنها لا تشكل خطرا حقيقيا. فالمغاربة وطنيون باللغة الفرنسية أو العربية، وفي الثلاثينات كان قادة الحركة الوطنية من الصنفين معا: بعضهم تخرج من باريس وبعضهم من القرويين.

(عن جريدة "الاتحاد الاشتراكي"، وكانت قد استفرغته من شريط التسيحل ونشرته).