الحرية

مجلة فكرية مغربية

تصدر أربع مرات في السنة
العدد 3 – ماي/غشت 2018 - الثمن: 30 درهما

مِلفّ العَدَد

التعليمُ بالمَغرب:
أزمَة نمُوذج أمْ أزمَة تصوّر مُجتمَعي؟

مفهوم إصْلاح التعليم - تمْويل التّعليم - البيداغوجيّة والسيّاسة
البيداغُوجيّة الشعْبيّة - النمُوذج الهولندي - النمُوذج الفِنلنْدي

مَقالات مُتنوّعَة

- دور الجمّال في التقليد الإسْلامي
- حوارٌ مع فليكس كطاري حول الفلسَفة والسّلطة والرّأي العام
- الديمقراطية النّقابية والصّراع الطبَقِي

النسخة الإلكترونية بالمجان

الحرية
مجلة فكرية مغربية

مجلة فكرية مغربية، تصدر أربع مرات فى السنة

رقم الإيداع القانوني: 1995/162
رقم ملف الصحافة: 1995/44
العنـوان: شارع طارق بن زياد، تجزئة النصر/المستقبل، رقم 90، تمارة - المغرب
البريد الإلكتروني للمجلــة: revuealhoria@gmail.com
البريد الإلكتروني لمدير المجلة: hilalmed@gmail.com
لوغو وماكايت الغــلاف: صفاء الدرقاوي - darkaoui.safae@gmail.com

مطابع الرباط نت
Imprimerie RABAT NET
Av. Hassan II Cité Al Manar n° 6/3 - Rabat
05 37 20 46 32 - 06 61 20 37 76
imprimerierabatnet@gmail.com

طبع هذا الكتاب بدعم من وزارة الثقافة

هيئة التحرير:

❐ سلمى حمدان
❐ حورية العطاوى
❐ نرجس اليعقوبى
❐ يسرى بنجلون
❐ مصطفى الحسناوى
❐ سعيد عبو
❐ محمد الهلالى

الهيئة الاستشارية لمجلة الحرية:

❐ د. مصطفى أعراب
❐ د. محمد شكرى سلام
❐ د. محمد زرنين
❐ د. فريد بوجيدة
❐ د. وحيد حمزة
❐ د فوزى بوخريص
❐ د عبد الوهاب الصافى
❐ د. حسن لوكيلى
❐ د. محمد العَلْوى

إدارة النشر والتحرير:

محمد الهلالى

فهرس

□ **افتتاحية العدد:** المَدرسَة العمومية: ضمَانة للمستقبل ودمجٌ لمكونات الهوية المغربية..... 4

□ **ملف العدد: التعـليـمُ بالمَغـرب: أزمَة نمُوذج أمْ أزمَة تصوّر مُجتمَعى؟**

– إصلاح التعليم: ماهيته، فائدته و كيفية إنجازه؟..... 6

د. عبد الوهاب الصافى

– إصلاح التعليم وتمويله: مخاطر كبرى قد تؤدى لتفاقم وضعية تطور الرأسمال البشرى بالبلاد..... 20

د. عز الدين أقصبى

– التجربة الفنلندية فى التعليم..... 29

ذة. يسرى بنجلون

– مميزات النظام التعليمى بهولندا 37

د. مصطفى أعراب

– المدرسة اليابانية فى عصر العولمة – ريوكو تسونيوشى..... 44

ترجم النص إلى الفرنسية: روبير إلباز ترجمه إلى العربية: **محمد الهلالى**

– المدرسة الشعبية والبيداغوجية الشعبية..... 49

ألان فيرنيو – ترجمة: **حسن بيقى**

– علاقة البيداغوجية بالسياسة حسب فرينيه..... 67

جون هوساى – ترجمة: **حنان قصبى**

– هل يتوفر مديرو المؤسسات التعليمية على الكفاءات التى تؤهلهم لإنجاح إصلاح التعليم؟..... 74

د. عبد الوهاب الصافى– ترجمة محمد الهلالى

□ **مقالات متنوعة:**

– دور الجمال فى التقليد الإسلامى..... 88

خواكين لومبا فوينتس – ترجمة: **نرجس اليعقوبى**

– الديمقراطية الحوارية والصراع الطبقى: نقد المذهب التشاركى للحركة العمالية..... 105

كاريل يون – ترجمة: **حورية العطاوى**

– حوار مع فليكس گاطارى: حول الفلسفة والسلطة والرأى العام..... 122

مجلة شيمير – ترجمة: **سلمى حمدان**

المَدرسَة العمومية:
ضمَانة للمستقبل ودمجٌ لمكونات الهوية المغربية

مرت أكثر من ستين سنة على ولادة مدرسة الاستقلال السياسي من رحم التجارب التى كانت قبلها. وخيض صراعٌ مرير حول وظيفتها وهويتها ولغتها. وكانت الكلمة العليا فى هذا الصراع للمسيطر اقتصاديا وسياسيا. وشكلت المبادئ الأربعة (المغربة، التعريب، التوحيد، التعميم) موجها إيجابيا ومحفزا وحاميا من الانزلاق حول صراعات مصطنعة بهذا الصدد. وتوالت الإصلاحات فى غياب تقييم آثارها وأسباب فشلها ومن تسبب فى ذلك الفشل. وتم التعامل مع التعليم وإصلاحه من منظور التحكم السياسى، وعمدت كل الأطراف إلى جعل التعليم وسيلة لحسم الصراع من أجل الوصول للسلطة أو إضعافها أو التفاوض معها. ولم يتم الوعى بخطورة زج المؤسسات التعليمية فى مسار من هذا القبيل لأن ذلك سيؤدى آجلا أو عاجلا إلى خلق شعب بدون لغة معرفية ولا هوية وطنية ولا روابط مع المغرب، إضافة إلى شلّ قاطرة التنمية فى الهامش المسموح به عالميا. وبينما تنعم السلطة باستقرار الأمر الواقع، ويستفيد السياسيون من تدبيرهم الفاشل والسيئ للمسألة التعليمية تزداد المدرسة التعليمية رزحا فى التردى وفى تفريخ تلاميذ وطلبة لا يتمتعون بمستوى التحصيل المطلوب ولا يتحكمون فى أية لغة ولا يعرفون تاريخ بلدهم ولا يطمحون إلا لحل فردى حتى وإن كان ضارا بهم وببلدهم المغرب.

أثبت بعض الباحثين من خلال دراستهم لمنظومات تعليمية عديدة على الصعيد العالمى أنه بإمكان أى نظام تعليمى أن يحقق تقدما واضحا فى أقل من ست سنوات إذا استطاع أن يحدد أولوياته بدقة، فما بال التعليم عندنا يكرر أزماته؟ أو يخرج من أزمة ليُزجّ به فى أخرى؟ لم يعد خافيا على معظم المغاربة ما ينبغى تغييره فى الواقع الراهن للمؤسسات التعليمية لتعرف طريقها للإصلاح، لكن ما لا يعرفون سبيلا لفهمه هو من يحول دون إصلاح التعليم؟ سوف يعرف التعليمُ طريقه للإصلاح إذا اتضحت مؤشرات ذلك من خلال: العمل على أن يكتسب المدرسون تكوينا أصليا مهما ويستفيدون بشكل منتظم من تكوين مستمر ملازم لعملهم،

محاربة تردى صورة المدرسة العمومية وفضح من يستهدفونها لأسباب سياسية وأخرى متعلقة بالعمالة لجهات عدة، التحسين الفعال لأوضاع المدرسين بما يتناسب مع قيمة المدرسة العمومية ودورها ووظيفتها وبما يتناسب مع طبيعة مهنة التدريس، إتقان التلاميذ للغة العربية فى مرحلة التعليم الابتدائى، تحكمهم فى اللغتين الأجنبيتين فى مدى زمنى معقول، تحصليهم على ثقافة مدرسية وثقافة عامة متلائمة مع الجهود المبذولة بهذا الصدد، تحول المدرسة إلى فضاء للعيش المشترك فى إطار انضباط ينبنى على احترام الفضاء والغير، مجانية الأدوات المدرسية بالنسبة لكل من هو فى حاجة إليها فى التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى، تأهيل البنايات وتجهيزها بجميع المستلزمات الضرورية لإنجاح العملية التعليمية، إرساء المقاربات البيداغوجية على وضوح نظرى وعلى تكوين مستمر ملائم وتوفير الشروط الضرورية لإنجاح تطبيقها ووضع حد للاضطراب البيداغوجى، اتخاذ إجراءات فعالية لتعديل المقررات الدراسية والكتب المدرسة والإيقاعات المدرسية بما يكون مفيدا للتعلمات الأساسية وتحقيق أهداف المدرسة المثلى، إحداث ثورة فى التأطير التربوى والإدارة التربوية بناء على مبدأ الفعالية والمردودية وإنجاح العملية الإصلاحية ككل، إيجاد آليات واضحة للرفع من المكتسبات المدرسية، تجاوز حقيقى لعدم الانسجام اللغوى الذى يُعتبر من بين أكبر العوائق أمام التعلم.

لا يمكن الشروع الفعلى فى الإصلاح إلا إذا صارت المدرسة العمومية فوق كل اعتبار، وتم التوقف عن النظر إليها كمقاولة، وفُضِحت المافيا المستفيدة من دوام أزمة التعليم، ورُبطت جهود الإصلاح بالولاء للمدرسة العمومية وبالارتكاز على النزاهة والاستقلاَلية فى الرأى.

لقد تعرضت المدرسة العمومية لأبشع عمليات التشويه والتحقير وهو ما يؤدى إلى شلّ المؤسسة الوحيدة التى تُعتبرُ قاطرة للمواطنة، والإبداع، والتنمية الاقتصادية، وتشكل هوية مغربية غنية فى وحدتها، وتسليح الشعب بقوة انتمائه للمكان وتملكه للزمان فى جدلية عميقة ما بين المكونات الروحية والعقلانية والعلمية والنظام الديمقراطى.

إن من يخربُ المدرسة يخربُ البلدَ بأسره، ويُسلّمُ مفاتيحه لمستعمرٍ قادم من الغرب أو من الشرق.

مجلة "الحرية"

إصلاح التعليم: ماهيته، فائدته وكيفية إنجازه؟

د. عبد الوهاب الصافى

لا يمكنُ للتعليم، فى عالم أصبحت فيه المعرفة تشكلُ رأسمالا أساسيا لخدمة تطور الشعوب، إلا أن يتبوأ صدارة اهتمامات الدول من أجل ضمان توفرها على الموارد البشرية التى تؤهلها، كما وكيفا، لاحتلال مواقع علمية واقتصادية وثقافية تسمح لها بالاستمرار فى المنافسة بين الأمم، لتحسين موقعها فى كرة أرضية أضحت قرية صغيرة.

أصبح التعليمُ، من دون منازع، الوسيلة الفضلى والشرط الذى لا مَحيد عنه، بالنسبة للأفراد والجماعات، للتوفر على القدرات والكفاءات والمهارات المؤهلة للعمل والتعاطى الاجتماعى والثقافى فى إطار مجتمعات يحكمها تطور تكنلوجى عارم أضحى يؤطرُ نموّها ضمن مناخ تواصلى ومناخ استهلاكى يبدوان من دون حدود، وفى سرعة انجاز فائقة ولا متناهية. تؤكدُ عدة دراسات على المستوى الدولى هذا المنحى العام، وتشير إلى كون الدول أصبحت مقتنعة بان إمكانية تطوير مؤهلاتها العلمية والتقنية والثقافية والسياسية تقتضى إلزاما تطوير منظوماتها التعليمية حتى يتسنى لها الاستمرار فى محفل الأمم التى ترنو إلى الازدهار والرقى. لذا، ما فتئت تعمل على تحسين وتحقيق جودة اشتغال منظوماتها التعليمية والتكوينية عبر إصلاحها، لكى تتكيف مع مستلزمات الصراع من أجل الحفاظ على الذات فى عالم يجد نفسه يوميا تحت ضغط تطورات المعارف والمهارات العلمية والتقنية.

سنتطرقُ فى هذا المقال لمقدمات ماهية إصلاح المنظومة التعليمية ومناقشة شروط تفعيلها ونجاحها فى تحقيق أهدافها من حيث هى استجابة لمتطلبات سياسية واجتماعية وثقافية فى منتفعين معينين سواء كانوا فئات اجتماعية معينة او

كل مكونات المجتمع برمته. و سنعمل على الإجابة، ولو بدون إسهاب، على السؤال التالي: ما ماهية وفائدة إصلاح التعليم وما هى كيفية إنجازه؟

تعريف إصلاح التعليم

يمكن تعريف إصلاح المنظومة التعليمية بكونه المبادرة أو مجموع المبادرات الهادفة إلى تغيير غاياتها وأهدافها ومضامين برامجها التربوية وبنيتها اللوجستيكية وتكوين المكونين المرتبطين بها والمقاربات البيداغوجية المستعملة قصد التربية و التعليم...الخ. ويمكن أن يشمل الإصلاح المنظومة برمتها أو أن ينصب على أحد مكوناتها. أما فيما يخص المنظومة التعليمية فيتم تعريفها حسب ما قدمه دوركايم بكونها "مجموع الممارسات والمؤسسات التى انتظمت ببطء خلال الزمن، والتى هى متضامنة مع كل المؤسسات الاجتماعية الأخرى والتى، تبعا لذلك، لا يمكن تغييرها إراديا لارتباطها ببنية المجتمع ذاتها"(1).

كجواب على متطلبات التطور الاجتماعى والاقتصادى، أضحى إصلاح التعليم، من حيث هو ممارسة مؤسساتية واجتماعية، شرطا ضروريا لإعادة النظر فى غايات المنظومة أو لتحسين ظروف اشتغال او توظيف أحد أو بعض مكوناتها (حكامة، فاعلين، مضامين معرفية، مقاربات بيداغوجية، بنيات تحتية، خدمات لوجيستيكية....الخ). وإن كانت الدول تلجأ إلى إصلاح شامل أو جزئى، فان ذلك، وفى كلتا الحالتين، لا يجب أن يحجب علينا أمرا أساسيا يتمثل فى كون أى فعل إصلاحى، مهما كان موقع مباشرته، له انعكاسات آنية أو بعدية، حسب مضمونه، على المؤسسة التعليمية ذاتها. مما يتطلب الأخذ بعين الاعتبار، حين تطبيق مضمون الإصلاح، الاستعدادات الموجودة فعلا داخل المنظومة عبر المؤسسات التعليمية. فهذه الأخيرة هى الوعاء الذى يصب فيه الإصلاح وهى فى آخر المطاف، عبر نتائج روادها، المقياس الحقيقى لمدى نجاعة التغيير المنشود. لأن الغاية النهائية لكل تغيير فى المنظومة هو تأهيل المتعلم لكى يتحمل مسؤولياته المتعددة فى عالم متغير وإنجاح عملية اندماجه فى محيطه المهنى والاجتماعى.

يتجلى من خلال فحص سيرورات الإصلاح فى تجارب دولية مختلفة، أن منظومات التعلم تبنى ذاتها عبر "تراكمات" فعلية. فغالبا ما يأتى التغيير كفعل لإعادة النظر فى ما بنى سابقا ويطرح أفكارا وتصورات وبنيات جديدة تلغى السابقة أو على الأقل تغير مسارها. لذا يبدو إصلاح التعليم فى بعض الحالات عبثيا نظرا لعمله التفكيكى وإعادة النظر فى مساراته على عكس الإصلاح فى قطاعات أخرى كالصحة مثلا حيث -كما يرى ذلك الباحث البيداغوجى فليب ميريو- ينبنى على توسيع مستمر لدوائر المعارف العلمية والتكنولوجية فى حين أن الممارسة التربوية تبقى رهينة المعتقدات وردة الفعل على أوضاع آنية وانفعالات حسب تأثير الموضة.

مع ذلك، يبدو هذا التناقض أقل حدة إذا انطلقنا فى التحليل من واقع مؤسسات المنظومة التعليمية. فكل المؤسسات القطاعية كالعدل والشغل والاقتصاد...الخ، تشتغل عبر هياكل تنظيمية فعلية يبنيها البشر لتسيير أمور القطاع وتحقيق أهدافه. وتنتجُ عن مجمل تفاعلات هذه الهياكل تغييرات محدودة، يجب توسيع انفتاحها والدفع بها نحو آفاق جديدة إن أردنا إدخال إصلاحات أكثر أهمية. فالبنيات و الهياكل لا تعلو على الفاعلين بل هى نتاج نشاطاتهم وأعمالهم يخلقونها لبناء العمل الجماعى ومراقبة نتائجه، على حد قول فريدبرك(2). وبالطبع، مادام الإصلاح نتيجة فعل بشرى، فإن النتائج المتولدة عنه تأتى بالضرورة وفق الزخم المستثمر فى إحداثه وعمق الرؤية التى أسست مضمونه والذكاء الذى تم استعماله لتجاوز المشاكل التى اعترضت طريق تطبيقه.

إن بنيات أى تنظيم من حيث غاياته المعلنة وقواعد عمله المرسومة واشتغالاته الفعلية، لا تتغير إلا وفق القرارات الرسمية المقررة والمدونة غالبا فى نصوص رسمية يعطيها الفاعلون المعنيون قيمة قانونية ويتبنونها فى نشاطهم طالما لم يأت إصلاح جديد ليتجاوزها. لذا، يتحققُ الإصلاح، مهما ظهر لنا ذلك غريبا، دائما وفق لحظتين. الأولى، قوية تهدف إلى تغيير البنيات، والثانية ضعيفة، يعيش الفاعلون خلالها ضمن هياكل المنظومة وفق أهداف وقواعد عمل مقبولة ضمنيا ومؤقتا.

المسألة الثانية التى نود إثارة الانتباه إليها، هى أنه حين نقوم بإصلاح بنيات وهياكل التعليم ومخططات إنجازه وتقييم نتائجه، فإننا نعمل على تغيير واقع راهن فى مدة معينة. إلا أن الوتيرة السريعة لتغير الأحداث فى عالم يتغير باستمرار، تجعلنا نلاحظ أنه حينما نصل إلى زرع توجهات وقرارات مخطط الإصلاح الجديد، نجد أنفسنا أمام واقع مغاير، تأثرب كثيرا بمُعامل التطور، بحيث أصبح يتطلب البحث على التفكير فى إصلاح جديد ينمو فى أحشاء ما بقى فى طور الإنجاز. مع العلم أنه يجب الإشارة إلى أن نتائج الإصلاح تتطلب مدة زمنية تطول أو تقصر حسب مقتضيات التغيير المبرمج. فانعكاسات تغيير البنيات مثلا لا تظهر إلا بعد ما يناهز العقد من الزمن.

يمكن أن تطرح خاصية ثالثة، تُضافُ إلى قضية إيقاع الانجاز المشار إليها أعلاه، ألا وهى أن الإصلاح ممارسة عقلانية يجب أن تبنى على نتائج تقييم فعلى وعلمى دقيق وشامل لواقع الناتج الراهن عن اشتغال الهياكل والبنيات والسياسات العمومية المعنية والإصلاحات الظرفية التى تخللتها. فممارسة التقييم يجب أن تكون مُحايثة لعملية التغيير، بل إن التخطيط لها يكون بالموازاة لتطبيق مخطط الانجاز منذ الوهلة الأولى. فالتقييم، فى واقع الأمر، جزء لا يتجزأ من الفعل الجماعى الذى يهدف إلى تحسين وتحقيق جودة عمل منظومة التعليم بهدف خلق شروط إنتاج مواطنين مثقفين، متشبعين بالمعارف الأساسية وقادرين على تبوء مناصب العمل وفق كفاياتهم وحسب متطلبات سوق العمل وأهداف التنمية المسطرة من طرف الدولة.

وبما أن التقييم، كممارسة اجتماعية، يُعتبر ذو أهمية قصوى فى المجتمعات الديمقراطية حيثُ بدأ الكلام على تطوير "ثقافة التقييم"، فانه أصبح مهمة منوطة بمختصين وخبراء يشتغلون فى هذا المجال مدججين بمناهج وأدوات فكرية "علمية" و"عقلانية" و حسب خطة عمل تنبنى على:

1- تشخيص الواقع(3) بكل تجلياته وفى علاقاته مع مكونات محيطه الاجتماعى والاقتصادى، والديمغرافى، والقانونى، والتكنولوجى ومن تم تحليل

المعطيات لتحديد مواطن القوة ومكامن الضعف وعناصر التهديد والفرص المدعمة لواقع منظومة التعليم ثم انطلاقا من نتائج هذا التحليل، المرور إلى تحديد المحاور الإستراتيجية لتوجيه عملية التغيير، بمعنى آخر إجلاء غايات الإصلاح المتوخى؛

2- قياس وتحليل الفرق بين ما هو كائن وما يجب أن يكون وفق المحاور المحددة والأهداف العامة والخاصة(4) المستنبطة منها حسب كل المجالات التى تتكون منها منظومة التعليم وحسب المكونات التى تشكلها، ثم اقتراح المسارات الفعلية للإصلاح والهياكل المنوط بها تسييره وتقييم تطبيقه.

3- على ضوء الاتفاق على المقترحات الوارد ذكرها، يتم انجاز مخطط العمل مع تحديد المتدخلين وتاريخ أو مدة الإنجاز، و مضمون ما يجب القيام و صيغة تقييم الإنجاز، وتكلفته.

4- انجاز إستراتيجية للتواصل حول أهداف وبرنامج وخطة إنجاز الإصلاح وللتعريف بالهياكل المسؤولة على تطبيق مقتضيات هو تقييم نتائجه.

كيفيات وصيغ إنجاز الإصلاح

على الرغم من الخصوصيات التقنية لصياغة الإصلاح، فإن البعد الجماهيرى لغاياته ومآل انجازاته، لا يسمح بترك عملية تصوره وبلورته والتخطيط له بين أيدى "الخبراء" و"المختصين" فقط، بل يجب العمل على جعله محط نقاش وتداول جماعى وفق مقاربة تشاركية تأخذ بعين الاعتبار تعبير المواطنين على مشاكل المنظومة كما يرونها ومطالبهم فى التغيير من حيث الأهداف المرجوة من المنظومة التعليمية: إنتاج شباب متعلم، مندمج اجتماعيا ومؤهل عمليا وقادر، فى نهاية المطاف، على تحمل كل المسؤوليات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية للحفاظ على وحدة البلاد وتنميتها وتحفيز تعاون المواطنين من أجل مجتمع دائما أفضل. لذا، يمكن اعتبار تقييم الوضع العام للمجتمع واختيارات التطور التى يتبناها أصحاب القرار لتدبير أوضاع البلاد والعباد ثم تقييم الوضع الخاص لمنظومة التعليم بكل مكوناتها محطات منهجية ضرورية ومنابع ثمينة لتحديد الأهداف الإستراتيجية للإصلاح وروافد أساسية لبناء المخططات العملية لتحقيقها.

فالإصلاح بهذا المعنى لا يمكن أن يزهد فى معطى أساسى ألا وهو توضيح ماذا نريد منه ولفائدة من نسعى لتحقيقه. فكل إصلاح يؤسس للسياسات التعليمية فى مرحلة تاريخية محددة. وهذه السياسات تعمل بدورها من أجل تحقيق الأهداف العملية المتوخاة فى تلاؤم مع الغايات المؤسسة للتغيير. فاختيار العمل على إصلاح كل المنظومة أو جزء من أجزاءها يقتضى مطابقته مع الغايات المقصودة من التغيير حتى تكون نتائجه ناجعة. فلا يمكن تصور العمل على تعميم التعليم (غاية) دون العمل على توفير كل الشروط التى تسمح للمستفيدين من الولوج إليه، ولا يمكن تصور بناء منظومة تعليمية جيدة دون العمل على إصلاح طرق التعلم وتكوين المكونين وتوفير الأدوات الديداكتيكية. وكذلك الشأن بالنسبة لتكوين شباب مندمج اجتماعيا (غاية) إذ لا يبدو ممكنا دون تطوير مضامين تكوينية تعلى من شان العيش المشترك وقيم التضامن الاجتماعى والتواصل البناء وتفنيد الأفكار المسبقة الاجتماعية المبنية على النزعات العنصرية والتمييز بين الناس عموما والجنس خصوصا...الخ. وسيربط بالضرورة تأهيل المتعلمين (غاية) بالحق فى التعلم وفق مقاربات بيداغوجية تفضل الارتباط بالواقع المهنى والاقتصادى وتجعل المتعلم فى مركز اهتمامات التعليم وتسند التعلم المباشر والتقنى... وباختصار، فإن كل إصلاح، ولو كان جزئيا، يكون بالضرورة مرتبطا بالغايات المقصودة أو بعبارة أخرى بالمنهاج التعليمى الذى يؤطره بالضرورة.

عرف العالم المتقدم، خلال العشريتين الأخيرتين من القرن الماضى، تغييرا شاملا لمنظومات التعليم بهدف ملاءمة اشتغالها مع مقتضيات التطور التكنولوجى والعلمى وعولمة الاقتصاد أو ما يصطلح على تسميته بمجتمع المعرفة. هذه الإصلاحات هدفت كلها إلى جعل المنظومات التعليمية تشتغل وفق منظور الحق فى التعليم مدى الحياة لأن المعرفة أصبحت عصب التطور الشخصى والاندماج الاجتماعى. وتولد عن هذا الوضع الجديد طلب متزايد ومنقطع النظير على التعلم من طرف كل الفئات الاجتماعية والعمرية بحيث أصبح الحق فى التعلم يعدّ أحد الحقوق الأساسية للإنسان. ولكونه أضحى مطلبا جماهيريا، تم إيجاد أشكال وهياكل ومناهج جديدة لتدبير منظومة التعليم حتى يتسنى لها الجواب إيجابيا على

الاحتياجات الجديدة. أما من جهة المشغلين، سواء كانوا من القطاع الخاص أو العام، فنجد نفس الطلب على التعلم والاهتمام بالتعليم. لقد أدركوا جيدا أن تعليما مكتملا، متنوعا ومتخصصا ولكن مؤسسا منذ البداية على قاعدة صلبة من التعليم العام، يشكل ضمانة فعلية للحصول على يد عاملة وأطر تتحمل مسؤولية الإنتاج والإبداع خاصة فى القطاعات الصناعية. لقد اقتنعوا كذلك أن التخصص العلمى المبكر لا ينتج تعلما ناجعا. ويمنح جود فترة تعليمية أولى أطول للأطفال، على العكس، أسسا تربوية متنوعة ومعارف عامة ومختلفة وكفايات ملائمة ومهارات قوية، تسمح للمتعلمين بالتوجه نحو تخصصات علمية وثقافية وتقنية ينتج تؤدى فى نهاية المطاف إلى تكوين مواطنين مؤهلين بإمكانهم تحمل مسؤوليات ووظيفية فى مختلف أسلاك وقطاعات الاقتصاد الوطنى.

غاية إصلاح التعليم

منذ النصف الثانى للقرن الماضى، أصبح أصحاب القرار السياسى يعتبرون التعليم أحد العوامل المهمة فى تحديد سياسات وبرامج التنمية. لذا يؤخذ فى الحساب السياسى العام باعتباره مطلبا ديمقراطيا لا يمكن لأية حكومة أن تغفله أو تنفيه من برنامجها. ولكن رغم ذلك، يمكن ملاحظة أنه لمدة طويلة لم تعر المؤسسات الدولية ولا الحكومات أهمية كبيرة إلى مسألة تمويل منظومة التعليم برمتها بل انصب الاهتمام أساسا على تمويل القطاعات التعليمية المعتبرة أكثر إسهاما فى تطوير القطاعات الاقتصادية المنتجة: التعليم التقنى (الهندسة مثلا) والتكوين المهنى فى الفلاحة والصناعة لتخريج مهندسين وتقنيين. لكن مع المدة تبين للجميع أن التعليم منظومة موحدة ومكوناتها متفاعلة فيما بينها مما لا يسمح أن تساهم فى التنمية الاجتماعية إلا إذا اشتغلت على هذا المنوال. ففى الوقت الذى أصبحت ظروف التنافس الدولى تقتضى توفير كفاءات ملائمة بكمية وكيفية مناسبة، فان فترة التعليم الأساسى والعام (بما فيه التعليم الأولى) أصبحت تشكل المدخل الذى لا مَحيد عنه للوصول إلى الهدف. فالاستثمار فى هذه الفترة التعليمية جوهرى ولا يقل أهمية عن مراحل التخصص الأخرى. زيادة على هذا، فان أى إصلاح يطمح إلى بناء منظومة على أساس مبادئ المساواة والعدل والوحدة لابد له من أن

يبدأ بغرسها فى المدرسة منذ الوهلة الأولى. يبدو إذن، حسب وجهة نظرنا، أنه دون بناء أساس تربوى منذ المراحل الأولى المنظمة للتعليم العام (بين 3 سنوات و15 سنة) لا يجب انتظار الوصول إلى نتائج مرضية على مستوى التخصصات العلمية والتقنية (مستوى التأهيل بما فيه التقنى ثم العالى)، زيادة على كون المجتمع سيرث "مواطنين" من دون عمق ولا آفاق ثقافية ولا سلوك ملائم للنشاط الجماعى الهادف.

تأسيسا على ما سبق، يمكن توصيف إشكالية إنجاح زرع الإصلاح التعليمى فى النقاط التالية:

1- إصلاح المنظومة التربوية لا يعدو كونه تصورا جماعيا لفئات اجتماعية معينة أو لأغلبية الكيان المجتمعى مترجما فى غايات وأهداف إستراتيجية وعملية يتم تنفيذه عبر هياكل وبنيات تنظيمية لضمان إعادة إنتاج أو تعديل الأطر الفكرية والرمزية والثقافية للمجتمع والمساهمة فى ضمان وحدته وتناغم العلاقات بين مكوناته البشرية عبر هيئاتها المنظمة. بهذا المعنى يكون الإصلاح تعبيرا على موازين القوى الاجتماعية فى المجتمع فى مرحلة زمنية ما ونجاح أو فشل تطبيقه يجب البحث عنه فى الصيغة السياسية لتنفيذ إجراءاته. فمهما كانت صياغة وثيقة الإصلاح أو التغيير الاستراتيجى محبوكة ومضبوطة، فان المعيار الأساسى لتقييم جديتها يكمن فى مدى تحديدها لأدوات أجرأتها وتنظيم أطر حكامة تدبيرها على المستوى الإدارى والهيكلى وتتبع انجازها وتقييم نتائج عملها ومدى بلوغها فى تحقيق أهدافها. فالإعلان على خطة إستراتيجية فى صيغة إعلان نوايا دون تقدير كمى و/أو كيفى للنتائج المرغوب فيها هو فى أحسن الظروف تركيب إنشائى لتصور يشك فى ذاته وهو، فى أحلك الأوضاع ، مناورة تهدف إلى أشياء أخرى بعيدة عن مضمار التعليم.

نقر بدون تردد بأنه لا توجد وصفة جاهزة لإنجاح عمليات التغيير التى يخطط لها أصحاب القرار، لأن لكل إصلاح حيثياته وخصائصه وشروطه ويعكس برنامجه ومدى التعديل المزمع تنفيذه مستوى الالتزام السياسى للمدبرين للمضى به

قدما نحو تحقيق المرغوب فيه: ثقافيا، علميا، سياسيا وتنظيميا. وبما أن العملية كلها وليدة اختيارات سياسية فإن منهجية التفكير فى مضمون الإصلاح من حيث غاياته وأهدافه ووسائل تنفيذه وأدوات تقييم نتائجه تعبر ضمنا وعلنا على التصور السياسى وعن الإيديولوجية التى تؤسس للتغيير فى إطار مستوى معين لموازين القوى بين الفئات السياسية المتنفذة محليا وارتباطاتها الدولية إن كانت موجودة. فإصلاحٌ ضمن منظومة سياسية منغلقة سيأخذ شكل تغيير من فوق عبر قرارات وقواعد غير قابلة للنقاش أو الطعن. وبالتالى سيتخذ شكل سياسات عمومية تنفى كل اختلاف وتفاوت أو تمييز عنصرى أو اقتصادى أو ثقافى وسيعمل على تخليد الأمر القائم، كما أنه سيشتغل بيداغوجيا بطرق تعيد إنتاج العلاقات السلطوية لبنيات التدبير "التوجيهية" الرافضة لتوفير المجال للإبداع وحرية الخلق وأخذ المبادرة وتتجاهلُ ممارسة التقييم لنتائج عمل المنظومة. أما الإصلاح الذى يتم تطويره فى إطار منظومة منفتحة سياسيا وديمقراطيا فإنه ينبنى على منهجية تتبنى مقاربة تشاركية ويتأسس على مبادئ التفتح على الآخرين، الحرية، الإنصاف، قبول الاختلاف، التضامن والتعاضد...الخ، ويمجد العمل التضامنى والتعاونى والتنسيقى بين الأفراد والجماعات على مستوى المؤسسات والهياكل ويعطى اعتبارا خاصا لاستقلالية القرار والتسيير وفق خصوصيات المؤسسات والمستويات التعليمية. كما انه يترجم هذه المبادئ والتصورات فى توجهات بيداغوجية تجعل المتعلم حقا فى قلب اهتمام المنظومة التربوية ومؤسساتها وسياساتها وفق مقاربات تأخذ بعين الاعتبار إيقاع تملك التعلم من طرف التلاميذ والطلاب والمكونين وتتبنى مقاربات تعطى الأولوية لتطوير مجالات التعلم التى تعمل على الفهم والتحليل والتطبيق العملى لمضامين التعليم وترسخ حرية المبادرة والإبداع وقيم العمل الجماعى التعاونى والمتضامن. يزرعُ إصلاح من هذا النوع فى المنظومة ثقافة التقييم فى كل المجلات والهياكل والممارسات ويدبر أنشطته على أساس المساءلة والمحاسبة والمراقبة البعدية.

3- يُدبّرُ كل مشروع للتغيير عبر ثلاث لحظات على الأقل: لحظة تصوره وصياغته ولحظة تطبيقه على أرض الواقع ولحظة تقييم نتائجه و آثاره. فإن كانت

الأولى ذات أهمية كبرى لأنها تنتج الرؤية وتصوغ المضمون الذى يجب زرعه فى الواقع، فإن الثانية تكتسى أهمية قصوى لأنها تعمل على تحقيق مضمون الإصلاح بمعنى أنها تعطى الحياة الحقيقية للأفكار والتصورات الهادفة للتغيير. أما اللحظة الثالثة، فلا تقل أهميتها عن الأخرَيْن لأنه يتمّ فى طياتها حساب وتقدير النتائج المحققة ونقاش آثارها على كل المستفيدين من خدمات المنظومة وتهيئ ما يجب أن يحصُل فى المرحلة الموالية. إلا أن اللحظتين الأخيرتين، لا تحظيان مع الأسف بالاهتمام المطلوب، فى تجارب عديدة من تدبير التغيير المؤسساتى والتنظيمى، مما يعطى الانطباع بأن مقررى الإصلاح لا يذهبون إلى أكثر من التصور المجرد للتغيير وبأنهم ينتجون رؤية ثم يلوحون بها للمجتمع حيث تجد المؤسسات والفئات الاجتماعية نفسها أمام توجيهات وقرارات دون أدوات تنظيمية ووسائل عمل ناجعة وموارد كافية لتطبيقها، ومن دون أية خطة لتقييم نتائجها وآثارها. و فى هذا الإطار لا بد من إبداء ملاحظتين:

أ- مهما كانت شرعية وقوة مشروع الإصلاح من حيث تصوره، فلا يمكن بتاتا اختزاله فى مجموعة من القرارات والتقنيات والمساطر والقواعد والميكانزمات. لابد له أن يؤسس على قاعدة رؤية إستراتيجية متوسطة أو بعيدة المدى تضمن توجهه العملى وتمكنه من تصور واضح للإنجاز الفعلى لمقرراته. وعلى رأس هذه الرؤية، من الضرورى أن تتبوأ قضية الموارد البشرية صدارة الترتيب. لأنه لن يتمكن أى إصلاح من النجاح إن لم تكن الموارد البشرية المنوط بها تحقيقه موجودة فعلا بالكم والكيف اللائق وتعلم حق المعرفة إلى أين هى متجهة ومقتنعة بما يجب أن تقوم به وراضية بالوسائل الموضوعة رهن إشارتها لإنجاز مهماتها. وبتعبير آخر، لا يمكن تغيير العادات والتقاليد ونقل الموارد البشرية من مواقعها من دون أن تكتسى مقتضيات التغيير ومقرراته صبغة محفِزة (بكسر الفاء) و محفَزة (بفتح الفاء) نابعا من تصور مشترك أو بالأحرى ناتجا عن عمل جماعى لكافة الفاعلين المعنيين والمهتمين بخلقه. خاصة عندما يكون التغيير يشمل منظومة تعليمية تتمفصلُ كل علاقاتها حول المعرفة وتصب فى تطوير القدرات المعرفية، فمهما كان الإصلاح

شرعيا ومقبولا فلن يتمكن من أن يعلو على كفايات الموارد البشرية التى تنخرط فيه ولا أن ينتج شيئا يتجاوز قدراتهم على تدبير مقتضياته.

ب – إن تفعيل الإصلاح يتم فى مجال يجب أن يعرف الفاعلون تكوينه وأوضاعه بقة وأن يهيئوه لقبول التغيير المبرمج. لأن كل مجال يتميز بتاريخه الخاص وبثقافته وهويته الخاصة التى تؤثر من دون شک فى حشد الطاقات البشرية المكلفة بإنجاز خطته. بإمكان عدم التهيؤ للتغيير أن يلعب دورا سلبيا وأن يكون عائقا حقيقيا أمام التغيير بل وأن يثبط العزائم وينمى القناعات فى مقاومته. فبقدر ما تكون الهوية الثقافية والأسس الفكرية للمنظومة التربوية متأصلة وقوية، تكون عملية التغيير صعبة وعنيدة. لذا يلزم العمل قبل البداية فى زرع الإصلاح على تهيئة المجال لقبوله وذلک بالتواصل مع مجموعة من الأطر الوسطى التى تحتل مواقع مفصلية فى البنية التنظيمية حول مقتضياته لتبيين محاسنه ومواطن القوة فيه وبعد ذلک مع مديرى المؤسسات التعليمية ثم تعميم الخطاب التواصلى إلى كل الفاعلين فى المجالين الإدارى والبيداغوجى وبعدما يتم إقرار البدء فى العملية يصبح لزاما تكوين كل الفاعلين حول متطلبات ومقتضيات وسيرورة ومؤشرات متابعة الإصلاح. ربما يقتضى العمل القيام بتجارب لزرع التغيير قبل تعميمه. فى هذه الحالة يجب تكوين الفاعلين مباشرة حول مضمون التغيير والتواصل مع الآخرين حول نتائجه عبر حشد الأطر الوسطى أو ما يتم عادة نعتهم بمتتبعى الإصلاح أو الأبدال.

4– إن الحديث عن الإصلاح، كما حاولنا توضيحه فيما سبق، هو حديث عن مشروع مشترک بين فاعلين أساسيين معنيين ومهتمين لكل منهم دور فى إنجاح التغيير. ومن ضمن هؤلاء الفاعلين، يجب ذكر آباء وأولياء التلاميذ. ينبغى أن نبين أهيمة هذه الفئة من الفاعلين ودورهم فى نجاح أو فشل عملية التغيير. إن ثقل هذه الفئة لا يقل وزنا عن الفئات المتدخلة الأخرى فى المنظومة التعليمية، أخذا بين الاعتبار الفرق بينهم. فقبول أو رفض الإصلاح من طرف آباء و أولياء التلاميذ معيار مهم فى معرفة مآل الإصلاح بغض الطرف عن مضمونه. فالإصلاح غير المسنود من طرف هذه الفئة ليس بإمكانه أن ينجز مهامه كاملة لأنه يقوض أسس المشاركة

الجماعية التى تشكل الضمانة الوحيدة لإنجاز آخر حلقات التغيير. فإذا شكك الآباء و الأولياء فى جدوى الإصلاح فإن ذلك ينعكس مباشرة على مدى انخراط التلاميذ فى العملية مما يؤثر سلبا على القدرات التحفيزية لدى الأساتذة. لذا يصبح لزاما إدماج أولياء التلاميذ فى سيرورة الإصلاح ودعم جمعياتهم وتوسيع صلاحياتها فى مساعدة التدبير داخل مؤسسة تعليمية مستقلة بذاتها وذات مشروع تربوى ملائم، مندمج، متماسك وذى صلة. صحيح أن المستوى التعليمى ووعى الأولياء لا يساعد دائما على نجاح تدخلهم فى هذا المجال، ولكن بالمقابل لن نصل إلى الوضع المرجو إذا لم يتم تعلمهم تحمل مسؤولية متابعة ّالأوضاع البيداغوجية والتربوية لأبنائهم والمساهمة فى تدبير و تقويم السياسات التعليمية وانعكاساتها على المدرسة والتلاميذ.

كل إصلاح هو عمل جماعى يرمى إلى تحسين أو تحقيق جودة أو تحديث اشتغال جهاز أو منظومة ما. ولكون تداعياته تمس، إن بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كل مكونات المجتمع فإن نجاحه يقتضى لزاما مشاركة جميع الفرقاء والفاعلين الاجتماعيين فى بلورته وتطبيقه وتسييره وتقييم نتائجه وانعكاساته.

خلال العقود العشرة الأخيرة من القرن الماضى ما لبث أن أصبح إصلاح التعليم مطلبا سياسيا واجتماعيا مهما بحثا عن ملاءمة المنظومة التعليمية للتحولات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية والثقافية. وإذ أضحى الحق فى التعليم أحد الحقوق الأساسية للإنسان ومطلب التعلم مدى الحياة تصورا محوريا فى السياسات العمومية الموجهة للقطاع عملت كل الدول المتقدمة على انجاز الإصلاحات اللازمة. ثم تبعتها فيما بعد، الدول التى وعت لزوم ملاءمة منظوماتها مع الواقع الجديد. فبقدر ما نجحت الأولى فى إيجاد الصيغ الأكثر تطابقا مع توجهها العام، وجدت الأخرى نفسها فى وضعيات صعبة لا تحسد عليها، وفتحت الأبواب بالتالى لمسلسلات من التغيير بدت وكأنها لا تنقطع. فغياب الدراسات العلمية للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عن وعى الفاعلين بالتناقضات والتفاوتات الحاصلة فى المجتمع ومحيطه الدولى العام وإتباع مظاهر الموضة فى مجال التربية ينتج عنها

اتخاذ مبادرات متسرعة وغير ملائمة للظروف وبعيدة كل البعد عن هموم المواطنين وطموحاتهم.

يُظهرُ التفحص الدقيق للممارسات الناجحة أنه لا توجد وصفة جاهزة لإنجاح أى إصلاح وأنه نادرا ما يتم فى إطار إجماع وطنى لأن ظروف العمل فى إطار مجتمعات متعددة الرؤى والمشارب والغايات تفرض على الفاعلين العمل وفق تصور يعتبر الإصلاح مهمة مرحلية لتحقيق تراكمات إيجابية دون يقينية مطلقة ولكن منجزة عبر حوار شامل يشرك كل الفاعلين فى التفكير الجماعى فى البحث عن الحلول للمشاكل المطروحة والوسائل لتطبيق التغييرات المرجوة من أجل حلها.

نؤكد فى الأخير على كون الإصلاح يهدف فى آخر المطاف إلى تحسين أداء المدرسة، وأن تطورها يحسب بالنتائج الإيجابية التى يحصل عليها التلاميذ. لذا نحتاجُ فى كل أشغال تقييم نتائج الإصلاح إلى إمعان النظر فى مسألتين: الأولى، تتعلق بمدى تطور التعلم لدى التلاميذ حسب مقتضيات المنهاج التعليمى المعتمد. وهذه النتائج لا يمكن تقييمها حقا إلا فى أفق المدى المتوسط. أما الثانية، وتتحدد فى المدى المنظور، فتتعلق بمجال وظروف التعلم والتحصيل أى كيفية تنظيم وتخطيط وتفعيل التعلم فى القسم. لأن أى تغيير نريد الوصول إليه فى مجال التعليم لابد له من أن يمر عبر علاقات معينة تحددها طرق التدريس والتعلم والتنشيط وبناء الروابط الاجتماعية، من جهة، وصيغ الوساطة بين الفاعلين فى المنظومة، من جهة ثانية. إذن، كل إصلاح يتمحورُ حول التلاميذ لا بد له من أن ينجز مهمتين يمكن إجمالها فى:

– ضرورة تمكين التلاميذ من تكوين جيد وملائم حتى يتمكن أولئك اللذين يغادرون المنظومة قبل أو خلال مرحلة التعليم الإجبارى من الحصول على الحد الأدنى من المعارف و الكفاءات و القدرات التى تمكنهم من مواجهة نوائب الدهر.

– السماح للتلاميذ من خلال ظروف وشروط التعلم فى القسم أن ينجزوا عملهم فى جو يساعدهم على العيش وفق متطلبات حياتهم حسب أعمارهم كأطفال و مراهقين يافعين.

إن العمل الجاد لإنجاح العملية التعليمية يقتضى الفعل من أجل تناغم هاذين المنطقين اللذين يجب أن يدعمَ الواحد منهما الآخر بدل من أن يتنافرا و يتباعدا. لقد كان هذا هو طموح كل اتجاهات المدرسة الجديدة والمدرسة النشيطة، مع انه يجب الاعتراف بأن هذا لا ينجز بتلقائية، لذا من أجل تغيير شروط حياة وتعليم التلاميذ، يجب العمل بدءا بتغيير ظروف عيشهم وتنشئتهم وتعلمهم فى المدرسة والقسم، غير أن هذه الظروف توجد رهينة الممارسات والقدرات المهنية للمدرسين ومرتبطة بشدة بنمط تنظيم مهام المدرسة والاشتغال بها. مما يفرضُ العمل –لإنجاح مقتضيات الإصلاح وتنمية قدرات ومكتسبات التلاميذ– على توجيه التدخل بداية نحو تغيير تصورات وممارسات وكفاءات طاقمى المدرسين والمؤطرين الإداريين.

هوامش:

1) إميل دوركايم، التعليم وعلم الاجتماع، منشورات المطبوعات الجامعية الفرنسية، 1922.

2) أنظر:

-E. Fridberg. Le pouvoir et la règle. Editions Le Seuil, 1993, Paris.

3) لابد من التذكير هنا ن الواقع فى مجال تدخلنا يتشكل أساسا من النتائج الحاصلة عن اشتغال كل مكونات المنظومة التعليمية و بالخصوص نتائج الامتحانات و المباريات المحلية و الدولية المنظمة من أجل تقييم تحصيل تلامذتنا وفق المؤشرات و القواعد المعمول بها من طرف المؤسسات الدولية. يبدو من غير اللائق بتاتا تجاهل هذه النتائج وعدم استعمالها كمؤشر للعمل من أجل إصلاح أى خلل تبرزه لنا.

4) يجب أن تصاغ الأهداف بشكل دقيق بحيث تكون :

خاصة: أى تحدد فعلا يساهم بالضرورة فى حل المشكلة المرجو حلها

قابلة للقياس: تعطى قياسا كميا وفى بعض الأحيان كيفيا للمهمة التى يجب إنجازها

فى المتناول: قابلة للإنجاز بواقعية

فى محلها: تجيب على التوقعات الموضوعية للفاعلين المعنيين

محدودة فى الزمن: تحديد بدقة مواعيد بداية و نهاية انجاز الهدف

إصلاح التعليم وتمويله: مخاطر كبرى قد تؤدى لتفاقم وضعية تطور الرأسمال البشرى بالبلاد

د. عز الدين أقصبى
ترجمة: محمد الهلالى

لماذا لم يتمكن المغرب من إنجاح إصلاح التعليم بالرغم من تعاقب عدة خطط ومشاريع فى هذا المجال، وبالرغم من بذل جهد مهم على المستوى المالى؟ هل بإمكان السياسة التعليمية الحالية ومشروع القانون الإطار أن يقدما حلولا ملائمة لمشاكل كمية وكيفية هامة ومعالجة اختلالات فى تدبير القطاع التعليمى؟ ما هو الدور الذى يمكن أن يقوم به تنويع مصادر التمويل وفرض رسوم التمدرس على الأسر؟ وقبل الإجابة عن هذه الأسئلة: ما هى وضعية التربية الوطنية حاليا؟

1. وضعية قطاع التعليم: مشاكل قديمة ومستمرة:

هدر مدرسى ضخم:

كان تعميم التعليم والالتزام بجودته والاحتفاظ بالأطفال فى المدارس من الأهداف المركزية التى تضمنتها مشاريع إصلاح التعليم منذ صدور الميثاق الوطنى للتربية والتكوين، على الأقل، والذى مر على تبنيه عقد من الزمن. لكن هذه الأهداف لازالت بعيدة عن التحقق. فلقد قدرت نسبة الهدر المدرسى، بالنسبة للسنة الدراسية 2016-2017، بـ 393900 تلميذا من بينهم 56% من تلاميذ السلك الثانوى الإعدادى، أى قبل نهاية مرحلة التعليم الإجبارى. وينبغى أن نضيف إلى هذه المعطيات المقلقة أعدادا كبيرة من المكررين بلغت حاليا 813000 تلميذا (من بينهم 420000 تلميذا فى السلك الابتدائى).

قام المجلس الأعلى للحسابات(1) بتحليل لوضعية التعليم بالمغرب بالنسبة للسنة الدراسية 2016-2017، وأكد فى هذا التحليل على مختلف الاختلالات، كما سجّل أن حوالى 50000 قسم دراسى و2240000 تلميذ يتابعون دراساتهم فى أقسام

مكتظة: منها 16% فى الابتدائى، و49% فى الثانوى الإعدادى، و29% فى الثانوى التأهيلى. وبالإضافة إلى ذلك، تم إحصاء وجود 27227 قسم متعدد المستويات الدراسية، وقدر المجلس الأعلى للحسابات النقص فى عدد المدرسين بـ 16700 مدرسا (فى الابتدائى والثانوى التأهيلى). وتكمن المفارقة فى أن الخريطة المدرسية أشارت إلى وجود فائض فى المدرسين يقدر بـ 14055 مدرسا (بسبب عدم إكمال ساعات عملهم القانونية).

ضعف مستويات التحصيل الدراسى:

بالإضافة إلى المشاكل الهامة المتمثلة فى الانقطاع عن الدراسة والتكرار المدرسى والاختلالات فى التدبير وفى الحكامة، أكدت العديد من التقويمات الوطنية والدولية على الضعف الشديد لمستويات التحصيل الدراسى على مستوى اللغات (قراءة وكتابة) وعلى مستوى المواد العلمية. وأوضح اختبار (TIMSS) لسنة 2003 واختبار (PIRLS) لسنة 2006 ضعف إنجازات التلاميذ المغاربة فى العلوم والرياضيات وفى القراءة. وبين البحث الميدانى (PIRLS) لسنة 2006 (فيما يخص المستوى الرابع ابتدائى) أن 74% من التلاميذ المغاربة لا يكتسبون مستوى الإنجازات الدنيا الضرورية. وتمّ التوصل لنتائج مشابهة من خلال بحث ميدانى أجرى سنة 2009 (PNEA). وتم توثيق هذا العجز فى التقرير الذى نشره البنك الدولى (2017) وتم تأكيده من خلال بحث ميدانى أنجز من طرف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمى (CSEFRS) سنة 2016؛ وأكد هذا البحث الميدانى على وجود نقائص هامة فيما يخص المكتسبات اللغوية وفى الرياضيات. ولوحِظَ وجود ضعف مُعمّم فى نتائج المكسبات الدراسية للتلاميذ فى "الآداب والعلوم والإنسانية". بل لم يتم تحقيق الأهداف المرجوة فى اللغة الفرنسية فى التعليم العمومى على الصعيد الوطنى إلا بنسبة 23%، أما فى الرياضيات فإن 84% من التلاميذ العلميين حققوا نتائج أقل من المعدل، ولا يتجاوز 54% منهم عتبة 33%.

يؤكد الدرس الأساسى المُستخلص من تحليل معطيات الانقطاع عن الدراسة وضعف المكتسبات الدراسية على أن أعدادا هامة جدا من الشباب لم يستعدوا لمواجهة الحياة الاجتماعية والمهنية، وهو ما يشكل عائقا بنيويا لاندماج الشباب

المغربى وللتنمية الاقتصادية فى البلاد. ونتج عن ذلك أننا أمام قصور جوهرى لنموذج التنمية فى البلاد.

ونشر البنك الدولى، من جهته، تقريرا حول الوضعية بالمغرب سنة 2017، وقد عنونه بالعنوان التالى: "المغرب فى أفق سنة 2040: الرأسمال اللامادى وطرق البزوغ الاقتصادى". وقدمت هذه الوثيقة تقييما لوضعية المغرب بعد مرور عقد من الزمن على مذكرة 2007، ويشير هذا التقرير إلى تحقيق بعض التقدم فى البلاد، ولكنه يظل فى عمومه نقديا فيما يخص النتائج الاقتصادية، ونموذج النمو، وتطور النظام التربوى. ولازال، حسب هذا القرير، حوالى عشرة ملايين مغربى يعانون من الأمية، وهو ما يؤثر على مجموع الاقتصاد. يُنظرُ إلى المغرب على أنه راكمَ تأخرا فى التنمية(2)، واعتُبرت معدلات النمو المسجلة إبان سنوات 2000 متواضعة بالرغم من الجهد الهام المبذول على مستوى الاستثمارات. وبالقابل، عُزِيَت الانجازات الاقتصادية الضعيفة فى البلاد إلى معدلات ضعيفة فى الإنتاجية على وجه الخصوص، وتم ربطها أيضا بالعجز المسجل فى إعداد الرأسمال البشرى.

يُجمعُ الجميع على وجود اختلالات بنيوية بقطاع التربية الوطنية، لكن ما هو هام هو العمل على جعل أصحاب القرار يعون النتائج الاستراتيجية للنمو الضعيف للرأسمال البشرى. ومن المهم كذلك إثارة الانتباه للقرارات والتوجهات التى قد تؤدى إلى تفاقم هذه الوضعية.

2. المستوى الضعيف لتطور الرأسمال البشرى:

تتميز وضعية قطاع التربية الوطنية بالمستوى الضعيف لتطوره نظريا، وحتى بالمقارنة مع وضعه فى بلدان مجاورة. عرف المغرب تقدما للتمدرس فى المدى المتوسط: فلقد انتقل من سنتين تقريبا سنة 1982 إلى 5,64 سنوات سنة 2014 (أربع سنوات فى سنة 2004). ويظل هذا المستوى الذى تم تحقيقه ضعيفا جدا مع ذلك حتى بالنسبة لبلدان المنطقة العربية. توجد الأردن فى المستوى المتوسط الذى يقدر بـ 10 سنوات من التمدرس، كما أن أغلب البلدان العربية تتجاوز المتوسط الذى يقدر بـ 7 سنوات (ما عدا اليمن وموريتانيا).

ومن البديهي جدا أن متوسط البقاء في النظام التربوية في أغلب البلدان المتقدمة يتراوح ما بين 12 سنة فأكثر.

يُعتبرُ القيام بتشخيص سليم ودقيق أمرا أساسيا لتأسيس سياسية تعليمية ولضمان ملاءمتها. والتشخيص الذي أثرناه باختصار يستحق أن يُأخذ بعين الاعتبار لإعداد تدابير الإصلاح. وبفعل تدهور العرض العمومي في مجال التعليم، وضعف تثمين الرأسمال البشري (م س ت، ب د)، لم تعد المدرسة العمومية جذابة، ولم تعد تقدم منظورات كافية لكي تتمكن الأسر، بصفة عامة، من الاستثمار أكثر في التعليم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الذين يملكون القدرة على تمويل تعليم أبنائهم قد وضعوهم في القطاع الخاص بكل تأكيد، وهو ما تعكسه نسبة 25% من الإنفاق العام في مجال التعليم الذي تتحمله الأسر.

ما هي المؤشرات التي نتوفر عليها حول إنفاق الدولة والأسر على التعليم وما هي الدروس التي يمكن أن نستخلصها من ذلك؟

3. بحث ميداني عن إنفاق الأسر والحساب الوطني للتعليم: ما هي الدروس المستخلصة بالنسبة للتعليم؟

يشير البحث الميداني الذي تم إنجازه سنة 2013-2014(3) إلى أنه تم تقدير نسبة نفقات الاستهلاك السنوي المتوسط حسب كل أسرة وطنيا بـ 76317 درهما، أي حوالي 6360 درهما في الشهر. ويبلغ معدّل الإنفاق المتوسط بالكاد 966 درهما في الشهر (ولا يتجاوز 723 درهما في الوسط القروي). وهكذا، فإن مغربيا من بين اثنين يعيش فقط بإنفاق يعادل هذه العتبة أو دونها. ويهيمن على إنفاق الأسر الإنفاق المخصص للتغذية. ولقد تم تخصيص 3.7 من الإنفاق العام للتعليم سنة 2014. وتتغير هذه النسبة كثيرا حسب الفئات الاجتماعية: تقدّر بـ 137 درهما بالنسبة لـ 20% من الأسر الأقل يُسرا، (و2.6% من مجموع إنفاق الأسر)، وتقدر بـ 1800 درهما (4.8%) بالنسبة لـ 20% من الأسر الأكثر يُسرا. ويتراوحُ قدرُ الإنفاق ما بين 114 درهما بالنسبة لـ 10% من الأسر الأقل يُسرا (2.7%) و2680 درهما (5.3%)

بالنسبة لـ 10% من الأسر الأكثر يُسرا. وهكذا يتضح أن الفوارق هائلة فى الإنفاق على التعليم حسب الفئات الاجتماعية.

وحسب الحساب الوطنى للتعليم (الذى نشر سنة 2015) فإن الإنفاق فى مجال التعليم بالنسبة لسنة 2012-2013 بلغ 69 مليار درهم، وهو ما يمثل الجهد الذى تمثله الساكنة الوطنية من أجل تمويل المنظومة التعليمية (باستثناء معطيات التعليم العالى)(4)، ويمثل هذا الأمر ما يعادل 7.2% من الناتج الداخلى الخام، ويعادل هذا الجهد مبلغا قدره 1915 درهما للفرد الواحد، و8690 درهما لكل تلميذ. ويبينُ توزيع موارد التمويل حسب الصناديق العمومية والخاصة هيمنة التمويل العمومى (68%). وتمثل الأسر المصدر الثانى للتمويل بعد الدولة، أى 25% من التمويل العام (حوالى 15.8 مليار). وتنبغى الإشارة أيضا إلى أن مساهمة الجماعات المحلية ضعيفة وتمثل بالكاد 0.07% من الإنفاق العام على التعليم.

ويستحوذ التعليم الابتدائى، فيما يخص الإنفاق العام على التعليم، على 48% من موارد التمويل، متبوعا بالتعليم الثانوى الإعدادى بـ 21%، ثم التعليم الثانوى التأهيلى الذى يحتل المرتبة الثالثة بـ 19%. ويتلقى التعليم ما قبل المدرسى (4%) وما بعد الثانوى موارد مالية محدودة.

كما أن تمويل الأسر للتعليم يُوجه بدوره للتعليم الابتدائى بشكل أساسى (57%)، ويوجه بالدرجة الثانية للتعليم الثانوى الإعدادى (19%) أى ما نسبته 76% بالنسبة لهذين المستويين من التعليم. أما مستوى التعليم الثانوى التأهيلى فلا يستفيد إلا من 15% فقط، ولا تخصص لمستوى التعليم ما قبل المدرسى إلا 9%.

إن نسبة النفقات المتوسطة التى يضمنها التمويل العمومى نسبة مرتفعة نسبيا، ومرتفعة جدا فى بعض مسالك التكوين المهنى والتعليم العالى. وهذه المسالك ليست فى متناول معظم الأسر المغربية. ليس بمستطاع التوجه الهادف إلى جعل التعليم مؤدى عنه إيجاد حلّ حتّى لجزء من مشاكل تمويل التعليم بالبلاد، بالإضافة إلى احتمال تزايد عدم الإنصاف.

توضح مقتضيات مشروع القانون الإطار توجها سيؤدى حتما إلى تزايد حاجيات تمويل التعليم، بينما لا يقترح مشروع القانون الإطار أى حل ملائم، ما عدا مخاطرة كبرى ستؤدى إلى إضعاف الجهد الذى يبذله المغرب من أجل الاستثمار فى الرأسمال البشرى للبلاد (الضعيف أصلا) والتمييز الاجتماعى فيما يتعلق بالولوج للتعليم.

4. القانون الإطار: مقترحات واختيارات سياسية قابلة للنقاش

ظل ملف التعليم دوما بين أيدى مستشارى الملك، الذين لا يخضعون لآليات المحاسبة على المسؤولية. سيطبع هذا التوجه بشكل أوضح مشروع القانون الإطار بخصوص التعليم. فحسب مشروع هذا القانون الإطار سيقومُ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمى بدور أكثر تأثيرا وقوة فيما يتعلق بإعداد السياسة التعليمية، وسيتم ذلك على حساب الحكومة والمحاسبة على المسؤولية وإمكانية تبنى اختيارات أخرى بديلة فيما يتعلق بالسياسة التعليمية.

وكنتيجة لذلك، سوف تُختزل وزارة التربية الوطنية، أكثر مما سبق، إلى مجرد علبة رسائل: بحيث يُطلبُ منها إعداد "المشاريع التقنية" التى ستقدمها للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمى. وليس لهذا المجلس بكل وضوح إلا دورا استشاريا.

وما لم يتم تحقيقه طيلة عدة عقود، يُفترضُ أنه سيجد حلا له من خلال القانون الإطار فى بضع سنوات. يتضمن هذا القانون الإطار التزامات متعددة ومتنوعة (وهو بالمناسبة دليل حقيقى للرغبات) غير قابلة للتحقيق فى أغلب الأحيان: ويقترح القيام بذلك عبر تبنى الخطط الخاصة فى مراحل قصيرة نسبيا بعد تبنى القانون الإطار (من 3 إلى 6 سنوات): ويتضمن تعميم التعليم ما قبل المدرسى (3 سنوات)، الجودة، التعليم لصالح ذوى الاحتياجات الخاصة... ومن المفيد التذكير بأنّ تعميم التعليم ما قبل المدرسى كان مبرمجا فى الميثاق الوطنى للتربية والتكوين سنة 2004. وبالرغم من فشل الميثاق والبرنامج الاستعجالى فى العقد السالف، لم يتم استخلاص أى درس فيما يبدو من ترتيب الأولويات والهوة الموجودة ما بين تصور

الإصلاح وتطبيقه. بل إن البنك الدولي نفسه يدعونا إلى أن نكون واقعيين وانتقائيين:"ليكون إصلاح التعليم فعالا، ينبغي أن يكون واقعيا وانتقائيا وينبغي عليه أن يواجه الإكراهات الكبرى باستعمال "علاج بالصدمة" يحقق بواسطته "معجزة في مجال التعليم"، أي يحسّن مستوى التلاميذ المغاربة بشكل واضح"، (ص 13، 2017).

تتصف المقترحات المتضمنة في مشروع القانون الإطار حول الحكامة وآليات المحاسبة على المسؤولية والاستقلال الذاتي للمؤسسات التعليمية وتحملها المسؤولية بالضعف. لكن ما يدعو للقلق أكثر فيما يخص المصالح الاستراتيجية للبلاد وللمغاربة هو كون بعض المقترحات تتخذ طابعا إيديولوجيا، وقد تؤدي إلى نتائج مأساوية دون أن تحل المشاكل المستفحلة في القطاع، وهذه هي حالة التوصية القاضية بتبني فرض مصاريف التمدرس على الأسر ("الأكثر يُسرا") في التعليم الثانوي التأهيلي والعالي. يمكن لهذا الإجراء أن يؤدي إلى نتائج تلحق الضرر بتطور التعليم وبالرأسمال البشري في البلاد، دون أن يستطيع توفير تمويل ملائم للقطاع.

5. مساهمة مالية ضعيفة قد تؤدي إلى دمار كبير

من المفيد أن نذكر بأن ميزانية وزارة التربية الوطنية بلغت 44.5 مليار سنة 2017، وعرفت حصة هذه الميزانية، ضمن ميزانية الدولة، بعض الزيادة (27% سنة 2008، و31% سنة 2011). لكن منذ هذا التاريخ انخفضت هذه الحصة لتصل إلى 18%. ونفس الأمر بالنسبة لحصة ميزانية وزارة التربية الوطنية ضمن الناتج الداخلي الخام فلقد ازداد انخفاضها: من 5.5% سنة 2010 إلى 4.4% سنة 2017.

كانت أعداد التلاميذ الذين يدرسون في التعليم الثانوي التأهيلي تقدر سنة 2007-2008 بـ 671864 تلميذا (عشية البرنامج الاستعجالي الذي كان من المفترض أن يقدم نفسا جديدا لإصلاح) وبلغت أعدادهم اليوم 919400 تلميذا (2017). وحتى إذا فرضت مصاريف التمدرس التي تقدر بـ 500 درهم للتلميذ الواحد على 30% من أعداد التلاميذ الحاليين في الثانوي التأهيلي، فإن المبلغ الذي سيتم الحصول عليه

أى 138 مليون درهم يبقى مبلغا زهيدا. فما الذى يمثله هذا المبلغ فى تمويل التعليم؟ وحتى وإن اتخذ قرار برفع التكلفة إلى 1000 درهم (علما بأن العائلة الواحدة يمكن أن يكون لها عدة أبناء يدرسون فى الثانوى التأهيلى وفى العالى) فإن 276 مليون درهم لن تحل بتاتا مشكل تمويل التعليم. بل على العكس من ذلك، وبدون الحديث عن مخاطر سياسية واجتماعية، يمكن لاتخاذ هذا القرار أن يؤدى إلى نتيجة مدمرة بالنسبة لتطور الرأسمال البشرى الذى يعانى أصلا من التخلف.

توجد اختيارات جدية وحازمة لتمويل التعليم بكيفية ملائمة. إن الوضعية الحالية والمشاريع العديدة للقانون الإطار (والتصور الاستراتيجى) تتطلب إمكانيات هامة جدا. ويمكن لبعض الاختيارات أن تنصب على العقلنة ومحاربة تبذير الموارد المتوفرة، واختيارات أخرى تستهدف تعبئة الموارد الإضافية ببذل جهد ضريبى وعبر التضامن الوطنى.

عقلنة استعمال الموارد المالية وتحسين الفعالية:

تتأثر نفقات التعليم والتكلفة حسب الوحدات بالمستويات المرتفعة للهدر المدرسى، وتقدر الخسارة المرتبطة بالهدر المدرسى (الانقطاع عن الدراسة، التكرار) بناء على قاعدة معطيات الحساب الوطنى للتعليم (2013) بمبلغ هام جدا. تقدر الخسارة فى الموارد بـ 7.42 مليار درهم، أى ما يعادل 17.3% من الإنفاق العام فى التعليم. ولا يمكن مقارنة هذا المبلغ بما يمكن الحصول عليه من عملية "تعبئة" المصاريف التى ستفرض على التمدرس.

ومن ناحية ثانية، توجد عدة مصادر ملائمة للتمويل. أليس من العدل وأكثر إنتاجية توجيه جزء من النفقات الضريبية نحو التعليم (والتى تقدر سنويا ما بين 32 و34 مليار درهم)؟

وأخيرا لماذا لا تفكر الدولة بالخصوص فى ضريبة للتضامن على الثروات الكبرى للنهوض بالرأسمال البشرى الذى يفيد تطور البلد بأسره؟

خلاصة:

توجد بالفعل طرق ملائمة للتمويل لا تعاقب المغرب وأغلبية المغاربة. وتفترض هذه الطرق أن تعبر الإرادة السياسية بوضوح عن دعمها لتطور البلاد وذلك بعدم استهداف المداخيل الضعيفة "للفقراء" ولكن باستهداف الذين استفادوا ولازالوا يستفيدون من ثروات البلاد: الهولدينغات، المقاولات الكبرى والثروات أو الرأسمال الوطني.

تساهم الأسر المغربية أصلا مساهمة مهمة فى الإنفاق على التعليم. فالطبقات المتوسطة (والمتوسطة العليا) التى بإمكانها أداء مصاريف التعليم وجهت أطفالها نحو التعليم الخاص. لقد هجرت التعليم العمومى لأن العرض العمومى فى مجال التعليم تدهور على مستوى شروط الاستقبال والجودة والمكتسبات المدرسية. وتظل التوقعات الخاصة بتطوير تمويل التعليم على حساب العائلات محدودة: لوحظ فى سنة 2018 أن الهدف المتمثل فى زيادة حصة التعليم الخاص بنسبة 20% المحددة من طرف الميثاق الوطنى للتربية والتكوين (2000) غير قابلة للتطبيق، وذلك، بكل بساطة، لأن معظم الساكنة التى لم تهجر التعليم العمومى تعانى من نقص فظيع فى المداخيل، كما أن الأغلبية التى اعتبرت "ميسورة" هجرت المدرسة العمومية منذ وقت بعيد.

هوامش:

1) مذكرة استعجاليه للرئيس الأول للمجلس الأعلى للحسابات حول ظروف تهيئ وسير الدخول المدرسى لموسم 2016–2017، موجهة لوزير التربية الوطنية والتكوين المهنى والتعليم العالى والبحث العلمى.

2) حسب سيناريو اعتُبر قابلا للتطبيق من طرف البنك الدولى، يمكن للناتج الداخلى الخام للفرد بالمغرب (لتعادل القدرةَ الشرائية) أن يبلغ ما يقرب من 45% من بلدان أرويا الجنوبية سنة 2040 مقابل 22% حاليا.

3) تقديم نتائج البحث الميدانى حول الاستهلاك ونفقات الأسر: 2013–2014، أكتوبر 2016.

4)المملكة المغربية (2015) الحسابات الوطنية للتعليم 2012–2013.

تمّ أخذ العديد من مصادر المعلومة بعين الاعتبار، ومن بينها على وجه الخصوص الأبحاث الميدانية حول المؤسسات المدرسية العمومية والخاصة، والبحث الميدانى حول الأسر والمانحين.

التجربة الفنلندية فى التعليم

يسرى بنجلون

إذا كان التعليم الفنلندى يُعتبر تجربة ناجحة تحظى بالمدح والتمجيد من خارج فنلندة، فإنه لا يسلمُ من الانتقادات من داخلها. وقد يعود تجميل هذه التجربة للباحثين الفنلنديين عن قصد من أجل تسويقها. خاصة وأنها وجدت من يشترى وصفتها من دول الخليج الغنية بأموال النفط. ومن بين أهم الانتقادات الموجة لهذه التجربة الرائدة عالميا حسب معظم الاختبارات والأبحاث الميدانية الدولية: وجود تفاوت فى التفوق بين الإناث والذكور لصالح الإناث، وهو ما يعنى أن التلاميذ الفنلنديين ليسوا جيدين جميعا بنفس المستوى، وجود فوارق بين المؤسسات من حيث الجودة، نظرا لاختلاف مستوى المدرسين الذين يتم توظيفهم من طرف البلديات بناء على مجموعة من المعايير، والدليل على ذلك أن الجرائد الفنلندية تنشر لائحة بأسماء أفضل المؤسسات، ومن المعروف وجود مؤسسة ثانوية فى شرق هيلسنكى (ثانوية Vuosaari) فى حى يسكنه المهاجرون لا تُقبل إلا نسبة 7% من التلاميذ المتخرجين منها فى الجامعة، كما بدأت تنتشر المدارس الخاصة حيث تجاوز عددها العشرين فى هيلسنكى وحدها، خلافا للفكرة التى كانت تقول أن لا وجود لمدارس خاصة فى فنلندة. وسجل وجود فوارق فى الأجور بين النساء والرجال فى التعليم قدرت بـنسبة 15% لصالح الذكور. أما الفكرة القائلة بأن التلاميذ الفنلنديين سعداء، فهى ليست فقط فكرة مضادة للطبيعة البشرية، وإنما فكرة لا تصمد أمام حالات العنف والقتل التى حدثت داخل المدارس من طرف التلاميذ.

لكن ما هى هذه التجربة الفنلندية فى التعليم؟ وما هو سر نجاحها؟ وهل هى وصفة يمكن تسويقها وتطبيقها فى أماكن أخرى من العالم؟

لا شك أن هناك شروط خاصة بهذا البلد وبتاريخه هى التى تفسر هذا النجاح المعترف به فى مجال التعليم. فعدد سكان فنلندة يُقدّر بحوالى خمسة ملايين ونصف نسمة. ومن المميزات الخاصة بهذا البلد كون 97% من السكان لهم أصل

فنلندى، ويدين 95% من الفنلنديين بالديانة اللوثرية. كما أن كتابة اللغة الفنلندية تعود إلى القرن التاسع عشر فقط. وتكتب هذه اللغة كما تنطق، لذلك من السهل إتقان كتابتها أثناء تعلمها. ويُعرف الفنلنديون بأنهم شعب قارئ، بحث بلغ معدل القراءة عندهم جريدة فى اليوم و17 كتابا فى السنة للفرد الواحد. وتخصص نسبة 5.8% من الناتج الداخلى الخام للتعليم، وهى نسبة كبيرة بحيث أنها تعادل النسبة التى تخصصها فرنسا للتعليم، علما بأن سكان فرنسا يقدرون بحوالى 68 مليون نسمة.

يُعتبرُ التمدرس إجباريا وهو قبل ذلك حقّ مكفول من طرف الدولة من خلال جعلها له مجانيا إضافة إلى تحملها مصاريف الأدوات المدرسية ووجبة الغذاء ومصاريف النقل إذا كان مسكن التلميذ بعيدا عن المدرسة بخمس كيلومترات فما فوق. ويدرس التلميذ فى أقرب مدرسة لسكنه. يتعلم معارف ويكتسب قدرات يستعملها لإيجاد مكانة له فى المجتمع وليتعرف على نقط القوة فى شخصيته وليتفاعل مع التلاميذ الآخرين.

تقوم البلديات بمراقبة المؤسسات التعليمية من الابتدائى حتى الثانوى. وتتمتع باستقلالية نسبية فى الجانب البيداغوجى وفى اختيار المناهج والكتب المدرسية وتوزيع حصص استعمال الزمن وحجم الأقسام. ويختار مدير المدرس إلى جانب المسؤول عن البلدية المدرسين الذين سيعملون، معه ويرسمهم إذا كانت النتائج مرضية. وتتدخل الوزارة من خلال دفتر التحملات فقط. وتشتغل المديرية الوطنية للتعليم كوكالة أكثر منها كمديرية، وهى مكلفة بإعداد بعض المعايير البيداغوجية ودفاتر التحملات الوطنية الخاصة بالبرامج والمواد الدراسية، كما تقوم بتقنين التعليم سنويا انطلاقا من مجموعة تقويمات مختلفة لمجموعة من المؤسسات التعليمية، كما بإمكانها تعديل المقررات انطلاقا من دراسة نتائج عينة من المؤسسات المدرسية.

تقوم البلدية بتدبير شؤون التعليم فى مجالها الترابى من الابتدائى حتى الثانوى. وتحدد كل مؤسسة عدد التلاميذ فى القسم، وتتراوح أعدادهم ما بين 12 إلى 20 تلميذا. ونادرة هى الأقسام التى يفوق عدد التلاميذ فيها 20 تلميذا. وتتوفر

المدارس على قاعدة مريحة للمدرسين، وتوجد بجوارها قاعات ومكاتب للعمل الفردى وقاعات لاستقبال التلاميذ وآباءهم وأمهاتهم وأوليائهم.

يتضمن دفتر التحملات الغايات من التعليم وبعض المحتويات والأهداف العامة لكل تخصص، والكفاءات العامة المطلوب تحقيقها للحصول على مستوى دراسى جيد. تُعد البرامج لتنفع التلاميذ فى حياتهم، كما يتم تطوير برامج كل تخصص دراسى فى كل بلدية من طرف الفرق المكونة من المدرسين لكى تتحول إلى خطط للتعليم قابلة لتقديمها للمديرية الوطنية لفحصها. ولا يتم إشراك الجامعات إلا إشراكا ضعيفا فى إعداد التوجهات العامة.

فى مجال التقويم، ومنذ سنة 2012، تطلب الوزارة من عينة من المؤسسات (فى حدود 10%) تُختار عشوائيا أن ترسل مخططاتها التعليمية لفحصها والتعليق عليها وتصحيحها ثم تعيد إرسالها للبلديات، وينشر تقرير سنوى على الإنترنت بهذه العملية دون ذكر أسماء المؤسسات موضوع الفحص والتقويم.

يُستقبل الطفل لما يبلغ سنه أربع سنوات فى الحضانة التى تعدُها وتشرفُ عليها البلدية، ولما يبلغ ست سنوات يُستقبل فى التعليم ما قبل المدرسى لمدة سنة يُطلق عليها "السنة الصفر"، وتتم هذه العملية فى أغلب الأحيان فى قلب المدرسة الابتدائية. وحُدِدَت بداية التمدرس الإجبارى لما يبلغُ عمرُ التلميذ سبع سنوات. أما مدة التعليم الإجبارى فهى عشر سنوات تنتهى بنهاية التعليم الأساسى. ويحصل التلميذ عند نهاية هذا التعليم الأساسى على شهادة تمكنه من التسجيل إما فى ثانوية عامة وإما فى مدرسة للتكوين المهنى.

يتعلم كل تلميذ بطريقته الخاصة وحسب الوتيرة الملائمة له. وتأخذ المدرسة بعين الاعتبار الحاجيات الخاصة لكل تلميذ. ويتعلم التلميذ فى السنوات الدراسية الأولى معارف وكفايات أساسية، كما يتعلم الاهتمام بأمور عملية مرتبطة بالتمدرس، يتعلم كيف يتصرف داخل جماعة الأقران وكيف يكتسب أصدقاء.

تتوفر المدارس على خطة تعليمية مشتركة تم إعدادها على الصعيد الوطنى، وتحدد هذه الخطة محتويات التعليم والحصص المخصصة للمواد. لكن كل مدرسة

تتوفر أيضا على خطتها التعليمية الخاصة بها والتى تتضمن مناهج العمل والمسائل التى تركز عليها.

يدرس التلميذ فى الست سنوات الأولى المواد التالية: اللغة الأم والأدب الفنلندى كلغة ثانية، اللغة الأولى، اللغة الثانية، الرياضيات، علوم المحيط الطبيعى (بيولوجيا، جغرافية، علوم فيزيائية، كيمياء)، الدين أو التصور عن الحياة، التاريخ والعلوم الاجتماعية، الموسيقى، الفنون الجميلة، أعمال يدوية، الرياضة البدنية.

وتضاف مواد تعليمية إلى هذه المواد فى السنوات السابعة والثامنة والتاسعة من التعليم الأساسى وهى: العلوم الأسرية، توجيه التلميذ، مواد أخرى اختيارية.

وتعطى للغات أهمية قصوى. فالتلميذ يتعلم العديد من اللغات فى المدرسة. فتعلم اللغة الأم واللغة الفنلندية يمنح للتلميذ قاعدة صلبة للتعلم. فالتلميذ متعدد اللغات ينجح فى التواصل وفى التحصيل المعرفى. لذلك إذا كانت لغة التلميذ الأم ليست الفنلندية فإنه سيدرس الفنلندية كلغة ثانية. وتعتبر اللغة الثانية مادة مهمة بنفس درجة أهمية اللغة الأم، ويتعلمها ضمن مجموعة صغيرة.

يختار التلميذ اللغة الأولى فى الابتدائى والتى تعتبر إجبارية، ويمكنه اختيارها من بين اللغات التالية: الإنجليزية، الإسبانية، الفرنسية، السويدية، الألمانية والروسية.

ويشرع التلميذ فى الإعدادى فى تعلم اللغة الثانية التى تعتبر إجبارية، وتكون هذه اللغة عموما هى السويدية إذا لم يكن قد اختارها كلغة أولى. كما يمكنه أن يتعلم لغات أخرى اختياريا من بين اللغات التالية: الإسبانية، الإيطالية، الصينية، اللاتينية، الفرنسية، الألمانية، الروسية، الإيستونية.

أما بخصوص مادة الدين أو التصور عن الحياة، فإن كل تلميذ مجبر على أن يتابع دروس مادة الدين إذا كان منتميا لجماعة دينية معينة، أو يتابع دروس مادة التصور عن الحياة إذا لم يكن منتميا لأية جماعة دينية، فإذا وجد ثلاثة أطفال ينتمون لديانة واحدة لهم الحق فى أن يدرسوا دينهم فى مادة الدين. ويتم إعداد

دروس مادة التصور عن الحياة انطلاقا من الفلسفة والعلوم الإنسانية والديانات والثقافات. علما أن بفنلندة ديانتان رسميتان هو اللوثرية والأرثوذكسية.

أما بخصوص التقويم، فيقوم المدرسون بتقويم ما يتعلمه التلميذ بشكل مستمر فى المدرسة، وذلك لكى يتعلم هذا الأخير كيف يحدد أهدافا لتعلمه ولعمله ولتصرفاته مع الغير وليُقوى ثقته بنفسه. وتستعمل المدرسة الفنلندية طرقا مختلفة لكى يبرز التلميذ قدراته. فالتقويم فى السنوات الأولى (1-4) يتم باستعمال كلمات واسترجاع ما تم إنجازه. أما النقط فلا تمنح إلا ابتداء من السنة الخامسة من التعليم الأساسى. ولا تكتسب النقط أهمية واضحة إلا فى الإعدادى. كما تختلف وتيرة المراقبة من مدرسة لأخرى. كما لا ينبغى أن يشكل مستوى تملك اللغة عائقا أمام التقويم. وينبغى على المدرسة أن تجد الطريقة المرنة التى تسمح للتلميذ أن يعى قدراته فى استقلال عن مستوى إتقانه للغة. فيمكن للتلميذ مثلا أن يبرز معارفه من خلال الرسم، وأن يحكى حكاية يُبرزُ من خلالها أنه لا يعرف الكتابة بالفنلندية مثلا.

وكيفما كان مستوى التلميذ، فإن تقويمه يتم بطريقة إيجابية: يتم تقويم المكتسبات والتقدم المُنجز، أى لا يُقوّم النقص والأخطاء. ولا يُنجز التلميذ مراقبة فى القسم إلا إذا كان مستعدا لذلك، وإذا لم يكن مستعدا لذلك يُخبر المدرسَ الذى سيؤجل المراقبة للحصة الموالية. ولا تأثير لعقلية المنافسة والنخبوية، وهو ما يفسر عدم ترتيب التلاميذ حسب الاستحقاق. وينقط عمل التلميذ على عشرة نقط، وآخر نقطة هى أربعة نقط على عشرة، وهى النقطة الوحيدة التى تشير إلى أن مستوى التلميذ دون المستوى المقبول. كما أن التلميذ الذى يحصل على النقطة 8 يعتبر جيدا بناء على دلالة كل نقطة بالنسبة لطبيعة النتائج المحصل عليها من طرف التلميذ: ممتاز (10)، جيد جدا (9)، جيد (8)، مستحسن (7)، نتائج مرضية (6)، متوسط (5)، ضعيف (4). كما أن الواجبات المنزلية ليست كثيرة، وتنجز فى الدفاتر، ولا تجمعُ الدفاتر ولا تُنَقّط الواجبات. وتُنجزُ أربعة أو خمسة فروض محروسة فى السنة فى كل مستوى من مادة دراسية. ولا وجود لمجلس القسم.

ويمكن لآباء وأولياء التلاميذ أن يشكلوا لجنة لتنظيم أنشطة ولجمع قدر من المال لتمويل الرحلات والأنشطة. أما جمعية آباء وأولياء التلميذ فتهتم بتنظيم لقاءات نقاش وأنشطة موجهة لآباء وأمهات وأولياء التلاميذ. ويوجد فى كل مدرسة مجلس يضم من بين أعضائه آباء وأولياء التلاميذ، وتكمنُ مهمته فى اتخاذ القرارات بخصوص خطة العمل فى المدرسة والمدرسين الدائمين والميزانية ويقدم خطة التعليم الخاصة بالمدرسة لهيئة التعليم الوطنية.

لا تقدم المساعدة والدعم كعمل موازى. وإنما يعتبران جزءا لا يتجزأ من النظام التعليمى. ويُقسّمُ الدعم إلى دعم عام ودعم مكثف ودعم خاص. وتشكل المساعدة والدعم إحدى نقط القوة فى النظام التعليمى الفنلندى. فلا وجود للتكرار إبان مرحلة التمدرس الإجبارى. كما لا يُعترفُ بوجود تلميذ "يعانى من صعوبات فى الدراسة". فالتلميذ ليس هو سبب فشله.

أما فيما يتعلق بالمدرسين، فجلهم تكونوا ليقوموا بأكثر من مهمة. يعملون 38 أسبوعا أو 190 يوما فى السنة. ويشرعون فى العمل فى منتصف غشت وينتهون فى بداية يونيو. ويستفيدون من نفس العطل التى يستفيد منها التلاميذ. كما أنهم يستفيدون من تكوين مستمر سنوى مدته ثلاثة أيام. ويحصل المدرس على أجرة تقدر بألفى (2000) يورو بمجرد التحاقه بالعمل، ويحصل على أربعة آلاف يورو (4000) بعد قضائه عشر سنوات من العمل. ولا توجد إلا نقابة واحدة فى التعليم تصل نسبة المنخرطين فيها إلى 97%. ويتمتع المدرسون بالحرية فى اختيار مناهجهم البيداغوجية، ولا وجود لمهمة الحراسة العامة، فالمدرسون هم الذين يقومون بمهام الحراسة والتوجيه والإشراف على الحياة المدرسية بالتناوب، كما لا وجود لهيئة التفتيش. وتوجد بكل مؤسسة تعليمية ممرضة ومساعدة اجتماعية. لكل المدرسين فى الابتدائى والإعدادى والثانوى تكرين جامعى مدته خمس سنوات.

تتكون السنة الدراسية من 38 أسبوعا، أى من 190 يوما. وتبدأ الدراسة فى منتصف شهر غشت وتنتهى فى بداية يونيو. ويدرس التلاميذ فى الابتدائى والإعدادى 23 ساعة أسبوعيا، أما التلاميذ فى الثانوى فيدرسون 30 ساعة يوميا.

تتكون كل حصة دراسية من 45 دقيقة، تتبعُ بـ 15 دقيقة لاستراحة التلاميذ والمدرسين. وتنتهى الدراسة يوميا بالنسبة لتلاميذ الابتدائى على الساعة الواحدة بعد الزوال، وبالنسبة لتلاميذ الإعدادى على الساعة الثانية بعد الزوال، وبالنسبة لتلاميذ الثانوى على الساعة الثالثة بعد الزوال. ويعتبر يوم السبت عطلة للجميع. ويستمر التعليم الإجبارى 9 سنوات (ويضم التعليم الابتدائى والإعدادى)، أما مدة التعليم الثانوى فهى 3 سنوات. ولا وجود للتكرار إبّان التعليم الإجبارى. ويُسمح لبعض التلاميذ استثنائيا بدراسة سنة عاشرة فى التعليم الإعدادى قبل ولوج الإعدادى إذا كان هناك ما يبرر ذلك. ولا تتجاوز نسبة التلاميذ الذين يتوقفون عن الدراسة بعد الإعدادى 6%، ويتابع 56% دراستهم فى الثانوى العام، و38% منهم فى الثانوية المهنية.

وللتلميذ الحرية فى اختيار الثانوية التى يريد متابعة دراسته فيها حسب تخصصاتها وسمعتها. تتم الدراسة فى الثانوى من خلال نظام الوحدات: 75 وحدة، كل وحدة تدرس فى 38 ساعة، وتقسم على الشكل التالى: 46 وحدة تهص البكالوريا، وبقية الوحدات (أى 29 وحدة) تخص المواد الاختيارية.

ويتم تدريس مواد تساهم فى تنمية الشعور الوطنى والروح الجماعية والإحساس بالمسؤولية، وتحتل حيزا مهما أسبوعيا، أى من 10 إلى 12 ساعة من مجموع ساعات التمدرس من الابتدائى حتى الثانوى، وهى التربية البدنية (من 2 إلى 3 ساعات)، مادة الأعمال اليدوية والأسرية (من 4 إلى 6 ساعات)، الغناء الجماعى (ساعة واحدة)، الموسيقى (من ساعة إلى ساعتين)، الفنون التشكيلية (من ساعة إلى ساعتين)، الدين أو الأخلاق (من ساعة إلى ساعتين)، التربية على الصحة (من ساعة إلى ساعتين بالنسبة للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 و15 سنة)، التوجيه (ساعة واحدة).

يتبنى المدرسون المقاربة السوسيو-بنائية، التى ترتكز على أن الطفل يبنى معارفه بنفسه مع أقرانه بتوجيه من المدرس الذى يعلمُه كيف يتعلم. ويستفيد التعليم الفنلندى من الاستعمال الفعال للإعلاميات وتكنولوجية الإعلام والتواصل ولشبكة

مكتبات متطورة، كما أنه يرتكز على تفاعل ناجح ما بين التدبير الوطنى والتدبير المحلى للتعليم.

المراجع:

- Marie-Hélène Margelidon, «Le système éducatif finlandais», Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 36 | septembre 2004.

- Florence Saint-Luc, Éducation et formation des enseignants en Finlande : la place des pédagogies actives et coopératives, Spécificités, 2009/1 (N° 2).

- Truc E. (2008) « Ce que les résultats de l'enquête PISA ne montrent pas », in Le Monde de l'éducation, novembre 2008

- Rémy Jost, L'enseignement des mathématiques en Finlande, APMEP

no 472

- Le mythe de l'éducation finlandaise, Recherches en Education, N°16 - Juin 2013, dossier Coordonné par Fred DERVIN

- Le système éducatif finlandais , Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 36 | 2004.

- Charlotte Bouckaert, Forces et faiblesses du système éducatif finlandais, Conférence donnée dans le cadre du cours, Question de pédagogie de la discipline, UREM ULB ; Le 13 décembre 2006

- Minna Prunnila, « La réussite du système scolaire finlandais : un argument pour le marketing ? », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], Colloque 2009 : Un seul monde, une seule, école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, mis en ligne le , consulté le 17, février 2017. URL : http://ries.revues.org/5702

مميزات النظام التعليمى بهولندا

د. مصطفى أعراب

تقديم

أثبتت التجربة التاريخية أن التعليم هو أساس تقدم أو تخلف الشعوب. هذا أمر أصبح بديهيا ألان، والأمثلة حديثاً كثيرة كحالة اليابان وكوريا الجنوبية وسنغافورة، والدول الأوروبية نفسها بعد دمار الحربين العالميتين الأولى والثانية. فالدول التى طورت نظمها التعليمية تمكنت من تحقيق تقدم ملحوظ على مستوى الإنتاج الاقتصادى، الاجتماعى والثقافى فى حين بقيت الدول التى تعتمد على نظم هجينة تتخبط وتغرق فى إعادة إنتاج الهشاشة على جميع الأصعدة. سأتطرق لمميزات النظام التعليمى الهولندى باعتباره أحد الأنظمة الناجحة فى القارة الأوربية، ولكونه تمكنَ أيضا من أن يجعل من هولندا، وهى بلد صغير جداً جغرافياً، إحدى البلدان الأكثر إنتاجية فى أوروبا. ومن أجل استيعاب البنية التنظيمية للتعليم بهولندا ينبغى وضع النظام الفرنسى الذى يشكل نموذجا للمغاربة بين قوسين. لهولندا نظامها الخاص، مؤسس على دراسات علمية لمتطلبات الشعب الهولندى، والمنطلق دائما هو "تأثيث" السوق الوطنية بما يلائمها حتى يتطور الإنتاج. ولقد تمكن الهولنديون، على الرغم من قلة عددهم البالغ حوالى 16 مليون نسمة حاليا، فى القرن السابع عشر من غزو جزء كبير من العالم من خلال أول شركة عابرة للقارات وهى شركة الهند الشرقية الهولندية.

هولندا بلد تحكمه دولة ذات مؤسسات واضحة الاختصاصات ولا تعرف أى نوع من التداخلات بين السلط. هناك ملك يسود ولا يحكم، هناك حكومة وبرلمان. هذا الأخير يتكون من غرفتين، الأولى (مجلس الشيوخ بـ 75 عضو) والثانية (مجلس نواب الأمة بـ 150 عضو). البلد موزع على 12 إقليماً، ولكل إقليم "حكومته" المحلية ترتبط بالحكومة المركزية من خلال علاقات ومسؤوليات تم تثبيتها فى الدستور.

أما بالنسبة للتعليم فتقع مسؤوليته على وزارة التعليم والثقافة والعلم وهى وزارة يحكمها قانون وطنى هو قانون التعليم العالى والبحث العلمى ومن ثم قانون المنحة لسنة 2000 وهو قانون يسمح للطلبة الهولنديين بنقل منحهم إلى الخارج.

تحدد الوزارة – بتجدد مستمر – السياسة التعليمية فى خطوطها العريضة ومن ثم بنية وأهداف التعليم. لكن، وهذا من مميزات التعليم بهولندا، ليست وزارة التعليم هى وحدها المسؤولة على قطاع التعليم، وإنما هناك مشاركة وزارة الاقتصاد ووزارة الصحة، الرفاهية والرياضة، خصوصا فى ما يتعلق بالتعليم العالى. وتحاول الحكومة الهولندية، على جميع المستويات التعليمية (الابتدائى، الثانوى والعالى) التقليل ما أمكن من الأحكام والقوانين تاركة بذلك الفرصة للمؤسسات التعليمة لإبداع أساليبها فى تنفيذ السياسة العامة.

البنية الداخلية

يتكون التعليم بهولندا من ثمانية سنوات يقضيها المتعلم فى التعليم الابتدائى، وأربعة، أو خمسة أو ست سنوات يقضيها فى التعليم الثانوى (حسب نوع الدراسة) ومن سنتين إلى ست سنوات يقضيها فى التعليم العالى (وفق نوع التعليم والشعب). وتسهر مؤسسات تعليمية خاصة (العقائد الدينية مثلاً) وعمومية (غير مصنفة دينيا أو إيديولوجياً) على تقديم التعليم على جميع المستويات التى ذكرناها. بالنسبة للتعليم العالى فيعرف قطاعين (العلمى والمهنى العالى). تسهر على القطاع العلمى الجامعات فيما تنظم المدارس العليا التعليم المهنى العالى.

التعليم الابتدائى

التعليم الابتدائى موجه للأطفال ما بين 4 سنوات إلى 12 سنة وهو إجبارى ابتداء من سن الخامسة. مدة التعليم الابتدائى ثمانية سنوات وتنظمه مدارس عمومية ومدارس خاصة. فى الصف الثامن يتم تحديد توجهات التلاميذ فى التعليم الثانوى وعملية التحديد تشارك فيها المدرسة، الوزارة من خلال امتحان وطنى ومن ثم الآباء. بالنسبة لتقييم المدرس فهو ليس إلزاميا للتلميذ، إذا يمكن للآباء أخذه بعين الاعتبار أو تركه. فحينما يحصل التلميذ مثلا على توجيه إدارى نحو التعليم المهنى الثانوى (وهو أقل شأنا من التعليم الثانوى العام)، فى حين يعتقد الآباء أن أبناءهم

يستحقون درجة أعلى، فيمكن لهم وضع خيارات أخرى. فى جميع الأحوال، بعد الصف الثامن ابتدائى يتوجه التلاميذ نحو الثانوى وهو يشمل مستويين: التعليم المهنى والتعليم الثانوى العام.

التعليم الثانوى

هذا النوع من التعليم موجه للأطفال من سن 12 إلى 18 سنة. مدته خمسة أو ستة سنوات وهو إجبارى إلى غاية سن 16 سنة. يختار التلاميذ نوع التعليم الذى يناسبهم، لكن كلا النوعين يبدأ بما يعرف بالبناء التحتى الذى تحددت مدته فى سنتين أو ثلاثة، وذلك بناء على نوع التعليم. عند نهاية مرحلة البناء التحتى يحصل التلاميذ على تقرير توجيهى حول نوع الشعبة الدراسية التى تناسبهم أكثر، والتقرير هو عبارة عن تقييم عام للمسار التعليمى للتلميذ خلال مرحة البناء التحتى.

التعليم الثانوى العام (التعليم الثانوى العالى العام والتعليم العلمى الإعدادى)

يتضمن التعليم الثانوى العام مستويين: التعليم العلمى الإعدادى ومدته ست سنوات، ومن ثم التعليم الثانوى العالى العام مدته خمس سنوات. كلا المستويين ينتهيان بامتحان وطنى إلزامى يشمل سبعة مواد بالنسبة للأول وستة بالنسبة للثانى. فى المرحلة التى تعرف أيضاً بالبناء الفوقى يتلقى التلاميذ وحدات وأصناف تعليمية واسعة ومختلفة، فيها جانب مشترك وموحد بالنسبة لجميع التلاميذ وجانب آخر حسب الاختيار. ولكى يتماشى تكوين التلميذ مع متطلبات التعليم العالى ينبغى الاختيار بين أربعة وحدات: **الثقافة والمجتمع، الاقتصاد والمجتمع، الطبيعة والصحة** وأخيراً **الطبيعة والتقنية**. أهم شرط ولوج مؤسسات التعليم العالى (جامعات والمدارس العليا) ينبغى الاستجابة لجميع الشروط التى يقتضيها التعليم فى الوحدات المذكورة.

التعليم المهنى الثانوى

هذا النوع من التعليم خاص بتعلم المهن والحرف، مدته أربعة سنوات ويبدأ هو الآخر بمرحلة البناء التحتى التى تدوم سنتان تنتهى باختيار التلاميذ للقطاعات التى تناسب قدراتهم التعليمية أكثر: **التقنية، الصحة والرفاهية، الاقتصاد والفلاحة**. كل قطاع من هذه القطاعات يسمح للتلاميذ بالاختيار بين أربعة شعب: **مهنى**

أساسى، مهنى إعدادى، مهنى مختلط وأخيرا شعبة **المهنى النظرى**. هذه الشعبة الأخير تمكن التلاميذ من الصعود إلى مستوى التعليم الثانوى العالى العام فى حين لا تسمح الشعب الثلاثة الأخرى بذلك. تنتهى السنوات التعليمية الأربعة بامتحان وطنى تشرف عليه وزارة التعليم.

التعليم المهنى الإعدادى

هذا النوع من التعليم يهيئ التلاميذ للالتحاق بالتعليم **المهنى التطبيقى** أو يُعِدّهُ لتعلمات أخرى. ثمة مدارس إقليمية ومراكز تقدم هذا النوع من التعليم الذى يعرف أربعة مستويات تعليمية: تأهيل أول يدوم من نصف سنة إلى سنة يحصل فيها التلميذ على دبلوم **مساعد**؛ تأهيل ثانى يدوم من سنتين إلى ثلاث سنوات يحصل فيه التلميذ على دبلوم **مهنى أساسى**؛ تأهيل ثالث يدوم من سنتين إلى أربعة يحصل فيه التلميذ على دبلوم **المهنية** أو **الاحترافية**. بالنسبة للتأهيل الرابع فيدوم أربعة سنوات تمكن التلميذ من الالتحاق بالتعليم المهنى العالى

يمكن لتلاميذ التعليم المهنى الإعدادى الاختيار بين شعبة توجيهية تتطلب 20 إلى 60% من التلقين التطبيقى وشعبة تكوينية تتطلب 60% من التلقين التطبيقى. ونلاحظ هنا أن التطبيق هو ما يميز الشعبتين معاً.

التعليم العالى

رأينا كيف تعمل مرحلة البناء التحتى من التعليم الثانوى دور المصفاة التى توجه التلاميذ إلى الخانات (القطاعات) التعليمية المناسبة لهم. لا أحد يبقى بدون تعليم، حتى الحالات الصعبة من ذوى الاحتياجات الخاصة تتلقى التعليم المناسب لها. وفى نهاية المطاف نجد فى الجامعات والمدارس العليا الطلبة الذين أثبتوا أنهم يستحقون مواصلة التعليم العالى.

للولوج إلى التعليم العالى ينبغى الحصول على الدبلومات التالية: **ثانوى علمى، تعليم ثانوى عالى عام** أو **التعليم المهنى الإعدادى**. كل هذه الدبلومات تسمح لحامليها بمتابعة التعليم العالى، لكن وفقا للشعب التى أتمّوها فى الثانوى. فالتعليم العلمى العالى يتطلب دبلوم **ثانوى علمى**، أما بالنسبة للمهنى العالى فيتطلب دبلوم **ثانوى عالى عام** أو **ثانوى علمى**.

يعرف النظام التعليمى العالى ثلاث مؤسسات تعليمية: مؤسسات ممولة من طرف الدولة، مؤسسات غير ممولة لكنها معترف بها وأخيرا مؤسسات خاصة كالجامعات الأجنبية التى لا تخضع للقوانين الهولندية. فى المجموع هناك 14 جامعة هولندية بما فيها الجامعة الحرة. تقدم المؤسسات الجامعية تعليما فى مختلف الشعب كالاقتصاد، الطب، اللغات والثقافات، العلوم الطبيعية وباقى العلوم الحقة والاجتماعية. لكن هناك جامعة واحدة مختصة فى الفلاحة والبيئة وثلاث جامعات تقدم اختصاصات فى التقنية. هذا فيما يتعلق بالعلوم الحقة والاجتماعية، بالنسبة للتعليم المهنى العالى فتقدمه مدارس عليا ويشمل التخصصات التالية: الاقتصاد، الصحة، الفلاحة، التربية، التنشئة الاجتماعية، الفنون والتقنية.

المنح ومصاريف الدارسة

التعليم مجانى وهو مفتوح فى وجه كل مواطن، حتى كبار السن منهم. فى الابتدائى والثانوى لا ينفق الآباء على أبناءهم التلاميذ إلا مبلغا رمزيا ضئيلاً يسمى بمساهمة الآباء، ليس إجباريا قانونيا ولكنه أخذ مع مرور الوقت صيغة الإجبارية. بالنسبة للتعليم العالى فقد تحددت مصاريف الدراسة فى مبلغ يُقدر بحوالى 2000 يورو يؤديها الآباء إما مرة واحدة أو بالتقسيط. وإلى حدود سنة 2015 يتلقى الطلبة منحة تتحدد قيمتها وفق بعض المعايير كدخل الأسرة، إقامة الطالب مع عائلته أو فى بيت مستقل...الخ. مع الأزمة الاقتصادية التى عرفها العالم ابتداء من سنة 2008 اضطرت الحكومة الهولندية بقيادة الحزب الليبرالى إلى فرض التقشف فى بعض القطاعات بما فيها التعليم. تم الحفاظ على مجانية التعليم لكن المنحة ألغيت وتم استبدالها بنظام يجعل متابعة التعليم العالى بالنسبة لأبناء الفقراء ممكنا. كيف ذلك؟ يمكن للراغبين فى متابعة تعليمهم أن يقترضوا من الدولة مبالغ محددة ومحدودة لكى لأداء مصاريف الدراسة دون أن يشكلوا عبء على أسرهم. بعد إتمام الدراسة يسدد الطلبة المتخرجون ديونهم مع نسبة فوائد قليلة جدا وهذا ليس قبل أن يحصلوا على شغل. للطلبة المتخرجين الاختيار بين أن يسددوا دونهم مرة واحدة أو بالتقسيط (الأخير هو المعتاد) وبمبالغ صغيرة يكادون لا يشعرون بثقلها عليهم.

التحصين المستمر للنظام التعليمي

تعتبرُ الصيانة المتجددة للنظام التعليمي مسألة هامة جدا. ففي مجتمع يتغير باستمرار تتغير حتى شروط، ومتطلبات وطبيعة التعليم. لا يمكن لنظام وضعت أسسه في سبعينيات أو ثمانينيات القرن الماضي أن يبقى مثمراً في الألفية الثانية، فالاشتغال بالسبورة داخل الصف مثلاً تم تعويضه الآن بالحواسيب اللوْحية. هناك ظواهر عالمية جديدة يأخذها المشرفون على قطاع التعليم بعين الاعتبار بشكل مستمر ومتجدد إلى درجة أن أحد العارفين بالذهنية الهولندية قال إن الهولنديين لا يعرفون الثبات، يجددون كل شيء بشكل مستمر. فنمو الفردانية في المجتمعات الغربية، الثورة التقنية في مجال التواصل، العولمة الاقتصادية والثقافية، وظواهر أخرى تتطلب من المجتمع أن يصنع مواطنا للمستقبل يختلف عن مواطن اليوم. قبل حوالي خمسة عشرة سنة ظهر رئيس الحكومة "فيم كوك" في حوار تلفزيوني وسئل عما إذا كان يشتغل على الكومبيوتر. في الحين اتضح أن الرجل أمي على هذا المستوى. طلب منه مقدم البرنامج أن يُمسك فأرة الحاسوب ليغير شيئاً ما على حاسوب كان أمامه. أخذ الرئيس الفأرة وبدأ يفحصها بعينيه كما يريد أن يقول: هذه ليس فأرة. اليوم وقد غزت الشاشات الصغيرة عالم الناس لا يمكن الاعتماد على الأساليب التقليدية في الحياة والتعليم كـ"مصنع" للمواطن، ينبغي أن يتماشى مع هذه المتغيرات. لهذا تحفز وزارة التعليم مؤسساتها كالمجلس الأعلى للتعليم على الدراسة المستمرة للمتغيرات الاجتماعية وبالتالي تحديد توجهات جديدة لقطاع التعليم. لكن، وهذه أيضاً من المميزات الإيجابية للنظام التعليمي بهولندا، تترك الوزارة المجال مفتوحاً للمدارس لكي تجتهد محلياً وتقدم برامج تعليمية مناسبة لمحيطها المباشر. المبدأ الموجه في الصيانة المستمرة للتعليم هو مقولة الفيلسوف الألماني بيتر سلوتيردجک (Peter Sloterdijk): "التعليم الجيد هو الذي يكوّن مجتمعا لمْ يوجد بعد" ، بمعنى التهيء للمستقبل. كون البشرية تتجه نحو مجتمعات تختلف كليا عن مجتمعات اليوم أمر لا يجهله إلا المغفلين. في الماضي كان الطلبة يتخرجون ليقوموا بوظيفة معينة في بلدهم ويستمرون في القيام بها حتى سن التقاعد، أما اليوم (وغداً بشكل أقوى) يتخرج الطلبة ليقوموا بوظائف غير قارة لا جغرافياً ولا مضمونا.

رغم ما يمكن أن يُقال عن نجاح النظام التعليمى الهولندى يبقى الهولنديون غير راضين عن نظامهم هذا. لهذا نجدهم منشغلين منذ حوالى خمس سنوات بدراسة النظام الفنلندى لأنهم يعتبرونه أكثر نجاحا. وعلى ضوء مقترحات الخبير الفنلندى فى شؤون التعليم باسيشلبيرغ (PasiShlberg) يقدم الخبير الهولندى أرند لاندمان (Arend Landman) بعض القضايا التى ينبغى تجديدها:

– **تحسين وضعية المدرس:** فالمدرس فى فنلندة له هيبة فى القسم وهذا مفيد للتعليم. المدرس الهولندى يعانى من الصورة النمطية التى تم سجنه فيها، والخبراء يدعون للتخلص من هذه الصورة ومن ثم تحسين مستوى المدرس شريطة أن يكون قد تحرج من الجامعة.

– **رفع سن التمدرس:** بهدف عدم إثقال قدرات التحصيل منذ الصغر. فى فنلندة يبدأ الأطفال تعليمهم ابتداء سن السابعة. ويلتحق الأطفال دون السابعة بدور الحضارة وبأقسام التعليم ما قبل المدرسى حيث يتم التركيز على اللعب بدل اللغة والحساب.

– **محاربة ظاهرة الخوف من الامتحانات والاختبارات:** فى فنلندة يعفى التلاميذ دون سن 16 من الامتحانات التى تخلق لديهم رعبا ناتجا عن الخوف. نظام النقط غير موجود فى السنوات الأولى، ويكتفى المدرسون بتقييم كتابى.

– **تخفيض عدد حصص الدروس:** وقد أثبتت التجربة الفنلندية أن ذلك يساعد التلميذ على التحصيل أكثر. فى فنلندة يُقدمُ المدرس فقط ثلاثة أو أربعة دروس لمدة 45 دقيقة لكل درس فقط. يستريح التلميذ 75 دقيقة فى اليوم وأيام العطل أطول.

– **استقلالية المدرس:** مع الحفاظ على مستوى الديداكتيك وفنون التلقين. هذا يشترط خلق مدارس تكوين مدرسين حاصلين على شواهد جامعية بدل دبلومات التدريس العادية.

هذه بعض القضايا التى ينبغى تجديدها حسب الخبير الهولندى وقد تكون مفيدة لمن يعنيهم شأن إصلاح نظام التعليم بالمغرب.

المدرسة اليابانية فى عصر العولمة

ريوكو تسونيوشى
ترجمه عن اليابانية: روبير إلباز
ترجمة: محمد الهلالى

التعليم الياباني بين التحوّل والاستمرارية:

تعانى العديد من المجتمعات، فى عالمنا الذى يخضع للعولمة، ضغوطات متشابهة كل التشابه من أجل إصلاح أنظمتها التعليمية. وتحاول العديد من البلدان، فى العالم بأسره، مواجهة تحديات عصر العولمة. لكن يوجد، فى نفس الوقت، إرث متباين كل التباين يفصل المجتمعات والجهات عن بعضها البعض. ولا يشكل اليابان استثناء فى هذا الصدد. كما أن النظام التعليمى اليابانى هو اليوم مزيج من الاستمرارية والتغيير.

سياق الانطلاق:

انتشرت فى العديد من الكتابات التى تناولت التعليم اليابانى على الصعيد العالمى تصورات مختلفة عن هذا الأخير. ويُكالُ المديحُ بصفة عامة للمدرسة اليابانية التى توصف بأنها متوازنة من الناحية المدرسية والاجتماعية، وموجّهة نحو الطفل بشكل كلى. فالأطفال يدرسون فى مدرسة حيّهم، هذه المدرسة التى تعمل على تربية وتنمية "القلب والروح" فى نفس الوقت (لويس، 1995). ويوافق المدرسون اليابانيون طواعية على الفكرة القائلة أن تبنى إستراتيجية للتشجيع والعناية والرعاية داخل القسم يشكل أساسا للنجاح المدرسى وليس العكس (لويس، 1995؛ تسونيوشى، 2011).

إن المدرسة الابتدائية (التى تستقبل التلاميذ ابتداء من سن السادسة)، والثانوية الإعدادية تكونان جزءا من التعليم الإجبارى، ويلتحق أغلبية الأطفال اليابانيون بالنظام التعليمى العمومى بدون إجراء أى امتحان، ويمكن لبعض الأطفال، المتواجدين فى المناطق الحضرية على وجه الخصوص، ترك النظام التعليمى العمومى للالتحاق بالتعليم الخصوصى، كما يمكن أن يُجبروا على اختيار مؤسسة معينة من مؤسسات النظام التعليمى العمومى، لكن الحياة تظل على العموم بسيطة

نسبيا بالنسبة لأغلبية الأطفال، وهو ما يشكل بدون شك، نقطة قوة النظام التعليمى اليابانى.

توجد مجموعات مختصة فى إنجاز بحوث بيداغوجية تضم مدرسين يعملون فى مختلف أنحاء البلاد، وتساهم هذه المجموعة على تقاسم تصاميم الدروس ودراسة تحضير الدروس المنجزة من طرف زملائهم.

لاحظ المراقبون الأجانب أن مثال التمدرس النموذجى فى النموذج التعليمى اليابانى هو المدرسة الابتدائية (كومينغ، 1999). لقد حققت الأهداف المثلى للنظام التعليمى اليابانى (مثل التعليم الجماعى، وتربية الطفل تربية شاملة) النجاح فى المدرسة الابتدائية بدون شك: فبالرغم من كثرة الحديث فى اليابان عن انخفاض درجة النجاح المدرسى فى نهاية التسعينيات، فإن التلاميذ اليابانيين، مثل بقية تلاميذ الجهات والمجتمعات الأخرى فى شرق آسيا، قد اشتهروا بحصولهم على نتائج مرتفعة فى الاختبارات الدولية مثل اختبار الاتجاهات فى الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم (TIMSS) واختبار تقويم المردودية المدرسية (IEA)، أو استقصاء البرنامج الدولى لتتبع مكتسبات التلاميذ (PISA) الذى تنجزه منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية.

لقد اعتُمِدَت البلدان الحاصلة على نتائج مرتفعة فى هذه الاختبارات كنماذج دولية مثلما هو الأمر بالنسبة لتدريس الرياضيات فى سنغافورة أو النموذج التعليمى الفنلندى للنجاح المدرسى.

إن أحد نماذج التعليم اليابانى الذى استرعى انتباه المجتمع الدولى هو النموذج الذى يعرف عادة باسم "دِراسَةُ الدّرْس" (أى إخضاع الدرس للدراسة أثناء إنجازه). وتعتبر "دراسة الدرس" تقليدا فى اليابان منذ زمن طويل، لكنها لم تُكتشف من طرف المجتمع الدولى إلا بعد نقلها إلى اللغة الإنجليزية (ستيفنسون وستيغلر، 1992؛ هييبرت، 1999).

تنطلق "دراسة الدرس"، التى اعتبرت صيغة من صيغ التعلم الجماعى للمدرسين، من القاعدة إلى القمة، وصار لها اليوم أنصار كثيرون فى العديد من البلدان (أنظر على سبيل المثال: الجمعية الدولية لدراسة الدرس). ويوجد نموذج

آخر فى التقليد التعليمى اليابانى والذى يتوفر على كل القدرات والطاقات المطلوبة ليصبح عالميا.

لا تركز العديد من الاقتراحات، التى تستهدف القيام بإصلاحات للتعليم وإعداد المواطنين للقرن الواحد والعشرين، على تعريف ضيق للكفايات المدرسية، وإنما تركز على التطور المنسجم والمتوازن للطفل. وسواء تعلق الأمر بالتعليم الصينى الجيد أو بالتعليم الاجتماعى والعاطفى، فلقد كان يتم التركيز على التواصل والتعاون والاستقرار العاطفى وعلى ميزات أخرى للطفل انطلاقا من التعامل معه ككل.

يعتمد النموذج التعليمى اليابانى على التنسيق ما بين الأنشطة التعاونية الموجهة للطفل من أجل أن تصبح بنية واحدة. ويضع هذه الأنشطة فى صلب المنهاج الرسمى نفسه، محددا كهدف له تعليم الطفل تعليما يستجيب لكل مكوناته. ومن هذا المنظور تُعتبرُ مجموعة من العمليات مثل تكوين جماعة داخل القسم، إثارة نقاشات بمبادرة من الأطفال، تنظيم اجتماعات يومية صباحا وبعد الزوال، تنظيم الأحداث المدرسية، تعيين رؤساء الأقسام، تنظيم المقرات وتوزيع الوجبات من خلال مجموعات صغيرة... جزءا من الروتين اليومى للأطفال فى مجموع أنحاء البلاد (تسونيوتشى، 2001). وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال يساهمون، عبر مجموعات صغيرة، تكونت على أساس التباين والاختلاف بأناة وإصرار، فى القيام بأنشطة تعاونية إبان فترة محددة. وينبغى التأكيد على أن هذه الأنشطة اليومية، والنقاشات داخل القسم، والأحداث المدرسية، والمجالس التى ينظمها الأطفال... منصوص عليها فى المنهاج باعتبارها "أنشطة تتميز بالتفرد والأصالة". وكان هدف هذه الأنشطة المتميزة هو تعلم كل شيء إبان إنجازها بترك حرية المبادرة للأطفال.

وبالرغم من أن المبدأ الموجه لتعليم الطفل (تعليما يأخذ بعين الاعتبار كل حاجيات ومكونات الطفل) يفترض أن التطورات الاجتماعية والعاطفية والثقافية والجسدية هى متداخلة فيما بينها، فإن الجزء المتعلق بمعالجة التعليم الثقافى، أى دراسة الدرس الموجه أساسا للرياضيات هو الذى استرعى انتباه المجتمع الدولى، بينما لم يحظ الجزء الذى يستهدف القدرات غير الثقافية، مثل التعليم الاجتماعى والعاطفى بنفس الاهتمام، وهو أمر يدعو للسخرية.

"جحيم الامتحانات" فى مرحلة انتقالية:

إذا كانت السنوات الأولى من النموذج التعليمى اليابانى قد انتزعت الاعتراف الدولى بها بشكل عام، فإن الثانويات اليابانية توصف فى أغلب الأحيان باعتبارها مؤسسات للامتياز، رغم خضوعها كليا لهاجس الامتحانات (روهلين، 1983). لذلك فإن إحدى الصور الأكثر انتشارا عن الثانويات اليابانية هى صور "جحيم الامتحانات". يعتبرُ اليابان، إلى جانب كوريا والصين، من المجتمعات التى تعرف بالتنافس فى امتحانات من أجل الالتحاق بالمؤسسات التعليمية. فعبارات من قبيل: (education mammas)، أى تكريس الأمهات كل وقتهن للنجاح المدرسى لأبناهن، و(examination hell)، أى جحيم الامتحانات و(juku)، أى الأقسام التى يتم فيها التحضير المكثف للامتحانات خارج الزمن المدرسى، صارت جزءا من معجم الكتب المدرسية باللغة الإنجليزية التى تتطرق للتعليم اليابانى. إن وجود صناعة الامتحانات المزدهرة التى توفر منتجات مرتبطة بهذه الامتحانات نفسها (مثلا: امتحانات تجريبية، كتب مدرسية مرجعية، مؤسسات الدعم أو "الجوكو") يُعتبر حجة لصالح هذه الثقافة.

ينتهى التعليم الإجبارى فى الطور الثانوى الإعدادى، ويواصل معظم التلاميذ الدراسة فى الطور الثانوى التأهيلى. كما يتم ترتيب الثانويات فى سجل التفوق حسب درجة تنافسيتها. وعوض تشجيع هذه التنافسية فى مجال التعليم ركز النقاش الوطنى اليابانى على الكيفية الكفيلة بالتخفيف منها. لقد ساد الاعتقاد بتجاوز الحد المقبول فى مسألة التنافس فى التعليم وأنه ينبغى الحد منها.

وابتداء من التسعينيات، وقبل تطبيق المنهاج الوطنى لسنة 2002، تبلور النقاش المتعلق بتدنى الكفاءات المدرسية، وشرعت بعض الانتقادات فى التأكيد على أن المستوى الدراسى قد تدنى تدنيا كبيرا، وأن جميع الدراسات تبين أن تلاميذ الثانويات التأهيلية اليابانية يدرسون أقل مما يدرسه أقرانهم فى بلدان أخرى، وأن النجاح فى امتحانات الولوج للمؤسسات لم يعد عاملا حاسما للتحفيز. واتهمتْ الجهودُ المبذولة من أجل إدخال ليونة على التعليم اليابانى، ابتداء من سنة 1970، والعمل على التخلى على عدة نقط فى البرنامج... بتمييع المنهاج (إشيكاوا،

2002؛ تسونيوشى، 2004). وتم التركيز من جديد، منذ ذلك الحين، على العناصر الأساسية.

وبينما يعانى التلاميذ بشكل عام، حاليا، من ضغط أقل من الضغط الذى كان يعانيه أقرانهم بالأمس لولوج المؤسسات الدراسية العليا، وبينما تتوفر التخصصات الدراسية على العديد من نقط الولوج إليها... بدأت الانتقادات فى إثارة عدم التشدد فى امتحانات الولوج للمؤسسات التعليمية بالنسبة للجميع، واقتصار ممارسة التشدد فى هذا الموضوع على الذين يخوضون صراعا للالتحاق بالجامعات الأكثر تنافسية. وبالتزامن مع ذلك، يُلاحظ وجود تدنى لمستوى التنافس لدى الطبقات الميسورة فى المراكز الحضرية ذات الكثافة السكانية الأكثر ارتفاعا إبان امتحانات الولوج للمؤسسات التعليمية، ذلك أن الآباء والأمهات فى هذه الطبقات يخوضون صراعا من أجل تسجيل أبنائهم وبناتهم فى الثانويات الإعدادية الخاصة (تسونيوشى، 2013).

يتضح أن هناك تباين واختلاف فى المواقف حول المسألة التعليمية. يتم الحديث اليوم، أكثر من السابق، عن وجود هوة تفصل ما بين الطبقات الميسورة والطبقات الفقيرة، وعن وجود تفاوتات فى الولوج لمؤسسات التعليم الممتاز. لقد انتهى العهد الذى كان فيه اليابانيون يعتقدون أنهم ينتمون جميعا للطبقات المتوسطة.

التعليم فى عالم تسيطر عليه العولمة والتعدد الثقافى:

يحاول التعليم اليابانى اليوم، مثله فى ذلك مثل التعليم فى بلدان أخرى، أن يكوّن المواطنين ويؤهلهم لمجتمع المعرفة على الصعيد العالمى. يتعلق الأمر بالتركيز على التفكير، وبضرورة أن يقوم المدرس بدور جديد هو دور منسق النقاشات عوض أن يكون مجرد ناقل مباشر لمعرفة لا تتغير. إن المساءلة وحل المشكلات والنقاشات هى أمثلة من بين عدة أمثلة أخرى ينبغى الأخذ بها. كما تحظى الاستجابة للمعايير "الدولية" فى كل المجالات، باهتمام وتقدير كبيرين.

المرجع:

Revue internationale d'éducation de Sèvres, L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ? Juin, 2014.

المدرسة الشعبية والبيداغوجية الشعبية

ألان فيرنيو
ترجمة: حسن بيقى

– المبادئ المؤسسة لبيداغوجية فرينيه :

إذا ما عدنا للمقالات الأولى التى نشرها سيلستان فرينيه (Célestin Freinet) سنجد أن توجهه كمناضل بيداغوجى كان واضح المعالم منذ ذلك الوقت بشكل كامل. وبما أن المدرسة القائمة آنذاك لم تكن تتلاءم مع حاجيات الأطفال بوصفها حاجيات "حيوية"، وبما أن الحلول المقترحة من قبل التربية الجديدة غير كافية، فإن الأمر يتعلق بتأسيس"المدرسة الشعبية"، بل "مدرسة البروليتاريا" على أسس مغايرة، وجعل المعلمينَ"مربين بروليتاريين". وهذا ما تعكسه عناوين بعض مقالاته التى نشرها آنذاك (مقال تحت عنوان"من أجل ثورة فى المدرسة" نشر بتاريخ 12 مارس 1921، ومقال آخر تحت عنوان " نحو مدرسة بروليتارية" نشر بتاريخ 15 ديسمبر 1923، ومقال ثالث بعنوان " نحو مدرسة بروليتارية، المرحلة الأخيرة للمدرسة الرأسمالية " نشر بتاريخ فاتح يونيو 1924، ومقال رابع تحت عنوان " نحو مدرسة بروليتارية" نشر بتاريخ فاتح أبريل 1925)(1).

كتب بالحيوية المعهودة فيه فى الافتتاحية التى حررها للعدد الأول من مجلة "L'Educateur prolétarien " (أكتوبر 1930)– وذلك قبل بضعة أسابيع من المؤامرة حيكت ضده بتواطؤ زمرة من المفتشين مما اضطره لمغادرة المدرسة العمومية ما يلى(2):

"ينبغى على المربين الذين قرروا خوض الصراع انتصارا لأفكارهم أن يبادروا إلى مواجهة الواقع الصارم، وأن يفهموا بؤس شعوبهم، وأن يشاركوا فى خوض النضالات مع أولئك الذين يعملون على إرساء أسس عالم جديد، وأن يمنحوا لكلمة تربية، كما نفعل نحن، سعتها وتعقدها، و"حياتها" كاملة. ذلك أن الأمر لا يتعلق فقط بإثارة الأفكار أو الاكتفاء بمجرد الإطلاع على الكتب وتأليفها بقدر ما يتطلب تكوين أجيال تنتظر منا أن نعلمها العمل فى عالم تعتمد فيه التنظيمات الاجتماعية والسياسية باستمرار على جهود التربية. فليكن عملنا إذن منصبا أكثر

من أى وقت مضى على وصل المدرسة بالحياة فى أفق خلق مدرسة بروليتارية. وهذا عمل صحى من أجل الحقيقة يتوجب على المربين المخلصين كافة التعاون من أجل تحقيقه(3).

يعتبر مشروع فرينيه مشروعا سياسيا يضع سبب وجوده وتحقيقه فى مشروع بيداغوجى. يكفى أن يقرأ المرء نصوصه حتى يعلم أنها دعوة ما تفتأ تشجب بلا هوادة المدرسة البرجوازية ووظيفتها المذهبية الإيديولوجية. أى المدرسة التى تعمل على جعل أبنائها "علماء". يمجد الفلاسفة، فضائل العقل والعلم (...)ومع ذلك فقد زال هذا الافتتان بالعقل والعلم، وساهمت فى ذلك الحرب العالمية الأولى كثيرا والتى تعتبر خديعة مريعة" (4).

سوف يندرج مشروع فرينيه ضمن مشروع القطيعة مع المدرسة البورجوازية، يتجلى ذلك من خلال هذه التعابير بالذات: "مدرسة الشعب"، "المدرسة البروليتارية"، "المدرسة الشعبية"، "التربية الشعبية"، وكذا من خلال المجلة الناطقة باسم الحركة (مجلة"L'Educateur prolétarien") ابتداء من 1932. وفى هذا الصدد سوف لن يطرأ أى تغيير على الحظ التحريرى على هذه المجلة مع توالى السنوات: وفى سنة 1979 نشر مجموعة من الكتاب "نصا- بيانا" بعنوان "منظورات فى التربية الشعبية "، يؤكدون فيه مرة أخرى انخراط حركتهم فى توسيع دائرة النضال من أجل بناء مجتمع مغاير: "نحن نطالب بأن يعترف بنا كطرف منخرط فى هذا الصراع من أجل الاشتراكية "(5). وتم التعبير عن "مطالب معهد التعاون للمدرسة الحديثة (ICEM) من أجل تربية شعبية مغايرة "، كما أن الهدف من "مطالب معهد التعاون للمدرسة الحديثة هو بناء مدرسة الشعب"(6) .

كيف يكون بالإمكان الوصول إلى تنظيم جديد لتربية تقوم على أسس من شأنها أن تتيح بشكل ملموس وفعال "تكوين الطفل ليصير إنسان الغد" وتأسيس"تربية تحررية" فى المدرسة ؟ يتطلب الأمر بالنسبة لفرينيه إعادة التفكير فى المنظومة بأكملها، بدءا بالدفاع على أن التفوق لا يستند على الموهبة أو كاريزمية المدرس ولا على قيمة المنهج، وإنما تقوم على"وظيفة الأدوات المستعملة وكمالها والتنظيم التقنى للعمل"(7).

إذا ما عدنا إلى النص الصادر عام 1943 فإننا سنجد فـي المقدمـة أن فرينـي يطالب بمبدأ مدرسة شعبية: "هيّا، اخلعوا معاطفكم والتحقوا بورشنا الكبير الذى هو المدرسة الشعبية "(8). فما هى المبادئ الأساسية التى ينبغى على المربيين الجدد أن يسترشدوا بها فى هذا العمل؟ هناك حركة ثلاثية.

إن هدف التربية لا يمكن أن يكون مجرد النجاح فى الامتحانـات أو الولـوج إلى المهن أو إلى وظائف اجتماعية "مرغوب فيها"، على اعتبار أن مثل هذا التوجه لن يؤدى إلا إلى تكريس الوضع الراهن الاجتماعى والسياسى. والحال أن المدرسة ينبغى لها أن تكون – خلافا لذلك – متمركزة على الطفـل فـى إعانتـه علـى بنـاء شخصيته، وفى نموها وانفتاحها بطريقة متناغمة ومتوازنة.

كيف يمكن تحقيق هذا الهدف؟ يتحقق هذا الهدف عبر مـدخل البيداغوجيـة المعتمدة على عاملين أساسين: الوسط التربوى والتقنيات.

الوسط هو قبل كل شىء "جماعة" منظمـة بطريقـة عقلانيـة، تخـدم الطفـل وتساهم من خلال انخراطه فى ضمان سبل عيشه، ثم هو فضاء منظم بطريقة غنيـة: الهيئات المحلية ومرافقها، وكل ما يمكن توفيره خارج المدرسـة أثنـاء الخرجـات (التنزه، الرحلات..).

ماذا عن الأدوات والتقنيات؟ ينبغى ألا ينظر إليهـا مـن زاويـة تقنيـة أو مـن منظور فعالية تقنية محضة، فبعيدا عن الكفاءات التطبيقية يتوجب على التقنيات(نذكر على سبيل المثال الطباعة لذيوع صيتها) أن تسمح للطفل بتنشئة تربوية طبيعية، حية وكاملة"(9).

ستقود مدرسة الغد فى نهاية المطاف إلى "مدرسة العمل"، بما أن العمل يُعتبر من منظور المادية الماركسية عاملا للتحـرر: "[...] سيصـير العمـل المبـدأ الأكبـر، المحـرك وفلسـفة البيداغوجيـة الشـعبية، بـل النشـاط الـذى تتـدفق فيـه كـل المكتسبات"(10).

أما فيما يتعلق بالمبادئ نجـدها مصـاغة فـى نـص"الثوابـت البيداغوجيـة"، 1964). تنتظم هذه الثوابت حول خمسة محاور:

- احترام طبيعة الطفل.
- مسألة السلطة، الحرية والعقوبات.
- مشكلة التحفيز، النجاح وموضوع العمل.
- التعلم الوظيفي ومنهج "التعلم التلقائي من خلال التجربة" (التعرف التجريبي).
- تنظيم المدرسة.

سوف نستقي منها الثوابت التالية (عددها ثلاثون ثابتا):

الثابت 21 : لا يحبّ الطفل عمل القطيع الذى يكون فيه الفرد منصاعا أشبه بإنسان آلي. وإنما يحب العمل الفردى أو العمل بفريق داخل جماعة تعاونية".

الثابت 24: " تفترض الحياة الجديدة تعاونا مدرسيا، أى تدبير الحياة والعمل المدرسى من قبل المستخدمين، بما فى ذلك المربى" .

الثابت 27 : إننا نعد لديمقراطية الغد عبر ممارسة الديمقراطية فى المدرسة، على أساس أن النظام التسلطى لا يمكن أن يكون عاملا مكونا لمواطنين ديمقراطيين"(11).

إذا كنا غير مقتنعين بما فيه الكفاية بمدى وجاهة هذه المبادئ، فلنتأمل إعادة تعريف البيداغوجية (كما ورد فى العدد الخاص للمجلة الناطقة باسم الحركة "المربى الجديد" الذى نشر بمناسبة الاحتفاء بالذكرى المئوية لولادة سيلستان فريني، عدد 81، 1996) باعتبارها:

- منهجا طبيعيا (القراءة، الكتابة، الرسم، الرياضيات والحساب فى الحياة اليومية، التربية البدنية).
- سيرورة التعلم من خلال "التعلم التلقائي من خلال التجربة" (التعرف التجريبي).
- تقنيات وأدوات (التعبير الشفوى الحر، البحث الحر فى الرياضيات، التواصل، المراسلة، البحث التوثيقى، العمل الفردى).

– تنظيم جماعى للحياة المدرسية (تعلمات اجتماعية ديمقراطية، تعلمات وجدانية، تعلمات سوسيو – وجدانية).

ماذا يمكن أن نستنتج مما سبق؟ توضح هذه النصوص ذات الطابع البرنامجى على دوام المفاهيم القوية لبيداغوجية فرينيه رغم قلة عددها: المنهج الطبيعى، التعرف التجريبى، تقنيات/ أدوات العمل، التنظيم الجماعى للأنشطة المفضية إلى منظورين هما: القسم التعاونى والعمل بالفريق.

تشكل هذه المفاهيم نظاما معماريا، إنها بمثابة العمود الفقرى له، ورغم كون هذه المفاهيم لا تنتمى إلى نفس الطبيعة ولا تنتسب إلى الوضع الإبستمولوجى عينه فإنّ بعضها يتوقف على البعض الآخر:

يحيل البعض منها إلى سيكولوجيا التعلمات عند فيرينيه، والتى هى ذاتها مفاهيم معقدة(12) قام بتطويرها بالخصوص فى"دراسة السيكولوجيا الحسية"، وفى"تربية العمل" و"أقوال ماتيو"، سيما فى السلسلة المخصصة للمنهج الطبيعى(13)، بينما يحيل البعض الآخر منها إلى مفهوم معين عن العمل الاجتماعى، الفاعل، المنتج، مستندا فى ذلك على الأدوات، مؤديا إلى مساعدة وتضامن العمال(مادية فرينيه)(14). وهناك فى الأخير المفاهيم التى تحيل إلى مسألة المعرفة، أى المعارف التى يتوجب على المدرسة أن تعمل فى الوقت ذاته على تجميعها وتشكيلها ونقلها.

ترتكز على هذه النقطة الأخيرة مسألة العلاقة بين الثقافة المدرسية والثقافة الشعبية بقدر ما تعبر فكرة المدرسة الشعبية عن مثال اجتماعى لمدرسة معدة خصيصا لأطفال الشعب، حيث يتمكنون من التعبير عن ذواتهم، وينشرون مواردهم، ويكبرون فى افق مجتمع أكثر حرية وأخوة.

– التربية الشعبية والبيداغوجية الشعبية:

ترتبط موضوعة "التربية الشعبية" وموضوعة "البيداغوجيا الشعبية" بارتباط وثيق وإن كان انفصالهما انفصالا جزئيا. الموضوعة الأولى توجه الإشكالية نحو مشروع سياسى لتكوين الشعب فى أفق التحرر والتقدم الاجتماعى. بينما تطرح

الموضوعة الثانية مسألة طبيعة ونقل المعارف المدرسية للأطفال المنحدرين من الطبقات الشعبية.

– التربية الشعبية:

يؤطر موضوع التربية الشعبية التفكير ضمن منظور مزدوج تاريخي وسياسي.

أشار أنطوان ليون Antoine Léon في كتابه : "تاريخ التربية الشعبية في فرنسا" إلى:

"أن الرغبة في تربية أفراد الشعب تعني أولا وقبل كل شيء بالنسبة للمشرعين الثوريين إعدادهم ليصيروا أفرادا عقلاء ويتأثرون بالقيم الأخلاقية، وليكونوا كذلك قادرين على الدفاع عن الحريات التي اكتسبوها حديثا، وليساهموا في تعزيز قدراتهم العقلية وتنمية قدراتهم المهنية(15).

انتشر مشروع التربية الشعبية في مستهل القرن 19 في ثلاثة اتجاهات: التكوين الثقافي، التكوين الأخلاقي والسياسي، والتكوين المهني. يتيح التكوين الثقافي للشعب القدرة على الولوج إلى المعارف العالمة. في حين ينتظم التكوين الأخلاقي والسياسي حول دائرة القيم والغايات العامة: الحس المدني القومي وتضامن العمال، والأخلاق الاشتراكية الثورية...الخ. في الأخير هناك التكوين المهني الذي ارتبط بفكرة النهوض الاجتماعي عبر تحسين الأوضاع وتعزيزها بالتكوين الدائم في القرن العشرين.

إن الفكرة العامة هي فكرة التحرر من خلال التكوين، بل عبر الوساطة ونقاط الاتصال التي تم إعدادها خارج أو بمحاذاة المؤسسة المدرسية بالمعنى الدقيق للكلمة.

يجب إذن العودة من جديد للتاريخ الطويل وذكر، في الغالب، المؤسسة الخيرية التي أنشئت من أجل التعليم الأساسي، ذي نفس الخيري، سنة 1815(16)، وجمعيات التربية الشعبية المعترف بمنفعتها العامة بموجب قانون غيزو Guizot في 28 يونيو 1833، حيث تعلق الأمر بمسألة محو الأمية، وتوفير المهارات الأساسية

للحساب أو المعارف التطبيقية (القياسات، المحاسبة) المطلوبة للتطبيقات الاقتصادية والاجتماعية الصاعدة.

كما لا ينبغى أن يفوتنا ذكر عصبة التعليم التى تشكلت فى عـام 1866. ومـع حلول القرن العشرين لابد من استحضار حركات للتربية الشعبية التى تشكلت زمـن الجبهة الوطنية(17) وما بعد مرحلة التحرير(18).

كانت الفترة بمجملها متاثرة باتجاهات عميقة: تعزيز ومحاولـة تحقيـق المثـل العليا للعدالة والرفاه عبر التكوين. بيد أن هذه الاتجاهات ستتأثر جـراء الخلافـات الصارخة بين النماذج المتأثرة بالفكر"الاشتراكى وبنيات التربية الشعبية المؤطرة من قبل الدوائر الكاثوليكية.

بالنسبة للاتجاهات الأولى، سوف يتم التركيز على أفكار التعاون المتبادل بين العمال، وعلى استقلالية الطبقة العاملـة مقارنـة مـع الطبقـات الاجتماعيـة الأخـرى وإمكانياتها فى التربية الذاتيـة ضـمن منظـور يـروم إلـى تحريرهـا. أمـا بالنسـبة للاتجاهات الثانية يتعلق الأمر فى الأصل بأعمال خيريـة لصـالح الأطفـال الفقـراء واليتامى من أجل إعطاء تكوين للمتعلم، ثم تحسين الوضع الاقتصادى والاجتماعى للأفراد على أساس الجهد والمساعدة وإحلال التوافق بين الطبقات الاجتماعية فـى آن معا.

وبصفة إجمالية، فإن الاندماج الاجتماعى وتخليق الطبقات الشعبية يتساوقان جنبا إلى جنب حتى فى الأوساط الجمهورية واللائكية. لذا تعتبر التربيـة الابتدائيـة الوسيلة الوحيدة والحقة للتربية على كرامة الإنسان لكافة أفراد النوع البشرى. لكـن من الناحية الاجتماعية والسياسية ينبغـى تعلـيم الطبقـات الكادحـة علـى إشـباع حاجاتها دون المساس بالتراتبية الاجتماعية. يصدق هذا الأمـر علـى شـريحة مـن المحسنين مع بداية 1815(19)، وظل الأمر كذلك حتى نهايـة القـرن التاسـع عشـر. مثلا: مكتبة أصدقاء تعليم الدائرة الثالثة بباريس، التى تأسسـت فـى دجنبـر 1861، نصت فى قوانينها على أن الكتب التى ستوضع رهن إشارة عمـوم الشـعب يُتـوخى منها تنمية "الأفكار السليمة والمشاعر الطيبة" داخل الأسر(20).

- فكرة البيداغوجية الشعبية:

تتموقع البيداغوجية الشعبية ضمن استمرارية مشروع التربية الشعبية، غير أنها تستجيب أيضا لانشغالات أخرى، وتُحدث قطائع جديدة.

إنها تتطابق إجمالا مع مشروع مدرسة الشعب من أجل الشعب لكنها تتعلق أيضا باهتمامات خاصة، تتمثل فى الاعتراف للثقافة الشعبية بمناهج بيداغوجية خاصة بها: إن هذا المبدأ أستحدث قطيعة عميقة فى الإشكالية، قطيعة سياسية وإبستيمولوجية، والتى لخصها جاك رانسيير Jacques Rancière ، مستحضرا شخصية جوزيف جاكتو Josef Jactot، فى العبارة التالية: " نعلم الفقراء القراءة فى كل المكان ، لكن لا نعلمهم فى أى مكان أن بإمكانهم أن يتعلموا من تلقاء أنفسهم"(21). لذلك، يمكن لفكرة البيداغوجية الشعبية أن تستهدف حصول الوعى بالذات لدى الأطفال، كذات للمعرفة وكذات حرة. يكتمل مشروع التحرر عبر التعليم ضمن مشروع التحرر الذاتى. كما أن معاينة إفلاس المدرسة والفشل المدرسى للأطفال من أصول شعبية تحيل إلى موقف مزدوج يتمثل فى التنديد والتجديد أو تحيل بطريقة أوضح إلى مشروع ابتكار بيداغوجية "جديدة" من أجل مدرسة حديثة (أو "ثورية" بشكل جذرى).

لكن أن يسعى المرء إلى تأسيس بيداغوجية شعبية للأطفال من أصول شعبية ليس أمرا مؤكدا فى حد ذاته. ففى بحثه الميدانى الذى أجراه ما بين 1969–1974 مع أسر عمال مناجم الفحم الشمالية والمعلمين الذين كانوا يشرفون على استقبال أطفالهم، أشار جاك تيستانيير Jacques Testanière ، إلى أى مدى تضافُ مسألة البرامج السيئة التأقلم، إلى تلك الخاصة بالانضباط. صحيح أن غالبية العائلات تتحلى "بإرادة طيبة"، وتعترفُ بأن الدبلوم هو ملاذهم المفضى إلى"ضمان المستقبل"، و"الزاد" الضرورى للحصول على وظيفة، لكن "تم إهمال الأطفال" لعدم وجود من "يهتم بأحوالهم"، وبدون "تعليمهم الانضباط". علما أن الأطفال "المنتمين للطبقة الشعبية" غير "قابلين للتطويع بسهولة" ويُعرفون بحدة "العصبية والحنق". وهذا ما يجعل المعلم يصطدم بنوع من"المقاومة اللاواعية ضد الفعل البيداغوجى" من جانب التلاميذ. فالعائق الأول الذى ينبغى تجاوزه، حسب رأى أحد الشهود، هو السعى إلى"إنجاح التثاقف فيما بينهم"، وينبغى العمل على جعلهم

"يتوافقون مع النظام المدرسي". من الواضح، حسب تيستانيير، أن "المدرسة لا تمارس إلا تأثيرا ضئيلا على تلاميذها"(22). لذلك "ينبغي أن نعرف كيف نأخذ بزمام أمورهم".

علاوة على ذلك يعلمنا التاريخ أن أطفال الشعب كانوا دوما متمردين على التمدرس، بل كانت إحدى المشكلات الأولى، منذ قوانين غيزو إلى مدرسة جول فيرى، منصبة ببساطة على مشكلة إحضار أطفال الفلاحين وأبناء العمال إلى المدرسة. كانت"المدرسة والعمل لا ينسجمان فيما بينهما بشكل جيد". كما أبان لنا التاريخ أيضا أنه حتى وإن قبلوا بالتعليم الإلزامي فإن إقبالهم على المدرسة لا يكون في غالب الأحيان إلا بدافع رغبة مزدوجة: أن يخضعوا له بأقل قدر ممكن، والخروج من المدرسة في أسرع وقت ممكن. إنهم "مجبرون على استعمال الحيل التي يمكن تخيلها بغرض الاعتراض أو على الأقل التمويه على إلزامية التعليم [...] يتظاهر البعض منهم بأنهم مرضى[...] والبعض الآخر يجدون ضالتهم في الوصول إلى المدرسة في وقت متأخر قدر الإمكان[...] أو يهربون إلى مكان ما وهم في الطريق إلى المدرسة"(23).

تؤدي القيود المفروضة على التمدرس أيضا إلى أشكال "المقاومة الداخلية". فالمتعلمون يتعلمون داخل المدرسة أشكالا من الضجيج الغوغائي، وينقلوها من جيل لآخر(24). وبما أنهم مزعجون ولامبالون ووقحون، يتحدون التوبيخ والعقوبات فإن السؤال الذي يفرض نفسه هو التالي: "ألا ينبغي إخضاعهم قبل تعليمهم أي شيء؟ "(25).

يحق لجان تيستانيار أن يتساءل: هل البيداغوجيا الشعبية ممكنة ؟ أية عوائق ينبغي تجاوزها؟ وما هي الشروط التي ينبغي أن تستوفيها هذه البيداغوجيا؟ وهل يمكن أن تعترف المدرسة بوجود ثقافة للشعب(26)؟.

– المدرسة الحديثة والبيداغوجية الشعبية حسب فرينيه:

يموقع مشروع فريني وتجربة "المدرسة الحديثة" التفكيرَ في صلب حركة مزدوجة :

أ- التنديد بالوضع الذى كانت تشتغل فيه المدرسة إبان سنوات العشرينات فى فرنسا ورفضه.

ب- إرساء شروط مدرسة مغايرة تأخذ فى الحسبان خاصيات ومصالح المتعلمين المنحدرين من الطبقات الشعبية.

إن انفتاح المدرسة على الثقافة الشعبية يمر على وجه الخصوص، عند فرينيه، عبر شعار"مزيدا من الكراسات "، إنها الصيغة التعبيرية التى كانت فى البداية عنوانا لمقال صدر فى جريدة "كلارتيه" عام 1925، ثم ستصير فيما بعد موضوعا لكتيب بعنوان"مزيدا من الكراسات المدرسية " عام 1928(27).

إن ما تم التنديد به ورفضه هى بعض أشكال أو خصائص الثقافة المدرسية كالتجريد، والفكر التوفيقى، الإفقار، نزع الطفل من وسطه الطبيعى، تكديس ذاكرته باحتقار التجربة المباشرة. إجمالا إنها مدرسة للشحن، مضادة للطبيعة، مدرسة تستبدل الحياة بالميكانيكا(الآليات)(28).

لكن هذا الخطاب الاستنكارى يتقاطع مع التعارض بين ثقافتين ويرتكز عليه: ثقافة العلم (أو أشباه العلوم) والتقنيات، والثقافة التى تنعت "بالنزعة الإنسانية القديمة"، أى "الثقافة الشعبية الموروثة عن الماضى"، أى نوع من"اللعب الأصيل الذى مارسه الذكاء الإنسانى"(29). إن هذه الثقافة العميقة" هى التى ينبغى على المدرسة العثور عليها، وأن تكون امتدادا لها، وأن تعيد تفعيل وتنفيذ مبادئها وتوجيهاتها. إنها فكرة لثقافة حدسية، حسية، ذاتية، ترتكز على خبرة الحياة ومجال القرب والفعل البشرى وقدرات الأفراد: قدرة الراعى على معرفة الطقس، قدرة الفلاح على معرفة النباتات وحاجياتها، قدرة الميكانيكى على معرفة أعطاب الآلات ومهارته فى الترميق الفعال،..إلخ (30). يتعلق الأمر إذن بممارسة التفكير فى مدرسة "المدرسة الحديثة "(31)، والتى من شأنها أن تمنح الإرادة والمبادرة والخيال والتجربة الملموسة مكانتها الكاملة.

إن شعار "المزيد من الكتب المدرسية " يعنى إذن فى الخطوة الثانية إرساء المدرسة على ثقافة مغايرة، خصوصا الثقافة الشعبية، مثل ثقافة القرية، ثقافة العائلات، الثقافة التى انغمس فيها الأطفال منذ نعومة أظافرهم. إنها الثقافة المغايرة

التى وصفتها إليز فرينيه (Elise Freinet) بشكل جيد فى كتابها "ميلاد بيداغوجية شعبية" الذى جاء فيه:

"يتعلق الأمر بالنسبة لنا بالبحث فى حياة القرية وفى محيط المدرسة عن العناصر الأساس لهذه التربية الجديدة [...] بل سنذهب عند النجار والحداد والخباز[...](32).

يلاحظ الأطفال، ويدونون ويحررون تقارير وبطاقات ونصوصا للصحيفة المدرسية.

يُتوّجُ هذا التوجه البيداغوجى "بمكتبات العمل" انطلاقا من سنة 1932(33). أما مبدأ مكتبات العمل فهو كما يلى: هى عبارة عن كراسات صغيرة، تم إعدادها بمبادرة قسم ما وأحيانا بتعاون مع أقسام دراسية أخرى، تصاغ انطلاقا من أسئلة الأطفال، من تقارير عن التجربة، ومن بحوث توثيقية والتى من شأنها أن تكمل المعارف المكتسبة على نحو فورى. والهدف هو أن نحافظ للمعرفة على شكلها الحيوى، ونحافظ على الفضول والبحث الميدانى فى صيغتهما الأولية. إن المسلمة النظرية الضمنية هى التربية الجديدة والبيداغوجيات الفعالة التى تستند فيها المعرفة على التجربة وفعالية الذات. وبناء التعلمات، من منظور فرينيه، على أساس تجربة الوسط، والثقافة المحايثة.

إذا تفحصنا المجموعة الأولى لمكتبات العمل سوف نجد أن الأعداد التى تتطابق مع هذا الموضوع هى كثيرة جدا(34)، ومن الأمثلة على ذلك: "فى المراعى" (عدد 4)، "كثبان غاسكون الرملية" (عدد 9)، "مصنع المعادن فى اللورين" (عدد 57)، "المحصول الزراعى" (عدد 73)، "فى المنجم"(عدد 150). الخ... وهذا مقطع من كراس بعنوان: "جبنة سويسرية" (عدد 109، أبريل 1950) من إعداد أطفال قسم فى جورا:

هل سبق أن تذوقت قطعة لذيذة من الجبنة السويسرية؟ ربما رأيت فى المحلات التجارية أو فى محلات صنع الجبنة عجلات طحن ضخمة تشبه عجلات السيارة [..] لكن هل سبق لك أن فكرت فى العمل الضرورى من أجل تحويل كميات هائلة من الحليب إلى أجبان ذات أحجام كبيرة؟ إنه العمل الذى سيعرفك

إياه أطفال منطقة فرانش كونتى، هذه هى جبنة جورا(35). أليس منزلنا الخشبى جميلا بسقفه الأحمر وواجهته الصفراء الصدئة ونوافذه المزدانة بأزهار الجيرانيول إبان فصل الصيف. [...] هنا حيث المزارعون يجلبون الحليب صباح مساء فى سُطول قدور وأوعية بلاستيكية.

الملاحظة الأولى : نحن هنا داخل الثقافة القريبة جدا من المدرسة مثلما هو الحال عندما نعالج المعدن فى المصنع المعدنى أو فى صيد الأسماك.

الملاحظة الثانية : إذا نظرنا إلى الكيفية التى حُرر بها النص، أسلوبا وبلاغة، فإننا نكون بذلك ضمن الاستعمال المدرسى للغة. يقوم المؤلفون بزرع الديكور بطريقة توقظ الفضول فى القراء، وتقديم وصف تقنيات صناعة الجبنة، وبالتالى يتم وضع الحكاية موضع الفعل. أكيد أنه سيخطر فى ذهننا كتاب "طواف طفلين حول فرنسا"(36) (الكتاب المدرسى الذى ألفته أغسطين فوييه ونشرته باسم مستعار هو ج. برونو)، الذى نسج على منوال سردية مماثلة. إذ يكون القارئ طيلة هذا السفر وعبر مسار المقاطعات الفرنسية مشاركا فى هذا النوع ذاته من الاكتشاف البنائى، وفى هذا النوع ذاته من السرد. علاوة على ذلك سوف نعثر فيها على وضعية مماثلة (فى الفصل 38) عندما قرر جوليان زيارة مصنع جبنة جورا.

يمكن أن نستحضر العديد من الكتب أو الكتب المدرسية إبان الجمهورية الثالثة، والتى تؤكد انتشار هذا "النمط من التأليف": كتب القراءة المسترسلة مثل "بيير وسوزيت"(37)، النصوص المختارة، أو كتاب "فرنسينيه"(38) لنفس الكاتبة ج. برونو.

يستحق العنوان الأخير تحليلا أكثر دقة. يحكى الكتاب عن قصة شاب منحدر من عائلة معوزة وفد إلى معمل الأثواب كمتعلم، وبفضل تحليه بالشجاعة ورجاحة العقل، سيصبح تحت رعاية مدير المصنع : هو"عامل شاب ذو تكوين وذكاء وطيب على حد سواء "(39). هناك ضمن هذا المنظور أيضا كتاب"طواف طفلين حول فرنسا" (لمؤلفته ج برونو) الذى يدل على التملك التدريجى لإقليم تُجلب منه الموارد والثروات من أجل إثارة حب الوطن فى القارئ الشاب، كما نجد فى "فرنسينيه"، او فى "بير وسوزيت" أو فى مكتبات العمل، التعريف بالمهن

وتعلمها المبكر. ويعتبرُ كتاب "بيير وسوزيت" نموذجيا فى تسلسل فصوله : بيار مع عائلته، بيار التلميذ، بيار المتعلم، بيار العامل....، حيث نرى أن المدرسة تضمن الانتقال من مرحلة إلى أخرى مع عالم الشغل وتوفر فى الوقت ذاته التكوين الذى يمكن من النجاح. ومن ناحية أخرى، إذا كان على "فرنسينيه" أن تغادر المدرسة قبل إكمال تمدرسها من أجل إعانة أمها ماديا، فإن فوائد التكوين سيتأتى لها من خلال الدروس المسائية التى ستتقاسمها بنت المدير معها تقديرا لحسن تصرفاتها.

الملاحظة الثالثة : يمر تمفصل الثقافة المدرسة والثقافة الشعبية، ضمن هذا الإطار،عبر التعريف بمختلف المهن. هذه المهن هى مهن الشعب: النجار، الخباز، الحداد، عامل فى المناجم، عامل فى المعادن أو النسيج، هى فى الوقت ذاته مهن متقاربة (سبق للطفل أن كانت له معرفة بها عن قرب) وحديثة التكوين (فى أشكال الكتابة المدرسية).

الملاحظة الرابعة : هكذا ستكون بين الثقافة المدرسية والثقافة الشعبية إحالة مزدوجة للاعتراف وإعادة التدوين، وخلخلة السياق وإعادة تركيبه، أو إعادة الكتابة. إن إعادة التركيب وخلخلة السياق هما اللذان يتم إنجازهما فى فضاء المدرسة باعتباره فضاء مشروعا.

نجد هذا الأمر واضحا جدا عند فرينيه فيما يتعلق بمسألة اللغة. فمن جهة ينبغى على النص الحر مراعاة كلام الطفل، وأن يفتح له فضاء للتعبير، ويمكنه من الحرية التى تحرمه المدرسة منها، لكن من جهة أخرى يظل هاجس تعلم لغة سليمة دوما حاضرا فى أفق الاهتمام بلغة جميلة، أى بلغة أدبية: بدليل أن النص الحر يجد تعبيره الكامل فى النص الشعرى(40).

الملاحظة الخامسة: تستمد المدرسة، فى إطار استهداف التربية الشعبية، قواعدها ومشروعية غاياتها من التكوين ضمن مراعاة الثقافة الشعبية وإعادة تملكها فى إطاراتها الخاصة بها، وضمن هذه الحركة القائمة على زحزحة الإطار وإعادته يجد الأطفال طرائق الولوج إلى الثقافة العالمة. سجل جاك ومونا أزوف، فى الفصل الذى خصصاه "لأماكن الذاكرة فى طواف طفلين حول فرنسا" جملة من

الملاحظات منها: أن نمزج دروس الحياة بدروس الكتب، نحن لا نفوز أبدا بنبذ التعلم، وأن التجربة المعاشة تعدل التجربة الثقافية(41).

هكذا تمارس المعارف المدرسية والمعارف الشعبية نوع من المراقبة على بعضها البعض. ففى هذا التعالق السارى بينهما يفتح التكوين الطريق إلى التقدم الاجتماعى.

يرى جاك رانسيير، فى تعليق له على أطروحات برودون وراسبايل حول تربية الشعب، أن " نظرية تحرير الفقير تتشكل من لقاء بين فضاءات العلماء والفضاءات الشعبية "(42). ففى الخيارات البيداعوجية لفرينيه، يتم إنجاز هذا التقاطع فى مجال البحث، فى النص الحر، فى التراسل المدرسى، فى مكتبات العمل، وفى مصادر التوثيق (جذاذات منجزة من قبل المعلمين، أو فى العمل فى الورش).

الملاحظة السادسة: إذا ما نحن قبلنا تحليلاتنا السابقة، والنماذج المقترحة من قبل بيداغوجيا فرينيه (نموذج، عرض المهن)، والمناهج التى تتوافق معها سنجد أن الفكرة التى تنتظم حولها التربية الشعبية والبيداغوجية الشعبية هى فكرة "العمل". بهذا المعنى يراد لبيداغوجية فرينيه أن تكون فعلا بيداغوجية عمل، بل إن مدرسة فرينى تعلن عن نفسها صراحة بأنها "مدرسة العمل".

يعتبر هذا المفهوم مفهوما محوريا. العمل هو المبدأ من حيث كونه يلبى رغبات نشاط الكائن الإنسانى، ولأنه إبداعى، إنتاجى، و"فرح حيوى"، ولكونه المنفذ لقدرات ذكاء الشخص. وبهذا يكون العمل قيمة بما أنه المصدر والمحرك للتقدم وطريق إلى التحرر والتضامن. إن "الأخوة الحقيقية هى أخوة العمل"(44). وعليه فإن التوجه العام لحركة فرينيه حول هذه النقطة بالذات لم يطرأ عليها أى تغيير: يمكن أن نقرأ ذلك فى أحد نصوصه الحديثة (1979): "ينبغى للتربية أن تجد محركها الأساسى فى العمل المبدع، العمل المختار على نحو حر ومسؤول"(45).

الخلاصة :

كان جواب فرينيه واضحا حول المسألة التى طرحت من لدن جان تيستانيار: إن إرساء بيداغوجية شعبية من أجل مدرسة شعبية هى مسألة ممكنة، غير أن الأمر يتطلب توفر جملة من الشروط، بإمكاننا أن نميز من بينها خمسة شروط أساسية:

– ينطوى تقليص الفجوات القائمة بين الثقافة المدرسية والثقافة الشعبية على قطائع أخرى قوية داخل المؤسسة: المزيد من الكتب المدرسية، المزيد من الدروس، العمل الحر، القسم التعاونى...، حتى لا أذكر إلا التقنيات البارزة.

– تعتبر الثقافة المدرسية والثقافة الشعبية موضوع تضمين مزدوج من إعادة التملك وإعادة التدوين المتبادل. يمكن للمجالين، ضمن هذه الإحالة المزدوجة على بعضهما البعض، أن يجدا إمكانية الالتقاء فيما بينهما. لكن هذه السيرورة لا يمكن أن تكون فعالة دون وجود الوسائط المؤسساتية والبيداغوجية التى من شأنها إتاحة التحقيق الملموس والفعال، أى كل ما دأب فرينيه على تسميته ب "التقنيات".

– إن مسألة المشروعية (الشرعنة) ليست مسألة واضحة: تستمد التربية الشعبية والبيداغوجيا الشعبية مشروعيتهما من الثقافة الشعبية (الثقافة الشعبية تمارس لعبتها فى نفس الوقت كنقطة انطلاق، "منبع حى" للتعلمات، وكقيمة). لكن هذه الأخيرة ينبغى لها كذلك إيجاد أشكالها من إعادة التدوين فى الفضاء المشروع للمدرسة.

– هكذا يكون من منظور التربية الشعبية مفهوم الثقافة الشعبية مشروعا اجتماعيا وسياسيا أكثر منه معطى إتنوغرافيا، بل إنه مبدأ للقسم التعاونى الذى سيصير مركز ثقل المجموع.

– فى الأخير أضحى ممكنا ربط العلاقة الديناميكية بين المجالين، فمن جهة يتم عبر نظام الإقصاء كما سبق أن رأينا من قبل، ومن جهة أخرى يتم من خلال تداول موضوعاتى للمفاهيم مثلما هو الشأن بمفهومى "العمل" والمهنة "(فى الأمثلة التى سبق أن صادفناها). تحتل هذه المفاهيم مكانة التنسيق فى تنظيم مجموع العناصر، وذلك وفق ثلاث مستويات: تتيح التمفصل بعضها مع بعض فى

مختلف المستويات الموضوعاتية، تتوفر على وظيفة وصفية للضبط، وتمارس دورها كقيم (بيداغوجية وسياسية).

الهوامش :

1- Cf. G, Piaton, La Pensée pédagogique de Célestin Freinet, Toulouse, Privat (Nouvelle Recherche), 1974, p.240.

2- يمكن الإحالة إلى سردية Elise Freinet حول قضية "Saint-Paul"الواردة فى كتاب"ميلاد بيداغوجيا شعبية"، باريس، ماسبيرو، 1969، ص171 - 200، وإلى تعليق Henri Peyronieفى كتاب : "البيداغوجيا والتحرر Paris, Hachette éducation,1999, p.41-43"

3- L'Educateur prolétarien, n°1, octobre 1932. Voir aussi le Télémaque, n°7-8, octobre 1996, p. 121-126.

4- سيلستان فرينى من أجل "المدرسة الفرنسية الحديثة، دليل عملى من أجل تنظيم المعدات،التقنيات والبيداغوجية للمدرسة الشعبية"، أكتمل عام 1942، نشر فى بلجيكا عام 4194، تم فى فرنسا عام 1946، أعيد نشره سنة 1966 تحت عنوان"من أجل مدرسة للشعب" (باريس، ماسبيرو). القولة مأخوذة من صفحة 13 .

5- Perspectives d'éducation populaire, Collectif ICEM - Pédagogie Freinet, Paris, Maspéro, 1979, p.171.

6- Ibid., p.219 et 220.

7- C. Freinet, Les Techniques Freinet de l'Ecole moderne, Paris, Colin Bourrelier, 1964, p.100.

8- C. Freinet, pour l'école du peuple, p.15.

9- Ibid., p.20.

10- Ibid.

11- C. Freinet, Les Invariants pédagogiques [1964], Paris, Maspéro, 1969, p.167-169, 173.

12- تضم هذه السيكولوجية، ذات النزعة التلفيقية والمفتقرة إلى النقد، إرثا حيويا.هى بلا شك تمتح من فكر سبنسر) Spencer حيث نجد هذه المؤلفات حاضرة بقوة فى المدارس العليا مع مطلع القرن)، وكذلك بشكل صريح فى أعمال بياجيه Piagetوسكينر Skinner ومواضيع أخرى مستمدة من ديكرولى، مونتيسورى، ديوى، كلاباريدDecroly Montessori، Dewey،Claparède، كان هؤلاء بدورهم يعرضون أطروحاتهم الخاصة عن التيارات الكبرى لعصرهم.

13- تحت عنوان "المنهج الطبيعى" نشرت منشورات Delachaux et Niestlé وبمبادرة من إليز فرينيه" Elise Freinet تعلم اللغات" (الذى يحتوى نص المنهج الطبيعى للقراءة 1947)، "تعلم الرسم وتعلم الكتابة" (1968، 1969، 1970).

14- Cf. Les pages consacrées par Élise Freinet au « matérialisme scolaire » dans Naissance d'une pédagogie populaire, p.44.

15- A. Léon, Histoire de l'éducation populaire en France, Paris, Nathan, 1983, p.9.

16- Cf. F. Jacquet-Francillon, Naissance de l'école du peuple, 1815-1870, Paris, Éditions de l'Atelier, 1995, p.53 sq.

17- كانت مآوى الشباب معمولا بها منذ إنشائها من قبل Marc Sangnier ثم أستانفت فى شكل معلمنة فى فيدرالية Leo lagrange ، وكشافة فرنسا، و) CEMA مراكز التدريب على مناهج التربية النشيطة(...إلخ.

18- La Fédération des MJC, Les Francs et Franches Camarades (Francas) l'UCPA, etc.

19- تعود أصالة الإشكالية المدرسية للمحسنين سنة 1815 فى نهاية المطاف لهذا التمفصل بين خطاطة أخلاقية كونية وخطاطة سياسية تقوم على التمييز بين الأفراد بناء على الفوارق الموجودة بينهم " F.Jacquet-Francillon Naissance..P92

20- Cf. M. Pascale, « La bibliothèque des amis de l'instruction du IIIe arrondissement », in Les lieux de mémoire, I. La République, P. Nora (dir.) , Paris, Gallimard, 1984, p.323-351.

21- Rancière, « Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre », in Les sauvages dans la cité, Seyssel, Champ Vallon, 1985, p.43.

22- J. Testanière, Les Enfants des milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible ?, thèse de doctorat d'État (non publiée), Université René Descartes, Paris V, 1981, 2 vol., p.126-130.

23- Cf. F. Jacquet-Francillon, Naissance…, p.196.

24- Cf. P. Boumard, J-F. Marchat, Chahuts, Paris, A. Colin, 1993 et E Prairat, Éduquer et Punir, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1994.

25- Réponse d'un instituteur de l'enquête. Cf. J. Testanière, Les enfants…, p.127.

26. Ibid., P.26-31.

27- Cf. L. Bruliard, G. Schlemminger, Le Mouvement Freinet des origines aux années quatre -vingt, Paris, L'Harmattan, 1996.

28- Cf. C. Freinet, L'Éducation du travail [1947] , Neuchâtel, Délachaux et Niestlé, 1967 ; Les Dits de Mathieu, Neuchâtel, Délachaux et Niestlé, 1959.

29- C. Freinet, L'Éducation du travail, p.18 et 49.

30- Cf. C. Freinet, Les Dits de Mathieu, L'Éducation du travail, passim.

31- لقد تردد فرينيه لمدة طويلة فى تسمية مدرسته. ازدهرت مشاريع التجديد بل ومشاريع تجعل المدرسة تقوم بدور ثورى فى القرن العشرين: "المدرسة الجديدة" (انطلاقا من حركة التربية الجديدة 1921)،"المدرسة النشيطة(1922 (Ferrière ،"مدرسة العمال (Kerschensteiner, " .(Makarenkoاستعمل فرينيه، فى سياق صراع إيديولوجى وبالخصوص فى المقالات، عبارة "مدرسة البيروليتاريا"(1924) أو "مدرسة الشعب" (1928).وبالفعل يدل نعت "حديث" على إرادة فى إحداث قطيعة مع الممارسات "القديمة" للمدرسة، تتجلى هذه القطيعة فى "التقنيات" البيداغوجية: أطلقت الحركة على نفسها اسم "المطبعة فى المدرسة"، ثم نظمت نفسها حول "المعهد التعاونى للمدرسة الحديثة" الذى كانت مهمته هى نشر أدوات بيداغوجية جديدة.

C.F.L Bruliard et Schlemminger ce mouvement Freinet p133

32- É. Freinet, Naissance d'une pédagogie populaire, p.28.

33- ظهر 150 عدد من الكتيبات عام 1950. مع الحرب توقفت عن الصدور. فى البداية كان العدد يصدر بشكل متقطع، تقريبا كل نصف شهر مع استئناف الأعداد فى سنة 1946. لا يزال المنشور دوما موجودا، فى سنوات السبعينات، وقد تم إكمال (BT2) بالنسبة للمدارس الثانوية و BTJبالنسبة لأقسام الحضانة.

34- تقريبا الربع بالنسبة ل 150 عدد. أما الربع الآخر تدور موضوعاته حول الدراسات التاريخية، ما تبقى موزع بين العلوم الطبيعية، الجغرافيا والتقنيات .

35- هذا المقطع من النص المجاور لصورة المنزل الخشبى الذى تصنع فيه "الجبنة السويسرية"

36- G. Bruno, Tour de France par deux enfants, Paris, Belin, 1877. On se reportera utilement à l'étude de J. et M. Ozouf dans les Lieux de mémoire, I. La République, p. 291-321.

37- F. Thomas, Pierre et Suzette, Paris, Revue de l'enseignement primaire (Bibliothèque d'éducation), 1897.

38- F. Bruno, Francinet, Paris, Belin, 1870.

39- Ibid. p. 360. Cf. également A. Vergnioux, « La récompense », Le Télémaque, n°14, 1998, p. 15-21.

40- Cf. sur ce point P. Clanché, L'Enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre, Paris, Le Centurion, 1988, et infra, chapitre « Le texte libre».

41- Les lieux de mémoire, I. La République, p.294.

42- J. Rancière, « Savoirs hérétiques… », p.48.

43- Cf. en particulier C. Freinet, L'Éducation du travail, p.114: «L'éducation trouvera son moteur essentiel dans le travail »

المرجع:

CINQ ÉTUDES SUR CÉLESTIN FREINET, Alain Vergnioux, Éditeur : Presses universitaires de Caen, Collection : Sciences de l'éducation, Lieu d'édition : Caen, Année d'édition : 2005, Publication sur OpenEdition Books : 30 juin 2017

علاقة البيداغوجية بالسياسة حسب فرينيه

جون هوساى
ترجمة: حنان قصبى

لا وجود لمدرسة خارج مجتمعها. لذلک تنخرط المدرسة فى مشروع وفى واقع سياسيين محدّديْن. ومع ذلک ليس لكل بيداغوجية بالضرورة مشروعا سياسيا صريحا، حتى وإن ساهمت فى القيام بوظيفة سياسية. بل من الممكن القول أن للبيداغوجية عموما وظيفة مُحافظة. لكن بعض البيداغوجيات تربط، على العكس من ذلک، ربطا مباشرا ما بين البيداغوجية والسياسة، ولا تكتفى بانتظار تغير المجتمع لتغيير البيداغوجية. وتزعم أنها تشرع فى تغيير المجتمع بتغيير المدرسة. ويُعدّ سليستان فرينيه من بين هؤلاء. فكيف يربط فرينيه بين البيداغوجية والسياسة؟ وهل للعلاقة بينهما حدود؟

اختار فرينيه الاشتراكية مذهبا له عن إرادة وتصميم. لذلک يرى أنّ على المدرسة الرأسمالية التى هى آخر مرحلة فى تاريخ التربية أن تترک المكان لمدرسة البروليتاريا. ويرى أن البيداغوجية التقليدية ليست إلا الصيغة المدرسية للرأسمالية: فالتعطش للامتلاک (عن طريق النهب عند الضرورة) والرغبة فى السيطرة (باستعمال القوة التى تقننُ اليوم العمل الاجتماعى) يتطابقان مع حالة نفسية مشابهة فى المدرسة هى رأسمالية الثقافة(1).

يرتكز فرينيه على بيستالوتزى (Pestalozzi) وفروبل (Frobel) والبيداغوجيين الألمان من أجل تمجيد مدرسة العمل الحرة والإنسانية.

إن انحطاط وموت المدرسة هما نتيجة لتطور الرأسمالية. وأمام هذا الإفلاس، تتضح خطورة تربية تتناقض مع التقدم الإنسانى: نلاحظ أنه لم يعد كافيا تطويرُ وتحسينُ وإصلاحُ التعليم، بل يجب تغييره تغييرا ثوريا(2).

ينطلق فرينيه فى بناء تصوراته من النضال السياسى والاجتماعى، فهو لا يرى نفسه مربيا ملتزما بقضايا معينة يمتهن مهنة التربية فقط وإنما يعتبر نفسه مربيا بروليتاريا. وبعيدا عن الرغبة فى تكييف الطفل مع المجتمع من خلال مدرسة جديدة، يعرّف ممارساته البيداغوجية كقطيعة مع المجتمع الحاضن لهذه المدرسة.

وتفسرُ إرادتُه فى القطع مع المدرسة البرجوازية جزءا من الصعوبات التى اعترضت محاولته ومحاولات أتباعه فى إيجاد جذور راسخة فى المدرسة العلمانية: فهم لا يحبون المحاولات الإصلاحية من أجل تربية جديدة ذات توجه اجتماعى ديمقراطى. يستشهدُ فرينيه فى أغلب الأحيان بفورييه (Fourier) وبرودون (Proudhon)، ولا ينبغى أن ننسى أنه كان من الأوائل الذين زاروا الاتحاد السوفييتى للاطلاع على المكتسبات البيداغوجية للثورة. إن التربية الصادرة عن مجتمع طبقى تفرض على المرء اختيار خندقه: كان فرينيه يريدُ أن يكون مربيا بروليتاريا وكان يصرح بأنه مربى بروليتارى يتحمل مسؤولية بناء تصور لمدرسة جديدة شعبية تهدف إلى تكوين رفاق قادرين على القيام بوظائف سياسية ونقابية أو تعاونية لخدمة الشعب.

ينبغى إدانة المدرسة فى صيغتها الحالية، فالبيداغوجية التقليدية لا تُعِدّ الأطفال لمواجهة الحياة، وبالتالى فهى لا تخدُم الحياة: إنها تدفع المتعلم للانعزال والابتعاد عن الواقع، والتواجد كعالم مغلق له أسراره وقداسته، وتزرع بذور الموت من خلال مذاهب التقليد الجامدة (السكولائية). وينبغى أن ندين المدرسة كما تقدم نفسها فى أغلب الأحيان: فالتربية الجديدة تبحث عن مدرسة مثالية بعيدة عن عالم الدمار الواقعى، وبالتالى فهى لا تضمن الحماية إلا للنخبة. يرى فرينيه أن مشروعا من هذا القبيل هو مشروع مخرب وطوباوى لأنه يتجاهل التأثيرات الاجتماعية لكل عملية تربوية، لذلك يُدين نتائجه المُضرة(3).

لا يتلاءم الوضع الحقيقى للبروليتاريا مع أحلام المدارس الجديدة والتى ليست سوى نزعة بيداغوجية تُطمئِنُ وتُغذى الوهم الإصلاحى للمدرسة التى هى الأداة السلمية للتطور الاجتماعى. وفضلا عن ذلك، فإن المناهج النشيطة والفعّالة تفقدُ قوتها وتصيرُ مجرّد ردّ فعل ضد النزعة الثقافية المبالغ فيها للمدرسة التقليدية. لذلك، ينبغى فى هذه الحالة الحديث عن مدرسة حديثة وليس عن مدرسة نشيطة وفعّالة. هناك تداخل ما بين البيداغوجية والسياسة، لكن ليس بينهما تطابق ولا تُختزلُ إحداهما فى الأخرى: للالتزام البيداغوجى بالتأكيد معنى اجتماعيا وسياسيا ولكنه لا يُختزل فيهما، إن الالتزام السياسى ضرورى، ولكن يجبُ أن يُمارس داخل هيئات توجد خارج المدرسة. ينبغى تجنب الوهم وخيبة الأمل البيداغوجيين:

فبإمكان المدرسة تحقيق شيء ما فيما يتعلق بتغيير المجتمع، حتى وإن كانت لا تستطيع تحقيق كل شيء فى هذا المجال.

فهل تُعتبرُ البيداغوجية السوفييتية نموذجا للمدرسة الحديثة؟ لقد اعتقد فرينيه ذلك لمدة طويلة ثمّ مُنِيَ بإحباطٍ حَلّ مَحلّ الحماس الأوَلى. فلمّا لاحظَ أنّ البيداغوجية السوفييتية تسلمُ بالدور الأساسى لتربية تنصبّ على موضوع العمل، تأسف لكونها لا تأخذ بعين الاعتبار مع ذلك التدابير التى تتطلبها عملية التربية فى شموليتها لأنها تكتفى بالاهتمام بالتخطيط(4).

لا يمكنُ الحصول على مدرسة للعمل بتجهيزها بورشات غنية بالعمل اليدوى. كان فرينيه يرى نفسه أكثر ثورية من البيداغوجيين السوفييت، وكان ينتقدهم باسم التربية الاشتراكية. ينبغى على المربى البروليتارى، الذى ناضل ضد المدرسة الرأسمالية، أن يُنجز على أرض الواقع مدرسة للعمل قدر ما يستطيع؟ لكن يتمّ كل شيء كما لو أنه كان بالإمكان تطوير تجربة المدرسة الرأسمالية فى البلدان الاشتراكية، وهذه حجة على أن البلدان الاشتراكية قد انحرفت عن التصور البيداغوجى الثورى والذى يسمى بكل بساطة: مدرسة العمل. ينبغى على المدرسة أن تحقق النهوض بتصور جديد للعمل وأن تجرّبه، لأن العمل هو عنصر عضوى فى الحياة، وحجّة أساسية لتحرر الشعوب. فمهمة المربى الثورى اليومية هى تكوين الإنسان الجديد والذى هو مواطن فى نفس الوقت، الإنسان البطل والقدوة بلا منازع، عبر مدرسة العمل المرتكزة على البيداغوجية الشعبية التى تبنى المستقبل فى صلب الحاضر. ما هى مدرسة العمل؟ إنها المدرسة التى تعتبر الأدوات والتنظيم عنصرا أساسيا وحاسما للتوازن المدرسى. وهذه المادية المدرسية هى انقلاب تربوى حقيقى، إنها أساسُ ثقافة سيكون العمل مركزُها.

يوجدُ هذا المشكل فى صلب تفكير فرينيه الذى يستهدف إعداد الأجيال الشابة لأداء مهمتها النقدية والاجتماعية والسياسية والإنسانية (حسب ما ورد فى كتابه "تربية العمل" الصادر سنة 1946). لا يتعلق الأمر بالتعلم قبل العمل أو من أجل العمل، وإنما يتعلق بالمرور من تجارب الحياة، أى عبر الفعل البشرى الذى هو ماهية وجودنا، وهو ما يسمى بالعمل، هذه التقنية الجديدة للحياة والتى ينبغى تحويلها إلى ورشة. ينبغى أن يكتسب الطفل فى المدرسة ما يسميه فرينيه بالمعنى العضوى للعمل وليس المعنى الثقافى أو الأخلاقى. فالسلطة والإرادة والخيال

والمصلحة واللعب... كلها حوافز ودوافع سيطرت على المدرسة وأهملت الحاجة الأساسية التى هى الحاجة للعمل.

يربط فرينيه بشكل واضح ما بين البيداغوجية والسياسة وما بين المشروع البيداغوجى والمشروع السياسى. ألا يمكن تقديم بعض التحفظات على هذا الربط؟ تعتبر بيداغوجية فرينيه بيداغوجية اشتراكية بلا منازع، وبالرغم من ذلك، فإنها أحدثت تغييرا فى المخطط الأصلى لهذه الأخيرة فى مسألتين على الأقل هما: الأولى هى أنه من الصعب القول بان بيداغوجية فرينيه هى بيداغوجية المعمل (كما هو شأن كل بيداغوجية اشتراكية)(5)، إنه يرفض إعطاء معنى "عمّالويا" لكلمة العمل(6)، لقد تناول بكل تأكيد مسألة العمل فى المعمل، ولكنه قام بذلك ليؤكد على أن العمل فى المجتمع الرأسمالى يتم من خلال التكرار والاستلاب. أما نموذج العمل الذى يدافع عنه فهو العمل الطبيعى كما يقوم به المزارع والحرفى فى القرية والبادية. يبدو أن الأمر يتعلق فى تصوره للعمل بانسجام قبْلى ما بين الأفراد الطبيعيين والمجتمع الطبيعى، وهذا معنى قوله إنه "لا يُعِدّ بيداغوجية للحب، ولكنه يُعِدّ بيداغوجية للانسجام الفردى والاجتماعى من خلال فضيلة العمل"(7). أما المسألة الثانية فتتعلق بالتطبيق، أى بممارسة العمل داخل القسم. يبدو أن بيداغوجية العمل تجاوزت تجديد المحتويات (يدوى-ذهنى)، وعملت على تغيير طرق الاشتغال فى القسم بشكل جذرى. لقد أضيفت إلى الثورة الكوبرنيكية الأولى فى مجال البيداغوجية (التى مَحورَتْ العملية التعليمية حول الطفل وليس حول الراشد) ثورة ثانية تقتضى جعل المناهج تخدمُ الطفل. إن تبنى بيداغوجية العمل لا ينفصل عن توفير وسائل الاشتغال للطفل. لهذا السبب يُعتبرُ التنظيم الجديد للمدرسة مسألة أساسية: مقرات، محيط، أدوات، تقنيات، ورشات... كل شىء يُعتبرُ وسيلة لتشغيل وتطبيق بيداغوجية العمل. لذلك فإن الأدوات والتنظيم هما اللذان سيحددان معنى ومضمون التربية الجدية من خلال العمل(8).

كل ما يوجد فى القسم يُعتبر تربية للعمل، فالقسم يتحول شيئا فشيئا إلى فضاء نموذجى ومثالى. لهذا السبب، لما توقعَ فرينيه فى البداية استعمال ورشات يدوية (زراعة، تربية الحيوانات، حدادة، حياكة، إصلاح آلات، نجارة...) وورشات فكرية (توثيق، تعبير، تجريب، إبداع...) فإن المعلمين فضلوا مع مرور الوقت الورشات الفكرية، وتصوروا الأنشطة اليدوية كمجرد وسائل لإنجاز الورشات

اليدوية (طباعة...). ألم يتحوّل القسم إلى مجتمع مصغّر مثالى ونموذجى مكتفٍ بذاته؟ ألم يتم إغفال العلاقة بعالم العمل كما تتصوره البيداغوجية الاشتراكية؟ إنهما سؤالان يمكن طرحُهما بكل تأكيد دون أن ينقص ذلك شيئا من العمق الاشتراكى لبيداغوجية فرينيه، لهذا السبب فإن اللازمة التى تلازم التصور البيداغوجى لفرينيه والتى تحولتْ إلى شعار له وقاعدة عمل هى: "مدرسة تخلقها الحياة، من أجل الحياة، من خلال الحياة"(9).

وإذا كان من الصعب عدم اعتبار فرينيه بيداغوجيا اشتراكيا، فإنه من الضرورى النظر لتصوره الخاص لعلاقة المدرسة بالمعمل، والذى يقضى بدمج المعمل فى المدرسة، كنقيض لتصور البيداغوجيين الاشتراكيين (مثل شولجين وبلونسكيج) الذين يدمجون المدرسة فى المعمل، وهذا ما دفع البعض للقول إن بيداغوجيته ليست اشتراكية.

من السهل القول أن بيداغوجية فرينيه لم يعد لها مبرر للوجود بما أن الاشتراكية لم يعد لها وجود، لكن يمكن الرد على هذه الفكرة بالقول إن ماركس قد مات لكن فكره لازال حيا. بل إن الفكر التربوى الاشتراكى لا زال حيا بيننا بالرغم من فشل التجارب الشيوعية. ومن جهة أخرى، لازالت هناك حركة تنسب لفرينيه، وممارسات بيداغوجية باسم فرينيه، ومدرسون يعلنون انتماءهم لفرينيه، لذلك لا ينبغى اعتبارهم مجرد أشخاص مولعين بالماضى ويحنون إليه.

إن طريقة فرينيه فى تصور العلاقة ما بين البيداغوجية والسياسة تنتمى لحقبة خلتْ. وهو ينتمى للتراث الحديث فى التربية الذى يرى أنّ بالإمكان تغيير العالم وجعله أفضل وأسمى بتغيير التربية. لقد زرعت مرحلة النهضة الأوربية بذرة الإيمان بسلطة التربية، ومنحت مرحلة الأنوار لهذه البذرة ولهذا الإيمان سلطة عقلانية متفائلة، ثم قامت التربية الجديدة والبيداغوجية الاشتراكية برفض كل ذلك. لكن الحداثة نجحت فى طرح العلاقة ما بين البيداغوجية والسياسة بطريقة مباشرة. لكننا لا نعيش فى عصر الحداثة، بل نعيش فى عصر ما بعد الحداثة.

لقد اختفى عالم بأسره كان يتميز ببناء الذات انطلاقا من تصور ينظر للمجتمع من مرجعية التقديس. لكننا نوجد اليوم فى مجتمع علمانى، وهذا يعنى أن مجالات العلم والتقنية والسياسة والتربية والأخلاق استقلت بنفسها وتحررت من مراقبة الدين

لها، وأن التعددية هى جوهر المجتمع المعاصر. إن المجتمع الذى يغتنى باختلافاته هو الذى يقبلها ويجعل منها مصدرا لديناميكيته. فالمقدس ليس حكرا على الدين وحده، فلقد طوّرت مرحلة النهضة ومرحلة الأنوار ومذهب التربية الجديدة أو الاشتراكية تصورا تقديسيا حول التربية. ومعنى ذلك أن البيداغوجيات الماضية كانت تنبع من أنظمة القيم ومن تبريرات إيديولوجية وسياسية تمنحها معناها مع احتفاظها باستقلالها عنها. لكن هذه العلاقة ما بين البيداغوجيات ومرجعيتها القيمية والسياسية والإيديولوجية صارت متجاوزة. فالمجتمع العلمانى لا يقبل أن تكون العلاقة ما بين القيم السياسية والممارسات البيداغوجية أحادية. وإذا كان لازال من الضرورى إيجاد انسجام فى العمل التربوى، فإنه من الضرورى أيضا فى نفس الوقت أن يرتكز هذا الانسجام على تعددية التصورات الوجودية ومشاريع المجتمع، دون أن يؤدى ذلك إلى التعبير المباشر عن هذه التصورات وهذه المشاريع. نحن أمام توحيد وترابط للتصورات السياسية، وفى نفس الوقت أمام تفكيك العلاقة ما بين هذه التصورات وبين الممارسات البيداغوجية.

ينبغى التمييز ما بين مستويين: مستوى التبريرات الإيديولوجية والمشاريع السياسية والأنظمة القيمية ومستوى السلوكيات البيداغوجية وانسجامها.

إن القول بأن نظام القيم السياسية تنتج عنه حتما بيداغوجية معينة هو قول يتبناه المجتمع الذى تهيمن عليه مرجعية القداسة. أما القول بأن مشروعا بيداغوجيا معينا يرتبط بأنظمة قيمية سياسية مختلفة فينتمى للمجتمع العلمانى. ومن الصعب الحديث عن بيداغوجية دينية أو ثورية أو ديمقراطية. فلا وجود لرابط مباشر ما بين السياسة والبيداغوجية، وليس بوسع الفاعلين البيداغوجيين أن يقدموا تبريرا مباشرا للسياسة. كما أن بإمكان تقنيات فرينيه أن تخدم عدة قضايا. فالعلاقة ما بين السياسة والبيداغوجية قد انقطعتْ، كما أن البيداغوجية التى قدمت نفسها كحاملة لمشروع سياسى صريح تتميز حاليا بإرادة التكيف مع المجتمع.(10) تكرس البيداغوجية نفسها لخدمة المجتمع ولضمان استمراريته بدون أفق محدد مُعلن. وهذه علامة على أن المجتمع ديمقراطى بدون شك، ولكنها علامة على أنه ليبرالى قبل كل شيء. هناك أسباب عميقة تدفع الناس لطرح العلاقة ما بين السياسة

والبيداغوجية للتفكير بطريقة مختلفة، لأن الترابط القديم ما بين البيداغوجية والسياسة لم يعد فعالا.

ينبغي أن ننظر إلى فرينيه باعتباره اشتراكيا وحديثا، يتصور العلاقة ما بين البيداغوجية والسياسة بطريقة كلاسيكية. يَعتبرُ فرينيه بيداغوجيتهُ على أنها هي البيداغوجية الاشتراكية. ومن البديهي في نظره وجود ارتباط جوهري ما بين الالتزام البيداغوجي والالتزام السياسي، وما بين المشروع البيداغوجي والمشروع السياسي. ولقد خاض صراعات عدة دفاعا عن أفكاره باسم مجتمع ثوري. يمكن التشكيك في ادعاء فرينيه والتساؤل عما إذا كانت بيداغوجية فرينيه اشتراكية بالفعل؟ لكن الذي تغير في العمق هو إمكانية الطرح المباشر للعلاقات ما بين البيداغوجية والسياسة. ولا يعني ذلك أنه لم يَعُدْ ممكنا الربط بين هذين المجالين، وإنما يعني أنه ينبغي تَعَلّم طرْح هذه العلاقة بكيفية أخرى. لكن ماذا لو أن سِليستان فْرينيه لم يَعد قادراً على مُساعدتنا؟

هوامش:

1) C. Freinet, « Vers l'école du prolétariat : la dernière étape de l'école du capitalisme », Partisans, Toulouse, Privat, 1976 (1re éd., 1924.(

2) Ibid., p. 143.

3) G. Piaton, La Pensée pédagogique de Célestin Freinet, Toulouse, Privat, 1974, p. 98.

4) Ibid., p. 115.

5) J. Houssaye, École et Vie active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.

6) C. Freinet, L'Éducation du travail, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967 (1re éd., 1946), p. 112.

7) Ibid., p. 274.

8) Ibid., p. 262.

9) Ibid., p. 276.

10) J. Houssaye, École et Vie active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.

المرجع:

FREINET, 70 ANS APRÈS, Une pédagogie du travail et de la dédicace?, Henri Peyronie (dir) ; Éditeur : Presses universitaires de Caen, Collection : Sciences de l'éducation, Lieu d'édition : Caen, Année d'édition : 2000, Publication sur OpenEdition Books : 30 juin 2017

هل يتوفر مديرو المؤسسات التعليمية على الكفاءات التى تؤهلهم لإنجاح إصلاح التعليم؟

د. عبد الوهاب الصافى
ترجمة محمد الهلالى

من الأمور التى تعتبر بديهية فى المغرب، ومنذ عدة سنين، سيادة عدم ثقة تامة فى أهداف ونتائج واشتغال منظومة التربية والتكوين. فمنذ نهاية القرن العشرين دُقّتْ العديد من نواقيس التحذير لجلب انتباه أصحاب القرار السياسى والفاعلين فى هذه المنظومة للطابع ألاستعجالى للقيام بتدخل قادر على إعادة توجيه سير المنظومة فى الاتجاه الصحيح.

ومن أجل تحسين وضع منظومة التربية والتكوين ووضعها على مدار الحداثة، تم القيام بالعديد من المحاولات من أجل إعادة تأطير عمل المنظومة منذ سنة 1999، وهى السنة التى تم فيها الشروع فى التفاوض من أجل إعداد "الميثاق الوطنى للتربية والتكوين". ولقد عمل أصحاب القرار السياسى، من خلال وثيقة تبنت مقاربة تشاركية، ومن خلال مساهمة الفاعلين السياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين والثقافيين فى البلاد، من أجل صياغة ناجحة ومكتملة لنص توافقى يستطيع تحديد المبادئ والتوجهات والقواعد والمعايير القادرة على هيكلة أشغال منظومة التربية والتكوين.

تمّ تبنى "الميثاق الوطنى للتربية والتكوين" بالإجماع من طرف الفاعلين المعنيين والمهتمين باشتغال منظومة التربية والتكوين، كما حدّد الميثاق على وجه الخصوص النتائج المنتظرة فيما يخص الخريجين على المستوى الكمى والكيفى. إنأجرأة بعض أبواب الميثاق الوطنى للتربية والتكوين قد عرفت طريقها للتحقق على أرض الواقع: القانون 01.00، القانون 07.00، إنشاء المجلس الأعلى للتعليم، إعداد هيكلة المؤسسات المركزية لشعب وزارة التربية الوطنية والتعليم العالى.

وبدون التطرق لتفاصيل نتائج هذه المبادرات والعمليات الأخرى التى تلتها، والتى يُعتبر المخطط ألاستعجالى– الذى دخل حيز التنفيذ سنة 2008 – ذروتها،

سوف نقوم بصياغة تركيبية لموقفنا بهذا الصدد بالقول إنه إذا كانت هذه المبادرات قد أوجدت سياقات جديدة للتدبير، والتى سمحت بلامركزة ممارسات إدارية بنقلها من المركز إلى الجهات، فإننا نلاحظ، للأسف، أنها ظلت محدودة ولم تتجاوز المستوى الذى يتوسط بنيات الجهاز (الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، رئاسة الجامعات)، ولم يكن لها اثر إيجابى على أسس المنظومة التى هى المؤسسات التعليمية والشعب فى الجامعات، بل والكليات أيضا. أوضحنا فى دراسة سابقة، أنجزناها لصالح وزارة التربية الوطنية سنة 2008، (وهو ما أثار دهشتنا آنذاك)، أن "إصلاح منظومة التربية بالمغرب توقف عند أبواب المؤسسات التعليمية"، وذلك بالرغم من أن "الميثاق الوطنى للتربية والتكوين" قد اختار وحثّ على تطوير "استقلالية" الجامعات بمستوييها التأهيلى والإعدادى، وتدعيم الجهاز بإقامة بنيات للتنسيق وشبكات محلية.

إذا لم يتمكن الميثاق الوطنى للتربية والتكوين من بلوغ هذه الأهداف، حتى لا نقول معظمها، فإن السبب فى ذلك يعود فى نظرنا، من بين أمور أخرى، إلى أمرين غائبين يعرقلان فى أغلب الأحيان كل محاولة للتغيير التنظيمى:

– غياب تصور واضح عن كيفية تطبيق توصيات الميثاق الوطنى للتربية والتكوين.

– عدم تعيين مسؤول سياسى وإدارى عن هذا التطبيق.

ونتج عن ذلك تجاهل للميثاق الوطنى للتربية والتكوين من طرف الفاعلين الذين استهدفتهم اختصاصات الميثاق الوطنى للتربية والتكوين (الفرق البيداغوجية والإدارية فى المؤسسات التعليمية، التلاميذ وآباؤهم وأوليائهم)، وبالتالى عدم التعبئة من أجل إنجاح تطبيقه، ولقد ظلت العديد من هذه التوجيهات والتوصيات حبرا على ورق.

نريد التركيز فى هذا المقال على مسألة محورية فى كل إصلاح لأى نظام تعليمى والتى هى شرط لنجاحه، نود مناقشتها لأنها تعتبر خللا فى التخطيط للإصلاح الحالى، بالرغم من كل ما قيل عن تنمية الموارد البشرية العاملة فى صلب المنظومة التربوية. يتعلق الأمر بالوضع الإدارى وبتكوين رؤساء المؤسسات التعليمية.

الاستقلالية: عقبة أمام كل إصلاح حديث

ركزت الدراسات المنجزة فى البلدان الأوروبية، والأنجلوساكسونية على وجه الخصوص، والتى اهتمت عن قرب بإشكالية ملاءمة الأنظمة التربوية للتحولات الاقتصادية والتكنولوجية والديموغرافية والاجتماعية والسياسية والشرعية والثقافية المعروفة عالميا، على ضرورة تمكين الفاعلين فى المنظومة التعليمية من السلطات والكفاءات والموارد التى تمكنهم من إنجاح الانتقال إلى تعليم قادر على مواجهة التحديات الجديدة التى يواجهها الشباب والبلدان التى يعيشون فيها.

وبالفعل، فإنه من البديهى أنّ دورَ المدرسين والمكوّنين هو دورٌ حاسم فى النجاح المدرسى للتلاميذ، وفى تحقيق جودة التعلّمات. هذه الأطروحة التى تمّ التحقق من صحتها من خلال عدة أبحاث أنجزت فى بلدان مختلفة هى أطروحة لا تقبل الإنكار. وتبرهن على حدود الأطروحة التى تقف وراء الفكرة القائلة بأن الأصل الاجتماعى للتلاميذ هو المحدد لنجاحه (أثّرَ بورديو Bourdieu وباسرون Passeron على وجه الخصوص فى الدراسات السوسيولوجية عن التعليم طيلة عدة عقود)، ومع ذلك فقد برهنت عدة دراسات، صدرت عن نفس مدرسة إعادة الإنتاج (دورو-بيلا DuRu-Bellat) أو صدرت من آفاق أخرى (بيير كوليريت، دانييل بيليتييه، جيل توركوت Pierre Collerette, Daniel Pelletier, Gilles Turcotte) على أن الأصل الاجتماعى يمكن أن يكون عاملا مؤثرا على النجاح الدراسى، ولكنه لا يمكنه أن يكون عاملا محدّدا وحده، ولا يمكننا إهمال عوامل أخرى لا يمكن التقليل من تأثيرها، وبالخصوص محيط المؤسسة التعليمية (مثال كوريا الجنوبية وفنلندة حيث يتمتع التلاميذ اللذين أتوا من أوساط اجتماعية مُعوزة بنفس حظوظ النجاح) وخصائص تدبير المؤسسة التعليمية وخصائص التكوين.

وفى نفس السياق، هناك العديد من الدراسات التى تمنح اهتماما متزايدا للعوامل الداخلية لتدبير المؤسسات التعليمية. يوضح شيرنس أن مستويات الإنجاز المتفوق لمدرسة ما رهين بجودة التدبير، وبدرجة انخراط المدرسين فى تحديد وتتبع الأهداف البيداغوجية وجودة العلاقات ما بين المدرسين والتلاميذ وجودة التدبير الإدارى والبيداغوجى الذى يقوم به المدير، وبمساهمة آباء وأولياء التلاميذ (تمكن كل هذه العوامل مجتمعة من خلق سياق ملائم ومشجع للتعليم والنجاح

البيداغوجي). وتبرهن الأطروحات التي طورها تيدلي Teddelie وراينولد Reynolds (2000)(1)على تقارب الدراسات التي تستهدف الخصائص الداخلية التي تحدّد اختلافات مستويات الإنجاز ما بين المؤسسات التعليمية.

ومن بين الخصائص الإثني عشر التي حددتها الدراسات باعتبارها عوامل ملازمة إيجابيا لفعالية المؤسسة التعليمية، هناك تسعة خصائص ترتبط ارتباطا قويا بتدبير تنظيم المجال المدرسي، والمواكبة وتقديم النصائح للمدرسين وبالتواصل مع الفاعلين المتدخلين الذين من بينهم آباء وأولياء التلاميذ، وبالتحفيز من أجل إنجاز أهداف واضحة، وهذه الخصائص التسعة هي:

- قيادة استثنائية في المجال البيداغوجي، دعم المدرسين، تتبع النتائج، تحديد التوجهات الواضحة
- تنظيم التعليم، تشكيل المجموعات، الدعم، التنسيقفيما يخص البرامج والمناهج
- التركيز على تعلم التلاميذ، تنظيم الزمن المدرسي، إعطاء الأولية للتعلمات الأساسية
- مناخ المؤسسة، الانسجام بين المدرسين، التشاور حول القرارات
- مراقبة براغماتية للمشاكل
- ثقافة المؤسسة، تصور واضح للمهمة، التركيز على تحسين النتائج
- مستوى مرتفع للانتظارات والمتطلبات تجاه التلاميذ والمدرسين، التحفيز الثقافي
- تتبع صارم لتقدم التلاميذ ولنتائج المؤسسة التعليمية
- الاهتمام بتكوين المستخدمين وتحسين أدائهم المهني.
- علاقات شراكة مع آباء وأولياء التلاميذ وجعلهم ينخرطون في حياة المدرسة

تستمد هذه العوامل من ثلاثين سنة من الأبحاث المنجزة في العالم الأنجلوساكسوني حول مسألة الإنجاز الناتج عن مجموعة التدابير المخصصة للتعليم (effectiveness School) وحول عوامل تحسين التعليم (improvement School) والتي تتلاقى كلها حول أن جودة ونوعية مديري المؤسسات التعليمية هي العامل غير القابل للتجاوز لنجاح مجموع تدابير التعليم.

وبالرغم من بداهة كون التأثير الأولى على نوعية وجودة ونجاح التعلمات ناتج عن تأثير المدرسين، فإن للمدير مع ذلك ، باعتباره المدبر للجهاز، تأثيرا كبيرا على التطور الفعال لسياق التعليم وذلك بتدخله فى تركيبة المجموعات وفى التنسيق بين الفرق التعليمية، وفى المناخ الملائم للتعلم داخل القسم، وفى طمأنينة المتعلمين والمدرسين. فالمدير الفعال يؤثر إيجابيا على مردودية المدرسين (إذا سلمنا بأنهم أكفاء ويطلعون بشكل جيد على مضامين المواد التعليمية التى يدرسونها)، وذلك بتحفيزهم وبنصحهم وبمساعدتهم على القيام بالتقويم الذاتى وتمكينهم من التكوين والتقدم فى عملهم فرديا وجماعيا).

من المؤكد أن دور مدير المؤسسة التعليمية لم يعد من الممكن حصره فى الإشراف على التدبير الإدارى لمؤسسته. وبالفعل، فالتغيرات التى أثرت على مجتمعاتنا على المستوى التكنولوجى والاقتصادى والثقافى بسبب عولمة الأسواق تؤثر بعمق على المواقف والمهارات والكفاءات التى على التربية أن تطورها وتنقلها إلى الأجيال القادمة. وينتج عن ذلك بشكل مباشر انتظارات مجتمعية قوية من المدرسة التى يتجسد دورها فى العملية الثلاثية التالية: تعليم، تنشئة اجتماعية، تأهيل. تعليم التلاميذ بجعلهم يطورون كفاءاتهم المعرفية القادرة على مساعدتهم على الفهم الأفضل وعلى تحليل محيطهم، التنشئة الاجتماعية للتلاميذ لتمكينهم من تصور المبادئ والقيم القادرة على هيكلة هويتهم فى هذا العالم المتغير وتأهيلهم بتمكينهم من مهارات ومؤهلات تسمح لهم بالتأثير على العالم.

وبتعبير آخر، فالانتظارات تجاه المؤسسة المدرسية صارت متنوعة ومعقدة وملحة ، وهذا ما يدلعلى أهمية الانتقال من تدبير يتمحور حول الأهداف إلى تدبير يتمحور حول الإنجاز (أى الأداء المحقق لأفضل مردودية). وبقدر أهمية المتطلبات المدرسية تجاه المدرس الذى عليه أن يتلاءم مع المتغيرات المشار إليها أعلاه، وقيادة التلاميذ لاكتساب الكفاءات الملائمة وفق المقاربات البيداغوجية التى تسمح ببناء سياقات تعلمية منسجمة مع استعدادات المتعلمين، بقدر ما يكون رئيس المؤسسة التعليمية مطالبا بالقيام بدور **قيادى تغييرى** بتبنى الكفاءات الجديدة والمتنوعة.

تزداد هذه الحاجيات الجديدة حدة لما نجد أنفسنا أمام تدبير جهاز تعليمى لا متمركز أو فى طور اللاتمركز، لأن المؤسسة التعليمية فى هذه الحالة تصب فى حاجة أكثر لمدبرين يقودون أجهزتهم وفق مسؤوليات إضافية تتجاوز تدبير الموارد نحو تدبير الأشخاص وتدبير المنهاج والبرامج الدراسية.

وانطلاقا مما سبق، نعتقد أن العالم الجديد يحثّ على تغيير البراديغم فيما يخص التصور المتبنى حيال مهنة تسيير المؤسسات التعلمية. يستعدّ المغرب للجهوية الإدارية لذلك يجب أن نتوقع تنامى عملية لا مركزة المؤسسة التعليمية. وهو ما ينتج عنه أيضا المزيد من أعباء ومسؤوليات مديرى المؤسسات التعليمية والتى ستستفيد، بقوة الواقع، من مزيد من الاستقلالية. والحالة هذه، فإن الأدبيات المكرسة للتدبير المستقل للمؤسسات التعليمية تشهد على أن هذه الممارسة تولدُ أعباء أكبر فى العمل يقوم بها المدير وفريقه. وأمام استقلالية تدبير المدارس، أى أمام قدرتها الكبيرة على اتخاذ القرار، من الضرورى أن يكون المدير (والهيئة الجماعية التى تقوم بتدبير المؤسسة التعليمية) قادرا على تحمل مسؤوليته. والمسؤولية فى هذه الحالة نعنى أن يكون قادرا على تقديم نتائج إنجاز مؤسسته للسلطات الوصية.

من البديهى أن إطار التدبير الجديد هذا يتطلب إعداد فرق الإدارة لكى تقوم على أحسن وجه بأدوارها الجديدة ولكى تؤدى مهاما أكثر تعقيدا وتنوعا.

بما أن النظام التربوى المغربى قد تأسس على شكل منظمة إدارية، فينبغى أن نتوقع أن تفضل السلطاتُ الوصية أداة مراقبة المؤسسات المدرسية تتمكّنُ من التحقق من مدى احترام تطبيق القواعد والمعايير المملاة. ولقد تجسدت هذه الأداة ولمدة طويلة فى هيئة التفتيش.

ما هو وضع رئيس المؤسسة؟

دعا التصور الاستراتيجى للإصلاح (2015-2030)، المقدم من طرف المجلس الأعلى للتعليم والتكوين والبحث العلمى فى المغرب إلى تطوير "مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، وانطلاقا من الإشارة إلى حدود المردودية الداخلية والخارجية للمدرسة، ويقترح اتخاذ العديد من التدابير البيداغوجية والتنظيمية والمادية من أجل

تدارك النقائص التى سجلها تشخيص تطبيق الميثاق الوطنى للتربية والتكوين (2000).

يضع هذا التصور الاستراتيجى الرهان الأساسى للإصلاح فى نجاح المدرسة فى قيامها بمهامها المختلفة والتى هى:

"– التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم فى بعديها الوطنى والكونى

– التعليم والتعلم والتثقيف

– التكوين والتأطير

– البحث والابتكار

– التأهيل وتيسير الاندماج الاقتصادى والاجتماعى والثقافى".

بعيدا عن مناقشة مدى صحة المنهجية المتبناة من طرف المجلس الأعلى للتعليم من أجل تطوير هذا التصور الاستراتيجى(2)، مع تأكيدنا على اتفاقنا التام مع المبادئ الأساسية للإصلاح الحالى، نثير الانتباه إلى كون صياغة أية إستراتيجية لا يمكنها القفز على تحليل كفاءات التنظيم التى تحددها من أجل تحديد ما إذا كان قادرا على التلاؤم مع المحيط الذى يتطور بداخله، وتحقيق أهدافه الإستراتيجية. وتشير الأدبيات المتعلقة بتطبيق الإستراتيجية، فى الواقع، إلى أن تعديل الكفاءة الإستراتيجية من أجل التلاؤم مع الوضعيات الجديدة للتغيير يشكل أحد المشاكل الإستراتيجية الأكثر استفحالا.

وفى علاقة بموضوع هذا المقال، وفى تعارض مع ما نصت عليه الرؤية الإستراتيجية التى تمت مناقشتها والتى تجنّبتْ مسألة جودة الموارد البشرية المطالبة بتطبيقها، نؤكدُ على أهمية أن تتوفّر المنظومة التربوية –من بين أمور أخرى(3)– على فاعلين قادرين على إنجاح تطبيق الإصلاح. لا يمكن لإستراتجية التغيير أن تنجز ذاتها بذاتها. ولا يمكن تحقيق أهدافها بدون التوفر على خطط إجرائية مُعدّة إعدادا جيّدا، وأن تطبّق، على وجه الخصوص، بصدق وعقلانية.

إن إستراتيجية إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب فى أفق 2030 تتطلب تطبيقا مخططا له ومنظما، تتم قيادته ومراقبته وفق مبادئ التدبير التى تأخذ بعين الاعتبار –فى إطار بحثها عن التلاؤم مع المحيط الخارجى– التسلح بموارد

ووسائل يمكنها المساهمة ويمكن استعمالها من أجل بلوغ الأهداف المرجوة من التغيير.

ينبغى أن نؤكد، بالمناسبة، أن نجاح تطبيق إستراتيجية شاملة لا يمكن أن يتحقق بدون مساهمة مكونات النظام التربوى أو منظوماته الفرعية، كلّ مكوّن حسب موقعه وخصوصياته وقدراته وأهدافه من تحقق الغايات الإستراتيجية للنظام التربوى. وبتعبير آخر، ينبغى أن تتوفر كل منظومة فرعية على إستراتيجية إجرائية تحدد خطط عملها الخاصة بها من أجل أن تساهم فى إنجاح الإستراتيجية الشاملة للنظام التربوى.

وبناء عليه، نؤكد فى هذا الإطار على أن العنصر البشرى يشكل دائما جزءا من هذه الإستراتيجيات كيفما كانت الإستراتيجية المتبناة من طرف النظام التربوى. لذلك لا يمكن تحقيق تكافؤ الفرص إذا لم يكن الفاعلون فى المنظومة التربوية مهتمين بالعمل من أجل إدماج كل التلاميذ والمتعلمين من مختلف الفئات الاجتماعية، مع أخذ التفاوت بين الجنسين وبين الجهات بعين الاعتبار. ولا يمكن، إضافة إلى ذلك، السهر على تقديم تعليم وتكوين جيّديْن إذا لم يتوفّر الفاعلون فى النظام على الكفاءات الملائمة، وإذا لم ينخرطوا فعليا فى سيرورات التعلم من أجل تأهيل أفضل لزبنائهم. وينطبق نفس الأمر على التنشئة الاجتماعية للشباب إذا لم نطور ولم نتبنى السلوك المواطِن الواضح والقوىّ، ولم نشكل –كفاعلين فى المنظومة التربوية– نموذجا للاستقامة والنزاهة والتضامن ونكران الذات. كما أن التجديد، الذى هو عامل استمرارية المنظومة التربوية، يتطلب الإبداع وحب الاكتشاف، والبحث وتعميق المعارف فى المجالات البيداغوجية والديداكتيكية والتنظيمية.

لذلك فإن السؤال الذى يُطرحُ انطلاقا مما تم عرضُهُ أعلاه، هو: كيف يمكن جعل الاهتمامات المتعلقة بالتدبير الفعّال والفاعل لمؤسسات التعليم والتكوين متلائمة مع غايات إستراتيجية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمى؟ وكيف يمكن تحقيق انسجام إستراتيجية التغيير التى تعتبر أساسية بالنسبة للمنظومة التربوية والموارد البشرية والتى تعتبر أساسية بالنسبة لنجاح الإستراتيجية؟ يمكن ذلك من خلال عملين حتميين هما: التأثير والانتظام/التساوق(4). يؤثر العمل

الأول، والذى هو التأثير، على الإستراتيجية التنظيمية وذلك بتدعيمه للقدرات الداخلية للموارد البشرية، وذلك بتمكينها من اكتساب معرفة عملية موسعة على أساس قيم ومواقف وتصرفات ملائمة للمتطلبات المستقبلية (ثقافة المشاركة، ثقافة تنمية الكفاءات، المرونة الثقافية، أسلوب التدبير الذى يحقق التأثير والتغيير...). وكلما توفّرت مؤسسة التكوين على موارد بشرية كفأة كلما تضمنت إستراتيجياتها فى مجال التنمية والتجديد والإبداع تصورات طموحة ونبيلة. إن نجاح مدرسة الغد الذى يستهدفه الإصلاح اليوم رهين بالقدرات المكتسبة الآن، وبتعبير آخر، لما نستعدّ لبناء قواعد الكفاءات التى تسمح للأجيال القادمة بتصور إستراتيجيات ملائمة لزمنها وسياقاتها، سوف نتسلّحُ بمنطق استباقى على المدى الطويل، إن الأمر يتعلق بتدبير نوعٍ منَ الارتياب. وهو ما يفترضُ أن منظومة التربية والتكوين ستكون فضاء يمتلك معارف جيّدة أو تصورا عن متطلبات الغد، وسنستطيع، انطلاقا من ذلك، أن نُحسّن مُسبقا الممارسات التى تحتاج وقتا طويلا لتطويرها، هذه الممارسات التى تُعتبرُ الأكثر مساهمة، بدون شك، فى نجاح المنظومة التربوية، أى القيم والمواقف.

ويسمح العمل الثانى، الذى هو الانتظام/التساوق، بجعل الموارد البشرية فى خدمة المتطلبات الناتجة عن التغيير والإصلاح. وتفترض صياغة إستراتيجية تنظيمية عددا من الاختيارات والفرضيات، وهو ما يقتضى ترجمتها إلى خطط تدبير للموارد البشرية (البيداغوجية والإدارية). إن إستراتيجية تدبير الموارد البشرية هى إستراتيجية تفاعلية، وأفقها الزمنى هو نسخة طبق الأصل لأفق الإستراتيجية التنظيمية. ومع ذلك، وأخذا بعين الاعتبار خصائص المرحلة، فإن هذه الإستراتيجية معرضة أكثر فأكثر لعدم الاستقرار، لأن الزمن المخصص للانتظام/التساوق يتعرض للتقلص أكثر فأكثر، وهو ما يمكن أن تتلاءم معه انتظامات وممارسات الموارد البشرية والتى لها طابع كمى أو معرفى، لكن هذا لا ينطبق بالتأكيد على الانتظامات التى تغلب فيها الطبيعة السلوكية (القيم الثقافية).

نركز بصفة عامة على أن مؤسسة التعليم والتكوين لا يمكنها أن تساهم فى نجاح التغيير المرغوب فيه إلا إذا ساهم الفاعلون المتدخلون فى العملية، عن وعى وإراديا، فى تطبيق الإصلاح المعبر عنه فى خطة. ولكى يتم التغيير ينبغى أن يُدار العمل جماعيا (التخطيط، التنظيم، التوجيه، التقويم)، وهذا ما يبرر إلحاحنا على

ضرورة توفر ربان يقود "التنظيم المدرسى والتكوين". نعتقد، بعد أخذنا بعين الاعتبار لتطور المحيط السوسيو-اقتصادى والثقافى والقانونى والتكنولوجى والديمغرافى، أن وظيفة إدارة مؤسسات التعليم والتكوين تتطلب تعبئة القدرات والمهارات والمواقف والمعارف فى مجال تدبير المؤسسات والعلاقات المتبادلة ما بين مختلف المنظومات الفرعية التى تكون النظام التعليمى. بتعبير آخر، من أجل تطبيق فعّال وفاعل للتصور الإستراتيجى للإصلاح (2015-2030)، الذى يدافع عنه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمى، لا يمكن القفز عن التدبير العقلانى، الكفء، المهنى والمفكر فيه لمؤسسات التربية والتكوين التى يُفترضُ فيها أن تكونَ مستقلة، وهو ما يؤدى إلى أن يتواجد على رأسها "قادة" مؤثرون.

تمكنا فى دراسة سابقة(5) (2015) من ملاحظة أن مديرى المؤسسات المدرسية بالمغرب هم مدرسون مكلفون بهذه الوظيفة، بدون التمتع بأى وضع إدارى يمنحهم تقديرا لمرتبتهم فى المؤسسة. وبصفة عامة، لم يستفيدوا من أى تكوين فى مجال الإدارة المدرسية، ولا فى مجال التواصل، ولا فى مجال الحسابات والتدبير المالى، ولا فى مجال التقويم المؤسساتى. من النادر أن يتمكنوا من إعداد خطط للتنشيط البيداغوجى داخل مؤسساتهم، ولا تأثير لهم على الاختيارات البيداغوجية والديداكتيتكية للمدرسين. وفى نفس هذه الدراسة، تفاجأنا بمعرفة أن مديرى المؤسسات لا يلجون إلا نادرا أقسام التكوين، ولا يراقبون محتوى الدروس لأنهم غارقين فى أنشطة تدبير مختلف أحداث الحياة اليومية، والأحداث الطارئة يوميا داخل مؤسساتهم وفى محيطها. ودون التفصيل فى المعاينات المنجزة على هذا المستوى، سنقدم حصيلة تركيبية لهذا الواقع لكوننا نوجد أمام مسؤولى مؤسسات فى سياق لا يسمح بتحمل مسؤولية المهام المنوطة بهم والأعباء والعمليات التى أنيطت بوظيفة الإدارة.

التسيير هو القيادة والتوجيه والتحفيز والتأثير والتنظيم والتنشيط والتواصل. وبهذا المعنى، لا يمكن لمدير مؤسسة أن يكون مسؤولا عن مؤسسته فقط. وإذا استعملنا عبارة "يوكل" (Yukl) فإن تعريفات الإدارة تعكس فى مجملها فرضية كون هذه الممارسة تفترض انجاز تأثير اجتماعى بحيث ان هذا التأثير يطبق قصديا من طرف شخص (او جماعة) حتى يتسنى له هيكلة أنشطتهم و تذاخل العلاقات

فيما بين المجموعة او التنظيم(6). إن كلمة "قصديا" مصطلح مهم لأن الإدارة ترتكز على إعداد أهداف أو نتائج يُفترضُ أن تتحقّق من خلال ممارسة ذلك التأثير.

من الواضح إذن أن إدارة مؤسسة من مؤسسات التعليم والتكوين هى عملية تتميز بخصوصيات ومميزات تبرر تفردها عن بقية اهتمامات التدبير فى مجال التربية، وهى أيضا وظيفة معقدة بسبب تميز مهامها بالارتياب وعدم إمكانية التوقع. وينبغى أن نفكر كنتيجة لذلك أن هذه الوظيفة لا يجب أن تُمارس إلا من طرف احترافيّ يتم التعرف عليه بوصفه كذلك من خلال وضع قانونى وتنظيمى ويتمتع بسلطة اتخاذ القرار فى إطار مجال تدخله.

وهكذا فإن مدير مؤسسة من مؤسسات التعليم أو/والتكوين يتدخل ما بين توترين (كما عبرنا عن ذلك فى الخطاطة أعلاه): ما بين البيداغوجية والتدبير، بما أن عمله هو تنظيم الفضاء البيداغوجى، من جهة، والسهر على التدبير الجيد للموارد التى تمكن من اشتغال المؤسسة وتنمية التعلمات من جهة أخرى. كما أن المدير يوجد بين توترين آخرين هما: المحيط الداخلى (فرق إدارية وبيداغوجية والمتدربين) والمحيط الخارجى من جهة أخرى. الضغوطات والطلبات الواردة من خارج المؤسسة (الإدارة المركزية، آباء وأولياء التلاميذ، المؤسساتيون، المشغلون...) تزداد أكثر فأكثر، وهو ما يجعل اللجوء لتبنى منهجية تشاركية فى التدبير، وتأطير أعمال المؤسسة ضمن شراكات وتبادل الخبرات أمرا تزداد ضرورته أكثر فأكثر.

إذن ما العمل؟

إن نجاح تطبيق إستراتيجية 2030 يقتضى استعدادا ملائما سيسمح بالوقاية من كل المخاطر التى يمكنها عرقلتها. لذلك فالتفكير الواضح فى بنود حكامة المنظومة التعليمية، وفى تدبيرها الإدارى والمالى والبشرى، وحول أنماط تنظيم التعلمات أمر يفرض نفسه. فالتغيير لا يحدث تلقائيا بدون فاعل. بل على العكس من ذلك، يتم إعداد تصور عنه، وإرساؤه وتدبيره وتقويمه بأفضل طريقة ممكنة، فى إطار منهجية تقوم على التشارك والتعاون.

وكما تم التطرق لذلك أعلاه، تحتل مسألة استقلالية مؤسسات التعليم والتكوين موقعا هاما فى البناء الإستراتيجى للتغيير، وهو ما يؤدى إلى تغيير صارم فى مجموع البناء الذى يضم هذه المؤسسات:

- تعديل ثقافة تدبير المؤسسة
- تعديل البنيات لتحقيق أفضل دمج وأفض تنسيق لمختلف أجزاء المؤسسة
- تحسين فعّالية وفاعلية الإنتاجية
- تحسين نوعية الخدمات المقدمة للزبناء
- تحسين التواصل الداخلى والخارجى
- تحسين التنشيط البيداغوجى داخل المؤسسة
- الحفاظ على الانفتاح على المحيط السوسيو-اقتصادى والثقافى
-...إلخ.

ومع ذلك، فإن هذه الوضعية الجديدة لتدبير المؤسسات -كما حاولنا مناقشة ذلك فى هذا المقال- لن تنجح إذا لم يتم تأهيل قدرات الموارد البشرية التى تتطور فى هذه المؤسسات، وذلك لكى تستطيع تدبيرها فى سياقات وفى محيط يتطلب تعبئة الكفاءات التى تسمح للمديرين بالتدخل فى الحقول الثلاثة التالية:

الحقل التربوى والبيداغوجى:

يسهر المدير باعتباره المسؤول التربوى والبيداغوجى عن المؤسسة المدرسية على أن تؤدى الأعمال المنجزة من طرف مجموع المستخدمين فى مجال التكوين والإدارة والخدمات إلى إرضاء ونجاح جميع التلاميذ والمتدربين، وينبغى عليه باعتباره منشغلا بجودة الأعمال المنجزة فى مجال التكوين والتدريس وضامنا لانسجامها أن يعرف مختلف الجوانب السوسيولوجية والنفسية للشباب، وكذا أنماط تبليغ المعارف ومناهج العمل والأصناف البيداغوجية وتملكها.

الحقل الإدارى والقانونى والمالى:

ينبغى على مدير المؤسسة أن يتحكم فى المعطيات الإدارية والقانونية والمالية الملازمة لوظائفه ولمسؤولياته. وينبغى أن تكون له القدرة وان يعرف كيف يتموقع فى حقل الكفاءات المشتركة، وأن يكون محاورا للشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين والمؤسساتيين والمحيط المحلى. وباعتباره مرتبطا بالنهوض بالمؤسسة، فإنه الضامن لاحترام الإطار والأهداف الوطنية والجهوية المتعلقة بالتعليم والتكوين المهنى لما يبحث عن شروط تطبيقها فى سياقه المحلى.

حقل التسيير:

يوجد مدير المؤسسة على رأس مؤسسة تتصف بالتعقيد، ويتطلب تدبيرها أن يعرف كيف يحدد الاستراتيجيات والتفاوض حولها والتواصل بصدد كيفيات وطرق إنجازها، وتعبئة الفرق وتوفير أفضل الشروط لاستعمال الموارد المالية وقيادة الأعمال لتحقيق نتائجها. وباعتباره قادرا على تدبير الصراعات، وشخصا يملك قناعات ترتكز على معرفة جيدة برهانات جودة الخدمات التى تقدمها مؤسسته، فينبغى عليه أن يكون قادرا على ريادة عملية إعداد وتطبيق وتتبع مشروع المؤسسة الذى عليه أن يأخذ بعين الاعتبار التلاميذ والمتدربين وجميع فئات مستخدمى المؤسسة والعائلات والشركاء الخارجيين.

إن مجال التسيير يأخذ بعين الاعتبار مجموع الخطوات المنهجية والممارسات والمواقف الضرورية للجمع ما بين فعّالية واحترام الأشخاص فى معالجة الوضعيات المهنية.

من الواضح أن تطبيق إستراتيجية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمى فى أفق 2030 ينبغى أن يتوقع المنجزات التى تسمح له بأن يكون تطبيقا خصبا وغنيا وسخيا. ولكى يتم التأكد من فعّاليته وفاعليته، ينبغى على الفاعلين الساهرين على تطبيقه (والذين لا نعرف من هم لحدّ الآن، لأن النص التنظيمى الذى ينبغى أن يعين المسؤول عن هذا التطبيق لم يصدر بعد) أن يبادروا وأن يفكروا فى كيفية العمل لتحقيق التغيير وتوضيح مهام وأدوار ووضعيات الفاعلين الذين يوجدون فى الحلقة الوسطى ويربطون ما بين واضعى الميثاق وحقل تطبيقه.

يبدو لنا، فى هذا الاتجاه، أنه من الواجب أخذ دور مديرى مؤسسات التعليم والتكوين بعين الاعتبار. ومثلما يحدث فى أية بنية تنتظم وفق إستراتيجية معينة، فإنه ينبغى أن يكون المسؤول الأساسى مستعدا وقادرا على أداء مهامه حتى تحقيق جميع أهدافها. وفى حالتنا هذه، فإن المدير هو الذى يتخذ مكانه كصلة وصل ما بين المؤسسة التى يُنجزُ فيها التغيير وهيئات التوجيه الإستراتيجى والتأطير الإجرائى. لذلك ينبغى أن يُشرعَ الآن فى إعداده للقيام بدوره كقائد ومنشط بيداغوجى ومسيّر ومُنجز للتواصل. ان التفكير فى مجال التكوين المستمر لمديرى المؤسسات المزاولين حاليا لمهامهم وفى مجال التكوين الأساسى فى مضمار

الإدارة المدرسية بالنسبة للتوظيفات المستقبلية ، يبدو ضروريا ومستعجلا حتى نتمكن من حماية الذات من مخاطر الخمول و فشل انجاز هذه الاستراتيجية.

هوامش:

1) Teddlie C. & Reynolds D., The International Handbook of School Effectiveness Research, Falmer press, Londres. 2000

2) وهو ما يمكن القيام به فى مقال آخر

3) فى الواقع، التغيير الذى يتم فى فضاء معين ويأخذ بعين الاعتبار الروابط والتفاعلات ما بين العديد من المكونات ينبغى أن يهتم بنتائج التفاعلات المتبادلة لمختلف العوامل لتشجيع انتقال متوازن نحو هدفه النهائى: القيم الثقافية، أسلوب التدبير، منظومة الإعلام، الكفاءات، الإستراتيجية المتبناة...

4) Guérin, G. 1995. « La planification stratégique des RH : les processus d'alignement et d'influence », dans R. Bourque et G. Trudeau (dir). Le travail et son milieu. Montréal. PUM

5) المجلس الأعلى للتعليم و التكوين و البحث العلمى. 2014. تقييم تطبيق توجيهات الميثاق الوطنى للتعليم و التكوين فى مجال الحكامة ما بين 2000 و 2013.

6)Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

Evaluation de l'application des recommandations de la charte en matière de gouvernance 2000 – 2013. Etude commanditée par le CSERS. 2015.

دور الجمال فى التقليد الإسلامى*

خواكين لومبا فوينتس
Joaquín Lomba Fuentes
جامعة سرقسطة
ترجمة: نرجس اليعقوبى
جامعة مورسيا

لا أهدف من خلال هذه الكلمات المختصرة تعقب متن النصوص ابتدءا من الأكثرها قدما فى التقليد الاسلامى بحثا عن دور الجمال فى الاسلام، فلهذا الغرض توجد مجموعة من الأعمال الرائعة كأعمال الأستاذ خوسى ميغيل بويرطا بلتشث José Miguel PuertaVílchez. ما أريده بالأحرى هو قراءة الفن الاسلامى باعتباره أداة تعبيرية لمحتوى خاص جدا والذى يميزه عن باقى الاساليب والثقافات الأخرى وفى نفس الوقت اعتبار أن الدين والفكر الإسلاميين ترجما فى أشكال وألوان وأحجام مادية. على هامش المؤثرات التاريخية التى تمكنت ربما من تكوين الفن الاسلامى، أريد أن أسبر أغواره وأكشف أسراره وأجد مفاتيحه التى يستعملها للتعبير عن معتقداته.

قبل كل شىء، أريد أن أثير الانتباه إلى واقعة بديهية، ألا وهى أن الاسلام يحمل فى جوهره ميلا عميقا وواضحا للجمال، بحيث أن الفن ليس بشىء خارجى أو دخيل على المحتوى الدينى كما أنه ليس بطريقة للتعبد وتعظيم الإله بل إنه طريقة للإحساس بالدين وعيشه فى عمقه. يقدم القرآن كمعجزة حقيقية للكمال فى جميع أوامره، وبالخصوص، فى ما يتعلق بالجمال، نقرأ فى سورة الإسراء، الآية 88: "قل لئن اجتمعت الانس والجن على أن يأتوا بمثل هذا القرءان لا يأتون بمثله". كما أن التسعة وتسعون اسما والتى تطلق على الله تسمى أسماء الله الحسنى. بل أكثر من هذا، هناك حديث يقول: "إن الله جميل يحب الجمال"(رواه مسلم، كتاب الايمان ـ باب تحريم الكبر وبيانه، رقم الحديث 91). لهذا السبب تم خلق عالم جميل فى أساسه والذى نستطيع من خلاله أن نبصر هذا الجمال الالهى الأعلى

الذى لا نستطيع بلوغه. لذلك لم يتردد ابن عربى فى القول مشيرا إلى هذا الحديث: "ان الله جميل يحب الجمال وهو تعالى صانع العالم... فالعالم كله فى غاية الجمال ما فيه شيء من القبح بل لقد جمع الله له الحسن كله والجمال فليس فى الامكان أجمل ولا أبدع ولا أحسن من العالم"(1).

مضيفا أن القبح هو أمر نسبى ينتمى فقط إلى طريقة الكلام (اللغة)عند الإنسان ولا وجود فعلى له فى العالم.

بناءا على حديثين آخرين:

-"من أتاه الله وجها حسنا، وخلقا حسنا، واسما حسنا فهو من صفوة الخلق" (قال الهيثم فى المجمع، ورواه الطبرانى فى الصغير الاوسط)

- "من أتاه الله وجها حسنا، وخلقا حسنا، وجعله فى موضع غير شان له فهو من صفوة الله من خلقه" (قال العجلونى فى كشف الخفاء ورواه البيهقى فى شعب الايمان)

لهذا، ألف المتصوف ابن أبى حجلة التلمسانى المتوفى سنة 1374م كتابا حول الجمال والحب حيث قال: "الجمال هو السعادة الأولى للانسان، لأن الله جلا وعلا بحكمته العليمة والبارعة خلق صورته بصفات محددة خالية من العيوب ومنحه بالإضافة إلى هذا العقل والفهم".

داخل هذا الإطار، الأهم هو التطرق إلى هيكلة وقوام هذا الجمال العلنى الواضح ومفاتيحه الداخلية، فى مقابل أشكال أخرى للتدين حيث الجمال دنيوى وأحيانا مرفوض لاعتباره عائقا للوصول إلى الإله.

وقبل كل شيء، الجمال الجسدى، والشكلى فى الإسلام يتطلب عملية ذهنية وخصوصا تلك الممارسة والمعززة من طرف التصوف، التى تتمثل فى الإظهار والكشف والباطن، الذى يختفى وراء الظاهر. وهذا ما يضفى عليها جمالا حقيقيا، وفى أغلب الأحيان على هامش الكمال التناسبى الرياضى المحض. إن الذى يميز الفن الاسلامى عن باقى الأساليب والفنون الأخرى حتى تلك التى أدمجت داخل ديانات توحيدية أخرى هو هذا الباطن الذى ينكشف ليس فقط بالعقل بل بجميع

القدرات النفسية للإنسان. يقول ابن أبى حجلة التلمسانى: "هنالک يحتوى من الجمال على القسمين الذى هما الظاهر والباطن والظاعن والقاطن فالجمال الباطن المحمود لذاته كالعلم والبراعة والجود والشجاعة والجمال الظاهر ما ظهر من غصن قوامه الرطيب"(2).

هذا هو السياق الذى ينبغى فيه قراءة المقطع الشهير لابن حزم القرطبى حيث يعرض لمختلف أنواع الجمال:

"وقد سئلت عن تحقيق الكلام فى أنواع صباحة الصور:

ـ الحلاوة: رقة المحاسن، ولطف الحركات، وخفة الاشارات، وقبول النفس لأعراض الصورة، وان لم تكن هناک صفات ظاهرة.

ـ القوام: جمال كل صفة على حدتها، ورب جميل الصفات على انفراد كل صفة منها، بارد الطلعة، غير مليح، ولا حسن، ولا رائع، ولا حلو.

ـ الروعة: بهاء الأعضاء الظاهرة، (مع جمال فيها)، وهى ـأيضاـ الفراهة والعتق.

ـ الحسن: هو شىء ليس له فى اللغة اسم يعبر به عنه غيره! ولكنه محسوس فى النفوس باتفاق كل من راه، وهو برد مكسو على الوجه، واشراق يستميل القلوب نحوه، فتجتمع الآراء على استحسانه، وان لم تكن هناک صفة جميلة، (وكأنه شىء فى نفس المرئى تجده نفس الرائى، وهذه أجل مراتب الصباحة، لأن كل من راه راقه، واستحسنه، وقبله، حتى اذا تأملت الصفات افرادا لم تر طائلا).

ثم تختلف الاهواء بعد هذا فمن مفضل للروعة، ومن مفضل للحلاوة، وما وجدنا أحدا قط يفضل القوام المنفرد.

ـ الملاحة: اجتماع شىء بشىء، مما ذكرنا"(3)

بعبارات أخرى: لكى يكون هناک جمال حقيقى حسب ابن حزم ينبغى أن يكون هناک باطن يتجلى ظاهريا، حتى على هامش وجود كمال شكلى خالص. وليس هذا فقط، بل ينبغى أن يستوعب هذا الباطن من طرف الشىء الأكثر حميمية للنفس: إذ لا يكفى الانطباع الحسى الخالص.

وأول شيء باطني ومتوارى خلف الأشكال والذى يتوجب على الفن الاسلامى أن يعبر عنه خارجيا وبالتالى، ينبغى للإنسان أن يكتشفه ويكشفه، هو وحدانية الله المطلقة، التوحيد وهو ما يميزه بالأساس. لا يتعلق الأمر هنا بإله آو آلهة اليونان التى كانت توجد وكانت تنتمى وفق قانونها الخاص للطبيعة، بل يرتبط الأمر بإله واحد يوجد خارجها أى خارج الطبيعة، والذى يختلف بشكل جذرى عن العالم. بل أكثر من هذا: فالفن الإسلامى لا يعبر عن الله بشكل مباشر، كما أنه لا يشير إلى عالمه الماوراء الطبيعى مثلما نراه مع أبراج الإبرة الرومانية أو القوطية والتى تبدو وكأنها تخترق السموات لكى يسلك الانسان طريقها ليبلغ هدفه النهائى أى الله. يعتبر التوحيد فى الاسلام قبليا، وأمرا جاريا وبديهيا عن طريق الإيمان. بدون التوحيد، تظل جمالية العمل الفنى بدون معنى.

لكن هذا التوحيد القبلى المفترض للإله الذى يوجد خارج العالم، يتطلب فى نفس الوقت أن نعتبره هو الواحد الذى يستحق وله الحق فى الوجود والذى يمنحه لمن يشاء وكيفما شاء، وفى نفس الوقت يأخذه ممن يشاء ووقت ما شاء. وكنتيجة لهذا، فالعالم إلى جانب هذا الإله هو عدم خالص، فإذا كان العالم موجودا، فذلك راجع إلى فعل/إرادة الله الحرة.

ينبغى للأساس الجمالى للكون أن يعبر عن عدم أهمية هذا الاخير. لقد عبرت الفلسفة عن هذا بإتقان، حيث تحدث كل من الفارابى وابن سينا عن العالم كوجود ممكن بذاته فقط أمام الله كوجود مطلق بذاته بالضرورة وهذان الفيلسوفان عندما أرادا ترجمة كلمة فيزيس للعربية قاما بترجمتها بـ "الطبيعة" والتى تعنى الأثر، مثل أثر الأقدام فوق رمال الشاطئ، غير أنه وفى هذه الحالة، الشاطئ والبحر والكوكب والكون بأسره ليست إلا الأثر العظيم والطابع البسيط الذى يتركه *القادر* عن نفسه. عبر كل من الأشاعرة والباقلانى عن هذا نظريا وبشكل دقيق جدا: فقد أدركوا العالم كمجموعة من الذرات المخلوقة فى كل لحظة من طرف الله والمسيرة دائما وفق حكمه. الفيزيس عند الاغريق، هى كثيفة وصلبة ومليئة بالوجود وتفتقد للعدم وللفراغ تكفى ذاتها وتملك استقلاليتها أمام الآلهة. أما الطبيعة الاسلامية فهى، محطمة ومهشمة إلى ذرات لا متناهية، متحولة إلى هباء وجسيمات دقيقة، تبقى

بشكل مطلق فى يد الله لكى يستمر هو فى خلق الذرات بالإضافة إلى تسييرها وفقا لحكمه.

بالنسبة لهذا المذهب الذرى (atomismo) لا وجود لقوانين خاصة بالطبيعة، بل هى عادات الله البسيطة. ذلك أنه لا شيء يهرب عن *القادر* وقدرته.

تتجلى هذه الطبيعة فى الفن بالطرق التالية، من بينها وعلى سبيل المثال، فى القطيعة والتنوع اللامتناهى تقريبا للألوان فى الجدران والمقرنصات. النموذج البديهى والواضح لهذا هو قصر الحمراء بغرناطة(4) والجدار الكبير لمسجد جامع هرات بأفغانستان. ثم كسر الفضاءات، عن طريق توسط الأعمدة كما هو الأمر فى مسجد قرطبة وفسحة سماوية فى قلب مبنى (الأتريوم) المغطى فى ساحة الأسود فى قصر الحمراء بغرناطة.

وفى تنوع مستويات الأرض كما نجد فى الحمراء أيضا. وفى كسر الأنوار، عن طريق استعمال الشبابيك، وعلى سبيل المثال، الشبابيك الرائعة لقصر المغول فى الهند *فاتح بورسكرى* وقد نجد كسر الأنوار عن طريق عناصر تقوم بتكسير النور المنعكس من الشمس وكأنها عبارة عن منابع للنور.

هذه الطبيعة الضعيفة والمعوزة، يعبر عنها كذلك عن طريق استعمال مواد ضعيفة تصنع وتعمل بشكل دقيق وجميل، عن طريق نقش الجبس وزخرفته ووضعه فى مكانه الملائم. النموذج المثالى قصر الحمراء وفناء مدرسة العطارين بفاس المصنوعة بالخشب والجص.

إضافة إلى هذا، نجد أحيانا أن هيكل البنايات، مصنوع من مواد ضعيفة وهشة، والتى يتم اخفاؤها بالزخرفة والتزيين اللامتناهية والمتداخلة فيما بينها. هذه الزينة المضافة تجد تبريرها فى النصوص الدينية وحسب ابن عربى تمثل زخرفة ظاهرة تضاف إلى جمالية أصل الكون. حيث أخبرنا ابن عربى أن الرسول سئل عن هل يجوز التجمل فى اللباس، فأجاب الرسول: "إن الله جميل ويحب الجمال" وبهذا الشكل فالرسول يدعو الانسان للتجمل لنفسه وأخذ الزينة للمسجد وتحسين كل الأعمال الانسانية.

ضمن التزيين المعمارى، يوجد شكل اخر للتعبير عن اللاشيء والفراغ الذى يدعم ويوحد الطبيعة يتمثل فى مصدرعدم وظيفية بعض العناصر والتى تؤخذ فقط كرمز أو مجرد زينة، كما هو حال الأعمدة التى لا تسند والأقواس التى لا تصلح للشد ولا لتثبيت القبة. ومثاله كثرة الأقواس والأعمدة فى قصر الحمراء وقصر الجعفرية فى سرقسطة المشيد فى عمد الملك المقتدر فى القرن 11 ميلادى.

فى نفس هذا الخط هناك مورد مثير للانتباه بشكل خاص ألا وهو استعمال البرك المائية وكأنها مرايا غير ثابتة. أفضل مثال على ذلك هى البركة الكبيرة حران مينار بالقرب من لاهور ببكاستان، التى تنعكس فيها بشكل كامل حجم البناء فى حوض شاسع. ثم قصر جهل ستون بأصفهان بإيران الذى يسمى "قصر الأربعين عمودا"، فى الحقيقة عدد الأعمدة المبنية هى عشرون عمودا فقط، لكن يؤخذ بعين الاعتبار العشرون عمودا الأخرى المنعكسة فى الحوض الشاسع الموجود أمام القصر. وفى النهاية ومن بين النماذج التى يمكن الاستشهاد بها، فناء الريحان بقصر الحمراء بغرناطة.

دلالة الحوض الذى تنعكس فى مياهه هيكل البناء والذى يظهر بشكل واضح فى الحالة الأخيرة هى كثيرة ومتعددة:

فهو يعطى من جهة، حركة للواجهة الساكنة بفعل الرياح التى تحرك المياه، وبالتالى فهذه الحركة تفقد صلابة الجدار، ومن جهة أخرى فهو يقضى على شموخ المبنى المنعكس بشكل مقلوب على سطح الماء. كل هذا، وعلاوة على إنارة الواجهة، وهذا ما سنراه لاحقا عندما نتحدث عن دور النور والألوان.

لكن إلى جانب هذه المعانى التى يحملها كل من الماء والمرايا توجد هناك دلالات أخرى ذات طابع صوفى ودينى خالص التى تشربت فى استعماله من روح خاصة ومتميزة. و بالفعل، فالقرآن يذكر الماء كبركة تنزل من السماء (سورة البقرة الآية 164 وسورة ابراهيم الآية 32) كما أن حدائق الجنة بها عيون وأنهار جارية (سورة البقرة الآية 25 و 88 و 12) بل أن الانسان نفسه من ماء متدفق (سورة الطارق الآية 6) وأن أعمال الكفار هى بمثابة ماء بالنسبة للظمآن وما هى فى الحقيقة إلا سراب (سورة النور الآية 39 و40) وأن الحياة الدنيا تشبه الماء الذى

تبدده الرياح (سورة الكهف الآية 45). فالماء فى النهاية هو رمز الصفاء وبالتالى فهو وسيلة يومية للطهارة قبل الصلاة. ولهذا لم يقل ابن عربى عبثا: "والماء فى نفسه روح فإنه يعطى الحياة من ذاته...فالماء أصل الحياة فى الأشياء"(5).

"اعلم أن الحب سر الحياة سرى فى الماء فهو أصل العناصر و الأركان... وما ثم شيء إلا وهو حى... فكل شئ الماء أصله"(6)

ومن جهتها ترمز المِرآة فى الإسلام إلى كون الوعى يعكس ذاته كما يقول الحديث: "المؤمن هو مرآة المؤمن". لهذا السبب يعتبر التصوف الكون عبارة عن مجموعة من المرايا التى يتأمل فيها الجوهر اللامتناهى للاله نفسه، فى أشكال متعددة والتى تعكس بطرق مختلفة ودرجات متنوعة إشعاع الكائن الواحد. فالنفس–المرآة هى التى تعكس الله فترى نفسها حينما تراه والله يرى نفسه فى النفس. وهذا ما يردده الغزالى وابن عربى والرومى وآخرون.

وفى النهاية توجد ثلاثة وظائف أخرى للمرآة والأحواض: أول وظيفة، انعكاس جمالية السماء والنجوم والكواكب، وقمة إبداع عمل الخالق، حيث يوجد فوق كل هذه الأشياء عرشه.

الوظيفة الثانية هى أن دلالة جمال الكون الميكرسكوبى الذى هو الإنسان هو مرآة تعكس جمالية وحلاوة الكون بأسره الذى خلقة الله. الوظيفة الثالثة، اعتبار الماء رمزا أصل الحياة وجميع الكائنات.

غير أن التوحيد، يعبر عنه فى جمالية الفن الاسلامى بطريقة مختلفة و خاصة جدا. بالنسبة للفن الاغريقى العالم لديه استقلالية خاصة به ويشكل بذاته وحدة مغلقة ومتناغمة. الوحدة والتناغم اللذان ت

يوجدان فى حركة، هذه الحركة تتوجه نحو النقطة التى ينبغى الوصول إليها فى النهاية. بالإضافة إلى أنها حركة تسيرها قوانين مستقلة توجه وتقود السلسلة السببية للأحداث الطبيعية.

وهذا ما نجده كله فى الفن المسيحى، بما أنه، وريث الفكر والأشكال الفنية الإغريقية والرومانية، فالعالم من هذا المنظور بعد خلقه من طرف الله يتمتع باستقلاله الخاص، وبوحدته وبحركتيه السببية، وفى هذه الحالة فهو موجه نحو الله.

يوجد فى الاسلام كذلك وحدة، ونظام وتناغم وحركة لكن بطريقة مختلفة جدا. أولا، الوحدة المعبر عنها فى الفن ليست بوحدة التركيب بين العناصر، ولا هى الوحدة الداخلية للطبيعة، وليست بوحدة ممثلة بل هى وحدة معروفة ويعتقد فيها، كما قلت هى وحدة قلبية. بل أكثر من هذا، انها وحدة متعالية قطعا وغير قابلة للاختراق من طرف الإنسان، وبما أن هذه الأحدية هى وحدة بامتياز، فهى الوحدة الوحيدة التى تستحق بالفعل أن تسمى هكذا، أما غيرها فهى وحدات نسبية وغير كاملة. وبالتالى وكنتيجة لهذا، يواجه الفن مشكلة إعطاء شكل للنظام والوحدة والتناغم والحركة للأجسام، لكن بطريقة تعبر عن غياب الوحدة والنظام والحركة المستقلة والطبيعة المخلوقة فى ذاتها وفى نفس الوقت الاعتراف القبلى بالوحدة المغلقة والخلود وعدم تبدل الله.

أن يتطلب الفن الوضوح والتناغم هى مسألة واضحة. نتذكر النص المذكور سابقا لابن حزم. تعتبر الاستيطيقا عند ابن رشد مصطلحات الترتيب والنظام، السكون والديناميكية من الأمور الأساسية، إلا أنه ينظر إليها من منطلق عقلى(7) صارم.

وبالرغم من ذلك فابن أبى حجلة يشير إلى كون التناغم الخالص والتناسب غير كافيين لتكوين جمال حقيقى: "الحسن تناسب الخلقة واعتدالها واستواؤها ورب صورة متناسبة الخلقة وليست فى الحسن بذلك".

وبهذا فما أكده ابن حزم فى النص المذكور سابقا، له جانب من الصواب:

"الحلاوة: رقة المحاسن، ولطف الحركات، وخفة الاشارات، وقبول النفس لأعراض الصورة، وان لم تكن هناك صفات ظاهرة".

إلى جانب العناصر الأخرى التى سنراها لاحقا، إضافة إلى النظام والترتيب الرياضيين، يوجد عنصر آخر أرغب فى ذكره الآن. يتعلق الأمر بالنظام (والترتيب) حين يكون فى حركة مع إيقاع لا محدود ولانهاية له ودون أن ينغلقا على نفسيهما

ودون إعطاء انطباع بأن الوحدات المتناغمة مستقلة وواحدة، ذلک أن الواحد الأحد هو الله فقط. النموذج المثالی لهذه التركيبة التناغمية الرياضية واللامحدودة هی الأرابيسک، والذی نفهم منه كلا من الطبقات التی تختزل إلی عناصرها الأساسية والمجردة والتداخلات والتقاطعات الهندسية، كل هذه الموارد تمثل تعبيرا عن معنی الإيقاع والهندسة عند العرب بدقة وعقلانية صارمة وهی محو الواقع الطبيعی كما هو الحال فی الأشكال والصور المجردة. لأن هذا الواقع الطبيعی ينبغی أن يقودنا بشكل لا رجعة فيه إلی الواقع الأعلی دون أن يترک أحدا فی مستوی وجوده الفيزيقی الطبيعی.

لكننی أرغب فی أن أتوقف عند موضوع التقاطعات الهندسية المخططة بشكل عقلانی8.

لنبدأ بأشكالها المفضلة، تلک التی تقوم علی تقسيم الدائرة إلی أربعة و خمسة وستة وثمانية واثنتا عشر جزءا، بحيث تكون ربما الدائرة المقسومة إلی ثمانية أجزاء هی الأكثر شيوعا كنتيجة لوضع مربعين فوق بعضهما داخل الدائرة. هذه الدائرة الاصلية تختفی فاسحة المجال فقط للتنبؤ والحدس، كما هو الأمر بالنسبة لتوحيد الله الذی لا يری مباشرة فی الصور لكنه مُسلم به ويعتقد فيه قبليا. الأشكال الناتجة عن هذه التقسيمات، تتكرر لاحقا بدون حدود. ومن أفضل النماذج للدلالة علی هذا، سقف قبر حافظ فی شيراز الذی يتوفر علی نجوم من ستة وثمانية وستة عشر طرف، ثم الرقم اللانهائی للأشكال الهندسية التی تغطی جدارات قصر الحمراء.

إن أصل ودلالة هذا الفن يمكن أن تمتد، علی سبيل المثال، إلی الفيثاغورية المحدثة لإخوان الصفا وفكرتهم عن الجمال القائمة علی الترتيب الموسيقی والهندسی للكون. الأفلاطونية المحدثة عند الحلقة البغدادية التابعة للتوحيدی الذی يقوم تصوره للجمال علی فكرة عمل وحدوی ومركب بشكل متناغم كتجاوز للطبيعة.

لكن وقبل كل شیء، ما يغلب وما تنبض به هذه الأشكال الأرابيسكية هی فكرة أنه مع هذا التمديد اللانهائی للأشكال الهندسية يتم استحضار توحيد الله الذی

يختفى وراء المستقبل المجهول واللامحدد للعالم وللطبيعة. هذه الطبيعة ليست بمنغلقة على ذاتها بل المستقبل الخالص وما سيحدث والذى يحوم حولها توحيد الواحد الأحد. ولهذا فالخطوط الهندسية تنتهى دائما بالرجوع إلى نفسها، لكى لا يتوقف الانتباه ابدا عند عنصر واحد محدد ومنغلق، بل ترسلنا إلى وحدة عليا. أكثر من هذا فالخط الذى يلتوى يكون دائما خطا واحدا، وبطريقة أخرى يتم استحضار التوحيد الالهى. يتعلق الأمر بمبدأ صوفى والذى بمقتضاه، ينعكس التوحيد عبر التناغم، بمعنى: الوحدة فى الكثرة أو بالعكس الكثرة فى الوحدة.

وفى النهاية ينبغى أن نركز فى نفس الوقت على المتعة العقلانيةـالثقافية والحسية التى يملكها العربى أثناء تأمله للتشابكات المتكررة والتى تدعو النظر لمتابعتها محولة البصر إلى تجربة ايقاعية ومنتظمة وهندسية للمجموعة.

لكن هناك نقطة أرغب أن أسطر عليها وترتبط ارتباطا وثيقا بالأرابيسک والاشكال الهندسية والمتكررة والإيقاعية واللامحدودة. يتعلق الأمر بملامح اللغة والكتابة العربية والتى تملک تشابها خاصا ومتميزا لهذا النوع من التزيين. لقد اشتغل حول هذا الموضوع الكثير من الدارسين ومن أبرزهم كمال بولاطة فى عمله "هندسة اللغة وقواعد نحو الهندسة"(9) وتيتوس بوركهارت Titus Burckchardt الذى يقول:

"لن نفهم الفن الاسلامى دون الرجوع Yلى اللغة: ذلک أن الNليات الاستطيقية للفن العربى هى موازية للآليات التصويرية للغة العربية".

سيكون من الإطناب جدا شرح هذه المتوازيات بالتفصيل، لكن تكفى الإشارة إلى بعض المبادئ العامة. على سبيل المثال، ينبغى التذكير بأن الكلمات العربية تتكون وفق قاعدة أساسية، تلک المكونة من حرفين أو ثلاثة (وهذا هو الأكثر شيوعا) أو أربعة حروف، ثم شكلها بالحركات اللغوية (المتمثلة فى ثلاثة حركات) بطرق مختلفة ثم نضيف إليها السوابق واللواحق اللغوية تفسح المجال لمصطلحات غنية وشاسعة لصيغ وأسماء الأفعال والاسماء والنعوت بطريقة لا متناهية تقريبا، مثل الزخرفة التشجيرية فى الفن.

لقد درس كمال بولاطة فى عمله المذكور سابقا التوازى الموجود بين الأشكال الهندسية للأرابيسک و بين التأليفات المكونة من ثلاثة حروف للأبجدية العربية.

ومن جهة أخرى، تتبع الكتابة العربية الخط الأفقى بشكل متتالى ومتصل، لا يتم تقطيع الكلمات بالحروف، كما هو الحال فى طريقة الكتابة الغربية، بل تعطى المجال لخط متصل وغير متقطع، تكون الكتابة متقطعة فقط فى بداية ونهاية الكلمات وفى بعض الحروف التى تستلزم محو الخط المتصل مثل الألف والدال والذال والراء والزاى والواو. وبهذا الخط الأفقى تتدحرج الكتابة فوق خط المستقبل وفق إيقاع الطبيعة، مبتدئين من اليمين الذى يعتبر منطقة الفعل فى اتجاه اليسار التى تعتبر منطقة القلب.

هذا الانسياب للغة والكتابة العربية على إيقاع الطبيعة، لديه بعد آخر يؤثر فى ما هو إستطيقى. فى اللغة الإغريقية والغربية يعبر عن الأفكار والمفاهيم التى ينتج عنها الفعل. لنقل أن لغاتنا تبعد الفاعل عن عالمه، محولة الواقع الحى والفردى والمستمر إلى مفاهيم كونية مقبولة للعلم وللعقلانية. بينما العربية وعلى العكس، عندما يتم التحدث بها فهى لا تعبر إلا عن الحدس المعلن عنه كتابة وشفويا والتى يتماهى فيها الفاعل والكلمة والنظر والسمع والفعل وأداة الفعل. عندما يتحدث العربى بالعربية ويكتب بها يلتزم ويغوص فى الطبيعة الانسيابية دائما، والمفاجئة والمتكررة إلى ما لانهاية مثل ما هو الأمر فى الزخرفة التشجيرية فى الفن. فرياضيات الأرابيسک واللغة العربية لم توجد لتغلق الطبيعة فى وحدات هندسية ومفاهيمية بل جاءت لتحررها لكى تستمر فى انسيابها اللامحدود واللامتناهى.

ومع ذلک وبالرغم من التناقض الظاهر، تملک اللغة العربية أيضا عنصرا ساكنا ولا زمنيا يعود إلى افتقادها لفعل "كان يوجد" ذو الطابع الترابطى. إذ لا نجد هذا التركيب: (س يكون ج)، فى الحكم العقلى، بل يتم ربط الفاعل بالمفعول به مباشرة وبالتالى تنتج عن هذه العملية عبارات وجمل لتراكيب قوية وقطعية وواضحة وشفافة، مثل فن الزخرفة التشجيرية. والفسيفساء المحملة بالانعكاس وباللمعان والأنوار الخاصة التى قد تكون مؤذية أحيانا.

من جهة أخرى، لدى الكتابة العربية قدرة للتركيب الإستطيقى والتى لا تملكها لغات أخرى. حقيقى أن الكتابة الغربية يمكن أن تكتب بعدة أساليب، لكن انسيابية اللغة العربية تبقى أعلى جدا، فبالإضافة إلى وجود العديد من الخطوط مثل الخط الكوفى والمغربى مثلا، فيمكن للحروف والكلمات أن تلتوى وتتداخل وتكتب فوق بعضها وتطول وتختزل إلى عنصر أساسى حتى تتحول إلى عمل فنى حقيقى.

وفى النهاية، الترابط بين الفن والكتابة يفسر كيف أن الكتابة تتحول مباشرة إلى وسيلة زخرفية تزيينية وفى نفس الوقت تعليمية. لا يتعلق الأمر فقط بأنه من الممكن قراءة الآيات القرآنية فى كل الجهات داخل المسجد (يتحقق تكوين المؤمن بالكلمة لا بالصورة) أو أن قصر الحمراء اعتُبِ من طرف أحدهم بأنه " كتاب الشعر المؤطر بشكل مترف" لأننا نجد بداخله أحَد أفضل مقاطع الشعر فى الأدب الأندلسى، مثل مقاطع لابن الجياب وابن الخطيب وابن زمرک. إن ملامح اللغة والكتابة العربية مندمجة ومرتبطة بشكل تام بالفن والهندسة المعمارية والزخرفة: ما هو بشئ مضاف أو دخيل بل كل عمل فنى يشكل وحدة استطيقية.

وإضافة إلى ما قلته حول اللغة والكتابة العربية وبعدها الإستطيقى ينبغى إضافة نقطة أساسية ألا وهى: أن اللغة العربية، بالنسبة للمسلمين، هى الأجمل فى العالم ذلک أنه وعن طريقها عبر الله الجميل عن وحى القران الجميل. الحديث بالعربية والكتابة بها، هو فى حد ذاته عمل فنى نظرا لطابعها الدينى.

هناک ملامح أخرى للاستيطيقا الإسلامية التى يمكن أن نطورها هنا، لكن لنترک جانبا هذه الملامح الكثيرة، ذلک لاننى أرغب فى الاشارة باختصار إلى الدور التعبيرى للباطن الذى يحتويه ظاهر النور والألوان. فى الفن الاسلامى وبالرغم من كل ما قلت عن الخطوط الهندسية المحسوبة بشكل دقيق، يظهر اللون وكأنه يحتل مكانا أوليا. وكأن الهندسة وجدت لتخدم كقناة او كوسيلة للألوان.

لا يتعلق الامر بضربة الفرشاة الغامضة الانطباعية لمانيه Manet أو فان غوغ Van Gogh حيث اللون هو البطل الوحيد. بل يرتبط الأمر إذن باختراق اللون المنغلق للعيون فى إطار هندسى كامل.

ليست القضية نتيجة لتجربة إستيطيقية خالصة وعملية. بل تكمن فى أنه داخل النظام النظرى يحتل اللون والبصر المكان الأولى والأساسى، كما سيحدث لاحقا، وكما سنرى مع النور. يرجع هذا لأسباب ميتافيزيقية ودينية بحتة. بالنسبة لابن حزم، بالرغم من أن الألوان تفتقد لكيان على هامش القاعدة الجسمية التى تتجلى فيها الألوان، فإنها تظل فى نظره أساسية، دلك أنها تجعلنا نتعرف على الأشكال وحدود الأجساد والحركات والسكنات والأبعاد إضافة إلى خصائص جوهرية وعرضية أخرى لها.

الألوان بالنسبة لابن حزم هى الظاهر أو ما هو خارجى والظاهر للعالم، والذى عن طريقه يتجلى لنا الجمال الباطن للعالم ونفس الأمر بالنسبة لظاهر لغة الكتب الدينية التى تكشف لنا محتوى الوحى. وإذا كان الأمر على ما هو عليه عامة، فالظاهر (الألوان) هو إذن أساسى جدا بالنسبة للمعرفة وللإدراك الإستيطيقى عموما(10).

أكثر من هذا، فإلى جانب سُلم الألوان، يقبل ابن حزم كألوان: اللمعان والبهاء والفاتر، وهو ما يفسر ترتيبه لدرجات الحسن التى رأيناها سابقا. لذلك يوجد بالنسبة له الأسود اللامع والأسود الفاتر، ليس لكون الأسود هو لون، والحال أنه ليس بلون (الأسود ببساطة هو غياب الألوان، الظلمة) بل لأن اللمعان ونقيضه هى ألوان بذاتها.

بهذا الشكل، فالألوان إلى جانب الوضوح والتألق واللمعان تشكل أحد العناصر الأساسية للإستيطيقا. حسب التيجانى: "اذا كان على المرأة مسحة من جمال فهى جميلة ووطيئة... فاذا غلبت النساء بجمالها فهى باهرة"(11). ولنتذكر ما قاله ابن حزم فى أقسام الصباحة: الروعة: بهاء الأعضاء الظاهرة، (مع جمال فيها)، وهى ـأيضاـ الفراهة والعتق.

يقودنا كل ما قيل إلى اعتبار الأهمية والأولوية التى يحتلها النظر داخل السيكولوجية والإستطيقا الإسلاميتين. باختصار، يكفى إعادة قراءة النصوص السابقة وتأمل أى عمل فنى إسلامى، ملىء بالنور والألوان واللمعان التى تغزو فى

الحين النظر والعين بحيث تجذبها بقوة خاصة وبجاذبية. وهذا ما عبر عنه ابن حزم فى طوق الحمامة:

"واعلم أن العين تنوب عن الرسل، ويدرک بها المراد، والحواس الأربع أبواب الى القلب منافذ نحو النفس، والعين أبلغها وأصحها دلالة وأوفاها عملا. وهى رائد النفس الصادق، ودليلها الهادى، ومرآتها المجلوة التى بها تقف على الحقائق وتحوز الصفات وتفهم المحسوسات. وقد قيل ليس المخبر كالمعاين"(12).

ينفعنا هنا كمثال نموذجى لمجموعة النور والألوان والنظر التى يمنحها لنا فناء الأسود فى قصر الحمراء. فخلال النهار يظل الفناء مضاء بينما تستقبل القبب (Dos Hermanas y Abencerrajes) والأروقة وميضا من الإشعاع، بحيث تتنوع الأنوار والظلال بفضل الإشعاع الذى يعكسه الفناء والماء. بينما فى الليل يحدث العكس إذ يبقى الفناء مضاءا بفضل الأضواء المنبعثة من داخل البرک والتى بدورها تستمد ضوءها من نور القمر الخافت المنعكس فى الماء. فإذن ينبغى أن نضيف إلى كل هذه الألوان الجدران المغطاة (الزليج أو الرخام) والمقرنصات التى تتنوع أنوارها وألوانها وبريقها حسب ساعات اليوم والزوايا التى يمكن ان نتأمل فيها هذا المجموع المتنوع.

يحملنا هذا إلى اعتبار أن الدلالة الميتافيزيقية والثيولوجية بالنسبة للفكر الإسلامى تملک نورا ولونا. وبالفعل الألوان بالنسبة للاسلام تكشف لنا النور وفى نفس الوقت هذا النور يعمينا، وكان هذا الأمر يرمز للسر الالهى، الذى لا سبيل لمعرفته فى ذاته، يمكن إدراكه بطريقة ما عن طريق الخلق. لذلک فهذا النور وهذه الألوان المادية التى نراها تتجلى مهمتها فى غزو الحواس لأقصى درجة لكى تخلق لنا أحاسيس تحملنا وترسلنا إلى مستوى أعلى، مستوى الخالق. فى الواقع النور هو الرمز الحقيقى لخلق الله وهو رمز لوهب الكائن الطبيعى لهذا العالم عن طريق فعل الخلق. بفضل فعل الخلق الواحد (بنور واحد فقط) يجعل الأشياء كثيرة: "الله هو نور السمورات والأرض" (سورة النور، الآية 35)، وبالنسبة للمتصوفة النور هو رمز وحدة الوجود والتجربة الصوفية.

من جهة أخرى، لا ينبغى أن ننسى ما يسمى "الحكمة النورانية" أو "الحكمة الشرقية" والتى تترجم عادة ب "الحكمة المشرقية" والتى اختصرها ابن سينا فى ميتافيزيقا النور التى ورثها الغرب المسيحى فى العصور الوسطى فيما بعد.

وكنتيجة لما قلناه سابقا، فى النظام العملى للفن، الاختلافات فى التعامل مع النور ودلالاته فى الاسلام، تتناقض مع ما يفعل مثلا فى اليونان. فى الأعمال الفنية الاغريقية يتعلق الأمر ببساطة بنور الشمس الطبيعى وبألوان الطبيعة، دون أن تحملنا إلى أى شئ أسمى ومتعال. فى فن العصور الوسطى المسيحى يتعلق الأمر بنور ملون يتحول من نور شمسى طبيعى إلى نور ما فوق طبيعى، لأنه ينير العقل ويعلم عن طريق الزجاج الملون والشبابيك. فى عصر النهضة وفنون العصور اللاحقة... بقى النور أبيضا ونقيا وواضحا كأنه يشع من الشمس، رامزا إلى النور الطبيعى للعقل وللأفكار الواضحة والمتميزة الديكارتية(13).

فى الإسلام، وحسب ما انتهينا إليه، يتحلى النور الطبيعى دون أن يفقد خاصيته الطبيعية والشمسية، بطابع دينى، صوفى وميتافيزيقى، بالطريقة التى يتشكل فيها فى الطبيعة وبطبيعة الحال فى الفن.

لكن النور والبصر لا يتدخلان وحدهما فى تحقيق المتعة الاستطيقية وتأمل الفن فى الإسلام بل نجد أيضا اللمس الذى يفرض نفسه أثناء تأملنا لألوان الأرابيسک، وكأنه دعوک للمسه. نفس الشيء يمكن قوله عن النفح العليل الذى يجتاح جلدنا داخل القصور والمساجد والمنازل ونافورات الحدائق، التى تجعل الجسم يُغزى بأحاسيس كثيرة وجميلة كالإحساس بأن هناک شيء يلمسه. هذه النافورات والحدائق التى تخترق فى نفس الوقت حاسة شمنا وتغمرنا بأعذب الروائح وأجملها. وبعد اللمس والشم، نصل الى السمع، لا نقصد هنا السمع الموسيقى فحسب لكن الإصغاء الى المعمار نفسه. لنتذكر على سبيل المثال، الميزات الصوتية الهائلة لمسجد قرطبة، ثم إن النداء للصلاة لا يتم عن طريق الأجراس الكبيرة أو الصنوج أو البوق بل يتم عن طريق صوت الإنسان نفسه، ثم الأصوات المحدثة من طرف التيارات والمجارى والنافورات فى قصر الحمراء.

يقودنا الفن الإسلامى، فى العمق وبناء على ما قيل، إلى افتراض وجود أنثربولوجية شاملة، حيث توضع كل العناصر الإنسانية فى ملعب واحد من أجل استحضار وفهم الجمال فى كل مستوياته القصوى والكاملة، بالعقل والخيال والحواس الخمسة والجسم والنفس، بحيث نصل بهذا الشكل الى استقبال واستحضار عالم ممتع، فمن جهة، يسكر هذا العالمُ الإنسانَ فى شموليته بجماله، ومن جهة أخرى يحدثه عن صانعه الجميل والمحب للجمال، وفى النهاية، هذا العالم الجميل المصنوع من طرف الله المحب للجمال، هو فى الحقيقة ليس بشيئ مطلقا، إنه فقط امكانية بسيطة، هو أثر لا معنى له، هو ذرات من الغبار أمام الجميل الحق والوحيد الذى هو خالقه.

المرجع:

*. هذا المقال عبارة عن محاضرة قدمت فى ندوة حول محى الدين بن عربى و مولانا جلال الدين بلخى المعروف بالرومى. هذان العلمان يعتبران المصدر الأساس لدراسة التصوف، جرت الندوة بكلية الفلسفة بجامعة كوملوتنسى بمدريد بتعاون مع المكتب الثقافى للجمهورية الاسلامية الايرانية بمدريد، خلال الايام 19 و 20 و 21 يناير 1999. كما تم نشر هذا المقال ب

Anales del Seminario de Historia de la Filosofía, (2000), núm. 17, pgs. 37-51. Servicios de Publicaciones, Universidad Complutense. Madrid

الهوامش:

1. Ibn ´Arabī, *al-Futūhāt al-makkiyya*. Dār al-fikr, Beirut, s.f. III, p. 449. Citado por J.M. Puerta Vilchez en su *Historia del pensamiento estético árabe*, Akal, Madrid, 1997, p. 757.
2. IbnAbīHaÿala, *Dīwān al-ṣabāba,* Ed. De Muhammad ZaglūlSalām, Munsha´t al-ma´ārif, Alejandría, 1987, p. 62. Citado por J.M. Puerta Vilchez en su *Historia del pensamiento estético árabe*, Akal, Madrid, 1997, p. 556.
3. IbnḤazm, *Los caracteres y la conducta*, trad. Asín Palacios, Madrid, 1916, c. VII, n. 176-180.

4. دراسة مهمة حول قصر الحمراء، راجع:

Borrás, G., *La Alhambra y el Generalife*, Anaya, Madrid, 1989 y Grabar, O., *La Alhambra: iconografía, formas y valores*, Alianza, Madrid, 1988

5. Ibn ´Arabī, *al-Futūhāt al-makkiyya,* op. Cit., I, p. 332.
6. Ibn ´Arabī, *Kitāpšarchfuṣūṣ al-Ḥikam*, Istambul, 1891, p. 170.
7. Averroes, Kašf ´anmanāhiŷ al-Adilla, Ed. En falsafatibnrušd, junto a*Faṣl al-Maqāl*, Dāral´ilm li-l-ŷamī´, El Cairo, 1935. p. 114-117.

8. يمكن مراجعة هذه الدراسات المهمة حول رياضيات الزخرفة التشجيرية عند:

Prieto Vives, A., *El arte de la lacería*, Colegio de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Madrid, 1977 "La simetría y la composición de los tracistas musulmanes", en *Investigación y progreso*, n. 3 (1932) Madrid, p. 33-45; Montesinos, J.M., "Caleidoscopios y grupos cristalográficos en la Alhambra", en *Epsilon*, Granada, 1987, p. 9-30; Santiago, E., "Las estructuras repetitivas en el arte del Islam", en *VI simposio de la sociedad Española de literatura General y comparada,* Granada, 1986.

9. Kamā Bullaṭa "geometría de la lengua y gramática de la geometría". En *Cuadernos de la Alhambra*, Granada, n. 27 (1991), p. 11-26
10. IbnḤazm, *Fiṣal*, Trad. Asín Palacios con el título de *Abenházam de Córdoba y su historia critica de las ideas religiosas*. Tip. De la Rev. De Archivos y Bibliotecas, Madrid, 1927-1832, V, p. 67.
11. Al-Tiŷānī, Tuḥfatu al-´arūswanuzhatu al-nufūs, Maktabat al-Ṯurāt al-islāmī, El Cairo, 1987, pp. 222-223.
12. IbnḤazm, El collar de la paloma, cop. Cit., p. 137.
13. Nieto, V., *La luz, símbolo y sistema visual,* Cátedra, Madrid, 1989.

الديمقراطية الحوارية والصراع الطبقى: نقد المذهب التشاركى للحركة العمالية

كاريل يون
ترجمة: حورية العطاوى

ولد كلوس أوف سنة 1942، وهو أستاذ العلوم السياسية وتلميذ ليورغن هابرماس، واشتهرَ كأحد المنظرين الأساسيين "للحركات الاجتماعية الجديدة"(1). ويسمحُ النص الذى يحمل العنوان التالى:"منطقان للفعل الجماعى"، والذى يعتبر كلوس أوف أحد أهم مؤلفيه، بفهم تحليلاته للحركة العمالية "العجوز"(2). وتمكن قراءة هذا النص من الاطلاع على المرحلة التى تبنى فيها كلوس أوف الماركسية بشكل واضح، ولا تعنى عبارة المرحلة الماركسية هنا أن الكاتب كان يقدم نفسه كماركسى – فهو يعتبر نفسه سوسيولوجيا "انتقائيا" يجمع بين ماركس وفيبر ودوركايم وآخرين– ولكنها تعنى أنه كان يفكر بلغة الماركسية فى قضايا يطرحها الماركسيون ولا ينفصل فيها النظرى عن السياسى: دور الدولة، الوعى الطبقى أو مستقبل الاشتراكية(3). هناك منطقان للفعل الجماعى يربطان النظرية الماركسية حول الطبقات الاجتماعية بنظرية الفعل الجماعى، من أجل إظهار أن مصالح العمل والرأسمال، لا تتكون ولا تنتظم ولا يتم الدفاع عنها بنفس الطريقة ولا فى نفس الشروط. ولقد كان هذا النص ضحية انتقادات تجريبية لكن ذلك لم يفقده قيمته الاستكشافية.

صار هذا النص موضوع نقاش حول سياسات تدبير أزمة دولة الرعاية، ووضع فى نفس الوقت قواعد لنظرية ماركسية للفعل النقابى. وبلور، بشكل أدق، نظرية معيارية للديمقراطية النقابية، والتى تعطى دورا أساسيا لعملية التواصل انسجاما مع توجه هابرماس.

إن المستهدف الرئيسى من نص كلوس أوف (ومن معه) هو، كما يُفهمُ ذلك من العنوان، كتاب مانكير أولسون (Mancur Olson) الذى يحمل العنوان التالى:

"منطق الفعل الجماعى" والصادر سنة 1978. لكن الحديث عن "استهداف" هو أمر مبالغ فيه. فنص كلوس أوف ("منطقان للفعل الجماعى") ليس عملا ضد أولسون ولكنه بالأحرى تعبير عن حواره النقدى مع نظريات الفردانية المنهجية. تمثل إسهام أولسون فى رهانه على عدم إمكانية ربط نموذج العقلانية الفردية بالسلوك الجماعى، كما أنه جعل من مسألة الانتقال إلى فعل جماعى سيرورة إشكالية، فى الوقت الذى يراه البعض كظاهرة عفوية أو ميكانيكية، ويراه البعض الآخر سيرورة غير ممكنة أو غير مرغوب فيها. وبهذا المعنى فكتاب "منطق الفعل الجماعى" يهاجم المنظرين الماركسيين الأرثوذكسيين الذين يعتبرون صراع الطبقات كتعبير ضرورى عن مجموعة مصالح العمال، كما يهاجم المنظرين الليبراليين الذين يدينون التدخل العمومى باسم تفوق النشاط الاقتصادى الخاص. يبين أولسون، انطلاقا من النموذج النفعى الذى يتبناه، وجود خيرات وخدمات جماعية تتطلب وجود حوافز انتقائية سواء كانت إيجابية أو سلبية تقدمها مؤسسات عمومية (الدولة) أو خاصة (النقابات). هذا ما يدفعه إلى استخلاص أن العمل النقابى القسرى، أى القائم على الانخراط الإجبارى وإقصاء غير المنتمين نقابيا من الاستفادة من ثماره هو "الهدف المثالى لكل نقابة"، (أولسون، 1978، ص 92). إنه يقدم، فى إطار استمرارية تأملات المختصين فى العلاقات الصناعية فى عصره ، عقلانية تشرعن ممارسة ما يسمى فى الولايات المتحدة الأمريكية "بنقابة الأعمال": "فتخلى النقابات عن توجهها السياسى المحض لفائدة المفاوضات الجماعية، هو الذى جعلها تحصل على قوتها والانخراط فيها، لقد صار لها شأنا كبيرا لما فرضت نفسها كمخاطِبة للباطرونا التى تمتلك وحدها القدرة على إجبار العاملين على الانخراط (فى النقابات)، ولم تتحول إلى قوة سياسية مُؤثرة إلا بعد مرور مدة طويلة على تخليها عن الفعل السياسى كهدف رئيسى" (أولسون، 1978، ص 164–165). والمفارقة الناتجة عن هذه الوضعية والتى تعتبر عقلانية فى نفس الوقت، كما يؤكد ذلك أولسون، هى أن أغلبية الأجراء ينتمون للعمل النقابى لكن مشاركتهم فى الأنشطة النقابية تظل ضعيفة. لكن خلافا لأولسون الذى يجعل من لامبالاة الأجراء نتيجة منطقية لنمو العمل النقابى فى زمن الرأسمالية الصناعية، يؤكد كلوس أوف وفييزنتال (Wiesenthal) على أن مشاركة مكثفة للعمال قد تكون ممكنة بناء على كيفية أخرى للتعاطى مع العمل النقابى. يدمج نص "منطقين للفعل الجماعى" الانتقاد

الذى قدمه أولسون ويذهب بـه إلـى مـدى أبعـد: فبالإضـافة إلـى هجومـه علـى الأرثوذكسية الماركسية والأرثوذكسية الليبرالية، كمـا فعـل أولسـون، ينقـل نظريـة أولسون حول "المسافر السرى" إلى فضاء لـم يعـد مهـيكلا بواسـطة التضـاد بـين سلوكيات "عقلانية" (بالمعنى النفعى) وسلوكيات"غير عقلانية"، لكـن عبـر وجـود عقلانيتين ممكنتين الأولى مونولوجية (لا وجود فيها للحوار) والثانية حوارية.

لهذا فمساهمة نص "المنطقين" لا تقف عند حدود حقل علاقـات ونزاعـات الشغل. يقدم هذا النص فى الواقع أحد الأمثلة المضادة النادرة للمعاينة المعبر عنهـا مؤخرا: رغم أن الماركسية ولدت وتغذت من الحركات الاجتماعية منذ قرن ونصف، فهى لم تطور بالمرة نظرية حقيقية حـول الحركـات الاجتماعيـة (بـاركر، كـوكس، كرينسكى، غانفالد نيلسين، 2013). كان هذا الـنص فـى أغلـب الأحيـان موضـوع تأويلات ناسبة إياه للماركسية المبسطة والتى تحَرّرَ كاتبه منها فيما بعد. لكن هـذه القراءة غير مُنصفة لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار ما يتطابق – فـى اللحظـة الخاصـة التى يُمفصل فيها كلوس أوف نظريته الوليدة للحركات الاجتماعيـة الجديـدة– مـع منظور الماركسية الذى لا تنفصل فيه النظرية والسياسة. لمـاذا لـم يُعتـرف بالقيمـة الحقيقية لهذا العمل؟ ربما يعود ذلك لأن قيمة النص تختفى وراء التفـاوت مـا بـين الطابع الصعب والجاف لمفرداته وبين حركية تفكيره. وهذا يعنـى أن الـتمكن مـن أصالته يتطلب بذل جهد من القارئ.

إن تحويل هذا النص إلى مادة للتفكير من جديد، يتطلب إعـادة وضـعه فـى الفضاء النظرى والسياسى الذى جعل كتابته ممكنة: ولا يتعلـق الأمـر فقـط بتـأثير هابرماس، ولكن يتعلق أيضا بتأثيرات أكبر لمدرسة فرانكفـورت والنقاشـات التـى عرفتها الأممية الماركسية؛ ليس فقط فى ألمانيا الفيدرالية ونقاباتها التى سقطت فـى شباك النزعة النقابوية الجديدة لليبرالية الألمانية، ولكن كذلك فى الولايات المتحدة الأمريكية حيث قضى كلوس أوف مدة طويلة فى البحث، والغليـان الثقـافى الـذى عرفه اليسار الجديد. فالنص الذى قمنا بترجمته ونشرنا منه نسخة مـوجزة، سـوف نقوم بإعادة ترتيب بنيته بشكل شمولى، قبل أن نؤكد على راهنيته المزدوجـة علـى المستوى النظرى والسياسى.

من الديمقراطية الحوارية إلى "المستوى الثانى" من الصراع الطبقى

كتب كلوس أوف كتابه "منطقان للفعل الجماعى" بمشاركة هلموت فييزنتال(4) باللغة الأنجليزية، وتم نشره لأول مرة سنة 1980 فى كتاب تحت إشراف عالم الاجتماع الماركسى الأمريكى موريس زيتلان. كما أعيد نشره مع مجموعة نصوص أخرى لكلوس أوف تحت عنوان "الرأسمالية المفككة" سنة 1985 فى الولايات المتحدة الأمريكية. ويقدمُ هذا النص نفسه فى المقدمة كمحاولة للسوسيولوجية النقدية. لكنه فى الحقيقة ينتمى أكثر للنظرية الاجتماعية أكثر مما ينتمى للسوسيولوجية لأنه لا يمحورُ مساءلته النظرية حول جهاز من الحجج التجريبية. وبتعبير أدق، إنه ينتمى للنظرية النقدية التى هى فى صلب أعمال أجيال من الباحثين (...) إن المنظرين النقديين الذين انطلقوا من إعادة قراءة ماركس الذى يرفض الفصل بين البعدين "الأخلاقى" و"العلمى" فى فكره، لأن هذا الفصل سيقود إلى تبنى أشكال العلمية البورجوازية وذلك بخلق تعارض ما بين المعرفة "الموضوعية" و"المشاعر الجميلة"، أعطوا للنشاط النظرى وظيفة أولى هى النفى: تذويب الفئات المشيّأة المنظمة والمبررة لعلاقات الإنتاج والممارسات الاجتماعية. وفى نص آخر(1982) يضع كلوس أوف تعارضا ما بين "علم الاجتماع الليبرالى" و"علم الاجتماع النقدى": الأول يصوغ قضاياه بناء على علوم الطبيعة ويبتعد عن الممارسة الاجتماعية مساهما بذلك فى إعطاء مشروعية للترتيبات الاجتماعية القائمة، الثانى يرفض الفصل الأكاديمى بين العلم والسياسة ويتحمل مسؤولية علاقة علم الاجتماع بالنزاعات الاجتماعية القائمة فعليا. هكذا ينتقد نصد "منطقان للفعل الجماعى" المعادلة الخاطئة ما بين المنظمات النقابية للأجراء وبين منظمات المشغلين، وهذه المعادلة الخاطئة ناتجة عن مفهوم "مجموعة المصالح". لهذا التمثيل (أى تمثيل الآخرين عبر هيآت...) نتائج سياسية، كما أنه يساهم فى إخفاء التباينات فى العلاقة مع السلطة ما بين العمل ورأس المال، الشىء الذى يحاول المؤلفان الكشف عنه. فانتقادهما يستهدف بالإضافة إلى النظرية التعددية التى تفترض مساواة قبلية بين المصالح المتنافسة فى المجتمع، النزعة النقابوية الجديدة التى تؤكد على تدخل الدولة من أجل فرض هذا التوازن.

يشمل"التباين البنيوى" بين العمل ورأس المال حسب المؤلفين ثلاثة أبعاد: أولا، تباين المصالح. فباعتبار العمال فى نفس الوقت ذاتا وموضوعا للعلاقة القائمة على الأجر، يجدون أنفسهم مجبرين بنيويا على أن تكون لهم مصالح متناقضة، ليس فقط حسب مجالات حياتهم المختلفة (كمنتجين، كمستهلكين أو كسكان) ولكن أيضا فى ممارسة العمل نفسها، بين مصلحة الإنتاج ومصلحة إعادة إنتاج قوة العمل (العمل أكثر من أجل ربح أكثر يتناقض مع العمل أقل من أجل العيش أحسن). وعلى عكس ذلك، فإن مصالح رأس المال تندرج فى بنيات المجتمع السلعى، التى تبحث عن الربح المحرك الشرعى للاقتصاد. ثانيا، تباين أنماط التنظيم. فالتنظيمات التى تستهدف تعزيز مصالح العمال تتنازعها ضرورتان متناقضتان: تحقيق أقصى قدر من الموارد، وهو ما يفترض مضاعفة حجمها، وتحقيق أقصى قدر من المشاركة الفعالة لأعضائها، وهو ما يفترض المحافظة على الأبعاد "الإنسانية" والالتزامات الأخلاقية للتعاون والتفانى.

لا يحتاج الرأسماليون إلى اللجوء لهذه الصيغ المجتمعية الأولية، فعقلانية المنظمات البيروقراطية كافية. ثالثا، تباين العلاقة مع الدولة. تبعية الدولة للسوق هى أقوى من تبعية السوق للدولة، لكون الدولة "فى حاجة لازدهار سيرورة التراكم" حتى تتمكن من أداء وظيفتها. فمصالح الرأسماليين تأخذ بعين الاعتبار حتى قبل أن يدافعوا عنها ، على عكس مصالح العمال اللذين يجب أن يبدؤوا دائما باقتحام باب النظام السياسى. تحيل هذه الطريقة فى قراءة نظرية ماركس حول الطبقات الاجتماعية إلى خاصية أخرى مهمة لماركسية مدرسة فرانكفورت التى ترى أهمية هذه النظرية فى تشيؤ العمل الحى أكثر مما تراها فى تحيين سيرورات استخراج فائض القيمة(5). هكذا تنتقل المصلحة من دور البنيات التحتية الاقتصادية فى الاستغلال إلى دراسة مساهمة البنيات الفوقية الإيديولوجية، الثقافية والعلمية فى اصطفاف الأفراد وإعادة إنتاج علاقات الهيمنة.

بهذه الطريقة يهتم النص، بعد ذلك بدور الاتفاقات المؤسساتية ("للأشكال السياسية") فى تشكل المصالح. فهو يشدد على ضرورة التفكير فى السياسة خارج مؤسسات الديمقراطية التمثيلية عبر إدماج مؤسسات المجتمع المدنى كالمنظمات النقابية والمهنية.

كما أنه يشير إلى التناقض بين طرق العمل وطرق التفكير المدعمة من طرف مؤسسات الديمقراطية الليبرالية التى، عبر الانتخاب وتخصص الوظائف التمثيلية، تجعل التعبير عن المصالح فرديا وتفضل آلية التفويض، ونوع المؤسسات التى تحتاجها الطبقة العاملة. فعلى العمال بالفعل أن يتمكنوا فى نفس الوقت من أن يحققوا الانسجام مع أنفسهم وأن ينسقوا مع الآخرين. فنمط التنظيم الحوارى يجيب على هذا التحدى المزدوج. يتعلق الأمر بشكل تنظيمى يثير التداول الداخلى والذى يسمح بالتعبير المفتوح عن مصالح الأعضاء وكذا إعادة تعريفها (المصالح) بشكل متبادل.

يسمح الإطار الحوارى فى نفس الوقت بالتحكيم بين رهانات مختلفة، وبالعمل على بروز هوية جماعية– الفكرة مأخوذة من بيزورنو (Pizzorno)– وبرعاية "استعداد الأفراد للفعل"، خاصة بواسطة الإضراب. فى هذا المنظور، لا شىء قار أو آلى فى "الوعى الطبقى"، فبقدر ما هو سيرورة هو أيضا ممارسة. يؤكد المؤلفان على الفكرة التالية: حتى تتمكن النقابات من تأدية الوظائف النفعية، فهى محتاجة لتنمية ما أسماه ريک فانطازيا (Rick Fantasia) 1988 "بثقافة التضامن". ويتعارض هذا الشكل الحوارى مع أشكال التنظيم الأحادى أو البيروقراطى، التى يُفترض أن المصالح تكون فيها مستقرة، ومحددة بوضوح بشكل مسبق ومأخوذة بعين الاعتبار من طرف الممثلين المهنيين. يحتاج المهيمَن عليهم للديمقراطية أكثر من الهيمنة، وإلى ديمقراطية تجمع ما بين التفويض والمشاركة.

يقود التمييز بين نوعى الفعل الحوارى والمونولوجى، المرتبطين بمختلف "الأشكال السياسية"، إلى تحيين مستويين متباينين للصراع الطبقى. الأول والأوضح يندرج بشكل محسوم فى إطار الأشكال السياسية (للمؤسسات) القائمة. ويتعلق الأمر بالنزاعات الاقتصادية التوزيعية. الثانى يخص الأشكال السياسية نفسها. وهو فى غالب الأحيان مهمل، بحيث أن هذه الأخيرة تعتبر نفسها محايدة. وبالرغم من ذلک فله أهمية كبرى تجعله يخترق الحركة النقابية، فى حين أن النزاع فى المستوى الأول يرمى إلى إيجاد تضاد قوى العمل كليا أو جزئيا مع الرأسمال. يواجه العمال مشغلهم أو مشغليهم عندما يقدمون مطالبا على أرضية اقتصادية. ويختلفون فيما بينهم حول أفضل الأشكال التى ينبغى تبنيها فى التنظيم والفعل.

فالانتباه للطريقة التى تتحكم بها الأشكال السياسية فى الصراع الطبقى، هو الذى دفع المؤلفان إلى دراسة تأثير التشكيلات القانونية للعمل النقابى.

يوجد "صراع الطبقات فى مستواه الثانى" بالفعل فى قلب استراتيجيات تدبير الأزمة. يمكنه أن يمر عبر مواجهة مباشرة ضد اختصاصات الحركة العمالية (إستراتيجية تم اللجوء إليها أول مرة فى بريطانيا من طرف مارغريت تاتشر) أو عبر سياسة أكثر احتواء تتمثل فى "الشراكة الاجتماعية" (العهود الاجتماعية لأوروبا الغربية): فى كلتا الحالتين يتعلق الأمر بالحد من قدرات الحركة العمالية من خلال تقليص أفق فعلها.

يقدم النص فى النهاية إعادة قراءة متفهمة لتأملات روزا لوكسمبورغ حول الانتهازية مع التأكيد على "العقلانية الانتقالية" لهذه الممارسة. إن هاجس إخضاع هذا المفهوم السجالى لعلم الاجتماع يجد معناه فى السياق النظرى السياسى لحقبة السبعينات. وكما أوضح كلوس أوف ذلك فى سياق آخر، فمناقشات اليسار المثقف الألمانى فى تلك المرحلة اتسمت بإعادة اكتشاف الماركسية الأرثوذكسية وخاصة عبر المعجم السجالى لسنوات 1907–1911، حول التحريفية والانتهازية فى الحركة العمالية الألمانية. يستهدف منهج قام كلوس أوف (1984، ص، 261) إعادة صياغة حدود هذا النقاش على ضوء التطور النظرى للماركسية ولعلوم الاجتماع الذى تحقق لاحقا. لقد تمّ تحليل الانتهازية باعتبارها جوابا على المعضلة المشار إليها أعلاه: فهى تعوض الجهود الثمينة للعمال لكى يحافظوا على قدرتهم على الفعل، بمجموعة من القدرات القانونية مضمونة من طرف الدولة. فقياس قوة المنظمات العمالية ينحو نحو التقلص إلى الكم الحقيقى لأعدادهم. ورغم أن هذه المعاملة تبقى مجدية فى مرحلة أولى، إلا أنها غير مستقرة بحيث أنها لا تفرض أى سيرورة موازية لجعل الرأسمال محايدا. إن عدم تعبئة العمال يعرض النقابات إلى التراجع عن الضمانات المؤسساتية فى حالة تغير المناخ السياسى أو الاقتصادى. فى الوقت الذى استهدفت فيه الأجزاء الأولى منظرى التعددية على وجه الخصوص، فإن الجزء الأخير يستهدف نقد "اليسار المتطرف" للنقابات ولتحليلات النزعات النقابوية الجديدة والتى ترفض رفضا كليا سياسات مأسسة النقابات أو تحل محلها بشكل لا نقدى.. فى هذا الجزء يعتمد المؤلفان كذلك على الأعمال التجريبية لفولفغانغ

ستريک (Wolfgang Streeck) (1982) الذى درس النتائج التنظيمية لمأسسة النقابات الألمانية. ويعارض هذا التحليل أيضا الأطروحة التى تقول أن الطبقة العاملة ستدمج بشكل نهائى فى النظام البورجوازى (وبالتالى تفقدُها الثورة)، وهى فكرة رائجة لدى اليسار الطلابى الجديد لسنوات 1960–1970 المطلع خصوصا على تحليلات هربرت ماركيز (1968).

راهنية النقد الجذرى لعقلانية السوق.

إن تأملات كلوس أوف و هلموت فييزنتال تفتح آفاقا ثاقبة للتفكير فى التحولات المعاصرة للعمل النقابى والعلاقات المهنية. فهى تقترح تحليلا دقيقا وليس حتميا للظواهر البيروقراطية. وبالتأكيد على "العقلانية الانتقالية" للانتهازية، يتجاوز النص الانتقاد الماركسى التقليدى الذى يضع تعارضا ما بين المناضلين فى القواعد والبيروقراطيين(6)، كما يثير الانتباه إلى دور الدولة فى تشكيل أشكال مشروعة لتمظهرات المصالح.. ويتضح أن الانتباه "للمستوى الثانى" للصراع الطبقى خصب بشكل خاص لكونه قدم انسجاما نقديا لخطاب "الحوار الاجتماعى" المهيمن حاليا(7). تناول نقد نص "المنطقين" على وجه الخصوص جانبا ذكر بطريقة جوفاء فى النص: ويتعلق الأمر بأنماط التنظيم لدى أرباب العمل. ولقد أوضح فولفغانغ ستريک بطريقة تجريبية أن مصالح رأس المال هى أكثر تنوعا، غير منسجمة وصعبة التوفيق فيما بينها، أكثر مما جاء فى النص، مما يترجم بتجزىء تنظيمى مؤقت أقوى لدى أرباب العمل منه لدى الأجراء(8). فتجزىء مصالح أرباب العمل ناتج على الخصوص عن التناقض الحاصل بين المشغلين كمشترين للعمل وكبائعين للسلع والخدمات، وهو ما يترجم بتقسيم مهام تمثيل هذه المصالح فى جمعيات ملائمة لهذا الغرض، (ستريک، 1989). يشير انتقاد ستريک بدقة إلى ضرورة وجود أبحاث تجريبية تسمح بالتقدم نحو تصور مفصل للعمل الجماعى لأرباب العمل. لكنه لا ينفى الإطار البنيوى لنص "المنطقين". وبالفعل يتموقع إسهام ستريک فى السوسيولوجيا الإيجابية التى يحاول كلوس أوف وفييزينتال التخلص منها. فمن خلال مقارنة عدد منظمات المشغلين بعدد نقابات الأجراء، خلص ستريک إلى التكافؤ الوظيفى للمجموعتين، فى حين أن جوهر تفكير نص "منطقين للفعل الجماعى" هو بالتحديد وضع الأصبع على كون الرأسماليين لا يحتاجون كالعمال

للتنظيم الشكلى للدفاع عن مصالحهم، لكون هذه الأخيرة محمية ببنية العلاقات الاجتماعية. ومن هنا وجب التأكيد على أن الرأسمال يحمى مصالحه من خلال ثلاثة صيغ تنظيمية متباينة: المقاولة، التحالف غير المهيكل بين الشركات وجمعية المشغلين. وفى إطار هذا المنظور يتدخل مالكو رؤوس الأموال عموما "كخيار ثانٍ". (شميتير، ستريک، 1999).

نود مع ذلک التوقف هنا عند جانب أخر يخص الطريقة التى يتناول بها المؤلفان السياسة ما وراء الحقل السياسى المؤسساتى. فى هذا المجال، يُجددُ نص "منطقين للفعل الجماعى" بطريقتين لم يتم إعطاؤهما الأهمية اللازمة فى نظرنا: الأولى تهم العلاقة بين الحركة العمالية والحركات الاجتماعية الأخرى، الثانية تخص بلورة برنامج ديمقراطى يهيكل البعدين التداولى والصّراعى.

إن فهم الاستمرارية الرابطة ما بين نص "منطقين للفعل الجماعى" والتحاليل البعدية التى قام بها كلوس أوف حول الحركات الاجتماعية الجديدة يفترض استبعاد تفسيرين خاطئين. الأول يكمن فى قراءة نص "المنطقين" كخصائص طبقية. وفى نص آخر أكثر تحفيزا، أسس مؤرخان أمريكيان مختصان فى الشغل نقدهما لنص كلوس أوف وفييزنتال على فكرة خاطئة مفادها أن هذا النص يستند على مقدمة تقول إن منطق الفعل الجماعى للرأسماليين يختلف عن منطق الفعل الجماعى للعمال، بما أن المنطقين يحددان بنيويا بالوضع الطبقى. (روى، باركر- غوين، 1999). فنصهما يستهدف بذلک سمو التفسير التاريخى على التحليل البنيوى غير التاريخى من أجل الانتباه إلى ظواهر التعبئة. فبدراستهما لخطاب الفعل الجماعى الذى تمت تعبئته فى جرائد النقابات وجمعيات المشغلين فى أمريكا فى نهاية القرن التاسع عشر، يبينان أنه إذا كانت هناک اختلافات فى الطبقات من حيث الشكل التنظيمى وكذا المنطق الذى يحكمه، فإنها، مثلها مثل بروز السوق الرأسمالى ذاته، ليست إلا نتيجة للتطورات التاريخية. يظهر أن هناک سوء فهم مزدوج فى هذا النقد. الأول يخص بنيوية كلوس أوف وفييزنتال، والثانى يتعلق بالابستمولوجيا التى يتبنونها. فكلاهما يعود بنا إلى عدم فهم المنهجية الديالكتيكية. فلا يجب أن نخطئ بخصوص بنيوية كلوس أوف وفييزنتال: فهى ليست غير تاريخية، ولكن بالأحرى تحليلية بالمعنى الذى يخدم تشكيل مستوى من التحديد(9) ألا وهو وجود "رحم

من علاقات السلطة غير متكافئة".هذا المستوى من التحليل يتمفصل حول مستويين آخرين، ويتعلق الأمر بالفرد و"بالمؤسسات التى تدعم الفعل الجماعى". فأصالة فكر كلوس أوف تكمن فى الجهد الذى يقود إلى التأكيد على أهمية مستوى وساطة المؤسسات الذى هو بالتحديد "الممكن التاريخى" (سانطومير، لوساوت، 1997، ص 9–11)(10). سوء الفهم الثانى ذو طبيعة إبيستيمولوجية؛ يأتى من الخلط بين المستويين الوصفى والمعيارى للنص. فهدف كلوس أوف وفييزنتال ، ليس تبيان أن للعمال منطق فعل ملازم لهم، ولكن توضيح أن تطوير منطق للفعل الحوارى مطلوب بمجرد تجاوزهم لوضعهم المهيمن عليه فى البنية الطبقية. فتفعيل منطق حوارى ليس محكوما بالوضع الطبقى، إنه محدد على العكس من ذلك بهاجس تغيير المحددات الطبقية. إن قبول مثل هذا التحليل يقتضى بالطبع الاعتراف بمشروعية ابستيمولوجية لا تؤسس ملائمة ووثاقة النظرية على انفصالها عن عالم التطبيق، ولكن تؤسسها على علاقتهما الجدلية. إن هدف نص "منطقين للفعل الجماعى" هو تسليح إرادة المناضلين النقابين بتمكينهم من تطوير علاقة أكثر تأملية فى ممارساتهم الخاصة.

يكمن المعنى الخاطئ الثانى فى الاعتقاد بأن الحركات الاجتماعية الجديدة قد تكون إطارا لمنطق ثالث للفعل الجماعى، مختلف عن المنطقين اللذين يتواجهان داخل الحركة العمالية. يتأسف "سانتومير وديديى لوساوت" فى نصهما الذى يقدم فكر كلوس أوف، (1997، ص.54) عن كون السوسيولوجى "لا يقوم بتحويل نظرى للسمات التى تعتبر مميزات للحركات الاجتماعية إلى نموذج مثالى قد يشكل "منطقا ثالثا" للفعل الجماعى". وقد "يتميز هذا الأخير بغياب أو ضعف المحددات الأداتية وحوافز الفعل بما أنها أساسا بنيوية وأخلاقية". سنخاطر بالجواب: لأنه لا يوجد منطق ثالث. ففى الواقع جوهر المنطق الثانى للفعل الجماعى هو أن يكون أخلاقيا بالأساس. عكس ما يراه المؤلفان، "فالتوجه المتأثر بالماركسية " الذى نجده فى النص الصادر سنة 1980 يختلف بشكل واضح عن الاقتصادوية النموذجية للماركسية الأرثوذكسية. فهو يطرح مسبقا التفكير فى الحركات الاجتماعية الجديدة بما أنه يتساءل حول الحوافز غير النفعية للفعل الجماعى. ولكنها تتضمن قيمة

إضافية فريدة، بحيث تحاول مفصلة البنية الأخلاقية للعقلانية الحوارية حول الشبكة البنيوية للطبقات الاجتماعية.

لا يتناول كلوس أوف نظريا منطق المصلحة الذى قد يكون مختلفا عن منطق الهوية – هذا التمييز يذوّب الاختلاف الطبيعى بين حركة عمالية " بتصور مادى" والحركات الاجتماعية الجديدة "بتصورات ما بعد مادية". فهو يرى على العكس من ذلك أن عبارة "المصالح الحقيقية" للعمال التى تتطلب القيام بعمل يؤدى إلى تشكيل هوية جماعية ليس لديها شىء محدد بشكل مسبق(11). فهو يبين أن مفهوم حركة عمالية مختزلة فى الدفاع عن المصالح الضيقة للعمال – بيع قوة عملهم بأحسن الأثمان– ينتمى لسيرورة تاريخية: اختزال الحركة العمالية إلى حركة نقابية، وهذه الأخيرة بدورها تختزل إلى مجموعة مصالح اقتصادية. هذه النتيجة ليست نتاجا ميكانيكيا لتطور الرأسمالية. إنها ناتجة عن اختيارات تنظيمية وسياسية داخلية (التحكيم بين أشكال التنظيم، مجال المطالب، العلاقة مع الحركات الاجتماعية الأخرى والأحزاب السياسية، إلخ.)، وهذه الأخيرة ناتجة هى بدورها عن إكراهات خارجية ذات طبيعة سوسيو–اقتصادية، ثقافية وسياسية قانونية (عدم الانسجام المتنامى لقوة العمل، التشريع الصناعى، الخطاب حول التماسك الاجتماعى الذى يصاحبه...). إنه يطابق نموذج عمل ينتمى لعقلانية السوق الرأسمالية، يستمر فى شرعنتها وإعادة إنتاجها. يوضح كلوس أوف، على عكس الماركسيين الذين يعتبرون الوعى الطبقى انعكاسا فى البنية الفوقية للموقع فى علاقات الإنتاج، أن الهوية الطبقية تتشكل فى سيرورة تواصلية، والتى عليها، لكى تكون فعلية، أن تتخلص من منطق السوق.

لم يحاول كلوس أوف، على عكس منظرين آخرين للحركات الاجتماعية الجديدة كألان تورين، معارضة هذه الأخيرة مع الحركة العمالية. بل بالأحرى يفكر فى الجدلية بين هذه الهويات الناشئة وهوية الطبقات. كذلك بالنسبة للحركات الاجتماعية الجديدة التى تتنامى ضد منطق الإخضاع الوظيفى الذى تنتجه الدولة البيروقراطية (عبر رفض الهويات المعطاة أو المطالبة بالهويات المسلوبة)، يجب على أى حركة عمالية "حقيقية"– أى قادرة على استيعاب مجموع مصالح العمال، وتمثل العمل الحى وليس فقط العمل–السلعة– أن تتطور ضد صيغ التضمّن الواقعى

من العمل إلى رأسمال. وفى إطار هذا المنظور، فإن الهويات الجماعية المدعمة من الحركات الاجتماعية الجديدة والحركة العمالية، وبعيدا عن إقصاء الذات، مطالبة بالتداخل وإعادة التعريف المتبادل.

هذا ما كتبه كلوس أوف بكل وضوح فى مقاله الشهير لسنة 1985، عندما طالب بالتحالف بين اليسار التقليدى والحركات الاجتماعية الجديدة، فى إطار توجه معاد للنزعة الإنتاجية، وهو موقف قريب من تصور لأندرى غورز (André Gorz). إن كلوس أوف، وعلى عكس ما قيل، لا يعتبر أن مقاومة منطق السوق تنتج ميكانيكيا عن "إيديولوجية" معينة (كما لو أن الحل هو ملء رؤوس العمال بالاشتراكية) ولكنها تتحقق من خلال جهد النقابات فى التوفيق بين المصالح المرتبطة بالعمل، هذه المصالح التى تزداد تنوعا أكثر فأكثر(كلوس أوف، 1981)، وبين تلك المرتبطة بالمجالات الأخرى للحياة، وخصوصا المشاكل البيئية، فى إطار هوية جماعية جديدة. إذن ليست هناك حدود طبيعية بين المصالح المعبر عنها فى إطار الحركات الاجتماعية الجديدة وتلك التى يتم تحقيقها فى نزاعات الشغل. التعارض ليس قائما بين حركة عمالية من جهة وحركة اجتماعية جديدة من جهة أخرى، ولكن بين منطقين للفعل الجماعى يمتد إلى الاثنين: من جهة المنطق الأحادى الناتج عن ظواهر عقلانية البيروقراطية وعقلانية السوق، ومن جهة أخرى المنطق الحوارى، الذى يتغذى من صيانة أشكال المشاركة الديمقراطية. لكن تحليل كلوس أوف كان يستند فى تلك المرحلة على توقع تقليص مكانة السوق الرأسمالية لصالح المجال "غير السلعى" لدولة الرعاية (أوف، 1982). إنها السيرورة التى تغذى تنامى الحركات الاجتماعية الجديدة وتخلق شروط تنمية قطاع ثالث منفلت من تثمين وتقدير السلعة. نظم كلوس أوف تفكيره فى تلك المرحلة بخصوص الفرضية الإستراتيجية حول تقارب بين حركة عمالية وحركة اجتماعية جديدة مع تفضيل تقليص تأثير مجال السوق (عبر تقليص وقت العمل) والانسحاب إلى خارج هذا المجال (عبر تنمية أشكال العمل التعاونى). ورغم تعرض هذا التوقع تاريخيا للنفى بسبب ظاهرة عكسية هى إعادة الاستعمار التجارى للعالم – عبر خوصصة الخدمات العمومية، واختزال الدولة والمجتمعات المدنية فى دور التدبير والتسيير والتنظيم– فإن ذلك لا يلغى نهائيا راهنية التحليل الذى يعترف بعقلانية

السوق الرأسمالية كمعيق أساسى لتنمية السلوكيات الأخلاقية. بل العكس هو الصحيح.

شكلت تأملات كلوس أوف وفييزنتال تعيرا عن مطالب عمال المقاولة بخصوص المشاركة والتعبير، والتى تم استثمارها من طرف النقابات، كوسيلة لإبراز الانشغالات الجديدة المرتبطة بغياب الانسجام المتزايد للأجراء فى المرحلة "ما بعد الصناعية". يشير النص إلى برونو ترونتان الذى كان فى تلك المرحلة وجها بارزا فى العمل النقاب الإيطالى وفى الشيوعية الأوروبية(12). ولكن بما أن مطالب المشاركة فى عالم الشغل تم امتصاصها من خلال التدبير، فإن أهمية نص كلوس أوف وفييزنتال تتمثل فى تطوير برنامج تشاركى يمفصل البعدين التداولى والجدالى اللذين تجمعهما دوما علاقة تضاد. بالنسبة للتأملات الأخرى التى توسع النقد التشاركى للديمقراطية التمثيلية ليشمل المجال الاقتصادى، فإن أصالة النص تكمن فى تأكيده على التوتر ما بين المنظمات المستقلة للطبقة العاملة ومؤسسات الديمقراطية الصناعية. يمكن أن نعيب على النص إضفاءه الطابع الماهوى على مسألة الاختلاف بين هذين النوعين من المؤسسات. تكمن هنا بدون شك حدود هذا النص، التى تترك مجالا لفهم أنه بالإمكان وجود شكل نقابى "خالص" غير مرتبط بالأشكال القانونية المفروضة عليه. بالرغم من أن كلوس أوف نأى بنفسه عن المفاهيم الميكانيكية للدولة فى النقاشات الماركسية فى تلك المرحلة(13) فإنه لم يسلم من تبنى رؤية ميكانيكية حول مفهوم الحق لأنه اعتبره أداة خالصة للتحكم البورجوازى(14). إن عدم اعتبار الحق أداة تسمح بالتدخل فى الواقع ولكن كعنصر مؤسس لهذا الواقع، وعدم اعتباره سلاحا لتقييد التعبير "الأصيل" للعمال، وإنما حقلا للصراع بين مصالح اجتماعية متناقضة، كما نجد ذلك فى النقد السوسيولوجى المستوحى من غرامشى، يثير الانتباه إلى الطابع الدائم الحركة وغير القار للهيمنة التى تساهم فيها المؤسسات القانونية. ويسمح توضيح من هذا القبيل بتحرير كل مؤهلات النص، بتطوير مفهوم أكثر جدلية للأشكال السياسية، لا يفترض وجود أى اختلاف جذرى من حيث الطبيعة بين مؤسسات أنشأت من طرف الحركة العمالية وأخرى أنشأت من طرف الدولة الرأسمالية.

ومع ذلك، فإن نص "منطقين للفعل الجماعى" يؤكد فكرة أساسية وهى أن: مشاركة العمال (واستعدادهم للفعل) تُعتبر شرط ونتاج تطور عقلانية حوارية متناقضة مع عقلانية السوق المونولوجية أكثر مما تُعتبر هدفا فى ذاته. يجب على الحركة العمالية أن تتحرر من الاتفاقات المؤسساتية التشييئية التى تخندقها فى مشاريع الحكومة البيروقراطية أو فى منطق السوق الرأسمالية، والاستلاب السياسى والاستغلال الاقتصادى – وهذه طبيعة مؤسسات الديمقراطية الصناعية، كونها تمثل "الشركاء الاجتماعيين" فى العلاقة مع الدولة أو "المستخدمين" داخل المقاولة(15). ترتبط القوة التحررية للديمقراطية الحوارية أو التشاركية بمدى انخراطها فى نظرة إستراتيجية. لهذا فالعمال يحتاجون لمؤسسات لا تتأقلم مع شكل السوق، مما سيفرض فضاءات عمومية خاصة، كشرط للوعى بذاتهم ولاستقلاليتهم الإستراتيجية، وكشرط للإعلان عن ذاتية سياسية جديدة. وهكذا يمكننا قراءة هذه التأملات على ضوء الاقتراحات الأخيرة التى تؤكد أهمية أشكال "التمثيلية الإدماجية" خارج القنوات الممأسسة للحكومة التمثيلية، بمن فيهم المنتمين للمجال الاقتصادى. من زاوية النظر هذه، ينخرط نص "منطقين للفعل الجماعى" فى مسار هابرماس الأول (1962)، الذى كان يهتم بالأساس الاجتماعى للفضاء العمومى البورجوازى، ويعبر تعبيرا سوسيولوجيا واضحا عن مفهوم "الفضاء العمومى المعارض" الذى صاغه أوسكار نيغت 2007 (Oskar Negt)، وهو وريث آخر لمدرسة فرانكفورت، كما أنه قريب جدا من الحركة النقابية(16).

رغم الاختلافات يبدو نص "منطقين للفعل الجماعى" وكأنه أرشيف لماركسية المستقبل. أرشيف لأن الأمر يتعلق بدون شك بوثيقة تشهد على مرحلة انتهت. الأسئلة التى تطرحها، المراجع التى تستند عليها والكلمات التى تستعملها هى مؤرخة. وتحمل المصطلحات والمفاهيم طابع الماركسية الكلاسيكية، وكذا التحليل النسقى والبنيوية. وبالتالى فالمحاولة الفاقدة للأمل لوصفه بالانتهازية تبقى مجرد افتراء. فمفاهيم الحق كمؤسسة للإخضاع البرجوازى بامتياز، أو الانسجام المفترض لمصالح رأس المال، تمت إعادة النظر فيهما بواسطة التطور البعدى للعلوم الاجتماعية. ماركسية المستقبل، هذا المصطلح يستعمل لتطوير تفكير أصيل.

المفاهيم البنيوية أو النسقية، المرجعيات الماركسية الأرثوذكسية تمت إعادة دمجها داخل برهنات تحررها من تصورات حتمية أو معادية للتاريخ.

إذا كان النص يهاجم الإيديولوجيين المغالطين، فالإبستيمولوجيا التى يرتكز عليها لا تعارض العلم بالإيديولوجية ولا "واقع" الصراع الطبقى بأوهام التماسك الاجتماعى. بل على العكس من ذلك، إنه يوضح إلى أى حد تكون فيه هاتين النظرتين للعالم هما أيضا مستقبلان ممكنان. وذلك جد واضح فى المعنى الذى أعطى لمفهوم "مجموعة المصالح". فهو فى الأخير لم يعتبر كمقولة "خاطئة" من الممكن تعديلها إيديولوجيا، ولكن تم اعتباره نتيجة تاريخية، متوافقة مع الأشكال الاجتماعية التى تصفها والتى تساهم فى شرعنتها.

إن نقد مفهوم مجموعة المصالح، لا يخص بشكل فريد نظريات أخرى، بالرغم من أن هذه الأخيرة تتقلص لتصبح مقاربات "نصف عالمة". بل هى تستهدف بشكل أوسع المركبات السوسيو-معرفية التى تهيكل نظريات سوسيولوجية، عقلانيات الفعل والأجهزة المؤسساتية التى تشكل مرتكزا لها. فالرهان ليس فقط هو إنتاج نظريات جديدة، ولكن كذلك خلق الشروط الاجتماعية التى تسمح لهذه الأخيرة بأن تصبح صحيحة. وهو ما يفرض كرهان أساسى مسألة مكانة مهنيى العمل الثقافى داخل الحركات الاجتماعية. ويتضح أن الإبستيمولوجيا التى يستند عليها نص "منطقين للفعل الجماعى" قريبة مما يسميه غرامشى "بالمُحايثة الواقعية" (كرينسكى، 2013): علاقة مع المعرفة هى فى نفس الوقت عميقة سياسيا وتاريخيا، سياسة حول العلم تؤسس قابلية النظريات للتوقع حول قدرتها على مفصلة توقعات حول برنامج يسمح بتحقيقها.

بالنسبة لعلماء الاجتماع المهتمين بالأشكال المختلفة للمشاركة والذين يتساؤلون عن وسائل تحقيق كل وعود الديمقراطية، فإن هذا النص يدعو لأخذ الدور الأساسى لمؤسسات المجال الاقتصادى، النقابات والهيآت التمثيلية الأخرى بعين الاعتبار. وبعيدا عن أى تكرار حول "ديمقراطية اجتماعية" يفترض أنها قائمة، يثير هذا النص مسألة علاقة هذه المؤسسات بعقلانية السوق. وبالتالى فالنص يشير إلى ضرورة التنسيق بين الفاعلين فى عالم الشغل متجاوزين بذلك مساحة المطالب الكلاسيكية من أجل المساهمة فى وعيهم الذاتى بأفعالهم فى "المستوى

الثانى من الصراع الطبقى": عبر دراسة أنماط التنظيم والتعبئة النقابية وأشكال الذاتية الممكنة، وعبر تحليل تفاعلاتهم مع الأشكال البديلة للتمثيل فى مجال العمل، سواء كانت هذه الأشكال طارئة وجديدة (مجالس، تنسيقيات...) أو دائمة وقارة (لجان المؤسسة، إجراءات التدبير والتسيير...)، أو أيضا عبر توثيق التبعية المتبادلة مابين العمليات التعبوية فى مجال العمل والحركات الاجتماعية الأخرى. ترسم هذه التوجهات أجندة للبحث أكثر مما ترسم إستراتيجية سياسية بما أنها تخدم المشروع الذى سيمكن العمل الحى من التفكير فى ذاته باعتباره عملا حيا.

هوامش:

1) قدم ديديى لوساوت وإيفز سانتومير مختارات من هده النصوص المتعلقة بهذا الموضوع ومواضيع أخرى تتعلق بالتوقعات السوسيولوجية، انظر (ى):
- la sociologie de l'État et les transitions démocratiques en Europe de l'Est (Offe, 1997).

للاطلاع على تقديم عام لأعمال كلوس أوف يمكن الرجوع للمقدمة المطولة للنصوص المختارة المذكورة أعلاه:
- Sintomer, Le Saout, 1997, p. 5-79).

2) تم تقديم صيغة مختصرة لهذا النص فى مجلة (Participations)

3) يؤكد كلوس أوف على علاقته "بالماركسية الكلاسيكية" وبالجيل الأول لمدرسة فرانكفورت، ولام الماركسية الكلاسيكية على "نزعتها الموضوعية" ولام مدرسة فرانكفورت على مقاربتها القائمة على فكرة "ضحايا السيطرة الرأسمالية". ويؤكد على أهمية إسهام هابرماس الذى عرف كيف يقطع مع هذا التصور وأعاد استعمال ونشر نظرية تفسح المجال لقوة الفعل.

4) كان هيلموت فيبزنتال مساعدا فى هذه المرحلة لكلوس أوف، وأعد أطروحته فى الدكتوراه فى علم الاجتماع تحت إشرافه بجامعة بيلفيلد

5) قال كلوس أوف (1982) أنه احتفظ من ماركس بأطروحته الأولية التى تؤسس نقده للاقتصاد السياسى: طمس العمل باعتباره "سلعة" وهو ما يشكل أساس التطور الرأسمالى وإخفاء التباينات فى السلطة، هذه التباينات التى تهيكل نمط الإنتاج.

6) أنظر (ى) بهذا الصدد:
- Darlington (2013).

7) أنظر (ى) فى هذا الصدد:
- Béroud, Le Crom, Yon, 2012

8) سيعترف هيلموت فيبزنتال بهذه المسألة فى نص لاحق:
- Wiesenthal,1992

9) لا نعنى بالتحديد هنا السبب الخارجى ولكن نقصد به ما يفرض حدودا، وهـذا التمييـز حاسـم لتجنب القراءة الحتمية للفكر الماركسى:
- Williams, 2009, p. 30

10) يمكن أن نقارن ذلك مع أنماط التجريد التى تعرف عليها بيرتل أوتلمان (2005) فـى مـنهج ماركس وخصوصا ما يتعلق بتجريد مستويات العمومية.

11) خلافا لما قاله ستريك (1989)، فإن نظرية المصـلحة التـى تـم تحليلهـا فـى نـص "منطقان للفعل الجماعى" لا علاقة لها "بالسياسـة الواقعيـة اللينينيـة": فـالنص يـرفض بوضـوح إمكانية كشف مصالح البروليتاريا من خلال "علم" ماركسى معين، ويدافع عن تصور منفـتح يقـوم على الإجراءات والسيرورات، لتعريف العمال لمصالحهم الحقيقية. ولقد تم تحويل مفهوم "المصلحة الحقيقية" إلى معادلة جبرية. نلاحظ هنا تأثير هابرماس الذى يعيد تعريـف القطيعـة مـع "الـوعى الخاطئ"، ليس من منظور المعرفة الموضوعية، وإنما انطلاقا من الشروط المثلى المتوفرة للنقاش.

12) قام ترونتان بإضفاء النسقية على تحليلاته فى مؤلـف صـدر لـه بإيطاليـا فـى أواخـر التسعينيات، وتمت ترجمته فيما بعد (2012)، ينتقد فيه "تبعية اليسار الثقافية" للعقل التـايلورى، ويجعل من النضال ضد تشييء العمل صلب النضال النقابى.

13) هناك تعارض فى هذا النقاش بين موقف رالف ميليباند، الذى يرى أن الدولة هـى أداة فى أيدى الطبقة المسيطرة، وموقف نيكوس بولانتزاس الذى يرى أن الطبيعة الرأسـمالية الدولـة لا تكمن فى تركيبتها الاجتماعية وإنما تكمن فى قيامها بوظيفة تماسـك النظـام الرأسـمالى وإعـادة إنتاجه، وهو ما يسمح لها بالتمتع باستقلالية نسبية فى علاقتها بالطبقات الاجتماعية مع قيامها بدور أساسى فى استمرارية مجتمع الطبقات. نجد ملخصا لهذا النقاش فـى التمهيـد الـذى كتبـه رازميـغ كوشيان لمؤلف بولنتزاس "الدولة والسلطة والاشتراكية" (2013).

14) يمكن المقارنة فى هذا الصدد بين تأملات ألتوسـير (1970) حـول الأجهـزة الإيديولوجيـة للدولة وبين أبحاث إدلمان الذى يطور عمل ألتوسير.

15) يتطرق كلاوس أوف لهذين البعدين في نصين له هما:
- « Interest Diversity and Trade Union Unity » (1981a) et « The Attribution of Public Status to Interest Groups » (1981b).

16) كان نيغت (Negt) فى بداية السبعينيات مسؤولا عن التكوين النقابى فى الفدرالية النقابية الألمانية لصناعة التعدين، ونشر مؤلفا يؤكد فيه على ضرورة أن توسع النقابات مسؤولياتها لتشمل قضايا تتجاوز المسائل الاقتصادية.

حوار مع فليكس گاطارى
حول الفلسفة والسلطة والرأى العام

عن مجلة شيمير
ترجمة: سلمى حمدان

سؤال: ما هى الفلسفة؟

جواب: الفلسفة نوع من أنواع الفكر، فكما يوجد نوع أدبى ومسرحى وأنواع إستطيقية وسياسية، فهى بدورها نوع يهتم باستعمال قدرة اللامتناهى المتضمنة فى المفاهيم. فالصديق هو الذى ينظر نحو الآخر، والذى يشكلُ الآخر. ولا يشكله بالضرورة انطلاقا من علاقة التماهى والتطابق، لأن الصداقة تُوازى علاقة الاحتضار، لكنها فى هذه العلاقة المتفردة مع الآخر، تسمح برؤية كون معين. يوجدُ فى التواطؤ الودى حدّ ثالث هو العالم الذى نحنُ فى طور نسجه وإعداده. ولا تعتبر الصداقة السقراطية مشكلا يجد حله فى تطابق يشبه التطابق مع الآخر، إنها أمر موجود هنا لنص فخ يتجاوز العلاقات ما بين الأشخاص تجاوزا تاما، ويمنح تماسكا ومتانة لنوع من المواضيع ستصبح مواضيع مفاهيمية.

سؤال: أنت، بهذا المعنى وفى هذا الاتجاه، صديق لجيل دولوز، أليس كذلك؟ أنت صديقه لأنكما تبدعان معا عالما معينا؟

جواب: هذا صحيح، وكلما قلت سابقا، أنا صديق لدولوز، لكنى لست رفيقه، والسبب فى ذلك هو أننا نتخاطب دوما باستعمال ضمير الاحترام (أنتم). لقد حافظنا باستمرار على تقارب كبير وعلى تباعد ودى فى نفس الوقت، كما لو أننا كنا بحاجة لذلك من أجل الحفاظ على تماسك ومتانة نسيجنا المشترك.

سؤال: هل لازال بإمكاننا اليوم أن نفهم الفصام (السكيزوفرينيا) كما كانت تُفهم سنة 1966؟ أطرح عليك هذا السؤال لأنك قلت بأن الفُصام يعتبرُ بديلا، وأن المصاب بالفصام فى المجتمع الرأسمالى هو فرد يمارس عملية النقل من سياقات

ومجالات ومواطن إلى أخرى، أى ينزع أمورا من مجالاتها وسياقها ليجعلها تحط الرحال فى سياقات ومجالات أخرى (كأن المنزوع والمنقول من سياقه جسم بلا أعضاء).

جواب: لم يسبق لى أن قلتُ إن المصاب بالذهان أو المصاب بالفصام كان بطلا ثوريا، وكان سيعوض قائد الطبقة العاملة أو المناضل فى معامل بوتيلوف بروسيا سنة 1917. ما ألاحظه بكل بساطة هو أن العلاقة مع المريض بالذهان تطرح أسئلة ملحة نبذل جهدا كبيرا فى الغالب لنتجنبها. إن تلك العلاقة تعيد النظر فى عالم الدلالات المسيطرة، وعالم العلاقات الاجتماعية، وعالم التبادل، وعالم الانفعالات، وتدخل بإلحاح أبعادا دلالية وسيميولوجية انقطعت صلتها بهذا العالم الذى تسيطر عليه وسائل الإعلام، عالم السلطة الذى نوجد فيه. يتعلق الأمر بمختبر مهم.

لا يعبأ الناس بالطب النفسى. إنهم يتركونه فى بؤسه الفظيع. كيف سنتعامل مع الذهان ومع الفصام ومع الطب النفسى؟ أى كيف سنتعامل مع أنفسنا ومع حمقنا ومع رغبتنا ومع علاقتنا بالعالم؟

سؤال: وكسف سنتعامل أيضا مع لاشعورنا الآلى؟

جواب: وكيف سنتعامل مع تفردنا ومع ميلادنا وموتنا؟ هذه القضايا موجودة فهل هى مهمة؟ يجيب الناسُ: هذا لا يهمنا، ننتج برامج تلفزيونية وأمورا أخرى، نتواجد فى صلب سوق مشتركة، لكن التفرد والإنسان باعتباره كائنا يتضمن الموت فى كل آن، فلا مكانة له فى مشروعنا. يحيرنى هذا الجواب كثيرا لأن هذان الامران يوجدان فى قلب الوجود الإنسانى.

يُطرحُ المشكل بعبارات أخرى وفى سياق مختلف بالشكل التالى: ينبغى القبض على تفرد الآخر بدون الدخول معه فى علاقة تطابق وتماهى وتأثير، ينبغى أن يكون المرء حاضرا، فى صيغة أخرى، كصديق لعملية ممكنة، لعملية لا تحيل على الكليات المتعلقة بالذاتية، مثل العقد الفرويدية أو النموذج اللغوى المنطقى الرمزى المميز للاشعور كما يراه جاك لاكان (الماتيم)، ولكنها علاقة تمكنُ الفرد من إعداد علم خرائطه الخاص به، وإعداد "ما بعد نمذجته" الخاصة به، وتسمح له

أيضا –حسب ما تقتضيه وضعياته– بإعادة تركيب مجالات ترابية وجودية حيث يكون مصابا بالقلق ويعانى من الهجر والترك، وتسمح أيضا بإعادة بناء علاقات مع العالم، أى بناء إمكانية جديدة للعيش. يتعلق الأمر إذن بنشاط لا يتوخى النمذجة، والذى يتحقق بناء على براديغم إسطتيقى أكثر مما يتحقق بناء على براديغم علمى، بما أن الأمر يتعلق فى حصة علاجية، فى آخر المطاف، بإبداع عمل فنى متفرد.

يعمل الفنانون، –وخاصة منذ القطائع المفاهيمية الكبرى التى أدخلها مارسيل دى شامب وجون كاج وآخرين– بدون قيود (بدون شبكة ولا قاعدة). لم تعد لهم معايير متعالية، فهم يجعلون من التلفظ الخاص بالعلاقة الإسطيتيقية موضوعا للتفكير، لذلك يتحولون إلى الأنوية الأكثر شجاعة فى هذه العلاقة الإبداعية. وهناك أيضا الأطفال والعشاق والمصابون بالسيدا والذين يحتضرون... كل هؤلاء يعيشون علاقة مضطربة مع العالم. لكن الفنانين يُعِدّون، بكيفية ما، الأدوات ويمهدون طرقا لمواجهة مجموعة من الأسئلة: ما الذى افعله أنا؟ ما هذا الكوكب الذى أوجد فيه؟ ما هو سندى؟ لا وجود لسند متعالى، لكن يمكن للفرد أن يستند على عملية إبداعية من صلب الحياة.

المسالة الثانية التى أريد الحديث عنها هى أن البراديغم الإسطيتيقى، خارج إنتاج الأعمال الفنية، هى أمرٌ يهمّ العلم والبيداغوجية والتمدن والطب والطب النفسى، لأن هذه المنهجية الوجودية، هذه السياسة الميكروسكوبية الوجودية تم إعدادها بكيفية ما، والتفكير فيها وتعميق البحث فيها من خلال منظور إسطيتيقى.

سؤال: أتذكرُ أنک كنتَ متفائلا منذ عشر سنوات بمستقبل هذه الموجة وهذا التيار الهامشى... أما الآن، فهذا التيار الهامشى يتجه نحو الانكماش والانقباض والتقلص...

جواب: ليس هناک انكماش وتقلص للتيارات الهامشية بما أن الأمر يتعلق بتهميش قارات بأكملها. فإفريقيا هى وضع هامشى فظيع، بما أن ستمائة مليون إفريقى يعيشون فى دمار فظيع، إضافة إلى أن عددهم سيصبح ضخما سنة 2025، فقد يبلغون المليار نسمة، ويمكن التساؤل آنذاک عما سوف يحدث؟

لذلك فالتيار الهامشى لا يتقلص ولا يتضاءل فى إفريقيا وفى أمريكا الجنوبية، ففى بلدان مثل الشيلى أو الأرجنتين حيث تطبق تعليمات صندوق النقد الدولى، يقولون لهم: "لقد نجحتم فى حل مشكل التضخم". لكن لا ينبغى أن ننسى أن 20% فقط من سكان هذه البلدان هم الذين يستفيدون من الوضع القائم، أما 80% فيعيشون فى البؤس التام، ويمكن مضاعفة الأمثلة عن هذه الأوضاع.

يوجد اليوم فى باكستان استعباد فظيع للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين أربع وخمس سنوات، والذين يجبرون على إعداد الحجارة للبناء والعمل فى الوحل، بل يسود استعباد فظيع فى جميع بلدان آسيا الخاضعة للقوى الصناعية الجديدة.

من الممكن أن يكون التيار الهامشى قد عرف تقلصا فى البلدان المتقدمة، لكن هذا الأمر لا ينطبق على غيتوهات ساوث برونكس فى نيويورك ولا على ضواحى باريس. من الممكن أن يكون الوعى السياسى قد عرف تدنيا فى الهوامش، لكن ينبغى التأكد من ذلك، فالأمر ليس مؤكدا. إن تأثيرات الهوامش على وسائل الإعلام صارت أضعف اليوم عما كانت عليه فى الماضى، كما أن الموضة اليوم ضعيفة مقارن بالستينات التى عرفت الثقافة المضادة، وحركة 1968. إننا نشاهد اليوم إبعادا وتهميشا للسكان على المستوى العالمى. ولا يمكن تفسير غباء الناس بكونهم صاروا حبيسى المجتمع الاستهلاكى والخطاطات الجاهزة والإشهار واستغلال الرأى العام والتمدن أحادى الجانب، أو بكونهم صاروا دوابّا. إنهم يُعيدون تشكيل مجالات ترابية وجودية حسب قدراتهم. كان الشبان يجتمعون على شكل جماعات ويهتمون بموسيقى الرّوك والرّاب، وهو ما يؤدى بهم إلى تشكيل "مجتمعات مزيفة"، وأحيانا يفعلون ذلك من خلال سلوكات تنم عن الانحراف، ويتعاطون المخدرات ويُقدِمون عل الانتحار، ويتمسكون ببناء الوجود الإنسانى قدر استطاعتهم، فى سياق مجتمع تتفاقم ازدواجيته شيئا فشيئا، حيث توجد أرستقراطية رأسمالية تراقب السلطة والمال ووسائل الإعلام، وكأن الأمر يتعلق بمجتمع للتدفق، ومن جهة أخرى توجد جموع الناس التائهين فى العالم، والذين يتواجدون فى مجالات حضرية فظيعة حيث يعانون من الاستلاب ولا يستطيعون إيجاد مكانهم فى عالم الإنتاج. يعانى العديد من الشباب اليوم من البطالة، وحتى الذين يحتلون

مكانة فى عملية الإنتاج فإنه يعانون من التهميش، حتى فى الحالة التى يُدمجون فيها فى سيرورة الإنتاج.

توجد أزمة أسميها بالأزمة البيئية، وذلك ليشمل مصطلح التلوث البيئى الأبعاد المادية والاجتماعية للتلوث، مثل التلوث الذى تتسبب فيه وسائل الإعلام، والتلوث الذهنى. لق صغتُ مصطلح "الإيكوصوفيا" (أى البيئة ثلاثية الأبعاد: البيئة الطبيعية والاجتماعية والذهنية) لإدماج كل الأبعاد البيئية ضمن مصطلح البيئة.

نواجه مشكل إعادة إبداع الحياة بكل مظاهرها ومكوناتها المادية والاجتماعية واللامادية: ونواجه فى هذا الصدد تشكيل "إيكولوجية افتراضية".

ونلاحظ فى مجال السينما لسوء الحظ أن سينما الإبداع تترك مكانها للسينما الصناعية، للمسلسلات التلفزيونية، فلم يعد الأمر يتعلق بأريكة (محلل نفسى) مزعومة، وإنما يتعلق الأمر بمخدر، أى صار الأمر عبارة عن علاقة إبهار وافتتان.

نشغل التلفزيون وننتظر تكرار نفس الوجوه ونفس الجمل ونفس الدلالات. وكل ما يمكن أن يحدث كقطيعة فى الأحداث التى تحدث فى العالم، والتى تعالج من طرف وسائل الإعلام، وتُحوّل إلى مادة لا معنى لها. لا شىء إذن يمكنه أن يحدث فى وضعية مثل هذه ما عدا التكرار. نحن محاصرون من طرف وسائل الإعلام، وهو ما أسماه فريليو (Virilio) بـ"تقلص سرعة الكرة (بالمعنى الهندسى للكلمة)".

لم تعد هناك إمكانية للتنقل. فقد لاحظنا، على سبيل المثال، إبان حرب الخليج، كيف هيمن ما يحدث "الآن" على ما يحدث فى الـ"هنا" (فى التلفزيون) من خلال العلاقة المباشرة. لذلك أمكن التساؤل: هل سيحدث حدث ما؟ فكل ما يحدث يتم امتصاصه والقضاء عليه من خلال طمأنة يقدمها معَلّقٌ يفسر كل شىء، وجنرال يقدم تعليقاته التافهة والتى توصف بأنها وجيهة. لكن ما نلاحظ حدوثه فى وسائل الإعلام يحدث فى كل المجالات، وعلى سبيل المثال نلاحظ حدوثه فى مجال الاقتصاد: فالاقتصاديون اليوم يدعون بأن المواضيع الاقتصادية تتسم بالموضوعية، ويقولون بوجود الضرورة الاقتصادية، ويدعون أن لا خيار لهم فيما يقومون به لعدم وجود بديل آخر ولا لطفرة ولا لمفترق طرق ممكن. من الواضح أن

الاقتصاد العالمى يشتغل بكيفية تؤدى إلى حدوث كوارث فظيعة بالنسبة لـ 80 % من سكان العالم، وتؤدى على التلوث وإلى دمار بيئى فظيع. لكن توجد إمكانيات أخرى غير ما يدعيه الاقتصاديون: هناك اقتصاد آخر ممكن، وسائل إعلام أخرى ممكنة، فلسفة أخرى ممكنة، صيغ أخرى للفن ممكنة. إن مسألة الممكن هذه تعنى الاهتمام بتملك موضوع معين بكيفية متفردة، وهذه مسالة تطرح اليوم بشكل مستعجل. وإذا انعدم الممكن، وفرض علينا ما هو غير ممكن، فسوف نُدفعُ بكل بساطة إلى كارثة عالمية.

ينبغى فى اعتقادى أن نكون حذرين جدا لأن الذاتية الفردية تختلف عن الذاتية الجماعية، فال توجد ذات ولا تفرد يمنح للذاتية تماسكها ومتانتها. فالذاتية تتكون من عدة مستويات. كما يمكن أن يكون الرأى العام غبيا فيتبع الموضة واستطلاعات الرأى، ويمكن أن يكون عنصريا، منقطعا عن العالم، جاهلا البؤس المنتشر فى العالم الثالث، لكننا ندرك فى نفس الوقت أن للرأى العام تحولات فجائية وعنيفة. وعلى سبيل المثال نلاحظ أن الرأى العام فى فرنسا صار حذرا من الصحافة والتلفزيون منذ حرب الخليج وأحداث تيميشوارا برومانيا، ونلاحظ أنه يحذر أيضا من السلطة السياسية. يشبه الرأى العام شخصا لا يبالى بنفسه لأنه لا يهتم بشىء. لكنه يستعيد أحيانا وعيه بشكل مفاجئ وعنيف، لذلك يمكن للرأى العام أن يتحول بكثافة وبذكاء جماعى كبير. لاحظنا التحول المفاجئ للرأى العام فى الصين بسبب أحداث تيين آن مين، ومطالبته بوقف المجزرة. كما لاحظنا تحول الرأى العام فى بلدان أروبا الشرقية، وكان تحوّلا أهم من موازين القوى السياسية والقوى الاجتماعية التقليدية، وهو ما أدى إلى تدكير عالم البيروقراطية القديمة فى وقت وجيز جدا. ثم سيطرت السلطات المسيطرة على الرأى العام، لذلك ينبغى التعامل بحذر مع الرأى العام لأنه يحتفظ بعدة مفاجآت.

ما هو الرأى العام؟ الرأى العام هو أفكار ووجوه تتجول، هو مباريات كرة القدم ولقاءات... تتحول إلى كرات ثلج صلبة ثم تختفى. هذه الموجات التى تكون الرأى العام تجرف بعض السياسيين ومشاهير الأغنية والسينما، وأحيانا "يسقطون أرضا" بسبب قطيعة تحدث فى تلك الموجات.

الرأى العام ليس رأيا عاما. إنه تدفقات هائلة، ذاتيات تخترق بعضها البعض وتؤثر فى بعضها البعض. والأساسى هنا هو انعدام سلطة تحط بثقلها على الرأى العام، وانعدام تأثير هذا الغذاء الحديدى الذى يتكون من وسائل الإعلام. نبغى على الرأى العام أن يستقل بنفسه ويطور نفسه ويتفرّد ويتحول إلى تشكيلة من تشكيلات السلطة، وإلى تشكيلة قيم ، إلى طفرة جديدة فى عالم القيم.

ينبغى على الفرد أن يقبل كونه يحمل الموت فى ذاته، ويقبل وجودا إنسانيا بدون خلاص ولا مساعدة كما نجد ذلك فى فكر صامويل بيكيت. وانطلاقا من هذه الوضعية المتفردة للفكر يمكن طرح السؤال التالى: ما العمل تجاه التصلب والبيروقراطية التى تنخر المؤسسات الجامعية ومؤسسات الطب النفسى؟ من الصعى تقديم جواب على هذا السؤال، فليس بالخطط والبرامج يمكن تغيير الأوضاع. من البديهى أنه لا يمكننا تغيير الأوضاع إلا إذا وجدت أسباب ووسائل تخلق الرغبة فى التغيير وتحث على فكرة التغيير وفكرة الإبداع الجماعى. ألاحظ للأسف أن الإبداع الجماعى سقط فى النسيان (أو فى ما اسميه سنوات البارحة) مقارنة بما كان يحدث فى الستينات.

وبالرغم من كل شىء، لازال هناك هامش صغير، إمكانية صغيرة. هناك أبعاد محلية، ميكروسكوبية، قد تتفاعل مع تحولات تحدث فى مستويات أخرى، فالمحلى اليوم هو الذى يتواصل مع العالمى. يتعلق الأمر بالاهتمام بحماية الأشجار، وبالدفاع عن الحيوانات، وعن الطبيعة، ومحاربة التلوث. وتتفاعل هذه الممارسات مع التساؤل عن كيفية وجودنا فى الكرة الأرضية.

المرجع:

Félix Guattari, Entretien pour la télévision grecque, Chimère, 2012/2, N° 77, p. 11-22.

الحرية

مجلة فكرية مغربية

تصدر أربع مرات في السنة

العدد 3 - ماي/غشت 2018 - الثمن: 30 درهما

مواد هذا العدد

- إصلاح التعليم: ماهيته، فائدته و كيفية إنجازه؟
- إصلاح التعليم وتمويله: مخاطر كبرى قد تؤدي لتفاقم وضعية تطور الرأسمال البشري بالبلاد
- التجربة الفنلندية في التعليم
- مميزات النظام التعليمي بهولندا
- المدرسة اليابانية في عصر العولمة
- المدرسة الشعبية والبيداغوجية الشعبية
- علاقة البيداغوجية بالسياسة حسب فرينيه
- هل يتوفر مديرو المؤسسات التعليمية على الكفاءات التي تؤهلهم لإنجاح إصلاح التعليم؟
- دور الجمال في التقليد الإسلامي
- الديمقراطية الحوارية والصراع الطبقي: نقد المذهب التشاركي للحركة العمالية
- حوار مع فليكس كاطاري: حول الفلسفة والسلطة والرأي العام

CTP & Impression : Imprimerie Rabat Net Maroc