التربية سبيل بناء الذات والهوية

الباحث عبد الحفيظ اشريطية
طالب باحث، أستاذ السلك الثانوي التأهيلي
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس
المغرب

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن دور التربية في بناء الذات والهوية، على اعتبار أنها عملية هدم وإعادة بناء للأفراد والمجتمعات بشكل يواكب حركية الحياة ويراعي الخصوصيات الثقافية للمجتمع، خاصة أن فعل التربية لا يتحقق خارج المحيط الاجتماعي للفرد، وإلا فلن نتمكن من تنشئة أفراد منسجمين داخل بيئة اجتماعية متماسكة من حيث منهجها و قيمها وأعرافها، ونضمن تحمّل الأفراد مسؤولية استمرارية هذا المنهج وهذه القيم والأعراف. بالإضافة إلى ذلك، يبرز البحث منهج الحركة الاستعمارية في توظيفها للتربية واتخاذها وسيلة لفرض شخصيتها الثقافية بمستعمراتها، ناهيك عن اعتمادها كأداة لممارسة الرقابة على السكان، وتكوين نخبة محلية مرشحة للانخراط في النسق الإداري الاستعماري. وقد كان لهذا النهج تبعات وخيمة على هويات المجتمعات المستعمَرة التي تعرضت لمختلف أنواع الإقصاء من أجل بناء ذات أوربية متفوقة.

الكلمات المفاتيح: التربية، الذات، علم الاجتماع التربوي، الثقافة، الهوية، التراث.

Abstract:

This research seeks to reveal the role of education in building the self and identity, considering that it is a process of demolition and reconstruction of individuals and societies in a way that keeps pace with the dynamics of life and takes into account the cultural specificities of society, especially since the act of education is not achieved outside the individual's social environment, otherwise we will not be able to raise harmonious individuals within a cohesive social environment in terms of its approach; its values and customs, and we ensure that individuals bear the responsibility for the continuity of this approach. In addition, the research highlights the colonial movement's approach to employing education and using it as a means to impose its cultural identity in its colonies, not to mention its adoption as a tool to exercise political and social control over the population in addition to forming a local elite nominated to engage in the colonial administrative system. This colonial approach had dire consequences on the identities of the colonized societies, which were subjected to various types of exclusion in order to build a superior European self.

.Keywords: Education, Educational Sociology, Self, Culture, Identity, Heritage

مقدمة:

تشكل التربية أحد الموضوعات المثيرة في علم الاجتماع نظرا لارتباطاتها المعقدة في تكوين الإنسان، ودورها الكبير في تنشئة الأفراد والمجتمعات وتوجيههم، فلم تكتف النظريات السوسيولوجية ولا حتى السيكولوجية بالنظر إلى التربية على أنها عملية ميكانيكية يتم خلالها تناقل المعارف والمهارات فحسب، بل امتد دورها ليشمل الثقافة والفكر، ولعل هذا هو الأساس الذي قام عليه علم الاجتماع التربوي الذي يعتبر التربية ظاهرة من الظواهر الاجتماعية ويسعى إلى الكشف عن العلاقة المتبادلة بين الأنظمة التربوية والأنظمة الاجتماعية. وفي سياق التدافع الذي شهده القرنان 19 و20 للميلاد، نجد أن الأوروبيين مثلا استطاعوا التمكين لثقافاتهم بمختلف المستعمرات، وتعد التربية في ذلك أبرز أساليب هذا التمكين، فعبرها وجد جزء مهم من الأفارقة والأسيويين واللاتينيين أنفسهم مطبوعين بطابع أوربي خالص؛ لغة وفكرا وثقافة. ومن أجل رصد العلاقة القائمة بين التربية والهوية من جهة ودور التربية في تنشئة الفرد من جهة أخرى، وكذا موقع الهوية العربية في الفكر الغربي، يركز البحث على العناصر التالية:

- التربية بين التراث العربي وعلم الاجتماع التربوي
- التوجه التربوي الكولونيالي
- مسار الهوية العربية

1. التربية بين التراث العربي وعلم الاجتماع التربوي

1.1. نبذة عن التراث العربي

إن الدعوة إلى الاقتداء بالماضي والاستفادة من التراث التربوي له مسوغ واحد، يتمثل في أن تلك الفترة امتلكت درجة حسنة من الوعي، بامتداد العملية التعليمية وتطلعها لآفاق الهوية، ولنا في تاريخ المغرب عِبَرٌ، لأجيال كانت سامية بالعلم، نامية بالقيم، حامية للوطن، وعيا منها بالمعنى الحقيقي للوجود والهوية، في فترة كانت التربية لا تنفصل عن القيم. وقد تأتّى ذلك وفق منهجية محلية، انسجمت مع وعي المجتمع المغربي، ومع مراميه التي لم تَحِدْ عن طريق الأصالة؛ علمًا وتربيةً، وهذا ما يفترض في العودة إلى الماضي؛ المحافظة على الهوية الثقافية للمنظومة التربوية، بعيدا عن أي تُهمة، من قبيل "تعطيل ورش التنمية" أو "التخلي عن متطلبات المستقبل وحركية الحياة". فالوعي بالموروث التربوي – في هذه الحالة – هو الوسيلة الفعّالة للتحرّر من التبعية، والسبيلُ الأمثل لاكتشاف خيارات تربوية أصيلة.[1] طبعا؛ مع الانفتاح قدر الإمكان على ما يتوافق مع قيم المجتمع المغربي، من تجارب تربوية أجنبية.

لم تكن هذه التجربة استثناء خص المغرب وحده، بل هو صرح شيدته الحضارة الإسلامية، ونجح فلاسفتها ومفكروها في أثبات وترسيخ مجموعة من مبادئه وقيمه، من خلال انفتاحهم على الحضارات المشرقية والفلسفة اليونانية، وتداولهم في مجموعة من المفاهيم، كالمنطق والتربية والأخلاق؛ مفاهيم كانت تهدف جميعها إلى بناء كيان قوي ومستقل، غير قابل للاختراق والاستلاب، أو الانصهار في أنماط حضارية أخرى. وقد كان ابن مسكويه (932 م – 1030 م) أول من وجّه الأنظار إلى الدراسات الأخلاقية من بين فلاسفة الإسلام، محاولا التوفيق بين النظر والعمل، فضلا عن اهتمامه بتربية الأحداث كي يشبوا على الفضيلة2، لأنه كان مدركا – تمام الإدراك – أهمية وخطورة التربية، وذلك لاعتبارين اثنين:

1. التربية عملية هدم: هدم المقاييس التي تجمّدت، والتي لا تنسجم مع المرحلة الجديدة، ومحاولة إزاحتها من مدرَكات الفرد والمجتمع، والتصدي لاستمرارها كأنماط سلوك في الحياة.

2. التربية عملية بناء: فقد أدرك ابن مسكويه أن الفرد وبمساعدة المربي، إذا نَشَدَ ترجمة التربية إلى سلوك، تحولت إلى حياة جديدة، تختلف وتفترق عن الحياة السابقة، نتيجة التزام الفرد والمجتمع بهذه المقاييس؛ مدركات عقلية يتم تحويلها إلى حياة، ما يؤدي إلى ظهور شخصية جديدة للفرد والمجتمع، تتميز عن الشخصية السابقة، وهذا ما يقصد بالتربية[3].

بهذا المعنى؛ فإن التربية لا تكتفي بالتعليم، كما لا تعني الفرد منعزلا، فهي عملية تكوين، لا تنفك تنهل من المجتمع ومن تجاربه وخصوصياته. فحتى الطبيعة لا تعرف الإنسان الفرد المنعزل، ولكنها تعرف النوع والجماعة. وما تربية فرد ما إلا تشكيله بآداب مجتمع ما، وظروف ذلك المجتمع وقيمه. أما تربية الفرد المنعزل، المجرد عن ظروف المكان والزمان، فَوَهْمٌ لو فرضنا تحققه، لأخرج لنا مسخا لا يصلح لشيء، وذلك هو عكس المقصود بالتربية[4].

الخطيب البغدادي (1002- 1071م) كانت له أيضا نظرته الخاصة في بناء الإنسان والمجتمع، فقد نظر إلى الإنسان نظرة تتميز بالمسؤولية، والتكريم والتشريف والإلهام والتعليم وتتضح هذه النظرة من خلال النظرة إلى طبيعة الإنسان وتميزه بالعقل والذكاء وقابلية التعلم والتفرد في المواهب والقدرات الشخصية على تحمل المسؤولية، أما نظرة الخطيب إلى المجتمع فتتضح لنا من خلال مناداته بمبدأ المساواة بين الناس في التعليم والحث على حسن التربية والتوجيه ومراعاة العلاقات داخل الأسرة وخارجها، والحض على العمل. أما مفهوم التربية عند الخطيب فهو عنده عملية مستمرة تتم من خلال احتكاك الفرد وتفاعله مع الآخرين.[5] والبغدادي إذ يؤكد على المسؤولية ومراعاة العلاقات داخل الأسرة وخارجها فإنه يؤكد على تربية الفرد داخل محيطه الاجتماعي، حتى نتمكن من تنشئة أفراد منسجمين داخل بيئة اجتماعية متماسكة من حيث منهجها؛ قيمها وأعرافها، ونضمن تحمل الأفراد مسؤولية استمرارية هذا المنهج.

وقد نادى ابن رجب الحنبلي (1335 - 1393م) بتربية تحرص على تكوين المجتمع، كحرصها على تكوين الفرد، فتشخّص أمر هذا المجتمع، وتوضّح أهم الأسباب في معالجته، وتبيّن دور الفرد فيه، وكيف يكون من خير الناس، وماهي الحقوق والواجبات والمسؤوليات الاجتماعية التي يضطلع بها، وما هي مسؤولية المجتمع تجاه هذا الفرد[6]، ولم يكن فيلسوف الفلاسفة أفلاطون، ليغفل دور التربية وهو يؤسس مدينته الفاضلة، فمما كان يشغله في محاورة الجمهورية، هو البحث في الكيفية التي يكون بها حَكم المدينة عادلا وفاضلا، وهي عدالة لن تتحقق إلا بأسلوب معين في التربية والتعليم والمعرفة[7].

من الفرد إذن، تنطلق عملية بناء المجتمع والأمة، بتربيته وإفهامه لوضعه، وتوعيته بذاته، عن طريق العلم النافع، الذي يؤسس للحياة الرشيدة. والعمل بهذا العلم هو الذي يقيم هذه الحياة ويمنحها البقاء والاستمرار. وبدون ذلك؛ تُطبع حياة الإنسان بالضلال.[8] ومن أضلُّ ممن اكتفى في عملية التعليم بالتلقين والنقل والتكرار؟ حيث الجفاف القيمي، والانعزال بالمتعلم عن الحياة وتجاربها، وعن الذات وكيانها؛ في جهل تام بشرط "تكوين الذات وتنميتها" في العملية التربوية. ومن العجيب؛ أن مدارس الكاثوليك والبروستانت؛ من إنجليزية وألمانية وأمريكية، ومدارس الأرثودوكس، كلها وغيرها من مدارس المِلل؛ تُعنى بالتربية على طريقتها أكثر من اعتنائها بالتعليم[9]، فطبيعة الإنسان لا تكتفي باكتساب القواعد فحسب، بل تتجاوزها بفضل الفكر، وتجعل منها مجرد أسباب يُتوسّل بها لبلوغ الغايات. ومتى يظفر المتعلمون بالمقاصد إذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل؟[10] يتساءل ابن خلدون.

2.1. الذات في منهج علم الاجتماع التربوي

يختصر إميل دوركايم Emile Durkheim الحديث عن دور التربية في تنشئة الفرد بالتأكيد على أن الإنسان الذي يجب على التربية أن تحققه فينا؛ ليس الإنسان على غرار ما خلّفته الطبيعة، بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع[11]. لذلك؛ فالأفراد لا يكفي تكوينَهم امتلاك الثقافة عبر التعلم من المجتمع الذي يعيشون فيه، بل لابد لهم من المرور بعمليات دمجٍ وتعلمٍ لطرق التفكير والعمل، وهي العملية التي تُسهم

في تلاؤم الفرد مع الأعضاء الآخرين في جماعته التي تُعيّن له مقابل ذلك مكانة، وتمنحه دورا يقوم به في حياة هذه الجماعة، والمعنى المقصود من الدور؛ هو مجموع القواعد ومعايير السلوك المتعلقة بأوضاع متباينة يَشْغَلُها الفرد في المجتمع أو في علاقته بالآخرين[12].

نجد هذا التصور في صلب اهتمامات علم النفس الاجتماعي، كما حدده كل من بارون Baron وبايرن Byrne، عبر دراستهما لطرائق تأثر الفرد بمن يحيطون به. هذا التأثير الذي غالبا ما ينبع من أفعالهم، أي مما يقولون وما يعملون، ويكون متضمنا في خصائصهم، كأعمارهم وجنسهم ومظهرهم، وأحيانا ينبع من مجرد حضور الآخرين، أو من أفكارنا تجاههم أو ذكرياتنا عنهم[13]. وقد ذهب المؤرخ الفرنسي فرانسوا جيزو François Guizot إلى أبعد من ذلك، في تحديد موقع الفرد من المجتمع، ليؤكد أن مشكلة التاريخ يمكن أن تُتصور بطريقتين:

1. أن نحلها في نفس الفرد ذاته، ناظرين إلى ما يغير ذاته الإنسانية.
2. أن نحلها في نطاق ما يحيط به، ناظرين إلى ما يغير إطاره الاجتماعي.[14]

يفسّر الفيلسوف الألماني إمانويل كانط Immanuel Kant الغاية من التربية ويحددها في أن المهمة الكبرى للإنسان هي أن يعرف كيف يملأ مكانه بين الخليقة على النحو اللائق، وأن يفهم جيدا ما يجب أن يكون عليه الانسان حتى يكون إنسانا حقا، وفي ذات السياق يؤكد كانط في مقدمة كتابه (في التربية) أن الإنسان لا يمكن أن يصير إنسانا حقا إلا بالتربية، إنه ما تصنع من التربية، وغاية التربية هي تربية الشخصية، تربية كائن يحافظ على كيان نفسه.[15] إن تربية الفرد حسب توجيه كانط هي السبيل القويم نحو بناء المجتمع بالشكل اللائق، ولا يمكن لهذه اللياقة أن تتحقق في ظل المناهج التربوية المنتشرة والتي أصبحت ذات بعد مادي لا أثر فيها لما هو قيمي وروحي، فمهما أنتجنا من كفاءات عالية في السياسة والاقتصاد والتقنية وغيرها، فإننا سنعيش في كيان هو أقرب إلى الشركة منه إلى المجتمع ما لم ننجح في طبع الأفراد بطابع "الإنسان" بتعبير كانط.

واضح إذن، أن التربية تتجاوز التعليم والتلقين، لأنها تتعلق بكيان يتجاوز مجرد التطبيق والتكرار، إلى الشعور والحس والتأمل والحدس والتفكير والإبداع، هو الفرد الذي يتأسس منه المجتمع، وفق علاقات وتفاعلات عديدة ومختلفة، لها نسبة من التأثير عليه، قد تعظُم وقد تقل. فطبيعته تجعله معرضا للتأثر بجميع ما يرتبط به أو يخصه، ومن ذلك أحلامه وتمثلاته، دون وعي في الكثير من الأحيان.

إن فهمنا السليم للتربية، ومعرفتنا بغاياتها، إضافة إلى إدراك عملية التأثير والتأثر؛ بين الأفراد داخل المجتمع الواحد، كل ذلك يقودنا إلى الوعي بماهية هذا المجتمع، على اعتبار أنه كيان متفرّد عن المجتمعات الأخرى، لا يمكن أن يتأسس فيه نظام تربوي ناجح، دون أن تكون لدينا أفكار واضحة، عن العلاقات والانعكاسات التي تطبع هذا المجتمع، في مستوى الفرد، وفي مستوى الجماعة[16].

لذلك؛ يكون من الصعب تجاهل الاختلاف القائم بين المجتمعات، ومن الغلط؛ محاولة إرغامها على التشكل وفق نمط واحد، لا يراعي الخصوصية وأوجه التمايز. ويبدو أن هذا الغلط؛ هو الذي أصبح يطبع المسارات الإصلاحية في العديد من الدول، فعوض الانطلاق من المشكل في وسطه وبيئته، يسعى صناع القرار إلى محاولة اختصار المسافات، عبر نقل المناهج والمفاهيم والقيم الجاهزة، من مجتمعات أخرى، دون مراعاة لطبيعة مجتمعاتها، وإمكاناتها المتواضعة جدا، أو المنعدمة كليا، في بعض الأحيان.

يمكننا إذن، التأكيد على أمرين اثنين:

أولاهما: أن كيان المجتمع، لا يتمثل فيما هو مادي، كأن يسعى إلى ضمان "الاستمرارية" فحسب؛ بل لا بد من إدراك جانبه الروحي والهوياتي أيضا، قبل أي محاولة لإصلاح هذا المجتمع، ووفق أي منهج تربوي كان هذا الإصلاح.

ثانيهما: لابد من التزام الحدود الثقافية والهوياتية في محاولة الإصلاح هاته، إذ لا صلاح للمجتمع بما لا يوافق خصوصياته الحضارية، فجميع أنواع الحلول ذات الصيغة الاجتماعية التي نقبسها عن بلاد أخرى ثبتت لها فيها صلاحيتها، وهي صحيحة في هذه البلاد على وجه التأكيد، ولكنها تقتضي عند التطبيق في مجتمعنا عناصر مكملة لا تأتي معها، ولا يمكن أن تأتي معها، لأنه لا يمكن فصلها عن المحيط الاجتماعي في بلادها، أي لا يمكن فصلها عن روحها"[17]. لذلك؛ فإن المناهج التربوية لا تختلّ – فقط – لأنها مستوردة ودخيلة، أو جديدة عن المجتمع، وإنما لكونها نشأت في بيئة تحكمها خلفيات وتصورات وأفكار مختلفة. لا يمكن أن تحقق أهدافها التربوية إلا إذا تقاطعت مع الأهداف العامة للمجتمع، وهذا مستبعد جدا.

فما يحدث – مثلا– في مجتمع "فارغ" خرج مغلوبا من حرب استلاب هوياتي وجداني؛ هو أقرب إلى الترويض منه إلى التربية، ويبدو أن المدرسة الحديثة خير مثال لهذه الوضعية، فقد فشلت في تجربة المنهج المستورد بسبب حيادها عن الهدف العام للمجتمع، كما أورد عالم النفس الأمريكي جون ديوي John Dewey، الذي اعتبر المجتمع في فلسفته التربوية؛ مجموعة من الناس المرتبطين ببعضهم، يعملون ضمن خطوط عامة وبروح عامة، ويلتقون بأهداف عامة كذلك. والحاجيات والأهداف العامة تتطلب تبادلا ناميا من الأفكار ووحدة نامية من الشعور الودّي، وإن السبب الأساس الذي يمنع المدارس – في الوقت الحاضر – تنظيم نفسها لتصبح وحدة اجتماعية طبيعية هو فقدان هذا العنصر لا غير،[18] أما الجانب الأخلاقي؛ فضعُفت المدارس فيه، وهو ضعف محزن متأت من أنها تحاول أن تُعِدّ أعضاء النظام الاجتماعي المقبل في وسط تنقصه الروح الاجتماعية إلى درجة كبيرة،[19] وفي انعزال تام عن الكيان الذي تستثمر فيه؛ قيميا وثقافيا ولغويا، لتحكم على نفسها بالقصور في تحمل مسؤولية جسيمة؛ هي بناء الحضارة، ومواجهة حملات استلابها، وفرض وجودها أمام الحضارات الأخرى.

3. التوجه التربوي الكولونيالي

تمكنت حركات الاستعمار من اكتساح ثقافة المجتمعات العربية والإفريقية، عبر أساليب التربية والتعليم. وبخاصة تلك التي البلدان رأى فيها المستعمر امتدادا ثقافيا له؛ كما الجزائر بالنسبة لفرنسا مثلا، وغيرها من الدول التي ما زالت تتحمل عبء المفارقة والانفصام إلى الآن، بسبب سياستها التعليمية التي قامت – من جهة – على نُظم تعليم بالية، مما عفى عليه الزمن، ولم تقدر – من جهة أخرى – على ملاءمة ما استوردته من نُظم تعليمية أجنبية للخلفية الثقافية التي غُرست فيها.[20]

لقد تجاهلت هذه السياسات الخصوصية الثقافية التي تميز مجتمعا عن آخر، فدأبت تتقفى أثر البرامج الأجنبية، وتطبقها دون أدنى محاولة لتطويعها وتكييفها مع القيم الوطنية المنشودة، أو العمل على استشراف المستقبل وتوقّع تغيّراته وأزماته، قبل استيراد أي برنامج تعليمي، أو الانفتاح على لغة ما من اللغات العالمية. ولعل هذا ما يجعل السياسات التعليمية في أغلب البلاد العربية؛ تُقدِم على تنفيذ أوراش إصلاحية، في غياب تام لأي أنموذج اجتماعي أو تنموي، قادر على تغطية 15 أو 20 سنة مقبلة. الأمر الذي يؤدي في آخر المطاف، إلى الاستسلام لنماذج التنمية الأجنبية والغربية، وبالتالي؛ إلى فقدان المجتمعات لحريتها في تسيير ذاتها، وضياع حقوقها الديمقراطية[21].

إن هذا الواقع هو في الأساس محصلة لبرامج وسياسات الحركة الاستعمارية التي دأبت على فرض مناهج تربوية تعليمية تخدم مصالحها الاقتصادية والثقافية بمستعمراتها، فقد سوغت هذه الحركة لنفسها – في إفريقيا مثلا – أن تكون الراعي الوحيد لمختلف مؤسسات التربية والتعليم العتيقة والحديثة، حيث ألغت كل المناهج التعليمية المحلية بدعوى أنها عشوائية ولا ترقى إلى تطلعات " العالم الحديث" وفرضت مقابل ذلك مناهجها وشخصيتها الثقافية عبر لغاتها القومية. والحقيقة أن التعليم بإفريقيا ما قبل الاستعمار كان عملا مؤسساتيا يخضع لتنظيم واع يميز بين الحاجات التربوية حسب الفئات العمرية، ويراعي في الآن نفسه غايات المجتمع وأهدافه، بل إنه كان شرطا لممارسات مهن الطب والصيد وتنظيم الطقوس الدينية[22] وغيرها.

يعد النموذج الإسباني من أبرز النماذج التي يمكن أن نسوقها لتدخل القوى الاستعمارية؛ فقد لعبت السياسة التعليمية التي طورتها إسبانيا بالمغرب دورا محوريا، فكان التعليم بالنسبة للسلطات الاستعمارية أداة لممارسة الرقابة السياسة والاجتماعية على السكان ومجالهم، وتوطّد دور المدرسة باعتبارها أداة استعمارية ابتداء من سنوات القلاقل السياسية – العسكرية، وحسب المبادئ التي أعلنها مؤتمر الجزيرة الخضراء وشرعت إسبانيا ابتداء من هذه اللحظة في إنشاء نموذجها التعليمي الاستعماري الخاص القائم على ثلاثة نماذج مدرسية: المدرسة الاسبانية والمدرسة الاسبانية – العربية ثم المدرسة الإسبانية – العبرية. وكانت كل واحدة منها تستهدف مجموعة بشرية محددة، وهو ما سمح لإسبانيا بأن تمارس مراقبة سياسية وإيديولوجية متزايدة على الساكنة[23].

تحدثت إيرين غونزاليس Irene gonzalez عن المراقبة التي أسست لها إسبانيا من خلال نموذجا التعليمي بالمغرب، وكيف أنها كانت تسعى إلى مراقبة مختلف أطياف ومكونات المجتمع المغربي، فبالإضافة إلى مراقبة الساكنة من خلال الطلبة، ومراقبة المجال بفعل موقع المدارس في المراكز الحضرية الأكثر أهمية، وفي النقط الاستراتيجية، وفي ملتقيات الطرق، جعلت السلطات الاستعمارية الاسبانية من التعليم أداة لتكوين نخبة مساندة لإسبانيا مرشحة للانخراط في النسق الإداري الإسباني، وعلى الرغم من التغيرات التي طرأت على تسمية هذه المدارس (المدارس القنصلية – مدارس الأهالي – المدارس المتقدمة – المدارس الإسبانية العربية – المدارس المغربية – المدارس المغربية الإسلامية) إلا أن ماهيتها وأهدافها ظلت ثابتة، تخدم النموذج التعليمي الإسباني.[24]

على الرغم من ذلك، لا يمكن أن نتحدث عن التأثير الذي أحدثه النموذج التعليمي الإسباني بالمجتمع المغربي بالمستوى نفسه عندما نتحدث عن النموذج التعليمي الفرنسي، فقد كان هذا الأخير أكثر حدّة وأشد حساسية من الثقافة المغربية والعربية الإسلامية عموما، وكان هذا نهجه مع مختلف ثقافات المجتمعات التي بلغها. فقد انتهزت الإدارة الاستعمارية الفرنسية الوظيفة التربوية التعليمية للمدرسة، وقامت بتوجيه المجتمع المغربي نحو الشخصية الفرنسية، بتاريخها وثقافتها. ولتُحقّق ذلك، حرصت هذه الإدارة على أن يعتمد التعليم بالمغرب اللغة الفرنسية حصرا، ويتّبع المناهج التعليمية، نفسها، المطبقة بفرنسا، بكل مقرراتها الدراسية، الأدبية والعلمية، وفي جميع المراحل. وقد انعكس هذا الإجراء، تلقائيا، على ظروف الحياة الاقتصادية والاجتماعية والإدارية للمغاربة، وأصبحت اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية في جميع مجالات العمل، والتفكير، والاتصال فيما بين شرائح المجتمع المغربي وفئاته. فتعلّم المغاربة بهذه اللغة تاريخ فرنسا وجغرافيتها واقتصادها وأدبها وتاريخ علمائها، حتى أصبحت فرنسا في فكرهم، محور الكون.[25]

إضافة إلى ذلك، كانت فرنسا تنظر إلى النخبة المغربية التي أنشأتها وكوّنتها خلال فترة الاستعمار، سبيلا لاستمرار هيمنتها الثقافية واللغوية بالمغرب. فإلى جانب الفرنسيين والمغاربة المفرنسين الذين جندتهم للتدريس بالمدارس الفرنسية البربرية، حرصت فرنسا على الاستثمار في النخبة المغربية أيضا، والعمل على تكوينهم تكوينا فرنسيا، من أجل خلق طبقة عليا من الأهالي الأصليين، مطبوعة بطابع الثقافة واللغة الفرنسيتين، ومنفصلة، معنويا وروحيا عن مواطنيها من الطبقات الأخرى. وغاية المستعمر من هذه السياسة، أن يضمن أداة للتأثير الثقافي، حتى بعد الاستقلال السياسي الرسمي.[26]

إن انشغالنا بالمدرسة اليوم؛ على اعتبار أنها المؤسسة القائمة على التربية، هو في جوهره بحث عن الصلاح الشامل، المبني على الاستقرار الهوياتي، ذلك أن مطمح المؤسسات التربوية؛ عتيقة كانت أو حديثة، يتجاوز مجرد تحقق القدرة والكفاية، إن الأمر يتعلق بصحوة شاملة، ليست صحوة فردية فقط، ليست فكرية وثقافية فقط، وليست مجرد صحوة سياسية، هي كل ذلك؛ هي إعادة بناء شامل للمجتمع من القاع إلى القمة[27] كما يقول هانتينغتون Samuel Huntington. فالاستعمار الثقافي والاجتماعي والسياسي يعمل حثيثا على بلوغ أهدافه، في أرض تكاد تكون خلاء من الحراس، بل إن الحراس أحيانا يسيئون إلى أنفسهم وأهليهم وأرضهم، لأنهم يدركون الأمور على غير وجهها[28]، وقد يُسَخّرون ضمن ما تسخّره حملة (ما بعد الاستعمار) التي تسعى إلى التحكم في ميدان البناء وصناعة المستقبل. ولعل أبرز

أهداف هذه الحملة يكون هو اللغة؛ حصن الثقافة والأدب والإبداع الفكر، والتي بموتها يموت التعليم والتفاهم والرباط الأدبي المشترك، وتنشأ أجيال منكرة لتراثها وتقاليدها، بل لعبادتها وشعائرها[29] كما يقول محمد الغزالي. لذلك؛ فأن الوقت قد حان لإيجاد حلول ناجعة للقضايا التربوية والثقافية العربية، وهو الأمر الذي لن يتأتى إلا بشرطين اثنين:

أولا: إنجاز دراسات علمية جادة تأخذ بعين الاعتبار التاريخ الثقافي.

ثانيا: تمكين المجتمعات العربية المعاصرة من استيعاب تراثها الفكري والتربوي، واستخلاص العناصر الحية القادرة على إنارة واقعها المتأزم، والضرورية لبناء المستقبل الذي تتطلع إليه[30]

عدا ذلك؛ سيستمر التغيير الاجتماعي، مستهدفا جميع جوانب الحياة؛ ماديا ومعنويا، فيمسّ الأفراد والجماعات في قيمهم وعاداتهم وثقافاتهم، بمعنى؛ سيمسّ التنشئة الاجتماعية وطريقة الحياة،[31] وهو تغيير يسعى إلى إعادة البناء الحضاري استنادا إلى التاريخ، فبتحديد الغاية من تاريخ العالم الثالث مثلا، تم اكتشافه، ثم غزوه وإخضاعه، فحكمه وتعليمه، وفي الأخير تغييره. والغرض من هذا الفعل وذلك الاهتمام المنظمين هو تهدئة العالم الثالث، وقد ظلت هذه التهدئة تحت إحسان حكم العالم الأول، ولا تزال، هي النغمة السائدة منذ عهد قريب، ولا تضطلع بأداء هذه المهمة الجديدة جيوش وخدمات مدنية فقط، بل وتضطلع بها الكنائس والجامعات.[32]

4. مسار الهوية العربية

عندما نتحدث عن الهوية، فإننا نتحدث عن مُميّز خاص؛ مُميّز ملازم لوجود المجتمع، وببساطة شديدة؛ لا يمكن أن نتحدث عن مجتمع بدون هوية، أو عن مجتمع متعددة الهويات. فشعارات الانفتاح والتعايش مع الثقافات الأخرى اتخذت منحى آخر؛ فأصبحت تقوم على مبدأين اثنين:

- الدعوة إلى تشرُّب الثقافة "الأجنبية" كما هي،
- جعل عملية التشرّب هاته؛ على حساب الثقافة الأصيلة للمجتمع؛ وهذا أقرب لعملية التغريب منه إلى مبدأ الانفتاح والتعايش.

ومن المغالطات التي تحملها هذا الشعارات، ومما يؤكد منهج التغريب لديها؛ أن هذا الانفتاح يتوجّه – في الغالب – نحو ثقافة أحادية، ثقافة أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية، وهذا في حد ذاتة مستوى متقدم من مستويات إلغاء الآخرين المختلفين.

إن الظرفية التاريخية العالمية التي مثلتها صراعات العصر الحديث، وما طرحته من قواعد سياسية؛ حتّمت الخضوع – سياسيا واقتصاديا وثقافيا – لإملاءات القيادة الجديدة، التي عملت بدورها على تنفيذ هذه العلاقة وعلى ضمان استمراريتها، مستفيدة في ذلك من بعدين اثنين؛ بُعدٌ سياسي؛ يضمن تحقيق المساعي الاقتصادية بالدرجة الأولى، والتي غالبا ما تكون مكنونة خلف أهداف وهمية. وبُعدٌ حضاري؛ مكّن هذه القوى من اكتساح ثقافات "الجنوب" و "الشرق"، في محاولةً منها لاستنساخ ذاتها – حضاريا– كما حدث بالعديد من دول إفريقيا، وقبلها بدول أمريكا؛ شمالا وجنوبا. لقد كان تأثير الحرب الحضارية التي قادتها هذه القوى كبيرا جدا، إلى درجة أن تطبّعت شعوبٌ بأكملها مع لغات وثقافات أجنبيةٍ في ظرف وجيز.

وبالحديث عن مسار السياسة اللّغوية الفرنسية التي تم تنفيذها بالمغرب مثلا، تتأكد لدينا تلك القوة التي وجدها الاستعمار الفرنسي في مكون اللغة لإخضاع مستعمراته للثقافة الفرنسية، وقد تبين من خلال التجربة الفرنسية في إفريقيا الأثر المطلق للغة على الكيان الاجتماعي الإفريقي الذي تشكّلت فيه وأعادت تحدّيد هويته وطريقة تفكيره. وما كان الإصرار الكولونيالي الفرنسي ليشتدّ من أجل التمكين للغة الفرنسية؛ إلا لأنها – بالنسبة له – روح وجب بعثها في الشعوب "الجديدة". وإذا كان المغرب – إلى حدود اليوم– غيرَ قادرٍ على صدّ هذا

النوع من الاختراق الهوياتي، ومستعدّ للتفريط في بعض أسسه الحضارية؛ من قبيل اللغة العربية، فمعنى هذا؛ أنه لم تتخلّص بعدُ من تلك الصدمات التي أحدثها "الاستعمار" الفرنسي، ومن تبعات الاستشراق الذي كرّس الشخصية "الفرنساوية"، والهوية الفرنسية بالمغرب، وجعلها رمزا للتحضّر والعلم والرفاه.

وسواء اتفقنا أو اختلفنا في أن البلدان العربية تعمل جاهدة على الاهتمام باللغة العربية، وبخاصة بعض دول الخليج ومنها قطر، فإن الواقع يؤكد أن الهوية العربية عموما مازالت ترزح تحت وطأة الثقافات المهيمنة من إنجليزية وفرنسية، وأن الواقع بين الثقافات تفاعل سلبي يتأسس على ضرورة إلغاء الآخر؛ وهذا لن يكون إيجابيا أبدا، ما لم يكن هناك ضبط لهذا التفاعل، لتفادي التقليد الأعمى، الذي يفرغ الهوية من محتواها.[33] وبكل أسف، فإن عملية الإفراغ هاته قد بدأت في تحقيق أهدافها، خاصة؛ في مرحلة ما بعد الاستعمار التي اعتمدت في جزء كبير من مهمتها؛ تكنولوجيا الاتصال المتطورة. فشعارات العولمة المقنعة لحمولتها الاستعمارية من خلال حمل ألوية التعايش والتواصل، لا تعدو أن تكون – في نظر المهدي المنجرة – مجرد بروباغاندات تغليفية لتسويق هذه السياسة الاستيطانية عبر الحدود الوطنية، لتجويف ثقافات الشعوب من خصوصياتها وتجريدها من حقها في الاختلاف والتواصل العولمتي، حيث يبلغ مفعول التواصل حدّ إلغاء الآخر بصفته كيانا بشريا، بصفته حرية وفكرا وحقا في الوجود. ويغيب التواصل المؤسس على احترام التعددية الثقافية، والمبني على شرعية التنوع الثقافي.[34]

لقد كان عابد الجابري أكثر دقة عندما استعمل مصطلح "الإقصاء" بدل "الإلغاء" وهو يتحدث عن أنواع الإقصاء الذي نهجه الغرب تجاه ثقافات الشرق، وبخاصة الثقافة العربية الإسلامية، فكان مما حدده الجابري من أنواع الإقصاء؛ الجغرافي والحضاري والعرقي والعقلي، وقد عزا الجابري هذه الأنواع من الإقصاء إلى رغبة الغرب في التعرّف على ذاته وبناء أناه. مؤكدا أن هذا الإقصاء "كان سبيلا أيضا إلى استعادة ذلك الشرق نفسه باعتباره موضوعا للغرب، موضوع لا بد من معرفته كي تتأتى السيطرة عليه. ومع أن الاستشراق قد جعل مهمته الرئيسة، إن لم تكن الوحيدة، هي معرفة الشرق، وذلك منذ قيامه في القرن الثامن عشر، فإن حاجة الغرب إلى معرفة الشرق بقيت قائمة تتجدد باستمرار. فهذا سلفان ليفي Sylvain Lévi مثلا، وهو رئيس الجمعية الأسيوية بباريس وأستاذ اللغة السنسكريتية في كوليج دوفرانس (Collège de France)، يلحّ سنة 1925 على ضرورة معرفة الشرق فيقول: (إن من واجبنا أن نفهم الحضارة الشرقية، والمشكلة الإنسانوية التي تكمن، على صعيد فكري، في القيام بجُهد متعاطف ذكي لفهم الحضارات الأجنبية، في أشكالها الماضية والمستقبلية معا، هي مشكلة مطروحة علينا نحن الفرنسيين على وجه التحديد، بشكل عملي فيما يتعلّق بمستعمراتنا الآسيوية العظيمة. لقد أخذنا على عاتقنا مسؤولية التدخّل في تطوّرهم، بسبب الحق الذي يمنحنا إياه تفوقنا، فقد وضعنا جميع تقاليدهم الأصلية المحلية موضع سؤال)"[35].

ذلك ما يؤكده المستشرق الإنجليزي هاميلتون Gibb Hamilton، إذ يقول: "لم يعد في وسعنا أن نتوقع من شعوب آسيا وإفريقيا أن تأتي إلينا ونتعلم منها، بينما نسترخي نحن في أماكننا، بل ينبغي أن نتعلم كيف نتعامل معهم" وهو تعامل لا يخلو من نزعة السيطرة كما قال الجابري. في هذا الإطار يدخل اهتمام المستشرقين بالأدب العربي والفقه الإسلامي والفلسفة الإسلامية، فضلا عن اللغة العربية. فلم يكن ذلك الاهتمام لذات المعرفة باعتبارها معرفة مجرّدة، بل كان من أجل الفهم بغرض إحكام السيطرة. وهكذا يقرر كريستيان هيرغرونغ Christian Hurgronje منذ عام 1899م أهمية الاطلاع على الفقه الإسلامي لأغراض عملية، إذ يقول: "كلما ازداد عدد الدول الإسلامية التي تدخل تحت سلطان أوروبا كلما ازدادت بالنسبة إلينا نحن الأوروبيين أهمية أن نصبح أكثر ألفة ومعرفة بالحياة الفكرية والفقه الديني والخلقية المثالية للإسلام" وكذلك الشأن بالنسبة إلى اهتمام المستشرقين بالأدب العربي، فبعد أن بدا الاهتمام به عند الألمان الذين استلهموا منه في كتاباتهم الرومانسية أصبح الاطلاع عليه ضرورة عملية، ووسيلة لاكتساب فهم جديد عن الشرق، وأيضا لإعادة بناء الأنا الأوروبي[36].

ويقول الجابري في تفسير هذا التصور الاستعلائي الذي اعتمده الغرب في النظر إلى الشرق: "إن الوعي بالذات في الثقافة الأوربية نفسها تم عبر (الآخر)، حيث ظل بناء (الأنا) الأوروبي عملية ناقصة لم تكتمل إلا بعملية أخرى ضرورية، هي عملية تفكيك (الآخر)، عملية سلبه أناه وإقصائه وتحويله إلى مجرد موضوع. تلك هي المهمة التي قام بها ما يعرف بالاستشراق، ذلك النوع من المعرفة التي شيّدها الغرب لنفسه عن الشرق بوصفه (الآخر) الذي لا بد من عزله وتمييزه، ليصبح في الإمكان بناء الأنا الأوروبي باعتباره ذات وحيدة، كل ما عداها موضوع لها"[37].

إن تسلّل الخطاب الاستعماري إلى الهوية العربية والقائم أساسا على الإقصاء، مع ما حمل من عُدّةٍ "مصطلحية"، بات يُحتّم – في المقابل – إنتاج خطاب مُناظِر. فمسألة الإيمان بالآخر متحققة مسبقا، ومتجذّرة في الثقافة العربية والإسلامية، وإذا ما عُدنا إلى ذاكرتنا التراثية، فإننا نلمسُ قابليتها للتفاعل في حدود المعقول التي رسمتها روافد هذه الثقافة، ولا يمكن اعتبار ذلك ضربا من الانكفاء على الذات، بل إنه من التّحجّي دعوة الثقافة إلى تبنّي كل وافد دُون مراعاة شروطها، أو اتهامها بالجمود كلما شدّدت على احترام ذاتها.

أما إذا نحن افترضنا أننا أسسنا خطابا بالشكل الذي نراه اليوم، فإنه سيظل دون تحقيق المبتغى، ويرجع ذلك إلى أنه خطاب بحث في النتائج أكثر من اللازم، واهتم بحالة التوجّس التي تملّكت الهوية العربية، مهملا الأسباب التي خلفت هذا التوجس؛ من حملات استشراقية وسياسات توسعية عملت على إعادة ترتيب المجتمعات والثقافات وفق معايير لا صلة لها بالحوار الحضاري. فكل الدراسات التي كانت موجهة لمعرفة الآخر، والصورة الدّونية التي مُثّل بها هذا الآخر؛ أضمرت أنساقا ثقافية لها علاقة بالاستثمارات المادية الغربية في الشرق، وكرّست المركزية الغربية على حساب الثقافات الأخرى.[38]

خاتمة:

تتشكل ثقافة الفرد وهويته إذن من مقومات وثوابت النظام الاجتماعي الذي ينتمي إليه؛ لغة وحضارة وتاريخا، فهي كل ما له ارتباط بعمق هذه الأنظمة وجوهرها، وكل ما لا يمكن لمجتمع أن يحيا ويستمر إلا به. لذلك؛ كانت الهوية أبرز مقاصد الحركات الاستعمارية التي عملت على تحريف طرق التعليم بمستعمراتها وتعقيدها، وتشويه التاريخ والحضارة، وربط اللغة بالتخلف واتهامها بعدم القدرة على مواكبة الركب الحضاري؛ بعلومه واقتصاده وخدماته، في محاولة منها إلى تشكيك الإنسان في كينونته، وتهييئا له للانصهار في ثقافة غيره، دون أدنى محاولة للمقاومة. وبه؛ يكون لحملة التهييئ هذه تأويل واحد، هو السعي إلى بسط النفوذ الحضاري والهوياتي على حساب الخصوصية اللغوية والثقافة للمجتمعات الأخرى.

إن ربط التعليم بمفاهيم أكثر شمولية؛ من قبيل "الحضارة" و "الهوية"، وبسياقاته التاريخية لهو السبيل الأمثل لتجاوز نمطية النقاش؛ التي دائما ما تتحرّى الأسباب الفرعية فقط، وتُجَانِبُ حقيقة المشكل المركّب الذي يعيشه قطاع التربية والتعليم بالمجتمعات العربية، وهي غاية تقتضي – في نظري– الوضوح في الإشارة إلى مسببات هذا المشكل وارتباطاته المعقدة. فلا يجب النظر من الزاوية نفسها لمختلف الأزمات؛ سياسية كانت أم اقتصادية أم ثقافية، لأن آليات النظر والتحليل والمعالجة، تختلف من هاته إلى تلك.

أصبح من الضروري إذن، أن نلتزم في ظل هذا الوضع بتصحيح نظرتنا لأزمة التربية، وإثارة نقاش جدّي يكشف اللثام عن أصل المشكل، والوعي – في الوقت ذاته – بأن الأمر ليس مجرد فصول دراسية، أو مقررات وبيداغوجيات لا تتناسب مع وضعية المدرسة العربية، وإنما هي مسألة حضارية خالصة، وهوية دخلت في مواجهة غير متكافئة؛ مواجهةٌ حادت فيها الثقافات الغالبة – بتعبير ابن خلدون – عن الديمقراطية، وعن الإيمان بالاختلاف والتعدد الحضاري والثقافي، والتزمت بدلا عن ذلك؛ بممارسة الإقصاء والهيمنة اللغوية والفكرية، وسعت إلى فرضها داخل نماذجها ومساعداتها المحمَّلة بقيمها الثقافية، بتعبير المهدي المنجرة.

لهذا، فإن النظر السطحي والتعامل الساذج مع مسألة التربية والتعليم، جعل منها – في غالب الأمر– مجرّد عملية لإنتاج متخرجين لا صلة لهم بهوياتهم وثقافة مجتمعاتهم. فالاكتفاء بإكساب أفراد المجتمع مهارات تؤهلهم – فقط – للاندماج في الحياة المهنية؛ منهج يفتح عليهم أبواب ثقافات أخرى، أو "اللاثقافة" كم سماها المهدي المنجرة، خاصة في ظل الانفتاح غير المشروط الذي بات ينهجه المغرب ومعظم الدول العربية. وفي ظل هذا الوضع؛ وجب التأكيد على ضرورة استدعاء برامج تعليمية نابعة من الثقافة المغربية ذاتها، تراهن فيها الأمة المغربية على البعد الحضاري في سياستها التعليمية والتربوية.

الهوامش:

1 محمد غالم، بين إدراك الذات ونقد الواقع. قراءة في ثلاث أطروحات حول تاريخ التربية في المغرب. مجلة إنسانيات. عدد 6 سنة 1998م. ص 65-76

2 أبي على أحمد بن محمد بن يعقوب (مسكويه): تهذيب الأخلاق. دراسة وتحقيق: عماد الهلالي. منشورات الجمل، بغداد وبيروت، الطبعة الأولى سنة 2011م. ص 202.

3 نفسه. ص 204/203.

4 جون جاك روسو، تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا. الشركة العربية للطباعة والنشر؛ مصر (دون تاريخ). ص 14/13

5 سالك أحمد معلوم، الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي. مكتبة لينة للنشر والتوزيع، دمنهور– مصر. الطبعة الثانية 1413هـ/1993م. ص 142

6 حسن بن علي بن حسن الحجاجي، الفكر التربوي عند ابن رجب الحنبلي. دار الأندلس الخضراء، جدة– المملكة العربية السعودية. الطبعة الأولى 1996م. ص 87

7 أحمد المنياوي، جمهورية أفلاطون؛ المدينة الفاضلة كما تصورها فيلسوف الفلاسفة. دار الكتاب العربي، دمشق والقاهرة. الطبعة الأولى سنة 2010م. ص 125

8 ماجد عرسان الكيلاني، الفكر التربوي عند ابن تيمية. مكتبة التراث؛ المدينة المنورة– المملكة العربية السعودية. الطبعة الثانية 1407هـ / 1986م، ص 91

9 أحمد بن عبد العزيز الجماز وعبد العزيز بن صالح الطويل، مقالات كبار العلماء في الصحف السعودية القديمة (1343 هـ /1383هـ) المجموعة الأولى من الجزء الثالث. دار الأطلس الخضراء، الرياض– المملكة العربية السعودية. الطبعة الأولى سنة 2010م. ص17

10 عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، دار اقرأ، بيروت– لبنان. الطبعة الأولى 1404هـ 1983م. ص 67

11 مأمون طربيه، علم الاجتماع في الحياة اليومية، قراءة سوسيولوجية معاصرة لوقائع معاصرة. دار المعرفة، بيروت– لبنان. الطبعة الأولى 1432هـ2011م. الصفحة 43

12 نفسه. الصفحة 60/59

13 محمود السيد أبو نبيل: علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا، مكتبة الأنجلو المصرية؛ القاهرة – مصر، الطبعة الأولى سنة 2009م. ص 70

14 مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين. دار الفكر الجزائر/ سورية. الطبعة الثالثة سنة 1986م. ص 75

15 عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كنت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت – لبنان. الطبعة الأولى 1980م. ص 121

16 مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين. دار الفكر الجزائر/ سورية. الطبعة الثالثة سنة 1986م. ص 78

17 مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين. دار الفكر الجزائر/ سورية، الطبعة الثالثة سنة 1986م. ص 103

18 جون ديوي، المدرسة والمجتمع. ترجمة الدكتور أحمد حسن الرحيم. منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية سنة 1978م. ص 37

19 نفسه. ص 38

20 المهدي المنجرة: قيمة القيم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء – المملكة المغربية. الطبعة 2 مارس 2007م. ص42-43.

21 المهدي المنجرة: الحرب الحضارية الأولى، مكتبة الشروق، قصر النيل، القاهرة مصر، الطبعة المصرية الأولى والطبعة العربية السابعة 1995م. ص 11.

22 Oba .F Nwanosike & Liverpool Eboh Onyije. Colonialism and Education. Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 2 (4) September 2011. P 44

23 سلوى الزهراوي، أداة في خدمة الاستعمار؛ التعليم في شمال المغرب (1912م–1956م). مجلة كان التاريخية، السنة العاشرة العدد 36، يونيو 2017م. ص 143.

24 نفسه. ص 143.

25 أحمد نازلي معوض، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان. الطبعة الأولى يوليوز 1986م. ص 58.

26 نفسه. ص 56.

27 صامويل هنتينجتون، صدام الحضارات؛ إعادة صنع النظام العالمي. ترجمة طلعت الشايب، صادر عن (Simon and Schuster/ Rckeller Center 1230 Avenue of the Amercas – New York. NY 10020) الطبعة الثانية 1999م. ص 183

28 محمد الغزالي، سر تأخر العرب والمسلمين، نهضة مصر للنشر والطباعة والتوزيع، المنصورة مصر. الطبعة السابعة مارس 2005م. ص 3

29 نفسه. ص 133

30 محمد غالم، بين إدراك الذات ونقد الواقع. قراءة في ثلاث أطروحات حول تاريخ التربية في المغرب. مجلة إنسانيات. عدد 6 سنة 1998م. ص 65-76

31 لطيفة طبال، التغير الاجتماعي ودوره في تغير القيم الاجتماعية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 8 يونيو 2012م. ص 407.

32 باولو فريري، الفعل الثقافي في سبيل الحرية. ترجمة إبراهيم الكرداوي، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، القاهرة – مصر. الطبعة الأولى 1995م. ص 19

33 المهدي المنجرة. قيمة القيم، الطبعة الثانية مارس 2007، المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء – المغرب. ص 228

34 المهدي المنجرة، زمن الذلقراطية. حاورته هند عروب. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء – المغرب. الطبعة الأولى 2017م. ص 153

35 محمد عابد الجابري. مسألة الهوية، العروبة والإسلام والغرب. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان. الطبعة الرابعة شتنبر 2012م. ص 132.

36 نفسه. ص 133.

37 نفسه. ص 127- 128.

38 صورية مكاحلية. إدوارد سعيد وتفكيك الخطاب الكولونيالي – قراءة في كتابي الاستشراق والثقافة الإمبريالية. مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد 11 العدد 01 بتاريخ 18مارس 2019م. ص 125