المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 6 - الإصدار 66
تأريخ النشر: 20 أبريل 2025 م

التعليم العمومي والأنوار العقلية عند كوندورسيه (مقاربة تحليلية)

Public education and intellectual enlightenment in Condorcet's philosophy (Analytical approach)

إعداد: الطالب الباحث/ المصطفى مورادي

طالب باحث، شعبة الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل، المملكة المغربية

Email: adouniss.m@gmail.com

تحت إشراف الأستاذ الدكتور/ أحمد مصلح

أستاذ الفلسفة بجامعة ابن طفيل، القنيطرة، المملكة المغربية

الملخص:

تُمكِّننا إعادة قراءة المشروع الأنواري لكوندورسيه، وخاصة موقع التعليم العمومي في بنيانه، من فهم حقيقة أن إحداث تغييرات جذرية في الأنظمة السياسية والقانونية، بالإطاحة بحكام وتنصيب آخرين، وإلغاء قوانين وتشريع أخرى، لا يعنيان بالضرورة بأن هذه التغييرات تعني التقدم والتحسن، بل أثبتت التجارب التاريخية بأن الثوريين ينتهون دوما محافظين، والمتحمسون **للاحترام** القوانين وضمان حقوق الإنسان ينتهون، عندما يصبحون في السلطة، **لأن يكونوا** أكثر ميولا لانتهاك هذه الحقوق باسم الأعراف. لذلك نجدهم يعتمدون أنظمة تعليمية تُحوّل الثورات إلى مقدسات، والثوار إلى كهنة، كما يحولون الدجالين المتملقين إلى رجال دولة، والمواطنين الصادقين إلى منبوذين ومنفيين. لذلك، ولتجنب هذه المآلات المأساوية التي يشهد التاريخ على تكرارها، لا بد من اعتماد تعليم عمومي يُنير عقول المواطنين بالمعارف العلمية ويدرب قلوبهم على تفضيل القيم الخلقية، وبدل أن يجبرهم المجتمع على التكيف معه، فإنهم يجبرونه هم على التغيير والتقدم. وهذا هو درس كوندورسيه، إنه يعلمنا بأن التعليم العمومي للعلوم والقيم الكونية هو "الترياق" للشفاء الدائم من الدجالين والمستبدين. بناءً على ما سبق تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مفهوم المشروع الأنواري وبيان مدى راهنيته باعتباره مشروعًا مستقبليًا لا مجرد تراث ماضوي. واستقصاء العلاقة بين التعليم والعلم، ومدى ارتباط تعليم العلوم بتنمية التفكير العلمي مقابل الاقتصار على تلقين المعارف، وتسليط الضوء على مكانة التعليم العمومي باعتباره استثمارًا استراتيجيًا لضمان ترسيخ القيم الإنسانية والمواطنة الكوني، ومعرفة الكيفية التي يمكن بها للتعليم أن يستجيب لحاجات المواطنين المهنية والمعيشية بما يضمن كرامتهم ورفاهيتهم. وفي ضوء ذلك يقدم الباحثان مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات المفيدة والمهمة.

الكلمات المفتاحية: التعليم العمومي، الأنوار العقلية، التقدم، العلم، الفضائل الخلقية، الدجل والاستبداد.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 6 - الإصدار 66
تأريخ النشر: 20 أبريل 2025 م

Public education and intellectual enlightenment in Condorcet's philosophy (Analytical approach)

Abstract:

A review of Condorcet's enlightenment project, particularly the role of public education in its structure, allow us to understand that radical changes in political and legal systems—by overthrowing the heads of states, installing new ones, abolishing laws and enacting others—does not necessarily mean progress and improvement. Historical experience has shown that revolutionaries end up as conservatives, and those who are zealous about respecting laws and guaranteeing human rights end up, once in power, more inclined to violate these rights in the name of custom.

Thus, they usually tend to establish educational systems that turn revolutions into sacred doctrines, revolutionaries into priests, sycophants into statesmen, and honest citizens into outcasts and exiles. Therefore, to avoid these tragic outcomes, which history attests to repeatedly, it is essential to adopt a public education system that enlightens citizens' minds with scientific knowledge and trains their hearts to uphold moral values. Instead of forcing individuals to corm to it, they should be the ones compelling society to change and progress This Condorcet's lesson: public education in science and universal values is the "antidote" for permanent immunity against charlatans and tyrants .Based on the above, this study aims to analyze the concept of the Enlightenment project and demonstrate its relevance as a future project, not merely a legacy of the past. It also explores the relationship between education and science, and the extent to which science education is linked to the development of scientific thinking versus the mere indoctrination of knowledge. It also highlights the status of public education as a strategic investment to ensure the consolidation of human values and universal citizenship, and explores how education can respond to citizens' professional and livelihood needs, ensuring their dignity and well-being. In light of this, the researchers present a set of useful and important conclusions and recommendations.

Keywords: Public Education; Intellectual enlightenment; Progress; Science; Moral virtues; Charlatanism and tyranny.

1. تقديم:

مثلما لا يمكننا أن نغفل التحولات الكبرى التي حققتها المجتمعات الحديثة في فهم العملية التعليمية-التعلمية ومن ثمة التحكم فيها وتوجيهها، وذلك بفضل الثورة المعرفية التي حققتها العلوم الإنسانية والاجتماعية في القرن العشرين تحديدا، فإنه لا يمكننا وبمِثل أن نغفل الأهمية التي كانت وماتزال لفلسفة التربية. فالأمر لا يتعلق بمعرفة **ما قبل-علمية** كما يعتقد بعض المتخصصين في هذه العلوم، والذين يتبنون رؤية وضعية positiviste في مقاربتهم\ل بعض الظواهر الإنسانية التي يظنون بأنهم قادرون على مسك قوانينها الحتمية مثلما يحدث في الفيزياء وغيره من العلوم التجريبية. غير أن هذه الرؤية تصبح في حد ذاتها عائقا أمام الممارسين لفعل التربية عندما يجدون أنفسهم أمام ظواهر إنسانية مصاحبة لفعلي التعليم والتعلم تتجاوز كل النظريات والمفاهيم والطرائق، ليس فقط بسبب ما يطبع هذه الظواهر من نسبية، خاصة مستوى العلّية، بل وأساسا على مستوى فهم الطبيعة القيمية للتعليم، والتي تجعل تعلم المعارف وتنمية القدرات والمهارات الحياتية مجرد هدف فرعي على حاشية الجوهر القيمي للتربية.

فعندما ننظر لمختلف التشخيصات والتقويمات التي تخضع لها المنظومة التربوية في المغرب مثلا، سنرى بوضوح طغيان فهم أحادي للتربية، يختزلها في أنها "أزمة التعلمات الأساس" (قراءة، كتابة وحساب)، والبعد الاختزالي لهذه التقويمات يتجلى في الاعتقاد الواهم بأن التلميذ الذي يقرأ ويكتب ويحسُب هو بالضرورة تلميذ ناجح، فنلاحظ اختزال النجاح أيضا في الحصول على مهنة، ومنه اختزال المهن أيضا في المهن التقنية-اليدوية، ولكن، هل سيضمن تحقيق هذا الرهان أن يصبح هذا التلميذ، بعد أن ينزع عنه جبة "المتعلم"، عارفا بحقوقه وملتزم طوعيا بواجباته؟ وهل سيصبح مواطنا يحترم قواعد السلوك المدني ويتجنب التطرف؟ وهل سيكون مواطنا كونيا مؤمنا بنسبية الحقائق، فيختار الحوار والتعايش والاختلاف وينبذ التعصب والإقصاء والعنف؟ هل سيصبح مواطنا مستقلا لا يمكن لدجالي العقائد والسياسة تعبئته واستقطابه؟

هذه الأسئلة لا ولن تجيب عنها علوم التربية إطلاقا، مع التذكير مرة أخرى بأهميتها، لكن وحدها فلسفة التربية تجيبنا عنها[1]. مع الإشارة هنا، إلى أن هذا الاختلاف بين المنتسبين للعلوم من جهة والمنتسبين للفلسفة ليس وليد اليوم، بل بدأ منذ شروع العلوم التجريبية بمختلف مجالاتها في "الانشقاق" عن الفلسفة، واتخاذ طرائقها الخاصة"[2]. واستمر في القرن العشرين إلى اليوم بعد التفرعات الكثيرة التي عرفتها العلوم الإنسانية اليوم، وما حرص مؤسس علم الاجتماع "أوغست كونط Auguste Comte" تسمية هذا العلم باسم "الفيزياء الاجتماعية la physique sociale" إلا دليلا واضحا على هذه الرغبة في إضفاء طابع الدقة العلمية على العلوم الاجتماعية.

---

[1] - هذه النقطة يناقشها بشكل مبدع الفيلسوف والأكاديمي الفرنسي "فرانسوا روبول Olivier Reboul" في كتابه بعنوان "فلسفة التربية"، والذي أثار مناقشات علمية أكاديمية عند صدوره، وتحديدا الفصل السابع:

Reboul Olivier, La philosophie de l'éducation, Chapitre VII: Les valeurs et l'éducation, (Que sais-je? n°2441), Presses Universitaires de France, p 96 à 118

[2] - هذا الاختلاف اتخذ شكل صراع، سماه الفيلسوف الألماني إمانويل كانط شكل صراع كليات "Conflit Des Facultés"، وفيه يثبت حاجة الجامعة الحديث لكل المعارف لكن دون منح حظوة على حساب أخرى لأسباب تتعلق بطبيعة المهن ذات الأولوية النفعية التي يحتاجها المجتمع. انظر:

Kant, Immanuel. 1997. Le Conflit Des Facultés, En Trois Sections, 1798 edited by J. Gibelin. 2e éd.. ed. Paris

لكن الثابت دوما، هو أن سؤال التربية، وكما يعلمنا إمانويل كانط، هو سؤال الإنسان، أي سؤال ما يمكن لهذا الإنسان **معرفته**، وما يمكنه **عمله؟** وما يمكنه أن **يأمله؟** وهي أسئلة طبعت ما عرف فلسفة عصر الأنوار، وهي فلسفة اعتبرت التربية أرضا لـ"أم المعارك" في الصراع ضد الكنسيين الدجالين والملوك المستبدين.

فقد كان مفكرو التنوير مقتنعين تماما بقابلية الإنسان للاكتمال Sa perfectibilité، وأنه لا توجد حتمية قبْلِية تفرض عليه البقاء في الجهل والمعتقدات الخاطئة، أو تُبقي عليه في العبودية خادم سُخرةٍ في إقطاعيات النبلاء والملوك، وقد وجدت هذه القناعة تعبيرا موازيا لها في الفلسفة التجريبية الإنجليزية، التي عارضت في الوقت نفسه وجود أفكار فطرية، مؤكدة على العكس من ذلك أن المعرفة تتطور في التجربة الإنسانية. ومع ذلك، لم يكن هناك إجماع في القرن الثامن عشر على أهمية تثقيف الناس، فالأنواريون، كما نعلم "ليسوا على قلب رجل واحد" كما يُقال عربيا، حيث تجمعهم أهداف التصدي للاستبداد السياسي والكنسي وانتشار الجهل واستفحال الخرافة، ولكن تفرقهم الحلول والمشاريع التي تقدموا بها، فتفرقوا شيعا ومذاهب.

هكذا كتب كل المنتسبين للأنوار في التربية، ولا يوجد فيهم من لم يكتب رسالة يبسط فيها مذهبه في كيفية تربية الشعوب تربية تنير عقول الأفراد وتُرَقّي الجماعات، وتحررهم من نير الدجالين والمستبدين، وفي نفس الوقت تُرَقِّيهم أخلاقيا ليكونوا **أمة واحدة وإخوة** تحت سلطة دولة تعاقدية تستمد سياداتها ومشروعيتها منهم.

لقد آمنوا بأن التاريخ يعلمنا بأن الإطاحة بالأنظمة السياسية والإتيان بأخرى أمر سهل، لكن بناء أنظمة تفي بوعودها التي جاءت من أجلها هو أمر غير مؤكد بالشواهد التاريخية أيضا، لذلك فإن ما يمنع هذه العودة، أي أن يتحول الثوار المحررين إلى طغاة مستبدين هو تعليم الشعب، بحيث يصبح المواطنون هم أنفسهم سلطة فوق كل سلطة، لأن هذا التعليم سيكسبهم الحصانة الفكرية ضد الخرافة والدجل، والحصانة الحقوقية ضد القهر والاستبعاد، والحصانة الأخلاقية ضد الأنانية والشهوات.

وكما قلنا، فالأنواريون كانوا مقتنعين بهذا تمام الاقتناع، لكنهم في المقابل كانوا مختلفين حول سبل تحقيق ذلك، ومن الطبيعي أنت يمتد هذه الخلافات للمواقف اتجاه التعليم الذي سيليق بالشعوب المتنورة، الرافضة للدجالين والمستبدين. غير أن التجارب التي سادت قبيل الثورات الأمريكية والفرنسية والإنجليزية، لم تُخضع أفكار هؤلاء للاختبار، إذ اكتفى كلهم بالكتابة، كتابة رسائل ومؤلفات وموسوعات تثقيفية، لذلك لم تخضع أفكارهم لأي اختبار من جهة القابلية للتنفيذ إلا بعد هذه الثورات.

فقبل الثورات كانت الكنيسة أكثر تناقضًا بشأن مسألة تعميم التعليم، فمن ناحية ترى بأن تعليم رعاياها هو أحد التوجهات الرئيسية للعقيدة الكاثوليكية، لأن الرب يبارك المؤمن المتعلم، ولكن من ناحية أخرى، فهي تخشى عليهم من قراءة الكتب التي تصنفها ضمن الهرطقة Hérésie، والتي يمكنها أن تشكل مصدر تهديد للعقائد، خصوصا الرسمية منها. وقد كانت مصيبة في هذا التخوف لأن أول حركة ستقلب الحياة الروحية الغربية رأسا على عقب، ومعها سيبدأ العصر الحديث رسميا، هي حركة بدأت بشعار القراءة تحديدا: "لكل فرد كتاب"، ونقصد هنا حركة الإصلاح الديني في القرن 16 المسماة البروتستانتية، والتي رفضت تماما السلطة التعليمية لرجال الدين في توجيه الرعايا لفهم مخصوص للكتاب المقدس وتعاليم القديسين وسيرهم. وبدل أن يكتفي الناس بالاستسلام لجهلهم وأميتهم ووضعهم كرعايا ينصتون ويتخشعوا، فإنهم أصبحوا مواطنين يقرؤون ليتعلموا، ويتعلمون ليناقشوا، ويناقشون ليثورون.

لكن في المقابل، نجد أن هؤلاء الأنواريين كانوا بعيدين كل البعد عن الاتفاق على فائدة تعليم الجماهير، فمن هؤلاء الأنواريين من كانوا يخشون أن يؤدي التعليم إلى تعزيز الظلامية، نظرًا لكون المدارس ماتزال حينها تحت السلطة المباشرة لرجال الدين.

وحتى في حالة التعليم المستنير، يعتقد آخرون بأنه سيؤدي إلى التخلي عن الحرف اليدوية المفيدة جدًا للمجتمع، لذلك ستكون أول مشروع سيبدأ به الثوار بعد نجاحهم في الإطاحة بالمستبدين وحلفائهم الدجالين، هو وضع نماذج تعليمية على أرض الواقع. نماذج تشمل ليس فقط واجب تعميم التعليم وإلزاميته، بل وسيشمل أيضا المعارف والأطوار الدراسية والتقويمات والشهادات، كما سيشمل هندسة ذكية تجمع العلوم النظرية بالعلوم التقنية، والاستقلالية الفكرية بالعقلانية النقدية، والتنوير العلمي للعقول بالرقي الأخلاقي للسلوك.

وهنا تحديدا تظهر أصالة أطروحات الفيلسوف الأنواري والعالم الفرنسي كوندورسيه [3] condorcet، ليس فقط لكونه عاش ما قبل الثورة الفرنسية مُنظّرا وما بعدها برلمانيا ومُشرّعا يسعى لتجسيد الأنوار على أرض الواقع[4]، بل لأن أفكاره التي لم يستطع تنفيذها بالكامل بعد الثورة ستكون مرجعا رئيسيا في تأسيس أول وزارة للتعليم العمومي، والتي حملت نفس عناوين كتبه، ونقصد: [5]ministère de l'instruction publique، وعُيِّن على رأسها "جيل فيري Jules Ferry" والذي سيصدر قانون تنظيمية لأول مرة يُطبق أفكار كوندورسيه، هذا القانون يحمل اسم الوزير نفسه "loi Jules Ferry " ، والذي وضع ملامح النموذج التعليمي الفرنسي، والمستمر إلى اليوم، ومنها اعتماد المدارس العليا للأساتذة "ENS"، والباكلوريا كشهادة ختامية للتعليم المدرسي، وشهادة التبريز والتعميم الإلزامي للتعليم الابتدائي للأطفال من الجنسين معا، من السن 6 إلى 13 سنة، ثم هندسة بيداغوجية تثمن تدريس العلوم والقانون العلماني وحقوق الإنسان.

فالإشكالية التي نروم مقاربتها في هذا الحيز الذي تتيحه هذه المقالة، هي: بأي معنى يعتبر المشروع الأنواري مشروعا أمامنا وليس تراثا وراءنا؟ ما علاقة التعليم بالعلم؟ هل ندرس العلوم أو ننمي التفكير العلمي، وهل ندرس العلوم أم تاريخها؟ لماذا لا يعتبر التعليم العمومي استثمارا في المستقبل، وضمانة لا محيد عنها لترسيخ القيم الإنسانية في المجتمع؟ وما علاقة تعميم التعليم التنويري بانتماء الإنسان المتعلم للكونية؟ كيف يمكن للتعليم أن يستجيب لحاجة المواطنين لمهن تضمن كرامتهم من جهة وتضمن رفاهيتهم ورفاهية مجتمعهم؟ وثم أخيرا ما علاقة التعليم العمومي بمعنى "Instruction publique " والتربية الوطنية"؟ بمعنى ما علاقة تعليم الحقائق العلمية بالارتقاء الخلقي؟

1.1. أهمية البحث:

نبدأ في الحديث عن أهمية البحث في موضوع هذه المقالة من "حدثين" وقعا في ضفتي المحيط الأطلسي، المغرب وأمريكا، مع اختلاف السياقين السياسيين وتداعيات الحدثين، الأول من المغرب يتمثل في صدور وثيقة من المجلس الأعلى للتربية والتكوين قبل أسابيع باسم " المدرسة الجديدة: تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين "، وفيها يبدو واضحا بأن منطلق مكونات

[3] -اسمه بالكامل : Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet

[4] -ككل ثورة، فإن المسيطرين على الحكم بعد إعدام الملك لويس 16 فرضوا باسم "جمعية وطنية تأسيسية"، وباسم مؤتمر لوضع دستور جديد، ما أسموه "قواعد لحماية الثورة"، حيث ارتكبت جرائم وإبادات جماعية في حق مواطنين باسم معاداة الثورة. لكنها في الحقيقة، وكما أكد مؤرخون موثوقون، كانت حربا أهلية، على غرار ما نشاهده اليوم في ليبيا واليمن وسوريا والعراق، حيث أنصار الملكية التقليدية وأنصار الملكية الدستورية والجمهوريون، بل وأنصار زعامات محلية أيضا. وداخل كل طرف من هذه الأطراف المتصارعة، ظهر معتدلون ومتطرفون، (هذا الانقسام مستمر إلى اليوم حول قيم الجمهورية)، وقد كان من نتائج الفوضى التي عاشتها فرنسا بعد الثورة مقتل العديد من المفكرين والشعراء والزعماء السياسيين، ومنهم صاحبنا كوندورسيه.

[5] سيتم تعويض هذا الاسم باسم آخر هو "éducation nationale"، بسبب التغيرات التي لحقت بالجمهوريات الفرنسية المتعاقبة. انظر:
Tomei Samuël, Instruction publique ou éducation nationale?, Humanisme, 2008/4 N° 283, p124

هذه الهيئة ينطلقون من حقيقة بأن ما أنجز في مجال التعليم لا يضمن نجاح مساعي إصلاحه، ومن ثمة الحاجة لتعاقد مجتمعي يجيب عن سؤال المربع الأول، إن جاز التعبير، وهو: "أية مدرسة نريد؟"، وقد فصلت الوثيقة الإجابة في سبعة رهانات متكاملة، تشمل عناصر تتأثر وتؤثر بما يحدث في القطاع، وأساسا التلميذ والفاعل التربوي والنموذج البيداغوجي والمؤسسات التعليمية. مع الإشارة إلى أن هذه الوثيقة تأتي بعد عشر سنوات من صدور الرؤية الاستراتيجية، الأمر الذي يعطي للوثيقة سابقة الذكر طابعا تقويميا لما تم إنجازه في تنزيل الرؤية، بمعنى أن كل ما تم التخطيط له طوال هذا العقد وما تم تنفيذه يحتاج لقاعدة جديدة تتمثل في تعاقد مجتمعي جديد. بدليل حديثها عن " غياب تناسق عمودي بين الرؤية والسياسات العمومية المعلنة، وغياب الالتقاء الأفقي بين هذه السياسات"[6].

أما الحدث الثاني، فيتمثل في قرار أصدره الرئيس الأمريكي دونالد ترامب، والقاضي بإلغاء وزارة التعليم، والغاية هي إيقاف التدخل المركزي في السياسات التعليمية المتبعة و"جعلها بالكامل ضمن صلاحيات الولايات والمجالس المحلية".

لا نريد المقارنة بين "الحدثين" كما أشرنا، على الرغم من كون موضوع تعثر قطاع التعليم عندنا في تنزيل الجهوية المتقدمة فعليا بعيدا عن الصلاحيات الصورية للأكاديميات الجهوية هو موضوع مغر وذا راهنية اليوم، إذ لا معنى للجهوية الموسعة بدون أن تشمل أيضا المناهج التربوية والتقويمات والتوجيه، حيث تُمنح للمجالس المنتخبة على صعيد الجهات والأقاليم صلاحيات في وضع برامج تعليمية جهوية يتم تدريسها إلى جانب البرامج الوطنية المُمَركزة، تأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المجالية والثقافية واللغوية والتاريخية لكل جهة.

قلنا لن نغامر بالخوض في مقارنة بين الحدثين بسبب اختلاف السياقين، ولكن ما يجمعهما هو أن "أزمة التعليم" هي أزمة كونية، بل ومستمرة في الزمن، حيث لا توجد أمة اليوم راضية عن تعليمها، حيث أن حديث الفاعلين السياسيين والاجتماعيين والاقتصاديين عن الأزمة هو حديث لا يتوقف إطلاقا، بشكل يجعلنا نقول بأن "خطاب الأزمة" في هذا المجال كان وما يزال محايثا لكل السياسات المتبعة، بغض النظر عما تبدو عليه من "نجاحات".

لذلك جرت عادة الباحثين في الفلسفة تحديدا، عندما يتعلق الأمر بكل ما هو عمومي، العودة للأصول، أي لمؤسسي الإشكالات ومبعدي المناهج والمفاهيم، كالفلاسفة اليونان وفلاسفة عصر الأنوار وفلاسفة الحداثة وغيرهم ممن أسسوا تصورات قوية حول مفاهيم وإشكالات كالدولة والديموقراطية والحقيقة والسيادة وغيرها.

فحين تسود الضبابية في المواقف والأطروحات، ويتسلل اللايقين إلى نفوس واضعي السياسات التعليمية والقيّمين على تنفيذها وتقويمها، فإن الحاجة تكون ملحة دوما للعودة للمرجعيات الكبرى التي وضعت اللبنات الأولى لما نسميه اليوم "التعليم العمومي"، أو التعليم كشأن عام "chose publique "، وسنقتصر في سياق هذا البحث على أحد الرموز المؤسسة للمدرسة العمومية كما نعرفها اليوم، ونقصد كوندورسيه.

2.1. منهج البحث:

لمعالجة هذه الإشكالية، وللجواب على أسئلتها المتفرعة عنها، تبنينا مقاربة تزاوج بين منهجيتين، الأولى هي تحديد الشروط النظرية التاريخية التي فرضت على الأنوار الأوروبي الرهان على التربية والتعليم، من منطلق قناعة مشتركة بين كل فلاسفة

[6] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "المدرسة الجديدة تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين: من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية"، رقم 2024/7، دجنبر 2024، ص 9

هذه المرحلة، وهي أن الثورات لا تمنع عودة الدجالين والمستبدين، وأن الإطاحة ببعض هؤلاء لن يحدث تغييرا في منح الناس حقوقهم وصون كرامتهم، بل سيعمل فقط على إتاحة الفرصة لعودة آخرين، قد يكونون أسوء من سابقيهم، لذلك فإن الحل هو تمكين الشعب من تعليم عمومي مستنير يكسبه "مناعة" فكرية وأخلاقية، استهللنا مقالتنا بالوقوف عند "المرافعة" التاريخية التي قام بها كوندورسيه في الدفاع عن تعليم عمومي مجاني متاح للجميع[7].

أما الآلية الثانية، فحاولنا بها فهم عمق مشكلة أن يصبح التعليم شأنا عاما، عبر مناقشة كل القضايا التي تثيرها أطروحات كوندورسيه، إما بتتبع مآلاتها فيما سيأتي بعده من أطروحات فلسفية، من قبيل مناقشة فهمه لمفهوم التقدم بالمقارنة مع أطروحات أخرى حوَّلت ذات المفهوم إلى "إيديولوجية منغلقة"، كما ناقشنا أيضا مقارنته بين وظيفتي التربية "l'éducation national" قياسا لوظيفة التعليم L'instruction publique، وهذا الفرق يعنينا نحن في المغرب، لكوننا تبنينا نفس الوظيفة الثانية، وأضفنا إليها صفة الإلزامية وهي الصفة التي لا يمكن فصلها عن الوظيفة الأولى.

2. واجب المجتمع في توفير تعليم عمومي للشعب

والحقيقة أننا مدينين لكوندورسيه بأكمل نظرية وأكثر حداثة عن المدرسة العمومية الحديثة، بنصين يجسدان هذه النظرية، الأول هو "خمس أبحاث في التعليم العمومي"، المنشور سنة 1791، و الثاني هو "تقرير عن التعليم العمومي" المنشور سنة 1792، حيث سنجد في هذين الكتابين، ولأول مرة، الفكرة الفلسفية عن المؤسسة المدرسية مُفكر فيها في شموليتها، وفي علاقتها مع فكرة السيادة الشعبية، حيث حماية المعارف من السلطة، وخاصة الدينية والسياسية، واعتبار التميُّز لا التمييز هو الشكل الأسمى للمساواة، ثم النظر لكل طفل كموضوع عقلاني للحق، وأخيرا الحرص على إخضاع التعليم العمومي للإرادات الفردية المتنورة.

كانت هذه بعض الأطروحات الرئيسية المقترحة من طرف كونودرسيه، ولتحقيق ذلك، فهو يؤكد أن التعليم الثوري هو تأسيس "تربية وطنية"، يصبح فيها التعليم العمومي واجبا على الدولة اتجاه مواطنيها، ذلك لأن الحالة الاجتماعية لكل مواطن تقلل بالضرورة من اللامساواة الطبيعية، والتعليم يقلص هذه الفوارق بفضل الإمكانات التي يمنحها لكل فرد.

ففي رسالته الموجهة للمجمع الدستوري المؤقت بتاريخ 21 أبريل سنة 1792 نجده يبسط رؤيته حول التعليم العمومي وغايته[8].

حيث يهدف إضفاء الطابع العمومي للتعليم إلى توفير الوسائل لجميع أفراد النوع البشري لتلبية احتياجاتهم، وضمان رفاهيتهم، ومعرفة حقوقهم وممارستها، والاستماع إلى واجباتهم والوفاء بها، وضمان التسهيلات اللازمة لكل فرد لتجويد مهنته، وجعل نفسه قادرًا على أداء الوظائف الاجتماعية التي يحق له أن يُدعى إليها، وتطوير المواهب التي تلقاها من الطبيعة، وبالتالي تحقيق المساواة الفعلية بين المواطنين وجعل المساواة السياسية التي يعترف بها القانون حقيقية. كما يجب أن يكون هذا هو الهدف الأول للتربية الوطنية، ومن هذا المنطلق، فهو واجب على السلطات العامة لتستحق الانتساب لمبدأ العدالة.

فالتعليم العمومي يجعل التقدم المتزايد للتنوير يفتح مصدرًا لا ينضب للمساعدة في احتياجاتنا، وعلاجات لأمراضنا، ووسائل السعادة الفردية والرخاء المشترك. وأخيرًا، تنمية القدرات البدنية والفكرية والأخلاقية لدى كل جيل، وبالتالي المساهمة في هذا

[7] - Condorcet, Ecrits sur l'Instruction publique, tome II, "Rapport sur l'Instruction publique", Paris, Edilig,1994

[8] Ibid, p: 81

التقدم العام والتدريجي للجنس البشري، وهو الهدف النهائي الذي يجب أن تتجه نحوه جميع المؤسسات الاجتماعية[9]. وهذا هو هدف التعليم، وهو واجب على السلطات العامة تفرضه المصلحة المشتركة للمجتمع، ومصلحة البشرية جمعاء.

إن أول خطوة قام بها مؤسسو الجمهورية الأولى، هي تبني تنظيم عام للمؤسسات التعليمية العمومية، يمنح توصيفا دقيقا، لكل مستوى من مستويات التعليم، وحول طريقة التدريس، وحول السلطة المكرسة إلى حد ما للآباء، أو المتعاقد عليها مع المعلمين، ويشمل هذا التنظيم أيضا، تجمع الطلاب في المدارس الداخلية التي أنشأتها السلطة العمومية، فضلا عن توحيد الوسائل التعليمية الكفيلة بتنمية القدرات البدنية والأخلاقية، ثم تحديد أماكن المؤسسات التعليمية، وأخيرا تأليف الكتب الأولية.

فالشرط الأول لأي تعليم، حسب كوندورسيه، هو تعليم الحقائق فقط[10]، ويجب أن تكون المؤسسات التي تكرسها السلطة العامة مستقلة قدر الإمكان عن أي سلطة سياسية، وبما أن هذه الاستقلالية لا يمكن أن تكون مطلقًة، حيث يتوجب اعتماد انتخاب ممثلي الشعب في تسييير المؤسسات التعليمية، والسبب بحسب كوندورسيه هو أن هذه المجالس هي "الأقل قابلية للفساد، والأبعد عن الانجراف وراء مصالح خاصة، والأكثر تفاعلا مع الأفكار التنويرية التي ستضمن التقدم". وينبغي أن يتضمن هذا المشروع أيضا ما يمكن تسميته بلغة اليوم "فرصة ثانية" للمواطنين الذين لم يستفيدوا قبلا من التعليم، بل إن من واجب الدولة مواكبة المتخرجين. وهي أفكار تظهر بالملموس بأن هذا المشروع لا ينتمي للماضي أو لتاريخ الأفكار، بل ينتمي للمستقبل أيضا، وتجعل قراءة كوندورسيه اليوم ليست قراءة لتراث فلسفي ينتمي لزمن مضى، بل خطة لمستقبل نقيس بها مدى التزام الدولة بواجباتها اتجاه مواطنيها[11].

لقد كان كوندورسيه واعيا كل الوعي بصعوبة هذه المهمة، خصوصا خلق التوازن بين السياسة والمنطق، أي بين الديموقراطية كاختيار سياسي يعطي سلطة اتخاذ القرارات للأغلبية، وفي نفس الوقت ضمان أن تكون هذه القرارات منطقية لا تحكمها الأهواء والانفعالات[12].

فإذا كانت القوانين قد ضمنت الحقوق للمواطنين، فإن الجهل بهذه القوانين سيضعهم تحت رحمة الذين يعرفونها، والأمر نفسه بخصوص الوضع الاقتصادي، حيث أن التعليم سيضمن للمواطنين المحافظة على ثرواتهم وممتلكاتهم بحكم معرفتهم بالقوانين، بل إن هذا التعليم سيتيح لهم أيضا فرصة تنمية هذه الثروات ليستفيدوا منها ويستفيد منها المجتمع أيضا[13].

---

[9] Ibid,p 83

[10] Ibid, p 85

[11] -Catherine Kintzler, Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen, Paris, Gallimard, coll. « Folio — Essais / Philosophie », 1987, p 313.

[12] -هذا التخوف لازم كل الفلسفات السياسية الحديثة والمعاصرة، جعل بعض الأنواريين يدعون لما أسماوه بـ "مستبد عادل despote éclairé"، كبديل للديموقراطية الجماهيرية، وذلك لتجنب تحول الديموقراطية إلى ديموقراطية رقمية أو عددية، ويتحول الشعب إلى مستبد على نفسه "son propre tyran"، وقد أثبتت الأحداث التاريخية، وخاصة تجربة النازية صدق هذا التخوف، كما بينت ذلك فيما بعد الفيلسوفة " حنا أرندت "، حيث اختار الشعب ديموقراطيا نظاما شموليا.

انظر كتابها الشهير:

Hannah Arendt, Les Origines du totalitarisme, (The Origins of Totalitarianism), 3 volumes (Antisemitism, Imperialism, Totalitarianism), 1951, nouvelles éditions, Paris, Gallimard, 2002

[13] - Condorcet, Ecrits sur l'Instruction publique, tome II, "Rapport sur l'Instruction publique", Paris, Edilig,1994, p. 87

إنه لمن المستحيل أن نجد تعليما، مهما كان عادلا، لا يرفع تفوق الذين خصّتهم الطبيعة بتنظيم أكثر سعادة، لكن يكفي الحصول على المساواة في الحقوق حتى لا يتسبب هذا التفوق في التبعية الفعلية، ويصبح كل شخص له مستوى من التعلم قادرا على أن يعيش السعادة بنفسه، بدون الخضوع الأعمى لأوامر الآخرين، إذ بفضل التعليم تصبح المواهب الفردية كما الأنوار تراثا مشتركا للمجتمع.

هكذا، على سبيل المثال، فالذي لا يعرف الكتابة، ولا يعرف علم الحساب، سيعتمد فعليا على شخص آخر متعلم، وسيكون مجبرا على اللجوء إليه باستمرار، ليكتب له ويجري له عمليات حسابية، وبالتالي لن يكون أبدا متساو مع الأشخاص الذين أعطتهم التربية هذه المعارف، ولا يمكنه أن يعيش نفس الحقوق بشكل كامل ومستقل. فالذي لم يتعلم المبادئ الأولى للقوانين المنظمة لحق الملكية مثلا لن يستمتع بهذا الحق، وبنفس الطريقة مع الذين تعلموها، وفي المناقشات التي تنشأ بينهما لن يحاربوا بنفس الأسلحة بشكل متساو[14].

إن الهوية الأنوارية للمشروع التعليمي لكوندورسيه تتجلى أيضا في التأكيد على الطابع النفعي المباشر، ونقصد النفعي المادي لتعميم التعليم في كل ما يتعلق بتفاصيل الحياة العادية لكل مواطن، بمعنى أن الأمر لا يتعلق بمشروع مثالي، على غرار بعض التصورات الحالمة للمجتمع الحديث، مثلما نرى مثلا في حديث "أوغست كونط" عما يسميه في مشروعه الفلسفي ب"المجتمع الوضعي Société Positiviste "، والذي لا لغة فيه تعلو على لغة العلم التجريبي، ولما ما كان فيه للعواطف والخواطر والأحلام، والتي في نظره تنتمي للمرحلة الميتافزيقية التي قضى عليها العلم[15].

فالطابع البراغماتي للتعليم الذي يقترحه كوندورسيه يتفاعل مع المصالح المادية والاجتماعية للمواطن العادي، فالإنسان الذي يعرف القواعد الضرورية لعلم الحساب واستعمالاتها في الحياة مثلا، لن يكون تابعا للعالم الرياضي الذي يمتلك مستويات عليا في العلوم الرياضية، لأن موهبته ستكون لها فائدة فعلية جدا، ولن يتدخل في تمتعه بحقوقه. والإنسان الذي تعلم عناصر القانون المدني لن يعتمد على محامي مهما كان متنورا، والمعرفة لا يمكنها إلا أن تساعده لا أن تستعبده

ففي المرحلة الوسطى، يقول كوندورسيه، كان سر استمراريتها لقرون طويلة رغم ظلمها وظلامها، هو توظيف الأقوياء الطغاة لضعف الأنوار العقلية والمتمركزة بشكل خاص على مصالحهم الخاصة، فسخروا رجال الدين والمحامين والتجار والأطباء بشكل خاص، وتم تمكينهم من تكوين نخبوي خاص في مدارس خاصة، لكن رغم التعليم الخاص الذي استفاد منه هؤلاء، فإنهم كانوا أقل مرتبة من طبقة المحاربين القادرين على حماية الطغاة بأرواحهم، بمعنى أن التعليم الذي اعتمده الطغاة، لم يكن ليضمن أية مكانة اجتماعية أو يمنح أية حظوة، حتى بالنسبة لهؤلاء الذين استفادوا منه، إذ يظل المحاربون أكثر حظوة رغم أن مواهبهم الوحيدة هي قوة أجسادهم لا عقولهم.

يقول كوندورسيه:

هكذا كانت عند المصريين والهنود طوائف تحتكر معرفة أسرار الديانة وأسرار الطبيعة، وتمكنت بفضل هذه الأسرار من ممارسة أعتى أنواع الاستبداد على هذه الشعوب التعيسة، بشكل لا يمكن تخيله. والأمر نفسه في القسطنطينية، حيث اضطر

[14] - Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique, Paris, Garnier-Flammarion, 1994, P 16

[15] - بدأ هذا المشروع الحالم بتأسيس صالون سياسي يحمل هذا اسم "المجتمع الوضعي La Société positiviste"، وذلك في8 مارس 1848، وذلك تحت إشراف جمعية تم تأسيسها في السنة نفسها باسم " Association libre pour l'instruction positive du peuple dans tout l'occident européen"، ورغم الطابع الرومانسي لهذا المشروع، فإنه ينسجم مع الأطروحة التي أشرنا إليها سابقا، وهي أن كل المذاهب الفلسفية والفكرية كانت تراهن على التعليم، أي تعليم الشعب.

الطغيان العسكري للسلاطين الخضوع للفقهاء المتمكنين من قوانين القرآن. ومن المؤكد أننا لن نخشى اليوم هذه المخاطر في بقية أوروبا. فالأنوار لا يمكن أن تتمركز في يد طائفة ذات طبيعة وراثية، ولا في يد جماعة خاصة، بل ولا يمكن أن تتواجد اليوم هذه المذاهب السرية أو المقدسة والتي تضع فجوة كبيرة بين جزأين من الشعب نفسه".[16]

وهذه "التبعية الدليلة dépendance servile" هذه الدرجة من الجهل تجعل المواطن العادي مجرد لعبة بين أيادي يد دجالين يغوونه، ولا يمكنه الدفاع بنفسه عن مصالحه، لأنه مجبر على أن ينصاع بعماء لأوامرهم وتوجيهاتهم، والحالة هذه، وفي ظل استمرار الجهل، فإن أعدادا كبيرة من الناس تكون الحرية والمساواة عندها مجرد كلمات يقرؤونها في كتب القانون وليست حقوقا ينبغي لهم التمتع بها.

فبالإضافة إلى هذا، هناك أيضا لا مساواة أخرى يكون فيها تعميم التعليم العمومي هو الدواء الوحيد، فبما أن القانون قد أقر المساواة بين الناس، فإن التباينات الوحيدة التي تفرقهم إلى طبقات هي التباينات التي تولد من التربية التي تلقوها، وهي ليست فقط في المعارف العلمية التي تعلموها، بل في آراءهم وأذواقهم وعواطفهم. فابن الغني لا يكون في مرتبة ابن الفقير، لكون الدولة لم تقلص الهوة الاجتماعية الموجودة بينهما بالتعليم، فهذا الأخير يؤثر إيجابا على المتعلمين المتنورين، لذلك نجد أن أخلاقهم لطيفة، ونزاهتهم واستقامتهم أكثر دقة، وفضائلهم أكثر نقاء، ورذائلهم أقل عدوانية ووحشية، بل إن فسادهم قابلية للشفاء.

فتعميم التعليم يزيل الحواجز بين المتنورين وغير المتنورين، ليصبحوا جميعا سعداء، يتمتعون بالوظائف الاجتماعية المنوطة بهم كمواطنين وأرباب أسر، لأنهم يعرفون واجباتهم[17].

هذه الفكرة الأخيرة، مثل أفكار أخرى، ستشكل مرجعا في الحكم على نجاح مدارس الجمهوريات (من الأولى إلى الرابعة) في ضمان المساواة الاجتماعية عبر ضمان تعليم عام وموحد، فلكي لا تتحول المساواة إلى مجرد شعار دستوري لا علاقة له بأشكال اللامساواة الموجودة في الواقع، فقد ركز فلاسفة وسوسيولوجيون كثيرون في نقد الأنظمة التربوية التي تم تبينها منذ قوانين "جيل فيري سنة 1905"، والتي حملت لواء تعليم عمومي: "جمهوري ولائكي"، ولعل أبرز من فعل ذلك وأشهرهم، نجد عالم الاجتماع الفرنسي "بيير بورديو Pierre Bourdieu" وزميله " جون كلود باسرون Jean-Claude Passeron"، في كتابيهما المؤثرين "إعادة الإنتاج La reproduction : Éléments d’une théorie du système d’enseignement " و "الورثة Les héritiers : les étudiants et la culture "، وأثبت فيهما بالتحليل العقلاني والمعطيات الدقيقة على أن النظام التعليمي للنصف الأول من القرن العشرين يمارس "عنفا رمزيا"، أن هذا النظام ينقل المعرفة القريبة من تلك الموجودة في الطبقة المهيمنة، وبالتالي، فإن الأطفال من هذه الطبقة "لديهم رأس مال ثقافي يسمح لهم بالتكيف بسهولة أكبر مع متطلبات المدرسة، وبالتالي، أن يكونوا أكثر نجاحًا في دراستهم، مما يسمح بإضفاء الشرعية على إعادة الإنتاج الاجتماعي"، بمعنى آخر، بالنسبة لبورديو، فمن خلال إخفاء حقيقة أن أفراد الطبقة المهيمنة ينجحون في المدرسة بسبب القرب بين ثقافتهم وثقافة النظام التعليمي، فإن المدرسة تجعل من الممكن إضفاء الشرعية على إعادة الإنتاج الاجتماعي"[18].

[16] - Condorcet, Cinq mémoires sur l’instruction publique, Paris, Garnier-Flammarion, 1994, P 17

[17] -ibid, p 32

[18] - Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, 1970, p 116

فنقدُ بورديو لتطبيقات مفهوم المساواة في التعليم في التجربة الفرنسية، سيعني تحول التعليم من وسيلة للارتقاء الاجتماعي كما كان ينادي به الآباء المؤسسون للمدرسة العمومية، إلى أداة للانتقاء الاجتماعي La sélection sociale، لذلك سيسلط الضوء أيضا في كتاب آخر عن علاقة الطبقة البورجوازية مع التعليم الأكاديمي[19]، على التأثير المتزايد لما يسميه "نمط إعادة الإنتاج ذو المكون التعليم mode de reproduction à composante scolaire "، حيث تصبح الشهادة بمثابة "جواز مرور" يمنح لأصحابها "حق الدخول" إلى المؤسسات البيروقراطية الحديثة، وحتى بالنسبة للبرجوازية الصناعية التي ظلت لفترة طويلة بدون شهادات أضحت تقبل عليها لتحصين مواقعها الاجتماعية. واليوم، أصبح كل الطبقات الاجتماعية تقريباً محكوماً عليها بضمان حصول أبنائها على شهادات مدرسية قادرة على إعادة إنتاج وضعهم الاجتماعي، بما في ذلك أصحاب الأعمال، الذين يجب أن يحصل أطفالهم على دبلوم لكي يتمكنوا بدورهم من إدارة الشركة[20].

وقد أدى هذا إلى تحول عميق في النظام المدرسي، ولا سيما في المدارس العليا الجديدة، والتي أضحت تتفوق على المدارس التقليدية بسبب قربها من السلطة، وهكذا فقدت مثلا "المدرسة العليا للأساتذة ENS" مركزها المهيمن لصالح "المدرسة الوطنية للإدارة ENA". وفي الوقت نفسه، ظهرت ما أسماه "مدارس لاجئة" تم إنشاؤها على النمط الأمريكي، وهي ذات متطلبات أكاديمية منخفضة، وتتمثل وظيفتها في السماح للأطفال من الطبقات المهيمنة بالحصول على شهادات لا يمكنهم الحصول عليها في المدارس الكبرى[21].

فلتفادي هذه المآلات التي تعيد إنتاج الاستبداد والطبقية في التمتع بالحقوق، فإن كوندورسيه يصر على تعليمنا دروسا في ماهية التعليم الأنواري، ذلك لأنه بقدر ما يكون الناس على استعداد للتفكير السليم، وتمحيص الحقائق التي تقدم لهم، ورفض الأخطاء التي تُصيرهم عبيدا للأسياد الطغاة، وضحايا للدجالين الأشرار، بقدر ما سترى الأمة الأنوار تنمو شيئا فشيئا، وتنتشر لتشمل أكبر عدد من أفرادها، لهذا أيضا يتوجب على المجتمع أن يوفر للجميع وسائل الحصول على المعارف، لأن المواطنين المتنورين لا يسيئون أبدا لمجتمعهم، بل سيهمهم أكثر المحافظة عليه والدفاع عن قيمه وتاريخه، فيُجمِعون على احترام وتقدير العقول المتنورة من أمتهم، وفي نفس الوقت سيُجمعون على نبذ واحتقار الطغاة والدجالين.

3. عن العلاقة بين "L'instruction publique " و "l'éducation nationale "

قد يبدو للعموم بأن الأمر يتعلق بمفهومين مترادفين، أو بوصفين للفعل نفسه، لكون فعل التربية كما فعل التعليم هما شأنان عامان، وبالتالي فهما يعنيان وصف العلاقة التي تجمع الدولة بالأطفال (مواطني المستقبل)، لكن إذا رجعنا إلى كتابات بعض

ملاحظة أخرى هنا، وهي أن هذا الجدل النقدي الذي يقوّم النماذج التربوية قياسا لقيم الفلسفة التربوية لعصر الأنوار، والذي يعد، كوندورسيه أحد أعمدتها، سيستمر مع علماء اجتماع وتربية آخرون بعد بيير بورديو، بعضهم ما يزال مؤثرا جدا (فرانسوا دوبيي François Dubet)، لن يقتصر هذا التوجه على العلوم الاجتماعية بل ستساهم فلسفة التربية أيضا.

[19] - Pierre Bourdieu, La Noblesse d'Etat : grandes écoles et esprit de corps, Les Editions de minuit, 1989

[20] - ibid, p 401

[21] - نتيجة النقد الأكاديمي والشعبي والسياسي لانتقائية التعليم الفرنسي عموما وتكوين الأطر العليا خصوصا، وعدم احترامه لمبدأ تكافؤ الفرص، فقد قررت الحكومة الفرنسية في 1 يناير 2021 حذف المدرسة العليا للإدارة نهائيا، والغرض من هذه المتابعة هو أن هذه التفاعلات تعنينا نحن في المغرب بسبب حرصنا منذ الاستقلال على استنساخ النموذج التربوي والتكويني الفرنسي، بما في ذلك استنساخ عيوبه، ومن هذه العيوب إنشاء جامعات "خاصة" ذات متطلبات تعليمية منخفضة، هدفها هو الربح، وبسبب النفوذ السياسي لأصحابها، فإنها حصلت على حق معادلة الشهادات الممنوحة من المؤسسات العمومية. ونتيجة هذا الوضع، أصبح بإمكان طالب "غني" الحصول على شهادة طبيب أو مهندس رغم أن معدله في الباكلوريا يثبت بأن نجح بفضل المواد الأدبية للسنة الأولى.

فلاسفة الأنوار سنجد بأن الأمر يتعلق بمهمتين ووظيفتين ورهانان ومرجعيتين مختلفتين تماما، لذلك نجد هؤلاء الفلاسفة مختلفون أشد الاختلاف في ترتيب العلاقة بينهما، بين قائل بأن التربية شأن خاص، أي شأن أسري، أما التعليم فشأن عام (روسو Jean-Jacques Rousseau مثلا)، وقائل بين العلاقة بين المفهومين كالعلاقة بين القلب والعقل (رابو سان تيتيان -J. P. Rabaut-Saint-Etienne)، فبالنسبة لهذا الأخير هناك فرق بين المفهومين فالتعليم بمعنى "instruction " ينير العقل ويدرّبه، أما التربية بمعنى "éducation" فيجب أن تُدرّب القلب، وبعبارة أخرى، فالمفهوم الثاني جزء من مشروع سياسي أسندَ إلى الدولة مهمة التشكيل الكامل لعقول مواطني المستقبل.

لكن مع كوندورسيه نجد عكس هذا الترتيب، حيث اعتبر بأن التربية ينبغي أن تخضع للتعليم بمعنى instruction[22]، مقدما حجج سنعرض بعضها، منها أننا نجد عند بعض القدماء بعض الأمثلة عن تربية مشترك ينشأ عليها جميع المواطنين الشباب، والذين يعتبرون أبناء للجمهورية، وليسوا أبناء أسرهم. فكما أن الأسر تخضع لقوانين الجمهورية فإن أبناءها يصبحون منطقيا تحت سلطة هذه القوانين، وهذا ما يفسر أن العديد من الفلاسفة قدموا صورة لمؤسسات تهتم بمهمة التربية، لأنهم اعتقدوا أنهم سيجدون وسيلة للحفاظ على الحرية وقيم الجمهورية، وهي القيم التي يرون بأنها بدأت تضمحل بعد عدد قليل من الأجيال، ويقصد كوندورسيه هنا بعض التجارب التي طبقت في إمارات كانت تضم عددا قليلا من المواطنين يقطنون مساحة محدودة من الأرض. لذلك فهذه النماذج لا يمكن استنساخها وتطبيقها في الدول الحديثة. ذلك لأن هذه المساواة المطلقة في التربية لا يمكن أن توجد إلا عند الشعوب التي تملك عبيدا يقومون بالأشغال، وبالتالي فهم متناقضون لأنهم يريدون تطبيق المساواة بين المواطنين، بينما بنية المجتمع تتأسس على عدم المساواة بين العبد والسيد، بمعنى أن جميع مبادئهم حول الحرية والعدالة مبنية على الظلم والعبودية. لذلك لم يتمكنوا أبدًا من المضي قدما في مسعاهم، لأنهم لم يرغبوا في السماح للآخرين بأن يكونوا أحرارًا مثلهم.

إن حبهم الذي لا يقهر للحرية لم يكن بسبب إيمانهم بالاستقلالية والمساواة، بل بسبب الطموح والفخر، حيث المزيج بين القسوة والظلم، مما أدي لفساد أنبل قيمهم: وكيف يمكن الحديث عن حرية أشخاص لا يمكنهم أن يكونوا مستقلين، لأنهم يقعون تحت سيطرة أشخاصا آخرين، يعاملونهم كأعداء؟

ومع ذلك، فإن أولئك الذين يتباهون اليوم[23] بحب الحرية بينما يحكمون على بشر أمثالهم بالعبودية، لا يحق لهم حتى الإنتساب لقيم الشعوب القديمة، فالإنسان الوضيع الذي يسمح له جشعه بأن يجني أرباحا من دماء ومعاناة البشر، ينتمي إلى وضع أقل من وضع العبد الذي يرغب في شرائه.

فالمطلوب ليس هو تكريس نظام العبودية بل أن يُعهد بالوظائف الصعبة في المجتمع لرجال أحرار يتمتعون بنفس الحقوق، وهم متساوون مع أولئك الذين أعفتهم ثرواتهم من العمل. ثم إن قسمًا كبيرًا من الأطفال يتجهون لمهن صعبة، قصد مساعدة أسرهم، وذلك قبل أن يخرجوا من مرحلة الطفولة، وعدد آخر من الأطفال تسمح لهم ثروات أسرهم تلقي بعض التعليم، وغايتهم هو تعلم ما به ينمون ثرواتهم، وأخيرا هناك قسم ثالث من الأطفال المحظوظين لأنهم ولدوا ووجدوا أمامهم ثروات مستقلة،

[22] - Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique, Paris, Garnier-Flammarion, 1994, P 42

[23] ، لا يفوت كوندورسيه الفرص أبدا، وفي مختلف كتبه، للنيل من خصومه السياسيين، وهم هنا سياسيين كسبوا ثرواتهم من تجارة العبيد، ولأن هذا الموقف الرافض للعبودية، ليس مجرد شعار، فقد أسس إلى جانب اثنين من زملاء له في المؤتمر الدستوري "جمعية أصدقاء الزنوج" وذلك سنة 1788، وهذا ما أكسبه أعداء كثيرين داخل الدائرة الضيقة للحكم في الجمهورية الأولى، خصوصا وأنه كان معروفا بسلاطة لسانه، والنتيجة هي مقتله بعد شهور توارى فيها عن الأنظار.

وهؤلاء لهم هدف آخر من التعليم، وهو ضمان وسائل العيش السعيد وتولي المناصب الاعتبارية[24].

ولذلك فمن المستحيل إخضاع الأطفال الذين يكون وضعهم متفاوتا في الحياة لنفس التربية. وإذا حصل أن تم ذلك، وخضع الأطفال الذين لديهم وقت أقل يخصصونه لهذه التربية المشتركة، فإن يتوجب على المجتمع بدل المزيد من التضحيات ليشملهم هم أيضا من تقدم التنوير. وهو أمر صعب لأنه لا يمكن تجميع كل الأطفال في نمط واحد من التربية بينما الأمر ممكن في تعلم المعارف المفيدة لاختياراتهم في الحياة، ونقصد مزاولة المهن التي تناسب قدراتهم ومواهبهم، والسؤال هو ماهي مواصفات هذا التعليم المهني الذي ينبغي وضعه لأطفال مختلفين من حيث أوضاعهم المادية والاجتماعية، ومن حيث الطموحات أيضا؟

أما السبب الآخر الذي يجعل التربية مختلفة عن التعليم، ويجعل التعليم وحده واجبا على المجتمع، هو أن سيطرة الدولة على التربية سيعني المساس بالحرية الفردية، والتي هي أساس اجتماع الناس تحت مظلة ولا شك أن من واجب هذه الدولة أن تشمل رعايتها لمواطنيها السنوات الأولى لأطفالهم، ومساعدتهم على تجاوز مختلف مكامن الضعف في شخصياتهم ومن ثمة إعدادهم ليكونوا سعداء، وفي نفس الوقت منح الآباء حقهم الطبيعي في تربية أطفالهم، فالدولة لا يمكنها أن تعوض الحنان الأبوي، ولذلك فإننا نرتكب ظلمًا حقيقيًا إذا أجبرنا الآباء على التنازل عن حقهم في تربية أسرهم بأنفسهم، لأن وضعا كهذا السعادة المنزلية، وسينمي ظاهرة عدم الاعتراف بالأبناء. فوضع كهذا قد يصلح لمجتمع يحكمه الطغاة الذين يبنون جيوشهم برجال مجهولي النسب، لكن لا يليق بأمة متحضرة، حيث كل المواطنين إخوة.

في نهاية القرن الثامن عشر، تناولت فلسفات مختلفة تعليم الأطفال والشباب، حيث تراوحت الأطروحات بين الدفاع عن تعليم وطني يدافع عن "الاستبداد المستنير le despotisme éclairé"، وأخرى تدافع عن نظام عادل ولكن شمولي totalisant، أما كوندورسيه فهو المنظر للنظام الوحيد غير المحافظ، حيث دافع عن مدرسة الجمهورية تتكفل بتعليم من سيصلحون أحوال الجمهورية وليس من سيحرصون على الإبقاء على الأوضاع كما هي، وتفترض هذه الرؤية أن الدولة تضمن استقلال المدرسة ليس فقط من تأثير الدين، بل أيضاً، بنفس الطريقة، من تأثير الرأي العام وكذلك من تأثير السلطة السياسية. وهذا الاستقلال الثلاثي للمدرسة المسؤولة عن تعليم المواطنين يعني أننا نميز بين التعليم والتربية.

وهذا الطرح يختلف كما قلنا عن طروحات معاصرين لكوندورسيه قدموا مشاريع ما بين عامي 1791 و1795 واعتبروا التربية مجموعة من التدابير تهدف إلى تكوين الأخلاق ومنح مواطن المستقبل الشعور بالانتماء إلى مجتمع أخوي يتجاوزه، وهكذا تتميز مشاريع التربية الوطنية ببعض السمات[25].

إنهم يلجؤون أولاً إلى العاطفة والحماس، ;"سحر العقل" هذا، بلغة "رابو سان تيتيان" والذي يوضح بأنه "يجب علينا التمييز بين التعليم والتربية الوطنية. فالتعليم العام ينير العقل ويمرّنه، والتربية يجب أن تشكل القلب، الأول يجب أن يمنح التنوير، والثاني يمنح القيم، الأول سيجعل المجتمع متقدما، والثاني سيمنحه التماسك والقوة. ويتطلب التعليم العام مدارس ثانوية وكليات وأكاديميات وكتبًا وأدوات وأساليب، وهو يتم داخل جدران المدارس، بينما التربية الوطنية يمكن أن تتم في أي فضاء في المدن كالسيرك وصالات الألعاب والحدائق كما يمكن أن تتم في مناسبات وطنية كالأعياد والمناسبات العمومية والمسابقات التي يشارك فيها الجميع، غير أن هذا التصور من المرجح أن إلى تعزيز القيم الفردية وبالتالي "كسر تماسك المجتمع،

[24] - ibid, p 35

[25] - Catherine Kintzler, Condorcet - L'Instruction publique et la naissance du citoyen, Paris, Folio-Essais, 1987, p 314

وخنق الفضيلة والشجاعة في الإنسان"[26].

أما السمة الأخرى لهذه المشاريع، فهي أن التربية الوطنية تثبت الوجود المسبق للمجتمع الوطني بالنسبة للفرد، وهذا يثبت التأثير الكبير للنموذج اليوناني القديم، والذي يتضمن إخراج الأطفال من أسرهم من سن معينة لمنحهم تربية مشتركة، بما في ذلك في المهرجانات الوطنية والتمارين البدنية ودروس الأخلاق وبالنسبة لرابو سانت إتيان Jean-Paul Rabaut Saint-Etienne، فإن مذهب التربية الوطنية برمته "يتكون من الاستيلاء على الإنسان منذ المهد، وحتى قبل ولادته، لأن الطفل الذي لم يولد ينتمي بالفعل إلى الوطن. لذلك فهذه النمطة من التربية يسيطر على الإنسان كليا دون أن يتركه أبدًا، بحيث لا تكون التربية الوطنية مؤسسة للطفل، بل للحياة ككل"[27]. وهذا النموذج، كما نعلم، ألهم النظام الفاشي وأعطاه صورة كاريكاتورية جميلة، والدليل على ذلك هو أن الوزارة الإيطالية المختصة بالتعليم كانت تسمى "تربية وطنية" سنة 1929، ولكن مع مجيئ الفاشيين تحولت إلى وزارة التعليم العمومي "ministère de l'Instruction publique ".

بمعنى أن هذا مفهوم التربية الوطنية، يؤدي إلى قلب جوهر النظام الجمهوري، والمتمثل في جعل مبدأ الأخوة مبدأ أولًيا وقبليًا وواجبًا، بدلً أن يكون هو النتيجة، بودل أن تتم دعوة الجميع ليكونوا على طبيعتهم، يتم إجبارهم على التماهي مع المجتمع الذي يوجد مسبقًا. بمعنى تصبح الأمة هي الغاية والنموذج وليس الفرد، بينما نجد كوندورسيه يحذر من هذه النتيجة، حيث "إن الهدف من التعليم ليس جعل الناس معجبين بالتشريعات الجاهزة، بل جعلهم قادرين على تقديرها وتصحيحها."[28]

إن فكرة ضرورة تكييف الشباب مع نوع من العقيدة الرسمية تُنفّر الثوار المتطرفين من أمثال كوندورسيه. لأن تصوره للتعليم يهدف إلى تطوير القدرات الفردية من خلال الاعتماد على العقل، وتمجيد الجدارة الفردية وجعل الأخوة نتيجة للحرية والمساواة (وليس افتراضهما). وعلى النقيض من أنصار النموذج الإسبرطي (نسبة لإسبارطا)، يؤكد كوندورسيه أنه لا يمكن للمرء أن يبني نفسه على العاطفة والحماس: "وهكذا، قم أولاً بتكوين العقل، وتعليمه الاستماع لنفسه فقط، والدفاع عن نفسه من الحماس الذي يمكن أن يعادله أو يحجبه، ثم تعليمه كيف ينجذب لما يوافقه ويرفض غير ذلك، فهذا هو المسار الذي تفرضه مصلحة الإنسانية، والمبدأ الذي يجب أن يتأسس عليه التعليم العام."

بمعنى أننا أمام تصورين للأمة. فمن خلال التربية الوطنية، يندمج المواطن في أمة يُنظر إليها على أنها "مكتملة ومُقدمة من العناية الإلهية"، بينما من خلال التعليم العام، "يصبح الإنسان مواطنًا من خلال إعادة تملك الاستخدام الشخصي لعقله، الذي يجب ألا يتخلى عنه أبدًا". فالتثقيف الوطني يعطي الأولوية للإرادة السياسية، في حين يعطي التعليم العام الأولوية لمسألة الحقيقة والخطأ. وبالنسبة لمؤيدي التربية الوطنية، تستمد الحرية من المساواة (إنها تتعلق بالمساواة، وليس التحرير")، في حين أن المدافعين عن التعليم العام يُخضعون المساواة للحرية.

4. تعليم مهني، ولكن بأي معنى؟

هكذا نرى أن كوندورسيه يؤكد بأنه لكي يتمكن الأطفال من تحرير أنفسهم من وضعهم البشري القبلي وأحكامهم المسبقة، ينبغي أن يقوم التعليم على انفصال ثلاث: مع الدين، ومع السلطة السياسية، ومع المجتمع، وهذا شرط لا غنى عنه للتحرر الفكري

[26] - ibid, p. 249.

[27] Baczko, Bronislaw, Une éducation pour la démocratie – Textes et projets de l'époque révolutionnaire, Genève, Droz, 2000,p. 301.

[28] - Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique, Paris, Garnier-Flammarion, 1994, P 82-87

والأخلاقي للطالب، وبدل تكييف الطالب مع المجتمع كما هو، ينبغي إعطائه الأدوات العقلية اللازمة لتفكيك كل ما ينتمي للمجتمع بالمناهج القلية ومن ثمة تغييرها.

هنا يبدو كوندورسيه ثوريا، خلافا لمن يتهمونه اليوم بكونه "تقليدانيا".

بهذا المعنى يتم قلب المعادل بين التربية الوطنية والتعليم العمومي، أي بين المجتمع والفرد، فبدل إجبار المواطن على التكيف مع مجتمعه، وكأن هذا الأخير مقدس ونهائي، يجب إجبار المجتمع على التكيف مع أفكار وتحليلات المواطنين ومقترحاتهم ليحصل التقدم. أي التقدم القيمي والعلمي والتقني، وما ينبغي للمجتمع القيام به بخصوص الاختيارات المهنية للمواطنين خير دليل على ذلك، حيث أن المجتمع في حاجة دوما للمهن لتحقيق النمو والرفاهية، وهذه الحاجة لا يحققها إلا المواطنين الذي خضعوا لتعليم ينور عقولهم بالحقائق العلمية، وفي نفس الوقت ينمي مواهبهم المهنية والفنية.

والحقيقة أننا نجد أن الناس موزعين إلى مهن مختلفة، تتطلب كل منها معارف خاصة بها، فرفاهية الشعب تتوقف على تقدم هذه المهن وجودتها، لذلك فإن المساواة الفعلية بين المواطنين تفرض فتح الطريق أمام الذين تسمح لهم أذواقهم و قدراتهم بطلب هذه المهن، وهذا ينبغي أن يتم داخل التعليم العمومي، حيث لا مجال للخطأ، لذلك يجدر بهذا التعليم أن يتضمن لهؤلاء المواطنين تدريبا مهنيا، وإذا أخطأت الدولة في تحقيق ذلك فإنها تعمق بؤس المواطنين وتعمل على تهميشهم، وبالتالي تضعهم تحت رحمة الآخرين، من هنا فإنه من واجبات الدولة ضمان وتيسير وسائل الحصول على هذه المعارف المهنية، وهذا الواجب لا يقف فقط عند حدود تعليم المهن التي ننظر لها على أنها جزء من الخدمات العمومية، بل تمتد أيضا للمهن التي يمارسها الإنسان في حياته الخاصة، دون التفكير في الفائدة التي سيكون لهذه المهن على رخاء المجتمع، مثلا كالتدبير المنزلي والنظافة والصحة الشخصيين، وهي معارف قد لا تعني المجتمع بشكل مباشر كما هو حال تعلم الميكانيك أو البناء، ولكنها تضمن سلامة وسعادة الفرد في فضاءه الخاص[29].

فهذه المساواة في التعليم المهني تساعد على تقدم المهن وتؤسس لنوع آخر من المساواة أكثر عمومية، والذي هو "الخير العام". ومن المهم لسعادة المجتمع، أن يصنع بعض الناس من ثرواتهم السعادة التي يبحثون عنها، وأيضا إذا أمكنهم إرضاء حاجياتهم بسهولة، واستطاعوا أن يجمعوا، في مساكنهم وملابسهم وتغذيتهم، وفي جميع عادات حياتهم، السلامة و النظافة. لكن الوسيلة الوحيدة لبلوغ هذا الهدف هي تحقيق نوع من الكمال في ممارسة المهن وإنتاج الفنون، لكن هذا الخير لن يتحقق، إذا تقاسم هذه المهن والفنون مواطنون تلقوا تعليما نخبويا، كما رأينا سابقا في نقد بير بورديو لإقبال الطبقة البورجوازية على نوع من التكوينات التي تتيح لأبنائها الحفاظ على مصالحها الطبقية. فالعامل الجاهل لا ينتج إلا أعمالا رديئة وغير جميلة، في حين أن المواطن الذي لا تنقصه إلا الموهبة، فيمكنه أن يتنافس في كل ما لا يتطلب إطلاقا أحدث مصادر الفن، فالنوع النخبوي الأول سيء، والثاني جيد ولكن بشكل أقل.

وكنتيجة لهذا التعليم الشامل، يمكن أن ننظر لجانب إيجابي آخر، وهو جعل مختلف المهن أقل ضررا على الصحة، لاسيما وأن الوسائل التي نتجنب بها الأمراض التي تسببها العديد من المهن هي وسائل بسيطة ومعروفة بالنسبة للجميع، والصعوبة تتمثل خاصة في حصول الناس على هذه الوسائل، وشعورهم بالحرج من أدنى التغييرات، وافتقارهم لهذه المرونة التي تقتضي أن المهنة التي يمارسونها بعلم يمكن أن تكون أكثر إنتاجية للمجتمع، وبالتالي أكثر نفعا لممارسيها.

[29] - ibid, p 20

وهنا لا يفوت كوندورسيه أن ينبهنا إلى أن تعميم التعليم المهني سيخلص الذين يثقفون أنفسهم في مختلف المهن من هيمنة "المجموعات الصغيرة" التي تتداول أسرار بعض المهن بشكل سري، وأصحاب هذه المجموعات الصغيرة دوما ما يكونون على توافق تام مع من أسماهم بـ"ذوي النية السيئة والدجالين".

وأخيرا، إذا كانت الاكتشافات العملية الأكثر أهمية، والتي يستند إليها الدارسون للفنون، عادة ما تكون نتاجا للنظريات العلمية عموما، فإن مجموعة من الاكتشافات الصغيرة هي التي يمكن للفنانين وحدهم البحث عنها، لأن هؤلاء وحدهم يعرفون الحاجة إلى هذه الاكتشافات ويشعرون بإيجابياتها. لكن التعليم الذي سيتلقونه يجعل البحث عن هذه المعلومات سهلة، في إطار ما يسمى اليوم ب"التعلم أو التكوين الذاتي"، كما يمنعهم من النظر للاكتشافات العلمية على أنها "خراب"، وعوض أن ينظروا لثرواتهم تنمو نتيجة لهذه الاكتشافات فإنهم يستهلكونها في أبحاث عقيمة، ويمنعهم فيها جهلهم من رؤية الخطر المحدق بهم، لينتهي بهم المطاف مجانين أو بؤساء.

5. التعليم، التقدم وقابلية الإنسان للاكتمال:

إن الاكتشافات المستمرة للحقائق العلمية التي تتم في كل المجالات، مكنت الأمم المتمدنة من الإفلات من البربرية وحررتها من جميع الأخلاق المرتبطة بالجهل والأحكام الجاهزة. وعبر الاكتشافات المستمرة للحقائق الجديدة تمكن النوع البشري من الارتقاء باضطراد، وبما أن كل هذه الحقائق تمنحنا وسائل للارتقاء فإنها أيضا تجعلنا نتغلب على مختلف العقبات التي تواجهنا، لكونها تعطينا في الوقت ذاته قوة جديدة على مواجهة هذه العقبات، لذلك يرتبط التعليم العمومي ضرورة بمفهوم الارتقاء[30].

هكذا إذن، يتوجب علينا تعزيز اكتشاف الحقائق التأملية والنظرية، كوسيلة وحيدة لحمل النوع البشري إلى المزيد من الارتقاء، وبالتالي للمزيد من السعادة، حيث تسمح له الطبيعة بأن يستوعب جيدا أهمية أن الخير يأتي دائما إذا تقدمنا نحو الأفضل، وأيضا ينبغي أن نختار: إما أن نستمر في الارتقاء نحو الكمال، أو نقبل التراجع للوراء عبر الاصطدام المستمر والحتمي مع الرغبات والأخطاء والوقائع الجزئية[31].

غير أن التجربة تؤكد أن الذين يمتلكون الثروة يرفضون هذا الامتياز، وأنه تبعا لقوة وضعهم المادي، يكون خضوعهم للتعليم جرد مصادفة أو رفاهية، لذلك لا يرتقون بل يبقون في الحضيض، ولا شيء يمكنه أن يصلح لديهم هذا الخطأ في التربية، لأن انتسابهم للتمدن والعلم وبالتالي رقيهم مجرد ادعاء لا غير.

لهذا من المهم أن يكون في الدولة الأنوارية شكل من أشكال التعليم العمومي الذي يمنح لمواهب المواطنين كل المساعدات الممكنة، والتي كان لا يحصل عليها عادة إلا أبناء الأغنياء، مثلما رأينا في القرون المظلمة، حيث كان يتم منح البعض الامتيازات غير مضمونة للارتقاء إلى الطبقة العليا، غير أنه لا تستفيد منه المصلحة العامة.

---

[30] - هذا المفهوم كتبه كوندورسيه كامتداد لمفهوم رئيسي عنه، كما تمت الإشارة في التقديم وهو مفهوم "القابلية للاكتمال "، لكن ما يهمنا في هذه الإشارة، هو التذكير بأن الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين، والتي وضعها المجلس الأعلى في المغرب، كقاعدة لإصلاح قطاع التعليم، تبنت ثلاث شعارات، من بينها مفهوم الارتقاء، مع تضمين هذه الرؤية تعريفا لهذا المفهوم ليس ببعيد عن التعريف الذي وضعه كوندورسيه.

[31] ارتباط مفهوم "القابلية للاكتمال " التي تميز الإنسان بفكرة التقدم، ليس ارتباطا عرضيا في فلسفة كوندورسيه، بل إنه أساس كتابه الهام الذي ختم به مساره العلمي والفلسفي المعروف ب" Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain" وهو كتاب صدر بعد وفاته سنة 1795، تتبع فيه المراحل الرئيسية للتقدم العام للعقل البشري عبر التاريخ في العلم والأخلاق والسياسة، قسم فيه هذا التاريخ إلى عشرة فصول، يوافق كل منها عصرا من العصور. مع العصور

يمكننا هنا أن نلاحظ أن التقدم الذي قام به العقل البشري، مكن البشرية من تحسين جودة الحياة لدى أفراد المجتمع، وذلك بفضل اختراعات حاسمة في مختلف المجالات ساهمت بشكل ملحوظ في تحقيق ذلك. فإذا كان هناك تعليم موجه بشكل جيد فإنه يمكنه مضاعفة عدد المخترعين، من هنا يجب أن نلاحظ أيضا أن مضاعفة عدد الأشخاص المهتمين بنفس الحقيقة العلمية، يعني رفع الأمل باكتشاف حقائق جديد، لأن اختلاف عقولهم قد تتناسب بسهولة أكبر مع نوعية الصعوبات التي يواجهونها، وأن الصدفة التي تؤثر أحيانا في اختيار مواضيع أبحاثنا، بل وفي المناهج أيضا، ستُنتج بالضرورة استنتاجات مناسبة.

وأكثر من هذا، فعدد العباقرة المتخصصين في وضع المناهج الجديدة هم أقل بكثير من المواهب التي نعول عليها لاكتشاف تفاصيل الحقائق. واقتفاء أثر العلماء السابقين، عوض أن تكون عملية فاشلة فإنها تصبح مفيدة أكثر عندما نعطي للعقول الشابة الوسائل التي تقرر بها مصيرها، ومصير مجتمعها. فما بين العبقري الذي يخترع، والشخص الممارس لهذه الاختراعات ويجعلها في خدمة المصلحة العامة هناك دوما فجوة ينبغي ردمها بالتعليم العمومي.

هكذا، فالوجه الأول لهذا التعليم يجعل الناس العاديين يستفيدون من أعمال الشخص العبقري ويسعون لتوظيفها، سواء من أجل سد حاجياتهم أو تحقيق سعادتهم، أما الوجه الثاني لنفس التعليم هو توظيف المواهب المهيأة طبيعيا على تجاوز العراقيل.

نوعية الاكتمال الذي علينا انتظاره من تعليم واسع الانتشار لا يقتصر ربما على إعطاء كل القيمة، قدر المستطاع، للأفراد الذين ولدوا بقدرات طبيعية متساوية، وليس وهما كما يبدو للوهلة الأولى، الاعتقاد بأن الثقافة قادرة على جعل الأجيال يطورون أنفسهم بأنفسهم، وأن اكتمال قدراتهم الفردية قابل لأن يتم نقله لذريتهم، والتجربة يمكنها أن تؤكد هذا، لذلك من المنطقي أن نعتقد بأنه إذا تلقت العديد من الأجيال تعليما موجها نحو هدف محدد، وأن الذين قاموا بتكوين كل جيل من هذه الأجيال قد ثقفوا عقولهم بالدراسة، فإن الأجيال الموالية ستولد وهي تمتاز بيسر في التعلم وأن لها قدرات ستتمتع بها.

لا ينبغي نهائيا النظر لهذا الاكتمال اللامتناهي على أنه حاجز، فالأغلبية الكبير للحقائق المتراكمة عبر قرون متتالية. ثم إن مناهج اختصارها في حقائق عامة، وتنظيمها وفق نسق سهل، واختصارها في تعابير أكثر دقة، هي أيضا متتابعة بنفس مستويات التقدم، وبقدر ما يكتشف العقل البشري من حقائق بقدر ما يصبح قادرا على تجميعها والمحافظة عليها بأكبر عدد ممكن[32].

وإذا كان هذا الاكتمال اللامتناهي للنوع البشري هو قانون عام للطبيعة، فإنه لا ينبغي النظر للإنسان على أنه كائن يقتصر على وجود عابر ومنعزل، وموجه للاختفاء بعد اختياره بين السعادة والألم، الخير والشر، بل سيصحب جزءا فاعلا في كليانية كبيرة، ومتعاون في كتاب أبدي كوني. ففي وجوده المحدد زمانا ومكانا، يمكنه عبر أعماله احتضان جميع الأمكنة، والارتباط بجميع القرون، والاستمرار في الفعل لمدة طويلة حتى بعد اختفاء ذاكرته من على الأرض.[33]

صحيح أننا نتباهى بمستوى التنوير الذي بلغته البشرية، لكن هل يمكننا أن نتأمل المجتمعات الحالية دون أن نكتشف بأن ما بلغناه ليس معجزة أو صدفة بل هو امتداد لما أنجزه أسلافنا، وسيكون على أحفادنا استكمال مسيرة التقدم؟

---

[32] - CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique,ibid, p56

[33] - نفس الفكرة عند كانط في أطروحته حول التاريخ والتي نشرها بعنوان " Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique"، حيث تساهم رغبة الإنسان الأنواري في الاكتمال العلمي والخلقي والجمالي في جعل التاريخ يتجه لغاية وليس نهاية، وهذه الغاية هي التقدم نحو الكمال الكوني للنوع البشري ككل.,

هذا الاعتراف عند كوندورسيه بأهمية الماضي لا يعني عنده إمكانية المحافظة عليه، أو استعادته، أو انتقاء "أجمل ما فيه"، كما فعل بعض الأنواريين، ولكنه يعني فقط تشبثه بنظرة تقديمة للتاريخ، حيث الماضية هو علة ما يحدث الآن، وما يحدث الآن هو علة ما سيحدث غدا، فلا مكان للثبات. مع الإشارة هنا إلى هذا الاعتقاد بمفهوم حتمية التقدم أثار العديد من التساؤلات في حينه، كما فعل روسو في "خطاب حول العلوم والفنون"، وأثارها وما يزال في الفلسفة المعاصرة.

إن مفهوم التقدم لا يكتسب شحنة عاطفية إيجابية إلا داخل الإيديولوجية السياسية الراغبة في الانتساب للعلم والتحليل العلمي، وأيضا لإدانة الإيديولوجيات الأخرى التي لها بهذا القدر أو ذاك احتراما ما للماضي، غير أن الفلسفات المعاصرة التي نهجت سبيل التفكيك لا تميز بين إيديولوجية تؤمن بأن التاريخ يتجه حتميا لنهاية معروفة مسبقا، كما في الماركسية التي تبشر بنهاية التاريخ بنهاية محركه (الصراع الطبقي)، وإيديولوجية تؤمن بأن الغد هو ابتعاد عن "عصر ذهبي" في الماضي، وأن الخلاص يتمثل في استعادته، فكلاهما "يوطوبيا"[34]، وكما قال أرنست رينان :"اليوطوبيا هي صديقة المستحيل l'utopiste est l'ami de l'impossible "، لكن هذا المفهوم (التقدم) كما تناوله الفلاسفة المعاصرون منذ الستينات، وخاصة الفلاسفة المتأثرين بالنزعة البنيوية، كان لهم موقف آخر من هذه اليوطوبيا التي يحملها مفهوم التقدم عند بعض عتاة الأنواريين وتلامذتهم [35] مفضلين مساءلة هذا المفهوم.

فماذا نعني عندما نقول إن هذا التغيير أو ذاك هو "تقدم"؟ إن تحيزات بعض المنتسبين للفكر العلمي تجعل فكرة التقدم تبدو ضمنيًا وكأنها حكم قيمي يُقدّر التحسن بل ويمدحه. حيث ظهر منذ عصر التنوير كعملية تاريخية واسعة تنتقل من خلالها البشرية من الحالة البدائية إلى الحضارة، والقوة الدافعة لهذه العملية هي كما نعلم هي الزيادة في المعرفة العقلانية (العلم)، والتي أدركنا مع فلاسفة الحداثة بأنها قادرة على جعلنا "أسياد ومالكين للطبيعة (ديكارت)". ولكن هل الزيادة في المعرفة والتحكم في الأشياء كافية لجعل الإنسان أفضل؟ "لا يوجد تقدم حقيقي للعقل لأن كل ما نكسبه من جانب نخسره من الجانب الآخر"، كما لاحظ روسو بالفعل في كتابه "خطاب حول العلوم والفنون Discours sur les sciences et les arts"، إن الفظائع التي ارتكبت في القرن العشرين نتيجة استعمال تقنيات السيطرة على الطبيعة، تقودنا إلى أن نسأل أنفسنا هذا السؤال بجدية.

فإلى جانب المجال التقني البحت (الذي يشمل النقل والمعلومات والطب)، يجب علينا أن نعترف بالمجال السياسي والرمزي (مجال القانون والقيم وتمثلات العالم والمشاعر)، فإذا كنا قد تقدمنا في معرفة الطبيعة الخارجية والسيطرة عليها، فهل تقدمنا في معرفة أنفسنا وعواطفنا والسيطرة عليها؟ والأهم هل كل تقدم هو تحسن؟

ففكرة التقدم هي فكرة وصفية فقط، ومن الخطأ العالم الحديث أن نعطيه معنى معياريًا (أي معنى التحسن للأفضل). إن الأيديولوجية وحدها هي التي تجعل هذا المفهوم قيمة وغاية في حد ذاتها، المبالغة في تقدير التكنولوجيا والاقتصاد. إن ما كان في البداية نموذجًا مثاليًا لترشيد العلاقات الإنسانية وعلاقة الإنسان بالطبيعة (مثال التنوير)، أصبح عملية استغلال وسيطرة غير محدودة ليس لها غاية سوى نفسها.

[34] -Bronislaw Baczko, Lumières et utopie. Problèmes de recherches, Annales Année 1971 26-2 pp. 355-386

[35] - نذكر على سبيل المثال هنا نقد ليفي ستراوس لمفهوم التقديم في كتابه الشهير "العرق والتاريخ" في فصل يحمل عنوان "فكرة التقدم". حيث يعترف ساراوس بأن التاريخ فعلا يتحرك، لكن حركته ليس تقدمية، بل هي شبيهة بحركات اللاعبين في لعبة الشطرنج. انظر : Claude Lévi-Strauss, Race et Histoire, Paris, UNESCO, 1952,p 47

فهل ينبغي لنا إذن أن ندعو إلى "العودة" سواء إلى الطبيعة أو إلى النظام القديم ـ الذي يفترض أن يكون مستقرا ـ للقيم والعالم؟ وهذا من شأنه إنكار مساهمات الحداثة سواء من وجهة نظر الظروف المعيشية المادية (وتجدر الإشارة إلى أن العديد من التطورات التقنية كانت شرط التقدم من وجهة نظر الأخلاق)، ومن وجهة النظر السياسية. سيكون هذا أيضًا بمثابة سوء فهم للطبيعة والنظام. من الأفضل هل هي "المحافظة من أجل المحافظة" أم التقدم من أجل التقدم"؟

كلا الموقفين يشتركان في نفس الارتباك[36].

هذه الأسئلة التي وضعت المؤمنين بإيجابية التقدم موضع تساؤل، يمكن الإجابة عنها بسهولة فيما يخص كوندورسيه تحديدا، حيث أثبت بأن مفهوم التقدم لديه ليس إيديولوجيا كما ليس "توصيفا" كما سبقت الإشارة، لأنه يمتلك رؤية مستقبلية مبهرة، توقع فيها النتائج السلبية للتقدم، وهي في نظره نتائج "ضرورية" ولا غنى عنها، معتقدا بأن التقدم نفسه قادر على حل المشكلات التي تخلفها النتائج السلبية للتقدم.

فالأيديولوجيون لا يربون لا يعبؤون، ولا يفسرون بل يبررون، فأحيانا يختزلون الوقائع المضادة لهم، وينكرون المناقضة ويضخمون المؤيدة، لكن هذا لا نجده عند كوندورسيه، رجل الفيزياء والرياضيات قبل أن يكون رجل سياسة ورجل دولة.

ورؤيته المستقبلية جعلته يتوقع حدوث تغيرات مناخية ستؤدي لاضطرابات في درجات الحرارة بشكل لا يتناسب مع الفصول المتعارف عليها[37]، وأيضا التغيرات في جودة التربة، سواء منها التي سببها القوانين العامة للطبيعة أو التي سببها الأشغال المستمرة; الثقافات الجديدة للاستهلاك \ واكتشاف الوسائل الجديدة في الفنون، وإدخال الآلات التي تتطلب استعمال الأيادي بشكل أقل، وأخيرا زيادة أو نقصان عدد الساكنة، كل هذا سينتج ثورات مهمة بهذا القدر أو ذاك، سواء في علاقة المواطنين فيما بينهم، أو في علاقة أمتهم بالأمم الأجنبية. وهذا يؤدي إلى خيرات ينبغي استغلالها، وشرور ينبغي تجاوزها، إما بتحويلها أو منعها. ينبغي إذن أن نكون قادرين على استشعارها والتهيئ لها قبليا هو أمر مهم وحيوي وذلك عبر تغيير العادات[38].

تميز أطروحة كوندورسيه شملت أيضا مسألة التاريخ الكوني والقومي، إذ في الوقت الذي تصر فيه كل الإيديولوجيات "التقدمية" على محو الخصائص القومية والثقافية والتاريخية للأمم، واعتبار "النضال" لتغيير الواقع نضالا "أُمَميا"، نجد كوندورسيه يؤمن بوجود تناغم بين كونية التقدم على مستوى المعارف والأخلاق، والتعليم ينبغي أن يكون في خدمة هذه القيم الكونية التي أتت بها الثورات العلمية الحديثة، ولكن في نفس الوقت ينبغي لكل أمة أن تراعي مصالحها القومية، والأهم أن تكون أكثر ذكاء في التكيف مع ما يحدث على المستوى الكوني، ذلك لأن الأمة التي تحكم دوما بنفس مبادئها وتُجمِّد مؤسساتها لن تكون لها القدرة على التوافق مع المتغيرات، مما يؤدي بالضرورة لثورات متلاحقة تولد الخراب بسبب هذه الصلابة الفكرية الآتية من تقديس الآراء، وتقديس نفس الوسائل، وسيكون على أمة بهذه الصلابة وعدم القدرة على التجاوب مع أسئلة محيطها

---

[36] - C. Ulises Moulines, La notion de progrès scientifique et ses problèmes épistémologiques, Le Philosophoire,1/2011 n° 35,Association Le Lisible et l'illisible, p 232

[37] - CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique,ibid, p59

[38] -هذه الفقرة الواردة في البحث الأول من كتابه "خمس أبحاث في التعليم العمومي"، كافية بأن تثبت بأن إيمان كوندورسيه بالتقدم لا يصل لدرجة العماء الإيديولوجي الذي يجعل صاحبه لا يرى التناقضات والمشكلات، بل إن كندورسيه هنا يتوقعها، ويقترح حلولا عملية لتجاوزها من داخل فكرة التقدم نفسها. مع إشارة أخيرة هنا وهي أن الحلول التي اقترحها في أواخر القرن 18 تتطابق بشكل كبير مع الحلول التي يتم اقتراحها اليوم لاحتواء التغييرات المناخية الخطيرة التي يعيشها الكوكب، بسبب الافراط في استعمال التقنيات، وكذا الاستنزاف المبالغ فيه للموارد الطبيعية، فضلا عن عادات الاستهلاك والرفاهية المؤذية للكوكب.

الكوني انتظار حدوث كارثة أو تعرضها لشر كبير (الاستعمار مثلا) لتصحح مسارها، في حين أنه من خلال تعليم عمومي، يمكنها العودة لطريق العقل، حيث لن تخضع لهذا الاستبداد والتبعية لآراء لا علاقة لها مع ما يحدث في العلم والواقع.

فالثورات التي تأتي من الاكتمال الشامل للنوع البشري يجب أن يؤدي بدون شك إلى العقل ثم إلى السعادة، لكن كم هو عدد المصائب العابرة التي تمنعنا من بلوغ هذه الغايات؟ وكم يلزمنا لتجنب القهقرة إذا لم يتمكن التعليم العمومي على تقريب الناس فيما بينهم، وإذا تحول الانتشار غير العادل للتنوير إلى حروب طاحنة ووحشية بين الأمم، بل وبين أفراد الشعب الواحد، عوض أن تربطهم الأخوة بأواصر المصلحة والمنفعة المتبادلة[39]؟

وبخصوص الملاحظة التي كتبها "آلان سميث Adam Smith" في كتابه الشهير "ثروة الأمم La Richesse des Nations"، والتي تتحدث عن سلبيات تقسيم العمل، والتي مفادها حدوث نتائج كارثية على المستوى الذهني للعمال الذين يعملون بهذا النظام، فنجد كندورسيه يتبنى تصور أب الاقتصاد الحديث المتمثل في ضرورة تدخل الدولة لضمتان تعليم مناسب للعمال قصد التخفيف من وطأة هذه النتائج على القدرات الذهنية للعمال.

فعندما لاحظ اسميت بأنه كلما تم تقسيم المهن الميكانيكية كلما تعرض الشعب لنوع من البلادة الطبيعية، والذي يبقى الناس سجناء عدد محدود من الأفكار المناسبة للأفعال والحركات الجسدية التي يكررونها، فإن كوندورسيه يعتقد بأن والتعليم هو الدواء الوحيد لهذا الداء، لأن هذا التقسيم يصبح أخطر داخل الدولة التي لا يضمن فيها القانون احترام المساواة. بينما إذا كان هناك احترام للحقوق الشخصية الكاملة، فإن مصير الأمة يرتبط بمدى تحرر الفرد من الدولة وخضوعه للعقل والإرادة الحرة.

فالقوانين تضمن الحقوق المتساوية، وفي المقابل تعمل مؤسسات التعليم العمومي على جعلها حقوقا فعلية. فما تنظمه القوانين تحميه العدالة، لكن وحده التعليم يضمن أن مبدأ العدالة هذا لا يتناقض مع الحقوق التي تعطى للناس من جهة، وتطبيق القوانين من جهة أخرى. مبدأ يستند إلى العقل والمصلحة العامة، ولا يمس حقوق بعض الأفراد في نفس المجتمع.

لم يفت كوندورسيه أيضا أن يوجه سهام النقد لممارسات فردية تعرقل تقدم المجتمع، منها أن الجشع الكبير الذي يكون عليه بعض المواطنين، والذين يكرسون أوقاتهم، في اقتفاء ما أسماه "المناصب الطفيلية" التي تمنحهم السلطة متبعين طريق الجشع.

ويتعلق الأمر بأشخاص بالكاد حصلوا على بضعة أنصاف المعارف، ويريدون حُكم مدنهم، مدعين أنهم متنورين. ونقارن هؤلاء بحياة مواطن آخر مهتم بشؤونه، يعمل على توفير السعادة لأطفاله ويجلب الاستقرار لأسرته، ينشئ صداقات، ويفعل الخير، ويقوي عقله وروحه بالمعارف والفضائل الجديدة، فبمثل هؤلاء المواطنين تصبح الامة قادرة على العيش بحرية، ومجتهدة في تطوير مؤسساتها وقوانينها، لذلك ينبغي على الدولة أن تعمل على تكثير هذه الطبقة من الرجال، الذين تقود آراءَهم النزاهةُ والكرمُ والتنويرُ. فوحدهم يمكنهم وضع حد للدجالة والنفاق، وبدون هذه المقاومة المفيدة التي يمثلها هؤلاء المواطنيون يمكن أن يعم التنوير كل مكان.

فالمواطنين الذي يتمتعون بالمواهب والفضائل، لا يمكنهم لوحدهم الانتصار على المؤامرات المضرة بهم وبمجتمعهم وبأسلوب الحياة المتنور الذي اختاروه، ذلك لأن الغريزة الطبيعية هي التي تلهم دائما البشر غير المستنيرين تجعلهم أقوى في حالة تم انتخابهم لتدبير الشأن العام، ولا يحد من طموح وجشع هؤلاء الظلاميين إلا طبقة المواطنين المستنيرين.

[39] - CONDORCET, Cinq mémoires sur l'instruction publique,ibid, p88

لكن هذه الطبقة لا يمكن أن تكون إلا في مجتمع حيث التعليم العمومي يمنح عددا كبيرا من الأفراد السهولة في الحصول على المعارف التي تيسر الحياة وتجعلها جميلة، أي معارف تجعل الإنسان يشعر بقيمة الوقت وتعب الراحة. هنا يمكن لهؤلاء الأصدقاء النبلاء للحقيقة بأن يتكاثروا ليكونوا مفيدين بفعالية، ويجدون في المجتمع، تشجيعا للتغلب على تواضعهم الاجتماعي وضعف سيرهم الشخصية. فلا نحتاج إلا لفضيلة مشتركة ليقبل الإنسان أن يكون صادقا ومواطنا متنورا، من هنا يتوجب على الدولة أن تمنح الفرص لشغل المناصب العمومية في كل القطاعات للمتنورين الفضلاء فقط، أما الظلاميين الطفيليين، فإن الشعب المتعلم سيطردهم ويهمشهم تماما.

6. خاتمة البحث: استنتاجات وتوصيات:

ما يمكن استنتاجه في تحليل أزمة التعليم في المغرب مثلا، شأنه شأن أغلب دول العالم الثالث، هو أن المقاربات المعتمدة في التعامل مع هذه الأزمة غالبا ما تخضع للمزايدات السياسية، أي بحسب موقع "الناقد" إزاء السلطة، فإن كان مواليا أنكر وجود الأزمة أصلا أو اختزلها أو سفّه بعض ملامحها، وإن كان معارضا للسلطة بالغ في الحديث عن مظاهرها، وخاصة إذا كان هذان الشخصان ممن يطلق عليهم **ماكس فيبر Max Weber** " محترفو السياسة"، وذلك في كتابه الشهير "العالِم والسياسي". لكن المقاربة العقلانية في تحليل هذه الأزمة، تتجه أولا إلى التشخيص الدقيق لهذه الأزمة بعيدا عن خطاب "التقليل" الذي يعتمده السياسي الأول، وخطاب "التهويل" الذي يعتمده الثاني، ومن شروط تحقيق هذا الأمر يتوجب أولا الاقتناع بأن الأزمة في كل المجالات، سواء أكانت حياتية أو معرفية لعبت وتلعب دورا حيويا في حركة التاريخ، سواء التاريخ العام للأمم أو تاريخ المعارف، وأن كل مرحلة جديدة يدخلها علم أو تخصص ما ماهي إلا جوابا على أسئلة محرجة لم يكن ممكنا التعايش معها، أي هي حل لأزمة ما. فالأزمة هي محرك التاريخ.

بهذا المعنى نفهم لماذا لا تنفك الأمم في الحديث عن أزمات التعليم، حتى وإن تعلق الأمر بأمم تبدو لنا بأنها متقدمة. وهذه هي مهمة "العالِم" بلغة ماكس فيبر في كتابه سابق الذكر.

فالمقاربة "العلمية" أو المنهجية في ملاحظة وتحليل هذه الأزمة، ينبغي أن تنطلق، كما يُعلّمنا كوندورسيه، من قاعدة فكرية وفلسفية تنفذ لجوهر المشكلة وليس الاكتفاء بالنظر لأعراضها:

أولا: النظر لأزمة التعليم بأنها أكبر من أن تكون فقط غياب انسجام بين المناهج التربوية والتعليمية وسوق الشغل، بمعنى أن الأزمة لا تُتلخص أو تُختزل في "عطالة الخريجين"، بل في عدم وجود رؤية شاملة، يصبح فيها حصول الشاب المتعلم على شغل مجرد مظهر واحد فقط من مظاهر "نجاح التعليم"، وما قيمة أن نُعلّم الشباب التقنيات الحديثة مثلا، ويحصلون بعدها على مهن توافق ما تعلموه إن كانوا سيوظفون هذه التقنيات في ممارسة أفعال وحشية أو منافية للمدنية والتمدن؟ هل سيضمن هذا النوع من التعليم التقني عدم استقطاب الشباب في تنظيمات دينية أو مذهبية تعتمد التخريب والقتل سبيلا للوصول للسلطة؟

ثانيا: يعلمنا كوندورسيه بأن هذه الفكرة الشاملة هي التربية على القيم، أي قيم التنوير، والتي لا يقتصر ترسيخها على المدرسة أو الجامعة فقط، بل تشمل الأسرة والأماكن العامة والمؤسسات المدنية (الأهلية)، ونقصد هنا بقيم التنوير، قيم الاستقلالية في التفكير وإخضاع الأفعال للواجب الأخلاقي واحترام الآخر باعتباره غاية في ذاته، أي الآخر باعتباره إنسانا بغض النظر عن دينه أو جنسه أو طبقته أو لونه أو عرقه.

ثالثا: القراءة التحليلية لكوندورسيه على ضوء ما يحدث اليوم، وخاصة الثورة الرقمية المعاصرة، تجعلنا مقتنعين بأن ما يمكن أن يوقف الاستعمالات الخطيرة للذكاء الاصطناعي مثلا هو المانع الأخلاقي والقيمي، وأنه في الوقت الذي نجد فيه المعارف

العقلية والتقنية تتقدم باستمرار، حيث أن ما نعرفه اليوم يصبح متجاوزا غدا، فإن الفضائل الأخلاقية تبقى دوما أصيلة ولا تخضع للتقادم أو التجديد، حيث أن الكذب والخيانة والتجسس والسرقة وغيرها من الأفعال، كانت تعتبر شرورا وستظل كذلك، وما يمكن للتعليم والتربية القيام بها هو مساعدة الأطفال والشباب على الارتقاء، والقناعة التي ينطلق منها كل الأنواريين بدون استثناء، هي أن **"الإنسان لا يولد إنسانا بل يصير كذلك"**، والتربية الخلقية هي هما الوسيلة الوحيدة التي تُصَيّر الإنسان إنسانا[40].

رابعا: تؤسس فلسفة كوندورسيه لتكامل وظيفي بين التعليم والتربية، الأولى معرفية والثانية خُلقية، وأيضا تكامل وظيفي بين مؤسسات الدولة (المدارس) من جهة والأسرة من جهة أخرى. فمؤسسات الدولة "تُعلم" والأسرة تُربي. فالطفل الذي تَعلّم العلوم وعَرف بأن كل شيء في الطبيعة خاضع لقوانين يمكن معرفتها، وبالتالي السيطرة عليها، كما يقول ديكارت، وأيضا تربى على القيم الكونية المتمثلة في احترام كرامة الآخرين باعتبارهم **غايات** لا وسائل، واحترام القوانين باعتباره تجسيدا **للإرادة العامة**. هذا الطفل سيصير مواطنا بالمعنى الأنواري للكلمة.

وبناء على هذه الاستنتاجات، نفهم بأن المطلوب في التعاطي مع أزمة التعليم:

أولا: إخراج قطاع التعليم من الأجندات السياسية الظرفية، بحيث تكون الاختيارات التعليمية والتربوية مبنية على أساس **تعاقد مجتمعي شامل**، وبالتالي لا تخضع برامج الإصلاح للزمن الانتخابي. أي التعامل مع القطاع على أنه قطاع استراتيجي وليس ظرفي، وينتج عن هذا ضرورة التعامل معه على أنه **قطاع سيادي**[41].

ثانيا: لا يمكن للمقاربات الأمنية في التعاطي مع ظواهر التطرف والتعصب من جهة أو التفاهة والانحلال الخلقي من جهة أخرى، أن تقدم حلولا دائمة ومضمونة، فأمام الغزو الرقمي الذي يغزو الحياة الخاصة للمواطن المغربي والعربي عموما، أضحى لزوما إحياء دور الأسر في التربية وتسريع إصلاح المدرسة. فالرهان الأول المتعلق بالأسرة يفرض **القضاء على الأمية الوالدية**، وأما الثاني فيفرض إيجاد آلية لضمان تمويل دائم لبرامج إصلاح المدرسة[42]. والأمر نفسه يشمل السياسة وحقوق الإنسان، فكم تسهل الإطاحة بطاغية وحاشيته، من الدجالين، مثلما حدث في دول عربية كثيرة مؤخرا، لكن يصعب ضمان أن يكون الزعماء الجدد ديموقراطيين مؤمنين بتداول السلطة وضامنين لحقوق المواطنين. فالذي يحدث هو استبدال طغاة بطغاة ودجالين بآخرين، وبدل أن ينعم الشعب بالحرية فإنه، وبسبب جهله، يسقط في الفوضى والحرب الأهلية، والسبب كما يعلمنا إياه كوندورسيه هو غياب تعليم عمومي تنويري يعلم المواطنين بأن **الحرية مقترنة بالالتزام الذاتي ولا تعني الفوضى**.

---

[40] - في فلسفة التربية الخاصة بالأنوار الفرنسية، يُطلق على التلميذ اسم "Élève"، وهي كلمة مشتقة من فعل"Élever " ، وهو فعل يعني النهوض أو نقل شيء أو انتقال شخص لمكان أعلى، وبهذا المعنى تصبح **التربية هي الارتقاء**.

[41] - عندنا في المغرب، نطلق صفة "القطاع السيادي" على القطاعات التي يكون فيها التعيين حقا خاصا بالملك، ولا يتم تداولها بحسب "لون" الأحزاب الفائزة في الانتخابات التي تنظم كل خمس سنوات، ومنها قطاعات الدفاع والشؤون الإسلامية. لذلك فعندما نوصي بضم قطاع التعليم للقطاعات السيادية، فلأن هذه التوصية تنطلق من واقع عدم استقرار السياسات التعليمية في 25 سنة الماضية. فمثلا لا تتجاوز الولاية السياسية للوزراء على قطاع التعليم المغربي مدة السنتين ونصف (كمعدل)، بل هناك من تمّ إعفاؤه من مهامه كوزير للقطاع بعد ستة أشهر فقط، وعندما نقول وزير جديد فإننا نقول سياسة جديدة، والأمر الذي يذكرنا بقوله تعالى: **(كُلَّمَا دَخَلَتْ أُمَّةٌ لَّعَنَتْ أُخْتَهَا)**.

[42] - كل البرامج الحكومية التي ظهرت في ربع قرن الأخير في المغرب، دوما ما يتم تصنيف قطاع التعليم على أنه قطاع **"غير منتج"**، أي أنه قطاع اجتماعي، لذلك أثرت هذه الرؤية على المجهود الرسمي على مستوى التمويل، حيث دوما ما تلجأ الدولة للقروض من جهة، أو فتح الأبواب مُشرعة أمام "المانحين"، وهم منظمات دولية تابعة لدول "صديقة" للمغرب، تتكفل بتمويل بعض المشاريع، والمؤسف هو أن هذا التمويل لا يتم دون أجندات. وهذه الملاحظة لها علاقة سببا بالملاحظة السابقة، حيث يتم فقدان **السيادة التربوية**. ومِن أقوى المقترحات التي يتم تقديمها في هذا الشأن فرض **ضريبة خاصة على الثروة** يتم تخصيص عائداتها للقطاع، لضمان استقلالية القرار التربوي والتعليمي.

ثالثا: بلورة نموذج بيداغوجي paradigme pédagogique واضح ومنسجم على مستوى المعارف وطرائق التدريس والتقويمات وتكوين المدرسين، وهذا النموذج يستند لفلسفة تربوية واضحة على منوال فلسفة كوندورسيه، حيث يكون معيار اختيار المعارف المُدرّسة مثلا مبنيا على العلوم والحقائق العلمية. فلا معنى بأن نجد في المغرب مثلا، أن برنامج مادة الفلسفة، والموجه لتلاميذ الباكلوريا، يؤكد بأن الإنسان "كائن راغب"، ويتم امتحانهم في معارف هذا البرنامج وإشكالاته، وهو درس كما نعلم ينطلق من **رؤية علمانية** للإنسان "secular"، لكن في دروس التربية الإسلامية في المقابل، يتم تدريس نصوص تحتقر الجسد وتصف رغباته ب"الحيوانية". فالغائب في كلا المادتين هو النسقية والانسجام، وهذا ما تنبهنا إليه الفلسفة التربوية لكوندورسيه.[43]

رابعا: إعطاء أولوية في هذا النموذج لتكوين المدرسين، بتغيير المنطلقات التي يتم اعتمادها أولا في انتقاء المدرسين، وثانيا إصلاح مناهج التكوين. فأما بخصوص انتقاء المدرسين فينبغي الانطلاق من فكرة التوظيف في القطاع لا يدخل ضمن "محاربة العطالة"، وأن التدريس مهنة خاصة تماما كمهنة الطبيب، وبالتالي فليس كل حامل لشهادة جامعية مؤهلٌ ليكون مُدرسا. فكما لا يمكن السماح بممارسة مهنة الطب إلا لمن له استعدادات نفسية ووجدانية وخلقية خاصة، ويتم إخضاعه لتدريبات ميدانية كثيفة ليكون مؤهلا لمعالجة الأجساد، فكيف يتم التساهل في انتقاء وتكوين من يمارسون مهنة تداوي النفوس وترشد العقول؟

أما بخصوص التكوين المهني للمدرسين، فينبغي أن اعتماد النموذج العالمي المتمثل في مَأسَسَةُ التكوينات بين الجامعة ومراكز تكوين المعلمين، وهذا النموذج يسمى "Masterisation de la formation initiale des enseignants"[44]، والتكوينات المعتمدة في المغرب مثلا تركز فقط على قدرات مهنية تقنية (تخطيط الدروس، وتدبيرها وتقويم المتعلمين عليها) دون وجود خلفية فلسفية أخلاقية في هذه التكوينات، بل إن الدروس التي يتم تقديمها في مراكز التكوين في المادة التي تحمل اسم "أخلاقيات المهنة"، تركز فقط على القوانين الموجودة، ويتم التعامل معها على أنها قوانين نهائية ينبغي الحذر من تجاوزها، وهذه من المحاذير التي ينبهنا منها كوندورسيه كما رأينا في هذا البحث.

7. لائحة المراجع المعتمدة:

1- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "المدرسة الجديدة تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين: من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية"، رقم 2024/7، دجنبر 2024.

2- Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique, Paris, Garnier-Flammarion, 1994.

3- Condorcet, Ecrits sur l'Instruction publique, tome II, "Rapport sur l'Instruction publique", Paris, Edilig,1994

[43] - هناك نماذج كثيرة لغياب رؤية نسقية ومنسجمة في النموذج البيداغوجي المعتمد في المغرب، منها على سبيل المثال لا الحصر، تدريس "نظرية داروين" في مادة "علوم الحياة والأرض" على أنها "نظرية علمية"، ولكن في مادة التربية الإسلامية يتم تقديمها كنموذج للعلوم المناقضة للإيمان، وبالتالي يتم التحذير منها. ونفس الأمر نجده أيضا في برنامج مادة الفلسفة حيث يتم تدرس مفهوم الدولة بإشكالات تنتمي للفلسفة الغربية الحديثة، وهي إشكالات تصب كلها في خانة الدولة العلمانية، ولكن في مادة التربية الإسلامية يتم تعليم الطلاب خاصية "الحاكمية" في الإسلام. فالمطلوب في هذه الملاحظات، وهي كثيرة، هو خلق **نموذج بيداغوجي منسجم ونسقي**.

[44] - يصعب إيجاد ترجمة كلمة عربية جامعة ومانعة للكلمة الفرنسية "Masterisation "، فهي مشتقة من الكلمة "master " وتعني الدراسة العليا التي يختاره الطالب بعد حصوله على شهادة الإجازة. وفي سياق النموذج الدولي المعتمد حاليا في تكوين المدرسين، فإن المدة الضرورية لتكوين المدرسين هي خمس سنوات، بشرط أن تكون التقائية la Convergence، بين جامعات ومراكز تكوين المعلمين وهذا غير موجود في المغرب.

4- Reboul Olivier, La philosophie de l'éducation, Chapitre VII: Les valeurs et l'éducation, (Que sais-je? n°2441), Presses Universitaires de France.

5- Kant, Immanuel. 1997. Le Conflit Des Facultés, En Trois Sections, 1798 edited by J. Gibelin. 2e éd.. ed. Paris

6- Tomei Samuël, Instruction publique ou éducation nationale?, Humanisme, 2008/4 N° 28

7- Catherine Kintzler, Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen, Paris, Gallimard, coll. « Folio — Essais / Philosophie », 1987.

8- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Minuit, 1970.

9- Pierre Bourdieu, La Noblesse d'Etat : grandes écoles et esprit de corps, Les Editions de minuit, 1989.

10- Baczko, Bronislaw, Une éducation pour la démocratie – Textes et projets de l'époque révolutionnaire, Genève, Droz, 2000, p. 301.

11- Bronislaw Baczko, Lumières et utopie. Problèmes de recherches, Annales Année 1971.

12- C. Ulises Moulines, La notion de progrès scientifique et ses problèmes épistémologiques, Le Philosophoire,1/2011 n° 35, Association Le Lisible et l'illisible, p 232

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v6.66.2