

درآمدی بر تاریخ تعلیم و تربیت مغرب عربی با تأکید بر آرای عابد الجابری

ولی‌اله برزگر کلیشمی^۱، نعیم شرافت^۲
(دریافت مقاله: ۹۷/۱۱/۱۷ - پذیرش نهایی: ۹۸/۰۷/۲۰)

چکیده

با گذشت بیش از دو قرن از ورود مدرنیته و آثار آن به جوامع اسلامی و استقرار تعلیم و تربیت نوین غربی، همچنان نظام آموزش و پرورش جامع، کامل، روشمند و مبتنی بر میانی و فلسفه تعلیم و تربیت و دارای چشم‌اندازی روشن در این کشورها دیده نمی‌شود. محمد عابد الجابری متفکر مراکشی، با تقسیم دوره‌های آموزشی کشور مغرب به سه دوره پیش از استعمار، استعمار و پس از استعمار، نقدهایی بر سیاست‌های آموزشی هر سه دوره وارد کرده است. نقد او متوجه سیاست‌های آموزشی پسا استعماری مغرب بر اساس چهار رکن اساسی است: تعمیم (آموزش همگانی)، توحید (یکسان‌سازی)، تعریب (عربی‌سازی) و المغربیه (مغربی‌سازی). رویکرد جابری در تعلیم و تربیت، برگرفته از نظریه پداگوژی اجتماعی امیل دورکیم است که نوعی رابطه دیالکتیک میان جامعه و آموزش برقرار می‌کند. به نظر جابری، به جای مدرن‌سازی توده‌های اجتماعی می‌بایست، آموزش‌ها و مهارت‌ها را متناسب با اقتضات و شرایط بومی تعریف کرد. هدف اصلی این پژوهش، بیان دیدگاه‌های جابری و تبیین آن در حوزه تعلیم و تربیت مدرن است.

کلمات کلیدی: محمد عابد الجابری؛ تعلیم و تربیت اسلامی؛ تعلیم و تربیت مدرن؛ مغرب عربی؛ پداگوژی اجتماعی

۱. استادیار گروه تاریخ و تمدن ملل اسلامی، دانشکده علوم و تحقیقات اسلامی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (نویسنده مسئول)؛
Email: v.barzegar@isr.ikiu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری گروه تاریخ و تمدن ملل اسلامی، دانشکده علوم و تحقیقات اسلامی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)؛
Email: nm_sherafat@yahoo.com

مقدمه

نظام آموزش و پرورش در کشورهای در حال توسعه، همواره با مسئله چگونگی تعامل سیاست‌های آموزشی با واقعیت‌های عینی جامعه از یک سو و میزان بهره‌گیری از دستاوردهای تعلیم و تربیت مدرن از سوی دیگر، رو به رو بوده است. آیا اجتماعی سازی آموزش (همگانی سازی آموزشی) مقدم است یا آموزش اجتماعی (آموزش همگانی) و این یکی از پرسش‌های مهم کارشناسان حوزه تعلیم و تربیت بوده است. ابن خلدون (م ۸۰۸ق / ۱۴۰۶م)، مورخ و جامعه‌شناس مغرب عربی، تعلیم را پدیده‌ای اجتماعی دانسته که از روابط اجتماعی محیط خود نشأت گرفته است. او علم را به دو مقوله صناعات (علمی که واجد جنبه‌های علمی و عملی هستند) و معارف نظری و غیرعملی نظیر فلسفه تقسیم و بر لزوم توجه به صناعات در مدارس و تعلیم آنها به سبب ارتباط عینی با جامعه تأکید کرده است (ابن خلدون، ۱۹۸۴: ۴۰۰). ابن خلدون، ترقی و گسترش علوم را زمانی ممکن دانسته است که از گذر نیازها و تمایلات طبیعی و ضروری بشر عبور کند و او را به حد اشباع رساند (همان: ۴۰۱-۴۰۰). بر اساس نگرش ابن خلدون، علوم در گام اول جایگاهی اجتماعی و پاسخ‌گو به نیازهای روزمره بشری را دارند و در گام بعد به لحاظ نظری و عقلی حائز اهمیت هستند (همانجا). نگرش اجتماعی به علم و تعلیم و تربیت در مغرب عربی، مبتنی بر اندیشه ابن خلدون، توجه خاص متفکران این سرزمین را جلب کرده است.

محمد عابد الجابری، متفکر فقید مراکشی، از سال‌های دهه ۶۰م، زمانی که مدیر مدرسه متوسطه در مراکش بود، تا اواخر عمر (۲۰۱۰ م) همواره موضوع تعلیم و تربیت را اندیشه داشت و برای اصلاح سیاست‌های آموزشی کشور خود به طور خاص و جهان اسلام به طور عام، توصیه‌ها و یادداشت‌های فراوانی از خود به جا گذاشت. نگاه جابری به مقوله تعلیم و تربیت تحت تاثیر رویکرد فلسفی او قرار دارد. بنابراین، چنانکه گفتمان فلسفی او برخاسته از تفکر عربی و قومیتی است، وی نظام تعلیم و تربیت پیشنهادی خود را نیز بر چارچوب‌های بومی و اقلیمی مغرب عربی بنیان نهاده و به تبیین آن پرداخته است. مسئله اصلی در مقاله حاضر، دستیابی به شناختی جامع و درست از نظام آموزش و پرورش مورد نظر جابری و ویژگی‌های آن است و نخست لازم است تعلیم و تربیت در مغرب عربی به اجمال بررسی شود تا فهمی درست از نقدها و راهبردهای جابری در حوزه آموزش و پرورش به دست آید.

در کشور مغرب پیش از استعمار، مدارس دینی برای تعلیم و تربیت داشت و این نظام آموزشی، از آموزش مهارت‌ها و نیازهای مادی و روزمره مردم بی‌بهره بود. مغرب پس از دوره استعمار با موجی از فعالیت برای تاسیس مدارس جدید مواجه شد و این وضع، هویت ملی و دینی جامعه مغربی را به چالش می‌کشید. در مقاله پیش‌رو، با مروری بر تاریخ تعلیم و تربیت در سه دوره پیش از استعمار (دوره عتیق)، دوره استعمار و دوره پسا استعمار یا همان دوره استقلال، نقدها و نظریات محمد عابد الجابری، نسبت به سیاست‌های آموزشی تدوین شده بررسی خواهد شد. دلمشغولی اصلی فکر جابری در حوزه تعلیم و تربیت، ارائه الگویی برای چگونگی برقراری تعامل کارآمد میان دوگانه جامعه سنتی و آموزش مدرن در محیط کشور استقلال یافته مغرب است. سؤالی که شاید برای هر کشور در حال توسعه‌ای پیش آمده و راه‌حل‌های مختلفی برای آن ارائه شده باشد. البته جابری به مسائل دیگری همچون زبان علم، یکسان‌سازی سرفصل‌ها و محتوای آموزش و بازنگری در دوره‌های آموزشی نیز پرداخته است که در این مقاله به تبیین و تحلیل آنها خواهیم پرداخت.

الف- دوره پیش از استعمار: تمرکز بر علوم نقلی

تاریخ ظهور مدارس در مغرب دوره اسلامی را می‌توان با تأسیس نظامیة بغداد هم زمان دانست. در این دوره مدرسه و جاج بن زلو در نزدیکی شهر تزینت^۱ مغرب تاسیس شد (کنون، ۱۹۶۱: ۷۵). در دوره مرینی‌ها، تحولات و دگرگونی‌های فرهنگی بسیاری روی داد، از جمله گسترش مدارس در شهرهای فاس، سلا، مکناس و مراکش (براده، ۲۰۰۷: ۱۳۵). البته در مدارس مغرب تا پیش از استعمار فرانسه، در آموزش دولتی، نظامی جامع و یکپارچه دیده نمی‌شد. دانش‌آموزان و دانشجویان و مدرسان از آزادی نسبی در انتخاب محتوا و روش تعلیم خود برخوردار بودند و تعلیم و تربیت بیشتر بر اساس رابطه اطمینان و اعتماد بین استاد و شاگرد برقرار بود. به همین سبب، در متون مختلف تاریخی، کتاب‌ها و عناوین متعددی برای محتوای آموزشی در مدارس دوره عتیق (پیش از استعمار) ذکر شده است (اسکان، ۲۰۰۴: ۹۶-۹۵).

عابد الجابری در توصیف فضای تعلیم و تربیت عهد عتیق مغرب، با اشاره به ظهور

۱. تزینت یکی از شهرهای کشور مراکش است. این شهر در استان سوس ماسه واقع شده و مرکز شهرستان تزینت است. این شهر مشهور به جواهرآلات نقره و برنز است.

فیلسوفانی چون ابن باجه، ابن طفیل، ابن رشد، ابن حزم آندلسی و دیگر فیلسوفان مغربی و آندلسی در دوره پیش از استعمار، آزادی اندیشه و آموزش در مغرب عهد عتیق را ناشی از نظام فلسفی برهانی و مبتنی بر داده‌های علوم تجربی، ریاضیات و منطق دانسته است (عابدالجابری، ۱۹۹۳: ۱۷۴). در مقابل، فلسفه مشرق عربی با شیوه متکلمان تفاوتی نداشت: از روش‌های برهانی بی بهره مانده و با گرایشی فلوپیننی، بیشتر مبتنی بر نگرشی متافیزیکی بود (همان: ۱۵۹). جابری رویکرد برهانی و منطقی مغرب را نقطه آغاز عقلانیت دکارتی و پس از او لایب‌نیتس و اسپینوزا و دیگران می‌داند، زیرا تاریخ این نوع تفکر اروپایی به توماس آکویناس باز می‌گردد و رابطه او با اندیشه ابن رشد انکار ناشدنی است (عابدالجابری و حنفی، ۱۹۹۰: ۲۲).

البته ابن خلدون در توصیف مدارس مغرب عربی و مقایسه آنها با مدارس مشرق عربی در فصل ششم از باب دوم مقدمه خود، بر خلاف برداشت جابری، اطلاعات متفاوتی به دست داده است. ابن خلدون ضمن بیان آزادی آموزشی در مدارس مغرب و استقلال آنها از قیود دولتی (ابن خلدون، ۱۹۸۴: ۱۹۵)، در شرح محتوای آموزشی مدارس مغرب و آندلس بر این باور است که از علم چیزی جز هنر و ادبیات عرب باقی نمانده و فقه و علوم دینی، سنت ثابت این مدارس است و هیچ اثر و نشانی از علوم عقلی در مدارس مغرب و آندلس دیده نمی‌شود (همان: ۳۵۳-۳۵۲). این در حالی است که ابن خلدون در توصیف مدارس مشرق عربی از بغداد و بصره و کوفه، آنها را مهد علم و تمدن دانسته و اینکه توانسته‌اند سنت علمی خود را به خراسان و ماوراءالنهر در مشرق و مصر در مغرب گسترش دهند؛ اما مغرب عربی از فاس و تلمسان و آندلس و دیگر شهرها، از این علوم بی بهره ماندند (همانجا).

یزید راضی، فقیه، شاعر و مورخ مغربی گوید: «مشخصه اصلی مدارس پیش از استعمار مغرب، تأکید و تمرکز آنها بر علوم دینی شامل قرآن، حدیث، فقه، اصول، عقاید و عرفان بود و در مرحله بعد به علوم دیگری همچون زبان عربی و تفسیر و منطق و کلام می‌پرداختند و به علوم طبیعی به ندرت پرداخته می‌شد» (الأحمر، ۲۰۰۵: ۳۹-۴۳). ریاضیات و نجوم نیز اگر در دوره عالی تدریس می‌شدند، صرفاً با همان اهداف دینی یعنی تعیین اوقات شرعی و تقسیم ارث، صورت می‌گرفت (عادل عبدالعزیز، ۱۹۸۷: ۱۰). بنابراین می‌توان گفت نوعی یکپارچگی محتوای آموزشی در مدارس عتیق مغرب وجود داشت که همه تعالیم آن حول محور قرآن و در کل شناخت دین خلاصه

می‌گردید (همان: ۱۱) و در این میان، به صناعات، مهارت‌ها و علوم عملی مبتنی بر نیازهای اجتماعی مغرب کمتر توجه می‌شد.

تمرکز آموزش بر علوم دینی در مدارس مغرب گاه به صورت اجباری و دستوری نیز صورت می‌گرفت. برای مثال، در دوره سلطنت محمد بن عبدالله یکی از حکام علویون مغرب، اصلاحات آموزشی گسترده‌ای در سطح تمام مدارس بلاد مغرب صورت گرفت و بر تدریس اجباری علوم نقلی و ممنوعیت تدریس علوم عقلی تأکید شد (کنون، ۱۹۶۱: ۲۷۶). در منشوری که در سال ۱۲۰۳ ق سلطنت محمد آن را نوشت، در فصل سوم در باب وظایف مدرسان مساجد و مدارس فاس، عناوین کتب مجاز برای تدریس در حوزه‌های مختلف قرآن و حدیث، فقه و اصول، سیره و صرف و نحو، به دقت ذکر شده و در آن میان تنها یک عنوان کتاب برای تدریس کلام دیده می‌شود. در این منشور، مدرسان علوم عقلی مانند فلسفه و منطق، گمراه و منحرف و شایسته عقوبت و تنبیه تلقی شده‌اند (همان: ۲۷۶-۲۷۷).

ب - دوره استعمار: سیاست فرانسوی‌سازی

با آغاز دوره استعمار فرانسه در مغرب از سال ۱۹۱۲م، بر خلاف یکپارچگی دینی مدارس در دوره پیش از استعمار، سیاست فرقه‌گرایی و فرانسوی‌کردن جامعه دنبال شد. فرانسوی‌ها می‌دانستند که می‌بایست با تسلط بر نظام آموزشی، نخبگان مغربی را در مسیر تحقق اهداف استعماری خود هدایت کنند. هاردی^۱ یکی از مدیران فرانسوی آموزش و پرورش مغرب در سخنانی در شهر مکناس در سال ۱۹۲۰م سیاست‌های آموزشی فرانسه را چنین بیان کرد: «ما فرانسوی‌ها می‌دانیم که پیروزی نظامی یک پیروزی کامل نیست. نیروی نظامی سنگ بنای یک امپراتوری است اما ضامن استمرار و دوام آن نیست. وقتی آتش کینه و انتقام توسط انقلابیون و مبارزان برانگیخته شود، همه اقشار ملت را دربر خواهد گرفت. بنابراین فقط تسلیم نمودن جسم شهروندان مغربی کافی نیست و می‌بایست ذهن و روح آنها را نیز تسخیر کرد. این مرحله شاید نسبت به مرحله قبل از فشار و تنش کمتری برخوردار باشد اما سخت‌تر و طولانی‌تر است» (هاردی، ۱۹۲۲: ۱۷-۵).

۱. G. Hardy (1884-1972): مدیر آموزش و پرورش مراکش دوره استعمار در سال‌های 1919-1925، مدیر مدرسه فرانسوی در مراکش در سال‌های 1926-1940 و پس از آن رئیس آکادمی الجزایر بود.

فرانسه کوشید با اتخاذ رویکرد قومی و فرقه‌ای به آموزش در مغرب بپردازد و آموزش را برای سه گروه مسلمانان، یهودیان و اروپاییان دسته‌بندی و تفکیک کند. مسلمانان نیز خود به دو گروه بربرهای آفریقایی و عرب‌ها تقسیم می‌شدند و فرانسویان از تداخل دانش‌آموزان این چند گروه در مدارس همدیگر سخت جلوگیری می‌کردند (جابری، ۲۰۱۰: ۸). نقدهای عابد الجابری بر سیاست‌های آموزشی دوره استعمار، بر پایه اقداماتی است که دولت فرانسه در تحقق اهداف قومیت‌گرایانه و فرانسوی‌کردن مغرب پیش گرفت. این اقدامات شامل این موارد بوده است:

۱. تربیت ویژه نخبگان اشراف‌زاده

اولین نکته بسیار مهم در اقدامات آموزشی استعمار فرانسه، سرمایه‌گذاری ویژه برای تربیت نخبگان جامعه شامل فرزندان طبقه روشنفکران، عالمان دینی، تجار و اعیان بزرگ مغرب بود که در نهایت می‌باید در خدمت سازمان‌ها و نهادهای اداری فرانسه به کار گرفته می‌شدند. به نوشته هاردی: «می‌بایست بین آموزش ویژه نخبگان اجتماعی و آموزش عموم مردم تفاوت قائل بود. گروه اول از طبقه اشراف‌زادگان روشنفکر جامعه هستند که تاکنون به دلیل تاثیرپذیری از علوم سنتی رشد و پیشرفت آنچنانی نداشته‌اند. تربیت این نخبگان موجب توسعه در مدیریت و اقتصاد کشور می‌شود. در سطح طبقه محروم و فقیر باید آموزش‌های مهارتی و فنی گسترش پیدا کند و برای بادیه‌نشینان آموزش کشاورزی و ساحل‌نشینان آموزش شیلات و آبخیزداری و ناوبری ضروری است» (هاردی، ۱۹۲۲: ۱۷-۵).

پل مارتی^۱ دیگر متفکر فرانسوی، نگاه فرانسه در باب آموزش مردم مغرب را در کتاب خود به نام «آینده مغرب» این‌گونه بیان کرده است: «کار بزرگ ما برای مدرن‌سازی فرهنگی مغرب می‌بایست تنها در همان چارچوب‌های سنتی این جامعه و در قالب بورژوازی اقتصادی و روستایی و با تربیت طبقه کارمند و اداری و فرزندان بزرگان دینی و علمی و در یک کلمه نخبگان باشد و از آنها برای خود بهره برد» (مارتی، ۱۹۲۵: ۲۵۰).

۲. محافظت از ظواهر سنتی در مقابل روشنگری اسلامی

استعمار فرانسه برای جلوگیری از شکل‌گیری جنبش‌های روشنفکری و ضداستعماری در

1. Marty, Paul (1882-1938)

مغرب می‌کوشید ظواهر و روح آموزش سنتی و بومی را در دانشگاه‌ها و مدارس مغرب نگاه دارد. نظام آموزشی جامع قرویین بازبینی و اصلاح شد و از نظر آنها اصلاح تجدد و مدرنیته بود، ولی در اصل می‌خواستند به چارچوب‌ها و روش‌های سنتی گذشته در این مدرسه بازگردند. مقصود، جلوگیری از مهاجرت دانشجویان مغربی به کشورهای شرق جهان عرب به ویژه مصر بود تا با اندیشه‌های انقلابی و ضداستعماری جمال‌الدین اسدآبادی، محمد عبده، رشید رضا و دیگران آشنا نشوند (جابری، ۱۹۸۹: ۱۹).

مارتی در کتاب «آینده مغرب» نوشته است: «با وجود آنکه قرویین در یک بحران شدید بی‌سواد و جهل قرار دارد؛ ولی نخواهد مرد، بلکه به صورت ذاتی تحت تاثیر اندیشه‌های شرقی رشد خواهد کرد. در این حالت علیه استعمار به پا خواهد خاست و فرانسه آن هنگام دیگر قادر به کنترل آن نخواهد بود... بنابراین لازم است، شرایط قرویین را متحول کنیم؛ زیرا در غیر این صورت، مدرنیته‌ای که به دنبال آن هستیم، بدون حضور ما و علیه ما محقق خواهد شد... می‌بایست برنامه‌ای از سوی فرانسه اتخاذ شود که دانشجویان به جای مهاجرت به کشورهای شرقی جهان عرب، سراغ آموزه‌های سنتی و بومی خود در قرویین بروند» (مارتی، ۱۹۲۵: ۱۵-۶).

به نظر جابری، رویکرد بومی‌سازی و سنت‌گرایی فرانسه در دانشگاه قرویین به هیچ وجه روح انقلابی و تحول‌خواهانه نداشت و بیشتر مبتنی بر رجعت به اسلاف گذشته و همان نظام سنتی دانشگاه قرویین بود و این رجعت، تنها شکل و ظاهر امروزی و مدرن داشت و البته پیشرفت‌های اندکی نیز در جامعه مغرب پدید آورد. اصرار غرب بر حفظ سنت‌ها ناشی از منطق عقلانی آنها بود تا انسان مغربی را همواره در حالت بیهوشی و خواب آلودگی نگاه دارند تا بدین ترتیب، نسبت به وقایع و رویدادهای منطقه حساسیتی نداشته باشد (جابری، ۱۹۸۹: ۲۰). جابری، مدرنیته از منظر استعمار را عصری کردن محتوا و سرفصل‌های آموزشی نمی‌داند، بلکه به نظر وی، تنها سلسله‌ای از تغییرات و اصلاحات لفظی و سطحی است که با نام مدرنیته فرانسوی تلقی می‌شده است تا بدین گونه در قرویین تنها محتوای دینی، فقهی و لغوی آموزش داده شود نه چیز دیگر (همان: ۲۱).

مارتی بر این اساس با رد نیاز فرانسه به پرولتاریای فکری مغرب، می‌گوید: «بر ما لازم است که برای مصلحت خود وقتی می‌خواهیم اصلاحاتی در حوزه فرهنگ و آموزش در جامعه مغرب صورت دهیم، از اموری که موجب تحریک احساسات می‌شود و واکنش‌های اجتماعی به دنبال دارد پرهیز کرده و تنها به سنت‌های آنها بپردازیم. ما باید برای تمام

طبقات اجتماعی نان معیشت (در اینجا منظور محتوای آموزشی) مناسب داشته باشیم. محتوایی که نیاز اولیه آنها را برطرف کند و نه بیشتر» (مارتی، ۱۹۲۵: ۲۵۰).

۳. جداسازی مدارس بربرها از مسلمانان عرب

به نظر جابری، سیاست فرقه‌گرایی استعمار در تعلیم و تربیت، به جداسازی آموزش بربرها به عنوان نمایندگان فرهنگ آفریقایی از عرب‌ها به عنوان نمایندگان فرهنگ اسلامی منجر گردید. در مدارس بربرها فرهنگ آفریقایی - بربری آموزش می‌دادند و در برابر رسوخ آموزه‌های اسلامی در مدارس آنها مقاومت می‌شد. جابری این اقدام را برفروختن شعله‌های تفرقه و تعصب و قومیت‌گرایی میان شهروندان مغربی می‌داند که از یک سو به دور شدن آفریقایی‌ها و بربرها از دیانت و اعتقادات اسلامی منجر می‌گردید و از سوی دیگر، موفقیت استعمار برای سلطه فرهنگ، دیانت و اندیشه غربی را تسریع و فرانسوی کردن رفتارها، ارتباطات و دیانت مغربی‌ها را تسهیل می‌کرد (جابری، ۱۹۸۹: ۲۱).

مارتی در این زمینه می‌گوید: «توافقی میان سازمان آموزش و پرورش و سازمان امور مدنی مغرب صورت گرفت و مبنای سیاست‌های آموزشی ما برای بربرها به صورت کامل و دقیق تدوین گردید. در این مورد مدارس ویژه فرانسوی - بربری برای کودکان بربر اختصاص داده شد که در آن صرفاً آموزش‌های فرانسوی انجام می‌شد و رویکردهای مهارت محور به ویژه در حوزه کشاورزی داشت ... هر گونه آموزش عربی که از سوی فقها تدریس می‌شد و با خود فرهنگ و مظاهر اسلامی را به همراه داشت ممنوع بوده و با تمام قاطعیت با ورود و تدریس آنها برخورد می‌شد» (مارتی، ۱۹۲۵: ۲۵۲-۲۵۱).

این سیاست تفرقه‌انگیز و قومیت‌گرا تنها به مقطع ابتدایی محدود نمی‌شد، بلکه دوره‌های متوسطه و دانشگاهی را نیز در بر می‌گرفت: در ۱۹۳۱م مدرسه متوسطه «آزرو» را برای آموزش بربرها تاسیس کردند و در ۱۹۱۴م در شهر رباط، موسسه مطالعات عالی مغرب با نام «مدرسه عالی فرانسوی بربری» برپا شد که پس از انقلاب مغرب به دانشکده ادبیات تغییر نام یافت. در این موسسه لهجه‌های آمازیغی و هنرها و فرهنگ‌های فلکلور آفریقایی تدریس می‌شد (جابری، ۱۹۸۵: ۱۸).

۴. جایگزینی زبان فرانسه به جای زبان عربی

در یک نگاه کلی نسبت به جهان عرب، شاید بتوان اینگونه داوری کرد که یکی از مرزهای

مهم میان مغرب و مشرق عربی، سیاست‌های زبانی استعمار بوده است: در مشرق بیشتر دنبال انگلیسی‌سازی افکار و متون بوده‌اند و در مغرب در پی فرانسوی‌سازی (بلکا و حراز، ۲۰۱۴: ۸)، رویکرد فرانسوی‌کردن مدارس در دوره استعمار در مغرب با هدف تربیت نیروی انسانی متعهد به فرانسه در امور اداری و تجاری و غیره انکار ناشدنی است. ژنرال صافاری دی روفیکو که نقش چشمگیری در اشغال الجزایر و مغرب داشت، با صراحت از ضرورت نفوذ تدریجی زبان فرانسوی در ساختار اجتماعی و آموزشی عربی سخن گفته است و به اعتقاد او، ظرفیت زبان فرانسه در آن حد بود که برای نسل‌های آینده مستعمره‌های فرانسه به عنوان زبان مادری شناخته شود (حمیش، ۲۰۰۲: ۱۶).

سیاست‌های آموزشی دوره استعمار در کشور مغرب با توجه به دوره زمانی کوتاه آن و عدم استقبال مردم، اهداف مورد نظر دولت فرانسه را تأمین نکرد و تنها در تربیت گروهی از فرزندان تجار و اعوان و همراهان استعمار موفقیت‌هایی به دست آمد. اکثر قریب به اتفاق دانش‌آموزان مغربی در طول دوران استعمار بدون آموزش ماندند. این در درجه اول معلول سیاست‌های استعماری بود که در پی فرستادن اجباری مردم مغرب به مدارس فرانسوی بود. دانش‌آموزان مغربی اغلب منس و روش این مدارس را نمی‌پسندیدند و ترک تحصیل می‌کردند و حتی مدرک دوره ابتدایی را هم نمی‌گرفتند. والدین آنها نیز به این نکته پی برده بودند که دست کم تا وقتی دانش‌آموزان از وضعیت کنونی مدارس فراری هستند و هیچ مدرک تحصیلی عایدشان نمی‌شود، فرستادن آنها به این مدارس فایده‌ای ندارد. از سوی دیگر، می‌دانستند که در صورت تن دادن به این نظام آموزشی، در نهایت می‌بایست با اداره‌ها یا سازمان‌های تجاری فرانسوی و تحت سلطه استعمار کار کنند و این در نگاه عموم مردم مغرب خیانت ملی به حساب می‌آمد (جابری، ۲۶: ۱۹۸۵-۲۵).

ج- آموزش ملی پسا استعمار: سردرگمی سیاست‌های آموزشی میان سنت و مدرنیته

برای دسته‌بندی دوره‌های مختلف آموزشی از استعمار تا استقلال مغرب، تعریف‌های متعددی به دست داده شده است، اما ساده‌ترین تعریف این است که اگر دوره استعمار را دوره تاسیس و بنای نظام آموزشی در مغرب بدانیم، دوره پسا استعمار را می‌توان دوره آموزش و پرورش ملی خواند (المرونی، ۱۹۶۶: ۱۴-۱۳). پس از استقلال مغرب در سال ۱۹۵۶م، براساس موج ملی‌گرایی و ضداستعماری پدید آمده، اتفاقات و اقدامات متعددی

در زمینه تحول نظام آموزش و پرورش مغرب و ارائه یک طرح و نظام ملی صورت گرفت و کار به آزمون و خطاهای متعدد رسید (الحسناوی، ۲۰۱۰: ۷۸-۸۲). مهم ترین اقدام، تشکیل کمیته عالی آموزش در سال ۱۹۵۷م به عنوان کمیته مرکزی اصلاح آموزشی به دستور محمد الخامس پادشاه مغرب بود (جابری، ۱۹۸۵: ۳۲) که در نهایت، به تدوین منشور آموزش ملی در چهار محور تعمیم (آموزش همگانی)، توحید (یکسان سازی)، تعریب (عربی سازی) و المغربه (مغربی سازی) منجر گردید. این سیاستها در مقابل جریان استعماری فرانسوی سازی طراحی شد (الحسناوی، ۲۰۱۰: ۷۸-۸۲). البته طراحی نظامی ملی مبتنی بر این چهار رکن از زمان استعمار مورد بحث و بررسی کارشناسان این موضوع قرار گرفته بود؛ اما از آنجا که طرح این موضوع، هویت ملی را تقویت می کرد و هویت سنتی و قبیله ای مغرب را به چالش می کشید، فرانسه به آن توجه نمی کرد (جابری، ۲۰۱۰: ۸).

پس از تدوین منشور سیاست های ملی آموزش در مغرب، حکومت اقدامات متعددی برای اجرای این سیاستها در طول نیم قرن اخیر در پیش گرفت که اغلب با شکست رو به رو شد. پس از گسترش آموزش ملی و افزایش شمار مدرسان، دولت نمی توانست حقوق مدرسان را پرداخت کند و به دنبال عقب نشینی از رکن اول سیاست آموزشی خود یعنی تعمیم، از همگانی کردن آموزش و گسترش آموزش رایگان دست برداشت. این حرکت نشان می داد که طرح آموزش ملی واقع نگرا نه دیده نشده بود و با اعتراض های گسترده و اعتصاب دانشجویان و احزاب سیاسی و نهادهای مدنی مواجه شد (جابری، ۱۹۸۵: ۴۲).

د- نقدهای جابری بر آموزش ملی پسا استعمار مغرب

با گذشت حدود نیم قرن از استقلال مغرب، با تمام افت و خیزهای آن، همچنان نظام آموزش و پرورش جامع، کامل، روشمند و مبتنی بر مبانی و فلسفه تعلیم و تربیت و با چشم اندازی روشن در این کشور دیده نمی شود (الیحیایوی، ۲۰۰۸: ۷). رتبه علمی مغرب نیز در مقایسه با دیگر کشورهای در حال توسعه، بسیار پایین است و رشد چندانی نداشته است (جابری، ۲۰۱۰: ۸). در این میان، نقدهای بسیاری از سوی متفکران و اندیشمندان مغربی در باب سیاست های آموزشی این کشور مطرح می شود. محمد عابد الجابری که خود زمانی مدیریت مدرسه ای در مقطع متوسطه را در مغرب در

دهه ۶۰ م عهده‌دار بود (جابری، ۱۹۹۹: ۱)، در باب مسائل آموزشی دلمشغولی‌های بسیار داشت: او سیاست‌های آموزشی پسا استعماری مغرب را بر اساس چهار رکن اساسی آن نقد و از جنبه آسیب‌شناسی بررسی کرد. رویکرد جابری در تعلیم و تربیت، بیشتر برگرفته از نظریه پداگوژی امیل دورکیم است که نوعی رابطه دیالکتیک میان جامعه و آموزش برقرار می‌کند: هم جامعه پتانسیل پذیرش آموزش را داشته باشد و در مقابل، سیاست‌های آموزشی نیز بتواند نیازهای جامعه را برآورده سازد (جابری، ۱۹۹۹: ۱۲).

دورکیم نخستین کسی است که در سال ۱۹۱۱م، پداگوژی را به عنوان نظریه عملی تعلیم و تربیت و اساساً «دانش آموزش و پرورش» مطرح کرد (میلا، ۱۳۷۵ هـ.ش: ۴). پداگوژی از نگاه دورکیم، تربیت عملی نسل‌هایی از جامعه است که هنوز برای زندگی اجتماعی آمادگی کامل ندارند. پداگوژی تحریک رشته‌ای از حالات جسمانی، عقلانی و اخلاقی فرد است تا او را برای مواجهه با اقتضات سیاسی و اجتماعی محیط خود آماده کند (دورکیم، ۱۹۳۸). عابد الجابری با تأثیرپذیری از نظریه پداگوژی امیل دورکیم، نقدها و آرای تربیتی خود را ذیل همان چهار رکن اساسی نظام آموزش ملی مغرب یعنی تعمیم، توحید، تعریب و المغربیة بیان کرده است که در ادامه به شرح و تبیین آنها خواهیم پرداخت:

۱. تعمیم و همگانی‌سازی آموزش از منظر عابد الجابری

بیشترین وجه اندیشه جابری متوجه همگانی‌سازی آموزش است. به نظر وی، در شرایط کنونی مغرب، مشکل اصلی عدم تطابق سیاست‌های آموزشی با شرایط اجتماعی مردم است. وی برای همگانی‌سازی ۳ آسیب را بررسی کرده است.

آسیب اول، بی‌توجهی به حق آزادی و برابری آموزشی است. جابری در باب همگانی‌سازی آموزش، موضوع حق آموزش به عنوان یکی از حقوق شهروندی را مطرح می‌کند و این سخن را برگرفته از نظریه طبیعت انسان جان لاک می‌داند که مقدمه شکل‌گیری اندیشه آزادی و برابری و مبنایی برای تمام اجزای حقوق بشر است. جابری جان لاک را فعال‌ترین فیلسوف سیاسی می‌داند که توانسته است مبانی حقوق بشر را طرح‌ریزی کند (جابری، ۲۰۰۰).

به گفته جان لاک، شرط شناخت و درک جایگاه سلطه سیاسی، آزاد گذاشتن طبیعت انسان است؛ به این معنا که انسان بتواند بدون هیچ قید و شرطی رفتار کند و تصمیم بگیرد و اختیار مالکیت‌ها و دارایی‌های خود را در دست داشته باشد (لاک،

۱۹۹۷: ۳۰۷). جابری با استفاده از نظریه جان لاک به بی‌توجهی در سیاست‌های آموزش ملی به پیش‌نیازهای توسعه و حقوق بشر می‌پردازد. به اعتقاد او، بیکاری دانش‌آموختگان مغرب، ارتباطی با افزایش ظرفیت آنها ندارد، بلکه نتیجه بی‌اعتنائی به حقوق آنها در انتخاب آزادانه مسیر آموزشی خود به عنوان حقی اساسی است: اگر انسان مغربی بتواند خود را با توجه به نیازها و شرایط اقلیمی خویش مسیر آموزشی خود را تعیین کند، یقیناً در برنامه‌ریزی برای آینده شغلی نیز توانایی خواهد داشت (جابری، ۱۹۹۹: ۱).

جابری در باب حق آزادی و برابری آموزشی، به جایگاه فلسفه و تفکر انتقادی در متون آموزشی پرداخته و بر این نظر است یکی از عوامل مهم رشد ناامیدی و فساد در جامعه مغرب و چشم‌پوشی دانش‌آموزان و دانشجویان از حق آموزش، به حاشیه راندن فلسفه و در کل، بی‌اعتنائی به رویکرد تربیت تفکر انتقادی در متون آموزشی دبیرستان و دانشگاه مغرب است. به گفته جابری، این اتفاق نه تصمیمی آنی از سوی وزارت علوم، بلکه جریان‌ی بلند مدت بوده که با رشد مصرف‌گرایی و سرمایه‌داری به تدریج رخ داده است (جابری، ۱۹۹۹: ۱۲). نقد جابری در باب تاثیر مصرف‌گرایی و از خودبیگانگی عصر جدید بر تعقل و تفکر انتقادی و رسوخ ابزارهای تبلیغاتی جوامع مدرن به همه زوایای زندگی و تمامی توان‌های بالقوه انسانی، در نظریه‌های متفکران معاصر غربی همچون هابرماس، هانری لفور و رولان بارت نیز دیده می‌شود (لاجوردی، ۱۳۸۴: ۱۴۰-۱۲۳).

آسیب دوم بی‌توجهی به سیاست‌های آموزشی جدید مغرب در لزوم بازسازی هویت جدید ملی، فارغ از هویت‌های سنتی مبتنی بر قومیت‌گرایی یا هویت انسان مصرف‌گرا در دوره استعمار است. به گفته جابری: «نظام آموزش ملی نیازمند بازسازی هویت ملی است، هویتی که کم‌کم با تغییری کارکردی و نه جوهری، جای خود را به مقوله توسعه داده است. امروزه باید هویت را مبتنی بر کارکرد و عمل تعریف کرد و از حقوق اساسی که در رسانه‌های جهان نام برده می‌شود حق آموزش است و این یک موضوع جدید و امروزی است» (جابری، ۲۰۱۰: ۸).

آسیب سوم این است که سیاست‌های آموزش ملی مغرب عملگرایانه نیست. این نظام، همیشه خود را با کشورهای پیشرفته غربی مقایسه کرده است و اقتضائات و شرایط اقتصادی خود را در نظر نمی‌گیرد. به اعتقاد جابری، امکان مقایسه و تطبیق شرایط مغرب با نظام‌های تربیتی در کشورهای پیشرفته مانند فرانسه و آمریکا و دیگر کشورهای اروپایی وجود ندارد، زیرا نظام اقتصادی آنها بر اساس سرمایه‌داری و سلطه

استعماری بر دیگر کشورها تأمین می‌شود؛ در حالی که در کشور مغرب، بودجه تعیین شده وزیر اقتصاد و دارایی برای تعلیم و تربیت، با جمعیت دانش‌آموزان و دانشجویان و برآوردهای وزیر تعلیم و تربیت، سنخیت و سازگاری ندارد. می‌بایست سیاست‌های آموزشی را بر اساس شرایط اقتصادی و بودجه کشور تدوین کرد (جابری، ۱۹۹۹: ۱).
راه حل اساسی جابری برای حل همگانی‌سازی آموزش، بومی‌سازی آموزش است. منظور از بومی‌سازی همان ادغام و تطبیق سیاست‌های آموزشی در کالبد جامعه برای ایجاد تغییر و پویایی در ساختار اجتماعی کشور است. وقتی بتوان سیاست‌های آموزشی را مطابق نیازهای واقعی جامعه تعریف کرد، بودجه‌بندی و عملیاتی‌سازی آموزش نیز امکان‌پذیر خواهد بود (جابری، ۱۹۹۹: ۱).

بومی‌نشدن آموزش، یعنی پذیرفته‌نشدن دانش‌آموختگان در بازار کار و این همان واقعیتی است که امروز شاهد آن هستیم: صرف و اتلاف هزینه‌های هنگفت آموزشی در راهی که سرانجام تأثیر و کارآمدی ناچیزی دارد. امروزه جامعه مغربی با پدیده افزایش پزشکان متخصص رو به روست، در حالی که اکثر آنها با ادبیات و نیازهای جامعه بومی و محلی مغربی ناآشنا هستند. همچنین شمار مهندسان کشاورزی بیداد می‌کند، در حالی که امکان استخدام و استفاده از آنها با توجه به نیازها و ابزارآلات و شرایط اقلیمی مغرب وجود ندارد. متخصصان علوم پایه از فیزیک و شیمی نیز بیشتر در کشورهای غربی به تحقیق و پژوهش می‌پردازند و جایی در جامعه مغربی ندارند (همان‌جا).

۲. توحید و یکسان‌سازی آموزشی از منظر عابد الجابری

به نظر جابری، فرایند توحید منابع آموزشی به معنای یکسان‌سازی آنها و برای جبران چند دهه فرقه‌گرایی و تفکیک قومیتی آموزش است تا بتوان در برابر قومیت‌گرایی چند گانه اروپایی، اسلامی، بربری و یهودی، محتوای آموزشی واحد و هماهنگ داشت (جابری، ۲۰۱۰: ۸). تفکیک قومیتی منابع آموزشی تربیت ملی و تربیت دینی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (جابری، ۲۰۰۱: ۶).

البته پس از استقلال مغرب، در جهت سیاست‌های تحول آموزش ملی مغرب، یکسان‌سازی متون آموزشی در اولویت اول قرار گرفت و می‌توان گفت تنها مرحله از مراحل چهارگانه سیاست‌های آموزش ملی مغرب که کامل انجام گرفت، همین یکسان‌سازی متون آموزشی بود. البته به نظر جابری، نظام آموزشی مغرب در این مرحله

چه به لحاظ روش و چه محتوای آموزشی همچون دوران پیش از استعمار، به شکلی آمرانه، خشک و متصلب رفتار کرده و جایی برای نقد و امکان بازبینی و اصلاح نگذاشته است. قوانینی که در این زمینه چیده شده، بسیار پیچیده و مبهم است و جابری آن را پیچیده‌تر از قوانین راهنمایی و رانندگی توصیف کرده که در نهایت پس از گذشت نیم قرن از یکسان‌سازی متون آموزشی، نتیجه قابل قبولی از آن به دست نیامده است (جابری، ۲۰۰۱: ۶).

۳. تعریب (عربی‌سازی متون آموزشی) از منظر عابد الجابری

در باب تعریب، جابری نظریه آموزش حرفه‌ای و هدفمند را مطرح می‌کند. به نظر وی در رویکرد آموزش حرفه‌ای، زبان عربی ابزار رشد آگاهی است و این نه فقط در سطح مدارس و آموزشگاه‌ها، بلکه می‌بایست در سطح تمام طبقات جامعه شکل گیرد. اگر زبان را ابزار انتقال آگاهی بدانیم، آنگاه می‌توانیم تعریب را تحلیل کنیم (جابری، ۲۰۱۰م: ۸). جابری زبان عربی را جزو مقوله‌های مبنایی، ثابت و پیش‌فرض دانسته است که قابل بازگشت و بازنویسی نیست. به گفته او در هیچ جای دنیا کشوری را نمی‌بینید که زبان خود را به چالش بکشد (جابری، ۱۹۹۹: ۱).

بنابراین در نگاه جابری این زبان نیست که به آسیب‌شناسی نیاز دارد، بلکه عدم تطبیق و فقدان ارتباط میان زبان و علم است که امروزه در جامعه مغرب به آسیبی جدی تبدیل شده است. او برای درک این موضوع مثالی می‌زند: پزشک نه تنها باید با بیمار خود ارتباط برقرار کند، بلکه می‌بایست نسبت به محیط شهر یا روستای خود نیز آگاه باشد. او می‌بایست با زبانی با بیمار خود سخن بگوید که بیمار روش درمان خود را خوب دریابد. در حالی که پزشکان و دانشجویان پزشکی مغرب، برای انتقال مفاهیم پزشکی نمی‌توانند از طریق زبان عامه با ایشان ارتباط برقرار کنند؛ به طوری که حتی نسبت از اسامی اعضای بدن در ادبیات عامه بی‌اطلاع‌اند (جابری، ۲۰۱۰: ۸).

بر این اساس می‌بایست در سیاست‌های مربوط به عربی‌سازی محتوای آموزشی به این موضوع توجه کرد که این محیط است که زبان آموزش را تعیین می‌کند. انسان در برابر مفاهیمی چون جهانی شدن، مدرنیسم و عصری‌شدن با آغوش باز استقبال می‌کند؛ اما نمی‌تواند ملتی را که با زبانی غیر زبان او سخن می‌گوید، توسعه بخشد. این خیال که روزی مردم مغرب با زبان و لهجه فرانسوی یا انگلیسی سخن بگویند، خیالی باطل است (همانجا).

جابری در باب زبان ملی، رابطه زبان و هویت را مطرح می‌کند. به اعتقاد وی زبان همچون ظرفی است که در آن مفاهیمی همچون هویت و وحدت ملی وجود دارد و به واسطه این ظرف است که وحدت در احساس و فکر و ذهن و آرمان شکل می‌گیرد. جابری هویت را یک شیئی جامد و آماده نمی‌بیند، بلکه در نگاه او هویت دارای وجود و امکان صیوروت است که رشد می‌کند و با زبان غنی و ارزشمند می‌شود. بنابراین نگاه، هویت هر جامعه‌ای از زبان همان جامعه نشأت می‌گیرد. هویت اهالی مغرب از زبان عربی است و هویت فرانسوی‌ها از زبان فرانسوی و انگلیسی‌ها از زبان انگلیسی و آمریکایی‌ها از زبان انگلیسی آمریکایی است و همین‌گونه سایر ملل و اقوام (جابری، ۱۹۹۹: ۱).

جابری امپریالیسم زبانی را می‌پذیرد و می‌گوید: آنچه استقلال تاریخ یک ملت را تهدید می‌کند، هژمونی اندیشه جهانی است. به بیان دیگر، جابری هیچ‌گونه ارتباط علت و معلولی بین جهانی شدن و توسعه و پیشرفت قائل نیست: جهانی شدن امروزه به خودبیگانگی در عرصه‌های مختلف اقتصادی و فرهنگی و هنری انجامیده است و در نهایت کارکردی نابودگر دارد. نفوذ فرهنگی و نفوذ زبانی از مظاهر این خود بیگانگی است که نوعی ستیز با هویت ملی و مذهبی دارد (جابری، ۱۹۹۹: ۱۲).

جابری با آموزش زبان فرانسه در مدارس مقطع ابتدایی و راهنمایی سخت مخالف است و سیاست‌گذاران آن را به جهل مرکب متهم می‌کند. این اقدام هویت ملی و آینده شغلی دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد. به اعتقاد جابری، هدف از آموزش در مقاطع پایین، تربیت افرادی است که بتوانند در آینده در مهارت‌ها و حرفه‌های مختلف کار کنند و با مردم و نیازهای همین جامعه سر و کار داشته باشند (همانجا).

البته سخت‌گیری جابری در تأکید بر آموزش زبان عربی در مقاطع پایین، به معنای نفی آموزش زبان‌های خارجی در سطوح عالی و تخصصی و نشر کتب علمی به زبان‌های دیگر نیست. به نظر او، می‌باید زبان عربی را در تمام سطوح علمی در کنار دیگر زبان‌ها حفظ کرد و این خود، خط و ربط دانش‌آموختگان با محیط بیرون از دانشگاه یا همان محیط کسب و کار را معین می‌کند (جابری، ۲۰۱۰: ۸).

اما درباره آموزش زبان عربی به عنوان زبان علم دانشگاهیان و امکان یا امتناع تعریف متون دانشگاهی با وجود عدم توانایی استادان و دیگر مراجع، موضع جابری حد میانه است؛ یعنی نه به زبان انگلیسی یا فرانسوی به عنوان زبان آموزشی مدارس و زبان علم دانشگاه‌ها اکتفا می‌کند و نه می‌خواهد هرگونه نماد و نشانه زبان بیگانه یا همان زبان

دوم را از ساختار آموزشی جامعه خود کنار بزند. موضع جابری شباهت بسیاری به نظریه زبانی پنی کوک^۱ و کاناگراجا^۲ دارد. پنی کوک با پذیرش ماهیت سیاسی، ایدئولوژیک و سلطه‌طلب زبان دوم به ویژه زبان انگلیسی، کنار گذاشتن کامل این زبان را برای کشورهای غیر انگلیسی‌زبان رد و توصیه می‌کند برنامه‌های آموزشی کشورهای غیرانگلیسی زبان باید به گونه‌ای باشد که پیش از ارائه متون آموزش به زبان انگلیسی، جنبه‌های فرهنگی و سیاسی جامعه در نظر گرفته شود و حاصل در اختیار زبان‌آموز قرار گیرد (پنی کوک، ۲۰۰۴: ۸۰۸-۷۸۴).

به نظر عابد الجابری، گزینش زبان بومی به عنوان زبان علم مشکل اساسی است و نه تنها مشکل مغرب، بلکه مشکل تمام کشورهای است که زبانی غیر از زبان انگلیسی دارند و حتی کشور فرانسه نیز تاکنون نتوانسته است بومی‌سازی متون علمی را در مقطع آموزش عالی خود مدیریت کند. در مغرب چاره‌ای نیست جز آنکه به فکر راهی برای ارائه نسخه‌ای ترکیبی از زبان فرانسه و انگلیسی و عربی در این مقطع تحصیلی باشیم (جابری، ۱۹۹۹: ۱).

البته منظور جابری از ترکیب سه زبان، صرفاً حضور شکلی زبان‌ها نیست، بلکه تعیین دقیق سرفصل‌هایی است که امکان تدریس آنها به زبان عربی وجود دارد. به طور مثال، تدریس برخی سرفصل‌های آموزشی مانند تاریخ طب و طب اجتماعی و برخی قسمت‌های تشریح در دانشکده‌های پزشکی و تاریخ علوم و برخی از طبیعیات قدیم در دانشکده‌های علوم و تدریس تمام دروس عمومی و غیره می‌تواند به زبان عربی و برخی به زبان فرانسه باشد و دیگر سرفصل‌های جدید که آمیخته با فناوری‌ها و دستاوردهای علمی دنیای جدید است به زبان انگلیسی تدریس شود (همانجا).

جابری برای اثبات توانایی زبان عربی برای تدریس در دانشگاه‌ها به ابن رشد، یکی از مراجع اصلی فلسفه و دانش اروپاییان تاکنون، اشاره کرده است: ابن رشد هیچ زبانی جز عربی نمی‌دانست و اینکه زبان عربی مانند زبان انگلیسی امروز، برای قرن‌ها به عنوان زبان علم و فلسفه در جهان به شمار می‌آمد. بنابراین افت علمی کشورهای عرب‌زبان دلیل بر ناتوانی علمی زبان عربی نیست (همانجا).

1. Alastair Pennycook
2. Canagarajah, A. Suresh.

۴. مغربی‌سازی آموزش از منظر عابد الجابری

در موضوع مغربی‌سازی، جابری نظریه پداگوژی اجتماعی امیل دورکیم را مطرح می‌کند. جابری در پاسخ به این سوال که آیا در شرایط کنونی مغرب، این جامعه است که می‌باید خود را با آموزش هماهنگ کند یا آموزش است که لازم است با شرایط اجتماعی تطبیق یابد؟ او بر این باور است که آموزش جزئی از محیط است. به توصیف او، محیط مغربی دارای مسجد و روابط اجتماعی قومی، قبیله‌ای و خرده فرهنگ‌های سنتی است و نتیجه می‌گیرد که علم در چنین جامعه‌ای می‌بایست به تربیت موذن، امام جماعت، قاضی منجر شود تا کارآمد باشد (جابری، ۲۰۱۰: ۸). از اینجاست که جابری بر لزوم آموزش‌های مهارتی و حرفه‌ای منطبق با نیازهای جامعه تأکید می‌کند (جابری، ۱۹۹۹: ۱)؛ چنانکه دورکیم بحث لزوم آموزش و یادگیری راه و رسم زندگی اجتماعی را برای انسان به عنوان موجودی اجتماعی مطرح کرده است (علاقه‌بند، ۱۳۸۰: ۱۶۵).

رابطه دیالکتیکی که جابری میان جامعه و آموزش، برقرار می‌کند، شباهت بسیاری با نظریه همبستگی ارگانیکی دورکیم دارد که آموزش را در ارتباط با همبستگی‌های بسیار پیچیده از روابط قراردادی عقلی و قانونی هر جامعه‌ای به صورت جداگانه مورد مطالعه قرار می‌دهد. به نظر دورکیم، در هر یک از جوامع، اصول تعلیم و تربیت، شیوه‌های ارائه و راه‌های اکتساب آن به اشکال متفاوتی اعمال می‌شوند (گیدنز، ۱۳۶۳: ۲۳).

جابری نیز بر همین اساس، معضل بیکاری و مفاسد آموزش عالی مغرب از لابی‌گری‌های مالی دانشگاه‌ها، سرقت علمی، مشکلات مالی استادان و دانشجویان و خواری جایگاه‌های علمی (جابری، ۱۹۹۹: ۱۲) را به سبب ناهماهنگی نظام آموزشی با جامعه و محیط مغربی می‌داند: سال‌ها پس از استقلال مغرب، نظریه آموزشی دولت‌های صنعتی یعنی همان «آفرینش صاحبان مشاغل» به عنوان سرلوحه سیاست‌های آموزشی مغرب دانسته می‌شود و تنها در پی مغربی کردن آموزش بودند، بدون آنکه توجه داشته باشند مشکل اساسی مغرب ماهیت آموزش نیست، بلکه محیط و جامعه مغربی است که ناسازگار است و می‌بایست به یاری ابزار آموزش ارتقا یابد، زیرا اگر مشکل از آموزش بود، این میزان چشمگیر دانش‌آموختگان توانمند علمی در رشته‌های مختلف علوم جدید و پزشکی و ارتباطات و خدمات اجتماعی و غیره وجود نداشت (جابری، ۲۰۱۰: ۸).

به نظر امیل دورکیم، ایجاد نظام‌های آموزشی جدید و گسترده‌ی ارتباطات پیچیده انسانی و تخصصی شدن کارکردهای نهادها و سازمان‌های اجتماعی به ناکارآمدی

نهادهای کوچکی نظیر دین و سنت در آموزش و پرورش منجر شده است (دورکیم، 1956). در جامعه مغربی، خانواده، دین، سنت و مشاغل یدی و سنتی کارکرد آموزشی بیشتری نسبت به نظام آموزش رسمی دارند. در چنین شرایطی، طرح‌های ایدئولوژیک و ملی برای آموزش بیجاست و راه حل خروج از بحران عقب‌ماندگی علمی مغرب، طرح آموزش کاربردی و حرفه‌ای است (جابری، 2010: 8). او پیش‌شرط چنین طرحی را ریشه‌کن کردن بیسوادی در جامعه مغرب به خصوص در روستاییان و بادیه‌نشینان می‌داند که تنها با همگانی‌کردن آموزش و اعطای تسهیلات و خدمات آموزشی امکان‌پذیر خواهد بود. این اقدام، به توسعه کشاورزی منجر خواهد شد و توسعه کشاورزی دروازه ورود مغرب به مدرنیته است (همانجا).

نتیجه

کشور مغرب در دوره پیش از استعمار گرفتار چارچوب‌های بسته آموزش دینی بود و واقعیت‌ها و نیازهای جامعه - به قول ابن خلدون: صناعات - مسئله آموزش نبود. در دوره استعمار، هدف اصلی از آموزش، ایجاد جامعه ای فرانسوی در مغرب بود و صرفاً تربیت طبقه اشراف‌زادگان و درباریان مورد نیاز استعمار را منظور داشت. در دوره استقلال نیز به این موضوع توجه نشد که استقلال جامعه در گروه استقلال اندیشه و استقلال نظام آموزشی است و خود بیگانگی فکری نتیجه سیاست‌های وابسته و وارداتی آموزش است. بنابراین، تامین نیازهای عینی جامعه، همواره معضل دانش‌آموختگان مغربی بوده است. نظام آموزش حرفه‌ای و مهارتی یا همان پداگوژی اجتماعی، نسخه بدیلی است که عابد الجابری در مقابل نسخه شکست خورده اجتماعی‌سازی یا همگانی‌سازی آموزش، پیشنهاد می‌کند. به بیانی دیگر، به نظر جابری، به جای مدرن‌سازی توده‌های اجتماعی می‌بایست، آموزش‌ها و مهارت‌ها را متناسب با اقتضات و شرایط بومی تعریف کرد.

منابع

- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد، المقدمة، تونس: الدار التونسية للنشر، 1984م.
 الأحمر، عبدالسلام، «حوار مع الدكتور الیزید الراضی الفقیه الشاعر حول واقع التعليم العتیق»،
 مجله تربیتنا، مغرب، شماره 5، ربیع الثانی، ص 39_43، 1426ق/ 2005م.
 اسکان، حسین، تاریخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسیط، چاپ اول، رباط: انتشارات المعهد
 الملكي للثقافة الأمازیغیة، 2004م.

- براده، رشید، «التعلیم العتیق والبنیة التقلیدیة فی المغرب»، *مجلة علوم التربية*، رباط: شماره 33، ماه مارس، ص 135، 2007م.
- بلکا، الیاس و حراز، محمد، *إشکالیة الهوية والتعدد اللغوی فی المغرب العربی*، ابوظبی: مرکز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتیجیة، 2014م.
- الحسناوی، المصطفی، «الاصلاح التربوی بالمغرب: من المقرر إلى المنهاج ماذا تغیر فی تدریس الاجتماعیات بالتعلیم الثانوی الإعدادی؟»، *مجلة علوم التربية*، مغرب، شماره 44، ص 78-82، جولای 2010م.
- عابد الجابری، محمد، *نحن و التراث*، چاپ ششم، بیروت: مرکز الثقافی العربی، 1993م.
- همو، «التعریب، وحدة الوزارة، بطالة الخریجین»، *مجلة فکر و نقد*، شماره 24، ص 1، 1999م.
- همو، «السیاسة التعلیمیة: التعلیم والهویة والمجتمع ... و نظام الأكادیمیات»، *مجلة فکر و نقد*، سال سوم، شماره 23، ص 12، 1999م.
- همو، «حالة الطبیعة والعدوان أساس حقوق الإنسان»، *مجلة فکر و نقد*، شماره 26، ص 14، 2000م.
- همو، «حقوق الإنسان وحقوق الحيوان فی نصوص تراثیة»، *مجلة فکر و نقد*، سال چهارم، شماره 39، ص 6، 2001م.
- همو، «افکار حول اصلاح التعلیم بالمغرب الراهن»، *روزنامه المساء*، چاپ مغرب، شماره 1054، چهارشنبه، ص 8، فوریه 2010م.
- همو، *التعلیم فی المغرب العربی*، دارالنشر المغربیة، چاپ اول، مغرب: دارالبیضاء، 1989م.
- عابد الجابری، محمد و حنفی، حسن، *حوار المشرق و المغرب*، المؤسسة العربیة للدراسات و النشر، 1990م.
- عادل عبدالعزیز، محمد، *التربیة الاسلامیة فی المغرب*، اصولها المشرقیة و تاثیراتها الأندلسیة، قاهره: هیئة المصریة الهامة للكتاب، 1987م.
- علاقه‌بند، علی، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ج بیست و نهم، تهران: روان، 1380ش.
- کنون، عبدالله، *التبوع المغربی فی الادب العربی*، چاپ سوم، بیروت: دارالكتاب اللبنانی، 1961م.
- گیدنز، آنتونی، ترجمه یوسف ابادری، تهران: خوارزمی، 1363ش.
- لاجوردی، هاله، «نظریه‌های زندگی روزمره»، *نامه علوم اجتماعی*، شماره 26، زمستان، ص 140-123، 1384ش.
- المرونی، المکی، *الإصلاح التعلیمی بالمغرب 1956-1994*، کازابلانکا: انتشارات دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه رباط، مجموعه منشورات فکری، شماره 17، 1966م.
- میلااره، گاستون، معنی و حدود علوم تربیتی، مترجم: علی محمد کاردان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، 1375ش.

الیحیای، یحیی، «مأساة التعليم بالمغرب»، مجله فرقان، شماره 61، ص 7، 1429 ق / 2008م.

Durkheim, Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris: PUF, 1983.

Durkheim, Emile, *Education and Sociology*, the free press, 1956.

Hardy, Georges, "Le Problème scolaire au Maroc", *Conférence faite au Cours de perfectionnement de Meknès*, Casablanca, 1922.

Locke, John, *An Essay Concerning Human Understanding*, Ed. Roger Woolhouse, New York: Penguin Group, 1997.

P. Marty, *Le Maroc de demain*, publication du Comité de l'Afrique Française. Société Générale d'Imprimerie et d'Éditions, Paris, petit in-8, 1925

Penycook, A., "Critical Applied Linguistics". In A. Davies, et al (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell, PP. 784- 808, 2004.