ISSN: 2090 – 0449 Online
UIF Universal Impact Factor, [0.1101].
AIF Arab Impact Factor for Arabic Scientific Journals, [0.88].

# أداة في خدمة الاستعمار

# التعليم في شمال المغرب (١٩١٢ – ١٩٥٦)

ترجمة وتعليق

**د. سلوى الزاهري**

أستاذة التعليم العالي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

طنجة – المملكة المغربية

Irene González González, "Un instrumento al servicio de la colonización: La enseñanza en el Norte de Marruecos (1912-1956)", en X Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Nuevos horizontes del pasado: culturas políticas, identidades y formas de representación. Santander, 2010.

تاريخ استلام المقال: ٢٤ فبراير ٢٠١٥
تاريخ قبـول النشـر: ١٧ يونيو ٢٠١٥

**كلمات مفتاحية:**
المدرسة الاستعمارية، المدرسة الإسبانية، المدارس القرآنية، المدارس المغربية، المجتمع المغربي

**الاستشهاد المرجعي بالمقال:**
أداة في خدمة الاستعمار: التعليم في شمال المغرب (١٩١٢ - ١٩٥٦)/ ترجمة: سلوى الزاهري.- دورية كان التاريخية.- السنة العاشرة - العدد السادس والثلاثين؛ يونيو ٢٠١٧. ص١٤٢ – ١٥٠.

**معرِّف الوثيقة الرقمي:** DOI 10.12816/0041872

**حقوق الملكية الفكرية والترجمة والنشر:**
- حقوق الملكية الفكرية محفوظة.
- حقوق الترجمة العربية محفوظة © للدكتورة سلوى الزاهري.
- النقل والاستشهاد وفق الأصول العلمية والقانونية المتعارف عليها.
- غير مسموح بإعادة نشر كامل نص الترجمة العربية إلا بموافقة المترجم.
- المترجم والدورية غير مسئولان عن الآراء الواردة في النص الأصلي.

## ملخص

أقامت الإدارة الإسبانية بعد فرض الحماية على المغرب سنة ١٩١٢، نظامًا تعليميًا متعددًا موجهًا لأبناء العائلات الإسبانية التي بدأت تستقر بمنطقة الحماية، وكذلك إلى الساكنة المغربية المسلمة واليهودية. واعتبرت السلطات الاستعمارية مسألة تعليم المغاربة وسيلة لممارسة المراقبة السياسية والاجتماعية عليهم وعلى مجالهم. وتوطد دور المدرسة باعتبارها أداة استعمارية ابتداء من سنوات الاضطرابات السياسية العسكرية (١٩١٢-١٩٢٧)، بواسطة النموذج الإسباني -العربي الذي كان ينسج على منوال المبادرة الفرنسية المطبقة في الجزائر (منتصف القرن التاسع عشر). وقد حولت حكومة الجنرال فرانكو النظام التربوي الإسباني-العربي إلى نموذج تعليمي مغربي من خلال صيرورة مغربة التعليم، والمواد، واللغة، والمدرسين.

## مُقَدِّمَةٌ

أدى قيام نظام الحماية في المغرب سنة ١٩١٢ إلى تقسيم الإمبراطورية الشريفة إلى ثلاثة مناطق مختلفة، ولو أنها ظلت نظريا تحت سيادة السلطان المغربي. فقد مارست فرنسا سلطتها على وسط البلاد وجنوبها، بينما ظل شمال البلاد تحت السيطرة الإسبانية، باستثناء مدينة طنجة التي خضعت لنظام دولي، ووُضعت تحت مراقبة أربعة قوى هي: فرنسا والمملكة المتحدة، وإسبانيا وإيطاليا. ومارست إسبانيا خلال السنوات الأولى للحماية الإسبانية مراقبة سياسية وعسكرية جزئية على المجال الذي كانت تديره، مقتصرة على المراكز الحضرية (تطوان، القصر الكبير، العرائش، أصيلة، الواقعة في المنطقة الغربية؛ أو زغوان وزايو بأقصى الشرق) بسبب المقاومة العسكرية بقيادة أحمد الريسوني ومحمد بن عبد الكريم الخطابي، وموقف بعض شرائح الساكنة المغربية من فرض الحماية. وأسفر هذا الوضع عن اختلال كبير في نظام الحماية، بلغت آثاره حتى إلى إسبانيا. وقد انتهت فترة القلاقل السياسية والعسكرية سنة ١٩٢٧ مع استسلام محمد بن عبد الكريم الخطابي[1]، سنتين بعد وفاة الريسوني عام ١٩٢٥.

في هذا الإطار، لعبت السياسة التعليمية التي طوّرتها إسبانيا في المغرب دورًا محوريًا. فقد كان للسلطات الاستعمارية تصورًا للتعليم بكونه أداة لممارسة الرقابة السياسية والاجتماعية على السكان ومجالهم. وتوطّد دور المدرسة باعتبارها أداة استعمارية ابتداء من سنوات القلاقل السياسية-العسكرية، وحسب المبادئ التي أعلنها مؤتمر الجزيرة الخضراء.[٢] وشرعت إسبانيا ابتداء من هذه اللحظة، في إنشاء نموذجها التعليمي الاستعماري الخاص القائم على ثلاثة نماذج مدرسية: المدرسة الإسبانية، والمدرسة الإسبانية -العربية، والمدرسة الإسبانية-العِبْرية. وكانت كل واحدة منها تستهدف مجموعة بشرية محدّدة، وهو ما سمح لإسبانيا بأن تمارس مراقبة سياسية وإيديولوجية متزايدة على الساكنة.[٣]

سيركز المقال على تحليل النسق التعليمي الإسباني-العربي باعتباره أداة ثلاثية الأبعاد للمراقبة:

- مراقبة الساكنة، لأنه من خلال الطلبة كان بوسع إسبانيا أن تحصل على معلومات بخصوص ما يجري وما يُقال داخل الأسر المغربية.

- مراقبة المجال بفعل موقع هذه المدارس في المراكز الحضرية الأكثر أهمية، وفي النقط الاستراتيجية، وفي ملتقيات الطرق، أو في الأسواق.

- يتعلق الأمر كذلك بأداة لتكوين نُخبة مساندة لإسبانيا مرشحة للانخراط في النسق الإداري الإسباني. فالأهمية التي أولتها إسبانيا لهذا النموذج التعليمي نجده كذلك في مصطلحات هذه الفترة، فقد تغيرت تسميته مرات عدة طيلة عهد الحماية (المدارس القنصلية، مدارس الأهالي، المدارس المتقدمة، المدارس الإسبانية العربية، المدارس المغربية، المدارس المغربية الإسلامية). بيد أن ماهية هذه المدارس وأهدافها ظلت ثابتة. يتعلق الأمر بتعليم يتّبع خطى النموذج التعليمي الإسباني الذي كان يتكفل به أستاذ إسباني، بينما كان أستاذ مغربي مسؤولا عن تدريس القرآن واللغة العربية. وسار النموذج الإسباني-العربي على خطى المبادرة الفرنسية التي كانت بدورها منذ منتصف القرن التاسع عشر قد غرست في مستعمرتها الجزائرية النموذج التعليمي الفرنسي-العربي، وقد نقلته إلى المغرب في بداية القرن العشرين.[٤]

## تعايش نماذج تعليمية: المدرسة الاستعمارية، المدرسة الوطنية، والمدرسة التقليدية

شجعت السياسة التعليمية التي طورتها إسبانيا في شمال المغرب، تعايش مختلف الأنماط المدرسية، وكل واحد منها كان يستهدف قسما من الساكنة حسب معتقدها الديني (مسلمة، يهودية أو مسيحية) أو طبقتها الاجتماعية. لقد كان لمختلف المدارس التي وجدت على عهد الحماية غايات إيديولوجية محددة، ويمكننا أن نميز بين ثلاثة أنماط:

- المدرسة الاستعمارية
- والمدرسة الوطنية
- والمدرسة التقليدية.

وقد شجعت الإدارة الإسبانية -التي كانت واعية بأهمية الدور الاجتماعي الحاسم الذي يمكن أن يلعبه التعليم-تعليمًا من نمط استعماري كانت للغة والثقافة الإسبانيتين مكانة محورية فيه. كانت المدرسة الاستعمارية مخصصة لتعليم الإسبانيين ولتكوين ساكنة مغربية مقرّبة من النظام الإسباني، ومرشحة لشغل المناصب الوسيطة داخل الإدارة، من قبيل المترجمين والكتاب. وضم النموذج الاستعماري مختلف المراكز التعليمية: المركز الخاص للتعليم الإسباني، التعليم العام، المدارس الإسبانية-العربية، والمدارس الإسبانية-العبرية. يتعلق الأمر بترسيمة مشابهة لغيرها عند الدول الاستعمارية، مثل فرنسا، التي كانت تتوفر بالمغرب على مدارس ممولة من طرف الرابطة الفرنسية[٥]، والمدارس الفرنسية-العربية، ومراكز الرابطة الإسرائيلية العالمية.[٦]

اضطلعت الأنظمة الدينية، مثل الآباء الفرانسيسكان، وأتباع مارية[٧] بالتعليم الإسباني الخاص، وكانت هذه المدارس تقع في المراكز الحضرية الأكثر أهمية بمنطقة الحماية، مثل: تطوان والعرائش والقصر الكبير. وكانت البرامج المقدمة من طرف الفرنسسكان تتبع البرامج الموجودة في مدارس شبه الجزيرة الإيبيرية، ولو أن تدريس اللغة العربية كان يشكل جزء من مواد البرنامج، وهذه كانت خاصية مدارسهم بشمال المغرب، وبما أن الأمر يتعلق بمدارس خاصة، فإنها لم تكن تخضع للحكومة، ولو أنها كانت تستفيد من إعانات الإقامة العامة.

كان التعليم العام الإسباني موجها إلى الإسبانيين، وإلى المغاربة في بعض الأحيان. وكان يمكن أن يكون للمدارس عدة مستويات (أستاذ لكل مستوى)، وكان يتم ربطها بمراكز سكنية ذات الأهمية المتوسطة أو الكبيرة. ويحصل في بعض الأحيان أن تكون هذه المدارس ذات قسم وحيد: أستاذ واحد وقسم واحد لأطفال من أعمار مختلفة، وقد تكون في بعض الأحيان مختلطة، وتجمع تلاميذ إسبان ومغاربة. في البداية أنشأت المدارس ذات القسم الواحد، وتحولت بعد ذلك إلى مدارس بمستويات عدة، حسب ازدياد حجم الجالية الإسبانية في مختلف المناطق. ونعثر على نفس النموذج في شبه الجزيرة الإيبيرية[٨]. وتوقف اشتغال هذه المراكز على الاستقرار السياسي والعسكري بالمنطقة. وتجسد المدارس الإسبانية الواقعة في النطاق الجغرافي لأنوال، والتي ظلت مغلقة طيلة سنوات الاضطراب العسكري بالمنطقة (١٩٢٤-١٩٢٧)، خير مثال على ذلك.

استهدف التعليم الإسباني المغربي السكان المغاربة، واستعملته الإدارة الإسبانية أداة لمراقبة الساكنة. كانت المدارس الإسبانية -العربية تقع في المجالات الحضرية وفي الأماكن التي تعتبرها إسبانيا ذات أهمية جغرافية كبيرة (الأسواق، ملتقى الطرق...). فإلى جانب مكتب التدخل (Oficinas de intervención) كان هناك عيادة طبية والمدرسة الإسبانية- العربية التي يدرس بها أبناء المغاربة الذين يشتغلون مع المراقب الإسباني (Interventor)،

أبناء "أصدقاء الموروس" والنخبة المحلية. وكانت إسبانيا تقدم منحا لبعض الطلبة لمتابعة دراستهم الثانوية بتطوان، وسبتة ومليلية. وكانت المراكز الإسبانية-المغربية تشبه المراكز الإسبانية-العبرية. وكانت هذه الأخيرة موجهة لأتباع الديانة اليهودية، وكانت مقتصرة على الوسط الحضري ولا تتعدى مدن تطوان والعرائش وأصيلة. وفي سنة ١٩٣٥ تم دمج المدارس الإسبانية-العبرية في المدارس الإسبانية، وأصبحت فروعًا عبرية داخل المجموعات المدرسية.

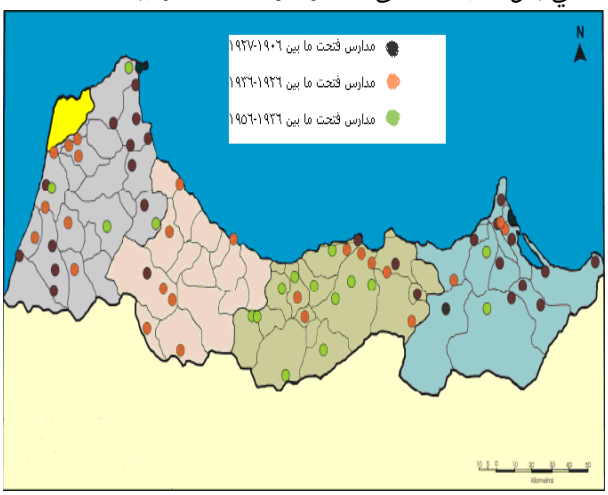
النموذج المدرسي الثاني الذي نجده على عهد الحماية هي **المدارس الوطنية**. فقد طالبت الحركة الوطنية في المرحلة الأولى بإدخال إصلاحات سياسية واجتماعية في إطار الحماية. وأنشأ عبد السلام بنونة ومحمد داود سنة ١٩٢٥ أول مدرسة وطنية بتطوان، وهي المدرسة الأهلية، التي استعادت البرامج الدراسية الأوربية، حيث يحتل تعليم التاريخ المغرب وجغرافيته وأدبه مركزًا مرموقًا. كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية في هذه المدارس، عكس مدارس النموذج الاستعماري حيث كانت الإسبانية هي اللغة الناقلة. وكان أطفال الطبقة المتوسطة المرتبطة بالحركة الوطنية يتابعون دراستهم بهذه المدارس. واستفاد التلاميذ من منحة الإقامة العامة ابتداءً من سنة ١٩٣٧[٩] وسمحت لهم تلك المنحة بمتابعة دراستهم المتوسطة والعليا بإسبانيا، وبمصر، وبنابلس. وكانت موارد المدرسة الأساسية هي واجبات التسجيل التي يتعين على التلميذ أدائها، وكذا هبات الوطنيين، وموارد أخرى ثانوية تمنحها الإقامة العامة.

النموذج الثالث كان يضم تعليما من نمط تقليدي يعطى **بالمدارس القرآنية**، والمدارس التلمودية المرتبطة باليهود المغاربة وبالبيعات. وظل هذا التعليم على حاله لقرون، وكان يرتكز على التكوين الديني عبر دراسة القرآن أو التلمود، ودراسة اللغة العربية والعبرية على التوالي. كان التعليم القرآني يخضع لوزارة الأحباس، بينما كان الرّبي الأعظم يتولى أمر التعليم العِبري.

## المدرسة الإسبانية -العربية وسيلة لمراقبة المجال

لقد كانت المنطقة التي بسطت إسبانيا حمايتها عليها مجزئة إلى مراكز سكنية صغيرة. وكانت القبيلة هي نمط التنظيم الاجتماعي المهيمن خارج المراكز الحضرية الكبرى. وكانت القبيلة تنتظم حول مراكز سكنية صغيرة، وكانت الساكنة مشتتة حولها، في بيوت تقيم بها العائلة الموسعة. وكانت النتيجة المباشرة لهذ المعطى هو صعوبة مراقبة المجال. ولمواجهة هذا المعطى بدأت السلطات الإسبانية في تطوير سياسة هيكلة المجال[١٠] عن طريق إنشاء مراكز سكنية جديدة هدفها النهائي هو مراقبة المنطقة عسكريا. إن إنشاء مدينة الحسيمة هو مثال على ذلك. فقد كان الهدف من إنشائها هو هيكلة مجال الريف الأوسط. وارتبطت عملية هيكلة المجال منذ بدايتها بسياسة إنشاء المدارس. واعتبرت المدرسة أداة تكميلية تسمح بتقوية الرقابة السياسية والعسكرية. وبهذه الطريقة كانت إسبانيا تتبع أهدفا ثلاثة: هيكلة المجال، والتصدي للمقاومات والتخوفات من التسرب الاستعماري، وتكوين ساكنة تحت تأثير أيديولوجيتها الاستعمارية.

كانت الفكرة الاستعمارية الإسبانية تولي كذلك قيمة خاصة للمدارس التي كان ينبغي أن تساهم في توطيد الوجود الإسباني بالمنطقة مثلها في ذلك مثل المساجد[١١] وخلق فرص الشغل[١٢] وإنشاء البنيات التحتية من طرق وسكك حديدية.[١٣] وكان ينظر إلى التعليم كأداة حاسمة: "ليس ثمة شك في أن انتشار التعليم ينبغي أن يكون القاعدة الأساس في توطيد الحماية، وينبغي أن نعتني بكل ما يساعد على انتشاره مهما كانت الترتيبات".[١٤]




**خريطة مراحل إنشاء المدارس الإسبانية – العربية في منطقة الحماية الإسبانية**

يمكننا تمييز أربعة مراحل كرونولوجية مختلفة في صيرورة إنشاء المدارس الإسبانية-العربية بعد بداية الحماية:

- **المرحلة الأولى** تنحصر ما بين (١٩١٢) و(١٩١٦)، وخلالها تركز إنشاء المدارس في الوسط الحضري الذي كانت إسبانيا قد أنشأت به مندوبيات قنصلية، ومراكز تجارية ومعدنية، وثكنات عسكرية قبل فرض الحماية. ففي الجهة الشرقية من منطقة الحماية، نجد أن أولى المراكز المدرسية قد أنشأت حول المدن التي أقامتها إسبانيا والمرتبطة بالنشاط المنجمي وبإنشاء الثكنات العسكرية، مثل الناضور[١٥] وزغوان وجبل العروي، حيث توجد بنية سككية جيدة تملكها شركات استغلال المعادن بالريف[١٦] والتي فوتت خطوطها إلى الدولة طبقا للاتفاق التي ينظم استخدامها. ولم تتمتع المنطقة الوسطى من الريف، منطقة المقاومة ضد التغلغل الاستعماري، والمكونة من تضاريس صعبة، بأي رابط سككي مع باقي المجال. وقد عرقل هذان العاملان إنشاء المدارس إلى حدود "تهدئة" المنطقة سنة ١٩٢٧.[١٧]

**المرحلة الثانية** محصورة بين سنة ١٩١٦، تاريخ إنشاء أول مؤسسة تعليمية على عهد الحماية، وسنة ١٩٢٧، السنة التي نجح فيها الجيش الإسباني في بسط رقابته العسكرية على المنطقة التي يسيطر عليها. وقد تسارعت وتيرة فتح المدارس الجديدة في منطقة الحماية خلال هذه المرحلة. وظلت منطقتا جبالة

وكرّت تحتويان على أكبر عدد من المراكز التعليمية، ومع ذلك بدأت هذه المراكز تقام في المناطق البعيدة عن المراكز الحضرية. وخلال هذه المرحلة الثانية، ولأول مرة في تاريخ الحماية الإسبانية، ستفتح مدارس في مناطق غمارة والريف، ولو أن هذه المدارس كانت تقع في مناطق القبائل الحدودية مع جبالة وكرت. وبذلك أصبحت المراقبة المتدرجة للمناطق الصراعية واضحة. وفي المنطقة الواقعة أقصى غرب منطقة الحماية، حيث كان أحمد الريسوني يقود المقاومة ضد الاستعمار، نجد أنه بموازاة تقليص منطقة نفوذه، يرتفع عدد المراكز المدرسية في المناطق التي تعتبر استراتيجية للإبقاء على مراقبة المنطقة التي تم احتلالها. "ينبغي حمل المدرسة إلى داخل القبائل، وحتى داخل الساكنة المتأسبنة الأكثر بعدا، ومعها اللغة القشتالية والتدريب على الممارسات الأساسية للحياة المتحضرة".[١٨] وتعتبر المدرسة التي فتحت بشفشاون نموذجا لذلك. فمراقبتها كانت حيوية جدا نظرا لأهميتها المزدوجة: استراتيجيًا، لأن الأمر يتعلق بباب الدخول إلى الريف، وهو ما يمنحها قيمة سياسية (في سنة ١٩١٤ تم الإعلان عن الرسيوني سلطانا لجبل شفشاون من قبل أتباعه). ودينيًا، لأن الأمر يتعلق بإحدى المدن المقدسة في الإسلام، وكان يُمنع دخولها على غير المسلمين إلى حدود سنة ١٩٢٢.

لقد كان سوق أربعاء بني حسان إحدى المفاتح الاستراتيجية بالنسبة للإسبان. فقد كانت بسبب موقعها الطبيعي مدخلا لسلسلة الريف، وكانت مرتبطة بتطوان والشاون والريف بواسطة خط طرقي. وبها كان يقام أحد الأسواق الهامة بالمنطقة. ولم يكن للسوق دور اقتصادي فحسب، وإنما كان كذلك مكان اجتماع وتلاقي وتبادل الأخبار، ومجالا مناسبا لحل الصراعات واتخاذ القرارات، وهو ما يضفي عليه أهمية كبرى لتقوية مراقبة الساكنة والمجال. ومثال آخر تجسده ثلاثاء ريسانة. فهي تقع بقبيلة الخلوط في الجزء الجنوبي الغربي لمنطقة الحماية الإسبانية، وسط سهل نهر لوكوس، في منطقة وافرة الإنتاج الزراعي حيث استقرت الشركات الفلاحية وشركات الصيد الإسبانيتين. وتتميز كذلك بكونها منطقة كبيرة الإنتاج التجاري حيث يقام سوق أسبوعي هو ثلاثاء ريسانة. وكان يخترقها الخط السككي الذي يربط طنجة وفاس بالدار البيضاء، ومدن أصيلا والقصر الكبير بالمنطقة الدولية وبالمدن الكبرى للحماية الفرنسية. وبضواحي ثلاثاء ريسانة أقيمت قاعدة عسكرية تذكر بالوجود العسكري الإسباني.

في المنطقة الشرقية، تركز إنشاء الوحدات المدرسية في نطاق مدينة مليلية، في مناطق زايو، ورأس الماء، ومناجم ويكسان، وفرخانة وزغانغان أو بودينار، حيث لعبت المناجم المعدنية والأنشطة التجارية والجيش دورًا في تلك الوحدات. فقد أقيمت في قبيلة بودينار، الواقعة في وسط سلسلة جبال الريف، ثكنة عسكرية مهمتها القضاء على بؤر المقاومة التي يؤججها أتباع ابن عبد الكريم الخطابي. وكانت المدرسة تستقبل التلاميذ الإسبان والمغاربة على حد السواء. وفي بداية الأمر تكفل الأساتذة وضباط الجيش والرهبان العسكريون بالتدريس في هذه المراكز. وارتكز التعليم بصفة خاصة في تلقين القراءة والكتابة، ومبادئ الحساب، وكذا مفاهيم أساسية في تاريخ وجغرافية إسبانيا. وتوقف التعليم الذي يعطى في هذه المدارس حيث يختلط التلاميذ الإسبان والمغاربة، على مستوى معارف واهتمام الأستاذ. فقد كان الأساتذة يفتقرون إلى وسائل الدعم كلية تقريبًا، وكانت الدروس تعطى غالبًا في أقسام بصفة غير مبرمجة، وحتى في الهواء الطلق، بواسطة صبورات صغيرة.

لقد انتهت عملية السيطرة على المجال سنة ١٩٢٧. وفتح الاستقرار السياسي والعسكري الباب أمام **المرحلة الثالثة**، مع إنشاء مدارس جديدة في المناطق التي لم تطأها لحد الآن أقدام المدرسين. وقد تركز أكبر عدد من المراكز المفتوحة في مناطق الريف وفي منطقة غمارة. وغطت المراكز المدرسية في هذه المرحلة مجموع منطقة الحماية. ففي منطقة جبالة وكرت، ظلت وتيرة فتح المجالات الدراسية مرتفعة، وخاصة في المنطقة الأولى. وأصبحت جبالة سنة ١٩٣٦ المنطقة التي تضم أكبر عدد من المدارس ذات المنشأ الاستعماري. إلا أن التطور الأكبر هو الذي عرفته القبائل المتاخمة لمدينة طنجة الدولية. إن وجود مراكز حدودية، والقرب من الخطوط السككية، والحاميات العسكرية، فضلا عن مناطق الأنشطة التجارية، يبرر فتح المراكز الدراسية الجديدة.

لقد تم تدشين مدرسة تارجيست بمنطقة الريف سنة ١٩٣٠. وتعود أهميتها إلى موقعها الجغرافي، فبموقعها في وسط سلسلة جبال الريف، كانت عبارة عن نواة استراتيجية، لأنها كانت عصب المواصلات بين الحسيمة وتطوان، عن طريق تخترق السلسلة الجبلية وتسمح بمراقبة الهجمات المحتملة واستباق حدوثها. وفي نفس السياق كذلك يمكننا أن نذكر إنشاء مدارس وادي لاو، الواقع في مصب الوادي الذي يحمل نفس الاسم، حيث أقيمت إحدى أكبر المحطات الهدرو كهربائية على عهد الحماية، المكلفة بتزويد تطوان بالكهرباء. وفي منطقة كرت، كان القرب من مليلية والنشاط المنجمي والعسكري عناصر بنيوية بالنسبة لإنشاء مدارس جديدة، ولو أن عدد المراكز الجديدة خلال هذه المرحلة كان أقل نسبيا من المدارس التي تم إنشاؤها خلال المرحلة السابقة (١٩١٦-١٩٢٧).

يتميز إنشاء المدارس بهذه المناطق بسيادة طابعها القروي، بسبب غياب مراكز حضرية هامة وتشتت السكان الجغرافي. إن ضعف أعداد الإسبانيين المقيمين في هتين المنطقتين بسبب عدم الاستقرار العسكري حتى سنة ١٩٢٧ يوضح لنا كيف أن المتمدرسين كانوا مغاربة في غالبيتهم. فمكاتب التدخل، وموقع الأسواق وملتقيات الطرق كانت هي المناطق المفضلة لإنشاء المدارس. وكانت هذه الأخيرة تقع في بعض الأحيان على بُعد عدة كيلومترات من مكان إقامة تلامذتها. فإذا كانت أغلبية المدارس تقع سابقا في قلب نواة الساكنة، فإن مدارس مناطق غمارة والريف تتميز بموقعها بالقرب من مكاتب المراقبة ومن الأسواق،

وتدخل في دائرتها الجغرافية مجالات تأثير تتجاوز في بعض الأحيان عشرات الكيلومترات.

أما في منطقة جبالة، فتجدر الإشارة إلى منشآت أقيمت في مناطق مثل خميس الساحل والزّينات، اللتان تم تدشينهما سنة ١٩٣٠. كانت الأولى (أي خميس الساحل) تستجيب لحاجيات مرتبطة بطلب مزدوج: طلب ساكنة إسبانية عمالية أساسا، تشتغل في الشركات الإسبانية للاستغلال الفلاحي؛ وطلب ساكنة مغربية تشتغل مع الإسبانيين وتربطها بهم علاقات وطيدة. أما الثانية (أي الزينات) فكانت تخضع لمصالح مرتبطة بوضعيتها كنواة حدودية مع طنجة ونقطة عبور على الطريق الرابطة بين تطوان وطنجة؛ ولكنها كانت كذلك مسقط رأس الريسوني، ومكان يمكن أن تنبعث منه المقاومة من جديد.

وقد تركزت أكثر من (٥٠%) من المدارس التي أنشأت بمنطقة الريف في قبائل بني ورياغل وبقيوة. وكانت هاتان المنطقتان المجاورتان الواقعتان في قلب جبال الريف، بؤرة المقاومة التي تزعمها ابن عبد الكريم، وكانت لإسبانيا مصلحة خاصة في مراقبتهما، وقد بررت إنشاء المدارس بهما بالشكل التالي: "إن إحدى الواجبات التي تفرضها الحماية على الدولة الحامية، ولعلها الأكثر أهمية بعد واجب ضمان الأمن والسلم الداخلي للمحميين، هي بلا شك واجب التعليم (...) إنه إذا من المستعجل، أن نشرع حال استكمال المرحلة الحربية من عملنا بالمغرب، بالعمل الحقيقي للحماية، والذي يكمن في انكبابنا على المدارس بكل أريحية".[١٩]

تستحق مدرسة الحسيمة الذكر، لأن افتتاحها كان نتيجة لظروف استثنائية للريف. فهي تقع في قبيلة بني ورياغل، ويرجع أصلها إلى الإنزال الإسباني في خليج الحسيمة سنة ١٩٢٤، تاريخ بداية الحملات الإسبانية الأولى بالريف. ويسمح خليج الحسيمة للريف بالاتصال مع مدن سبتة ومليلية عبر الطريق البحري. ولذلك أصبحت المدينة ثغرًا استراتيجيًا لمراقبة سلسلة جبال الريف، ولمحاربة ابن عبد الكريم، ولتزويد المنطقة بالمؤن. وأتاح إنشاء الحسيمة -كان تدعى آنذاك مدينة سان خورخو- للقوات الإسبانية ولوجا سريعًا في المنطقة، واقتصادًا في الوقت والمال والمجهودات، وسهلت لها بالإضافة إلى ذلك، التزود بالمؤن.

إلى حدود سنة ١٩١٦، كانت الحكومة الإسبانية قد أنشأت مدارس في مختلف المناطق، وقد ارتفع عددها ما بين سنة ١٩١٦ وسنة ١٩٢٧ إلى ستة عشر مدرسة، بينما تضاعف هذا العدد خلال الفترة ١٩٢٧-١٩٣٦، وارتفع إلى ٣٦ منطقة جديدة. إن فتح المدارس هو ظاهرة مرتبطة بتطور المراقبة الإسبانية للمجال. وعلى الرغم من ارتفاع عدد المراكز الدراسية، فإنها ظلت غير كافية لتلبية طلبات التلاميذ المغاربة والإسبان على حد سواء. وفي سنة ١٩٣٦ كانت إسبانيا تتوفر على مدارس في ستين موضعا مختلفا على الأقل، ولكن لم تكن هذه الأخيرة تغطي مجموع المجال. يتعلق الأمر بتعليم نخبوي لا يلجه إلا عدد محدود من الأشخاص.

**المرحلة الرابعة** والأخيرة توافق الفترة الفرانكوية. وقد عرف عدد المدارس الإسبانية -العربية خلال هذه السنوات ارتفاعا قويا ولو أنها لم تغط جميع القبائل. في سنة الاستقلال كانت قبيلة بني وليشك أو قبيلة بني سدات-وكلاهما في منطقة الريف-وقبيلة بني رزين وبني سلمان في منطقة غمارة، وقبيلة بني ليث وودراس في منطقة جبالة، لا يتوفرون على مدارس، على عكس منطقة كرت التي كانت قبائلها تتوفر على مدرسة إسبانية -عربية واحدة على الأقل. إن أسباب هذه الوضعية ليست ديموغرافية ولا مرتبطة بالكثافة السكانية. فالإحصاء الذي أجرته المندوبية السامية سنة ١٩٤٠ يوضح أن الكثافة السكانية كانت منخفضة في منطقة غمارة (٢٩,٥٢ شخص في الكلمتر المربع) مقارنة بباقي المناطق: جبالة (٣٦,٢٤ شخص في الكلمتر المربع)، الريف (٤١ شخص في الكلمتر المربع) وكرت (٥٠,٢ شخص في الكلمتر المربع). فقبائل مثل بني زجل في منطقة غمارة التي كانت بها أحد الكثافات السكانية الأكثر انخفاضا (١٩,٥ شخص في الكلمتر المربع) كانت تتوفر على مركز مدرسي، ونفس الشيء نجده في مناطق أخرى مثل مطالسة وبني بويحيى في منطقة كرت، بمدارسها الإسبانية-العربية وبكثافة سكانية تتراوح ما بين ١٩,٢ و١٦,١ شخص في الكلمتر المربع. في حين لم تكن قبائل مثل بني بوغافر، في منطقة كرت التي كانت كثافتها السكانية من بين الأقوى على عهد الحماية (١٤٥,٦ شخص في الكلمتر المربع) تتوفر سوى على مدرسة إسبانية-عربية واحدة ووحيدة. ولم تكن قبائل أخرى مثل قبيلة بني وليشك في منطقة الريف بكثافة سكانية ٨٣,٧ شخص في الكلمتر المربع، تتوفر على هذا النوع من المدارس. إن توزيع المدارس الإسبانية-العربية قد خضع إلى محددات أخرى، وعلى رأسها: الأهمية السياسية والعسكرية التي تمثلها المنطقة، وتوفر أو غياب الموارد الطبيعية -السهول الخصبة، شساعة منطقة الرعي أو المناجم القابلة للاستغلال من قبل الشركات الاستعمارية-وبذلك تفسّر لنا الأهمية السياسية والاقتصادية كيف أن قبائل ريفية مثل قبيلة بني ورياغل، بكثافة سكانية ٥٨,٤ شخص في الكلمتر المربع، كانت تتوفر على خمس مدارس، أو قبيلة بقيوة بكثافة ٣٧,٩ شخص في الكلمتر المربع، كانت تتوفر على أربع مدارس.

إن تخوف الساكنة المغربية وريبتها من كل تعليم غير تقليدي طرح بعض المشاكل في وجه المدرسة الإسبانية -العربية. فكانت هناك ريبة من فقدان العناصر الهويّاتية الثقافية العربية الإسلامية، والخوف من أن يتم تعليم الشباب المغاربة وفق مذاهب الديانة الكاثوليكية، وهو ما كان سيبعدهم عن الإسلام ويحولهم إلى ديانة المستعمر الإسباني. وتتمثل إحدى الإجراءات التي اتخذتها الإدارة الإسبانية للتصدي لهذا التخوف وتشجيع الساكنة المسلمة على التقرب من هذه المراكز الاسبانية، في إدخال تعليم العربية، يتولاه أحد الأساتذة المغاربة، وتعليم القرآن يتولاه أحد الفقهاء.

إن الريبة تجاه المدارس الإسبانية-العربية القروية كان في بعض الأحيان بسبب موقعها الجغرافي، الذي كان مرتبطا بمراكز السلطة ومراقبة المجال، فبينما كانت المراكز الأولى بالمناطق الحضرية قد أقيمت في نطاق المكاتب القنصلية (oficinas consulares) نجد أن المدارس بالمناطق القروية قد أقيمت على

مقربة من الثكنات والفرق العسكرية. ولهذا السبب كان لقسم من الساكنة ريبة في إرسال أبنائه إلى هذه المراكز، خوفا من أن تكون مراكز إسبانية للتجنيد، تنتهي بإدماج الشباب المغربي في صفوف الجيش الإسباني. ومع ذلك، لا ينبغي أن يقتصر تفسير ضعف مشاركة المغاربة في المدارس الإسبانية على هذه العوامل. فلم يكن التعليم مُعمما في صفوف المجتمع المغربي، وكان الذكور وحدهم من يقصد "المسيد"، ويحدث أن الأسر التي تضم عددا من الذكور لا تبعث للدراسة إلا أكبرهم سنا ولفترة لا تتجاوز السنتين أو الثلاث سنوات. والهدف من هذه الدراسة هو جعل الأطفال يستأنسون بالمبادئ الدينية الأساسية، وكان الذين يتابعون دراساتهم في مستويات أعلى ولوقت أطول هم الذين يطمحون ليصبحوا فقهاء.

إن الظروف الاقتصادية الهشّة للمنطقة تفسّر كذلك النسب الضعيفة للتمدرس التي تميز القبائل، بما أن القاصرين كانوا مكلفين بمهام منزلية، مثل الاعتناء بالحيوانات، وبيع المواد في الأسواق، أو بالأعمال الفلاحية الموسمية، أو سقي الماء. إن الظروف المناخية وشبكة المواصلات كانت تشكل عوامل تسهل أو تصعّب – حسب الحالات-عدد المسجلين في المدارس الإسبانية-العربية. في بعض الأحيان كانت المدارس بعيدة عن مناطق السكان، وكان على التلاميذ أن يقطعوا عدة كلميرات مشيًا على الأقدام للوصول إليها.

**لقد أصبح المراقبون** Interventores حجز الزاوية التي تنبني حولها السياسات المدرسية، وخاصة في المناطق القروية. إن إحدى المهام التي أنجزها **المراقبون** كانت هي دعوة النخب المحلية إلى إرسال أبنائهم إلى المدارس الإسبانية-العربية، ليكونوا قدوة لبقية السكان، وبالتالي يقتنعون بالمزايا التعليمية لهذه المدارس، حيث كانت ممارسة المبادئ الدينية محترمة. ولم يكن لهذا العمل الإقناعي الذي قام به **المراقبون** تجاه النخب المحلية النتائج المرجوة دائما. وكان في بعض الأحيان من الضروري إعادة بعث الدعوات لكي تمدرس النخب أبناءها في هذه المدارس. بل طرحت في بعض الأحيان قضية أنزال عقوبات بأولئك الذين يرفضون (تمدرس أبنائهم بهذه المدارس). كان المراقبون يعرفون الوضعية الاقتصادية للعائلات، وكانوا يرون أنه من المناسب أن تخصص ميزانية خاصة لتوزيع أكلات يومية على التلاميذ. وكانت المدرسة الإسبانية-العربية في مليلية هي السباقة لهذه المبادرة سنة ١٩١٣. ودفع نجاح هذه المبادرة القائد العام لمليلية بعد ذلك ببضع سنوات إلى أن يطلب هذه الميزانية لمدرسة سوق الأحد ببني شيكر. إن مصلحة توزيع الألبسة كان ينظر إليها كمساعدة للعائلة. وكان تقديم الألبسة يعبر عن مكافأة، توزع خلال الاحتفالات المدرسية أو الدينية على التلاميذ المجتهدين وحين الضرورة. ومع ذلك تم تغيير هذه المصلحة، لأن بعض العائلات كانت تبيع الألبسة التي حصلت عليها، محرّفة بذلك الهدف الأصلي لهذه المبادرة.[٢٠]

## نحو مَغْربة التعليم

لقد اقترن وصول الجنرال فرانكو إلى السلطة بإدخال مجموعة من الإصلاحات التعليمية في منطقة الحماية. وقد اتبعت ثلاثة اتجاهات: إعادة التنظيم الإداري للنظام التعليمي الاستعماري، وإعادة الاعتبار للتعليم الإسباني-العربي، وإدخال التعليم الإسلامي. وهذه الإجراءات كانت تستجيب من جهة، إلى مطالب الحركة الوطنية المغربية التي كانت قد قدمت مساندتها لتجنيد المغاربة خلال الحرب الأهلية الإسبانية، وكانت تطمح من جهة أخرى إلى إرضاء المقيمين الإسبانيين في منطقة الحماية. وكانت السياسة التعليمة الفرانكاوية تنادي بتطوير منطقة الحماية تعليميا وثقافيا حسب مبادئ الأخوة الإسبانية-العربية.[٢١] وبعد تنظيم التعليم الإسباني بالمغرب، شرَع المقيم العام في تنظيم التعليم الإسباني-العربي. وكان الهدف الأسمى هو تسويق صورة لاهتمام الفرانكاوية بتثقيف الشعب المغربي، بتزويده بالأدوات التعليمية والثقافية التي ستكون في نفس الوقت الأدوات الضرورية للوصول إلى الاستقلال، والسماح له بالخروج من هذا "التأخر" الذي أدى إلى فرض الحماية.

إن التجديد التعليمي للحكومة الفرانكوية يتمثل في مَغربة التعليم التي حولت النموذج التعليمي الإسباني-العربي إلى النموذج المغربي عبر مغربة مدرسيه. عمدت الإقامة العامة في سنة ١٩٣٧، تحت رئاسة المقيم العام بيكبيدر على إعادة تنظيم المدارس العربية-الإسبانية[٢٢] وتحويلها إلى مدارس مغربية. بيد أن ما تم تغييره هو الإطار وليس المحتوى. فالتصور الإسباني-العربي ترك مكانه للتصور المغربي. وإدخال كلمة المغربي يفترض اعتراف إسبانيا بالهوية الوطنية القائمة على مفاهيم لسانية ودينية. ولقد حولت الإدارة الاستعمارية الإسبانية النموذج التعليمي الاستعماري إلى نموذج تعليمي "وطني"، يرتكز على اللغة العربية كلغة محلية تعليمية، وعلى التعليم الديني للإسلام، حيث سيتم تدريجيا استبدال هيئة الأساتذة الإسبانية بهيئة الأساتذة المغربية التي كانت اختصاصاتها تتجاوز تعليم اللغة أو الدين. وبدأت سيمة الأستاذ تتغير. وكان على الأساتذة المغاربة أن يحلوا شيئًا فشيئًا وتدريجيًا محل الطاقم التدريسي الإسباني بشغل جميع أقسام المركز، باستثناء دروس اللغة الإسبانية التي ظل المدرسون الإسبان-الذين لهم مبادئ في اللغة العربية-يتولون تدريسها. إن تربية الطفل المغربي التي كانت سابقا من مهام المستعمر، ستصبح من اختصاص أستاذ مغربي. وأصبحت المدارس يسيرها مغاربة، والطاقم البيداغوجي مكون في غالبيته من أساتذة مغاربة. كان المدرس أو الأستاذ مكلفا بإدارة المركز، ويشرف على احترام نظامه، والاعتناء بكل ما يهم المدرسة. وكان المدير يعتمد على مساعد له، وهو منصب شغله أستاذ إسباني كان يتولى الأمور الإدارية للمدرسة، وسجلات المصاريف بالعربية والإسبانية، مع بقائه في نفس الوقت المسؤول الأول عن تعليم اللغة الإسبانية. وكانت هذه الشخصية تضمن للمقيم العام وسيلة للمراقبة على

مدارسه. إن إحدى المستجدات الأكثر أهمية في هذا التنظيم هو تعيين "مدرسين" مسلمين كمديرين للمدارس، وأصبح الأستاذ الإسباني وصيًا إداريًا وتأديبيًا للإدارة. يتعلق الأمر هنا بتقدم مرموق في أفق منح المسؤولية للطاقم التربوي المغربي الذي بدأت أهدافه تتحدد. كان الإصلاح يقضي تبعية الطاقم المغربي للمقيم العام بصفة نهائية. وأصبحت مباريات شغل هذه المناصب والتعيين فيها من اختصاص المجلس الأعلى للتعليم الإسلامي الذي كان مراقَبا من قبل المقيم العام، ولو أنه كان يتكون من أعضاء مرموقين من بين النخبة السياسية والاجتماعية والدينية. في سنة ١٩٣٨ دخل حيز التطبيق قانون الهيئة التعليمة المسلمة، مستجيبا إلى ضرورة تنظيم الطاقم التعليمي[٢٣]. وبموازاة ذلك تقررت ضوابط انتقاء هيئة التدريس، وكذلك أدخلت المواد المتعلقة بالمغرب في برنامج المباراة. وإلى حدود ذلك الوقت لم تكن تلك المواد مبرمجة في سلك الأستاذية.

وهكذا، يتضح أن الأمر يتعلق بالاستجابة لإحدى مطالب الحركة الوطنية: تطوير تعليم عصري يأخذ بعين الاعتبار الخصوصية المغربية. وبذلك نرى أن إسبانيا لم تخلق نموذجا تعليميا جديدا، وإنما اقتصرت على إعادة صياغة النموذج الإسباني-العربي القائم. لقد كانت الحركة الوطنية تتصور التطور التربوي / التعليمي والثقافي للمجتمع باعتباره إحدى الركائز الأساسية التي ينبني عليها تطور البلاد، وغايته النهائية هي الإدارة الذاتية والتسيير الذاتي، أي الحصول على الاستقلال. بالنسبة للوطنيين، كان على الإدارة الاسبانية-باعتبارها حامية-أن تزود الشعب المغربي بسلسلة من البنيات التحتية، والتي كانت الحركة الوطنية قد أنشأتها على نطاق ضيق، في المدارس الوطنية (المدرسة الأهلية ١٩٢٥، المعهد الحر ١٩٣٥). ومع ذلك فإن تطبيق ذلك القانون لم يكن حالا. فقد اعتبر المقيم العام أنه بالنظر إلى النقص في الأساتذة المكوَّنين، سيتم الاستعانة بالأساتذة الإسبان حتى يوجد جيل من الشباب المغربي المكون في إسبانيا وفي أوربا، ذو تكوين يسمح له بالاضطلاع بهذه المهام. وبسبب هذه الوضعية ظل الأستاذ الإسباني يتولى إدارة المراكز التعليمية.

ويندرج في ذات الإطار كذلك إعادة تنظيم التعليم المغربي الذي باشرته المقيمية العامة سنة ١٩٤٠.[٢٤] يتعلق الأمر بإصلاح هيكلي، هدفه هو تحسين تمفصلات النظام التعليمي بتقوية التعليم الابتدائي الذي تطور تطورا كبيرا خلال المراحل السابقة، وتطوير التعليم الثانوي مع إنشاء الباكالوريا المغربية. كانت إعادة التنظيم تسعى لتكون بديلا للمبادرات الوطنية في الميدان التربوي الذي بدأ منذ سنة ١٩٢٥ بتطوير نموذج تعليمي عصري بالعربية على غرار الأنظمة التعليمية المشرقية والأوربية، والذي توسع سنة ١٩٣٥ ليشمل التعليم الثانوي مع إنشاء "المعهد الحر بتطوان". وكان الوطنيون يرون بعد إنشائهم للمعهد الحر، أنه لم يعد هناك مبرر أمام الطلبة للسفر إلى الشرق الأوسط -مصر أو نابلس-أو إلى إسبانيا لمتابعة دراستهم. ولقد استبقت الحركة الوطنية الإدارة الإسبانية بإنشائها للمعهد الحر. ومن جهة أخرى، كان الإصلاح يقتضي إدخال سلسلة من التعديلات على النموذج التربوي استجابة للمطالب التي قدمتها الحركة الوطنية، وهو ما كان يحسن صورة إسبانيا أمام الدول العربية بالمشرق. وبعد عشر سنوات، في سنة ١٩٤٨ [٢٥] دخل حيز التنفيذ تنظيم جديدة للتعليم الابتدائي الإسلامي. ورفع برنامج الدراسة الجديد عدد ساعات التمدرس إلى ثلاثة وثلاثين ساعة في الأسبوع. وكانت اللغة العربية والإسبانية هما المادتان اللتان تحظيان بنصيب الأسد من عدد الساعات: عشر ساعات في الأسبوع للغة العربية، وست ساعات للغة الإسبانية. ولقد رفع إصلاح سنة ١٩٥٤ عد ساعات الدراسة إلى خمسة وأربعين ساعة.[٢٦]

إن إعادة تنظيم التعليم الابتدائي الإسلامي وخلق الباكالوريا الإسلامية جعل من الضروري صياغة نصوص مدرسية منسجمة مع المقررات الدراسية الجديدة. وهكذا نظمت الإدارة الإسبانية مباراة لبلورة الكتب المدرسية. يتعلق الأمر بكتب التعليم الابتدائي الخاصة باللغة الإسبانية، وتعلم العربية، والأدب الإسباني ومبادئ الأدب العالمي، وجغرافية المغرب، والجغرافية العالمية، وخاصة جغرافية إسبانيا، وتاريخ المغرب والتاريخ العالمي، وخاصة تاريخ إسبانيا.[٢٧] وكان المغاربة وحدهم المسموح لهم التقدم لمباراة مادتي جغرافية المغرب وتاريخه، بينما كان يسمح للإسبان والمغاربة التقدم إلى المباريات المتعلقة بالمواد الأخرى. في سنة ١٩٤٣، شملت المباراة المواد التالية: الدين والأخلاق، النحو العربي، الأدب العربي، التاريخ، الجغرافية، الرياضيات، العلوم الطبيعية، كتب القراءة والأدب الإسباني.

## خلاصة

طيلة عهد الحماية، أوجدت إسبانيا نظامها التعليمي الخاص بالساكنة المغربية المسلمة. وكان نموذج التعليم الإسباني العربي - ويسمى كذلك التعليم المغربي الإسلامي خلال الفترة الفرنكوية- مثالاً للتوافق بين الحداثة الأوربية واحترام التقاليد والهوية المغربية. وأصبحت هذه المدارس إحدى محاور السياسة الاستعمارية الإسبانية، وكان تطويرها يثير ريبة الساكنة المغربية وشكوكها. ولقد كونت فيها نخبة مساندة لإسبانيا ومساعدة لها على توطيد حضورها في المجال، وفي مناطق اعتبرت استراتيجية، أو كانت موضوع نزاعات.

إن الإجراءات التي اتخذتها الحكومة الفرنكوية في ميدان التعليم، لم تكن في عدد من الحالات، سوى إصلاحات رمزية، تهدف إلى التقرب من الحركة الوطنية، ولم يتم تطبيقها إلا جزئيا. إن خطاب النظام الفرنكوي كان يدافع عن بزوغ فترة جديدة من التفاهم، والدعم والاحترام للشعب المغربي المبني على ماضي مشترك: الأندلس والأخوة الإسبانية-العربية. ومع ذلك لم يكن لهذا الخطاب آثار عملية. فعند نهاية الحماية، لم يكن هناك أي أستاذ مغربي على رأس هذه المراكز. ففي أغلب الحالات، كان التكوين بهذه المدارس يتولاه الإسبان. فإذا كانت مغربة التعليم قد أعطت نتائج جيدة بالنسبة للصورة الخارجية لإسبانيا في العالم العربي،

وفي الداخل بالنسبة للحركة الوطنية، فإن الحقيقة على أرض الواقع كانت أبعد من أن تكون مرضية.

واجه المغرب بعد حصوله على الاستقلال سنة ١٩٥٦ مشكلة رباعية الأوجه في ميدان التعليم، كنتيجة مباشرة للفترة الاستعمارية. المشكل الأول هو كيفية جعل التعليم متجانسًا. لقد واجهت المغرب المستقل تحدي إنشاء نظام تعليمي واحد يقطع مع عدم التجانس التعليمي الموجود سواء في المنطقة الخليفية أو في المنطقة السلطانية، التي كانت بنية التعليم بها ونظامه متشابها مع نظام تعليم المنطقة الإسبانية. وينبغي أن يضاف إلى ذلك خصوصية النظام التعليمي بطنجة.

شكلت مسألة مغربة الطاقم التعليمي الوجه الثاني من المشكل الذي كان يتعين تحديه. فقد أظهر الاستقلال النقص الحاصل في عدد الأساتذة المغاربة المؤهلين، لكون جل مناصب التعليم كانت حكرا على الأساتذة الإسبان. لقد كان المغرب يفتقر إلى الأساتذة الذين يمكنهم تعويض الطاقم الأوربي. وكان تعريب التعليم هو الوجه الثالث للمشكلة. ولو أنه كان قد شرع في اتخاذ سلسلة من الإجراءات خلال الفترة الاستعمارية، فإن عملية تنزيلها على أرض الواقع، ظلت غائبة، بسبب نقص الأساتذة المغاربة المؤهلين في العربية. ذلك أن الطاقم التدريسي المغربي جرى تكوينه بلغة المستعمر. فكان على المغرب الجديد أن يواجه هذه المشكلة إن هو أراد ألا يستمر في استعمال اللغة الفرنسية أو الإسبانية في التعليم.

وأخيرًا، هناك قضية تعميم التعليم. كانت إسبانيا خلال فترة الحماية قد أصدرت قرارين في هذا الاتجاه. في سنة ١٩٤٢ تم فرض إجبارية تعليم الإسبانية، ولم يتم إجبارها في التعليم المغربي إلا سنة ١٩٥٤، ومع ذلك لم تخرج نصوصها التنظيمية إلى الوجود. ولم يكن عدد الطلبة المغاربة المتمدرسين بشمال المغرب عند نهاية الحماية سوى (٨%). في سنة ١٩٥٦، فتحت صفحة جديدة من تاريخ المغرب، وكان عليه مجابهة تحديات جديدة، نذكر منها في ميدان التعليم: تركة الماضي الاستعماري الذي كان على المغرب أن يبني فوقه نظامًا تعليميًا جديدًا.

## الهَوامِشُ

(١) AYACHE Germain, 2001, **La guerre du Rif**, Paris, L´Harmattan.; MADARIAGA María Rosa de, 2009, **Abd-el-Krim el Jatabi : la lucha por la independencia**, Madrid, Alianza Editorial.

(٢) GONZÁLEZ GONZÁLEZ Irene, ٢٠٠٨, «La Conferencia de Algeciras, motor de la política educativa europea en Marruecos », **in** PINTOR Antonio Pilar et O'NEILL PECIONO Rosabel (dir.), **La Conferencia Internacional de Algeciras de 1906. Cien años después**, Cadiz, Fundación Municipal de Cultura José Luis Cano, p. 477-490.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ Irene, 2011, « La política educativa española en el Norte de Marruecos (1860-1912) », **in** MARTÍNEZ ANTONIO Francisco Javier et GONZÁLEZ GONZÁLEZ Irene, **Regenerar España y Marruecos. Ciencia y educación en las relaciones hispano-marroquíes a finales del siglo XIX**, Madrid, CSIC, p. 219-251.

(٣) GONZÁLEZ GONZÁLEZ Irene, 2005, « La política educativa de España en Marruecos (1912-1956). Aproximación a un modelo educativo: la enseñanza hispano-árabe », **in** DAVILA P. y NAYA L.M. (coord.), **La infancia en la historia: espacios y representaciones**, Tomo II, Espacio Universitario Erein, Donosita, p. 700-708.

(٤) COLONNA Fanny, 1975, **Instituteurs algériens 1883-1939**, Alger, Office des publications universitaires

(٥) CHAUBET François, 2006, **La politique culturelle française et la diplomatie de la langue**, **L´Alliance Française (1883-1940)**, Paris, L´Harmattan.

(٦) KASPI André (dir.), 2010, **Histoire de l'Alliance israélite universelle. De 1860 à nos jours**, Paris, Armand Colin; LASKIER Michel, 1983, **The "Alliance Israelite universelle" and the Jewish communities of Morocco, 1863-1962**, State University New York Press.

(٧) LOURIDO DÍAZ Ramón (Coor.), 1996, **Marruecos y el Padre Lerchundi**, Madrid, Editorial Mapfre.; LOURIDO DÍAZ Ramón et al., 1993, **El cristianismo en el norte de África**, Madrid, Editorial Mapfre.

(٨) VIÑAO FRAGO Antonio, 1990, **Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)**, Madrid, Akal Universitaria. -, 1990 ; PUELLES BENÍTEZ Manuel de, 1999, **Educación e ideología en la España contemporánea**, Madrid, Editorial Tecnos.

(٩) GONZÁLEZ GONZÁLEZ Irene, et AZAOLA PIAZZA Bárbara, 2008, «Becarios marroquíes en El Cairo (1937-1956): una visión de la política cultural del Protectorado español en Marruecos », **Awraq** Vol. XXV, p. 159-182.

(١٠) Villanova José Luís, 2004, **El Protectorado de España en Marruecos. Organización política y territorial**, Barcelone, edicions Bellaterra.

(١١) Mateo Dieste, 2003, **La "hermandad" hispano-marroquí. Política y religión bajo el Protectorado español en Marruecos (1912-1956)**, Barcelone, edicions Bellaterra. : 221-274; MATEO DIESTE Josep Lluis, 2007, « El interventor y el Cadí. La política colonial española frente a la justicia marroquí durante el Protectorado de Marruecos (1912-1956) », **HISPANIA**. Revista Española de Historia, Vol. LXVII, p. 643-669.

(١٢) Aziza Mimoun, 2003, **La sociedad rifeña frente al Protectorado español de Marruecos (1912-1956)**, Barcelone, edicions Bellaterra.: 72-97

(١٣) Aziza Mimoun, 2003, **La sociedad rifeña frente al Protectorado español de Marruecos (1912-1956)**, Barcelone, edicions Bellaterra : 93-94

(١٤) Note du Haut Commissaire, Francisco Gómez Jordana, Tétouan 18 janvier 1919. Archives Centrales de l'Administration d'Alcalá de Henares (AGA), Section

Afrique, Direction Générale du Maroc et Colonies, section éducation, Côte M-330, Exp. 1.

(□□) Aziza Mimoun, 2003, ***op.cit.*** ; BERRIANE Muhammad et HOPFINGER Hans, 1999, **Nador (Maroc). Petite ville parmi les grands**, Tours, URBAMA.

(١٦) انتشرت في بداية القرن العشرين شائعات في أوربا حول وجود مناجم غنية بالمعادن في منطقة الريف. وبذلك حاولت عدة شركات أوربية، وخاصة الشركات الإنجليزية والإسبانية، الحصول على امتياز استغلال هذه المناجم. ومنح امتياز استغلال هذه المناجم في نهاية الأمر إلى الشركة الإسبانية لمعادن الريف، نتيجة اندماج المجموعات التي أنشأها إنريكي ماكفرسون وكليمينطي فرماندیز، وشركة فيكويروا- المملوكة لعائلة رومانونيص- وبيت كويل البرشلوني. وكان امتياز الاستغلال المنجمي يتضمن ترخيص بإنشاء سكة حديدية تصل المناجم بميناء مليلية. انظر:

(Madariaga, 1999 ; Rodrigo Alharilla, 2002).

(١٧) "إلى الآن، المناطق التي لم تصل إليها أسلحتها، لم يتمكن الأستاذ من دخولها. ولكن على الأقل، إننا ننشر التعليم في المناطق التي هدئناها. لكي يتماها معنا الشباب، ويتخرج منها مع الزمن، الموظفون والصناعيون والفلاحون، وحتى الأدباء ..."

انظر: (García Figueras, 1957: 207)

(١٨) مشروع إنشاء الماجستير القروي الأهلي الذي صاغه مجلس المدرسة العامة والتقنية لمليلية وأرسل إلى إدارة التدخل المدنية والشؤون العامة، مليلية في ٢١ فبراير ١٩٢٧.

AGA, Section Afrique, Haut Commissaire d'Espagne au Maroc, Archive du Protectorat au Maroc, Côte M-2034, Exp. 53.

(□□) Ceano-VIVAS José, 1928, **La enseñanza en las kabilas**, Tétouan, Imprenta Martínez.

(□□) Valderrama Martínez Fernando, 1956, **Historia de la acción cultural de España en el Norte de Marruecos**, Tétouan, Imprenta del Majzen.

(□□) (Mateo Dieste, 2003, **La "hermandad" hispano-marroquí. Política y religión bajo el Protectorado español en Marruecos (1912-1956)**, Barcelone, edicions Bellaterra.; González González, 2007, « La "hermandad hispano-árabe" en la política cultural del franquismo (1936-1956) », **Anales de Historia Contemporánea** 23, p. 183-197.

(٢٢) ظهير ١٣ دجنبر ١٩٣٨ المتعلق بقانون بهيئة الأساتذة المسلمين الموضوعين رهن إشارة التعليم المغربي.

BOZPEM, n° 36, 21/12/1938, p. 873-886.

(□□)*Idem*, p. 873.

(٢٤) ظهير ٣١ دجنبر ١٩٤٠ بتنظيم التعليم المغربي

BOZPEM, nº 35, 21/12/1941, p. 203-212.

(٢٥) ظهير ٢ يونيو ١٩٤٨ بتنظيم التعليم الأولي الإسلامي

BOZPEM, n° 23, 04/06/1948, p. 758-762.

(٢٦) مرسوم وزيري بتاريخ ٢٢ دجنبر ١٩٥٤ بتنظيم التعليم الأولي

BOZPEM, n° 53, 31/12/1954, p. 1929-1938.

(٢٧) المساطر التي تنظم مباراة الكتب المدرسية المتعلقة بالباكالوريا المغربية.

BOZPEم, n° 28, 10/10/1941, p. 753-762.