

آموزش و پرورش مراکش در دوران استعمار

سوران جعفری کلکان^۱، عباس رهبری^۲

^۱ دانشجوی آموزش ریاضی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مدرس سنندج

^۲ گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹ - ۱۴۶۶۵ تهران، ایران

چکیده

نهاد آموزش و مدرسه به عنوان مجری آن، همواره یکی از اصلی ترین رکن های هر اجتماعی محسوب می شوند. کنش متقابل میان این دو و شرایط سیاسی - اجتماعی هر ملتی غیرقابل انکار است، از این رو به بررسی موردی نهاد آموزش در مراکش دوران پیشا استقلال مابین سال های ۱۹۱۲ تا ۱۹۵۶ پرداخته شده است. با توجه به کمبود مطالعات مرتبط، در این پژوهش با تأکید بر موضوعات اصلی سعی بر بررسی جنبه های مختلف از جمله شرایط کلی جامعه مراکش در دوران تحت الحمایگی، انواع مدارس مدرن سنتی و آموزش دختران در آن دوره به دید کلی در مورد بحث رسیده و بتوان به هدف اصلی، که بررسی شرایط آموزش و مدرسه در آن دوران است رسید.

کلید واژه ها: نهاد آموزش؛ مدرسه؛ مراکش؛ استعمار فرانسه؛ مدرنیته.

مقدمه

مراکش از لحاظ جغرافیایی نزدیک‌ترین کشور آفریقایی به اروپاست و در منتهی‌الیه شمال غربی آفریقا در مجاورت اقیانوس اطلس و دریای مدیترانه قرار دارد. این جغرافیای سیاسی خاص و تمدن قدیمی از مراکش یک منطقه ممتاز می‌سازد. پس از رخداد استعمار در مراکش، پرسش‌های بزرگی در مورد این دوران شکل گرفت. مسئله آموزش و چگونگی کارکرد مدارس یکی از مهم‌ترین‌های این دست سؤالات است که می‌تواند ذهن افراد دغدغه‌مند به این حوزه را جذب کند. مسئله‌ای که مستقیم با برخی از مفاهیم نظیر هویت مرتبط است. وودوارد هویت اجتماعی را چنین تعریف می‌کند: "هویت‌های اجتماعی در جهان معاصر از منابع متعدد ناشی می‌شوند، از ملیت، قومیت، طبقات اجتماعی، جامعه و جنسیت ... موقعیتی را در جهان به ما می‌دهد و پیوند میان ما و جامعه را که در زندگی می‌کنیم نشان می‌دهد..." (Woodward, 1997, 1-2). با توجه به تعریف بالا به چند جنبه از آموزش و انواع مدارس پرداخته و تأثیرگذاری سیاست‌های آموزشی بر اجتماع و هویت مردم آن زمان و تلاش‌های زمامداران استعمار برای تشکیل اجتماع مطلوب موردبررسی قرار گرفته است. در این پژوهش سعی شده به پرسش‌هایی نظیر شرایط اجتماعی و سیاسی آن دوران، چگونگی تأسیس و اهداف مدارس مدرن، ساختار، تعاریف و شیوه کارکرد مدارس قرآنی و چگونگی شرایط کلی آموزش دختران در این دوره تاریخی در مراکش پاسخ داده شود. گرچه همگان از اهمیت موضوع استعمار و مباحث مربوط به آموزش در این دوران واقفاند اما این حوزه به‌ویژه کشور مراکش از دید پژوهشگران مربوطه مغفول مانده است و اندک مقالات مربوط به آن صرفاً به بررسی آرای خاصی پرداخته است. از این رو با بررسی عناوین مذکور در پی ایجاد قضاوت مناسب از آن دوره خاص تاریخی پژوهش حاضر تهیه شده است.

شرایط اجتماعی - سیاسی دوران تحت‌الحمایگی

در تاریخ ۳۰ مارس ۱۹۱۲ معاهده فاس^۲ به امضا رسید. این معاهده و توافق میان دولت‌های درگیر موجب تقسیم مراکش میان دولت‌های اسپانیا و فرانسه شد. عمده مناطق تحت قیمومت فرانسه قرار گرفت و قسمت‌های شمالی در تقسیم‌بندی به اسپانیا رسید. "گرچه که در دهه پیش از آن قسمت عمده از مناطق مهم و حیاتی مراکش در اختیار فرانسوی‌ها بود، اما به دلیل اینکه آن‌ها نمی‌خواستند به دیگر کشورهای اروپایی پیغام هشدارآمیز بفرستند از اعلام سلطه بر مراکش پیش از سال ۱۹۱۲ سرباز زدند." (Gilson Miller, 2013, 88). بعدها طنجه نیز به‌عنوان آخرین منطقه مورد مناقشه، به خواست و میل بریتانیا جهت حفظ توازن قدرت تحت قیمومت بین‌المللی قرار گرفت. اداره کشوری دارای تمدن قدیمی، قبایل متعدد و البته دارای نظم حکومتی می‌توانست بسیار چالش‌برانگیز باشد.

ژنرال لیوته^۳، فرمانده مقیم مراکش درباره معنای تحت‌الحمایگی در معاهده امضا شده می‌نویسد: "کشوری که وضعیت تحت‌الحمایه می‌یابد نهادهای خود را حفظ می‌کند و از طریق آن نهادها خود را اداره می‌کند و صرفاً تحت نظارت یک قدرت اروپایی است که روابط خارجی سرزمین تحت‌الحمایه و روابط سیاسی آن با کشورهای دیگر کشورها را به نیابت از آن سرزمین انجام می‌دهد." (بورکها، ۱۳۸۹، ۱۹۷). وی ضمن همین گزارش تأکید می‌کند که قدرتی که کشوری را تحت‌الحمایه قرار می‌دهد می‌بایست مسئولیت کلی امور نظامی نظیر ارتش و هدایت توسعه اقتصادی آن را نیز به عهده می‌گیرد و در دفاع از چنین رابطه‌ای شرح می‌دهد "رابطه موردنظر به معنای نظارت است و نه اداره مستقیم (همان).

^۱ [social] identities in the contemporary world derive from a mult4licity of sources — from nationality, ethnicity, social class, community, gender [...]. It gives us a location in the world and presents the link between us and the society in which we live.

^۲ (به فرانسوی (Traité de Fès)

^۳ Hubert Lyautey (1854 1934)

در آرای سیاسی لیوته، حفظ ساختار سنتی و مذهبی حکومت لازم بود زیرا او با توجه به تجربیات استعماری خود در دیگر مناطق مانند اندوچاینا، شرایط اجتماعی و سیاسی مراکش را متفاوتتر از دیگر کشورها نظیر الجزایر می‌دید. وی در ۱۹۱۶ در لیون می‌نویسد: "مراکش مانند الجزایر نیست، در الجزایر تنها شن روان دیده می‌شود و هیچ ساختار اساسی وجود ندارد ... اما در مراکش با امپراتوری مستقل تاریخی سروکار داریم که با هرگونه بندگی مخالف است" (بورکها، ۱۳۸۹، ۲۰۰). وی همچنین نخستین کسی بود که معتقد به تئوری قلبها و ذهنها بود که نمود آن را در شرایط مراکش می‌توان دید و سعی در اجرای آن داشت برای نمونه در زمان زمامداری او سرود ملی و پرچم مراکش بر فراز ساختمان‌های عمومی به اهتزاز درمی‌آمد و لیوته همیشه با امیرالمؤمنین (مولای یوسف، سلطان مراکش در آن زمان) همیشه با احترام برخورد می‌کرد. (Pennell, 2001).

دکترین سیاسی او گرچه بسیار متمدانه به نظر می‌رسد اما به اقرار خود او نیز صرفاً بهترین راهبرد برای سرافرازی کشورش و تحمیل سیاست‌های وقت آن‌ها به بهترین شیوه است نه دارای جنبه اخلاقی، گرچه همین مورد نیز مورد رفتار و تأیید جانشینانش و دیگر نهادهای قدرت مانند اسپانیایی‌های قرار نگرفت. استنباط و قضاوت از این نوع حکمرانی در این دوران در منابع تاریخی رسمی نیز مؤثر از تسلط سیاسی کشورهای غالب است، گرچه در دوران پسا استقلال تفاوت دیدگاه به‌وضوح قابل مشاهده است. "در دوران استقلال یعنی در آستانه دهه ۶۰ میلادی متوجه علاقه فزاینده بسیاری از مورخین به تاریخ دوران استعماری می‌شویم ... مشخص می‌شود برخی از مورخان در ابتدا تلاش کرده‌اند تا به گذشته استعماری فرانسه با نشان دادن نقش آنان در توسعه مناطق خاص مشروعیت ببخشند" (Chevalier-Caron, 2016, 7) ^۴، حتی نوع واژه‌گزینی و استعمال واژه استعمار ^۵ به جای تحت‌الحمایگی ^۶ نیز قابل مشاهده است. ملی‌گرایی و مقاومت به‌عنوان اصلی‌ترین احساسات بروز در جامعه مراکش بر روی شرایط اجتماعی و سیاسی آن دوران نیز بسیار مؤثر بودند. از جمله قیام الخطابی ^۷ در ریف و منطقه تحت‌الحمایه اسپانیا آن‌هم در هنگامی که "توجه اسپانیا برای احیا کردن سرمایه امپریال و بازگرداندن مدعای فرهی خویش به مراکش بود" (Gilson Miller, 2013, 104) ^۸ گرچه بعد از سرایت به قلمرو فرانسه این قیام به پایان رسید، اما زمینه‌ساز برخی اقدامات اجتماعی نیز شد. فرانسه جهت کنترل اوضاع و جلوگیری از اقدامات مشابه دستوری صادر کرد که "بر طبق آن بربرها دیگر تابع قوانین شرعی که عمدتاً بر رویه قضایی قرآن بود، شمرده نمی‌شدند و بدین ترتیب نظام قضایی آنان بر اساس رسوم قبیله‌ای مبتنی می‌شد." (بورکها، ۱۳۸۹، ۲۰۱) قضاوت آن‌ها بر اساس این بود که بربرها (آمازیغ‌ها) بر اثر فشار اعراب به اسلام گرویده‌اند و رهایی از مبانی شریعت و بی‌نیازی از یادگیری زبان عربی می‌توانست آن‌ها را از فرهنگ اسلامی غالب جدا کند. گرچه این اقدام هوشمندانه به نظر می‌رسید اما به کلی پیوند و ارتباط اجتماعی و فرهنگی میان بربرها و سایرین جامعه مراکش را نادیده گرفته است، این دست سیاست‌ها جهت تغییر فرهنگ و جداسازی قومی خود زمینه‌ساز اقدامات بعدی و تقویت تفکرات ضد استعماری بود که بررسی بیشتر آن خارج از بحث است. تلاقی با دو جنگ بزرگ جهانی و حضور سربازان مراکشی در آن، افکار ملی‌گرایانه و استقلال‌طلبانه و هجوم جهان مدرن در کنار ظهور افکار اسلامی مترقی و رادیکال از مهم‌ترین رخدادهای حاضر و جریان‌های فکری، اجتماعی و سیاسی در مابین سال‌های ۱۹۱۲ تا ۱۹۵۶ در مراکش بود.

آنچه مورد بحث قرار گرفت شامل شرایط مختلف مراکش در آن دوران پیش‌نیاز و لازمه بررسی دیگر مطالب است.

سیاست‌های تربیتی و مدارس مدرن

^۴) Au lendemain des indépendances, soit au seuil des années 1960, on constate un intérêt grandissant de la part de nombreux historiens et historiennes quant à l'histoire coloniale... Au départ, certaines historiennes et certains historiens ont tenté de légitimer le passé colonial de la France en démontrant l'apport de celle-ci au «développement» de certaines régions.

^۵) la colonisation

^۶) le protectorat

^۷) محمد بن عبد الکریم الخطابی؛ ۱۸۸۲-۱۹۶۳

^۸) "Spain looked to Morocco to revive her imperial fortunes and restore her claims to greatness."

جرج هاردی^۹ مدیر مقیم آموزش فرانسوی که منصبی مشابه وزیر آموزش و پرورش در آن مقطع داشت بیان می‌کند " ... و اما فرانسوی‌ها می‌دانیم که چیرگی نظامی به معنی پیروزی کامل نیست. این نوع قدرت مبنای امپراتوری‌هاست اما استمرار و دوام آن‌ها را تضمین نمی‌کند. سرها در برابر اسلحه فرومی‌آیند اما قلب‌ها همچنان از آتش نفرت و میل به انتقام تغذیه می‌کنند. پس تسلیم کردن جسم‌های آنان کافی نیست و می‌بایست روح آن‌ها نیز تسخیر شود. گرچه این کار نسبت اولی (سلطه نظامی) سروصدای کمتری دارد اما به همان اندازه دشوار است و اغلب طولانی‌تر است." (الجابری، ۱۹۸۹، ۱۷) این نوع تفکر را می‌توان وام‌دار آرای سیاسی لیوته دانست که پیش‌تر مورد بحث قرار گرفت. از این رو نهاد آموزش یکی از رکن‌های اساسی تغییر و نوعی ابزار تکمیل سلطه تلقی می‌شد. سخنان هاردی از مطالعه بافت جمعیتی آن دوران و ارائه آموزش مناسب برای هر طبقه مشخص شده است. از دیدگاه او مراکشی‌ها به سه دسته مسلمانان، یهودی‌ها و اروپایی‌ها تقسیم می‌شدند. مسلمانان نیز در سه طبقه اشراف و نخبگان، طبقه ناآگاه شامل توده محروم شهری و دسته سوم، جمعیت بیابانی (آمازیغ‌ها و...) و منزوی تقسیم می‌شد. (همان). وی معتقد بود می‌بایست میان آموزش دسته‌های مختلف مذکور تفکیک ایجاد شود و به دیگر سخن نظام آموزشی طبقاتی حاکم شود. "پس از سال ۱۹۱۶ پنج مدرسه پسرانه اشراف، برای خانوادگان نخبگان و بورژوا ایجاد شدند، درحالی‌که اکثر دانش‌آموزان مسلمان به مدارس حرفه‌ای فرستاده شدند تا برای مشاغل یدی آماده کند" (Gilson Miller, 2013, 101). در همین حال مسئله مهم‌تر از تأسیس مکان‌های آموزشی پذیرش آن توسط مردم محلی بود زیرا مدارس جدید کاملاً در تضاد با رویکرد مکاتب سنتی که ریشه در بطن جامعه داشت، بود. "در شروع تحت‌الحمایگی مدرسه با بی‌اعتمادی مضاعفی مواجه شد. برای مسلمانی که آموزش را سوای آموزش دینی نمی‌دانست، مدرسه فقط می‌توانست دانش‌آموزان را مسیحی کند یا دست‌کم برای خدمت اجباری آماده کند." (Katan, 1993, 99).^{۱۲} سیاست‌های جداسازی قومی که در مطلب قبلی به آن اشاره شد به‌خصوص در قبال بربرها که در بخش قبلی نیز به آن اشاره شد از دهه ۳۰ میلادی قدرت گرفت. تشکیل مدارس فرانسوی آمازیغ‌ها (بربرها) نیز از جمله آن‌ها بود.

هدف تشکیل این دست مدارس خلق ملتی بریده از میراث عربی-اسلامی و از یک‌سو بیش‌ازپیش سرشار از میراث فرانسوی و ارزش‌های تمدن غرب از سوی دیگر بود (الجابری، ۱۹۸۹). در همین دهه نیز از مدارس به کالج‌هایی تبدیل شد که بهترین فراگیران این کالج‌ها با رفتن به آکادمی نظامی نخبگان برای افسر شدن در ارتش استعماری آموزش می‌دیدند. این سیاست یکپارچه یک آرمان مشخص را دنبال می‌کرد: ایجاد سیستم سلسله‌مراتبی برای بازتولید اجتماعی که نخبه وفادار به فرانسه و آماده خدمت به آن را تضمین کند (Gilson Miller, 2013). در نتیجه این نوع تداخل این نوع تفکرات در مدارس و نهادهای آموزش در تمام دوران استعمار فرانسه، اکثریت قریب به اتفاق جامعه مراکش بدون آموزش ماندند که از دیدگاه الجابری محقق فلسفه و اندیشه مراکشی دارای دلایل مختلف است. وی در می‌نویسد: "این درجه اول به (خواست) سردمداران دوران تحت‌الحمایگی برمی‌گردد. همچنین دیگر سبب تحریم مدارس فرانسوی توسط مراکش نیز است. اکثر دانش‌آموزان نتوانستند رشته‌ای که به آن تعلق داشتند به پایان برسانند و زودتر از پایان رساندن دوره ابتدایی ترک تحصیل می‌کردند که باعث شد والدین متوجه شوند که فرستادن فرزندانشان مادامی که آن‌ها پس از مدتی بدون اخذ هیچ‌گونه مدرکی که شرایط بهتری جهت

^۹ Georges Hardy (1884-1972)

^{۱۰} ... ولکننا نعرف نحن الفرنسیین ان انتصار السلاح لا یعنی النصر الكامل: ان القوة تینی الإمبراطوريات ولکنها لیست هی ألتی تضمن لها الاستمرار والدوام. ان الرووس تتحمل أمام المدافع، فی حین نقل القلوب تغلی نار الحقد والرغبة فی الانتقام. یجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صحبا من الأولى فإنها صعبة مثلها، وهی تتطلب فی الغالب وقتاً أطول.

^{۱۱} After 1916, five "schools for the sons of notables" were created to educate boys from elite families, while the majority of Muslim students were sent to vocational schools to prepare for manual trades"

^{۱۲} Au début du Protectorat l'école rencontre une double méfiance. Pour les Musulmans qui ne séparaient pas l'instruction de l'éducation religieuse, l'école française ne pouvait avoir pour but que de convertir les élèves au christianisme ou, à tout le moins, de les préparer à la conscription.

ورود به زندگی را تضمین کند بی‌فایده است.^{۱۳} (الجابری، ۱۹۸۹، ۲۵). از سوی دیگر در دیدگاه او اینکه سرنوشت تحصیل با بازار کار گره خورده و چون نهادهای اقتصادی در اختیار فرانسوی‌ها بود همکاری با آن‌ها در بافت جامعه مراکش خیانت به حساب می‌آمد در نتیجه والدین بی‌میل به تحصیل فرزندان خود در چنین وضعیتی بودند و در مواردی حتی پناه بردن به واسطه‌ها و حتی پنهان کردن کودکان جهت جلوگیری از تحصیل اجباری را ترجیح می‌دادند (همان). ارائه مدل آموزشی مناسب مردم بومی که بتوانند مجری سیاست‌ها استعماری باشد در دیگر مناطق تحت قیومت نیز چالش‌برانگیز بود. در مناطق تحت سلطه اسپانیا نیز سیاست‌ها به تقلید از فرانسه انجام می‌شد و مدارس اسپانیایی - عربی شروع به کار کردند. از دیدگاه آن‌ها "آموزش جامعه بر اساس قواعدی مشخص بود: عشق و احترام به اسپانیا و فرهنگ اسپانیایی" (González, 2015, 33)^{۱۴}. از دیدگاه آن‌ها یا حداقل در ظاهر این چنین مدل آموزشی موجب خدشه‌دار شدن هویت ملی مراکشی‌ها نمی‌شد و در سیستم آموزشی ایجاد شده باید به‌عنوان ستون و پایه خود شامل زبان عربی و اسلام می‌بود (همان) تا بتواند جامعه را جذب کند و به اهداف مذکور برساند.

مکاتب سنتی و مدارس اسلامی

۱- مراکز آموزشی اسلامی:

الف (کتاتیب (مکاتب) یا مدارس قرآنی: الكُتَابُ (جمع آن الکتاتیب)، در لغت به معنای "مکانی کوچک است که برای آموزش خواندن و نوشتن و حفظ قرآن"^{۱۵} (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ۲۰۰۴، ج ۴، ۷۷۵). در اصطلاح مکانی است که کودکان در آن خواندن و نوشتن و مبادی قرآنی را فرامی‌گیرند. غالباً در حجره و اتاق‌هایی در کنار مسجد بوده‌اند و این نوع از مدارس در طول اعصار دارای ساختمان ساده و عمدتاً به شکل مربع یا مستطیل بوده است، نمای داخلی دیوار و تالارهای آن‌ها فاقد کوچک‌ترین تزیینات آرایش بوده و با حصیر ساده فرش شده است که فراگیران بر روی آن‌ها به دور معلم می‌نشستند. معلمان نیز بر روی صندلی مرتفعی می‌نشستند. (بن سحنون، ۱۹۷۲).

ب) رباطات و زوایا:

در مناطق دورافتاده نیز صوفیه مشغول به عقاید خود بوده‌اند. آن‌ها به اذکار و آداب خود پرداخته و با دوری‌گزینی از حیات دنیوی، عبادت و خلوت‌نشینی را ترجیح می‌دادند. رباط (جمع آن رباطات) "بنایی است که درویشان، صوفیان و امثالهم در آن می‌نشینند"^{۱۶} (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ۲۰۰۴، ج ۲، ۸۴۷) زوایا نیز مکان گوشه‌نشینی سالکان بوده است. در دیگر کشورها نیز مکان‌هایی مشابه با اسامی خانگه یا خانقاه موجود است.

ج) مساجد:

^{۱۳} وإذا كان هذا يرجع بالدرجة الأولى، إلى تخطيط رجال الحماية فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربي للمدارس التي أنشأتها فرنسا بالمغرب. لقد كان جل التلاميذ لا يتمكنون من إنهاء السلك الذين ينتمون إليه بل يطردون أو ينقطعون دون مستوى الشهادة الابتدائية، مما جعل الآباء يدركون أنه لا فائدة في إرسال أبنائهم إلى المدارس ماداموا سيغادرونها بعد حين دون الحصول على أية مؤهلات تضمن لهم وضعية أفضل عندما يلجون الحياة العملية،"

^{۱۴} "educating the society according to specific precepts: love and respect for Spain and Spanish culture."

^{۱۵} الكُتَابُ موضع تعليم الكتاب، والجمع الكتاتيب: وهي مكان صغير لتعليم الصبيان القراءة والكتابة، وتحفيظهم القرآن

^{۱۶} جمع، رباطات مبني مجهز موقوف على الفقراء من الصوفية وغيرهم، "

"مسجد نقشی پیشرو و فعال در تاریخ مسلمانان داشته است، پس آن صرفاً یک نهاد دینی به معنی غربی نیست بلکه فراتر از آن است. یک نهاد مستقل و فراگیر که اشاعه تمدنی از آن نشأت گرفته و مسلمان از آن حکومت خدا، شریعت او و علم و دانش را می آموزند."^{۱۷} (أمال، مغزی، ۲۰۱۸، ۳۲)

۲- موارد درسی مدارس قرآنی: با رسیدن به سن ۵ الی ۶ سالگی کودکان در مرحله آغازین آموزش شروع به یادگیری خواندن، نوشتن و حفظ جزیایی از قران کریم و علاوه بر آن تجوید آن می کردند. دانش آموزان در کنار هم آیه ها را هم صدا تلاوت کرده و سعی در یادگیری دقیق آن داشتند. به دانش آموزان بزرگ تر علاوه بر آن برخی علوم زبانی (عربی)، صرف و نحو و فقه نیز آموزش داده می شود. گرچه واضح است این طیف مدارس فاقد اساسنامه های تربیتی مشخص بوده اند اما در همان حال مفتیان و علمای مراکش به معلمان و آموزگاران توصیه می کردند که علاوه بر تصحیح اشتباهات مشق کودکان احکام اسلامی مانند نماز نیز آموخته شود. (همان) املا و خط خوش نیز به آنان توصیه می شد ضمن آنکه از سرزنش دانش آموزان با دشنام و کلام زشت حذر شود.

مدرسه جامع قراویین و مدرسه عالی آن از مهم ترین نهادهای آن دوران به حساب می آمد. موارد درسی این مدرسه عبارت بودن از "تفسیر، حساب، حدیث و اصلاحات، واجبات، اصول، الخلاف عالی (فقه مقارن)، توحید، بلاغت، فقه، منطق، صرف، تجوید، توقیت، نحو، ادبیات به ویژه عروض، قواعد و تاریخ و سیره نبوی شریف موارد درسی مدرسه جامع قراویین بوده است" (همان، ۳۷)^{۱۸}.

۳- سیاست های استعماری و مدارس اسلامی:

استفاده دولت های استعماری از مسئله آموزش جهت پیشبرد مسالمت آمیز سیاست های خود که از آرای امثال لیوته وام گرفته شده بود در نحوه کارکرد مدارس اسلامی نیز مؤثر بود و می توان استنباط کرد که اهمیت بیشتری نسبت به سایر مدارس داشته زیرا آگاهی و تمایل به جریانان نوگرایی اسلامی و جنبش های اسلامی ملی گرای احتمالی متأثر از این نوع افکار می توانست سبب چالش هایی در حکمرانی شود. دکتر الجابری می نویسد: "فرانسوی ها به خوبی از تأثیرات سیاسی و اجتماعی جنبش های اصلاحی که توسط امثال جمال الدین افغانی (اسدآبادی) و محمد عبده انجام می شد و مسلمانان و اعراب را برای مقاومت در برابر استبداد و استعمار بسیج می کرد آگاه بودند، بازتاب این چنین افکاری در قراویین طنین انداز بود."^{۱۹} (الجابری، ۱۹۸۹، ۱۹). از این رو گرچه افکار سنتی اسلامی هم مشکل زا تلقی می شد اما نسبت به جریان نوگرا می توانست خطر کمتری داشته باشد لذا تمایل به حفظ و اشاعه این نوع افکار بود، از این رو ضمن کنترل مراکز و انتخاب آموزشگران تلاش ها بر قطع ارتباط با دیگر مراکز علمی اسلامی بود.

دختران و آموزش

در مورد هاردی و سیاست های آموزشی بر مبنای تفکیک قومی، نژادی و مخالفت با آموزش عمومی یکپارچه سخن گفتیم. تصویر آرمانی او از جوانان مراکشی این بود "فرانسوی در زبان، روح و حرفه"^{۲۰} (Chevalier-Caron, 2016, 57). درباره

^{۱۷} "إن المسجد قام بدور فعّال ورائد في تاريخ المسلمين فهو ليس مؤسسة دينية بالمفهوم الغربي بل تعداد، فهو مؤسسة جامعة مستقلة، ينبع منها إشعاع حضاري يتعلم فيه المسلمون حكم الله"

^{۱۸} "أما المواد التي كانت تدرس بجامع القرويين هي: التفسير والحساب والحديث ومصطلحه والفرائض والأصول، والخلاف، العالي والتوحيد والبلاغة الفقه المنطق الصرف، التجويد التوقيت، النحو، الأدب، وكلها بكتب خاصة والعروض والقواني، والتاريخ والسيرة النبوية الشريفة."

^{۱۹} "لقد كان الفرنسيون يعرفون جيدا الآثار السياسية والإجتماعية التي كانت الحركات الإصلاح التي قام بها أمثال جمال الدين الأفغانى ومحمد عبده والتي كانت تستنهض العرب والمسلمين لمقاومة الاستبداد والاستعمار، كما كانوا على علم بأصداء هذه الحركات النهضوية التي كانت تتردد في المغرب وفي أوساط العلماء بجامعة القرويين خاصة،"

^{۲۰} «Français de langue, d'esprit, de vocation» (113)

آموزش دختران نیز وی می‌نویسد: "وقتی پسری را به مدارس فرانسوی می‌آوریم، یک شخص را جذب می‌کنیم و وقتی دختری به آنجا فرستاده می‌شود، یک شخص است ضربدر تعداد فرزندان که او خواهد داشت"^{۲۱} (همان، ۵۹). فارغ از این دید به دختران به‌عنوان مادران آینده و تربیت نسل‌های بعدی و دیگر سیاست‌های فرانسوی‌ها آموزش‌های مربوط به دختران در تمام دوره استعمار کاملاً محدود و در صورت وجود نیز صرف فعالیت‌های ابتدایی بود. در سال ۱۹۱۳، برنامه‌ای برای دختران مسلمان در سلا (شهری در مراکش) توسط مقامات فرانسوی ایجاد شد که در آن فعالیت‌های مربوط به صنایع دستی مختلف را آموزش می‌دیدند (Gilson Miller, 2013). گرچه تحصیل سنتی و کسب مهارت‌های قرآنی دختران پیش از دوره استعمار نیز تا حدی رایج بود اما تحصیل به شیوه صرفاً به خانواده‌های اشراف و بورژوا مربوط بود و این نشان‌دهنده نقش محیط خانوادگی در تحصیل در آن دوران است که دختران ثروتمندان از آن برخوردار بودند و والدین توانایی لازم را داشتند تا فقیهی به خانه بیاورند تا به آن‌ها آموزش دهد یا یک نفر معلم زن صنایع دستی را استخدام کند تا به آن‌ها فعالیت‌های نظیر گلدوزی یاد دهد. در آغاز دهه ۱۹۳۰ میلادی نیز جهت ترغیب مسلمانان به حضور بیشتر در مدارس فرانسوی به بازنگری در برنامه درسی و گنجاندن ایده‌های مقبول جامعه پرداخته شد.

مدارس آزاد نیز به‌عنوان واکنشی از جامعه توسط برخی نهادهای خصوصی ایجاد شد. این نوع مدارس که به‌عنوان "کانون‌های ملی‌گرایی"^{۲۲} (Gaudio, 1972, 376) شناخته می‌شد نقش مؤثری در جذب دختران به تحصیل و حضور فعال آنان در استقلال مراکش داشت گرچه که در متأثر جریان‌های مذهبی تندرو بود اما بعدها گرایش‌ها ملی‌گرایانه پیدا کردند. میل دولت‌های غالب به القای فرهنگ و اهداف خود از طریق آموزش و مدارس و انتقال آن از به نسل‌ها دیگر از طریق مادران آینده غیرقابل‌انکار است اما در صورتی از سوی آن‌ها احساس بر این بود که این اهداف محقق نمی‌شود در راه آموزش دختران سنگ‌اندازی می‌شد. اگرچه ممکن این نکته متناقض به نظر می‌رسد اما به استناد به شهادت‌ها و فعالیت‌هایی که در تاریخ شفاهی این دوره صورت گرفته تصدیق‌کننده آن است. برای نمونه یکی از مشاهیر ساکن در آن دوره اذعان می‌دارد که برای کسب گواهی پایان‌نامه ابتدایی خود مجبور بوده ثابت کند سیزده سال بیشتر ندارد و برای اثبات آن دوازده شاهد ارائه کرده و اظهار می‌دارد: "موانع زیادی برای دختری که می‌خواست در این امتحان شرکت کند قرار داشت زیرا دولت فرانسه نمی‌خواست این اتفاق بیافتد. فرانسوی‌ها نمی‌خواستند دختران، رنان خارج شوند و رهایی یابند. آن‌ها فکر می‌کردند که اگر زنان تحصیل کرده و از نظر سیاسی آگاه شوند به سرنگونی دولت استعماری فرانسه منجر خواهد شد." (Baker, 1988, 119)^{۲۳}.

نتیجه پس از امضای معاهده فاس و شروع دوران رسمی استعمار در مراکش آموزش، به‌عنوان یکی از اجزای اصلی توفان مدرنیته تحت تأثیر قرار گرفت. از این‌رو آموزش به‌عنوان یکی از ابزارهای اصلی تحمیل خواسته‌های دولت‌های فرانسه و اسپانیا مورد توجه سیاست‌گذاران آموزش در آن دوران قرار گرفت. تغییر دید نسبت به دولت‌های قیوم، هژمونی زبانی و جذب آنان به‌عنوان بدنه بومی سیستم استعماری در دیدگاه آنان مهم‌ترین اهداف مدرسه و نهاد آموزش بود. ضمن اینکه، مخالفت جدی با ساختار آموزش یکپارچه تمایل به تفکیک احاد جامعه با به‌کارگیری سیستم آموزشی طبقاتی بود. گرچه برخی از فعالیت‌های جامعه نظیر راه‌اندازی مدارس خصوصی پاسخی به این دست اقدامات و تلاشی برای حفظ هویت اجتماعی و فرهنگ عربی-اسلامی بود اما در نتیجه، این سیاست زدگی نهاد آموزش، موجب فقدان تحصیلات در اکثریت جامعه در آن دوران شد. در مدارس اسلامی نیز که از کانون‌های حساسیت‌برانگیز به حساب می‌آمد کنترل و تلاش برای عدم ترویج افکار نوگرای اسلامی نظیر آرای جمال‌الدین اسدآبادی و عدم ارتباط با سایر جوامع اسلامی صورت گرفت. آموزش دختران و زنان نیز گرچه ابزاری

²¹) "quand nous y amenons une fille, c'est une unité multipliée par le nombre d'enfants qu'elle aura"

²²) "foyers de nationalism"

²³) " There were a lot of obstacles put in the way of a girl who wanted to take this exam, because the French government did not want this [to happen]. The French didn't want girls and women to go out, to be emancipated. The French thought that if women were educated and became politically aware, it should lead to the overthrow of French colonial rule."

برای انتقال فرهنگ به نسل‌های مختلف در جهان‌بینی استعمار به نظر می‌آید اما درعین حال تاریخ شفاهی آن دوران دلالت بر سنگ‌اندازی در تحصیل دختران از سوی دولت فرانسه را نشان می‌دهد که نشان‌دهنده تغییر رویه پس از عدم ایجاد تغییرات مطلوب است.

فهرست منابع

۱. مجمع اللغة العربية. (۲۰۰۴). المعجم الوجيز. مجمع اللغة العربية.
۲. فتیحة، مغزی، أمال، مناد، (n.d.). التعليم في المغرب الأقصى زمن الحماية الفرنسية ۱۹۱۲-۱۹۵۶ م.
۳. جابری، محمد عابد. (۱۹۸۹). التعليم في المغرب العربي؛ دار النشر المغربية - الدار البيضاء، المغرب
۴. بوركهات، تیتوس. فاس شهر اسلام. ترجمه: مهرداد وحدتی دانشمند (۱۳۸۹). تهران: انتشارات حکمت
۵. ابن سحنون، محمد بن عبد السلام. (۱۹۷۲). كتب آداب المعلمين. الشركة التونسية لفنون الرسم.
6. Woodward, K. (1997). Identity and difference. Sage; Milton Keynes.
7. Susan Gilson Miller. (2013). A history of modern Morocco. Cambridge University Press, De La Editorial.
8. Pennell, C. R. (2000). Morocco since 1830: a history. New York University Press
9. Katan, Y. (1993). L'école, instrument de la modernisation sous le protectorat français au Maroc? Études Sur La Région Méditerranéenne, 5, 99-119.
10. Irene González González. (2015). Spanish education in Morocco :-1956 ;cultural interactions in a colonial context. Sussex Academic Press.
11. Gaudio, A. (1972). Allal El Fassi ou l'Histoire de l'Istiqlal, Éditions Alain Moreau.
12. Chevalier-Caron, C. (2016). Femmes, éducation et identités au Maroc sous domination française (1862-1962). UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
13. Baker, A. (1998). Voices of resistance: oral histories of Moroccan women. State University Of New York Press.

Moroccan education during the colonial era

Soran Jafari Kalkan¹, Abbas Rahbari²

1 Student of Mathematics Education Farhangian University, Shahid Modares Campus, Sanandaj

2 Department of Islamic Education, Farhangian University, PO Box 889-14665 Tehran, Iran

Abstract

The institution of education and the school as its executor are always considered one of the main pillars of any society. The interaction between these two and the political-social conditions of any nation is undeniable, therefore, a case study of the institution of education in pre-independence Morocco between 1912 and 1956 has been done. Due to the lack of related studies, in this research, by emphasizing the main issues, we tried to investigate various aspects, including the general conditions of the Moroccan society during the protectorate period, the types of traditional modern schools, and the education of girls in that period, to get a general view of the subject and to be able to reach the main goal, which is the study of education and school conditions at that time.

Keywords: Education institution; School; Morocco; French colonialism; modernity
