

الفصل السادس

التربية والديمقراطية

إن علاقة التربية بالديمقراطية علاقة جدلية ووثيقة، إذ لا يمكن الحديث عن التربية والتعليم في غياب الحريات الخاصة والعامة، وانعدام الديمقراطية الحقيقية القائمة على المساواة وتكافؤ الفرص، والمبنية أيضا على العدالة الاجتماعية، والإيمان بالاختلاف وشرعية التعدد.

ولا يمكن الحديث كذلك عن الديمقراطية في غياب تربية حقيقية وتعليم بناء وهادف يتسم بالجودة والإبداع والابتكار وتكوين الكفاءات المنتجة، ويحترم المواهب المختلفة والمتنوعة، ويقدر الفاعلين التربويين والمتعلمين المتفانين في البحث والاستكشاف والتنقيب العلمي والمعرفي. ومن هنا، فالتربية والديمقراطية متلازمتان كالعملة النقدية، فلا تربية بلا ديمقراطية، ولا ديمقراطية بلا تربية.

وما أحوجنا اليوم إلى تربية ديمقراطية من أجل تأهيل ناشئتنا تأهيلا أخلاقيا وديمقراطيا لإدارة دفة البلاد إدارة جيدة ومحكمة، وقيادة دواليبها في ضوء رؤية إبداعية ديمقراطية قائمة على أسس النظام، والمسؤولية، والانضباط، والمواطنة الحقة، والتوق إلى الحرية والتغيير، وبناء الدولة والأمة على معايير الإبداع والإنتاج والابتكار، بهدف الوصول إلى مصاف الدول المتقدمة والأمم المزدهرة حضاريا وعلميا وتكنولوجيا!

إذا، ما التربية؟ وما مفهوم الديمقراطية؟ وما علاقة التربية بالديمقراطية؟ وما آليات تفعيل الديمقراطية في نظامنا التربوي؟ وما الصعوبات التي تواجه تطبيق الديمقراطية وتفعيلها في الواقع التربوي؟ وما الحلول المقترحة لتثبيت الديمقراطية التربوية؟ تلكم هي الأسئلة التي سوف نحاول الإجابة عنها في هذه المباحث.

المبحث الأول: مفهوم التربية

التربية فعل تربوي وتهذيبى وأخلاقي بامتياز، يهدف إلى تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة. وتساهم التربية أيضا في الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جادة لتكوين المواطن الصالح، وتهدف كذلك إلى تغيير المجتمع على جميع المستويات والأصعدة، والدفع به نحو طريق التقدم والازدهار بتحقيق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية والمساواة المثلى.

علاوة على ذلك، فالتربية هي التي تصوغ المجتمع صياغة أخلاقية، وترفع من مكانته، وتوصله إلى مصاف الدول المتقدمة والمزدهرة. وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكييفا وتأقلمًا وتصالحا وتغييرا، كما تسعى إلى " الإنماء الكامل لشخصية الإنسان وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، وذلك طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم." ٢٢٧ وعلى العموم، فالتربية هي وسيلة لتحقيق الإبداع والابتكار. وهي طريقة في الاستكشاف والتأويل والبحث ودمقرطة المجتمع. وترتكز على الحرية والمبادرة الفردية، وتحتكم إلى النقاش الهادف والنقد البناء والحوار السليم من أجل بناء مجتمع متقدم وواع، يساهم في الحداث المعاصرة، ويثري العولمة بما لديه من طاقات منتجة واختراعات ومكتشفات ومستجدات نظرية وتقنية وعلمية ومعلوماتية.

ويقول الدكتور محمد لبيب النجحي: " ولما كان هدف التربية الأساسي هو تنمية التفكير واستغلال الذكاء، فمعنى هذا أن التربية تعمل من أجل الحرية الإنسانية. فالتأكيد على نمو الطفل إنما هو تأكيد على تحرير قدراته العقلية من قيودها، وإتاحة الفرصة لها للانطلاق حتى تستطيع أن تستخدم بطريقة فعالة إمكانيات البيئة التي يعيش فيها. ويصبح المجتمع الحر هو

٢٢٧ - جان بياجى: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٨م، ص: ٥٢.

المجتمع الذي يشترك أفرادُه أيضا في تطويره وتوجيه التغيير الاجتماعي الحادث له.

وعندما يتمتع أفراد المجتمع بالحرية فإن التربية تكون بذلك قد أسهمت في بناء مجتمع مفتوح. ونعني بالمجتمع المفتوح المجتمع الذي يسعى عن قصد وتصميم في سبيل تطوره، ولا يعمل فقط على المحافظة على الوضع الراهن. وهذا المجتمع هو مجتمع قد نظم تنظيميا يدخل في اعتباره حقيقة التغيير في الأمور الإنسانية. وهو مجتمع يقبل التغيير على أنه وسيلة للقضاء على الفساد والانحلال، وأن الذكاء الإنساني والمجهود التعاوني من جميع أفراد المجتمع تؤدي جميعا إلى نمو الإنسانية وتقدمها.^{٢٢٨}

علاوة على ذلك، فالتربية تحقق مجموعة من الوظائف الجوهرية كالتعليم والتثقيف والتطهير والتنوير، والسمو بالإنسان نحو آفاق إيجابية ومثالية.

المبحث الثاني: مفهوم الديمقراطية

من المعروف أن الديمقراطية، في دلالاتها الاشتقاقية، تعني حكم الشعب نفسه بنفسه، أو قد تعني حكم الأغلبية بعد عملية الانتخاب والتصويت والفرز والانتقاء. وتقابل كلمة الديمقراطية الديكتاتورية والأوتوقراطية اللتين تحيلان على الحكم الفردي، وهيمنة الاستبداد المطلق. كما تقترب الديمقراطية من كلمة الشورى الإسلامية، وإن كانت الشورى أكثر عدالة واتساعا وانفتاحا من الديمقراطية.

وترتكز الديمقراطية على القانون والحق والحرية والعدالة والكرامة الإنسانية، والاحتكام إلى مبادئ حقوق الإنسان، وإرساء المساواة الحقيقية بين الأجناس في الحقوق والواجبات.

ومن أهم أسس الديمقراطية الالتزام بالمسؤولية، واحترام النظام، وترجيح كفة المعرفة على القوة والعنف. وتتأسس الديمقراطية الفعالة والحقيقية^{٢٢٩} من بين ما تتأسس عليه احترام الحقوق وأداء الواجبات التي يحميها ويضبطها القانون والمؤسسات في إطار دولة الحق والقانون. ومن المؤكد أن احترام

^{٢٢٨} - محمد ليبب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٢م، ص: ٢٤٠.

الحقوق وأداء الواجبات لا يتأتيان إلا بنسبة إلى شخص حر. الديمقراطية لم تعد أمورا شكلية أو قطاعية، بل أصبحت ثقافة ومعاملات تتجذر بمفاهيم النسبية والاختلاف وقبول الرأي الآخر والمساواة والعدالة والإنصاف والمشاركة السياسية وتقرير الفرد لمصيره واختياراته، ورفض أي نزوع سلطوي في جميع مجالات الحياة. ديمقراطية اليوم والغد تتمثل أكثر فأكثر في احترام الشخص وقدرته على تكوين نفسه بوصفه إنسانا ... إنها سياسة الشخص كإنسان حر ومبدع.

من المتعذر الحديث عن الديمقراطية والسلوك الديمقراطي باعتبارهما حالة تكون عليها المؤسسات أو باعتبارهما ثوابت سياسية، بل يجب أن ينظر إليهما كمقتضى أخلاقي تكون مبادئه مشتركة ينبني البشر وماهم مختلفون فيه على أساس الإقرار بالاختلاف مما يمكن الشخص من السيطرة على الانفعالات وتجنب الأحكام المسبقة.^{٢٢٩} إذا، فالديمقراطية الحقيقية هي التي تحقق سعادة الإنسان، وتؤمن عيشه الكريم، وتوفر له فرص الشغل، وتشبع رغباته الغريزية من مأكّل وشرب، وتروي غليله المعرفي والفني والثقافي، وتخرجه من براثن الفقر والفاقة والتخلف إلى عالم أكثر استقرارا وأمنا، يسمح بالعيش الكريم والمساهمة في الإبداع والابتكار والعطاء.

المطلب الثالث: دراسات حول التربية والديمقراطية

ثمة دراسات عديدة تناولت علاقة التربية بالديمقراطية، ومن أهم هذه الدراسات كتاب الأمريكي جون ديوي بعنوان (الديمقراطية والتربية)^{٢٣٠}، وقد نشره سنة ١٩١٦م، ويتناول الكتاب في مجمله فلسفة التربية وتطبيقاتها. كما صدر كتاب آخر تحت عنوان (الدين والتربية

^{٢٢٩} - محمد مصطفى القباج: (التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات)، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد: ٣٢، أكتوبر ٢٠٠٦م، ص: ١٤٢-١٤٣.

²³⁰ - John Dewey: Démocratie et éducation, Paris, Armand, Colin, 1975.

والديمقراطية) سنة ١٩٩٧م ، وقد أشرف عليه كل من ميشلين ميلو (Micheline Milot) وفرناند ويلي (Fernand Ouellet).^{٢٣١} وتوجد كتب ومؤلفات عديدة خصصت للتربية والديمقراطية بعض الفصول كالباحث غي أفانزيني (Guy Avanzini) في كتابه الذي نشره سنة ١٩٧٥م بعنوان (الجمود والتجديد في التربية المدرسية)، حيث أثبت في القسم الثالث فصلا سماه (التربية الحديثة والديمقراطية الحرة).

المبحث الرابع: واقع الديمقراطية في مؤسساتنا التربوية

من يلقي نظرة بانورامية سريعة حول حال مؤسساتنا التعليمية والتربوية، فلا بد أن يصاب بدوار كبير واندحاش شديد؛ لأن هذه المؤسسات تحولت إلى ثكنات عسكرية لاتؤمن إلا بالانضباط واحترام القانون ونظام المؤسسة، حتى الأبواب - اليوم- تشبه أبواب السجون المخيفة التي تعبر عن عالم المراقبة والمحاسبة والمحاكمة بمفهوم ميشلين فوكو للمؤسسة السجنية، حيث نجد عند باب هذه المؤسسات التربوية حراس الأمن يلبسون أزياء رسمية تشبه الأزياء العسكرية، ويحملون العصي القصيرة كرجال المخزن ليخيفوا بها براعم المستقبل من أجل أن يفرضوا النظام ، ولو استدعى الأمر استعمال القوة والعنف ، وفرض العقوبات الزجرية، سواء أكانت لفظية أم بدنية.

وقد سبب هذا الواقع التربوي البذوي في ظهور النظام التربوي الأوتوقراطي الذي يستند إلى لغة القمع والقهر ، والتخفي مدنيا وراء قناع الممارسات الأمنية والعسكرية التي لاتعرف غير خطاب التأديب والزجر، واستخدام العنف الرمزي ولو ضد الأطفال الأبرياء؛ مما يولد في نفوس الناشئة قيما سلبية ومشاعر الحقد والكراهية والخوف والانكماش، وعدم القدرة على المغامرة والتخييل والابتكار والإبداع لانعدام الحرية والديمقراطية الحقيقية والمساواة الاجتماعية.

ومن نتائج هذا الضغط السياسي ظهور جيل من الشباب اليافعين الذين تمردوا عن الأسرة والمدرسة والمجتمع، وحملوا مشعل الثورة والتغريب

²³¹ - Micheline Milot et Fernand Ouellet: Religion, éducation et démocratie. Montréal, 1977, 257 pages.

وتخريب منشآت الدولة من أنابيب الماء وحنفياته و مصابيح كهربائية، وإتلاف كل ماتملكه المؤسسات التعليمية، وتكسير المقاعد ، وتشويه الجدران، والتغيب بكثرة عن المدرسة التي تحولت إلى سجن قاتل كئيب. وفي الأخير ، يترك المتعلم المدرسة مبكرا ، فينقطع عما فيها بسبب شطط الإدارة، وتعسف الطاقم التربوي، ناهيك عن ضالة فرص الشغل، وضبابية المستقبل وقتامته الجنائزية.

وبذلك، فقد وصلت المدرسة المغربية إلى آفاقها المسدودة، فصارت فضاء مسرحيا تراجيديا يشخص المأساة وصراع الأجيال، ويعكس ، بكل جلاء، التناحر الاجتماعي والتفاوت الطبقي، ويعيد لنا إنتاج الورثة كما يقول بيير بورديو وباسرون؛ لأن النظام التربوي "يتطابق كل التطابق مع المجتمع الطبقي، وبما أنه من صنع طبقة متميزة تمسك بمقاليد الثقافة أي بأدواتها الأساسية (المعرفة، المهارة العلمية وبخاصة إجادة التحدث) ، فإن هذا النظام يهدف إلى المحافظة على النفوذ الثقافي لتلك الطبقة. والبرهان الذي قدمه هذان المفكران يبرز التناقض بين هدف ديمقراطية التعليم الذي يطرحه النظام وعملية الاصطفاء التي تقصي طبقة اجتماعية ثقافية من الشباب، وتعمل لصالح طبقة الوارثين." ٢٣٢

ويترتب على هذا أن المدرسة الوطنية هي مدرسة غير ديمقراطية تخدم مصالح الطبقة الحاكمة والأقلية المحظوظة. وما التعليم العمومي والتعليم الخصوصي والتعليم الفكري والتعليم المهني سوى تعبير عن تكريس التفاوت الاجتماعي، وتحويل المؤسسة التربوية إلى فضاء للتمييز اللغوي والعنصري، ومكان للتناحر الاجتماعي والتناحر الطبقي والتمييز اللغوي.

وإذا كان إميل دوركايم ينطلق من رؤية محافظة في تحليل النظام التربوي ، في علاقته بما هو اجتماعي وسياسي، فإن لوي ألتوسير (L.Althusser) يرى بخصوص " التقنيات والمعارف، أنه يجري في المدرسة تعلم قواعد تحكم الروابط الاجتماعية بموجب التقسيم الاجتماعي التقني للعمل.

٢٣٢ - مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٦، صص: ٢١-٢٤.

كما يقول بأن النظام المدرسي وهو أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية هو الذي يؤمن بنجاعة استنساخ روابط الإنتاج عن طريق وجود مستويات من التأهيل الدراسي تتجاوب مع تقسيم العمل، وعن طريق ممارسة الإخضاع للإيديولوجيا السائدة. إن المسالك الموجودة في المدرسة هي انعكاس لتقسيم المجتمع إلى طبقات، وغايتها الإبقاء على الروابط الطبقية.^{٢٣٣}

ويرى بودلو (C.Baudelot) وإستابليه (R.Establet) أن المدرسة إيديولوجية وطبقية وغير ديمقراطية تكرر التقسيم الاجتماعي لوجود "شبكتين لانتساب الطلاب إلى المدارس يحددهما الفصل بين العمل اليدوي والعمل الفكري، ثم التعارض بين طبقة مهيمنة وأخرى خاضعة للسيطرة".^{٢٣٤}

وبما أن المدرسة الليبرالية مدرسة طبقية وغير ديمقراطية، فإنها، في الدول المتخلفة والمستبدة، تكرر سياسة التخلف والاستعمار، وتساهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي. لذا، نادى إيفان إيليتش (Ivan Ilitch) إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابه (مجتمع بدون مدرسة).

وعلى أي حال، فواقع الديمقراطية في مدارسنا التربوية يرثى له بشكل كبير؛ بسبب غياب الديمقراطية الحقيقية، وانعدام فلسفة التسيير الذاتي واللاتوجيهية، وغياب منظومة حقوق الإنسان ممارسة وسلوكا لغياب الديمقراطية في المجتمع على جميع الأصعدة والمستويات.

المبحث الخامس: أنواع الديمقراطية التربوية

يمكن الحديث عن أنواع عدة من الديمقراطية في مجال التربية والتعليم، ونحصرها في أنواع ثلاثة هي:

① **ديمقراطية التعلم:** والمقصود بها أن يكون التعليم منصبا على المتعلم الذي ينبغي أن يستفيد من جميع التعلمات على غرار أقرانه، بشكل عادل

^{٢٣٣} - مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، صص: ٢١-٢٤.

^{٢٣٤} - مارسيل بوستيك: نفسه، صص: ٢١-٢٤.

ومتساو، في إطار تكافؤ الفرص. ومن هنا، يستوجب الأمر القانوني والتشريعي على المربين أن يتعاملوا مع المتعلم في ضوء البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الدعم، لكي ينال حقه من التربية والتعليم كباقي المتدرسين الآخرين، وخاصة الأغنياء منهم. وي طرح في هذا السياق موضوع الزي المدرسي الذي ينبغي أن يكون رسميا وموحدا بين جميع تلاميذ المؤسسات التربوية. أضف إلى ذلك أنه من الضروري أن تقدم البرامج والمناهج والمقررات الدراسية مادة قانونية موسعة، تؤهل التلميذ ليتعرف على حقوقه وواجباته لكي يكون ديمقراطيا في تصرفاته وسلوكياته مع ذاته وأقرانه.

② ديمقراطية التعليم: تسعى الدول المتقدمة إلى جعل التعليم ديمقراطيا، بتعميم البرامج الدراسية، وتوحيد المناهج والمقررات، على الرغم من تنوعها في الأشكال والمضامين. بالإضافة إلى تأميم التعليم وإلزاميته وإجباريته، والحد من نسبة الأمية والفقر والتخلف. فالتعليم هو الذي يغير المجتمع جزئيا أو كليا، ويحقق الديمقراطية الحقيقية. كما أن المتعلم يتعلم الديمقراطية داخل المدارس والمؤسسات التربوية، ويتربى في أجوائها المفعمة بالحرية. وعندما نقول أيضا بديمقراطية التعليم، فنعني به جعل التعليم ذا خاصية شعبية عامة، يستفيد منه الجميع بدون استثناء أو إقصاء، فتصبح المدرسة مفتوحة للفقراء والأغنياء بطريقة عادلة ومتساوية تتكافأ فيها الفرص.

وينبغي أن نعرف أن مبدأ توحيد المناهج الدراسية الذي أصبح ميسما يعبر عن تطلعات الأحزاب الشعبية، وشعارا براقا لكل القرارات السياسية والوطنية ينبغي ألا يلغي " مايزخر به الواقع المغربي المتعدد، وما تفرضه شروط وآليات التحول الجديدة من ضرورة الانفتاح على كل أنماط التعدد والاختلاف والتمايز الطبقي والإثني... واحتوائها وتجاوزها في الآن ذاته، وذلك بتكريس الانخراط التشاركي الشمولي في بناء دولة ووافق اجتماعي ديمقراطي وتكاملي. ويتأسس هذا الطرح على كون الرهان على البناء الديمقراطي، في مجتمعاتنا العربية والثلاثية عامة، لن يبلغ أهدافه أبدا إلا عبر جسور متينة من التربية والتكوين والثقافة وإعداد الموارد البشرية، وإلا بواسطة الديمقراطية الشاملة لأساليب وقنوات توزيع الرأسمال الرمزي، المتمثل في التكوين والمعرفة والثقافة، هذا فضلا عن

دمقرطة توزيع مختلف أشكال الاستفادة المادية، ومختلف المواقع والأدوار والمراتب الاجتماعية بين كل الفرقاء المعنيين في المجتمع^{٢٣٥} وهكذا، تسعى كل الدول جادة وجاهدة لتثبيت أجواء الديمقراطية في مؤسساتها التربوية ، بإصدار مجموعة من المذكرات الوزارية والقرارات الحكومية والقوانين المنظمة ليتبوأ التعليم مكانة زاهية في مجتمع ديمقراطي، ولكن أي نوع من هذا المجتمع في غياب الحريات، وانتشار التسلطن والاستبداد!!؟

③ تعليم الديمقراطية: لا يمكن لمجتمع ما أن يكون ديمقراطيا يؤمن بالحريات الخاصة والعامة وحقوق الإنسان، ويتشبه بمنطق الاختلاف وشرعية الحوار والتسامح، إلا إذا تربى على الديمقراطية الحقيقية سلوكا وعملا وتطبيقا، ولا يتأتى له ذلك إلا في المدرسة التي تعلم النشء مبادئ الديمقراطية السليمة وقوانين استعمالها ومعايير تمثلها وتطبيقها. بيد أن مدرسة الثكنة والقمع والقهر لا يمكن أن تنتج سوى أساليب التعسف والتفكير الإقصائي والتطرف الإرهابي، والجنوح نحو الاستبداد والسلوك العدواني الطائش. فبالتربية نتعلم الديمقراطية ، ونتمثلها شعارا وعقيدة ومبدأ وسلوكا .

ولم يعد يخفى أيضا على أحد " كون المؤسسة التعليمية تلعب دورا رئيسيا، انطلاقا من انفتاحها على الحياة السياسية للمجتمع في ترسيخ مجموعة من المبادئ والقيم الكفيلة بالنهوض بالمجتمع وبتحديثه سياسيا؛ فدور المدرسة، لم يعد يقتصر على محيطها الداخلي، بل يتعداه إلى جوانب قد تبدو للشخص العادي بعيدة عنها، لكنها في الواقع هي تربتها الأصيلة؛ لأن مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان والتعددية السياسية، كلها قيم تكتسب بفعل التربية ومناهجها؛ فتنشئة الأفراد على تلك القيم هو السبيل الصحيح للوصول إلى حد المشاركة الفعلية في تسيير شؤون السياسة للمجتمع، بنوع من العقلنة وبعيدا عن الارتجالية. ولا يفوتنا في هذا

^{٢٣٥} - مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحى التربوي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٩م، ص: ٣١.

الجانب، أن ننوه بالدور الذي لعبته المدرسة في خلق برلمان للطفل في الآونة الأخيرة"^{٢٣٦}

إذا، فالتربية هي بمثابة السبيل الأوحـد لتعليم الديمقراطية، وفرضها في أرض الواقع كي يحقق الإنسان آدميته وكرامته البشرية وأنفته الإنسانية.

المبحث السادس: آليات تحقيق الديمقراطية في مجال التربية

لا يمكن الحديث عن التربية الديمقراطية أو ديمقراطية التعلم والتعليم إلا إذا انطلقنا في تصورنا النظري من مجموعة من الآليات التطبيقية التي تسعنا في تحقيق الديمقراطية داخل مؤسساتنا التربوية، قصد نقلها - بعد ذلك- إلى المجتمع ، بدفع المتعلم ليكون ديمقراطيا في تصرفاته وسلوكياته مع كل أفراد أسرته ومجتمعه ووطنه وأمتة بدون استثناء. ويمكن حصر هذه الآليات الإجرائية والعملية في التقنيات والمبادئ التالية:

المطلب الأول: الفكر التعاوني والاشتغال في فريق جماعي

يعد الفكر التعاوني من أهم الآليات لتحقيق الديمقراطية التربوية الحقيقية ؛ لأن الاشتغال في فريق تربوي داخل جماعة معينة يساعد التلميذ على التفتح والنمو ، واكتساب المعارف والتجارب لدى الغير . كما يبعده عن كثير من التصرفات الشائنة، ويجنبه أيضا الصفات السلبية كالانكماش والانعزالية والانطواء والإحساس بالخوف والنقص والدونية، ويساعده على التخلص من الأنانية وحب الذات . ولا يمكن للدول أن تحقق التقدم والازدهار إلا إذا اشتغلت في إطار فريق جماعي كما في الغرب والولايات المتحدة الأمريكية، فالعلماء يتربون على الفكر التعاوني والبحث في فريق جماعي لتحقيق الأهداف التي انطلقوا منها في مشاريعهم العملية والعلمية والثقافية.

^{٢٣٦} - العربي سليمان ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م، ص: ٢٤٣-٢٤٤.

ومن هنا، فبيداغوجيا الفكر التعاوني من أسس تحقيق التعليم الديمقراطي، وتحديث التعليم، ودمقرطة التربية والمجتمع على حد سواء؛ لأنها تزيل الفوارق الاجتماعية، وتذيب كل التمايزات اللونية واللغوية والطبقية. ومن أهم الذين دعوا إلى الفكر التعاوني لدمقرطة المدارس البروليتارية المربي الفرنسي سelistan فرينيه (Célestin Freinet) الذي استعمل مجموعة من الوسائل التنشيطية لزرع الفكر التعاوني بين الناشئة التربوية. وتتمثل هذه الوسائل في استخدام المطبعة، والتراسل، والنصوص الحرة، والتحقيقات الخارجية، والاستهداء بالعمل الجماعي، وتأسيس التعاونيات المدرسية، واستعمال الجذاذات ، والسهر على إنشاء جريدة الأطفال، والاعتماد على التسيير الجماعي، والاعتناء بكتاب الحياة، وتنظيم خزانة العمل، وتشغيل الآليات الحديثة كجهاز الفونو والأسطوانات والسينما ... وهكذا، فمن خلال العمل داخل فريق، يمكن تحقيق ديمقراطية التعلم وديمقراطية التعليم، وأجراً التربية الديمقراطية بحل المشكلات التي تواجه المتعلم في عالمه الموضوعي بسهولة ، بواسطة إنجاز الأعمال المطلوبة منه بشكل فعال، مع علاج الكثير من الآفات النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية ، مثل: الأنانية ، والنبذ، والكراهية، والنفور، واستبدالها بمشاعر أكثر نبلا كالانسجام، والتوافق، والتشارك، والتعاون، والابتكار الجماعي، والإبداع الهادف. وإزالة القيم السلبية والحد من المشاعر الفردية السيئة، لابد من دفع المتعلم للانصهار داخل الجماعة لاكتساب سلوكيات جماعية ، والتعود على الفكر الاشتراكي العملي ، بتدريب طاقته الجسدية والعقلية على تحقيق المردودية والإنتاجية كما يقول أنطون مكارينكو (Makarenko)، وتعويد تلاميذ الفصل على العمل الحر داخل جماعات متجانسة، من حيث السن والمستوى الدراسي كما يقول كوزينيه Cousinet، وخلق فرص للعمل الجماعي من أجل بناء مجتمع ديمقراطي مبدع ومزدهر.

المطلب الثاني: ديناميكية الجماعات

من الآليات الأخرى لتحقيق ديمقراطية التعلم، وخلق مواطن صالح وشخصية متوازنة سوية سيكولوجيا واجتماعيا ، لابد من الحديث عن

تقنية ديناميكية الجماعات، على أساس أنها منهجية مهمة في علاج الكثير من الظواهر النفسية الشعورية واللاشعورية لدى المتعلم . كما أنها تقنية تنشيطية هامة يمكن الاستعانة بها أثناء العملية التعليمية- التعليمية، وطريقة فعالة في التنشيط التربوي والفني، وإجراء منهجي للتحكم في التنظيم الذاتي للمؤسسة .

وتستدمج ديناميكية الجماعة المتعلمين داخل جماعات تربوية ضمن الفصل الدراسي، من أجل معالجته نفسيا واجتماعيا بتطهيره وترويضه وتربيته على الفكر الديمقراطي، والتواصل الشفاف الواضح، والتعامل الصادق ، والمعيشة الحقيقية لمشاكل المدرسة والمجتمع والأسرة على حد سواء.

ولا يمكن للتلميذ أن يبدع إلا داخل جماعة ديمقراطية تؤمن بالأخوة والتنافس الشريف، وتتشبث بفكر الاختلاف والشورى والعدالة، وتعزز بقانون الحقوق والواجبات.

ولابد أن يكون للجماعة أيضا قائد يوزع الأدوار ، ويشرف على تنظيم الجماعة ، ويسهر على تنظيمها ومآلها ، ويتحمل مسؤولياتها الجسيمة. بيد أن القائد لابد أن يختار بطريقة انتخابية ديمقراطية، فيتولى السلطة لفترة معينة ليتولاها قائد ديمقراطي آخر.

لكن - كما يعلم الكل- أن النسق الجماعي يخضع ، في عملياته التواصلية، لثلاث قيادات أو سلط - حسب كورت لوين (Kurt Lewin) - : قيادة ديمقراطية تساعد على الإبداعية والابتكار وتحقيق المردودية والإنتاجية، سواء أكان ذلك في غياب الأستاذ أم في حضوره ، وتساهم هذه القيادة كذلك في بروز تفاعلات إيجابية بناءة كالتعاون والتوافق والاندماج.

أما القيادة الأوتوقراطية، فهي ترتكن إلى استعمال العنف والقهر والتشديد في أساليب التعامل ؛ فينضبط الجميع في حضور القائد، ولكنهم يتمرّدون في حالة غيابه. وفي هذه الحالة ، تقل الإنتاجية والمردودية ، وتتحول المؤسسة إلى كتلة قمعية ، فيصعب تطبيق مبادئ نظرية تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها لوجود قيم سلبية كالتنافر ، والتناذب، والتناحر، والتوتر. وإذا انتقلنا إلى القيادة السائبة ، فهي قائمة على فلسفة " دعه يعمل " . ومن ثم، فهي قيادة فوضوية لا تساعد على تحقيق المردودية والإنتاجية في

غياب القائد أو حضوره، وتزرع في نفوس المتعلمين قيم الاتكال والعبث واللامسؤولية.

وبناء على هذا، نستشف أن النهج الديمقراطي يساعد على نمو الجماعة وتطورها بشكل إيجابي فعال. لذا، على رجال الإدارة والمدرسين الأخذ بالقيادة الديمقراطية لتحقيق النجاح الحقيقي، وتحصيل الجودة البناءة، وإضفاء النجاعة على أنشطة التسيير والتأطير.

المطلب الثالث: السيكدوراما والسوسيودراما

تعتبر طريقة لعب الأدوار أو السيكدوراما أو المسرح المدرسي من أهم التقنيات في مجال تنشيط الجماعة وتفعيلها. كما تعد من أهم الوسائل العلاجية لإدماج التلاميذ المنطوين على أنفسهم أو المنكمشين أو المعقدين نفسيا داخل جماعات، بهدف تحريرهم من العقد المترسبة في لاشعورهم، وتطهيرهم ذهنيا ووجدانيا وحركيا، وإخراجهم من العزلة والوحدة والاغتراب الذاتي والمكاني، بنقلهم إلى عالم مجتمعي أرحب يعتمد على المشاركة والتعاون والأخوة والانسجام، وتفتيق المواهب، وممارسة الديمقراطية الفعالة.

ومن ثم، فالسيكدوراما طريقة مسرحية يعتمد فيها الفرد على القيام بمجموعة من الأدوار المسرحية التي يبرز فيها طاقاته ومواهبه، ويعبر عن مكبوتاته وطاقاته الدفينة، قصد الانتقال من مرحلة الانكماش إلى المرحلة النفسية السوية و التوازن السيكواجتماعي. وهذا كله من أجل بناء ذاته وأسرته ومجتمعه وأمة بطريقة ديمقراطية قائمة على العطاء والعمل والإنتاجية والمردودية.

فعن طريق السيكدوراما والسوسيودراما، تساعد المتعلم على الظهور والتفتح والنمو السيكلوجي ليكون قادرا على التعلم الذاتي، وتقبل المعارف المختلفة والمتنوعة، وتلقيها بشكل علمي سليم، حيث نخرجه من قمم الانكماش والضياع والاستلاب، ونحرره من بوتقة الاغتراب الذاتي والمكاني لننقله إلى عالم سعيد قوامه الحرية والمساواة والديمقراطية الاجتماعية، حيث يتحقق فيه تكافؤ الفرص والعيش الكريم.

وعلى العموم، فالسيكودراما هي " تقنية سيكولوجية وضعها العالم السيكلوجي مورينو (Morino) تعتمد على التلقائية الدرامية، حيث يطلب من الأشخاص أداء أدوار مسرحية، دون ارتباط بكتابة سابقة أو تحديد للنص، قصد تنمية التلقائية لديهم. غير أنه مالبث أن تحولت هذه التقنية إلى أسلوب للتكوين والعلاج النفسي التحليلي الفردي والجماعي؛ وتنمية الابتكار لدى الأطفال في المجال التربوي التعليمي... وتجد طريقة السيكودراما أصولها لدى اليونانيين القدماء، فقد أشار أريستوفان في القرن الرابع قبل الميلاد إلى أن الشخص يظل سجين أدواره الاجتماعية ويمكن التحرر منها، وفهم دوافعها، عند التعبير عنها على خشبة المسرح. كما أن أرسطو أشار بدوره إلى الأهمية الأساسية التي يلعبها المسرح في التخفيف من المعاناة النفسية، خلال التوحد مع الممثلين في أدوار معينة، مما يساعد على التطهير النفسي.^{٢٣٧} ويعني هذا كله أن الإنسان لا يمكن أن ينتقل إلى عالم الديمقراطية حتى يتحرر نفسيا وجسديا وذهنيا من عقده الموروثة والمكتسبة، مثل: الخوف، والجزع، والقلق، والانكماش، والانطواء، والخجل، والانعزال المميت.

المطلب الرابع: تقنية التنشيط التربوي

من المعلوم أن للتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتدريس، ويساهم في الحد من السلوكيات العدوانية، والقضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين. كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي. ويمكن إخراج المؤسسة التعليمية، عبر عملية التنشيط الفردي والجماعي، من طابعها القهري الجامد القائم على الانضباط والالتزام والتأديب والعقاب إلى مؤسسة بيداغوجية إيجابية فعالة صالحة ومواطنة، يحس فيها

^{٢٣٧} - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م، ص: ١٦٧.

التلاميذ والمدرسون بالسعادة والطمأنينة والمودة والمحبة، ويساهم الكل فيها بشكل جماعي في بنائها ذهنيا ووجدانيا وحركيا ، بخلق الأنشطة الأدبية والفنية والعلمية والتقنية والرياضية ، يندمج فيها التلاميذ والأساتذة ورجال الإدارة وجمعيات الآباء ومجلس التدبير والمجتمع المدني على حد سواء.

ومن الضروري أن تُعوض طرائق الإلقاء والتلقين والتوجيه ، في فلسفة التنشيط الجديد، وفي تصورات البيداغوجيا الإبداعية، بطرائق بيداغوجية حيوية معاصرة فعالة قائمة على الفكر التعاوني، وتفعيل البيداغوجيا ديناميكية الجماعات ، واعتماد التواصل الفعال المنتج، وتطبيق اللاتوجيهية، وتمثل البيداغوجيا المؤسساتية من أجل تحرير المتعلمين من شرقة التوضع السلبي والاستلاب المدمر، وتخليصهم من قيود بيروقراطية القسم وأوامر المدرس المستبد، وتعويض ذلك كله بالمشاركة الديمقراطية القائمة على التنشيط والابتكار والإبداع ، بتشديد الدولة للمختبرات العلمية والمحترفات الأدبية والورشات الفنية والمقاولات التقنية والأندية الرياضية داخل كل مؤسسة تعليمية على حدة. ويمكن للمؤسسة أن تقوم بذلك اعتمادا على نفقاتها ومواردها الذاتية، في حالة تطبيق قانون سيكّما الذي ينص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المادة ١٤٩ ، ضمن المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير.^{٢٣٨}

المطلب الخامس: فلسفة الكفايات والمجزوءات

من أهم الآليات التطبيقية لتحقيق ديمقراطية التعلم ، وتفعيل التربية الديمقراطية، هو تكوين الكفاءات الوطنية في ظل نظام تربوي سليم يؤمن بالجودة الكمية والكيفية^{٢٣٩} ، ويستهدف بمنطق الاختلاف والتعددية. كما يقدر أصحاب الكفاءات العلمية والمهنية، ويثني على ذوي القدرات

^{٢٣٨} - انظر: وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكوين، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى ٢٠٠٠م.

^{٢٣٩} - انظر: جميل حمداوي وعبد الله حرش: الكفايات والجودة التربوية، مطبعة المقدم، الناظور، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م.

التميزة والمهارات المتخصصة، ويشيد بأصحاب المواهب العلمية والفنية والأدبية والتقنية.

وعند تحديد مدخلات العملية الديداكتيكية ، وتسطير خطواتها الإجرائية، علينا أن نستوعب الغايات الكبرى لفلسفة التربية، ونستهدي بالمرامي المرجوة ، ونراعي المواصفات المطلوبة من منظومتنا التربوية. وهنا، ننطلق من فلسفة الكفايات التي تحث عليها المذكرات الوزارية على أساس أن الكفايات بديل تربوي أساسي لتأهيل النشء، وإعداد المتعلمين لمجتمع الشغل؛ إذ يتطلب المجتمع التكنولوجي المعاصر من المدرسة أن تكون ديمقراطية في نسقها الإداري والتعليمي ، وتكون مؤسسة وظيفية عملية، بتكوين أطر قادرة على تشغيل دواليب المجتمع ، ولاسيما قيادة آلياته الإنتاجية والخدماتية. ولن يتم هذا إلا بمدرسة إبداعية تعتمد على الابتكار وخلق القدرات المندمجة لدى التلميذ، وتغرس فيه قيم الابتكار والإبداع والانفتاح والحوار والتعلم الذاتي. أضف إلى ذلك الاشتغال في فرق تربوية، وعمل جماعي مثمر.

وإذا كانت الكفايات منطلقا فلسفيا برجماتيا للعملية الديداكتيكية، فإن المحتويات والمجزوءات ينبغي أن تساير كذلك هذا التحول، وتكون عبارة عن تعلمات في شكل وضعيات ومشاكل وعوائق يواجهها المتعلم في الواقع. أي: لابد من إدخال المجتمع إلى قلب المدرسة، وتحضير المتعلم لأسئلة الواقع المفاجئة. ويعني هذا أن تكون المحتويات عبارة عن مشاكل ووضعيات صعبة ومعقدة، تتطلب الحلول المستعجلة بأداء فعال، وتعكس المشاكل والأزمات نفسها التي سيتلقاها المتعلم في المجتمع .

ولابد أن تتجدد الطرائق البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية لمسايرة التطور البيداغوجي، ومراعاة متطلبات سوق الشغل، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي. وهنا، لابد من الاستفادة من كل الوسائل الإعلامية المتاحة را هنا في الساحة الثقافية والعلمية والتواصلية، وتتبع كل الوسائل الجديدة لتجريبها قصد تحقيق الحداثة ، والمساهمة في إثراء المنظومة التربوية المغربية.

ولا يمكن كذلك لهذه العملية أن تنجح إلا إذا وفرنا للأستاذ فضاء بيداغوجيا ملائما وصالحا كمدرسة الحياة، ومجتمع الشراكة، ومؤسسة المشاريع، وإصلاح الإدارة ودمقرطتها، وإصلاح المجتمع كله، وتحسين الوضعية

الاجتماعية للمدرس، وتحفيزه ماديا ومعنويا ، والسهر على تكوينه بطريقة مستمرة، وتحسين وسائل التقويم والمراقبة على أسس بيداغوجيا الكفايات والوضعيات والمجزوءات، وتكوين أطر هيئة التفتيش ليقوموا بأدوارهم المنوطة بهم ، والتي تتمثل في تأطير المدرسين وإرشادهم إلى ما هو أحدث وأكفى وأجود. ولا يمكن أن ينجح المدرس في عملياته التعليمية - التعليمية إلا إذا سن سياسة الانفتاح والتعاون والحوار والعمل في إطار فريق تربوي، واهتم بالبحث العلمي والإنتاج الثقافي لإغناء عدته المعرفية والمنهجية والتواصلية لصالح المتعلم والمدرسة المغربية.^{٢٤٠}

المطلب السادس: فلسفة الشراكة

من المعلوم أن الشراكة نوعان: شراكة داخلية وشراكة خارجية. وما يهمنا في هذا السياق هو ما يسمى بالشراكة الداخلية التي يساهم فيها جميع الفاعلين الذين يساهمون في تدبير المؤسسة وتسييرها وتنشيطها والإشراف عليها ، من مدرسين، ومتعلمين ، ورجال الإدارة ، ومشرفين تربويين، وأسر التلاميذ، ومجلس التدبير داخل المؤسسة. ولخلق مشاريع تربوية تخدم المؤسسة من قريب أو من بعيد، لابد من التركيز على مواضيع الشراكة ذات الأولوية والضرورة القصوى، كمحاربة الهدر المدرسي عن طريق الدعم التربوي ، وتقديم ساعات إضافية تطوعية لخدمة التلاميذ، ومساعدتهم على مراجعة دروسهم، وإنجاز واجباتهم وفروضهم المنزلية أو الفصلية، مع تدريبهم على التطبيق المنهجي والتحليل التركيبي والتقويمي، والأخذ بيدهم من أجل السير بهم نحو ثقافة التعلم الذاتي والتكوين المستمر، وسد كل ثغرات التعثر والنقص لديهم ، بإرشادهم ومحاورتهم بطريقة ديمقراطية قائمة على التوجيه الصحيح، واستعمال الحجاج المنطقي ، لأجل مواصلة دراستهم ، والتنسيق مع أسرهم من أجل إرجاع أولادهم إلى المدرسة ، وإقناعهم بأهمية التعلم والتكوين والتدريس من أجل بناء مواطن صالح.

^{٢٤٠} - جميل حمداوي: من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرفات رقم: ١٩، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م، ص: ١٣٧-١٣٨.

كما يمكن الاستعانة بالمدرسين والمشرفين التربويين للمشاركة في تنمية البحوث التربوية التي تركز على تحسين أداء المتعلم ، والانطلاق من فلسفة الكفايات المستهدفة ، و تجديد الطرائق البيداغوجية ، والوسائل الديداكتيكية ، وأساليب المراقبة والتقويم وأنظمة الامتحانات. دون أن ننسى أهمية المشاركة في تكوين المدرسين إداريا وتربويا من قبل رجال الإشراف ورجال الإدارة الذين لهم خبرة في الميدان ، بمناقشة المذكرات وتوضيحها، و شرح دواليب التسيير وآلياته بعقد اللقاءات والندوات والمجالس التعليمية .

و تستهدف الشراكة الداخلية أيضا تطوير استعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل الرقمي ، بإنشاء خليات الإعلام والاتصال الحاسوبي والسباحة الإعلامية عبر الإنترنت داخل الشبكة العالمية. ولا يغفل مدى أهمية عملية الارتقاء بعلاقات التعامل السيكلوجي والاجتماعي والإداري بشكل بنيوي دينامي وإنساني وظيفي داخل المؤسسة التعليمية ، باحترام المتعلمين ورجال التربية والإدارة والتدبير و رجال الإشراف والآباء وأمهات التلاميذ وأولياءهم، واللجوء إلى سياسة المرونة والحوار الديمقراطي، واحترام حقوق الإنسان، وتطبيق مبدأ الحافزية والمساواة، واحترام الكفاءات، وتحقيق الجودة الكيفية (الإبداعية) والكمية (المردودية). كما ينبغي أن تستند المشاركة التربوية إلى تشجيع الإبداعات التربوية، والارتقاء بالرياضة المدرسية، وتنشيط المؤسسة التعليمية فنيا وثقافيا وإعلاميا واجتماعيا .

المطلب السابع: البيداغوجيا الإبداعية

تتكئ النظرية الإبداعية التربوية على مجموعة من الأسس والمرتكزات ، ومن أهمها: السعي الدائم وراء التحديث والتجديد ، وتفادي التكرار واستنساخ ما هو موجود سلفا ، وتجنب أو هام الحداثة الأدونيسية، واعتماد حداثة حقيقية وظيفية بناءة وهادفة تنفع الإنسان في صيرورته التاريخية والاجتماعية. ولن تتحقق هذه الحداثة إلا بالتعلم الذاتي، وتطبيق البيداغوجيا اللاتوجيهية أو المؤسساتية، ودمقرطة الدولة وكل مؤسساتها التابعة لها. ويعني هذا أن البيداغوجيا الإبداعية لن تنجح في الدول التي تحتكم إلى القوة والحديد ، وتسبب نظاما تعسفيا مستبدا؛ لأن الثقافة الإبداعية هي ثقافة تغييرية راديكالية ضد أنظمة التسلط والقهر.

ولا يمكن الحديث أيضا عن النظرية الإبداعية إلا إذا كان هناك تشجيع كبير لفلسفة التخطيط والبناء وإعادة البناء والاختراع والاكتشاف، وتطوير القدرات الذاتية والمادية من أجل مواجهة كل التحديات .

ومن الشروط التي تستوجبها النظرية الإبداعية الاحتكام الدائم إلى الجودة الحقيقية كما وكيفا، والتي لا يمكن الحصول عليها إلا بتخليق المتعلم والمواطن والمجتمع بصفة عامة. ويعد الإتقان من الشروط الأساسية لما هو إبداعي؛ لأن الإسلام حث على إتقان العمل، وحرّم الغش والربح الحرام.

ولابد من ضبط النفس أثناء التجريب والاختبار وتنفيذ المشاريع العلمية والتقنية، والتروّي في إبداعاتنا على جميع الأصعدة والمستويات والقطاعات الإنتاجية، والاشتغال في فريق تربوي، والانفتاح على المحيط العالمي قصد الاستفادة من تجارب الآخرين، والمساهمة بدورنا في خدمة الإنسان كيفما كان. ومن هنا، لابد أن يكون التعليم الإبداعي منفتحاً على محيطه، وفي خدمة التنمية المحلية والجهوية والوطنية والقومية والإنسانية.

وترفض النظرية الإبداعية التقليد الأعمى، والمحاكاة العمياء ، والاتكال على الآخرين، واستيراد كل ما هو جاهز، واستبدال كل ذلك بالتخطيط المعقلن، وإنتاج الأفكار والنظريات عن طريق التفكير في الحاضر والمستقبل، وتمثل التوجهات البرجماتية العملية المفيدة ، ولكن بشرط تخليقها لمصلحة الإنسان بصفة عامة.

هذا، وينبغي أن ينصب الإبداع على ما هو أدبي وفني وفكري وعلمي وتقني ومهني وصناعي، في إطار نسق منسجم ومتناغم لتحقيق التنمية الحقيقية والتقدم والازدهار النافع لوطننا وأمتنا.

ومن المعلوم أن الدول الغربية لم تتقدم إلا بتشجيع الحريات الخاصة والعامة، وإرساء الديمقراطية الحقيقية، وتشجيع العمل ، وتحفيز العاملين ماديا ومعنويا. ومن ثم، تعتبر النظرية الإبداعية فكرة التشجيع والتحفيز وتقديم المكافآت المادية والرمزية من أهم مقومات البيداغوجيا العملية

الحقيقية، ومن أهم أسس التربية المستقبلية القائمة على الاستكشاف والاختراع.^{٢٤١}

المطلب الثامن: تفعيل الحياة المدرسية

تعمل الحياة المدرسية على خلق مجتمع ديمقراطي منفتح وواع ومزدهر داخل المؤسسات التعليمية والفضاءات التربوية . وتقوم أيضا على إذابة الصراع الشعوري واللاشعوري، والقضاء على الفوارق الطبقية، والحد من كل أسباب تأجيج الصراع ، وتنامي الحقد الاجتماعي ، ولاسيما أن الحياة المدرسية هي مؤسسة تربوية تعليمية نشيطة فاعلة وفعالة، تعمل على ربط المؤسسة بالمجتمع، وتوفير حياة مفعمة بالسعادة والأمل والطمأنينة والسعادة . وبالتالي، تحقق الأمان والحرية الحقيقية للجميع . وتسعى إلى تكريس ثقافة المواطنة الصالحة باحترام حقوق المتعلم/ الإنسان داخل فضاء المؤسسة، وتطبيق المساواة الحقيقية، وإرساء قانون العدالة المؤسساتية ، وفتح باب مبداء تكافؤ الفرص على مصراعيه أمام الجميع، دون تمييز عرقي أو لغوي أو طبقي أو اجتماعي، فالكل أمام قانون المؤسسة سواسية كأسنان المشط الواحد. ومن ثم، فلا قيمة للرأسمال المالي أو المادي ، في هذا الفضاء المؤسساتي، أمام قوة الرأسمال الثقافي الذي يعد معيار التفوق والنجاح والحصول على المستقبل الزاهر .

و يقصد بالحياة المدرسية (la vie scolaire) ، في أدبيات التشريع المغربي التربوي، تلك الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة، وهي جزء من الحياة العامة للتلميذ/ الإنسان. وهذه الحياة مرتبطة بإيقاع تعليمي وتربوي وتنشيطي، متموج حسب ظروف المدرسة وتموجاتها العلائقية والمؤسساتية. وتعكس هذه الحياة المدرسية مايقع في الخارج الاجتماعي من تبادل للمعارف والقيم، وما يتحقق من تواصل سيكوا اجتماعي وإنساني. وتعتبر "الحياة المدرسية جزءا من الحياة العامة المتميزة بالسرعة والتدفق، التي تستدعي التجاوب والتفاعل مع المتغيرات

^{٢٤١} - جميل حمداوي: من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم: ٢٣، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٨م، ص: ٢٤١-٢٤٣؛

الاقتصادية والقيم الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها المجتمع، حيث تصبح المدرسة مجالا خاصا بالتنمية البشرية. والحياة المدرسية بهذا المعنى، تعد الفرد للتكيف مع التحولات العامة والتعامل بإيجابية، وتعلمه أساليب الحياة الاجتماعية، وتعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية، مما يعكس الأهمية القصوى لإعداد النشء، أطفالا وشبابا، لممارسة حياة قائمة على اكتساب مجموعة من القيم داخل فضاءات عامة مشتركة".^{٢٤٢}

ويتبين لنا أن الديمقراطية لا يمكن تجسيدها على أرض الواقع إلا إذا تحققت في مدرسة تستهدي بالحياة المدرسية ومقوماتها الإيجابية.

المطلب التاسع: تطبيق البيداغوجيا الفارقية

يقصد بالبيداغوجيا الفارقية (Pédagogie différenciée) وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية، والميول الوجدانية، والتوجهات الحسية الحركية، على الرغم من وجود مدرس واحد، داخل فصل دراسي واحد. ويعني هذا وجود متعلمين داخل قسم واحد، أمام مدرس واحد، مختلفين على مستوى الاستيعاب والتمثل والفهم والتفسير والتطبيق والاستذكار والتقويم. ومن هنا، جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم - أساسا - بالطفل المتمدرس، عبر إيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق المختلفة والمتنوعة كما وكيفاء، سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيداغوجية أم ديداكتيكية أم معرفية...

ومن ثم، تنطلق البيداغوجيا الفارقية من القناعة القائلة بأن "أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم

^{٢٤٢} - وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، شتنبر ٢٠٠٣م، ص: ٤.

المعلم. ويؤول تجاهل المدرس لهذا المبدأ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي. وتأتي البيداغوجيا الفارقية للتخفيف من هذا التفاوت. ويعرف لوي لوگران (Louis Legrand) البيداغوجيا الفارقية كالآتي: " هي تمش تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية- التعليمية، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها" ^{٢٤٣}.

ويعرفها الباحث التونسي مراد بهلول بقوله: " تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرائق والأساليب الملائمة للتفريق بين الأفراد، والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة من قبل المنهج). فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجيات الحقيقية للأفراد المتعلمين. هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والارتقاء المعرفي. " ^{٢٤٤}

ومن جهة أخرى، يعرفها عبد الكريم غريب بأنها " إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التلميذ متكيفا مع الفوارق الفردية بين المتعلمين، قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة. " ^{٢٤٥}

هذا، وتقترب البيداغوجيا الفارقية بالتمثيلات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، سواء أكانوا فقراء أم أغنياء، أو كانوا حاضرين أم بدويين. ومن ثم، فالبيداغوجيا الفارقية هي " بيداغوجيا الكفايات والقدرات؛ فهي تقتضي مراعاة الفوارق بين التلاميذ؛ إلا أن الفوارق التي تعنيها هنا، هي في التمثيلات الذهنية، وليست في الانتماءات الطبقية. وفي هذا السياق، يمكن التساؤل حول التمثيلات الأكثر دلالة وغنى: أهى تمثيلات التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة أم تمثيلات المنحدرين من أسر غنية؟ إن الأخذ بنظرية الشفرتين لبرنشتاين (Basil Bernstein) يسقطنا في نوع من التعميم؛ بينما يؤدي الأخذ بنتائج أبحاث دوكري (Duccret. B) إلى قناعات وتأكيدات فجة. " ^{٢٤٦}

^{٢٤٣} - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص: ٥٤-٥٥.

²⁴⁴ - Mourad Bahloul: La pédagogie de la différence: l'exemple de l'école tunisienne, M. Ali Editions, 2003 – ١٥٩ Pages.

^{٢٤٥} - عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م، ص: ٧٢٨.

^{٢٤٦} - العربي اسليمانى ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، ص: ٧١-٧٢.

بمعنى أن نظرية برنشتاين تذهب إلى أن الفقراء يوظفون شفرة ضيقة ومحدودة على مستوى التواصل اللغوي؛ مما يجعلهم هذا الواقع في وضعية صعبة على مستوى الأداء والإنجاز والكتابة، حيث لا يستطيعون التعبير بسهولة وثراء وغنى، كما هي شفرة الأغنياء التي تتميز بالاتساع والثراء على مستوى المعجم والثقافة والخبرة؛ مما يؤهلهم ذلك إلى التفوق والنجاح في دروسهم.

وعليه، فالبيداغوجيا الفارقية هي تلك البيداغوجيا التعددية التي تعترف بوجود مجموعة من الفوارق الفردية الكمية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد. وتفاديا للإخفاق والهدر المدرسي اللذين ينتجان غالبا عن ظاهرة تعدد الفوارق الفردية في المدرسة الواقعية الموحدة، تلجئ هذه البيداغوجيا إلى تسطير أهداف وكفايات تتناسب مع فلسفة التنويع والاختلاف والتعدد، بتقديم أنشطة ومحتويات تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة والمتعددة قوة وضعفا، باتباع طرائق بيداغوجية مناسبة، وتشغيل وسائل ديدكتيكية مختلفة تصلح للتقليل من تلك الفوارق المعرفية والمهارية والذهنية، وتوظيف أساليب التقويم والدعم والمعالجة المناسبة للحد من هذه الظواهر اللافتة للانتباه. ويعني هذا كله أن البيداغوجيا الفارقية آلية مهمة لتحقيق ديمقراطية التعلم والتعليم على حد سواء.

المطلب العاشر: ديمقراطية التعليم

من الحلول الأخرى لتفادي مدرسة الفوارق الطبقية والاختلال الاجتماعي اللجوء إلى ديمقراطية التعليم، ويطلق هذا المفهوم على "العملية التي يتم بموجبها توفير الموارد البشرية والمادية والمالية الضرورية داخل الوسط المدرسي لنقل المعارف إلى أكبر عدد ممكن من الأشخاص. يضاف إلى ذلك اقتناع السياسة التربوية واعتراف بما يترتب عن هذا التوجيه".^{٢٤٧}

ويمكن تحقيق ديمقراطية التعليم بتحقيق مفهوم تكافؤ الفرص الذي صار شعارا لجميع الشعوب، سواء أكانت متقدمة أم نامية، مع تبني هيئة الأمم

^{٢٤٧} - أحمد أوزي: نفسه، ص: ١٣٩.

المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان المتضمن لمادتين أساسيتين: " لكل شخص الحق في التربية والتعليم اللذين يجب أن يكونا مجانيين على الأقل فيما يخص المرحلة الابتدائية والتربية الأساسية ، و " لكل شخص الحق بالمشاركة بحرية في الحياة الثقافية للمجموعة " ، فهاتان المادتان تشيران إلى الحق في التربية والتعليم للجميع.^{٢٤٨} وعليه، فدمقرطة التعليم هي خطوة أولى ومرحلة ضرورية لدمقرطة الأسرة والمجتمع والسياسية على حد سواء، من أجل الرفع بالوطن والأمة إلى مصاف الدول والأمم المحترمة والمزدهرة على جميع المستويات والأصعدة.

المطلب الحادي عشر: ديمقراطية المجتمع

لا يمكن أن تتحقق ديمقراطية التربية إلا إذا تحققت الديمقراطية الحقيقية في المجتمع ، ولا ينبغي أن تكون ديمقراطية الدولة شكلية وسطحية تمس ماهو هامشي و ثانوي، وتترك ما هو أساسي وجوهري. أي : إن الديمقراطية الحقيقية هي ديمقراطية عملية ، يشارك فيها الرئيس والمرؤوس ، ويحتكمان معا إلى لغة الحوار والاختلاف وخطاب الانتخابات النزيهة الشفافة ، دون تزوير ولا تزيف ولا تسويق ولا تجويع.

وهنا، تتحمل المدرسة كامل المسؤولية لتغيير المجتمع تغييرا ديمقراطيا ، بتخليق الناشئة الشبابية ، وتهيئها للمستقبل الزاهر ، حينما تتنازل الدولة عن سلطاتها الواسعة لتشارك فيها كفاءات المجتمع بطريقة ديمقراطية عادلة ، لاتفاوت فيها، ولا صراع شخصي أو حزبي يوجب حولها . ومن هنا يرى جون ديوي أن " الاندماج الاجتماعي الأمثل هو الذي يستجيب للنموذج الديمقراطي، ذلك النموذج الذي لايعني ميدان السياسة

^{٢٤٨} - أحمد أوزي: نفسه، ص: ١٠٣ .

وحدها بل سائر الميادين الأخرى، ولاسيما العائلة والكنيسة والأعمال الاقتصادية.

وهذا النموذج الديمقراطي لا يمكن عنده أن يوضع موضع التنفيذ إلا عن طريق استعدادات خلقية معنوية يرجع إلى المدرسة صراحة أمر تعهدها وغرسها. غير أنه مادامت هذه المدرسة توجهها مبادئ سليمة، ومادامت تيسر أقصى حد من تقاسيم التجارب والمسؤوليات، فإنها تسهم بالضرورة في إعادة بناء النظام الاجتماعي. وإنها، على حد تعبيره، الوسيلة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي"^{٢٤٩}

وعلى الرغم من أهمية المدرسة في تغيير المجتمع وتحديثه وعصرنته ومساهمته في تحقيق الديمقراطية، وإرساء فكر الاختلاف وشرعية الحوار، إلا أن المدرسة ظلت في غياب " عن الحياة السياسية، ليست بسبب عدم انفتاحها على المحيط السياسي فحسب، بل لأن هذا الأخير هو بدوره منغلق على ذاته؛ أو بعبارة أخرى إن مانلاحظه، هو انعدام دور الأحزاب السياسية والجمعيات في الوصول إلى جوهر المؤسسة التعليمية بالمعنى العام، حيث ظلت ترزح تحت غطاء الحزبية الضيقة التي تغطي عليها.

فالبرامج السياسية مطالبة بالحضور الفعلي داخل المنظومة التربوية، ليس من باب تشكيل أحزاب وكتل سياسية داخل المدرسة، بل بترسيخ ثقافة الحوار والحوار وتقبل الآخر واكتساب مبادئ النقد الذاتي والتشبت بقيم الوحدة بجميع معانيها؛ ذلك أنه مهما اختلفت رؤانا للأمور، فإن الغاية تظل واحدة: بناء مجتمع حديث مساير للركب الحضاري والتطور التكنولوجي والعلمي."^{٢٥٠}

وهكذا، نصل إلى أن ديمقراطية المجتمع وبنائه حضاريا وأخلاقيا من أهم الآليات الإجرائية لتحقيق الديمقراطية الحقيقية في نظامنا التربوي والتعليمي.

المطلب الثاني عشر: توحيد الزبي المدرسي

^{٢٤٩} - غي آفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ص: ٢٧٦.

^{٢٥٠} - العربي سليمان ورشيد الخديمي: نفسه، ص: ٢٤٤.

من أهم الحلول الأخرى للحد من ظاهرة الصراع الطبقي ، على الرغم من شكليتها ، توحيد الزبي المدرسي، وفرضه إجباريا على جميع التلاميذ ، ومساعدة المتعلمين المعوزين الذين يوجدون بالمؤسسة على التقيد به. وهنا، نستدعي دور **جمعية الأنشطة الاجتماعية والتربوية والثقافية** باعتبارها فاعلا مشاركا ؛ لأنها تنشط في مجالات متعددة، وتساعد التلاميذ الفقراء ، وتلبي حاجياتهم المادية، وتقدم للتلاميذ المتعثرين دراسيا حصصا في الدعم والتقوية، وتنظم للمجتمع المدرسي محاضرات وعروضاً، وتمنح للتلاميذ المتفوقين جوائز تشجيعية، وغيرها من الأنشطة الاجتماعية والتربوية والثقافية.

المطلب الثالث عشر: الاسترشاد بالطرائق التربوية الفعالة

لابد من تمثل الطرائق البيداغوجية الفعالة لتحقيق تربية إبداعية ذات مردودية ناجعة، وتعويد النشء على الديمقراطية ؛ ولأسيما أن هذه الطرائق الفعالة من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب. كما يقول السيد بلوخ (Bloch)- حينما أثبت بأن نجاح المدرسة الفعالة " لازم من أجل بزوغ مجتمع ديمقراطي، لا يمكن أن يكون كذلك إلا عن طريق منطوق مؤسساته"^{٢٥١}.

وقد ظهرت هذه الطرائق التربوية الفعالة في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع ماريا مونتيسوري (Maria Montessori)، وجون ديوي (Dewey)، وكلاباريد (Claparide)، وكيرشنشتاير (Kerschensteiner)، وفرينيه (Freinet)، وكارل روجرز (Rogers)، ومكارنكو (Makarenko)، وأوليفيه ريبول (Reboul)، وفيريير (Ferrière)، وجان بياجييه (J.Piaget)،...

^{٢٥١} - غي آفانزيني: نفسه، ص: ٢٨٠.

وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية هي: اللعب، والحرية، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي، والمنفعة العملية، وتفتح الشخصية، والاهتمام بالفوارق الفردية، والاعتماد على السيكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر التعاوني، وتمثل طريقة التسيير الذاتي، وتطبيق اللاتوجيهية، ودمقرطة التربية والتعليم...

المطلب الرابع عشر: البيداغوجيا المؤسساتية

يرفض كثير من المربين تحويل المؤسسة التربوية إلى مؤسسة **الثكنة** أو فضاء بيروقراطي يكرس التمييز العنصري، ويؤجج الصراع الطبقي، أو يتم إصلاحها خارجيا، بل ينبغي أن يكون الإصلاح داخليا، بالاعتماد على مبادئ البيداغوجيا المؤسساتية (INSTITUTIONNELLEPIDAGOGIE) التي نظر لها كل من أوري (OURY)، ولوبرو (LOBROT)، ولاپاساد (LAPASSADE).

هذا، وقد ظهرت المدرسة المؤسساتية، باعتبارها اتجاها تربويا حديثا، في فرنسا، وتعتبر أن الإصلاح "يجب أن يمر عبر المؤسسة، بالإضافة إلى البنيات الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثمة يجب الاهتمام بمفهوم الإدارة الذاتية والتسيير الذاتي من أجل تحقيق الاستقلال الذاتي للمربين في إطار مؤسسي مفتوح".^١

إذا، ترفض هذه البيداغوجيا الجديدة المدرسة الثكنة التي تخنق التلميذ بنظامها الانضباطي البيروقراطي الذي يحد من حرية التلميذ. ومن ثم، تتحول المدرسة إلى صندوق أسود، أو إلى ثكنة قمعية لاتؤمن إلا بالنظام والانضباط على حساب حرية التلميذ، وعلى حساب أنشطته الثقافية والفنية والرياضية والعلمية.

لهذا، تقترح البيداغوجيا المؤسساتية مدرسة فارقية مرنة ومنفتحة، تنبع قوانينها من التفاعل الداخلي لأفرادها، قصد الانتقال بالمدرسة من مؤسسة التلقين والتوجيه والانضباط القائم نحو مؤسسة إبداعية فاعلة وفعالة مبدعة ومبتكرة، تسعى إلى تحقيق التقدم والازدهار والسعادة الفضلى.

المطلب الخامس عشر: البيداغوجيا اللاتوجيهية

تنبني البيداغوجيا اللاتوجيهية على التعلم الذاتي، والتسيير الشخصي، واعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز واجباته، وأداء أعماله. وهنا، يتحول المدرس إلى مشرف مرشد، ولا يتدخل إلا إذا طلب منه المتعلم ذلك. وتعتمد اللاتوجيهية على الحرية، والعفوية، والتلقائية، والتعلم الذاتي، والمرونة، والديمقراطية، وبناء المعرفة عن طريق التدريج المنطقي والشخصي، والابتعاد عن طرائق التدريس التلقينية القائمة على الإكراه والتلقين والحفظ، أو تدخل المدرس تعسفا وحيفا في أعمال التلميذ إرغاما وقسرا، وتوجيه رغباته كما يشاء دون استشارته في ذلك. وتزرع هذه الطريقة الثقة في المتعلم، وتعوده على المثابرة الشخصية والتعلم الذاتي وحب المغامرة، والاستعانة بكفاءاته وقدراته الذاتية لحل المشاكل والوضيعات، وتطوير الصعوبات التي تواجهه في المدرسة والحياة على حد سواء.

هذا، ويعد جان جاك روسو (Rousseau)، وأوليفيه ريبول (Olivier Reboul)، وكارل روجرز (C.Rogers) من أهم منظري البيداغوجيا اللاتوجيهية.

المطلب السادس عشر: تفعيل المجالس التربوية

تتوفر المؤسسة على عدة مجالس يمكن أن تساهم في إثراء المؤسسة وتفعيلها على جميع المستويات والأصعدة، مع لم المتعلمين في بوتقة اجتماعية واحدة كالمجالس التعليمية والفرق التربوية التي تحتل مكانة بارزة في تنظيم الحياة المدرسية وتنشيطها ودمقرطتها، وتتمثل في إبداء الملاحظات والاقتراحات حول البرامج والمناهج، وبرمجة مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية، وتحيين الإمكانات والتدابير اللازمة لتنفيذها وغير ذلك من الأعمال التنظيمية والتربوية، وإن "اعتماد الفرق التربوية بمختلف الأسلاك كآليات تنظيمية وتربوية لمن شأنه أن يقوي فرص نجاح التغييرات المرغوب فيها، ولضمان فعاليتها وانتظام

أنشطتها تحدد بشكل دوري مهام هذه الفرق وطبيعة أعمالها ووظيفتها الاستشارية في تنشيط الحياة المدرسية....^{٢٥٢}.

ولكن أهم مجلس يقوم بدور كبير وفعال من أجل خلق فضاء مدرسي متجانس ومتعايش نذكر: **مجلس التدبير**. إذاً، ما أدوار هذا المجلس واختصاصاته؟

تتمثل المهام المسندة لمجلس التدبير في اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية، في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية والقانونية المعمول بها، ولن يكون هذا النظام الداخلي مقبولا وفعالا حتى تتم المصادقة عليه من قبل الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

ومن الاختصاصات الأخرى للمجلس دراسة برامج عمل كل من المجلس التربوي والمجالس التعليمية، والمصادقة على المقترحات المرفوعة من قبل هذه المجالس الموازية، وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله. بله عن تسطير برنامج عمل سنوي يخص أنشطة المؤسسة، وتتبع مراحل إنجازها لتفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها حسب مقتضيات الميثاق الوطني، وحسب المذكرات الوزارية التي تنص على تنفيذ الحياة المدرسية داخل المؤسسة التعليمية، في علاقة مع الفاعلين الداخليين والخارجيين.

ومن الاختصاصات الأخرى التي يتكفل بها مجلس التدبير الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى، وقراءة نتائج أعمالها، واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة.

ويقوم المجلس أيضا بدراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة، والمحافظة على ممتلكاتها، وإبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها، ودراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية، والمصادقة في الأخير على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط المؤسسة وسيرها، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسباتي للمؤسسة.

هذا، و يقوم مجلس التدبير بعدة وظائف أساسية ومهمة كتنمية المؤسسة التربوية داخليا وخارجيا، وخلق موارد ذاتية بشراكة مع المؤسسات

^{٢٥٢} - وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، ص: ٢٤.

المنتخبة والمجتمع المدني كشركاء فاعلين أساسيين، ودعم سياسة اللامركزية واللامركز ، وإشراك جميع الشركاء في العملية التربوية، وتحسين جودة التعليم داخل المؤسسة بالعناية بفضائها الداخلي ومحيطها الخارجي، وإعداد برنامج عمل سنوي للأنشطة المزمع القيام بها في مختلف المجالات.

المطلب السابع عشر: التربية على حقوق الإنسان والمواطنة

تعد التربية على حقوق الإنسان والمواطنة من أهم الآليات لتفعيل الديمقراطية الحقيقية، فتعريف المتعلم بحقوقه وواجباته تجعله يعرف ماله وما عليه، وتدفعه للتخلي بروح المواطنة والتسامح والتعايش مع الآخرين، مع نبذ الإرهاب والإقصاء والتطرف.

هذا، وقد أرست المجتمعات الليبرالية مجموعة من الحقوق الكونية التي اعترفت بها هيئة الأمم المتحدة، وسطرتها في موائيق تشريعية مدنية واجتماعية وثقافية واقتصادية وإنسانية سيدت الإنسان، وجعلته فوق الطبيعة. كما دافعت عن كرامته وأنفته وطبيعته البشرية. بل اهتمت أيضا بحقوق الطفل السوي واللاجئ والمعاق في الوقت نفسه الذي اعترفت فيه بحقوق الكبار والمسنين والمدنيين في حالتها السلم والحرب على حد سواء.

وهكذا، نجد وزارة التربية والتعليم بالمغرب تقوم بتعليم ناشئتها مبادئ حقوق الإنسان، ومجمل المعاهدات والموائيق الحقوقية التي سطرتها هيئة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية إبان القرن العشرين، فاعتبرت المدرسة التربوية الفضاء المناسب لتلقين التعلّمات والخبرات المتعلقة بحقوق الإنسان. وسارعت الدول الغربية والعربية - على حد سواء - إلى الاهتمام بحقوق الطفل، إذ بادر المغرب إلى إنشاء برلمان الطفل ليعبر فيه الصغار عن مشاكلهم وانشغالاتهم، ويقدمون فيه اقتراحاتهم وتوصياتهم.

وعليه، فاختيار الديمقراطية كنهج في تدبير الشأن السياسي وكممارسة وتربية أصبح اختيارا لارجعة فيه، بل وأصبح معيارا للاندماج في المجتمع الدولي. وأي مساس به أو خروج عن مبادئه أو خرق لسلوكاته يكون كل ذلك مدعاة للتنديد والعزل والإقصاء وبدهي أن تعرض أية دولة

لذلك يعني استحالة أن تحقق تنميتها وارتقاءها والاستفادة مما يتيح التضامن الدولي.^{٢٥٣} ويعني هذا كله أن تعليم النشء ثقافة حقوق الإنسان من أهم السبل الحقيقية لتنفيذ الديمقراطية المجتمعية والتربوية.

المبحث السابع: المشاكل التي تواجه الديمقراطية التربوية

لا يخفى على الجميع أنه من المستحيل تحقيق الديمقراطية في مجتمع التخلف والكسل والخمول، أو في مجتمع مازال يحتكم بقوانين القمع والقهر، ويسن سياسة الاستبداد والقمع والقهر ضد المواطنين الأبرياء. فالديمقراطية الحقيقية لا تتحقق إلا في مجتمعات الحرية والإبداع التي تؤمن بالعمل الجاد، وفكرة التناوب، وشرعية الاختلاف، ومنطق التغير، وتلتجئ إلى صناديق الاقتراع لتحديد الرئيس من المرؤوس. ومن ثم، تترجم الديمقراطية في أفعال هادفة ورشيدة، وسلوكيات مواطنة واعية إجرائية عملية، يستفيد منها كل المواطنين بعدالة وسواسية، مع احترام دولة الحق والقانون.

ومن هنا، فمن أهم العوائق التي تحول دون تطبيق الديمقراطية: البيروقراطية، والجهل، والتخلف، والخمول، والتقاعس، والروتين، ورتابة الإدارة، وانعدام الخبرة، وغياب الكفاءة التربوية والإدارية. فالديمقراطية الحقيقية ليست – كما قال جون ديوي- مجرد شكل للحكومة، وإنما هي، في أساسها، أسلوب من الحياة المجتمعية والخبرة المشتركة والمتبادلة.

^{٢٥٣} - محمد مصطفى القباج: (التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات)، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد: ٣٢، أكتوبر ٢٠٠٦م، ص: ١٤٢.

ولا يمكن تحقيق الديمقراطية، في نظامنا التربوي، إذا كان مبنيًا على التقليد والاجترار ، وتغليف المناهج والبرامج والمقررات بالتفكير الأسطوري والماورائي، وتغليفه بالأفكار السطحية والقشور الزائفة. كما لا تتحقق الديمقراطية في مجتمع يتعشش فيه الفقر والبؤس والفاقة والحرمان ، وتنعدم فيه العدالة، ويقل فيه الخوف من الله، وتبطل فيه شريعة الله. أي: إن الديمقراطية الجوهرية - لا الشكلية- سلوك عملي ، وتطبيق سياسي واجتماعي عام. وهي كذلك مرتبطة أيما ارتباط بالحرية والمساواة والعدالة والعقلانية والتعايش والتسامح، وحب الآخر ، والتواصل معه بشكل إيجابي وهادف.

المبحث الثامن: حلول واقتراحات وتوصيات

إذا كانت المقاربة الصراعية لا ترى في المدرسة سوى فضاء للتطاحنات الإيديولوجية والطبقية ، وفضاء للتفاوت الاجتماعي والثقافي واللغوي والاقتصادي. فقد ترتب منطقيا واستنتاجيا على كل هذا أن أدى الواقع المنهار بالمدرسة التربوية إلى الفشل والإفلاس اللازمين، حيث صارت المدرسة عند الكثير من الملاحظين مؤسسة الخيبة والمأساة والصراع الجدلي والتناقضات الصارخة . بيد أن هناك من يعارض هذا الطرح الصراعى ، فيعتبر المقاربة الصراعية ذات أبعاد سياسية وحزبية ضيقة، تنطلق من تصورات ماركسية أو هيغيلية أو منطلقات فيبيرية أو ألتوسيرية. ومن ثم تفتقد هذه التصورات خاصية الموضوعية والحياد والتحليل العلمي المنطقي ومصادقية التحليل المعقلن.

وعليه، فليس من الضروري أن تكون المدرسة فضاء للصراع والتطاحن العرقي واللغوي والثقافي ، وانعدام تكافؤ الفرص، بل يمكن أن تكون مدرسة ديمقراطية، وفضاء للحرية والابتكار، ومكانا لإذابة الفوارق الاجتماعية، وفضاء لتعايش الطبقات، وكونا حواريا لتوحيد الرؤى والتطلعات بين المتعلمين .

ومن ثم، على المؤسسة التربوية أن تذيب كل الخلافات الموجودة بين التلاميذ على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي واللغوي، وتحرير المتعلمين المنحدرين من الفئة الدنيا من عقدهم الطبقيّة الشعورية واللاشعورية، وتخليصهم من مركب النقص، بتنفيذ المشاريع المؤسّساتية، وتقديم الأنشطة للترفيه عن التلاميذ، وتكوينهم تكويناً ذاتياً يمحي كل الفوارق التي يمكن أن توجد بين المتدرّسين داخل المدرسة الواحدة. ومن أهم الوظائف الأساسية للمدرسة " إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية، وذلك بأن تتبع المدرسة لكل فرد الفرصة لتحريره من قيود طبقة الاجتماعية التي ولد فيها، وأن يكون أكثر اتصالاً وتفاعلاً مع بيئته الاجتماعية والمذاهب الدينية".^{٢٥٤}

ولا بد أن تساهم المدرسة في خلق علاقات إيجابية مثمرة بين التلاميذ فيما بينهم، وبين المتعلمين وأطر التربية والإدارة، تكون مبنية على التعاون والأخوة والتسامح والتواصل والتآلف والمشاركة الوجدانية والتكامل الإدراكي، ونبذ كل علاقة قائمة على الصراع الجدلي والعدوان والكراهية والإقصاء والتهميش والتنافر والكراهية والتغريب والجمود والتطرف والإرهاب.

ولا بد للمدرسة من الاحتكام إلى منطق المساواة، وتوفير العدالة والعمل على تحقيق تكافؤ الفرص، ودمقرطة التعليم من أجل تكوين مواطن صالح ينفع وطنه وأمته، ويحافظ على ثوابت المجتمع، ويعمل جاهداً من أجل تحديث البلد وتغييره إيجابياً، والرفع من مستواه التنموي، والسير به نحو آفاق أرحب من الازدهار والرفاهية. كما تعمل المدرسة على تغيير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين الذين ينحدرون من منطقة فقيرة. فعن طريق التعلم والحصول على الشهادات والدبلومات، يستطيع ابن البيئة الفقيرة تغيير مستوى معيشته والمستوى الاقتصادي لأسرته كما هو الحال في المغرب، حيث تصبح الوظيفة العمومية التي يحصل عليها الطالب الناجح مسلكاً للثراء والسلطة والترقي والتسلق الطبقي، واكتساب قيم طبقة اجتماعية أخرى. أي: تعمل المدرسة على تحسين الظروف الاقتصادية للمتعلم، وتغيير طبقة الاجتماعية، بالتخلل من ثقافة بيئته

^{٢٥٤} - أحمد عيلوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٧م، ص: ١٢٣.

الأصلية ، وتمثل ثقافة الطبقة الجديدة. ومن هنا، يجرنا هذا التصور إلى رفض ماتذهب إليه المقاربة الصراعية التي لا ترى في المدرسة سوى فضاء للصراع الطبقي والتناحر العرقي، وحلبة للتطويع الإيديولوجي، وتبليغ قيم الطبقة الحاكمة أو السائدة. وهكذا لا يجب " أن يوقعنا هذا الطرح الصراعي في خطى الاعتقاد بتصور ميكانيكي وقدحي لدور المدرسة، أي اعتبارها دوما الجهاز الإيديولوجي للدولة البرجوازية أو الطبقة السائدة بمعنى أنها مؤسسة طبقية ذات وظيفة إيديولوجية. فلا بد من تجاوز هذا التصور الضيق لوظيفة المدرسة الاجتماعية، نظرا لكونها تتمتع باستقلالية نسبية عن قيود وتحديدات المحيط العام الذي تتفاعل معه وفيه، كما تتمتع بنظامها الداخلي الخاص بها، ومنطقها المتميز الذي تشتغل فيه وبه بنيانها".^{٢٥٥}

وما نلاحظه من تبعية المدرسة المغربية للمدرسة الفرنسية منذ الحماية إلا دليل على "الانفصامية" التي تعيشها المدرسة المغربية، ومن المؤشرات الحقيقية كذلك على التناقضات الصارخة التي تبرز داخل المؤسسات التعليمية والتربوية ، و " يجب مراعاة وظيفة المدرسة في البلدان المتخلفة من حيث إنها تتحدد في سياق التبعية، وهذا ما يترتب عنه طبيعة الأوضاع المزرية التي يشهدها التعليم في هذه البلدان، من انعدام العقلانية لافي التفسير ولا في التوجيه ولا في التأطير. وخير دليل على هذا ما يعرفه التعليم ببلادنا من غياب منظور شامل وعام يصوغ الأهداف المعرفية والتربوية ويحدد الوسائل البيداغوجية، وذلك لأننا ورثنا ذلك من الاستعمار، وبقي مستمرا دون إعادة النظر الشامل في البنية التعليمية ، وكذا في جميع البنيات الأساسية في المجتمع المغربي.

هذا عكس ماتم بالغرب حيث تمكنت المؤسسة من تحقيق نوع من الانسجام والتكامل مع المحيط الثقافي والمجتمعي الذي تندرج فيه، أما بالمغرب فإن " الفصامية" عندنا ماتزال قائمة بين الثقافة المدرسية ككل، وبين الإطار الاجتماعي والثقافي الذي تنخرط فيه. زيادة على هذا، تبقى المدرسة- حسب مصطفى محسن- بمثابة " صندوق أسود" لانمسك علميا

^{٢٥٥} - أحمد عليلوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، ص: ١٢٠.

بميكانيزمات وظائفها واشتغالها، وتحركها، ولا بالبرامج والنماذج المعرفية والسلوكية السائدة فيها.^{٢٥٦}

وعلى الرغم من كون المدرسة فضاء للتعدد الثقافي واللغوي والتفاوت الاجتماعي والطبقي، إلا أنها تعتبر "عامل توحيد، عامل لم وجمع مختلف الطبقات الاجتماعية وصهر أفكارها وبلورتها بقدر الإمكان عبر خطابها التربوي".^{٢٥٧}

ومن أهم الاقتراحات التي تسعفنا لتحقيق مجتمع تربوي ديمقراطي التركيز على تنفيذ التوصيات التالية:

① تشجيع المبادرات الفردية التي فيها مصلحة للجماعة والوطن والأمة. وفي هذا الصدد، يقول كلاباريد: "علينا في المجتمع الديمقراطي السليم أن نفسح أوسع مجال ممكن للمبادرات الفردية، بحيث تبقى وتستمر وحدها، تلك المبادرات التي يثبت بالتجربة أنها نافعة للجماعة. إن أي قيد نقيده به النشاط الفردي الحر يضعف فرص الاكتشاف الخصيب. وهاهنا أيضا تبين الأفكار التي أتى بها داروين الترابط بين الفرد وبين المجتمع. وقيمة الأول (الفرد) مفيدة مباشرة لحياة الثاني (المجتمع) وعافيته".^{٢٥٨}

② ضرورة الانطلاق من تربية عقلانية، فلا يكفي "أن نجعل هدفنا تحقيق الديمقراطية الحقيقية في التعليم. ففي غياب تربية عقلانية تستخدم كل الوسائل من أجل إبطال عمل العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى عدم المساواة الثقافية، لاتستطيع الإرادة السياسية الهادفة إلى تحقيق الفرص المتكافئة أن تقضي على ضروب اللامساواة القائمة في الواقع، و تسلحت بكل الوسائل المؤسسية والاقتصادية. وعلى العكس، تستطيع أن تدخل في كيان الواقع إلا إذا توافرت من قبل جميع الشروط اللازمة لتحقيق الديمقراطية في اختيار المعلمين والطلاب، بدءا من إقامة تربية عقلانية".^{٢٥٩}

^{٢٥٦} - أمحمد عليوش: نفسه، ص: ١٢٠.

^{٢٥٧} - أمحمد عليوش: نفسه، ص: ١١٦.

^{٢٥٨} - غي آفانزيني: نفسه، ص: ٢٨٦-٢٨٧.

^{٢٥٩} - غي آفانزيني: نفسه، ص: ٣٧٧.

③ تفعيل ثقافة حقوق الإنسان و المواطنة الصالحة، بتدريس المواثيق ومعاهدات حقوق الإنسان الدولية والإسلامية لمتعلمينا في المدارس التربوية؛

④ نشر ثقافة التعايش والتسامح، ونبذ التطرف والإرهاب والإقصاء. ويعني هذا أنه لابد من تعويد ناشئتنا على تقبل الآخر ، وتجنب العدوان والكراهية والصراع الجدلي، وإقامة علاقات تواصلية مع الآخر قوامها المحبة والتعاون والتعايش والصداقة والتكامل الإدراكي؛

⑤ ديمقراطية السياسة والمجتمع على حد سواء، باختيار شرعية الاختلاف، ومنطق التعددية الحزبية، والالتجاء إلى صناديق الاقتراع لاختيار من يمثل الأغلبية بطريقة نزيهة وشفافة وعادلة؛

⑥ تطبيق البيداغوجيا الإبداعية، باتباع ثلاث مراحل أساسية في مجال التربية والتعليم هي : المحاكاة، والتجريب، والإبداع من أجل بناء مجتمع ديمقراطي مبدع ومنتج ومثمر؛

⑦ تطبيق الشريعة الإسلامية ، والأخذ بمبدأ الشورى؛ لأن الإسلام هو الدين الوحيد الذي يساهم في تخليق الديمقراطية، وتعديل سلوكيات البشر من الأسوأ إلى الأحسن. فبدون الدين الإسلامي ، يصعب تمثل الديمقراطية سلوكا وأخلاقا وعملا؛

⑧ توفير الحريات الخاصة والعامة لكل المواطنين، فلا ديمقراطية بدون حرية، ولا حرية بدون ديمقراطية، ولا تربية بدون حرية وديمقراطية، ولا حرية ولا ديمقراطية بدون تربية سوية متكاملة؛

⑨ تشجيع البحث العلمي والكفاءات القادرة على التطوير والاختراع؛ لأن أساس التقدم واحتلال المكانة المتميزة بين مصاف الدول المزدهرة لا يكون أبدا إلا بالعلم والمعرفة وإنتاج المعلومات. فرأس المال الحقيقي لكل الدول، في يومنا هذا، ليس هو المنتج الفلاحي ، ولا كثرة الأموال، ولا كثرة البشر، بل هو إنتاج المعارف والعلوم والفنون، والتحكم في التكنولوجيا المتطورة.

وخلاصة القول: يتبين لنا ، من هذا كله ، أن التربية ترتبط ارتباطا جدليا بالديمقراطية. فلا يمكن الحديث عن تربية حقيقية إلا في مجتمع ديمقراطي، يؤمن بحقوق الإنسان وحرياته الخاصة والعامة، ويؤمن أيضا بالتعدد اللغوي والطائفي والحزبي والعرقي.

ولا تتحقق الديمقراطية في المجتمع إلا إذا تشبع بها المتعلمون في مدارسهم، في ضوء مقاربات قانونية و ثقافية واجتماعية و أدبية وعلمية....

ومن هنا، لابد أن يتعود الطفل على السلوك الديمقراطي في أسرته ، منذ نعومة أظافره، ليرتقي في أحضان المدرسة ، في جو مفعم بالحرية والسعادة والأمل والتفاؤل ، ريثما ينتقل إلى أحضان المجتمع، ليطبق ما تشربه من قيم ديمقراطية عادلة سلوكا وتمثلا وعملا.

وقد توصلنا كذلك إلى أن ثمة أنواعا ثلاثة من الديمقراطية التربوية: ديمقراطية التعلم، وديمقراطية التعليم، وتعليم الديمقراطية.

وقد أبرزنا أيضا أن هناك مجموعة من الآليات لتطبيق الديمقراطية الحقيقية في نظامنا التربوي والتعليمي ، فقد حصرناها إجمالاً في التفكير التعاوني، والعمل الجماعي، واستعمال تقنيات التنشيط، وتمثل البيداغوجيا الإبداعية، والأخذ بالشراكة والجودة. فضلا عن تطبيق الطرائق التربوية الفعالة ، والإيمان بمبادئ حقوق الإنسان، وزرع المواطنة الحقيقية في نفوس المتعلمين وناشئة المستقبل، دون أن ننسى ديمقراطية المدرسة والمجتمع على حد سواء.

بيد أن تطبيق الديمقراطية، في نظامنا التربوي والتعليمي، يواجه صعوبات جمة ، مثل: الجهل، والتخلف، والبيروقراطية، وغياب حقوق الإنسان، وغياب المواطنة الحقيقية، وإقصاء الكفاءات العاملة. فضلا عن التعامل بالغش من أجل تحقيق المصالح الشخصية والمآرب النفعية، والتفريط في مقوماتنا الحضارية ومبادئنا الدينية ، وتبديد ثرواتنا سفها وتبذيرا ، وتهجير طاقاتنا العلمية والأدمغة المتنورة إلى الخارج أو التخلص منها ، بتعطيلها أو تفجيرها أو تجويعها، أو إزهاق أرواحها إذا كانت مناوئة أو معارضة للسلطة الحاكمة....

أما الحلول لتحقيق الديمقراطية الناجعة في نظامنا التربوي والتعليمي، فيكون بالقضاء على الصعوبات والمشاكل والعراقيل التي ذكرناها سالفاً، مع التسلح بالإيمان والتقوى والصبر والتجلد، والتحلي بروح العمل والمواطنة الصالحة، والتعايش مع الآخرين انفتاحا وتعاوناً وتعايشاً وتسامحاً.

الخاتمة

وخلاصة القول، تعد سوسيولوجيا التربية أو سوسيولوجيا المدرسة من أهم الحقول المعرفية التي تهتم بالتربية بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة. ولاسيما أن هذا الحقل المعرفي - الذي تم استحداثه في بدايات القرن العشرين الميلادي- يدرس مختلف الظواهر التربوية في ضوء المقاربة الاجتماعية، باستكشاف العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والاقتصادية التي تؤثر، بشكل من الأشكال، في التربية والتعليم معاً، فهما وتفسيرا من جهة، أو نظرية وتطبيقاً من جهة أخرى.

ومن أهم القضايا والمحاور والمواضيع التي تعنى بها سوسيولوجيا التربية دور المدرسة في المجتمع، وأهم الوظائف التي تؤديها، والتشديد على أهم الفاعلين في المؤسسة التعليمية من متعلمين، ورجال تربية، وأطر إدارية. فضلاً عن دراسة موضوع النجاح والفشل الدراسي، ومناقشة مبدأي التوحيد والانتقاء، وتبيان علاقة ذلك بالمساواة الطبقية، مع رصد الوضعية الاجتماعية للفاعلين التربويين، ومعالجة قضية تكافؤ الفرص في تسيير دواليب الدولة، ودراسة علاقة التربية بالديمقراطية...

إذاً، فسوسيولوجيا التربية جزء من علم الاجتماع. وقد ظهرت في بدايات القرن العشرين لتهتم بقضايا التربية والتعليم، إما بطريقة اجتماعية مصغرة، وإما بطريقة اجتماعية مكبرة. بمعنى أن هناك من ينظر إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر. وهناك من ينظر إليها على أنها مجتمع مكبر.

علاوة على ذلك، فثمة مجموعة من المقاربات التي استعملت في رصد علاقة المدرسة بالمجتمع فهما وتفسيرا وتأويلاً، وأهمها: المقاربة الصراعية، والمقاربة التطبيقية، والمقاربة الوظيفية (الكلاسيكية والتكنولوجية)، والمقاربة التفاعلية، والمقاربات التفسيرية، وخاصة النسقية منها، والمقاربة الإثنوغرافية، والمقاربة الإثنومنهجية، والمقاربة

الثقافية، ومقاربة الجنوسة، وغيرها من النظريات والمقاربات
السوسيولوجية...

ثبت المصادر والمراجع

المعاجم والقواميس التربوية:

- ١- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، القاهرة؛ دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى سنة ١٩٨٧م.
- ٢- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م.
- ٣- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى ٢٠٠٦م.
- ٤- محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، مصر العربية للنشر والوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى سنة ٢٠١١م.
- ٥- وزارة الثقافة والتربية: معجم علم النفس التربوي، تونس، ١٩٩٠م.

المصادر العامة:

- ٦- ابن أبي زرع: الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، نشر عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، سنة ١٩٧٣م.
- ٧- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤م.
- ٨- أحمد بابا التنبكتي: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، بدون تاريخ للطبعة.

المراجع باللغة العربية:

- ٩- إبراهيم لطفي طلعت و وكمال عبد الحميد الزيات: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب، القاهرة، مصر، طبعة ١٩٩٩م.
- ١٠- إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار الجيل بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية عمان الأردن،، ب.ت.
- ١١- أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة: رؤية نقدية للنظرية السوسيولوجية، دار قباء، القاهرة، مصر، طبعة ١٩٩٨م.
- ١٢- إرفنج زايلتن: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ترجمة: محمود عودة وإبراهيم عثمان ، منشورات ذات السلاسل، الكويت، طبعة ١٩٨٩م.
- ١٣- أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل : دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإحصاء العلمي، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٥م.
- ١٤- أحمد عليلوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٧م.
- ١٥- أنتوني غدينز: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م.
- ١٦- جان بياجي: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٨م.
- ١٧- جميل حمداوي وعبد الله حرش: الكفايات والجودة التربوية، مطبعة المقدم، الناظور، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م.
- ١٨- جميل حمداوي: من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرفات رقم: ١٩، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٦م.
- ١٩- جميل حمداوي: من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم: ٢٣، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٨م.
- ٢٠- جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد، العراق، الطبعة الثانية ١٩٧٨م.
- ٢١- جون سكوت: علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية، ترجمة: محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية ٢٠١٣م.

- ٢٢- حسن أحمد الطعاني : مفاهيم تربوية: المدرسة والمجتمع، رؤية معاصرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٣م.
- ٢٣- حسن حسين الببلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، طبعة ١٩٨٨م.
- ٢٤- حسين أسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤م.
- ٢٥- حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. طبعة ١٩٩٥م.
- ٢٦- خالد المير وإدريس قاسمي وآخرون : أهمية سوسيولوجيا التربية ، والمدرسة ووظائفها، سلسلة التكوين التربوي، العدد ٣، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة ١٩٩٥م.
- ٢٧- خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، الأهالي للطباعة النشر والتوزيع، دمشق، سورية، طبعة ١٩٩٨م.
- ٢٨- خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، دار نشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٨٢م.
- ٢٩- رنده خليل سالم: المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى ٢٠١٠م.
- ٣٠- زينب شاهين: الإثنوميتودولوجيا: رؤية جديدة لدراسة المجتمع، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، مصر، طبعة ١٩٨٧م.
- ٣١- سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع (دراسة نقدية)، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، ١٩٨٥م.
- ٣٢- شبل بدران: التربية والإيديولوجية، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩١م.
- ٣٣- الصديق الصادقي العماري: التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقارنة سوسيولوجية، مطبعة بلفقيه، الرشيدية، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٣م.

- ٣٤- عبد السميع سيد أحمد: دراسات في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، طبعة ١٩٩٣م.

- ٣٥- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٠م.
- ٣٦- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٩م.
- ٣٧- عبد الله إبراهيم: الاتجاهات والمدارس في علم الاجتماع، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية ٢٠١٠م.
- ٣٨- عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربوي، دار عمان للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، طبعة ١٩٨٦م.
- ٣٩- عبد الله كنون: النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة ١٩٦١م.
- ٤٠- عبد النور إدريس: سوسيولوجيا التمايز: ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب، دار دفاتر الاختلاف، مكناس، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٨م.
- ٤١- عدنان أحمد مسلم: محاضرات في الأنثروبولوجيا (علم الإنسان)، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠١م.
- ٤٢- العربي سليمان ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م.
- ٤٣- علي أسعد وظفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤م.
- ٤٤- علي جميل مهنا: الأدب في ظل الخلافة العباسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة ١٩٨١م.
- ٤٥- علي الحوات: أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، طبعة ١٩٧٩م.
- ٤٦- علي السيد الشخيري: علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة ٢٠٠٢م.

- ٤٧- غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة : عبد الله عبد الدائم، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى سنة ١٩٨١م.
- ٤٨- فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب. طبعة ١٩٩٧م.
- ٤٩- فرحان حسن بريخ: المدرسة والمجتمع، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٢م.
- ٥٠- فايز مراد دندش: علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، دار الوفاء لنديا الطبع والنشر، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٢م.
- ٥١- فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد، دمشق، سورية، الطبعة الأولى ٢٠١٠م.
- ٥٢- محمد حامد يوسف: علم الاجتماع: النشأة والمجالات، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، طبعة ١٩٩٥م.
- ٥٣- محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م.
- ٥٤- محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٧٣م.
- ٥٥- محمد عابد الجابري: رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٧٧م.
- ٥٧- محمد فاوبار: سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠١م.
- ٥٨- محمد ليبب النجحي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٢م.
- ٥٩- محمد محمد علي: المفكرون الاجتماعيون: قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، طبعة ١٩٨٣م.
- ٦٠- مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية ، ترجمة: محمد البشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٦م.

٦١- مبارك ربيع: مخاوف الأطفال، الهلال العربية للطباعة والنشر، طبعة ١٩٩١م.

٦٢- مصطفى تيلوين: مدخل عام في الأنتروبولوجيا، منشورات الاختلاف، الجزائر، الجزائر؛ دار الفارابي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ٢٠١١م،

٦٣- مصطفى محسن : الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي، سلسلة من أجل كتاب تربوي نفسي واجتماعي مغربي، منشورات مجلة التربية والتعليم، الرباط، ملحق بالعدد ١٧، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٠م.

٦٤- مصطفى محسن: في المسألة التربوية ، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٢م.

٦٥- مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ١٩٩٩م.

٦٦- مصطفى محسن: مدرسة المستقبل، رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم ٢٦، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٩م.

٦٧- مصطفى محسن: رهانات تنموية ، رؤى سوسيو تربوية وثقافية ونمائية، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم ٣٣، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠١١م.

٦٨- نقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ترجمة: محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثامنة ١٩٨٣م.

٦٩- وسيلة خزار: الإيدولوجيا وعلم الاجتماع، جدلية الانفصال والاتصال، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة ٢٠١٣م.

- 70- A.Binet : Les idées modernes sur les enfants, Paris, Flammarion. Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget. 1919.
- 71- Anne Barrère, Les lycéens au travail, Paris, PUF, 1997.
- 72- Anne Van Haecht: L'école à l'épreuve de la sociologie, Collection : Ouvertures sociologiques ,De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2006.
- 73- Baudelot et Roger Establet: L'école capitaliste en France, Paris, Éditions Maspero, 1971.
- 74- Bernstein B., Class, codes and control, London, Routledge & Kegan Paul, 3 vol., 1971-1975.
- 75- Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.
- 76- Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves : Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs. Éd. Armand Colin Coll. Formation des enseignants. 1993.
- 77-Catherine Colliot-Thélène: la sociologie de Max Weber, La découverte, Paris, France, 2006.
- 78- Celam, Journal d'un éducateur, 1982.
- 79- Chubb J.E. et Moe T.M., Politics, Markets and America's Schools, Washington D.C., The Brookings Institution, 1990.
- 80- Claude Grignon : L'Ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique, Minuit, Paris, 1971.

- 81-Coleman J.S., **Equality and Achievement in Education**, San Francisco, Westview Press, 1990.
- 82- Condorcet, **Cinq mémoires sur l'instruction publique** (1792), Garnier-Flammarion, 1994. Élisabeth et Robert Badinter, Condorcet. Un intellectuel en politique. 1743-1794, Fayard, 1989.
- 83-Edgar Morin: **Sociologie**, Fayard, Le Seuil, Points, Essais, 1984.
- 84-Elmostafa Haddiya: **Jeunesse, éducation et changement social**, Rabatnet, Rabat, Maroc, 1^{ère} édition 2014.
- 85- Émile Durkheim, **L'éducation morale**, 1902-1903, PUF, nouv.éd.1963.
- 86- Émile Durkheim, **Éducation et sociologie**, 1922. PUF, nouv.éd.1966.
- 87- Émile Durkheim: **L'évolution pédagogique en France**, Paris, PUF, nouv.édition 1969.
- François Dubet : **Les Lycéens**, Seuil, Paris, 1991.
- 87- François Dubet: **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire** avec Danilo Martuccelli, Seuil, 1996.
- 88-G. Mannoni, **Éducation impossible**, Paris: Seuil, 1973.
- 89- Halsey A.H., Heath A.F., Ridge J.M., **Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain**, Oxford, Clarendon Press, 1980.

- 90- Harold Garfinkel: **Studies in Ethnomethodology**, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), 1967 (trad. fr., Paris, PUF, 2007).
- 91- Michel Berthelot: **École, orientation, société (Pédagogie d'aujourd'hui)**, Paris, PUF, 1993.
- 92-Illich, Ivan : **Une société sans école**, 1971, trad., Seuil, 1972.
- 93-Illich, Ivan: **Deschooling Society**, Harmondsworth, Penguin, 1973.
- 94- John Dewey: **Démocratie et éducation**, Paris, Armand, Colin, 1975.
- 95- Kant, **Traité de pédagogie** (1776-1787), Hachette, 1981.
- 96- Karl Mannheim, **Sociology as Political Education**. (Edited and translated, with Colin Loader). New Brunswick: Transaction Publishers 2001.
- 97- K.Marx : **Le capital**, M. Lachâtre (Paris) 1872.
- 98- P., **École et société**, textes choisis, introduits et présentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.
- 99-Louis Althusser, (Les appareils idéologiques d'État), revue **La Pensée**, juin 1970.
- 100-Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten: **Sociologie de l'école**, Collection : U, Cycles M et D, UNIVERSITE, 2012.
- 101-Max weber: **Économie et société**, Poquet, 1995.
- 102-Mohamed Cherkaoui : **Les changements du système éducatif en France** 1950-1980, PUF, 1982.
- 103-Merton, Robert K: **Social theory and social structure**.Glencoe, Free Press, 1957.

104- Michel Foucault, Surveiller et punir, Gallimard, Paris, 1975.

105-Micheline Milot et Fernand Ouellet: Religion, éducation et démocratie .Montréal, 1977.

106- Mohamed Cherkaoui: Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, "L'éducateur", 1985 .

107-Mohamed Cherkaoui : Sociologie de l'éducation, PUF, Paris, France, 1 édition 1986.

108-Mourad Bahloul :La pédagogie de la différence:l'exemple de l'école tunisienne , M. Ali Editions, 2003.

109-Parsons, Talcott: The social System.tavistock, London, 1952.

110-Paul Willis: Learning to labour: How working class Kids get working class Jobs, Saxon House.1977.

111- Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon: Entre parents et enseignants, un dialogue impossible, Berne, Peter Lang.1987.

112-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964.

113-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.

114-Pierre Bourdieu, La Domination masculine, Paris, Le Seuil, 1998, coll. Liber

115-R. Boujedra, La répudiation, Paris: Seuil, 1969.

116-R.Collins: The Credential Society, NewYork, Academic press, 1979.

- 117- R. Scherer, Émile perverti ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité, Paris, Laffont, 1974. Réédition Désordres-Laurence Viallet, 2006.
- 118-Raymond Boudon: L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973 (publication poche : Hachette, Pluriel, 1985).
- 119-Roger Establet et Christian Baudelot, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.
- 120-Rutter M., Fifteen Thousand Hours, Secondary schools and their effects on children, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- 121-Salvador Giner: Sociologia, EdicionesPeninsula, Barcelona, España, 1979.
- 122-Sirota R.: L'Ecole primaire au quotidien coll. Pédagogie d'aujourd'hui, ed. Presses universitaires de France.1988.
- 123-Viviane Isambert-Jamati: Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque de sociologie contemporaine », Paris, 1970.
- 124-Viviane Isambert-Jamati: La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Éditions du CNRS, coll. « Actions thématiques programmées : sciences humaines », Paris, 1977.
- 125- WEBLEN T. The Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Stanford, Academic Reprints.1954.
- 126- Waller W.: The Sociology of Teaching, New York, Russel & Russel, 1932.

المقالات الورقية:

- ١٢٧- أحمد خشيشن: (المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد التاسع والثلاثون، يناير ٢٠٠٩م.
- ١٢٨- أحمد خشيشن: (الوضع الكارثي للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد ٣٩، يناير ٢٠٠٩م.
- ١٢٩- رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد ٣٣، مارس ٢٠٠٧م.
- ١٣٠- عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الرازي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)، مجلة تربيتنا، المغرب، عدد ٥، ربيع الثاني ١٤٢٦هـ، ماي ٢٠٠٥م.
- ١٣١- المجيد السخيري: (المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليع المعمم)، مجلة نوافذ، المغرب، العدد: ٥٣-٥٤، يناير ٢٠١٣م.
- ١٣٢- المختار عنقا الإدريسي: (المسرح والتنشيط)، مجلة آفاق تربوية، المغرب، العدد ١١، ١٩٩٦م.
- ١٣٣- محمد مصطفى القباچ: (التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات)، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد: ٣٢، أكتوبر ٢٠٠٦م.
- ١٣٤- وزارة التربية الوطنية: (أول افتتاح للبرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين يوضح الاختلالات)، جريدة العلم، المغرب، الخميس ٢٦ يوليوز ٢٠١٢م.

الدلائل الرسمية:

- ١٣٦- البنك الدولي: تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريق غير المسلك: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ملخص تنفيذي، نشرة البنك الدولي بواشنطن.
- ١٣٧- المجلس الأعلى للتعليم: حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي ٢٠٠٨م، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٨م.
- ١٣٨- وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكوين، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى ٢٠٠٠م.
- ١٣٩- وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، الرباط، المغرب، غشت ٢٠٠٨م.

المطبوعات الجامعية:

- ١٤٠- عبد الكريم بوفرة: علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، الموسم الجامعي ٢٠١١-٢٠١٢م.

الروابط الرقمية:

- ١٤١- وزارة التربية الوطنية: (النتائج الأولية لتقويم وافتحاص مشاريع البرنامج الاستعجالي)، موقع القطاع المدرسي، موقع رقمي.

<http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=275>

الفهرسة

الإهداء

المقدمة

..... الفصل الأول: مفهوم سوسيولوجيا التربية

..... الفصل الثاني: تطور سوسيولوجيا التربية

..... الفصل الثالث: نظريات سوسيولوجيا التربية

..... الفصل الرابع: سوسيولوجيا المدرسة المغربية

..... الفصل الخامس: التربية والديمقراطية

..... الخاتمة

..... ثبت المصادر والمراجع

الفهرسة

السيرة الذاتية:



- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور (المغرب).
- حاصل على دبلوم الدراسات العليا سنة ١٩٩٦ م.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة ٢٠٠١ م.
- حاصل على إجازتين: الأولى في الأدب العربي، والثانية في الشريعة والقانون.
- أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالناظور.
- أستاذ الأدب العربي، ومناهج البحث التربوي، والإحصاء التربوي، وعلوم التربية، والتربية الفنية، والحضارة الأمازيغية، وديداكتيك التعليم الأولي...
- أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.
- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام ٢٠١١ م في النقد والدراسات الأدبية.
- حاصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة ٢٠١٤ م.
- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.
- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.
- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.
- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.
- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.
- عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.

- عضو اتحاد كتاب العرب.
- عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.
- عضو اتحاد كتاب المغرب.
- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية.
- خبير في البيداغوجيا والثقافة الأمازيغية.
- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.
- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة،...
- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.
- نشر العديد من المقالات الورقية المحكمة وغير المحكمة، وعددا لا يحصى من المقالات الرقمية. وله (١١٤) كتاب، وأكثر من ستين كتابا رقميا منشورا.
- ومن أهم كتبه: الشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزئات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضير، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكرتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا

بالمغرب، والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد ١٧٩٩، الناظور ٦٢٠٠٠، المغرب.

- الهاتف النقال: ٠٦٧٢٣٥٤٣٣٨.

- الهاتف المنزلي: ٠٥٣٦٣٣٣٤٨٨.

- الإيميل: Hamdaouidocteur@gmail.com

Jamilhamdaoui@yahoo.fr

كلمات الغلاف الخارجي

تعد سوسيولوجيا التربية من أهم الحقول المعرفية التي تهتم بالتربية بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة. ولا سيما أن هذا الحقل المعرفي - الذي تم استحداثه في بدايات القرن العشرين الميلادي- يدرس مختلف الظواهر التربوية في ضوء المقاربة الاجتماعية، باستكشاف العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والاقتصادية التي تؤثر، بشكل من الأشكال، في التربية والتعليم معاً، فهما وتفسيرا من جهة، أو نظرية وتطبيقاً من جهة أخرى.

ومن أهم القضايا والمحاور والمواضيع التي تعنى بها سوسيولوجيا التربية دور المدرسة في المجتمع، وأهم الوظائف التي تؤديها، والتشديد على أهم الفاعلين في المؤسسة التعليمية من متعلمين، ورجال تربية، وأطر إدارية. فضلاً عن دراسة موضوع النجاح والفشل الدراسي، ومناقشة مبدأي التوحيد والانتقاء، وتبيان علاقة ذلك بالمساواة الطبقية، مع رصد الوضعية الاجتماعية للفاعلين التربويين، ومعالجة قضية تكافؤ الفرص في تسيير دواليب الدولة.