

انشغلت البشرية منذ العصور القديمة بالبحث عن أفضل نظام حكم يكفل تدبير الاختلاف بين المجموعات البشرية، يضمن أمنها وسلامة أفرادها، ويرقى بأحوالها المعيشية. وبتعدد التجارب التاريخية لنظم الحكم وما نتج عنها من تراكم فكري، وتعدد للآراء، وتنوع لأساليب الحكم، وتقدم الوعي السياسي للمجموعات البشرية، انتهى الفكر السياسي، كما بدأ مع سقراط¹، إلى تفضيل قيم النظام الديمقراطي، وإعلانه أكثر نظم الحكم تحقيقاً للسيادة الشعبية واحتراماً للحرية والمساواة بين الجميع.

تحظى اليوم فكرة الديمقراطية بإجماع عالمي سواء داخل المجتمعات الوطنية أو الدولية. ومعظم الأنظمة الحاكمة تدعي إسهاماً معيناً في مجال ممارسة الديمقراطية، والقليل من الدول التي لا تدعي ديمقراطيتها تصر على اعتبار أنظمتها غير الديمقراطية مرحلة ضرورية على الطريق الذي يؤدي بالنتيجة إلى الديمقراطية، بل وحتى المستبدون من الحكام كما يعتبر روبرت دال (Robert Dahl)، "يبحثون دون كلل لجعل الديمقراطية جزءاً أساسياً من العناصر المؤسسة لشرعية حكمهم"².

ولتفكيك فكرة الديمقراطية وتشكيلها يمكن الاهتداء ببنييتين أساسيتين؛ بنية سفلى - فردية تعتبر في إطارها الديمقراطية الفضاء حيث يمكن بناء ذات مستقلة وحررة قادرة على الاختيار العاقل، يسمح للجميع بإبراز وجوده، والمساهمة الحرة في بناء الصيرورة المجتمعية وتطورها، وبنية فوقية ترتبط بالنظام الديمقراطي الذي يفرزه المواطنون الديمقراطيون، نتيجته تشكيل أنظمة ديمقراطية توفر شروط السلام بين الأمم أكثر من نزوعها إلى الحرب، كما تذهب لذلك نظرية السلام الديمقراطي³. فارتباط البنية الفوقية للديمقراطية (النظام) بالبنية السفلى لتشكله (وعي الأفراد) يبرز دور المدرسة باعتبارها إطاراً لتحرير الأفراد وتميرير القيم الإنسانية عامة، والديمقراطية على وجه التحديد.

وإن كان من حق كل مجتمع تشكيل نموذج الخاص في ممارسة الديمقراطية - تماشياً والتصور الذي يعتبر الديمقراطية منهجاً وليس عقيدة أو أيديولوجية⁴ - وفقاً لثقافته وفلسفته دون ارتباط بالضرورة بنماذج المجتمعات الأخرى، فإن ما يتعين إدراكه هو "أن المعيار الحقيقي لوجود الديمقراطية في مجتمع ما ليس وجود الأفكار العامة والمبادئ السامية في دستور المجتمع، إنما ممارسة الأفراد الفعلية لهذه الأفكار والمبادئ والحقوق⁵، فهي ليست "مجرد إجراءات ومؤسسات سياسية بل قيم واتجاهات، تجعل الفرد متمسكاً بروحها، يجسدها في سلوكه، وفي تفاعلاته الشخصية وفي علاقاته مع الآخرين"⁶، ولن يتأتى ذلك دون

¹ فؤاد زكريا، جمهورية أفلاطون، فضاء الفن والثقافة، الإسكندرية، 2004، ص ص. 283-284.

² روبرت دال، الديمقراطية ونقادها، ترجمة: مظفر نمير، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2012، ص. 12.

³ Jean-Vincent Holeindre et Murat Geoffroy, *La démocratie et la guerre au XXI^{ème} siècle : De la paix démocratique aux guerres irrégulières*, Hermann, Paris, 2012, pp. 7-17.

⁴ Jean Jacques Rousseau, *Du contrat social ou principes du droit politique*, éd. DAR ALHARF, Casablanca, sans année, pp. 138-143

⁵ عبد الفتاح إمام، "سيرة الديمقراطية: رؤية فلسفية"، *عالم الفكر*، العدد 2، الكويت، 1993، ص. 43.

⁶ مصطفى أحمد تركي، "السلوك الديمقراطي"، *عالم الفكر*، العدد 2، الكويت، 1993، ص. 130.

أن يواكبها وعي المجتمع بالحقوق الأساسية، وتلك وظيفة التربية التي تتحمل "مسؤولية إعداد الإنسان للحياة البشرية الناجحة"¹.

وهذا يعني أن الديمقراطية تفترض، إضافة للمؤسسات الديمقراطية، "ثقافة ديمقراطية"² حقيقية تعطي معنى لمشاركة المواطنين في إدارة الأعمال المرتبطة بمصالحهم بكل حرية وفي إطار من المساواة. فالديمقراطية بحاجة للديمقراطيين، لمواطنين أحرار ومسؤولين لهم قدرا معقولا من الوعي بحقوقهم وواجباتهم تجاه الدولة، وتلك مهمة مختلف المؤسسات الاجتماعية عموما والتعليمية بشكل خاص.

ولأن التربية كفعل اجتماعي يسعى إلى تنمية الفرد، وتشكيل شخصيته الإنسانية وإكسابها الصفات الاجتماعية للتكيف مع ثقافة وقيم المجتمع، فقد كان من الطبيعي أن تستأثر باهتمام الفلاسفة وعلم السياسة منذ الحقبة الإغريقية. فأفلاطون جعلها صيرورة تهدف إلى ترسيخ الفضيلة وتنمية الرغبة في الانتماء الطوعي للوطن، وتطوير طرق القيادة، بل والخضوع وفقاً للعدالة³، وأرسطو اعتبرها أساس بناء الشخصية الديمقراطية القادرة على الحفاظ على استمرار الأنظمة السياسية والديمقراطية نفسها⁴، فيما روسو حاول في إميل (L'Emile) تطوير عقيدة تحدد نظاما تعليميا قادرا على تكوين الفرد تكوينا يكفل استقلاليته وحرية، قادرا على الدفاع عن نفسه ضد القيود⁵، وهي العملية التي تجعل من الإنسان إنساناً في نظر كانط (E. Kant)⁶.

فالتربية وهي تستهدف تنمية القدرات العقلية الكفيلة بإعمال الفكر الناقد وتهذيب أخلاق الأفراد وتصفية طبائعهم، تمثل مجالا لممارسة الحقوق في إطار يمزج المساواة بالكفاءة على أساس قيم "احترام الذكاء والنزوع للخير، وإثارة وجدان العقل والقلب للبذل والعطاء وحرية الانطلاق والاختيار"⁷. إنها فضاء للالتحام والمحاورة والمشاركة والمساهمة في "التغيير والارتقاء بالإنسان"⁸، وبذلك تكون بمثابة بناء قاعدي منيع يحصن الغايات الديمقراطية وينقذ مبادئها النبيلة من كل انحرافات الفردانية الجشعة، لتمثل -تمديدا لتصور جون لوك (John Locke) في موضوع التربية السياسية⁹ - الإطار الأنسب لإنتاج مجتمع يؤمن

¹ محمد سعيد هيكال، "تدريس الديمقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية"، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، التربية الجديدة، العدد 58، بيروت، 1995، ص ص. 27-28.

² Ella Hermon, « De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 23, Issue 1, Québec, 1997, pp. 84-85.

³ Lois, I, 643e, dans Kede Onana Magloire, *L'éducation à la citoyenneté : dressage ou libération?*, Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur, Université Paris-Est, Paris, 2011-2012, p. 33.

⁴ Aristote: *Politique*, I, 8, Ed. Belles-Lettres 1989 p. 28. Dans Kede Onana Magloire, Ibid., p. 75.

⁵ Jean Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Garnier- Flammarion, Livre Premier, Paris, 1966, p. 41.

⁶ Emmanuel Kant: *Propos de pédagogie*; Pléiade, t. III p.1149, 1151. Dans Kede Onana Magloire, Ibid., p. 196.

⁷ نقلا عن أحمد محمد النكلاوي، "أزمة الممارسة الديمقراطية في الانساق التعليمية في الوطن العربي: رؤية تصورية"، أعمال المؤتمر العلمي الثالث: الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة الكويت، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت، 1999، ص. 221.

⁸ عبد الرحيم بكرة الرفاعي، "دراسة نقدية لسياسة القبول بفصول المتفوقين بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء ديمقراطية التعليم"، دراسات تربوية، بيروت، 1993، ص ص. 110-116.

⁹ Suzy Halimi, « Éducation et politique: Some Thoughts Concerning Education de John Locke (1693) », *Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*, N° 61, France, 2005, pp. 95-96.

بالديمقراطية وعيا وسلوكا، والسبيل الأنجع لإنتاج شخص بمواصفات ديمقراطية يشارك فعليا وبإيجابية في تسير الشؤون العامة للمجتمع.

إشكالية الموضوع وأسئلة البحث

تعد قضية الديمقراطية من أهم القضايا التي تشغل اهتمام المجتمعات المعاصرة، غير أن تطبيقاتها في المجتمعات الحديثة لازالت تواجهها معوقات "ثقافية وتراثية"¹ تفرغ المساواة من مضمونها، وتضعف مبادئ المشاركة، وتحد من ممارسة النقد والتحليل والتعبير عن الرأي. فمن الصعب على مجتمع ما أن يصير ديمقراطيا يؤمن بالحقوق والحريات الفردية والعامة، متشبثا بمنطق الاختلاف والحوار والتسامح من دون تربية ديمقراطية حقيقية سلوكا وممارسة وتطبيقا. ولأجل ذلك، وكما كان الحال بداية القرن العشرين مع الأنظمة الشمولية والرأسمالية والدينية التي خصصت مجهودات ضخمة لتنميط الشباب وفقا لأيديولوجياتها²، اتجهت العديد من التجارب الدولية بداية التسعينيات من القرن الماضي نحو تبني تعليم الديمقراطية كآلية لإنتاج مجتمع يقوم على قيم التسامح والتعايش والتعاون والمشاركة الفعالة، وهي غايات تتضاف للقيم التقليدية للتربية المتمثلة في تطوير كفايات التفكير والحجاج والنقد. فالمدرسة باستطاعتها ترسيخ الديمقراطية، بالقدر الذي تستطيع تثبيت نقيضها في سلوك الأفراد³.

لا ريب أن عقد الصلة بين المشروع السياسي والتربية ليعتبر قاعدة كل بناء للعقل المدني الإنساني بوجه عام، ذلك أن التربية تعني مجموع الأساليب التي تمكن للمشروع السياسي فعله التنظيمي وأطره المرجعية وآليات اندماجه في الواقع. وقد أدرك روسو أن كل نقد سياسي يفعل في سبيل تبيان أساليب الحق السياسي للإنسان سيكون بدون جدوى ما لم يرب المواطنون على الكيفية التي يدافعون بها عن هذا الحق⁴، وتمهيد الفرد بالتربية أمر يخلق فيه روح الاندماج السياسي في مجتمعه. إنه التناسق بين التربية والسياسة الذي أدركه عقل الأنوار إتماما للمشروع الإنساني، حيث مرجعية التأسيس هي دفاع عن الحرية ضد الوصاية، وتمرسٌ بحقوق الإنسان، وبالتالي جمع بين هم التربية العقلية والدولة الديمقراطية القائمة على الحق والحرية التي لا تتحقق إلا بوسيلة الإنسان الواعي لهذا الحق ولتلك الحرية.

هذا المشروع السياسي الذي يمهّد للديمقراطية يتطلب فضاء ملائما وفعلا قصديا من قبل المؤسسات السياسية والاجتماعية والتربوية القائمة على توفير المناخ الحر، الكفيل بتدريب الأفراد على ممارسة الأسلوب العلمي في التفكير وقبول الآخر والتعايش معه، وإبراز أهمية نسبية الآراء ومشروعية

¹ أحمد مصطفى خاطر، تنمية المجتمع المحلي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000، ص. 58. أورده عيسات العمري، "معوقات التنمية الاجتماعية بالمجتمع المحلي ورهانات الفعل التنموي"، مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث، المجلد 7، العدد 2، المركز العربي الديمقراطي، برلين، دجنبر 2016، ص. 178.

² Francis Dupuis-Déri، « Les élections de conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique », *Revue des sciences de l'éducation*, dossier : Participation des familles et inclusion sociale, Volume 32, Issue 3, Université de Montréal, Canada, 2006, pp. 691-692.

³ Sophie Ernst، « Éduquer à la démocratie ? », *Raison présente*, n°166, Dossier : La démocratie : une invention permanente, Paris, 2^{ème} trimestre 2008, p. 19.

⁴ أورده نورة بوحناش، الأخلاق والحداثة، إفريقيا الشرق، المغرب، 2013، ص. 43.

تعددية الأفكار، ورفض المسلمات واليقينيات الجامدة. والمدرسة بمخططاتها القصدية تشكل أهم المؤسسات الاجتماعية التي تستطيع أداء دور أساسي في التنمية الديمقراطية، عن طريق المراجعة النقدية والموضوعية للتراث، والانتقال من ثقافة النقل إلى ثقافة النقد والتفكير الحر، ومن الفعل العاطفي نحو الوعي العقلاني/الموضوعي، وتكوين الفرد القادر على التفاعل والمشاركة الواعية.

غير أن تعليم الديمقراطية في المدرسة المغربية يواجه تحديات عديدة، فرغم أن فكرة الديمقراطية ذات جاذبية لدى الكثيرين، إلا أن ممارستها داخل المدارس تكشف عقبات منبعها الواقع الثقافي الذي تسيطر عليه فكرة الحقيقة المطلقة والإجابة الأحادية¹، بدل الارتهان لاستخدام الحوار، ليسود معه الاستبداد والعنف داخل الفصول الدراسية. ترتب عن ذلك انتشار حالات السلبية والخضوع والتمرد، وزادت أحداث العنف في رحاب المدرسة المغربية، وتعددت أشكال الجريمة، وظهرت القسوة بمختلف أنواعها، لتتحول المدرسة المواطنة من قاطرة إصلاح تسمو بالمحيط وتأخذه نحو الرقي والتقدم، ونحو ترسيخ قيم الصدق واحترام القانون والإنصاف والمساواة وتكافؤ الفرص إلى مصنع لإنتاج العنف والتطرف ونشر الرعب. إن تحليل تلك المظاهر وإعادة تركيبها يؤدي منهجيا إلى إعادة تجميعها في إطار يطرح إشكالية الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية، ويثير مسألة التربية على الديمقراطية في النظام التعليمي عموما والنظام المدرسي على وجه الخصوص.

والموضوع وهو يبحث عن ديمقراطية الأنظمة السياسية باعتبارها أساسا للسلام الدولي²، يستهدف دراسة البنية السفلى لتكوين الوعي والثقافة الديمقراطية الضرورية لبناء المجتمع الديمقراطي، تلك البنية التي تتداخل في تشكيلها كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من أسرة وإعلام ومؤسسات تعليمية، ويكتفي بدراسة العرض المدرسي بغية التوصل لدوره في بناء الصرح الديمقراطي المغربي.

وتبعا لذلك، يطرح الموضوع سؤالا إشكاليا رئيسيا: إلى أي حد تساهم المعارف والمواقف والقيم المكتسبة في المدرسة المغربية في بناء الفرد الديمقراطي القادر على الإسهام بدوره في ترسيخ الممارسة الديمقراطية؟

وتنبثق عن هذا التساؤل العام أسئلة فرعية تشكل أساسا للبحث وإيجاد أجوبة لها يسهم في إعطاء إجابة جامعة للسؤال الرئيسي:

-السؤال الفرعي الأول: ما مضمون "المحتوى الديمقراطي" الذي يتلقاه المتعلم المغربي، ومدى مساهمته في نشر الثقافة الديمقراطية والوعي بها، وعلاقته بالقدرة على تفسير وتأويل السلوك السياسي للفاعلين والوحدات السياسية؟

¹ إلهام عبد الحميد فرح، "برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي والتفاعل الاجتماعي للمعلم العربي"، أعمال المؤتمر العلمي الثالث : الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، مرجع سابق، ص. 306.

² Arnaud Blin, *Géopolitique de la paix démocratique*, Editions Descartes, Paris, France, 2001, pp. 55, 68.

السؤال الفرعي الثاني: هل يؤثر متغير الجنس في اكتساب المعرفة الديمقراطية على غرار دراسة الجمعية الدولية للتعليم الديمقراطي لسنة 1971؟ أم صار عنصرا محايدا كما في دراستها التي أعيدت سنة 2001؟

-السؤال الفرعي الثالث: إلى أي حد يؤثر المجال الجغرافي في اكتساب المعرفة الديمقراطية؟

-السؤال الفرعي الرابع: ماهي العوامل الرئيسية التي تؤثر في اكتساب المعرفة الديمقراطية لدى التلاميذ؟

-السؤال الفرعي الخامس: إلى أي حد يؤثر مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية في تقوية ثقة التلاميذ بأهمية المشاركة في تدبير الشأن العام، والاستعداد للمشاركة الفعلية؟

-السؤال الفرعي السادس: إلى أي حد يؤثر مناخ الفصل الدراسي والتعلم الديمقراطية داخل المدرسة على تطوير مواقف إيجابية تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية؟

-السؤال الفرعي السابع: إلى أي حد يؤثر مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية في تطوير المواقف الإيجابية تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية، وتجاه مشاركة المرأة والمهاجرين في الحياة السياسية؟

فرضيات البحث

يحيل انتشار العنف داخل الفضاءات التعليمية، وضعف الديمقراطية في مختلف التنظيمات المدنية والسياسية وتراجع السلم الدولي إلى مشترك ثابت بين الظواهر الثلاث المختلفة، ورغم أنها تشكل مستويات مختلفة ومتعددة ومتفاوتة من حيث الدرجة إلا أن اختلافها يجتمع في بنية تأخذ طابع الهرمية؛ قاعدتها المدرسة ورأسها النظام الدولي، وبينهما تتشكل الأنظمة السياسية بديمقراطياتها الهشة.

إن تحليل كل مستوى يخضع لمنطقه الخاص ولطبيعة أدوات تفسير ظواهره، غير أن الموضوع يقتصر على البحث والتقيب أسفل الهرم، أي في البنية السفلى المشكلة للسلوك الديمقراطي لدى الأفراد، ومنه يتساءل عن دور المدرسة في تشكيل تلك البنية الأصلية في محاولة للكشف عن دور النظام المدرسي المغربي في إنتاج المواطن الديمقراطي. وهو ما يعني وجود علاقة بين فعل التعلم من جهة والسلوك الديمقراطي للأفراد من جهة أخرى، أي علاقة بين متغيرين، فهل يعني ذلك أن المتغير الأول (المستقل) فعل التعلم¹ يؤثر في المتغير الثاني (التابع) والمتمثل في السلوك الديمقراطي للمغاربة؟

يفترض الموضوع، جوابا على هذا السؤال، أن فقر المقررات الدراسية من حيث احتوائها على حد معقول من المضامين الديمقراطية يضعف من فرص تمثل المتعلمين للمفهوم الحقيقي للديمقراطية وكل القيم المرتبطة بها والمشكلة لمعناها المعاصر. كما أن انتشار العلاقات التسلطية والبيروقراطية داخل الفضاء المدرسي وحلول القرارات الأحادية، والحقيقة المطلقة بدل الحقيقة النسبية الشخصية، وهيمنة فكرة الزاوية الوحيدة بدل تعدد زوايا النظر يضعف الجانب السلوكي لقيمة الديمقراطية باعتباره وسيلة للتعلم عن طريق "المحاكاة" أو "النموذج" أو "خبرة الراشدين المنقولة لغير الراشدين"²، وضعيات تتضاف إلى ضعف

¹ يقصد به في هذا المجال دور المؤسسات التعليمية المغربية.

² Albert Bandura, *Social learning theory*, éd. Prentice-Hall, Stanford University, California, 1977, p. 247.

البنيات المؤسساتية الكفيلة بدمج المتعلمين وتدريبهم على المشاركة والمساهمة في إنتاج القرارات العامة، باعتبارها آلية لتمكين التلاميذ من ممارسة الديمقراطية بصورة فعلية وحقيقية. لذلك ينطلق الموضوع من فرضية أساسية مضمونها:

الفرضية الرئيسية: إن ضعف التركيز على الأسس الثلاثة الكفيلة بترسيخ القيم عموماً وقيمة الديمقراطية على وجه التحديد، والمتمثلة في الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، يحد من دور المدرسة في إنتاج الفرد (المواطن) الديمقراطي القادر على الاختيار الحر والوعي بالحقوق والحريات، الممارس فعلاً للديمقراطية في إطار من التعددية المبنية على قبول الآراء المختلفة.

وتنبثق عن هذه الفرضية الأساسية فرضيات ثانوية تتداخل بشكل منطقي لتشكل الفرضية الرئيسية، لها ارتباط وثيق بأسئلة الإشكالية المقدمة سلفاً، وبالأبعاد الثلاثة التي يتطلبها تشكيل الديمقراطية وعياً وسلوكاً وممارسة:

-**الفرضية الفرعية الأولى:** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية وقدرة التلاميذ على تفسير السلوك السياسي وتأويله.

-**الفرضية الفرعية الثانية:** لا يؤثر متغير النوع في اكتساب المعرفة الديمقراطية على غرار دراسات الجمعية الدولية للتحصيل الدراسي لسنوات 2001، و2009، و2016؟

-**الفرضية الفرعية الثالثة:** يوفر المجال الحضري إمكانيات أرحب تساعد على اكتساب المعرفة الديمقراطية أكثر مما يوفرها المجال القروي.

-**الفرضية الفرعية الرابعة:** تعتبر المتغيرات الثقافية والاقتصادية محددات رئيسية تؤثر بشكل حاسم في اكتساب المعرفة الديمقراطية لدى التلاميذ.

للتأكد من هذه الفرضيات الأربع اعتمد البحث رائداً تقييمياً يتضمن أربعة وعشرين سؤالاً، منها ثمانية عشر خاصة بتقييم المعارف الديمقراطية الخاصة بعينة الاختبار، وستة خاصة بتقييم قدراتهم في مجال التفسير السياسي.

-**الفرضية الفرعية الخامسة:** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية وثقة التلاميذ بأهمية المشاركة في تدبير الشأن العام، والاستعداد للمشاركة الفعلية. تم الاعتماد لتأكيد هذه الفرضية على استمارة تضم واحداً وعشرين بنداً، دورها تقييم مستويات انخراط التلاميذ في التنظيمات التربوية داخل المدارس تمهيداً للمشاركة السياسية المستقبلية.

-**الفرضية الفرعية السادسة:** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري "مناخ الفصل الدراسي" و"التعلمات المدرسية ذات الارتباط بالديمقراطية" وطبيعة المواقف تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية. وللتأكد من هذه الفرضية تم الاعتماد على استمارة مكونة من اثني عشر بنداً أربعة منها لتقييم المواقف تجاه الوطن، وثمانية للمواقف تجاه المؤسسات.

-**الفرضية الفرعية السابعة:** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية والمواقف الإيجابية تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية، وتجاه مشاركة المرأة والمهاجرين في الحياة

السياسية. للتأكد من الفرضية اعتمد البحث أداة اختبار ثانية تتضاف لسابقتها الخاصة بالمواقف تجاه الوطن والمؤسسات، مكونة من عشرة بنود، ستة للمواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة وأربعة للمواقف تجاه المهاجرين.

الإطارات النظرية الموجهة للبحث

ارتكز البحث في مرجعيته النظرية على التصور الذي يمنح الحياة اليومية دورا مركزيا في التنشئة الاجتماعية والسياسية للأفراد، من خلال أحداثهم المعيشية داخل بيوتهم وسط عائلاتهم، ومع الأقران داخل الأحياء، وبمختلف فضاءات المؤسسات التعليمية. هذا الواقع المعيش يمثل سياقاً "متداخلاً" ومرجعاً يحدد كفاءات وطرق تفكير الشباب، وتصوراتهم نحو العوالم المحيطة بهم، وكذا أشكال السلوك والتصرف داخل البيئة الاجتماعية والسياسية.

وتمثل قدرات المواطنة الديمقراطية إحدى نتائج ذلك السياق المتداخل، باعتبارها قدرات تمهد للانخراط في الفعل الجماعي، وفي تنمية الهوية المستقلة والمتكاملة داخل المجموعة الأكثر ميلاً نحو التعاون والاعتراف بالآخر والأقل نزوعاً نحو العنف والإقصاء. فالمجموعات التي توفر حرية الخطاب والتعبير، وآليات فعلية للمشاركة وممارسة وتطبيق السلوك الديمقراطي، تمنح أفرادها فرصاً للتطور والبناء المتدرج لمفاهيم تقوّر نظرتهم للحياة وتؤسس لتمثلاتهم وفهمهم وتفسيرهم للأحداث التي تواجه مساراتهم المستقبلية، وتمهد لتطوير أساليب وطبيعة السلوك بمختلف فضاءات الجماعة.

يجد هذا التصور جذوره في نظريتين نفسييتين معاصرتين: التنمية الإيكولوجية¹ (Ecological development)، عند برونفينبرنر (Bronfenbrenner)، والنظرية المعرفية عند كل من وينغر (Wenger) ولاف (Lave) في عملهما المشترك سنة 1991²، وفي عمل وينتر بشكل فردي سنة 1998³.

يمثل التلميذ مركز هذا النموذج، حيث ينظر إليه ككائن يتأثر بالخطاب والنقاش العمومي، وبأشكال السلوك المجتمعي، عن طريق الاتصال المباشر سواء داخل العائلة وداخل الوسط المدرسي بمختلف فاعليه (المدرسون والبرامج الدراسية وفرص المشاركة)، أو في إطار علاقاته بالأقران داخل وخارج الفصل الدراسي، وأفراد الأحياء، ومختلف المنظمات التي تنشط خارج المدرسة. وكثيراً ما تم النظر في الأعمال الأولى للتنشئة السياسية لهذه المجموعات باعتبارها الخلفية المباشرة للتنشئة الاجتماعية.

¹ Urie Bronfenbrenner, « Interacting systems in human development ». In Niall Bolger, Caitlin Caspi, Gately Downey and M. House Moore (Eds.), *Persons in context: developmental processes*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989, pp. 25,49.

² Jean Lave and Etienne Wenger, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991. In Judith Torney-Purta et al., op. cit., p. 21.

³ Etienne Wenger, *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998. In Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 21.

بالإضافة إلى تأثيرات العلاقات المباشرة التي يقيمها الطفل/ التلميذ مع أفراد أسرته وأقرانه داخل المدارس والأحياء، يخضع أيضًا لتأثيرات متفاوتة من مجتمع أوسع، بمؤسساته السياسية ووسائل الإعلام ومنظمات المجتمع المدني، وموقع البلد ووضعه على الصعيد الدولي، والرموز والروايات الهامة المتداولة على الصعيد الوطني والمحلي، إضافة لبنية الطبقات الاجتماعية وتصنيفاتها القائمة على أساسي العرق والجنس. وهذا المجتمع الأوسع يتدخل بدوره في رسم التوجهات والمسارات الخاصة بالنشء عن طريق أفعال (Action) وقيم (Valeurs) تنتمي لميادين متعددة تشمل بالإضافة للمجال السياسي، مجالات الاقتصاد والتربية والتعليم والفضاء الديني.

كما يستند البحث في مرجعياته النظرية على مختلف الدراسات التي تشهد اهتمامًا متجددًا في مجال التنشئة الاجتماعية السياسية، باعتباره مجالًا فرعيًا من أبحاث العلوم السياسية خاصة عند نيامي وهيبورن¹ (Niemi & Hepburn)، وعلى الدراسات الاستقصائية للبالغين المعنيين بالرأسمال الاجتماعي² (Capital social) عند كل من فان ديث (Van Deth) ونيوتن وويلي (Newton & Whiteley). وفي مجال التحولات الديمقراطية عند جريد دايموند³ (J. Diamond) ودالتون⁴ (R. Dalton) والثقافة السياسية والمواطنة عند نوريس⁵ (P. Norris).

من هذه المنطلقات يأخذ الموضوع المدرسة كوحدة صغرى تمثل حيزًا من حياة الأطفال بالنظر للغلاف الزمني الذي يقضونه بين جدرانها، وفصولها الدراسية، بما تعرفه من تفاعلات متعددة بين أطرافها سواء بين الأقران (التلاميذ) أو بينهم وبين الراشدين بمختلف مهامهم.

أهمية وفائدة البحث

تكمن أهمية البحث في موضوع التربية على الديمقراطية في إبراز دور التربية والتعليم في تنمية الوعي الديمقراطي لدى الأفراد، وفي تكوين وتقويم السلوك البشري باعتباره ضرورة جوهرية للوجود الإنساني⁶. فإذا كانت الديمقراطية - في بعدها الشمولي - تمثل نظامًا فكريًا وسياسيًا واجتماعيًا متكاملًا يطال العديد من القيم والمبادئ والقواعد، فمن المؤكد أن يجد المجتمع صعوبات لاستيعاب تمفصلاتها وتعميقاتها دون اكتساب مبادئها والتدريب عليها. والتعليم خير وسيلة لتحرير الأفراد من القيود الذاتية والثقافية المؤسسة للخضوع والتسلط من خلال تنمية كفايات التفكير والنقد وحرية الاختيار الكفيلة ببناء

¹ Richard Niemi and Mary A. Hepburn, « The rebirth of political socialization », *perspectives on political Science*, Volume 24, Issue 1, United-States, 1995, pp. 7-16.

² Jan Van Deth et al., *social capital and European democracy*, London, New York: Routledge, 1999. In Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 21.

³ Jared Diamond, *Developing democracy: toward consolidation*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1999. In Judith Torney-Purta and al., Ibid.

⁴ Russel Dalton, « Citizen attitudes and political behavior », *Comparative Political Studies*, Vol. 33, n° 6/7, Sage publications, London, September 2000, pp. 912,940.

⁵ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 21.

⁶ جورج غازدا، وكورسيني رموندي، *نظريات التعلم: دراسة مقارنة*، ترجمة علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1993، ص. 15.

"دفاعات السلام في عقل الناس"¹، وتنمية روح التسامح والتعايش بين كافة الأفراد، وتطوير قيم التعاون والتكامل والمبادرة الخلاقة، وترسيخ مبدأ المساواة في جميع تجلياته.

ولا ريب أن التعليم يستطيع القيام بدور محوري في تنمية الوعي الديمقراطي. ودور السياسة التعليمية لا يتوقف عند تحديد الأهداف التعليمية بالتنسيق على وضع المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية، وجعله منفتحاً مؤهلاً وقادراً على التعلم مدى الحياة²، فهي بذلك تظل تعبيراً عن نوايا النظام التعليمي لا تتحقق بمجرد تحديدها وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل يتطلب ترجمتها لإجراءات عملية وتضمينها في المقررات والكتب الدراسية وتمريضها عبر الطرائق الدراسية. ومن ثم يكون للبحث في موضوع التربية على الديمقراطية أهميته البالغة غايته التنقيب عن دور النظام المدرسي المغربي في المساهمة البناءة والفعالية لدعم المسار الديمقراطي المغربي. فالتعليم الديمقراطي يساهم بشكل أساسي في تكوين المواطن الحر، بفعل التدريب على الحكم الخاص، وعلى المواجهة والاقناع باستعمال الحجج، والخضوع لسلطة العقل وعلى احترام آراء الآخرين، إنه مدرسة الحرية والقيم المؤسسة للديمقراطية³.

والأهمية العلمية-الأكاديمية للبحث تتجسد في محاولته إيجاد تقاطعات لمجالات معرفية متباينة؛ الديمقراطية باعتبارها حقلاً من حقول العلوم السياسية، والتدريس كفرع من فروع علوم التربية، ثم السلام الدولي الذي يندرج ضمن مجال العلاقات الدولية. إن تحقيق الأمن والسلم الدوليين يتأسس على تنمية الأنظمة الديمقراطية (توافقاً مع نظرية السلام الديمقراطي)، ونشر هذه الأخيرة يتوقف في جانب كبير على دور المدرسة في ترسيخ الديمقراطية وعياً وممارسة. فموضوع البحث يدرس تفاعل مجالين معرفيين متميزين، وكيف يؤدي ذلك التفاعل إلى التأثير على مجال معرفي ثالث، ويتجلى تفاعل المجالين في دور التربية والتعليم في إنتاج الأفراد الديمقراطيين القادرين على ترسيخ أنظمة ديمقراطية كفيلة بالتأثير بدورها على بناء السلم والأمن الدوليين (المجال الثالث: مجال العلاقات الدولية).

بالإضافة إلى ذلك، تبرز أهمية البحث في موضوع الديمقراطية في قيمته العلمية من خلال إمكانية تعميم نتائجه وتطبيق خطواته على الدراسات المشابهة المرتبطة بالتربية على القيم. فدراسة قيمة الديمقراطية بشكل متكامل من خلال المقررات والطرائق وأشكال تدبير المؤسسات التعليمية، يسمح بتتبع الخطوات نفسها في رحلة البحث عن أية قيمة في الفضاء المدرسي، من قبيل قيم التعايش والتسامح والتعاون وحل النزاعات بشكل سلمي.

ومن جهة أخرى يساهم موضوع التربية على الديمقراطية في إغناء الجامعة المغربية ببحوث في هذا المجال. فكما ستظهر الدراسات السابقة، يغيب موضوع التربية على الديمقراطية بشكل كبير عن

¹ عبد القادر المذنب، "الفلسفة والديمقراطية في العالم: من أجل مدرسة للحرية"، مجلة فكر ونقد، عدد 66، فبراير 2005، ص ص. 48-49.

² اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000، القسم الأول: المبادئ والمرتكزات، الغايات الكبرى، المادة 6.

³ عبد القادر المذنب، مرجع سابق، ص. 48.

اهتمامات وانشغالات الباحثين المغاربة سواء بكلية علوم التربية أو كليات العلوم القانونية والسياسية، واعتماده سيشكل إضافة نوعية، وفرصة لإغناء الجامعة المغربية ببحوث في مجالات لم تخضع بالشكل الكافي للفحص والدراسة.

الدراسات السابقة للبحث

انطلق التقيب عن الدراسات السابقة لموضوع التربية على الديمقراطية من الاطلاع على مكتبات بعض الكليات المغربية¹ سواء من خلال المراجعة المباشرة، أو تصفح دليل البحوث والدراسات الموضوعة بمواقعها الالكترونية، دون الانتهاء إلى وجود دراسة مماثلة تهتم بإسهام النظام التربوي في دعم المسيرة الديمقراطية بالمغرب، بالرغم من وجود فيض من البحوث التي اهتمت بجوانب معينة من موضوع التربية والديمقراطية بأشكال مختلفة وفي مجتمعات متعددة.

لم تول الجامعة المغربية بكلياتها الاجتماعية والقانونية أهمية تذكر لموضوع التربية الديمقراطية في الوسط المدرسي، فكل كليات العلوم القانونية اشغلت على موضوع الديمقراطية كنظام سياسي في علاقته بالوحدات السياسية من قبيل «ديمقراطية الاحزاب»، أو المسارات الديمقراطية للدولة المغربية، أو ما أسفرت عنه ثورات الربيع الديمقراطي. أما كليات العلوم الاجتماعية وكلية علوم التربية فلم تشغل على موضوع الديمقراطية والتربية سوى من زاوية التربية على القيم.

ومن الدراسات السابقة القليلة الأكثر قربا من موضوع البحث، دراسة قام بها أحمد أغبال سنة 2014 حول "الكفايات المواطنة والقدرة على الحكم الخلفي لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين"، باعتبارها مهارات وكفايات ضرورية لنمو الشخصية الديمقراطية وللسير العادي للمؤسسات الديمقراطية². في هذا النموذج وإن لم يكن المقصود الصريح منه تقييم الكفاية الديمقراطية، اعتمد اختبار الحكم الأخلاقي الذي وضعه جورج ليند (G. Lind) لقياس القدرة على اتخاذ القرارات الأخلاقية، ومقياس تصورات المتعلمين للمحيط التعليمي الذي صاغه رامسدن³ لتقييم الكفايات المواطنة لدى عينة الاختبار.

كشفت الدراسة عن تفهم أخلاقي، وعن تفاهة ظاهرة الانقاسمية في السلوك الأخلاقي من مرحلة دراسية إلى أخرى. حيث بدا كما لو كانت هذه الظاهرة مرتبطة بضعف القدرة على إيجاد حل مناسب لمشكلة التوافق المعرفي. وبالنسبة للقدرة المواطنة، فقد أظهرت النتائج مستواها المنخفض مقارنة بنتائج الدراسات المقارنة التي أنجزتها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، بل تراجعت في بعض جوانبها لدى الطلبة الجامعيين⁴.

¹ مكتبات: كليات العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية ل: فاس ومكناس وسلا والرباط (أكاد والسويس) وكلية علوم التربية بالرباط.

² أحمد أغبال، "القدرة على الحكم الخلفي وكفايات المواطنة لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين بالمغرب"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، عدد 4، فلسطين، دجنبر 2014، ص ص. 584-618.

³ المرجع نفسه، ص. 584.

⁴ أحمد أغبال، المرجع نفسه، ص. ص. 616-625.

إضافة لهذه الدراسة الشمولية، يتطرق موضوع البحث لدراسات اشتملت على جوانب يسمح تجميعها بتشكيل موضوع الدراسة في هذا البحث، منظمة وفق الأبعاد الثلاثة المشكلة للكفاية الديمقراطية.

1. الدراسات السابقة الخاصة بالبعد المعرفي للديمقراطية (البعد الأول للديمقراطية)

أجرت الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي (IEA) سنة 1971 دراسة في التعليم المدني وأعادتها سنوات 2001¹، و2009² و2016³، مستهدفة تقييم أداء التلاميذ في مجال المعرفة والمهارات الديمقراطية، باستعمال اختبار مكون من 47 عنصراً موجهاً للتلاميذ البالغين أربعة عشر سنة في 28 دولة، غالبيتها ذات تاريخ ديمقراطي أكثر انتظامية.

وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ في جميع البلدان المشاركة في الدراسة يدركون أهمية العديد من الصفات الأساسية التي يعتقد المنظرون السياسيون أنها تقوي أو تضعف الديمقراطية. كما أظهرت أن غالبية الأطفال قد توفر لديهم فهم جيد إلى حد ما لمعظم المبادئ الأساسية للديمقراطية، حيث بينت الإجابات قدرتهم على التعرف على السمات الأساسية للديمقراطية⁴.

من حيث الفروقات المسجلة حسب الجنس، وعلى عكس الدراسة الدولية المنجزة سنة 1971، والتي أظهرت أن أداء الذكور أعلى في الاختبار من الإناث في بعض الدول الثمانية المشاركة في الدراسة، كحالة جمهورية ألمانيا الاتحادية وفنلندا والولايات المتحدة، لم تكشف دراسة 2001 عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المتوسط بين الذكور والإناث في 27 دولة من أصل 28 دولة⁵، عند إجراء المقارنة دون التحكم في المتغيرات الأخرى.

أما من حيث الفروقات الاجتماعية والاقتصادية، فحقق التلاميذ المنتمون لخلفيات اجتماعية واقتصادية أرقى نتائج أفضل في جميع البلدان. كما شكل التشجيع على التعبير المستقل عن الرأي في الفصول الدراسية مؤشراً إيجابياً في جميع البلدان بالرغم من وجود اختلافات كبيرة بشكل خاص في الولايات المتحدة.

2. الدراسات السابقة الخاصة بالفعل الديمقراطية داخل المدارس (البعد الثاني للديمقراطية)

في موضوع المناخ المدرسي، قام كل من جونسون وفلاناكان (B. Jonsson / C. Flanagan) سنة 2000 بإنجاز دراسة تتعلق بالممارسات المدرسية الديمقراطية للمدرسين في سبع دول تجاه

¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 21.

² Wilhelm Schulz, Janet Ainley, Julien Fraillon, Deborah Kerr and Bruno Losito, *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, The Netherlands, 2010.

³ Johannes David Wilhelm Schulz, James R. Carstens, Bruno Losito and Julien Fraillon, *ICCS 2016 Technical Report: International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, The Netherlands, 2018.

⁴ Ibid., p. 69, 76.

⁵ Johannes David Wilhelm Schulz, James R. Carstens, Bruno Losito and Julien Fraillon, op. cit., p. 44.

تلاميذهم¹. وبينت الدراسة أنه في أستراليا تم تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم حتى وإن كانوا لا يوافقون على آراء معلمهم. وفي هنغاريا والسويد والولايات المتحدة كان التلاميذ في وضعية وسيطة فيما يتعلق بالاتفاق حول السماح بالتعبير عن آرائهم داخل فصولهم الدراسية، بينما ظهر أن فصول بلغاريا وجمهورية التشيك وروسيا كانت أقل سماحا للتلاميذ من أجل التعبير الحر عن أفكارهم وآرائهم.

أما في موضوع الثقة في المشاركة المدرسية، فيمكن الإحالة على دراسة قام بها كل من فلاناغان وآخرون (Flanagan et autres) سنة 1998²، وطالت سبع دول، استخدمت مقياساً للإحساس بالعضوية في المدرسة والانتماء إليها. وأظهرت النتائج أن التلاميذ الأستراليين سجلوا أعلى درجات الإحساس بالعضوية، يليهم تلاميذ بلغاريا والمجر والولايات المتحدة. أما التلاميذ في الجمهورية التشيكية والسويد وروسيا، فقد كانوا أقل إحساس بالعضوية داخل المدارس. كما سجلت الدراسة أن الفروقات على أساس الجنس تميل نحو شعور أكبر بالعضوية لدى الإناث.

وحول المشاركة في البنيات التنظيمية للمؤسسة أجريت أبحاث كثيرة حول العضوية والانخراط في التنظيمات المدنية في العديد من دول أوروبا الغربية والولايات المتحدة³. ففي الولايات المتحدة، استخدمت عدد من الدراسات الحديثة بيانات طويلة لتتبع الروابط بين المشاركة في الأنشطة ذات البعد المدني داخل المؤسسات التعليمية والمشاركة اللاحقة في المجتمع⁴. حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود روابط قوية بينهما عند الإناث أكثر مما هو عند الذكور⁵.

3. الدراسات الخاصة بالمواقف السياسية للتلاميذ (البعد الثالث للديمقراطية)

من بين الدراسات السابقة حول المواقف الوطنية للأطفال، دراسة التعليم المدني التي أجرتها الوكالة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي عام 2001، بعد ملاحظة تلاشي الطقوس الوطنية من بعض الأنظمة التعليمية خلال الثلاثين سنة التي تلت دراستها الأولى سنة 1971. استعملت أداة تقييم تقوم على خمسة عشر بنداً في الأداة التجريبية وعشرة بنود في الصك النهائي. وكشف التحليل العاملي التأكيدي (Analyse factorielle confirmatoire) عن عاملين: الأول يتعلق بـ"حماية البلاد من

¹ Bror Jonsson and Collen Flanagan, « Young people's views on distributive justice, rights and obligations: A cross-cultural study », *International Social Science Journal*, Vol. 52, Issue 164, 2002, pp. 195–208.

² Collen Flanagan et al., « Ties that bind: correlates of adolescents' civic commitments in seven countries », *Journal of Social*, Vol. 54, n° 3, Amsterdam, 1998, pp. 457–475.

³ Robert Putnam, et al., « Introduction: what's troubling the trilateral democracies? ». In Susan Pharr and Robert Putnam, op. cit., pp. 3-30.

⁴ J. Youniss, J. A. McLellan and M. Yates, « What we know about engendering civic identity », *American Behavioral Scientist*, Vol. 40, Issue 5, United States, Mars 1997, pp. 620–631.

⁵ D. Roker, K. Player and J. Coleman, « Exploring adolescent altruism: British young people's involvement in voluntary work and campaigning ». In M. Yates and J. Youniss (Eds.), *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, pp.56–72.

التأثير الخارجي والثاني ب"المواقف الإيجابية تجاه الدولة"، من قبيل "المشاعر المتعلقة بالعلم"، و"الاعتزاز بالبلد"، و"عدم الارتياح للعيش في بلد آخر"¹.

أظهرت نتائج الدراسة وجود مشاعر إيجابية للغاية حول البلد لدى التلاميذ في جميع الدول 28 المشاركة في الاختبار². حيث أشارت إلى أن حوالي 45 بالمائة من التلاميذ "يوافقون بشدة" على البنود المصاغة بإيجابية عن "حب البلد والعلم"، وحوالي 40 بالمائة "يوافقون" على تلك العناصر. كما أظهرت أن 34 بالمائة "يوافقون بشدة" على البند الخاص ب"الاقتدار بما حققته الدولة"، و52 بالمائة "يوافقون" على نفس البند. وبنفس الأهمية، عبر معظم التلاميذ على كونهم "لا يرغبون في العيش بشكل دائم في بلد آخر". وعلى أساس الجنس، لم تسجل في ثمان عشرة دولة اختلافات كبيرة بين الجنسين في المواقف الإيجابية تجاه دولهم. في كولومبيا، سجل لدى الإناث مواقف أكثر إيجابية من الذكور، أما في إنجلترا وفنلندا وألمانيا واليونان وإيطاليا والنرويج والبرتغال وروسيا الاتحادية والسويد فيتمتع الذكور بمواقف أكثر إيجابية من الإناث.

بخصوص مواقف التلاميذ تجاه مؤسسات الدولة، يعتبر المسح الدولي حول القيم من بين الدراسات التي عالجت موضوع الثقة في المؤسسات المدنية والسياسية. الدراسة التي انطلقت بين عامي 1981-1984، وأعيد إنجازها بانتظام وبشكل دوري خلال العقود الأخيرة، واستهدفت النظر في الاختلافات الدولية الفُطرية المستعرضة (بين الدول) والاتجاهات الطولية عبر الزمن من خلال استمارة مقدمة لعينات من الراشدين يطلب منهم التعبير عن مستوى ثقتهم في أربع عشرة مؤسسة، بتقديم إجابات تتراوح بين "الكثير" من الثقة، و"لا شيء على الإطلاق"³.

وفي إعادة تحليل نتائج المسح الدولي سنة 1999، عرض ماك أليستر⁴ (Mc Allister) تصنيفات الثقة في البرلمان والوظيفة العمومية حسب البلدان، حيث احتلت بولندا المرتبة الأولى بالرغم من كونها ليست ذات صيت دولي منتظم في الحياة الديمقراطية، إلا أنه لاحظ أن النتيجة ذات علاقة بزمان إجراء عملية الاستطلاع مطلع التسعينيات حيث كان التفاؤل سمة التحولات الديمقراطية للدولة.

أما الدراسات السابقة حول المواقف تجاه مشاركة المرأة، فيمكن الإشارة لدراسة كل من فورنهام وجينتر⁵ (Furnham and Gunter) سنة 1989 في بريطانيا باستعمال أداة اختبار تتعلق بالمواقف تجاه فرص عمل النساء، وتجاه ولوجهن لمجال السياسة بالاشتغال على عينة مكونة من أفراد تتراوح أعمارهم بين 12 و22 سنة، واستخلصت فوارق واضحة في مواقف الإناث الداعمة لمشاركة معززة للمرأة على عكس مواقف الذكور.

¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 99.

² Ibid., p. 100.

³ Ibid., p. 94.

⁴ I. McAllister, « The economic performance of governments ». In P. Norris, (Ed.), *critical citizens: global support for democratic governments*, Oxford University Press, Oxford, 1999, pp. 188-203.

⁵ A. Furnham and B. Gunter, *The anatomy of adolescence: young people's social attitudes in Britain*, Routledge, New York, 1989. In Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 108.

منهجية البحث

بعد تأطير الموضوع من حيث الإشكالية وفرضيات البحث الخاصة بتقييم حضور الديمقراطية في الوسط المدرسي المغربي، وبعد تحديد المفاهيم المركزية، يطرح الموضوع في هذه النقطة مسألة المنهج المتبع لمقاربة البحث، وأدوات الاختبار الكفيلة بتقديم إجابات موضوعية لأسئلة الإشكالية، لتأكيد الفرضيات الموضوعية أو نفيها. منهج يأخذ بعين الاعتبار مختلف مكونات العرض المدرسي (Offre Scolaire) التي يشملها موضوع البحث، وهي الأبعاد التي تسمح بالإحاطة بموضوع الديمقراطية في الوسط المدرسي والتمكن من ضبط تشعباته. ويتعلق الأمر خصوصاً ب"الحمولة الديمقراطية للمضامين الدراسية"، والبنى الساهرة على إنتاج القرار داخل المؤسسات التعليمية وإشراك التلاميذ، ثم المواقف التي يتم تطويرها داخل المؤسسات التعليمية تجاه الوطن وتجاه مؤسسات الدولة. وبغية الوصول إلى نتائج موضوعية اعتمد على "المنهج الوصفي"، وعلى رائر اختبار واستمارة كأداتين للبحث.

1. المنهج الوصفي

يكتسب البحث الوصفي أهمية خاصة في الدراسات الاجتماعية والسياسية. وتعتبر الدراسات المسحية، بوصفها أحد مستويات المنهج الوصفي¹، أهم مناهج البحث وأكثرها استخداماً في الدراسات الوصفية، غايتها توفير البيانات اللازمة لاستكشاف علاقات الارتباط المحتملة بين المتغيرات المفترض منحها الدينامية المحركة للظاهرة المدروسة، باعتماد أدوات بحث كالمقابلة والملاحظة والاستمارة. هذا الاختيار يجد مبرراته في كون دراسات المسح الاجتماعي شكلت أسلوباً ناجحاً في دراسة الظواهر التربوية والسياسية على حد سواء، باعتبارهما إطارين يشكلان خلفية مجالية لموضوع البحث.

ولأن موضوع البحث يستهدف تقديم وصف موضوعي لمكتسبات التلاميذ من المعارف الكفيلة بتقوية فهمهم للحياة السياسية تمهيداً لمشاركتهم المستقبلية، ومسح البنى التنظيمية التربوية داخل المؤسسات التعليمية لإبراز فرص المشاركة والانخراط التي تتيحها أمام التلاميذ، ثم بسط مواقفهم تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية والإعلامية وتجاه مشاركة المرأة والمهاجرين في تدبير السياسات العمومية، فإنه يعتمد بشكل كبير على المنهج الوصفي، دون أن يعني ذلك اعتماداً مطلقاً يلغي حضور المناهج الأخرى كلما كانت حاجة البحث إليها ملحة؛ فللمنهج التاريخي أهمية في فهم التطورات المتلاحقة لمواقف التلاميذ من مرحلة إلى أخرى، وللمنهج النسقي موقعه في إظهار دور التداخلات والتفاعلات بين العناصر المكونة للنظام المدرسي باعتباره نظاماً خاصاً، يقوم على قواعد تنظم حركيته، وفاعلين متعددين لهم مواقع مختلفة ومهام متفاوتة.

¹ فان دالين ديوبولد، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ترجمة نوفل، محمد نبيل، وآخرون، مراجعة عثمان أحمد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1997، ص ص. 293-294.

2. أداة الاختبار

تعد الاستمارة أهم أدوات البحث وأوسعها انتشارا في البحوث العلمية المسحية، تسمح بجمع المعطيات والبيانات واستقصاء المعلومات من مصادرها. وعادة ما يتم تعريفها بكونها "نموذجاً" يضم أسئلة موجهة لأفراد بغية الحصول على معلومات حول موضوع، أو مشكلة، أو موقف، أو رأي¹، تمرر عن طريق المقابلة المباشرة الشخصية أو من خلال اختبار فردي ينجز بعيدا عن الباحث². إذ يمكن استخدامها كأداة بحث وحيدة تغطي أسئلتها مختلف محاور البحث، كما يمكن تخصيصها لبعض محاوره حين تستعمل إلى جانب أدوات بحث أخرى³.

فالاستمارة آلية لقياس المتغيرات الكامنة (Variables Latentes)⁴، على غرار الكفاية الديمقراطية؛ تتكون من عناصر (Items) أو (متغيرات) بإجابات ثنائية (نعم - "لا"/ توافق - اختلاف ...) أو ترتيبية (Ordinales) (لا أتفق مطلقا - لا أتفق في بعض الجوانب - أتفق قليلا - أتفق تماما/ أبدا - أحيانا - في كثير من الأحيان - دائما ...) وأحيانا تبرز عناصر بإجابات تناظرية (Items à réponses analogiques)، أو منفصلة (اختيار رقم بين 0 و 10 على سبيل المثال) أو مستمرة (إجابة حرة متواجدة بين قيمتين).

وبالنظر إلى دورها الفعال في جمع المعلومات المستمدة مباشرة من المصدر (عينة الاختبار)، وسهولة تطبيقها والتحكم فيها، وما يمكن أن تقدمه من مساهمة في توفير إجابات موضوعية لفرضيات البحث، ولكون البحث يستهدف تقييم الكفاية الديمقراطية لدى تلاميذ الفصل التاسع إعدادي، فقد تم الاعتماد عليها بشكل كامل ومنفرد من أجل إيجاد أجوبة ميدانية للتساؤلات حول الإشكالية المطروحة سابقا، وتأكيد فرضيات الموضوع أو نفيها.

كانت المهمة الأولى قبل بناء استمارة البحث هي مراجعة أداة التقييم المعتمدة في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي حول التعليم المدني لعام 1971 المُنَوَّرَة سنة 2001، وترجمة بنودها وتكييف بعضها لتصير قادرة على إيجاد أجوبة للفرضيات التي يستند عليها البحث.

وأخذا بعين الاعتبار ما توصل إليه البحث في قسمه الأول حول الكفاية الديمقراطية بأبعادها الثلاثة (المعرفة والسلوك والمواقف)، تم اختيار عناصر الاستطلاع من خلال عملية مماثلة لتلك المعتمدة في أداة الجمعية الدولية مع تكييفها لتناسب أهداف وتساؤلات هذا البحث. حيث تضمن المحتوى العام للاستمارة ثلاثة أجزاء يقابل كل جزء بعدا من أبعاد الكفاية الديمقراطية موضوع الدراسة:

¹ رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الطبعة 1، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2002، ص. 156.

² المرجع نفسه، ص. 156-157.

³ المرجع نفسه، ص. 157.

⁴ Jean-Benoît Hardouin, *Construction d'échelles d'items unidimensionnelles en qualité de vie*, Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur, Université René Descartes- Paris V, Paris, 2005, p. 9.

الجزء الأول/ البعد الأول¹: اختبار المحتوى الديمقراطي (Savoirs Démocratiques) والقدرة على تفسير الفعل السياسي (Capacité d'interprétation politique)؛

الجزء الثاني/ البعد الثاني²: الفعل الديمقراطي (Action Démocratique/ savoir-faire) (Démocratique) (وهنا يتعلق الأمر بالجانب العملي للديمقراطية)؛

الجزء الثالث/ البعد الثالث³: يتعلق بالمواقف السياسية لعينة الاختبار تجاه الوطن والمؤسسات السياسية (Attitudes politiques)، وتجاه أدوار المرأة والمهاجرين في الحياة السياسية.

كانت النتيجة تطوير اختبار مكون 24 سؤالاً لتقييم المعرفة الديمقراطية (النوع 1) ومهارات تفسير السلوك السياسي (النوع 2)، كل منها بإجابة واحدة صحيحة ضمن أربع إجابات مشوشة ثلاث منها خاطئة. تم إدخال كل منها في قاعدة البيانات للتلاميذ، وكانت جميع البنود قابلة للاختبار في مختلف المديرية الإقليمية المستهدفة. (وسيتم التفصيل في أداة المعرفة الديمقراطية خلال الفصل الأول من القسم الثاني عند تقديم نتائج البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية).

كما اعتمد في تقييم البعدين الآخرين (السلوك الديمقراطي والمواقف الديمقراطية) على استمارة موجهة لعينة الاختبار نفسها، تشمل بنوداً حول مجال السلوك الديمقراطي (21 بنداً)، تتعلق بفضاءين مستقلين بعضهما عن بعض داخل المؤسسة التعليمية، وهما مناخ الفصل الدراسي والفضاء المدرسي غير الصفّي. والبنود صُنفت إلى أربع فئات مواضيعية (Thématiques)، وهي الثقة في المشاركة داخل المدرسة، ثم الممارسات الديمقراطية المكتسبة داخل المدارس، خاصة سلوكيات الانتخاب والتصويت وحماية البيئة، وكذا المشاركة الفعلية في البنيات التنظيمية الإدارية والتربوية داخل المدارس، وأخيراً معرفة الفرص المتاحة أمام التلاميذ داخل فصولهم الدراسية في علاقاتهم ببعضهم البعض، أو بينهم وبين مدرسيهم.

وفي مجال تطوير المواقف الإيجابية داخل الفضاء العمومي، توقفت بنود الاستمارة (22 بنداً) على مواضيع المواقف الإيجابية تجاه الوطن، وتجاه مؤسساته الحكومية، وتجاه المشاركة المتنامية للمرأة والمهاجرين في مختلف التنظيمات السياسية والمناصب العمومية.

في الاختبار الدولي للجمعية الدولية سنة 2001، تم تخصيص ساعتين للاختبار⁴ نصفه للعنصرين 1 و2 والنصف الثاني للعناصر 3 و4. ولكون الاستمارة التي يعتمد عليها هذا البحث استبعدت الجوانب التي لا يطالها التقييم المستهدف، وعلى أساس المبدأ التناسبي من حيث علاقة عدد البنود والزمن المخصص في الاختبارين الدولي والخاص بهذا البحث، وبعدما تم تجريب الأداة على عينة الاختبار من حيث زمن الإنجاز تبين أن ما نسبته 83 بالمائة من المستجوبين استطاعوا الإجابة عن

¹ تفاصيل رائج اختبار المعرفة الديمقراطية في المرفق رقم 1 -أ-

² تفاصيل أداة اختبار البعد العملي للكفاية الديمقراطية في المرفق رقم 1 -ب-

³ تفاصيل أداة اختبار مواقف التلاميذ المرفق رقم 1 -ج-

⁴ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 28.

جميع البنود في العناصر الأربعة المشار إليها سابقاً، في ظرف زمني لا يتعدى أربعين دقيقة. لذلك اعتمد كزمن معياري للقيام بالاختبار النهائي، خصصت منه عشرون دقيقة لاختبار العناصر المعرفية المرتبطة بإجابات صحيحة وخاطئة. فيما تم تقسيم زمن الاختبار المتبقي (20 دقيقة) لمسح بقية البنود غير المفتاحية التي قيمت المواقف والإجراءات الديمقراطية وتصورات التلاميذ عن مناخ الفصل الدراسي وثقتهم في المشاركة في المدرسة.

في معظم الحالات، جرت الاختبارات خلال شهر ماي ويونيو، أي بعد إتمام المنهاج الدراسي السنوي للمستوى التاسع. ولم تتم إحدى المديرية معايير المشاركة بعد إلغاء الحد الأدنى للاستثمارات، حيث فشلت في الوصول إلى معدل مشاركة إجمالي بنسبة 75٪ قبل الاستبدال كما هو محدد في إرشادات أخذ العينات. فيما لم تصل إحداها إلى معدل المشاركة الإجمالي، حتى بعد استبدال المدارس، ليعيد استبدال المؤسسات المعنية للوصول للنسبة المذكورة.

متغيرات البحث

يهدف مشروع بحث الدكتوراه إلى فهم مساهمة المدرسة في ترسيخ الشخصية الديمقراطية لدى التلاميذ، وتحديد علاقة المتغيرات السوسيو-ديموغرافية بالقدرة على تسهيل دور المدرسة في بناء البعد المعرفي للديمقراطية، وعلاقة هذه المعرفة بالمتغيرات الخاصة بمشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية أو الاستعداد للمشاركة في الحياة السياسية المستقبلية، وتأثير نفس المعرفة على المواقف تجاه الفضاء السياسي بمكوناته وفاعليه وقواعده. لذلك سيتم استخدام ثلاث فئات من المتغيرات لبناء النموذج النظري لهذا البحث:

-**المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية:** تلعب دور المتغيرات المستقلة¹ التي تحدث أثراً في المتغيرات التابعة²، وتضم الخصائص الفردية لأفراد العينة (الجنس، العمر) وحالتهم العائلية (حجم الأسرة) والخصائص المجالية لتمدرسهم (حضرية / قروية)، والمستوى الثقافي لأسرهم (مستوى تعليم الآباء، عدد الكتب المتوفرة داخل البيت).

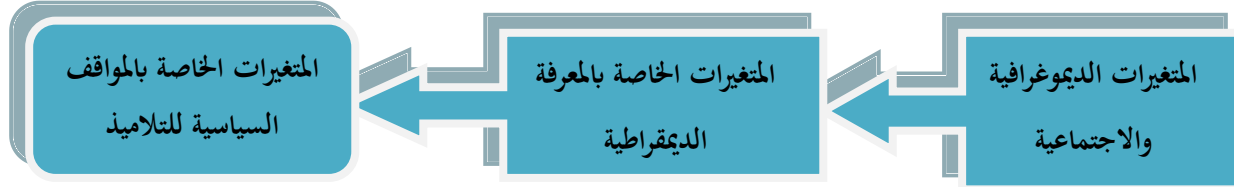
-**المتغيرات المتعلقة بالمعرفة الديمقراطية:** يتعلق الأمر بمتغيري "المحتوى الديمقراطي" (مفهوم الديمقراطية، والمؤسسات التي تقوم عليها) و"قدرات التأويل السياسي للفعل السياسي". يؤيدان دور التابع بالنسبة للمتغيرات المستقلة السابقة، وفي الوقت ذاته دور المستقل في علاقته بمتغيرات المواقف الديمقراطية.

-**المتغيرات الخاصة بالممارسة الديمقراطية والقيم والمواقف:** تتعلق بمجموع الممارسات الديمقراطية (المشاركة في أنشطة المؤسسة، الانتخابات، التصويت...) ومواقف التلاميذ تجاه الوطن

¹ J. W. Creswell, *Research design: qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches*, 4th ed., Thousand Oaks, CA: Sage, California, Etats-Unis, 2014, p. 161.

² محمد دودين، *التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام Spss*، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص. 21.

وتجاه المؤسسات الحكومية ومؤسسات الإعلام، وتجاه دور المرأة في الحياة السياسية الوطنية، وموقع المهاجرين وثقافتهم في النسيج الثقافي المحلي. هذه المتغيرات تأخذ دور التابع للمتغيرات المستقلة المتعلقة بالمعرفة الديمقراطية، وينتهي تفاعلها وتأثيراتها بتشكيل النموذج النظري المنتظر من هذا البحث، بحيث تساهم المتغيرات الديموغرافية في تحديد مستويات المعرفة الديمقراطية، والتي بدورها تحدد مواقف التلاميذ تجاه الوطن والمؤسسات العمومية، وتجاه الأدوار السياسية للمرأة والمهاجرين.



حدود الدراسة

يعبر هذا العمل عن وجهة نظر تستند على البيانات المقدمة من قبل عينة الاختبار المكونة من تلامذة المستوى التاسع ثانوي إعدادي. فدور المدرسة هو تطوير الأبعاد الثلاثة للشخصية الديمقراطية، التي تعتبر جميعا لمنظور فيليب بيرنو في مفهوم الكفاية، ما يعني أن هذا التصور ليس إلا تشكيلة ضمن عدد لا حصر له من الفرضيات الممكنة التي يمكن أن تتخذ زوايا أخرى لمقاربة البحث. وقد تحكمت في الدراسة مجموعة من الاعتبارات يمكن تصنيفها على الشكل التالي:

-الحدود الموضوعية: إن دراسة العلاقات الدولية تتطلب الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر على السلوك الإنساني وهذه مهمة حسب تعبير ألبرت أينشتاين شديدة الصعوبة¹. وهو ما ينطبق على قياس الديمقراطية كفرع مستقل من فروع العلوم السياسية، بحيث يكتنفه سجال مستمر حول أفضل السبل لاستنباط المؤشرات والجمع بينها، وتقدير كمية الديمقراطية كظاهرة (La quantification de la démocratie)، وهذا يشكل أهم حدود تؤثر في صدقية نتائج البحث. فمنهج البحث يعتمد، بشكل رئيسي، على التحليل الكمي للمعطيات، وعلى البيانات الإحصائية المستمدة من أداة القياس وتستقيها من عينة الاختبار². وبغض النظر عن علمية تحديد عناصر هذه العينة فإن خطأ الوصول إلى المعلومة والجواب المنتظر يظل قائما لكون المسح الاجتماعي يهتم بدراسة آراء المستجوبين ومواقفهم المعلنة دون انشغال بتحليل العوامل اللحظية والنفسية والثقافية التي تؤدي إلى هذه الآراء والمواقف. فالعلاقات القائمة على الإحصاءات محدودة في استقرارها ب"الشروط الخارجية لتلك المستخدمة لتحديد علاقاتها الأولية"³.

¹ تشارلز كيغلي، شانون بلانتون، السياسة العالمية: التوجهات والتحويلات، الجزء الأول، ترجمة منير بدوي وغالب الخالدي، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 2018، ص. 6.

² A. Drougoul, *De la simulation Multi-Agent à la résolution collective de problèmes : une étude de l'émergence de structures d'organisation dans les systèmes Multi-Agents*, Thèse pour l'obtention de grade de Docteur en Informatique, Université Paris VI, Paris, 1993, p. 24.

³ Dominic Kniveton and al., « Climate change and migration: Improving methodologies to estimate flows », *IOM migration research series*, n° 33, Geneva: International Organization for Migration, Geneva, 2008, pp. 29-36.

والنموذج الإحصائي "لا يضمن بالضرورة صدقية النتائج"¹. ينضاف إليها موقع "المتغيرات"² في الدراسات الاجتماعية المستند عليها، وإن كانت تتخذ دراسة الجمعية الدولية للتحصيل الدراسي لسنة 2001 مرجعا تجريبيا جامعا، فإنها تظل تشكل وجهة نظر خاصة بالجمعية الدولية. فالمتغيرات التي وضعت لتشكيل الجانب المعرفي للشخصية الديمقراطية: (المفهوم، والمؤسسات الديمقراطية، والحقوق والحريات في الفضاء الديمقراطي) تمثل فقط حدا مقبولا لتمثل وفهم الديمقراطية ويمكن تطوير هذا المجال بإدخال متغيرات تقوي من هذا البعد، وتسمح بانتقاد النتائج وإثرائها وتحسينها بغية فهم أفضل للمفاهيم المعقدة التي تربط مجال التربية والتعليم بالسياسة في السياق المغربي.

-الحدود الزمنية والجغرافية: أُجري المسح الإحصائي خلال الموسم الدراسي لسنة 2018-2019، في الفترة الممتدة بين شهري ماي ويونيو، وطالت عينة الاختبار مجموع المسجلين بالمستوى الثالث ثانوي إعدادي في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بمديرياتها التسع. ويمكن لهذا الاختيار الزمني أن ينضاف للحدود الموضوعية، سواء من حيث تاريخ الاختبار (بعض المؤسسات أنهت البرنامج السنوي والبعض الآخر في نهايته) أو المجال الجغرافي للمديريات الإقليمية المستهدفة من الاختبار.

¹ J.-H. Guay, *Statistiques en sciences humaines avec R: sciences sociales et psychologie*, Presses universitaires de Laval, Québec, 2014, p. 225.

² G. Manzo, « Progrès et "urgence" de la modélisation en sociologie : du concept de "modèle générateur" et de sa mise en œuvre », *L'Année sociologique*, Vol. 57, N. 1, France, 2007, pp. 13-61.

القسم الأول:

الكفاية الديمقراطية وطرق تدريسها

ترتبط الديمقراطية بالتربية ارتباطا وثيقا، بل ويدخلان في علاقة جدلية متبادلة. التربية بمفهومها الحديث، تقوم على قيم المساواة وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية وعلى الاعتراف بالحقوق والحريات، وبالاختلاف والتعدد، وهي قيم تشكل أساسا نظريا لفكرة الديمقراطية التي لا تكتمل سوى ببناء مجتمع يؤمن بالحريات وحقوق الإنسان، يتشبه بمنطق الاختلاف وأسس الحوار والتسامح، وهو ما لا يتحقق دون تربية تسهل فهم الديمقراطية ومقاصدها، واستيعاب قيمها الإنسانية، وتدريب على ممارستها السليمة، وتلك وظيفة المدرسة التي تُعلم النشء مبادئ الديمقراطية، وقوانين استعمالها، ومعايير تمثلها وتطبيقها.

ومن ثمة، فالديمقراطية والتربية عمليتان متلازمتان؛ لا ديمقراطية في غياب التربية، ولا تربية بمفهومها الحديث في غياب سلوك ديمقراطي داخل المدارس. لذلك، تصير التربية السبيل الأنجع لتعليم الديمقراطية، ومساعدة أفراد المجتمع على تمثل آدمية الإنسان وكرامته البشرية وأنفته الإنسانية. وهو ما يفرض تجاوز المدرسة لوظيفتها التقليدية كأداة لشحن المعارف، لتلعب أدوارا مركزية في التحديث السياسي والنهوض بالمجتمع بما يعضد اكتساب وتمثل قيم النظم الديمقراطية.

هذا التوجه الذي يعتبر المدرسة سبيلا معقولا، ورهانا منتظما لإنتاج الشخصية الديمقراطية، ينطلق من مهامها في ترسيخ مبادئ التضامن والتعاون وحقوق الإنسان، والاعتراف بالاختلافات بين التلاميذ، والعيش المشترك، ضمن مجتمع أساساته القانون والمساواة بين الأفراد، واستعمال العقل وحرية الفكر والتعبير، تحترم في إطاره قيم التعايش واحترام الآخر، والسلوك الديمقراطي السليم. وعلى أساسه يتساءل الموضوع في قسمه الأول عن الإطار النظري للتربية على الديمقراطية، معتمدا في إجابته على التصور الثلاثي الأبعاد عند جون ديوي في كتابه "الديمقراطية والتربية"¹ (المادة المعرفية، وطرق التدريس، وآليات تدبير المدارس)، وعلى طروحات ألان مونيوط (A. Mouniot) في التربية السياسية القائم بدوره على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي الأساس المشترك للمعرفة والثقافة السياسية، والهيئات الديمقراطية المستحدثة داخل المؤسسات التعليمية ثم التربية الأخلاقية والمدنية². ومنه سيحاول تقسيمه إلى فصول ثلاثة:

الأول يعالج المادة المعرفية، غير أنه تماشيا وفكرة الكفايات التي تستهدفها الأنظمة التعليمية الراهنة، فإن السؤال يصير كيف للمدرسة أن تحقق الكفاية الديمقراطية، أو كفاية الأفراد في ممارسة الديمقراطية؟ لذلك يتوقف عند التأصيل النظري للكفاية الديمقراطية، لاستنباط أبعادها المعرفية (المعارف السياسية والطبيعية والتاريخية) والعملية (قدرات الخطاب السياسي والانتخاب والتصويت والحفاظ على البيئة) والقيمية (قيم الممارسة الديمقراطية خاصة قيمتي الحرية والمساواة)، تطبيقا للمفهوم العملي للكفاية الذي تم تركيبه من تصورات فيليب بيرنو (Ph. Perrenoud) ولو بوطيرف (L. Boterf) وجاك طارديف (J. Tardif).

¹ John Dewey, *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, traduction Deledalle, Gérard, Les éditions INTER-NATIONALES, Paris, 1979, p. 201.

² Céline Chauvigné, « La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? », *éducation et socialisation*, Vol. 48, 2018, édition en ligne, 01 juin, 2018, <<http://journals.openedition.org/edso/2980>> (13 Mars, 2019)

أما الثاني وبعد تأطير الكفاية الديمقراطية في الفصل الأول، والوقوف على أسسها الثلاث (المعرفة، والسلوك، والقيم/المواقف)، فيعالج المكوّن الأخيرين في مقاربة ديوي، ليجمع طرق التدريس وأشكال تدبير المؤسسات التعليمية. حيث يتتبع طرق إكساب الكفاية الديمقراطية، معتمدا على الحديث منها لكونها تركز على المتعلمين من حيث احترام كرامتهم الفردية في خصوصياتها المتنوعة، وإبراز قدراتهم الذاتية، ومنحهم فرصا في لمشاركة فعلية في الشأن الخاص بالمؤسسة.

وأما الفصل الثالث فيتوقف عند مرجعيات النظام المدرسي المغربي، لاستخلاص تجليات التربية على الديمقراطية في كل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، باعتباره مرجعا محددا لمعالم النظام التعليمي المغربي وغاياته الكبرى، يوجه كل السياسات التعليمية للمغرب منذ اعتماده سنة 1999، والكتاب الأبيض الذي يحدد الاختيارات التربوية في مجال التربية والتكوين منذ 2002، وفي باقي النصوص التنظيمية في قطاع التربية والتكوين، من مراسيم ومذكرات وزارية، وأيضا في البرامج الوزارية الأساسية، ويتم التركيز على البرنامج الاستعجالي والرؤية الاستراتيجية لإشارتهما الصريحة في موضوع التربية على المواطنة الديمقراطية. ويقتصر البحث في هذا الفصل على استكشاف منظور المرجعيات المؤسسة لنظام التربية والتكوين دون اعتبار لإفرازات السياسة التعليمية على الممارسة الفعلية داخل المدارس، لكونها تشكل هدفا للدراسة الميدانية التي يعالجها القسم الثاني.

الفصل الأول: المدرسة والكفاية الديمقراطية

ترتبط فعالية التعليم المدرسي بفعالية الغايات المتوقعة تحقيقها. وفحص فكرة الغاية ذاتها يطرح سؤال أية غايات ينتظر التوصل إليها؟ وبعميق النظر في طبيعتها تحضر ثنائية الفرد والمجتمع، أي أن فعالية النظام التعليمي ترتبط بمدى قدرته على تنمية الأفراد وتنشئة العقل، والقدرة على الفعل العقلاني، وتنمية الإبداعية الشخصية، وفي الوقت نفسه، تطوير المجتمع باتجاه جعله فضاء يُحترم في إطاره الجميع. فتكامل الغايتين (الفردية والاجتماعية) هو ما يمنح الحياة حيويتها ويدفع باتجاه تطوير المجتمع.

إن الغاية الأولى أكثر قرباً من المثال الأعلى للديمقراطية لكونها تجعل الإنسان في مرتبة أسبق عن المجتمع، ومن حماية حرياته وحقوقه ضرورة قصوى، أما الثانية المرتبطة بالمجتمع والاعتراف بالآخر، فتمثل، كما اعتبر ذلك ألان تورين، صيغة من صيغ "التدرب على الحرية"¹، عبر تنمية وعي المرء بخصوصيته الشخصية، ومعرفة الآخرين وفهمهم والاعتراف بهم أفراداً كانوا أم جماعات بوصفهم جزءاً من النسيج المجتمعي يساهمون في ديناميته وحركيته. والفعل الذي ينتهي إلى التحالف بينهما (الفرد والمجتمع) يرمي كما يرى ألان ترين إلى تحرير العقل أولاً، وإعداده للتكيف مع الحرية والتدرب على ممارستها ثانياً.

والتربية، وهي تروم تحقيق التكامل بين الفرد والمجتمع، مدعوة لتضع ضمن اهتماماتها غايات ثلاث وتجسدها في مناهجها وبرامجها التعليمية؛ تمرير الفكر العلمي والتعبير الشخصي الحر والاعتراف بالآخر²، عن طريق الانفتاح على ثقافات المجتمعات لاستكشاف إحياءاتها الخلاقة والأخلاقية. فالتعليم يمثل وكيلاً للعقل يساعد الفرد على بناء كيانه الشخصي، ووسيطاً يعلمه قيم فهم الآخر، وتلك مجمل الوظيفة الديمقراطية للمدرسة.

وفي خضم تحولات الخطاب التربوي الحالي وما يشهده من انتقال من لغة الأهداف والغايات التعليمية نحو الكفايات التعليمية، فإن الموضوع يطرح الكفاية الديمقراطية في الوسط التعليمي بدل الغايات الثلاث السابقة. وقد سبق توضيح هذا المفهوم المعتمد داخل البحث في المقدمة العامة استناداً على أعمال وتعاريف كل من جون طارديف (J. Tardif) وغي لو بوطيرف (G. Le Boterf) وفيليب بيرنو (Ph. Perrenoud)، والتي خلصت إلى اعتبار الكفاية الديمقراطية كلا يتضمن قدراً من المعارف (Savoirs) الكفيلة بفهم الديمقراطية وتمثلها، وقدرات عملية لممارستها (Savoir-faire)، في احترام للمبادئ الأخلاقية التي تعبر عن إنسانية الإنسان (Savoir-être)، أي ممارستها بشكل يحترم القيم الإنسانية المشتركة. هذا التكامل في أبعادها الثلاثة يسمح بمنح الديمقراطية شكلها الأكثر موضوعية، لذلك، شكل أساساً لتوجه مجلس أوروبا في التربية الديمقراطية³. وعليه، يعرض هذا الفصل في مبحث أول

¹ ألان ترين، ما الديمقراطية؟، ترجمة عبود كاسوحة، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، 2000، ص. 248.

² المرجع نفسه، ص. 249.

³ Rolf Gollob et autres, *Éduquer à la démocratie, matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignants*, Editions du Conseil de l'Europe, 2012, pp. 29-31.

البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية، متسائلاً عن فئة المعارف الكفيلة بفهم الديمقراطية وأشكال اشتغالها، وفي مبحث ثانٍ يستعرض البعد العملي للديمقراطية، أي معرفة التصرف الديمقراطي، متسائلاً عن قدرات الفعل الديمقراطي من قبيل القدرة على الخطاب الديمقراطي، والقدرة على ممارسة الانتخاب والتصويت، قبل استعراضه البعد القيمي والأخلاقي للممارسة الديمقراطية في المبحث الثالث.

المبحث الأول: البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية

للممارسة الديمقراطية ارتباط وثيق بالمعارف الأساسية للحياة الاجتماعية المشتركة، منها معرفة وفهم الأبعاد الديموغرافية والاقتصادية، والسياسية، والعلمية المتدخلة في تشكيل وتنظيم العالم المحيط بالأفراد. وفيليب بيرنو نفسه تحدث عن أن بناء القدرة على الحوار وتكوين الرأي والحكم لا تتحقق دون اكتساب "المعلومات" الخاصة بالعالم المعيش، وكل "المعطيات"¹ الكفيلة بتسهيل فهمه وتفكيك آليات وميكانيزمات اشتغاله². إنها تشكل مجموع المعارف التي لا تدخر الأنظمة الديكتاتورية جهداً لتركها خارج نطاق المعرفة العامة للأفراد لجعلهم تحت براثن الجهل والأمية، عن طريق إخفاء المعارف الأساسية المرتبطة بالمجتمع الخاصة بتاريخهم وثقافتهم، بهدف ترسيخ الفكر الأسطوري، وتمجيد الزعامات.

والمعرفة كفكرة تحيل من الناحية الاستمولوجية على حقلين دلاليين متمايزين؛ تعبر من جهة كما عند فيليب جوناير عن مجموع المعطيات (Connaissances) والمحتويات (Contenus) والبيانات³ (Énoncés) حول العالم منفصلة عن كل ذاتية وغير مرتبطة بالأفراد، وتحيل من ناحية ثانية كما عند جون باربيي (J. M. Barbier) على معطيات غير منفصلة عن الذات الفردية⁴، يحاول من خلالها الفرد فهم العالم من حوله والتأثير عليه، وهو التعريف نفسه الذي تعطيه إياه منظمة اليونسكو باعتبارها معلومات ومفاهيم ومهارات وقيماً ومواقف اكتسبت بالتعلم، ترتبط ارتباطاً لا ينفك بالسياق الثقافي والاجتماعي والبيئي والمؤسسي الذي صُنعت واستُسخنت فيه⁵.

وللمدرسة الديمقراطية دور أساسي في بناء معرفة الأفراد وتوسيع مداركهم، والسهر على التوزيع العادل للرأس المال الثقافي، ليس بتقديم المعرفة الجاهزة في صيغة نهائية⁶ كما عند ارفي سوليي (H. Cellier)، وإنما بتبسيط المعرفة المركبة لجعلها قابلة للإدراك وفق القدرات العقلية المتفاوتة للمتعلمين⁷.

¹ PH. Perrenoud, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* chronique sociale, Lyon, 2003, p. 53.

² Y. Alpe, « Quelle est la légitimité des savoirs scolaires? », dans Alain Legardez et Laurence Simonneaux (dir.), *l'école à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux : ESF, France, 2006, pp. 233-246.

³ فيليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات: الكفايات والسوسيوبنائية، ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2005، ص. 15.

⁴ J. M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p. 305.

⁵ منشورات اليونسكو، "نحو صالح مشترك عالمي إعادة التفكير في التربية والتعليم"، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مكتب فرنسا، 2015، ص ص. 16-17.

⁶ H. Cellier, *Da démocratie des apprentissages*, l'Harmattan, Paris, 2010, p. 82.

⁷ موريس شربل، مراحل التطور العقلي عند الطفل، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، ص ص. 87-91.

والمعرفة المدرسية وفق هذا التصور وإن كانت أدوات نقلها لا تطرح الكثير من الإشكال بالنظر لطابعها التقني، فإن المحتوى الدراسي الديمقراطي يعتبر مسألة ذات أهمية قصوى لتأسيس للبنى الثقافية التي تمهد لتشكيل الفكر الديمقراطي.

بهذا الخصوص، يستقي الموضوع بعضاً من أفكار إدغار موران حول الأنواع السبعة للمعرفة¹، ومن الطابع المشترك للمعرفة المدرسية عند جون ديوي² ليخلص إلى تحديد المضمون الديمقراطي المراد نقله، فيجعله متمحوراً حول المعارف المؤثرة للحياة الاجتماعية في جانبها الإيجابي، أي مجموع القيم التي تدعم التعاون والتفاهم التعايش، لتتيح إمكانية التقدم والتطور المجتمعي. وهذا يجعل المعرفة الديمقراطية تتطلب من الناحية العملية، معرفة اجتماعية بأبعادها التاريخية والطبيعية والسياسية (الفرع الأول)، توفر لها المادة العلمية حصانة موضوعية ضد كل انحرافات غير ديمقراطية (الفرع الثاني).

المطلب الأول: الطابع الاجتماعي للمحتوى الدراسي

يمثل الفهم المستنير للحياة المجتمعية في أبعادها المتكاملة والخصائص المميزة لها الخطوة الأولى في المسار المركب لتشكيل الشخصية الديمقراطية، إذ يصعب الحديث عن ديمقراطية دون معرفة كافية بالمجال الطبيعي والبشري المحيط بالإنسان، ودون فهم المعاني المؤثرة للفضاء الاجتماعي، والمعبرة عن رؤية مستقبلية تستلهم خصوصية المجتمع في ماضيه وحاضره. ما يعني أن تملك المعارف أساس النهضة المجتمعية على كافة المستويات، والديمقراطية باعتبارها قيمة من القيم المشتركة للأمم المتحضرة يمر اكتسابها، هي الأخرى، عبر اكتساب المعارف المتعلقة بالحياة المشتركة بين الأفراد، تلك المعارف الكفيلة بفهم أفضل للآليات التي تدير المجتمع.

وأمام أهمية الطابع الاجتماعي للمعرفة المدرسية ودورها في إنتاج الفرد الديمقراطي، فإن محاولة دمجها في المحتويات الدراسية تعترضها إشكاليتان أساسيتان: أولى ذات طبيعة ديداكتيكية تتعلق بطريقة تقديمها وضرورة إيجاد حامل موضوعي يسمح بتسهيل تمريرها لجعلها في متناول المتعلمين، وثانية تتعلق بمضمون المادة الاجتماعية الضرورية لإنماء الشخصية الديمقراطية.

بخصوص الإشكالية الأولى، تفادت أغلب التجارب التعليمية تقديمها بشكل عرضاني (Transversal)، أي الترويج للحياة الاجتماعية المشتركة في مختلف المواد والمقررات الدراسية دون عزلها في إطار مادة بعينها، حيث تبنت مقاربة مغايرة تقوم على أساس حصر المادة الاجتماعية المشتركة المراد تدريسها وتقديمها بشكل مستقل عن المواد الأخرى، معتمدة على دمجها بـمواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة³ أو دراسات الشأن المحلي. وأما الإشكالية الثانية التي يستهدفها هذا الجزء من البحث، فقد ظلت - بخلاف الأولى - تثير نقاشات ذات بعد فلسفي بين الباحثين في مجال

¹ Edgar MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, pp. 121-129.

² John Dewey, op. cit., pp. 231-232.

³ Enseignement et citoyenneté, LC 257, Revue internationale de droit comparé, Vol. 67, N°3, 2015, pp. 831-835. 30 Mai, 2019, <www.persee.fr/doc/ridc_0035-3337_2015_num_67_3_20546> (01 Juillet, 2019)

علوم التربية. وتقاديا لكل إبحار قد يبعد الموضوع عن مساره المنهجي، يمكن اعتماد فكرة جون ديوي (J. DEWEY) حول مضمون المادة الاجتماعية الضرورية لإنتاج الفرد الديمقراطي، والمُشكَّلة من المعارف الطبيعية والتاريخية والسياسية، أي أن الطابع الاجتماعي للمعرفة الديمقراطية يتطلب فهما للجغرافيا الطبيعية المحيطة بالمجتمع، لاستيعاب أهمية الحدود بين الأفراد والجماعات، ودورها المساعد على الانفتاح بعيدا عن الانعزال والتقدير السلبي للذات، ومعرفة تاريخية تبرز البعد الإنساني للتضحيات البشرية في بناء الصرح الحضاري الراهن، ثم معرفة النظم السياسية والمؤسسات العمومية، وكيفية إدارتها، وأشكال المشاركة في تدبيرها.

الفرع الأول: علاقة المعرفة الطبيعية والتاريخية بالشخصية الديمقراطية

تجتمع كل من الجغرافيا والتاريخ حول دراسة المجال والإنسان، وأساسا علاقة الإنسان بالمجال. فالجغرافيا تقاربه عن طريق الوصف، فيما يميل التاريخ لتتبع تفاصيل حياة الإنسان ومنجزاته الحضارية المتراكمة، يعطي أهمية كبرى للزمن ومعرفة الماضي منه، في الوقت الذي لا تعيره الجغرافيا أهمية قصوى. والواقع أن صعوبة الفصل بين بعدي المكان والزمان، يجعل الفصل بين التاريخ والجغرافيا أمرا مستحيلا. فللمكان والمناخ تأثير بَيِّن على الجماعات البشرية، وفهم المجال في أبعاده المتعددة يشكل إطارا متكاملا لحياة الأفراد، يحيل فيه الجانب الطبيعي الجغرافي إلى البعد المادي لعيشهم، فيما يشكل الجانب التاريخي إطارا لا ماديا مؤثرا وموجها لسلوكياتهم.

إن الحياة المشتركة بتجاربها ومنجزاتها وأزماتها إنما تقع في مجال طبيعي وهو الأرض، كموقع للأحداث الاجتماعية تستقي منها هذه الأخيرة وسائل تحركها، وتخضع "لقواعد اشتغالها"¹، ومن ثم، تمثل مادتا الجغرافيا والتاريخ أهم الوسائل المتاحة للمدارس من أجل توسيع مدارك المتعلمين، وتطوير تجاربهم الشخصية المباشرة، وتقوية روابطهم الإيجابية بالبيئة المحيطة². فقيمتها الأساسية في التربية تكمن في تهيئة أقصر الطرق للوصول إلى عالم المعاني الذي تخران به. فالتاريخ يظهر المتضمنات البشرية، فيما تبرز الجغرافيا الروابط الطبيعية، وهما تمظهران لموضوع موحد وهو حياة الأفراد داخل الجماعة.

والبحت عن العلاقة القائمة بين المكان والزمان، يتجاوز الحدود المحددة لأهداف هذا الموضوع عموما وأهداف هذا الفصل على وجه التحديد، كما أن التركيز على علاقتهما يستند على أهمية الربط بينهما من أجل فهم واسع للمجال. فالتفكير في الأحداث الماضية في صورتها المعزولة بطريقة تكاد تقتصر جهودها على دراسة حدود الدول، والاهتمام بالأرض نفسها ومكوناتها، يظل قاصرا دون مراعاة بعد الزمن، لأن ما يواجهها من ظواهر يخضع ثباتها وقوانينها لعامل الزمن، أي أن الجغرافيا غير قارة ويجب أن تدرس على ذلك المنوال ذي الارتباط الوثيق بالتاريخ. لذلك، على المدرسة وهي تفكر في تقديم

¹ Enseignement et citoyenneté, LC 257, Revue internationale de droit comparé, op. cit., p. 253.

² Michel Solonel et Nicole Tutiaux-Guillon, « Europe et enseignement : quelques questions autour des valeurs », Recherche & Formation, N°31, Innovation et formation des enseignants, sous la direction de Françoise Cros, Institut nationale de recherche Pédagogique, Lyon, France, 1999, pp. 153-162.

المادتين وإفهام الزمان والمكان، الربط بين المادتين، بدل الانتهاء إلى تفكيك التاريخ إلى مستويات على شكل رفوف، أو إلى التمييز بين زمن جغرافي وآخر اجتماعي أو زمن فردي¹.

ورغم ما للعلاقة بين الجغرافيا والتاريخ من أهمية في الفهم المتكامل للمجال في نواحيه المتعددة، فإنه ولاعتبارات منهجية، يبحث دور كل منهما -بشكل منعزل- في بناء البعد المعرفي للشخصية الديمقراطية، ليلمس في نقطة أولى دور المعرفة الطبيعية في هدم السياجات الثقافية وتقديس المجال الطبيعي الخاص، وتجاوز القنوات المنتجة للمواقف العدائية للأفراد تجاه الآخر، ويعرض في نقطة ثانية دور المعرفة التاريخية في الوقوف على إنسانية الإنسان -بعيدا عن كل تمييز اجتماعي- ومجهوداته المستمرة وتضحياته الجسام في بناء الحضارة الإنسانية.

أولا: المعرفة الطبيعية وتقوية الانفتاح بين الأمم

إن الحياة المجتمعية بكل تفاعلاتها، وديناميتها المستمرة، وما تنتجه من تراكمات حضارية وثقافية، ومن تجارب إنسانية متواصلة بنجاحاتها وإخفاقاتها، إنما تقع في مجال طبيعي/مادي وجغرافي/محسوس. فالطبيعة كما يرى بيير جورج (P. George) هي فضاء الأحداث الاجتماعية، وأصل الدوافع الشخصية، ومصدر الموارد التي تسهل عملية التطور والتقدم²، لذلك فإن إغفال العلاقة بين دراسة التاريخ المؤكدة للناحية البشرية، ودراسة الجغرافيا المؤكدة للناحية الطبيعية، يؤدي إلى تحويل التاريخ إلى مجرد تسجيل أجوف لبعض الأحداث، يعبر عن قطعة أدبية خيالية³. فالأرض موقع الأحداث الاجتماعية، ومنها تستقي هذه الأخيرة وسائل تحركها، وتخضع لمعوقات اشتغالها.

تقوم الأهمية التربوية للجغرافية على العلاقة المتبادلة بين البعد المادي للطبيعة وبين الأحداث الاجتماعية في صيغتها المعنوية، باعتبارها المادة التي تدرس الأرض من حيث هي موطن للإنسان، ودورها تبيان العلاقة الحيوية التي تربطها بالبشر⁴، وتقوية زوايا النظر⁵ الفردية تجاه المجال، وغياب تلك العلاقة بينهما يجعل من الجغرافيا خليطا من المعلومات غير المترابطة وغير المتجانسة⁶، لا تجعل من الطبيعة والأرض فضاء يمنح الإنسان وجوده، ويقوي كيانه، ويوحد الكينونة البشرية ومصيرها المشترك.

والجغرافيا إذا درست على شكل وحدات مستقلة تركز على تبيان الحدود بين الأمم، أو كحقائق متناثرة تنتهي بترسيخ الاختلاف والفرقة بين الجماعات، وبتوسيع هامش الانعزال المنتج للتطرف والتعصب، تقوي فرص الصراعات التي تتخذ من الخصوصية سندا لشرعيتها. وإن تم الاهتمام إلى

¹ المختار عنقا الإدريسي، "الثقافة والمجتمع"، مجلة أمل، العدد 1، دار قرطبة للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1992، ص. 81.

² Pierre George, « Qu'est-ce que la géographie ? », *Annales de Géographie*, Vol. 103, n°576, Armand colin, France, 1994, pp. 195-196.

³ John Dewey, 1979, op. cit., p. 253.

⁴ Ibid., p. 254.

⁵ Marc Antrop, « Introduction », *Géographes associés*, n°27, Quelle géographie enseigner demain à l'Université?, Géoforum de Liège, Liège, 23 et 25 mai 2003, pp. 78.

⁶ Marc Antrop, op. cit., ibid.

التعامل مع الأرض باعتبارها موطناً جامعاً، يوحد الكائنات الإنسانية، وجعلها أساساً لتدريس الجغرافيا، استقام حينها تقدير قيمتها الأخلاقية، ودورها في تقوية الروابط بين الأفراد، وتعزيز البناء الديمقراطي.

ولأنها تعبير عن الموطن الموحد الذي تجسده الأرض، فإن تقديمها باعتبارها صيرورة تراكمية، تنطلق من فهم البيئة المحلية المباشرة، وتوسيعها تدريجياً لتطال العوالم الأكثر بعداً، لا يتعارض ودور المدرسة في بناء الشخصية الديمقراطية. فاتخاذ الجغرافيا المحلية نقطة البدء الطبيعية لتنمية خبرة التلميذ وتجدها المستمر لا يعني، في التربية الديمقراطية، اعتبارها غاية مستقلة في حد ذاتها، بل نقطة البدء الموصلة إلى الفضاء الواسع المشكل للعالم. لذلك، من الضروري النظر للمعرفة المحلية كأساس للتواصل مع العالم الواسع البعيد، وليس هدفاً قائماً لمعرفة نهائية جامدة تقوم على العزلة وترسيخ الاختلاف المفضي للتعصب. فإذا تحولت الحدود التي تفصل الأفراد بعضهم عن بعض داخل الجماعة الواحدة أو بين الجماعات إلى حواجز عازلة، كما لو كانت مضامين الحياة ومعانيها تبدأ وتنتهي ضمن تلك الحدود، ابتعدت حينها كل المعطيات والأحداث والتجارب المدرسية عن حمولتها الإنسانية، وأما إذا درست، على العكس من ذلك، باعتبارها أداة توسع أفق الخبرة الشخصية من خلال تناول أنماط عيش الشعوب المجاورة والبعيدة، واكتشاف قيمها المجهولة والغريبة، فإنها تصير جزءاً من التجربة الإنسانية المتكاملة.

وإذا كان إبراز أهمية مادة الجغرافيا بالنسبة للبناء الديمقراطي، لا يثير صعوبات منهجية تؤثر على مسار البحث، فإن تدريسها على العكس من ذلك يطرح صعوبتين بمستويات متفاوتة، من حيث الشكل، أي صيغة المعرفة الطبيعية المُدرَّسة¹، ومن حيث المضمون، أي جوانب الجغرافيا التي تستهدف البعد الديمقراطي للأفراد.

فمن حيث الشكل، فإن تقديم المعرفة الطبيعية في صيغتها الجامدة وعلى شكل معلومات منفصلة (طول نهر، مساحة بلد، أعلى قمة تضاريسية، مجموع التساقطات في السنة...) يلزم المتعلمين حفظها واسترجاعها، ينتهي بتميط العقل، وتجميد التفكير والإبداع والخيال، فتتحصّر قدرات الشخصية الديمقراطية، وتضعف أدوار المدرسة في التربية على المواطنة الديمقراطية.

وأما من حيث المضمون، فإن التمييز في الجغرافيا، لا يقتصر على الفصل بين الفضاء المحلي القريب والعام الأكثر بعداً، بل يطال فروعها الرئيسية، ليتساءل عن أنواع الجغرافيا التي تسهم في تشكيل الإنسان الديمقراطي، أي الجغرافيا السياسية؟ أم الثقافية؟² أم الطبيعية والفلكية أم التجارية؟ في هذا الصدد، يحيل الموضوع إلى سماه جون ديوي بمركز الثقل التربوي المتجسد في الأبعاد الثقافية والبشرية لموضوع الجغرافيا³، فلا يمكن التأكيد على أحقية فرع على حساب الفروع الأخرى، وفي الوقت ذاته لا يستقيم حشو ذاكرة المتعلمين بكل المعارف المتعلقة بجميع التخصصات، لذلك يتطلب الأمر إيجاد توافق

¹ Ibid., p. 255.

² Marcel BÉLANGER, « De la géographie comme culture, à la géographie des cultures », *Cahiers de géographie du Québec*, Québec, Volume 61, numéro 173, septembre 2017, pp. 324-325.

³ Marc Antrop, « Une seule ou plusieurs géographies ? », *Géographes associés*, op. cit., pp. 87-88.

بين تلك الفروع. وحين تعتمد هذه الزاوية منطلقا للتعامل مع أنواع الجغرافيا المفيدة لموضوع التربية على الديمقراطية عموما، وأهمية المعرفة الحقة والفهم المستنير للعالم المعيش من قبل الأفراد، على وجه الخصوص، جاز القول حينها، إن هامش حضور المادة يتوقف على مقدار حاجة الأفراد الملحة منها لخلخلة العلاقات البشرية.

ثانيا: دور التاريخ في الفهم المستنير للحياة الاجتماعية الحاضرة

يبرز موقع مادة التاريخ بموضوع التربية على الديمقراطية في أهمية العودة للماضي لتفكيك مختلف أنواع التاريخ وفهم أدواره المؤسسة للحياة المعاصرة والمستقبلية¹. فالتاريخ ينظر للماضي باعتباره صيرورة ساهمت في تشكيل الحاضر، وعلى أساسه اتخذ صيغته الراهنة. إنه السبيل الطبيعي لفهم الحاضر، وتوقع المآلات الممكنة لمستقبل الجماعة، واستحداث ما يكفي من تغييرات وتعديلات لتحسين مسار التطور، بما توفره الحياة السابقة من إمكانيات منهجية ممكنة للقيام بذلك².

إن العودة للتاريخ البدائي، والنظر في الأحوال البدائية يسمح بتحليل الحاضر وتفكيكه وتحويله إلى عناصر بسيطة وسهلة الإدراك، وبالتالي فهم كيف عمل الإنسان القديم على مواجهة التحديات التي واجهته، واستطاع معالجة ما اعترضه من معيقات في سبيل تأمين قوته وأمنه، واستكشاف المسارات الطويلة التي سلكها الإنسان، والاختراعات المتعاقبة التي ارتقى بها الجنس البشري في سلم الثقافة³.

فالحياة الراهنة بجميع تجلياتها هي "نتاج للماضي"⁴، غير أن العودة لتحليل الماضي تستوجب الانطلاق من الأوضاع الحاضرة⁵، وتتطلب وجود هدف اجتماعي حديث ورؤية مستقبلية واعدة، وغيابهما يفقد دراسة التاريخ حيويتها، ويجعل من تلك العودة محاولة لاستعادة المظاهر المستفزة والملهبة للشعور في الحياة الوحشية، واستعادة رمزية لدور التربية البدائية المتمحورة حول الخصائص الثلاث المميزة للجنس البشري؛ "الآلة والطقوس واللغة"⁶، ونقلها من الجيل السابق نحو الأجيال اللاحقة.

كما أن تقديم الأحداث التاريخية اعتمادا على تتبع المسارات الخاصة بالشخصيات التاريخية، على شكل سير ذاتية⁷ لحياة العظماء والزعماء كمدخل طبيعي لدراسة التاريخ، وتجميع الوقائع التاريخية حول

¹ Héry Evelyne, « Enseignement de l'histoire et histoire locale (1880- 1980) », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, presses universitaires de Rennes, France, Tome 107, numéro 1, 2000. pp. 70-71, 22 Mai, 2016, <http://www.persee.fr/doc/abpo_0399-0826_2000_num_107_1_4061> (13 Juin, 2017).

² جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954، ص ص 223-224.

³ John Dewey, op. cit., p. 258.

⁴ جون كينيث جالبريت، تاريخ الفكر الاقتصادي: الماضي صورة الحاضر، ترجمة أحمد فواد بلبع، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2000، ص. 19.

⁵ John Dewey, op. cit., pp. 256-257.

⁶ عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة 5، 1984، ص 15.

⁷ Frédéric Sawicki et J. Peneff, « La méthode biographique », *Politix*, vol. 5, n°17, Causes entendues- les conditions de mobilisation (2), sous-direction de Annie Collovald et Brigitte Gaïti, Paris, Premier trimestre 1992, pp. 153-157.

تلك الشخصيات بصيغة مجردة ومتناثرة، من دون إثارة التفكير حول الأحداث¹، تقفز على الكثير من الأحداث التي أحاطت بعملية إنتاجها، وتجعل مضمون الفترة التاريخية صعب الإدراك. فيتحول التاريخ لعامل لا يبرز مجمل التضحيات الإنسانية للأسلاف، ولا يعبر عن كون المنجزات الحاضرة مهما كانت عظمتها نتاجا لقيم التعاون والتكامل بعيدا عن القدرات الخارقة والمقدسة لشخصية دون غيرها.

إضافة لأهمية دراسة التاريخ في الكشف عن الطابع الإنساني للضرورة البشرية، تتجسد علاقة التاريخ بالتربية على الديمقراطية، من خلال استعراض أنواع المادة التاريخية المتسمة بالقيمة الديمقراطية.

فالتاريخ الاقتصادي بموضوعه الرئيسي المتمحور حول "طبيعة وأسباب ثروة الأمم"²، يبرز أن بناء الثروة مرتبط بحياة عامة الناس وجهودهم ومعاييرهم، وغير محتكرة من قبل فئات على حساب أخرى. لذلك، فهو أكثر إنسانية وديمقراطية، وأقدر من التاريخ السياسي على تحرير الفكر، لأنه يستعرض نشأة الحريات الفعلية، ويعيد عرض الاختراعات المتعاقبة وتطبيقات العلوم النظرية في محاولاتها المستمرة لمنح الطمأنينة للبشرية جمعاء، ويستعيد المسار البشري نحو فهم العلاقات الوطيدة بين مجهودات الأفراد، وما اعترضهم من فشل ونجاحات في مسار البحث عن التحكم في قوى الطبيعة. لذلك، يكتسي بالنسبة للإنسانية أهمية بالغة في فهم الحياة الاجتماعية المشتركة³. غير أنه إذا أهمل -كما ذهب لذلك جون ديوي- البحث في التاريخ الخاص بالعمل وأشكال استغلال التربة وزرع الحبوب واكتشاف المناجم وتدجين الحيوانات، يصير تاريخا أدبيا بحتا، وقصصا خيالية وهمية لأفراد يعيش بعضهم على حساب البعض بدل العيش المتساوي على ظهر الأرض⁴.

كما يمكن للتاريخ الاقتصادي إمطة اللثام عما رافقه في مراحل تاريخية، من ممارسات غير أخلاقية كموضوع الرق، باعتماد أنظمة اقتصادية على أشكال من العمل التابع الذي يؤدي تحت وطأة الإكراه بعيدا عن الالتزام تجاه الجماعة⁵. ولأن العبيد أدوا العمل في ظروف تغيب فيها الكرامة الإنسانية، فإن العودة لهذا التاريخ يسمح بتجاوز منظور أثينا والمدن الاغريقية التي حاولت التبرير الأخلاقي للرق وشروط معاملة الرقيق، باعتبارهم فئة لا تسمو لتصير في مكانة تسمح بتملك حقوق متساوية مع الأسياد.

ومن فروع التاريخ ذات البعد الديمقراطي، والأكثر عرضة للإهمال في التعليم هو التاريخ الفكري والثقافي بالمعنى الأنثروبولوجي الذي حدده تايلور⁶، فلم يتضح إلا قريبا أن العظماء الأبطال ممن دفعوا البشرية إلى الأمام ليسوا زعماءها السياسيين ولا قائدتها ولا الرجال الدبلوماسيين فيها، وإنما هم

¹ Dominique Schnapper, « Histoire, citoyenneté et démocratie », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°71, Dossier : Apprendre l'histoire de l'Europe, Presses de sciences politiques, France, juillet-septembre 2001, pp. 102-103.

² روبرت سي ألن، *التاريخ الاقتصادي العالمي*، ترجمة محمد سعد طه، مؤسسة هنداي للتعليم والثقافة، الطبعة 1، مصر، 2014، ص. 9.

³ John Dewey, op. cit., p. 258.

⁴ Ibid., p. 259.

⁵ جون كينيث جالبرت، مرجع سابق، ص. 25.

⁶ Robert Redfield, *The papers of Robert Redfield*, tomes 2, edited by Margaret Park Redfield, The University of Chicago Press, Chicago, 1963, p. 107.

المخترعون والمكتشفون العلميون الذين وضعوا بيد الإنسان مختلف الأدوات التي أعانتها على توسيع خبرته والسيطرة عليها¹.

والتاريخ إذا درس على هذا النحو أصبح ذا قيمة خلقية، فالنفاذ إلى صورة متبصرة للحياة الاجتماعية الحاضرة ضرورية، ومعرفة التاريخ تساعد على تكوين هذه البصيرة، لأنه الأداة التي تحل النسيج الاجتماعي الحاضر، وتكشف عن القوى التي أعانت على نسجه². فالفائدة الديمقراطية للتاريخ تبعاً لذلك، تكمن في تطوير الذكاء الاجتماعي للأفراد، وتمنحه أهميته الأخلاقية، غير أنه إن عُلِّم باعتباره قصصاً نغترف منه قدراً صالحاً من الدروس الأخلاقية عن الفضائل والردائل، يصبح أقرب إلى أن تكون استغلالاً أخلاقياً للتاريخ، مما قد يفضي إلى تحمس عاطفي ظرفي ينتهي بالتعصب والكراهية. لذلك يصح القول بأن التاريخ إذا كان معاوناً على الفهم الذكي والرشيد للأوضاع الاجتماعية التي يشترك فيها الأفراد، صار كما سماه ديوي "الذخيرة الباقية لإنشاء الخلق"³، وأرضية للتربية على الديمقراطية.

وإجمالاً، حين ينظر إلى الجغرافيا كامتداد بشري غير معزول، تصير أداة لتقوية الروابط الإنسانية بين الأفراد، فتضعف الإحساس بالغربة تجاه الحضارات القريبة والبعيدة، وتزيد من فرص الإحساس بالمحبة والإخاء بين الأمم. وحين يدرس التاريخ بفروعه الصناعية والثقافية بشكل يسمح بالعودة الموضوعية للماضي للوقوف على منجزات البشرية في بعدها الإنساني بعيداً عن التوظيف الأيديولوجي، يصير عاملاً للوقوف على إنسانية الإنسان. لذلك تتقاطع الجغرافيا والتاريخ لتقوية الصفات المميزة للشخصية الديمقراطية باعتبارها ضرورية للفضاء الديمقراطي السليم.

الفرع الثاني: مكانة المعرفة السياسية في الحياة الديمقراطية

تملكت المجتمعات على مر الزمن أدوات تنشئة المجتمع سياسياً، يكتسب الأفراد عن طريقها الاتجاهات والقيم السياسية المرغوبة، لتعبئتها في مختلف الأدوار الاجتماعية⁴. لذلك، لم يكن الرفع من المستوى العلمي للمجتمع وتحرير طاقاته مبرر الدول الوحيد لإلزامية التعليم، وإنما تحقيقاً لغايات صريحة أو مضمرة، تتعلق بتنشئة الأجيال سياسياً وجعلها توافق النظام السياسي. ومنه، كان طبيعياً أن تجعل الأنظمة السياسية الديمقراطية من المدرسة أداة للتغيير، ووسيلة ناجعة للقضاء على الأمية ونشر الفكر الحر، في وقتٍ حولتها الأنظمة الديكتاتورية إلى أداة لترسيخ أسس حكمها وتشبثها بالسلطة. وهذا الدور السلبي للمؤسسة التعليمية ما جعل إيفان إيلش (Ivan ILLICH) يرفض فكرة المدرسة ويدعو بالمقابل إلى مجتمع بدون مدرسة⁵.

¹ John Dewey, op. cit., p. 259.

² François Hartog et Jacques Revel, « Les usages politiques du passé », *L'Homme*, n° 165, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2003, pp. 309-311.

³ John Dewey, op. cit., p. 259.

⁴ كمال المنوفي، "التنشئة السياسية في الفقه السياسي المعاصر"، *مصر/المعاصرة*، العدد 355، القاهرة، 1974، ص. 176.

⁵ Ivan Illich, *Une société sans école* (1971), traduction: Gérard Durand, édition Seuil, Paris Cedex 14, 2003, p. 177.

إن ما يميز المدرسة كأداة من أدوات التنشئة السياسية، اعتمادها استراتيجيات ملزمة ومنتظمة لتحقيق غايات مقصودة، تمهد الطريق أمام المواطن لقبول قيم المجتمع والاندماج في مؤسساته. تُكسب معايير واتجاهات تلائم الأدوار الاجتماعية المنتظرة، و"التوافق معها ثقافياً"¹، أو كما يرى خليل ميخائيل معوض "إكساب الأفراد أساليب تتفق ومعايير وقيم الجماعة، حتى يتحقق لهم التفاعل والتوافق في حياتهم الاجتماعية والسياسية منها"².

وما دام للمدرسة ذلك التأثير المستمر في إحداث التغييرات المقصودة على الأفراد، ومن خلالهم على الأنظمة السياسية، وتماشياً مع البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية المنشود في هذا المبحث الأول، يقصد الموضوع تلك المعرفة السياسية في معناها الدقيق التزاماً بالتعريف الذي تبناه والخاص بالكفاية الديمقراطية وأبعادها الثلاثة، دون أن يطال مفهوم الثقافة السياسية في معناه الشمولي المتضمن للسلوكات السياسية والقيم والمعتقدات والاتجاهات السياسية³. وبالتالي يطرح السؤال حول طبيعة المعارف السياسية الضرورية للفضاء الديمقراطي. في هذا المجال يتعلق الأمر بمجموع المعارف المرتبطة بالحياة السياسية، وبمؤسساتها والقوانين التي توطر اختصاصاتها وكيفيات الوصول إلى تدبيرها، ما يبرز أهمية التناوب الديمقراطي والسلمي على السلطة كمرتكز أساسي للحياة الديمقراطية، إضافة إلى المعارف المتعلقة بالحقوق الفردية والحريات الجماعية والواجبات في الدولة الديمقراطية. ومنهجياً يميز الموضوع بين المعرفة الكفيلة بفهم الحياة السياسية والقوانين المنظمة لها والمعرفة المتعلقة بالحقوق والواجبات الفردية في المجتمع الديمقراطي.

أولاً: معرفة الحياة السياسية ومؤسساتها الديمقراطية

تمثل معرفة الحياة السياسية أحد عوامل الانعتاق من تسلط الجهل الذي تمارسه فئات سياسية تتحكم في المعلومة السياسية، وتحاول جاهدة جعلها بعيدة المنال، وغير متاحة أمام الجميع، ما يعيق مشاركة الأفراد ومساهماتهم في الحياة العامة والسياسية. لذلك شكلت المعرفة السياسية منطلقاً ضرورياً لإنتاج الفرد الديمقراطي القادر على المساهمة الفعلية في الحياة السياسية⁴، معرفة كافية بمؤسسات النظام السياسي، والقوانين التي تنظم علاقته بالسلطة، وكيفيات الترشح للمناصب العمومية، واختصاصات كل سلطة، وإطارها التنظيمي، أي معرفة قواعد الحياة الجماعية والشروط الديمقراطية التي أفرزتها، وتلك المتعلقة بالسلطات التي تنظم المجتمع الديمقراطي بمؤسساته وقواعد الحرية والمشاركة⁵.

¹ محمد ياسر الخواجة، وحسين الدريني، المعجم الموجز في علم الاجتماع، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2011، ص. 89.

² خليل ميخائيل معوض، علم النفس الاجتماعي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1982، ص. 101.

³ لطيفة إبراهيم خضر، الديمقراطية بين الحقيقة والوهم، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص. 165.

⁴ Joignant Alfredo، « Pour une sociologie cognitive de la compétence politique », op. cit., pp. 149,173.

⁵ Ivan Illich، op. cit., p. 177.

فالمعارف القانونية أداة الأفراد للدفاع عن حرياتهم، والحصن الحصين ضد تجاوزات المؤسسات العمومية. والحديث عن ديمقراطية في غياب معرفة حقة بقواعد الحياة السياسية داخل الدولة أمر لا يستقيم داخل فضاءات الدولة الديمقراطية، حيث الجميع على بَيِّنَةٍ من مساطر وضع القوانين وكيفيات تعديلها وتغييرها، ومن صيغتها المعبرة عن الإرادة الجماعية المرحلية، مع استيعاب أسسها الأخلاقية والإنسانية، وأهميتها في تنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات، والحد من العنف وحل النزاعات بطرق سلمية. والتربية في هذا المجال مطالبة ليس فقط بتيسير الولوج العادل لهذه المعرفة السياسية، إنما ضرورة جعل المتعلمين يدركون وضعيتهم القانونية تجاه السلطة¹.

يتضمن هذا النوع من المعرفة المدرسية معارف المجال الدستوري المنظم للمؤسسات الكبرى للدولة، واختصاصاتها، والعلاقات التي تربطها، وتبيان أوجه التعاون والتكامل بينها، وأشكال مراقبة بعضها البعض. ويتطلب الأمر بهذا الشأن مجموع المعارف الخاصة بالسلطة التشريعية وشروط الترشح لعضويتها، وأهميتها السياسية في الدولة الديمقراطية كجهة تحتكر سلطة سن القوانين، ومراقبة الأداء الحكومي وتنفيذ السياسات العمومية، وضمان احترام الحقوق المنصوص عليها في الوثائق الدستورية.

كما تطل المعرفة السياسية، مجمل المعارف المتعلقة بالسلطة التنفيذية واختصاصاتها في النظام البرلماني، وموقع رئيس الحكومة، وعلاقته برئيس الدولة وشكليات تعيينه وغيرها من المعارف الكفيلة بفهم وتمثل واستيعاب موقع الحكومات في الحياة السياسية لأي دولة.

إضافة إلى ذلك، تتقوى المعرفة السياسية بتفكيك مكانة القضاء في الفضاء الديمقراطي، وفهم أدواره الأساسية خاصة المتعلقة بالفصل بين السلطتين التشريعية والتنفيذية، وأهميته في حماية الأفراد من كل تعسف أو تجاوز أو خرق لحق من حقوقهم. فالسلطة القضائية المحايدة والشفافة والخالية من التأثير المسيء تسمح لمكونات المجتمع بالاعتقاد بمساواة المواطنين أمام سلطة القانون، ما يقوي من ثقة المجتمع في النظام القضائي، وفي استقرار النظم السياسية².

تتطلب المعرفة السياسية كذلك، التطرق للمؤسسات الوسيطة التي تربط الأفراد بالسلطة المركزية، منها المنتخبة ذات الاستقلالية التديرية والمالية، المستمدة شرعيتها من الانتخابات، والمندرجة ضمن مسارات اللامركزية، من قبيل الجماعات الترابية المحلية والإقليمية والجهوية، والقوانين التي تنظم انتخاباتها واختصاصاتها، وأدوات اختيارها كحق التصويت وحق التعبير والترشح والانتخاب ومراقبة السلطات المنتخبة، وتمييزها عن الإدارات اللامركزية كسلطات هرمية تقوم مقام السلطة المركزية وفق مبدأ نقل الاختصاص أو تفويض التوقيع، وظيفتها تدبير الوضعيات المحلية.

¹ Patrice Canivez, *Éduquer le citoyen?*, édition Garnier Flammarion, Paris, 1982, p. 26.

² Conseil Canadien de la magistrature (CCM), *Pourquoi l'indépendance judiciaire est-t-elle importante pour vous ?* Ottawa, 2016, p. 7.

ثانيا: معرفة الحقوق والواجبات الفردية في الدولة الديمقراطية

لا تقتصر التنمية على التقدم المادي المحض، بل تنطوي على جوانب لامادية تتعلق بهوية الإنسان وحياته. هذه الجوانب غير المادية تندرج ضمن مجال حقوق الإنسان كإطار أشمل. فأية علاقة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان؟

إن العلاقة بين موضوعي حقوق الإنسان والديمقراطية علاقة تأثير متبادل، فالديمقراطية وعاء يعترف بحقوق الإنسان ويضمن حمايتها، وحقوق الإنسان، لا سيما الحقوق المدنية والسياسية كحريات التنقل والتفكير والرأي والتعبير والضمير¹، والحق في التجمع وفي المشاركة السياسية، تشكل شروطا لقيام الدولة الديمقراطية. لذلك لا تدخر الأمم الديمقراطية جهدا لصيانة حقوق الإنسان وفرض احترامها.

ورغم ما تكشف عنه الكثير من الدراسات من وجود رابطة بين الدول الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان²، فإن مزيدا من التحصيل يكشف علاقة غير ودية بينهما، علاقة ليست مثالية بالشكل الذي يتصوره المثاليون. فالكثير من الديمقراطيات تدعم الحريات السياسية الأساسية المرتبطة بالديمقراطية، بينما تنتهك حقوقا أخرى، كحالة سياسات العديد من الدول الغربية في موضوع مكافحة الإرهاب، وما تشهده من خروقات تطال حقوق الإنسان خاصة بعد أحداث 11 سبتمبر³. ويزداد الأمر تعقيدا حين تؤخذ حقوق الإنسان في معناها الشمولي، بحيث لا تستطيع الدول مهما كانت عراقتها الديمقراطية تحقيق جميع الحقوق في صورتها المثالية، وإن كانت تستطيع تكريس الحقوق المدنية والسياسية الأساسية في حدودها المعقولة، وإظهار احترام أكبر مما تظهره الأنظمة السلطوية⁴.

لا يهتم الموضوع في هذه النقطة بإمالة اللثام عن علاقة الديمقراطية بحقوق الإنسان، وإنما يتشبت بالبعد المعرفي للكفاية الديمقراطية. ولذلك ينطلق من كون المعارف الخاصة بحقوق الإنسان وحياته مقوما للمعارف السياسية، حيث إن الجهل بهذه الحقوق يعني عجز الأفراد عن معرفة حدود التصرف وهوامشه. فعدم معرفة الحقوق السياسية والمدنية كحق التعبير وحرية الرأي وحق الانتخاب وتأسيس الجمعيات والأحزاب السياسية والتصويت والتنافس على المناصب العمومية، يجعل الأفراد أكثر عجزا عن المشاركة في الحياة السياسية والتصرف بصفتهم مواطنين واعين بكامل حقوقهم وحياتهم.

لذلك، فإن نشر ثقافة حقوق الإنسان وجعلها في متناول المواطنين، يقوي من فرص احترام حقوق الأفراد وحياتهم وحقوقهم المدنية والسياسية، ويسهم في ذیوع ثقافة مشتركة تحترم حقوق الإنسان، وتنبذ

¹ - العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 2200 (د-21) المؤرخ في 16 دجنبر 1966. تاريخ بدء النفاذ 23 مارس 1976 وفقا للمادة 49.

² غيورغ سورسن، الديمقراطية والتحول الديمقراطي: السيرورات والمأمول في عالم متغير، ترجمة عفاف البطاينة، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، 2015، ص. 190.

³ Michael Welch, «trampling human rights in the war on terror: implication to the sociology of Denial», *Critical Criminology*, vol. 12, Issue 1, Berlin, 2003, pp. 5-17.

⁴ David Beetham, *democracy and human rights and politics*, Polity, Cambridge, 1999, pp. 89-95.

ثقافة العنف والإرهاب الفكري. وقد ميز ريموند أفيط (Romuald Avet) بين فئتين من الحقوق داخل الفضاءات المدرسية¹؛ "حقوق الحماية"² كالحق في الاحترام والحق في التربية والحق في الخطأ، و"الحقوق الفعلية"³ كالحق في التعبير والمشاركة.

إن معرفة تلك الحقوق في طابعها المجرد والموضوعي، يسهم في تقوية إحساس الأفراد بانتمائهم الوطني غير العرقي، وفي "احترام دستور الدولة"⁴، والالتزام بقوانينها ودستورها وأنظمتها، وتقوية المعرفة الواعية بالحقوق والواجبات وأدائها بصدق وأمانة، وتوسيع فرص التحرر من التعصب بجميع أشكاله الطائفية والإقليمية. كما يسهم في ترسيخ الإيمان بالمساواة في الحقوق والواجبات بين الرجل والمرأة، وبين الشعوب والأمم مهما تعددت اختلافاتها المذهبية والعرقية والأيدولوجية.

غير أنه ليس لمختلف الحقوق معنى إذا تركت عبارة عن نصوص وشكليات جامدة يتم تعليمها دون ممارستها، بل جعلها جزءا من الحياة الاعتيادية للمتعلمين بما يسمح بتشكيل شخصية مستقلة، ومواطن مستقبلي قادر على تغيير المجتمع⁵. فمعرفة الحقوق والواجبات يسهم في تحقيق تنشئة اجتماعية سياسية سليمة عن طريق "مساعدة الطفل على تمثل ثقافة المجتمع ليصبح عضوا فاعلا فيه، يعي بسهولة حقوقه وواجباته، ويتمثل قيم الاعتراف بالمنفعة العامة، واحترام النظم العامة والالتزام بها، والقدرة على التعاون مع الآخر، وعلى ممارسة القيادة والتبعية وتنمية الإحساس بالمسؤولية"⁶.

المطلب الثاني: الطابع العلمي للمحتوى الدراسي

تحتاج المجتمعات الراهنة لسيادة العلم، ليس كمعرفة فحسب، وإنما كنسق فكري يحرر الإنسان من كل القيود الأسطورية المؤسسة لثقافة التسلط والسلطوية (Autoritarisme)، ويؤطر سلوك الأفراد ويحدد نظرتهم إلى الوجود والكون بشكل عام. والطريق الرئيسي السالك إلى ضمان بناء الفكر العلمي وتحقيق سيادته، هو طريق التربية وأنماط التدريس⁷.

فبعد التطرق سابقا للمادة في بعدها الاجتماعي والانتهااء إلى اعتبار البناء الاجتماعي بكل مكوناته منطلقا معقولا وموجها أساسيا في اختيار المحتويات المدرسية، يبقى القول إن اختيار المادة الدراسية المقدمة تستلزم "معرفة يقينية" غير قابلة للشك⁸، والعلم يمثل السبيل الأصح والأداة الفعالة لتحقيق ذلك. فقد يعتمد

¹ Romuald Avet et autres, *Éducation et démocratie: l'expérience des républiques des enfants*, édition champ social, Nîmes, France, 2012, p. 35.

² الحق في الحب والحنان، والاحترام، والتربية، وعيش الحاضر، والحق في الظروف الجيدة للتطور، والحق في الخطأ والحق في الفشل.

³ الحق في رفض التربية، والحق في الاحتجاج، والحق في الحزن، والجهل، والحق في تقديم المطالب، والحق في الرغبة، والدفاع، والعدالة.

⁴ لطيفة ابراهيم خضر، مرجع سابق، ص. 187.

⁵ Romuald Avet et autres, op. cit., pp. 35-34.

⁶ لطيفة ابراهيم خضر، مرجع سابق، ص 186.

⁷ ناشيد المكي، السياسة التعليمية بالمغرب بين أزمة الإصلاح وإصلاح الأزمة، الشركة المكتبية ومطبعة فارير، الطبعة 1، سطات، 2008، ص. 17.

⁸ تتميز المعرفة (Savoir) في هذا السياق عن فكرة المعلومة (Connaissance)، فالمعرفة يقصد بها تلك التي تم إثباتها عن طريق العلم.

الجيل الحاضر - المستبد أحيانا - إلى تأثيث المعرفة المدرسية بمعرفة اجتماعية غير حقيقية، يعتمد عليها لإنتاج نموذج الأفراد ممن يبتغيهم لتقوية تسلطه وتحكمه في مفاصل السلطة. وهنا يبرز العلم باعتباره السياج المتين ضد أي انحراف للمعرفة المدرسة. فالعلم هو الحصن الأمين للديمقراطية كما ذكر بوبان¹ (Pupin).

إن تجديد روح المدرسة وتحقيق الاندماج الاجتماعي المثمر رهين وفق جون ديوي بالتأهيل الاجتماعي لمنهج الذكاء العلمي وبتدريب الطفل على استخدامه عن طريق الأعمال اليدوية حتى يغدو عادة راسخة في سلوك الأفراد. ويشترط ديوي في منهج الذكاء أن يتبدى في صورة إدراك واضح لنتيجة نشاط، وأن يكون البحث عن الوسائل وتكييفها جزءا كبيرا من النشاط الذي ينجزه التلاميذ². وليس ثمة شك بالنسبة إلى ديوي في أن النشاطات المهنية من نسج وخياطة ونجارة وطبخ من شأنها أن تكون "مراكز فعالة للنظر العلمي في المواد والإجراءات الطبيعية ينطلق منها الأطفال نحو تحقيق التطور التاريخي للإنسان"³.

ومن ها المنطلق، يتساءل الموضوع في فرع أول عن علاقة العلم بالمحتوى الدراسي، وفي فرع ثان عن دور المادة العلمية في بناء استقلالية الأفراد وتطوير قدرات التفكير.

الفرع الأول: العلم والمادة المعرفية الديمقراطية

يعتبر العلم تنويعا للمسار التدريجي الذي مرت منه المفاهيم والمعارف الإنسانية حسب بول روبن⁴ (P. ROBIN). مسار انطلق من التيقراطية الوهمية (Théologique)، فالوضعية خارج الطبيعة (Métaphysique) أو المجردة، ثم الحالة العلمية أو الوضعية⁵ (Scientifique et Positiviste). والمدرسة بمعرفتها العلمية يمكنها إحداث التحول من الحالتين السابقتين نحو الحالة العلمية العقلانية، والانتقال بالفرد من الحالة الأسطورية نحو الحالة العقلانية التي تحرره من جبروت التسلط والمتسلطين. وهذا يعني أن بناء الإنسان والوصول به إلى الحالة الثالثة يتطلب عتاد المعرفة العلمية الموضوعية التي توسع نطاقات مداركه.

¹ M. Pupin, *From immigrant to inventor*, scribner, New York, 1924, p. 273. Cite par D. Nelkin, « savoir scientifique, politiques gouvernementales et démocratie: survol des perspectives », *Lien social et Politiques*, Québec, n° 75, 2016, p. 47.

² J. Dewey, *Intelligence in the Modern World*, edited by Joseph Ratner, p.606. "دور المدرسة في بناء الديمقراطية لدى جون ديوي"، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 10، الجزائر، يونيو 2010، ص. 36.

³ J. Dewey, *School & Society*, The university of Chicago Press: Phoenix Books, 1956, p.12 أورته جميلة حنيفي، مرجع

سابق، ص. 36.

⁴ Paul Robin, « Manifeste aux partisans de l'éducation intégrale », dans *Quinze pédagogues : leurs influences aujourd'hui*, sous-direction de J. Houssaye, édition Fabert, Paris, 2000, pp. 72-81.

⁵ Hervé Cellier, *La démocratie d'apprentissage : Education nouvelle : Perspectives*, L'Harmattan, Paris, 2010, p. 25.

من جهته، يعبر العلم عند جون ديوي (J. Dewey) عن "المعرفة في شكلها الذي تمتاز به أحسن امتياز، ومرحلة العلم تمثل الناتج الكامل للتعلم، أي المرحلة الأخيرة التي تتوجه¹، فالذي نعرفه في حالة معينة هو الشيء المؤكد المحقق المفروغ منه، والذي نتخذه أداة للتفكير وليس الشيء الذي نفكر فيه²". وفي هذا المعنى تختلف المعرفة وتتبع عن الحدس والرأي والتقليد. فالعلم هو المعرفة الناجمة عن أساليب الملاحظة والتفكير والتجربة لدى الإنسان يعتمد عليها للحصول على مادة يقينية. وهو محاولة مستمرة ورشيدة لتنقيح المعتقدات الشائعة واجتثاث أخطائها وزيادة ضبطها، تنتهي بـ"تدقيق المعرفة في شكلها النهائي"³. ذلك أن النشاط العقلي للإنسان لا يكون علمياً بالمعنى الصحيح إلا إذا استهدف فهم الظواهر وتعليلها ومعرفة أسبابها معرفة شاملة دقيقة⁴.

تبعاً لذلك، ينظر للمادة العلمية باعتبارها معرفة ومشروعاً قائماً بذاته، وأداة استكشاف تقود إلى تدقيق المعارف، عن طريق التنظيم باعتباره الطابع المميز للعلم⁵. فالعلم تبعاً لهذا التصور، يؤخذ على كونه "مادة" قائمة بذاتها أي معرفة مدققة في شكلها النهائي، و"طريقة" هدفها الوصف، والتفسير، والتنبؤ، والضبط. وسيتم الاعتماد على التصورين الأساسيين عند النظر للعلم وعلاقته بالتربية على الديمقراطية، باعتباره خاصية يستوجب توفرها في المعرفة المدرسية، ونهجاً موضوعياً في بناء تلك المعرفة.

أولاً: دور العلم في تحصين المادة المعرفية المدرسية

يمكن للعلم أن يشكل حاجزاً رصينا يحمي الإنسانية من كل الانحرافات والميول الطبيعية والمصطنعة، وما يعقبها من تغيير أو تحويل للمعرفة البشرية الحقة. ليس فقط لكونه يعبر عن معرفة تم تدقيقها وتمحيصها من خلال التجربة، بل باعتباره منهجاً للبحث والاختبار. فالعلم مؤلف من "الوسائط والأساليب الخاصة التي توصل إليها البشر شيئاً فشيئاً لأجل قيادة التفكير في أحوال وسبل تيسر اختبار عملياته ونتائجها"⁶.

للتأكيد على الفصل بين العلم، باعتباره معرفة تم التوصل إليها اعتماداً على التجربة الدقيقة، وباعتباره منهجاً للوصول لتلك المعرفة "اليقينية"، أهمية قصوى فيما يمكن استخراجه من موروث اجتماعي وجعله مادة مدرسية توجه أنماط التفكير لدى الناشئة، وما يمكن أن تساهم به في رسم الخيارات المستقبلية للإنسانية. فاختيار المادة الاجتماعية باعتبارها مخزوناً للمادة الدراسية تتوقف على هذين البعدين المشكلين للعلم كشرطين لنقلها للفضاء المدرسي، كمعرفة اجتماعية علمية (Savoir social)

¹ John Dewey, op. cit., pp. 228 et 263.

² Ibid., p. 228.

³ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص ص. 197-199.

⁴ فؤاد زكريا، التفكير العلمي، عالم المعرفة، الكويت، 1978، ص ص. 36-40.

⁵ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص ص. 199-200.

⁶ John Dewey, op. cit., p. 229.

(vérifiable) يعاد بناؤها (La reconstruction) داخل المدرسة اعتمادا على العلم كأسلوب للوصول إلى الحقيقة.

مغزى ذلك أن المعرفة في أسمى تجلياتها، أي بعد خضوعها لعمليات التدقيق العلمية، لا يمكن أن تؤخذ كأنها غاية في حد ذاتها، وت عزل عزلا تاما عن الحياة الطبيعية والاجتماعية التي أنتجت في خضمها. فإذا ظهر ذلك الانعزال في التعليم، وقدمت المعرفة مجردة وجاهزة دون المرور عبر المحطات التي سبقت تشكلها، صارت "عرضة للمخاطر التي تنشأ عن تقديم المادة إلى التلاميذ معدة محضرة"¹. وهذا يعني أن المعرفة الديمقراطية المدرجة في المحتويات الدراسية تفترض تقديمها وفق مراحل تكونها وليس كمعرفة قائمة نهائية، لأنها ليست هدفا، بل مرحلة في مسار التطور المستمر غير النهائي.

كما أن أهمية حضور العلم في المحتويات الدراسية، يسمح بتجاوز التمييز التقليدي غير العادل بين العلم "التطبيقي" والعلم البحت، لما يكرسه من عنصر اللامساواة بين الأفراد، فيجعل الأول أقل قيمة ونفعاً، وجزءاً من اهتمام الطبقات الاجتماعية الأقل تعليماً، علم متمحور على الأعمال اليدوية والبسيطة. فيما ينظر للثاني، أي للمعرفة المشكلة من خلال النظريات بعيدا عن أي تطبيق حياتي، أكثر شأنا وتقديرا من نظيره التطبيقي، ويجعلها من نصيب الفئات الأكثر "حظوة" داخل المجتمع. وكل تباعد بين العلمين يمكن أن ينتهي بالفصل بين الغايات المادية المتعلقة بالانشغالات المباشرة للأفراد، والغايات الإنسانية غير المرتبطة بشكل مباشر باهتماماتهم اللحظية. فحينما تقدم المادة العلمية وهي تبرز دور الأعمال الاعتيادية في بناء النظريات العلمية يسهل تبيان أن العلوم -التطبيقية والنظرية منها- أكثر إنسانية من إنسانية الآداب القديمة التي تضع خططها في التربية على أساس المصالح الخاصة للطبقة المترفة².

ثانيا: الطابع الإنساني للمعرفة العلمية

بالرجوع إلى تاريخ التربية، يلاحظ بروز نزعة تقليدية تقيم تعارضا بين العلم والأدب والتاريخ في المنهاج الدراسي³. فقبل نشوء العلم التجريبي كانت دراسة الأدب واللغة والفلسفة الأدبية مسيطرة على جميع المواد، قبل أن يحاول العلم التجريبي اقتحامها وإيجاد موطئ قدم في مناهج التعليم⁴. فلا غرو إن كان هربرت سبنسر (H. Spencer) قد أكد على كون العلم أساس التربية⁵، وعلى ضرورة تفادي ترك مصير الأجيال المقبلة لقدر العادات والاندفاعات والأوهام التي لا يسعدها أي تفكير معقول، ولاقتراحات المربيات الجاهلات والنصائح التقليدية التي تقدمها الجدات.

¹ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص. 199.

² المرجع نفسه، ص ص. 238-239.

³ John Dewey, op. cit., p. 273.

⁴ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص ص. 238-239.

⁵ عبد الله عبد الدائم، مرجع سابق، ص. 484-485.

وقد استندت محاولات استبعاد العلم على اعتبار الإنتاجات اللغوية والأدبية -دون سواها- ذات طابع إنساني، وهو البعد (الإنساني) الذي يجب إنمائه عند النظر لأدوار التربية الديمقراطية، بعكس الطابع المادي الذي يتسم به العلم¹. غير أن هذا الادعاء الذي ينتقص من أهمية اعتماد العلم في التربية، يبقى رهينا بمدى صحة البعد المادي الصرف للعلم. فإذا كانت الحياة على الكرة الأرضية تركز على البعد الإنساني، فإن هذا الأخير لا يقوم بمعزل عن تفاعلات الإنسان مع الطبيعة، أي أن مجهودات الفرد في اتجاه الرقي والتطور تتوقف على مقاومة قوة الطبيعة لمناهضة تلك المجهودات، وعلى قوته وقدرته على توجيه قوى الطبيعة توجيهها متحكما في مآلاتها. وقدرته تلك، لن تتأتى من دون ضبطه القسدي لتفاعلات الطبيعة²، وتلك هي الوظيفة الأساسية للعلم. وقد شهد العالم، كما ذكر عبد الله العروي، كيف قفز العلم التجريبي الحديث قفزة مذهشة، ومنح البشرية وسائل سيطر بها على قوى الطبيعة³.

فالإنسانية في أسمى تجلياتها لا يمكن أن تستبعد ذلك المسار الذي سلكته البشرية نحو التطور، ومعرفة جهود وتضحيات الأجيال السابقة من أجل بناء مستقبل الأجيال اللاحقة. كما أن الوقوف على معاناة الإنسان البدائي مع متطلبات العيش والاستمرار في الوجود، منذ محاولاته البدائية الأولى، يجعل من الاطلاع على البيئة التي يجري فيها الاتصال الاجتماعي والوسائل التي أدت إلى تطوره، بمثابة الاطلاع على الإنسان، باعتباره كائنا إنسانيا يتحتم تقديره، وباعتباره "نموذجاً"⁴ ينهل منه ويحاكيه ليطور الحياة في اتجاهات مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار الأجيال المقبلة.

والاطلاع على التفاعلات والإنتاجات الإنسانية يتطلب معرفة يقينية مستمدة من العلم، معرفة تم فحصها بشكل يسمح بتفسير الأحداث تفسيراً سببياً ومنطقياً، يلغي الأجوبة الأسطورية والخضوع الخرافي للطبيعة الذي يهدد الاستقلال الفكري للإنسان باعتباره ضرورياً لإنتاج الفرد الديمقراطي. لذلك لا يكفي التعليم بالتنشئة الاجتماعية ونقل العادات الطيبة، وطبع القواعد الأولية للمدنية، ولكن كذلك بإثارة القيم الإنسانية المتمثلة في قيم العدل والتضامن والصالح العام⁵. غير أن التركيز على الطابع الإنساني للبعد العلمي للمحتويات الدراسية، لا يعني اعتباره الأساس الإنساني الوحيد، بل أحد المكونات الضرورية التي تسهم إلى جانب المعارف الأخرى في بناء المجتمع الديمقراطي القائم على عدم التمييز بين العلوم وبقية الآداب والفنون الأخرى، وعلى عدم جعل المعرفة المتصلة بهذه الأخيرة أقل شأنًا من مثيلتها العلمية، فجميعها تتكامل لتمنح الحياة بعدها الإنساني.

¹ John Dewey, op. cit., p. 273.

² جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص. 238.

³ عبد الله العروي، ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1997، ص. 115.

⁴ باربرا انجلز، مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة: فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، السعودية، 1991، ص. 267.

⁵ François Galichet, « A la recherche du sens perdu », cahiers pédagogiques, n° 410, « à quoi sert l'école ? », cercle de recherche et d'action pédagogique, CEDEX, France, Janvier 2003, p. 2.

الفرع الثاني: الطابع العقلاني للمعرفة العلمية

تستوجب التربية على الديمقراطية القطع مع التصورات التعليمية التقليدية القائمة على شحن الذاكرة بالمعارف الجامدة¹، وجعل المدرسة، بدلا من ذلك، أداة للتمكين من المعارف المستنيرة التي تدفع نحو إعمال العقل، وإبداء الرأي والنقد العلمي الرصين، ليس فقط في إطارها المدرسي، بل نمطا ملازما للفرد في الحياة المجتمعية المستقبلية. وقد سبق لفرانسوا غاليتشي (F. Galichet) أن أشار بهذا الخصوص إلى كون "التعليم لا يعني فقط نقل المعارف والمعلومات، بل يعني قدرة المعارف تلك على تطوير قدرتي إبداء وإصدار الأحكام المستقلة، والقطع مع الأحكام المسبقة والمشروطة، بهدف تكوين مواطن ناقد ومسؤول مهياً للمشاركة الحقة في الحياة الديمقراطية المستقبلية².

وينحو شارل حاجي (Charles Hadji) المنحى نفسه حين اعتبر التربية المدنية سبيلا لـ"تقوية حدة الرؤيا لدى المواطن عن طريق القدرة على ممارسة إصدار الأحكام وإخضاع الوعي النقدي لسلطة العقل"³. ما يعني أن التربية على المواطنة الديمقراطية ليست فقط مادة لإعادة التذكير بالتاريخ والعلاقات بين الأفراد، بل مادة تنمي القرارات النقدية للمتعم في مجال الشأن العام والمشاركة في الحياة العامة.

فالطفولة مرحلة لا تتسم بالضعف، بل تمثل إحدى المقومات والمرتكزات التي تستند عليها صيرورة تحرير الفرد من سلطة الآخر، سعيا باتجاه إنماء شخصيته المستقلة. وهذا نفسه منظور جون جاك روسو حول الوضعية المستقلة لمرحلة الطفولة (Le statut de l'autonomie de l'enfance)، كونها ليست مرحلة عبور وقوسا يفتح ويغلق في حياة الإنسان، بل مرحلة ذات قيمة ومعنى خاص للفرد⁴. فالعلم داخل المدرسة يسمح بتنمية خصائص الاستقلالية الفردية وتنمية قدرات التفكير النقدي الكفيلة بمواجهة ونقض الخضوع، وهي القدرات التي يتطلبها الفضاء الديمقراطي.

أولاً: العلم وتنمية شخصية الفرد المستقلة

لا ريب أن اعتبار التفكير العلمي أساس الفضائل الديمقراطية فكرة صعبة التصور ومن المبالغة الوثوق بتحقيقها، ففي حقيقة الأمر لا يوجد تلازم ضروري بين العلم والديمقراطية، فليس من اللازم إطلاقا ألا يدافع العالم عن إيديولوجيات أخرى غير الديمقراطية أو أن تصدر عنه ممارسات منافية للروح الديمقراطية، من دون أن يكون لتنشئته العلمية دخلا في ذلك. ومع ذلك، فإن ديوي متيقن تماما أن فكرة تلازم العلم والديمقراطية قابلة للتحقيق الواقعي⁵، فالاسترشاد بالمنهج العلمي كفيل باكتساب الطفل سمات

¹ Francis Grossman et Yves Reuter, *La description des théories de l'enseignement-apprentissage*, éd. Diversité narrative, 2000, pp. 195-198.

² François Galichet, op., cit., p. 2.

³ Cité par Alain Mounghotte, *L'école de la république : pour une éducation à la démocratie*, édition PUL, Lyon, 1998, p. 9.

⁴ Romuald Avet et autres, op. cit., p. 9.

⁵ جميلة حنيفي، مرجع سابق، ص ص. 37-36.

فكرية وسلوكية ما تقتأ تنمو باستمرار من ذلك الفاعلية وروح المبادرة والاستقلالية الفكرية والاعتماد على الذات والشعور بالمسؤولية وواجب العمل التعاوني الذي يهدف إلى الخير العام.

إن الاستعمال الإيجابي لقدرات الأفراد الطبيعية في أشغال ذات معنى اجتماعي، أي الاستعمال الموجه بواسطة منهج الذكاء سوف ينجم عنه لا ريب تحقيق الفضائل الديمقراطية المبتغاة والمتمثلة في تحرير القدرات الشخصية، وتوسيع النشاط الجماعي المشترك الذي يؤهل الفرد لتحقيق ذاته. ويتم اكتساب هذه الفضائل الديمقراطية بعد تكوين روح الذكاء العلمي لدى الطفل وتعويده على ربط التفكير بالتطبيق ربطاً وظيفياً، والاتصال المباشر بمعطيات الواقع الحسي والاجتماعي المتغير باستمرار.

واستخدام الذكاء العلمي يهدف في مجال التربية إلى خلق عقل مؤمن بمقدرته على تسيير الأمور البشرية، وحين تُعلَّم الطريقة العلمية ويُجعل منها عادة راسخة لدى المتعلمين، فذلك معناه تقوية استقلالية الأفراد، والتحرر من الأحكام غير المنطقية، والعادات غير المضبوطة بما تحمله من تكريس للفكر الخرافي الأسطوري، أي تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي، وعلى احترام استقلالية أنماط تفكير الآخرين¹.

وسبق لابن خلدون التأكيد على أهمية العلم في بناء العقل المتحرر، معتبراً غيابه فرصة لفسح المجال لسيطرة الفكر الخرافي من قبيل "الاعتقاد بالسحر" و"الإيمان بالخوارق" و"بالقوى الخفية"² المتحكمة في سلوك الإنسان ومصيره، مما يسهم في إنماء تفكير يربط الأحداث بتفسيرات غير واقعية وعزوها لأسباب متخيلة فوق الطبيعة، وافتراض صلات وهمية بين الأشياء، واعتماد المسلمات واستبعاد النقد، والإدراك الانتقائي، والجمود الفكري، ومقاومة المنطق والإقناع وسيطرة الأوهام³.

والتربية على استعمال العقل المستقل يدفع إلى التمييز بين العقل الاختباري (Empirique) والعقل التجريبي (Expérience)، الأول ورغم ارتباطه بالتجربة قليل الضبط وغير خاضع للبناء المنطقي للأشياء، يتحصل على المعرفة من خلال تجميع حوادث سابقة دون "استبصار"⁴ أو إدراك للقواعد التي قامت عليها. ينتهي بتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية تفسيراً لاقناعياً، عكس الطريقة التجريبية التي تقدم إجابات منطقية أكثر استقراراً.

لهذا الفصل بين الفعل الاختباري والتجريبي أهمية بالغة في صيرورة البحث عن الديمقراطية في الوسط المدرسي، فالطريقة الاختبارية تحد من استعمال الذكاء على نحو إيجابي؛ لأنها تقوم على نسخ النماذج الماضية دون خلخلة أو تصرف، وتعديلها -البطيء في أصله- يتخذ طابعاً ارتجالياً غير مسنود،

¹ جان بياجي، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1998، ص. 52.

² أورده ناشيد المكي، مرجع سابق، ص. 17.

³ جودت سعيد، مذهب ابن آدم الأول، دار الفكر، لبنان، 1993، ص. 37.

⁴ مصطفى ناصف، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، عالم المعرفة، عدد 70، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983، ص. 204.

ليدعم فكرة الوصاية على العقل والسيطرة على عملياته، وهو ما يناقض العقل الديمقراطي، عكس الفعل التجريبي الذي يجعل الخبرات السابقة في خدمة العقل لا سيدة عليه، ويمارس سلطته عليها من خلال تفكيكها، وتحليلها وفهمها لتحويلها في النهاية إلى خبرة رشيدة معقولة.

ولا يعني ذلك الفصل بين الخبرة والتجربة، جعل أحدهما مستقلاً عن الآخر، أو اعتبارهما فعلين منفصلين يشغل كل واحد بمعزل عن الثاني، أو القول إن الفعل التجريبي هو الفعل الوحيد الذي يؤسس للمعرفة العلمية، بل يعني الانتهاء إلى جعل العلم يمتلك تلك "الخبرة بعد عقلنتها"¹. فالغاية الإنسانية في النهاية هي تغيير مكانة العقل وعمله، لجعله عامل تمحيص للخبرات الماضية، يحولها إلى أدوات وطرق للاستكشاف والتقدم.

من الناحية التربوية، تكمن أهمية الفصل بين الخبرة والتجربة، في جعل الفعل التعليمي أكثر فهماً للخصائص المنطقية لطريقة التعلم، فالمتعلم يبدأ تعلمه من الوضعية الأصلية للمادة، أي في صورتها الأولى، أو حالتها البدائية غير العالمية، قبل وصولها لدرجة أسمى من التفصيل والنضج الفكري. وعدم الوعي بهذا المسار يجعل العلم معلومات بعيدة من الحياة، لا تجذب المتعلم كما تجذبه المعلومات الاعتيادية، بعد تقديمها في قوالب اصطلاحية لفظية غير معهودة. فوظيفة العلم التربوية، هي مساعدة المحتوى الدراسي على إعادة رسم الخصائص المميزة لتطور الجنس البشري (وهنا يبرز بعده الديمقراطي في مجال التربية)، من قبيل التحرر من عوارض الخبرة التي ترسخ الفكر الأسطوري والخرافي، وتوسيع آفاق العقل ومجالات اشتغاله بعيداً عن الميول والأهواء السلبية، بغية الرقي بالكائن الإنساني. لذلك كان العلم من حيث "غاياته النهائية" ومن حيث وجهة "النظر الفلسفية"، وسيلة التقدم العام للمجتمع².

ثانياً: المادة العلمية وتنمية التفكير النقدي لدى الأفراد

تسمح الممارسات التعليمية الحديثة بتقديم المحتويات الدراسية دون إغفال مهارات التفكير³، تبحث في طرق حل المشكلات أكثر ما تشغل في إيجاد حلولها⁴، لذلك تعمل جاهدة على توفير بيئات تعليمية خلاقة تساعد على توليد الأفكار عن طريق استخدام الأدوات والوسائل المناسبة.

والتفكير كمهارة تتضمن الإدراك والتناول الواعي والمزاوجة والدمج، يمكن تحسينها بالتدريب والتعلم على غرار باقي المهارات، من خلالها تبني الأفكار ويتم تعقلها والاستدلال عليها، وهي عمليات ضرورية لإصدار أحكام موضوعية، وتقييم آراء الآخر في مواقف متنوعة والحكم عليها بشكل واضح ودقيق⁵. لذلك يكتسي تعليمه أهمية بالغة في حياة الأفراد لفهم وإدراك ما يحيط بهم من معطيات وتفسيرها، مما يسهم في

¹ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص، ص. 234، 235.

² المرجع نفسه، ص. 240.

³ محمد جمل، تنمية مهارات التفكير الإبداعي، الطبعة 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2005، ص. 45.

⁴ Christian Morin، « Intervenir maintenant pour préparer le futur », *Revue Pédagogie collégiale*, Vol. 17, n° 4, Québec, 2004, pp. 39-40.

⁵ حسن عصر، الإحصاء التربوي - الجزء الثاني: الإحصاء الاستدلالي، الطبعة 1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2001، ص. 68.

مساعدتهم على النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر مختلفة، وهو ما أكدته ماك غران¹ (Mc Gran) من كون تنمية قدرات المتعلمين على التفكير وتشجيعهم على ذلك يمثل إحدى الغايات الأصلية للتعليم في القرن الحادي والعشرين.

تتمثل أهمية تعلم مهارات التفكير في احترام وجهات نظر الآخرين وأفكارهم، والتحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم²، ورفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ وتقدير الذات لديهم. كما تسهم في تحرير عقولهم وتفكيرهم، والتوصل إلى حل النزاعات بشكل ودي، بعيداً عن استعمال العنف، والاستعداد للحياة الاجتماعية والسياسية الطبيعية.

والتفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير عالي الدرجة، يتطلب استخدام مهارات تفكير متقدمة، يعتبره البعض قدرة على حل المشكلات، يستطيع من خلالها المفكر الناقد التوصل لقرارات موضوعية ومعرفة ثابتة ومستقرة، اعتماداً على قدرات معالجة المعلومات ومحاكمتها منطقياً وبفعالية عالية³. والبعض يعتبره منهجاً علمياً يسمح بتفكيك المعلومات والمواقف المختلفة التي تعترض المفكر الناقد، باستعمال مهارات التفكير الناقد لتحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، وجمع المعلومات، ومحاكمتها، واتخاذ ما يناسبها من قرارات.

إنه يحيل على إعمال العقل لتحليل الأفكار والخطابات المعروضة والنفوذ لمضامينها، وإصدار أحكام ترتكز على معايير موضوعية أي تحويل الفرد من ذات مستقبلية سلبية لكل معطى خارجي عنها، نحو أخرى فاعلة تطرح السؤال عن كل ما يتعلق بها، تمتحن معقوليته وتراص بنيانه، اعتماداً على الحجج الموضوعية الضرورية لإصدار حكم قيمة ذاتي متكامل.

والمدرسة تمثل الإطار الأصل لبناء العقل الناقد المساعد على تجاوز التفكير الجاهز، وإنماء القدرة على تقييم الظواهر والتحقق منها استناداً إلى معايير محددة باستخدام مهارات وقدرات عقلية، كالحجاج والاستدلال، وعلى مصادر ومعلومات موثوقة، والقدرة على التمييز بين الحقيقة والادعاء والحكم عليها من حيث القبول والرفض⁴.

والمعرفة العلمية خير سبيل لتقوية قدرة العقل على التفكير المنطقي من خلال محاولة تتبع العلل الموصلة لنتائج محددة، واستخلاص ما يثبت أو ينفي تسلسل الأحداث وترابطها، لذلك يكتسي هذا النوع

¹ Mc Gran et al., « Discussion fatal vision: the failure of the schools in teaching children », *Report in Teaching Thinking Book*, L.E.A. publishers, New Jersey, 1992, p. 333.

² جودت سعادة، *تدريس مهارات التفكير*، الطبعة 2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص. 77.

³ عدنان يوسف العتوم وآخرون، *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص. 71.

⁴ دانييل جولمان، *الذكاء العاطفي*، ترجمة ليلي الجبالي، عالم المعرفة، الكويت، 2000، ص. 221.

من التفكير أهمية في حياة الأفراد لكونه مرتبط ببقية الأسس الفكرية للكثير من العلوم والتطبيقات الحياتية كدراسة الاستنباط، وتوطيد العلاقات الاجتماعية القائمة على الحوار والمناقشة¹.

فالطابع العلمي للمعرفة المدرسية، كفيل بالقطع مع التفكير المتسلط، والأسطوري الذي يعطي الأحداث تأويلات غير واقعية، ويربطها بأسباب خارج الطبيعة، تفترض صلات وهمية بين الأشياء، اعتمادا على المسلمات والإدراك الانتقائي للأفكار². وجميعها تعبر عن أنماط التفكير التي تحاول الأنظمة غير الديمقراطية ترسيخها بين أفراد المجتمع، لإطالة تحكمها في مفاصل الدولة، ولذلك صار التعليم العلمي إحدى الإجابات الموضوعية للانعتاق والتحرر من الأفكار غير المعقولة، ومن الجهل المعرفي الذي يجعل الأفراد تحت سلطة أولئك الأكثر تحكما في المعرفة.

المبحث الثاني: البعد السلوكي والقيمي للكفاية الديمقراطية

انتهى الموضوع في المبحث السابق، والمتعلق بالبعد المعرفي للكفاية الديمقراطية، إلى اعتبار المعرفة الديمقراطية أساسا ومرتكزا للوعي بالديمقراطية، وفهم معانيها ومضامينها، في أبعادها الاجتماعية والسياسية والحقوقية التي تؤسس لفكرة الديمقراطية، غير أنه وبالرغم من أهمية المعرفة والتثقيف الديمقراطي، فإنها لا تنتهي بالضرورة إلى تشكيل الشخصية الديمقراطية المستهدفة، دون إخضاعها للتدريب والتطبيق. فالممارسة الديمقراطية تمنحها مستويات عليا في مسار بناء الفرد الديمقراطي، والانتقال من الوعي إلى الممارسة، أي الانتقال بالديمقراطية من مستوى الفهم والتفكير، كما يستهدف البعد المعرفي للديمقراطية، نحو مستوى الانخراط والممارسة.

وإن كانت للمعرفة الديمقراطية (Savoir) والقدرة على ممارسة الفعل الديمقراطي³ (Savoir-faire)، من أهمية في تمكين الأفراد من فهم وتفكيك بنية البيئة السياسية، واكتسابهم القدرة على التصرف الديمقراطي، وفي مسار تشكيل الشخصية الديمقراطية، إلا أن إضفاء الطابع الأخلاقي والقيمي على تلك الممارسة الديمقراطية يمثل السبيل الأنجع لمنح الديمقراطية شكلها النهائي.

لذلك، واستكمالا لما انتهى إليه المبحث الأول من هذا الموضوع، من حيث اشتغاله على البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية، فإن المبحث الثاني يدرس بعديها العملي والقيمي، أي دور المدرسة في تعليم قدرات التصرف الديمقراطي (Savoir-faire démocratique) (الفرع الأول) والأخلاق الديمقراطية (Savoir-être démocratique) (الفرع الثاني).

¹ محمد مهران، علم المنطق، دار المعارف، مصر، 1978، ص. 63.

² جودت سعيد، مذهب مرجع سابق، ص ص. 131-137.

³ Philippe Breton, « La démocratie, d'abord une question de parole ? », *Raison présente*, n°166, dossier : la démocratie : une invention permanente, 2e trimestre 2008, Paris, 2008, p. 41.

المطلب الأول: البعد العملي للكفاية الديمقراطية (Savoir-Faire Démocratique)

يعتبر الفعل الديمقراطي (Action) أحد مرتكزات الديمقراطية، وإحدى غايات الوحدات السياسية التي تسعى إلى ترسيخها لدى أفراد المجتمع في إطار صيرورتها نحو تحقيق المجتمع الديمقراطي. وما دام بإمكان المدرسة أن تتخذ تلك الصورة المصغرة للمجتمع أو مجتمعا في بدء تكونه حسب منظور جون ديوي¹ (دوركهايم يجعل من المدرسة عالما مصغرا عن المجتمع الذي توجد فيه²)، وذات نظام يمثل جزءا من حياة اجتماعية أوسع³، يصير فيه الطفل "الغرض الوحيد المسيطر والمتوخى من كل التجمع داخل فضاءاتها، فالأمر يعني في مجال التربية الديمقراطية، تمكين المتعلمين من قدرات الممارسة الفعلية للديمقراطية داخل الوسط المدرسي، تمهيدا لنقلها للوسط السياسي المقبل للتلميذ. فالتربية على الديمقراطية في أنجع مسلكياتها؛ ككل تربية؛ تمر عبر التجارب الحياتية المعيشة، لاحتوائها معانٍ واقعية تحفز دافعية المتعلمين⁴، وعبر التدريب العمليين على الممارسة الفعلية والحقيقية للديمقراطية. إنها مثل تعلم اللغات لا يمكن أن تتم بعيدا عن تطبيقها⁵.

إن إنماء البعد السلوكي للكفاية الديمقراطية، يطرح السؤال حول طبيعة الأفعال والأنشطة اللازمة للممارسة الديمقراطية. والموضوع في محاولاته الإجابة عن هذا التساؤل، يحيل بداية، على تصور لطيفة إبراهيم خضر في كتابها "الديمقراطية بين الحقيقة والوهم"⁶، الذي يجعل السلوك السياسي متمحورا حول المشاركة السياسية كالعلاقات الانتخابية وما يرافقها من تصويت، وانضمام للأحزاب السياسية، والتعبير عن الرأي. ومن بعده على رؤية أحمد الأصفر اللحام الذي تقتضي حسبه ممارسة الديمقراطية توفر عنصرين أساسيين ومتكاملين، أولهما رغبة الأفراد والمواطنين من خارج النخب السياسية في المشاركة في عملية اتخاذ القرار، وثانيهما قبول النخب السياسية المعنية باتخاذ القرار في هذه المشاركة⁷.

وانطلاقا من التصورين، سيركز الموضوع في مسألة السلوك الديمقراطي، باعتباره البعد الثاني للكفاية الديمقراطية، على ممارستين أساسيتين مرتبطتين ببعضهما البعض: السلوك الانتخابي داخل المدرسة والعمليات المرتبطة بها (المطلب الأول)، ثم السلوك الخاص بالخطابة والتعبير عن الرأي كمرتكزات النظام الديمقراطي (المطلب الثاني).

¹ جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة: حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1998، ص. 41.

² إميل دوركايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الخامسة، 1996، ص. 11.

³ جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مرجع سابق، ص. 82.

⁴ H. Tennen et S.J. Eller, «Attributional components of learned helplessness and facilitation», *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 35, Issue 4, United States, Avril 1977, pp. 265-271.

⁵ Roberts Celia et autres, «Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères», *Langages*, 33^{ème} année, n°134 : Interaction et langue étrangère, sous-direction de Jo ARDITTY et Marie-Thérèse, VASSEUR, éd. Larousse, Paris, France, 1999, pp. 101-115.

⁶ لطيفة إبراهيم خضر، مرجع سابق، ص. 165.

⁷ أحمد الأصفر اللحام، "مكونات الواقع العربي الراهن وأزمة ممارسة الديمقراطية: المسألة الديمقراطية في الوطن العربي"، سلسلة كتب المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002، ص. 128-129.

الفرع الأول: دور الانتخابات في تثبيت الممارسة الديمقراطية

إن العلاقة بين الديمقراطية والانتخابات لم تكن واضحة دائماً. فبالنسبة للمفكرين الأوائل في موضوع الحكومات التمثيلية، كان لتعيين الحكام بالانتخاب طابع أرستقراطي، غايتها اختيار أفضل الحكام¹. وفي بداية القرن التاسع عشر، كتب فرانسوا جيزوت (François Guizot) أن الهدف من الانتخابات هو إرسال رجال الدولة الأكثر قدرةً والممكن الاعتماد عليهم إلى مركز الدولة، جاعلاً منها "وسيلة لاكتشاف وتشكيل الأرستقراطية الحقيقية والمشروعة"². ومن المعروف أيضاً أن الانتخابات، وإن تمت على أساس الاقتراع المتساوي، كانت تمارس في سياقات ولأسباب لا ديمقراطية كتعيين الأساقفة. كما أن الفكر الماركسي لا ينظر بعين الرضا لدور الانتخابات في التأسيس الحقيقي للديمقراطية، فهي وإن كانت تقوم على قيم المساواة والحرية، فإنها لا تتجاوز الطابع الشكلي المساعد على إخفاء أو الحفاظ على عدم المساواة الحقيقية.

على النقيض من ذلك، تعتبر الانتخابات في الوقت الراهن شرطاً أساسياً للديمقراطية التمثيلية، تجد دعماً صريحاً في الميثاق العالمي لحقوق الإنسان. فإرادة الشعب كأساس للسلطات العامة، تتطلب التعبير عنها من خلال انتخابات نزيهة، ومنظمة، عن طريق الاقتراع العام المتساوي والاقتراع السري أو عن طريق إجراء مماثل يكفل حرية التصويت³، أي انتخابات حرة تضمن حرية التجمع والتعبير، تكتمل بوضع أنظمة عمل مؤسسات تمنع تحريف الإرادة الشعبية عن مسارها وتقييد المشاورات والقرارات وإفساد المنتخبين والحاكمين على حد سواء⁴، وتجعل الديمقراطية تتخذ قرارات في خدمة مصالح المجتمع بأكمله، أو على الأقل مصالح الأغلبية منه⁵. فما هي أهمية الانتخاب في التأسيس للنظام الديمقراطي؟ وما هي شروطها في الدولة الديمقراطية؟

أولاً: أهمية السلوك الانتخابي في التأسيس للنظام الديمقراطي

تمثل الانتخابات أحد أهم آليات النظام الديمقراطي، وأحد المرتكزات الأساسية لبناء النظام الديمقراطي⁶، سواء تعلق الأمر بالديمقراطية المباشرة أو التمثيلية غير المباشرة. إنها تجسيد فعلي لمبدأ "الشعب مصدر السلطات"⁷، تتيح الفرصة أمام الأفراد الناخبين للتعبير عن اختياراتهم السياسية الحرة، كون نظام الحكم الديمقراطي يستند على عنصر التفويض الشعبي، وليس حقاً إلهياً كما في النظم

¹ Bernard Manin, *Principes du gouvernement représentatif*, Flammarion, Paris, 1995, p. 33.

² Cité par Hervé Pourtois, « les élections sont-elles essentielles à la démocratie ? », *Philosophiques*, Volume 43, numéro 2, Dossier : usages de la réflexivité en philosophie allemande, Sous la direction de Augustin Dumont, Société de philosophie du Québec, Québec, automne 2016, p. 412.

³ الجمعية العامة للأمم المتحدة، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 10 دجنبر 1948، المادة 21، الفقرة 3.

⁴ ألان توران، ما الديمقراطية؟، ترجمة عبود كاسوحة، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 2000، ص. 197.

⁵ المرجع نفسه، ص. 198.

⁶ Hervé Pourtois, op. cit., p. 411.

⁷ Francis Dupuis-Déri, « Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique », op. cit., p. 494.

الشيوقراطية، أو مبنيا على القوة والقهر كما في النظم العسكرية الديكتاتورية. ومبدأ "الشعب مصدر السلطات" يرتبط بحق الشعوب الحرة والمستقلة، في تحديد حكامها وأشكال أنظمتها السياسية، ومؤسساتها الدستورية. والانتخابات الديمقراطية، تمثل المسلك الشرعي الكفيل "للتداول السلمي على السلطة" في النظم الديمقراطية، عبر الاحتكام لأصوات الناخبين.

إنها تمثل إجراء عمليا بالغ الأهمية يعبر من خلاله الأفراد عن اختياراتهم بكل حرية واستقلالية، وأداة فعالة لمساءلة المنتخبين ومحاسبة الحكام زمن الانتخاب، ولحظة لتقييم اختياراتهم السابقة، وإضفاء الشرعية على الحكام الجدد. هي بذلك تشكل آلية تقييمية تدفع باتجاه تعديل البرامج السياسية، وتقييم ممارسات المنتخبين المقبلين على الترشح مرة أخرى. وعادة ما تكون محور اهتمام مختلف التوجهات السياسية، ومدعاة فخر لجميع أنظمة الحكم، ومؤشرا دالا على وجود ديمقراطية قائمة أو في إطار توجه نحو ترسيخ قيمها. لذلك ينظر إلى الانتخاب كعنصر جوهري تتأسس عليه الأنظمة الديمقراطية، يجعل من الانتخابات التنافسية والحرية والنزاهة مدخلا رئيسيا لحدوث تحول نوعي في قواعد اللعبة السياسية. ولو أنها قد لا تنهي مرحلة الانتقال نحو الديمقراطية، ولا تضمن مطلقا رسوخ النظام الديمقراطي، لاحتمال الارتداد إلى حكم الفرد المطلق، إلا أنها تظل مؤشرا على أن "بداية التأسيس للنظام الديمقراطي قد انطلقت بالفعل"¹.

إن أهمية الانتخابات في الديمقراطية تنطلق من غاياتها التقليدية، فبعد استحالة تطبيق الديمقراطية الأثينية المباشرة، بفعل تزايد الأفراد المشكلين للشعب، وعدم اقتصار الهيئة الناجبة على فئات اجتماعية واقتصادية بعينها، اتجهت في صيغتها الحديثة نحو تحقيق غايتين أساسيتين²؛ الأولى تكمن في اختيار العينة الممثلة لمجموع الشعب والمفترض فيها التعبير عن توجهات هذا الأخير وعن رغباته ومعاناته، والثانية -منبثقة عن الأولى في النظام البرلماني ومستقلة عنها في النظام الرئاسي- تكمن في التحديد الشرعي للفئة التي تدير شؤون العامة أو شؤون الحكم.

من هذا المنطلق تكتسي الانتخابات أهمية راسخة ومرتفعة في تثبيت أسس حكم الأنظمة الديمقراطية، باعتبارها الإطار الأنسب والأكثر موضوعية في التعبير عن الرأي بشكل مباشر أو غير مباشر، وفي إطار عملية تنافسية مفتوحة، تنتهي بالسيطرة الشعبية عبر الديمقراطية التمثيلية. فالسلطة السياسية تستمد من الشعب، تراقب من قبل ممثليه بشكل مباشر ومن قبل العامة بشكل غير مباشر.

وبالرغم من ورود الأطفال ضمن الفئات التي لا تشملها الانتخابات في جميع التجارب الديمقراطية، نظرا لمستوى نمائهم ونضج نموهم النفسي والعقلي والقيمي، إلا أن الأمر داخل الفضاءات

¹ Karl Terry Lynn, « From democracy to democratization and back : before transitions from authoritarian rule », Center on Democracy, Development, and the Rule of Law (CDDRL), Working Paper, n° 45, Stanford Institute on International Studies, Stanford University, Stanford, Sep. 2005, p. 9.

² ديفيد بيتهم، وكيفن وبويل، مدخل إلى الديمقراطية: الانتخابات الحرة العادلة، ترجمة غريب عوض، فراديس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، البحرين، 2007، ص ص. 9-10.

المدرسية يكمن في التدريب على ممارسة فعل الانتخاب والوقوف على غاياتها¹. فدور المدرسة في هذا الاتجاه، يكمن في تمكين المتعلمين من تطوير قدراتهم المرتبطة بالسلوك السياسي، وتثريب أهميته في الحياة الديمقراطية استعداداً لممارسته في الحياة السياسية المقبلة².

ثانياً: شروط الانتخابات في الدولة الديمقراطية

إن النظرة الإيجابية لدور الانتخابات تقتض أن تكون "تنافسية وحرّة ونزيهة"، أي أنها مؤشر على التغير الحاسم في قواعد اللعبة السياسية التي تتأى عن الممارسات السلطوية السابقة، وتتجه نحو تطوير ممارسات ديمقراطية جديدة، غير أن المشكلة تتمثل في كون العديد من التجارب الانتخابية لا تتضمن كثيراً من الشروط اللازمة لإضفاء تلك اللمسة الديمقراطية. وحتى الأنظمة الشمولية تجري انتخابات لكنها لا تجعلها بمنأى عن الطابع السلطوي للدولة، وتحفظ بكثير من العناصر السلطوية. لذلك لا يمكن اعتبار الانتخابات في طابعها الشكلي مؤشراً دالاً على التحول الديمقراطي. فقد صاحب نهاية الحرب الباردة وسقوط النظام الشمولي الاشتراكي، تهافت الكثير من الحكام على ديمقراطية نظمها السياسية، جعلت من الانتخابات أداة لشرعنة تمسكها بالحكم، إلا أنها ظلت؛ بالرغم من ذلك؛ أنظمة "هجينة"³ تمزج بين التحكم والديمقراطية.

لذا يتطلب الأمر موقفاً نقدياً حازماً من الانتخابات، والتمييز الصارم بين الانتخابات الاستعراضية المصممة لإضفاء الشرعية على النظم السلطوية، وبين الانتخابات الحرة التي تؤسس لممارسة ديمقراطية يحس في إطارها الناخبون بتأثيرهم الفعلي على المنتخبين⁴، أو كما يرى روبرت دال في كون الانتخابات الحرة والنزيهة هي "تتويج للعملية الديمقراطية، وليست بدايتها"⁵. فما لم تحظ الحقوق والحريات بحماية كاملة، فلن يكون ممكناً إجراء انتخابات حرة ونزيهة⁶.

إن سيادة القانون يعتبر شرطاً ضرورياً لتحقيق الديمقراطية، بيد أنه غير كافٍ لبلوغها، ولا يمكن اعتبار دولة القانون بالضرورة دولة ديمقراطية، واحترام مبدأ حكم القانون ومبدأ المساواة بين الجميع أمام القانون لا يعني جعل دولة القانون دولة ديمقراطية، من دون تطبيق فعلي لقوانينها بطريقة ديمقراطية، في توافق مع المبادئ الدولية للديمقراطية وحقوق الإنسان. كما أن التمييز بين دولة القانون والدولة الديمقراطية لا يعد أمراً قاراً وثابتاً، بل يتغير تبعاً للمعايير التي يتوجب التقيد بها من قبل الدولة لتصير "دولة قانون". وهذه المعايير تزداد صرامة وتصبح أكثر إلزامية غايتها الحد من الفوارق بين "دولة القانون"

¹ Francis Dupuis-Déri, op. cit., p. 695.

² Ibid., pp. 695-696.

³ Karl Terry Lynn, op. cit., p. 9.

⁴ P.-F. Côté, *Avant-propos, les élections à l'école secondaire*, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 1991, pp. 13, 20, 27.

⁵ Robert A. Dahl, « Democracy and human rights under different and conditions of development ». In Asbjorn Eide and Bernt Hagtvet, *human rights in perspective: a global assessment*, Pub. Blackwell, Oxford, 1992, p. 246.

⁶ Ibid.

و"الدولة الديمقراطية". ففي الحالات حيث لا تحترم مبادئ الديمقراطية ومبادئ حقوق الإنسان، لا تعتبر دولة قانون، حتى وإن تقيدت أو أعلنت "تقيدها بمبدأ سيادة حكم القانون وبمبدأ المساواة أمام القانون"¹.

ينضاف للشرط الأول، مبدأ التعددية السياسية، بوجود أحزاب سياسية حرة ومتعددة (التعددية الحزبية)، وتداولها السلس على السلطة، بناءً على اختيارات الشعب ونتائج الانتخابات، الذي يعد مؤشراً رئيسياً لسلامة الصرح الديمقراطي. لذلك يعتبر وضع آلية للتداول على السلطة التنفيذية "سلمياً وقانونياً"²، ذا أهمية قصوى في بناء النموذج الديمقراطي. ويتضمن هذا المبدأ شرط الاعتراف بحق الجميع في التنافس على الحكم، وتمتيع كل فئات المجتمع بالحقوق والواجبات بشكل متساو دون تمييز. فالانتخابات تصير ديمقراطية حين تقدم خيارات فعالة للسلطات السياسية في إطار مجتمع يتكون من مواطنين أحراراً ومتساوين، بمقدورهم صياغة خياراتهم السياسية، والتعبير عنها بوضوح، في إطار يعير الفرد الوزن نفسه و"قرصاً متساوية وغير منقوصة"³ في اتخاذ القرارات العامة.

إن مبدأ التداول على السلطة داخل المؤسسات التعليمية يتجسد في إعطاء الفرصة لجميع المتعلمين لتقلد المسؤوليات داخل المجالس التعليمية، بما يعني تقادي سيطرة متعلم وحيد أو فئة معينة على المواقع التمثيلية، بحيث يجد غالبية المتعلمين أنفسهم غير معنيين بالمشاركة في تلك المجالس، بل ويعتقدون أن المشاركة فيها تقتصر على عناصر بعينها، تحتكر المناصب وتكرس فكرة التسلط، فتفرغ فكرة المساواة بين المتعلمين من روحها، باعتبارها شرطاً أساسياً لممارسة الديمقراطية، وتمهد لتبني التلاميذ غير المندمجين العنف والتطرف عقيدة للتصرف داخل الجماعة.

كذلك، وفي ظل المنافسة السياسية والاجتماعية ومخاطر إفساد العملية الانتخابية، ولتحقيق نزاهة الانتخابات كشرط من شروط العملية الانتخابية في الفضاء الديمقراطي، يتوجب التدريب على حياد المؤسسات والأجهزة المنظمة لتدبير عملية الانتخابات في جميع مراحل العملية الانتخابية، وأخذ المسافة ذاتها من جميع الوحدات المشاركة. وهذا يتطلب في الوسط المدرسي العمل على وضع الوسائل الكفيلة باحترام نزاهة الانتخابات عن طريق التحديد الدقيق لضوابط اختيار المترشحين دون تمييز، والمجالات التي تخضع لعميات الاقتراع، واستعمال صناديق اقتراع تضمن شفافية العملية الانتخابية، وحياد التأثير الممنهج من قبل الراشدين، وعدم التأثير لتوجيه اختيارات المتعلمين.

¹ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، "الشباب والمشاركة الديمقراطية، تعليم المواطنة وحقوق الإنسان"، سلسلة منشورات اليونسكو، مكتب اليونسكو في الرباط، المغرب، 2015، ص. 43.

² محمد جابر الانصاري، "الديمقراطية ومعوقات التكوين السياسي العربي: المسألة الديمقراطية في الوطن العربي"، سلسلة كتب المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 19، بيروت، 2002، ص. 108.

³ Andreas Schedler, «The menu of manipulation», *Journal of Democracy*, vol. 13, no. 2, Published for the national Endowment for Democracy by the Johns Hopkins University Press, Washington, USA, 2002, pp. 39-40.

الفرع الثاني: تقوية الخطاب الديمقراطي شرط أساسي لممارسة الديمقراطية

تمر الديمقراطية عبر الفهم المتساوي للحياة العامة والمشاركة، وفهمها بدوره يمر عبر تنمية قدرات القراءة والكتابة وفهم الخطاب، وقدرات التحدث للإفهام والفهم، وتحليل الخطاب¹، والإقناع والحجاج² (Argumentation). وهذه الأخيرة تعتبر بحق كفاية لازمة لممارسة الحياة الديمقراطية، تتضمن القدرة على فهم وتحليل العالم بشكل مستقل بعيدا عن أي وصاية خارجية. هذا الفهم لا يتم دون التمكن من أدوات الفهم اللغوية لتشفير مقتضيات الخطاب السياسي اللساني، والرقمي القائم على استعمال وسائل التواصل الاجتماعي، بالنظر لما تعرفه الساحة السياسية من توجيه لفضاءاتها نحو العوالم الافتراضية، قد تسهم، كما يرى فيليب بيرنو، في بروز أنواع حديثة من اللامساواة في بعدها الثقافي والتواصلي³.

وفيليب بروتون (Ph. Breton) في كتابه "اللاكفاءة الديمقراطية: أزمة الكلمة كمصدر للمعاناة السياسية للأفراد"⁴، يعتبر الديمقراطية قبل أن تكون مسألة مؤسسات تخضع لمجموعة من القيم المشتركة، فهي سلوك أو "معرفة الفعل" (Savoir Agir)، أي القدرة على ممارستها في مجال الخطاب والعلاقات مع الآخر. وغياب هذه القدرات العملية يعني أن الوضع يتعلق بنظام ذي مؤسسات ديمقراطية دون أفراد ديمقراطيين، وهو ما يهدد تفعيل الحقيقي للديمقراطية.

وتأخذ كلمة خطاب في اللسانيات المعاصرة، معنى الكلام المتبادل بين الأفراد، المكون من متواليات من الوحدات الدالة أصغرها الجملة. ويعني عند أندري لالاند (A. Lalande) "التعبير عن الفكر وتطوره بواسطة متواليات من الكلمات والقضايا المتسلسلة المترابطة"⁵. وقد وردت الكلمة في معجم اللسانيات بتعريفات ثلاثة⁶، يدل فيه الخطاب على الكلام في مقابل اللسان، أي استعمال الذات للسان بغرض التعبير والتواصل، ثم اعتباره الملفوظ الحامل لرسالة ذات بداية ونهاية، وأخيرا يمثل ملفوظا يتعدى الجملة منظورا إليه من وجهة قواعد تسلسل متتاليات الجمل.

يدل الخطاب الذي يقصده ويستعمله الموضوع على المعنى الذي أخذه إبان الفترة الاغريقية واللاتينية، باعتباره فعلا لغويا يلتزم به العقل أثناء التفكير، معتمدا على البرهان والاستدلال للتأثير في سلوك الغير. وفي هذا الجزء من الموضوع، يتساءل بداية حول أهمية الخطاب والتعبير عن الرأي في الممارسة الديمقراطية (أولا)، ثم القدرات الخطابية التي تستوجبها تلك الممارسة الديمقراطية (ثانيا).

¹ D. Simard, « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, Québec, Volume 28, Issue1, p. 72. cité par : Noëlle Sorin, Suzanne Pouliot et Danielle Dubois Marcoin, « l'enseignement du français et l'approche culturelle: perspectives didactiques », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 33, numéro 2, Université de Montréal, Canada, 2007, p. 277.

² Annie Gentès, « Communication et démocratie », *communication et langages*, n°107, 1er trimestre, France, 1996. pp. 58-59.

³ Ph. Perrenoud, *l'école est-elle encore le creuset de la démocratie?*, op. cit., p. 65.

⁴ Philippe Breton, *L'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*, La découverte, Paris, 2006, p. 11.

⁵ André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Presses Universitaire de France, France, 1996, pp. 277-278.

⁶ سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993، ص. 21.

أولاً: أهمية الخطاب الديمقراطي في الممارسة الديمقراطية

يأخذ النقاش والحوار مكانة مركزية داخل الفضاءات الديمقراطية¹، ويلعب دوراً مركزياً في علاج المشاكل الاجتماعية والتأسيس لأخلاقيات المجتمع المعاصر، والمساهمة الفعالة في تقوية الممارسة الديمقراطية نفسها. وسبق لها برماس ربط الديمقراطية بنظرية المناقشة والحوار التي لا تتفصل في حد ذاتها عن التواصل أو الفعل التواصلي². فالنموذج المرغوب فيه للديمقراطية هو الذي يسعف المواطنين على التعبير عن أفكارهم وانتماءاتهم الثقافية والعرقية، ويمكنهم من إيجاد التفاهات الممكنة. وهذا النموذج المفترض لا يمكنه سوى أن يتأسس ويرتبط بالنقاش العمومي³. وهو ما ذهب إليه كذلك حنا أرندت (Hannah Arendt) حين اعتبرت أن الديمقراطية الأثينية كانت قبل كل شيء فضاء عملياً، حيث لأخذ الكلمة (La prise de parole) فيه مكانته المركزية، قبل أن تكون ديمقراطية تتشكل من مؤسسات وقيم⁴.

فالديمقراطية شكل من أشكال توزيع الكلمة/الخطاب بين الأفراد للتداول حول مواضيع تهم المصالح المشتركة، من أجل اتخاذ قرارات تطل الجميع. والتداول يتطلب قدرة على الخطاب والمواجهة وأخذ الكلمة أمام العموم، والقدرة نفسها في الاستماع للآخر⁵. والحضارة الإغريقية تزخر بالكثير من الأدلة على موضوع الخطابة، والقدرة على إقناع العموم، وتعد ساحات أغورا (AGORA) خير شاهد على التناوب على الكلمة بين الأفراد، باعتبارها الفضاء المخصص للمحاورات بين المواطنين الأثينيين.

من خلال هذا التصور الذي يربط الديمقراطية بالقدرة على المحاوراة أو المناقشة، يصل هابرماس لتحديد مفاهيم معيارية تتجاوز قوتها تلك التي يستند عليها النموذج الليبرالي القائم على سلطة الدولة المنبثقة من الشعب، والممارسة في ظل دولة القانون استناداً إلى الانتخابات أو الاستفتاء بالشكل الذي يراه ماكس فيبر⁶، نموذج يحتفظ فيه الشعب بوجوده المحتمل، ويرهن الإرادة الديمقراطية ضمن التفاهم الأخلاقي-السياسي داخل الجماعة.

ومن تلك الفراغات، ينفذ هابرماس فيقترح الحل في استخدام نظرية المناقشة والحوار، وتحديد الإجراءات وشروط التواصل التي تسهم في التكوين السياسي للرأي والإرادة، وتجعل السلطة في علاقة مباشرة بالفضاء العمومي. ومن ثم، تظهر أهمية التربية على الخطاب ومناولة الكلمة بين مجموع أفراد المجتمع الذي تتشكل منه الدولة، يتحول معها وجود الجماعة من "وجود محتمل" إلى "وجود محقق".

¹ Morin Edgar, « les sept savoirs nécessaires », *Revue du MAUSS*, n° 28, 2006, pp. 65-66.

² أبو النور حسن حمدي، مرجع سابق، ص. 188.

³ يورغن هابرماس، *التقنية والعلم كإيديولوجيا*، ترجمة حسن صقر، منشورات الجمل، الطبعة 1، كولونيا، ألمانيا، 2003، ص. 78. نقلاً عن أبو النور حسن حمدي، المرجع نفسه، ص. 188-189.

⁴ Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne*, éd. Pocket, Paris, 1992, p. 259.

⁵ Philippe Breton, op. cit., pp. 26-27.

⁶ يورغن هابرماس، *التقنية والعلم كإيديولوجيا*، مرجع سابق، ص. 79.

فالفعل التواصل يحدد العلاقات الاجتماعية داخل فضاءات عمومية قائمة على المناقشة، تصاغ على أساس نظري لا ينفصل عن نظرية النقاش القائم على الحجاج والحوار كأساسين للفعل التواصل العقلاني¹. وهما أساس الخطابة باعتبارها "قوة صانعة للأقوال المقنعة"²، يعتمد عليها صاحبها لإقناع المخاطبين لتقوية الظن بوجهات نظره، وهو ما تعتمد عليه صناعة الخطابة³. فقبل أن تكون الديمقراطية مسألة تتعلق بملاءمة المؤسسات السياسية للقيم الديمقراطية، فإنها مسألة معرفة التصرف وكفايات عملية في مجال الخطاب والعلاقة مع الآخر. وبدون تملك تلك الكفايات العملية من قبل الفاعلين في الساحة السياسية، تصير الحصيلة بناء ديمقراطية من دون ديمقراطيين، ومواطنين بدون "كلمة"⁴، تسهل عملية مشاركة الأفراد في الحياة العامة، وتغادي الانزلاق نحو الانعزال وتبني مسالك العنف والتطرف.

فتملك قدرات الحوار والإقناع والحجاج، باعتبارها نهوجا (Démarches) فكرية⁵، بتعبير بيرلمان (Perlman)، يدفع العقل المخاطب لتبني موقف غير ملزم، دون حاجة لاستعمال العنف لإقراره. واعتماده في المجال السياسي يصير محوريا، حيث القرارات المتخذة لا تنتج عن تحليل منطقي رياضياتي (Demonstration) لا يقبل الطعن، وإنما كما يرى ألان مونيوط (A. Mougnotte) نتيجة للنقاش والمواجهة التي تتأسس على استعمال العقل والحجج، أو بشكل دقيق على مجال الحجاج وليس على معرفة علمية مدققة تؤسس لتنميط العقل⁶.

فضعف الكفاية التواصلية يؤدي لصعوبات ديمقراطية، تجسدها النسب الهزيلة للمشاركة السياسية، وتراجع نسب التصويت في الانتخابات، والانخراط الحزبي، بفعل العجز عن المشاركة في الحوار الديمقراطي. وهو ما قد يتحول في حالات عدة لاستعمال العنف، باعتباره الاستراتيجية الفردية، والاستجابة الطبيعية التي تتولد عن التوقع في الهامش، والإمكانية البديلة لخطاب لساني يعتبر مستحيلا لدى الفرد⁷.

وتبعاً لما للخطابة من أهمية في الحياة السياسية، فالمدرسة تمثل، قبل مؤسسات التنشئة السياسية الأخرى، أهم أداة لتمكين متعلميها من أدوات الخطابة اللغوية، وأساليب التواصل التكنولوجي. وسواء داخل الفصول الدراسية أو في إطار البنيات التنظيمية والتربوية للمدارس، تتطلب التربية على الخطاب توزيعاً عادلاً لأخذ الكلمة بين المتعلمين، وتعويدهم على إبداء الرأي واحترام آراء الآخرين، وتطوير القدرة على إعمال النقد وتقديم الحجة القائمة على العقل بدل العاطفة لدحض حجج المشاركين في الفعل التواصلية.

¹ Jürgen Habermas, The theory of communicative action, volume 1, p.102

أورده أبو النور حسن حمدي، مرجع سابق، ص. 188.

² أرسطو، الخطابة، الترجمة التقليدية، (9)، أورده محمد حسين الخضر، "الخطابة عند العرب"، سلسلة منشورات مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2012، ص. 176.

³ محمد حسين الخضر، المرجع نفسه.

⁴ Philippe Breton, op. cit., p. 11.

⁵ Léon Husson, « Réflexions sur la théorie de l'argumentation de Ch. Perlman », archives de philosophie, Vol. 40, n° 3, Publié par Centre Sèvres, Faculté Jésumes Paris, Paris, juillet – septembre, 1997, pp. 435-465.

⁶ Alain Mougnotte, Pour une éducation au politique, L'harmatan, Paris, 1999, pp. 10-11.

⁷ Philippe Breton, op. cit., p. 26.

ثانيا: تطوير القدرات التواصلية الضرورية لممارسة الخطاب الديمقراطي

ليس الرأسمال بمفهومه السوسيولوجي عند بورديو مجرد رأسمال اقتصادي - كما آلت إليه النزعة الاقتصادية عند الماركسيين - يعبر عن مجموع علاقات الإنتاج والتبادل اللامتكافئة للخيرات الاقتصادية بين مالكين سائدين وغير مالكين مسودين، وعلى أساسه تقوم أشكال العلاقات الرمزية والثقافية والسياسية والأيدولوجية والعلمية المناسبة لدرجة تطورها، بل هو في الوقت ذاته رأسمال ثقافي تعبر عن موارد ثقافية لا متكافئة: معارف ومهارات تقنية وعلمية، وكفايات خطابية ... تعبر عن نفسها اجتماعيا في علاقات سلطة وسيطرة ثقافية¹، تنتظم على أساس رأسمال اجتماعي، أي موارد لا متكافئة بين أفراد المجتمع.

وليست هذه الرساميل إلا أشكالا للرأسمال بمفهومه الاجتماعي، الرأسمال بوصفه قوة اجتماعية تمكن مالکها من قدر من التأثير في علاقاته بالآخرين، ومن مكانة اجتماعية محددة في الفضاء الاجتماعي، تتناسب والقدر الذي يمتلكه منها². فالرأسمال بهذا المعنى هو المبدأ المتحكم في تنظيم وبنية الفضاء الاجتماعي، وفي توزيع النفوذ والسلطة داخله بين الأفراد حسب نسب ما يمتلكون من هذا الرأسمال، وعلى أساسها ينتظمون أصنافا وفئات سياسية متميزة.

في ضوء ذلك، يتخذ المجتمع شكلا هرميا يستجيب لخطاطة عمودية في جزئه الأعلى يسيطر الفاعلون المالكون للحجم الأكبر من الرأسمال الإجمالي، الاقتصادي منه والثقافي، فيما ينتظم الفاعلون الأقل امتلاكا على طول قاعدته العريضة³. والخطاب أو فن الخطابة -بتعبير البعض- يمثل مقوما من مقومات الرأسمال الثقافي للفرد المحدد لموقعه ومكانته داخل الجماعة.

لذلك، شكلت المحاور والنقاش الأخلاقي⁴ إحدى أسس الديمقراطية الأثينية المحدودة، ومُنحَتا موقع الحق السياسي. وهنا يمكن التذكير بالتميز الذي أقامه هانسن موجنس (H. Mogens) بين مبدأ المساواة في الحقوق السياسية (الإزونوميا Isonomia) ومبدأ المساواة في التناوب على أخذ الكلمة (الإزيغوريا Iségoria)، جاعلا من المبدأ الثاني أسمى مرتبة من المبدأ الأول. أي أن "الديمقراطيين يولون أهمية قصوى لأخذ الكلمة أكثر مما يهتمون بالحقوق السياسية"⁵ عموما، فهي تبعا لذلك تمثل المدخل الأساسي لممارسة باقي الحقوق السياسية الأخرى. وفي التوجه نفسه، سبق ليورغن هابرماس ربط الديمقراطية التشاورية ب"النقاش العقلاني، العمومي والاستدلالي الضامن لحقوق التواصل المتساوية بين

¹ عبد السلام حيمر، في سوسيولوجيا الخطاب: من سوسيولوجيا التمثلات إلى سوسيولوجيا الفعل، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2008، صص. 367.

² المرجع نفسه، ص. 368.

³ المرجع نفسه، ص ص. 370-371.

⁴ عبد الفتاح إمام، الأخلاق والسياسة، دراسة في فلسفة الحكم، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2002، ص. 83.

⁵ Mogens H. Hansen, *La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène*, éd. les belles lettres, Paris, 2003, p. 111.

المشاركين، والقائم على المصادقية وعلى تقديم الحجة ونبذ العنف¹، ما يتطلب وجود فضاء تشاوري لتعبئة أفضل المساهمات الممكنة حول المواضيع الدائمة.

ومن القدرات التواصلية المرتبطة بالكفاية الديمقراطية، والتي لا يزال ضعفها يعيق موضوع المشاركة في الحوار/ النقاش الديمقراطي، مسألة تدبير الخوف الذي يصل حد الرهاب (La terreur) النفسي عند تناول الكلمة أمام الملاء. وقد سبق لكريستوف أندري (C. André) وباتريك ليگران (P. Légrand) في بحثهما حول "الخوف من الآخر، والخجل والرهاب الاجتماعي (La terreur sociale) الانتهاء إلى كون كثير من الدراسات النفسية تؤكد أن 55% من الأشخاص يهابون أخذ الكلمة أمام العموم، بل عبر ثلث المستجوبين عن رفضهم الحديث أمام الملاء².

إضافة إلى الخوف باعتباره معيقا للحوار الديمقراطي، يواجه الأفراد صعوبة ترتبط بالبناء المنطقي للخطاب، وتكوين الرأي والدفاع عنه، سواء من خلال الاستعمال الضعيف للحجج أو تحليل الرأي الآخر أو الاستماع له وتقدير حججه، والانفتاح الكافي والكفيل بإمكانية تعديل أو تغيير الموقف الشخصي بالاستماع للآراء الأخرى.

هذه الصعوبات تنتهي بإضعاف الحوار الديمقراطي، وتسهم في بروز أنماط سلطوية بديلة أهمها الخطاب البيروقراطي والعاطفي الجذاب. لذا تتطلب التربية على الديمقراطية في محاولتها إنماء الكفاية الخطابية لدى المتعلمين تطوير قدرات لغوية وخطابية خاصة، أجملها فيليب بروتون (Philippe Breton) في أربع³:

- الموضوعية (Objectivation)؛
 - التعاطف المعرفي (Empathie cognitive): القدرة على كشف المخطط المعرفي للمخاطب، وتفكيك الحجج التي يؤسس عليها موقفه؛
 - تكوين الرأي (Formation de l'opinion)؛
 - الارتقاء بقواعد الحوار الديمقراطي: عددها بروتون في ثلاث؛ القدرة على أخذ الكلمة، والقدرة على استعمال الحجج، والقدرة على الاستماع للآخر.
- المطلب الثاني: البعد القيمي والأخلاقي للكفاية الديمقراطية

استكمالا للأبعاد الثلاثة المشكلة للكفاية الديمقراطية المشار إليها سابقا (المعرفة والممارسة والقيم)، يتوقف هذا المطلب عند مجال التربية على القيم الديمقراطية. فلا يكفي الجانبان المعرفي والعملي

¹ Jürgen Habermas, « Sur le droit et la démocratie : note pour un débat », *le Débat* : n°97, Gallimard, Paris cedex, France, 1997, p. 45.

² Andre Christophe et Legran, Patrick, *La peur des autres, trac, timidité, et phobie sociale*, éd. Odiel Jacob, Paris, 2000, p. 24.

³ Philippe Breton, op. cit., pp. 90-92

(الممارساتي) للديمقراطية للإقرار بالشخصية الديمقراطية، دون أن تتسم تلك الممارسة بطابعها الأخلاقي¹. وهذا الجانب شكل أحد المرتكزات التي حددها جون لوك كغايات لفعل التربية، سماه الفضيلة² (Vertu).

وبصيغة اجتماعية، فرغم ما للروابط التي تستند على الأعراف والقواعد القانونية من أهمية في تنظيم علاقات الجماعة، فللروابط الأخلاقية مكانة متميزة في إضفاء الصورة الإنسانية على تلك العلاقات³. فالقيم الإنسانية تبقى الشعاع الذي قد يبدد إحساس الإنسان بضآلته في هذا الكون⁴، ويضع حدا لما يتنازعه من أهداف وغايات تجد صداها في داخله تمزقا وقلقا، نحو بلوغ التكامل والوحدة كي يتهيأ له السلام مع النفس والعالم جميعا.

ينطلق الموضوع في هذه النقطة من مسألة غياب إجماع حول طبيعة القيم، ما ينتهي أحيانا بصراعات قيمية⁵ (Conflits Axiologiques) تهدد فكرة البعد الأخلاقي للحياة البشرية. ويمكن إجمال هذا الانقسام في قيم فردانية وأخرى جماعية⁶، أو قيم تعبر عن خصوصية أفراد أو جماعات في مقابل قيم عالمية، ثم قيم تميز بين الأصالة والحداثة. ففي ظل تعدد القيم وتنوعها، كيف يمكن للمدرسة أن تقدم نموذجا قيميا ديمقراطيا لا يثير صراعات بين الأفراد المشكلين للجماعة؟ والجواب على التساؤل يحيل إلى جواب سبق أن قدمه فرانسوا غاليتشي (F. Galichet) في معرض حديثه عن مجتمع «بدون قيم» (La société anomique)، ليس في معناها المغيب للقيم، إنما في عدم اتخاذ بعضها دون غيرها مرجعا موجها لسلوك الأفراد في الفضاء العمومي، والانطلاق من الاعتراف بوجود تعدد قيمي وانتشار مشروعات متعددة (Proliférations des légitimités) تتخذ شكل "قواعد متنافسة غير متصارعة، لا تنتهي بالضرورة بإقصاء وإقبار بعضها البعض"⁷.

وتأسيسا على ما سبق من نقاش حول القيم السياسية عموما والديمقراطية خصوصا، وبالنظر لتعدد القيم المشار إليها وما يمكن أن يثيره ذلك التعدد من إشكاليات جديدة تتهدد المسار المنهجي للبحث وأهدافه، ينظر الموضوع لمسألة القيم من زاوية ريموند بولان (R. Polin) في كتابه "القيم الأساسية للديمقراطية"⁸ (Les valeurs fondamentales de la démocratie) التي ينتظر من المدرسة

¹ Christian Morin, « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », *Pédagogie collégiale*, Vol., 17, n° 3, Québec, 2004, p. 36.

² John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction par G. COMPAYRE, Librairie Philosophique J. VRIN, Sorbonne, France, 2007, p. 15.

³ J. Roussin, « Deux conditions de la légitimité démocratique », *Philosophiques*, société de philosophie de Québec, Québec, Vol. 46, N° 1, 2019, p. 47.

⁴ صلاح قنصوه، *نظرية القيم في الفكر المعاصر*، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010، ص. 11.

⁵ صمويل هنتغتون، *صدام الحضارات: إعادة صنع النظام العالمي*، ترجمة: طلعت الشايب، الطبعة الثانية، نشر سطور للتوزيع والنشر، القاهرة، 1999، ص ص. 133-169.

⁶ S. H Schwartz and M. Ros, « Values in the West: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension », *World Psychology Journal*, Vol. 1, Ontario, Canada, 1996, pp. 91-122.

⁷ François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, éd. Economica, Paris, 1999, p. 132.

⁸ Raymond Polin, « Les valeurs fondamentales de la démocratie », dans R., Polin, *La République entre démocratie sociale et démocratie aristocratique*, sous la direction de Polin Raymond, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, pp. 52-77.

الديمقراطية تطويرها لدى التلاميذ، وتتمحور حول قيمتين رئيسيتين؛ قيمة المساواة (الفرع الأول)، وضمان الحريات الأساسية، أو بعبارة أشمل تحرير الأفراد (الفرع الثاني).

الفرع الأول: ترسيخ المساواة في المجتمع الديمقراطي

على الرغم من أن التحولات الديمقراطية قامت بشكل أساسي على روح الحرية، إلا أن موضوع المساواة طغى على مختلف الأزمنة الديمقراطية. في خضمها جميع الأفراد متساوون في الحقوق والواجبات، وعلاقاتهم تتسم بالمعاملة بالمثل، بشكل تختفي معه اختلافاتهم وتمايزاتهم.

صحيح أن الديمقراطية لا تجعل الأفراد متساوين حقا، إلا أنها تصبح شرط العلاقات الاجتماعية في الدولة الديمقراطية¹. هي الفضاء حيث تلغى جميع الامتيازات الخاصة بفئات على حساب أخرى سعيا إلى تحقيق مصالحهم ومنافعهم الذاتية، واستقلالية الأفراد لا يمكن ممارستها إلا في إطار من المساواة.

فالمساواة الديمقراطية، بالقدر الذي تضع الأفراد جنبا إلى جنب، فإنها بالقدر ذاته تضمن احتفاظهم بعزلتهم واستقلاليتهم²، وتمنحهم إحساسا جديدا بقيمة خاصة بهم، ما يمكنهم من تحديد اختياراتهم بشكل إرادي ومستقل³. والمساواة بهذا المعنى تحيل على قدرات وسلطات متساوية، والفرد مصدرا شرعيا وحيدا للسلطة، والحكومة ليست سوى تمثيل لمجموع رغبات الأفراد أو المواطنين المتساوين. يطرح الموضوع في هذا الفرع نقطتين أساسيتين، أولى تتعلق بأهمية قيمة العدل والمساواة في الحياة الديمقراطية، وثانية بالمخاطر والانزلاقات التي يمكن أن تطالها في المجتمع الديمقراطي.

أولا: أهمية العدل والمساواة في ترسيخ النظام الديمقراطي

من الناحية الفقهية، لا يحيل العدل لمفهوم مشترك تتوحد حوله التصورات الفكرية. فأفلاطون ميز بين العدل الدال على "الثبات في تحقيق وظيفة كل فرد"، والظلم الدال على "التعدي على وظائف الآخرين"⁴، وكانط (E. Kant) اعتمد فكرة "المجتمع العادل"، حيث "احترام الإنسان" يمثل المبدأ الأساسي للمجتمع⁵. أما بنتهام (D. Bentham) من جانبه فانطلق من فكرة المنفعة التي تعقب النشاط الإنساني، ويجعل من السعادة التي يحققها لدى الطرف المعني به، المبدأ الذي يجيز أو يرفض عدالة الأفعال الإنسانية⁶. هذه النظرة النفعية في تصور بنتهام انتقدها جون راولس (J. Rawls) في نظريته الخاصة بالعدالة، مرتكزا من جانبه بشكل رئيسي على مفهوم الإنصاف القائم على مبدأي الحرية المتساوية، والاختلاف بين الأفراد⁷.

¹ Pierre Manent, *Tocqueville et la nature de la démocratie*, Presses universitaires de France, Paris, 1982, p. 55.

² Ibid., p. 42.

³ Alexis Tocqueville, [1840], *De la démocratie en Amérique*, 2 vols., Éditions Gallimard, Paris, 1961, p. 395.

⁴ Platon, *La république*, Tome 1, trad. E. Chambry, Livre IV, 1948, p. 253. Dans Noël Johanna, *Qu'est-ce que la justice ?* de H. Kelsen, trad. par Pauline Le More et Jimmy Ploudre, *Civitas Europa*, vol. 30, no. 1, 2013, p. 250.

⁵ E. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, 1^{ère} Partie, VRIN, France, 1988, p. 104.

⁶ V. J. Bentham, *introduction aux principes de législation et de morale*, VRIN, France, 2012, p. 26.

⁷ V. J. Rawls, *Théorie de la justice*, trad. par Audart, C., 2009. Dans Johanna, Noël, op. cit., p. 250.

ومهما اختلف منظور الباحثين حول مفهوم العدل، فإنه يشكل قيمة أساسية ومحورية لأخلاقية البيداغوجيا في الحقل التربوي، وتجسيدا حقيقيا لديمقراطية التعليمات. إنه العنصر الذي يقوى على تحسين الشرط الإنساني في التربية، كما يرى هارفي سولي¹ (H. Cellier). وهو يتخذ في مجال التربية والتعليم أشكالاً ومضامين متعددة، ليحيل إلى التربية "العقلانية والرشيدة"، كما الحال عند بول روبن (P. Robin)، بتطبيقاتها التي شكلت محور مدرسته "فانس" (Vence)، وإلى تعليم الفئات الاجتماعية الأكثر فقرا مهارات القراءة والكتابة بغية الانعتاق من العوز (Indigence) والجهل الذي يحاول ملاك الأراضي جاهدين عدم إخراجهم منه كما عند فريير (Freire).

في مجال علم التدريس (La Didactique) ينطلق التفكير في مكانة العدل من الوضعية اللامتكافئة (Situation Asymétrique) بين المتعلم والمدرس، وما تتطلبه من ضرورة التوزيع العادل للثروة الثقافية بين مختلف أفراد المجتمع، بتمكين جميع مرتقيها/متعلميها من قدر متساو من المعارف، يسهل معها تصحيح الاختلالات المجتمعية التي أفرزتها باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى. وهذا يعني أن الطابع الأخلاقي للفعل التعليمي في علاقته بموضوع العدل، يحوم حول فكرة أساسية وهي إعادة توزيع الرأسمال الثقافي للأفراد.

من جهتها تستهدف فكرة المساواة في الوسط التعليمي إبعاد موضوع التراتبية بين الطبقات الاجتماعية. وفي هذا الصدد سبق لباكونين (Bakounine) الدفاع عن جعل المعرفة، ليس فقط في متناول الأشخاص ذوي السلطة والنفوذ، بل متاحة أمام كل أفراد المجتمع دون تمييز². والمدرسة بأدوارها في مجالي التربية والتكوين، باستطاعتها إعداد الأفراد على قدم المساواة للحياة الثقافية والعملية المنتظرة.

موضوع المساواة يطال أيضا أحد أشد ضروب التعارض بروزا في تاريخ التربية، بين غاياتها من حيث هي إعداد للعمل أو إعداد "للراحة"³. فلو كانت وظيفة اكتساب العيش بالعمل والتمتع بفرص الراحة، موزعتين توزيعا عادلا بين مختلف أفراد المجتمع، لما بدا هناك تعارض في كل ما يتصل بذلك من وسائل وأهداف للتربية، ولأصبح الانشغال متمحورا حول طرق التربية الأنجع تحقيقا للوظيفتين معا. وأهمية الفصل بين الوظيفتين في مجال التربية والتعليم، أو بين التربية الحرة والتربية المهنية والصناعية، يكمن في انتهائه إلى تقسيم المجتمع إلى طبقتين: طبقة مضطرة للعمل من أجل العيش، وأخرى غير مضطرة لذلك⁴. ولم يكن ذلك التمييز سوى انعكاسا لبنية المجتمع، المشكل من طبقات حرة وأخرى مستعبدة. فلا تجهد الفئات العاملة لاكتساب رزقها فحسب، بل لتوفر للطبقة العليا من الوسائل ما يمكنها من العيش دون أن تزاول أعمالا تستنفذ جل وقتها.

¹ Hervé Cellier, op. cit., p. 35.

² M. Bakounine, cité par Nathalie Bremand, *Cempuis : une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry [1880-1894]*, édition du monde libertaire, Paris, 1992, p. 30.

³ John Dewey, op. cit., p. 299.

⁴ Ibid., p. 300.

فالتربية على المساواة باعتبارها مرتكزا للدولة الديمقراطية¹، تسمح بتجاوز إشكاليات التراتبية المعرفية، واحتكار فئات بعينها للثروة الثقافية المُعيّنة على السيطرة، وإعادة توزيعها بما يسمح للجميع على قدر المساواة بالولوج لمختلف المعطيات والمعارف التي تشكل الرأسمال الثقافي لمواطني الدولة الديمقراطية. وتسمح كذلك، بتجاوز التقسيم الثنائي بين العلوم التطبيقية والنظرية، والاعتراف بأهمية الأعمال اليدوية مهما كانت بساطتها، وبدورها في المساهمة في تحسين مستويات العيش لأفراد المجتمع. فدور التربية في المجتمع الديمقراطي هو القضاء على الثنائية النظرية والعملية، وسن منهاج دراسي من شأنه أن يجعل الفكر مرشدا للحياة العملية الحرة.

ثانيا: تجاوز انزلاقات العدل والمساواة في المجتمع الديمقراطي

يمكن للمساواة أن تكون الدعامة الرئيسية في تعريف الديمقراطية، إلا أنها تظل في صورتها المجردة غير قادرة على المساهمة بنجاعة في البناء الديمقراطي في غياب حرية الأفراد. فمساواة الأفراد في غياب حرية التعبير يعتبر مساواة حقيقية، إلا أنها ليست مساواة ديمقراطية، لذا وجب إدراك المخاطر التي تتهدد مبدأ الحرية في الفضاء الديمقراطي من جراء الإزاحات السلبية لمبدأ المساواة².

ومن هذا التوجه، تشكل المساواة السياسية الإطار الأنسب للمشاركة المتساوية في صناعة الإرادة العامة، أي أنه لا يمكن فرض هيمنة وحيدة أو احتكار أقلية لإرادات الجميع. فالمساواة تبسيط يقتضي توحيد الأفكار والبشر والنظم، وهذا يستوجب رفض كل ميزة تتجه نحو طمس الفوارق وجعل الأفراد متشابهين حد التناظر. وبقدر ما يصير الجميع أكثر تشابها وتماثلا بقدر ما يصبحون أكثر وهنا وضعفا إلى حد التلاشي تقريبا في الكتلة الاجتماعية³، فيبدو المجتمع أكثر قوة من الأفراد وأكثر جرأة وقوة في مواجهة طغيان البعض على البعض.

وهنا وجب التركيز على كون المساواة، في إطار التصور الديمقراطي، ترتبط بفئة الحقوق السياسية أكثر مما ترتبط بفئات أخرى من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية⁴. إذ يمكن أن يتحقق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأفراد دون أن تتحقق الديمقراطية، حيث تستطيع النظم الديكتاتورية الشمولية والتسلطية تحقيق مستويات متقدمة من التطور على تلك المستويات، من دون أن تضمن للأفراد حق المساهمة في إنتاج التوجهات الكبرى لمجتمعاتها، وفي إنتاج القرار السياسي العام، وتدبير الفضاء المشترك.

¹ L. Olivier et Y. Poirier, « Égalité et humanité : le système moral de la démocratie », *Politique et Sociétés*, Vol. 16, N° 3, Société québécoise de science politique, Canada, 1997, p. 33.

² François Monconduit, *Le pouvoir, la liberté et égalité dans la pensée d'Alexis Tocqueville*, Mélanges Georges Burdeau, L.G.D.J., Paris, 1977, p. 318.

³ François Monconduit, op. cit., p. 327.

⁴ Hans Kelsen, *Aperçu d'une théorie générale de l'Etat*, traduction : Charles Eisenmann, éd R.D.P, Paris, 1926, pp. 104-105.

ومن الانزياحات التي يمكنها الإضرار بمبدأ المساواة، ما ذهبت إليه النظرية الليبرالية التقليدية في جانبها المتعلق بالديمقراطية التي تستند على المساواة القانونية، دون أن تدل على المشابهة والتماثل الواقعي بين الأفراد، أي المساواة في "الوضعيات تجاه القانون"¹. فلكل فرد حق متساو مع الجميع في الترشح للمناصب والتصويت والاستفادة من الخدمات العمومية والفرص المتاحة للجميع دون تمييز. والحال أن الطبيعة البشرية أفرزت أفراداً غير متساوين من حيث الأصل والجوهر والعرق والقدرات العقلية والجسدية، يفرض على الديمقراطية أن تكون مطالبة أكثر بتدارك ذلك من أجل التأسيس لمساواة حقيقية بين الأفراد. فالفرد الديمقراطي هو الذي يقبل في إطار الحضور الطبيعي للفوارق بمشاركة كل البشر على قدم المساواة في المشترك والطبيعة الإنسانية.

الفرع الثاني: أهمية المدرسة في تحرير الأفراد

الإنسان أساس النظام الديمقراطي وغايته، في إطاره تبرز كينونته الإنسانية التي ترفض الإخضاع عن طريق العنف أو القسر أو الخديعة. وقد سبق لسبينوزا في كتابه "اتفاق السلطات اللاهوتية والسياسية" (Traité des autorités théologiques et politiques) تفسير المصلحة الحيوية لبعض الأنظمة السياسية والدينية، القائمة على "خداع الأفراد من خلال تمويه أسس الدين، لوضعهم أمام خوف مستدام، وجعلهم يكافحون من أجل عبادتهم كما لو كانوا خلاصهم"².

يجعل النظام الديمقراطي من الدولة على النقيض من ذلك، مستودعاً أميناً للحقوق والحريات الفردية، وحارساً أميناً يضمن احترامها من قبل الجميع أفراداً كانوا أم مؤسسات. ومسألة الحرية في شموليتها أكثر أهمية من حق الفرد في التفكير والمشاركة في القرار، فهي شرط أساسي لإمكانية ممارسة موضوعية وغير مشوهة للفعل الديمقراطي.

وارتباطاً بموضوع القيم كمرتكز ثالث للكفاية الديمقراطية، وبعد تقديم قيمتي العدل والمساواة في الفرع السابق، تمثل الحرية أساساً قيمياً يعطي للديمقراطية معناها الحقيقي. والفضاء الديمقراطي يشكل الوعاء الأنسب لتحرير الأفراد وتشكيل المواطنين الأحرار (أولاً)، وإيجاد توافق موضوعي بين الحريات الخاصة بالأفراد والحريات التي يتطلبها الفضاء العام (ثانياً).

أولاً: تحرير الأفراد شرط لبروز المجتمع الديمقراطي

يعد احترام الحرية الفردية علامة دامغة لنظام الحكم الديمقراطي، ففي الديمقراطية وحدها يحصل الفرد على أوسع طيف من الحريات من بينها حرية الضمير والفكر والرأي³. راح دعاة الديمقراطية منذ

¹ André Hauriou et autres, *Droit constitutionnel et institutions politiques*, éditions Montchrestien, Paris, 1975, p. 357.

² B. Spinoza, Préface de *traité des autorités théologique et politique*, traduction : Madeleine Francès, édition Folio Essais, Pléiade, Paris, 1994.

³ جيد بالون، الهيمنة والمساواة في السيادة: نظرية تقارب المصالح في العلاقات الدولية، ترجمة أحمد سعود حسن، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2015، ص. 90.

القرن السابع عشر يحاولون جادين التأكيد على علاقتها بالحرية. وفي نطاق هذا المنظور تعتبر الديمقراطية عاملا وسيليا للحرية. ولأن حقوقا وحریات وفرصا هي ضرورية للعملية الديمقراطية فإن لهذه الحقوق والحریات والفرص ضرورة للبقاء طالما أن العملية الديمقراطية وجودا. وتشمل حقوق التعبير الحر والتنظيم السياسي، والمعارضة، وانتخابات حرة، ومنصفة. وكنتيجة لذلك فإن أدنى مدى للحرية السياسية في ظل نظام ديمقراطي يشمل بشكل متأصل تشكيلة واسعة من الحقوق ذات الأهمية البالغة¹. بيد أن هذه الحقوق السياسية الأساسية من غير المحتمل أن يكون لها وجود فعلي في حالة من العزلة. فالثقافة السياسية المطلوبة التي من شأنها دعم نظام ديمقراطي -ما أسماه توكفيل أخلاق الشعب، أي السمات الفكرية والأخلاقية للإنسان الاجتماعي ضمن مجموعة بشرية- تميل إلى توكيد قيمة الحقوق والحریات والفرص الشخصية.

وكنتيجة للحقوق المطلوبة على نحو متأصل لأغراض العملية الديمقراطية، إضافة إلى الثقافة السياسية، تصير الديمقراطية مجالا أرحب للحرية الشخصية مما لا يمكن لأي نظام حكم آخر أن يعد بتوفيره. والوصول إلى مجتمع أفراده يتمتعون بالحد الأدنى من الحرية التي تحدث عنها روبرت دال يتطلب مسارا متواصلا من التنشئة السياسية. وهنا يطرح موضوع التربية كأهم أداة لتحقيق ذلك.

إن مراجعة تاريخ التربية يظهر أن الأنظمة التعليمية التقليدية اتسمت باعتماد أساليب استهدفت احتواء التلاميذ وإخضاعهم، ما أفرز في كثير من الحالات تشكيل "مواطنين" خاضعين في ممارساتهم السياسية، وخاضعين بعضهم لبعض. بالمقابل، استهدفت المدارس الديمقراطية تحرير المتعلمين من قبضة الفئات الراشدة²، فمكنتهم امكانيات المساهمة بحرية وأمان في تحديد مواقعهم وأدوارهم ضمن صيرورة التربية والتحرر. تلك الصيرورة التحررية للمتعلم وجهده المتواصل نحو الاستقلالية، جعل التربية الحديثة تضطر لإبداع طرق تعليمية وأساليب تدريسية تأخذ بعين الاعتبار حقيقة وواقع شخصية المتعلمين وحاجيات تطويرها، ما أسهم، كما لاحظ ريموند أفيط (Romuald Avet) في إكساب المعنى الحقيقي للاستقلالية والحرية في إطار العلاقة مع الآخرين³.

ورغم الاختلافات الأيديولوجية بين كثير من الباحثين ممن مزجوا بين التربية والسياسة، من جون ديوي (J. Dewey) مع الديمقراطية الليبرالية، وفريير (Freire) مع المجتمع البيروقراطي، إلى فريني (Freinet) وبول روبن (P. Robin) فإن الموضوع المشترك بينهم جميعا في علاقة بالغايات التربوية للمدرسة يكمن في "تحرير الفرد والاعتراف به"⁴ باعتباره كائنا إنسانيا. والتحرر والانعقاد (Émancipation) داخل المدرسة ينطلق من ضرورة الاعتراف بالاختلافات مهما كانت طبيعتها بين

¹ روبرت دال، مرجع سابق، ص. 153.

² Roland Lew, « L'émancipation sociale : ce qu'on en dit ; ce qu'on en fait », *L'Homme et la société*, N° 136-137, Dossier : Figures de l' « auto-émancipation » sociale, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 11.

³ Romuald Avet, et autres, op. cit., pp. 11-12.

⁴ Hervé Cellier, op. cit., p. 30.

المتعلمين قصد إعدادهم ليصبحوا قادرين مستقبلا على بناء مجتمع أكثر عدالة، وأكثر مساواة بدون طبقات متفاوتة¹.

فالمدرسة الديمقراطية هي التي تعمل على تمكين الفرد من حرية أكبر، تعينه على إنماء تفكير مبدع ومتشعب لا يتحدد بالقواعد ولا يمكن التنبؤ به، تفكير يغير مبادئ موجودة، ليؤدي لإنتاج جديد مبتكر يفتح آفاقا غير منتظرة. وهذا يتطلب مرونة في استعمال العقل، وتطوير قدرات التحليل والتركيب، تسهل فهم مختلف أوجه النشاط الإنساني². فعندما تسهم التربية في تمتيع أفراد المجتمع بالحرية، فإنها تكون بذلك قد أسهمت في بناء مجتمع مفتوح يسعى عن قصد في اتجاه تطوره وتقدمه، نُظِمَ تنظيمًا يُدخل في اعتباره "حقيقة التغيير في الأمور الإنسانية"³، مجتمع يقبل التغيير، ويتخذ سبيلا للقضاء على الخضوع والتسلط والاستبداد، ويجعل من "الذكاء الإنساني والمجهود التعاوني"⁴ لجميع أفراد المجتمع أساسا لتطور الإنسانية وتقدمها.

وبالنظر لأهميتها في المجتمعات الحديثة، فلا غرو إن حاولت المرجعيات الدولية لحقوق الإنسان، ومنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان⁵ عام 1948 والعهدان الدوليان الصادران عن الأمم المتحدة سنة 1966⁶، التأكيد على قيم الحرية والمساواة وعدم التمييز بين الأفراد والمجتمعات⁷. حيث يشير الإعلان العالمي إلى كون جميع البشر ولدوا أحرارا متساوين في الكرامة والحقوق، وهبوا العقل والضمير⁸، ولكل شخص الحق في الاعتراف به في كل مكان باعتباره شخصا أمام القانون، والتأكيد على المساواة بين الجميع أمام القانون، والحق في حرية الحركة والاقامة في حدود كل دولة، وفي مغادرة أي دولة بما فيها دولته والعودة إليها⁹.

من الواجب الإقرار إذن أن قيمة الحرية ليست منفصلة عن قيمتي العدل والمساواة، ولا يمكن الاختيار بينها، بل تشكل جميعها هيكلا متكاملا يمنح الفضاء الديمقراطي كينونته ووجوده الفعلي. فدور المدرسة في هذا المجال هو ترسيخ الوعي بأهميتها، والعمل على ترسيخها في سلوك المتعلمين دون تمييز أو مفاضلة بينها. فحرية التعبير عن الرأي -مثلا- تمثل منتوجا للمساواة والقبول بتقرد الآخر، تحتفظ

¹ Ibid., p. 31.

² إدوارد ديبونو، تحسين التفكير بطريقة القبعات الست، ترجمة عبد اللطيف الخياط، دار الأعلام، الأردن، 2011، ص. 78.

³ محمد لبيب النجيجي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1992، ص. 240.

⁴ محمد لبيب النجيجي، مرجع سابق، ص. 240.

⁵ الاعلان العالمي لحقوق الإنسان، الجمعية العامة للأمم المتحدة، القرار A/217، 10 دجنبر 1948.

⁶ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 2200 (د-21) المؤرخ في 16 دجنبر 1966. تاريخ بدء النفاذ 3 يناير 1976 وفقا للمادة 27.

⁷ لطيفة ابراهيم خضر، مرجع سابق، ص 171.

⁸ الاعلان العالمي لحقوق الإنسان، مرجع سابق، المادة 1.

⁹ المرجع نفسه، المواد 6، 7، 13.

خلالها الآراء بطابعها الشخصي والفردى، من دون "تمييز بين فئة الحاكمين وفئة المحكومين"¹، أي دون وجود زعيم يحتكر اتخاذ القرار فى الفضاء العمومى.

ثانيا: دور المدرسة فى التوفيق بين حرية الفرد وحرية المجتمع

تتضمن الحرية وجهين أساسيين"، وجه سلبي يعبر عن استقلال الفرد فى مواجهة كل أنواع الخضوع الخارجى، وعن حق اختيار الإنسان لقدره ومصيره دون قسر أو إكراه وفقا لما يتفق ووعيه وما يمليه ضميره الذى يملك الثواب والعقاب²، حيث تعبر الحرية فى هذا التصور عن وضعية لا تتحدد من خلال علاقات الفرد تجاه الآخر، ووجه ثانى بجمولة إيجابية يطرح الحرية فى علاقتها بالآخر، فى خضمها يتقوى "الرابط الوثيق بين الحرية الفردية والحرية الجماعية. وكيفما كان طابع الحرية بمعناها السلبي والإيجابي، فإنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالحرية السياسية، أي حرية المواطن فى المشاركة فى الحياة السياسية وممارسة السلطة³. وهذه المساهمة تجسيد للكرامة الإنسانية من حيث إنها تخول المواطن الإمكانية لأداء دور حيوي فى الحياة العامة وللتنافس الشخصى لإنجاز النفع العام⁴.

فالإنسان مخلوق اجتماعى بطبعه، وذاتيته الفردية لا تكتمل دون "اقتنائها وتآلفها مع التحديد الحر للجماعة الاجتماعية التى هو جزء منها"⁵، أو بتعبير عبد الله العروى الحرية خارج الدولة "طوبى خادعة"⁶. وحصول توافق تام بين الحرية الفردية والحرية السياسية، يتطلب وجود مجتمع متحد يتحقق فيه إجماع الآراء. ما يجعل المجتمع الديمقراطى مجتمعا مركبا ومتعددا لا يستلزم الإجماع الكامل ولا يبحث عنه اعتمادا على التراضى والاتفاق، بل مجتمع يعترف بوجود الاختلافات ويحاول بالرغم من ذلك التوجه نحو الإجماع.

ويحدث فى مجتمع واقعى غير بعيد عن المثل الديمقراطية التى يتعقبها علماء السياسة، استحالة التوافق بين الإرادة الحرة المطلقة للأفراد، ورغبة الدولة فى إقامة أسسها بعيدا عن تلك الإرادات أحيانا. وإن كان غير متاح احتفاظ الإنسان بحرياته دون المساس بها فى دولة ديمقراطية، لكونها عرضة للخضوع لإرادة خارجية ظاهرة أو خفية، إلا أن خضوعه لا يمكن أن يكون من دون وجود فائدة يستمدّها من نظام صالح موضوعيا، ولا يمكن لهذا الخضوع أن يكون غير إنسانى يخضع لرغبات ذاتية للسلطة الحاكمة كما فى تصور هوبز لنشأة الدولة، بل خضوعا عقلانيا مبررا يقتنع الأفراد أنفسهم بضرورته من أجل المصلحة العامة. فالدولة لن تكون سوى جهازا بشخصية مجهولة⁷ تنبثق عن الجميع وتمارس سلطتها

¹ Hannah Arendt, « La tradition et l'âge moderne ». Dans : *la crise de la culture, Huit exercices de pensée politique*, traduction : sous-direction de Patrick Lévy, Gallimard, Paris, 1972, p. 30.

² Raymonde Aron, *Essai sur les libertés*, éd. Calmann- Lévy, Paris, 1965, p. 26.

³ Ibid.

⁴ R.P. Hechel, « L'autorité dans la démocratie », *semaine sociale de France : la société démocratique*, Caen, Paris, 1963, p. 130.

⁵ Jean Lacroix, « L'homme démocratique », *semaine sociale de France: la société démocratique*, Ibid., p. 70.

⁶ عبد الله العروى، مفهوم الدولة، المركز الثقافى العربى، الدار البيضاء، 2011، ص ص 30 - 167.

⁷ Hans Kelsen, op. cit., p. 10.

بعيدا عن الهيمنة الفردية. وهذا ما يعبر عنه منظور جون جاك روسو (J. J. Rousseau) حيث يتنازل الفرد طواعية عن ملكيته للحرية¹ من أجل الحصول على صفة المواطن الحر.

إن التوق إلى الحرية أمر أولي لا يحتاج إلى تأكيد، والأسباب التي تدفع إلى احترامها تنصب في إطار إيمان المرء بأنها خاصية من غيرها يخفق بنو البشر في أن يكونوا بشرا على نحو متكامل، وبأنه في حالة غيابها كليا لا يحتمل أن يكونوا بشرا في الأساس. لكن الحرية تتحول إلى مشكلة في الميدان السياسي. فالاجتماع السياسي يعني طبيعيا أن الحرية المطلقة لكل فرد مستحيلة. وقد حل كانط هذه المسألة بدعوته إلى تقييد الحرية الفردية من قبل الدولة إلى الدرجة التي يتطلبها الاجتماع الإنساني، وأن هذا التقييد الضروري يجب أن يطال كل المواطنين بصورة متساوية². هذا التحديد الكانطي يظهر أن مشكلة الحرية السياسية قابلة للحل من الناحية المفاهيمية، لكنها صعبة التحقق من الناحية الإجرائية. في كثير من الحالات الفردية يصعب تحديد ما إذا كان التقييد أمرا ضروريا، بل ومفروضا بطريقة متساوية على كل الأفراد. ومن ذلك، تبرز أهمية المدرسة في إطار التربية على الديمقراطية، ودورها في إيجاد التوافق المطلوب بين الفرد والجماعة، توافق ينطلق من جهة بين التلميذ وجماعة الفصل، وبين التلميذ والسلطة الإدارية والتنظيمية للمدرسة من جهة أخرى، في إطار علاقة يمكنها تطوير قدرة التلاميذ على الحكم الشخصي، وإصدار الأحكام الموضوعية والتصرف بعيدا عن معاناة الاكراه والخضوع.

يمكن للمدرسة تبعا لذلك إنشاء علاقة تواصل وطيدة بين الناشئة والمجتمع، فهي كما اعتبرها ديوي "مجموع الفعاليات ذات التأثير في تهيئة الطفل للمساهمة في الموارد الموروثة للجنس واستخدام قواه الخاصة من أجل غايات اجتماعية"³. كما يمكنها لعب أدوار محورية في التربية على العيش المشترك⁴، وأساسا تعليم قيم التسامح والعدالة ومعرفة الحقوق الخاصة بالمجتمعات، غايتها القطع مع مظاهر الخوف التي تعقب مختلف أشكال الجهل. وفي الوقت ذاته، تنمية القدرة على احترام النفس وتقدير الذات (L'estime du soi) في أبعادها الفردية والاجتماعية، من خلال الصورة الإيجابية التي يشكلها الفرد عن نفسه، وعن ثقافته وعن جماعته. والتحفيز على الاستماع للآخر والحوار والحل السلمي للنزاعات، والميل نحو التعاون بدل الصراع، باعتبارها شروطا مسبقة لقبول الآخر واحترامه، تمهيدا لبناء علاقات تضامن وتكامل بين الأمم، في إطار قواعد العيش المشترك. وهنا يبرز دور المدرسة في تكوين وتنشيط مواقف النشء، وفهم وتحليل الممارسات المناهضة للحياة المشتركة، وفي تدبيرها ومعالجتها، وصياغة حلول بديلة تذيب الخلافات، وتمد الجسور بين الثقافات المشكلة للجماعة.

¹ Ibid., p. 11.

² عقيل يوسف عيدان، كارل بوبر: في الحرية والديمقراطية، مركز الحوار للثقافة، الطبعة الأولى، الكويت، 2009، ص. 44.

³ جون ديوي، "عقيدتي التربوية"، في جون ديوي لأحمد فؤاد الأهواني، الطبعة الثانية، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1968، ص. 168. أوردته جميلة عفيفي، مرجع سابق، ص. 37.

⁴ D. Martouzet, « Voisinage et injonction au vivre-ensemble: analyse relationnelle », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, Volume 11, numéro 2, Canada, Mai 2016, pp. 277-278.

خلاصة الفصل الأول

انتهى الفصل الأول إلى تحديد الكفاية الديمقراطية، في انسجام تام مع المقاربة بالكفايات المعتمدة في الكثير من التجارب التعليمية الدولية من ضمنها النظام التعليمي المغربي، واعتمادا على التحديدات الإجرائية للكفاية بمكوناتها الثلاثة عند فيليب بيرنو، وللديمقراطية كما صاغها ألان توران. ما سهل إيجاد تعريف إجرائي للكفاية الديمقراطية في مجال التربية يقوم على أبعاد ثلاثة:

- البعد المعرفي (Savoirs Démocratiques): ويعنى بتعليم المعارف الديمقراطية الكفيلة بفهم النظام السياسي عموما والديمقراطي على وجه التحديد. وارتأى الموضوع تقسيمها، اعتمادا على منظور جون ديوي، إلى معرفة طبيعية واجتماعية تجعل الحدود القريبة والبعيدة امتدادات طبيعية للوجود الإنساني على الأرض، وتجاوز نمطية التاريخ التي تقضي إلى العنف، لجعله عودة محمودة تجسد إنسانية الإنسان ومجهوداته وتضحياته عبر الزمان. ثم معرفة سياسية هدفها تبيان مؤسسات الدولة الديمقراطية، والقوانين التي تستمد منها ديناميتها، في احترام للحريات والحقوق الفردية. غير أن تحديد المعرفة الديمقراطية بتفاصيلها يظل قاصرا دون النظر لأهمية طابعها العلمي الكفيل بالوقوف على صدقيتها، لتقادي تلاعب الأنظمة التعليمية الشمولية بالمعرفة تحقيقا لغاياتها غير الديمقراطية.

- البعد العملي (Savoir-faire Démocratique): المعرفة الديمقراطية تسهل فهم النظام السياسي وتفكيك مقوماته، لكنها لن تكون شرطا لقيام الشخصية الديمقراطية. لذلك تطلب الموضوع تقوية البعد الأول ببعد ثان غايته تحديد الأسس العملية للمشاركة الفعلية للأفراد في الحياة السياسية، حيث توقف بالتحديد عند أهمية اشتغال التربية الديمقراطية على ممارستين أساسيتين؛ أولهما ضرورة تطوير قدرات التلاميذ في مجال الانتخاب والتصويت كمحطات اعتيادية في الممارسة الديمقراطية القائمة على التناوب وعلى التمثيلية الشعبية، وثانية موضوعها التواصل السياسي. فالفضاء العمومي كمال للحوار والنقاش الذي يفضي إلى إقناع الجمهور، وتوضيح الاختيارات والمشاريع السياسية، يضع على عاتق التربية الديمقراطية مسؤولية تطوير القدرات التواصلية للتلاميذ، الخطابية منها والتكنولوجية.

- البعد الأخلاقي (Savoir-être Démocratique) : لأن الفعل السياسي يفترض ممارسة أخلاقية غايتها تحقيق التواصل والتعايش المجتمعي على أسس الحوار والتفاهم اللازم لاحتواء التناقضات المجتمعية، ووفق معايير أخلاقية تعتمد تقسيم الأدوار داخل الفضاء السياسي. والأخلاق في سياق هذا البحث هي المنارة التي يهتدي بها المنطق السياسي في ممارساته باعتبارها موجهًا للفعل السياسي المستتير، الذي لا يمكن تجسيده في فعل واقعي دون الاستناد على مرجعية مؤسّسة وهي الأخلاق كمنظومة قيم ومعايير تحقق البقاء للجميع والعيش المشترك في فضاء موحد ينبذ العنف والتطرف، وينتصر للاختلاف في إطار الحوار والنقاش. فهذا الممكن المجتمعي أو "السياسي"¹ كما سماه عبد الكريم العرابي لا يتحقق إلا بوجود فعل سياسي خاضع لمركزية أخلاقية.

¹ عبد الكريم العرابي، "مركزية الأخلاق في الفعل السياسي - مآكس فيبر نموذجا-"، مجلة أبعاد، العدد 6، 2018، ص-ص. 376-377.

الفصل الثاني: آليات وطرق التربية على الديمقراطية

بعد معالجة المادة المعرفية في الفصل الأول، وأدوارها في بناء الشخصية الديمقراطية، وتقسيمها إلى معرفة سياسية غايتها فهم قواعد الحياة السياسية ومؤسساتها، ثم معرفة طبيعية وتاريخية تعين على تفكيك المجال لتسمح بإقامة جسور التواصل والتعايش بين الأمم، بعيدا عن الانعزال المفضي للكراهية والعنف، فمعرفة علمية كفيلة بصبغ المعرفة التعليمية في عموميتها بالدقة والموضوعية، ومنحها طابعها الإنساني والعقلاني. والحديث عن المعرفة الديمقراطية لم يتجاوز دور الإحاطة النظرية بأبعادها الثلاثة، أي مجموع المعارف الكفيلة بفهم وتفكيك فكرة الديمقراطية، وتحليلها من نواحي المضمون والموضوعية والأخلاق. إلا أن تحديد عناصر المعرفة الديمقراطية يظل قاصرا في غياب تحديد آليات وطرق اكتسابها. فالمعرفة عموما والديمقراطية على وجه الخصوص، لا تكتسب بمجرد تعيين مكوناتها، بل تتطلب اختيارات رشيدة لأساليب تدريس فعالة باستطاعتها نقل وترسيخ الديمقراطية بكيفية سليمة. لذلك خصص هذا الفصل لطرق التدريس الكفيلة بتقوية البعد الديمقراطي لدى الأفراد، سواء من حيث قدرتها على إيصال وإكساب المحتويات التعليمية عموما والديمقراطية على وجه التحديد، أو من حيث طابعها الديمقراطي باعتبار أن معالجتها يسمح بإبعاد كل أشكال الممارسات التسلطية القائمة على القمع والاحتواء المفضيين لإنتاج الشخصية التسلطية.

في الوقت الذي يعتبر فيه الموضوع المدرسة، وفق منظور فيليب بيرنو (Ph. Perrenoud)، فضاء لإنماء الكفاية الديمقراطية في أبعادها الثلاثة¹، يقترب من منظور فرانسوا كاليشي (F. Galichet) حول مقاربات تدريس المواطنة والديمقراطية، والمرتکز على ثلاثة نماذج أساسية: "التقليداني" (Le Mimétique) و"المحاكاة" (analogique) ثم "الواقعي"² (réaliste)، دون تبنيه بالشكل المطلق لاعتماده نهجا وصفيا يقوم على تصنيف مقاربات التربية على الديمقراطية، بالتمييز بين المسارات التي تعتبر المعرفة مقوما أساسيا لفهم الديمقراطية كفيلا بتملكها، وتلك التي تجعل اكتسابها لا يتوقف على المعرفة، بل بممارستها والتدرب على ضبط آليات اشتغالها بغية تمثلها وعيا وسلوكا.

يحاول الموضوع، بدل تبني المقاربة الوصفية عند "كاليشي"، إيجاد منظور نظري متكامل يُؤَصِّل لطرق تدريس تسهم بدورها في تحقيق الكفاية الديمقراطية بأبعادها الثلاثة، أي الطرق القادرة على تنمية الشخصية الديمقراطية للأفراد. لذلك تطرح طرق التدريس الملائمة ثلاثة تساؤلات مترابطة؛ يتعلق الأول (بعد حصر المضمون المعرفي للكفاية الديمقراطية في الفصل الأول) بطريقة تقديم المعرفة الديمقراطية، والثاني بكيفية ممارستها داخل الفضاء المدرسي في ظل إكراهات المؤسسة التعليمية، والثالث بموقع القيم ضمن طرق تستهدف التربية على الديمقراطية. وسيتم هيكلة تلك التساؤلات في مبحثين أساسيين، منبثقين

¹ Ph. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris, 1999, p. 17.

² François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, op. cit., p.139.

من ثالث التربية على الديمقراطية عند ديوي¹. يتوقف الأول عند طرق التدريس داخل الفصل الدراسي، فيما يتوقف الثاني عند كيفية إدارة المؤسسات التعليمية.

المبحث الأول: دور طرق التدريس في إنماء الشخصية الديمقراطية

تعتبر طرق التدريس (Méthodes d'enseignement) إحدى المكونات الثلاثة للتربية على الديمقراطية وفق الطرح الذي حدده جون ديوي (J. DEWEY) (المحتوى التعليمي، وأشكال تدبير المؤسسات التعليمية، وطرق التدريس). وتمثل دعامة لتمرير المحتويات الدراسية وتحقيق الأهداف والكفايات التعليمية، والأداة الأساسية للفعل التربوي (Action pédagogique) في تناول المادة المعرفية بمختلف تجلياتها، تسهيلا لتمريرها واكتسابها من قبل المتعلمين. ويمكن القول إن طرق التدريس هي أكثر عناصر المنهاج الدراسي تحقيقا للأهداف لكونها تحدد دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية، وكذا الأساليب الواجب اتباعها، والوسائل المفترض استخدامها والأنشطة اللازم القيام بها.

إن أهمية هذه الطرق لا تقتصر على تسهيل نقل المعرفة واكتسابها، بل تكتسي أهمية بالغة في ترسيخ القيم عموما، وقيمة الديمقراطية على وجه الخصوص باعتبارها القيمة التي توطر موضوع البحث. فترسيخ الديمقراطية داخل المدرسة يتم عن طريق الأساليب والطرق المتبعة في التدريس وليس فقط عبر شحن ذاكرة المتعلمين بالمعرفة اللازمة لفهم الديمقراطية، وبسط التاريخ المؤسس للأنظمة الديمقراطية، وإغناء المحتويات الدراسية بمضامين الديمقراطية، والقيم التي تتأسس عليها، والتذكير بأهمية المشاركة في تدبير المؤسسة، أو في الشؤون العامة للجماعة.

وتنقسم طرق التدريس إلى طرق "تقليدية" و"حديثة"؛ الأولى متأثرة تأثيرا كبيرا بالمفهوم التقليدي للمنهج، وتعتمد على إكساب الحقائق والمعارف للمتعلمين عن طريق المدرس باعتباره العارف والمالك لخاصية المعرفة، والثانية عدلت أهدافها وطورت رؤاها، مستوعبة كثيرا من القوانين والنظريات، وأصبحت تركز على جهد المتعلم ونشاطه في عملية التعلم². ولهذا التقسيم ذو دلالة بليغة في التربية على الديمقراطية، لأنه يعبر عن تمييز بين الطرق التقليدية المنتجة للتسلط، والطرق الحديثة التي تسهم في تحرير المتعلمين، وتقوي استقلاليتهم وتنمي طرق تفكيرهم، وهي أكثر قربا وتوافقا والنموذج المنتج للشخصية الديمقراطية.

اعتبارا لذلك، تتسم طرق التدريس الديمقراطية بالتركيز على المتعلم بدل المحتويات الدراسية ومركزية المدرس في الفعل التعليمي؛ أخذا بعين الاعتبار قدراته وطموحاته الشخصية وميولاته الفردية (الفرع الأول). كما تتسم بطابعها الأخلاقي الهادف إلى ترسيخ الأبعاد القيمية لدى المتعلمين، بما يكفل تقوية الكفاية الديمقراطية (الفرع الثاني).

¹ J. Dewey, op. cit., p 202.

² Vladimíra Spilková, « Les tentatives de mise en place des « Pédagogies nouvelles » dans les écoles fondamentales tchèques après 1989 », *Revue française de pédagogie*, volume 153, Lyon, France, 2005, pp. 27-28.

المطلب الأول: طرق التعلم المرتكزة على الطفل أساس التربية الديمقراطية

تؤدي طرق التدريس في علاقتها بموضوع التربية على الديمقراطية (Méthodes d'enseignement) دورين أساسيين، أولهما مرتبط بالوظيفة التقليدية للمدرسة، هدفها تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات والقيم الديمقراطية المراد ترسيخها. وثانيهما مرتبط بمضمون الوسيلة وحمولتها القيمية والسلوكية، وما يمكن أن تنثريه من مواقف ترافق مسار اكتساب الكفايات المراد تحقيقها. إذ يمكن للطريقة التعليمية تمكين التلاميذ من اكتساب المحتويات الدراسية دون تنمية الشخصية الديمقراطية، فالطريقة القائمة على الصرامة والإكراه والتسلط، تقوي من فرص إكساب المعارف اللازمة لفهم الديمقراطية لكنها لا تضمن بالضرورة تطوير شخصية الفرد الديمقراطي.

ما يعني موضوع التربية على الديمقراطية في هذا المجال هو البحث عن طرق التدريس التي تدعم البعد الأول لإنماء الشخصية الديمقراطية، وسيركز على الحديثة منها، لكونها تجعل من المتعلم الركن الأساسي للعملية التعليمية-التعلمية، والفاعل الرئيسي في صيرورة بناء شخصيته. وما دامت الديمقراطية لا تقوم على القوة والإكراه، فلزم - كما افترض جون ديوي - "أن تجد بديلا عنهما في الاستعداد والاهتمام الطوعي، وهما عنصران لا يمكن خلقهما إلا بالتربية غير التسلطية"¹. لذلك تتطلب عملية التربية الديمقراطية تجاوز ممارسات تسلطية موروثية عن الطرق التقليدية في التدريس (الفرع الأول)، وتبني طرق تدريس حديثة تساهم في ترسيخ الشخصية الديمقراطية (الفرع الثاني).

الفرع الأول: تجاوز طرق التدريس التقليدية المنتجة للتسلط

تتطلب النظم التعليمية التقليدية من مركزية المحتوى الدراسي والمادة الدراسية، فهي أساس العملية التعليمية والهدف الذي تنشده. لذلك، انحصر دور طرق التدريس في إيجاد السبل الكفيلة بتلقين مضامين المواد الدراسية، واقتصر معها دور المعلمين على عرض ما توفر لديهم من معلومات ذاتية أحيانا دون مراعاة لمستويات النضج العقلية والعمرية للتلاميذ، أو اعتباراً للفروقات الفردية بينهم، بل ويُحْمَلُونَ تبعات الأخطاء المرتكبة².

ولأنها تجعل من المادة المدرسية الغاية الأساسية من العملية التعليمية، فإن طرق التدريس التقليدية المعتمدة تمنح المدرس دورا أساسيا في عملية التعليم، باعتباره مصدرا للمعرفة ومالكها الأصلي، وناقلا وملقنها الوحيد، والنموذج الذي يفترض الاقتداء به. فيما يتخذ التلميذ موقعا سلبيا في الصيرورة التعليمية، يقتصر دوره على تلقي المعلومات دون تمحيص أو مراجعة واستقصاء، في غياب تام لمختلف أشكال التفاعل، سواء بين التلاميذ أنفسهم، أو بينهم وبين مدرسيهم، وبينهم وبين المادة الدراسية المتضمنة في الكتاب المدرسي.

¹ J. Dewey, *Démocratie et éducation*, tr : Gérard Deledalle, Armand Colin, Paris, 1990, p133.

² Ch. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLÉ International, Paris, 1988, pp. 103-106.

ولكون هذا النوع من طرق التدريس يركز على الجانب المعرفي للمتعلم، معتمداً على الحفظ والتحفيظ والاستظهار وتذكر المعلومات¹، بدل تنمية المهارات والقيم والاتجاهات والجوانب المهارية والوجدانية-العاطفية المتدخلة في تشكيل شخصية الطفل، فإنها تكون على مسافة أبعد من الطرق المفترض اعتمادها في التربية على الديمقراطية. لذلك يتطلب إنتاج الشخصية الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية ضرورة تجاوز الطرق التقليدية المنتجة لسلوك التسلط، لأنها تقوم على تقديس المادة المعرفية(أولاً)، اعتماداً على الحفظ والاستظهار والإلقاء السلبي العمودي المرتكز على المعلم (ثانياً).

أولاً: تجاوز طرق التدريس القائمة على تقديس المعرفة

بالرغم من أهمية تطوير المناهج الدراسية لجعلها قادرة على إنتاج الأفراد الديمقراطيين، بإغناء المحتوى الدراسي بالمعارف والقيم التي تتطلبها البيئة الديمقراطية، إلا أنها تبقى في حاجة لطرق واستراتيجيات تعليمية وتعليمية فعالة كفيلة بإنتاج الفرد الديمقراطي المرغوب، بعيداً عن الإلقاء السلبي للقيم والمعارف، بما له من دور في تشكيل الفرد المتلقي السلبي غير المشارك في إنتاج وتملك المعرفة، وفي تقوية دور الأستاذ المتسلط. تطرح بهذا الصدد نقطتان أساسيتان: المنظور الديمقراطي للمعرفة المدرسية، ثم طرق التدريس الملائمة لتمريرها أو لتشكيلها بالمعنى الذي يعطيه إياه موضوع البحث.

في النقطة الأولى، فما يميز المعرفة الديمقراطية هو طابعها المتحرك غير الجامد، وشكلها التطوري (Évolutive) المنبثق من التفاعل الإيجابي والمستمر بين الفرد وموضوع المعرفة. فالمصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية هو "الخبرة والنشاط الذاتي للفرد"²، وأي معرفة يكتسبها الفرد إنما هي ناشئة عن خبرته وتفاعله مع عناصر البيئة المحيطة به وعن نشاطه من أجل مواجهة ما يعترضه من مشاكل حياتية. فليس للمعرفة أشكال وصور تُكتشف، إنما تبنى وتُشكّل من قبل الأفراد، ما يعني أن تقديمها في شكل قوالب معرفية ثابتة يتخذ صورة نهائية تناقض فكرة الديمقراطية.

فالمعرفة في منظورها الديمقراطي، ليست شيئاً معزولاً قائماً بذاته وإنما هي ضمن الطريق الذي تتطور فيه الحياة وتقوم على توجيه الفكر المتبصر بحسب تعبير جون ديوي³. إنها ليست هدفاً وغاية للتعليم بقدر ما يعتبر اكتسابها نقطة البدء في مسار التعلم، لذا لا يمكن النظر إليها نظرة المتفرج دون اعتبارها أداة للسيطرة على الطبيعة. والسبيل إلى تجاوز ذلك، يكون بتصور المعرفة على أنها عملية فعالة أشبه بالتجربة العلمية التي تقوم على الفرضيات والاستدلالات، معرفة تعني الظفر بما هو موجود بالفعل،

¹ Cl. Germain, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLÉ International, Paris, 1993, p. 103.

² زكريا إسماعيل أبو الضبعات، *الديمقراطية وفلسفة التربية*، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، 2009، ص. 13.

³ جون ديوي، *البحث عن اليقين*، ترجمة: أحمد فؤاد الأهواني، دار الطبع، دار إحياء الكتب العربية مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، 2015، ص. 14.

لتشكل حوافز للعمل حين تحرك الفكر ليتصرف بطريقة معقولة، وبالتالي فهي مفاتيح السلوك لا معارف حسية¹.

تبعاً لذلك، فإن طرق التدريس ذات الصبغة الديمقراطية تعتمد التصور المتحرك للمادة المعرفية، القائم على العلاقة التفاعلية بين العقل والأشياء الخارجة عنه، لكون عدم الارتكاز على هذا الأساس ينتهي بالفصل بين العقل والمادة. وهذا بدوره يؤدي - في المجال المدرسي - إلى الاعتماد على طرق تدريس تهدف إلى تقديم المادة في صيغتها النهائية، باعتبارها غاية تعمل المدرسة على تثبيتها في عقول التلاميذ بالمعنى الذي تعطيه إياها وتريده، وهذا يتعارض ومبدأ نسبية الفكر المتحرر غير الجامد الذي ترتب عليه الديمقراطية.

والطريقة توجد لمعالجة المادة عموماً، والمحتوى الديمقراطي على وجه التحديد، ولا تتعارض معها، ودورها يتجلى في تنظيم المادة تنظيمًا يجعلها أكثر صلاحاً للاستعمال، وليست أمراً خارجاً عن المادة مطلقاً. وهذا توجه طرحه جون ديوي، متحدثاً عما أسماه طرقاً تعتمد على المعالجة الفعالة للمادة كوسيلة تستخدم المحتوى لتحقيق غايات مقصودة². في هذا التوجه الديمقراطي لطرق التدريس الديمقراطية، تُبنى المعرفة المدرسية انطلاقاً من الخبرة الواقعية، من دون التساؤل عن المعرفة ذاتها والوسائل المؤدية إليها، إذ ليس هناك موضع للحديث عن ذات عارفة وموضوع معروف، فهذا التقسيم من مخلفات الفلسفة الثنائية³ حسب تعبير جون ديوي.

في النقطة الثانية، يمهّد انفصال الطريقة عن المادة لبناء تمثيلات خاطئة لدى المتعلمين تنتهي بترسيخ منظور خاص وجامد حول العالم المحيط بالأفراد، ويجعل معها المدرسين من الناحية الديدانكتيكية يلجؤون، في محاولاتهم الجاهدة لإيصال المحتوى الدراسي لثلاث صيغ غير ديمقراطية تؤسس لعلاقات سلبية تجاه المتعلمين؛ أولى تعتمد فكرة اللذة لجذب انتباههم، أو ما يسميه السلوكيون "التحفيز المادي الإيجابي"، وثانية تركز على التهديد والعقاب، فتجعل السهو أمراً معاقباً عليه، وثالثة تعتمد محاولات النفاذ لرغبة التلاميذ من خلال مناشداتهم لبذل مزيد من المجهود لمسايرة التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة. وهذه الاختيارات الثلاثة تستبعد المتعلم وتلغي حاجاته وقدراته الفردية، وتجعل المادة مجرد شيء يجب تعلمه، والتعلم هدفاً مباشراً ومقصوداً يتبع بشكل جامد خطوات آلية تنتهي بتنميط المتعلمين⁴.

والحال أن المحتوى الدراسي، وإن تضمن أبعاداً ديمقراطية لا يكتسب دون معنى، بل لاستجابته لحاجات فردية لدى المتعلمين، فالطفل لا يتعلم القفز والسباحة واللغة عن قصد، وإنما يلجأ إلى إظهار دوافعه، وإلى التحدث والاتصال بغيره اتصالاً وافياً، فيتعلم نتيجة فعاليته المباشرة، من خلال الانهماك في

¹ جون ديوي، تجديد في الفلسفة، ترجمة: أمين مرسي قنديل، مراجعة: زكي نجيب محمود، دار الطبع: مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1947، ص. 216، ص. ص 216-217.

² J. Dewey, op. cit., 202-203.

³ عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، دار الثقافة، بيروت، لبنان، 1997، ص. 345.

⁴ J. Dewey, op. cit., pp. 205-207.

الفعل من أجل أغراض وأسباب حقيقية لا لمجرد كونها أشياء ينبغي تعلمها، وهذا هو السبيل الفعال في التعليم. لذلك فإن تعلم الديمقراطية كبقية التعلم الأخرى، تقوم على جعلها جزءا من الميولات الذاتية للمتعلمين، ترتبط بحياتهم الاعتيادية، فيرغبون في تعلمها واكتسابها. فعندما تتاح للمتعلمين الفرص الكافية لاكتساب خبرات مباشرة طبيعية، يسهل على المدرسين استخلاص فكرة عن طريقة سير التطور وتسلسله. أما إذا اقترحت طرق التدريس بعيدا عن الملاحظات الذكية والمعيشة، فإنها تصير طرائق نمطية وآلية تطبق على جميع العقول على حد سواء¹، ولا تساعد على الاستعمال الحر للعقل باعتباره مقوما تقوم عليه الديمقراطية. فالمعرفة وفق هذا التصور تؤخذ باعتبارها بناء مستمرا يساهم جيل بعد جيل في تشكيله.

ثانيا: تجاوز طرق التدريس المستهدفة تنميط التلاميذ

لم تعد الطريقة في الوقت الراهن أسلوبا لتبسيط المادة المعرفية، ومجالا لموضوعه التفكير في الأدوات الناجعة والفعالة الكفيلة بنقلها، بل لم تعد تشكل محورا للطرق الحديثة للتعليم التي تعنى بمسارات بناء المعرفة وتشكلها، في سياق تطوير الكفايات المنهجية النقيضة للمعرفة الغائية والجامدة. كما لم تعد طريقة للتلقين ينظر فيها إلى المدرس باعتباره مصدرا للمعرفة، والمالك الوحيد للمعلومات وجب تقوية دوره كناقل ووسيط، وإنما كأسلوب يواجه به المدرس نشاط متعلميه توجيهها يساعدهم على التعلم بأنفسهم، يأخذ بعين الاعتبار قدراتهم العقلية والبدنية، وحاجاتهم النفسية التي تتشكل منها شخصيتهم المستقلة. على هذا الأساس، تتجاوز التربية على الديمقراطية طرق التدريس القائمة على الحفظ والإلقاء لترسيخها مركزية المدرس في مقابل الموقع السلبي للتلميذ.

ففي طريقة التحفيز والتسميع التي ظهرت مع بروز الأنظمة التعليمية النظامية، يُرغم المتعلم على الحفظ والتذكر والتقليد². في هذه الطريقة تتركز وظيفة المدرس على تحفيز التلاميذ المادة المدرسية أو المحتوى الدراسي دون اهتمام مطلق بمعانيه ومضامينه. "فالأساس الوحيد الذي ترتكز عليه هذه الطريقة هو تسميع الدرس المحفوظ" اعتمادا على خطوات ثلاث³، وهي تعيين الواجب المطلوب، وحفظه، ثم استرجاعه عند الطلب.

وتقوم هذه المقاربة، في علاقتها بموضوع التربية الديمقراطية، على تصور معرفي صرف، تعتمد إلى تحديد المحتوى المراد تدريسه وإيجاد الوسائل الكفيلة بإكسابه. في هذا الإطار يُنظر للمعرفة كعامل تأثير أساسي تؤدي إلى الاندماج وتشكيل العادات السوسيو-ثقافية والأخلاقية لممارسة الحياة الاجتماعية عموما والديمقراطية على وجه الخصوص.

¹ J. Dewey, op. cit., pp. 205-206.

² طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية: مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق والنوزيع، عمان الطبعة الأولى، 2003، ص. 89.

³ المرجع نفسه، ص. 90.

يفترض هذا التصور أن تمكين التلاميذ من محتويات ديمقراطية، غايتها فهم النظام السياسي كفيل بتبني الديمقراطية نهجا وممارسة. هذه المقاربة تركز على أهمية المعرفة المرتبطة بالديمقراطية وبمؤسساتها، وتكفي تلك المعرفة الشاملة بالقوانين والحقوق والمؤسسات وأساليب اشتغالها لاعتماد الديمقراطية والمشاركة الإيجابية في الحياة العامة. ومن ثمة يشكل تدريس هذه المعارف أمرا حيويا لتسهيل الولوج نحو الديمقراطية وضبط آليات اشتغالها، وفهم الحقوق التي تتضمنها، والطريق الأمثل لإيصال تلك المعرفة عماده الحفظ والتلقين. غير أن الحفظ عن ظهر قلب (La mémorisation) لا يعني المعرفة، وثمة كثيرون أقروا بالضعف الملازم للاستظهار دون فهم، بل وكثيرة تلك التجارب التي ساقها كاتونا (Katona) للاستدلال على أهمية الفهم مقارنة بالحفظ¹.

وقد وجهت لهذه الطريقة انتقادات كثيرة ليس فقط لكونها تعيق التعلم بشكل عام، بل لمساهمتها في تنميط الأفراد، وما ينتج عن ذلك من خضوع لإرادات خارجية. فهي تقيد حرية التلميذ ولا تراعي خصوصياته وقدراته الكامنة، وتلزمه بخزن المعلومات غير الضرورية في كثير من جوانبها. وكثرة المعلومات التي يستظهرها، كما أشار لذلك طه حسين الدليمي لا تؤدي إلى سلوك معين أو تغيير في هذا السلوك، فهو يحفظ الكثير من الحقائق والمعلومات دون "معرفته بأثرها في سلوكه"²، وتفرض قسرا، فتتقص الفعالية وينتقوى الإهمال ويقل استعمال العقل الضروري للشخصية الديمقراطية.

إضافة إلى قصور هذا النمط من طرق التدريس في تمكين التلاميذ من فهم أعمق لمضامين الديمقراطية، فإنه لا يشجع التعاون والتآزر بين أفراد الفصل الدراسي. فالغاية هي حفظ واسترجاع المطلوب، لذلك تطفئ الفردانية على كل مظاهر التعليم في هذه الطرق. ما لا يتيح فرصا للتعاون والتآزر والتكامل بين التلاميذ، بسبب غياب الأهداف والغايات المشتركة لجماعة الفصل الدراسي. فالهدف الرئيسي لهذه الطرق لا يتعدى حفظ وحشو الذاكرة بالمعلومات، وهذا بدوره يؤدي إلى إهمال الجوانب الحسية والعلمية من الخبرة.

وعلى النقيض من ذلك، تحاول التربية الديمقراطية تجاوز أشكال التعليم التقليدي القائمة على الحفظ لكونها تعمل على تنميط الفكر دون إدراك كاف لمعاني المكتسبات، فلا يحصل الفهم السليم ولا القدرة على استخدام المعلومات استخداما مماثلا في وضعيات متغيرة وفي سياقات متنوعة. وكثيرة تلك البحوث التربوية التي أشارت إلى وضع غير مشجع، ومستوى متدن لوقع التربية العلمية وتدريس العلوم القائمة على الحفظ والاستظهار³.

¹ G. Katona, *Organizing and memorizing*, Columbia University Press, New York, 1940.

أورده مصطفى ناصف، مرجع سابق، ص. 204.

² طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، ص. 90.

³ محمود زيتون عايش، *أساليب تدريس العلوم*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثانية، 1996، ص. 123.

تبعاً لذلك، تعتبر طرائق التدريس التقليدية المستندة على الإلقاء والتلقين والتلقي، القائمة على فرض الصمت والهدوء طرقاً تتدرج فيما أسماه حسان حلاق بـ"ديكتاتورية التعليم"، في مقابل طرائق التدريس القائمة على مشاركة التلاميذ في المناقشة والحوار والتوصل إلى نتائج، وهي الطريقة التي أطلق عليها «ديمقراطية التعليم»¹.

الفرع الثاني: المتعلم مركز طرق التدريس في التربية على الديمقراطية

حاول جون ديوي بناء تصور جديد للفردية يقوم على النظر إلى الفرد باعتباره "طاقة وقدرة على التطور... وأسلوب فريد للفعل في ومع عالم من الأشياء والأشخاص"². ما يعني أن الفرد ليس كيانه قائماً بذاته بقدر ما هو كيان عقلي وروحي يتفاعل وتغيرات المحيط الاجتماعي، إنه "شيء يصنع وينجز. إن الفردية في مجال التربية معناها الابتكار والاختراع وسعة الحيلة وتنوعها واضطلاع المرء بتبعات اختياره لمعتقدات وسلوكه وتصرفاته، وليست هبات، تمنح ولكنها أعمال تتجزأ"³.

وكي يستقيم هذا التصور التربوي استند ديوي إلى معطيات النمو النفسي الاجتماعي خاصة منها الدوافع الاجتماعية للسلوك. ورأى ضرورة إتاحة الفرصة لعوامل المجال النفسي للطفل؛ أي الغرائز والميول والدوافع والحاجات التي تؤثر في سلوك الفرد وفي استجاباته للمثيرات الاجتماعية وفي علاقاته الاجتماعية. إن نكران دور تلك العوامل يعيق عملية النمو ويؤدي إلى بروز شخصيات مفككة، لذا وجب على المربين رعاية القدرات الكامنة في طبيعة الطفل وتحريرها من حالة الكمون إلى حالة الفعل (Action)، بعرض إشكالات عملية وتدريب الطفل على التفكير. وهو ما أكدته ديوي بقوله "إن التربية الإنسانية الحقيقية تتكون من توجيه ذكي للقدرات الفكرية في ضوء إمكانيات وضروريات الموقف الاجتماعي"⁴.

هذا التوجه يشكل أساساً للبيداغوجيا الحديثة التي تستلهم ممارساتها من أفكار وتصورات تربوية تعطي مقام المتعلم درجات رفيعة، وتتخذ من القيم الإنسانية، ومنها قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان، واجهة لمناهضة التصورات البيداغوجية المحافظة التي تتحصن خلف خطاب أولوية المعرفة والانضباط. لذلك، وإن كانت المدرسة تحتفظ بأدوار تقليدية لا يمكن تجاهلها كإكساب المعارف وتنمية المهارات، على أساسها تختار طرق التدريس الملائمة لوظيفتها الأساسية تلك، فإن اختياراتها في مجال

¹ حسان حلاق، طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، دار النهضة الحديثة، بيروت، لبنان، 2006، ص. 89.

² جون ديوي، الفردية قديماً وحديثاً، ترجمة: خيري حمادة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1960، ص. 154. أوردته جميلة حنيفي، مرجع سابق، ص. 34.

³ جون ديوي، تجديد في الفلسفة، ترجمة: أمين مرسي قنديل وزكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، بدون سنة، ص. 314. أوردته جميلة حنيفي، المرجع نفسه.

⁴ جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة: محمد لبيب النجيجي، مؤسسة الخانجي، القاهرة، 1963، ص. 120. أوردته جميلة حنيفي، المرجع نفسه، ص. 36.

التربية على الديمقراطية تتطلب طرقا ذات ارتباط مباشر بعملية التفكير (أولاً)، ومراعاة الاختلافات والتباينات الفردية للمتعلمين واختلاف متطلباتهم النفسية (ثانياً).

أولاً: استهداف تنمية طرق التفكير لتحقيق استقلالية المتعلم

للتفكير مكانة مركزية في إنماء ذكاء المتعلمين، وتقوية الشخصية المستقلة القادرة على الدفاع عن الرأي الفردي الحر، والمساهمة المستقلة في النقاش العمومي. والمهارات المكتسبة بمعزل عن التفكير تظل عاجزة عن تحقيق الغايات التي من أجلها وجدت، وانفصالها عن العمل المؤسس على الفكر يجعلها ميتة وثقلاً ينوء به العقل. لذلك فإن الوسيلة المباشرة القادرة على تحسين التعلم تحسناً مطرداً، تكمن في التركيز على الأعمال التي تستلزم التفكير وتنميته وتمتحنه. والتفكير، كما عبر عنه جون ديوي "طريق التعلم الذي يستخدم العقل ويكافئه"¹، ويساعد على فهم الأشياء وتدبرها والتفاعل معها.

وتتمية مهارات التفكير يحتاج للتعليم والتدريب المنتظم، كما ذهب إلى ذلك دي بونو (De Bono)² حين اعتبر التفكير مهارة ذهنية يمكن تحسينها بـ"التدريب والتعلم" عن طريق "الخبرة"³، بالرغم مما يمكن أن تتضمنه من نقائص حسب منظور جون ديوي كما أُشير لذلك في المطلب الثاني للفصل الأول عند فصله بين الخبرة والتجربة، إلا أنها كثيراً ما تتخذ إطاراً كافياً للاهتمام بالتفكير. ومعنى ذلك أن إثارة التفكير لدى المتعلمين يستوجب الانطلاق من وضعيات تتمثل أمامهم خارج المدرسة، في شكل أعمال تنثير اهتماماتهم وانشغالاتهم، وأشياء يعلمونها لا أشياء يتعلمونها، تُسهّل انخراطهم الطوعي في المهمات والأنشطة المدرسية، وتُيسّر استثارة تفكيرهم وملاحظاتهم المقصودة للأشياء ولللاقات التي تربطها، ما يفضي إلى تحقيق فعل التعلم⁴.

إن نقطة البدء في كل عملية من عمليات التفكير هي وجود "نشاط" يقوم به المتعلم في مواجهة الإشكالات الديدانكتيكية⁵، فليس التفكير شحن الذاكرة بمعطيات تعج بها وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي، بل فهم تأثيراتها في الأحداث، والتنبؤ بوقوعها وأسباب عدم وقوعها. وهذه العملية هي التي تسمى "تفكيراً" بمنظور ديوي⁶. فالهدف التربوي مرتبط أوثق ارتباطاً بقدرة الطفل على ربط الظروف العينية القريبة منه بظروف بعيدة عنه، بما هو إدراك العلاقة الوظيفية بين النشاط المؤدى والنتيجة المرجوة.

والخبرة والتجربة تشكلان الفضاء الأنسب لحدوث التفاعل بين الذات المتعلمة وموضوع التعلم، ومسلكا واقعياً لفهم الحياة دون وصاية خارجية، وهو ما يسمح بتطوير القدرة على الفهم الخاص واستقلال القرارات والأحكام الفردية، باعتبارها شروطاً أساسية لممارسة المواطنة الديمقراطية الحقة. غير أن الاعتماد

¹ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص. 159.

² E. De Bono, *The direct teaching of thinking in education and the CORT method*. In S., Maclure and P., Davis (Eds.), *learning to think, thinking to learn*, Pergman Press PK, Oxford, 1991, pp. 3-14.

³ Ibid.

⁴ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص. ص. 150-155، 161.

⁵ Sophie Ernst, op., cit., p. 24.

⁶ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص. ص. 156-157.

على الخبرة والتجربة لإنماء التفكير، يواجه إكراهات تحويل فضاءات المدارس لمختبرات تعتمد الأنشطة والأعمال الفعلية الحقيقية، لذلك جاز اللجوء لوضعيات شبه حقيقية تمثل الواقع بكل تفاصيله، معتمدة على أسناد تعليمية تسهل تجسيد الحياة الاجتماعية الاعتيادية في إطار وضعيات تدريبية شبه حقيقية (Situations Simulées). فأمام استحالة ديداكتيكية الحياة الديمقراطية الواقعية، وتحويلها لوضعيات مدرسية مصطنعة¹، أي صعوبة تدريس الحياة المجتمعية في شكلها الطبيعي بإثارة المشاكل الحقة والوضعيات الديمقراطية الحقيقية، فإن الاعتماد على أسناد تعليمية (Supports Didactiques) تشخص الحياة المدرسية يصبح أمراً مطلوباً من الناحية الديداكتيكية.

ومهما كانت الوضعيات المدرسية واقعية أو تمثيلية فإن أساليب التعليم في التربية على الديمقراطية تتوحد بمقدار ما ترتكز على تكوين عادات التفكير الصالحة، سواء في إطار وضعيات حقيقية تتدرج ضمن أنشطة الحياة الاعتيادية، أو عن طريق وضعيات مصطنعة مستقاة من الواقع المعيش. والمشكلة الحقيقية كانت أو مصطنعة تمثل ضرورة لا غنى عنها لإثارة التفكير، لأن مادة التفكير، كما يفترض ديوي، ليست هي الأفكار، بل هي الأعمال والحوادث وعلاقات الأشياء بعضها ببعض².

ثانياً: تفريد طرق التدريس أساس العدل والإنصاف داخل الفضاءات المدرسية

يهدف مجال التربية والتكوين إلى تعديل سلوكات الأفراد تماشياً وطبيعة النظام الاجتماعي والسياسي والإنساني المرغوب تشكيله³، وتعديل تلك السلوكات وإن كان هدفه عاماً موحداً، فإن تحقيقه لا يمكن أن يتم سوى عن طريق مسارات متفردة. أي أن الوصول للغاية لا يتحقق إلا في إطار تعليمية فردية وذاتية، عبر تفريد سيرورات تعليمية تراعي اختلافات المتعلمين وتبايناتهم الفردية، واختلاف متطلباتهم النفسية، ما يستوجب تكييف الأساليب التعليمية والأهداف التربوية التي ترمي إلى تحقيقها⁴.

يتماشى هذا التصور وخلاصات علم نفس النمو في هذا المجال، حيث يمر الأطفال بمراحل نمائية وتطورية متشابهة⁵، إلا أن قدراتهم ومهاراتهم تنمو وتتطور بمستويات متفاوتة في كل مرحلة من مراحلهم النمائية، بفعل اختلاف أنماط المؤثرات البيئية التي واجهت وتواجه تطوّرهم، وبفعل التفاوت في طريقة الاستجابة لتلك المؤثرات وسرعتها، تبعاً لاختلاف العوامل الوراثية والاجتماعية. ما يتطلب توفير فرص تعلم تناسب قدرات كل فرد داخل الجماعة، وطرق تدريس تلائم الميولات الفردية، وإيقاعات للتعلم.

¹ François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, Paris, 1998, p. 108.

² جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص. 163.

³ Marie Duru et al., *Sociologie de l'école*, édition Alger, Algérie, 2002, pp 72-74.

⁴ حمدان محمد زياد، ترشييد التدريس، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1985، ص. 25.

⁵ حابس العواملة وأيمن مزاهرة، سيكولوجية الطفل علم نفس النمو، الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص ص. 55-59.

يعبر تفريد التعليمات عن مجموع التدابير المتخذة في عملية التعلم، لجعل القسم فضاء يناسب أكبر عدد من التلاميذ¹، غايتها تطويع التعلم وتكييفه، ليمنح كل المتعلمين فرصا متساوية للانخراط والقيام بمهام تربوية تناسب حاجات الجميع دون تمييز، وقدراتهم العقلية ومستوياتهم الثقافية، ما يجعل الفصل الدراسي أكثر إنصافا للتلاميذ، مقارنة بالتصورات التقليدية للتربية التي اعتمدت عروضاً موحدة، ومشتركة موجهة لكافة التلاميذ، وإن كان مظهرها فردياً، فإن الإنجاز فردي في إطار جماعي².

من الناحية الديدانكتيكية، يعبر تفريد التعليمات عن مجموع الأنشطة الدراسية الموجهة للمتعلمين بشكل فردي، لتقوية الاستقلالية الشخصية، وتنمية الثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية، وعلى التقييم الذاتي للتعليمات³. وتدبير التفاوت بين التلاميذ يمكن تحقيقه وفق مقترحات جون ميشال زاخارتشوك (J. M. Zakhartchouk) التي تقوم على تنويع وسائل التعلم، وتفيد طرق التدريس ووضعيات التعلم، ومستويات التوجيه المقدمة حسب حاجة كل متعلم، وتنظيم فضاء التعليمات، ومراجعة أشكال التقييم⁴، أو عن طريق مجالات التفريد الأربعة التي أشارت إليها منظمة اليونسكو⁵ سنة 2005، والمتعلقة أساساً بتفريد الأهداف التعليمية وتنويع المحتويات الدراسية، وطرق ووسائل واستراتيجيات التعلم، وتقييم المكتسبات.

تكمن أهمية تفريد طرق التدريس في موضوع التربية على الديمقراطية، في تركيزه على الاختلافات الطبيعية بين الأفراد، والاعتراف بقدراتهم وحاجاتهم ومستويات تحصيلهم. فتفريد التعليمات يعني مزيداً من العدالة والمساواة والإنصاف باعتبارها قيماً إنسانية تستوجبها الحياة الديمقراطية. فإضافة لما يحققه من نجاعة تعليمية تفوق أساليب التعليم الموحدة، يدعم مبدأ تكافؤ الفرص وفق إمكانات الأفراد وطموحاتهم، بتمكين كل فرد وبشكل متساو من تعليم يساعده على فهم الحياة العامة، وعلى مواكبة التطورات المتلاحقة للإنتاجات البشرية، والعمل على تنمية روح التعاون والتآزر والمنافسة الإيجابية، باعتبارها قيماً تؤسس كما يرى ألان توران للمجتمع الإنساني الأصيل عموماً، ولبناء نظام ديمقراطي يرتكز على العدالة والمساواة والإنصاف⁶ كقواعد تنظيمية للعلاقات بين الأفراد على وجه التخصيص.

¹ Carol Ann Tomlinson, Entretien avec Leslie J. Kiernan, 1996. Dans, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Changer les méthodes d'apprentissage : la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*, UNESCO, France, 2005, p. 16.

² Sofiane Aouag, *Individualisation de l'apprentissage dans un Système Tuteur Intelligent: cas de l'apprentissage de la lecture dans un système AMICAL*, THÈSE En vue de l'obtention de Doctorat, Spécialité: Informatique, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II-, Clermont-Ferrand, France, 2010, p. 13.

³ J. Vanderspelden, 2004, cité par Sofiane Aouag, Ibid.

⁴ J-M. Zakhartchouk, « Pédagogie différenciée : Une indispensable clarification », *Les langues modernes*, Volume N° 95, Issue 4, Québec, 2001, pp. 32-49.

⁵ Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Changer les méthodes d'apprentissage : la différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*, op., cit., p. 16.

⁶ ألان توران، مرجع سابق، ص ص. 224-226.

المطلب الثاني: الطابع الأخلاقي لطرق التدريس الديمقراطية

استعرض المطلب الأول طرق التدريس وعلاقتها بالمعرفة الديمقراطية، فتوقف في نقطة أولى عند دورها في تمكين المتعلمين من استيعاب فكرة الديمقراطية بمضامينها وحمولتها، وفي نقطة ثانية عند المكانة التي تقيمها هذه الطرق للفرد في خصوصياته وللتفكير في تجلياته المتعددة. ليتبقى في هذا المطلب تفصيل أهمية البعد القيمي-الأخلاقي ضمن طرق التدريس الموصلة للديمقراطية. أي جعلها خاضعة للقيم وللفضائل الإنسانية، تيسيرا، كما اقترح كريستيان فاندينبلاس هولبر (C. Vandenplas-holper) للانتقال نحو بناء التفكير الخلفي المحدد للعلاقة مع الآخر¹.

في مجال التنشئة الاجتماعية، يعتبر نقل المعايير الأخلاقية للطفل وتعزيز السلوك الحميد لديه إحدى الوظائف الرئيسية للمدرسة السلوكية². وعلى الرغم من اختلاف القيم الأخلاقية من مجتمع لآخر إلا أن جميع المجتمعات توفرت في كل الحقب التاريخية على "معايير للصواب والخطأ"³، تجعل الشعور بالذنب إحساسا طبيعيا وتلقائيا عند انتهاك قاعدة من القواعد الأخلاقية التي تستوجب من الناحية الديداكتيكية تقادي تحويل المادة الدراسية إلى "دراسات في تقدير الأشياء"⁴، ودراسات منهجية تدرس من أجل قيم وغايات أبعد عنها، والتركيز بدلا من ذلك على تعليم كفايات التقييم وإصدار الأحكام القيميّة، دون الانتهاء إلى تقييمات موحدة بين الجميع. فالمدرسة الديمقراطية تحتفظ بدورها في تعليم كفاية التقييم، ولا تتحول إلى أداة وظيفتها تقييم المواضيع وإصدار الأحكام. وتعليم قدرة التقييم، يعني إيجاد المعايير المناسبة لموضوع الدراسة لتقدير ما يضيفه من معنى للخبرة والتجربة الحياتية. والمعيار المناسب لتقدير القيم المنهجية للمادة الدراسية، يربطه ديوي بمساهماتها وما تسديه من فوائد للخبرة على اختلاف أنواعها⁵.

يركز الموضوع في هذا المجال على طريقتين تعليميتين لأهميتهما في ترسيخ الأبعاد الأخلاقية والقيمية لدى المتعلمين، وتقوية الكفاية الديمقراطية؛ الأولى تعتمد التعاون أسلوبا للتعليم، بما يحتويه من فرص لإنماء قيم التعاون والتكامل والتسامح والقدرة على النقاش وتقديم الحجج (المطلب الأول)، والثانية تعتمد "النموذج" طريقة للتعليم (المطلب الثاني)، والنموذج في هذا السياق ليس في معناه الدال على التقليد، أي تقليد التلميذ لمدرسه، بل تقديم المثال في احترام للخطابات المروجة. فلا يكفي الحديث عن أهمية المشاركة في الحياة المدرسية دون إشراك حقيقي للمتعلمين، ولا معنى للقول بأهمية الإنصات كقدرة إنسانية دون احترامها من قبل الراشدين داخل المؤسسة.

¹ Christiane Vandenplas-holper, « Le jugement moral chez l'enfant : perspectives piagétienes », dans Bègue Laurent, *Psychologie du jugement moral : Textes fondamentaux et concepts*, DUNOD, Paris, 2013, pp. 111-127.

² B. F. Skinner, «The shaping of phylogenic behavior», *Journal of the Experimental, Analysis of Behavior*, Macmillan, New York, 1975, pp. 117-124.

³ B. F. Skinner, Ibid.

⁴ J. Dewey, op. cit., p. 296.

⁵ Ibid., p. 297.

الفرع الأول: دور طرق التدريس التعاونية في تطوير القيم الديمقراطية

ما من شك أن الاجتماع البشري قام أساساً على التعاون والتآزر بين الأفراد لمواجهة الأخطار المحدقة بالجماعة، وعلى تنسيق الجهود لإنجاز الأعمال التي تؤمن حاجياتهم المشتركة¹. وقد شكل التعاون دوماً أساساً للحياة المشتركة بين الأفراد، وجوهاً تستند عليه الممارسة الديمقراطية السليمة. لذلك، يكتسي التعلم عن طريق التعاون أهمية بالغة في تكريس الحياة الديمقراطية القائمة على قيم التعاون والتكامل والتنافس الإيجابي، والحس الجماعي، والتجرد من الفردانية السلبية للحياة الاجتماعية.

والتعلم التعاوني استراتيجية تعليمية تمنح المتعلمين فرصاً للعمل ضمن مجموعات لتحقيق هدف مشترك. هذا التعلم الذي يتجاوز فكرة العمل ضمن فريق (Le travail en équipe) يتطلب الاعتماد المتبادل، وتحمل المسؤولية، وإنشاء فضاء تعلم يقدر الديمقراطية وقيم المساواة والإنصاف، والتضامن، والمسؤولية الشخصية، والمتبادلة.

في علاقته بالتربية على الديمقراطية، يمثل التعلم التعاوني فضاء لتطوير كفايات التواصل والاستماع والمناقشة بما تتطلبه من مهارات التعبير عن الرأي والفكر، ومجالاً لتعزيز الروابط الشخصية بين المتعلمين، وتقدير القدرات الفردية، وتسهيل الاندماج داخل الجماعة، وتطوير مهارات التفاوض وحل النزاع بالطرق السلمية.

يتساءل الموضوع في هذا الفرع عن مبادئ التعلم التعاوني في التربية الديمقراطية، وعن الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق الفعالية المنتظرة، وجعل طرق التدريس التعاونية مساهمة في إنتاج المتعلمين (الأفراد) الديمقراطيين.

أولاً: مبادئ التعلم التعاوني في التربية على الديمقراطية

شكل تعلم التعاون موضوعاً حيويًا في كثير من نظريات التعلم المجددة. وقد مكن الاعتماد على بيداغوجيا التعاون² (Pédagogie de la coopération) في حقل التربية من تحقيق نجاعة تعليمية في العديد من التجارب الدولية، وتحقيق الأهداف المنتظرة من الفعل التعليمي بجميع تخصصاته، ومنها مجال التربية على الديمقراطية.

تعتمد هذه المقاربة على تقديم أنشطة مدرسية في إطار مجموعات محدودة، وتحقيق أهدافها التعليمية يخضع لمستويات التعاون والتكامل بين أفراد الجماعة. والمجموعات داخل الفصول الدراسية

¹ عبد الحكيم صالح الوداعي، أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل مادة النحو لدى طلبة المرحلة الثانوية، جامعة صنعاء، كلية التربية، صنعاء، 2007، ص. 49.

² Annie Demonty, «Initiation à la pédagogie de la coopération». Dans Francine Amato, Michel Bastien et al., coopération et participation, pédagogie actives, Bruxelles, éd. Démopédie, 1998, pp. 49-89.

ليست الفضاء الأوحى لتجسيد بيداغوجية التعاون، إنما تشمل مختلف المشاريع المندمجة¹ داخل المؤسسات التعليمية في جميع مناحي الحياة المدرسية.

من ناحية تطبيقاتها العملية، حاول جونسون وآخرون تقديم مدخل جديد لمفهوم التعلم التعاوني في التربية عن طريق العمل في إطار مجموعات صغيرة غايتها تحقيق أهداف مشتركة، في وقتٍ ربط فيه سيلستان فريني² (S. Freinet) بين فكرة التعاون المدرسي وتعلم الحياة الديمقراطية، منظور أساسه العمل داخل المجموعات، وتنظيم الفصول الدراسية، واستثمار فكرة النظر لإحداث المواجهة النقدية بين المتعلمين الأقران، والتدريب على تقديم الحجج العقلانية غير العاطفية، في إطار من الندية المتساوية والمسؤولية. فإعداد ديمقراطية الغد تتطلب من ديمقراطية المدرسة، باعتبارها تعبيراً عن مجتمع مصغر يخضع لضوابط اجتماعية قبل انتقالها للمجتمع الحقيقي. والاعتماد على التربية التعاونية ضمن المجموعات لا يسهم فقط في ترسيخ القدرات المواطنة (Citoyennes)، وإنما يمكنه المساهمة الناجعة في تحقيق الأهداف المدرسية التقليدية بما فيها اكتساب المعارف³.

في طريقة التعلم التعاوني يتم العمل في إطار مجموعات صغيرة متعاونة، ومتجانسة من حيث القدرات، أو الحاجيات، أو الاهتمامات، أو غير متجانسة بمستويات متفاوتة. تشتغل باستقلالية تامة، يقتصر فيها دور المدرس على "الارشاد والتوجيه وتتبع سير العمل داخلها"⁴. تضم متعلمين بمستويات مختلفة "يشتغلون جماعة لتحقيق هدف مشترك"⁵، وتقييم أداء كل فرد في المجموعة يتم على أساس المنتج النهائي للجماعة، ما يضمن ليس فقط تحقيق غايات جماعية كضرورة التعاون والعمل المشترك الهادف، وتطوير قيم التأزر وإقصاء الأنانية، وإنما أيضاً تعزيز غايات فردية كالاستقلالية وتطوير القدرات الفردية والتنافس الفردي على إبداع الحلول المناسبة والفعالة، وإنماء القدرة على تقديم الحجج المقنعة ووضعها في مواجهة ملاحظات أعضاء المجموعة⁶.

وانطلاقاً من كون عملية التعليم والتعلم في جوهرها عملية اتصال بين أطراف⁷، فمنطق التعلم التعاوني يجعل الاتصال في اتجاهين متبادلين ومتساويين، وهذا يستلزم إشراك المتعلم بفعالية ضمن مجالات الحياة المدرسية، ويُمنح فرصاً حقيقية ليناقد، ويدلي برأيه، ويفكر، ويستنتج، وينقد. في نطاقه يتسم العمل بالتفاعل

¹ Claudine Leleux, *Repenser l'éducation civique, autonomie, coopération, participation*, coll. « Humanités », chapitre 5, éd. Du Cerf, Paris, 1997, pp. 91-94.

² Cité par S. Freinet, *Pour l'école du peuple*, éd. Maspero, Paris, 1969, p. 173.

³ Chritian Staquet, « L'apprentissage coopératif ». Dans Francine Amato, Michel Bastien et al., op., cit., pp. 31-38.

⁴ عبد الرحمان محمد السعدي، "فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول إعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز"، *مجلة كلية التربية*، العدد 18، جامعة طنطا، مصر، 1993، ص. 205.

⁵ محمد خطاب وعبد الرحمان أحمد حسن، "أثر استراتيجيات التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ وتلميذات الصف الثاني إعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها"، *مجلة التربية للأبحاث التربوية*، العدد 28، كلية علوم التربية، جامعة الأزهر، مصر، 1993، ص. 89.

⁶ انتصار زكي السعدي، "فاعلية تدريب تلميذات الصف العاشر أساسي بالأردن على مهارات التعلم التعاوني في دراسة العلوم على استراتيجيات التفكير العلمي التي يستخدمها"، *المجلة التربوية*، المجلد 22، العدد 87، الكويت، 2008، ص. 226.

⁷ محمد أمين المفتي، تنمية مهارات التدريس لدى الطالب المعلم، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، 1988، ص. 23.

بين أفراد المجموعة، وبتحفيز الفئات الأقل اكتساباً، ومنحها فرصاً عادلة للمشاركة والمساهمة في المسارات التعليمية داخل المجموعة، دون كبح للمتفوقين، ما يسمح بتحقيق مبدأ الإنصاف داخل المدرسة.

ينضاف لوظيفة بيداغوجيا التعاون في إنماء القدرات الفردية والجماعية للمتعلمين، دورها في مجال التربية الأخلاقية، وفي إبراز الأوجه الحقة للقيم دون تمييز أو تفضيل بينها، بما يسمح باستيعابها، وفهمها، وتطوير قدرة التلاميذ على الاختيار الموضوعي. فدور المدرسة بهذا الخصوص يكمن في تفكيك القيم التي تتشكل منها ثقافة المجتمع، والتركيز على كيفية إصدار أحكام قيمية، تتسم بالموضوعية والعقلانية. إنها تهدف إلى اكساب المتعلمين الفضائل واستدماجها وجعلها جزءاً من سلوكياتهم وقناعاتهم، وترقية القيم المشتركة ذات الحمولة الإيجابية من قبيل الحرية والمساواة والتضامن واحترام الآخر والكرامة واحترام القانون والتسامح وغيرها¹.

ثانياً: استراتيجيات التعلم التعاوني والتربية على الديمقراطية

عرفت بالنكسار (Palincsar) التدريس التعاوني كاستراتيجية للتدريس تقوم على أنشطة تدريسية يتبادل فيها المدرسون والتلاميذ قيادة المناقشات، معتمدين أداة الحوار لاكتساب طرق توليد الأسئلة (Questioning) والتوضيح (Clarifying) والتلخيص (Summarizing) والتنبؤ (Predicting)²، ما يسمح بتنمية مهارات التفكير كالتحليل والتركيب والاستنتاج³.

أما البغدادي فعرفه بـ"استراتيجيات تدريس تضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدوري التعليم والتعلم في آن واحد"⁴، بما يتطلبه من عمل دؤوب لتحقيق أهداف مشتركة تطل جميع جوانب الشخصية الفردية؛ معرفية كانت أو وجدانية أو مهارية. هذه الاستراتيجيات التعاونية تدرج ضمن استراتيجيات تدريسية حديثة طرحت نفسها في المجال التربوي، بل ويمكن اعتبارها اتجاهاً تربوياً متكاملًا، يقوم على أساس تصميم مواقف تعليمية في صورة مجموعات متعاونة يتفاعل من خلالها المتعلمون تحت إشراف المدرس وإرشاداته، أساسها تفعيل أدوار المتعلمين في العملية التعليمية⁵.

في هذا التصور، يشكل التعلم التنافسي أحد استراتيجيات التعلم التعاوني، في إطاره تتحول المهمات الرئيسية لمهام فرعية، يكلف كل متعلم بتنفيذ إحداها، ويسهر المدرسون على تسهيل التواصل بين المجموعات وبين عناصر المجموعة. هذا التعلم يعتمد أساساً على الجهود المبذولة من قبل المتعلم

¹ Alain Mounnotte, *L'école de la république : pour une éducation à la démocratie*, op., cit., pp. 63-64.

² أسماء محمد صالح ذكي، تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2011، ص. 98.

³ علي أحمد الجمل، تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين رؤية تربوية تعكس دور مناهج التاريخ في مواجهة تحديات القرن الجديد، الطبعة الأولى، عالم الكتب القاهرة، 2005، ص. 326.

⁴ محمد رضا البغدادي وآخرون، *التعلم والتعاوني*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص. 14.

⁵ فايزة أحمد محمد حمادة، "استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الخامس والعشرون، العدد الأول، الجزء الأول، يناير 2009، ص. 300-332.

في سعيه الحثيث لإيجاد حلول للأشغال المكلف بإنجازها في إطار من التنافس والندية الإيجابيين. هذا النمط التعليمي يعين على تمييز قيمة العمل وأهميته الاجتماعية، ومشروعية المنافسة المناهضة للإقصاء، ما يتقوى السلوك الاجتماعي¹، والتضامن بين أفراد الجماعة²، وتترسخ لديهم تدريجيا فكرة التعايش الضرورية للفضاء الديمقراطي. وفي هذا الإطار تعتمد استراتيجية الاستقصاء التعاوني³، تُكلف خلالها فئة من المتعلمين بالبحث عن المعطيات، اعتمادا على نهج البحث والتقصي في المصادر المتنوعة، وتقاسم خلاصاته مما يسمح بتقوية قيم التعاون بين المتعلمين وجعله أساسيا لتحقيق الأهداف المتوخاة.

من بين طرق تدريس القيم الأخلاقية الممكن ذكرها بهذا الخصوص، تلك التي اعتمدها كوهل بيرغ (Kohl Berg) والمسماة "المعضلات الأخلاقية"⁴ (Les dilemmes moraux)، وهي تروم مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات مستقلة للنقد وإبداء الرأي وتقديم الحجج، وتطوير القدرة على الاختيار وإيجاد الحلول الإيجابية التي تستند على القيم الإنسانية. وتنطلق هذه الطريقة من وضعية تتضمن مشكلات اجتماعية تخضع حلولها لتناقض أخلاقي معين (تعليل الاختيار في وضعية سرقة دواء لمداداة أم مريضة)، ثم مطالبة المتعلمين بإيجاد حل للمشكلة/المعضلة الأخلاقية. تكمن أهميتها في استفزاز الضمير الإنساني للمتعلم، وإثارة صراع داخلي لديه يفقده التوازن والتماسك الداخلي، فيضع مصداقيته الأخلاقية في مواجهة تحد حقيقي. إنها تمثل أداة تربوية للتربية على الأسس الموضوعية للاختيار. فوضع المتعلم أمام مشكلة يتطلب حلها الاختيار بين قيمتين أخلاقيتين متناقضتين يفرض عليه الانخراط في مسار يستند على التحليل وتقديم الحجة، وتنظيم المعايير المحددة للاختيار، وهو ما يضيف على شخصيته طابعها الأخلاقي والإنساني، ويكون أكثر استعدادا لمواجهة التناقضات القيمية للحياة المجتمعية المقبلة⁵.

والوضعية الأخلاقية الديدانكتيكية/المدرسية تضع التلاميذ في مواجهة مبادئ متصارعة، كالفصل بين المصلحة الشخصية والمصالح العامة، والاختيار بين الذات والآخر، أو التناقض بين العاطفة والقانون، كتقديم شهادة أمام القضاء في مواجهة أحد أفراد العائلة...، وجميعها وضعيات أخلاقية تتطلب اتخاذ مواقف أخلاقية صريحة تصل حد التناقض أحيانا.

تصير بذلك طريقة كوهل بيرغ آلية تربوية تسهم في تحقيق التربية على الديمقراطية، لدورها في التدريب على الاختيار المستقل، وتقديم الحجج الشخصية والمعايير الذاتية التي تساهم في ذلك الاختيار مما يسهم بدوره في تطوير وتنمية استقلالية قرار المتعلم، وفي تشرب واستدماج المبادئ الأخلاقية عن

¹ B. Chambers, « Cooperative learning in kindergarten : can it enhance students » prosocial behaviour ?, *International Journal of Early Childhood*, vol. 25, n° 2, Montreal, Canada, 1993, pp. 31-36.

² Alain Baudrit, « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, volume 153, Lyon, France, 2005. p. 144.

³ عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005، ص. 32.

⁴ Kehl Berg, *Les dilemmes moraux*, Méthode citée dans, *Entre-vues, Revue pour les professeurs de morale*, numéro spécial, Bruxelles, 1990, p. 9.

⁵ Ibid., p. 4.

طريق الفرص المتاحة أمام المتعلمين لإبداء الرأي والاستماع والحوار والتواصل باعتبارها مقومات المواطنة الديمقراطية.

الفرع الثاني: المثال الديمقراطي والتربية على الديمقراطية

تتطلق طريقة التدريس القائمة على النموذج من اعتبار المدرسة والمجتمع كيانين ينتظمان وفق قواعد ذاتها، بحيث تعمل التربية الديمقراطية على النقل الديداكتيكي (La transposition didactique) لقواعد الحياة المجتمعية المراد تكريسها لدى المتعلمين، وجعلها جزءا من مكونات الوسط المدرسي.

ويرتكز النموذج على فكرة المجتمع المدرسي، باعتباره نموذجا مجتمعيا مصغرا يجسد المجتمع الديمقراطي العام المراد تحقيقه، منه يستقي مؤسساته وممارساته وأشكاله التنظيمية، ويجعلها أدوات لتدبير فضاء المدرسة، لإعطاء المتعلمين المثال الإيجابي للممارسة الديمقراطية¹.

في التربية على الديمقراطية، تتجاوز فكرة النموذج تمثيل المجتمع المدرسي للمجتمع العام، لتطال موضوع ملاءمة الخطابات للممارسة الواقعية، أي احترام القيم المعبر عنها في شكل سلوكات لا تتناقض والمبادئ المصرح بها. وهذا التناقص يشكل جزءا من الممارسة النموذجية في التوجهات العامة للمؤسسات التعليمية، يجسده المدرسون خلال الحصص التعليمية، والإداريون في كل مناحي الحياة المدرسية.

فأية أهمية للتعليم عن طريق النموذج في مجال التربية على الديمقراطية (أولا)، وأية علاقة بين هذا النمط التعليمي والتربية الديمقراطية (ثانيا).

أولا: أهمية التعلم عن طريق النموذج في التربية على الديمقراطية

انتهت العديد من التجارب الدولية في هذا المجال، خصوصا تلك التي قام بها هارفي سولي² (H. Cellier) إلى تأكيد العلاقة الدالة بين سلوكات التلاميذ ومستوى تجانس خطاب الراشدين داخل المدارس أو سلوك الآباء داخل البيوت بممارساتهم الفعلية. فالتربية على الديمقراطية تتوقف في جزء كبير على التجانس الحاصل بين المعارف المرتبطة بالديمقراطية والقيم والممارسات التربوية داخل المؤسسات التعليمية، وبمدى ملاءمتها للممارسات الفعلية للراشدين المحيطين بالمتعلم.

وبالنظر لما للشخصية الكاريزمية من مكانة لا يمكن نكرانها في المجال التربوي، بما تحتويه من إمكانيات تميل للسيطرة أحيانا، وفرص لاحتكار الخطاب، فقد يقع في وضعيات تطبعها السلطة المطلقة أن تتناقض الممارسات الفعلية للمدرسين والإداريين، والخطابات التي يظهرون الدفاع عنها. فالتجانس يعبر عن فكرة داخلية تظهر من خلال الفعل³ (Pensée par action)، وتتأسس على أبعاد ثلاثة⁴؛ بُعد

¹ J. M. Ferry, « Écoles citoyennes », Centre d'Action Laïque, coll. *outils de réflexions*, n° 9, Bruxelles, Mars 1999, pp. 3-8.

² Hervé Cellier, op. cit., p. 37.

³ Ibid., p. 37.

⁴ Hervé Cellier et S. Pesce « Éco-citoyenneté : dispositifs d'éducation informelle et débats entre pairs : évaluation, transposition et diffusion d'outils pédagogiques pour un passage à l'acte écoresponsable », *rapport de*

النموذج، وبعد الممارسة الفعلية في إظهار السلوك، ثم بعد القدرة على الإقناع، أي اعتماد خطاب مقنع لتبرير سلوك الراشد. بيد أن أهمية مطابقة الخطاب لسلوك القائمين على الفعل التربوي داخل المؤسسات التعليمية، لا يلغي التمييز بين التغير في المواقف والسلوك. فالموقف تعبير عن حالة شخصية داخلية ينتج عن مجموع التمثلات والعواطف والتجارب والخبرات، وتحليل نتائجها، وهذه الحالة الداخلية تسهم في بروز سلوكات معينة في وضعيات معينة¹، فيما تعبر السلوكات عن أفعال ظاهرة كالنتقل أو باطنية كعمليات التفكير، يمارسها كائن على العالم بغية تخفيف حالة التوتر، أو تحقيق رغبات في محاولة للتكيف مع تغيرات البيئة².

وإن كانت التربية تطال تغيير المواقف والسلوكات معا، فإنها تستهدف السلوكات بدرجة أقوى. حيث إن للنموذج أو لمبدأ التجانس دورا محوريا في تغيير السلوك، لذلك أورده هارفي سولي كإحدى الطرق التعليمية الأربع³ في التربية البيئية ذات التأثير المباشر في تحقيق تحولات إيجابية في سلوك الأفراد، من خلال تجانس خطابات الراشدين وممارساتهم العملية، خصوصا السلوكات المراد تثبيتها لدى المتعلمين. في التوجه ذاته، أشار ماكس فيبر "للحياد الأخلاقي"⁴، كتعبير عن ضرورة الالتزام التخصصي الذي لا يجيز للمدرسين التصريح بأفكارهم وقناعاتهم الشخصية أمام التلاميذ. فهذا الحياد يسهم في تشكيل رقابة أخلاقية على الفعل السياسي المستقبلي، ويحد من "الديماغوجية الشعبوية" التي تلغي الكفاءة المعرفية والسياسية.

على المدرسة تبعا لذلك، أن تتحول إلى مجتمع جنيني تنعكس فيه صورة الديمقراطية بصفاتها مثالا للحياة الأخلاقية، ولهذا الانعكاس ضرورتان واحدة نفسية وأخرى اجتماعية. الأولى غايتها تعزيز النمو المتوازن لشخصية الطفل بربط الأفكار الجديدة للمدرسة بتجاربه الحياتية السابقة، عن طريق استعراض مختلف أنشطة الحياة الجماعية بشكل نموذجي مبسط، بما يجعله مدركا لأهمية الأنشطة الاعتيادية. والضرورة الثانية تجعل على عاتق المدرسة مهمتي الحفاظ وتعميق الشعور بقيم الحياة الجماعية التي نشأ في إطارها. هذه الوظيفة الاجتماعية تفرض على المدرسة إذا أرادت أن تصير مؤسسة اجتماعية فعالة وذات قيمة أن تقوم بفحص العادات السائدة وتنقيتها من أجل تحاشي تأثيراتها السلبية في أذهان التلاميذ، والعمل على التحرير الإيجابي للفرد من قيود الجماعة بفتح آفاق للتفاعل وتبادل الأفكار والتجربة المشتركة بما يضمن تشكيل محيط أكثر اتساعا، سماته الحوار والتعاون والتضامن الإنساني.

recherche-action, Centre d'études, de Recherche et d'Intervention de Crise (ADEME), Région PACA, France, 2008, p. 164.

¹ F. Raynal, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris, 1979, pp. 78-79.

² Ibid., p. 79.

³ Hervé Cellier et S. Pesce, op. cit., p. 161.

⁴ سيرج بوغام، *ممارسة علم الاجتماع*، ترجمة منير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، ط.1، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت، 2012، ص. 193. أورده عبد الكريم العرابي، مرجع سابق، ص. 371.

ثانيا: النموذج الديمقراطي والتربية على الديمقراطية

بعيدا عن النموذجين القائمين على المعرفة والممارسة، حيث للمعرفة مكانة متميزة في تمثيل الواقع المجتمعي داخل فضاءات المؤسسة التعليمية، يعتمد النموذج القيمي على الاحتكاك المباشر والفعل بالحياء السياسية والاجتماعية الحقيقية. يعتمد هذا النموذج على اقتراح أنشطة عملية لإنماء سلوكيات مقصودة¹، عن طريق الفعل (L'éducation par action)، تجسدها في المستويات الأولى زيارات المتعلمين لمختلف المؤسسات المحيطة² (مصالح خارجية، جماعات ترابية، جمعيات مدنية وغيرها)، ما يسمح بتحسيس الناشئة بالمشاكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الحقيقية التي تواجه المجتمع، خاصة منها المعبرة عن النقاش المجتمعي³.

وإذا كانت المقاربة التشاركية تجعل من المتعلم فاعلا مشاركا في الحياة المدرسية، فإن المقاربة الممارساتية القائمة على النموذج تقترح على المتعلمين وضعيات حقيقية أو مصطنعة مشخصة للواقع المعيش، ولعب أدوار (Jeux de rôles) تستهدف إنماء البعد الديمقراطي لدى المتعلمين، بما يدعم محتويات المقررات الدراسية، والمضامين التي تشجع على ممارسة القيم البيئية كأعمال البستنة، وصيانة المؤسسة، وأنشطة تحاكي الحياة العامة، كعمليات الاقتراع والترشح، وتقديم الاقتراحات.

وحيث إن المدرسة السلوكية تعطي الكثير من الشهادات في ميل التلاميذ لتقليد أساتذتهم واتخاذهم قدوات تؤثر في طبيعة سلوكياتهم ومواقفهم، ينتظر من المدرسين في التربية على الديمقراطية أداء أدوار اجتماعية متميزة، وتجسيد المثال المفترض، باحترام مبادئ المساواة وضمان الحريات الأساسية، واستقلالية الأفراد، واعتماد الحلول السلمية في فض النزاعات، واحترام الاختلاف والمساهمة في التجديد السياسي والاجتماعي بشكل سلس⁴.

من جهة أخرى، تتأسس التربية على الديمقراطية عن طريق النموذج، على دراسة نماذج ديمقراطية داخل الفصول، تمكن المتعلمين من تمثيلها وجعلها جزءا من سلوكهم اليومي. وعليه يحاول هذا النموذج نقادي حصول القطيعة بين الواسطين المدرسي والمجتمعي، مما يباعد بين الناشئة والراشدين، فعيشهم المشترك يعني بحسب فرانسوا غاليتشي (F. Galichet) "خضوعهم لنفس القوانين ونفس التناقضات ونفس المشاكل التي تعترض مجتمعهم"⁵. فتتجسد واقعية التعلم من خلال الوضعيات المقترحة في المضامين الدراسية، وما تفتحه من نقاش شبه عمومي، حول القضايا ذات الطابع المجتمعي، ما يتيح فعليا المشاركة في الحياة الاجتماعية من خلال المدرسة.

¹ John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction : G. Compayre, Librairie Philosophique J. VRIN, Sorbonne, France, 2007, pp. 152-154.

² Mamadou Bella Baldé, *Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 2008, p. 208.

³ Ibid.

⁴ David Beetham et autres, *Évaluer la qualité de la démocratie : Guide Pratique*, op. cit., p. 19.

⁵ François Galichet, *L'éducation à la citoyenneté*, op. cit., p. 108.

فالفصل بين المدرسة والمجتمع ينتهي بإكراه التلاميذ على القيام بأنشطة مدرسية، تتعقد معها عملية إنتاج الفرد الديمقراطي، أما حين تُتخذ المدرسة سياقاً للتوجيه والتكوين، وفضاء للحياة الاجتماعية، استطاع حينها المتعلم عيش الحياة المشتركة مع الآخرين على أساس القواعد الديمقراطية¹، وسهلت صيرورة التربية الديمقراطية.

المبحث الثاني: التدبير الديمقراطي للمؤسسات التعليمية

يمثل تدبير المؤسسات التعليمية الضلع الثالث لمقاربة جون ديوي في التربية على الديمقراطية، فإضافة لأهمية المادة المعرفية بطابعها الديمقراطي، في تيسير الفهم المستنير للحياة السياسية والاجتماعية وكيفيات اشتغالهما، وما تقدمه طرق التدريس على صعيدي اكتساب المحتوى الديمقراطي وترسيخ القيم لدى الناشئة، تسمح شروط التدبير الديمقراطي للمدارس بتعزيز الممارسة الديمقراطية وترسيخها، بل وبتثبيتها في سلوك التلاميذ، بصفته مواطني المستقبل القادرين على إقامة ديمقراطياتهم والسهر على استمرارية وجودها.

والمدرسة كفضاء للتربية والتكوين ومجالاً لممارسة الحريات والحقوق، يمكنها منح التلاميذ فرصاً حقيقية للمشاركة في تدبيرها. والخطوة الأولى من أجل ضمان ذلك ينطلق من المساهمة المشتركة في إعداد نظام داخلي للمؤسسة ينظم العلاقات بين مختلف الأطراف داخل المؤسسة التعليمية، يقوم على أساس مبادئ التفاوض والتراضي واحترام الحق في القبول والرفض، وتحديد حقوق وواجبات المتعلمين داخل المؤسسة، وجعلها مجالاً تنتشر فيه قيم الاحترام والمساواة وتكافؤ الفرص والمشاركة الحقة والإيجابية وتقدير ذات المتعلمين.

من هذا المنطلق، يرتبط التدبير الديمقراطي للمؤسسات التعليمية ارتباطاً وثيقاً بإنماء البعد العملي للكفاية الديمقراطية. غير أن ممارستها داخل الفضاءات المدرسية تعترضه إشكاليتان أساسيتان؛ الأولى تتعلق بتدبير موضوع السلطة والتسلط، أي تطوير القدرة على تدبير ديمقراطي لتلك العلاقات اللامتكافئة أصلاً بين أطراف الفعل التعليمي (الفرع الأول)، والثانية ترتبط بالبنيات المؤسساتية الكفيلة بانخراط المتعلمين ومشاركتهم في التدبير الخاص بالمؤسسات التعليمية (الفرع الثاني).

المطلب الأول: التدبير الديمقراطي للسلطة داخل المؤسسات التعليمية

طرح إشكالية السلطة نفسها بقوة في خضم المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية، وأثارت جدالاً فكرياً ساخناً، بل وساهمت في تطور عدد كبير من النظريات التربوية والسيكولوجية والسوسيولوجية². فالسلطة واقعة اجتماعية رافقت السيطرة الطبيعية للبعض على البعض في مجمل العلاقات البشرية والتطور الاجتماعي منذ نشأته، لتشكل أساس التنظيمات الإنسانية التي انتهت بتأسيس

¹ Romuald Avet et autres, op. cit., p. 13.

² سناء الغندوري، "مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ"، المجلة الدولية للتربية المتخصصة، المجلد 3، العدد 12، 2014، ص ص. 196-218.

الدول، فهي بذلك أسبق من ظاهرة الدولة نفسها. ورغم أنها كانت ولا تزال موضع اهتمام وانشغال المفكرين والفلاسفة، باعتبارها ضرورة لتحقيق التوازن والاستقرار داخل المجتمع، ولكونها تلازم البناء الاجتماعي ولا تنفصل عنه¹، فإن الوصول إلى تعريف موحد متفق عليه من قبل الجميع ظل أمراً عالقاً بسبب خاصياتها المتعددة والمتداخلة.

في كل المجموعات البشرية باختلاف أحجامها، تسهم السلطة في الحفاظ على التماسك الجماعي للأفراد، وتجسد دور الأداة الضرورية لتحقيق الاستقرار داخل البناء الاجتماعي، باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من أي نظام اجتماعي ولا تنفصل عنه. إنها وسيلة لفرض امتثال إرادات الأفراد -المتنوعة والمتناقضة أحياناً- للمصلحة المشتركة للجماعة المعبرة عن الحرية الجماعية التي تتطلب حماية مشتركة ضد كل أشكال "الهيمنة الخارجية من قبل المجموعات الأخرى"².

في علاقتها بموضوع السلطة، تقع التربية وسط تحديين كبيرين؛ تحقيق غاياتها الأساسية في بناء الشخصية الحرة والمستقلة للأفراد، وضرورة تدبير الحضور الطبيعي لفعل السلطة في العملية التعليمية بما تتضمنه من حواجز ومعوقات تضعها سلطة الراشد³. وتبعاً لذلك، كيف يمكن للمدرسة أن تبلور منظوراً للسلطة يتوافق والنظم الديمقراطية لتجيب عن الأسئلة المحورية ذات الارتباط الوطيد بموضوع البحث، من قبيل أي مضمون للسلطة داخل المدرسة؟ ومن يمتلك السلطة الشرعية لممارستها ومراقبتها، وبأي شكل يتم تجسيدها؟ ولأية غاية؟ وكيف لها أن تدبر التناقض القائم في وضعية تتأسس على اللامساواة الطبيعية، والبحث عن توفير مساواة حقيقية بين المتعلمين أنفسهم، وبين الراشدين الساهرين على الفعل التعليمي/التعلمي؟

والموضوع وهو يبحث عن أجوبة للتساؤلات تلك، يتوقف في فرع أول عند الآثار السلبية للتسلط على تكوين الأفراد، والتمييز بين مفهومي السلطة والتسلط، لكون الأول جزء من الممارسة الديمقراطية، والثاني تعبير عن علاقات غير أفقية بين الأفراد، يتضمن بعداً سلبياً لموضوع المساواة، وهو ما يناقض فكرة الديمقراطية. فيما يتوقف الفرع الثاني عند كيفية تدبير السلطة في الوسط المدرسي لجعلها فعلاً يسهم بدوره في إنتاج الشخصية الديمقراطية.

الفرع الأول: الآثار السلبية للتسلط على شخصية الفرد

قدمت الإنسانية جهوداً فكرية وسياسية حثيثة بحثاً عن إيجاد سلطة تقوم مقام التسلط، تحقق العدالة وتقوم مقام العبودية والقهر، وعن صيغة تحقق التوازن بين الإنسان الذي يبتغي الحرية والدولة التي تمتلك السلطة. وكثير من أعمال أفلاطون وهوبس وجان جاك روسو، وعدد من المفكرين والمنظرين في

¹ إبراهيم أبو الغار، علم الاجتماع السياسي، الطبعة 1، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1979، ص. 54.

² Michel Delaunay, « Démocratie, autorité et école », cahiers-pédagogiques, N° 433, Dossier : « la démocratie dans l'école », Cercle de Recherche et d'action pédagogique, Septembre 2004, 21 avril, 2005, <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Democratie-autorite-et-ecole>> (6 Décembre, 2017).

³ Jean-Marc DROUIN, La pédagogie : 50 mots, éd. Desclée de Brouwer, Paris, 1992, pp. 14-16.

تاريخ المعرفة والفلسفة الإنسانية¹ تعتبر جزءاً من هذا التراث. ويمكن التنكير في هذا السياق بما قدمه العقد الاجتماعي من تصورات لرسم حدود سلطة لا تتحول إلى تسلط وقهر، وحرية لا تتحول إلى "قوضى وعبثية جارفة"، وأفكار جون ديوي في مجال إقامة التوازن الديمقراطي بين حرية الفرد وسلطة الدولة².

لدراسة التسلط، تفترض الضرورة الموضوعية تجنب التعميمات المطلقة التي قد تنتهي إليها دراسة تأثيراته، ما يجعل الموضوع ينطلق في هذه النقطة من كون آثار التسلط لا تأخذ طابعاً موحداً وثابتاً (Statique)، فهي معطيات معقدة ومتشابكة، تتداخل مع ظروف اجتماعية ونفسية وتربوية³، تتعلق بدرجة الإفراط في استخدام السلطة أو ضعف ممارستها، فكلاهما تعقبه صدمات عاطفية تبقى آثارها مرهونة في جزء كبير منها بالسمات الشخصية للأطفال وبنيتهم الانفعالية⁴. ما يعني أن مخرجات التسلط التربوي لا تمثل نموذجاً منفرداً وموحداً، لكون النتائج النفسية للعنف مرهونة بالوضعية والشروط التي يوجد فيها العنف نفسه⁵. غير أنه وبالرغم من تلك التوضيحات حول تعدد الروافد الحقيقية لتشكيل وتكوين شخصية الأفراد، فإن الإفراط في استخدام السلطة يؤدي إلى نتائج متفاوتة تبعاً لطبيعة ومستوى التسلط الممارس. وفي هذه النقطة يتوقف الموضوع بداية عند الآثار النفسية للتسلط بمختلف تجلياته لدى الأفراد، وبعدها عند الآثار السلبية للتسلط على شخصية الطفل داخل المدرسة.

أولاً: الآثار النفسية للتسلط وعلاقتها بإنتاج الشخصية غير الديمقراطية

يصعب الإحاطة بالنتائج المترتبة على ممارسة القمع والتسلط في تنشئة الأطفال وتربيتهم، لارتباطها بمستويات العنف التي يخضع لها الطفل، وقدراته الذاتية على مقاومة موجات العنف والتسلط، إلا أنها وإن بدأت باضطرابات نفسية بسيطة ومركبات نقص وإحساس بالدونية ومشاعر الذنب، فإنها تتحول في حالات كثيرة لمخاوف مَرَضِيَّة غير طبيعية، تصل مستوى الأمراض النفسية والانهيئات الفصامية الخطرة⁶. وبشكل عام يؤدي الاتجاه التسلطي إلى إنتاج أفراد يعترتهم الخوف والرهاب الدائم، وهي مخاوف تجعل الطفل في حالات إنسانية مأساوية. فالفرد الذي ترعرع وسط التسلط والإرهاب غالباً ما يكون خائفاً من السلطة ومن الآخرين، يشعر بعدم القدرة والكفاءة، وغير واثق من قدراته، ليجسد الشخصية العاجزة على التمتع بالحياة والتأثير فيها على نحو إيجابي⁷.

¹ علي أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية، بيروت، 2000، ص. 113.

² المرجع نفسه، ص. 114.

³ Jean Claude Filloux, « La personnalité », *que sais-je*, n° 750, 1^{ère} édition, Presses Universitaires de France, Paris, 1986, p. 58.

⁴ علي أسعد وطفة، مرجع سابق ص ص. 95-96.

⁵ المرجع نفسه، ص. 92.

⁶ أحمد محمد مبارك الكندي، علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة، أورده وطفة، علي أسعد، المرجع نفسه، ص. 97.

⁷ Jean Claude Filloux, op. cit., Ibid.

من منظور علم النفس الاجتماعي، يترتب على الإفراط في استخدام التسلط بناء شخصية متمردة خارجة على قواعد السلوك، وأقل احتراماً للقوانين والقيم والأعراف التي تقوم عليها الجماعة، كمظاهر للتمرد على القهر والمعاناة الناجمة عما تعرضت لها من ضروب القسوة¹. ويبدو منطقياً أن السلوك العدوانى الموجه تجاه ممتلكات المجتمع، دون إحساس بذنب أو تأنيب، إنما يصدر عن أفراد لا يشعرون بانتمائهم لأسرهم أو لمؤسسات التنشئة التي مروا عبرها (المدرسة جزء منها)، وهم بذلك يفجرون مكبوتات الألم بالعدوان والتدمير لكل شيء يقعون عليه بعيداً عن أعين ومراقبة المجتمع.

يسهل القول وفق هذا التصور، إن التربية -في مفهومها العام- القائمة على التسلط التربوي تنمي في الشخصية صفات الاضطراب والجمود والكراهية والقلق والخجل ووهن القدرة على التكيف والاتكالية وروح الانهزام، لتنتهي بفشلها في إنماء قدرة الإنسان على الإبداع والابتكار وحب التحصيل، وترسيخ الإحساس بالدونية وبالقصور وروح الهزيمة والاتكال والشعور بالنقص والتبخيس الذاتى². وفي هذا الاتجاه، يرى محمد جواد رضا أن النزعة السلطوية القهرية تنتهي في الغالب إلى إيجاد إنسان خانع يتجنب القهر والقوة والأذى عن خبث أحياناً، وعن إحساس بالضعف أحياناً أخرى، وهو بالتالي لا "يعترض" بل "ينتقم" عندما تسنح له الفرصة بأسلوب المراوغة³. ويصل الأمر حدوداً مأساوية بترسيخ الكثير من العقد النفسية، كعقدة النقص، والإهمال، والذنب وفقدان الأمل، ومختلف مظاهر الاضطراب والأمراض النفسية⁴.

والتسلط التربوي بصوره المختلفة يعتمد الإلزام والإخضاع، والإفراط في استخدام قوة السلطة بمختلف محطات الفعل التعليمي. تأخذ فيه العلاقات شكلاً عمودياً تنسم بطابع الإكراه والقوة، استناداً إلى العلاقة اللامتكافئة بين المدرسين والتلاميذ، والتباين الكبير في قدراتهم العقلية والنفسية والجسدية. وهو معطى يتيح للطرف الأقوى (المدرس) فرصاً أكبر لممارسة السلطة، والتأثير على الطرف الأضعف (التلميذ). هذا التسلط داخل الوسط المدرسي لا يقتصر على الممارسات والعلاقات القائمة بين الراشدين والتلاميذ فحسب، وإنما يطال كل مناحي المنهاج الدراسي من مقررات دراسية، وطرق التدريس، وأشكال الإدارة، وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ.

يأخذ التسلط طابع العنف بأشكاله المختلفة الرمزية والنفسية والمادية⁵، ويتأسس على حواجز نفسية وتربوية تقوم بين أطراف العملية التربوية داخل المدرسة، لا يسمح في ظلها للأطفال بإبداء آرائهم

¹ علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص. 98.

² المرجع نفسه، ص. 99.

³ محمد جواد رضا وهشام شرابي، "التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل"، في *الطفولة في مجتمع عربي متغير*، الكتاب السنوي الأول، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1983-1984، ص. 83.

⁴ علي أسعد وطفة، مرجع سابق، ص. 99.

⁵ المرجع نفسه، صص. 91-92.

أو توجيه انتقاداتهم¹. وفي هذا السياق، يمكن التمييز بين مجموعتين من مظاهر التسلط التربوي؛ أساليب العقاب البدني وأساليب التسلط النفسي الأكثر إيلافاً، وآثاره أكثر خطراً من آثار العقوبات الجسدية، وأقوى تأثيراً في هدم شخصية الطفل. هذا النمط من التسلط المعتمد في التربية التسلطية كأساليب التحقير والتوبيخ والسخرية والتهمك ينتهي بإنتاج أفراد تنعدم الثقة في نفوسهم، عاجزين على النقد وإعمال العقل في مواجهة مختلف أوجه الاستقطاب والاختراق الخارجي.

أما التسلط الجسدي، فيستند في كثير من جوانبه على فئتين من المبررات؛ المتعلقة بالفعالية المدرسية، أي بتقدير الممارسين لأهمية الشدة والقسوة في تحقيق نجاعة تعليمية تتجاوز أساليب الوهن التي تستند على الطبيعة الشريرة لشخصية الطفل وما تستوجبه من استعمال العقوبات الجسدية بأشكالها المتعددة، وبأدواتها المتنوعة. فالقسوة بهذا التصور تؤخذ على أساس بيداغوجي يعتد حاملها بإمكانية ترسيخ التعليمات لدى التلاميذ، في حين أنها تفقد الطفل تدريجياً أهم مقومات تكامله النفسي ونموه الانفعالي والعقلي.

وكيفما كانت الأساليب التسلطية داخل الفضاءات المدرسية فإنها تؤدي إلى بناء شخصيات انطوائية، وإنتاج شخصيات تميل نحو الطاعة والخضوع والاستسلام. فهو يثقل العقل، ويضعف قدرته على التفكير والابتكار، ويعطل طاقات العقل، وحينما تحدث كل الآثار تلك، سيسهل على الغزو الثقافي تحقيق نجاحات بارزة في اختراق ثقافات الأمم التي اعتمدت السلطوية أساساً لأنظمتها التعليمية²، بدل تطوير طرق البحث العلمي ومنهجية التفكير العلمية³. وإجمالاً ينتج التسلط آثاراً شخصية تجعل الفرد عاجزاً عن إنماء وتطوير قدرات إعمال العقل والتفكير والإبداع والابتكار باعتبارها قدرات كفيلة بممارسة المواطنة الديمقراطية الحققة، وتقوية بدلاً من ذلك، جوانبه الذاتية القائمة على الخضوع والخنوع والاتكالية والخوف، لتجعله مهياً طواعية للتحويل لأداة استقبال غير ناقدة، لذلك ينظر للتسلط داخل المدرسة كفعل نقيض لصيرورة التربية على الديمقراطية.

ثانياً: السلطة والتسلط وعلاقتهما بالديمقراطية

إن تتبع موضوع السلطة عبر مراحل متباعدة في الزمن، يكشف أن منظورها اختلف من حقبة تاريخية لأخرى أحدث منها، حيث اعتبرت في المجتمعات التقليدية قوة جسدية أو عقلية تمتلكها فئات وتمارسها لتحقيق نفوذ معنوي أو مادي على الفئات التي لا تمتلكها. تماماً كما تملك المقاتلون الشجعان في الولايات الأثينية سلطتهم ومارسوا سلطانهم على الجنود الأقل قوة ومهارة في ساحات الحرب، وتملك

¹ أحمد محمد مبارك الكندي، علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة، مكتبة الفلاح، العين، الإمارات العربية المتحدة، 1992. أورده علي أسعد وطفة، المرجع نفسه، ص. 92.

² سالم فيليب، "الحوار الحضاري أمام التقدم العلمي المعرفي"، المستقبل العربي، السنة الأولى، العدد 2، يوليو 1989. أورده علي أسعد وطفة، المرجع نفسه، ص. 59.

³ المرجع نفسه، ص. 58-59.

أهل الخطابة سلطة معنوية في الساحات العمومية (Agora)، سيطروا من خلالها على الجمهور واستطاعوا التأثير عليه وتوجيه اختياراته.

لقد تطور منظور السلطة مع مرور الزمن، وتحول تدريجياً من فكرة تستند على قوة الأفراد المتعددة مصادرها، نحو التأسيس لسلطة تحتفظ بمضامينها وخاصياتها المتعلقة بالقوة والتأثير الممارس على الآخر، لتكتسب خصائص جديدة أهمها شرعية تملكها وممارستها، تحل محل السلطان الملهم في السلطة التقليدية. غير أن غموض مفهوم السلطة في أدبيات العديد من التجارب أدى لكثير من الخلط بين السلطة والتسلط، وعزز من التمثيل السلبي لفكرة السلطة في جميع الميادين بما فيها ميدان التربية والتعليم. فالمفهوم يتداخلان رغم هوة الفوارق الذي تفصلهما، إذ تحيل السلطة عكس التسلط إلى القدرة على الإخضاع الطوعي المتوافق حوله بشكل إرادي، والخاضع للقواعد الموضوعية التي يقبلها الفرد طواعية، دون استعمال للعنف أو مس بكرامته الإنسانية، خدمة للجماعة وليس للمصالح الشخصية لمالكيها. إنها كما يرى "بيير داکو" نوع من أنواع القوة التي تنظم واجبات وحقوق الأفراد، صادرة عن أشخاص شرعيين، حسب اعتقاد الأشخاص الخاضعين لمشيئتها¹. أما التسلط فتغيب فيه إمكانيات الحوار، ويصير صاحب السلطة مستبداً ومنفرداً بالسلطة والنفوذ². فالسلطة تختلف عن التسلط، في معنى السيطرة القسرية، من حيث إن الأخيرة تلزم الأفراد بالتكيف لمشيئتها اعتماداً على أداتي "العقاب أو المكافأة"³، فيما تستهدف السلطة تحقيق المصالح المشتركة لأفراد المجتمع.

ومن ثم، يمكن اعتبار التسلط ممارسة منحرفة للسلطة، يستعملها صاحبها لتحقيق غاياته دون اعتبار للآخرين، معتمداً في ذلك على مختلف الوسائل الشرعية وغير الشرعية. فهو حسب تعبير شرابي هشام⁴ إسراف في استخدام السلطة من أجل تحقيق المصلحة الشخصية، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم العنف. إذ مهما كان استخدامه ضرورياً، يشكل إغراء خفياً أو معلناً، والعنف هو الثمرة المرة لكثير من التجاوزات، بتعبير بيير فيو، لاعتماده القوة للتحكم والضبط أو "الاستخدام غير العادل للقوة من قبل الفرد المتسلط لإلحاق الأذى بالآخرين والضرر بممتلكاتهم"⁵.

كما يرتبط بمفهوم القمع، اعتماداً على آيتي "التهديد والترغيب"⁶ لإلزام الفرد على القيام بشيء أو الامتناع عنه، سواء كان تفكيراً أو قولاً أو سلوكاً، فهو نقيض الحرية المطلقة التي هي انعدام القسر.

¹ ميتشل دينكن، محور معجم علم الاجتماع، ط. 1، دار الطليعة، بيروت، 1986. أورده وطفة، علي أسعد، "بين السلطة والتسلط: دراسة تحليلية"، مجلة الفكر السياسي، اتحاد كتاب العرب، العدد 3، دمشق، 1999، ص. 133.

² بيير داکو، الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث، ترجمة وجيه أسعد طه، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق، 1978، ص. 197.

³ ميتشل دينكن، مرجع سابق، ص. 133.

⁴ هشام شرابي، "التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل"، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، الطفولة في مجتمع عربي متغير، الكتاب السنوي الأول، الكويت، 1984، ص. 82.

⁵ أورده إبراهيم حسنين توفيق، "ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية"، سلسلة أطروحات الدكتوراه، عدد 17، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1992، ص. 42.

⁶ إبراهيم زكريا، مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، 1972، ص. 18.

والقمع شأن التسلط حسب نجاح محمد، يشتركان في نظرتهم الدونية إلى الإنسان، وعدم تقبل النقد، ورفض الحوار والتعاون، والاستهتار بالأخلاق والحريات والقوانين¹. هكذا يتضح الفرق بين السلطة والتسلط، الأولى غايتها تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها، فيما تتبع الثانية الهيمنة والسيطرة والإخضاع.

ولأن العنف والإكراه والقسر والاستعمال المنحرف للسلطة تشكل جزءا من البناء المفاهيمي للتسلط، فهو بذلك نقيض للديمقراطية القائمة على السلطة المشروعة كأداة موضوعية للإخضاع والإكراه داخل الجماعة، تتطوي على فصل واضح بين فئة تكتسب حق ممارستها وفئات أخرى مطالبة باحترامها. فالسلطة عكس التسلط تجاور فكرة البيروقراطية وتشكل جزءا من النظام الديمقراطي، تُستمد شرعيتها من اعتراف الجماعة، تحترم في إطارها قيم المساواة، واحترام كرامة الأفراد، غايتها تحقيق المصالح المشتركة، فتوائم بذلك أسس الحياة الديمقراطية.

تبعاً لذلك، فالتربية التي تتخذ العنف والقوة والإكراه طرقاً وأساليب للتدريس تعتبر ضمن آليات التربية غير الديمقراطية لأنها تؤدي إلى بناء شخصيات اغترابية²، وهو ما فسرت دراسة بالدوين (Baldwin)، بعدما أظهر أطفال الأسر الديمقراطية الكثير من الحيوية والنشاط والقدرة على المنافسة، عكس ما أظهره المنتمون لأسر تسلطية من ميل للامتثال والمطاوعة والعصيان والعدوان³.

الفرع الثاني: التدبير الديمقراطي للسلطة داخل الوسط المدرسي

يعتبر موضوع السلطة موضوعاً يصعب تأطيره في نطاق مجال معرفي واحد، بالنظر لطابعه الشمولي، واتصاله بفروع معرفية متعددة، منها علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي. وتأطير الظاهرة تزداد تعقيداً لكون السلطة تمزج بين الطابعين الفردي والاجتماعي. وهي تظل رهينة بالمؤسسات التي تشغلها، ومنها مؤسسات التربية والتعليم، ما يستلزم مقارنة مركبة بأبعادها التربوية والاجتماعية والنفسية، بحكم أن المسألة تتعلق أيضاً بأشخاص وذوات.

وفعل "التعلم" حتى في التصورات الأكثر حداثة يتضمن تأثيراً ممارساً على الكائن لمساعدته على بناء شخصيته المستقلة، يحيل بتعبير إيمانويل كانط (E. KANT)، على "عملية ضرورية لكائن مُكوّن على كائن في طور التكوين، لضمان استمرارية العرق البشري"⁴، عن طريقها يحاول كل فرد استخلاص القيم الطبيعية للإنسانية، على أساس مبدأ "كل جيل يعمل على تربية جيل آخر". إنها تقترب من العبارة التي أعيد نحتها بتعريف دوركايم حين اعتبر التربية ذلك الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأقل

¹ محمد نجاح، "العقل العربي والقمع"، عالم المعرفة، العدد 366، سوريا، 1993، ص ص. 46-72.

² محمد الهادي عفيفي، التربية والتغيير الثقافي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964، ص. 109.

³ L. Baldawin, J. Kalborn and F.H. Breese, « Appraisal of parental Behavior », *psychological monographs*, vol. 58, 1945, p. 268.

أورده علي أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص. 73.

⁴ E. Kant, *Réflexions sur l'éducation* (1803), traduction, introduction et notes par A. Philonenko (1966), Paris, Vrin, 1989, p. 70. Dans, Anne-Marie Drouin-Hans, « l'éducation au cœur de l'autorité », *Le Télémaque*, n°35, Presses Universitaires de Caen, France, 2009, p. 41.

نضجا لعيش الحياة الاجتماعية¹. وهذا الفعل الممارس على الصغار لكي يصير تربويا وليس ترويضاً، يستوجب ألا ينتهي بإنتاج الخضوع والطاعة.

لذلك، ولما كان فعل التربية فعلاً تمارسه جهة على جهة أخرى، جيل على جيل آخر، فإنه يتضمن حتما سلطة ممارسة بشكل ما. وحين يتعلق الأمر بدور المدرسة في التربية على الديمقراطية، فإن الموضوع في هذا الفرع يخص نقطة الأولى لطبيعة السلطة داخل الفضاء المدرسي من المنظور الديمقراطي، لينتهي في نقطته الثانية إلى اعتبار السلطة أمراً واقعاً وجزءاً طبيعياً يميز فعل التعلم.

أولاً: طبيعة السلطة في الوسط المدرسي

رافق فعل التربية نقاش جدلي بين فكرتي السلطة والاحترام. نقاش دار حول كيفية ممارسة السلطة في الفضاء المدرسي، وكيفية ضمان احترام المتعلم في جميع أبعاده. فنظر إليها البعض كوجه لطيف للعنف وإن احتوت بعض معالم النفوذ والسيطرة، يحتكر خلالها مالك السلطة كل العمليات داخل الفصل، ويعتبر "معلماً" بالمعنى الذي تأخذه الأستاذية والتحكم حسب إيريك بريرا (E. Prairat)². بينما يجد البعض الآخر في السلطة وسيلة للتحرر، أو حماية حرية الأفراد ضد شطط الفئات المتسلطة على الأقل تملكا للسلطة. ويعني اختفاؤها في كلا التوجهين إلغاء للفعل التعليمي في أصله لكونه يقوم على ضبط السلطة بين أطراف ليسوا على قدم المساواة.

لن يكون الموضوع أكثر ميلاً لمنظور بيير بورديو (P. Bourdieu) حول "الفعل التربوي"، باعتباره عنفا رمزياً يهدف إلى فرض نمط ثقافي بواسطة نفوذ تعسفي³، لا ينتج أثره الرمزي إلا إذا مورس من خلال "علاقة اتصال"، بما يشمل تعريف الصوري للاتصال من علاقات القوة⁴، بل سيكون أكثر قرباً من براغماتية ديوي التي تعتبر السلطة التربوية قوة معنوية توظف لتحقيق مصالح المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق الغايات التعليمية، في احترام تام لأشخاصهم ودون مس بكرامتهم، وتدل عملياً على نسق من الإجراءات الأخلاقية والتربوية، يتبعها المدرس لتطوير إمكانيات التلاميذ التربوية والعقلية.

ينطلق مضمون السلطة في الوسط المدرسي، من المزج الموضوعي بين كلمتي نفوذ⁵ (Pouvoir) وكلمة سلطة (Autorité)، فيجعل من الأولى قوة تستند على وظيفة معينة تُستمد من سلطات مختصة، تمنح صاحبها قدرة على اتخاذ القرار، كالوضعية القانونية للمدرسين في مواجهة تلامذتهم. وأما كلمة سلطة فتظل شخصية تُستمد من هيبة الفرد نفسه، وهذا ما يؤكد مصدره الاشتقاقي

¹ E. Durkheim, *Éducation et sociologie* (1922), PUF, Paris, 1968, p. 41. Cité par Anne-Marie, Drouin-Hans, Ibid., p. 43.

² Erick Prairat, « Autorité et respect en éducation », *Revue de philosophie et de sciences humaines*, Le Portique, N° 11, Vaucresson, France, 2003, p. 1.

³ P. Bourdieu, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, éd. de Minuit, Paris, 1970, p. 18.

⁴ بيير بورديو، *العنف الرمزي*، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص. 9.

⁵ Erick Prairat, op. cit., pp. 1-6.

في اللغة الانجليزية (Auctor) أو الفرنسي (Auteur)، أي مؤلف الشيء أو مصدره¹. والسلطة بهذا المعنى لا يمكن سوى أن تمثل نوعاً من فن التأثير دون اللجوء أو التهديد باستخدام وسائل الإكراه بتعبير حنا أرنندت² (H. ARENDT)، تنتج آثاراً إيجابية مقارنة باستعمال القوة، رغم أنها تمثل الصورة العكسية للقوة. والوجه المشترك للسلطة والنفوذ، يكمن في التأثير الذي يمارسه على الآخر، وليس بالضرورة استبعاد بعضها بعضاً، إذ يمكن أن يستند الفرد في ممارسته لوظيفته، على نفوذه الشرعي المستمد من التفويض الوظيفي، وفي الوقت نفسه، على السلطة الفردية ذات الارتباط بشخصيته.

يصعب داخل الوسط المدرسي تجاوز فكرة السلطة تماماً في إطار بيداغوجية مناهضة للتسلط. فالتربية تعبر في إحدى تجلياتها عن فعلٍ تمارسه "الأجيال الراشدة على الأجيال الأقل رشداً"³، ما يعني ضمناً وجود علاقة عمودية غير متوازنة (Relation asymétrique) بين المدرس والتلاميذ تكرر علاقات الأقران غير المتساوية بالنظر لاختلافاتهم العمرية والنفسية والاجتماعية والثقافية، وهذا ما ذهب إليه جاستون ميارلي (G. Mialaret) حين اعتبر السلطة التربوية مجموع "علاقات نفوذ بين المعلمين والمتعلمين، والسلطة تشكل جانبا حيويًا في العملية التربوية، فلا وجود لفعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل المتربي، يمارسهما المربي، وإن بطرق مختلفة تتنوع بتنوع شخصيات المربين"⁴.

ولما كان موضوع السلطة والتسلط يتأسس على وجود اختلافات متباينة بين الأفراد، فإن التدبير الديمقراطي للسلطة داخل المدرسة والفصل الدراسي على حد سواء، تستوجب حماية التلاميذ من كل انحراف في ممارسة الراشدين لسلطتهم، بإحداث بنى تربوية لتطوير استقلاليتهم النفسية والاجتماعية، وسن قواعد الحياة المدرسية⁵، تجعل الخضوع (L'obéissance)، كما سبق لجون جاك روسو (J.J. Rousseau) معالجته في كتابه العقد الاجتماعي، من اختصاص القانون، أي أن خضوع الأفراد لا يكون لأفراد آخرين بل للقانون⁶، ولا يمكن سوى أن يكون حراً طوعاً بتعبير مارسيل غوشي⁷ (M. Gouchet). فالسلطة في التربية التقليدية مالت أكثر لممارسات الاحتواء والشطط في استعمالها، واتسمت بخضوع المتعلم واستئساد "المعلم"، وهذا الشكل من بنية السلطة داخل المدرسة ينتهي بالسلطوية داخل المجتمع، بما ينتج عنها من مظاهر العنف الجسدي والنفسي والمؤسساتي⁸.

¹ M. CERTEAU, « Autorités chrétiennes », *Etudes*, Tome 332, Paris, Février 1970, pp. 268-286

² H. Arendt, *La crise de la culture*, Gallimard/Folio, Paris, 1995, p. 123.

³ Emile Durkheim, *éducation et sociologie*, 4^{ème} éd de la nouvelle éd, PUF, Paris, 1982, p 41.

⁴ G. Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation: éducation et science de l'éducation*, presses universitaires de France, PUF, Paris,, 1979, p. 89.

⁵ Romuald Avet et autres, op.cit., p. 15.

⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social, ou principes du droit politique*, livre II : « Où il est traité de la Législation », chapitre VI, pp.228-232. Dans, Collection complète des œuvres, Genève, 1780-1789, vol. 1, n° 4, édition en ligne, 7 octobre, 2012, <<http://www.rousseauonline.ch/Text/du-contrat-social-ou-principes-du-droit-politique.php>> (15 Aout, 2017)

⁷ Marcel Gouchet et autres, *Conditions de l'éducation*, éd. Les essais Stock, Paris, 2008, p. 136.

⁸ Ibid., p. 33.

ينتهي الموضوع في هذه النقطة إلى اعتبار السلطة جزءاً من الفضاء الديمقراطي عموماً والمدرسي على وجه التحديد، فهي حاضرة طالما لهذا الفضاء وجود. إلا أنها تتحول من سلطة يمارسها الأفراد إلى سلطة تحتكرها المؤسسات وهيكلها التنظيمية، وتخضع لمبدأ الرضا، أو الخضوع الحر للأفراد، معتمدة على المبررات الموضوعية والعقلانية التي تستمد منها شرعيتها. فالجماعة في كليتها تسند هذه المهمة، ولا تمارسها بشكل قسري، بل بصورة تعاقدية بين أعضائها على أساس مبدأ التناوب الديمقراطي ونظام الانتخابات.

ثانياً: التدبير الديمقراطي للسلطة في الوسط المدرسي

لم تعد المدرسة فضاء تقليدياً لشحن الذاكرة بالمعارف والمعلومات، واسترجاعها في شكلها الخام، وإنما مؤسسة تساهم، إسوة بباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية، في بناء الأمم الديمقراطية¹. غاياتها تحرير الأفراد من قيود التسلط، وتقدير الفكر الحر وحرية التعبير والرأي - والرأي المناقض، وإعمال العقل، والاعتراف بالتعددية، والاختلاف. فدور المدرسة في التربية الديمقراطية هو مواجهة الفكر المتسلط الذي يتهدد العقل العلمي، وقيم النقد والإبداع والتسامح والتعايش، ويمهد لتسلل الكراهية والعنف، والإحساس بالدونية والخضوع².

من الإجابات التي قدمت لتدبير ديمقراطي لموضوع السلطة داخل المدرسة، نموذج التدبير الذاتي للمؤسسة³ لريمولد إيفيت (R. Evet) وهو نموذج يتسم بأشكاله الإبداعية في مجال تدبير العلاقات، وحل النزاعات بشكل ودي في إطار مؤسساتي، ويركز على أهمية التزام الراشدين والأطفال بقواعد التفاوض والتراضي والتفاعل الدائم بين كل مكونات المؤسسة، والقطع مع البنيات التقليدية للبيروقراطية. تعمل خلاله التربية الديمقراطية على التنازل لفائدة المتعلمين عن صلاحيات واختصاصات مخولة تقليدياً للإدارة والأستاذ، أي تفويضهم تدبير بعض العمليات المتعلقة بالحياة المدرسية⁴.

في هذا التصور لا يحتفظ الكبار (أساتذة وإداريين) بدور المحتكر لعمليات تسيير وتدبير الفعل التعليمي، بل تتحول أدوارهم لتسهيل التواصل والتفاعل بين المتعلمين، والمصاحبة والدعم لتحقيق الغايات التعليمية دون ممارسة سلطة مباشرة تلزم المتعلمين بعيداً عن رغباتهم. والوضعية الجديدة للمدرس لا تعني تخليه عن وضعيته التدريسية واتخاذ مكانة سلبية محايدة تعطي مجالا للفوضى، بل يعني ممارسة سلطته بشكل لا يؤدي إلى كبح طاقات المتعلم باعتبارها طاقات كفيلة بتكوين الفرد والشخصية المستقلة والمسؤولة⁵. والعمل على تخليص المتعلمين من كل أنماط التسلط، وتطوير علاقة إيجابية مع مضمون

¹ Mamadou Bella Baldé, op. cit., p. 224.

² عبد الله الرويتع، علم النفس في حياتنا اليومية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2007، ص. 3.

³ Romuald Evet et autres, *Éducation et démocratie: l'expérience des républiques des enfants*, édition champ social, Nîmes, France, 2012, p. 15.

⁴ Denyze Toffoli, *Au cœur de la formation: l'apprenant: Une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel*, Thèse pour obtenir le grade de Docteur, Université de la Rochelle, France, 2000, pp. 61-74.

⁵ François Galichet, *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF Editeur, Paris, 2005, p. 93.

السلطة الضرورية لتنظيم العلاقات بين الأفراد داخل المؤسسات التعليمية، وضبط سلوكيات المتدخلين وإخضاعها للقواعد المتفاوض حولها. وإجمالاً، يستحضر التدبير الديمقراطي للسلطة داخل المدرسة تحقيق غايات أربع:

- **التأثير التحرري لممارسة السلطة داخل المدرسة:** تأخذ السلطة في هذا المجال معنى التطور، وتتخذ بعداً إيجابياً لكونها تساعد المتعلم على النماء بالمعنى الإيجابي للتطور.

- **الطابع غير المباشر لممارسة السلطة في الفضاء التعليمي:** لا تعبر السلطة عن فعل وإنما عن نشاط يهدف إلى توليد نشاط آخر. فهي ليست إرادة تعارض أو تفرض على أخرى من أجل إخضاعها، بل إرادة تتحالف مع إرادة ناشئة، وتساعد على البروز. فالسلطة في الفضاء المدرسي لا تؤدي دور المتحكم في الإرادة، ولكن توضيح وتبيان الحرية التي تبحث عنها¹.

- **الطابع الظرفي لممارسة السلطة داخل المدرسة:** في الوقت الذي يحاول التأثير التحكمي (L'influence manipulatrice) التأكيد على اللامساواة الطبيعية (L'asymétrie originelle) لإدامة تحكمه وفرض سلطته، فإن التأثير التربوي للسلطة يتأسس على اعتبار اللامساواة داخل المدرسة مسألة ظرفية، في إطار الإعداد للمساواة الحقيقية داخل المجتمع.

- **ضرورة الاعتراف بشرعية ممارسة السلطة داخل الفضاء المدرسي.** لا تستند السلطة على أي عنصر يكون الخضوع الأعمى والإخضاع أساساً له، بل على العكس من ذلك تتأسس على فكرة القبول والاعتراف. وهذا البعد يشكل جزءاً من تصور هانز جورج غادامر (Hans-Georg Gadamer) الذي ربط ممارسة السلطة بمبدأ الاعتراف، وبحصول فعل عقلاني (Un acte de raison) يمنح الآخرين أكبر قدر من البيان والوضوح والبصيرة².

فالسلطة إجمالاً، جزء من فعل التربية، غير أن اعتبارها مكوناً أساسياً وإيجابياً من مكونات التربية يتطلب بالضرورة توضيحات ثلاث: إن منح السلطة لمالكيها يفترض وجود ثقة في عدالة ممارستها ومرتبطة بمشروعية وضعية السلطة، ثم إنها سلطة تتضمن دينامية مستمرة باتجاه اختفائها وإغائها، وأن وجودها داخل المدرسة يعني إمكانية وجود مقاومة من قبل الفرد الخاضع للتكوين، بحثاً عن بناء شخصيته المستقلة.

المطلب الثاني: التدبير التشاركي للمؤسسات التعليمية أداة للممارسة الديمقراطية

شغلت المشاركة السياسية حيزاً هاماً في المسار التاريخي لتكوين الدولة الحديثة، تطبيقاً حياً وذا دلالة لسيادة الشعب، وتجسيدا لعلاقة الدولة المباشرة بالشعب الذي تتشكل منه. والفكرة وإن كانت منتشرة في القرون الوسطى مع بروز فكرة الشعب مصدر السلطة السياسية، إلا أنها وجدت دون أن يكون لهذا

¹ Erick Prairat, op. cit. p. 2.

² H.-G. Gadamer, *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Éditions du Seuil, Paris, 1996, pp. 300-301.

الشعب دور في توجيه اختيارات الدولة أو المشاركة في تدبير شؤونها¹. لذلك يعتبر ظهور الدولة القومية منطلقاً لمنح الشعب موقعاً في بنية الدولة، والاعتراف بحقوقه السياسية التي تعاضمت بمرور الزمن.

ولما كانت المشاركة السياسية جزءاً من الفضاء الديمقراطي، وموضوعاً شائعاً في حقل العلوم السياسية، فإن تعريفه يبقى محل تجاذب حسب مرجعيات الباحثين. فمنهم من صاغها بشكل عام لجعلها مجموع "الأنشطة الإرادية التي يشارك بمقتضاها أفراد المجتمع في اختيار حاكميه، وفي صياغة السياسة العامة للنظام السياسي"²، ومنهم من نظر إليها من زاوية حقوق الأفراد فجعلها "حق الأفراد في المساهمة والمشاركة في حكم أنفسهم، ويتضمن مجموع المساهمات الفردية المتنوعة في الحياة السياسية"³. فهي بذلك تعبر عن فرص المواطنين المتكافئة لصياغة شكل الحكم الذي يبتغونه، ليكون بإمكانهم صياغة الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية على النحو الذي يختارونه هم أنفسهم⁴، والإسهام في وضع الأهداف العامة وتحديد أفضل الوسائل لإنجازها.

ومن ناحية مضمون المشاركة السياسية، أشارت سامية خضر صالح إلى الأنشطة التطوعية⁵ لأفراد المجتمع كاختبار القادة، وتشتمل تلك الأنشطة بصورة أساسية على التصويت والبحث عن المعلومات، وحضور الاجتماعات والمشاركة في النقاش العمومي، تتجسد في صورتها الأكثر فاعلية من خلال الانضمام للأحزاب السياسية، والمساهمة في الانتخابات. وهي بذلك أقرب لزاوية نظر هشام محمود الأقداحي بربطه المشاركة بالانتخابات والاستفتاءات المتنوعة، ومناقشة القضايا العامة، وفي جميع العمليات المرتبطة باتخاذ القرارات التي تصدرها الأجهزة والسلطات الحكومية⁶.

صارت المشاركة السياسية اليوم إحدى مرتكزات الاستقرار السياسي للدول باعتباره عاملاً يعبر عن تدبير ناجع للمشهد السياسي وللسلطة السياسية داخل البلاد. والمشاركة السياسية لا تمثل فقط إحدى أدوات الاستقرار، بل إحدى أسس الديمقراطية الحديثة، تمنح الأفراد مجالات واسعة، وحقوقاً للمساهمة في رسم السياسة العامة عن طريق المساهمات المباشرة كالتصويت والترشح. وفي هذا الإطار يتساءل الموضوع عن أهمية تعلم المشاركة داخل المدرسة؟ وماهي صور وأشكال المشاركة داخلها؟

¹ روبرت ماكيفر، تكوين الدولة، ترجمة حسن صعب، دار العالم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1984، ص. 230. أورده بشير نافع وآخرون، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة 1، 2001، ص. 26.

² داود الباز، حق المشاركة في الحياة السياسية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006، ص. 18.

³ طه السيد احمد الرشدي، حق المشاركة السياسية في القانون الإسلامي والفقه الروماني، مكتبة الوفاء القانونية، القاهرة، 2011، ص. 5.

⁴ داود الباز، مرجع سابق، ص. 15.

⁵ سامية خضر صالح، المشاركة السياسية والديمقراطية، جامعة عين شمس، القاهرة، 2005، ص. 18.

⁶ هشام محمود الأقداحي، الاستقرار السياسي في العالم المعاصر، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2009، ص. 41.

الفرع الأول: أهمية المشاركة في ترسيخ الشخصية الديمقراطية

تحاول المقاربة التشاركية معالجة بعض اخفاقات المقاربات المعرفية، فتجعل من المدرسة فضاء لممارسة الديمقراطية¹، والتمرّن على المشاركة في مختلف مناحي الحياة المدرسية، والتدرب على ممارسة الديمقراطية، والتعرف على الحقوق والواجبات، وفهم اشتغال العملية الديمقراطية، عن طريق منح التلاميذ مسؤوليات تستجيب لطموحاتهم ورغباتهم وقدراتهم داخل المؤسسات التعليمية. واعتبار المشاركة إحدى مقومات التربية على الديمقراطية، يوافق أحد المحددات الثلاث لشارل تايلور (Charles Taylor) في محاولته إيجاد التوافق بين الديمقراطية السياسية في بعدها الغربي والاجتماعية بمنظورها الاشتراكي².

فتدريس الديمقراطية، يتوقف -في جزء كبير منه- على جعل المدرسة فضاء مصغرا للحياة السياسية الحقة. إضافة إلى تضمين جرعات ديمقراطية في المحتويات المدرسية، تتطلب التربية على الديمقراطية بناء التعلّات بشكل ديمقراطي، وتنظيم المؤسسة بشكل يسمح بتطوير القدرات والقيم الديمقراطية عن طريق التجربة والممارسة. والمدرسة الديمقراطية تترك هامشا أوسع للمتعلمين لممارسة سلطات فعلية في تدبير الشؤون اليومية للمدرسة، والمساهمة في إنتاج القرار الاستراتيجي للمدارس.

أما الفصل بين المدرسة والمجتمع، فينتهي بفكرة الإخضاع والإكراه، وتتعدّد عملية التعلم، ويُصعّب من تحقيق الأهداف التعليمية عامة ومن عملية إنتاج الفرد الديمقراطي على وجه التحديد. فالمدرسة لا تمثل فقط سياقاً للتوجيه والتكوين، بل فضاء للحياة الاجتماعية، يسمح للمتعلم بالتدرب وعيش الحياة المشتركة الحقيقية مع الآخرين على أساس القواعد الديمقراطية³، يجرب خلالها قواعد الحوار وحل النزاعات بشكل سلمي والوقوف على أهمية قيم التعاون والتأزر داخل الجماعة. غير أن عملية إدخال الحياة الاجتماعية لفضاءات المؤسسة التعليمية، تظل غير مكتملة ما لم يصحبها فعل تشاركي فعال من قبل المتعلمين، يحسون معه بانخراط حقيقي في بلورة قواعد الحياة المشتركة داخل المدرسة. وهذا ما يجعل التجربة الديمقراطية في المدرسة وداخل الفصول تسهم في تنمية القدرات الكفيلة بتقوية المشاركة كمقوم من المقومات الأساسية للديمقراطية والحياة المجتمعية عموماً. والمشاركة المدرسية لا تعني فقط التعلّات الصفية داخل القسم، بل مختلف مناحي الحياة المدرسية بشكل عام، من قبيل المشاركة في عضوية مجالس تدبير المؤسسات التعليمية، والمساهمة في صنع القرار العمومي بمختلف أروقة المدرسة.

والتعلّات التي ترتكز على إشراك المتعلمين في بناء تعلّاتهم، أكثر فعالية من نظيرتها التي تعتمد الحفظ أداة للتدريس، فالمتعلمون من فئة المنخرطين بشكل فعال في صيرورة التعلم والمشاركين في المبادرات داخل المؤسسة، أكثر تحصيلاً مقارنة بغير المنخرطين بأنشطة المؤسسات التعليمية. وليس تحصيل التعلّات الميزة الوحيدة للمقاربة التشاركية، إنما وعاء يتيح الفرص للمتعلمين للانخراط والاندماج

¹ F. Dupuis-Déri, op., cit., pp. 692-693.

² Cité par Laurence Cornu, « Démocratie et participation », *Raison présente*, n°93, Dossier : Comment tombent les dictatures?, Paris, 1^{er} trimestre 1990, p. 123.

³ Romuald Avet et Michèle, Mialet, *Éducation et démocratie : l'expérience des républiques d'enfants*, éd. Champ social, Paris, 2012, p. 13.

داخل الأنشطة المدرسية، وخارج المدرسة (Extra-scolaire)، ويعطي معنى لتعليماتهم، ويساعدهم على إعداد مشاريع عملية تتعلق بإنماء البعد الديمقراطي.

ويمكن التذكير بهذا الخصوص، بإحدى التجارب الدولية -كمثال للمشاركة في الوسط المدرسي- التي أفرزت نتائج إيجابية من ناحيتي المردود التربوي داخل الفصول، وبناء الشخصية المتزنة للمتعلمين، تجربة ذكرها كليف هاربر¹ (C. Harber) بمدارس تانزانيا التي اعتمدت مجالس التلاميذ آلية لتدبير المؤسسة التعليمية، حيث عبّر متعلموها عن دور المجالس في تطوير إحساسهم بالمسؤولية والثقة بالنفس والقدرة على حل النزاعات بشكل سلمي ودون اللجوء إلى العنف، وفي تنمية العلاقات الودية بين التلاميذ، وتقوية الفعلين التعاوني والتضامني.

هذا الاتجاه تدعمه بعض أعمال جون بياجيه (J. Piaget) في جزئها المتعلق بالمشاركة الفعلية للمتعلم في صيرورة بناء تعلماته، وهو تصور يعارض التكوين المدرسي القائم على تحفيظ وطبع (Inculcation) المعارف والقيم الاجتماعية²، ويقترح بدلا منه مشاركة مبكرة للطفل في الحياة المواطنية (La vie citoyenne)، باعتبارها وسيلة فعالة لتنمية وتطوير استقلالية المتعلم، وقدرته على إصدار الأحكام المستقلة، ما يتطلب وفق هذا التصور نقل البنيات والمؤسسات الديمقراطية المعاصرة إلى الوسط المدرسي، وجعلها موادا للتجربة والخبرة والمعالجة والتحليل.

وليست النظريات والتجارب التعليمية الدولية ما يؤكد أهمية إشراك المتعلمين وانخراطهم في الفعل التعليمي، بل المؤسسات الدولية التي تعنى بحقوق الإنسان والطفولة على وجه التحديد. وفي هذا الإطار تشكل الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، مرجعا قانونيا ذا صبغة عالمية، تؤكد على حق الأطفال في المشاركة في الشؤون التي تعنيهم³، والمساهمة في التحولات المجتمعية. إذ تعترف بحق الطفل في التعبير وإبداء الرأي في الأمور التي لها تأثير مباشر على جوانب حياته الاجتماعية، والدينية، والثقافية، والسياسية. وتتضمن حقوق المشاركة حق الطفل في الاستماع إلى رأيه، والتعبير عن آرائه، وإتاحة المعلومات وحق الانتماء إلى جمعيات. والاطلاع على الحقوق تلك في مراحل مبكرة يعين على إعمال الأطفال لجميع حقوقهم في مرحلة النضج، ويؤهلهم للقيام بدور فعال في المجتمع.

فالمدرسة بجميع تجلياتها، وأبعادها المتنوعة هي فضاء للمشاركة الفعالة للمتعلمين، وليست مجالا للاستماع والخضوع وملاءمة الذاكرة بالمعارف، فقد أكدت كل النظريات التربوية الحديثة⁴ على ضرورة مساهمة ومشاركة الطفل في الأنشطة المدرسية، سواء تعلق الأمر بتدبير المؤسسات، أو بمشاركة التلاميذ

¹ Clive Harber, *l'efficacité des écoles : L'éducation pour la démocratie et la non-violence*, UNESCO, Paris, 1997, p. 3.

² J. Piaget, *Où va l'éducation ?*, éd. Denoël/Gonthier, Paris, 1972, p. 121.

³ الجمعية العامة للأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الطفل، القرار رقم 25/44 بتاريخ 2 شتبر 1989، المادة 31.

⁴ جون بياجيه، *الاستمولوجيا /التكوينية*، ترجمة تغادي السيد، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991، ص. 29.

في بناء التعلّيمات وتنشيط الفصول الدراسية. والمواطنة الديمقراطية الحقّة تمر عبر الوعي الكبير للطفل بالحياة المدرسية للمؤسسة في إطار مسؤولية إيجابية وفردية وجماعية¹.

الفرع الثاني: أشكال المشاركة داخل الفضاء المدرسي

بعد إبراز أهمية المشاركة في الحياة المدرسية، ودورها في تثبيت البعد الديمقراطي للمتعلمين، يحاول الموضوع في هذه النقطة الإجابة عن سؤالين مركزيين: الأول يتعلق بواقعية المشاركة في الفضاء المدرسي، وبمدى قدرة البنيات التعليمية على استيعاب المتعلم وجعله مساهما فعليا في كل مناحي الحياة المدرسية، والثاني يطرح أشكال وأوجه المشاركة المدرسية.

والجواب على السؤالين ينطلق من تجربة ميشال هبرون (M. Hepburn) في خمس مؤسسات تعليمية حول الديمقراطية في الوسط المدرسي، أظهرت في علاقة بالتساؤل الأول، أنه بالرغم من اختلاف المقاربات وطرق التدريس، فإن التربية على الديمقراطية ممكنة عمليا وواقعية وليست "حلمًا فلسفيًا"²، حتى في ظل الأنظمة البيروقراطية للمؤسسات التعليمية المذكورة. كما كشفت في علاقة بالسؤال الثاني عن أشكال مختلفة للمشاركة في الفضاء المدرسي، يمكن تصنيفها لاعتبارات منهجية لثلاثة محاور رئيسية، أولها يطال الجانب التنظيمي للمؤسسات التعليمية، أي ما تسمح به مختلف البنيات الداخلية من هوامش المشاركة في تدبير الشؤون الخاصة بالمؤسسة، وما يمتلكه التلاميذ من صلاحيات فعلية تسمح بالتأثير على توجهاتها العامة. وثانيها تجسده طرائق التدريس الديمقراطية التي منحت للمتعلم مكانة متميزة في علاقته بالمدرس والمحتويات الدراسية، فثالثها يركز على سلطة المدرس³، وما تتطلبه من تحولات تتحو باتجاه تفويض جزء من اختصاصاته التقليدية، وجعلها جزءا من السلطة المخولة للمتعلمين ممارستها.

جواب ميشال هبرون لتأكيد إمكانية تدريس الديمقراطية داخل الوسط المدرسي تدعمه كل علوم التربية باختلاف مرجعياتها وخلفياتها النظرية، ولا يحتاج هذا البحث لإعادة القيام بذلك. ولأن جواب هبرون بخصوص السؤال الثاني تضمن عناصر وضعها الموضوع منهجيا في محاور سابقة (بحيث تم التطرق لطرق التدريس الديمقراطية في المبحث الأول، كما عالج موضوع السلطة في المبحث الثاني من هذا الفصل)، فالموضوع في هذا الفرع، وهو يعالج موضوع المشاركة في تدبير المؤسسة التعليمية، يركز أولا على البنيات التنظيمية الكفيلة باستيعاب التلاميذ، وما تتيحه من فرص للمشاركة الفعلية، وثانيا على توفير آليات المشاركة الديمقراطية في تلك البنيات، أي وسائط الوصول إليها: الانتخاب بدل التعيين.

أولا: الانتخاب بدل التعيين في البنيات المدرسية

عادة ما تكون الانتخابات محور اهتمام التوجهات الديمقراطية. فهي حوادث بارزة بقوة ومدعاة للفخر، وتبدو تجسيدا ومؤشرا واضحا على أن الانتقال الديمقراطي قد انطلق بالفعل. لهذا ينظر إلى فعل

¹ Romuald Avet et autres, op. cit., p. 20.

² M. Hepburn, « Democratic schooling – five perspectives from research », *International journal of political education*, Vol. 6, N° 3, England, November 1983, p. 261.

³ François Galichet, *L'école, lieu de citoyenneté*, op. cit., p. 148.

الانتخاب كما يرى تيري ليون كارل (T. L. Karl) مدخلا يحدد حدوث تحول نوعي في قواعد اللعبة السياسية¹، وجعل الأمم المتحدة تنظر إليه كمبدأ أساسي تقوم عليه الديمقراطيات الحديثة². لذلك، وإن كانت الانتخابات لا تضمن مطلقا رسوخ النظام الديمقراطي، إلا أنها بالتأكيد مؤشر على أن مؤسسة النظام الديمقراطي قد بدأت بالفعل.

هذه النظرة الإيجابية لدور الانتخابات تفترض إجراءها ضمن شروط تنافسية وحرّة ونزيهة، لتصير مؤشرا على التغير الحاسم في قواعد اللعبة السياسية التي تتأى عن الممارسات التسلطية، وتتجه نحو تطوير ممارسات ديمقراطية جديدة، يجعل منها علامة فارقة على مسار الانتقال الديمقراطي. وكما يقول روبرت دال (R. Dahl) "إن الانتخابات الحرة والنزيهة هي نتيج للعملية الديمقراطية، وما لم تحظ الحقوق والحريات الأخرى بحماية كاملة، يكون من غير الممكن الحديث عن انتخابات حرة ونزيهة"³ في ظل نظام سياسي يتبنى الديمقراطية نهجه المجتمعي.

بهذه الصورة للانتخابات بشروطها الأساسية ما يمكن أن يدعم دور المدرسة في التربية على الديمقراطية عموما، وعلى إحدى مقوماتها الشكلية على وجه التحديد. تسهم في تعويد التلاميذ على الممارسة الديمقراطية، ومنحهم القدرة على التنظيم والتعبئة وإبداء الرأي، وتخلق تقليدا لديمقراطية حقيقية ومسؤولة⁴، عن طريقها تساهم في تطوير قدرات المتعلمين في تدبير وتنفيذ شؤون مؤسساتهم، اعتمادا على مسطرة الانتخاب، ما يسمح بتطوير قيم الاعتراف بالتناوب على تدبير الشؤون العامة، باعتباره مبدأ أساسيا لديمقراطية⁵ المؤسسة التعليمية، يجرّد أعضاء هيئة التدريس من سلطة التعيين.

والتربية على ممارسة الفعل الديمقراطي، عن طريق الانتخاب، لا تتوقف عند اللحظات الخاصة بانتخاب أعضاء التنظيمات المدرسية، بل عملية مستعرضة تُستثمر بمختلف الفرص المتاحة داخل الفصل الدراسي في إطار الأنشطة التعليمية التي توفرها المقررات الدراسية، ومختلف عمليات التنشيط الدراسي (تشكيل المجموعات الصفية...)، أو داخل محيط المدرسة ضمن أنشطة الحياة المدرسية، بغاية تطوير مقوم الانتخاب لدى المتعلمين وجعله جزءا من تفكيرهم التلقائي.

في جميع الحالات، تخضع المناصب في المجتمع المدرسي لانتخاب من قبل التلاميذ أنفسهم، في إطار جموع عامة تمنح الجميع سلطات متساوية للنقاش والتعبير عن الرأي واختيار أعضاء الهيئات المسيرة عن طريق التصويت، وهذا بدوره يستلزم، كما ورد في التعليمات الموجهة لاختيار ممثلي التلاميذ في النظام التعليمي بمنطقة الكيبك⁶، العمل على إقناعهم بأهمية التصويت في الحياة المجتمعية عموما والسياسية على وجه التخصيص، وتمكينهم من فرص للتدرب على ممارسته داخل المدرسة. غير أن ما

¹ Terry Lynn Karl, op. cit., p. 9.

² Organisation des Nations unies (ONU), Déclaration universelle des droits de l'homme, article 21, paragraphe 3. ³ أورده غيورغ سورسن، مرجع سابق، ص. 92.

⁴ خالد العبيوي، "نحو مقاربة بيداغوجية للتربية المدرسية على الديمقراطية"، مجلة المدرسة المغربية، العدد 8/7، الرباط، 2017، ص. 114.

⁵ H. Pourtois, « Les élections sont-elles essentielles à la démocratie ? », op. cit., p. 412.

⁶ Cité par F. Dupuis-Déri, op. cit., pp. 695-697.

يعطي لحضور الانتخاب في الحياة السياسية عموماً والمدرسية على وجه التحديد معناه وطابعه الديمقراطي، هو ربطه بمبدأي المسؤولية وتقديم الحساب. لذلك، فالمدرسة، وهي تحاول جاهدة التدريب على فكرة الانتخاب، تعمل بالموازاة على ترسيخ أهمية مسؤولية المنتخبين سواء كانوا من فئة المتعلمين أو الأساتذة أو الإداريين، وعلى ضرورة تقديم حصيلة مختلف الأشغال التي كلفوا بها في الوسط المدرسي.

من جهة أخرى، من واجب التربية الديمقراطية تجاوز نمطية الممارسات التقليدية في المؤسسات التعليمية القائمة على تمكين التلاميذ الأكثر نشاطاً والأكثر حظوة من مشاركة واسعة ومستدامة، ممن يُمنحون فرصاً متعددة ومنتظمة لإعادة انتخابهم، فتكثر وتتراكم خبرتهم، وتتقوى حظوظهم وإمكاناتهم ليشكلوا نخبة مهيمنة على القرار داخل المؤسسات التعليمية وبعدها في المجتمعات السياسية المقبلة. ما يفرض ضمان تناوب حقيقي على تدبير شؤون المدارس، ويُزِم التنصيب على مدد محددة لتولي المناصب دون الجمع بين المهام كي يتسنى للجميع المشاركة الفعلية في مختلف المسؤوليات، وتشجيع المتعلمين الجدد على الانخراط في مختلف الأنشطة، ودفع القدامى إلى التخلي الطوعي عن المهام بمجرد انتهاء ولاياتهم القانونية.

ثانياً: البنيات التنظيمية المدرسية آليات التدريب على الممارسة الديمقراطية

تقتضي التنشئة الاجتماعية تحضير التلاميذ للقيام بأدوارهم الاجتماعية، ويمر هذا التمرين عبر ممارسة فعل المشاركة. وعلى هذا الأساس أولته الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل أهمية قصوى¹. فالديمقراطية تكتسب ضمن إطارات ديمقراطية تعتمد المشاركة، وتسمح بالتعبير عن الآراء ومناقشتها بشكل حر، وتكفل حرية التعبير للجميع، ويسود الحياد والعدالة، ويشعر الجميع بالتحفيز والتحدى.

ومن المؤكد أن الديمقراطية لا تترسخ دون مشاركة في تدبير الشؤون العامة في إطار ما يسمى بـ "الديمقراطية التشاركية" (Participatory Democracy) التي اعتبرها ديوي سبيل الفرد لتحقيق ذاته في الكيان الاجتماعي². فما دام الفرد متأثراً بمختلف المؤسسات التي يعيش في ظلها فمن حقه أن يسهم فعليا في إدارتها إسهاماً مباشراً ونشطاً يكفل له الإفصاح عن قدراته. وفي المنطق ذاته، لا يوجد شخص أو أشخاص بعينهم يحظون بأهلية الحكم والتسيير، وأقدر من غيرهم على إصدار القرارات الحاسمة وتحمل عبء المسؤولية.

تتم هذه المشاركة الحق في التعبير بخصوص شؤون المدرسة وتدبيرها، عن طريق القنوات الممكنة كالمجلة المدرسية، والملصقات، واجتماعات مجلس الإدارة، والمشاركة في انتخابات المجالس والأندية. وعلى الديمقراطية المدرسية إفراز مدرسة تجعل المشاركة لا تقتصر فقط مجرد الانخراط في

¹ الجمعية العامة للأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الطفل، مرجع سابق، المواد 12 و 13 و 14 و 15.

² أوردته جميلة حنيفي، مرجع سابق، ص. 34.

صنع القرار وإنما وضع نموذج للحياة الديمقراطية¹، على أساس التوازن بين الحقوق والحريات والمسؤوليات بين مختلف الفاعلين التربويين؛ إداريين كانوا أم مدرسين أم تلاميذ وآباء وجميع الشركاء. ولتعزيز المشاركة، تعمل المدرسة على تفعيل مقاربات تربوية تشاركية لتشجيع التعاون والمبادرات القائمة على المشاريع التي تسمح للتلاميذ ببناء أنفسهم بشكل جماعي وفردى، وفق عمل جماعي ينسجم مع مبادئ التعاون والتشاور والتفاسم²، ولن يتأتى ذلك دون استحداث بنى تربوية وتنظيمية داخل المدارس.

تسمح هذه البنى التربوية داخل المؤسسات التعليمية بإدماج المتعلمين وإعطائهم فرصا متنوعة للانخراط في أنشطة الحياة المدرسية، وللمساهمة في إنتاج القرارات المرتبطة بتدبير المؤسسة، بغاية الإسهام في إنماء البعد السلوكي للكفاية الديمقراطية³، عن طريق الفعل والأنشطة الواقعية أو المتخيلة، كممارسة أنشطة المسرح ومحاكاة دورات لمجالس محلية منتخبة أو دورات لمجلس النواب. غير أن أهمية المشاركة وإشراك المتعلمين في الصيرورة التعليمية-التعلمية، تبقى رهينة الكثير من الشروط المصاحبة لها، خاصة منها إبراز الفائدة (Intérêt) المنتظرة منها، والمعرفة الكافية بأهدافها وغاياتها. وضرورة التمييز بين مضمون المشاركة التي تسم عمل الأجير (Salarier)، ومضمون المشاركة الفعلية (Activité) للمتعلم، فالرهان على البعد التشاركي هو ضمان الاعتراف الاجتماعي للمتعلم، باعتباره ذاتا مستقلة تعيش بشكل مستقل، تفكر وتتفاعل بحرية تامة.

من جانب آخر، تتطلب التربية على الديمقراطية في إطار البنى المدرسية ضرورة الوقوف على مركزية الاجتماعات وعلى أهمية احترام آجالها، لترسيخ فكرة انتظامية الدورات العادية والاستثنائية بمبرراتها الموضوعية. وضرورة جعل تلك الدورات مجالات للتداول الحقيقي بين الأعضاء، وليس فقط لحظات عابرة لتطوير كفايات المتعلمين الخطابية، وقدراتهم على أخذ الكلمة والدفاع عن الرأي والإنصات للرأي الآخر، بل لتنمية الشعور بالانتماء المتعدد إلى مجتمع مدرسي منتظم، يمهّد للشعور بالانتماء للمجتمع السياسي العام.

والمشاركة الفعلية داخل المؤسسات التعليمية تنطلق من إقامة جمع عام يضم في عضويته جميع التلاميذ، يتخذ سلطة عليا داخل المؤسسة، ومن مجالس تضم ممثلي الأقسام، وهيئات التنسيق، والمجالس الإدارية وتعاونيات الأقسام. كما يمكن تجسيدها من خلال تأسيس وإنشاء لجان ومجموعات وظيفية لأداء أمسيات أو حفلات أو معارض للعمل المدرسي. وكلها هياكل وتنظيمات يمكنها المساهمة بشكل إيجابي وفعال في تدريب المتعلمين على تشكيل آرائهم وتقديم الحجة المناسبة، والمعرفة الحقيقية بأدوات وكيفية اشتغال المدرسة والنظام التعليمي خاصة، والنظام السياسي بمختلف مؤسساته بشكل عام.

¹ المجلس الوطني لحقوق الإنسان، "التربية على حقوق الإنسان: الفهم سبيل العمل المشترك"، دليل المدرس(ة) للتربية على حقوق الإنسان، الرباط، 2015، ص. 53.

² المرجع نفسه، ص 54.

³ Mamadou Bella Baldé, op. cit., p. 223.

خلاصة الفصل الثاني

اشتغل الفصل الثاني على طرق التدريس في التربية على الديمقراطية. هذا المجال الذي شكل أحد مقومات التربية الديمقراطية من منظور جون ديوي كما سبقت الإشارة إليه في مقدمة الفصل، في توافق ومفهوم المنهاج الدراسي القائم على تحديد العناصر الأساسية لفعل التربية التعليم.

بوسع طرق التدريس تطوير الممارسات الفضلى الملائمة للحياة الديمقراطية، بالقدر الذي يمكنها تطويع الأفراد وجعلهم أكثر استعدادا لقبول الفكر الشمولي والتعايش مع الأنظمة المستبدة، لذلك ميز الموضوع بين طرق التدريس التقليدية والحديثة. الأولى تركز مركزية المدرس بصفته معلما عارفا، مسيطرا على الفعل التعليمي في جميع تفرعاته وتجلياته، وتقّس المادة المعرفية باعتبارها موضوعا يلزم اكتسابه في صيغته المقدمة، والثانية تعطي أسبقية للطفل على حساب باقي مكونات المثلث الديداكتيكي (المدرس والمادة)، تأخذ بعين الاعتبار حاجاته، وقدراته، وميولاته، وطموحاته الشخصية في كل مراحل التعلم. تم الانتهاء إلى كون الطرق الحديثة أقرب للنموذج الديمقراطي، وأكثرها مساهمة في إنتاج الشخصية الديمقراطية. تقوم أهميتها في علاقة بموضوع التربية الديمقراطية على ثلاث مبررات:

- موقع الطفل في طرق التدريس الحديثة: الإنسان مركز النظام الديمقراطي، والمتعلم مركزا لطرق التدريس الحديثة، تروم تحريره من كل القيود، وتفتح أمامه فرصا للإبداع، وتنمية حسه النقدي، وقدراته في التفكير العلمي. هذه الطرق تجرد المعلم من سلطته المطلقة، وتحوله إلى مرافقٍ لصيرورة فعل التعلم، وظيفته تقوية استقلالية المتعلم في بناء التعلّيمات، أخذًا بعين الاعتبار حاجاته النفسية، وقدراته العقلية. لذلك تشكل هذه الطرق اختيارا صريحا في الطريق المؤدية نحو الديمقراطية.

- طبيعة المادة المعرفية في طرق التدريس الحديثة: شكلت المادة المعرفية إحدى القطاعات التي ميزت الانتقال من طرق التدريس التقليدية نحو طرق التدريس الحديثة. الأولى تبنتها في شكلها الجامد، باعتبارها غاية وهدفا للتعلم، يصير معها ميدان الطريقة هو بحث أفضل أساليب تقديم المادة الجاهزة وطبعها في ذاكرة التلاميذ، أما الثانية فأخذتها في شكلها النسبي غير الثابت، معتمدة على تعليم منهجية بناء المعرفة بدلا من تعليم المعرفة ذاتها. بذلك تنتصر طرق التدريس الحديثة للعقل والفرد أكثر مما تنتصر للمادة المعرفية، لتصير أكثر قربا للنموذج الديمقراطي.

- الطابع الأخلاقي لطرق التدريس الحديثة: إحدى خصائص طرق التدريس الديمقراطية، إضافة للأهمية التي توليها للمتعليم على حساب المدرس والمادة المدرسية، طابعها الأخلاقي المتميز، فاعترافها بالمتعلم في أبعاده الإنسانية، وسماته الاجتماعية، جعلت جزءا من اهتماماتها ينصب على البحث المتواصل لخلق فضاء تعليمي يقوم على قيم التعاون والتآزر والتفاهم وحل المشاكل بالطرق السلمية، واكتساب مهارات العيش المشترك. وجميعها تمثل الأوجه الحقّة للحياة الديمقراطية، ويجعل معها طرق التدريس الحديثة اختيارا معقولا، وجسرا آمنا يؤدي بالنتيجة إلى الديمقراطية.

الفصل الثالث: الديمقراطية في المرجعيات المؤسسة للنظام التعليمي المغربي

انتهى الموضوع في الفصل الأول إلى تحديد الكفاية الديمقراطية بمكوناتها الثلاثة؛ المعارف الديمقراطية (Savoirs Démocratiques)، والسلوك الديمقراطي أو معرفة ممارسة الفعل الديمقراطي (Savoir-faire Démocratique) وقيم التصرف الديمقراطي (Savoir-être Démocratique)، وفي الفصل الثاني إلى اعتبار أساليب التدريس الحديثة طرقا ناجعة لتثبيت البعد الديمقراطي لدى المتعلمين. ويحاول الفصل الثالث تتبع دور مرجعيات النظام التعليمي المغربي عموما والمدرسي على وجه التحديد في توفير خلفية سياسية، وقانونية، وتربوية تمكن المؤسسات التعليمية من المساهمة في إنماء الشخصية الديمقراطية للطفل المغربي. ويركز على الميثاق الوطني للتربية والتكوين¹ كمرجعية توطر السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين، وعلى المذكرات، والبرامج، والوثائق الوزارية ذات الارتباط بموضوع التربية على الديمقراطية تصريحاً أو تضميناً.

بهذا الخصوص تؤكد الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية² على الانسجام مع الفلسفة والغايات التربوية المتضمنة في الميثاق الوطني، والتي تعتبر المدرسة محركاً أساسياً للتقدم الاجتماعي، وعاملاً من عوامل التطور البشري المندمج القائم على تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين الأبعاد المعرفية، والاجتماعية والوجدانية، والمهاراتية، مع مراعاة العلاقة البيداغوجية لمبدأ التجديد المستمر والملاءمة الدائمة لمناهج التربية والتكوين وفقاً لمتطلبات التطور المعرفي والمجتمعي.

وتجسيدا لتلك الغايات التربوية، اقترحت الوثيقة الإطار خمس كفايات مرجعية مصنفة حسب فئات ثلاث، تتوافق والأبعاد المشكلة لمفهوم الكفاية في المجال المدرسي. تستهدف الأولى تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تُنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بالمجتمع، والثانية تستهدف الاستجابة لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية، وفئة الثالثة تضم الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، استجابة لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية³. وإعادة تركيب تلك الكفايات التربوية يسمح بالانتهاء إلى وجود توجه واضح - ولو كان غير صريح - في قصد واضعيها لجعل الديمقراطية إحدى غايات السياسات العمومية في مجال التربية والتعليم.

يتتبع هذا الفصل بتفصيل أبعاد الكفاية الديمقراطية في المرجعيات المؤطرة لنظام التربية والتكوين بالمغرب، في توافق مع ما انتهى إليه التأصيل النظري للكفاية. ليتوقف في مبحثه الأول عند منظورها

¹ الميثاق الوطني للتربية والتكوين وثيقة مرجعية لجميع السياسات التعليمية بالمغرب، صيغت في أكتوبر سنة 1999 من طرف لجنة ملكية خاصة تشكلت من هيئات وفعاليات مختلفة؛ تربوية ومهنية وسياسية ونقابية، وتم اعتمادها سنة 2000.

² المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء الأول، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو 2002، ص. 10.

³ المرجع نفسه، ص.ص. 11-13.

للمعارف وللمحتويات الدراسية، وفي مبحث ثان عند كفايات تدبير المؤسسات التعليمية وهامش مشاركة المتعلمين المنتظرة وفق المرجعيات المؤطرة لهذا البحث، قبل الوقوف أخيرا عند موقع الأخلاق والقيم في المنهاج الدراسي.

المبحث الأول: من مركزية المحتوى إلى مركزية الفرد في النظام المدرسي المغربي

تقتضى عملية التربية والتكوين من المنظور الديداكتيكي، وجود عناصر ثلاثة (المتعلم، والمادة، والمدرس) تتفاعل لتشكل ما تطلق عليه لغة الديداكتيك "العلاقة البيداغوجية"¹ أو المثلث الديداكتيكي. وتحديد العلاقات بينها والموقع الذي يحتله كل عنصر منها في عملية التعليم، يسمح بالتفريق بين الأنظمة التعليمية التقليدية والحديثة. الأولى تركز على المادة المعرفية باعتبارها غاية يلزم ضبطها عن طريق الحفظ والتذكر، وتتحول معها علاقة المدرس بالمتدريس إلى سلطة عمودية تقوم على النقل المتعسف للمعرفة المدرسية دون اعتبار للحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية للتلميذ الذي ينظر إليه كذات سلبية، وصفحة فارغة يتم شحنها وتشكيلها. أما الثانية، أي طرق التدريس الحديثة، فتجعل المتعلم في قلب اهتمامات الفعل التعليمي، كأصل للعملية التعليمية برمتها، غايتها بناء الفرد المفكر، والمستقل، والمفتوح على ثقافات الآخرين، والقادر على التعايش معها.

هذا التوضيح لا يقتصر فقط على التمييز بين الأنظمة التعليمية من حيث تقليديتها أو حداثةها، وإنما يسهم في الوقوف على الأنظمة التعليمية ذات الطابع الديمقراطي، في مقابل أخرى تميل للضبط والتسلط. وتأسيسا على ذلك التصنيف الثنائي، يتساءل الموضوع في هذه النقطة عن موقع "المثلث الديداكتيكي"² في الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومعه الكتاب الأبيض، وعن مكانة كل مكون من مكوناتها، بغاية إيجاد مؤشرات دالة لتصنيف الميثاق الوطني والكتاب الأبيض، سواء في إطار المنظور التقليدي للمدرسة القائم على تقديس المعرفة وعلى السلطة البيروقراطية للمدرس، أو في إطار التربية الحديثة التي تجعل من المتعلم العنصر الأساس في كل عملياتها.

وانسجاما مع التعريف المقدم للكفاية الديمقراطية في مقدمة هذا البحث، والموقع المتميز للمعرفة في تكوينها، يطرح هذا المبحث في نقطة أولى مكانة المعارف أو المادة المعرفية في المنهاج الدراسي، وأدوارها في النظام التعليمي المغربي (المطلب الأول). فيما يلامس في نقطة ثانية موقع المتعلم في توجه المرجعيات الرسمية المؤسسة للنظام التعليمي المغربي (المطلب الثاني).

¹ Pascal Duplessis, "Le triangle didactique (schéma) : les trois dimensions de la recherche didactique", Janvier, 2008, <<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/le-triangle-didactique-schema>> (31 Décembre, 2018)

² Joseph Rezeau, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, Université Bordeaux 2, France, 2001, p. 149.

المطلب الأول: وضعية المعارف في مرجعيات النظام التعليمي المغربي

سبق الحديث عن موقع المعرفة كأساس موضوعي لأي فعل ديمقراطي¹، باعتباره بعدا من أبعاد الكفاية الديمقراطية بمنظور فيليب بيرنو (Ph. Bernault)، وأساسا لبناء الحكم السياسي السليم في تصور حنا أرندت. إذ لا موقع للممارسة الديمقراطية في بيئة يجهل أفرادها حقوقهم وواجباتهم، ودون فهم الفضاء المحيط، ومعرفة بالقوانين التي تحكمه، ومؤسساته الدستورية والمحلية، وكيفيات المشاركة السياسية. وامتلاك المعرفة تمهيد لسلطة يمكن أن تمارسها فئات أكثر معرفة على الأكثر جهلا، أي سلطة الأفراد الأكثر تملكا للمعرفة مقارنة بغيرهم الأقل اكتسابا للرأسمال الثقافي القابل للاستثمار في الفضاء العام.

والمعرفة بمنظور هذا البحث، تعني "الطريقة التي يضيفي بها الأفراد والمجتمعات معنى على التجربة"، وهي ترتبط ارتباطاً بالسياق الثقافي والاجتماعي والبيئي والمؤسسي الذي أنتجت فيه، وتتخذ شكل معلومات (Informations) ومعطيات (Données) ومفاهيم (Concepts) تكتسب عن طريق التعلم، وتتعلق في السياق المدرسي المرتبط بالديمقراطية، كما انتهى لذلك الموضوع في الفصل الأول، بالمعارف الاجتماعية والسياسية والعلمية.

وعلاقة بدور النظام التعليمي المغربي في إنتاج الكفاية الديمقراطية، يتوقف الموضوع في هذا الجزء عند طبيعة المعارف والمضامين ذات الحمولة الديمقراطية. وليس شرطا أن يصرح بها المنهاج الدراسي، ويربطها بشكل مباشر بموضوع التربية على الديمقراطية، بل يكفي تجميع مؤشرات تشترك في غاية موحدة أساسها تحرير الأفراد عن طريق المعرفة. ومن ذلك، يتساءل عن منظور مرجعيات النظام المدرسي المغربي للمعرفة عموما، وعن طبيعة المعارف المفترض ترويجها في المنهاج الدراسي، استنادا إلى اختيارات وتوجيهات الميثاق الوطني في مجال المضامين الدراسية.

وبالنظر لما سبق من حديث عن طبيعة المعرفة الديمقراطية في الفصل الأول، بحيث تم تقسيمها لثلاث مجموعات، اجتماعية بما تضمنه من معطيات سياسية، وطبيعية-جغرافية وتاريخية تسهم في تمثيل المجال والمحيط بشكل سليم، وقبل معالجة الحمولة المعرفية للمنهاج الدراسي (الفرع الثاني)، يستعرض الموضوع في نقطة أولى خصائص المعرفة المدرسية للوقوف على منظور المنهاج الدراسي للمعارف عموما والمعرفة المدرسية على وجه الخصوص (الفرع الأول).

الفرع الأول: مكانة المعارف في مرجعيات النظام المدرسي المغربي

يطرح الموضوع في هذا الفرع منظور المنهاج التربوي المغربي للمعارف المدرسية وعلاقتها بمحيط الأفراد، وينظر في مستويات تمجيد المعرفة المحلية ذات الارتباط بالمجال القريب والمباشر، مقابل ازدياد المعرفة الخارجية أو الأجنبية. ليتوقف استنادا على قدرة هذا المنهاج على المزج بين المعرفة

¹ Denise Poindron et autres, Sous-Direction Georges Cogniot, « Savoir et démocratie, textes et interventions parlementaires », 1936-1976, *Histoire de l'éducation*, n° 14, Paris, 1982. pp. 142-143.

المنبثقة من الثقافات المحلية ونظيرتها العالمية، والدفع باتجاه إيجاد توافق موضوعي يرتكز على عدم الاستلاب وعدم الانغلاق المفضي للتعصب والكراهية.

ومن جهة أخرى يطرح الموضوع الطابع الحيوي للمعرفة في المنهاج الدراسي، واستخلاص ما إن كانت تتخذ صورا قارة وثابتة، تحيل إلى معطيات وحقائق جامدة ونهائية، يلزم اكتسابها في صيغتها النهائية تلك، أم أنها عكس ذلك، تنتظم بشكل يتيح للمتعلمين فرصا أوسع لقبول الاختلافات، وتعدد الآراء والتأويلات باعتبارها قدرات تتطلبها الممارسة الديمقراطية.

علاقة هذا التوضيح بالتربية على الديمقراطية تكمن في كون التركيز على المعرفة المحلية بأشكالها المطلقة، ينتهي بتكوين أطفال (مواطنو المستقبل) بقوالب معرفية جامدة تميل للحكم المطلق أكثر من ميلها نحو الاعتقاد بنسبية المعرفة، وبتكامل الثقافات الإنسانية مهما كانت اختلافاتها وتباعاتها الفكرية والمجالية.

ومنه، يتوقف الموضوع في نقطة أولى عند العلاقة التي يقيمها الميثاق الوطني بين المعرفة الخصوصية ونظيرتها الكونية، وعند تصويره لمعالجة التناقضات التي تفصلها في الكثير من التماسات. وفي نقطة ثانية، يتوقف عند العلاقة بين المعرفة في بعدها الكمي والكيفي، لما للأخيرة من أهمية في إثارة تفكير المتعلمين ومنحهم فرصا لإعمال العقل.

أولا: المعرفة الخصوصية جزء من المعرفة الكونية

تحيل الخصوصية إلى هوية الفرد بما يميزه ككائن ينتمي إلى مجتمع معين. إنها عالم مكتسب داخل الجماعة، يتضمن تمثيلات الفرد عن نفسه، وعن جماعته، تتطور في اتجاه تكوين صورة ينظر بها للآخر، ما يعني أن الكونية تجعلنا نبتعد عن مجال الفردية المغلقة على ذاتها إلى مستوى أوسع من الانفتاح على الغير، بمختلف أشكاله ومكوناته الثقافية.

ولا تعني الخصوصية بهذا المعنى الصارم انعزالا وانفصالا مطلقا عن الثقافات الأجنبية. فهي تتضمن انساقا ثقافية متشابهة ذات طابع عالمي تتشاركها مختلف المجتمعات على اختلاف ثقافتها ومرجعياتها الاجتماعية، وثمة قيم ومقاييس وأنماط سلوكية تدعو إليها مختلف المرجعيات البشرية لا يختلف حولها الكثير من الأفراد، كالأخلاق والقيم الإنسانية وحقوق الإنسان، بل والقانون الطبيعي¹، وقيم الخير والكرامة الإنسانية والتوازن والوسطية... ونحوها مما لا يتصادم والجوهر الإنساني ولا يختلف حوله الناس كثيرا. كما أن الحق في الحياة والعدالة والمسؤولية المشتركة ونحوها من الأصول الأخلاقية والقانونية الإنسانية، هي مشتركات لدى مختلف الأديان والشعوب، وجديرة بأن توصف بالعالمية، ولا ضير

¹ محمد حسنين، الوجيز في نظرية القانون، المؤسسة العامة للكتاب، الجزائر، 1986، ص ص. 15-16.

من عولمتها، وتعميمها بين الشعوب، بالضبط كما دعت إليه إحدى الرسائل التي قدمت في جامعة "بوند" بأستراليا تحت عنوان: "عولمة القيم"¹.

في هذا المجال، يمكن للتربية أن تلعب دورا متعاضدا في إيجاد جسور التفاهم بين الهوية المحلية ونظيراتها الأجنبية. وإن كان من المعقول أن تستهدف تنمية هوية خاصة تعبر بها عن السمات المميزة للمجتمع، وتعمل على تقويتها لتصير بمنأى عن الهزات التغييرية، وتكتسب قدرة على مواجهة كل أشكال الغزو الثقافي الخارجي المحتمل، فإن التربية الديمقراطية السليمة تكمن في قدرتها على تحصين خصوصياتها الثقافية دون قداسة، وتفكيك الثقافات المحيطة تفكيكا موضوعيا يستطيع من خلاله الأفراد التمييز بين الحدود الممكن استدماجها، والتي تشكل تهديدا ظرفيا يتهدد التماسك الاجتماعي داخل الجماعة.

عند معالجة هذه النقطة، وتحاشيا لمنظور إيدغار موران الذي يعتبر التنوع بين الأفراد والثقافات يبلغ حدا يجعل الوحدة الإنسانية ضربا من ضروب التجريد، وانسجاما مع منظور كلود ليفي ستراوس للاختلاف باعتباره واقعا طبيعيا، كيف السبيل لانتصار كونية وضعية دون القضاء على الثقافات الفرعية؟ ولتقادي جعل الخصوصية قناعا حديديا يرفض التصالح مع الثقافات الأخرى؟ أي كيف يمكن استشراف أفق كوني يتحقق فيه التواصل ضمن شروط تراعي مسألة الخصوصية؟ هي تساؤلات تتطلب أجوبة ذات طبيعة فلسفية، إلا أنها تقتصر في حدود البحث على منظور النظام التعليمي المغربي لتدبير الاختلافات والتناقضات المفترضة بين خصوصية الهوية المغربية وعالمية الثقافة الإنسانية.

من هنا تبرز أهمية حضور هذه النقطة في مجال التربية على الديمقراطية، من خلال التساؤل حول دور مرجعيات النظام المدرسي المغربي في تدبير العلاقة بين الخصوصية والكونية، وقدرتها على إقامة جسور إيجابية وسلسة بينهما، بما يسمح في نهاية المسار التعليمي للتلاميذ بالاعتراف بالآخر وبوجود ثقافات متعددة، وبإظهار القيمة الموضوعية لمسائل الهوية والخصوصية، ومعرفة حدود ما يمكن قبوله من عالمية الآخر وما لا يمكن قبوله بكل موضوعية وعقلانية².

وبهذا الخصوص، تتطرق اختيارات وتوجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين من اعتبار المعرفة إنتاجا كونيا وموروثا بشريا مشتركا للإنسانية جمعاء³، يشمل مختلف القيم الإنسانية والمنتجات التقنية والعلمية والفنية، واعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية، ما يستوجب الاعتراف بالتعدد والتنوع الثقافي، ويفرض الاعتراف المتبادل والحوار بين الحضارات والثقافات بدل التصادم⁴.

¹ علي القرشي، التربية بين الخصوصية والعالمية: مقارنة في الإطار العربي والإسلامي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 2017، ص. 17.

² علي القرشي، المرجع نفسه، ص. 7.

³ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، الكتاب الأبيض، الجزء الأول، اختيارات وتوجهات في مجال المضامين، يونيو 2002، ص. 14.

⁴ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، الدليل البيداغوجي، الرباط، 2008، ص. 12.

والميثاق الوطني يؤكد على الانطلاق من هذا المنظور للمعرفة باعتبارها إنتاجا بشريا مشتركا، تشكل فيه المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية، واعتماد مقاربة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالإنتاجات الكونية مع الحفاظ على الثوابت الأساسية، واعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية روافد متعددة ومتنوعة للمعرفة.

ومن جانبه، حث الكتاب الأبيض كوثيقة إطار توجه البرامج والمناهج الدراسية، على الاهتمام بالبعدين المحلي والوطني للمضامين، وبمختلف مظهراتها في المجالات الفنية والثقافية، واعتماد مبدأي "التكامل" والتنسيق بين مختلف المعارف وأشكال التعبير، و"الاستمرارية والتدرج"¹ في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية.

وحتى لا يسقط المنهاج الدراسي في نزعة محلية وجهوية تنتهي بنقوية الانعزال والتعصب، وتجسيدا للرباط الموضوعي بين المعرفتين المحلية والكونية، تم التنصيص في الوثيقة ذاتها، على انطلاق مضامين ومحتويات المنهاج الدراسي من التنوع والتعدد الثقافي المغربي، أي الانطلاق من الثقافة المغربية بروافدها ومكوناتها المتعددة، وضرورة أخذها بعين الاعتبار، مع الحرص على توفير حد أدنى من المضامين المشتركة، بما لا يشكل تهديدا للمكون الوطني ويغني عنه. فالمحلية أو الجهوية، حيث تنصهر كل مكونات تشكل الهوية الوطنية المغربية، هي إعداد أولي للتلميذ ليكون مواطنا مغربيا.

ثانيا: أسبقية المعرفة الكيفية على المعرفة الكمية

المعرفة الاجتماعية، كما انتهى إلى ذلك الفصل الأول، جزء من المعرفة الديمقراطية. تجسد الصورة الحضارية للمجتمع، وتعبّر عن قناعات الأفراد داخله، وعن النظرة التي تعطي معنى لوجوده. هي أداة لفهم المجتمع وديناميته، وصيرورته في الزمان والمكان، وتقنيك مشكلاته والوقوف على احتياجاته، لبلورة حلول ملائمة للمشاكل التي تعترض تطوره، وعلاج قضايا العويصة بفعالية ونجاعة. غير أن ما يعطي هذه المعرفة موقعها في الحياة الديمقراطية ليس طابعها الكمي، إنما القدر الذي يؤدي إلى خلق روابط إيجابية بين أفراد المجتمع، ويعضد بنيانه ويضعف تفكك بنياته، ويذيب تناقضاته التي تتهدد كيانه.

والمنهاج الدراسي في هذا الشأن، ينطلق تصوره من ربط وظائف نظام التربية والتكوين بضرورة اعتماد مضامين مقصودة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتنظيمها داخل كل سلك، ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية كل سلك. واختيار تلك المضامين يتم بشكل يساهم في بناء الكفايات الثقافية لدى المتعلمين، باكتساب رصيد معرفي وثقافي يمكن المتعلم من الاندماج في بيئته.

وقد أشار الكتاب الأبيض إلى ضرورة تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية للمواد التعليمية، واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد، وإحداث التوازن بين المعرفة في حد

¹ المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص. 14.

ذاتها والمعرفة الوظيفية، وهو ما جسده المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي في نسخة 2019¹. كما أن الكتاب الأبيض وإن أُلح على تجاوز "الرؤية الكمية والتراكمية للمعارف" لمنهاج ما قبل مرحلة الميثاق الوطني، فليس تبخيسا للمعرفة كمعرفة، وإنما جعلها تساهم بنجاعة في بناء كفايات المواطنة لدى المتعلم.

والمعرفة النوعية للوثيقة الإطار معرفة وظيفية مرتبطة بتنمية الذات والاندماج الإيجابي في المحيط، تقوم على استحضار البعد المنهجي والنقدي في تقديم المحتويات، والانتقال من الشحن، والحفظ، والذاكرة، والتسميع، والنقل إلى ترسيخ ثقافة الوعي بالمقروء، أي المرور إلى الفحص والتمحيص والبناء المشترك للمعرفة في إطار الحوار والتفاعل والاعتراف المتبادل، خدمة لغايات كثيرة كبناء استقلالية المتعلم، وتنشئته على اتخاذ القرار والاختيار الواعي والمسؤول.

ومعالجة المعرفة تلك، تستوجب احترام مبدأ الشمولية في مناهج التربية والتكوين، لتطال شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح الشخصية بكل مكوناتها، وبتريخ هوية المواطن المغربي كإنسان منسجم مع ذاته وبيئته، ومع العالم². وفي شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة، يتم الاعتماد على مبدأي التنسيق والتكامل في اختيار مضامين المناهج التربوية، لتجاوز سلبيات التراكم الكمي لمعارف التدريس.

من حيث المجال، يبدأ تملك المعرفة الاجتماعية داخل المدرسة من فهم المجتمع الصغير واستيعاب المحيط القريب للطفل كالأسرة والعائلة والأحياء، ليطل بعدها العوالم البعيدة والأكثر تعقيدا، ما ينتهي موضوعيا بفهم المجتمع العام بكل مكوناته وتفاعلاته وقوانينه.

ننتهي في هذه النقطة إلى إمكانية جعل منظور المرجعيات السالفة الذكر تجاه المعرفة، باعتباره أكثر ميلا إلى دعم التوجه الديمقراطي للمعارف المدرسية، أساسا ومنطلقا لبناء الكفاية الديمقراطية داخل الوسط المدرسي. فالبعد المعرفي كأحد مقومات الشخصية الديمقراطية لا يقتصر على مجموع المعارف المكتسبة والقادرة على تقديم فهم وتفسير للحياة السياسية للفرد، وإنما يطال طريقة إعمال تلك المعرفة بالصيغة التي لا تتحول إلى جدار مقدس، وحقائق مطلقة تلغي نقيضها من المعارف؛ وهو ما يحاول الطابع العلمي للمعرفة (المعالج في المطلب اللاحق) تجاوزه

الفرع الثاني: مكانة العلم في المعرفة المدرسية

انتهى الموضوع في المطلب الثاني من الفصل الأول إلى اعتبار العلم أداة تمنح المعرفة صدقيتها وموثوقيتها (Fiabilité) في مواجهة كل تضليل، أو تحوير معرفي قد تمارسه جهات مستبدة في طريق

¹ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، 2019، ص. 26.

² المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، 2019، ص. 26.

انفرادها بالسلطة. فمهما كانت طبيعة المعارف التي يمكن للمدرسة ترويجها، فإن اعتبارها معرفة ديمقراطية لا يكتمل في غياب خاصيتها العلمية الدقيقة.

فإذا كان باستطاعة المدرسة الشمولية والتسلطية تقديم معرفة مدرسية متكاملة، تحقق من الناحية الكمية والنوعية شروطها الأساسية لاعتبارها معرفة ديمقراطية، معرفة تسمح بالاطلاع على مختلف مناحي الحياة الاجتماعية، بما في ذلك السياسية والتاريخية والطبيعية، إلا أنها أكثر تنميطاً وأقل موثوقية وصلاحيّة في علاقتها بالحياة الواقعية. إذ يسهل تقديم معارف تاريخية غير دقيقة، توجه الأفراد نحو غايات سياسية مقصودة، وتدفع باتجاه تبني خيارات تجاهها وفق المنظور المراد تحقيقه.

إن الغرض من العلم هو تحديد الحقائق ووصف الظواهر بشكل يجعل التنبؤ بحدوثها أمراً ممكنًا، وبالتالي توسيع مجال المعرفة واكتساب الوسائل والقدرات الكفيلة بالتأثير على العالم. ووظيفته في التجربة الديمقراطية هي تدقيق المعارف، وإبعادها عن كل الشوائب، لتبدأ وظيفة المجتمع أو من ينوب عنه في الديمقراطيات التمثيلية، لاستثمار تلك المعرفة المعبرة في أصلها عن فهم عميق للحقائق والمجال المحيط، واختيار أشكال الاستغلال والاستثمار المناسبة للمجتمع¹.

وبناء عليه، لا تتخذ المعارف طابعها الديمقراطي بعيداً عن سماتها العلمية، القدرة على منح المتعلمين معطيات موضوعية تساعد على بناء الشخصية المستقلة غير الخاضعة. والعلم، باعتباره أداة لتثبيت صدقية المعارف، كفيل بمنح المعرفة المدرسية شكلها الحقيقي والواقعي. وعلى أساسه يتساءل الموضوع في هذه النقطة عن موقع العلم، والعقل العلمي في المرجعيات المؤسسة للمناهج الدراسي المغربي.

بهذا الخصوص، أولت المرجعيات أهمية بالغة لموضوع العلم، بالتأكيد على حب المعرفة، وطلب العلم والبحث والاكتشاف والمساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة²، بما يسهم بشكل فعال في منح فرص للتربية على "إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي المستقل، والاستقلالية في التفكير والممارسة، والمبادرة والابتكار والإبداع"³. واعترافاً بدور البحث العلمي والتكنولوجي في رفع تحديات المغرب في مجال التطوير الاقتصادي، والتسيير المعقلن للموارد الطبيعية والتنمية الاجتماعية⁴، حث الميثاق الوطني على وضع سلطات التربية والتكوين على المستويات الوطنية والجهوية والمؤسسية، بتشارك مع الهيئات العلمية والتقنية والثقافية والمهنية ذات الارتباط، نظاماً شاملاً يرصد مكافآت وتشجيع التميز⁵، وتعميم جوائز الاستحقاق على جميع المستويات الدراسية⁶، مع العمل على التوجيه الملائم والمبكر للعناصر

¹ Serge Haroche, "Réflexions sur la science et la démocratie ", *The Journals*, 24 janvier, 2014, <<http://journals.openedition.org/lettre-cdf/1592>> (25 Novembre, 2017)

² المملكة المغربية، الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص. 12.

³ المرجع نفسه.

⁴ المرجع نفسه، المادة 125.

⁵ المرجع نفسه، المادة 122.

⁶ المرجع نفسه، المادة 122، الفقرة (أ).

المتميزة نحو الميادين التي يمكنهم فيها إحراز التقدم المدرسي والجامعي، والإنتاج والإبداع ببراعة¹، إضافة إلى إقامة مباريات التميز في مختلف ميادين التعليم والإبداع²، وتمتيع المتفوقين بمنح الاستحقاق للدراسة في المغرب أو خارجه عند الضرورة، وإقامة محافل لتكريم المتميزين، والتعريف بإنجازاتهم، وجعلهم قدوة ومثالا، وعنصرا لحفز الجميع على الاجتهاد وإتقان التعلم والعمل³.

لذلك أشار الميثاق إلى ضرورة الرفع التدريجي من الإمكانيات العمومية والخاصة المرصودة للبحث العلمي والتقني كي تبلغ في نهاية العشرية⁴ واحدا بالمائة (1%) على الأقل من الناتج الداخلي الخام، وإحداث صندوق وطني لدعم البحث والإبداع، يمول بمعونات الدولة، وإسهامات المقاولات العمومية والخاصة، وهبات الخواص والمنح الواردة من التعاون الدولي⁵. مع اتخاذ الإجراءات القانونية الكفيلة بضمان تسيير مرن وشفاف للاعتمادات الممنوحة للبحث العلمي على أساس برامج متعددة السنوات، ونشر تقارير تقييمية خاصة بالبحث العلمي والإبداع التكنولوجي، للتعريف بنتائج عمليات مختلف وحدات البحث وإسهاماتها في تحقيق الأهداف العامة المحددة للبحث والإبداع، وبكيفية استعمال الموارد المحولة لصناديق الدعم⁶.

ولأن التكنولوجيا صارت اليوم ملتقى طرق كل التخصصات، وحقلا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة، الهادفة إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية، فإن الحاجة تكون أكثر إلحاحا لتنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلم، واستدماج الأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية، وقيم المواطنة وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

يبدو أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، من خلال الفصل الإيجابي الذي أقامه بين المعرفة الخصوصية الوطنية في أبعادها المحلية والجهوية ونظيرتها العالمية بمختلف تشكيلاتها الثقافية البسيطة منها والمركبة، وما أشارا إليه من ضرورة إقامة جسور للتواصل تعترف بوجود الآخر، ومن خلال الأهمية التي أولياها لموقع العلم في المنهاج الدراسي، وما تبعه من اهتمام متواصل بتكنولوجيا المعلومات، قد جعلنا من المعرفة عموما ومن المعرفة العلمية على وجه التدقيق مرتكزا من مرتكزات النظام التعليمي المغربي، وغاية من غاياته المنتظرة. ما يعني علاقة بموضوع التربية على الديمقراطية وجود أساس يجعل المعرفة المدرسية مقوما يسهم في تنمية الشخصية الديمقراطية لدى التلاميذ المغاربة.

¹ المرجع نفسه، المادة 122، الفقرة (ب).

² المرجع نفسه، المادة 122، الفقرة (ج).

³ المرجع نفسه، المادة 122، الفقرة (د).

⁴ نهاية عشرية تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين التي انطلقت سنة 2000.

⁵ المرجع نفسه، المادة 128.

⁶ المرجع نفسه، المادة 129.

ولأن إنماء الشخصية الديمقراطية لا يقتصر على مختلف التشكيلات المعرفية، أو المعرفة الديمقراطية فالموضوع يتوقف في النقطة بعده، على مكانة الطفل في المنهاج الدراسي من منظور المرجعيات ذاتها المشار إليها سابقا عند تحليل البعد المعرفي.

المطلب الثاني: موقع الطفل في العملية التعليمية بالمغرب

ترتكز الديمقراطية على الاعتراف بالفرد، في جميع تجلياته الإنسانية، وعلى استقلاليته وعدم الخضوع لإكراه خارجي، وعلى حريته في التعبير عن ذاته، وعن آرائه. لذلك، لا يستقيم الحديث عن تعليم ديمقراطي دون الحديث عن تربية أساسها شخصية الفرد المستقلة، تأخذ بعين الاعتبار التمايزات الطبيعية والمكتسبة بين المتعلمين، وتمكن من فرص حقيقية للتعليم بما يعين على تطوير قدرات التواصل والحجاج والإقناع والحكم السليم.

والمدرسة بشكل خاص، ليس بمقدورها النهوض بأدوارها الاجتماعية بعيدا عن وظيفتها الأصلية المتمثلة في تربية الأفراد، وتأهيلهم، وإعدادهم للمشاركة المواطنة، تمهيدا لتحمل أدوارهم في الحياة المشتركة، وتدبير شؤونها. وهذا يقتضي، كما أشار إلى ذلك جورج روش (G. Roche) إشراك المتعلم في النهوض بمسؤولياته داخل الفصل وخارجه، وإبداء رأيه في المجالس التعليمية¹. وهذا ممكن التحقق حين يصير المدرس "مثالا حيا في النزاهة الفكرية، والإصغاء إلى الآخر والاحترام"².

في هذه النقطة، ينطلق الموضوع من المبادئ الأساسية للميثاق الوطني التي تجعل الطفل "في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية"³، وتؤكد على ضرورة توفير "الشروط أمام أطفال المغرب لصقل ملكاتهم، ليصيروا منفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة". وهذا يحيل إلى إجابة أولية واضحة معالمها، تدل على توجه صريح يندرج ضمن النظم التعليمية الحديثة التي تعترف بالمتعلم، وتمنحه أسبقية على حساب المكونات الأخرى، وتتضمن نية الانتقال من التركيز على المحتوى الدراسي نحو تقوية موقع المتعلم. وفي هذا السياق يقدم الموضوع تفصيلا لموقع "الطفل"؛ أو "المتعلم" بلغة التربية الحديثة؛ في المرجعيات المؤسسة للمنظومة التعليمية في المغرب، وللقدرات التي يراد تنميتها لدى الافراد وخاصة منها المتعلقة بالبعد الديمقراطي.

الفرع الأول: الطفل في المرجعيات المؤسسة للنظام المدرسي المغربي

التركيز على المتعلم ليس موضوعا حديثا في علم التربية، فقد مثل دوما "تفكيراً و"حداً" مشتركاً على نطاق واسع بين المربين وعلماء النفس"⁴. فأصوله ظهرت مع سقراط (Socrate) وأفلاطون (Platon) وسانت أوغستين (Saint-Augustin)، وبعدهم مع روسو (Rousseau) وكوندورسي

¹ George Roche, *Quelle école pour quelle citoyenneté*, ESF éditeur, France, 1998, p. 91.

² Ibid., p. 90.

³ المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول: مبادئ أساسية، الغايات الكبرى، المادة 6.

⁴ Jean-Pierre Cuq, « De l'exercice à la tâche : la centration sur l'apprenant ». Dans, *les nouveaux rôles de l'enseignant et l'apprenant*, 2^{ème} rencontre, Barcelone, 2007, p. 15.

(Condorcet)، لتعرف العقود الأخيرة من القرن العشرين طفرة نوعية في البحوث ذات الجدية والدقة العلمية، ارتكزت في مجملها على إيجاد الصيغ التربوية والديداكتيكية لتجسيد مركزية الطفل في الفعل التعليمي-التعلمي.

والتركيز على المتعلم بدل المدرس والمادة الدراسية، يندرج في أصوله النظرية حسب كريستيان بوران (Ch. Puren) ضمن الأيديولوجية الفردانية¹ (الأيديولوجية الإنسانية والديمقراطية في موقع آخر²) المستهدفة تحقيق سعادة الأفراد. وإن كان هذا التصور لا يزال قيد التشكل، فإنه يحيل عند جون بيري كوك (J. P. Cuq) إلى مجموع الإجراءات، والأعمال، والعُد المدرسية الكفيلة بوضع المتعلمين في مركز التعلم³، أخذًا بعين الاعتبار تمثلاتهم حول العالم، ومواقفهم، وخصائصهم الاجتماعية والثقافية المتنوعة، والاستراتيجيات التعليمية المتبعة في هذا المجال.

وهذا يعني -في علاقته بموضوع البحث- جانبين أساسيين، أولهما الاعتراف بالمتعلم وبخصوصياته الفردية باعتباره ذاتا لها خصائص تضي عليها صفة الإنسانية كاحترام حقوق الإنسان، وثانيهما يعني مزيدا من الفرص الممنوحة للمتعلمين في مجال إعمال العقل والتفكير المستقل. والجانبان معا؛ إنسانية المتعلم في الفضاءات المدرسية وفرص التفكير المستقل؛ يمثلان خاصيتين مميزتين للحياة الديمقراطية السليمة، وتندرجان ضمن المقاربات التعليمية التي سبق لروبرت غاليسون (R. Galisson) أن جعلها أساسا للتربية على الديمقراطية⁴.

ومن ثم، فمركزية الطفل في أي نظام تعليمي تمثل تعبيرا حقيقيا عن توجهه الديمقراطي، وعلى أساسه يحاول الموضوع تتبع توجه النظام التعليمي المغربي في مرجعياته السياسية والقانونية، لإظهار موقع المتعلم بمرجعيات المنظومة التعليمية للمغرب.

أولا: أسبقية الطفل في مرجعيات النظام المدرسي المغربي

يمكن الانطلاق من الخطابات الملكية، والرسائل الموجهة لقطاع التربية والتكوين باعتبارها مرجعا يؤطر السياسات العمومية، بما في ذلك السياسات التعليمية بالمغرب. فكثير منها اعتمد مصطلح "المتعلم" بدل "التلميذ"، كما الحال في الرسالة الملكية سنة 2007 الموجهة للندوة الوطنية حول المدرسة والسلوك المدني: "ينبغي العمل على جعل البرامج والوسائط التعليمية تستوعب بطريقة مبسطة، مبتكرة ومعاصرة، المفاهيم والقيم والقواعد المرتبطة بالسلوك المدني، وأن تكون مكتسبة بشكل سلس لدى المتعلمات

¹ Puren Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, CREDIF-Didier (coll. CREDIF-Essais), Paris, 1994, p. 54.

² Puren Christian, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, Klincksieck, Paris, Oct.- Déc. 1995, pp-129-149.

³ Jean-Pierre Cuq, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, p. 40.

⁴ Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international, Paris, 1980, p. 23.

والمتعلمين¹. والاختلاف بين مصطلحي "تلميذ" و"متعلم" ليس مجرد اختلاف لفظي، يقتصر على الجانب اللغوي، بل يطال المستويين الدلالي والمعرفي لكل منهما.

فالتلميذ هو الطفل القاصر الذي يخضع لغيره، الملزم بالتعليم²، والمتلقي للمعرفة من الراشد مالكها الوحيد. وصفة التلميذ ظلت ملازمة لطرق التدريس التقليدية المستهدفة إيصال المادة التعليمية باعتماد تقنيات الحفظ والاسترجاع، تجعل الإخفاق مسؤولية التلميذ تستوجب العقاب. هذه الطرائق البيداغوجية تصاحبها علاقات تربوية عمودية متسلطة، عمادها المدرس داخل المنظومة التربوية، كمالك وحيد للمادة المعرفية³. في هذا التصور يُنظر للمادة كثروة يقدمها البالغون (المدرس)، ممن يعتقد تملكها، إلى الذين يعتقد أنهم يجهلون⁴ (التلاميذ)، ما يمثل أحد أشكال التعسف التي تجعل الجهل شأنا خاصا بالآخر.

وبالمقابل يحيل استعمال لفظ "المتعلم" في السياق المدرسي، إلى الاعتراف بشخص الطفل، واعتباره فردا قادرا على التعلم بكل استقلالية، باستطاعته رسم مسارات متعددة لتحقيق الأهداف التعليمية. في هذا النموذج ينتقل التركيز من المادة والمدرس؛ كما هو الحال عند استعمال لفظ "التلميذ"؛ نحو التركيز على المتعلم وجعله أساس العملية التعليمية التعليمية.

في هذا التوجه نفسه، اعتبر الميثاق الوطني المتعلمين كإحدى واجبات المربين، تتطلب "وضع مصلحتهم فوق كل اعتبار"⁵. وبالقدر الذي جعل المشرفين على تدبير المؤسسات التربوية يتمتعون بنفس الحقوق المخولة للمدرسين، وضع على عاتقهم الواجبات التربوية نفسها، وألزمهم بالاهتمام بمشاكل المتعلمين، وتفهمها والعمل على إيجاد الحلول الممكنة لها⁶، بل وجعل على عاتق النظام التعليمي المغربي مسؤوليات النهوض بأحوال الأفراد، وإكسابهم المعارف والقيم ومهارات الاندماج في الحياة العملية، ومنحهم فرص إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم واجتهاداتهم⁷. مع ضرورة اعتماد حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين ووتيرة التعلم لديهم بما يفيد الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة، وترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية⁸.

ورغم التوجه الاقتصادي للميثاق، واستهدافه تكوين كفاءات تستجيب للحاجيات المتزايدة لسوق الشغل كما وكيفا، فهو يؤكد على ضرورة المزج بين الحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى

¹ المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، الرسالة الملكية الموجهة للندوة الوطنية حول المدرسة والسلوك المدني، الرباط، 23 و24 ماي 2007، ص. 3.

² K. G. Fleming, « Criteria of learning and teaching », *Journal of Philosophy of Education*, Edited By: Bob Davis, vol. 14, n° 1, New York, 1980, p. 48.

³ G. D. Fenstermacher, « Philosophy of research on teaching: Three aspects ». In M. C., Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching*, (3^{ème} éd.), Mac Millan, New York, 1986, p. 38.

⁴ O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, P.U.F, Paris, 1989, p. 14.

⁵ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 17.

⁶ المرجع نفسه، المادة 18.

⁷ المرجع نفسه، المادة 7.

⁸ المملكة المغربية، الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص. 15.

الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والحاجات الشخصية للمتعلمين، والعمل على تنمية ثقتهم بأنفسهم والتفتح على الغير¹، والاستقلالية في التفكير والممارسة²، والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته.

من جانبه، يركز الكتاب الأبيض على اعتبار مجتمع المتعلمين، النواة الصلبة والقلب النابض للمجتمع المغربي، وضامن استقراره الاجتماعي والثقافي، وتحقيق تنميته الديمقراطية وحقوق الإنسان، وإنتاج المعرفة والرأي وتنمية روح المبادرة والقدرات الإنتاجية والإبداعية، وتحسين الهوية المغربية والارتقاء بها³. ومن ثمة، يؤكد على العمل بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين، والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته، والتخلي بروح المسؤولية والانضباط، وممارسة المواطنة والديمقراطية، وإعمال العقل واعتماد الفكر النقدي، وتثمين العمل والاجتهاد والمثابرة، والمبادرة والابتكار والإبداع⁴.

يظهر من خلال منطلقات إصلاح نظام التربية والتكوين، أنها تقوم على جعل الطفل بوجه عام، والمتعلم بوجه خاص، في قلب الاهتمام والتفكير، والفعل خلال العملية التربوية، وتمكينه من كل الشروط والمقومات لصقل ملكاته، ليصير قادرا على التعلم مدى الحياة⁵. وهذه القناعة تتطلب الحديث عن الآليات التي أقرتها المرجعيات السالفة لتحقيق هذه النوايا والتوجهات الإيجابية تجاه الطفل المغربي عامة والمتعلم على وجه التحديد.

ثانيا: تطوير القدرات الخطابية الخاصة بممارسة الديمقراطية لدى التلاميذ

اللغة ليست مجرد نظام لغوي يخضع لبعض القواعد، وإنما هي في الأساس، عند "غادامر"، حوار وعلاقة بالآخر والغيرية⁶. والحوار بالنسبة له يمثل أداة للانفتاح على العالم، والتحرر في اتجاه اللغة والمعرفة ككل⁷، والتغلب على الخلافات، وإرساء مبدأ الفهم كاشتراك ومشاركة. وكل حوار حقيقي يقتضي إيلاء وجهة نظر الآخر الأهمية الواجبة والنفوذ إلى عقله، ليس بهدف فهم الشخص وإنما بهدف فهم ما يقوله، وإدراك مدى صلاحية وجهة نظره لحين حصول التفاهم حول المسألة المثارة⁸.

¹ المرجع نفسه، ص. 11.

² المرجع نفسه، ص. 12.

³ المرجع نفسه، ص. 5.

⁴ المرجع نفسه، ص. 12.

⁵ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المادة 6.

⁶ محمد شوقي الزين، "عالمية هرمينوطيقا جادامر"، ترجمة كاميليا صبحي، مجلة فصول، عدد 59، القاهرة، 2002، ص. 154-161.

⁷ جورج هانس غادامر، "اللغة كوسيط للتجربة التأويلية"، ترجمة أمال أبي سليمان، مجلة العرب والفكر العالمي، العدد 3، 1988، ص. 28.

⁸ محمد شوقي الزين، مرجع سابق، ص. 158-161.

هي نسق من القواعد يساعد على توليد تعبيرات¹ تُسهّل عمليات التواصل بما يحقق "الفهم" والاتفاق بين الذات، والتقارب بين وجهات النظر والآراء المختلفة والمتباعدة². لذلك وصفت حنا أرندت الديمقراطية بكونها فضاء عمليا تلعب فيه الخطابة دورا مركزيا³، تسمح للفرد بإبراز وجهات نظره، وتفسير اختلافاته عن الآخرين، وتوضيحها بما يجعلها في متناول أطراف النقاش والحوار العمومي.

لذلك لا يمكن أن يكون للمدرسة دور في إنتاج الديمقراطية دون العمل الفعلي على إنماء الكفايات الخطابية لدى المتعلمين، ليصبحوا أفرادا يستطيعون مواجهة الفضاء العام بما يستوجبه من قدرات لغوية متنوعة. ومادام البحث في هذه النقطة يحاول استكشاف دور المدرسة المغربية في تطوير الخطاب الديمقراطي، فإن الموضوع يطرح -من خلال المرجعيات السابقة- سؤاليين أساسيين؛ أولهما مدى توجهها وقدرتها على جعل المواطن المغربي متمكنا من اللغات الحية، وثانيهما يتعلق بأنواع الخطاب التي يعمل على تطويرها لدى المتعلم المغربي.

في هذا التوجه، تهدف الاختيارات والتوجهات التربوية العامة إلى معالجة الكفايات التواصلية بصورة شمولية في المناهج التربوية، بشكل يؤدي إلى إتقان اللغة العربية، وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية، والتمكن من اللغات الأجنبية⁴. وكذا اكتساب التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، والتمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...)، والعمل على تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات.

ولأن الفضاء العمومي لم يعد يقتصر على الفضاء المباشر حيث يلتقي الفاعلون السياسيون في فضاء موحد يعتمد كل طرف على كفايته الخطابية اللغوية للتأثير وإقناع الأطراف المنافسة، وإنما يتجاوز لفضاءات متنوعة يشكل فيها غير الواقعي (Virtuel) مكانة تزداد أهميتها بشكل مضطرد، بما يرافقها من تقنيات متلاحقة للتواصل. لذلك لا تقتصر القدرات التواصلية على تنمية مهارات الخطاب اللغوي بمختلف تجلياته، بل فرضت التحولات المتلاحقة في ميدان التكنولوجيا الحديثة، تطوير الكفايات الشخصية للأفراد في هذا التخصص⁵.

تبعا لذلك، لا يكفي اليوم تمكين التلاميذ من خطاب لغوي - لسانی متعدد للقول بتملكهم أدوات الخطابة الكفيلة بضمان مساهمتهم المستقبلية في النقاش العمومي الحر، بل يحتاج الفضاء الديمقراطي الراهن تملك الخطاب التكنولوجي الحديث، باعتباره أداة لا محيد عنها في التواصل والاتصال بين الأفراد والجماعات، ومكونا أساسيا من مكونات اللغة بشقيها اللساني والرمزي. لذلك يصعب الحديث عن تطوير

¹ محمد نور الدين أفاية، *الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة: نموذج هابرماس*، إفريقيا للنشر، الطبعة 1، المغرب، 1991، ص. 198.

² Jürgen Habermas, *The theory of communicative action*, VI, p. 107.

نقلا عن أبو النور حسن حمدي، مرجع سابق، ص. 153.

³ Philippe Breton, « La démocratie, d'abord une question de parole ? », op. cit., p. 43.

⁴ المملكة المغربية، الكتاب الأبيض، الجزء الأول، مرجع سابق، ص. 13.

⁵ رافده الحريري، "مهارات القرن الحادي والعشرين"، *المجلة الدولية للتجديد البيداغوجي*، عدد 8، يناير 2020، ص ص 70-91.

المدرسة للكفاية الخطابية دون تمكين متعلميها من وسائل الاتصال والتواصل، ودون تنمية قدراتهم في هذا المجال بشكل يسمح بتقوية وتشجيع مساهماتهم الفعلية في الفضاء العمومي الحديث.

والميثاق الوطني، في علاقته بالخطاب التكنولوجي، يعترف بالدور الحاسم والمتنامي لتكنولوجيا الإعلام والتواصل في أنظمة التعليم ومناهجه الراهنة¹. لذلك حث سلطات التربية والتكوين على إدماج هذه التقنيات في الواقع المدرسي في أفق العشرية التي تلي عشرية الميثاق 2000-2010². ونظرا لأبعادها المستقبلية، اعتبرها الميثاق أداة لمعالجة صعوبات التمدرس والتكوين المستمر، لتجاوز عزلة البعض، والسعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص بالاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل، مما يسهم بأقل تكلفة في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتساوي للخرانات والوثائق المرجعية³. والاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في النظام التعليمي المغربي، ليس مطلوبا فقط باعتباره جزءا من الخطاب المفروض تنميته لدى المتعلمين، وأداة لتسهيل التعلّيمات المدرسية، وإنما باعتباره آلية تحتوي مزيدا من فرص التعلم المتنوعة أمام المتعلمين، ما يسمح بتحقيق مزيد من تكافؤ الفرص والعدالة التعليمية، ويسهم في تطوير الكفاية الخطابية والتواصلية بالمنظور الديمقراطي الشامل.

الفرع الثاني: الاعتراف بالخصوصيات الفردية للتلاميذ

تعتبر البيداغوجيا الفارقية أهم الإنتاجات التربوية القادرة على تيسير تحقيق الديمقراطية التربوية، باعتبارها منهجا يناهض التمايزات الفردية داخل الفضاء التربوي، لكونها كما يرى هاوارد جاردنر (H. Gardner) تقوم على الاعتراف بالأفراد، وباختلافاتهم وفوارقهم مهما كانت طبيعتها⁴، وتمهد لتعلّيمات إيجابية تبتغي القضاء على الفشل الدراسي. فهي تنطلق من الاعتراف بتفاوت القدرات الفردية لأطفال القسم الواحد، بالنظر لاختلافاتهم الوراثية، والثقافية، والاجتماعية، والمعرفية، والوجدانية⁵، لتجاوز إشكالات التعليم الموحد، ومساعدة المتعلمين على الوصول بطرق متعددة لأهداف موحدة ومشتركة⁶.

يتجسد مبدأ الاعتراف بالاختلافات القائمة بين المتعلمين في النظام التعليمي المغربي -أولا- من خلال الحث على اعتماد مقاربات بيداغوجية متنوعة، و-ثانيا- من خلال تنويع المسارات التعليمية بما يسمح لكل متعلم باختيار مسلك يستجيب لحاجياته وميولاته الفردية وقدراته الذاتية.

¹ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المواد 119-120-121.

² المرجع نفسه، المادة 121.

³ المرجع نفسه، المادة 119.

⁴ Haward Gardner, *Les intelligences multiples*, édition Retz, Paris, France, 2008, p 205.

⁵ De Koninck Godelieve, « Faire la différenciation, pourquoi, comment et quand? » *Québec Français*, Vol. 142, 2006, pp. 70-72.

⁶ M.-H. Guay, C. Germain et G. Legault, " Pour tenir compte de leurs différences ", *Vie pédagogique*, Mai, 2006, <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/141/vp141_DifferenciacionPed.pdf> (17 octobre, 2017)

أولاً: تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف

في محاولاتها الحديثة فرض المحتويات الدراسية، نظرت التربية التقليدية للتلاميذ ككائنات متجانسة، وصفحة بيضاء تملأ من قبل المدرسين. وهذا المنظور الموحد، وإن كان مُنطلقاً من احترام مبدأ المساواة بين المتعلمين، فإنه يفترض انعدام الاختلاف في وتيرة التعلم. وقد ترتب عن تلك النظرة إقصاء الكثيرين ممن لم تتوافق عروض التدريس ومساراتهم التعليمية، لينتهي بهم المطاف داخل براثن الجهل ومataهات الفشل الدراسي، انتفى على إثرها مبرر المساواة المنطلق منه، ومعها دور المدرسة في منح الفرص المتساوية للجميع، وفق درجات التحصيل المتفاوتة، ليعارض في نهاية المطاف فكرة ديمقراطية التربية القائمة على مبدأ تكافؤ الفرص.

وعلى الطرف النقيض من منظور التربية التقليدية لفكرة المساواة، تُظهر التجارب التعليمية الحديثة منظورا متقدما لمضمون المساواة يستند على فكرة العدالة. هذا المنظور يتأسس، كما ذهب لذلك فيليب بيرنود (Ph. Perrenoud) على الاعتراف بوجود تباينات طبيعية بين المتعلمين، يرتبط جزء منها بالبعد الوراثي، وأجزاء أخرى مكتسبة بفعل اختلاف التنشئة الاجتماعية والثقافية داخل الأسرة والبيئة المحيطة¹. لذلك نظر إلى هذا التوجه في ميدان التربية والتعليم على أنه الخيار الأنسب لإدخال الديمقراطية في مجال التعلم لتكون ديمقراطية التعليم تتطلب أخذ خصوصيات كل تلميذ بعين الاعتبار²، ومساعدته على تجاوز تعثراته، وتحقيق الكفايات المنشودة.

والطريق الآمن لتحقيق ذلك، يكمن في تنويع مقاربات وطرق التدريس وإغناء العرض الدراسي، وتوسيع الفرص المتاحة أمام المتعلمين لجعلهم أكثر ثقة بالنفس، وقدرة على التفكير الناقد، ومشاركين بإيجابية في الفعل التعليمي. وأهمية التنويع لا يقتصر على تنمية الجوانب المتعلقة بشخصية المتعلمين، بل تقتضيه الفعالية الدراسية، والارتقاء بجودة التربية. ما يجعل البيداغوجيا الفارقية بحق إحدى المسالك التربوية المؤدية للديمقراطية.

وإيماناً بأهميتها، ركزت الوثيقة الإطار للبرامج والمناهج التربوية على تنويع طرق التدريس واستراتيجيات العمل داخل الفصول، معتمدة في السلك الابتدائي³ "مبدأ المرونة" في تنظيم الحصص الدراسية، وتكييف مضامينها مع حاجات المتعلمين، ومتطلبات البيئة الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية المباشرة⁴، وفي التعليم الثانوي⁵ طريق الانتقال من برامج مبنية على مواد دراسية موحدة وإجبارية في السلك الإعدادي، نحو برامج مبنية على مجزوءات اختيارية في السلك التأهيلي.

¹ Ph. Perrenoud, « Différencier : un aide-mémoire en quinze points », *Revue Vivre le primaire*, Montréal, Vol. 18, N° 2, 2005, p. 34.

² عبد القادر الزاكي، *التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مبادئ وتطبيقات*، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، واشنطن، 2005، ص. 214.

³ المملكة المغربية، الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص. 14.

⁴ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 109، الفقرة هـ.

⁵ المملكة المغربية، الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص. 14.

كما اعتمد على حلول تربوية تسمح بالعمل بإيقاعات متفاوتة تناسب مستوى المتعلمين، ووتيرة التعلم لديهم، بما يُعين على الرفع من المردود الداخلي للمؤسسة، وعلى ترشيد استعمال البنيات التحتية والتجهيزات التعليمية¹، ويفتح المجال لجميع المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد، لبلوغ الأهداف المنشودة بدرجة متساوية أو ملائمة.

وفي التوجه نفسه، خصصت مجالات زمنية للأنشطة الثقافية والفنية ضمن الحصص الأسبوعية، أخذا بعين الاعتبار اختلافات المتعلمين من حيث السن والقدرات والسلوكات، واعترافا بالتلميذ كشخص له إيقاعاته الخاصة في التعلم، وتمثلاته الفردية تجاه العالم المحيط به. لذلك، أشار الميثاق إلى ضرورة أخذ مؤسسات التعليم بعين الاعتبار "ملاءمة" المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي²، والمرونة في تنظيم الحصص الدراسية والعطل، والعمل بالدعم البيداغوجي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات.

ثانيا: تنوع المسارات الدراسية في السلك الثانوي اعتراف بفروقات المتعلمين

تحيل عبارة "توجيه التلميذ" (Orienter L'élève) المستخدمة في الأنظمة التعليمية التقليدية، إلى تمكين التلاميذ من اختيار مسارات دراسية إلزامية، على أساس متطلبات سوق الشغل. هذا التصور ينظر للتلميذ نظرة سلبية، جعلت منه شخصا "مفعولا به"، خاضعا لفعل خارجي يحدد مساراته المستقبلية. ورغم ما عرفه مجال التوجيه من تطور نحو فكرة "التلميذ الموجه" (Un élève est orienté)، خلال الثلاثينيات من القرن 20³، بعدما صار مفهوم التوجيه أكثر تدقيقا وعلمية يقوم على تشخيص القدرات الفردية للتلاميذ عن طريق "الاختبارات النفسية"، فإن الخيارات ظلت في جانب كبير مرتبطة بالأفضليات، والخيارات المهنية الخارجة عن اهتمام التلاميذ. بالمقابل، تمثل صيغة "تلميذ يوجه نفسه" (Un élève s'oriente) أكثر قربا من المثال الديمقراطي. جوهرها حرية المتعلمين في تحديد مصيرهم، وتوجهاتهم الدراسية، بفضل ما يتحصلون عليه من معلومات وموارد يوثقونها بطريقتهم الخاصة، وعلى أساس ما يقابلها من قدرات شخصية.

وبين الوجه التسلسلي لـ "توجيه التلاميذ" والمثال الديمقراطي لحرية الاختيار، تحاول التربية على التوجيه حصر الأدوار التربوية للمدرسة في تقديم المساعدة للتلاميذ لبناء قدراتهم المستقلة على الاختيار، والحد من اللامساواة والفوارق بينهم، بغية إعدادهم لحل مشكلات التوجيه⁴، من خلال إعمال المبادئ الثلاثة التالية⁵:

- تمكين المتعلم من التعرف على قدراته وميولاته واكتشاف حاجياته؛

¹ المرجع نفسه، ص. 15.

² المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 40.

³ Jean-Pierre Degives, « L'éducation aux choix », *entrées libres*, N°97, Bruxelles, Mars 2015, p. 14.

⁴ Jean Guichard et Michel Huteau, *Orientation et insertion professionnelle – 75 concepts clés*, Dunod, Paris, 2007, p. 157.

⁵ Jean-Pierre Degives, op. cit., p. 15.

- المساعدة على تطوير المهارات والمواقف اللازمة لوضع مخططات وآفاق مستقبلية خاصة به؛
- تسهيل انخراط المتعلمين في عملية التوجيه.

وتعتبر التربية على الاختيار (Éducation aux choix)، في الوقت الراهن، أداة النهوض بشخصية المتعلم، ومساعدته على تعبئة موارده المعرفية والعاطفية اللازمة للتطور¹. والحق في الاختيار يمثل إحدى ركائز التربية الحديثة التي تعترف بالمتعلم وبخصوصياته المتنوعة، بعكس التربية التقليدية التي تنطلق من أهمية المادة، وقديسيته، وضرورة تقديمها لجميع التلاميذ مهما كانت انتظاراتهم وطموحاتهم وقدرتهم على استيعابها.

وفي النظام التعليمي المغربي، تمثل التربية على الاختيار أحد المداخل الثلاثة في المنهاج الدراسي المغربي²، تتضافر لمدخل التربية على القيم والمقاربة بالكفايات، لتشكيل فضاء لتطوير الذات المستقلة لدى المتعلمين، وتنمية قدرات اتخاذ القرار في احترام الرأي المخالف والتسامح والعمل الجماعي، والانخراط في المشاريع الفردية والجماعية. فالاعتراف بالتنوع والتعدد لدى المتعلمين بشكل خاص، والإنسان بشكل عام، ينمي قيم التفاهم والتكامل، ويساعد على بناء مواطن مسؤول، ومتضامن، ومدافع عن قضايا الجماعة، متشبع بقيم الواجب والاحترام والتسامح باعتبارها قيما يتطلبها الفضاء الديمقراطي.

والاختيار الحر والمسؤول كخيار استراتيجي تجاه المتعلم جسده تنويع المسارات التعليمية المتاحة أمام المتعلمين لاحتواء التنوع الطبيعي بين البشر، وتنويع العرض التربوي لما بعد التعليم الثانوي الإعدادي. فإذا كانت المرحلتان الابتدائية والإعدادية تتسمان بوحدة المحتوى، وتستهدفان تمكين المتعلمين من كفايات أساس تُعدّهم لمواصلة التعلم، فالمرحلة الثانوية تشكل بحق مرحلة الاعتراف باختلاف الميولات والطموحات والقدرات لدى المتعلمين، بحيث يمكنهم اختيار المسلك الذي يلائمهم ويستجيب لاتجاهاتهم.

لذلك تنتظم الدراسة بعد الجذع المشترك، في إطار خمسة أقطاب رئيسية، تسمح للمتعلمين بعرض مدرسي متنوع، يمكن الجميع من إيجاد مسار يحقق طموحاتهم، ويعبر عن ميولاتهم ورغباتهم؛ قطب التعليم الأصيل، وقطب الآداب والإنسانيات، وقطب الفنون، وقطب العلوم، وقطب التكنولوجيات³. وكما لا تظن تلك الأقطاب منعزلة بعضها عن بعض، تمت إقامة جسور ممتدة تربط بين الأقطاب الدراسية في السلك التأهيلي بما يفيد تربية المتعلمين على الاختيار.

في هذه النقطة، يمكن الانتهاء إجمالاً إلى أن تأكيد مرجعيات النظام المدرسي المغربي على تنويع مقاربات وطرق التدريس داخل المدرسة المغربية، وعلى وضع تصور يتضمن مسارات تعليمية

¹ Denis Pelletier et al., *Développement personnel et croissance personnelle*, éd. Mc-Graw-Hill, Montréal, Québec, 1974, pp. 3-4.

² المملكة المغربية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية المناهج، الرباط، 2008، ص ص. 15-18.

³ المملكة المغربية، الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص. 15.

متعددة تسمح بتمكين المتعلمين من إيجاد فرص لإبراز مواهبهم وقدراتهم، وتستجيب لميولاتهم الفردية، إنما تعبر عن علاقة إيجابية بموضوع الاعتراف بالمتعلم وبخصوصياته الفردية، ويجسد منظور المدرسة المتقدم تجاه الطفل المغربي، في انتظار الوقوف على واقع هذا المنظور في الممارسة الواقعية خلال القسم الثاني.

المطلب الثالث: التربية على القيم السياسية في المنهاج الدراسي

شكلت القيم في كل الحقب التاريخية مركز اهتمام الكثير من علماء الاجتماع كإميل دوركايم وماكس فيبر وتالكوت بارسونز... نُظر إليها كغايات مثلى وموجهات يسترشد بها الأفراد في المجتمع، فكرا وسلوكا¹. إنها تعطي معنى للسلوك الإنساني، وتجعل الحياة جدية بأن تعاش كل لحظة تاريخية متميزة. فالقيم تعطي التماسك المطلوب للقواعد والنماذج الثقافية المتداولة في المجتمع. ومن ثم فإن أي تصدع يمس القيم يشكل مؤشرا على فقدان المعنى وما يترتب عنه من حيرة وارتباك في التعامل مع النماذج الثقافية وما يتفرع عنها من قواعد².

والقيم بدورها تخضع لمسار التطور والتغير لكونها تتفاعل ضمن منظومات فكرية وقيمية متغيرة. وإن ظلت وتيرة تحولها مُتسمة بالبطء في مراحل تاريخية سابقة، بالنظر لمحدودية التأثير الذي مارسه الأجيال اللاحقة على سابقتها، فإن وتيرة هذا التحول صارت أسرع مع الديناميات الاقتصادية والتكنولوجية التي تعرفها الحياة الدولية الراهنة. هذه التحولات مست مبدأ "الثبات النسبي" للقيم، وساهمت في تراجع الشحنات الانفعالية المشتركة للقيم المكتسبة، ترتب عنه فوضى قيمية، وصراع بين المحلية والعالمية، وبين الفردية والجماعية.

وفي هذا السياق، أشارت الكثير من الدراسات السوسيولوجية³ إلى أن تحولات المجتمع المغربي، منذ بداية انفتاحه على الغرب، أفضت إلى حصول انقسامية قيمية داخله بين نسقين قيميين مختلفين في المرجعيات الثقافية والتاريخية، قيم "تقليدية" وأخرى "حديثة" اتخذت طابعا صداميا في الكثير من الحالات.

والحقل التعليمي نفسه يخضع لتأثير هذا الصراع المجتمعي، ليس فقط في الدول النامية، بل في كل التجارب التي تفقد فيه المؤسسات سيطرتها على أفرادها، ويضعف ضبطها لسلوك فاعليها. لذلك، تحاول المدرسة في التجربة الديمقراطية جاهدة تدبير التناقضات القيمية الموضوعية داخل المجتمع، وتحديد طبيعة القيم المجتمعية التي يتطلب الإجماع الوطني تميمتها وتطويرها لدى الناشئة.

¹ عبد الله الخياري، "المدرسة ورهانات التربية على القيم"، مجلة كلية علوم التربية، العدد 7، السلسلة الجديدة، الرباط، يونيو 2016، ص. 49.

² محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى، السلسلة البيداغوجية، رقم 6، دار الثقافة، الطبعة 1، 1998. نقلا عن عبد الله الخياري، المرجع نفسه، ص. 48.

³ Rachid HASSAN et autres, 50 ans de developpement humain et perspectives 2025, Rapport de synthèse de l'enquete nationale sur les valeurs, Rabat, 2005, pp. 15-35.

نقلا عن عبد الله الخياري، مرجع سابق، ص. 48.

من ذلك، يتوقف هذا المطلب الثالث عند تحليل موقع القيم في المرجعيات المؤسسة للنظام التعليمي المغربي، مع التركيز على القيم السياسية المستهدفة من البحث. ويقيم تمييزاً منهجياً بين القيم كما وردت في المرجعيات الخاصة بالتربية والتكوين بالمغرب (الفرع الأول)، وموقعها داخل البرامج الحكومية المعنية بشأن التعليمي المغربي (الفرع الثاني).

الفرع الأول: القيم الديمقراطية في المرجعيات السياسية للمنظومة التعليمية بالمغرب

ننطلق في هذا الشأن من دستور المملكة، لدوره المركزي في رسم المعالم الكبرى للمجتمع المراد بناؤه، ومن ثم تحديد القيم التي يستوجبها البناء الاجتماعي. والسياسة التعليمية الراهنة للمغرب تستمد الكثير من أسسها الدستورية من دستور 1996¹ مقارنة بدستور 2011². الأول وإن كان موجزاً في كثير من المواضيع، فإن فصوله احتوت؛ تصريحاً أو تظميناً؛ بعضاً من القيم الديمقراطية كـ"المساواة"³، و"حرية الأفراد في التفكير والتعبير"⁴. فيما كان الثاني أكثر تفصيلاً في بنوده الخاصة بالحريات، من قبيل "تمتع الرجل والمرأة، على قدم المساواة، بالحقوق والحريات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية"⁵، و"حماية الحقوق والمصالح المشروعة للمغاربة المقيمين بالخارج"⁶، وغيرها من القيم المنصوص عليها في الوثيقة الدستورية المرتبطة بقيم "الأخوة والتضامن والتعاون"، و"الحكامة والشفافية"⁷، و"المسؤولية"⁸، والمشاركة عن طريق "هيئات تشاورية"⁹ تهدف إلى إشراك الفاعلين الاجتماعيين في إعداد السياسات العمومية، وتفعيلها وتنفيذها، بل وتقييمها أيضاً.

من جهته، نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على التربية على القيم في قسمه الأول المتعلق بالبادئ الأساسية للمنظومة الجديدة للتربية والتكوين، وجعل نظام التربية والتكوين يتأسس على "مبادئ قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتمسك بالاعتدال والتسامح الشغوف بطلب العلم والمعرفة، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع"¹⁰. كما حرص على التأكيد على قيمتي المواطنة

¹ على اعتبار أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين صيغ سنة 1999 والكتاب الأبيض سنة 2002 استندا إلى الوثيقة الدستورية لسنة 1996.

² المملكة المغربية، الأمانة العامة للحكومة، الدستور، سلسلة الوثائق القانونية المغربية، طبعة 2011.

³ المملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.96.157 صادر في 23 جمادى الأولى 1417 (7 أكتوبر 1996) بتنفيذ نص الدستور المراجع، الفصل 8.

⁴ المرجع نفسه، الفصل 9.

⁵ المرجع نفسه، الفصل 19.

⁶ المرجع نفسه، الفصل 16.

⁷ المرجع نفسه، المواد: 154 - 158 - 159.

⁸ المرجع نفسه، المواد: 147 - 148 - 149 - 150.

⁹ المرجع نفسه، المواد: 13 - 14 - 33.

¹⁰ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 1.

وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية، وروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون¹، والمشاركة الإيجابية في الشأن العام، والوعي بالواجبات والحقوق.

إضافة إلى ذلك، يؤكد على التفاعل مع مقومات الهوية المغربية في تعدديتها وتنوعها، في انسجام وتكامل وانفتاح على الحضارات الإنسانية لاستكشاف ما تزرع به من ثقافة تكرس حقوق الإنسان². ومنه يلح على ضرورة اتخاذ المربين والمربين تجاه التلاميذ موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيروراتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية.

وعلى المنوال نفسه، سار الكتاب الأبيض مجسدا محتوى الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث أولى للقيم أهمية بالغة، من خلال مدخل التربية على القيم³ كخيار استراتيجي لتطوير المنظومة التربوية، يجعل الناشئة تتطور وفق توجهات تستهدف الاندماج في محيط اجتماعي يحترم البيئة الطبيعية⁴. فاعتبر المدرسة مجالا حقيقيا للتربية على المواطنة الديمقراطية، وممارسة الحياة الديمقراطية، من خلال ترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان، وتنمية الوعي بالواجبات والحقوق، والتشبع بروح الحوار، والتسامح، وقبول الاختلاف، والانفتاح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة، بما يسمح بترسيخ قيم المعاصرة والحدثة.

في الإطار ذاته، تجسد وزارة التربية الوطنية التوجهات العامة نفسها للميثاق الوطني والكتاب الأبيض، من خلال المذكرات الوزارية، كمذكرة تعميم منهاج التربية على حقوق الإنسان⁵، التي أكدت على أهمية نشر وترسيخ ثقافة الحقوق عبر المناهج التعليمية، وتشجيع التلاميذ على اتخاذ مواقف وسلوكات تعبر عن وعيهم بحقوقهم وحقوق الغير، وتجسيد الممارسة التربوية الديمقراطية في طرائق التدريس، وفي العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط التربوي. إضافة إلى الوثائق الصادرة عن الوزارة والمتعلقة بتفعيل الحياة المدرسية، كاحتفال بالأيام العالمية لحقوق الإنسان، والمرأة⁶، والطفل⁷، والبيئة⁸، والمذكرات التوجيهية بتأسيس مرصد للقيم⁹، وتأهيل فضاءات المؤسسات التعليمية لتكون مجالا خصبا لتكريس

¹ المرجع نفسه، المادة 2.

² المرجع نفسه، المادة 4.

³ المملكة المغربية، الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص. 11.

⁴ المرجع نفسه، ص. 12.

⁵ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المذكرة رقم 177 في شأن تعميم منهاج التربية على حقوق الإنسان، الرباط، 25 أكتوبر 2002.

⁶ اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، الجمعية العامة للأمم المتحدة، قرار 180/34 المؤرخ بتاريخ دجنبر 1979.

⁷ اتفاقية حقوق الطفل، الجمعية العامة للأمم المتحدة، القرار رقم 25/44 بتاريخ 2 شتبر 1989.

⁸ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المذكرة رقم 42 في شأن الأندية التربوية، بتاريخ 1 أبريل 2001. كذلك المذكرة 167 الصادرة بتاريخ 30 نونبر 2009 في الموضوع نفسه.

⁹ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المذكرة رقم 158 الصادرة بتاريخ 06 دجنبر 2001 في شأن تفعيل الأندية التربوية بالمؤسسات التعليمية.

المظاهر السلوكية الإيجابية، وتدعيم وتعزيز القيم في البرامج والكتب المدرسية، ورصد الظواهر والسلوكيات المرتبطة بها وتتبعها وتقويمها، ومعالجة كل أشكال السلوكيات غير المدنية¹.

الفرع الثاني: القيم في برامج وزارة التربية الوطنية

توصل الموضوع في النقطة السابقة إلى أهمية موضوع القيم في المرجعيات الرسمية لنظام التربية والتكوين، سواء في الخطاب الملكية، أو الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أو في الكتاب الأبيض، أو في مختلف المذكرات الوزارية ذات الارتباط. ويتوقف في نقطة ثانية عند مكانة القيم في البرامج الحكومية²، باعتبارها آليات لتنفيذ مضمون المرجعيات السابقة ووضعها على محك التطبيق.

بهذا الشأن يعرج الموضوع على البرنامج الاستعجالي كمخطط حامل لرؤية متقدمة حول موضوع التربية الوطنية، يروم إعطاء الإصلاح "نفسا جديدا"³، وعلى الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، كتصور على المدى البعيد يتجاوز المخططات المتوسطة المدى المتسمة بالتجزؤ.

فالبرنامج الاستعجالي انطلق سنة 2009 كمشروع مندمج بعد نهاية مخطط عشرية التعليم المحددة في الميثاق الوطني، لتجاوز الإخفاقات التربوية للمنظومة التعليمية بالمغرب، في أبعادها المعرفية والسلوكية والقيمية، وما نتج عنها من مظاهر السلوك اللامدني داخل الوسط المدرسي. لذلك، حدد البرنامج الاستعجالي مشروعا في مجاله الأول⁴، سماه "مدرسة الاحترام"، غايته ترسيخ قيم المواطنة، في فضاء مدرسي يتسم بالاحترام والأمن والاستقرار، والاندماج الاجتماعي الفعلي، بتوفير خطط وتدابير مجددة كفيلة بتحقيق غايتين أساسيتين: الوقاية من كل أشكال العنف، وضمان سلامة المتعلمين.

وتحقيقا للغاية الأولى، اقترح المشروع إعداد ميثاق يتضمن حقوق وواجبات كل الأطراف، تحدد في إطاره مسؤوليات كل الفاعلين داخل المؤسسة، وإحداث آلية للوساطة مهمتها الاستماع والحوار، غايتها التخفيف من حدة التوترات، والحل السلمي للنزاعات، والتقليل من السلوك العدواني. واقترح المشروع أيضا التركيز على ترسيخ "سلوك مهني" لدى المدرسين، وعقد شراكات خارجية لتنظيم حملات تواصلية تظهر الأوجه الخفية والسلبية للعنف، وتعميم ارتداء اللباس المدرسي الموحد، للمساهمة في تجاوز الإحساس بالفوارق الاجتماعية والاقتصادية ومختلف التمايزات داخل المدرسة. فيما اقترح بالنسبة للغاية الثانية، إنشاء خلايا طبية على صعيد النيابات الإقليمية، وتوفير مساعدات اجتماعية وصحية، وتمكين كل مدرسة ابتدائية من أدوات علاجية.

¹ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المذكرة رقم 15 في شأن محاربة الرشوة الصادرة في 01 فبراير 2001.

² يحتفظ البحث بهذه التسمية للتعبير على القطاع الحكومي الذي يدبر قطاع التعليم المدرسي رغم اختلاف التسميات من حكومة إلى أخرى. وسيتم الرجوع إلى التسمية في الحالات التي يمكنها تقديم إضافة للتطور المنهجي للبحث.

³ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، من أجل نفس جديد للإصلاح، البرنامج الاستعجالي 2009-2012، التقرير التركيبي، الرباط، نونبر 2008.

⁴ المرجع نفسه، المجال الأول: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية بلوغ سن 15، المشروع رقم 10: تأسيس مدرسة الاحترام.

كما استعرض البرنامج نفسه القيم ضمن المشروع الخاص بتكافؤ الفرص بين التلاميذ¹، حدد فيه أربعة إجراءات هدفها تذليل الصعوبات السوسيو-اقتصادية والطبيعية التي تحول دون ولوج التعليم الإلزامي، وتشجيع استمرار المتدربين في التعليم بمحاربة أسباب الانقطاع الدراسي. وتهم تلك الإجراءات، توسيع العرض في الداخلات بالوسط القروي، والتوظيف الجيد لطاقتها، وتوفير النقل المدرسي بالوسط القروي، وتقديم المساعدات المادية للدعم المدرسي من خلال توفير مساعدات مادية لفائدة الأطفال المنحدرين من أسر فقيرة.

من جهتها، تمثل الرؤية الاستراتيجية إحدى منعطفات التربية على الديمقراطية، بتتبعها الصريح لأول مرة على اعتبار "الديمقراطية" إحدى مبادئ منظومة التربية والتكوين بالمغرب، بما تتضمنه من قيم الاعتدال والتسامح، وتقوية الانتماء والحوار بين الثقافات والحضارات، ومن مبادئ وقيم حقوق الإنسان².

لذلك، خصصت لها في الفصل الثالث المتعلق بالارتقاء بالفرد والمجتمع، رافعة³ ضمن الارتفاعات الثلاثة والعشرين، تجعل من التربية على القيم الديمقراطية، والمواطنة الفاعلة، وفضائل السلوك المدني، خيارا استراتيجيا يهدف إلى ترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية والمساواة وذلك عبر مستويات أربعة⁴:

- مستوى النهج التربوي: يستهدف إدماج المقاربة القيمية والحقوقية في صلب المناهج والبرامج والوسائط التعليمية، والعمل على التجسيد الفعلي -ثقافة وسلوكا- للقيم المشتركة، والسلوك المدني، والممارسة الديمقراطية داخل البيئة المدرسية. مع تدقيق أهداف التربية على المواطنة وتنمية السلوك المدني، على ضوء مستجدات المفهومين على صعيد المجتمع المغربي (الدستور، الاستراتيجيات التنموية...)، وعلى الصعيد الدولي (حوار الحضارات، قضايا البيئة الكونية، قضايا الحرب والسلام...).

- مستوى الفضاءات التربوية والآليات المؤسسية: وتبغى من خلاله توفير فضاءات مدرسية من شأنها تجسيد وتنمية الممارسات الديمقراطية والمدنية داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية، كتعزيز مراكز الإنصات للتلاميذ والطلبة والمتدربين، وإرساء آليات للوساطة لفض النزاعات والتوترات، وتمكين المتعلمين من المشاركة الفعلية في تدبير الحياة المدرسية والجامعية.

- مستوى الفاعلين التربويين⁵: اقترحت فيه إدماج تكوينات جديدة للفاعلين التربويين في مجال تدبير التربية على المواطنة وحقوق الإنسان وتنمية الحس المدني، بعيدا عن الصيغ العقابية. مع مراعاة

¹ المرجع نفسه، المشروع رقم 4: تكافؤ فرص ولوج التعليم الإلزامي.

² المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، الفصل الثالث، الرافعة 18، الفقرة 101.

³ المرجع نفسه، الفصل الثالث، الرافعة 18، الفقرة 101، ص. 55-56.

⁴ المرجع نفسه، ص. 55.

⁵ المرجع نفسه، ص. 56.

مقتضيات الديمقراطية، والاستحقاق، والتميز الإيجابي، ومبدأ المناصفة في إسناد المسؤوليات المختلفة داخل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

- مستوى علاقة مؤسسة التربية والتكوين بالمحيط: يهدف إلى تقوية الروابط المباشرة والتواصل المنتظم مع آباء وأمهات وأولياء المتعلمين، وإشراكهم في الفعل الثقافي والتدبري، ومد الجسور مع الفضاءات المحيطة بالمدرسة، خصوصا تلك التي يرتادها التلاميذ، لضمان حسن استعمالها، والإسهام في تحصينها من السلوكات اللامدنية، وتنمية قيم المواطنة، وتشجيع التواصل الثقافي والرياضي والفني.

وعلى الرغم مما أولته المدرسة المغربية للتربية من اهتمام بقيم المواطنة وحقوق الإنسان، لاسيما منذ اعتمادها البرنامج الوطني للتربية على المواطنة وحقوق الإنسان، وفي انتظار تحولات إصلاحات الرؤية الاستراتيجية، بما تضمنته من مقتضيات هامة للنهوض بموضوع المواطنة الديمقراطية في جميع أبعادها، وما خصصته من مشاريع لتحقيق ذلك، فإنها لم تمنع استمرار السلوكات اللامدنية من الانتشار، ولم تحد من تزايد حضورها ووتيرتها على جميع الأصعدة، حيث استمرت مظاهر الغش والعنف والإضرار بالبيئة وبالمملك العام منتشرة بدرجات متفاوتة داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية وفي محيطها.

المبحث الثاني: التدبير التشاركي لمؤسسات التربية والتكوين

تنتمى للطابع التطوري للموضوع، حيث توقف في مبحث أول من هذا الفصل عند منظور المرجعيات الرسمية لنظام التربية والتعليم للمعارف المدرسية، وصيغ تدبيرها لعلاقة المعرفة الخصوصية بنظيرتها الكونية، وعند طرق التدريس الكفيلة بترسيخ السلوك والقيم الديمقراطية لدى المتعلمين، يواصل الموضوع في هذا المبحث التنقيب عن أبعاد التربية على الديمقراطية، ليتوقف عند تدبير المؤسسات التعليمية باعتباره المكون الثالث لمنظور جون ديوي في التربية الديمقراطية، هدفها استكشاف البنيات التربوية التي تتيح فرصا لمشاركة التلاميذ في تدبير الشؤون الخاصة بالمدارس.

وسبق بهذا الخصوص لكيرت ليفين (K. Lewin) سنة 1939، إظهار أهمية التدبير المدرسي كقوة مؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية، في إطار دراسة استهدفت معرفة تأثير الأنماط المختلفة من القيادة على جو الفصل المدرسي. وقد انتهى إلى كون النمط الديمقراطي ذا نتائج إيجابية مقارنة بالنمطين الديكتاتوري والفوضوي، حيث كان الأطفال أكثر إنتاجا وسعادة، وأقل عدوانية نحو بعضهم البعض. فيما أدى نمط التحرر المطلق إلى حالة من الفوضى وعدم النظام، وكان أكثر مللا وميلا للشجار، وأقل كفاءة، أما أطفال القيادة الاستبدادية فكانوا أكثر سلبية وتمردا وعصيانا، وأكثر عدوانية في تفاعلهم الجماعي، وأقل إنتاجا عند غياب القائد¹.

وقبل الحديث عن المدرسة كفضاء مباشر للتفاعل، تنتظم في إطاره العلاقات، واستكشاف ما يقدمه للتلاميذ من فرص لمشاركة الإدارة في تدبير شؤونها (المطلب 2)، يستعرض الموضوع قبل ذلك

¹ عبد الرحمان العيسوي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، 1985، صص. 218-219.

مسألة استقلالية المدرسة المغربية. فموضوع الإشراف الفعلي والمساهمة في صنع القرار لا يتأتى في إطار مدرسة تفتقد القرار الإداري المستقل، بل بتوفير هامش موضوعي يُمكن المؤسسة من قرارات فعلية، تعمل بدورها على تقاسمها مع التلاميذ. وهذا يحيل إلى موضوع اللاتركيز الإداري في مجال التربية والتكوين (المطلب 1).

المطلب الأول: اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين

يصعب الحديث عن الديمقراطية وسط مجتمع متنوع يدار في إطار تنظيم سياسي متركز حول نفسه، تتخذ فيه القرارات بشكل أحادي من قبل السلطة المركزية¹. هذا النمط السياسي يؤدي إلى طمس كل أشكال الاختلاف داخل الوطن المتعدد، ويلغي فرص المشاركة الموسعة للأفراد. لذلك لا تعبر اللامركزية فقط عن نمط تدبيري فعال وناجع، بل تمثل "عنصرا أساسيا في الطريق المؤدية نحو الحياة الديمقراطية"². وقد سبق لموريس هوريو (M. Hauriou) إلقاء الضوء على وجود "رابط وثيق بين الديمقراطية والوحدات المحلية في إطار علاقة متبادلة تصير في إطارها الرقابة الشعبية بيد الأفراد، يمارسونها بشكل حقيقي وفعال"³.

يستخدم اللامركز لوصف عمليات نقل الاختصاص لهيئات إدارية محلية، هدفه تحسين أداء المرافق العمومية على مستوى المجال الترابي، وتسهيل اتخاذ القرار على أساس مبدأ القرب. إنها تعبير عن "نمط حكام إدارية حديثة يحدها الحرص على الارتقاء ما أمكن بنجاعة السياسات العمومية، وتحسين جودة المرفق العمومي، وتسهيل ولوج المرتفقين إلى كل الخدمات العمومية الأساسية وإلى الرفاه الاجتماعي"⁴.

وسواء تعلق الأمر باللامركزية⁵ أو اللاتركيز، ورغم الاختلافات الجوهرية بين المفهومين، فإن الانتقال من مركزية القرار لأنماط سياسية وإدارية محلية، يشكل إحدى أسس الديمقراطية السياسية⁶. هذا الانتقال وإن كان سهل التحقق من نواحي المساطر والاجراءات والقوانين، إلا أنه يفترض بنيات ثقافية مؤهلة للقيام بأدوارها المحلية، وتحقيق الغاية المنتظرة، وهي وضع الشعب "السيد" (Souverain) يده مباشرة على تدبير شؤونه العامة. ولن يتأتى ذلك من دون التربية على المشاركة السياسية، والمشاركة في تدبير المؤسسة التعليمية، يعد خير دليل للتدرب على لعب الأدوار المحلية المستقبلية. من كل ذلك،

¹ Laurence Cornu, op. cit., pp. 123-125.

² D.N. Chester, *Central and local government*, Macmillan & C.O. Ltd/, London, 1951, p. 20.

نقلا عن محمد أحمد إسماعيل، الديمقراطية ودور القوى النشطة في الساحات السياسية المختلفة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2010، ص. 149.

³ Maurice Hauriou, *Études sur la décentralisation, Extrait du répertoire du droit administratif*, Tome IX, Paul Dupont, éditeur, Paris, 1929, p. 474.

نقلا عن محمد أحمد إسماعيل، المرجع نفسه، ص. 150.

⁴ المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، "متطلبات الهوية المتقدمة وتحديات إدماج السياسات القطاعية"، *إحالة ذاتية* رقم 2016/22، الرباط، 2016، ص. 61.

⁵ Rebert Kreitner, *Management*, 8th ed, Houghton Mifflin Co., Boston, USA, 2004, p. 321.

⁶ O.C. Ferrell and Hirt, *Geofrg, business: a changing world*, McGraw-Hill, New York, 2003, p. 254.

يستعرض الموضوع في هذا الجانب موقع اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين داخل الميثاق الوطني (الفرع الأول)، ثم بعدها مسلسل نقل الاختصاصات نحو الجهات والأقاليم والمؤسسات التعليمية ذاتها (الفرع الثاني).

الفرع الأول: اللامركزية واللامركز بالميثاق الوطني للتربية والتكوين

يكتسي نهج اللامركزية واللامركز بقطاع التربية والتكوين طابعا مميزا، اعتبارا لصبغته الاجتماعية التي تستلزم التواجد الفعلي والمراقبة المباشرة للدولة، لذلك يختلف مفهوم اللامركزية المعتمد بقطاع التربية والتعليم أساسا عن مفهوم اللامركزية السياسية الهادف إلى خلق وحدات سياسية مستقلة تماما عن الدولة، كما هو الشأن بالنسبة للجماعات المحلية.

في هذا المنظور، انخرط النظام التعليمي المغربي في تجربة اللامركزية واللامركز على إدارة الهيئات المركزية في الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والمديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية. أتاح إصدار الميثاق الوطني سنة 1999 للسلطات التعليمية اعتماد نص مرجعي للعمل، حظي فيه هذا التوجه باهتمام متزايد من السلطات العمومية، وخصصت له دعامة كاملة¹ لاستعراض مساره في قطاع التربية الوطنية.

والميثاق الوطني، وهو يؤسس لموضوع اللامركزية واللامركز، انطلق من التوجه العام للدولة المغربية في اتجاه تقوية دور الكيانات الترابية في تدبير شؤونها المحلية، والتخفيف تدريجيا من سلطة المركز. فبعد التذكير بالاعتبارات الداعية لهذا التوجه في قطاع التربية والتكوين، ألح على ضرورة قيام السلطات العمومية بتنسيق مع السلطات الأخرى المختصة، بتسريع بلورة نهج اللامركزية واللامركز في هذا القطاع، باعتباره اختيارا حاسما واستراتيجيا، ومسؤولية عاجلة².

ومن الاعتبارات تلك، ضرورة ملائمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية، لتسهيل عمليات ترشيد وتسريع مساطر تدبير التجهيزات الأساسية، والعدد المتزايد للمتعلمين والمؤطرين في قطاع التربية والتكوين، وكذا تيسير الشراكة والتعاون الميداني مع الأطراف الفاعلة في القطاع. إضافة إلى ضبط المسؤوليات في جميع أرجاء البلاد لحل المشكلات العملية للقطاع في عين المكان.

ولأجل ذلك نص على إحداث هيئات مختصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين³، على مستوى الجهة والإقليم، بل وعلى صعيد كل مؤسسة، بغية إعطاء اللامركزية واللامركز أقصى الأبعاد الممكنة، عن طريق نقل الاختصاصات، ووسائل العمل بصفة تدريجية من الإدارات المركزية نحو الإدارات المحلية المقصودة في الميثاق.

¹ المرجع نفسه، المادتان 144-150.

² المرجع نفسه، المادة 144.

³ المرجع نفسه، المادة 145.

أولاً: الأكاديميات الجهوية للتربية تجسيد اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتعليم

تقوم الحكامة المركزية لنظام التربية والتكوين بدور حاسم في الدينامية الوطنية للتغيير، تروم وضع إطارات تنظيمية ومؤسسية بقواعد اشتغال هادفة إلى تحقيق غايات الميثاق الوطني، تقوم على مبدأ الحكامة الإدارية بإنشاء وحدات محلية تنوب عنه داخل المستويات الجهوية والقطاعية. ويتعلق الأمر تحديداً بالأكاديميات، والجامعات، والمؤسسات التعليمية نفسها، بغرض توحيد الجهود لتحقيق نجاعة المنظومة التعليمية بالمغرب.

فعلى صعيد كل جهة تمت إعادة هيكلة نظام الأكاديميات¹، وتوسيعها لتصبح سلطة جهوية لامركزية للتربية والتكوين، ذات استقلالية في مجال التدبير الإداري والمالي. تزود بالموارد المادية والبشرية الفعالة، وترصد لها ميزانية تتصرف فيها بشكل مباشر، كي تستطيع القيام مقام الدولة المركزية بما يلزم للنهوض بالشأن التعليمي على صعيد الجهة، بدءاً بوضع المخططات والخرائط المدرسية²، وتدبير الموارد البشرية والشؤون التربوية.

لذلك، أصر الميثاق الوطني على إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في شكل مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي خاضعة لوصاية الدولة، مع تمكينها من اختصاصات واسعة في التدبير الإداري، والتربوي، والمالي، والمادي. وإحداث المجلس الإداري للأكاديمية كجهاز تقريبي ذي تركيبة متنوعة، يقوم على مبدأ الإشراف والمشاركة، تجسيدا لأسس الديمقراطية التشاركية، يشارك فيها لزوماً ممثلون عن كل الفاعلين في القطاعين العام والخاص للتربية والتكوين، وعن شركائهم داخل الجهة. أما على مستوى تنظيم السلطات الجهوية للتربية والتكوين وتسييرها، فيراعى في اقتراح تعيين المسؤولين عن الأكاديميات توفرهم على الشروط التربوية والإدارية والتدبيرية اللازمة³.

صارت اليوم الأكاديميات الجهوية سلطة قائمة تضطلع بأغلب الاختصاصات الموكولة سابقاً لوزارة التربية الوطنية، لتجسد بذلك مسار اللامركز الذي تشهده مختلف القطاعات الحكومية في رحلتها المتواصلة نحو التحقيق الفعلي للجهوية المتقدمة. فإضافة إلى المراقبة الشاملة لأحوال المدارس والتدخل الفوري لتصحيح أي خلل يمس سير التعليمات داخل الجهة⁴، تختص بالعمليات التالية⁵:

- الإشراف على وضع المخططات والخرائط المدرسية؛
- تتبع مشاريع البناء والتجهيز التربويين، على أن تقوض عمليات إنجاز البناء لهيئات إدارية أخرى مؤهلة، في إطار اتفاقيات ملائمة؛

¹ المملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.00.203 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، جريدة رسمية عدد 4798 بتاريخ 21 صفر 1421 (25 ماي 2000) ص. 1191.

² المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 146.

³ المرجع نفسه، المادة 146، الفقرة (د).

⁴ المرجع نفسه، المادة 162.

⁵ المرجع نفسه، المادة 146.

- الإشراف على السير العام للدراسة والتكوين في الجهة، واتخاذ ما يلزم لتصحيح أي اختلال في التسيير أو التأطير البيداغوجي؛
- الشراكة مع الهيئات الجهوية والإدارية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، لإنجاز مشاريع تروم ازدهار التربية والتكوين في الجهة؛
- التنسيق بين الممثلات الإقليمية للسلطات المركزية للتربية والتكوين في جميع الأمور التي تهم الجهة ككل، أو تهم أكثر من إقليم؛
- الاضطلاع بتدبير الموارد البشرية على مستوى الجهة، بما في ذلك التوظيف والتعيين والتقييم؛
- الإشراف على الامتحانات والتقييم والمراقبة على مستوى الجهة؛
- إعداد الدراسات والإحصائيات الجهوية؛
- الإشراف على البحث التربوي ذي الطابع الجهوي؛
- الإشراف على تنظيم التكوين المستمر السنوي؛
- الإشراف على النشر والتوثيق التربويين؛
- تزويد السلطات الوطنية بالتوصيات المناسبة والرامية إلى ملاءمة برامج التربية والتكوين وآلياته لحاجات الجهة في حالة تجاوز هذه التوصيات لاختصاصات الجهة المعنية.

ثانيا: أهمية الوحدات الإقليمية والمحلية في مسار اللامركزية التعليمية

لم يكتف الميثاق الوطني، في إطار صيرورة اللامركزية واللامركز بقطاع التربية والتعليم، بالتخصيص على إحداث وحدات جهوية مستقلة، بل أعطى هذا النمط التدبيري بعدا محليا أوسع، فنص على تعزيز المصالح المكلفة بالتربية والتكوين داخل الأقاليم والعمالات¹، محتفظا بالنيابات الإقليمية (المديريات حاليا)، ودعمها بمزيد من الاختصاصات ووسائل العمل، في اتجاه إدماجها الكامل، تعمل في صيغتها اللامركزية، تحت إشراف هيئة إقليمية للتربية²، تضطلع بمهام توجيه المصالح الإقليمية، وتقوم عملها، وأدائها في كل مجالات التخطيط، والتسيير، والتقييم التربوي على مستوى الإقليم.

وعلى المستويات الوسيطة بين المؤسسة التعليمية والمديريات الإقليمية تضطلع كل شبكة محلية للتربية والتكوين³ مكوّنة من مديري المدارس والمؤسسات المرتبطة ضمن نفس الشبكة، وممثلين عن المدرسين وعن أولياء التلاميذ والهيئات المهنية المحلية، بمهمة الإشراف المستمر على إعداد البرامج الدراسية وتنفيذها. وتقوم سلطات التربية والتكوين بتحديد نظام عمل مكاتب التدبير وتطويره، في إطار التوجه اللامركزي، موازاة مع التقدم في إنشاء الشبكات المحلية للتربية والتكوين وتراكم تجاربها.

¹ المرجع نفسه، المادة 147.

² المرجع نفسه، المادة 146.

³ المرجع نفسه، المادة 148.

على مستوى المؤسسة التعليمية، تم إحداث آليات جديدة لتدبير المؤسسة التعليمية باعتبارها وحدة تربوية تركز امتداد نهج اللامركزية إلى المستوى المحلي، تعتمد مبادئ التمثيلية والتعددية والديمقراطية. ويعتبر مجلس التدبير أحد أهم آليات التأطير والتسيير الإداري والمالي والتربوي للمؤسسة، بحكم تركيبته والاختصاصات المنوطة به.

يسير كل مؤسسة للتربية والتكوين مدير ومجلس للتدبير¹. وترصد لها ميزانية للتسيير العادي والصيانة، يقوم المدير بصرفها تحت مراقبة المجلس. في هذا الأخير يمثل المدرسون، وآباء وأولياء التلاميذ، وشركاء المدرسة في مجالات الدعم المتعددة، دون السماح لأي مدرس بتمثيل جمعية الآباء في مجلس تدبير المؤسسة التي يمارس فيها، عملاً بمبدأ التنافس بين دوري الطرف والحكم. كما يمكن أن يضم ممثلين عن المتعلمين وفق للمقاييس التي يعتمدها في اختيار هؤلاء الممثلين.

من مهام المجلس، المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين. والإسهام في التقويم الدوري للأداء التربوي وللوضعية المادية للمؤسسة وتجهيزاتها والمناخ التربوي بها. وكذا اقتراح الحلول الملائمة للصيانة ورفع مستوى المدرسة وإشاعها داخل محيطها.

الفرع الثاني: المشاركة الديمقراطية في تدبير الوحدات التعليمية اللامركزية

تجعل الديمقراطية من المشاركة في الحياة السياسية حقاً مكفولاً للأفراد، وشرطاً الوصول لحكم الأغلبية². والمعروف من زاوية علم النفس الاجتماعي أن فشل الأفراد في المشاركة بحرية في اختيار ممثلهم في النظم السياسية يعقبه الإحساس بعدم فعاليتهم كمواطنين، وتتسع الهوة بين الأفراد والدولة.

في هذا السياق، وقف الموضوع في النقطة السابقة على أهمية اللامركزية واللامركز في الميثاق الوطني باعتباره وثيقة مرجعية تؤسس للنظام التعليمي المغربي ولجميع سياساته القطاعية. خصه بدعامة كاملة بموادها السبع، طالت مختلف أوجه الفعل التعليمي بالمغرب، مستهدفة إعطاء نفس جديد للتدبير التعليمي غير الممركز يمزج بين اللامركزية واللامركز في آن واحد، تأسيساً على مبادئ الإشراك والتشارك والديمقراطية.

على صعيد كل جهة، تمت إعادة هيكلة نظام الأكاديميات³ وتوسيع صلاحياتها، لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين، لامركزية بموارد مادية وبشرية فعالة، تضطلع بالاختصاصات الموكولة للمستوى

¹ المرجع نفسه، المادة 149.

² جليل تندر، الفكر السياسي-الأسئلة الأبدية، ترجمة محمد مصطفى غنيم، الطبعة الأولى، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية،

القاهرة، 1993، ص ص. 108-109.

³ المملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.00.203، مرجع سابق.

الجهوي، تقوم مقام السلطة الحكومية في جميع العمليات المتعلقة بالنهوض بالشأن التعليمي على صعيد الجهة، بدءاً من وضع المخططات والخرائط المدرسية¹، وتدبير الموارد البشرية والشؤون التربوية.

وقد رافق هذا التوجه الإصلاحية، تبني مبادئ التشارك والإشراك والديمقراطية في تسيير وتدبير الشأن التعليمي الجهوي، من خلال إرساء المجالس الإدارية للأكاديميات وتحديد اختصاصاتها، وتركيباتها التي تضم مختلف المتدخلين والفاعلين في مجال النهوض بميدان التربية والتكوين في إطار الجهة.

أولاً: تفعيل اللامركزية واللامركز في السياسة التعليمية

في إطار نهج اللامركزية واللامركز بقطاع التربية الوطنية، وتفعيلاً لمضمون الميثاق الوطني بهذا الشأن، صدرت مجموعة من النصوص التشريعية والتنظيمية، أهمها قانون إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومراسيمها التطبيقية، وتعديل المرسوم المحدث للنيابات التعليمية. تروم في مجملها إعادة الهيكلة على المستويات المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية، ويتعلق الأمر ب:

- المرسوم المحدد لاختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية²؛
 - القانون القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين³؛
 - المرسوم القاضي بتطبيق القانون رقم 07.00⁴؛
 - تغيير وتعديل المرسوم القاضي بإحداث نيابات لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي وتحديد حالة النواب⁵؛
 - المرسوم المتعلق بالنظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي⁶؛
- وتندرج هذه الترسنة القانونية المتعلقة ضمن مقتضيات الدعامة الخامسة عشرة للميثاق الوطني، بموجبها تمت مراجعة هياكل وصلاحيات الهياكل المركزية لوزارة التربية الوطنية، وتكييفها مع مستجدات تقويض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية، وإعادة النظر في خصوصيات المصالح، وجعلها تحتفظ بالمهام الاستراتيجية الخاصة بالإشراف، والتنظيم، والتقنين، والتوجيه، والتقييم. هذا مع استمرار سلطة الوصاية في بعض الخدمات الأساسية كإدارة الموارد والأصول الوزارية.

¹ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 146.

² المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.02.382 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليوز 2002) بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، جريدة رسمية عدد 5024 جمادى الأولى 1423 (25 يوليوز 2002)، ص. 2131.

³ المملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.00.203، مرجع سابق.

⁴ المملكة المغربية، المرسوم 2.00.1016 الصادر في 27 من شعبان 1421 (24 نونبر 2000) بتطبيق القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 4918 بتاريخ 19 يوليوز 2001.

⁵ المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.75.674 بتاريخ 11 من شوال 1395 (17 أكتوبر 1975) بإحداث نيابات لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي وتحديد حالة النواب، كما وقع تغييره وتتميمه؛

⁶ المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 2 جمادى الأولى 1423 (17 يوليوز 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، جريدة رسمية عدد 5024 بتاريخ 25 يوليوز 2002.

في هذا السياق تم تقليص عدد المديريات المركزية الثمانية عشر إلى عشر مديريات، وعدد الأقسام الاثنتين والسبعين إلى ثلاثة وثلاثين، فيما احتُظِرَ بواحد وسبعين مصلحة من أصل عدد المصالح المركزية المقدر بمئتين وثمانية وثلاثين مصلحة.

هذا التقليص في بنية السلطة المركزية للوزارة يظهر حجم الاختصاصات المخولة للأكاديميات الجهوية ومعها النيابات الإقليمية للوزارة، ويعبر في الوقت نفسه عن رغبة أكيدة لإعطاء التوجه اللامركزي للسياسة التعليمية بالمغرب طابعا متقدما، يساير التوجهات العامة للدولة في مجال اللامركزية واللامركز عموما، والجهوية المتقدمة على وجه التحديد. وقد رافق هذا التوجه اتخاذ خطوات عملية لمصاحبة تجربة الأكاديميات وتأسيس بنياتها، والاحتفاظ بالنيابات الإقليمية كوحدات غير مركزية تمهيدا لدمجها في الهياكل الجهوية، وإنشاء أدوات جديدة للإشراف والإدارة الإدارية على المستوى المحلي.

فعلى مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، انطلق العمل بستة عشر أكاديمية جهوية بموجب القانون 07-00¹، قبل تقليصها تماشيا ومشروع الجهوية المتقدمة إلى 12 أكاديمية سنة 2012. كما منحت صفة المؤسسات العمومية، وحددت اختصاصاتها ووظائفها وتنظيمها الهيكلي القائم على عدد من الأقسام والمصالح والمكاتب، وتمتعها بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي الخاضع لرقابة الدولة، لتصبح مسؤولة عن تنفيذ سياسة التعليم والتكوين على مستوى الجهة، بمساعدة مجلس إدارة أنشئ داخل كل أكاديمية كجهاز لصنع القرار.

وعلى المستوى الإقليمي، تم التأكيد على أهمية "النيابات" في التوجه اللامركز للسياسات التعليمية بالمغرب، لذلك احتفظ بالهياكل القائمة ودمجها كمكون أساسي للتنظيم الجهوي الجديد، لتشكل مصالح إقليمية للأكاديميات.

وأما على المستوى المحلي فقد تواصل مسار اللامركزية لإدارة الشؤون التعليمية بالمدارس، بإنشاء أدوات إدارية جديدة تعتمد مبدأ التمثيلية والتعددية والديمقراطية، يعتبر في ضوئها مجلس التدبير الأداة الأكثر أهمية في تدبير الشؤون الإدارية والمالية والتربوية داخل المدرسة، بالنظر لتشكلته والأدوار المخولة له.

ثانيا: مجلس الأكاديمية إطار للديمقراطية التشاركية

لم تعد الديمقراطية التشاركية مجرد شعار يرفع في المناسبات الرسمية، بل أضحت حقا مكتسبا اكتسب قيمة دستورية، تقوم على الإشارك الفعلي لكل مكونات المجتمع في تدبير الشؤون الجهوية. تعبر عن شكل من أشكال التعبير الديمقراطي المتطور، والوساطة المجتمعية، وتجعل من الحوار موعدا قارا للتفاعل والإنصات المتبادل، ومن اللقاءات وجلسات الإنصات وتبادل الرؤى والأفكار

المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.00.1016 الصادر في 27 من شعبان 1421 (24 نوفمبر 2000) بتطبيق القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 4918 بتاريخ 2001/07/19، ص. 1878¹.

فضاء رحبا لنقاشات بناءة وهادفة تتمخض عنها مقترحات عملية وواقعية¹، لذلك تتطلب اهتماما خاصا، وتنظيما محكما، من أجل توفير الشروط الضرورية لإعمالها².

وتطبيقا لإحدى توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، منح القانون 07.00 للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين اختصاصات جديدة، بوصفها مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي، مهمتها الأساسية أجراء سياسة قطاع التربية والتكوين على الصعيدين الجهوي والإقليمي. وجعل من مجلس الأكاديمية ليس فقط، مجلسا ذا بنية تمثيلية متعددة الأطراف، يسمح بتنوع أعضائها بإغناء النقاش حول القضايا الجهوية ذات الارتباط بالشأن التعليمي، وإنما مجلسا تشاركيا بامتياز تفتح عضويته أمام مختلف المعنيين بقطاع التربية والتكوين على الصعيد الجهوي.

ولما كان مجلس الأكاديمية هو الجهاز التدبيري الأساسي، فإن الميثاق جعل منه مجلسا يستند على مبدأ المشاركة، يشارك فيه لزوما وفي لجانه المختصة ممثلون عن كل الفاعلين في القطاعين العام والخاص للتربية والتكوين وعن شركائهم³.

يتألف المجلس من ممثلي السلطات الحكومية المكلفة⁴ بمختلف القطاعات الحكومية، ذات الارتباط الوثيق بالفعل التعليمي، أهمها قطاعات التربية الوطنية والداخلية والمالية، والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي والتشغيل والتكوين المهني، والأوقاف والشؤون الإسلامية، وإعداد التراب الوطني والتعمير والإسكان والبيئة، والتجارة والصناعة والمعادن والصناعة التقليدية، والصحة، والشبيبة والرياضة، والشؤون الثقافية والتوقعات الاقتصادية والتخطيط، وأوضاع المرأة ورعاية الأسرة والطفولة وإدماج المعاقين، وتقنيات المواصلات والإعلام.

كما ينتخب لمدة ثلاث سنوات⁵ ممثلون عن الأطر التعليمية، والإدارية والتقنية لعضوية مجلس الأكاديمية⁶، منهم ممثلين عن أطر التدريس بأسلاكه الثلاث، وعن هيئة التفتيش، ومنتخبين يمثلون الأطر الإدارية والتقنية، وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ، وممثل عن جمعيات التعليم المدرسي الخصوصي، وآخر لمؤسسات التعليم الأولي⁷.

¹ المملكة المغربية، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، "متطلبات الجهوية المتقدمة وتحديات إدماج السياسات القطاعية"، إحالة ذاتية رقم 2016/22، الرباط، 2016، ص. 27.

² المرجع نفسه، ص. 26.

³ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 146.

⁴ المملكة المغربية، المملكة المغربية، القانون رقم 00.07، مرجع سابق، المادة 1.

⁵ المملكة المغربية، القانون رقم 00.07، مرجع سابق، المادة 5.

⁶ المرجع نفسه، المادة 2.

⁷ المرجع نفسه، المادة 3.

المطلب الثاني: آليات مشاركة المتعلمين في تدبير المؤسسات التعليمية

يطرح الموضوع في هذا الجزء سؤال مشاركة المتعلمين، ومساهمتهم في إنتاج القرار داخل المؤسسات التعليمية، كما أشير إليه في المرجعيات المنظمة لفعل التربية والتكوين بالمغرب. وهو سؤال تمخض عنه سؤالان فرعيان، الأول يتعلق بمدى وجود آليات مؤسساتية داخل المدارس كوعاء يسمح بانخراط المتعلمين داخلها، وثان يطرح فعالية تلك المشاركة.

وبالرجوع للميثاق الوطني للتربية والتكوين، واعتباره المتعلم في قلب الاهتمام، والتفكير، والفعل خلال العملية التربوية التكوينية¹، جعل المدرسة المغربية الجديدة مؤسسة مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي². وعمل على تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني، بما يسهم في تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة، والمبادرة والابتكار والإبداع، ونشر التنافسية الإيجابية. لذلك جعل من مشاركة المتعلمين في مختلف مناحي الحياة المدرسية، أساسا للإعداد للحياة الاجتماعية والسياسية المنتظرة³. وهذا يعود بنا لطرح السؤال حول مساهمة المتعلمين في صنع القرار داخل مدارسهم (الفرع الأول)، وآليات تلك المساهمة (الفرع الثاني).

الفرع الأول: مجالس المؤسسات والمشاركة في اتخاذ قرارات المدارس

لفهم معنى مشاركة التلاميذ في المؤسسات التعليمية، يمكن النظر للموضوع من زاويتي السياق التاريخي المتعلق بتطور حقوق الطفل، والموقع الذي يشغله داخل المؤسسات، ومن زاويته الاجتماعية والسياسية المتعلقة بالمشاركة في مختلف مناحي الحياة (التلاميذ داخل المدارس، العمال داخل المقاولات...) لي طرح سؤال واضح حول مكانة الأفراد في المؤسسات الاجتماعية التي ينتمون إليها.

فالتصنيف النظري على حقوق وحرية الأفراد داخل الجماعة، إنما يظل أمرا منزوع الأهمية من دون تطوير ممارسة اجتماعية تسمح بتشكيل وتبني اختيارات فردية في مختلف الفرص الحياتية، بكل حرية ودون تأثير خارجي.

في الفضاء المدرسي، تمثل التعاونية المدرسية -بالنسبة لفريني- التعبير الحقيقي، والوعاء الأنسب لممارسة الديمقراطية⁴. ولا يتحدث عنها باعتبارها تنظيمًا يتأسس داخل المؤسسات التعليمية بالصيغة المتعارف عليها في المدرسة المغربية، وإنما باعتبارها فعلا شموليا يُمكن المتعلمين من أخذ زمام المبادرة داخل مدارسهم. بهذا المعنى يتملكون الحق الفعلي للتنظيم الذاتي بشكل يضمن حماية حقوقهم،

¹ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 6.

² المرجع نفسه، المادة 9.

³ M. Bélanger, « Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école », *Lien social et Politiques*, n° 80, 2018, pp 89-107.

⁴ Cité par Laurent Lescouarch, « Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet », *Spirale Revue de recherches en éducation*, n°45, dossier : pédagogies alternatives, quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? sous la direction de Rémi Casanova et Cécile Carra, Lille, France, 2010, pp. 81-101.

والدفاع عن مصالحهم. ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا في وسط مدرسي يتبنى الديمقراطية سلوكا وممارسة، يناهض أساليب العقاب والعنف بمختلف تجلياته، ويفسح المجال للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية، ويضمن مشاركتهم الفعالة في بناء التعلّيمات، وإعداد الأنشطة الموازية. فبفضل مشاركتهم في أداء أدوار داخل المدرسة وخارجها يصبح للديمقراطية معنى.

بهذا الشأن، تكتسي الحياة المدرسية أهمية بالغة في تطوير الممارسة الديمقراطية للمجتمعات المعاصرة، وعليه يتساءل الموضوع في هذا الفرع عن المجالس التي تقيمها المدارس لتدبير المؤسسات التعليمية (أولا)، ثم عن موقع التلاميذ في إطار تلك المجالس (ثانيا).

أولا: مجلس التدبير آلية مشاركة التلاميذ في تدبير المؤسسات التعليمية

احتلت المدرسة موقعا متميزا في التوجهات الإصلاحية المنصوص عليها بمختلف بنود الميثاق. وقد نص لأول مرة على مستجدات أساسية، أهمها تجاوز احتكار الإدارة التربوية لتسيير الشؤون المتعلقة بالمؤسسات التعليمية، وإرساء توجه يستند على المشاركة في هذا التدبير، من خلال التنصيب على ضرورة وجود مجلس تدبير داخل المدارس.

وإن كان الميثاق الوطني لم يتطرق بشكل مفصل لمجموع المجالس المفترض مساهمتها في اتخاذ القرارات داخل المدارس، واكتفى بالإشارة لمجلس التدبير، وضرورة أن "يُسَيَّر كل مؤسسة للتربية والتكوين مدير ومجلس للتدبير"¹، إلا أن تنفيذ توجهاته مكنت من تحديد العديد من المجالس المتدخلة بشكل متفاوت في صنع القرار المدرسي. والمحصلة أن المدارس تتوفر على مجالس تساهم في إبداء الملاحظات والاقتراحات حول البرامج والمناهج، وبرمجة مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية، وتحيين الإمكانيات والتدابير اللازمة لتنفيذها، وغير ذلك من الأعمال التنظيمية والتربوية.

تلك المجالس تشارك المدراء تدبير المؤسسات التعليمية، وتسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمختلف أوجه الحياة المدرسية، في جوانبها التربوية والإدارية والمالية. وقد حددها المرسوم المتعلق بالنظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي في أربعة مجالس وهي مجلس التدبير والمجلس التربوي والمجالس التعليمية ومجالس الأقسام².

يتولى مجلس التدبير اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل³، ودراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها، وبرنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة، وتتبع مراحل إنجازه، ودراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها، إضافة إلى الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس

¹ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 149.

² المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه، الجريدة الرسمية عدد 5024 بتاريخ 25 يوليوز 2002، الفصل 17.

³ المرجع نفسه، الفصل 18.

الأخرى، ونتائج أعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والاداري والمالي للمؤسسة، وكذا إبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتمزم المؤسسة إبرامها، والمصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة.

أما من ناحية التكوين، فمجلس تدبير المؤسسة يتشكل بالنسبة للمدرسة الابتدائية¹ من مدير المؤسسة، وممثل عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي من مستويات المرحلة الابتدائية، وممثل عن الاطر الإدارية والتقنية، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ، وممثل عن المجلس الجماعي التي توجد المؤسسة داخل نفوذه الترابي. وبالنسبة للثانوية الإعدادية، يضاف إليها حارس أو حراس عامون للخارجية، والحارس العام للداخلية في الحالات التي تتوفر فيه المؤسسة على أقسام داخلية أو مطاعم مدرسية، ومسير المصالح الاقتصادية، ومستشار في التوجيه التربوي. يضاف إليهم في الثانويات التأهيلية المدير المكلف بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا، ومدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي، إضافة إلى الناظر، ورئيس الأشغال بالنسبة للمؤسسات التقنية.

ويمكن أن يضم مجلس تدبير المؤسسة ممثلين عن المتعلمين كلما توافرت شروط يضعها المجلس لذلك، وتبعا لمقاييس يعتمدها في اختيار هؤلاء الممثلين، حيث يجوز لرئيس مجلس تدبير المؤسسة أن يدعو لحضور اجتماعات المجلس على سبيل الاستشارة كل شخص يرى فائدة في حضوره بما في ذلك ممثلين عن تلاميذ المدرسة الابتدائية والثانوية الإعدادية.

ثانيا: موقع التلاميذ في المجالس التربوية والتعليمية

يتكون المجلس التربوي (Le conseil d'enseignement)² بالنسبة للمدرسة الابتدائية من مدير المؤسسة، وممثل لهيئة التدريس عن كل مستوى دراسي من مستويات المرحلة الابتدائية، ورئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ. أما بالنسبة للثانوية الإعدادية، فينضاف إليهم الحراس العامون للخارجية، ومستشار في التوجيه التربوي. في حين ينضاف بالنسبة للثانوية التأهيلية، المدير المكلف بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا ومدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا، أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي، وناظر المؤسسة، وممثلان عن تلاميذ المؤسسة.

يهتم هذا المجلس بدراسة وضعية المادة الدراسية المعنية، وتحديد الحاجيات التربوية، ورصد الصعوبات والمعوقات والعراقيل التي تحول دون تطبيق التوجيهات الرسمية أو المقررات التربوية بشكل فعال وناجع، والتنسيق عموديا وأفقيا بين مدرسي المادة الواحدة. لذلك تتناط به مهام³ إعداد مشاريع البرامج

¹ المرجع نفسه، الفصل 19.

² المرجع نفسه، الفصل 24.

³ المرجع نفسه، المادة 23.

السوية للعمل التربوي للمؤسسة، وتنفيذ الأنشطة الداعمة والموازية، وتتبع تنفيذها وتقييمها، وتقديم اقتراحات بشأن البرامج والمناهج التعليمية وعرضها على مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية، والتنسيق بين مختلف المواد الدراسية، وإبداء الرأي بشأن توزيع التلاميذ على الأقسام، وكيفية استعمال الحجرات واستعمالات الزمن. إضافة إلى برمجة الاختبارات والامتحانات على صعيد المؤسسة والمساهمة في تتبع مختلف عمليات إنجازها، وكذا دراسة طلبات المساعدة الاجتماعية واقتراح التلاميذ المترشحين للاستفادة منها وعرضها على مجلس التدبير، وتنظيم الأنشطة، والمباريات، والمسابقات، الثقافية، والرياضية، والفنية.

أما مجالس الأقسام¹ (Les Conseils de classes) فتشكل بالنسبة للمدرسة الابتدائية، من مدير المؤسسة وجميع مدرسي القسم المعني، وممثل عن جمعية آباء وأولياء تلاميذ المؤسسة. وبالنسبة للثانوية الإعدادية، يضاف إليهم الحراس العامون للخارجية، ومستشار في التوجيه التربوي. أما بالنسبة للثانوية التأهيلية، فبالإضافة لرئيس المؤسسة والحراس العامين، يضاف إليهم المدير المكلف بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا ومدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي. كما يمكن منح فرصة إحصار تلميذ يمثل باقي متعلمي المؤسسة التعليمية لكي تكون التمثيلية ديمقراطية وشفافة.

وتتأط بهذه المجالس مهمات² النظر بصفة دورية في نتائج التلاميذ، واتخاذ قرارات التقدير الملائمة في حقهم، وتحليل واستغلال نتائج التحصيل الدراسي قصد تحديد وتنظيم عمليات الدعم والتقوية، واتخاذ قرارات انتقال التلاميذ إلى المستويات الموالية أو السماح لهم بالتكرار أو فصلهم في نهاية السنة الدراسية، بناء على النتائج المحصل عليها، ودراسة وتحليل طلبات التوجيه وإعادة التوجيه والبت فيها، واقتراح القرارات التأديبية في حق التلاميذ غير المنضبطين وفق مقتضيات النظام الداخلي للمؤسسة.

من جهتها تتأط بالمجالس التعليمية³ مهمات دراسة وضعية تدريس المادة الدراسية وتحديد حاجياتها التربوية، ومناقشة المشاكل ومعوقات تطبيق المناهج الدراسية وتقديم اقتراحات لتجاوزها، والتنسيق عموديا وأفقيا بين مدرسي المادة الواحدة، ووضع برمجة للعمليات التقييمية الخاصة بالمادة الدراسية، واختيار الكتب المدرسية الملائمة لتدريس المادة، وعرضها على المجلس التربوي قصد المصادقة، وتحديد الحاجيات من التكوين لفائدة المدرسين العاملين بالمؤسسة المعنية، واقتراح برنامج الأنشطة التربوية الخاصة بكل مادة دراسية، وتتبع نتائج تحصيل التلاميذ في المادة الدراسية، والبحث في أساليب تطوير وتجديد الممارسة التربوية الخاصة بكل مادة دراسية، واقتراح توزيع الحصص الخاصة بكل مادة دراسية كأرضية لإعداد جداول الحصص، وإنجاز تقارير دورية حول النشاط التربوي الخاص بكل مادة دراسية.

¹ المرجع نفسه، المادة 31.

² المرجع نفسه، المادة 29.

³ المرجع نفسه، المادة 26.

تتكون المجالس التعليمية¹ حسب كل مادة من المواد الدراسية بالنسبة للمدرسة الابتدائية والثانوية الإعدادية من مدير المؤسسة² وجميع مدرسي المادة الدراسية. أما بالنسبة للثانوية التأهيلية، فيضاف المدير المكلف بالأقسام التحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا ومدير الدراسة في حالة توفر المؤسسة على أقسام تحضيرية لولوج المعاهد والمدارس العليا أو أقسام لتحضير شهادة التقني العالي، وناظر المؤسسة، وجميع مدرسي المادة الدراسية.

يمكن الانتهاء في التدبير الخاص بالمؤسسات التعليمية، بعد عرض كل المجالس التي تشارك صنع القرار داخل المدارس، إلى المنظور القاصر للطفل داخل البنية المؤسساتية، إذ لا يستطيع متعلمو الطورين الابتدائي والإعدادي الانضمام لمجالس المؤسسات التعليمية، في حين لا تمثل فئة المتعلمين في الطور الثانوي سوى بمجلس التدبير³.

وبالوصول لهذا الاستنتاج، يبدو أن الأساس الذي يعتبره ديوي، أحد المرتكزات الثلاثة للتربية على الديمقراطية، وهو طرق تدبير المؤسسات التعليمية لا يتضمن شرطا أساسيا تعتمد عليه النظم الديمقراطية، وهي شرط المشاركة الفعلية للأفراد في تدبير الشؤون الخاصة بالجماعة، وفي المساهمة الحقة في إنتاج القرارات التي تؤثر في مساراتهم ومصالحهم. ولا يبدو أن المشرع يثق بإمكانيات تقديم المتعلمين لإضافات معينة في تلك المجالس، ولا يحاول منحهم فرصا للتدرب على الحوار ونقل انشغالات المتعلمين والتداول حولها. وهكذا تتخذ فئة المتعلمين موقعا سلبيا في مجال تدبير المؤسسات التعليمية، وهو ما يمثل جانبا غير إيجابي في موضوع التربية على الديمقراطية.

الفرع الثاني: نادي التربية على المواطنة كآلية التدرب على الممارسة الديمقراطية

بدأ المغرب لعدة عقود في مواجهة مستمرة مع التحديات البيئية المتلاحقة لضمان تنمية مستدامة، من خلال الشروع في حماية وتنمية موارده. فمنذ مؤتمر ستوكهولم عام 1972 التزم بالقضايا البيئية عن طريق إنشاء الأسس الكفيلة بتحقيق المحافظة على الموارد الطبيعية والبيئية⁴، والوقاية مما يهددها، جسدتها كثير من الخطوات القانونية والتشريعية، خاصة مع بدء العمل بميثاق البيئة والتنمية المستدامة في عام 2009، وإضفاء الطابع المؤسسي على البيئة لأول مرة في الدستور الجديد لعام 2011⁵،

¹ المرجع نفسه، المادة 27.

² المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.13.218 الصادر 18 يوليوز 2018، جريدة رسمية عدد 183 بتاريخ 2 سبتمبر 2013.

³ المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه، مرجع سابق، المادة 9.

⁴ Z. Vantir, « La question de l'environnement au sein du système éducatif », *revue africaine de didactique des sciences et des mathématiques* (RADISMA), Numéro 10, 27 janvier 2014. Cité par Cherai Bouamama et autres, « les clubs d'environnement dans les établissements scolaires au Maroc: une voie prometteuse pour l'ancrage de l'éducation à l'environnement », *European Scientific Journal*, Vol.13, No.13, Portugal, May 2017, pp. 337-357.

⁵ المملكة المغربية، الدستور المغربي، 2011، مرجع سابق، المادة 31.

واعتماد القانون الإطار¹ سنة 2014 من أجل تفعيل الميثاق الوطني للبيئة والتنمية المستدامة، غايته إدماج ثقافة حماية البيئة في مناهج التدريس²، وتنمية أبعادها المعرفية والسلوكية والقيمية لدى المتعلمين. فبالرغم من كل تلك التعهدات الدولية وما رافقها من خطوات عملية لتهيئة النصوص القانونية وتكييفها مع تلك الالتزامات، فإنها تظل أرقاما رمزية لا يمكنها ضمان إجراءات صديقة للبيئة في إطار التنمية المستدامة، في غياب سياسات تعليمية مندمجة، وموازية قادرة على التأثير الفعال على سلوك ومواقف الأفراد.

والمسألة البيئية، إنما تعد نموذجا لمجهودات الدولة في مساراتها التطورية بمجال القيم. وقد انتهت التزامات المغرب بهذا الشأن باستصدار نصوص قانونية بأثر نسبي في مطابقة القيم الوطنية والقيم العالمية المقصودة. فذلك، تحضر المدرسة كآلية ناجعة لتمرير القيم وتسهيل تشربها من قبل التلاميذ. ومن هنا يمكن فهم موقع الأندية داخل البنيات التربوية للمؤسسات التعليمية المغربية (نادي البيئة، نادي المواطنة وحقوق الإنسان...).

والنادي التربوي لا يمثل الفضاء التأسيري لاكتشاف المواهب وتنمية وتطوير مؤهلات المتعلمين في مختلف المجالات³ فحسب، وإنما يشكل أيضا مجالا لإذكاء روح العمل الجماعي عبر التواصل والممارسة الميدانية، وتشرب القيم الإنسانية ومنها قيم المواطنة الديمقراطية.

من جهته، يمثل نادي المواطنة وحقوق الإنسان فضاءا للتربية على المواطنة وحقوق الإنسان في المؤسسات التعليمية، وإشاعة مناخ عام يؤمن بحرية الفكر، وحرية الرأي، واحترام حقوق الإنسان بين المتعلمين والمدرسين والإدارة⁴، ويتيح التشبع بقيم الديمقراطية، والالتزام الجماعي، والانخراط بشكل إيجابي في مستلزمات الحياة العامة، عن طريق البرامج والأنشطة التي تمكن الفرد من تعلم وفهم المبادئ المتعلقة بهذه الحقوق وممارستها في إطار الجماعة، والتمكن من طرق صيانتها وحمايتها.

يتساءل الموضوع في هذه النقطة عن موقع الأندية التربوية في النصوص المرجعية للسياسات التعليمية بالمغرب، ثم عن أهميتها في التربية على الديمقراطية.

¹ المملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1-14-09 صادر في 4 جمادى الأولى 1435 (6 مارس 2014) بتنفيذ القانون الإطار رقم 12-99 بمثابة ميثاق وطني للبيئة والتنمية المستدامة، الجريدة الرسمية عدد 6240 بتاريخ 18 جمادى الأولى 1435 (20 مارس 2014).

² المملكة المغربية، الوزارة المنتدبة لدى وزارة الطاقة والمعادن والماء والبيئة، ظهير شريف رقم 1-14-09 صادر في 4 جمادى الأولى 1435 (6 مارس 2014)، بتنفيذ القانون رقم 12-99، بمثابة ميثاق وطني للبيئة والتنمية المستدامة، الباب الثالث: التنمية المستدامة، المادة 17.

³ المملكة المغربية، المجلس الوطني لحقوق الإنسان، التربية على المواطنة وحقوق الإنسان: فهم المشترك للمبادئ والمنهجيات، الرباط، 2015، ص. 13.

⁴ المرجع نفسه، ص. 21.

أولاً: مكانة الأندية التربوية في المؤسسات التعليمية

اعتباراً لما للأندية التربوية من دور تربوي في تنمية مؤهلات المتعلمين، واكتشاف ميولاتهم وصل روح العمل الجماعي، وما لها من أهمية في التربية على إبداء الرأي، وتنمية روح المواطنة، وإذكاء الفضول المعرفي والعلمي، والتعريف بالسلس بالقضايا البيئية والمجتمعية، فقد تم إيلؤها حيزاً مهماً في المرجعيات المنظمة لقطاع التعليم، وفي النظام الخاص بتدبير المؤسسات التعليمية، توجت بحضور أساسي في البرامج الحكومية المعنية بقطاع التعليم.

والميثاق الوطني للتربية والتكوين وإن لم يكن صريحاً في موضوع الأندية التربوية، بحديثه عن "أنشطة الدعم التربوي والتفتح داخل المدرسة"¹، مقترحاً لها غلفاً زمنياً قدره 15 بالمئة تعرضه المدرسة على الآباء والتلاميذ الراشدين، يخصص لساعات الدعم البيداغوجي لفائدة التلاميذ المحتاجين لذلك، أو لأنشطة مدرسية موازية وأنشطة للتفتح بالنسبة للمتعلمين غير المحتاجين للدعم، إلا أن المرسوم الخاص بالنظام الأساسي لمؤسسات التربية والتعليم العمومي منحها مرجعية تشريعية قارة، وأناط بالمجلس التربوي مهام إعداد وتتبع وتقويم الأنشطة الداعمة والموازية، والأنشطة والمباريات والمسابقات الثقافية والرياضية والفنية². وهي التوجيهات التي سار على منوالها دليل الحياة المدرسية³، ومذكرات تفعيل أنشطتها⁴ في مجال التنشيط الثقافي والفني والرياضي⁵، وباقي المذكرات المتعلقة بتنشيط الأندية التربوية في المؤسسات التعليمية⁶.

كما أولت البرامج الحكومية في المجال التعليمي أهمية بالغة لموضوع الحياة المدرسية عموماً والأندية التربوية على وجه التحديد، حيث نص البرنامج الاستعجالي على إحداث الأندية لتفعيل أنشطة الحياة المدرسية، مخصصاً لها مشروعاً كاملاً وهو "تحسين جودة الحياة المدرسية"⁷، يشمل مجالات التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان.

¹ المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، المادة 106، الفقرة و.

² المملكة المغربية، المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 142 (17 يوليوز 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه، جريدة رسمية عدد 5024 بتاريخ 25 يوليوز 2002، المادة 23.

³ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، دليل الحياة المدرسية، الرباط، 2008.

⁴ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والشباب، المذكرة 87 بشأن تفعيل أدوار الحياة المدرسية، 10 يوليوز 2004.

⁵ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والشباب، المذكرة 137 حول التنشيط الثقافي والفني والرياضي، 25 أكتوبر 2002.

⁶ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والشباب، المذكرة 42 الصادرة في 12 أبريل 2001 في شأن تفعيل الأندية التربوية في المؤسسات التعليمية. وكذلك المذكرة 137 الصادرة بتاريخ 25 أكتوبر 2002 في شأن التنشيط الثقافي والفني والرياضي بالمؤسسات التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية.

⁷ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرنامج الاستعجالي 2009-2012، من أجل نفس جديد للإصلاح، التقرير التركيبي، الرباط، نونبر 2008، المجال 1: التحقيق الفعلي للإلزامية التعليم إلى غاية 15 سنة، المشروع رقم 9.

تكن أهمية أنشطة الحياة المدرسية في تطوير الكفايات والقدرات العقلية والسلوكية والوجدانية، وترسيخ روح القيم الأخلاقية لدى الناشئة، وفي فسح المجال لتحرير الطاقات الإبداعية¹، وتسهيل الفهم المجتمعي، والبحث عن حلول للقضايا التي تعترض تقدمه. وهو ما يساعد على بناء شخصية المتعلمين وتطوير مواهبهم، استنادا إلى الممارسة العملية القائمة على مبادئ التعاون والمبادرة وحرية الاختيار.

وتشكل الأنشطة داخل المؤسسات التعليمية إطارا تنظيميا محكما لأجراً أنشطة الحياة المدرسية، وتفعيل أنشطة التفتح، بإلقاء عروض، وتنظيم مسابقات في مختلف المجالات، وإقامة معارض متنوعة. فهو يعبر بذلك عن الآلية المنهجية لتفعيل أنشطة الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وعن الفضاء الأمثل لتنمية الميول والقيم والمواهب والقدرات وتهذيبها، وهو ما أكدته دليل الحياة المدرسية لسنة 2008 بالتصيص على أن "اعتماد الفرق التربوية بمختلف الأسلاك، كآليات تنظيمية وتربوية، لمن شأنه أن يقوي فرص نجاح التغييرات المرغوب فيها"².

ثانيا: أهمية نادي المواطنة في التربية على الديمقراطية

إن ما يحققه التدبير الديمقراطي للأنشطة التربوية من تنمية مهارات وقدرات المتعلمين في التحصيل الدراسي، وضمان النمو المتوازن العقلي والنفسي والوجداني والحس حركي للمتعلمين، يجعل من الفضاء المدرسي مجالا للتربية على الممارسة الديمقراطية، وعلى تكريس النهج الحداثي والديمقراطي³، عن طريق المشاركة الفاعلة في مختلف أنشطة الحياة المدرسية وتبديرها، بشكل يحول الحياة داخل المؤسسة عامة، والعمل اليومي للمتعلّم خاصة، إلى مجال للإقبال على متعة التحصيل الجاد⁴.

والنادي التربوي كفضاء تعليمي- تعليمي غايته تنشيط المؤسسات التربوية، وتطوير الجوانب المعرفية والوجدانية والحسية-الحركية لدى المتعلمين، وتبادل المعارف والتجارب والخبرات والمهارات والممارسات، وتفعيل التواصل الذهني والوجداني والحركي، والإبداع، والابتكار، والتعلم الذاتي، وإبراز المواهب. ويشكل أداة بيداغوجية لتنمية المعارف والميول والاتجاهات والقيم لدى المتعلمين، ووسيلة ناجعة لبلورة العمل التعاوني والتشاركي البناء، في شتى المجالات التي تعنى بالإنسان بصفة عامة، والمتعلم بصفة خاصة. إنه يشكل بحق مؤسسة تربوية تعليمية فاعلة ومفعمة بالحياة، تحقق الأمن والحرية الحقيقية للجميع، وتسعى إلى تكريس ثقافة المواطنة الكاملة في إطار احترام حقوق المتعلم داخل فضاء المؤسسة، وتضمن تطبيق المساواة الحقيقية، وإرساء قانون العدالة المؤسساتية، مع احترام تام لمبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع دون تمييز على أساس العرق أو اللغة أو الطبقة الاجتماعية.

¹ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والشباب، المذكرة 42، مرجع سابق.

² المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، دليل الحياة المدرسية، مرجع سابق، ص. 24.

³ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقييم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، دليل الحياة المدرسية، مرجع سابق، ص. 20.

⁴ المملكة المغربية، دليل الحياة المدرسية، مرجع سابق، ص. 21.

بهذا المعنى، يحيل على "الوظيفة الاجتماعية للتربية"¹، التي تعد الفرد للتكيف بإيجابية مع التحولات العامة والتعامل معها بإيجابية، وتنمي لديه أساليب الحياة الاجتماعية المشتركة، بغية ممارسة حياة طبيعية قائمة على ضرورات التفاهم والتكامل، وعلى قيم الحوار والتسامح والتعاون والتآزر داخل الفضاءات المشتركة، وجميعها تمثل قيم الفضاء المشترك التي تتطلبها الممارسة الديمقراطية السليمة.

ولأن الأندية التربوية تعتمد العديد من الأنشطة التعليمية-التعليمية، وتطال مجالات الثقافة المجتمعية، تجسدها في إطار أنشطتها الفنية والعلمية والرياضية، فهي بذلك تتيح إمكانات واسعة لصقل المواهب والميول، وتنمية مهارات التواصل وقيم الحوار وتنمية قيم المسؤولية، والتعاون والتآزر والتكامل والمساعدة، والإنتاج والتطور والسلوك المدني الديمقراطي، وتنمية الشعور بالانتماء والمشاركة الفاعلة.

ومن ذلك كله، يرتبط وجود الأندية التربوية داخل المدرسة مع موضوع التربية على الديمقراطية، من حيث غاياتها ومكانة المتعلم داخلها. فهي تقوم على فكرة الاختيار الحر، كأحد مقومات الأنظمة الديمقراطية، تمنح المتعلم حرية اختيار النادي والانخراط فيه بشكل يتجاوز فكرة جماعة الفصل والقسم الموحد، والعمل على تشكيل جماعات تنتمي لمستويات مختلفة. كما يحتفظ بحرية اختيار طريقة الاشتغال داخل النادي في احترام لمبادئ وقيم المشاركة واحترام تعدد الآراء، وقبول الاختلاف، مما يسهل الانفتاح على المحيط الخارجي. من جهة أخرى يعترف النادي التربوي بالمتعلم وبإمكاناته الفردية، فيعتمد أنشطة متعددة ومتنوعة تراعي الاختلاف والتفاوت بين المتعلمين، وتأخذ بعين الاعتبار تنوع حاجياتهم وميولاتهم وتطلعاتهم. وتلك إحدى الخصائص المميزة للإنسان في الفضاءات الديمقراطية.

كما أن تأسيس النادي على مبادئ المشاركة والتكامل وعدم احتكار القرار سواء من قبل الساهرين على تدبيره، أو من قبل المتعلمين أنفسهم، يجعله فضاء مشتركاً بين المنخرطين، لا يتوقف مصيره على طرف أو شريك بعينه، ولا يسمح لعلاقات قائمة على التمييز بين المتعلمين، بما يسمح بترسيخ سلطة رمزية تؤسس للبنى التسلطية المستقبلية.

وعلى أساسه، يمكن الانتهاء إلى اعتبار النادي التربوي أداة تسهم بفعالية في إنماء المقومات الضرورية للشخصية الديمقراطية كتوفير الحرية، وتشجيع التعلم الذاتي، والمساعدة على الابتكار والاختراع والاكتشاف، والاستغلال الأمثل للزمان والمكان، وتحفيز المتعلمين على إظهار المواهب الذاتية، علاوة على بناء شخصية المتعلم في كل مكوناتها النفسية والعضوية والاجتماعية والثقافية والحضارية، اعتماداً على مبادئ التوازن والتكيف، وتطوير قدرات الحل الودي للنزاعات والاحترام، والحوار، والاختلاف، والتعايش، والتعاون، ومحبة الآخر. فهي بذلك، تقوم بوظائف مركزية في تنمية العلاقات ذات الصبغة الإنسانية المحضنة، وتقادي كل مظاهر الانحراف، وتقوي من فرص اكتساب السلوك المدني القائم على قيم التعاون والممارسة الديمقراطية.

¹ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والشباب: دليل الحياة المدرسية، الرباط، شتبر 2003، ص. 4.

خلاصة الفصل الثالث

توقف الفصل الأول من هذا القسم عند تأطير الكفاية الديمقراطية وتحديد مكوناتها (المعارف الديمقراطية، مهارات وقدرات الممارسة الديمقراطية، الطابع الأخلاقي للممارسة الديمقراطية)، فيما توقف الثاني عند طرق التدريس التي تسهم بدورها في تثبيت الأبعاد الثلاثة للتربية على الديمقراطية، منتهيا إلى وجود نقاط تماس كثيرة بين طرق التدريس الحديثة والتربية على الديمقراطية، اعتبارا لمركزية المتعلم في إطارها، ومنظورها البنائي للمعرفة، وطابعها الأخلاقي. لتتشكل بذلك المعالم الكبرى لموضوع التربية على الديمقراطية التي حاول الفصل الثالث تتبعها في النظام المدرسي المغربي.

في هذا المجال، خلص الفصل الثالث إلى إبراز علاقة إيجابية بين الديمقراطية والمرجعيات المؤطرة للتربية والتعليم بالمغرب. فالمنهاج الدراسي في جوانبه المتعددة وإن لم يصرح باستهدافه الديمقراطية كغاية في حد ذاتها، فإن الكثير من مكوناته تحيل ضمنا إلى توجه واضح يجعل منها إحدى الغايات الأساسية لمنظومة التربية والتكوين بالمغرب. توجه يعطي مقاما متميزا للمتعليم، ولتدبير إيجابي للعلاقة بين المعرفة الخصوصية والمكونات الثقافية الفرعية للثقافة المغربية ونظيراتها العالمية، في إطار تنظيمي يدفع نحو استقلالية المؤسسات التعليمية، بما يسمح بمشاركة حقيقية لمختلف المتدخلين في تدبير شؤونها.

فالطفل مركز جميع المرجعيات التعليمية المغربية وغاياته الأساسية. من الخطب والرسائل الملكية الموجهة لهذا القطاع، إلى المذكرات الوزارية لوزارة التربية الوطنية، مرورا بمقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، جميعها تجعل المتعلم غاية للفعل التعليمي، ومصلحته فوق كل اعتبار.

في علاقتها بالمعرفة، ركز الميثاق الوطني على جانبيين ذي علاقة وثيقة بالديمقراطية؛ النظر للمعارف المدرسية في خصوصيتها كمكون أساسي للمعرفة الكونية، وليس مجالا خاصا معزولا عن الآخر، وضرورة التركيز على نوعية المعارف المدرسية وليس على جانبها الكمي، وفي ذلك تجاوز واضح للمقاربة التقليدية القائمة على التلقي السلبي للمعلومات الجامدة.

في علاقتها بتطوير المهارات والقدرات الديمقراطية، يستخلص الفصل الثالث موضوع المشاركة في علاقة بمسار اللامركزية واللامركز الذي دعا إليه الميثاق الوطني مساهمة للتوجه العام للتنظيم التربوي والسياسي للمغرب في أفق الجهوية المتقدمة. هذا التوجه الإداري، في علاقه بموضوع التربية الديمقراطية، سمح بخلق إطارات تنظيمية داخل المؤسسات التعليمية، تقوم على إشراك محدود للتلاميذ في تدبير شؤونها الفعلية.

لذلك ينتهي الفصل الثالث إلى رسم صورة مزدوجة لمرجعيات التربية والتعليم بالمغرب في علاقتها بالأبعاد الثلاثة للكفاية الديمقراطية المحدد إطارها في الفصل الأول. صورة إيجابية عند النظر لموقع

الطفل ضمن مقاصدها، وفي منظورها للمعرفة المدرسية، وأخرى سلبية في جانبها الخاص بقيم المشاركة وفرص التدريب على مهارات الممارسة الديمقراطية. ومن النقاط السلبية التي لازالت المنظومة التعليمية تصدح تحت وطأتها، موضوع التربية على القيم، بعدما استخلص الموضوع في فصله الثالث ضعف حضورها على صعيدي المحتويات الدراسية وطرق التدريس. وهذه الصورة ذات الأبعاد الثلاثة ما تحاول الدراسة الميدانية استكشافه في القسم الثاني، أي النظر في واقع التربية الديمقراطية على مستوى الممارسة العملية داخل المدارس، لاستنباط إسقاطات السياسة التعليمية ووقعها على التلاميذ، في علاقتها بالمعارف ذات الطبيعة السياسية، وتطوير قدرات المشاركة، وترسيخ الأخلاق الحميدة.

القسم الثاني: تقديم نتائج
الدراسة الميدانية حول تقييم
الكفاية الديمقراطية في الوسط
المدرسي

انتهى القسم الأول إلى تأطير نظري للكفاية الديمقراطية، وهذا التأطير تم تركيبه تأسيسا على مرجعيتين تربويتين أساسيتين؛ أولى هدفها استخلاص النموذج النظري للكفاية استنادا إلى أفكار لو بوطيرف (Guy Le Boterf) و جاك طارديف (J. Tardif) وفيليب بيرنو (Ph Perrenoud) كخلفية لرسم الإطار العام لموضوع "الكفاية" الديمقراطية بمكوناتها الثلاثة: المعرفة الديمقراطية (Savoirs démocratiques) بالمعنى الدقيق والضيق لمصطلح المعرفة، والمهارات والقدرات الكفيلة بممارسة الديمقراطية (Savoir-faire démocratique)، ثم معرفة قيم التصرف السياسي داخل النظام الديمقراطي (Savoir-être démocratique)، أي الممارسة الأخلاقية للفعل الديمقراطي، ومرجعية ثانية سمحت بتدقيق مكونات الكفاية الديمقراطية في بعدها السياسي، من خلال الاستعانة بأفكار جون ديوي (John Dewey) اعتبارا لأهميتها في مجال التربية على الديمقراطية.

والتأطير النظري للكفاية الديمقراطية بمنظور المرجعيتين ظل غير مكتمل لاعتماده تصورات تقنية تتعلق بمجال التربية والتكوين، وآراء عامة ذات بعد فلسفي (منظور ديوي)، لذلك كانت الحاجة للبحث عن تصور معياري للكفاية الديمقراطية يسمح بتقييم مستوى تحققها في نظام تعليمي يبتغي تطويرها تصريحا أو تضمينا. تقرر معها التوقف عند التعريف المعياري الذي قدمته الجمعية الدولية لتقييم تحصيل التعلّات في دراستها المنجزة سنة 1971 وطورته في دراستها سنة 2001 حول "المواطنة والتربية" في المؤسسات التعليمية¹ لثمانية وعشرين دولة شاركت في الاختبار.

عملت الجمعية كمنظمة منسقة للأبحاث المقارنة في مختلف المجالات الدراسية منذ ستينيات القرن العشرين. وتعتبر الدراسات الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (Timss)، والقراءة والكتابة لدى المتعلمين (Pirls) من بين أشهر دراساتها المتكاملة، قبل مسح مجالات ومواضيع أخرى من ضمنها مجال التربية على المواطنة والديمقراطية.

انطلقت في موضوع التربية المدنية الديمقراطية من توثيق أوجه التشابه والاختلاف بمؤشرات التحصيل لدى تلامذة ثمانية وعشرين بلدا في مجال المعرفة الديمقراطية، ومستوى انخراط التلاميذ في أنشطة المؤسسات التعليمية. وتمثل مساهمة ضمن البحوث عبر الوطنية، صُممت لإظهار الصلات بين السياسات التعليمية وأهدافها المحققة في مجال التربية على المواطنة، وفي تعزيز الوعي بأهمية التعليم من أجل المواطنة بأشكاله العديدة.

لهذه الاعتبارات، ولتقييم الكفاية الديمقراطية في النظام المدرسي المغربي استند البحث في كثير من جوانبه على دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي المنجزة سنة 2001، في محاولته الوقوف على الفجوة بين الخطاب والممارسة الديمقراطيةين في السياسات التعليمية للمغرب وما ترتب عنها من آثار في مجال التربية الديمقراطية، معتمدا في ذلك نهجا صارما قائما على البيانات الكمية المستقاة من إجابات لعدد من الأسئلة المرتبطة بالديمقراطية في أبعادها المؤسساتية والقيمية.

¹ Judith Torney-Purta et al., op. cit., pp. 72-73.

والموضوع في قسمه الثاني يحاول الوقوف في فصل تمهيدي عند تدقيق أداة التقييم، وتوضيح كيفية تجاوز الصعوبات المنهجية التي اعترضته، أما الفصول الثلاثة فخصصت لتقديم النتائج الخاصة بالأبعاد الثلاثة للديمقراطية؛ الأول لتقديم نتائج الاختبار الخاص بالفهم الذي يقيمه تلامذة القسم الثالث من السلك الثانوي الإعدادي حول "الديمقراطية" (ماهيتها ومؤسساتها، وموقع الحقوق والحريات في نطاقها)، والوقوف على قدراتهم في تفسير الحوامل السياسية (Supports politiques) (منشورات انتخابية، رسومات كاريكاتورية ذات حمولة سياسية، أخبار الجرائد السياسية...) والنفاذ إلى مضمون الرسائل السياسية التي تتضمنها، فيما خصص الفصلان الثاني والثالث لتقييم البعدين الممارساتي (Pratiques) للديمقراطية، ومواقف (Attitudes) عينة الاختبار تجاه الوطن ومؤسساته، وتجاه المشاركة التمييزية للمرأة والمهاجرين.

وتقديم نتائج كل بعد لن يتم بمعزل عن الأبعاد الأخرى إنما ينتهي بتحديد علاقاتها المتبادلة تمهيدا للإجابة عن تساؤلات البحث، وقبول أو دحض الفرضيات التي أعقبتها. فيثير علاقات التأثير بين المعرفة الديمقراطية وقدرات التفسير السياسي، والمواقف الإيجابية تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية، وتجاه المشاركة الفعلية للمرأة والمهاجرين في الفضاء العمومي، ثم النظر في تأثير مناخ الفصل الدراسي ومشاركة التلاميذ بأنشطة الحياة المدرسية في طبيعة المواقف تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية، وفي مواقفهم تجاه المشاركة السياسية المستقبلية.

أولاً: تطوير أدوات الاختبار ومراقبة صلاحيتها

تواجه البحث في الظواهر السياسية والاجتماعية المرتبطة بعلم النفس -كما هو الحال في مجال التربية والتعليم- وبدراسة علاقات التأثير والتأثر بين الإنسان وقوى الطبيعة تحديات مستمرة ومتواصلة ذات علاقة بموضوع التقييم، وهي إشكالات منهجية ذات تأثير متفاوت تتهدد موضوعية البحوث ودقتها العلمية.

فالظاهرة الاجتماعية غير ثابتة لارتباطها بالإنسان كفرد متفاعل داخل الجماعة¹، يعتمد إلى تغيير ردود أفعاله تأثراً بعوامل لا تنفصل أحياناً عن الأهواء والعواطف الشخصية². هذه البنية المعقدة للإنسان تجعل البحث في الظواهر التي تطاله تنتهي في حالات عدة إلى نتائج سلبية يصعب اعتمادها في تحليل الظواهر وضبطها. والإشكالية في أصلها كما استنتج ذلك جون بول بنزكري³ (J. P. Benzécri) عند

¹ جون بياجى، "وضع علوم الإنسان في منظومة العلوم في اليونسكو: الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية"، مجلة العلوم القانونية والاقتصادية، المجلد الأول، دمشق، 1976، ص. 88. نقلاً عن ابن صغير عبد المومن، "الصعوبات التي تعترض الباحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وحدود الموضوعية العلمية"، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 01، لبنان، 2013، ص. 28.

² أحمد إبراهيم الشلبي، تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، المركز المصري للكتاب، القاهرة، 1998، ص. 123.

³ Jean Paul BENZÉCRI, *La place de l'a priori*, Encyclopædia universalis, Organum, France, 1973, p. 23.

جون بياجي (J. Piaget) مرتبطة بوحدة القياس، وقدرة أدوات التقييم في المجالات المرتبطة بالإنسان على ضبط المتغيرات المؤثرة في بروز أو انطفاء للظاهرة المدروسة.

تتطبق الملاحظات ذاتها على البحث في مجال التربية والتعليم عموماً والتربية على الديمقراطية خاصة، فملاحظة كفايات المتعلمين لا تتم بشكل مباشر¹ (Hulin et autres)، وتقييمها لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية القياس، إنما يستلزم المرور عبر اختبارات تجمع بيانات واضحة لقياس مستوى تحققها. ورغم وضوح هذا التصور من الناحية النظرية إلا أن الاختبار لا يعدو سوى أن يكون إمكانية ضمن الفرص الممكنة للمتعلم لإظهار مستوى تحكمه في الكفاية أو الكفايات المنتظرة² (الكفاية الديمقراطية نموذج لتلك الكفايات).

وأخذاً بعين الاعتبار كل هذه الملاحظات، استقر البحث على رائز اختبار للبعد المعرفي، وعلى "الاستمارة" كأداة رئيسية نُظِّمَت لتقييم المواقف السياسية للتلاميذ. ولأن المقدمة العامة لهذا البحث استعرضت توضيحات عامة لأداة الاختبار بينودها الثمانية والستين، وتفصيلها حسب الأبعاد المستهدفة؛ أربعة وعشرون سؤالاً لتقييم المكون المعرفي للديمقراطية، وواحد وعشرون بنداً للممارسات الديمقراطية المتعلمة داخل المدرسة، واثنان وعشرون لتقييم المواقف السياسية المكتسبة بالمؤسسات التعليمية؛ فإن البحث في هذا المحور يركز على تدقيق مستويات صدقها وثباتها لتجاوز الإشكالات المنهجية التي تواجه استخدام المناهج الكمية في البحوث الاجتماعية.

1. الصدق والثبات العام لأداة اختبار البحث

يعد الصدق (Validité) والثبات (Fiabilité) في التحليل الإحصائي أهم محطات البحث العلمي، غايتهما التأكد من صحة النتائج المتوصل إليها، وتقوية فرص تعميمها على مجتمع الدراسة. ومعايير الصدق والثبات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبحوث الكمية، فهي ملازمة لها وتستجيب عادة لمبادئ المدرسة الوضعية (Positivisme) في العلوم الاجتماعية كالعابلية للتحكم والتكرار والتنبؤ والملاحظة والعزل عن السياق وعن الذات الباحثة³... دون أن يكون القصد من ذلك تجريد البحوث الكيفية من موضوع الموثوقية والقوة العلمية، بل تتوخاها في حدود طبيعتها الكيفية، كون افتراضاتها النظرية تستلزم معايير مختلفة لتقييم نوعيتها وصدقيتها، اعتماداً على الانسجام بين الأهداف البحثية ومنطلقاتها الباراديغمية.

¹ C.L. Hulin, F. Drasgow and C.K. Parson, *Item response theory: application to psychological measurement*, Homewood, IL: Irwin, 1983. In S. Béland, D. Magis et G. Raïche, « estimation des paramètres d'item et de sujet à partir du modèle de Rasch : une étude comparative des logiciels BILOG-MG, ICL et R », *Revue Mesure et évaluation en éducation*, Volume 36, numéro 1, Université Laval, ADMEE-Canada, 2013, p. 86.

² F. M. Lord, « A theory of test scores », *Psychometric Monograph*, n° 7, Richmond, via: Psychometric corporation. In S. Béland, D. Magis et G. Raïche, *Ibid.*, p. 86.

³ فضيل دليو، "معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية"، *مجلة العلوم الاجتماعية*، العدد 19، دجنبر 2014، ص. 85.

يعبر الصدق عن استقلالية الإجابات عن الظروف الجانبية للبحث، وقدرتها على تقييم ما وضعت لقياسه، وتذكر الأدبيات المتخصصة في موضوع صدق أدوات البحث الكمية العديد من أنواعه؛ الصدق الداخلي، والخارجي، وصدق بنية المحتوى أو المفاهيم الأساسية¹. وصنفت رابطة السيكولوجيين الأمريكية الصدق إلى ثلاثة أنواع أو مؤشرات² وهي صدق المحتوى، والمعيار (Criterion Validity) وبناء الأداة (Construct Validity). وهي المعايير ذاتها التي اعتمدها البحث لتأكيد صدقية أداة الاختبار، استناداً على الحقيبة الإحصائية لبرنامج تحليل ومعالجة المعطيات Spss. ويبرز الجداول رقم 2.1 أسفله درجة الاتساق الداخلي والخارجي بين كل بند ومجموع البنود الخاصة بكل بعد.

جدول رقم 2.1: نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستمارة البحث بأبعادها الثلاثة³

أبعاد الكفاية الديمقراطية	فقرات كل بعد	البنود	معامل الارتباط بيرسون
البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية	معرفة المحتوى الديمقراطي	18	0,762**
	القدرة على تفسير السلوك السياسي	06	0,803**
البعد العملي للكفاية الديمقراطية	المواقف تجاه المشاركة داخل المدرسة	6	0,635*
	مناخ الفصل الدراسي	5	0,604**
	السلوك الديمقراطي داخل المدرسة	7	0,407**
	المشاركة المدرسية	3	0,385**
البعد القيمي للكفاية الديمقراطية: مواقف التلاميذ	مواقف التلاميذ تجاه الوطن	4	0,839**
	المواقف تجاه المؤسسات الحكومية	8	0,407**
	المواقف تجاه الحقوق السياسية للمرأة	10	0,634*
	المجموع	67	0,615**

** عند مستوى الدلالة 0,99

* عند مستوى الدلالة 0,95

يظهر الجدول أن معامل الارتباط بين الفقرات أو المعدل الكلي معظمها دالة عند مستوى 0.01 بدرجة ثقة تصل إلى 0,99، باستثناء الفقرة الخاصة بـ "المواقف تجاه المشاركة داخل المدرسة" المندرجة ضمن الجزء الثاني من الاستمارة، وفقرة "المواقف تجاه الحقوق السياسية للمرأة" الواقعة في الجزء الثالث، وهي دالة عند مستوى 0,05 بدرجة ثقة تصل 0.95. أقوى معدل ارتباط سجل في فقرة "مواقف التلاميذ

¹ R. Bachelet, *Analyse et traitement de données : validité et fiabilité*, Ecole centrale de Lille, France, 2011, p. 8.

² أمل إسماعيل عايز، تأثير اختلاف حجم العينة وطول المقياس في الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية، أطروحة لنيل الدكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية، بغداد، 2005، ص-ص. 64-68.

³ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss في حساب معامل بيرسون

تجاه الوطن"، فيما أضعفها سجل في فقرة "الانخراط في البنيات التنظيمية والتربوية للمؤسسة" المندرجة بأداة قياس البعد العملي. وعند تقديم النتائج خلال الفصول الثلاثة المقبلة، سيعرض الموضوع نتائج لصدق الاتساق الداخلي لكل بعد من الأبعاد الثلاثة مفصلة حسب بنودها.

أما الثبات فيعبر في الدراسات المسحية عن مستوى صلاحية الأداة لاستخدامها في جمع البيانات الميدانية¹، وقدرتها على تسهيل الفهم الموحد للمطلوب من قبل عينة الاختبار، أي فهم المبحوثين لبنود (Items) الأداة بنفس الطريقة وبنفس القصد الذي يعطيها إياه الباحث. وعمليا يعبر عليه بقدرة الأداة على جعل عينة الاختبار تجيب بنفس الكيفية في الحالات التي قد يعاد فيها توزيع الأداة مرات أخرى بعد فترات زمنية معينة². إنه يشير بشكل أساسي إلى درجة استقلالية الإجابات عن الظروف العرضية للبحث، ومن ثمة إلى مدى صلاحية أداة جمع البيانات لقياس ما وضعت لقياسه³، وهو ما يسهل استبعاد البيانات الشخصية والتركيز على قياس ثبات البنود التي تقيس متغيرات الدراسة.

وتسمح الكثير من البرامج الإحصائية الحديثة المختصة في معالجة المعطيات باعتماد معاملات ثبات متعددة أهمها إعادة الاختبار (Test-Retest) وجوت مان والتجزئة النصفية...، من حساب معدل الثبات الخاص بالأداة. والبحث يعتمد الاختيار الأوتوماتيكي المتاح ببرنامج Spss ألفا كرونباخ⁴ كونه الأكثر استعمالا بالنظر لسلاسته ودقته في تأكيد ثبات الأداة. وفي هذا، اختلف رأي الباحثين حول مستواه المعبر عنه، ففي الوقت الذي اعتبره البعض في مستوى 60 بالمئة (0,6)، تشدد آخرون فجعلوا من مستواه الأدنى 85 بالمئة⁵ (0,85). وعموما تعتبر الأداة ثابتة بمنظور هذا البحث عند تجاوز قيمة معامل ألفا كرونباخ حاجز 70 بالمئة⁶ (0,7)، وهو المعدل الأكثر اعتمادا في الدراسات الكمية⁷، ما يعني تحديد البنود التي تأثر سلبا على ثبات الأداة وإقصائها. والجدول 2.2 يفصل النتائج بعد تطبيق الأداة على عينة التجريب المكونة من 150 تلميذ، باستخدام ألفا كرونباخ حسب الأبعاد الثلاثة، فيما يقدم نتائج الثبات حسب البنود في الفصول الموالية عند تقديم كل بُعد.

¹ D.L. Streiner and G.R. Norman, *Health measurement scales: a practical guide to their development and use*, University Press Oxford, Oxford, 1989. In Fabienne Midy, op. cit., p. 38.

² Fabienne Midy, Ibid. p. 2.

³ فضيل دليو، مرجع سابق، ص-ص. 87-88.

⁴ L. J. Cronbach, « Coefficient alpha and the internal structure of tests », *Psychometrika*, Vol. 16, n° 3, 1951, pp. 297-333. In Fabienne Midy, op. cit., p. 38.

⁵ فضيل دليو، مرجع سابق، ص. 87.

⁶ فاروق يعلي، إعلام آلي: اختبار الفرضيات، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية سطيف-2، الجزائر، بدون سنة، ص-ص. 59-60.

⁷ عبد الرحمان عفيف وآخرون، المطالعة والنصوص للصنف العاشر، الطبعة 1، الأردن، 2002، ص. 367.

جدول رقم 2.2: نتائج ألفا كرونباخ حول ثبات أداة الاختبار¹

المقياس	عناصر المقياس	معدل ألفا كرونباخ
1. مجموع المعرفة الديمقراطية	24	0.865
المعرفة الديمقراطية	18	0.834
القدرة على تفسير السلوك السياسي	06	0.938
2. السلوك والممارسة الديمقراطية داخل المؤسسة	21	0.816
المواقف اتجاه المشاركة داخل المدرسة	6	0.823
مناخ الفصل الدراسي	5	0.836
السلوك الديمقراطي داخل المدرسة	7	0.702
المشاركة المدرسية	4	0.704
3. المواقف السياسية	22	0.703
مواقف التلاميذ تجاه الوطن	4	0.882
المواقف تجاه المؤسسات الحكومية	8	0.874
المواقف تجاه الحقوق السياسية للمرأة	11	0.731
المجموع	67	0.835

يظهر الجدول أن مكونات أداة الاختبار ثابتة باستعمال معامل ألفا كرونباخ. سجل أقوى معدل بفقرة مناخ الفصل الدراسي وصل 0.945، وأضعفها بفقرة " السلوك الديمقراطي داخل المدرسة" قدره 0.702. وسجلت نتائج إيجابية جدا تفوق الثبات الكلي لاستمارة البحث، بفقرتي "القدرة على تفسير السلوك السياسي" (0.938)، و"المواقف تجاه الوطن (0.874) وتجاه المؤسسات الحكومية" (0.874). وحققت نتائج أقل بقليل بفقرتي، "السلوك الديمقراطي داخل المدرسة" (0.702)، و"المواقف تجاه الحقوق السياسية للمرأة" (0.731).

2. معالجة البيانات المستخلصة من أداة الاختبار

بعد تجميع المعطيات في إطار مجموعات إقليمية، ومقارنة قاعدة البيانات بالمدارس والفصول الدراسية ونماذج الاستثمارات الخاصة بالتلاميذ وفحصها للتحقق من حصول التناسق، ظهرت بعض الصعوبات ذات الطابع الإحصائي والتقني، تمثلت في الاستثمارات التي عبر خلالها التلاميذ عن عدم معرفتهم الجواب، فأجابوا إما بكونهم لا يعرفون صراحة أو لم يجيبوا على البند أصلا. كان لزاما إما إقصاء تلك الاستثمارات واستبدالها بعينات جديدة أو اعتماد أدوات إحصائية تسمح بتصحيح إحصائي مقبول لأدوات التقييم التي يستعملها البحث، وتأكيد الأبعاد المتوقعة نظرياً أو إعادة تحديد بنية أبعادها. تأخذ هذه الإجراءات في الاعتبار خطأ القياس المرتبط بالمؤشرات مما يوفر تقديرات أكثر موثوقية

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss في حساب معامل بيرسون

للمتغيرات الكامنة (Les variables latentes) والمقاييس مقارنة بالطرق النفسية التقليدية. وقد تبنى البحث الاختيار الثاني واستخدامه الطريقة الإحصائية من أجل تجاوز تلك الصعوبات.

فقد كانت العناصر الموضوعاتية (Thématiques) التي احتوت القيم المفقودة الناتجة عن التلاميذ الذين أجابوا ب "لا يعرفون" أو الذين تركوا البنود ولم يقدموا إجابة معينة، مشكلة محتملة، لذلك قدم مقياس "نظرية الاستجابة المفردة" (Théorie de Réponse aux Items IRT) طريقة فعالة لتقدير حساب الأبعاد الكامنة، حتى ذات المعطيات المفقودة. كما وفرت طريقة راش (Rasch) مقياساً مشتركاً لجميع المديرين سمح باستثناء "الأجوبة الشاذة" التي لا تتلاءم مع النموذج في عدد قليل منها دون المساس بمقارنة المقياس الجهوي.

أما تحليل النتائج وعرضها فقد تم اعتماداً على حقيبة الأدوات الإحصائية لبرنامج Spss، بالنظر لما تنتجه من إمكانيات متعددة تسمح بتنظيم وتفسير وفهم نتائج البحث، وتقديم تحليلات على أساس عامل واحد وعاملين من التباين لاختبار فرضية الاختلافات بين المواضيع الجماعية والفردية.

وللحصول على نتائج العناصر التي تستهدف اتجاهات ومواقف وآراء عينة الاختبار، اعتمد البحث سلم ليكرت الخماسي¹ (échelle de Likert) لقياس المواقف بسلم بخمس مستويات تبدأ ب"موافق بشدة" (+5) ف"موافق" (+4) و"لا رأي لي" (+3) و"غير موافق" (+2) ثم "غير موافق بشدة" (+1). وسيتم الاقتصار على ثلاثة مستويات عند تقدير النتائج، على النحو التالي:

المعدل المسجل على سلم ليكرت	طبيعة المواقف
1] - 2,59]	ضعيفة
2,60] - 3,39]	متوسطة
3,40] - 5]	مرتفعة

ثانياً: مجتمع البحث وعينة الاختبار

يسمح اختيار عينة البحث بشكل دقيق بالتوصل لنتائج أقرب من الناحية الإحصائية للدراسة الشمولية لمجتمع الدراسة. فكلما كبر حجمها ارتفع مستوى تمثيلها لخصائص مجتمع الدراسة، وسمح بتعميم النتائج، وزاد من فرص رفض الفرضية الصفرية عندما تكون خاطئة ما يؤدي إلى تقليل الخطأ الإحصائي². لذلك، كلما استطاع البحث الوصول إلى جميع أفراد المجتمع الأصلي كانت النتائج أقرب منها للواقع وأكثر دقة. غير أنه بالنظر للصعوبات التي تعترض البحوث في دراسة جميع عناصر المجتمع الخاضع للدراسة، يضطر الباحثون لإجراء الدراسة على عينة تمثيلية، باعتبارها شريحة تحمل خصائص وصفات هذا المجتمع³.

¹ Mireille De Moura, *Psychologie sociale*, Eyrolles université, Paris, France, 1990, p. 61.

² عبد الرحمن عدس وآخرون، *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، عمان، 1992، ص. 109.

³ ظاهر الكلالدة وكاظم جودة، *أساليب البحث العلمي في ميدان العلوم الإدارية*، زهران للنشر، عمان، 1997، ص. 177.

ولما لفكرة العينة التمثيلية من أهمية في استغوار واستكشاف الظواهر الاجتماعية، فإن استعمالها من الناحية التقنية يخضع لأهداف الدراسة وخصائص المجتمع المراد دراسته، ومنه يتم التمييز بين العينات العشوائية؛ البسيطة¹، والمنتظمة²، والطبقية، والعنقودية، والعينات غير العشوائية³. والموضوع قيد البحث يعتمد العينة الطبقة-العنقودية، وتعني أن مجتمع الدراسة قسم إلى مجموعات، كل واحدة منها قسمت بدورها لمجموعات صغرى، تماشياً ومجتمع الدراسة المكون من مجموع المسجلين في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس-مكناس، التي تضم من الناحية التنظيمية تسع مديريات إقليمية، تضم كل مديرية مؤسسات تعليمية تتوزع بين المجالين القروي والحضري.

1. تحديد مجتمع البحث (Population)

يتكون المجتمع الأصلي (Population) من مجموع التلاميذ المسجلين بالمستوى الثالث ثانوي إعدادي (التاسع) على أساس مبدأ التفرع. كان سن التلاميذ في هذا المستوى يتراوح بين 14 و19 سنة بالنظر لتباين معدل الالتحاق بالمستوى الأول للسلك الابتدائي وعدد سنوات التكرار. وكى لا تتحرف الأداة عن معاييرها المحددة تم إلغاء استمارات التلاميذ الأقل من 14 سنة والأكثر من 17 سنة، مع استثمار متغير السن في تفسير النتائج المتحصل عليها. هذا الاستبعاد يجد مبرره في الاقتراب من عمر الرابعة عشر باعتباره السن المعتمد في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي لسنة 2001 حول التربية على المواطنة⁴، وعمر الخامسة عشر كسن إلزامي في النظام التعليمي المغربي⁵.

وصل متوسط عمر المستجوبين في العينة خمس عشر سنة وأربعة أشهر، وهو بذلك أكبر من معدل عمر العينة التي اشغلت عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي في دراستها حول التربية المدنية السالف ذكرها والمحدد في أربعة عشر سنة وسبعة أشهر⁶، وأقرب في الوقت ذاته من السن 15 سنة المحدد في المغرب كحد أدنى للإلزامية التعليم. يظهر الجدول رقم 2.3 مجتمع البحث المكون من عدد المسجلين في السنة الثالثة ثانوي إعدادي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس مكناس للموسم الدراسي 2017-2018، حسب نوع التعليم، والجدول بعده رقم 3.4 حسب متغيري الجنس والمجال بالتعليم العمومي.

¹ حسن هديب وآخرون، الرياضيات العامة: دليل المعلم للصف الأول الثانوي العلمي، وزارة التربية والتعليم الاردنية، الأردن، 1998، ص. 248.

² عبد الرحمن عدس وآخرون، مصدر سابق، ص. 110.

³ ظاهر الكلالدة وكاظم جودة، مرجع سابق، ص. 177.

⁴ Judith Torney-Purta et al., op. cit., p. 33.

⁵ المملكة المغربية، ظهير شريف رقم 1.63.071 صادر في 25 من جمادى الآخرة 1383 (13 نوفمبر 1963) في شأن إلزامية التعليم الأساسي كما وقع تغييره وتتميمه بموجب القانون رقم 00-04، جريدة رسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000، الفصل الأول. وكذلك الظهير الشريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019) بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

⁶ Judith Torney-Purta et al., op. cit., p. 35.

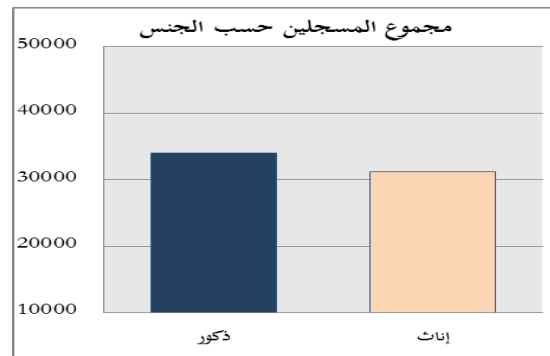
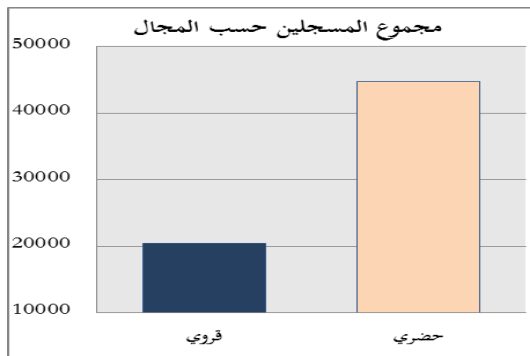
جدول رقم 2.3: توزيع مجتمع البحث حسب نوع التعليم¹

نوع التعليم	التعليم الخصوص	التعليم العمومي	المجموع
المجموع	5588	65225	70813
النسب المئوية	7,89	92,11	100

جدول رقم 2.4: المجتمع الأصلي للبحث حسب متغيري الجنس والمجال (التعليم العمومي)

عدد المسجلين حسب الجنس			عدد المسجلين حسب المجال		
ذكور	إناث	المجموع	قروي	حضري	المجموع
34001	31224	65225	20410	44815	65225

رسم تخطيطي رقم 2.1: توزيع مجتمع البحث حسب الجنس والمجال (تركيب الطالب باعتماد Excel)



2. وصف عينة الاختبار

إن اختيار تلامذة المستوى الثالث من التعليم الثانوي الإعدادي كعينة اختبار استند إلى مبررين أساسيين: الأول، كون معيار الوكالة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي تراوح بين 14 و15 سنة²، ويمثلون تلامذة المستويين الثامن والتاسع تبعاً لنظام كل دولة مشاركة في الدراسة، وهذا يوفر جهود البحث في تحديد المستوى الدراسي والفئة العمرية القادرة على فهم المطلوب من الاستمارة والتفاعل مع أسئلتها وببساطة. أما الثاني فينبثق من العمر الخاص بالتعليم الإلزامي بالمغرب والمحدد في 15 سنة، والذي يقابله في البنية التعليمية للنظام التعليمي المغربي قسم الثالث ثانوي إعدادي.

وأهمية هذا الاختيار لا تقتصر على ما يقدمه من تحديد منهجي يسهل الوصول لاستنتاجات موضوعية بخصوص العرض المدرسي المشترك، بل يسهم أيضاً في تقادي صعوبات استكشاف تعدد العروض الدراسية لما بعد الثانوي الإعدادي القائمة على تنوع المسارات التعليمية، والتي تجعل عملية تقييم دور المدرسة في التربية على الديمقراطية أمراً بالغ التعقيد. لذلك فإن اختيار نهاية السلك الإعدادي يعني اختيار نهاية العرض الرسمي الموحد للسياسة التعليمية، ويعني تقييم الفترة الإلزامية في المسار الدراسي المفتوح أمام جميع المغاربة دون استثناء.

¹ المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، موجز إحصائيات التربية 2017-2018، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، قسم الدراسات والإحصاء، الرباط، 2018، ص. 170.

² Judith Torney-Purta et al., op. cit., p.33.

وتأسيسا على ما سبق عند الحديث عن مجتمع الدراسة والبالغ مجموعه 65225 تلميذا، ولكون قدرات هذا البحث أضعف للاشتغال على عينة تمثل 10 بالمئة باعتبارها الحد الأدنى المقبول في البحوث العلمية¹، أي ما يعادل 6556 تلميذا لتمثيل مجتمع البحث، وعلى أساس الدراسة المقارنة للجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي حيث تراوحت عينات الاختبار للدول الثمانية والعشرين المشاركة في الدراسة بين 2076 في بلجيكا و5688 بالشيلي²، يعتمد هذا البحث إلى اختيار عينة عشوائية مكونة من 1500 تلميذ مقسمة على أساس عنقودي بين المديريات التسع التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس-بولمان، وعلى أساس تناسبي تأخذ بالاعتبار متغيري الجنس ومجال الدراسة.

عرف مجموع التسجيلات ومعها عينة الاختبار على مستوى الجنس تفاوتاً طفيفاً، يميل نسبياً لصالح الذكور بنسبة بلغت 52.13 بالمئة، مقابل 48.13 بالمئة للإناث. المديرية الوحيدة حيث سجل عدد الإناث أكبر من عدد الذكور هي مديرية فاس بما نسبته 52.7 بالمئة من مجموع عينة الاختبار بالمديرية. وهذه الملاحظة العامة تحيل إلى موضوع ديمقراطية التعليم، وموضوع تكافؤ الفرص بين الإناث والذكور، وعجز الفئة الأولى على مسايرة الدراسة بالمجال القروي. يظهر الجدول رقم 2.5 بعده توزيع عينة الاختبار على أساس الجنس.

جدول رقم 2.5: عدد المسجلين وعينة الاختبار حسب الجنس³

المديرية	عدد المسجلين حسب الجنس					عينة الاختبار حسب الجنس				
	ذكور	%	إناث	%	مجموع	ذكور*	%	إناث*	%	مجموع
مكناس	6100	9,3	6123	9,3	4150	140	9,3	140	9,3	280
بولمان	1948	3	1558	2,4	2407	45	3	36	2,4	81
الحاجب	1994	3,11	1816	2,76	17142	46	3,11	42	2,76	88
فاس	8343	12,75	9250	14,2	4449	191	12,75	213	14,2	404
إفران	1332	2,09	1180	1,8	2540	31	2,09	27	1,8	58
صفرو	2235	3,43	2123	3,24	3948	51	3,43	49	3,24	100
تازة	5112	7,81	4135	6,4	12034	117	7,81	96	6,4	213
تاوانات	5751	8,82	4054	6,24	9291	132	8,82	94	6,24	226
مولاي يعقوب	1186	1,82	985	1,53	9599	27	1,82	23	1,53	50
المجموع	34001	52,13	31224	47,9	65560	780	52,13	720	47,9	1500

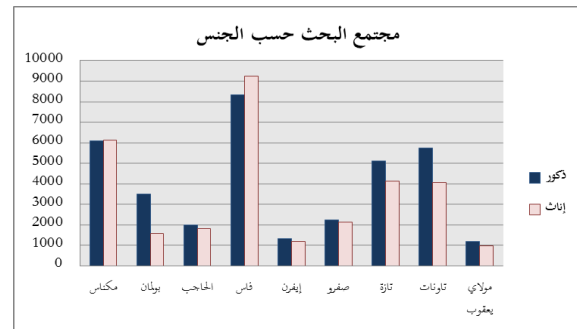
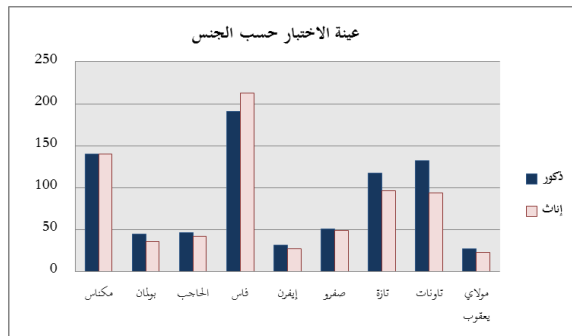
* ملاحظة: تم التحويل للعدد الصحيح الأقرب إفراطاً أو تفريط

¹ J. W. Creswell, op. cit., pp. 158-161.

² Judith Torney-Purta et al., op. cit., p. 34.

³ تركيب الطالب اعتماداً على موجز إحصائيات التربية 2017-2018، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، قسم الدراسات والإحصاء، مرجع سابق.

رسم تخطيطي رقم 2.2: المسجلون حسب الجنس¹ تخطيطي رقم 2.3: عينة الاختبار حسب الجنس²



من ناحية التوزيع على أساس المجالين الحضري والقروي، سجل تفاوت كبير يميل لفائدة المجال الحضري. بحيث تسيطر نسبة 68.7 بالمئة على مجموع التسجيلات، وعلى عينة الاختبار، مقابل 31.3 فقط للمجال القروي. أكبر فارق سجل بمديرية فاس، حيث تجاوزت نسبة المجال الحضري 98.5 بالمئة من مجموع المسجلين. فيما كانت نسبة المجال القروي أعلى بمديرتي تاونات ومولاي يعقوب بنسب 69 بالمئة و 94 بالمئة على التوالي. يظهر الجدول بعده رقم 2.6 توزيع أفراد عينة الاختبار على أساس المجال.

جدول رقم 2.6: عدد المسجلين وعينة الاختبار حسب المجال³

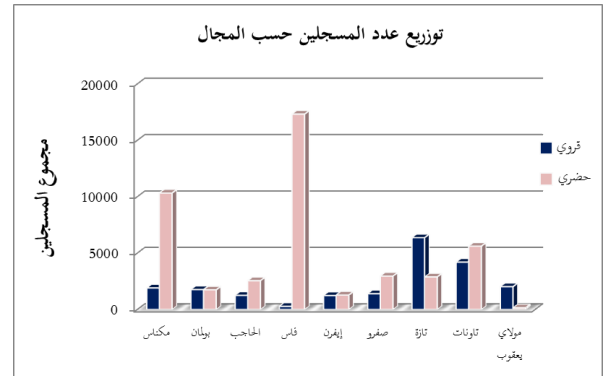
عينة الاختبار حسب المجال					عدد المسجلين حسب المجال					المديرية
مجموع	%	حضري*	%	قروي*	مجموع	%	حضري	%	قروي	
280	15,7	236	2,9	44	12223	15,7	10320	2,9	1903	مكناس
81	2,7	40	2,7	41	3506	2,7	1741	2,7	1765	بولمان
88	4,0	60	1,9	28	3810	4,0	2555	1,9	1255	الحاجب
404	26,5	398	0,4	6	17593	26,5	17318	0,4	275	فاس
58	2,0	30	1,9	28	2512	2,0	1278	1,9	1234	إفران
100	4,5	68	2,1	32	4358	4,5	2959	2,1	1399	صفرو
213	4,4	66	9,8	147	9247	4,4	2881	9,8	6366	تازة
226	8,6	129	6,5	97	9805	8,6	5613	6,5	4192	تاونات
50	0,2	3	3,1	47	2171	0,2	150	3,1	2021	مولاي يعقوب
1500	68,7	1030	31,3	470	65225	68,7	44815	31,3	20410	المجموع

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel

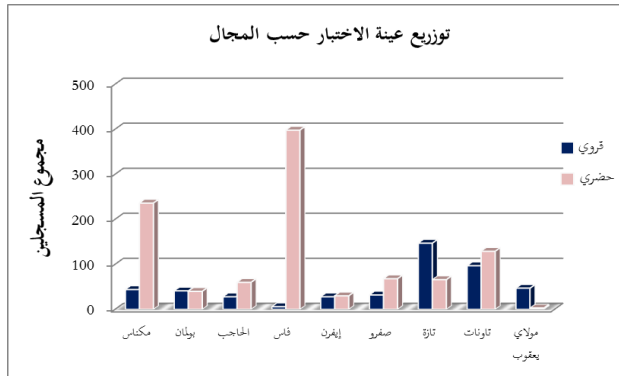
² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel

³ تركيب الطالب اعتمادا على المعطيات المستقاة من موجز إحصائيات التربية 2017-2018، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، قسم الدراسات والإحصاء، مرجع سابق.

رسم تخطيطي 2.4: عدد المسجلين حسب المجال¹



رسم تخطيطي 2.5: عينة الاختبار حسب المجال²



¹ تركيب الباحث اعتمادا على برنامج Excel

² تركيب الباحث اعتمادا على برنامج Excel

الفصل الأول: نتائج البحث حول المعارف الديمقراطية لدى التلاميذ

حين تفتقد فئات من المجتمع ما يكفي من معارف وقدرات لفهم ما يقع ويحدث من حولها تصير عرضة للخضوع لسلطة خارجية عنها. وسبق لبيير بورديو (P. Baurdieu) بهذا الشأن الربط بين معاناة العالم والفقر الثقافي باعتباره سببا ونتيجة¹. فالطفل المقهور داخل المدرسة، والعامل المستغل وسط المعامل، والمهاجر المجرّد من حقوقه نماذج لفئات مجتمعية مضطهدة، تشترك في كون رأسمالها الثقافي غير كاف، أو غير ملائم للدفاع عن مصالحها، أو بالأحرى لفهم العوامل التي تكرر معاناتها، والنتيجة كما سماها فيليب بيرنو (Ph. Perrenoud) تمديد "الوضعية الخاضعة"². إن احتكار المعرفة يؤدي إلى السيطرة على الجمهور، وعلى القرار المتعلق بالجماعة، وينتهي بترسيخ نظام حكم غير ديمقراطي يسيطر فيه المتحكمون في المعارف على حساب الفئات الأقل تحكما في المعرفة.

والديمقراطية، تبعا لهذا المنظور، تمر عبر الفهم المتساوي للحياة العامة والمشاركة، وتملك معرفة كفيّة بفهم النقاش العمومي³ واتخاذ موقف تجاهه، والتموقع السليم تجاه الظواهر التي تتهدد المجتمع، وهو ما سماه بول روبن (P. Robin) "تحرير الإنسان عن طريق المعرفة"⁴. ولن يتأتى ذلك دون اكتساب المعارف المتعلقة بالحياة السياسية والتنظيم السياسي للمجتمع، والمبادئ التي تقوم عليها المؤسسات بمختلف أنواعها.

ومسألة المعارف السياسية تناولتها الكثير من الدراسات الاستكشافية بالولايات المتحدة الأمريكية في إطار ما سمي في أعمال كونفيرس (Converse) "بالتطوير الأيديولوجي"⁵، أو "التطوير السياسي"⁶. وجميعها شكلت نماذج لقياس المعرفة السياسية للأفراد عن طريق دراسات في إطار "المجموعات" (Panel)، أو في "شكل سلاسل زمنية" (Séries Temporelles) تجمع بين المعرفة السياسية الواقعية وأبعادها التحفيزية⁷، سمحت بتصنيف الأفراد وفقاً لمعارفهم، وعن طريقها قياس مستوى كفاءتهم السياسية.

هذا وإن كان من المهم الانطلاق من دور محو الأمية في معناها العام في اكتساب المعرفة السياسية، إلا أن فهم الدساتير والقوانين، وتحديد مضامين الصحف والنشرات الانتخابية... تحتاج لأكثر من مجرد الحد الأدنى من القدرة على القراءة والكتابة. وهذا يفرض، عند معالجة البعد المعرفي للديمقراطية

¹ Mamadou Bella Baldé, op. cit., p. 23.

² Ph. Perrenoud, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?*, chronique sociale, Lyon, 2003, pp. 45-50

³ Olivier Neveux, « Savoir et émancipation (notes sur Bertolt Brecht) », *Raison présente*, n°185, Dossier : Émancipation plurielle, Paris, 1^{er} trimestre 2013, pp. 83-90.

⁴ Cité par Hervé Cellier, *La démocratie d'apprentissage : Education nouvelle : Perspectives*, L'Harmattan, Paris, 2010, p. 24.

⁵ P.E Converse, « The nature of belief systems in mass publics », in D. APTER, ed., *Ideology and Discontent*, New York, The Free Press, 1964, pp. 214-227. Cité par Alfredo Joignant, « pour une sociologie cognitive de la compétence politique », op. cit., p. 150

⁶ Ibid., p. 151

⁷ S.E. Bennett, R.S. Flickinger et S.L. Rhine, « Political talk over here, over there, over time », *British Journal of Political Science*, n° 30, 2000, p. 107.

(المستهدف في هذا الفصل)، البحث عن تصور أكثر شمولية لدور المعرفة السياسية في فهم وتفكيك الحياة السياسية، وترسيخ النموذج الديمقراطي باعتبارها بعداً من الأبعاد الثلاثة المؤسسة للديمقراطية.

وفق هذا التصور الشمولي للمعرفة تبنى الموضوع نفس المحتوى الديمقراطي المعتمد في الدراسة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي بمجالاته الرئيسية الثلاثة¹؛ معرفة "الديمقراطية وخصائصها التعريفية"، ومعرفة "المؤسسات والممارسات الديمقراطية"، ومعرفة "مجال الحقوق والواجبات في الفضاء الديمقراطي"، باعتبارها المجالات المؤطرة لمضمون المعرفة الديمقراطية التي تستهدفها الدراسة.

من الناحية المنهجية يحاول الموضوع في هذا الفصل المتعلق بالمعرفة الديمقراطية الوقوف على مدى فهم تلامذة المستوى الثالث ثانوي إحصائي للخصائص الأساسية للديمقراطية، ولمؤسساتها، وللحريات والحقوق الأساسية التي تضمنها الأنظمة الديمقراطية. ومن ثمة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الأربعة الأولى المدرجة في مقدمة البحث. وسيحتفظ بمعدلات المعرفة الديمقراطية لقياس مدى تأثيرها في تطوير المواقف الإيجابية تجاه الوطن والمؤسسات الدستورية عند تقديم نتائج الفصل الثالث. وقبل تبسيط نتائج البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية لدى التلاميذ، يقدم الموضوع في نقطة أولى توضيحات حول رائز اختبار المعرفة الديمقراطية، والوقوف على مستويات صدقها وثباتها.

أولاً: تطوير أداة الاختبار الخاصة بالبعد المعرفي للكفاية الديمقراطية

تم تطوير اختبار مكون من أربعة وعشرين سؤالاً لتقييم المعرفة الديمقراطية، ثمانية عشر منها لتقييم المحتوى الديمقراطي (النوع 1)، وستة أخرى لتقييم قدرات تفسير السلوك السياسي (النوع 2²). كل سؤال قدم مصحوباً بأربع إجابات مشوشة واحدة ضمنها صحيحة. ولتفادي الإجابات العشوائية أضيف للأجوبة المقترحة إمكانية الجواب ب "لا أعرف"، تعتبر بدورها ضمن الأجوبة الخاطئة. تم إدخال كل منها في قاعدة بيانات التلاميذ، وكانت جميع البنود قابلة للاختبار في مختلف المديرية الإقليمية المستهدفة.

بعد إنجاز التحليل العاملي الاستكشافي (Analyse factorielle exploratoire) تم تصنيف البنود إلى ثلاثة عوامل، اثنين منهما على شاكلة نتائج دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي لعام 2001³، الأول ببنوده الثمانية عشر يشير إلى معرفة المحتوى، وثان ببنوده الخمسة يحيل على قدرات التفسير السياسي، وثالث ببند وحيد يشير إلى التمييز بين الرأي والحقيقة. تم تقديم جميع العناصر بتنسيق متعدد الاختيارات مع تشفير إجابات التلاميذ بين الصحيحة والخاطئة، تغطي جميعها نطاقاً واسعاً من المحتوى الديمقراطي، صنف وفق ثلاثة مجالات رئيسية:

¹ Ibid., pp. 28-29.

² سيتم استعمال النوع 1 والنوع 2 كاصطلاحات طيلة الفصل تعبيراً عن:

- النوع 1: معرفة المحتوى الديمقراطي: خصائص الديمقراطية، المؤسسات الديمقراطية، الممارسات الديمقراطية.

- النوع 2: مهارات وقدرات تفسير السلوك السياسي.

³ Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 45-46.

- الديمقراطية وخصائصها التعريفية: خصائص النظم الديمقراطية، وما يميزها عن التسلطية؛
- المؤسسات والممارسات في النظم الديمقراطية؛
- المواطنة: حقوق وواجبات الأفراد في الدولة الديمقراطية.

غطت بنود النوع الأول الثمانية عشر، أي بنود معرفة المحتوى الديمقراطي، جميع المجالات الفرعية الثلاثة، مع التركيز على المبادئ والأفكار المحورية والأمثلة العامة، وليس على تفاصيل الترتيبات السياسية للنظم الديمقراطية، أي على مبادئ الديمقراطية والمؤسسات المرتبطة بها، بدل التركيز على الإجراءات العملية التي تحققها. لذلك، لم يتضمن الاختبار بنوداً حول آليات محددة للعملية الانتخابية (النظام الفردي أو اللائحة مثلاً) أو الهيكل الحكومي في النموذج الديمقراطي (النظام البرلماني أو الرئاسي...)، بالنظر لاختلافاتها العميقة في التجارب الدولية.

أما عناصر النوع الثاني فاستهدفت تقييم قدرات التلاميذ في مجال التفسير والتأويل السياسي، أي القدرة على الوصول إلى الفهم السياسي الصحيح للرسائل المتبادلة بين الفاعلين السياسيين. فالتواصل السياسي بمختلف أدواته يمثل حلقة مركزية في الدولة الديمقراطية، ولذلك أدرجت في الاستمارة أسئلة لا تتعلق فقط بالمعرفة الديمقراطية في مجالاتها الثلاث السابق ذكرها، بل أيضاً بالقدرة على فهم مضمون أدوات التواصل السياسي الأكثر استعمالاً كالمقالات الصحفية، والرسوم الكاريكاتورية، والنشرات الإخبارية لأحزاب السياسية، باعتبارها قنوات للتعريف ببرامجها الانتخابية وتوجهاتها الفكرية والاقتصادية في إطار التدافع والتنافس السياسيين. لذلك خصصت لها خمسة أسئلة لتوضيح قصد نشرة إعلانية خاصة بمنشور انتخابي افتراضي، وتفسير مقال قصير من صحيفة افتراضية، وفهم الحملة السياسية لرسم كاريكاتوري سياسي. وجميعها صيغت بشكل يستطيع متعلمو السنة التاسعة فهمها وتأويلها بشكل مستقل.

وبالنظر للإشكالات التي يطرحها الخلط بين فكرتي الرأي والحقيقة في الفضاء العمومي، وما تنثريه من صعوبات تقوض جهود التفاهم بين الأفراد والجماعات، وتفضي إلى التعصب والعنف، أدرج سؤال للتمييز بين بيانات تتعلق بعضها بـ"الحقيقة" (Vérité) وبعضها الآخر بـ"الرأي" (Opinion). هذا التمييز يجد أحقيته بدورهما في الفضاء الديمقراطي، وأهميته في احترام الاختلافات وتعدد الآراء، والابتعاد عن التقديرات المطلقة، وتحويل الآراء إلى تفسيرات ذاتية بأبعاد حقيقية. فالخلط بين الرأي واعتباره حقيقة يؤدي للتعميم الخاطئ، والتحيز وانعدام الموضوعية. وحين يوضع المفهومان في سياق فضاء سياسي يتسم بعجز الأفراد عن التمييز بين طبيعتهما وآثار عدم الفصل بينهما، يستبد كل طرف برأيه محولاً إياه لحقائق يحارب من أجل ترسيخها وإلغاء آراء الآخرين، وهو ما يناقض شروط الفضاء الديمقراطي. فالتمييز بين الرأي والحقيقة يجعل الإنسان أكثر موضوعية والعقل أكثر انفتاحاً وتيقظاً يساير منطق النظريات العلمية والاجتماعية التي لا ينظر إليها كحقائق مطلقة، بل كأراء خضعت للتجريب وفق مقاربات ومناهج تثبت أو تنفي صحتها. لذلك كان من المهم تقييم قدرة التلاميذ على الفصل بين

الموضوعين داخل الفضاء العام. وقبل النظر في ثبات أداة اختبار البعد المعرفي، يستعرض الموضوع في نقطة أولى مستويات صدق بنائها الداخلي.

1. صدق أداة اختبار البعد المعرفي

أشارت مقدمة البحث إلى صدق أداة اختبار المعرفة الديمقراطية في علاقتها بأداة اختبار البحث في شموليتها، وسيتم في هذه النقطة تفصيل صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار المعرفي، أي درجة الاتساق بين الأسئلة الأربعة والعشرين التي تشكل مجموع بنود أداة اختبار البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية. والتأكد من القدرة التمييزية للأداة، أي قدرتها على إبراز تمايزات بين أفراد عينة الاختبار.

1.1. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار البعد المعرفي

تحليل ومعالجة صدق المعطيات الإحصائية تم اعتمادا على برنامج Spss بحساب معامل ارتباط كل بند بالمجموع الكلي لبنود الاختبار. تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة القياس وكل محور من محاورها، ومن مستويات ارتباط الفقرات المكونة لها بعضها ببعض، والتأكد من عدم التداخل بينها، من خلال إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون¹. ويبرز الجدول رقم 2.1.1، والخطاطة رقم 2.1.1 درجة التوافق بين كل بند ومجموع البنود الخاصة بالأداة.

جدول رقم 2.1.1: نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المعرفة الديمقراطية²

الفقرة	السؤال	معدل ارتباط السؤال	السؤال	معدل ارتباط السؤال
الاتساق الداخلي لبنود فقرة "المحتوى الديمقراطي" ³ - النوع 1	س 1	0.699**	س 10	0.712**
	س 2	0.410**	س 12	0.714**
	س 3	0.406**	س 13	0.390**
	س 4	0.703**	س 14	0.410**
	س 5	0.708**	س 15	0.697**
	س 6	0.408**	س 16	0.713**
	س 7	0.364*	س 20	0.701**
	س 8	0.626**	س 21	0.709**
	س 9	0.713**	س 22	0.710**
الاتساق الداخلي لبنود فقرة "تفسير السلوك السياسي" ⁴ - النوع 2	س 11	0.701**	س 19	0.699**
	س 17	0.684**	س 23	0.678**
	س 18	0.689**	س 24	0.683**

يظهر الجدول أن معامل الارتباط بين البنود منفردة والمعدل الكلي معظمها دالة عند مستوى 0.01، بدرجة ثقة تصل إلى مستوى 0.99، باستثناء بند واحد (السؤال رقم 7) درجة دلالتة كانت عند

¹ Ricco Rakotomalala, *Analyse de corrélation Étude des dépendances-variables quantitatives*, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France, 2012, pp. 10-11.

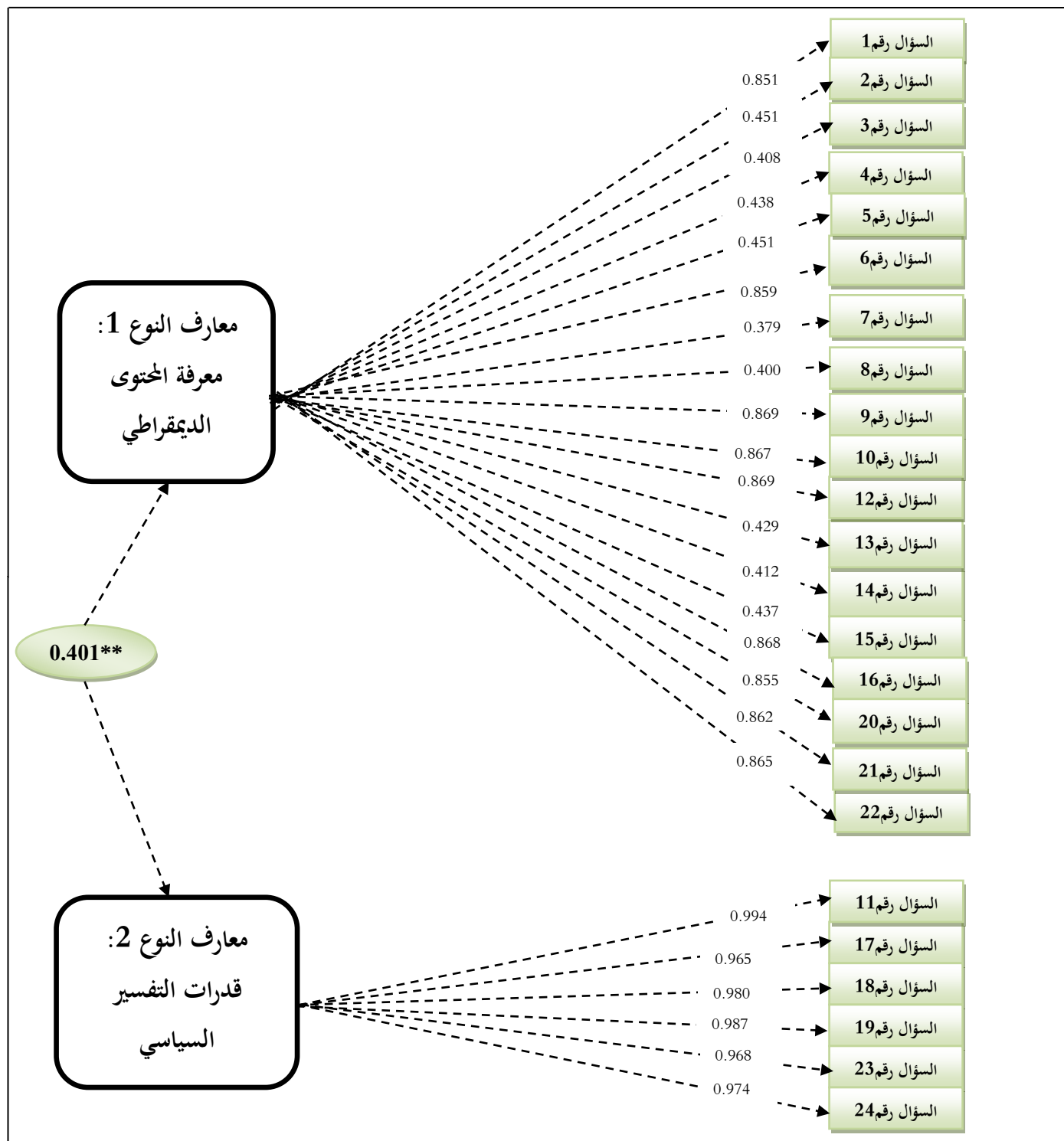
² انجاز الطالب اعتمادا على نتائج برنامج Spss

³ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع أسئلة اختبار فقرة "المحتوى الديمقراطي" - النوع 1 - في الملحق رقم 2 - أ.1.

⁴ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع أسئلة اختبار فقرة "تفسير السلوك السياسي" - النوع 2 - في الملحق رقم 2 - أ.2.

مستوى 0.05، أي بدرجة ثقة تصل 0.95. أضعف ارتباط سجل في السؤال السابع مقداره $r=0.364$ ، وأقواها في السؤال الثاني عشر قيمته $r=0.714$. وهو ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستمارة. تظهر الخطأ أسفل مستوى ارتباط كل نوع من النوعين والبند الممثل له بأسئلة الاستمارة، ودرجة الارتباط الكلي بين النوعين

خطأ رقم 2.1.1: توزيع ارتباط مكونات استمارة المعرفة الديمقراطية حسب النوعين 1 و 2



1.2. الصدق التمييزي لأداة الاختبار المعرفة الديمقراطية

للتأكد إحصائياً من القدرة التمييزية لاختبار المعرفة الديمقراطية، تم اعتماد المقارنة الطرفية لتقييم مدى قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا في الصفة المقاسة، حيث صنفنا أجوبة التلاميذ إلى 25 بالمئة ذات الدرجة المرتفعة، و25 بالمئة ذات المعدل المنخفض، ثم حساب الفرق بينهما عن طريق اختبار "ت" ¹ «T-Test»، الكفيل بحساب نسبة انحراف فرق متوسطين من متوسطات التوزيع الإحصائي إلى الخطأ المعياري المصاحب. ويظهر الجدول رقم 2.1.2 نتائج مفصلة لهذه العملية.

جدول رقم 2.1.2: نتائج الصدق التمييزي لاستمارة المعرفة الديمقراطية²

المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T"	الدلالة
أقل من 25 بالمئة	25,00	7.02	10.76	دال (0.01=α)
أكثر من 75 بالمئة	79,17	12.89		

من خلال قيمة "ت" (T) المبينة في الجدول أعلاه والمقدرة بـ 10.76 عند مستوى الدلالة 0.01، يظهر وجود فروق واضحة بين إجابات التلاميذ في مستواها المنخفض، ومستواها المرتفع، ما يعني أن الاستمارة تتضمن قدرة تمييزية عالية.

2. ثبات أداة قياس البعد المعرفي

مكن الاعتماد على أداة البحث المستعملة في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي من توفير الكثير من الجهد، باعتبارها أداة معتمدة في البحوث العلمية³، تم تأكيد ثباتها من قبل اللجن التقنية المشكلة لتلك الغاية⁴. غير أن ترجمة أداة الجمعية الدولية، وتقليص عدد بنودها لجعلها ثلاث موضوع البحث حتماً مراجعة ثبات الأداة عن طريق عمليتين أساسيتين؛ التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

2.1. ثبات أداة اختبار المعرفة الديمقراطية عن طريق التجزئة النصفية (Split-Half)

قسمت بنود الاستمارة إلى مجموعتين متساويتين، ضمت الأولى البنود الحاملة للترقيم الفردي، والثانية البنود الزوجية (Odd- Even Reliability). بعد تحصيل مجموعتي المجموعتين على حدة وحساب معامل الارتباط بينهما بواسطة معامل ألفا كرونباخ، كانت النتائج قبل وبعد تصحيحها باستعمال معادلة سبيرمان براون، على الشكل الموضح في الجداول أسفله:

¹ حسان حامي، اختبارات إحصائية، جامعة سطيف 2، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر، 2017، ص. 27.

² انجاز الطالب اعتماداً على نتائج برنامج Spss

³ Fabienne Midy, *validité et fiabilité des questionnaires d'évaluation de la qualité de vie : une étude appliquée aux accidents vasculaires cérébraux*, Laboratoire d'analyse et de techniques économiques (LATEC), Université de Bourgogne, Dijon, France, 1996, p. 7.

⁴ Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 27-39.

جدول رقم 2.1.3: نتائج ثبات التجزئة النصفية لاستمارة المعرفة الديمقراطية¹

0.849	القيمة	الجزء الفردي	معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach
12 ^{a2}	عدد العناصر		
0.883	القيمة	الجزء الزوجي	
12 ^{b3}	عدد العناصر		
24	مجموع العناصر		
0.905	الارتباط الجزئي بين العناصر Corrélation entre les sous-échelles		
0,950	معامل سبيرمان براون Coefficient de Spearman-Brown		
0,949	معامل كوتمان للتجزئة النصفية Coefficient de Guttman split-half		

جدول رقم 2.1.4: ملخص نتائج ثبات التجزئة النصفية لاستمارة المعرفة الديمقراطية

بعد التصحيح	قبل التصحيح	البند	أداة اختبار المعرفة الديمقراطية
0.950	0.849	البند الفردية	
	0.883	البند الزوجية	
	0.905	مجموع	

يبين الجدول أن قيمة معامل ألفا كرونباخ الخاص بالأسئلة الفردية تجاوز 0.849، والخاص بالأسئلة الزوجية 0.883، وكان الارتباط الجزئي بين نصفي نتائج الاختبار تساوي 0.905، وبعد تقدير معامل الارتباط الكلي باستخدام معادلة سبيرمان براون⁴ صار 0.950. ما يعني أن معامل الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية جد مرتفع.

2.2. ثبات أداة اختبار المعرفة الديمقراطية بطريقة أولفا كرونباخ

يبين الجدول التالي معدلات ألفا كرونباخ⁵ التي تمت عن طريق استعمال البرنامج الإحصائي Spss، ويظهر معدلات المجالات الرئيسية الثلاثة منفصلة عن بعضها البعض، ومعدلها مجتمعة.

جدول رقم 2.1.5: نتائج ألفا كرونباخ حول ثبات أداة الاختبار

ألفا كرونباخ	عناصر المقياس	المقياس
0,759	6	الديمقراطية وخصائصها
0,889	11	المؤسسات والممارسات الديمقراطية
0,776	7	المواطنة: الحقوق والواجبات
0,931	24	مجموع المعرفة الديمقراطية

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² a: تتضمن الأسئلة الفردية في أداة الاختبار

³ b: تتضمن الأسئلة الزوجية في أداة الاختبار

⁴ A.D. Lovie, «who discovered Spearman's rank correlation?», *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, Vol. 48, Issue 2, 1995, pp. 255-269.

⁵ S. Jain and V. Angural, «use of CRONBACH'S ALPHA in dental research», *Medico research Chronicles*, Vol. 4, Issue 3, 2017, pp. 285-291.

يظهر من خلال النتائج المحصل عليها في المرحلة الأخيرة من تجريب أداة البحث أنها تتضمن معدلات جيدة من ناحية البحث العلمي، يسمح باستعمالها في تقييم البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية موضوع البحث. فالمعدل العام لمجموع أسئلة الاستمارة المخصصة لتقدير هذا البعد هو 0,931، ما يعني ثبات الأداة من حيث علاقة المتغيرات بعضها ببعض. الحالة حيث تم تسجيل مستوى أضعف مقارنة بباقي المواد تتعلق بأسئلة مجال "المواطنة: الحقوق والحريات". وبالرغم من مستوياتها المتفاوتة، إلا أن النتائج أظهرت أنه من الممكن إنشاء اختبار ذي معنى، وموثوق به، وصالح لتقييم معرفة التلاميذ حول المؤسسات والمبادئ والعمليات الديمقراطية والموضوعات ذات الصلة.

ثانياً: نتائج البحث الخاصة بالمعرفة الديمقراطية (البعد الأول للكفاية الديمقراطية)

هدفت الدراسة الحالية الوقوف على مستوى امتلاك تلامذة المستوى الثالث ثانوي إعدادي للمعرفة الديمقراطية داخل المدرسة، وعلاقتها بتطوير القدرة على تفسير أفعال (Actes)، وسلوكات (Comportements)، وممارسات (Pratiques) الفاعلين السياسيين داخل الفضاء السياسي.

بلغ المعدل الجهوي العام للإجابات الصحيحة (C-Score) 51,16¹، وهو معدل أقل من المعدل الدولي في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التعليمات سنة 2001 البالغ 64%. وعند تصحيح النتائج مقارنة بعينة الدراسة الدولية على أساس العمر، يصير معدل العينة في المعرفة الديمقراطية حوالي 46 بالمئة. ما يعني أن الاختبار كان صعباً بالنسبة لتلامذة المستوى التاسع ثانوي إعدادي مقارنة بتلامذة الدول الثمانية والعشرين المشاركة في الدراسة الدولية. أما علاقة المعرفة الديمقراطية بالقدرة على تفسير وتأويل السلوك السياسي، فقد أظهرت النتائج علاقة ارتباط قوية ذات دلالة إحصائية بين درجات المعرفة الديمقراطية، والقدرة على تفسير السلوك السياسي بلغت $r = 0.401$ ، بمستوى ثقة بلغت 99 بالمئة.

يستعرض الموضوع في نقطة أولى نتائج البعد الأول للكفاية الديمقراطية (المعرفة الديمقراطية)، بالتمييز بين مقتضيات النوعين الأول (المحتوى الديمقراطي) والثاني (قدرات التفسير والتأويل السياسي)، وبعده، في نقطة ثانية عند تفسير النتائج على أساس عامل منفرد لكل نوع، وعلى أساس عاملين اثنين (علاقة التأثير بين النوعين).

1. تقديم نتائج المعرفة المدنية الديمقراطية عبر المديرية الإقليمية

تم عرض توزيع النتائج حسب كل مديرية، متبوعاً بتحليل كيفية تقسيم الاختبار إلى بعدين يتعلقان بمعرفة المحتوى الديمقراطي والمعلومات ذات الصلة، والقدرات في تفسير السلوك السياسي في الفضاء الديمقراطي. باختصار، يوفر هذا الفصل أساساً لتقييم ما يعرفه التلاميذ في المديرية المشاركة حول طبيعة مضمون الديمقراطية، وآليات عملها واشتغالها. حيث سجلت النتائج التالية:

¹ تفاصيل نتائج رائر اختبار المعرفة الديمقراطية في الملحق رقم 3-1-

² Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 46.

✓ عدم وجود اختلافات كبيرة في أداء متوسط المديريات الإقليمية بهذا الاختبار. ثلاث مديريات من أصل تسعة تختلف بأقل من نصف الانحراف المعياري عن المتوسط الجهوي.

✓ فيما يتعلق بقدرات التلاميذ على تقديم إجابات لأسئلة تتطلب معرفة بالمحتوى الديمقراطي، وأخرى تستلزم قدرات في تفسير المواد ذات الصلة بالحياة السياسية، فيمكن تمييزها تجريبيًا على الرغم من أن هذا التمييز بين معرفة المحتوى وقدرات التفسير له تأثير محدود للغاية على تصنيف المديريات الإقليمية، إلا أنه يزيد من فهم نقاط القوة والضعف الخاصة بالمديريات المعنية.

✓ على غرار الدراسات التي أجريت في العقود السابقة، خصوصاً الدراسة الدولية للتربية على المواطنة الديمقراطية لعام 1971، كشفت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء الجنسين لفائدة الذكور في جميع المديريات، عكس ما كشفت عنه الدراسة الدولية الثانية للوكالة الدولية سنة 2001 في نفس الموضوع، حيث لم تسجل اختلافات ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث في 27 دولة من أصل 28 دولة¹، عند إجراء المقارنة دون التحكم في المتغيرات الأخرى.

✓ حقق التلاميذ المسجلون بالمناطق الحضرية أداء متميزاً وملحوظاً في البعد المتعلق بالمعرفة الديمقراطية، وكانت الاختلافات أكبر فيما يتعلق بالقدرة على تأويل وتفسير السلوك السياسي. أكثر من 70 بالمئة من التلاميذ في غالبية المديريات الإقليمية المشاركة، استطاعوا الإجابة عن الأسئلة التي تتعامل مع الطبيعة الأساسية للقوانين والحقوق السياسية، وهذا معدل يقترب من نظيره في الدراسة الدولية حيث استطاع 75 بالمئة من التلاميذ في الدول الثمانية والعشرين الإجابة بشكل سليم على الأسئلة المتعلقة بالمحتوى الديمقراطي². غير أن عدداً محدوداً فقط من المشاركين من استطاع الإجابة عن أسئلة أكثر صعوبة في الاختبار، حيث تعذر على غالبية التلاميذ الإجابة بشكل سليم على الأسئلة المتعلقة بـ "تحديد المرشحين للانتخابات على أساس مواقفهم السياسية"، "فهم عمليات الإصلاح السياسي"، و"إدراك الآثار المترتبة على الخيارات الاقتصادية والسياسية على صناع السياسة".

✓ من حيث مجالات المعرفة الديمقراطية المستهدفة من البحث، بدا أن معرفة " الديمقراطية وخصائصها" سجل أقوى مستويات النجاح، بتحقيقه معدل إجابات صحيحة في حدود 52,06 بالمئة، أقواها كان بمديرية فاس بمتوسط وصل 57,07 بالمئة، عكس المعارف الخاصة بمجال "الممارسات والمؤسسات الديمقراطية"، بمعدل أقل من المتوسط الجهوي لم يتجاوز 50,21 بالمئة، أضعف نتائجه سجلت بمديرية تازة حيث لم تتخط معدل 44,26 بالمئة. يظهر الجدول رقم 2.1.6 مجموع النتائج حسب المجال. والجدول رقم 2.2.7 تفصيلاً للنتائج حسب المجال وحسب المديريات.

¹ Ibid., p. 44.

² Ibid.

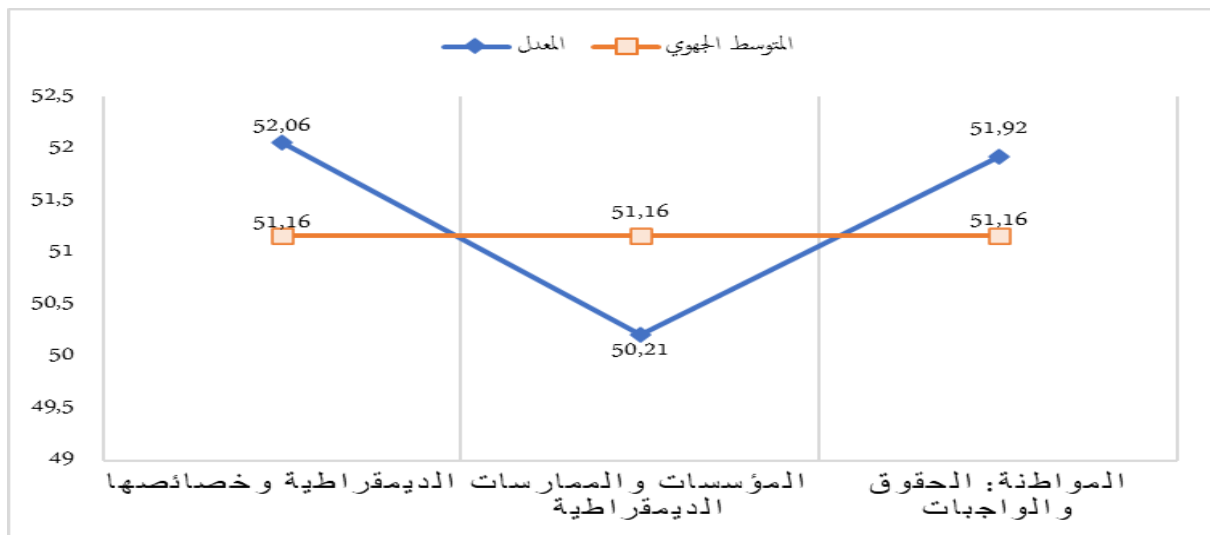
جدول رقم 2.1.6: نتائج البحث حسب مجال المعرفة الديمقراطية¹

المجالات	عدد عناصر المقياس	الانحراف المعياري	معدل الإجابات الصحيحة
الديمقراطية وخصائصها	6	30,33	52,06
المؤسسات والممارسات الديمقراطية	11	34,41	50,21
المواطنة: الحقوق والواجبات	7	32,64	51,92
المجموع	24	31,38	51,16

جدول رقم 2.1.7: نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المجال²

المديرية الإقليمية	الخصائص التعريفية للديمقراطية	الممارسات الديمقراطية	الحقوق والواجبات	المعدل الجهوي
مكناس	53,37	50,81	52,03	51,78
بولمان	47,09	47,14	46,71	47,02
الحاجب	50,65	48,24	49,43	49,24
فاس	57,07	54,61	56,68	55,85
إفران	45,32	46,24	47,99	46,41
صفرو	50,71	49,82	53,17	50,92
تازة	46,08	44,26	47,18	45,52
تاوانات	52,28	51,05	53,47	52,01
مولاي يعقوب	45,71	46,55	45,33	46,00
المعدل الجهوي للإجابات	52,06	50,21	51,92	51,16

رسم تخطيطي رقم 2.1.1: توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المجال³



¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

بعد تقديم النتائج في صورتها المختصرة، يقدم الموضوع بعده نماذج لإجابات مقدمة من قبل التلاميذ، مصنفة حسب نوع العنصر؛ النوع الأول والنوع الثاني.

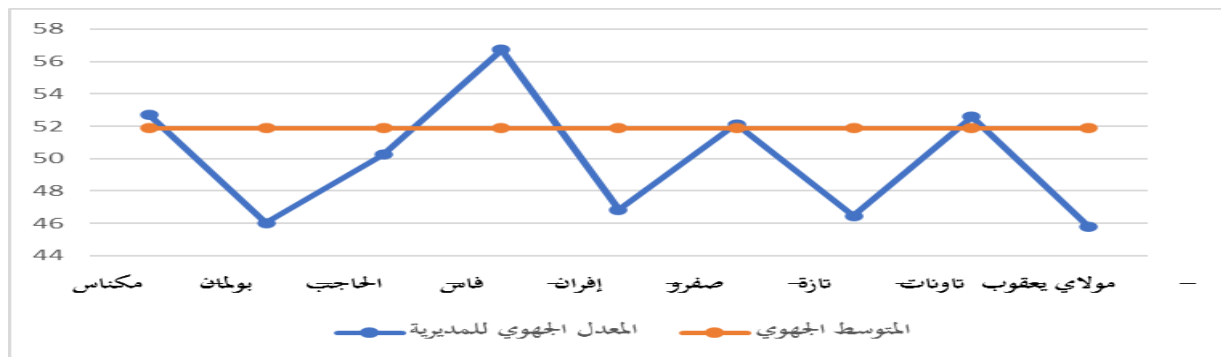
1.1. نتائج معرفة المحتوى الديمقراطي (النوع 1)

فيما يخص معارف النوع 1 (معرفة المحتوى الديمقراطي)، حققت نتائج عينة الاختبار معدلا جهويا قدره 51,88 بالمئة. وهو معدل يزيد على المعدل الجهوي العام للمعرفة الديمقراطية (النوعان 1 و2) المقدر بـ 51,16 بالمئة، ما يعني أن معرفة المحتوى الديمقراطي أقل صعوبة من قدرات النوع الثاني (تفسير السلوك السياسي)، لكنه لا يصل معدل النجاح المسجل في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي، المقدر بـ 64 بالمئة¹. والجدول رقم 2.1.8 بعده يظهر نتائج البحث مصحوبة بمعدل الأجوبة الصحيحة والانحراف المعياري، مصنفة حسب المديرية.

جدول رقم 2.1.8: نتائج اختبار النوع الأول (معرفة المحتوى الديمقراطي) حسب المديرية²

المديرية الإقليمية	العينة	المعدل الجهوي للمديرية	الخطأ المعياري
- مكناس	280	52,71	1,76
- بولمان	81	46,02	3,45
- الحاجب	88	50,25	3,08
- فاس	404	56,74	1,57
- إفران	58	46,84	3,94
- صفرو	100	52,11	3,45
- تازة	213	46,45	2,59
- تاوانات	226	52,58	2,06
- مولاي يعقوب	50	45,78	4,32
المعدل الجهوي للمحتوى الديمقراطي	1500	51,88	0.802

رسم تخطيطي رقم 2.1.2: نتائج اختبار المحتوى الديمقراطي حسب المديرية³



¹ Ibid., p. 46.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

يقدم الجدول حصيلة البنود الثمانية عشر الخاصة بمعرفة المحتوى الديمقراطي (النوع الأول)، مظهرًا فارقًا مهما بين المديريات، حيث تراوحت بين 45,78 بالمئة كأضعف نتيجة سجلت بمديرية مولاي يعقوب، بخطأ معياري قدره 4,32، و 56,74 بالمئة كأعلى نتيجة سجلت بمديرية فاس بخطأ معياري في حدود 1,57. كما أن المعدل الجهوي لمعرفة المحتوى الديمقراطي -النوع الأول- المقدر بـ 51,88 فاقت المعدل الجهوي للمعرفة الديمقراطية الذي لم يتجاوز 51,16.

ست مديريات وهي مكناس والحاجب وفاس وصفرو وتاونات سجلت بها نتائج تفوق المتوسط الإيجابي للمعارف (50 بالمئة)، أربع منها سجل لدى تلامذتها معدلات تفوق المتوسط الجهوي. أما المديريات الأربع المتبقية فكانت نتائجها متواضعة، وتضم مديريات بولمان وإفران ومولاي يعقوب. حسب بنود الاستمارة سجل تفاوت في صعوبات الإجابة على أسئلة الاختبار. وجد غالبية التلاميذ بجميع المديريات صعوبات في الإجابة عن السؤال رقم 18¹ الخاص بتقييم قدرة التلاميذ على استكشاف "وظيفة وجود أكثر من حزب سياسي واحد"، بمعدل جهوي لم يتعد نسبة 47,2 المئة. فيما لم يجدوا صعوبات في الإجابة عن السؤال رقم 13² حول وظيفة الانتخابات الدورية في النظام الديمقراطي، بتحقيقه معدلا جهويا يصل 55,4 بالمئة. يستعرض الجدولان رقم 2.1.9 و 2.1.10 بعده، المعدل العام الجهوي لنتائج السؤالين.

المثال الأول: السؤال رقم 13 "تحديد سبب رئيسي لدعوة حكومة بغير الديمقراطية"

للإجابة على السؤال، ينتظر من التلاميذ إثبات معرفتهم بالمحتوى الديمقراطي، وتحديد ممارسة "تؤدي على الأرجح إلى تسمية حكومة غير ديمقراطية". تتطلب الإجابة الصحيحة قاعدة معلومات موثوقة حول خصائص الحكومات الديمقراطية، والقدرة على تطبيق تلك المعرفة في الحالة المعاكسة، أي "الحكومة غير الديمقراطية". يعرض الجدول 2.1.9 السؤال وأجوبة الاختيار الأربعة، ضمنها إجابة أولى صحيحة: "يمنع الناس من انتقاد الحكومة". تتراوح النسب المئوية للإجابات الصحيحة بين 48 بالمئة بمديرية مولاي يعقوب، و 60 بالمئة بمديرية صفرو، بمعدل جهوي للإجابات الصحيحة تجاوز 55,4 بالمئة.

¹ السؤال 8: "ما هي وظيفة وجود أكثر من حزب سياسي واحد؟"

² السؤال 13: "أي مما يلي: ... يُمكن أن يتسبب في دعوة حكومة بغير ديمقراطية؟"

جدول رقم 2.1.9: نتائج الإجابات على السؤال رقم 13 حسب المديريات¹

معدل الإجابات الصحيحة	العينة	المديرية الإقليمية
56,07	280	مكناس
48,15	81	بولمان
51,14	88	الحاجب
57,43	404	فاس
56,90	58	إفران
60,00	100	صفرو
51,64	213	تازة
57,96	226	تاوانات
48,00	50	مولاي يعقوب
55,40	1500	المعدل الجهوي

السؤال

ما الذي يرجح أن يجعل حكومة غير ديمقراطية؟

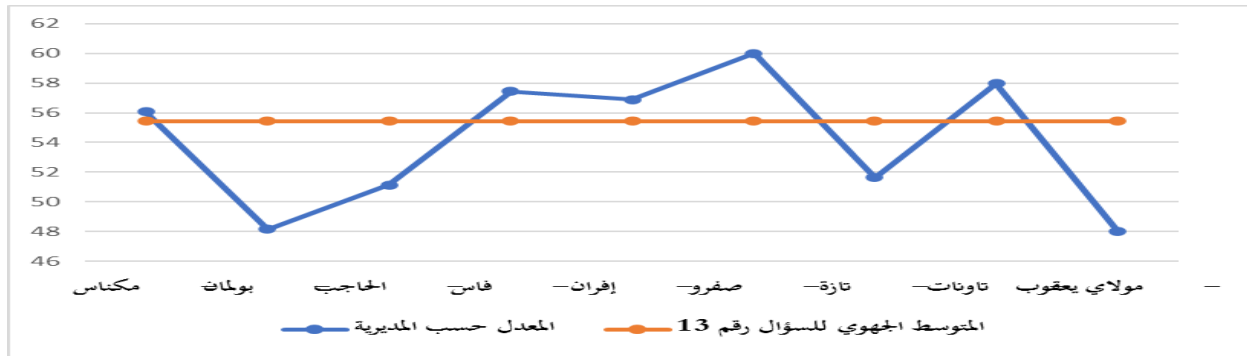
أ- منع الناس من انتقاد الحكومة.

ب- تنتقد الأحزاب السياسية بعضها البعض.

ج- يجب على الناس دفع ضرائب عالية جدا.

د- لكل مواطن الحق في العمل.

رسم تخطيطي رقم 2.1.3: توزيع نتائج إجابات السؤال 13 حسب المديريات²



يوضح الرسم البياني سهولة البند مقارنة بالمعدل الجهوي لنتائج النوع 1، وبالمعدل العام الجهوي للمعرفة الديمقراطية. يظهر الخط البياني للسؤال تواجد أعلى الخطوط الأخرى. باستثناء مديرتي بولمان ومولاي يعقوب، جميع المديريات تتواجد أعلى المعدل الجهوي للمعرفة الديمقراطية، ثلاث منها وهي مديرية مكناس وإفران وتازة تتواجد أعلى المتوسط الجهوي للسؤال نفسه، وسبع تفوق متوسطات الإجابات الصحيحة لتلامذتها نسبة 50 بالمئة، عكس مديرتي بولمان ومولاي يعقوب.

عند مقارنة إجابات هذا السؤال ومعدل الإجابات المقدمة لنفس البند³ في الدراسة الدولية، حيث تراوح معدل الإجابات الصحيحة للبلدان 28 بين 36 إلى 73 بالمئة، بمتوسط إجابات صحيحة لجميع الدول المشاركة في الدراسة حددت في 53 المئة⁴، وهو معدل صعب نسبيا عند مقارنته بالنسبة المئوية

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.. السؤال رقم 13.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.. السؤال رقم 13.

³ السؤال 17 في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي.

⁴ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 46.

الإجمالية للإجابات الصحيحة في الاختبار الدولي ككل (64 في المئة)، ظهر أن الصعوبة التي وجدها تلاميذ المديرية التسع أقل من الصعوبة ذاتها التي أظهرتها الدراسة الدولية.

المثال الثاني: السؤال رقم 8 "تعرف وظيفة وجود أكثر من حزب سياسي واحد"

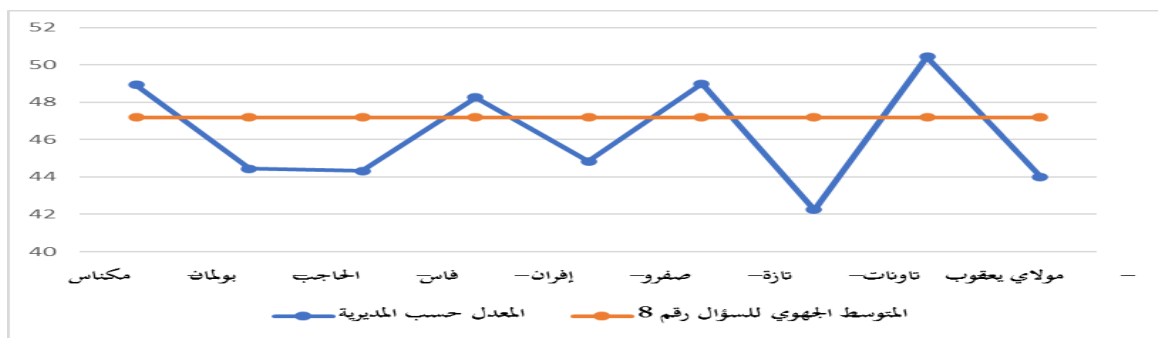
المثال الثاني المفصلة نتائجه في الجدول بعده هو عنصر آخر من النوع الأول، يتعلق بالمؤسسات والممارسات الديمقراطية. في هذا البند، عرضت على التلاميذ أربع وظائف محتملة للفاعلين السياسيين في النظام الديمقراطي. تمثل الإجابة "أ" تمثيل وجهات نظر [مصالح] مختلفة في الهيئة التشريعية الوطنية" الإجابة الصحيحة ضمن المقترحات الأربعة المقدمة. ورغم اعتبار الجواب "ب": "لحد من الفساد السياسي" ليس خاطئاً تماماً، بيد أن التلاميذ الذين حققوا نتائج جيدة في الاختبار، تشاركوا في قناعة موحدة، بأن الخيار الأنسب لوظيفة الفاعلين في النظم السياسية هي تمثيل آراء أو مصالح متنوعة.

جدول رقم 2.1.10 : نتائج الإجابات على السؤال رقم 8 حسب المديرية¹

المديرية الإقليمية	العينة	معدل الأجوبة الصحيحة
مكناس	280	48,93
بولمان	81	44,44
الحاجب	88	44,32
فاس	404	48,27
إفران	58	44,83
صفرو	100	49,00
تازة	213	42,25
تاوانات	226	50,44
مولاي يعقوب	50	44,00
المعدل الجهوي	1500	47.20

السؤال
ماهي وظيفة وجود أكثر من حزب سياسي واحد؟
أ- تمثيل الآراء والمصالح المختلفة في البرلمان
ب- لحد من الفساد السياسي
ت- لمنع المظاهرات السياسية
ث- شجيع المنافسة الاقتصادية

رسم تخطيطي رقم 2.1.4: نتائج الإجابات على السؤال رقم 8 حسب المديرية²



¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.. السؤال رقم 8.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.. السؤال رقم 8.

تحديد الجواب الصحيح يحتاج لمكتسبات معرفية سابقة، وإلى قدر معين من المعرفة السياسية الأساسية، أو الخبرة المتعلقة بالسياسة. تراوحت الأجوبة الصحيحة بين 42,25 بالمئة بمديرية تازة، و50,44 بالمئة بمديرية تاوانات. وهو أقل من المعدلات المسجلة في الدراسة الدولية، التي تراوحت بين 54 و88 في المئة، بمتوسط دولي قدره 65 بالمئة¹.

يبرز الرسم البياني الفارق الكبير بين متوسط السؤال ونظيره في الدراسة الدولية، بل والمتوسط الجهوي للمعرفة الديمقراطية. نتائج ثمان مديريات إقليمية تحت مستوى 50 بالمئة؛ ست منها أسفل المتوسط الجهوي للمعارف الخاصة بالمحتوى الديمقراطي -النوع 1-، وهو ما يعني أن السؤال كان أكثر صعوبة من المثال السابق.

1.2. قدرات التفسير والتأويل السياسي (النوع الثاني)

أخذا بعين الاعتبار نتائج الأسئلة الخاصة بتقييم قدرات التلاميذ في مجال الفهم والتفسير السياسي، سجل في جميع المديريات معدل جهوي قدره 48,99. تراوح بين 42,72 بالمئة كأضعف نتيجة بمديرية تازة، و53,18 بالمئة كأحسن نتيجة بمديرية فاس. وهو ما جسده نتائج الانحراف المعياري التي كانت متفاوتة إلى حد ما. ويستعرض الجدول رقم 2.1.11 النتائج المستخلصة من تفرغ روائز البحث في بنودها الخاصة بالقدرة على تفسير السلوك السياسي (النوع 2).

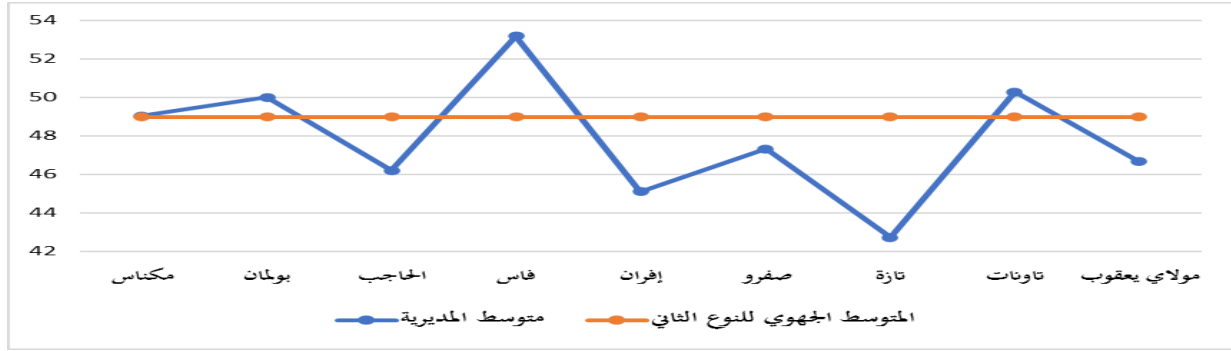
جدول رقم 2.1.11: نتائج اختبار النوع الثاني (تفسير السلوك السياسي) حسب المديريات²

المديرية الإقليمية	أفراد العينة	معدل الأجوبة الصحيحة	الانحراف المعياري
مكناس	280	49,05	2,90
بولمان	81	50,00	5,49
الحاجب	88	46,21	5,31
فاس	404	53,18	2,42
إفران	58	45,11	6,51
صفرو	100	47,33	4,90
تازة	213	42,72	3,30
تاوانات	226	50,29	3,30
مولاي يعقوب	50	46,67	6,98
المعدل الجهوي للإجابات الصحيحة	1500	48,99	1,26

¹ Ibid., p. 49.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

رسم تخطيطي رقم 2.1.5: نتائج اختبار القدرة على تفسير السلوك السياسي حسب المديريات¹



حققت نتائج النوع الثاني للمعرفة الديمقراطية، أي قدرات تفسير السلوك السياسي، معدلا جهويا في حدود 48,99 بالمئة. ما يعني صعوبة الأسئلة الست المشكلة للنوع الثاني مقارنة بأسئلة النوع الأول المحققة نسبة نجاح تعدت 51,88 بالمئة، ويعني أن القدرة على تفسير السلوك السياسي أضعف مقارنة بمعارف التلاميذ حول الديمقراطية بخصائصها، ومؤسساتها، والحقوق والحريات التي تقوم عليها.

حققت ست مديريات مستويات أقل من المعدل الجهوي للنوع 2، فيما تجاوزت ثلاث مديريات وهي فاس ومكناس وتاوانات حاجز المعدل الجهوي. وجميع المديريات باستثناء مديرية فاس تتواجد أسفل المعدل الجهوي للمعرفة الديمقراطية، دون أن تتمكن ست مديريات من تحقيق المتوسط الإيجابي أي 50 بالمئة، وهو ما يجسده الخط الممثل للمعدل العام الجهوي للمعرفة الديمقراطية المتواجد أعلى الخط الممثل لمعدل المعارف المرتبطة بالقدرة على تفسير السلوك السياسي.

بالتمييز على أساس صعوبات بنود النوع 2، سجلت تفاوتات بسيطة جسدها الفارق بين أسهل سؤال (رقم 17² المستهدف قدرة التلاميذ على تمييز مصدر النشرة الانتخابية) بمعدل جهوي لا يتجاوز 50,8 بالمئة. وأصعب سؤال (رقم 23³ حول قدرة التلاميذ على فهم الرسالة الرئيسية حول الزعيم السياسي في الرسم الكاريكاتوري) الذي حقق معدلا جهويا في حدود بقليل 46,33 بالمئة. يقدم الموضوع نموذجين منسجمين مع الدراسة الدولية.

المثال الأول: السؤال رقم 17 "القدرة على تمييز مصدر النشرة"

المنشور الانتخابي

- نحن مواطنون لدينا ما يكفي!
- التصويت لصالح الحزب "الأخضر" يعني التصويت لصالح المزيد من الضرائب.
- هذا يعني تضيقا على المقاولات ونهاية للنمو الاقتصادي وإهدار لإنتاج موارد جديدة مبتكرة لأمتنا.
- صوتوا بدلا من ذلك لصالح النمو الاقتصادي والمشاريع الحرة
- وتصويتكم يعني مزيدا من الأموال في محفظة كل فرد!
- دعونا لا نضيع 4 سنوات أخرى!
- صوتوا لصالح الحزب "الأحمر"

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² السؤال 17: من المرجح أن يكون مصدر هذه النشرة الانتخابية؟

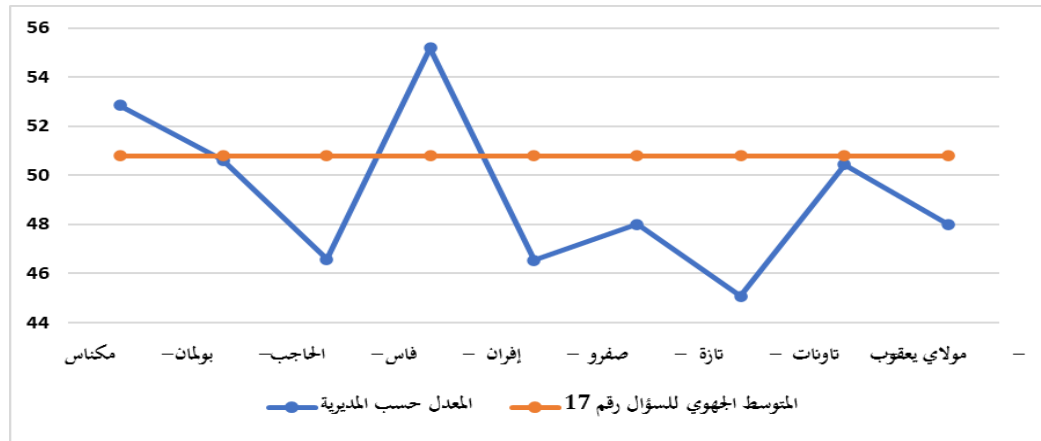
³ السؤال 23: إلى ماذا تحيل الرسالة الرئيسية حول الزعيم السياسي في الرسم الكاريكاتوري؟

جدول رقم 2.1.12: نتائج الإجابات على السؤال رقم 17 في المديريات المعنية بالبحث¹

المديرية الإقليمية	العينة	معدل الأجوبة الصحيحة
مكناس	280	52,86
بولمان	81	50,62
الحاجب	88	46,59
فاس	404	55,20
إفران	58	46,55
صفرو	100	48,00
تازة	213	45,07
تاوانات	226	50,44
مولاي يعقوب	50	48,00
المعدل الجهوي	1500	50,8

السؤال
... من يفترض أن يكون مصدرا لهذا الإعلان؟
أ- الحزب الأخضر.
ب- حزب أو مجموعة معارض للحزب الأخضر.
ج- مجموعة تحاول التأكد من أن الانتخابات نزيهة.
د- الحزب "الأخضر" والحزب "الأحمر" معاً.

رسم تخطيطي رقم 2.1.6: توزيع نتائج الإجابات على السؤال رقم 17 حسب المديريات²



يمثل المثال الثالث في الجدول سؤالاً من أسئلة النوع 2، أي القدرة على تفسير وتأويل حدث أو فعل سياسي، والمتعلق هنا بالمؤسسات والممارسات في النظم الديمقراطية، حيث طلب من التلاميذ تفسير نشرة انتخابية لحزب افتراضي (يفترض أن يكون في السلطة) والإشارة إلى الهيئة السياسية التي قد يصدر عنها ذلك.

الإجابة الصحيحة يعبر عنها الاختيار ب- "حزب أو مجموعة معارضة للحزب اللبرالي". تم إرفاق هذا البند بكثير من الأدلة التي تسهل الوصول إلى الحل الصحيح، على الرغم من أن تفسير بعض منها يتطلب استقراءات معقدة للغاية (النهج الضريبي والإنفاق العمومي)، إلا أن الفقرة الأخيرة من النشرة الداعية إلى "التصويت لصالح الحزب الأحمر" يظهر بوضوح هوية الحزب المصدر لتلك النشرة.

¹ انجاز الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² انجاز الطالب اعتماداً على برنامج Excel المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية، السؤال رقم 17.

على هذا النحو، تكمن المهمة التفسيرية للبند في القدرة على تحديد النتائج الاقتصادية السلبية المزعومة للسياسات المالية للحزب البرالي، والفهم بأن مثل هذه الحجج قد تأتي من وحدات سياسية معارضة. أقل الإجابات الصحيحة التي سجلت بالمديرية الإقليمية تازة بنسبة نجاح لم تتعد 45,07 بالمئة، وأعلىها بمديرية فاس بمعدل 55,20 بالمئة. أما المتوسط الجهوي للسؤال فكان أقل من المتوسط الجهوي لمجموع بنود النوع 2، إذ لم يتجاوز مستوى 50,8 بالمئة. وباستثناء نتائج مديرتي فاس ومكناس، فإن أغلب إجابات المديريات تواجدت تحت عتبة المعدل الجهوي العام، وتُظهر مديريات الحاجب وصفرو وإفران أضعف النتائج.

عند مقارنة نتائج السؤال بإجابات التلاميذ في الدراسة الدولية، حيث تراوحت فيه نسب الإجابات الصحيحة للدول بين 40 في المئة و85 في المئة¹، يبرز مستوى الصعوبات التي اعترضت عينة الاختبار في إجابتها عن هذا العنصر.

المثال الثاني: السؤال رقم 23 "فهم الرسالة الرئيسية حول الزعيم السياسي في الرسم الكاريكاتوري"



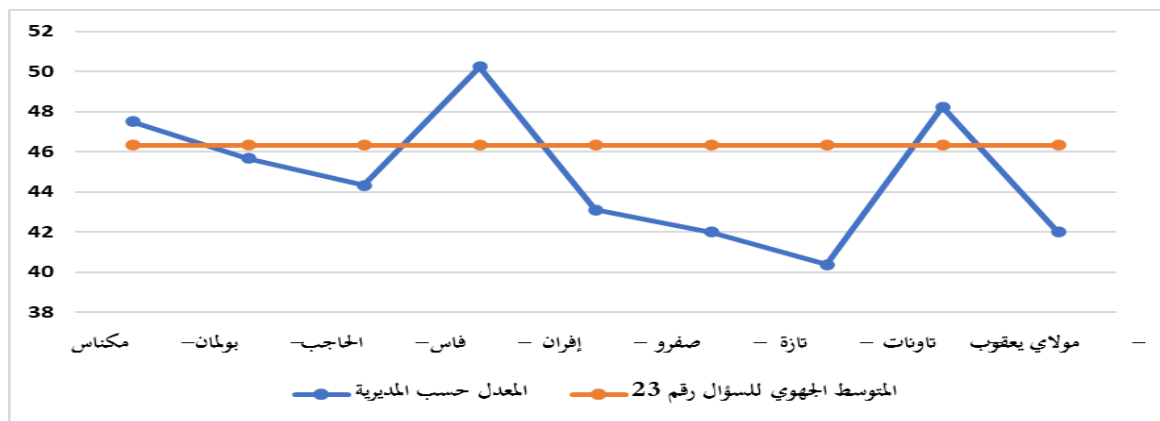
جدول رقم 2.1.13: نتائج الإجابات على السؤال رقم 23 حسب المديريات²

معدل الأجوبة الصحيحة	العينة	المديرية الإقليمية	السؤال
47,50	280	مكناس	الرسالة التي يمكن أن يحملها الرسم الكاريكاتوري ... أ- يفسر الرئيس أسباب قطع التيار الكهربائي ب- يتحكم الرئيس بشكل فردي في خدمات الكهرباء ج- يستشير الرئيس المواطنين لإنهاء خدمات الكهرباء د- يمنع الرئيس المواطنين من حقوقهم الأساسية دون أن تطاله انتقادات الجمهور
45,68	81	بولمان	
44,32	88	الحاجب	
50,25	404	فاس	
43,10	58	إفران	
42,00	100	صفرو	
40,38	213	تازة	
48,23	226	تاوانات	
42,00	50	مولاي يعقوب	
46,33	1500	المعدل الجهوي	

¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 48.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية، السؤال رقم 23.

رسم تخطيطي رقم 2.1.7: توزيع نتائج الإجابات على السؤال رقم 23 حسب المديريات¹



السؤال 23 هو عنصر من النوع 2 يهدف إلى قياس قدرات تفسير المواد ذات الصلة بالفضاء المدني الديمقراطي، وبالتحديد تقدير القدرة على تفسير أو فهم الرسالة السياسية التي يروجها الكاريكاتور. تم تقديم العنصر على شكل رسم كاريكاتوري يظهر زعيما يأمر بقطع التيار الكهربائي على الشعب دون ملاحظات من قبل الجمهور الذي اكتفى بترديد شعارات الولاء. سئل التلاميذ عن الرسالة الرئيسية التي يتضمنها الرسم، واختيار إجابة ضمن المقترحات الأربع المقدمة. وكانت الإجابة الصحيحة المفترضة هي الاختيار د- "يمنع الرئيس المواطنين من حقوقهم الأساسية دون أن تطاله انتقادات الجمهور".

أقل نسبة من الإجابات الصحيحة تحققت بمديرية تازة بنسبة نجاح في حدود 40,38 بالمئة، وأعلىها بمديرية فاس بمعدل 50,25 بالمئة. أما المتوسط الجهوي للسؤال فلم يتجاوز مستوى 46,33 بالمئة، ما يجعل منه، ليس فقط السؤال الأصعب ضمن مجموعة الأسئلة الخاصة بتقييم القدرة على التفسير السياسي (النوع 2)، إنما الأصعب ضمن مجموع أسئلة الاستمارة. فالرسم البياني يبين بجلاء أن الخط الممثل لنتائج هذا السؤال، والخط الممثل لمعدله الجهوي يقعان بعيدا أسفل الخط الممثل للمعدل الجهوي العام.

2. تفسير نتائج المعرفة الديمقراطية

بعد تقديم حصيلة الإجابات الصحيحة، على أساس التفريق بين بنود النوعين الأول (معرفة المحتوى الديمقراطي) والثاني (قدرات تفسير السلوك السياسي)، والتي أظهرت تفاوتاً في معدلتهما تميل لصالح النوع الأول، بتحقيق تلامذة مختلف المديريات نسباً أفضل في مجال "معرفة المحتوى الديمقراطي"، مقارنة بنتائجهم في مجال "القدرة على تفسير الفعل والسلوك السياسي"، يحاول الموضوع في عنصره الثاني تفسير النتائج على أساس المتغيرات المستقلة المحددة في مقدمة البحث.

تفسير هذه النتائج تم على أساس عامل مشترك، أي على أساس مجموع بنود الاستمارة دون تمييز بين التي تستهدف تقييم المحتوى الديمقراطي (النوع الأول)، والمستهدفة تقييم قدرات تفسير السلوك

¹ انجاز الطالب اعتماداً على برنامج Excel المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية، السؤال رقم 23.

السياسي (النوع الثاني)، ثم على أساس عاملين، كل عامل على حدة، للوقوف على علاقات التأثير الحاصلة بينهما، أي على أساس معدلي المعرفة الديمقراطية والقدرة على تفسير السلوك السياسي. والغاية هي محاولة لاستكشاف الروابط بينهما، تمهيدا للإجابة عن التساؤل الفرعي الأول الوارد في مقدمة البحث، حول تأثير معرفة محتوى الديمقراطية بخصائصها ومؤسساتها على تطوير وتنمية قدرات الفهم والتأويل السياسي لسلوك الساسة. والانتهاى إلى قبول أو رفض الفرضية الفرعية الأولى التي تنطلق من وجود علاقة بين المعرفة الديمقراطية وقدرات تفسير السلوك السياسي.

يعتمد تفسير هذه النتائج بداية على أساس عامل مشترك، أي معدل المعرفة الديمقراطية بأسئلتها الأربعة والعشرين، وبعدها على أساس عاملين، أي تفسير النتائج بالتميز بين قدرات التفسير السياسي، ومستويات المعارف المرتبطة بالديمقراطية.

2.1. تقدير النتائج على أساس عامل مشترك

على أساس تقنية القياس الموضحة في مقدمة هذا الفصل أثناء عرض أداة اختبار البحث، يحتوي الجدول 2.1.14، الوارد بعده، على متوسط درجة الاختبار، مع تضمين المتوسط الجهوي للتوزيع (استناداً إلى العينات الإقليمية المرجحة المتساوية البالغ عددها 9) والخطأ المعياري الخاص بها، ما يسمح بإعطاء معدل لكل مديرية إقليمية لمقارنة نفسه مع المتوسط الجهوي. وبالتالي، يشير الجدول إلى المديرية التي تختلف بشكل كبير (بعد تصحيح المقارنات المتعددة) عن المتوسط الجهوي.

حققت غالبية المديرية نتائج أقل من المعدل الجهوي. وفقط تلامذة مديريات مكناس وفاس وصفرو وتاونات استطاعوا الحصول على معدل إجابات صحيحة يفوق 50 بالمئة، أما باقي المديرية فكانت محصلة تلامذتها أقل من المعدل الجهوي، أضعفها سجل بمديرية تازة بمتوسط في حدود 45,52 ومولاي يعقوب بمتوسط 46 بالمئة، وإفران بمعدل نجاح لم يتعد 46,41 بالمئة، ثم بولمان بـ 47,02 بالمئة.

المديرية الإقليمية التي تنتمي إلى جغرافية يغلب عليها الطابع القروي (بولمان، وصفرو، وإفران وتازة، ومولاي يعقوب) تظهر معطياتها دلالات إحصائية موحدة، تتشارك ذات النتائج المتواضعة. أما المديرية ذات الطابع الحضري فتظهر أداء أفضل من المتوسط الجهوي. الاستثناء وُجد في مديرية تاونات ذات الطابع القروي حيث تفوق نتائجها المعدل الجهوي، وفي الحاجب ذات الطابع الحضري التي سجلت بها نتائج متواضعة.

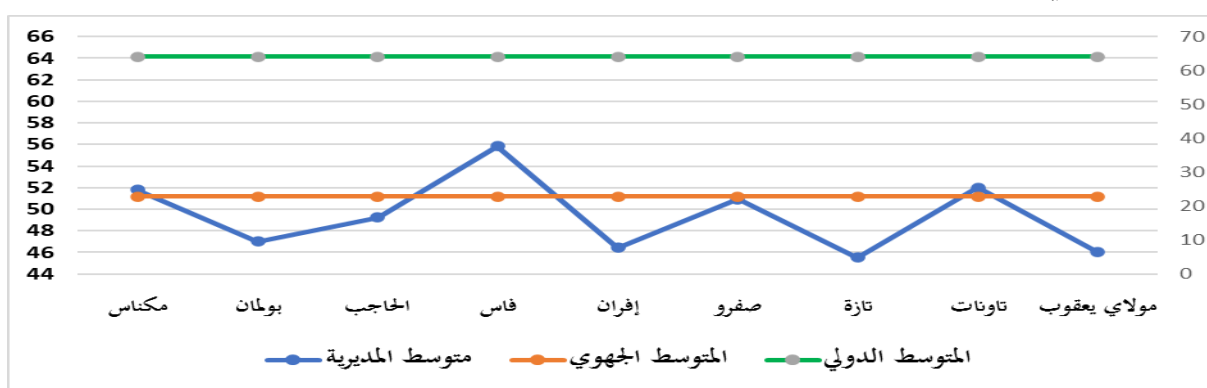
نظرة فاحصة على هذه المعدلات تكشف عن ضرورة النظر في الفروق على أساس العمر، حيث ارتبط المتوسط الجهوي للمعرفة المدنية الديمقراطية بمتوسط عمر العينة ($r=0.59$). وهكذا، فإن المديرية التي لديها عينة يحوم سنها حول خمسة عشر سنة لديها ميزة أفضل من نظيراتها التي اختبرت عينات بعمر أبعد عنها. في حين أن تعديل المتوسطات الإقليمية للمعرفة، على أساس الاختلافات في

متوسط العمر يؤدي إلى تغير نسبي في ترتيب المديرية الإقليمية، والعلاقة بين المديرية المعدلة وغير المعدلة كانت أقوى ($r=0.79$). يلخص الجدول رقم 2.1.14 نتائج أداة الاختبار متضمنا معدل المديرية مصنفة وحسب معدل عمر عينة الاختبار.

جدول رقم 2.1.14: نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المديرية¹

المديرية الإقليمية	العينة	معدل الإجابات الصحيحة	الخطأ المعياري	معدل عمر العينة
مكناس	280	51,78	1,70	15,13
بولمان	81	47,02	3,27	16,40
الحاجب	88	49,24	2,92	15,48
فاس	404	55,85	1,49	15,04
إفران	58	46,41	3,72	14,59
صفرو	100	50,92	3,41	15,68
تازة	213	45,52	2,58	15,23
تاوانات	226	52,01	2,01	15,70
مولاي يعقوب	50	46,00	4,11	16,20
المجموع	1500	51,16	0,803	15,34

رسم تخطيطي رقم 2.1.8: توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المديرية²



2.2. تقدير النتائج على أساس التفريق بين معرفة المحتوى والقدرات التفسيرية

كما هو موضح أعلاه، تم تصميم اختبار التقييم المتكامل لاحتواء نوعين مختلفين من العناصر؛ النوع 1 الخاص بتقييم معرفة التلاميذ بالمحتوى الديمقراطي، والنوع 2 الخاص بقياس قدراتهم على تفسير المواد ذات الصلة بالفضاء الديمقراطي (الرسوم، والمنشورات، ووصف القضايا). ومن الواضح أيضًا من التحليل السابق أن التمثيل أحادي العامل لإجابات التلاميذ هو طريقة سليمة وذات تأثير سيكولوجي لعرض النتائج. في هذا التحليل، يُمنح كل تلميذ معدلًا عامًا من المعرفة المدنية الديمقراطية دون تمييز

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

بين النوعين، تستنتج منها الوسائل والتوزيعات الخاصة بكل إقليم. غير أنه، وبالرغم من أهمية طريقة التفسير ذات البعد الأحادي (Unidimensionnelle) في تقديم تفسير حول الأداء الفعلي للتلاميذ في موضوعي المعرفة الديمقراطية، والكفايات التفسيرية، إلا أنه من الأهمية بمكان التحقق فيما إذا كان التمييز بين العنصرين (النوع الأول والثاني) سيرسم مخططات لأنماط إجابات التلاميذ بشكل أكثر ملاءمة بين البعدين.

على عكس النموذج الأحادي العامل حيث ارتبطت جميع العناصر الـ 24 بعامل واحد، تم اعتماد نموذج تفسيري ثانٍ يربط البنود الثمانية عشر النوع الأول بعامل أول (معرفة المحتوى)، والبنود الستة المتبقية بعامل ثانٍ (القدرات التفسيرية).

يظهر كلا النموذجين خصائص إحصائية جيدة، إلا أن النموذج الثنائي البُعدين -الموضح بيانياً بعده- يقدم بيانات أكثر وضوحاً من النموذج الأحادي البُعد. الفرق في إحصاء "مربع كاي" (Khi carrée) هو 660,39 بدلالة 0.00، وهي ذات دلالة إحصائية جد مهمة، تعني أن نتائج النوعين غير مستقلة، كما أن الارتباط بين العاملين جد مهم ($r=0.401$) ما يدل على أن القدرتين - "المعرفة" و "القدرات التفسيرية" -لهما جوانب متشابهة، ولكنها غير متطابقة من حيث أداء التلاميذ.

يظهر النموذج الثاني مؤشراً لم يكشفه التفسير الأحادي. فليس من الصحيح دائماً أن التلاميذ ذوي معرفة ديمقراطية أعلى يمكن أن تتطور لديهم قدرات أعلى في تفسير المادة السياسية، إضافة إلى كون النموذج الأول لا يشير لوجود اختلافات منهجية بين مجموع التلاميذ، حتى في المديرية نفسها. لذلك، كان اللجوء لهذا النموذج التفسيري أهميته البالغة من أجل تجاوز كل عقبات النموذج الأول.

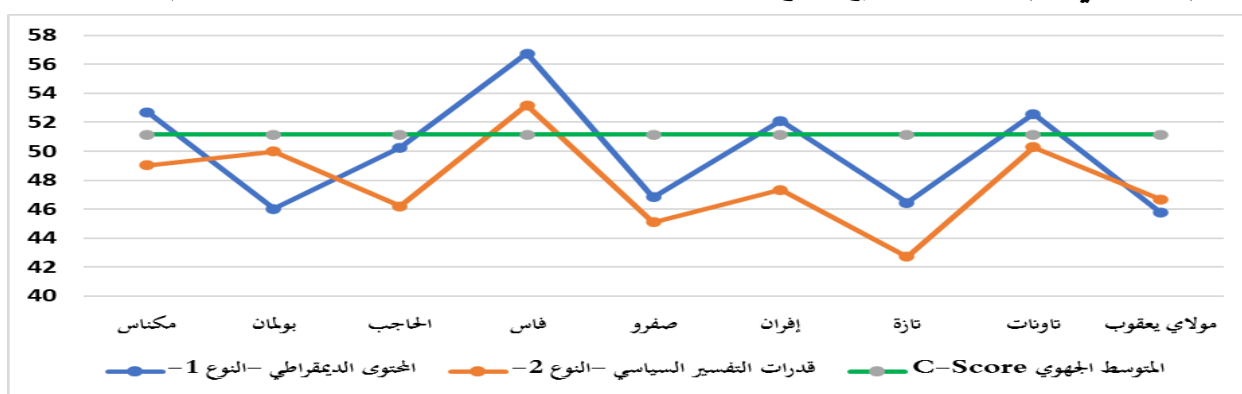
ولكون عينة التلاميذ التي أجابت على بنود النوع الأول (بنود المعرفة الديمقراطية) هي ذاتها التي أجابت على البنود الخاصة بالنوع الثاني (بنود القدرات التفسيرية)، فقد كان مفيداً مقارنة أداء التلاميذ في المديرية الإقليمية على المقياسين الفرعيين، مقارنة بالمعدلات الجهوية الخاصة بكل نوع، وهو ما سمح بالتحقق من الأداء التفاضلي لمجموعتين من العناصر التي يمكن اعتبارها قياساً لجانبين مختلفين من المعرفة المدنية الديمقراطية.

يتضمن الجدول 2.1.15، ترتيب المديرية المشاركة مرة أخرى، وفق مقاييس ثلاثة، أول أساسي يعبر عن متوسط الإنجاز الكلي للمعرفة المدنية الديمقراطية (الدرجة الكلية)، ومقياسين فرعيين يستهدف أحدهما المحتوى الديمقراطي والآخر القدرات التفسيرية المرتبطة بالديمقراطية. وجميعها هي مقاييس راش (Rash) ذات المعلمة الواحدة. دون أن ينطلق نموذج التحليل من افتراض سهولة أو صعوبة أحد الفئتين المستهدفتين، (النوع الأول والنوع الثاني).

جدول رقم 2.1.15: نتائج الاختبار مفصلة حسب النوعين 1 و 2 والمعدل العام¹

المديرية الإقليمية	العينة	المحتوى الديمقراطي -النوع 1-	قدرات التفسير السياسي -النوع 2-	معدل المعرفة الديمقراطية
مكناس	280	52,71	49,05	51,78
بولمان	81	46,02	50,00	47,02
الحاجب	88	50,25	46,21	49,24
فاس	404	56,74	53,18	55,85
صفرو	100	46,84	45,11	46,41
إفران	58	52,11	47,33	50,92
تازة	213	46,45	42,72	45,52
تاوانات	226	52,58	50,29	52,01
مولاي يعقوب	50	45,78	46,67	46,00
المعدل الجهوي	1500	51,88	48,99	51,16

رسم تخطيطي رقم 2.1.9: توزيع نتائج الاختبار مفصلة حسب النوعين 1 و 2 والمعدل العام²



يوضح الجدول أن النتائج في المقياسين الفرعيين تختلف إلى حد ما داخل المديرية الإقليمية. تم تسجيل تفاوت في متوسط النقاط الفرعية للمحتوى الديمقراطي والقدرات التفسيرية لصالح النوع 1 في مديريات مكناس وإفران وتاوانات، فيما كانت نتائج مديرية فاس في النوعين أعلى من المتوسط الجهوي وإن كانت أقوى بمعارف النوع 1. وبإقاي المديرية كشف إجمالي درجة المعرفة الديمقراطية بنوعها أقل من المتوسط الجهوي، ضمنها مديرتي بولمان ومولاي يعقوب حيث كانت نتائج النوع 2 أكبر من النوع 1. ما يدل على أن النظر إلى نقطتين فرعيتين بدلاً من معرفة ديمقراطية موحدة، يساعد على فهم نقاط القوة والضعف النسبية للمعرفة الديمقراطية.

كما كشفت المعدلات العامة للنوعين أن القدرة على فهم المحتوى الديمقراطي (51,88) أفضل من القدرة على تفسير السلوك السياسي (48,99). في سبع مديريات (مكناس، الحاجب، فاس، إفران،

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

صفرو، تازة، تاوانات) من المرجح أن تتم الإجابة على العناصر المتعلقة ببعد القدرات التفسيرية أقل من الإجابة على البعد الخاص بالمحتوى الديمقراطي، بينما كان الأداء متقارباً بين النوعين في مديرتي تاوانات ومولاي يعقوب.

يوضح الرسم التخطيطي 2.1.9 أن نتائج النوع 2 جميعها يتواجد أسفل المعدل الجهوي، بل أن الخط الممثل لهذا النوع تتواجد جميع نقاطه فوق الخط الممثل لنتائج النوع 2. خمس مديريات نتائجها من النوع الأول تتجاوز المعدل الإيجابي للمعرفة الديمقراطية (أكثر من 50 بالمئة)، وأدنى مستوياتها سجل بمديرية مولاي يعقوب بمتوسط نجاح جهوي قدره 45,93 بالمئة. أما النوع الثاني، أي قدرة التلاميذ على تفسير السلوك السياسي فسجلت بجميع المديريات متوسطات أقل من المعدل الجهوي للمعرفة، أضعفها بمديرية تازة بمعدل جهوي في حدود 42,72 بالمئة، وأقواها بمديرية فاس حيث سجل متوسط جهوي وصل 53,18 بالمئة.

تعتمد هذه النتائج بشكل كبير على الأسئلة المحددة في المقاييس الفرعية الخاصة بكل منها، وبالتالي لا يمكن تفسيرها إلا على أساس الوضع النسبي للمديريات الإقليمية على المقاييس الفرعية. فمن المثير للاهتمام أنه في بعض الأقاليم، اكتسب التلاميذ معرفتهم بالمحتوى وقدراتهم التفسيرية بشكل مختلف، وهذا يستتاج يقترب من النتيجة التي انتهت إليها الدراسة الدولية لسنة 2001¹.

العلاقة القائمة بين النوعين يوضحها الجدول رقم 2.1.16 باستعمال برنامج Spss. هذه العلاقة ذات ارتباط بالتساؤل الفرعي الأول الوارد في مقدمة هذا البحث، والفرضية الفرعية الأولى. كان الارتباط بين معرفة المحتوى الديمقراطي وقدرات تفسير السلوك السياسي دالا عند $r=0.401$ بمستوى ثقة قوية قيمتها 0,99. معنى ذلك، أنه بارتفاع مستوى معارف التلميذ المدرسية حول الديمقراطية في المجالات الثلاث المقترحة في البحث (الديمقراطية وخصائصها التعريفية، المؤسسات والممارسات الديمقراطية، خصائصها، الحريات والحقوق) تتقوى قدراته على تفسير سلوك الوحدات السياسية والفاعلين السياسيين.

جدول رقم 2.1.16: علاقة المعرفة الديمقراطية بالقدرة على تفسير السلوك السياسي²

المتغيرات	مستويات الدلالة	النوع 1	النوع 2
النوع 1: معرفة المحتوى الديمقراطي	قيمة ارتباط بيرسون	1	401**
	مستوى دلالة الارتباط	,000	,000
النوع 2: القدرة على تفسير السلوك السياسي	قيمة ارتباط بيرسون	401**	1
	مستوى دلالة الارتباط	,000	,000
عدد افراد العينة N			
1500			

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

** الارتباط معبر عند مستوى 0.01 (ثنائي)

¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 62.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

في النهاية، وعلاقة بالتساؤل الأول المطروح في مقدمة البحث: ما مضمون "المحتوى الديمقراطي" الذي يتلقاه المتعلم المغربي، ومدى مساهمته في نشر الثقافة الديمقراطية والوعي بها، وعلاقته بقدرة التلاميذ على تفسير وتأويل السلوك السياسي للفاعلين والوحدات السياسية؟ أبرزت نتائج البحث؛ جواباً عن جزئه الأول مستويات متوسطة في المعرفة الديمقراطية لم تتعد في مجملها 51,16 بالمئة، مع وجود تفاوت ملحوظ يميل للمديريات ذات الطابع الحضري، بينما كشفت؛ جواباً عن جزئه الثاني علاقة قوية بين مستوى المعارف الديمقراطية لدى التلاميذ وقدرتهم على تفسير الفعل السياسي بمختلف حوامله (الرسوم الكاريكاتورية، المنشورات الانتخابية...). يظهر الجدول نتائج الانحدار الخطي لقدرات التفسير السياسي كمتغير تابع لمعرفة المحتوى الديمقراطي كمتغير مستقل.

جدول رقم 2.1.17: نتائج الانحدار الخطي البسيط لقدرات التفسير السياسي¹

المتغير التابع	النموذج	المعامل المعياري		المعامل غير المعياري		القيمة	الدلالة
		قيمة Bêta	الخطأ المعياري	قيمة A	الخطأ المعياري		
قدرات التفسير	الثابت (Constante)			17,31	2,200	7,866	,000
الديمقراطي	المحتوى الديمقراطي	,401	,036	,610	,036	16,93	,000

قيمة ارتباط المتغيرين تجاوز 40,1 بالمئة، بقيمة احتمالية وصلت 99 بالمئة. أما قيمة التأثير الذي تمارسه معارف المحتوى الديمقراطي على قدرات التلميذ في تفكيك وفهم وتفسير السلوك والممارسة السياسية فكانت جد قوية وصلت 0,610، أي أن ارتفاعها بدرجة واحدة يؤدي إلى تحسن قدرات التفسير بمستوى 61 بالمئة.

لذلك، ينتهي الجواب إلى تأكيد الفرضية الثانوية الأولى: أي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية وقدرة التلاميذ على تفسير السلوك السياسي.

2.3. تفسير نتائج المعرفة الديمقراطية على أساس الفروقات بين الجنسين

أظهرت معظم الأبحاث السابقة وجود فروقات بين الجنسين في المعرفة المدنية الديمقراطية للتلاميذ، حيث حقق الذكور درجات أعلى من الإناث. ففي الدراسة الأولى للجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي لعام 1971، كان للجنس (Genre) تأثير كبير على التحصيل المعرفي بين التلاميذ في أربع دول من أصل الدول الثمانية المشاركة في الدراسة لفائدة الذكور، وأكثر بروزاً بين التلاميذ الأكبر سناً². كانت الدراسات الوطنية في الغالب لها نتائج مماثلة في اختبارات مختلفة قياس المعرفة السياسية.

في الدراسة الدولية لسنة 2001، باستثناء دولة سلوفينيا حيث أداء الإناث أفضل من الذكور لم يُعثر في سبع وعشرين دولة على فروقات ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المعرفة المدنية من أصل

¹ إنجاز الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² J. V. Torney and al., *Civic education in ten countries: an empirical study*, John Wiley and Sons, New York, 1975, p. 148.

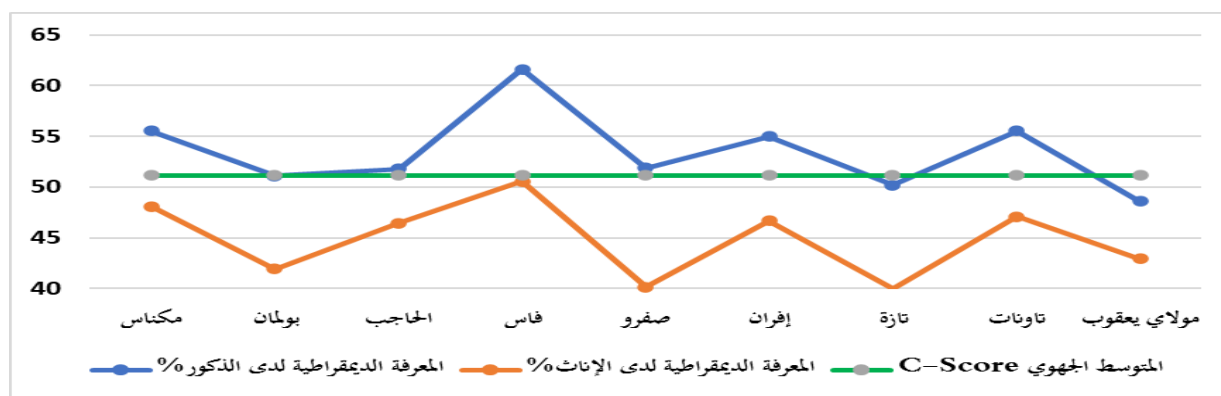
الدول الثمانية والعشرين المشاركة في الدراسة¹. أشارت هذه النتائج إلى أنه على الأقل في مقارنة بسيطة بين الأطفال في معظم البلدان، لم تكن لمعرفة المحتوى السياسي وقدراته في تفسير التواصل السياسي علاقة بنوع الجنس، وبأن هيمنة الذكور التي سجلت في دراسة 1971 تضاءلت إلى حد كبير في دراسة 2001.

في هذا البحث، وعكس نتائج الدراسة الدولية الثانية للجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي لسنة 2001، حيث غابت الفوارق في التحصيل الخاص بالجنسين، ارتبطت معرفة المحتوى والقدرة على تفسير الفعل والسلوك السياسي بشكل متفاوت بمتغير الجنس، بحيث سجلت علاقة ذات دلالة إحصائية لفائدة الذكور في المديرية التسع، أقواها كانت بمديريات بولمان وإفران ومولاي يعقوب. يقدم الجدول رقم 2.1.18 بعده تفاصيل حول العلاقة التي تربط المعرفة الديمقراطية بنوعها (النوع 1 والنوع 2) بمتغير الجنس. والنتائج المتحصل عليها تمت باستخدام البرنامج الإحصائي Spss.

جدول رقم 2.1.18: علاقة المعرفة الديمقراطية بالجنس (انجاز الطالب)

المديرية الإقليمية	المعرفة الديمقراطية لدى الذكور %	المعرفة الديمقراطية لدى الإناث %	معدل المعرفة الديمقراطية %
مكناس	55,53	48,11	51,78
بولمان	51,11	41,90	47,02
الحاجب	51,81	46,43	49,24
فاس	61,61	50,57	55,85
صفرو	51,88	40,12	46,41
إفران	54,98	46,68	50,92
تازة	50,18	39,95	45,52
تاوانات	55,52	47,07	52,01
مولاي يعقوب	48,61	42,93	46,00
المجموع	55,34	46,63	51,16

رسم تخطيطي رقم 2.1.10: توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب الجنس (انجاز الطالب)



¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 62.

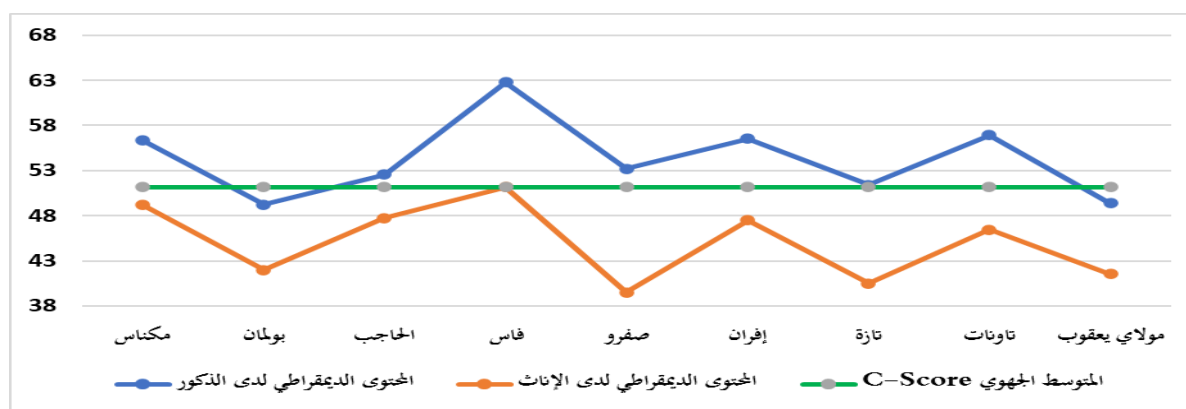
لدى الذكور يمكن تشكيل ثلاث فئات؛ أولى أظهرت معرفة ديمقراطية مرتفعة مقارنة بالمتوسط الجهوي، وتضم مديريات فاس ومكناس وتاونات وإفران، وثانية تمثل نتائج تلامذة مديرتي صفرو والحاجب وبولمان وتازة، سجلت بها معدلات أكبر أو أقل بقليل من المتوسط الجهوي، ثم الثالثة حيث كانت النتائج سلبية كحالة مديرية مولاي يعقوب. أما لدى الإناث فكانت النتائج ضعيفة في جميع المديريات باستثناء نتائج مديرية فاس التي وصلت نتائجها مستوى 50,57 بالمئة. لم تُوفّق الإناث بمديرتي تازة وإفران في الإجابة على كثير من الأسئلة، بتحقيق الفئة الأولى متوسطا في حدود 39,9 و40,1 بالنسبة للفئة الثانية. أما باقي النتائج فتراوحت بين 41,9 بمديرية بولمان، و48,1 بمكناس.

على أساس عاملي المحتوى الديمقراطي (النوع 1) والقدرة على تفسير السلوك السياسي (النوع 2)، فإن الفروقات تشير في صورتها العامة إلى أفضلية للذكور في جميع المديريات. يستعرض الجدولان بعده 2.1.19، و2.1.20 نتائج كل عامل على حدة.

جدول رقم 2.1.19: نتائج معرفة المحتوى الديمقراطي (النوع 1) حسب النوع¹

المديرية الإقليمية	المحتوى الديمقراطي لدى الذكور	المحتوى الديمقراطي لدى الإناث	المعدل المحتوى الديمقراطي
مكناس	56,32	49,17	52,71
بولمان	49,26	41,98	46,02
الحاجب	52,54	47,75	50,25
فاس	62,81	51,18	56,74
صفرو	53,23	39,51	46,84
إفران	56,54	47,51	52,11
تازة	51,44	40,49	46,45
تاوانات	56,94	46,45	52,58
مولاي يعقوب	49,38	41,55	45,78
المجموع	56,33	47,08	51,88

رسم تخطيطي رقم 2.1.11: توزيع نتائج معرفة المحتوى حسب الجنس²



¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

حيث سجلت نسبة الإجابات الصحيحة لدى الإناث معدل 51,18 بالمئة، أما أضعف النتائج فسجل بمديرية مولاي يعقوب بمتوسط إقليمي في حدود 41,55.

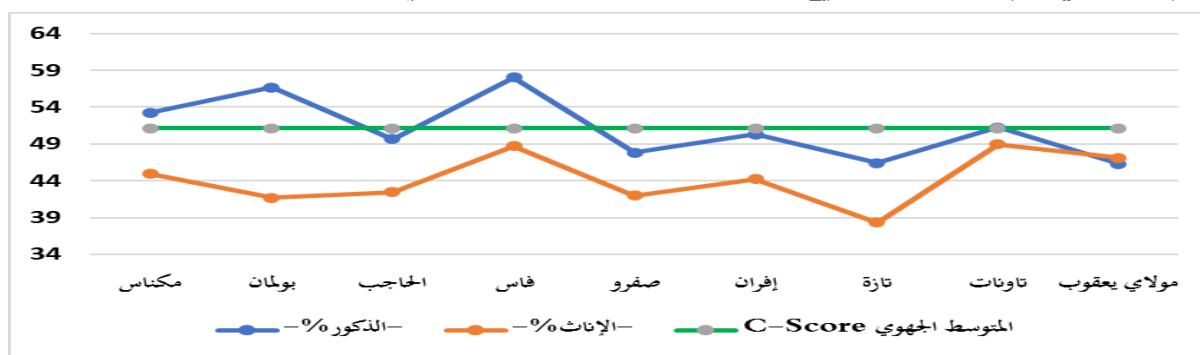
لدى الذكور سجل في سبع مديريات معدلات معرفة المحتوى الديمقراطي تفوق المتوسط الجهوي (51,16)، وفقط بمديرتي بولمان ومولاي يعقوب لم تتجاوز عتبة نجاحها مستوى 50 بالمئة. أما لدى الإناث، فلم تتمكن سوى مديرية فاس من تجاوز المعدل الجهوي لمعرفة المحتوى الديمقراطي (النوع 1).

على أساس العامل الخاص بقدرات تفسير الفعل السياسي (قدرات النوع 2)، سجل تفاوت نسبي بين الذكور والإناث لصالح الفئة الأولى باستثناء نتائج مولاي يعقوب. ما يعني أن توزيع المعدل العام للمعرفة الديمقراطية لا يقتصر على عامل النوع 1 دون النوع 2. حقق المتوسط الجهوي في هذا الجانب مستوى 52,40 بالمئة، مقابل 45,28 فقط للإناث. في أربع مديريات (مولاي يعقوب وتاونات وإفران وصفرو) سجل تقارب كبير بين الجنسين، فيما كانت النتائج دالة إحصائيا بباقي المديريات (مكناس وبولمان وفاس والحاجب وتازة).

جدول رقم 2.1.20: نتائج القدرة على تفسير السلوك السياسي (النوع 2) حسب الجنس (انجاز الطالب)

المديرية الإقليمية	-الذكور-%-	-الإناث-%-	معدل النوع 2 (قدرات التفسير السياسي)%
مكناس	53,24	44,92	49,05
بولمان	56,67	41,67	50,00
الحاجب	49,64	42,46	46,21
فاس	58,03	48,74	53,18
صفرو	47,85	41,98	45,11
إفران	50,33	44,22	47,33
تازة	46,41	38,32	42,72
تاونات	51,26	48,94	50,29
مولاي يعقوب	46,30	47,10	46,67
المجموع	52,40	45,28	48,99

رسم تخطيطي رقم 2.1.12: توزيع القدرة على تفسير السلوك السياسي حسب الجنس¹



¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

نتائج الإناث كانت جد متواضعة ولم تتمكن تلميذات أية مديرية من تحقيق المعدل الإيجابي (50 بالمئة)، أو الوصول إلى عتبة المعدل الجهوي للمعرفة الديمقراطية. أما الذكور فكانت نتائجهم أفضل مقارنة بالإناث، إلا أنها أقل مما سجل لديهم في معرفة المحتوى الديمقراطي -النوع 1-. أربع مديريات (مقابل سبع مديريات في معرفة المحتوى الديمقراطي) وهي مكناس وبولمان وفاس وتاونات سجلت متوسطات تلامذتها الذكور أكثر من المتوسط الجهوي، أقواها بمديرية فاس بمتوسط جهوي تعدى 58,03 بالمئة.

وللإجابة على السؤال الفرعي الثاني الوارد ضمن أسئلة البحث، وتأكيد الفرضية الثانوية الثانية أو نفيها (لا يؤثر متغير النوع في اكتساب المعرفة الديمقراطية على غرار دراسة الجمعية الدولية للتحصيـل الدراسي لسنة 2001)، اعتمد الموضوع على اختبار ت- المخصص لتقديم جواب إحصائي حول وجود فروقات بين عينيتين مستقلتين. وأظهرت النتائج وجود علاقات ذات دلالة إحصائية متفاوتة بين المتغير المستقل "جنس التلميذ"، والمتغيرات التابعة كل على حدة: "المتوسط الجهوي العام للمعرفة الديمقراطية" و"معارف المحتوى الديمقراطي" و"قدرات التفسير السياسي". يظهر الجدول بعده نتائج اختبار ت- لكل عينتين مستقلتين.

جدول رقم 2.1.21: اختبار ت- المعرفة الديمقراطية حسب الجنس¹

المتغيرات	النوع	العينة	المتوسط	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
المحتوى الديمقراطي -النوع 1-	الذكور	720	56,33	1484	5,62	0,000	دال إحصائيا
	الإناث	780	47,08				
قدرات التفسير السياسي -النوع 2-	الذكور	720	52,41	1490	2,83	0,005	دال إحصائيا
	الإناث	780	45,28				
المعرفة الديمقراطية المعدل العام	الذكور	720	34,55	1483	5,47	0,000	دال إحصائيا
	الإناث	780	63,46				

في جميع الحالات، كان مستوى الثقة أقل من 0,05 ذات الدلالة المعتمد في الدراسات الإحصائية، ما يعني وجود دلالة إحصائية بين الجنس كمتغير مستقل والمعرفة الديمقراطية بعاملها كمتغيرات تابعة لفائدة الذكور. أقوى الارتباطات سجل بمتغير "المحتوى الديمقراطي" بتحقيق اختبار ت- نتيجة مستواها 5,62، ثم متغير "المتوسط العام للمعرفة الديمقراطية" (اختبار ت- كان 5,47)، بمستوى دلالة في الحاليتين معا وصلت 0,99، وأقلها بمتغير "قدرات التفسير السياسي" (اختبار ت- كان 2,83)، مستوى ثقتها 0,99.

جوابا على التساؤل الثاني، تؤكد النتائج إحصائيا أن الذكور أكثر تحكما في المعرفة الديمقراطية، وهو ما يوازي نتائج دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي لسنة 1971²، ويخالف نتائج الدراسة

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² Ibid., pp. 62-65.

التي أعادتها نفس الجمعية سنة 2001¹، وعرفت تحولا لصالح الإناث في غالبية الدول المشاركة في الدراسة الدولية. ما يعني نفي الفرضية الفرعية الثانية القائلة بعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى المعارف الديمقراطية بين الذكور والإناث.

2.4. علاقة المعرفة الديمقراطية بالمجال (القروي والحضري)

يعتبر متغير المجال من المتغيرات التفسيرية التي انطلق منها البحث تماشيا والتوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي ومعها عينة الاختبار. المجال الحضري يهيمن على مجموع التسجيلات في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس-مكناس بنسبة تزيد عن 68 بالمئة مقابل أقل من 32 بالمئة للمجال القروي.

وقد مكنت نتائج البحث من إيجاد قائمة معطيات تسمح بتطوير تفسيرات موثوقة لموضوع المعرفة الديمقراطية، والعوامل المجالية المتحركة في تنميتها لدى الأفراد. كانت النتائج تميل لتلازمة المجال الحضري أكثر من المجال القروي. ما يجعل المدرسة أقل قدرة على تحقيق العدالة المجالية وتجاوز تباينات المجالين الحضري والقروي، ما قد يفضي إلى منح حظوظ أوفر للأفراد الحضريين للسيطرة على القرار العمومي المستقبلي.

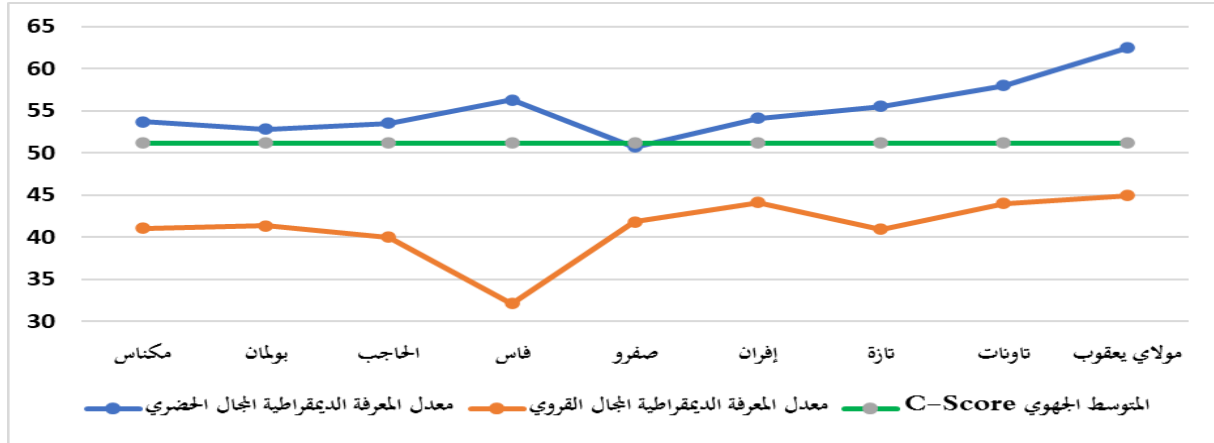
يوضح الجدول 2.1.22 بعده نتائج البحث على أساس التوزيع المجالي، ويظهر أن تلازمة المؤسسات في الفضاء الحضري حققوا معدلا عاما تجاوز 55 بالمئة فيما حقق تلازمة المجال القروي معدلا في حدود 42,11 بالمئة.

جدول رقم 2.1.22: نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المجال الجغرافي (انجاز الطالب)

المديرية الإقليمية	معدل المعرفة الديمقراطية المجال الحضري	معدل المعرفة الديمقراطية المجال القروي	معدل المعرفة الديمقراطية
مكناس	53,73	41,09	51,78
بولمان	52,81	41,36	47,02
الحاجب	53,54	40,03	49,24
فاس	56,27	32,14	55,85
صفرو	50,69	41,82	46,41
إفران	54,11	44,14	50,92
تازة	55,53	40,92	45,52
تاوانات	58,01	44,03	52,01
مولاي يعقوب	62,50	44,95	46,00
المجموع	55,28	42,11	51,16

¹ Ibid.

رسم تخطيطي رقم 2.1.13: توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المجال الجغرافي¹



يقدم الجدول والرسم البياني تفاصيل أكثر وضوحا حسب المجال الجغرافي أفضل مما يقدمه المعدل العام للنتائج. أكبر التباينات بين المجالين سجلت بمديريات فاس ومولاي يعقوب وفاس وتازة، فيما كانت أقلها بمديرية صفرو. هذه النتائج وإن كانت، على المستوى الكلي، تميل لتلامذة الفضاءات الحضرية أكثر منها للقروية، فإنها على المستوى الجزئي تثير العديد من الملاحظات والتباينات.

نتائج تلامذة المجال القروي في جميع المديريات تنتشر أسفل المتوسط الجهوي، لتشكل مجموعتين رئيسيتين؛ أولى نتائجها جد ضعيفة وتضم مديريات فاس والحاجب وتازة وصفرو ومكناس وبولمان، أضعفها سجل لدى تلامذة المؤسسات التعليمية الواقعة بالمجال القروي للمديرية الإقليمية لفاس بمتوسط إقليمي لم يتجاوز 32,14 بالمئة، وثانية تضم باقي المديريات نتائجها وإن كانت سلبية فتتجاوز متوسطات المجموعة الأولى.

على العكس من ذلك، كانت نتائج المجال الحضري مرتفعة رغم اختلافها بين المديريات. نتائج مديرية صفرو فقط أقل بقليل من المتوسط الجهوي. أما باقي المديريات فتتأجها جيدة أقواها سجل بالمجال الحضري لمديرية مولاي يعقوب بمتوسط إقليمي قدره 62,5.

وللإجابة على التساؤل الفرعي الثالث، فإن حساب نتيجة اختبار -ت- اعتمادا على برنامج Spss، تؤكد وجود اختلافات بين نتائج تلامذة المجالين الحضري والقروي، والجدول بعده يفصل نتائج هذه العملية.

جدول رقم 2.1.23: اختبار -ت- للمعرفة الديمقراطية حسب المجال²

النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة -ت-	الدلالة	القرار
المجال القروي	470	42,11	0,931	860	7,584	0,000	دال إحصائيا
المجال الحضري	1030	55,28	1,464				

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

نتيجة اختبار ت- تجاوز 7,584، بمستوى ثقة 0,00، أقل من مستوى الدلالة 0,05، ما يعني وجود دلالة إحصائية بين المجال والمعرفة الديمقراطية، تميل للمجال الحضري.

تبعاً لذلك، يعتبر المجال الجغرافي للدراسة متغيراً أساسياً يساهم في تحديد مستوى المعرفة الديمقراطية. فالمجال الحضري بمكوناته المتنوعة تشكل خلفية مساعدة على تطوير قدرات الفهم السياسي، وعلى اكتساب المحتويات الديمقراطية. وهو ما يؤكد الفرضية الثانوية الثالثة للبحث بوجود اختلافات دالة إحصائية في مستوى المعارف الديمقراطية بين المجالين القروي والحضري، ويثبت معه أن المدرسة لم تستطع تجاوز الفوارق المجالية وتحقيق المساواة الفردية بين المواطنين المغاربة. ويمكن لدراسات أخرى استكشاف المعطيات المساعدة التي يوفرها هذا الفضاء في مجال التربية الديمقراطية.

2.5. علاقة المعرفة الديمقراطية بالخلفية الثقافية للأسرة

أظهرت البحوث السابقة باستمرار العلاقة القائمة بين أهمية الخلفية الاجتماعية للتلاميذ في تعزيز المعرفة المدنية الديمقراطية. فالتلاميذ المنحدرين من عائلات أقل ثراء والأقل تعليماً سجل لديهم معرفة أقل من نظرائهم المنتمين لوسط أكثر ثراء وأفضل تعليماً. في دراسة الجمعية الدولية لسنة 1971، كانت الوضعية الاجتماعية مؤشراً إيجابياً على الدوام لنتيجة الاختبار المعرفي في جميع البلدان المشاركة¹.

عادةً ما يكون من غير العملي قياس الوضع الاجتماعي عن طريق سؤال التلاميذ البالغ عمرهم 15 عاماً عن مهنة والديهم أو دخل الأسرة. تضمن الاستبيان الخاص بالدراسة الحالية أسئلة للتلاميذ حول المستوى المادي لأبائهم وأمهاتهم، إلا أن صحة هذا المؤشر كان محل تساؤل، ففي كثير من الحالات، لم يميز التلاميذ في هذا السن، بشكل دقيق الوضع المادي لأسرهم، ولم يجب أكثر من 43 في المائة من التلاميذ على هذا السؤال.

لذلك تقرر استخدام متغير "عدد الكتب في المنزل" كمؤشر للخلفية الاجتماعية للتلاميذ، للتعبير على موارد الدعم الأكاديمي الذي توفره الأسرة للتلميذ. وهذا المتغير استخدم من قبل وأثبتت الدراسات الدولية في مجال التقييم المدرسي أنه مؤشر متناسق للغاية على التحصيل العلمي². وقد طرح السؤال بمجالات واسعة تمكن التلاميذ من تقدير الكتب المتوفرة داخل بيوتهم (مثلاً من 0 إلى 50 كتاباً، ومن 51-100 كتاباً...)، وقدمت تسهيلات أخرى باستعمال كلمة الرفوف المرافقة لكل مجال، ولم يذكر الأساتذة الذين سهرروا على تمرير الاستمارة صعوبات واجهت التلاميذ بخصوص هذا البند.

في دراسة الجمعية الدولية لسنة 2001 ارتبطت درجة المعرفة المدنية ارتباطاً ثابتاً بعدد الكتب المتوفرة داخل المنازل. كشف معدل التباين (Variance/ANOVA)، وبتفاوت في جميع الدول، تباينات حقيقية للنتائج حسب عدد الكتب. كانت أضعف مساهمة في هونج كونغ قُدرت بـ 5 بالمائة من

¹ J. V. Torney and al., op. cit., p. 148.

² A. E. Beaton and al, *Mathematics achievement in the middle school years, IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College, 1996. In Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 65.

التباين في درجات الاختبار، وأقواها 12 في المئة وأكثر في دول الشيلي وانجلترا وألمانيا وهنغاريا والولايات المتحدة. وفي الغالبية العظمى من البلدان، كلما زاد عدد الكتب في بيت التلميذ كان أدائه أفضل في اختبار المعرفة المدنية¹.

من جانبها، أظهرت نتائج هذا البحث وجود اختلافات جوهرية في مجموع الكتب المتوفرة لدى التلاميذ داخل منازلهم. أكثر من 64 بالمئة لا يتجاوز عدد الكتب المتوفرة لديهم خمسين كتاباً، وأزيد من 26,5 بالمئة يتوفرون على أقل من عشرة كتب. وبالكاد تصل 15 بالمئة نسبة ممن يتوفرون في بيوتهم على عدد يفوق مئة كتاب. بالمقابل تظهر إجابات المديريتين الإقليميتين لمكناس وفاس نتائج مشجعة، حيث يتوفر أكثر من 40 بالمئة على عدد من الكتب يزيد عن 50 كتاباً.

جدول رقم 2.1.24: توزيع الموارد المنزلية المتاحة للتلميذ حسب المديرية²

عدد الكتب	العينة	(0-10)	(11-50)	(51-100)	(أكثر 101)
- مكناس	280	20,00	40,36	21,07	18,57
- بولمان	81	37,04	38,27	11,11	13,58
- الحاجب	88	35,23	38,64	19,32	6,82
- فاس	404	19,80	39,60	21,53	19,06
- صفرو	58	34,48	37,93	17,24	10,34
- إفران	100	29,00	45,00	13,00	13,00
- تازة	213	40,85	23,47	19,25	16,43
- تاونات	226	23,01	39,38	26,99	10,62
- مولاي يعقوب	50	26,00	52,00	10,00	12,00
المجموع	1500	26,5	38,00	20,1	15,3

في أغلب المديرية أكثر من نصف التلاميذ لا يجدون أو يجدون عدداً محدوداً من الكتب في المنزل. وكان الأمر مقلقاً بمديرية الحاجب وإفران ومولاي يعقوب وبولمان، خصوصاً عند النظر لعلاقة الكتب المتوفرة بالمنازل ونتائج المعرفة الديمقراطية. في خمس مديريات (بولمان والحاجب وإفران وصفرو ومولاي يعقوب) تتطابق هذه النتيجة مع متوسط درجات الاختبار الكلية الأقل من المتوسط الجهوي. وعلى هذا النحو، قد يكون انخفاض مستوى حضور الكتب المنزلية في هذه المديرية سبباً من بين أسباب أخرى للأداء المنخفض نسبياً في الاختبار، على الأقل مقارنة بالمديريات الأخرى في هذه الدراسة.

¹ Ibid.

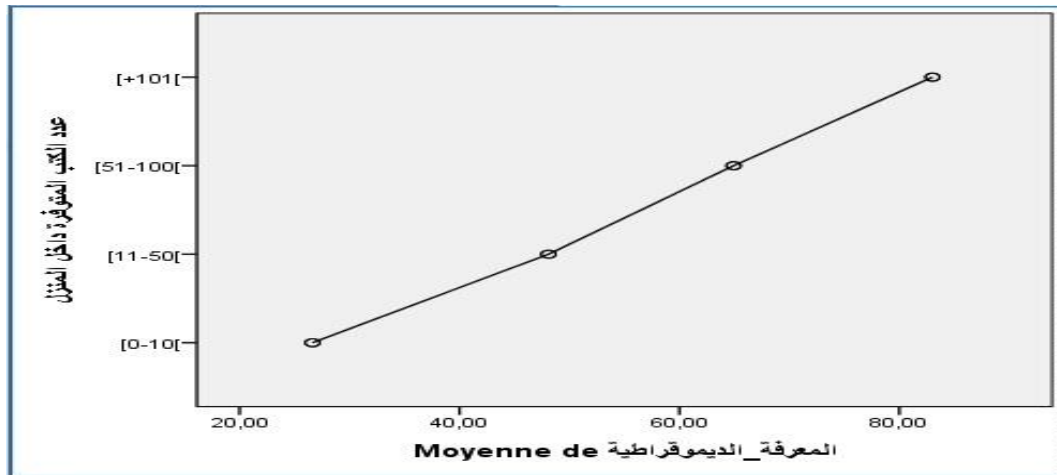
² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

من جهة أخرى تظهر نتائج مديرية تاونات توجهها مختلفا نسبيا للمديريات السابقة، حيث لا يؤثر متغير الكتب المتوفرة داخل البيوت على المعدل العام للمديرية الذي تجاوز المعدل الجهوي. فمعظم التلاميذ كشفوا عن عدد قليل من الكتب في المنزل، ورغم ذلك نقاط الاختبار الإجمالية أعلى من المتوسط الجهوي، وهو نمط شبيه بنتائج تلامذة هونغ كونج في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي الخاصة بالرياضيات والعلوم¹ (TIMSS). وعلى العكس، فتلامذة مديرية تازة، وهم يشيرون لعدد أفضل نسبياً من الكتب في منازلهم، كان متوسط أدائهم في اختبار المعرفة المدنية أقل من المتوسط الجهوي. وهذه الاستثناءات الضعيفة وإن كانت لا تؤثر على نتائج استمارة البحث في شموليتها، فإنها تؤكد الحاجة إلى إجراء بحوث تجريبية أخرى أكثر تحديداً تتجاوز الاتجاهات العامة التي تظهر في هذا البحث. يظهر الجدول بعده نتائج المعرفة الديمقراطية في علاقة بعدد الكتب المتوفرة لدى الأسرة.

جدول رقم 2.1.25: نتائج المعرفة الديمقراطية الكتب المتوفرة داخل البيت²

المجال	مستوى المعرفة الديمقراطية حسب المجال
بين 0 و 10 كتب [0-10]	26,63
بين 11 و 50 كتابا [11-50]	48,09
بين 51 و 100 كتابا [51-100]	64,93
أكثر من 200 كتاب [101+]	83,01

رسم تخطيطي رقم 2.1.14: توزيع المعرفة الديمقراطية حسب مجموع الكتب المتوفرة بالبيت³



يظهر الجدول والرسم البياني أهمية الموارد المنزلية كخلفية تؤثر اطرادا على مستوى اكتساب المعرفة الديمقراطية. فالتلاميذ الذين توفر لديهم أقل من عشرة كتب كانت نتائجهم أقل بكثير من المتوسط الجهوي، ولم يتعد 26,63 بالمئة، فيما كانت نتائج ممن توفرت لديهم موارد تتجاوز مئتين كتابا جيدة للغاية وتجاوزت 83,01 بالمئة. ورغم أن النتيجة الأخيرة يصعب النظر لمستواها التصاعدي بالنظر لمجموع أفراد العينة التي لم تتجاوز 15 بالمئة من مجموع أفراد عينة الاختبار إلا أن التطور التصاعدي

¹ Ibid.

² انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

في خط الاجابات الصحيحة من فئة إلى أخرى يفيد بوجود رابطة حقيقية بين الموارد المنزلية وحصيلة المعرفة الديمقراطية.

الفروقات البارزة بين المعرفة الديمقراطية ومجموع الكتب المتوفرة داخل البيت، يؤكد هذا اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (ANOVA)، بدلالة إحصائية كما يوضحها الرسم البياني بعده رقم 2.1.26.

جدول رقم 2.1.26: نتائج تحليل التباين للمعرفة الديمقراطية حسب الكتب المتوفرة بالبيت¹

الدلالة	التباين	متوسط الترتيبات	درجة الحرية	مجموع الترتيبات	بين المجموعات	مجموع الكتب
,000	292,2	178278,68	3	534836,06	داخل المجموعة	
--	--	610,065901	1495	912048,52	المجموع	
--	--	--	1498	1446884,58		

يلاحظ من خلال جدول تحليل التباين أن قيمة p-value تساوي 0,000 أي أقل من 1 بالمئة وهي أقل من مستوى الدلالة (5 بالمئة). وبالتالي نرفض الفرض العدمي، ونقبل الفرض البديل القائل بأن هناك اثنين على الأقل من المتوسطات غير متساوية، بمعنى أن مجموعتين على الأقل من المجموعات الأربع نتائج تلامذتها في المعرفة الديمقراطية غير متساوية. ولتوضيح الفروقات بين المجموعات، يقدم برنامج Spss أسلوب المقارنات المتعددة، أو ما يعرف بالاختبارات البعدية Post Hoc لتحديد مصادر الاختلاف.

جدول رقم 2.1.27: المقارنات المتعددة للمعرفة الديمقراطية حسب مجموع الكتب المتوفرة²

المقارنات الثنائية ³	مج 1 ومج 2	مج 1 ومج 3	مج 1 ومج 4	مج 2 ومج 3	مج 2 ومج 4	مج 3 ومج 4
متوسط الفرق	21,47	38,30*	56,38*	16,84	34,92*	18,08*
قيمة التباين	,000	,000	,000	,000	,000	,000

يتضح من خلال الجدول وجود اختلافات معنوية بين المجموعات الأربع، حيث أن قيمة التباين في جميع الحالات أقل من 5 بالمئة. أقواها سجل بين المجموعة الأولى والمجموعتين الثالثة والرابعة، أي أن الفروقات تكون أكبر عند مقارنة نتائج المعرفة الديمقراطية لدى التلاميذ ممن صرحوا بأقل من عشرة كتب، ونظرائهم ممن توفر على مجموع كتب يزيد عددها عن 50 كتاباً.

المتغيرات المستقلة الأخرى، أي متغير عدد أفراد الأسرة، والمستوى الدراسي للأب وللاب، وعدد الساعات التي يقضيها التلاميذ في مشاهدة التلفاز، لها تأثير متفاوت في تطوير البعد المعرفي لعينة الاختبار. والجدول بعده رقم 2.1.28 يوضح علاقات الارتباط القائمة بين كل متغير على حدة ومعدل المعرفة الديمقراطية.

¹ انجاز الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² انجاز الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ مع اعتبار: المجموعة 1 تمثل عدد الكتب أقل من 10؛ المجموعة 2 تمثل عدد الكتب بين [11-50]؛ المجموعة 3 تمثل عدد الكتب بين [51-100]؛ المجموعة 4 تمثل عدد الكتب أكثر من 100.

جدول رقم 2.1.28: علاقة المعرفة الديمقراطية بمتغيرات البحث السوسيو-ديمغرافية

المتغيرات	مستويات الدلالة	المعرفة الديمقراطية
	عدد أفراد العينة N	1500
المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة	معامل ارتباط بيرسون	+0,605**
	مستوى دلالة الارتباط Sig. (bilatérale)	0,00
عدد سنوات التعليم الإضافي المتوقع	معامل ارتباط بيرسون	+0,338**
	مستوى دلالة الارتباط Sig. (bilatérale)	0,00
عدد أفراد الأسرة	معامل ارتباط بيرسون	-0,031**
	مستوى دلالة الارتباط Sig. (bilatérale)	0,236
المستوى الدراسي للأم	معامل ارتباط بيرسون	0,491**
	مستوى دلالة الارتباط Sig. (bilatérale)	0,01
المستوى الدراسي للأب	معامل ارتباط بيرسون	-0,059*
	مستوى دلالة الارتباط Sig. (bilatérale)	0,045
السن	معامل ارتباط بيرسون	-0,052*
	مستوى دلالة الارتباط Sig. (bilatérale)	0,029
عدد ساعات مشاهدة التلفاز	معامل ارتباط بيرسون	-0,268**
	مستوى دلالة الارتباط Sig. (bilatérale)	0,00

يظهر الجدول مستويات الارتباط بين المتغيرات السبع ودرجات المعرفة الديمقراطية. وتظهر النتائج حصول الارتباط بدرجات متفاوتة في جميع الحالات المعروضة، إلا في متغير "عدد أفراد الأسرة" حيث تجاوزت مستوى الثقة عتبة 0,05 المقبول إحصائياً بتسجيل مستوى دلالة 0,236. أما المتغيرات ذات الدلالة فيمكن تصنيفها منهجياً إلى فئتين من العلاقات؛ الأولى ذات ارتباط إيجابي، تربط متغيرات "المعدل المحصل عليه في الدورة الأولى" (0,605) و"المستوى الدراسي للأم" (0,491) و"عدد سنوات التعليم الإضافي المتوقع" (0,338) بمستويات المعرفة الديمقراطية. في هذه الفئة سجلت علاقة ارتباط مهمة وذات دلالة إحصائية في جميع الحالات، بتسجيل مستويات ثقتها أقل من 0,05، بحيث يؤدي ارتفاع قيمة كل متغير من المتغيرات الثلاثة إلى زيادة معدل المعرفة الديمقراطية لدى الأطفال. والثانية ذات ارتباط سلبي بدرجة جيدة عند متغير "عدد ساعات مشاهدة التلفاز"، معدل ارتباطه -0,268، بمستوى دلالة 0,99، وضعيف يربط المعرفة الديمقراطية بمتغير "المستوى الدراسي للأب"، ونفسها أيضاً سجلت عند متغير "سن التلميذ". في هذه الفئة تكون العلاقة عكسية بين المعدل العام للمعرفة الديمقراطية والمتغيرات المعنية، بحيث ترتفع درجاتها عند تراجع نسب تلك المتغيرات، ما يعني أن معدل المعرفة الديمقراطية يرتفع لدى التلاميذ الأقل سناً، عكس ما سجل في الدراسة الدولية لسنة 2001، ولدى التلاميذ الذين نقل متابعتهم لبرامج التلفاز. وهذا يتطلب دراسات اجتماعية لتوضيح العوامل الفعلية التي تؤثر على

العلاقة العكسية تلك، بغية استكشاف خصائص الأسر المحدودة العدد وأثارها على التربية الديمقراطية، والوقوف على طبيعة البرامج التلفزية التي تنتهي بإضعاف مستويات المعرفة الديمقراطية.

العلاقة الإيجابية بين مستويات الدراسة تثير لدى الآباء ودرجة المعرفة الديمقراطية ملاحظة مثيرة. فللمستوى الدراسي للأب تأثير عكسي مقارنة بالمستوى الدراسي للأم، ما يثير إشكاليتين؛ نفس-اجتماعية (Psycho-sociales)، وسياسية مفترضة. الأولى تثير غياب النقاش السياسي داخل الأسرة، لتحليل في توجه اجتماعي على محدودية التفاعلات بين الآباء والأبناء، وي طرح معه التغيرات الراهنة لبنية الأسرة المغربية، والثانية تكشف عن ميل الآباء نحو ثني أبنائهم عن ممارسة السياسة، تجسيدا لمواقفهم الراشدة تجاه المجال السياسي عموما، وهذا يتطلب استكشافا حقيقيا لتوقع المشاركة السياسية المستقبلية.

هذه الارتباطات تؤكد وجود العلاقة الإحصائية بين المتغيرات، لكنها لا تظهر مستوى تأثير كل متغير على حدة في درجة المعرفة الديمقراطية، وهو ما يبرر اعتماد البحث معدل الانحدار الخطي المتعدد (Régression) باستعمال Spss وأكد برنامج Amos، بهدف الوقوف على مساهمة المتغيرات الثقافية والاقتصادية في تشكيل المعرفة الديمقراطية ببعديها الرئيسيين، وتشكيل النموذج النظري الناظم لمختلف علاقاته. يظهر الجدول رقم 2.1.29 بعده ملخص النموذج النظري للمعرفة الديمقراطية في علاقاتها بالمتغيرات المعتمدة في البحث، والجدول رقم 2.1.30 نتائج الانحدار الخطي المتعدد لإظهار مساهمة كل متغير بشكل إحصائي في تشكيل المعرفة الديمقراطية.

جدول رقم 2.1.29: ملخص النموذج النظري للمعرفة الديمقراطية (انجاز الطالب)

الدالة	درجة الحرية	تغير قيمة F	تغير كاي تربيعية	الخطأ المعياري	كاي تربيعية	قيمة R	النموذج
0,00	1 497	872,20	0,37	24,71	0,37	,607a	1
0,00	1 496	495,56	0,16	21,43	0,53	,725b	2
0,00	1 495	54,97	0,02	21,05	0,54	,736c	3
0,00	1 494	94,56	0,03	20,42	0,57	,755d	4
0,00	1 493	25,41	0,01	20,26	0,58	,759e	5
0,00	1 492	21,01	0,01	20,12	0,58	,763f	6
0,00	1 491	16,65	0,00	20,02	0,59	,766g	7
0,01	1 490	6,60	0,00	19,98	0,59	,767h	8

a. عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل

b. عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل، المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة

c. عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل، المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة، المستوى الدراسي للأم

d. عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل، المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة، المستوى الدراسي للأم، عدد أفراد الأسرة

e. عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل، المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة، المستوى الدراسي للأم، عدد أفراد الأسرة، المستوى الدراسي للأب

f. عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل، المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة، المستوى الدراسي للأم، عدد أفراد الأسرة، المستوى الدراسي للأب، مجال الدراسة

g. عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل، المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة، المستوى الدراسي للأم، عدد أفراد الأسرة، المستوى الدراسي للأب، مجال الدراسة، السن

h. عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل، المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة، المستوى الدراسي للأم، عدد أفراد الأسرة، المستوى الدراسي للأب، مجال الدراسة، السن، النوع

يوضح الجدول أسماء المتغيرات التي أدخلت في معادلة انحدار المعرفة الديمقراطية، وقد أظهر

أن ثمانية متغيرات من أصل العشرة التي استعملها البحث، تساهم في تشكيل المعدل العام للمعرفة الديمقراطية. حيث تم إقصاء متغيري "مجموع أفراد الأسرة"، و"مجموع الساعات أمام شاشة التلفاز". درجة

الثقة في الحالات الثمان أقل من 0,05، ما يعني تأثيرها بدلالة إحصائية في تكوين المعرفة الديمقراطية، بمساهمة إجمالية قوية تعدت مستوى 59 بالمئة، ما يعني أنه فقط 41 بالمئة المتبقية تفسرها عوامل لا تدخل في نطاق هذا البحث. والجدول بعده يشير إلى مساهمة كل متغير على حدة في المعدل العام للمعرفة الديمقراطية.

جدول رقم 30.2.1: توزيع الانحراف المتعدد للمعرفة الديمقراطية حسب المتغيرات (انجاز الطالب)

المعرفة الديمقراطية	الدالة	قيمة T	المعدل المعياري	
			قيمة Bêta	الخطأ المعياري
الثابت (Constante)	,000	-8,814	---	8,801
عدد الكتب المتوفرة داخل المنزل	,000	13,323	,290	,670
معدل السنة التاسعة	,000	23,083	,429	,641
المستوى الدراسي للأم	,000	11,990	,274	,569
عدد أفراد الأسرة	,000	5,598	,117	,342
المستوى الدراسي للأب	,000	-4,578	-,086	,499
مجال الدراسة	,000	4,821	,083	1,149
السن	,000	4,235	,077	,512
النوع	,010	2,570	,046	1,106

أقوى متغير يؤثر في بناء المعرفة الديمقراطية لدى الطفل هو "المعدل المحصل عليه في السنة التاسعة"، ونسبته من المعدل العام لمساهمة جميع المتغيرات (59 بالمئة) كانت أزيد من 23,083 بالمئة بثقة احتمالية تتجاوز 99 بالمئة، بحيث يؤدي ارتفاع المعدل الدراسي للتلميذ بمقدار درجة واحدة إلى رفع مستوى المعرفة الديمقراطية لدى الطفل. كما تمنح الخلفية الاقتصادية التي جسدها مجموع الكتب المتوفرة بالمنزل فرصا إضافية لرفع معدل المعرفة الديمقراطية لدى التلاميذ بأزيد من 13,323 بالمئة. والتأثير نفسه يمارسه المستوى الدراسي للأم بمساهمة تتجاوز 11,99 بالمئة. المتغير الذي قدم معطيات عكسية لأثر المستوى الدراسي للأب، بحيث يؤدي تحسنه إلى تراجع معدل المعرفة الديمقراطية لدى الأبناء بنسبة -4,578 بالمئة.

هذه التأثيرات المتفاوتة للمتغيرات، وإن كانت تفصح عن تحولات مقلقة في دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية، إلا أن علاقتها بالتربية الديمقراطية تقدم مؤشرا ذا دلالة كبيرة. فمعدل التلاميذ الدراسي شكل عاملا أساسيا ضمن العوامل التي حسمت المعدل العام للمعرفة الديمقراطية، وهو ما يبرر أهمية المدرسة في التربية على الديمقراطية، ويؤكد نتائج دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي لسنة 1971¹، ودور المدرسة في التربية على الديمقراطية، خصوصا في ظل علاقات الارتباط السلبية مع متغير "زمن مشاهدة التلفاز" (-0.268). غير أن أهميتها تلك لا تلغي عجزها في تحقيق تكافؤ الفرص بين التلاميذ المنحدرين من أوساط اجتماعية مختلفة، فعدد الكتب داخل المنازل شكل فارقا حقيقيا في نتائج المتعلمين

¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 154-155.

ومصدرا للفهم الديمقراطي، يجعل معها الأطفال ذوي الخلفيات الاجتماعية "الأعلى" - كما في نظرية إعادة الانتاج عند بورديو (P. Bourdieu) وباسرون (JC. Passeron)¹ - يحتفظون بحظوظ أقوى لاحتكار سلطات الفضاء العام المستقبلية. وهي نتائج تؤكد ما انتهت إليه دراسة دوماي غسافي (D. Xavier) في سياق بحثه حول المساواة في النظم التعليمية بالتمييز بين الأنظمة الدامجة الموحدة للمسارات التعليمية، والقائمة على تنويع العروض الدراسية²، من كون الفئة الثانية لا تستطيع محو التفاوتات الثقافية والاقتصادية المؤثرة للخلفيات الاجتماعية للتلاميذ، وتنتج آثارها المباشرة في مستويات التحصيل الدراسي، عكس النماذج الدامجة؛ كما الحال في البلدان الاسكندنافية، حيث تحاول المدرسة تحديد معظم الاختلافات الأسرية للتلاميذ³.

هذه النتائج تؤكد أهمية الخلفية الثقافية والاقتصادية في تحديد المستويات المعرفية في مجال الديمقراطية لدى التلاميذ، ومن ثمة تأكيد الفرضية الثانوية الرابعة التي تفترض وجود علاقات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المعرفة الديمقراطية والمتغيرات الثقافية والاقتصادية التي حددها موضوع البحث.

¹ عبد الخالق التريدي، "المؤسسات التعليمية آلية لإعادة الإنتاج الاجتماعي"، مجلة نوات، العدد 14، الرباط، 2015، ص. 130.

² Xavier Dumay, « L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société », *Revue française de pédagogie*, volume 150, France, 2005. pp. 5-6.

³ Ibid., p. 8.

ملخص الفصل الأول: البعد المعرفي للشخصية الديمقراطية

يبين تحليل إجابات أداة اختبار المعرفة الديمقراطية أن التلاميذ يختلفون في معرفتهم العامة وفي الدرجات الفرعية التي تميز بين معرفة المحتوى والقدرات التفسيرية. تعتبر الاختلافات بين المديرية أقل مما سجل في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والقراءة والكتابة.

يقدم معظم التلاميذ في المديرية المشاركة دليلاً على وجود قاعدة معرفية كافية للمحتوى الديمقراطي عند سؤالهم حول المفاهيم الأساسية للديمقراطية والمواطنة. ومع ذلك، يكشف التحليل أيضاً أنه في بعض المديرية توجد مجموعة كبيرة من التلاميذ تقل معرفتهم الديمقراطية عن المستوى الذي قد يعتبر "أساسياً". في نفس الوقت، تجدر الإشارة إلى أن أسئلة الاختبار التي أجيب عليها بشكل صحيح من قبل عدد قليل نسبياً من التلاميذ تنتمي أكثر للنوع رقم 2، أي قدرات التفسير السياسي، مثل اتخاذ القرار بين المرشحين على أساس منشوراتهم الانتخابية، وفهم افتتاحيات الصحف.

الاختلافات بين الجنسين في المعرفة المدنية التي كانت بارزة في البحوث السابقة للجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي كانت واضحة في بيانات هذا البحث. ويبدو أن الذكور لا تزال لديهم ميزة واضحة مقارنة بالفتيات في معرفتهم بالمحتوى السياسي وقدرات تفسير المواد ذات الصلة بالحياة السياسية. هذه الميزة سُجلت في دراسة الجمعية الدولية لسنة 1971، واختفت في الدراسة المعادة سنة 2001 لتتحول تدريجياً لصالح الإناث.

ولا تزال هناك فروقات في المعرفة بين التلاميذ على أساس الاختلافات في بيئات التعلم المساعدة بالبيوت. حيث كانت موارد محو الأمية أو مجموع الكتب المتوفرة، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بنتائج الاختبار.

الفصل الثاني: الفضاء المدرسي وتنمية السلوك الديمقراطي

لا تقتصر التربية الديمقراطية بمؤسسات التربية والتعليم على تدريس المعارف الديمقراطية، وشحن ذاكرة التلاميذ بمعطيات حول مميزات الديمقراطية ومؤسساتها والحريات والحقوق الأساسية في الدولة الديمقراطية، إنما تتجاوز ذلك لتطال تنمية السلوك والممارسة الديمقراطية¹، عن طريق التدريب على إعمال فعلي للديمقراطية داخل الفصل الدراسي، وفي إطار المجالس والأندية التربوية، بغرض الاستئناس بالعملية الانتخابية وإجراءاتها الشكلية من قبيل التصويت والترشح.

وحتى يظل للموضوع رابط فعلي وأهداف الدراسة، وممسك بمتبع إشكاليته المطروحة سلفاً، يستجلي في هذا الفصل نتائج البعد العملي للكفاية الديمقراطية، أي مختلف العمليات الإجرائية للممارسة الديمقراطية، في أفق تقييم دور المدرسة في تنمية وتطوير السلوك الديمقراطي لدى التلاميذ. هذا التقييم يتوقف عند موضوع المشاركة وما يرتبط بها من عمليات انتخابية وأنماط التصويت كأفعال إجرائية للعملية الديمقراطية، ويبحث فيما تضعه المؤسسات التعليمية رهن إشارة التلاميذ من بنيات تعليمية يُطَوِّرون في ضوءها ممارساتهم الديمقراطية المواطنة، وما تتيحه من هامش لإعمال العقل والتعبير الحر، والشعور بالأمان عند الإفصاح عن المواقف والآراء والمعتقدات الفردية، بل ومناقشة القضايا التي يجدونها -هم أنفسهم- ممتعة في فصولهم الدراسية باعتبارها شروطاً أساسية للحياة الديمقراطية.

من الناحية المنهجية تم تقسيم العمليات والأنشطة التي تتناول هذه القضايا إلى أربع نقاط تغطي نفسها أربعة مجالات من الدراسة الاستقصائية، تنتظم في إطار محوري الفصل الدراسي وفضاءات المؤسسات التعليمية غير الصفية. اختيار هذه الأبعاد العملية تمت على أساس نتائج الدراسة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي، وما كشفت عنه من مؤشرات بخصوص مساهمتها في الرفع من نوايا التصويت المستقبلية للأفراد في 20 دولة²، وجميعها ذات صلة بالأدوار التقليدية للمدرسة.

يركز المحور الأول على تقييم مستوى انفتاح مناخ الأقسام الدراسية على المشاركة في النقاش وإغناء الحوار والتواصل، وعلى حرية التلاميذ في التعبير عن قناعاتهم وآرائهم تجاه مواضيع التعلم وطرق التدريس المتبعة في التعليم، والثاني على المشاركة المدرسية في محاولة لإبراز طبيعتها، وأشكالها، والبنيات التنظيمية الكفيلة بممارستها داخل المدارس، والوقوف على العمليات المرتبطة بها خاصة موضوعي التصويت والانتخاب. ولاستكشاف ذلك، اقترح الموضوع أربعة مجالات ذات علاقة بالحياة المدرسية تم تمريرها في الصيغة النهائية لأداة البحث:

1. ثقة التلاميذ في فعالية المشاركة المدرسية؛

2. الانخراط في المجالس والأندية التربوية.

3. انفتاح مناخ الفصل الدراسي للمناقشة؛

¹ Sophie Ernst, op. cit., p. 22.

² Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 149-153.

4. مجمل التعلّيمات داخل المدرسة في علاقة بالتربية السياسية الديمقراطية، وسيركز على

ثلاثة مجالات: الانتخاب والتصويت والسلوك البيئي؛

يلعب كلا من العنصرين الأول والثاني دورا مسحيا، هدفهما معرفة ثقة التلاميذ في فعالية المشاركة في تدبير المؤسسة التعليمية، ودرجة الانخراط في المجالس والأندية التربوية. فيما يلعب العنصران الثالث والرابع دورا تنبئيا تفسيريا هدفهما فهم العوامل المؤثرة في حضور أو غياب العنصرين السابقين، في محاولة لاستجلاء التأثير المفترض للمناخ المدرسي ومجموع الممارسات الديمقراطية المتعلمة داخل المدرسة على تقوية الثقة في المشاركة داخل المدرسة، وعلى المشاركة الفعلية في تدبير المؤسسات التعليمية، والانخراط في مجالسها وأنديتها التربوية.

تتكون أداة قياس البعد العملي للكفاية الديمقراطية من واحد وعشرين بندا تتوزع على المجالات الأربعة، خمسة منها لثقة التلاميذ في المشاركة المدرسية، وسبعة لمجمل ما يتعلمونه من سلوكات ديمقراطية داخل المدرسة، وستة خاصة بمناخ الفصل الدراسي، وثلاثة بالمشاركة الفعلية داخل المدرسة. الاستمارة موجهة لعينة الاختبار نفسها المختارة بالنسبة للبعد السابق (البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية). واعتمد على المعالجة الإحصائية التي وفرها برنامج Spss للكشف عن صدقية الأداة، والتحقق من اتساق فقراتها باستخدام معامل بيرسون، والجدول 2.2.1 بعده يستعرض تفاصيل الارتباط بين كل مجال وبنوده.

جدول رقم 2.2.1: نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستمارة البعد العملي للكفاية الديمقراطية¹

أداة اختبار البعد العملي	الثقة في المشاركة المدرسية ²	مناخ الفصل الدراسي ³	التعلّيمات الديمقراطية ⁴	المشاركة المدرسية ⁵	البعد العملي
مستوى ارتباط مكونات الأداة	,407**	,707**	,797**	,223**	,527**
مستوى دلالة الارتباط	,000	,000	,000	,000	,000
مستوى ثبات ألفا كرونباخ	0,720	0,941	0,975	0,717	0,877

معدل الارتباط الكلي كان في حدود 53 بالمئة ($r = 0.527$) بمستوى ثقة تصل 0,99، وجميع الفقرات مترابطة فيما بينها بشكل متفاوت مع بعضها البعض، أقواها سجل في فقرة "التعلّيمات الديمقراطية" بقيمة وصلت 0,797 بمستوى دلالة إحصائية قيمتها 0,99، وأدناها سجل في فقرة "المشاركة المدرسية"، بقيمة 0,223 بدلالة إحصائية عند مستوى 0,99. ما يؤكد حصول التناسق بين كل فقرة ومعدل أداة البعد العملي في كليتها.

من ناحية الثبات، أظهرت نتائج ألفا كرونباخ نتائج جيدة خاصة بالبعد العملي للكفاية الديمقراطية. تراوحت معدلاته حسب مكونات الأداة بين 0,717 في "المشاركة المدرسية"، و0,975 في

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم الثقة في المشاركة في الملحق رقم 2-ب.1.

³ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم مناخ الفصل الدراسي في الملحق رقم 2-ب.2.

⁴ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم التعلّيمات المدرسية ذات الصبغة الديمقراطية في الملحق رقم 2-ب.3.

⁵ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم المشاركة المدرسية في الملحق رقم 2-ب.4.

"التعلم الديمقراطية". أما المعدل الشمولي لثبات أداة قياس هذا البعد فكان مستواه مرتفعاً، وصل 0,877 متجاوزاً مستوى المعدل النظري للثبات المحدد في إطار هذا البحث وهو 0.70. ما يؤكد إمكانية استعمال أداة الاختبار لتقييم البعد العملي للكفاية الديمقراطية.

أولاً: تقديم نتائج البنود ذات الطابع المسيحي

تحاول بنود أداة قياس البعد العملي للكفاية الديمقراطية، في جزئها الأول تقييم مواقف تلامذة المستوى الثالث من السلك الثانوي الإعدادي تجاه أهمية المشاركة في تدبير أنشطة الحياة المدرسية، وتجاه فعالية الانخراط في التنظيمات والبنيات الإدارية والتربوية، قبل التركيز في جزئها الثاني على مستوى الانخراط الفعلي، والمشاركة الحقيقية في تلك البنيات.

هذه البنود اعتبرت مسحية غير تنبئية كونها تعبر عن مخرجات وتمظهرات معينة. فالثقة تعبير عن موقف تنتجه عوامل ذاتية وموضوعية تساهم في تشكيل صورته وطبيعته توجهه، والانخراط الفعلي انعكاس واقعي لوجود بنيات تنظيمية داخل المؤسسات التعليمية، لذلك تلعب فقراً "ثقة التلاميذ في فعالية المشاركة المدرسية"، و"الانخراط في المجالس والأندية التربوية" دوراً مسحيان، تربط نتائجهما بمستوى انفتاح مناخ الفصول الدراسية، ومجمل التعلم ذات الارتباط بالممارسة الديمقراطية.

1. نتائج الثقة في المشاركة المدرسية

حظي موضوع "الإحساس بالفعالية السياسية" (L'efficacité politique) باهتمام كبير في الدراسات السياسية والسياسات الاجتماعية (Politiques sociales)¹، كتعبير عن "الحالة" التي تُمكن الأفراد -بصفتهم مواطنين- من الإحساس بقدرة على إحداث تأثير فعلي على قرارات الحكومة. ويتضمن بعدين أساسيين؛ خارجي يجسده الاعتقاد بكون المسؤولين الحكوميين يستجيبون لملاحظات المواطنين، وداخلي يحيل على الاعتقاد بفعالية تعبئة الموارد الشخصية لإحداث تغييرات على سلوك الساسة. ورغم أن الكثير من الدراسات ركزت على اختبار مستوى الإحساس بالفعالية السياسية لدى الشباب في ارتباط مع الحكومة، إلا أن الاختبار يمكن تطبيقه لتقييم درجة الإحساس بالثقة في أهمية وفاعلية المشاركة داخل المؤسسات التعليمية، بالنظر لدورها في رسم المعالم الجوهرية للمواقف المستقبلية للأفراد تجاه موضوع المشاركة السياسية.

في دراسة قام بها كونستانتس فلاناغان وآخرين (C. Flanagan) سنة 1998² حول الثقة في المشاركة المدرسية، طالت سبع دول باستخدام مقياس الانتماء والإحساس بالعضوية داخل المدرسة، أظهرت نتائجها تسجيل تلامذة المؤسسات التعليمية بدولة استراليا لأعلى درجات الإحساس بالعضوية داخل المدرسة أفضل مما تحقق في بلغاريا والمجر والولايات المتحدة، مع فروقات على أساس الجنس

¹ A. Campbell and al., *The American voter*, ed. Wiley, New York, 1964. In Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 132.

² C. A. Flanagan and al., « Ties that bind: correlates of adolescents' civic commitments in seven countries », op. cit., pp. 457-475.

تميل نحو شعور أكبر بالعضوية لدى الإناث. وهي نتائج أظهرت علاقة ارتباط بمؤشرات دالة بين الإحساس بالعضوية داخل المدارس ومستويات المشاركة السياسية في الدول المشاركة في الدراسة.

ويظل مقياس الوكالة الدولية لتقييم التحصيل الدراسي حول الثقة في المشاركة المدرسية المعتمد في دراستها سنة 2001 بنوده السبعة¹ ذو قيمة كبيرة في فهم دوافع الشباب، بعدما تعامل مع البيئات التي تشكل جزءاً من حياتهم اليومية والمشاكل التي تشغل اهتماماتهم، والاعتماد على الإجراءات التي يمكنهم القيام بها فعلياً بدلاً من توقعها.

عمل الموضوع على تكييف الأداة المستعملة في الدراسة الدولية لتتطبق مع الحدود الخاصة بموضوع البحث، وتصير قادرة على الجواب عن السؤال الفرعي الخامس المطروح في مقدمة البحث². عمد في خطوة أولى إلى تجريب مقياس أولي يتضمن البنود السبعة المتصلة بتصورات السلطات المدرسية ورؤية التلميذ لفعالية المشاركة الجماعية، ليتم الاحتفاظ بخمسة بنود في صك الاختبار النهائي. تستند إجابات العينة المستهدفة من البحث على سلم مكون من خمسة مستويات تتراوح بين درجة "أوافق بشدة" و"أوافق"، و"لا رأي لي"، و"لا أوافق"، و"لا أوافق بشدة"، مع تشفير قيمها بين +5، +4، +3، +2، +1 على التوالي.

كشف التحليل العملي الاستكشافي عن عاملين أساسيين، يمثلان 90,49 بالمئة من مجموع الإجابات؛ أول محوره "الثقة في الفعل التمثيلي" يعبر عن ثقة التلاميذ في قدرة ممثلهم على التأثير في قرار المؤسسات التعليمية، وتشبع حوله بندان تناولت ثقة التلاميذ تجاه عمليات انتخاب الممثلين، وتجاه دور هذا التمثيل في إحداث تغييرات فعلية على إدارة المدرسة، وفي تحسين جودة المدارس، وعامل ثان محوره "الثقة في العمل الجماعي"، يعتبر الانتظام في إطار مجموعات يساعد التلاميذ على التعبير عن آرائهم في حل مشكلات المدرسة، وتشبع عليه ثلاثة بنود.

حقق المتوسط الجهوي للثقة في المشاركة المدرسية معدلاً جهوياً وصل 3,31، بانحراف معياري 0,62. وهو معدل يقترب من درجة الموافقة المرتفعة في سلم ليكرت (الحد الأدنى للموافقة المرتفعة هو 3,4). ما يعني أن التلاميذ بشكل عام يثقون في المشاركة المدرسية، وفي أهمية الانخراط بمختلف التنظيمات التربوية داخل المدرسة. يظهر الجدول رقم 2.2.2 نتائج الثقة في فعالية المشاركة المدرسية مفصلة حسب المديرية.

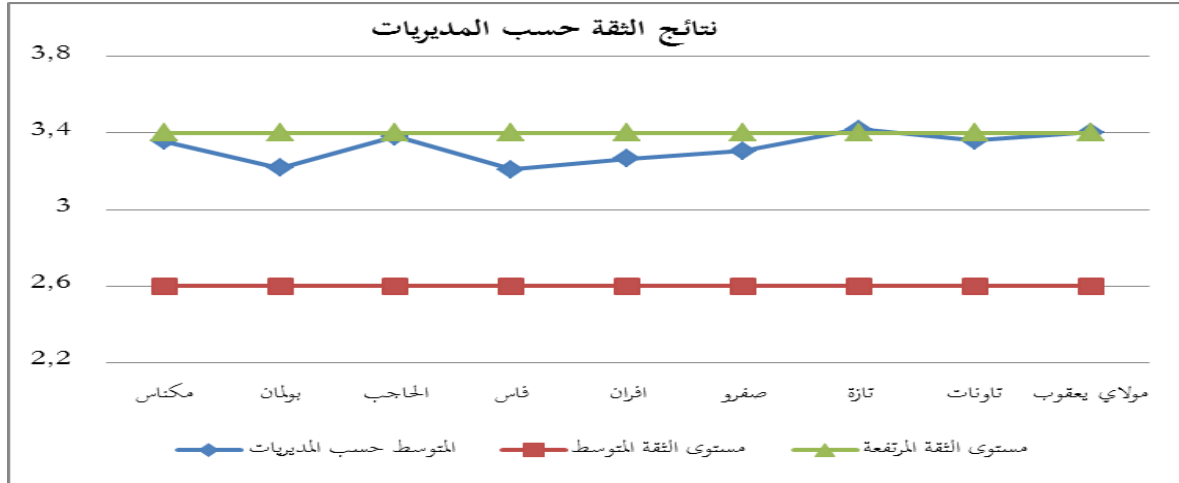
¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 131.

² إلى أي حد يؤثر مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية في تقوية ثقة التلاميذ بأهمية المشاركة في تدبير الشأن العام، والاستعداد للمشاركة الفعلية؟

جدول رقم 2.2.2: توزيع نتائج الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة¹.

المديريات الإقليمية	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط	3,36	3,22	3,38	3,21	3,27	3,31	3,42	3,36	3,40	3,31
الانحراف المعياري	0,64	0,63	0,69	0,64	0,65	0,65	0,73	0,61	0,49	0,65

رسم تخطيطي رقم 2.2.1: توزيع الثقة العامة في فعالية المشاركة المدرسية حسب المديريات



لا تظهر نتائج الثقة في فعالية المشاركة المدرسية اختلافات كبيرة بين المديريات، فغالبيتها تحوم حول المتوسط الجهوي، بعضها يتجاوز مستوى الثقة المرتفعة في حالتي المديرية الإقليمية لتازة (3,42) ومولاي يعقوب (3,40)، على شاكلة نتائج دولتي اليونان والبرتغال في الدراسة الدولية²، أو أقل منه بقليل كحالات الحاجب (3,38) وتاوانات (3,36) ومكناس (3,36)، فيما كانت الثقة متوسطة إلى مرتفعة في باقي المديريات. وكى لا تظل النتائج متقاربة، فتفقد معناها من الناحية الإحصائية، يعتمد الموضوع إلى النظر إليها من ثلاث زوايا؛ التمييز بين بنود الاستمارة حسب العاملين، ومتغيري الجنس والمجال.

بالتمييز بين بنود أداة اختبار الثقة في المشاركة المدرسية، كانت نتائج الثقة متباينة، متوسطة في البندين الخاصين بالثقة في قدرة ممثلي التلاميذ على إحداث تغييرات في قرارات الإدارة (العامل 1)، ومرتفعة في البنود الخاصة بأهمية العمل الجماعي في تحقيق المصالح المشتركة للتلاميذ (العامل 2). يظهر الجدول رقم 2.2.3 توزيع النتائج حسب البنود الخمسة المكونة للأداة مصنفة حسب العاملين.

¹ تفاصيل نتائج الثقة في المشاركة في الملحق رقم 3-ب.

² Judith Torney-Purta and al., ibid., p. 132.

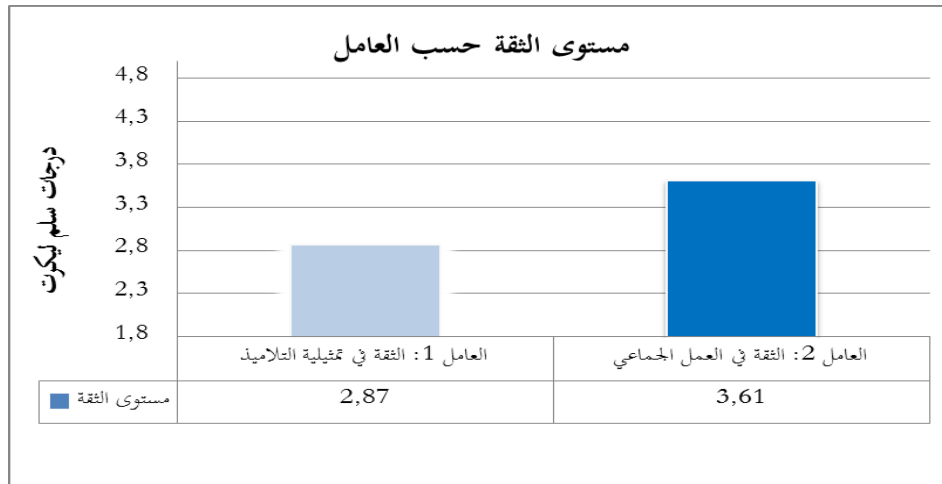
جدول رقم 2.2.3: الثقة في فعالية المشاركة المدرسية بالتميز بين بنود الاستمارة (انجاز الطالب)

العوامل	فقرات أداة الاختبار							لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا رأي لي	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط	مستوى الموافقة
العامل 1: الثقة في الفعل التمثيلي	البند25: انتخاب ممثلي التلاميذ يجعل المدارس أفضل	العدد	145	383	563	334	75	2,87	متوسط					
		%	7,9	25,5	37,5	22,3	5,0							
	البند26: يؤثر ممثلو التلاميذ على القرارات داخل المدرسة	العدد	147	395	554	328	76	2,86	متوسطة					
		%	9,8	26,3	36,9	21,9	5,1							
العامل 2: الثقة في العمل الجماعي	البند27: العمل الجماعي يحدث تغييرات إيجابية في المدرسة	العدد	47	77	560	580	236	3,59	مرتفعة					
		%	3,1	5,1	37,3	38,7	15,7							
	البند28: العمل في مجموعات يساعد على التعبير الحر وحل المشكلات داخل المدرسة	العدد	22	77	561	581	259	3,65	مرتفعة					
		%	1,5	5,1	37,4	38,7	17,3							
	البند29: للتلاميذ الذين يعملون معاً تأثير أكبر على ما يحدث في المدرسة	العدد	34	80	567	588	231	3,60	مرتفعة					
		%	2,2	5,3	37,8	39,3	15,4							
3,31														
0,65														
المتوسط العام														
الانحراف المعياري للمتوسط العام														

يظهر الجدول توجهين في ثقة التلاميذ بالمشاركة المدرسية؛ مجموع الثقة في العامل الأول كانت في حدود 2,86، فيما تجاوزت في العامل الثاني مستوى 3,60، ما يعني أن التلاميذ لا يتقنون بشكل كامل في التأثير المحتمل لممثليهم من التلاميذ على القرارات داخل المدرسة، بل ولا يعتبرون انتخابهم أصلاً قادراً على تحسين أداء المؤسسات. إلا أن الثقة في البنود الثلاثة الأخيرة تثير ملاحظة ذات أهمية في الفعل الاجتماعي، فهم يتقنون بمستويات عالية في قدرة العمل الجماعي على إحداث تغييرات إيجابية داخل المدارس، وفي قدرة العمل داخل المجموعات على تمكين التلاميذ من فرص للتعبير الحر، بل وفي قدرة التلاميذ المشغولين جماعة على إحداث تغييرات في مجريات الأحداث داخل المؤسسة.

إن اللاتقة في دور ممثلي التلاميذ في حل مشكلات المدرسة، واعتبار الفعل المنعزل دون جدوى في التأثير على القرارات داخل المؤسسة، مقابل الثقة القوية في قدرة العمل الجماعي على تمكين التلاميذ من التعبير الحر عن آرائهم، وعلى إحداث تغييرات إيجابية داخل المدرسة، معناه أن الثقة في الفعل الاحتجاجي المستند على الجمهور أقوى بكثير من الثقة في فكرة التمثيل (représentation) كإحدى آليات الديمقراطية النيابية الحديثة. إنهم أكثر ثقة في الفعل اللامنظم من ثقتهم في الفعل المؤسسي القائم على القانون، وتلك ملاحظة لا يمكن إغفالها في موضوع التنشئة السياسية. يظهر الرسم التخطيطي بعده بجلاء التمايزات الحقيقية بين العاملين.

رسم تخطيطي رقم 2.2.2: توزيع الثقة في فعالية المشاركة المدرسية حسب بنود الاستمارة¹

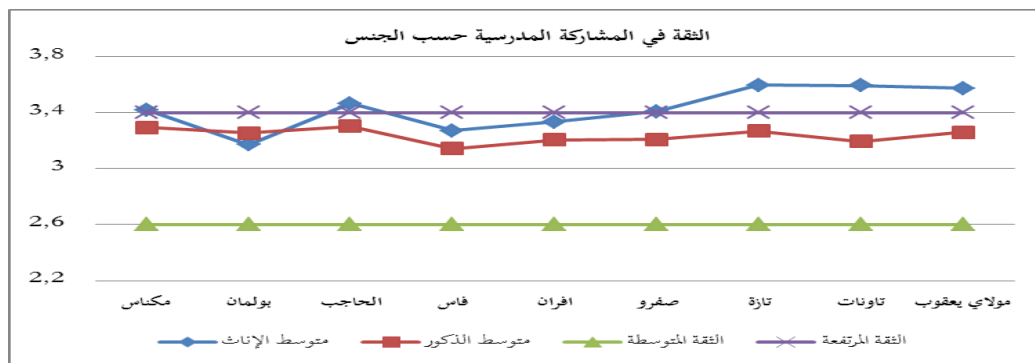


على أساس الجنس، سجلت نتائج مقاربة وإن كانت تميل لصالح الإناث بمتوسط يتجاوز 3,41 و3,22 للذكور، يقابلهما من الناحية الكيفية درجتا "ثقة مرتفعة للإناث" (أكثر من 3.4)، ومتوسط للذكور (ما بين 2,6 و3,39). ويبرز الجدول رقم 2.2.4 نتائج الثقة في المشاركة داخل المدارس اعتمادا على مقياس ليكرت.

جدول رقم 2.2.4: نسبة الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة حسب الجنس (انجاز الطالب)

المديريات الإقليمية	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
الإناث	3,42	3,17	3,47	3,27	3,33	3,41	3,60	3,59	3,57	3,41
الذكور	3,29	3,25	3,3	3,14	3,21	3,21	3,27	3,19	3,26	3,22
المتوسط الجهوي	3,36	3,22	3,38	3,21	3,27	3,31	3,42	3,36	3,40	3,31

رسم تخطيطي رقم 2.2.3: توزيع الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة على أساس الجنس (انجاز الطالب)



يظهر تحليل نتائج الثقة في فعالية المشاركة المدرسية وجود اختلافات طفيفة بين الجنسين بجميع المديريات التسع، تميل أكثر لفائدة عنصر الإناث عكس خلاصات دراسة كارول هاهن² (Carole Hahn سنة 1998). في خمس مديريات نتائج الإناث تجاوزت عتبة الثقة المرتفعة، وفي الأربع المتبقية

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² Carole Hahn, op., cit., p. 132.

مستواها أقرب ليكون مرتفعاً، أما لدى الذكور فكانت متقاربة وأقل من مستوى الثقة في جميع المديریات. هذه الاختلافات المسجلة بين الجنسين، يمكن أن يكون مردها طبيعة السؤال المطروح والمتعلق بالمشاعر الشخصية تجاه المشاركة المدرسية، وليس حول درجة الاعتقاد في فعاليتها كما طرحها مقياس البحث.

النتائج القائمة بين الجنس وفقرات الثقة في المشاركة المدرسية تؤكدتها إحصائياً نتائج اختبار-ت- المتحصل عليها باستخدام برنامج Spss. حيث كان معدلها 5,686، بثقة احتمالية مرتفعة في مستوى 0,000، أقل من مستوى الدلالة 0,05، ما يعني وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين الثقة في المشاركة المدرسية ومتغير الجنس في مستوى 99 بالمئة. والجدول رقم 2.2.5 يلخص هذه العلاقة.

جدول رقم 2.2.5: اختبار-ت- للثقة في المشاركة المدرسية حسب الجنس¹

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة-ت-	الدلالة	القرار
الإناث	720	3,41	0,65	1486	5,686	0,000	دال إحصائياً
الذكور	780	3,22	0,64				

على أساس التمييز بين المجالين القروي والحضري، يبدو أن الثقة تميل أكثر لتلازمة المجال القروي، والجدول بعده رقم 2.2.6 يوضح نتائج البحث حسب مجال الدراسة.

جدول رقم 2.2.6: نسبة الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة حسب المجال (انجاز الطالب)

المديریات الإقليمية	العوامل	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المجال القروي	عامل 1	3,61	3,07	3,29	3,71	3,52	3,72	3,5	3,76	3,62	3,54
	عامل 2	3,59	3,33	3,54	3,57	3,27	3,08	3,58	3,39	3,26	3,43
	معدل	3,6	3,44	3,22	3,63	3,37	3,34	3,55	3,54	3,40	3,48
المجال الحضري	عامل 1	2,76	2,28	2,72	2,56	2,23	2,74	2,2	2,4	2,33	2,56
	عامل 2	3,7	3,83	3,78	3,63	3,79	3,66	3,76	3,78	4,22	3,7
	معدل	3,31	3,21	3,36	3,2	3,17	3,29	3,14	3,23	3,47	3,24
المتوسط الجهوي		3,36	3,22	3,38	3,21	3,27	3,31	3,42	3,36	3,40	3,31

سجل المتوسط الجهوي لدى تلامذة المجال القروي 3,48، بموافقة مرتفعة على سلم ليكرت، أما نظيره لدى تلامذة المجال الحضري فكان في حدود 3,24 بموافقة متوسطة. في المجال الأول تراوحت نسب الثقة في المشاركة المدرسية بين 3,22 بمديرية الحاجب، و3,63 بمديرية فاس. أما بالمجال الثاني فكانت النتائج متقاربة بين المديریات، متراوحة بين 3,14 بمديرية تازة، و3,47 بمديرية مولاي يعقوب.

هذه النتائج التي تبدو تبايناتها ضعيفة، تنتفي عند مقاربتها بالفصل بين بنود كل عامل، أي بين البندين الخاصين بالثقة في ممثلي التلاميذ، والبنود الثلاثة المعبرة عن الثقة في الفعل الجماعي. حيث يظهر الجدول أن تلامذة المجال القروي يتقنون على حد سواء بدور ممثلي التلاميذ في تجويد الحياة

¹ انجاز الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

المدرسية بمتوسط ثقة مرتفعة وصلت 3,54، وبدور العمل الجماعي والتعاوني في تمكين التلاميذ من التعبير الحر، وتحقيق مصالحهم المشتركة، بمعدل جهوي قارب 3,43.

على النقيض من ذلك، ورغم معدله الإجمالي المقدر ب 3,24، القريبة من درجة الموافقة المرتفعة، فقد سجلت نسب مرتفعة نسبيا في مستوى اللاتقة داخل المجال الحضري في البندين الممثلين للعامل رقم 1، أي أن التلاميذ لا يثقون في قدرة ممثليهم ومندوبيهم داخل المدارس على تغيير قرارات المؤسسات، لذلك كان متوسط الثقة في البندين ضعيفا، ولم يتجاوز 2,56، مقابل ثقة قوية في البنود الثلاثة المتبقية التي تثير أهمية العمل الجماعي، بتحقيق متوسط جهوي تجاوز 3,70.

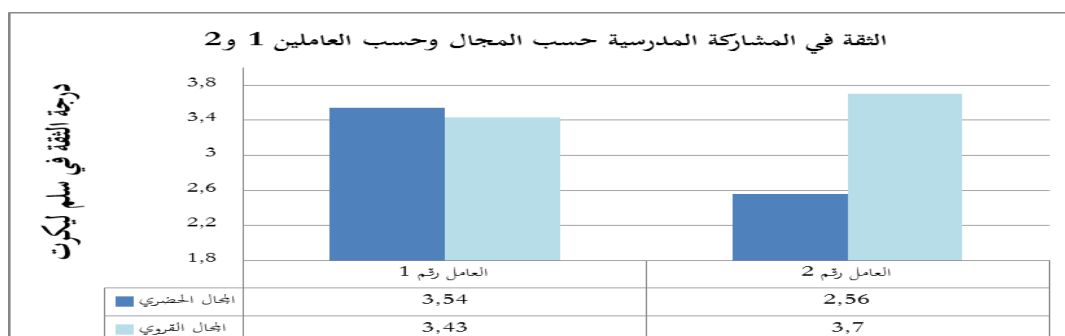
هذه النتيجة المسجلة في التوزيع السابق على أساس الجنس تظهر أن المجال الحضري يعتبر خلفية موضوعية لضعف الموافقة الكلية الخاصة بالبندين. وأكدت وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الثقة في المشاركة المدرسية ومجال التمدرس. يظهر الجدول رقم 2.2.7 نتائج اختبار ت- للعينتين.

جدول رقم 2.2.7: اختبار ت- للثقة في المشاركة المدرسية حسب المجال (انجاز الطالب)

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
القروي	470	3,48	0,65	900,53	6,566	0,000	دال إحصائيا
الحضري	1030	3,24	0,64				

حقق اختبار ت- نتيجة تجاوزت 6,566، بمعدل ثقة 0,000 أقل من مستوى الدلالة 0,05، ما يعني وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية لفائدة تلامذة المجال القروي ذوي المتوسطات العليا. والرسم التخطيطي بعده يوضح بيانيا الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة حسب المجال بالتمييز بين العاملين.

رسم تخطيطي رقم 2.2.4: الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة حسب المجال¹



2. المشاركة داخل المدرسة

أخذت المشاركة السياسية موقعا بارزا في تكوين الدولة الديمقراطية الحديثة. فالتسليم كون الشعب مصدرا للسلطة السياسية منذ قرون جعل الأفراد بمرور الزمن أكثر تمسكا بممارسة حقوق المشاركة السياسية. ورغم أن الساسة في القرون الوسطى اضطروا لتقاسم السلطة وإشراك فئات محدودة من

¹ انجاز الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رانز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

المواطنين في تدبير شؤون الحكم، إلا أن بواعثها قامت على المساهمات الضريبية للأفراد¹، أي على هواجسها الاقتصادية غير السياسية.

صارت المشاركة اليوم إحدى مقومات مجتمعات الديمقراطية، تسمح بشعور الانتماء الموضوعي للنظام السياسي، وتمنح الأفراد الدافعية الإيجابية للمساهمة الفعالة في تطوير المجتمع، وخلق نظام سياسي ذاتي التدعيم². إنها أداة يمارس من خلالها المواطنون التأثير على القرارات العمومية، وعلى اختيارات الحاكمين الممسكين بالسلطة، في إطار يجد فيه الفرد نفسه يقتسم مع غيره "مسؤولية"³ تدبير شؤون الجماعة، ويمتلك دورا في الحياة السياسية لمجتمعه وفرصا لوضع الأهداف العامة للمجتمع. والمشاركة بصورتها تلك تجسيد لفعل واع مرتبط بوعي المشاركين بمختلف مساهماتهم ومشاركاتهم في الأنشطة السياسية⁴.

يكمن هدف هذه النقطة من البحث في تطوير قائمة بالمجالس والأندية ومختلف الهياكل التنظيمية والتربوية داخل المدرسة لمعرفة مستويات إشراك التلاميذ، والمساحات الفعلية المتاحة للمساهمة في اتخاذ القرارات داخلها. وقد ساعد تتبع مجمل البنيات المدرسية على تكييف المقياس المعتمد في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي حول التربية على المواطنة في 28 دولة⁵، وجعله قابلا للتطبيق في اختبار العينة المحددة في هذا البحث.

تشكلت أداة تقييم المشاركة داخل المدارس من مقياس مكون في صيغته النهائية من ثلاثة بنود، وهي حصيلة مجموع البنيات المؤسسية داخل الفضاء المدرسي، كل بند يعبر عن مجلس أو نادٍ تربوي. حيث طُلب من عينة الاختبار الإشارة لانخراطها في التنظيمات المقترحة وتقديم إجابات تتراوح بين الإيجاب والنفي (أبدا ونادرا وأحيانا وغالبا). وحتى يتمكن الموضوع من الوصول إلى أبعد نقطة في هذا المقياس لم يتم الاعتماد فقط على عضوية السنة الدراسية الخاصة بتاريخ الاختبار، بل طال حصيلة الانخراط خلال السنوات الثلاث الأخيرة، أي طيلة فترة السلك الثانوي الإعدادي.

عند حساب المعدل العام للمشاركة داخل المدرسة، وقفت الأداة على عدد مرّات الانخراط لكل تلميذ، بغرض تقييم عدالة المشاركة داخل الوسط المدرسي. فاحتكار الانخراط ينتهي بتقوية قدرات النخب على احتكار الحياة السياسية المستقبلية، وتكريس السيطرة على المواقع المدنية والسياسية خارج المدرسة، ومن ثمة المساهمة في تشكيل مجتمع تراتبي غير الديمقراطي.

¹ علي خليفة الكواري، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، مركز دراسات الوحدة العربية، مكتبة مؤمن قريش، بيروت، دجنبر 2001، ص. 26.

² S. Verbas and H. NIE, Norman, *American citizen participation study*, University of Chicago, Chicago, 1990, p. 5.

³ Marie Thérèse Renard, *La participation des femmes à la vie civique*, Les éd. Ouvrières, Paris, 1965, p. 101.

⁴ P. Le Gale et Mark Thatcher (dir.), *Les réseaux des politiques publiques : Débat autour de la notion de Policy networks*, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 4.

⁵ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 141.

أظهرت نتائج معامل بيرسون مستويات عالية لصدق استمارة البحث الخاصة بالمشاركة المدرسية، أقواها سجل ببند "العضوية في نادي المواطنة" بمعدل 0,903 ومستوى دلالة عالية حددت في 0,99، وأضعفها ببند "العضوية بمجلس التدبير" بمعدل 0,664 بدلالة وصل مستواها 0,99. وهو ما يجسد الارتباط القوي لبنود الاستمارة. والجدول أسفله رقم 2.2.8 يظهر علاقات الارتباط بين مكونات الأداة.

جدول رقم 2.2.8: صدق أداة اختبار المشاركة المدرسية¹

أداة اختبار المشاركة المدرسية	عضو مجلس التدبير	عضو نادي المواطنة	عضو نادي البيئة
معامل ارتباط بيرسون	*,831	*,903	*,664
مستوى دلالة الارتباط	,000	,000	,000

من حيث الثبات، أكدت نتائج ألفا كرونباخ (Rasch)، وكذا إحصائيات البند الكلاسيكية أن الاختبار له خصائص مقبولة لاعتماده في إطار البحث. فمعاملات ألفا سجلت معدلا جهويا قيمته 0,717 في جميع المديريات، ما يعني إمكانية استعمال الأداة في تقييم مستوى مشاركة عينة الاختبار في التنظيمات التربوية المستحدثة لهذا الغرض داخل المؤسسات التعليمية.

من حيث نتائج المشاركة بفضاءات المؤسسات المدرسية، سُجِّلَت معدلات سلبية مقارنة بنتائج الثقة في المشاركة المقدمة في النقطة السابقة. كان المعدل الجهوي في حدود 2,39، مترواحا في سلم الإجابات بين درجتي "نادرا" و"أحيانا". ما يعني أن التلاميذ نادرا ما يشاركون في أنشطة مدارسهم رغم موافقهم الإيجابية تجاه أهمية تلك المشاركة. وهو ما يطرح معضلة دور المدارس في إدماج وإشراك المتعلمين بمختلف أنشطة الحياة المدرسية. يعطي الجدول رقم 2.2.9 النسب المئوية لإجابات التلاميذ حسب الانتماء للوحدات التنظيمية المقترحة في الاستمارة، والمتضمنة مختلف المجالس والاندية التربوية.

جدول رقم 2.2.9: نتائج المشاركة المدرسية حسب المجالس²

فقرات أداة الاختبار		أبدا	نادرا	أحيانا	دائما	المتوسط	مستوى الموافقة
البند 43:	العدد	422	478	426	174	2,23	ضعيفة
	%	28,1	31,9	28,4	11,6		
البند 44:	العدد	379	458	462	201	2,32	ضعيفة
	%	25,3	30,5	30,8	13,4		
البند 45:	العدد	253	379	445	323	2,63	متوسطة
	%	16,9	25,3	36,3	21,5		
		المتوسط العام					2,39

أقل مستويات المشاركة سجلت بمجلس التدبير بمتوسط جهوي لا يتعدى 2,23 على سلم ليكرت. 31,9 بالمئة من التلاميذ لا يشاركون إلا نادرا، و28,1 لم يشاركوا أبدا، و11 بالمئة فقط من يشارك

¹ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم المشاركة المدرسية في الملحق رقم 2-ب.4.

² تفاصيل نتائج المشاركة المدرسية في الملحق رقم 3-ب.

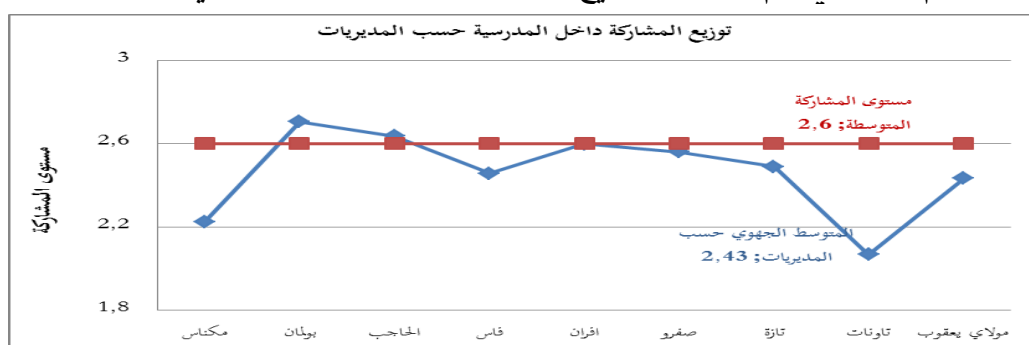
دائماً. وليست المشاركة في نادي المواطنة والبيئة بأحسن حال، فقد سجلت نسب مشاركة ضعيفة تراوح معدل الإجابة بـ "نادراً" 30 بالمئة، و"أبداً" بأزيد من 25 بالمئة. المؤشر الإيجابي للمشاركة سجل بنادي البيئة، حيث عبر أكثر من 57 بالمئة من أفراد العينة أنهم يشاركون أحيانا (36,3) أو دائماً (21,5). هذه النتائج وإن بدت سلبية في شكلها النهائي، فإنها تخفي بعض الاختلافات عند الأخذ بعين الاعتبار النتائج المحققة حسب المديرية، وحسب المجال الدراسي (قروي - حضري)، وحسب الجنس (إناث - ذكور).

على مستوى المديرية يظهر الجدول رقم 2.2.10 بعده نتائج المشاركة المدرسية بالتميز بين المديرية، حيث توزعت الإجابات لدى تلامذتها بشكل متوازن نسبياً، وهو ما تؤكدته نتائج انحرافها المعياري.

جدول رقم 2.2.10: نتائج البحث الخاصة بالمشاركة داخل المدرسة¹

المديرية الإقليمية	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط	2,22	2,70	2,64	2,46	2,6	2,56	2,49	2,07	2,43	2,39
الانحراف المعياري	0,74	0,69	0,76	0,85	0,78	0,64	0,77	0,78	0,71	0,74

رسم تخطيطي رقم 2.2.5: توزيع المشاركة المدرسية حسب المديرية²



عبر التلاميذ في أغلب المديرية عن ضعف مشاركتهم بمختلف المجالس المقترحة. متوسطات جميع المديرية نتائجها أقل من مستوى المشاركة المتوسطة، باستثناء مديريات بولمان والحاجب وإفران، أي أن أغلبها صنف في الخانتين "أبداً" أو "نادراً". تراوحت النتائج بين 2,07 كأدنى المعدلات سجل بمديرية تاوانات، و2,7 كأعلاها بمديرية بولمان. والجدول ومعه الرسم البياني يقدمان صورة واضحة لمعدلات المشاركة في المجالس والأندية التربوية.

على أساس التوزيع المجالي، أقر تلامذة مؤسسات المجال القروي بمشاركة مدرسية تزيد -نسبياً- عن نظيرتها لدى تلامذة المجال الحضري. يظهر الجدول رقم 2.2.11 مجموع المشاركة المدرسية حسب المجالين القروي والحضري.

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

جدول رقم 2.2.11: المشاركة داخل المدرسة حسب المجال¹

المجال	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
القروي	2,42	2,60	2,83	2,95	2,65	2,55	2,49	2,11	2,42	2,45
الحضري	2,19	2,81	2,54	2,45	2,54	2,56	2,48	2,03	2,67	2,36
المجموع	2,22	2,70	2,64	2,46	2,6	2,56	2,49	2,07	2,43	2,39

حقق المتوسط الجهوي للمجال القروي معدلا يفوق 2,45، أكبر بقليل من نظيره في المجال الحضري الذي حقق معدلا في حدود 2,39. أكبر التباينات بين المجالين سجلت في مديرية فاس (القروي 2,95، والحضري 2,45)، بينما كانت النتائج في باقي المديريات متقاربة، وأقرب للتوافق في مديريات صفرو (القروي 2,55، والحضري 2,56) وتازة (القروي 2,49، والحضري 2,48).

نتائج تلامذة ست مديريات وهي مكناس والحاجب وفاس وإفران وتازة وتاوانات في المجال القروي أفضل من نظيرتها عند تلامذة المجال الحضري، ثلاث منها وهي الحاجب وفاس وإفران حققت المشاركة لدى تلامذتها مستوى متوسط. أما بمديريات بولمان ومولاي يعقوب وصفرو فكانت النتائج على النقيض من ذلك أفضل بالمجال الحضري مقارنة بالمجال القروي.

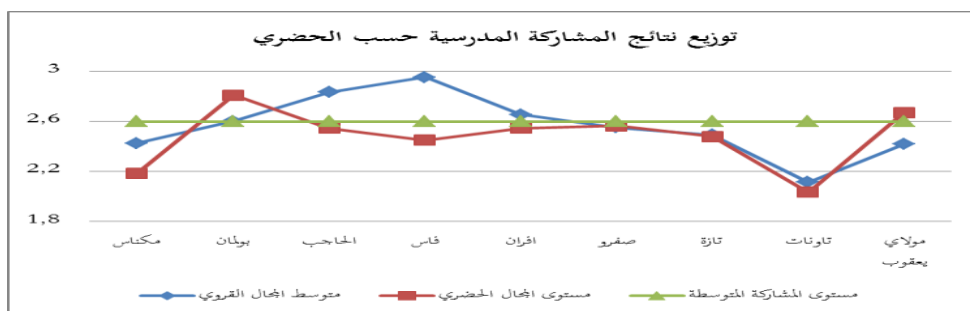
ضعف التباينات على أساس المجال الجغرافي، أكدتها نتيجة اختبار ت- بعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين المشاركة المدرسية ومتغير المجال. يظهر الجدول نتيجة الاختبار.

جدول رقم 2.2.12: اختبار ت- للمشاركة المدرسية حسب المجال²

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
القروي	470	2,41	0,76	1498	1,865	0,062	دال إحصائيا
الحضري	1030	2,24	0,78				

نتيجة اختبار ت- كانت في حدود 1,865، بمستوى ثقة 0,062، أكبر من مستوى الدلالة المقدر ب 0,05. ما يعني عدم وجود دلالة إحصائية بين المشاركة المدرسية ومتغير المجال، أي أن ضعف المشاركة المدرسية تطال على حد سواء المجالين القروي والحضري. يبين الرسم التخطيطي تطابق النتائج في غالبية المديريات باستثناء مديرية فاس.

رسم تخطيطي 2.2.6 توزيع نتائج المشاركة المدرسية حسب المجال (تركيب الطالب)



¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

بالتمييز على أساس الجنس، يظهر الجدول 2.2.13 أن الإناث حققن معدلات متوسطة مقارنة بالذكور. متوسطهن كان في حدود 2,41، أعلى من نظيره لدى الذكور الذي حقق متوسطا جوهيا قدره 2,18. يظهر الجدول نتائج المشاركة المدرسية على أساس الجنس.

جدول رقم 2.2.13: المشاركة داخل المدرسة على أساس الجنس¹

النوع	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
الإناث	2,13	2,62	2,64	2,63	2,75	2,52	2,49	2,19	2,75	2,45
الذكور	2,32	2,77	2,63	2,27	2,46	2,60	2,48	1,98	2,16	2,33
المجموع	2,22	2,70	2,64	2,46	2,6	2,56	2,49	2,07	2,43	2,39

باستثناء مديرتي مولاي يعقوب وفاس حيث ظهرت تباينات كبيرة بين الجنسين لصالح الإناث، جميع النتائج مقاربة بين المديريات، بل وشبه متطابقة في حالة الحاجب وتازة وصفرو، ومقاربة جدا في باقي المديريات.

في ست مديريات، وهي الحاجب وفاس وإفران وتازة وتاوانات ومولاي يعقوب، نتائج الإناث كانت أفضل مقارنة بالذكور، أربع منها تجاوزت متوسطاتها عتبة المشاركة المتوسطة، عكس ما سجل بمديريات مكناس وبولمان وصفرو حيث كانت نتائج الذكور أفضل من الإناث.

جدول رقم 2.2.14: توزيع المشاركة المدرسية حسب الجنس على أساس بنود الاستمارة²

فقرات أداة الاختبار	إناث	ذكور
- البند 43: عضو مجلس التدبير	2,14	2,32
- البند 44: عضو نادي المواطنة	2,3	2,34
- البند 45: عضو نادي البيئة	2,93	2,35

ورغم ضعف الاختلافات بين الجنسين فإنها تصل مستوى الدلالة الإحصائية، وهو ما تؤكدته نتيجة اختبار ت- الذي سجل ما قيمته 2,998، بدرجة ثقة 0,003 أقل من مستوى الدلالة المحدد في 0,05. ما يؤكد وجود دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في موضوع المشاركة المدرسية، لفائدة الإناث التي سجل بها متوسط أعلى من نظيره لدى الذكور. يقدم الجدول رقم 2.2.15 نتائج اختبار ت-، وبعده الرسم التخطيطي رقم 2.2.7 يوضح بيانيا هذه النتائج.

جدول رقم 2.2.15: اختبار ت- للمشاركة المدرسية حسب الجنس³

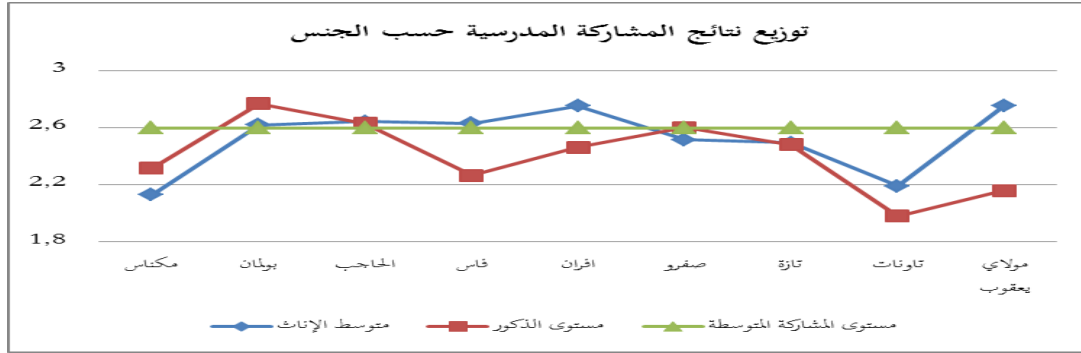
النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
إناث	720	2,45	0,78	1488	2,998	0,003	دال إحصائيا
ذكور	780	2,33	0,81				

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

رسم تخطيطي رقم 2.2.7: توزيع نتائج المشاركة المدرسية حسب الجنس¹



تفصيل هذه النتائج على أساس بنود الأداة، يظهر إحدى مفارقات التدبير التشاركي في المؤسسات التعليمية. فالمتوسط الجهوي للمشاركة في مجلس التدبير ونادي المواطنة تميل لصالح الذكور، فيما تميل لصالح الإناث في البند الخاص بـ"نادي البيئة"، حيث سجلت به مستويات أفضل بكثير لدى الإناث مقارنة بالذكور. هذه الإشارة تثير ملاحظة حول مشاركة الإناث في الحياة السياسية بشكل عام، وسيطرة الذكور على المشهد السياسي بفضاءاته المختلفة، ويسمح بطرح السؤال حول مساهمة المدرسة في ترسيخ الهيمنة الذكورية على الفرص المتاحة في الفضاءات السياسية بمستوياتها المحلية والجهوية والوطنية.

ملخص البنود ذات الطابع المسحي

تلخيصا لنتائج البنود ذات الطابع المسحي، أي معرفة ثقة التلاميذ في فعالية المشاركة المدرسية بمختلف مرافقها وأنشطتها التربوية والإدارية، ومستوى انخراطهم الفعلي في المجالس والأندية التربوية، انتهى الموضوع إلى النتائج العامة التالية:

✓ من حيث التمييز بين المجالين الحضري والقروي

- ثقة التلاميذ بالعالم القروي تفوق نظيرتها لدى تلامذة المجال الحضري، بعد تأكد وجود دلالة إحصائية بين متغير المجال ومستوى الثقة في المشاركة المدرسية.
- بالرغم من ثقة تلامذة المجال القروي تجاه المشاركة المدرسية، فإن مشاركتهم الفعلية في أنشطة الحياة المدرسية، والانخراط في المجالس التعليمية والأندية التربوية أقل مقارنة بتلامذة الحواضر.

✓ من حيث التمييز على أساس الجنس

- تثق الإناث في مؤسساتها التعليمية، وفي المشاركة في أنشطتها أكثر مما يثق الذكور في فعالية تلك المشاركة. فهم يعبرون بذلك عن الطابع الشكلي والصوري للبنى التربوية داخل المدارس، وتأثيرها في القرار المتمركز في يد رؤساء المؤسسات يظل نسبيا.
- كما هو حال التناقض بين ثقة تلاميذ القرى في المشاركة المدرسية ومستوى انخراطهم، يشارك الذكور فعليا أكثر من انخراط الإناث رغم ثقته المنخفضة في فعالية تلك المشاركة.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

هذا التناقض بين الثقة في فعالية المشاركة والانخراط الفعلي للتلاميذ يستوجب استكشاف متغيرات أخرى تنبئية مستقبلية تطال الخصائص النفسية والاجتماعية لتلامذة المجال القروي.

ثانيا: نتائج مقياس البنود ذات الطابع التنبئي

في إطار توجهه التفسيري لنتائج البنود المسحية في مقياسي "الثقة في المشاركة المدرسية" و"الانخراط بالمجالس والتنظيمات التربوية داخل المؤسسات التعليمية"، اقترح البحث ضمن أداة قياس البعد العملي للكفاية الديمقراطية بنودا فرعية وظيفتها المساعدة على التفسير الموضوعي لتلك النتائج. وهذه الفئة من البنود التنبئية نُظِّمَتْ في مُكَوِّنَيْن؛ أول بنوده الستة يستهدف تقييم "مناخ الفصل الدراسي" وما يتيح من فرص للتعبير الحر، والنقاش الموضوعي القائم على المساواة والاحترام المتبادل، وثان تضمن سبعة بنود غايتها جرد "مجمّل التعلمات المدرسية" ذات الارتباط بتقوية قدرات الممارسة والسلوك السياسي عموما والديمقراطي على وجه التحديد.

ينطلق الأول من كون المدارس فضاءات لإكساب التلاميذ قدرات الفهم المتبادل، ومهارات التعايش المشترك، باعتبارها غايات اجتماعية تسهم في التربية السياسية للأجيال المقبلة. إنها فضاءات التواصل بامتياز تقوم على التفاعل بين التلاميذ في إطار علاقات أفقية معقدة، وفي ظل علاقة عمودية تحتكم في حالات كثيرة لقواعد السلطة في بعدها الإيجابي الأقرب للممارسة الديمقراطية، وتخضع لفعل التسلسل المُمَهَّد لبنيات اجتماعية وسياسية هرمية تتعايش مع الاستبداد في حالات أخرى. أما المكون الثاني ففُتِّمَ لاستكشاف السلوكات السياسية المتبعة داخل المدارس، ومعرفة إن كانت تشكل ممارسات اعتيادية غير موسمية تتجسد في أعمال وأنشطة السيرورة التعليمية.

لذلك، يتوقف الموضوع عند نقطتين أساسيتين؛ تهدف الأولى إلى تقييم مناخ الفصل الدراسي وتفاعلاته لمعرفة مساهمته في تشكيل الشخصية الديمقراطية الحرة، والثانية إلى تقييم مدى تركيز المدارس على تدريس الممارسات الديمقراطية، وتم الاكتفاء بعرض ثلاث ممارسات ديمقراطية وهي الانتخاب والتصويت وحماية البيئة لمكانتها في البناء السياسي عموما والديمقراطي على وجه التحديد.

1. مناخ الفصل الدراسي

ولج مصطلح المناخ المدرسي مجال التربية والتكوين قادما من مجال علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي. يلعب دورا أساسيا، ليس فقط في العملية التعليمية التعلمية و"التحصيل الدراسي للمتعلمين"¹، بل في التأثير على اتجاهاتهم ومواقفهم المستقبلية. فالمناخ القائم على قيم العدل والثقة يفضي كما خلصت الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي في دراستها الدولية لعام 1971²، وأكدته في دراستها

¹ Robert Owens, *Organizational behavior in education*, Publisher: Allyn and Bacon, 6th edition, New Jersey, 1997, p. 223.

² Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 137-140.

سنة 2001، إلى تقوية فرص التطور الإيجابي لدى الفرد¹، والتأثير الإيجابي في نوايا التصويت لدى عينة الاختبار في 20 دولة من أصل الدول الثمانية والعشرين المشاركة في الدراسة².

ولقياسه استعمل أندري هالبين (A. Halpin) ودون كروفت (D. Croft) سنة 1962 أداة اختبار بأبعادها الثمانية، استهدفت وصف سلوك المديرين والمدرسين، وخلص تطبيقها إلى تحديد ستة أنواع من المناخ المدرسي متدرجة من مستوى المناخ المفتوح إلى المغلق³. كما استعمل الباحث بول رامسدن (Paul Ramsden) أداة سُميت بمقياس روح المنظمة⁴ (Ethos)، وتعد الأكثر تداولاً في تقييم المناخ المدرسي، هدفها الكشف عن الجوانب المتعلقة بالثقافة المدرسية على أساس تصورات التلاميذ لبعض جوانب المنظمة المدرسية. وهي أداة مكونة من 18 بنداً تتراوح فيه درجات التقييم لكل بند بين درجة صفر (غير متفق إطلاقاً) ودرجة أربعة (متفق اتفاقاً كلياً).

يستهدف نموذج القياس المقترح في هذا البحث تقييم طبيعة التأثيرات المتبادلة بين المدرسين والتلاميذ، ومعرفة التفاعلات وترابطها داخل الفصل المدرسي، وكذا كفايات تدبير السلطة وتقاسمها بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين مدرسيهم. لأجله اقترح الموضوع استمارات موجهة للتلاميذ دون الاعتماد على فئتي المدرسين ورؤساء المدارس بغية الكشف عن مواقف التلاميذ تجاه فرص المشاركة، وعما يشعرون به داخل الفضاءات المدرسية الصفية والموازية، وليس ما تعتقد المؤسسة القيام به لفائدتهم.

يستند مقياس المناخ المدرسي في هذا البحث على أداة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي في دراسة عام 1971 والمحنة سنة 2001، بعد تجريبيها وإظهار قدرتها على إجراء تقييم موضوعي للفصول الدراسية⁵. اشتمل المقياس على 12 بنداً؛ ستة منها تغطي مناخ الفصل الدراسي المفتوح ومثيلاتها تدرس نتائج التوتر والقلق المرافق داخله. والبحث اقتصر على العناصر الخاصة بالمناخ المدرسي دون أداة مقياس التوتر والقلق لاعتبارين أساسيين؛ الأول كون اختبارات الأداة أثناء تحليل العوامل التأكيدية (Analyse factorielle confirmatoire) أكدت صدقية "عامل" (Facteur) مناخ الفصل الدراسي المفتوح ببنوده الستة دون "عامل" القلق والتوتر الدراسي، والثاني يكمن في ارتباط موضوع البحث بهذا الجزء، مستهدفاً تحديد التفاعلات الصفية ومستوى حرية التعبير والنقاش داخل الفصول الدراسية باعتبارها إحدى آليات الإعداد للمشاركة الناجعة في الفضاء الديمقراطي.

تهدف البنود الستة مجتمعة تقييم وجهات نظر التلاميذ بخصوص مواضيع تتعلق بالفصل الدراسي، من حيث الإحساس بحرية الاختلاف في الرأي والتعبير عنه، وتكوين وجهات نظر خاصة حول قضايا معينة، ومعرفة إن كان المدرسون يقدمون جوانب متعددة لقضية ما أم يركزون على زاوية

¹ National school center, *School Safety check book: school climate and discipline, school attendance, personal safety, school security, model programs*, Publisher: National School Safety Center, Malibu, États-Unis, 1988, p. 88.

² Ibid., pp. 155-156.

³ A. W. Croft and D. B. Halpin, *The organizational climate of school*, IL: Chicago University Press, Chicago, 1962, p. 78.

⁴ أحمد أغبال، مرجع سابق، ص. 602.

⁵ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 138.

محددة منها، ومدى سماحهم بمناقشة القضايا السياسية والاجتماعية التي يختلف حولها أفراد المجتمع. هذه البنود مرتبة إجاباتها في سلم خماسي المستويات (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة). يتم حساب معدل عام لدرجة انفتاح الفصول الدراسية اعتمادا على نموذج ليكرت¹، يستخدم كمتنبئ لمتغير "الثقة في المشاركة المدرسية" و"الانخراط في البنيات والتنظيمات المدرسية".

مستويات صدق الأداة تم تأكيدها عن طريق معامل الارتباط بيرسون ببلوغه مستوى 83 بالمئة ($r=0,83$) بمستوى دلالة جد قوي قوامه 0,99. جميع البنود سجلت بها مستويات اتساق مرتفع تتراوح بين $r=0,801$ عند مستوى الثقة 0,99 في البند رقم 35، و $r=0,955$ بمستوى ثقة 0,99 في البند 31. ما يعني أن أجوبة التلاميذ متسقة اتساقا منطقيا داخليا مع مجموع بنود أداة الاختبار. يوضح الجدول رقم 2.2.16 نتائج صدق الاتساق الداخلي كما أسفر عنها استعمال برنامج Spss.

جدول رقم 2.2.16: صدق أداة اختبار مناخ الفصل الدراسي (انجاز الطالب)

مكونات أداة اختبار مناخ الفصل الدراسي	الاختلاف مع المدرسين	تكوين وجهات نظر	احترام آراء التلاميذ	الشعور بحرية التعبير	مناقشة القضايا السياسية	تقديم أوجه متعددة لقضية ما
معامل بيرسون	,927**	,955**	,888**	,904**	,801**	,818**
مستوى الدلالة	,000	,000	,000	,000	,000	,000

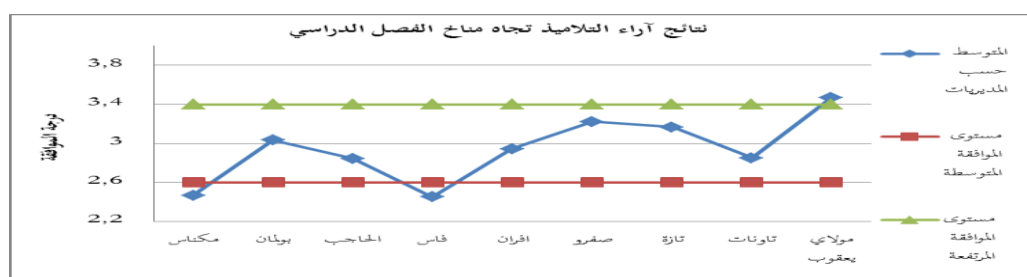
أما الثبات فقد أكدته نتائج ألفا كرونباخ التي قدمها برنامج Spss، محققا مستويات ثبات بمعدل 0,941 يفوق المستوى النظري المتخذ من قبل هذا البحث والمحدد في 0,70.

سجلت أداة قياس مناخ الفصل الدراسي معدلا جهويا قدره 2,77، ما يعادل الموافقة المتوسطة بتقدير نموذج ليكرت. يخفي هذا المتوسط في شكله العام اختلافات واضحة بين المديريات وعلى أساسي الجنس والمجال. حسب المديريات، سجل مناخ الفصل الدراسي الأكثر انفتاحا بمديرية مولاي يعقوب، بينما كان أكثر انغلاقا بمديرية فاس. يقدم الجدول 2.2.17 والرسم التخطيطي 2.2.8، تفصيلا للنتائج حسب المديريات.

جدول رقم 2.2.17: نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب المديريات (انجاز الطالب)

المجال	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط	2,47	3,03	2,84	2,45	2,95	3,22	3,17	2,85	3,47	2,77
الانحراف المعياري	1,06	0,95	1,06	0,95	1,15	0,93	1,00	1,06	0,96	1,06

رسم تخطيطي رقم 2.2.8: توزيع نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب المديريات (انجاز الطالب)



¹ Susan Jamieson, « Likert scales: how to (ab)use them », *Medical Education*, Volume 38, Issues 12, 2004, pp. 1212-1218.

يمكن منهجيا تصنيف نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب المديرية إلى ثلاث فئات؛ فئة أولى تضم مديريتين وهما مكناس (2,47) وفاس (2,45)، عبر تلامذتهما عن مواقف سلبية تجاه مناخ الفصل الدراسي، وثانية تكونت من ست مديريات وهي بولمان والحاجب وإفران وصفرو وتازة وتاونات، تحققت بها مستويات متوسطة تجاه ما توفره الفصول الدراسية من فرص للنقاش والتعبير الحر، وتشجيع للتلاميذ على إبراز مواقفهم. أما الثالثة فتجسدها نتائج المديرية الإقليمية لمولاي يعقوب حيث سجلت مواقف مرتفعة وإيجابية تجاه مناخ الفصل الدراسي. في هذه المديرية يشعر التلاميذ أن مدرسيهم يستمعون ويمعنون في مختلف أوجه خطابهم، بل منهم من "يوافق بشدة" على الفرص المتاحة بالفصل الدراسي لمناقشة القضايا وإن كانت تعبر عن آراء تناقض التوجهات العامة للجماعة.

تفصيل هذه النتائج من حيث البنود يظهر تفاوتات بارزة. ففي الوقت الذي كانت فيه آراء التلاميذ إيجابية جدا تجاه البند 32 "يحترم المدرسون آرائي ويشجعونني على التعبير عنها خلال الفصل"، بمتوسط جهوي وصل 3,00، كانت جد سلبية تجاه البندين 34 "يشجع المدرسون التلاميذ على مناقشة القضايا السياسية أو الاجتماعية التي تختلف آراء الناس بشأنها"، و35 "يقدم المدرسون جوانب متعددة لقضية ما عند شرحها في الفصل الدراسي"، بحيث لم تحقق في الأول سوى 2,53 وفي الثاني 2,55. يظهر الجدول بعده نتائج المناخ الدراسي مفصلة حسب بنود الأداة.

جدول رقم 2.2.18: نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب بنود الاستمارة¹

أداة اختبار مناخ الفصل الدراسي	البند 30: الاختلاف مع المدرسين	البند 31: تكوين وجهات نظر	البند 32: احترام آراء التلاميذ	البند 33: الشعور بحرية التعبير	البند 34 مناقشة القضايا السياسية	البند 35: تقديم أوجه متعددة لقضية ما
معامل بيرسون	2,95	2,85	3,00	2,77	2,53	2,55
مستوى الدلالة	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف

على أساس الجنس، سجل تفاوت نسبي بين فئتي الذكور والإناث. فالإناث يوافقن، كما يظهر الجدول بعده رقم 2.2.19، على أغلب البنود المقترحة لتقييم مناخ الفصل الدراسي بمعدل بلغ 3,04. فيما لم يتجاوز متوسط الذكور 2,53 كموافقة متوسطة.

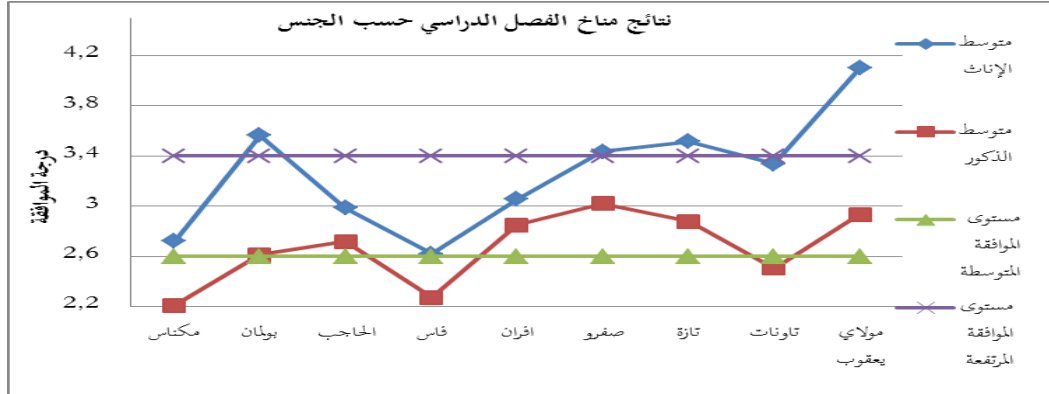
جدول رقم 2.2.19: نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب الجنس²

الجنس	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاونات	م. يعقوب	المجموع
متوسط الإناث	2,72	3,56	2,98	2,62	3,06	3,44	3,51	3,34	4,1	3,04
متوسط الذكور	2,21	2,61	2,72	2,27	2,85	3,02	2,88	2,51	2,93	2,53
المتوسط الجهوي	2,47	3,03	2,84	2,45	2,95	3,22	3,17	2,85	3,47	2,77

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

رسم تخطيطي رقم 2.2.9: مناخ الفصل الدراسي حسب الجنس¹



يبرز الرسم التخطيطي أن الخط البياني الممثل لمعدل الذكور يتواجد أسفل الخطوط البيانية الأخرى. أقوى التباينات بين الجنسين سجل في مديريات بولمان وتاوانات وتازة ومولاي يعقوب، عكس مديريات الحجاب وفاس وإفران وصفرو، حيث التباينات كانت محدودة.

لدى الإناث كانت النتائج جد مرتفعة في مديريات بولمان وصفرو وتازة ومولاي يعقوب. معدلاتها تتجاوز مستوى الموافقة المرتفعة المحدد 3,40، فيما كانت باقي المديريات في المساحة المخصصة للموافقة المتوسطة بين 2,6 و3,4.

أما لدى الذكور، فلم تصل آراء تلامذة جميع المديريات معدل الموافقة المتوسطة. سُجل في ست منها نتائج متوسطة تفوق 2,6، فيما كانت النتائج سلبية وضعيفة في ثلاث وهي مكناس (2,21)، وفاس (2,27)، وتاوانات (2,51).

هذه النتائج تسمح بتفسير موضوعي للمعدل العام للاختبار، يجعل الذكور أكثر نظرة سلبية لمناخ الفصل الدراسي مقابل النظرة الإيجابية للإناث، وهو ما أكدته اختبار ت-للعينتين المستقلتين. يقدم الجدول رقم 2.2.20 نتائج الارتباط كما تم تحصيله اعتمادا على الحقيبة الإحصائية لبرنامج Spss.

جدول رقم 2.2.20: اختبار ت-للمناخ الفصل الدراسي حسب الجنس²

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
إناث	720	3,04	1,1	1428	9,577	0,00	دال إحصائيا
ذكور	780	2,53	0,95				

نتيجة اختبار ت- كانت 9,577، بثقة أقل من مستوى الدلالة 0,05، ما يعني تأكيد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مناخ الفصل الدراسي ومتغير الجنس، لفائدة الإناث اللواتي كانت متوسطاتها (3,04) أعلى من الذكور (2,53).

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

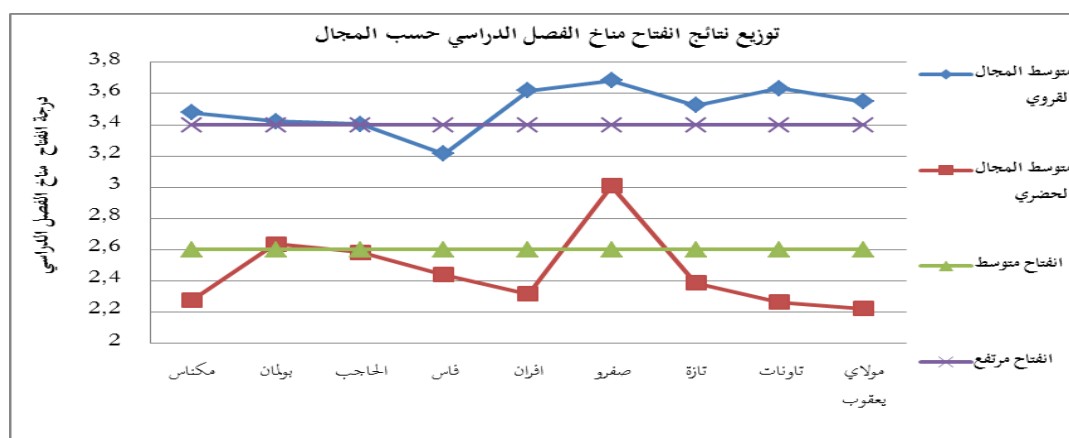
² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

من ناحية مجال التدريس، تظهر النتائج المفصلة في الجدول رقم 2.2.21 أن تلامذة المجال القروي يوافقون بدون استثناء على بنود الأداة بمتوسط جهوي قدره 3,54. بينما كانت الموافقة سلبية في المجال الحضري بمعدل جهوي لم يتجاوز 2,42. وهذه الفوارق حسب المجال تُوازىها اختلافات نتائج المديریات المقدمة أعلاه في الجدول رقم 2.2.17، بحيث سجلت أفضل نتيجة بمديرية مولاي يعقوب (3,47) ذات الطابع القروي، وأضعفها بمديرية فاس (2,45) ذات الطابع الحضري. وفي مديريات بولمان وصفرو وتازة وإفران ذات الطابع القروي عبرت الأغلبية عن إيجابية مناخ الفصل الدراسي، ما يعني أن متغير الجنس مرتبط بمتغير المجال نفسه.

جدول رقم 2.2.21: نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب المجال¹

المجال	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المجال القروي	3,48	3,42	3,40	3,21	3,62	3,68	3,53	3,63	3,55	3,54
المجال الحضري	2,28	2,64	2,58	2,44	2,32	3,01	2,39	2,26	2,22	2,43
المتوسط الجهوي	2,47	3,03	2,84	2,45	2,95	3,22	3,17	2,85	3,47	2,77

رسم تخطيطي رقم 2.2.10: توزيع نتائج اختبار مناخ الفصل الدراسي حسب المجال²



النظر لنتائج انفتاح مناخ الفصل الدراسي على أساس المجال يظهر تباينات حقيقية تزيد عما أفرزه متغير الجنس. في المجال القروي ثمان مديريات تجاوز المتوسط الجهوي لمستوى الانفتاح للفصل الدراسي درجة مرتفع (3,4)، ومديرية وحيدة وهي فاس كان متوسط مؤسساتها الواقعة في المجال القروي تحت نفس المستوى. أما المجال الحضري فكانت معظم الآراء سلبية تجاه مناخ الفصل الدراسي؛ سبع مديريات عبر تلامذتها عن ضعف في انفتاح الفصول الدراسية، مقابل مديريتين (بولمان وصفرو) فقط حيث كان الانفتاح متوسطا.

هذه النتائج التي تبرز ظاهريا مواقف تلامذة المجال القروي أفضل من نتائج تلامذة المجال الحضري، يؤكدتها إحصائيا استعمال اختبار -ت-. قيمته مرتفعة سجلت معدل 21,698، بمستوى دلالة

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

أقل من 0.05 المعبرة عن الدلالة في البحوث العلمية. ما يعني وجود دلالة إحصائية في مستوى انفتاح مناخ الفصل الدراسي على أساس التمييز بين المجالين الحضري والقروي لفائدة هذا الأخير حيث سُجِّلت مستويات مرتفعة من الانفتاح. ويدل على أن المدارس في المجال الحضري أكثر تركيزاً داخل الفصول الدراسية على إيجاد صيغ تضمن التوافق بين أطراف جماعة الفصل، بدلاً من جعلها فضاءات لمناقشة الاختلافات في الرأي، واستكشاف الأوجه المتعددة للقضايا الخاضعة للنقاش، وليس فقط مجالا للبحث عن التوافق. يقدم الجدول رقم 2.2.22 نتائج اختبار ت-.

جدول رقم 2.2.22: مستوى ارتباط مناخ الفصل الدراسي بالمجال الجغرافي¹

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
قروي	470	3,54	0,82	1498	21,69	0,000	دال إحصائياً
حضري	1030	2,43	077				

2. التعلّات الديمقراطية داخل المدرسة

وقف الموضوع في النقطة السابقة على أهمية المناخ الإيجابي داخل الفصول الدراسية بما يتيح من إمكانيات للتعبير الحر، وفرص للنقاش، وتجسيد روح القبول وإن كان في ظل الاختلاف. كان هدف تقييم مناخ الفصل الدراسي البحث عن إيجاد تفسيرات معقولة للنتائج المسجلة بفقرتي "الثقة في المشاركة المدرسية" و"المشاركة الفعلية في تدبير المؤسسات التعليمية". فالمشاركة الصفية، والتمكين من فرص التعبير الحر، وأساليب التفاوض الإيجابية، والحرص الإيجابي على نظافة القسم تمثل نماذج لممارسات تمهد للقبول الطوعي بالإجراءات المعيارية للديمقراطية. ولكن هل يكفي الفصل الدراسي، بجميع مكوناته، ليكون متنبأً وحيداً للثقة والمشاركة المدرسيتين؟ الجواب حتماً لن يكون بالإيجاب، كونه أكثر ارتباطاً ببناء الثقة منه للانخراط الفعلي، لذلك أضيف لأداة اختبار البعد العملي للكفاية الديمقراطية جزء رابع لمسح مجمل التعلّات المدرسية في علاقة بالممارسة الديمقراطية، وتم التركيز على تقييم ثلاث قدرات أساسية في الفعل السياسي وهي "الانتخاب" و"التصويت" و"حماية البيئة".

فمعرفة الممارسات التي تتبعها المدارس في التعلّم ذات الصلة بالديمقراطية أمر قيم في فهم سيروية تشكل الديمقراطية. كان التلاميذ مصدرًا محتملاً للحصول على هذه المعلومات، حيث تم تحديد مقياس مكون من سبعة عناصر يسأل التلاميذ عما تعلموه في المدرسة من قبيل: "تعلمت أهمية انتخاب ممثلي التلاميذ في مجالس القسم ومجالس المؤسسة"، و"تعلمت دور الانتخابات الوطنية والمحلية في ضمان السير العادي للمؤسسات"، فيما تناولت البنود الأخرى تعلم قدرات حل مشكلات المجتمع والعمل على حماية البيئة. اعتماد التحليل العاملي الاستكشافي أظهر أن البنود السبعة تشبعت على عامل وحيد بنسبة 87,54 بالمئة.

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رانز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

أداة القياس ببندوها السبعة موجهة لعينة الاختبار نفسها المحددة سابقاً، ينتظر منها تقديم إجابات مرتبة في سلم من خمس درجات تتراوح بين "موافق بشدة" و"موافق" و"محايد"، و"غير موافق" و"غير موافق بشدة". تم تحليل النتائج كعناصر منفردة اعتماداً على برنامج المعالجة الإحصائية Spss.

حققت نتائج معامل بيرسون أداءً مقبولا من حيث الارتباط القائم بين بنود الأداة، محققاً معدلاً مرتفعاً فاق $r = 0,913$ بمستوى ثقة جيدة قيمتها وصلت 0,99، أقواها سجل بالبند رقم 36 بمعامل يتجاوز $r = 0,981$ ، وأضعفها بالبند رقم 39 بمعامل $r = 0,882$ ، بمستويات ثقة دلالتها في جميع البنود تصل 0,99. يقدم الجدول نتائج الاتساق الداخلي لأداة هذا المحور كما تم الحصول عليه باستعمال العدة المتاحة ببرنامج Spss.

جدول رقم 2.2.23: مستوى صدق أداة اختبار التعلّيمات الديمقراطية داخل المدرسة (إنجاز الطالب)

فقرات الأداة	انتخاب ممثلي التلاميذ	أدوار الانتخابات الوطنية	أهمية البيئة	التعاون	فهم الناس	القلق تجاه مآسي الآخر	المواطنة الصالحة
ارتباط بيرسون	,981**	,955**	,916**	,882*	,959**	,954**	,896**
دلالة الارتباط	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

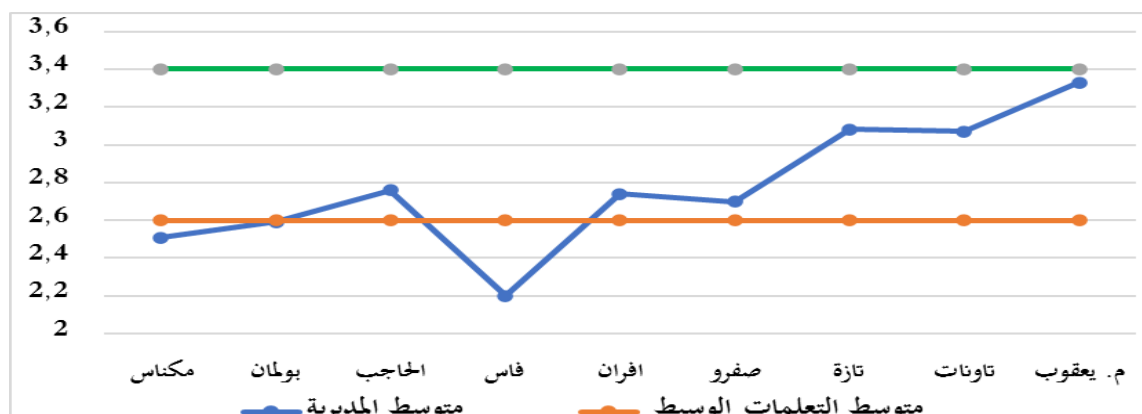
من جهتها، حققت نتائج ألفا كرونباخ الخاصة بالثبات مستوى يتجاوز الدرجة المحددة نظرياً في إطار البحث (0,70)، محققاً نتيجة 0,975، ما يؤكد ثبات أداة الاختبار.

أما نتائج آراء التلاميذ حول تعلّماهم الديمقراطية داخل المدارس فحققت متوسطاً جوهياً في حدود 2,66، أكثر بقليل من الحد الأدنى للموافقة المتوسطة (2,6)، مع تسجيل تباينات كبيرة بين المديريات. الجدول رقم 2.2.24 يفصل النتائج حسب معدل كل مديرية.

جدول رقم 2.2.24: مجمل آراء التلاميذ في التعلّيمات الديمقراطية داخل المدرسة (إنجاز الطالب)

المجال	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط	2,51	2,59	2,76	2,2	2,74	2,7	3,08	3,07	3,33	2,66
الانحراف المعياري	1,07	0,99	1,24	0,9	1,17	1,23	1,17	1,2	1,01	1,14

رسم تخطيطي رقم 2.2.11: توزيع التعلّيمات الديمقراطية داخل المدرسة حسب المديريات (إنجاز الطالب)



يكشف الجدول والرسم البياني للتعلمات الديمقراطية المكتسبة حسب المديريات عن أربع فئات متميزة؛ أولى يوافق تلامذتها بشدة على بنود أداة الاختبار، وتجسدها نتائج مديريات مولاي يعقوب (3,33) وتازة (3,08) وتاونات (3,07)، وثانية بالكاد تتجاوز معدلاتها الجهوية مستوى الموافقة المتوسطة، وتضم مديريات الحاجب (2,76) وإفران (2,74) وصفرو (2,70)، وثالثة سجلت بها آراء سلبية وتضم مديرتي مكناس (2,51) وبولمان (2,59)، ورابعة تجسدها نتائج المديرية الإقليمية لفاس حيث عبر التلاميذ عن مستويات متدنية حول التعلمات الديمقراطية المرتبطة بالانتخابات، والتصويت، وحماية البيئة.

حسب بنود أداة الاختبار، يمكن التمييز بين محورين أساسيين؛ أول متوسطه الجهوي كان سلبيا، يتشكل من البنود 36 و37 و40، وثان كانت نتائجه إيجابية، وتضم البنود 39 و41 و42. يظهر الجدول 2.2.25 توزيع النتائج على أساس بنود الاستمارة.

جدول رقم 2.2.25: التعلمات الديمقراطية حسب بنود الاستمارة¹

البند 42	البند 41	البند 40	البند 39	البند 38	البند 37	البند 36	فقرات الأداة
2,79	2,64	2,55	2,77	2,74	2,54	2,58	متوسط البند
متوسط	متوسط	ضعيف	متوسط	متوسط	ضعيف	ضعيف	الدالة

يعد البند 42 المتعلق بتعلم الوطنية والإخلاص للوطن أكبر بند حظي بآراء إيجابية، بتحقيقه متوسطا جهويا قدره 2,79، كما كان الحال لدى نتائج 22 دولة في الدراسة الدولية² (المعدل الدولي في الدراسة 64%). أما البند 37 الخاص بتعلم دور الانتخابات في ضمان السير العادي للمؤسسات فكانت الآراء جد ضعيفة، على غرار ما سجل في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي سنة 2001³، والتي عبر تلامذة أربعة عشر دولة فقط عن دور المدرسة في ترسيخ أهمية التصويت (المعدل الدولي في الدراسة 55%)، حيث رأى معظم التلاميذ بشكل عام أن مدارسهم لا تركز كثيراً على تدريس أهمية التصويت في الانتخابات المحلية والوطنية، وبالقدر ذاته لم توافق عينة الاختبار بمعظم المديريات على البند 40، أي تعلم القدرة على فهم الناس الذين لديهم أفكار مختلفة، عكس ما سجل في الدراسة الدولية حيث وافق تلاميذ 25 بلدًا، بمعدل دولي للدراسة قدر بـ 68%⁴.

بالتمييز بين الذكور والإناث سجلت فروقات كبيرة في المعدل الجهوي، فقد كانت أغلب الإجابات لدى الذكور سلبية في منظورها للتعلمات الديمقراطية، بمتوسط جهوي في حدود 2,39 أقل من مستوى الموافقة. فيما كانت موافقة الإناث أقوى مقارنة بالذكور، تجاوز متوسطها 2,95، ومترواحا بين درجتي

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 136.

³ Ibid., p. 135.

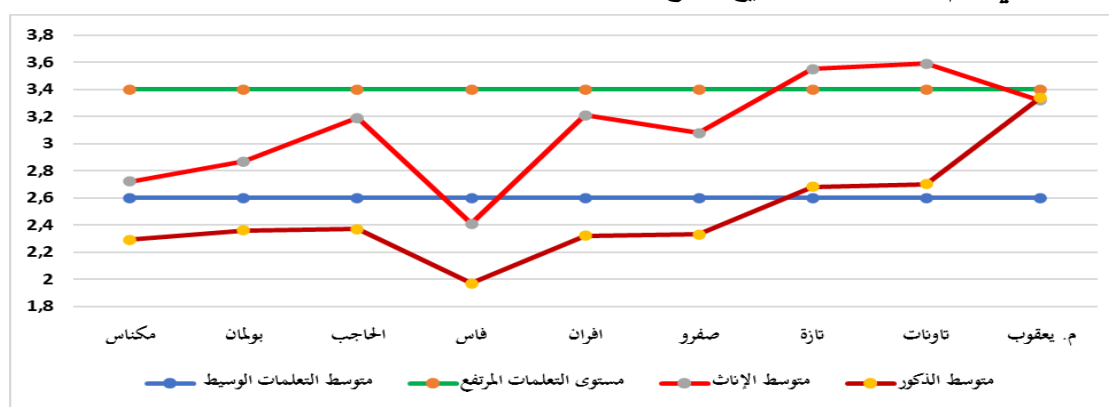
⁴ Ibid., p. 137.

"موافق" و"موافق جدا" على سلم ليكرت. يقدم الجدول 2.2.26 والرسم التخطيطي بعده رقم 2.2.12 آراء التلاميذ في تعلماتهم الديمقراطية موزعة حسب الجنس.

جدول رقم 2.2.26: توزيع نتائج التعلّات الديمقراطية حسب الجنس¹

الجنس	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط الجهوي	2,51	2,59	2,76	2,2	2,74	2,7	3,08	3,07	3,33	2,66
متوسط الإناث	2,72	2,87	3,19	2,41	3,21	3,08	3,55	3,59	3,32	2,95
متوسط الذكور	2,29	2,36	2,37	1,97	2,32	2,33	2,68	2,70	3,34	2,39

رسم تخطيطي رقم 2.2.12: توزيع نتائج التعلّات الديمقراطية حسب الجنس²



باستثناء مديرية مولاي يعقوب، تميل النتائج عموماً لصالح الإناث في جميع المديريات. كانت آراؤهن تجاه التعلّات الديمقراطية داخل المدارس أفضل مقارنة بآراء الذكور. أقل التباينات بين الجنسين سجلت بمديرية مولاي يعقوب، فيما أكبرها كان بمديريات الحاجب وإفران، و صفرو، وتازة، وتاوانات.

ظهرت لدى الإناث اختلافات كبيرة بين المديريات؛ ففاس كان متوسطها ضعيفاً يقل عن 2,6، عكس مديرتي تازة وتاوانات التي تجاوزت مستوى الموافقة المرتفعة (3,4). أما باقي المديريات فبعضها أعلى بقليل من الموافقة المتوسطة كحالة مكناس وبولمان، أو أقل بقليل من المستوى المرتفع، كحالات الحاجب وإفران و صفرو ومولاي يعقوب.

ولدى الذكور، كانت النتائج سلبية في غالبية المديريات، حيث لا يجد التلاميذ في ست منها ما يدعم قدراتهم الديمقراطية، وهي مكناس وبولمان والحاجب وفاس وإفران و صفرو، وبالكاد تتخطى الدرجة المتوسطة على سلم ليكرت بمديرتي تازة وتاوانات، فيما كانت نتائج مديرية مولاي يعقوب إيجابية جداً.

هذه الاختلافات المسجلة في معدلات المواقف تجاه التعلّات الديمقراطية بالمدارس لصالح الإناث تؤكد نتائج اختبار ت-الذي حقق قيمة تتجاوز 9,900، بمستوى دلالة أقوى وصل 99 بالمئة، ما

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائج البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Excel المستقاة من رائج البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

يعني وجود علاقة دالة إحصائية بين التعلّيمات الديمقراطية ومتغير الجنس. يظهر الجدول رقم 2.2.27، المتحصل عليه باستعمال حقيبة برنامج Spss مختصر اختبار -ت-.

جدول رقم 2.2.27: علاقات ارتباط فقرة التعلّيمات داخل المدارس بمتغير الجنس¹

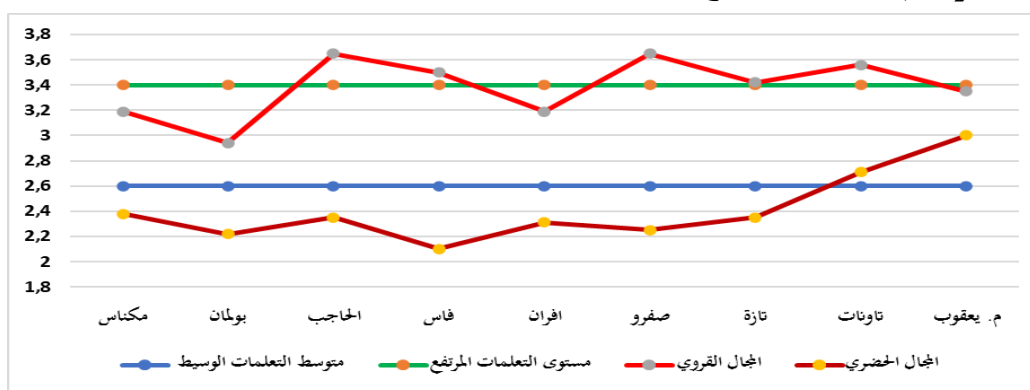
المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة -ت-	الدلالة	القرار
إناث	720	2,95	1,15	1498	9,90	0,00	دال إحصائيا
ذكور	780	2,39	1,06				

على أساس المجال تظهر النتائج أن متعلمي المجال الحضري أقل اعترافا بدور المدارس في تعليم الممارسات الديمقراطية المقترحة. ويبدو جليا أن تلامذة المجال الحضري في جميع المديريات الإقليمية لديهم فرصا أقل لبناء مواقف سياسية منفتحة. والجدول بعده رقم 2.2.28، يوضح نتائج البحث في هذه النقطة موزعة حسب المجال.

جدول رقم 2.2.28: نتائج فقرة التعلّيمات الديمقراطية داخل المدارس حسب المجال²

الجنس	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط الجهوي	2,51	2,59	2,76	2,2	2,74	2,7	3,08	3,07	3,33	2,66
المجال القروي	3,19	2,94	3,65	3,5	3,19	3,65	3,42	3,56	3,35	3,40
المجال الحضري	2,38	2,22	2,35	2,1	2,31	2,25	2,35	2,71	3,00	2,32

رسم تخطيطي رقم 2.2.13: نتائج فقرة التعلّيمات الديمقراطية داخل المدارس حسب المجال³



تظهر النتائج أن تلامذة المجال القروي أكثر موافقة على مجموع البنود التي تعالج التعلّيمات الديمقراطية داخل المدارس. كان متوسطه الجهوي مرتفعا قيمته 3,4، مقابل متوسط ضعيف للمجال الحضري لم يتعد 2,32. والرسم البياني 2.2.13 يبرز بوضوح حجم التباينات المسجلة بين المجالين.

نتائج المجال القروي كانت مرتفعة في مجملها، ويمكن تصنيفها إلى فئتين، فئة أولى تضم مديريات الحاجب وفاس و صفرو وتازة وتاوانات، كشف تلامذة مجالها القروي عن دور المدرسة في تثبيت

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

قدراتهم الديمقراطية، الخاصة بالانتخابات والتصويت وحماية البيئة، وتطوير قيم التعاون وفهم الآخر والقلق بشأن القضايا التي تشغل الأمم الأخرى، بينما كانت متوسطة في باقي المديرية. أما في المجال الحضري ف سجلت نتائج سلبية في مجملها. تلامذة ثمان مديريات في هذا المجال لا يعتبرون المدرسة خلفية لتعلماتهم الديمقراطية، فقط تلامذة مديرتي تاونات ومولاي يعقوب من كانت آراؤهم متوسطة تجاه هذا الموضوع.

هذه التباينات بين المجالين يؤكدتها اختبار ت- الإحصائي، بتحقيق نتيجة مرتفعة قوامها 17,988، بمستوى ثقة 0,99، ودلالة أقل من 0,05، ما يؤكد وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين التعلّيمات المدرسية ومتغير المجال لصالح تلامذة المؤسسات القروية التي سجلت بها متوسطات أعلى من نظيرتها في المجال الحضري. يظهر الجدول رقم 2.2.29، المتحصل عليه باستعمال حقيبة برنامج Spss، مختصر اختبار ت-.

جدول رقم 2.2.29: ارتباط التعلّيمات دخل المدارس ومتغيرات المديرية الإقليمية والمجال¹

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
قروي	470	3,40	1,1	821,301	17,988	0,000	دال إحصائيا
حضري	1030	2,32	0,99				

ثالثا: خلاصة البعد العملي للكفاية الديمقراطية والاجابة على السؤال الفرعي الثاني

استهدف الفصل الثاني من هذا القسم تقييم البعد العملي للكفاية الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية، معتمدا أداة اختبار تضمنت أربعة أجزاء؛ اثنين وظيفتهما مسح حصيلتي "ثقة التلاميذ في المشاركة المدرسية"، و"الانخراط الفعلي بمختلف أنشطة الحياة المدرسية"، وآخرين اقترحوا كعوامل متنبئة لنتائج الجزئين السابقين.

أ- بالنسبة للثقة في المشاركة المدرسية، لدى الكثير من التلاميذ إحساس إيجابي قوي بفعالية "العمل المشترك" الجماعي في تحسين الأداءات المدرسية، وحل المشكلات التي قد تنشأ داخلها، إلا أن الغالبية منهم لا يثقون في قدرة ممثليهم بمختلف المجالس التربوية على المساهمة الفعلية في إنتاج القرار داخل المدارس، أو الدفع باتجاه تعديل توجهات الإدارة والمدرسين لجعلها في توافق مع انتظاراتهم. يمكن تلخيص نتائج هذه الثقة باعتبارها إحدى مكونات أداة قياس البعد العملي للكفاية الديمقراطية على النحو التالي:

- الثقة الإجمالية كانت أقرب لتكون مرتفعة حسب نموذج ليكرت، وهو ما يعني أن التلاميذ يثقون بشكل عام في المشاركة المدرسية.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

- على أساس الجنس، وإن كانت الفوارق غير كبيرة، فإن الثقة في المشاركة المدرسية تميل أكثر للإناث (3,41) مقارنة بالذكور (3,22). بنفس القدر الذي تميل فيه لصالح المجال القروي.

- من حيث التمييز على أساس بنية بنود أداة الاختبار سجلت نسب ثقة ضعيفة بممثلي ومندوبي التلاميذ في المجال المدرسي، مقابل ثقة كبيرة في البنود المعبرة عن دور الفعل الجماعي والتعاوني في تحقيق الغايات الجماعية مشتركة.

ب- أما من حيث الانخراط الفعلي، فلدى التلاميذ انطباعات سيئة حول التنظيمات التربوية المقترحة. فهم لا يتحسسون أدوارها ولا يجدون مبررات حقيقية لوجودها داخل المؤسسات التعليمية، وكثيرون منهم لا يعرفون بوجود ممثلين لهم داخل قنوات تدبير المؤسسة، لذلك كان من الطبيعي أن يعرف مؤشر المشاركة والانخراط بمختلف أنشطة الحياة المدرسية نسبة سلبية لدى عينة الاختبار.

ت- فيما يخص مناخ الفصول الدراسية، للعديد من التلاميذ فرص للمشاركة في مناقشة القضايا، بل والشعور بوجود احترام كاف لآرائهم، غير أن هذه النقاشات لا تتسم بطابعها المنتظم، وحدوثها يظل ظرفيا لا يحيل على وجود استراتيجية لإنماء القدرة على الحوار والنقاش. ففي كثير من الأحيان يبدو أن معظم التلاميذ غير مرتاحين في المواقف التي تثير اختلافات حول الآراء.

ث- أما حصيلة التعلّمات المرتبطة بالقدرة الديمقراطية داخل المدرسة، فقد أبرزت النتائج مؤشرات سلبية في جميع المديرية. ما يعني أن المدارس تركز على التعلّمات المدرسية الأساس من قراءة وكتابة وحساب، دون استهداف تنمية وتطوير القدرات الخاصة بالسلوك المدني عموما والديمقراطي خاصة. فالانتخاب والتصويت والتدريب على حماية البيئة باعتبارها كفايات للممارسة الديمقراطية، لا ينظر إليها كعمليات منتظمة داخل المدرسة، وفي كثير من الأحيان يصبح التعيين الممارسة المنتظمة المتبعة لاستكمال البنيات التنظيمية التي تفرضها المذكرات الوزارية.

تلك أهم الخلاصات الوصفية التي أفرزتها أداة اختبار البعد العملي بمكوناتها الأربعة، ويبقى أخيرا البحث عن مختلف علاقات الارتباط القائمة بين الفقرتين المسحيتين ونظيرتهما التنبئية والتأثيرات المحتملة بينها، تمهيدا للجواب للسؤال الفرعي الخامس الذي يثير علاقة البعد العملي للكفاية الديمقراطية بالمعرفة الديمقراطية، وبالتحديد مساهمة المعرفة الديمقراطية في تطوير نوايا المشاركة السياسية المستقبلية لدى عينة الاختبار. وتم اعتماد معامل بيرسون لتأكيد الارتباطات، ومعادلة الانحراف الخطي المتعدد لحساب نسبة تأثير كل متغير.

من ناحية علاقات الارتباط الداخلية القائمة بين الفقرات الأربع للبعد العملي للكفاية الديمقراطية، يظهر الجدول 2.2.30 بعده مجمل النتائج المقدمة من خلال المعالجة الإحصائية للبرنامج Spss المعتمد في هذا البحث.

جدول رقم 2.2.30: علاقة الفقرات المسحية بالفقرات التتبئية¹

الفقرات	العناصر	مناخ الفصل الدراسي	التعلمات الديمقراطية
الثقة في المشاركة المدرسية	ارتباط بيرسون	.138**	.145**
	مستوى الدلالة	.000	.005
المشاركة المدرسية	ارتباط بيرسون	.064**	.025
	مستوى الدلالة	.013	.327

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

** الارتباط دال عند مستوى 0.01 (ثنائي)

كشفت نتائج الارتباط دورا محوريا لمناخ الفصل الدراسي في علاقته بالفقرتين المسحيتين. فأقوى الارتباطات تجمع متغير "الثقة في المشاركة المدرسية" بمتغير "مناخ الفصل الدراسي"، وصل ارتباطهما الإيجابي 13,8 بالمئة ($r=0.138$) بمستوى دلالة قوي جدا قدره 0,99، وبمتغير "المشاركة المدرسية"، حيث سجلت علاقة ارتباط ضعيفة وإن كانت ذات دلالة إحصائية نسبته 6,4 بالمئة ($r=0.064$) بمستوى ثقة 0,99. أما متغير "التعلمات الديمقراطية" داخل المدارس فأظهر علاقة إيجابية بمتغير "الثقة في المشاركة المدرسية" قدرها 14,5 بالمئة، إلا أنه لم يسجل ارتباطا ذا دلالة إحصائية بمتغير "المشاركة المدرسية"، بعدما كان مستوى الدلالة أكبر من 0,05 (0,327).

يبدو أن الارتباط بين متغير "المناخ المدرسي المفتوح" ومتغير "الثقة في فعالية المشاركة داخل المدرسة"، ليس شرطا للانخراط الفعلي في تدبير المؤسسة التعليمية. غير أن دعمه بغنى ما يتعلمه التلاميذ من أفعال ديمقراطية، خاصة أفعال الانتخاب والتصويت وحماية البيئة، يجعل الثقة تتقوى في فاعلية المشاركة ويتحسن مؤشر الانخراط في التنظيمات التربوية والإدارية داخل المدارس.

من جهة أخرى، ومهما كانت التعلمات الديمقراطية (الانتخاب والتصويت واحترام البيئة)، فإنها لا تضمن دعم ثقة التلاميذ في المشاركة المدرسية، ولا تؤثر أصلا في الانخراط الفعلي داخل المدرسة. لذلك فإن الرهان على ترسيخ الممارسات الديمقراطية، يظل أثره محدودا في تقوية مواقف التلاميذ وثقتهم في فعالية المشاركة والانخراط الفعلي في تدبير المؤسسة التعليمية، دون التركيز على المناخ المدرسي، بجعله منفتحا يسمح باكتساب حس عقلائي، يساعد على فهم أسباب اختلاف الآراء، ويقوي قيم التسامح.

من ناحية العلاقة الخارجية القائمة بين متغيرات "المعرفة الديمقراطية" و "الثقة في فعالية المشاركة المدرسية" و "المشاركة الفعلية داخل المدرسة"، أي مستوى تأثير المعرفة الديمقراطية في بناء ثقة التلاميذ في أهمية المشاركة بمختلف أنشطة الحياة المدرسية، وقدرتها على دفعهم باتجاه الانخراط والمشاركة الفعلية في تدبير المؤسسات التعليمية، فقد أظهرت نتائج ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية إيجابية بين متغير "المعرفة الديمقراطية" في معدلها العام ومتغير "الثقة في المشاركة المدرسية" (+0.055)، بمستوى ثقة قوية قيمته 95 بالمئة، وعلاقة ارتباط سلبية دالة بمتغير "المشاركة الفعلية" ،

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

(-0.064) بمستوى دلالة في حدود 95 بالمئة. ما يؤكد التأثير الضعيف للمعرفة الديمقراطية بنوعها على المشاركة الفعلية للتلاميذ بمختلف أنشطة ومجالس المؤسسات التعليمية. لذلك يكون الرهان على عامل مناخ الفصل الدراسي أكثر من العوامل الأخرى لإحداث تغييرات جذرية في مواقف التلاميذ تجاه المدرسة وتجاه المشاركة بمختلف أنشطتها. يقدم الجدول رقم 2.2.31 بعده نتائج الارتباط كما تم تحصيلها باستعمال حقيبة أدوات البرنامج الإحصائي Spss، وبعدها خطاطة تجسد هذه العلاقات.

جدول رقم 2.2.31: علاقات الارتباط بين المعرفة الديمقراطية والمشاركة المدرسية¹

الفقرات	العناصر	الثقة في المشاركة المدرسية	المشاركة المدرسية
المعرفة الديمقراطية	ارتباط بيرسون	.055**	-.064**
	مستوى الدلالة	.033	.013
المعرفة الديمقراطية النوع 1	ارتباط بيرسون	.070**	-.071**
	مستوى الدلالة	.006	.007
المعرفة الديمقراطية النوع 2	ارتباط بيرسون	.003**	-.024**
	مستوى الدلالة	.361	.915

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

** الارتباط دال عند مستوى 0.01 (ثنائي)

خطاطة رقم 2.2.1: علاقات الارتباط بين المعرفة الديمقراطية والمشاركة المدرسية²



هذه الارتباطات المتواضعة التي كشف عنها معامل بيرسون بين المعرفة الديمقراطية وبعديها الأول (معرفة المحتوى الديمقراطي)، والثاني (القدرة على تفسير السلوك السياسي) كمتغيرات مستقلة والمتغيرين التابعين؛ "الثقة في المشاركة المدرسية" و"المشاركة الفعلية"، لا تظهر نسبة تأثير كل متغير على حدة، وهو ما يبرر الاعتماد على الانحدار الخطي المتعدد. وحيث أن الارتباط بين المتغير المستقل والتابع يعد شرطاً لحساب معدل الانحدار، ولكون متغير "التفسير السياسي" لا يرتبط إحصائياً بالمتغيرين التابعين كما أظهرت نتائج بيرسون قبلاً، فإن الانحدار الخطي يركز على متغير "المعرفة الديمقراطية".

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

جدول رقم 2.3.32: الانحدار المتعدد للثقة في المشاركة المدرسية والمشاركة المدرسية¹

الدالة	القيمة	المعامل غير المعياري		المعامل المعياري	النموذج	المتغيرات التابعة
		قيمة A	الخطأ المعياري	قيمة Bêta		
,000	99,71	3,249	,033	----	الثابت Constante	الثقة في المشاركة المدرسية
,004	2,89	,002	,001	,082	المعرفة الديمقراطية	
,000	62,47	2,484	,040	---	الثابت Constante	المشاركة المدرسية
,010	-2,59	-,002	,001	-,073	المعرفة الديمقراطية	

قيمة الدلالة ثابتة، فهي أقل من 0,05 الدالة إحصائياً. في حالة الثقة في المشاركة المدرسية كانت في حدود 0,004، و0,01 في حالة المشاركة المدرسية، أي بثقة احتمالية في الحالتين معا وصلت 99 بالمئة. تظهر النتائج المفصلة في الجدول أن معادلة الانحدار تصير على الشكل التالي²:

- معادلة الانحدار الخطي للثقة في المشاركة المدرسية: $[A=3,249 + 0.002x]$

- معادلة الانحدار الخطي للمشاركة المدرسية: $[B=2,484 - 0.002x]$

تسمح البيانات المقدمة بإبراز قيمة التأثير الذي يمارسه متغير "المعرفة الديمقراطية" على متغيري "الثقة في المشاركة المدرسية" و"المشاركة المدرسية". قيمة الدلالة أقل من 0,05 ما يعني وجود دلالة مؤكدة إحصائياً في هذا التأثير، غير أن مستوى التأثير يظل محدوداً جداً، إيجابي في علاقته بالثقة في المشاركة لا يتعدى 0,002، وسلبى عكسي في علاقته بالمشاركة الفعلية قيمته -0,002. هذا يعني أن ارتفاع معدل المعارف الديمقراطية لدى التلميذ يؤدي إلى تحسن طفيف في ثقته بالمشاركة المدرسية بمعدل 0,2 بالمئة، وتقهقر طفيف أيضاً في مشاركته الفعلية، وهو ما تؤكد معادلتيهما.

ينتهي التحليل في الفصل الثاني، علاقة بالسؤال الفرعي الخامس المطروح في مقدمة البحث: إلى أي حد يؤثر مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية في تقوية ثقة التلاميذ بأهمية المشاركة والمشاركة المدرسية استعداداً للمشاركة الفعلية في المشهد السياسي؟ إلى تأكيد الفرضية الفرعية الخامسة في جزئها الأول بوجود علاقة تأثير إحصائية تمارسها طبيعة المعارف الديمقراطية المكتسبة على تطوير ثقة التلاميذ بأهمية المشاركة المدرسية، فيما كان تأثيرها عكسياً في دفعهم للانخراط الفعلي في الحياة المدرسية.

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² بحيث أن:

- X هو معدل "معرفة المحتوى الديمقراطي (النوع 1)"

- A يمثل الثقة في المشاركة المدرسية

- B يمثل المشاركة المدرسية

الفصل الثالث: دور المدرسة في تطوير مواقف التلاميذ

تتطلب الكفاية الديمقراطية، وفق منظور البحث، إضافة للمقومين المعرفي (معرفة خصائص الديمقراطية، ومؤسساتها والحقوق والحريات في الفضاء الديمقراطي) والسلوكي-العملي (تطوير قدرات ممارسة الديمقراطية: المشاركة، الخطاب الديمقراطي، التعبير عن الرأي في الشؤون العامة، حماية البيئة...)، مقوما ثالثا تتدرج ضمنه المواقف الإيجابية تجاه مكونات الدولة الديمقراطية ومؤسساتها المتعددة.

لذلك، لم يقتصر تقييم الكفاية الديمقراطية على تقدير مجمل المعارف حول الحياة السياسية والاجتماعية، وعلى حصر قدرات الممارسة الديمقراطية، إنما احتاج تقدير طبيعة مواقف الأفراد تجاه الفضاء السياسي والديمقراطية نفسها، ومراجعة مستويات الثقة في المؤسسات المحلية والوطنية. فالديمقراطية تتطلب مستوى معقولا من الالتزام بالمبادئ الإنسانية الأساسية لممارسة الفعل السياسي الأخلاقي، لذلك تعطي هذه الدراسة نفس القدر من الاهتمام للمواقف والمعتقدات في تركيب الشخصية الديمقراطية، ومن ثمة معرفة دور المدرسة في تنمية هذا البعد لدى التلاميذ.

والمواقف في هذا السياق، تشير وفقا لبلوش (Bloch) إلى "التصرف الداخلي الثابت والدائم، المسؤول عن ردود الفعل الإيجابية أو السلبية للفرد تجاه كائن أو فئة من الكائنات في العالم الاجتماعي"¹. وتحيل عند جون ميزونوف (J. Maisonneuve) على "موضع (Position) (أكثر أو أقل تبلورا) عامل (فردى أو جماعى) تجاه كائن (شخص، مجموعة، موقف، قيمة)"²، تجسده أعراض أو مؤشرات مختلفة (كلمة، نغمة، إيماءة، فعل...) .

وفي علم النفس الاجتماعي، يحيل اصطلاح "الموقف على" الحالة النفسية المهيأة للفعل بطريقة ما عندما ينطوي على الوضع وجود فعلي أو رمزي كائن في الموقف"³، وتعتبر في المجال نفسه حسب غوردن ألبورت (G. Allport) عن "حالة ذهنية وعصبية نفسية نُظِّمت نتيجة للتجربة"⁴ تمارس "تأثيراً مباشراً وديناميكياً على استجابة الفرد" في مواجهة الأشياء والمواقف ذات الصلة. ومنه، تصوير تعبيراً عن ميولات تتسم بالثبات، تسمح بتقييم درجة الإحساس بالرضا من عدمه تجاه كيان ما، وعادة ما يفصح عنه -تصريحا أو تضمينا- في إطار استجابات معرفية وعاطفية وسلوكية. فهي اتجاه مستقر نسبيا يمارس تأثيراً على سلوك الفرد وتقويم اتجاهاته، في أفق تقوية استعداداته للتصرف أو الفعل.

¹ H. Bloch et al., *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Larousse Bordas, Paris, 1997, p. 119.

² Jean Maisonneuve, *Introduction à la psychosociologie*, 4^{ème} Édition, Presses Universitaires De France, France, 1982, p.111.

³ Raymond Thomas et Daniel Alaphilippe, *Les attitudes*, 2^{ème} édition, Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p.5.

⁴ Cité par Robert J. Vallerand et al., *Les fondements de la psychologie sociale*, Gaëtan Morin Cheneliere Education, Montréal, 1998, p.331.

ووفق هذا التصور، يبقى الفضاء الديمقراطي في جزء كبير منه رهينا بمواقف المواطنين/ الأفراد تجاه الأسس التي تقوم عليها الدولة. هي أساس الثقة في مؤسساتها الدستورية، والاحترام الطوعي لسياساتها وقراراتها. فالمواقف الإيجابية تعني اعترافا بالعملية الديمقراطية برمتها والقوانين التي تحكمها، بما تنتج من آثار على ممارسة الحكم والتناوب السلس على السلطة دون استعمال للعنف، باعتبارها مقومات الدولة الديمقراطية.

ينطلق البحث في علاقته بالمواقف من اعتبارها سيرورة مكتسبة غير فطرية، ما يعني أن المدرسة كإحدى مؤسسات التنشئة السياسية تسهم بشكل صريح عن طريق المنهاجين الرسمي (Le curriculum formel) والخفي¹ (Le curriculum caché) في تطوير مواقف الناشئة تجاه الوطن. لذلك، يحاول هذا الفصل الثالث من القسم الثاني، انسجاما والتعريف المقدم للكفاية الديمقراطية في مقدمة البحث، تقييم طبيعة مواقف التلاميذ تجاه أسس النظام الديمقراطي، معتمدا أداة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي في جانبها المتعلق بالسلوك المدني الديمقراطي لسنة 2001، بمحاورها الثلاثة:

- المواقف تجاه الوطن²؛
 - المواقف تجاه الحكومة والمؤسسات العمومية³؛
 - المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة⁴ والمهاجرين⁵.
- تتكون أداة قياس المواقف من استمارة موجهة لتلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي تطل النطاقات الثلاثة. خصص للمواقف تجاه الوطن أربعة بنود، وثمانية بنود للمواقف تجاه الحكومة والمؤسسات العمومية، وعشرة بنود للمواقف تجاه مشاركة المرأة والمهاجرين في الفضاء العام. وسيتم استعراض تفاصيل الأداة عند تقديم كل عنصر على حدة.

من حيث صدق الأداة، أظهرت نتائج الارتباط بين فقراتها علاقات ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية مقبولة. سجل أقواها بفقرة "المواقف تجاه مؤسسات الإعلام" بمعامل ارتباطهما يعادل $r=0,793$ بمستوى دلالة 0.99، وأضعفها بفقرة "المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة" بمعامل ارتباط قدره $r=0.345$ ومستوى دلالة 0.99. يقدم الجدول 2.3.1 صورة موجزا لنتائج هذا الارتباط. حلت المعطيات باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية اعتمادا على المعالجة الإحصائية التي قدمها برنامج Spss.

¹ Ph. Perrenoud, «Curriculum : le formel, le réel, le caché», dans J. Houssaye, (dir), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993, pp.61-76.

² J. Torney-Purta, et al., op. cit., pp. 98-99.

³ Ibid., pp. 93-94.

⁴ Ibid., p. 108.

⁵ Ibid., p. 101.

جدول رقم 2.3.1: معاملات ارتباط فقرات أداة اختبار المواقف السياسية للتلاميذ¹

مكونات أداة اختبار المواقف	المواقف تجاه الوطن	المواقف تجاه المؤسسات الدستورية	المواقف تجاه مؤسسات الاعلام	المواقف تجاه مشاركة المرأة	المواقف تجاه المهاجرين
ارتباط بيرسون	,535**	,775**	,793**	,345**	,647**
الدلالة	,000	,000	,000	,000	,000

وأما ثباتها فتؤكددها نتائج ألفا كرونباخ بمعدل إجمالي قدره 0,831، متجاوزا المعدل النظري المحدد كحد أدنى 0,70. ويظهر الجدول أسفله رقم 2.3.2 المعدل العام للأداة ومعدل كل فقرة من فقراتها الثلاث.

جدول رقم 2.3.2: موجز ثبات أداة قياس المواقف حسب المكونات²

مكونات أداة قياس المواقف	مجموع البنود	نتائج ألفا كرونباخ
- مواقف التلاميذ تجاه الوطن	4	0,712
- مواقف التلاميذ تجاه الحكومة والمؤسسات الديمقراطية	4	0,823
- مواقف التلاميذ تجاه مؤسسات الإعلام	4	0,851
- مواقف التلاميذ تجاه المشاركة السياسية للمرأة	6	0,705
- مواقف التلاميذ تجاه مكانة المهاجرين داخل المجتمع	4	0,823
الثبات الكلي لأداة اختبار المواقف	22	0,831

ثبات الأداة تؤكدده أيضا نتائج "التجزئة النصفية"، بعدما تجاوزت قيمة معامل ألفا كرونباخ الخاص بأسئلة الفئة الأولى (a) مستوى 0,846، والخاص بأسئلة الفئة الثانية (b) 0,679، مع ارتباط إيجابي بين الفئتين حسب معامل بيرسون بلغ 0,400. وبعد تقدير معامل الارتباط الكلي باستخدام معادلة سبيرمان براون صار 0,556 ما يعني أن معامل الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية جد مرتفع.

جدول رقم 2.3.3: ثبات التجزئة النصفية لاستمارة المواقف السياسية للتلاميذ³

التباين	الجزء الفردي			ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach
47,134	0,846	Valeur	القيمة	
	11 ^a	Nombre d'éléments	عدد العناصر	
27,478	0,679	Valeur	القيمة	
	11 ^b	Nombre d'éléments	عدد العناصر	
103,370	22	Nombre total d'éléments	مجموع العناصر	
	0.400	Corrélation entre les sous-échelles	الارتباط الجزئي بين العناصر	
	0.571	Coefficient de Spearman-Brown	معامل ارتباط سبيرمان	
	0.556	Coefficient de Guttman split-half	معدل التجزئة النصفية	

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

تقديم نتائج هذا الفصل تم على أساس التمييز بين المحاور الثلاثة الكبرى، قدمت في نقطة أولى نتائج مواقف التلاميذ تجاه الوطن، وفي نقطة ثانية نتائج محور الثقة في المؤسسات الدستورية ووسائل الإعلام، ثم بعدهما نتائج المواقف تجاه موقع المرأة والمهاجرين في الساحة السياسية، قبل النظر في طبيعة العلاقات والارتباطات الدالة المفترض وجودها بين المعرفة الديمقراطية المستعرضة في الفصل الأول من هذا القسم، والثقة في الوطن والمؤسسات الحكومية، والمواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة والمهاجرين، وهذه العلاقات تقدم إجابة للسؤال السابع الوارد ضمن الأسئلة الفرعية للبحث، تمهيدا لقبول أو دحض الفرضية الفرعية السابعة المطروحة.

أولاً: مواقف التلاميذ تجاه الوطن

لأن الديمقراطية في تعريفها التقليدي تقوم على علاقة اعتراف متبادل بين الدولة والأفراد، علاقة تجسد فكرة "حكم الشعب بالشعب" في قصدها الإغريقي الذي يعني سلطة الشعب، فإن مواقف المواطنين الإيجابية تجاه أوطانهم تشكل إحدى امتدادات الدولة الديمقراطية، وإحدى تجليات المجتمع الديمقراطي. منها يستقي الأفراد رغبتهم في حب الوطن، والدفاع عن اختياراته، والافتخار بمنجزاته ومساهماته في تطوير المجتمع، وتُستمد ثقتهم في سياساته العمومية، وتتقوى روابط التعايش داخل الوطن المتعدد الأعراق لتؤسس لحل النزاعات بالطرق السلمية، وهنا تلقي أهمية المواقف تجاه الوطن بموضوع التربية على الديمقراطية.

من هذا المنطلق، يحاول الموضوع في هذا المحور تقييم أهم مواقف عينة الاختبار تجاه الوطن، بغاية تشكيل صورة مستقبلية لشكل العلاقة المفترضة بين أفراد المجتمع والوطن. لأجله يستعرض في نقطة أولى أداة قياس البحث ببنودها الأربعة، وإظهار مستوى صدقها وثباتها، قبل تقديم حصيلة النتائج التي أفرزتها استمارة البحث.

1. تطوير أداة قياس المواقف تجاه الوطن

من بين المقاييس التي أظهرت نتائج ذات دلالة في علاقة الفرد بالدولة، المقياس الذي اعتمده عالمي النفس الاجتماعي كوسطرمان (Kosterman) وفيشباش (Feshbach) عام 1989¹، والمكون من 120 بنداً منتظمة حول مواضيع "قيم احترام الوطن" و"الافتخار بالوطن" والاعتزاز بـ"العلم الوطني". في هذا المقياس تم التمييز بين الوطنية (Le Patriotisme) التي تشمل مشاعر الود لدولة واحدة، والقومية (Le nationalisme) التي تحيل على سيطرة الشعور الداخلي على الآخر غير الوطني².

¹ R. Kosterman and S. Feshbach, «Toward a measure of patriotic and nationalistic attitudes», *Political Psychology*, Vol. 10, Issue 2, 1989, pp. 257-274.

² A.-M. Losonczy et A. Zemleni, « Anthropologie de la "patrie" : le patriotisme hongrois », *Terrain*, n° 17, 1991, pp. 29-38.

كما استعملت الجمعية الدولية في دراستها سنة 2001 أداة تقييم تقوم على 15 بنداً في الأداة التجريبية، وعشرة بنود في الصك النهائي¹. كشف التحليل العاملي الاستكشافي (Analyse Factorielle Exploratoire) عن عاملين: الأول يتعلق بـ"حماية البلاد من التأثير الخارجي، والثاني بـ"المواقف الإيجابية تجاه الدولة". هذا الأخير، يشبه المقاييس الوطنية مثل المشاعر المتعلقة بالعلم، والاعتزاز بالبلد، وعدم الارتياح للعيش في بلد آخر.

في هذا التوجه، يعتمد البحث في تقييمه لمواقف عينة الاختبار على أداة مكونة من أربعة بنود تتعلق بالمواقف تجاه "العلم الوطني"، و"حب التلاميذ لمملكتهم المغربية"، و"درجة اعتزازهم بمنجزات المغرب" في مجالات مختلفة، ومعرفة إن كانوا يفضلون "العيش بشكل دائم في بلد غير المغرب". وهذه الأداة تمثل تكييفاً موضوعياً للأداة المستعملة في الدراسة الدولية الخاصة بالسلوك المدني داخل المدارس سنة 2001².

تقدم الإجابات مصنفة في سلم بخمسة مستويات؛ اثنان منها بحمولة إيجابية: "أوافق جداً=5" و"أوافق=4" على البند، و"محايد=3" وآخران بحمولة سلبية تجاه البند: "لا أوافق=2" و"لا أوافق بشدة=1". ويعتمد على مقياس ليكرت في تقدير النتائج.

كشف استخدام التحليل العاملي الاستكشافي عن عاملين تشبعت حولهما إجابات عينة الاختبار بنسبة 86,04 بالمئة. العامل الأول يضم ثلاثة بنود (47 و 48 و 49)، ذو حمولة إيجابية تجاه حب الوطن والعلم الوطني، والافتخار بمنجزات المغرب، والثاني يطال بنداً واحداً (البند رقم 50) بحمولة سلبية يتعلق بآراء التلاميذ ومواقفهم تجاه العيش الدائم في بلد غير المغرب.

فيما يخص صدق الأداة، وإن كانت نفسها المعتمدة في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي سنة 2001³، إلا أن ترجمتها فرضت مراجعتها للتأكد من صدق محتواها واتساقها الداخلي، ومدى ارتباط فقراتها وعدم التداخل بينها، عن طريق إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون. كان الارتباط إيجابياً في العناصر المصاغة بإيجابية، أقواه سجل في البند 47 حول أهمية "العلم الوطني" بالنسبة للتلميذ التي حققت نسبة 84,5 بالمئة بمستوى ثقة في حدود 99%. أما البند المصاغ بسلبية حول المواقف تجاه الوطن (البند 50)، أي قبول التلاميذ بالعيش الدائم خارج المغرب، فسجل علاقة ارتباط متوسطة قدرها 42,5 بالمئة، بمستوى دلالة إحصائية جيدة. الجدول رقم 2.3.4 بعده يظهر نتائج الاتساق الداخلي للمواقف تجاه الدولة.

¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 99.

² Ibid., pp. 91-111.

³ Ibid., pp. 27-39.

جدول رقم 2.3.4: الاتساق الداخلي لبنود فقرة المواقف تجاه الدولة¹

فقرات الأداة	البند 47: المواقف تجاه عَلَم المغرب	البند 48: حب المغرب	البند 49: الافتخار بمنجزات المغرب	البند 50: العيش الدائم في بلد غير المغرب
ارتباط بيرسون	0,845**	0,840**	0,832**	0,425**
مستوى الدلالة	0,000	0,000	0,000	0,000

أما من ناحية الثبات فقد أكدته نتائج ألفا كرونباخ التي حققت معدلا مقداره 0,712، متجاوزا المستوى النظري 0,7 المحدد في إطار البحث.

2. نتائج الدراسة الخاصة بالمواقف الإيجابية تجاه الوطن

حققت نتائج المواقف تجاه الوطن متوسطا جهويا قدره 3,49 بانحراف معياري 0,68، وهو تعبير عن مواقف إيجابية جدا لدى التلاميذ تجاه الوطن. هذه النتيجة وإن أظهرت مستويات مرتفعة، فهي تخفي مزيدا من التباينات بين فقرات الأداة، تتراوح بين الإيجابية والسلبية جدا. فالبند الخاص بعَلَم المغرب حظي بالكثير من الموافقة، مقابل مستويات أقل على البند رقم 49²، الذي طلب من عينة الاختبار تقديم إجابة حول افتخار المغرب بما حققه من منجزات. أما النتائج الخاصة بالبند 50³، المعبر عن الرغبة في العيش الدائم خارج المغرب، فقد كانت الإجابات سلبية في مجملها. يقدم الجدول بعده توزيعا لنتائج المواقف تجاه الوطن حسب بنود الأداة.

جدول رقم 2.3.5: توزيع المواقف تجاه الوطن حسب بنود الاستمارة⁴

فقرات أداة الاختبار									لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا رأي لي	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
البند 47: المواقف تجاه علَم المغرب	العدد	10	84	394	641	371	3,75	0,83	مرتفع							
	%	0,7	5,6	26,3	42,7	24,7										
البند 48: حب المغرب	العدد	11	73	415	606	395	3,76	0,84	مرتفع							
	%	0,7	4,9	27,7	40,4	26,3										
البند 49: الافتخار بمنجزات المغرب	العدد	27	219	516	483	255	2,54	0,79	ضعيف							
	%	1,8	14,6	34,4	32,2	17,0										
البند 50: العيش الدائم خارج المغرب	العدد	149	423	615	281	32	2,51	0,78	ضعيف							
	%	9,9	28,2	41,0	18,7	2,1										
المتوسط العام						3,49										
الانحراف المعياري للمتوسط العام						0,68										

¹ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم المواقف تجاه الوطن في الملحق رقم 2- ج.1.

² البند 49: يجب أن تفخر بلادي المغرب بما حققته من منجزات

³ البند 50: أفضل العيش بشكل دائم في بلد آخر غير المغرب

⁴ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

بمراجعة النتائج حسب البنود، تظهر بعض التباينات التي تختفي وراء المتوسط الجهوي الإيجابي. أفضل النتائج تحققت في البند الخاص بـ "أحب بلدي المغرب" بمتوسط جهوي قدره 3,76، وانحراف معياري في حدود 0,84، يعبر عن موافقة مرتفعة في سلم ليكرت (الحد الأدنى للموافقة المرتفعة هو 3,4). وهي نفس المواقف المسجلة في مواقف العينة تجاه العلم الوطني، محققا متوسطا بقيمة 3,75 وانحراف معياري 0,83. على النقيض من المواقف الإيجابية للبندين السابقين، كانت آراء التلاميذ سلبية في علاقتها بالافتخار بمنجزات المغرب، مسجلة متوسطا جهويا ضعيفا قيمته 2,54 بانحراف معياري في حدود 0,79. أما آراء عينة الاختبار المستخلصة من البند الأخير لأداة الاختبار "العيش الدائم خارج المغرب"، فكانت سلبية، ولم تتجاوز الموافقة نسبة 2,51، تقع ضمن الخانة الضعيفة لسلم ليكرت (أقل من 2,6). وقد تكون هذه النتيجة ذات علاقة بالصيغة التي طرح بها السؤال -العيش "الدائم" -، وهي الصيغة ذاتها المستعملة في الدراسة الدولية. ويمكن لتقديم النتائج حسب المديريات وعلى أساس متغيري الجنس والمجال تقديم تفاصيل أوسع، وتفسيرات أدق لنتائج المواقف تجاه الوطن.

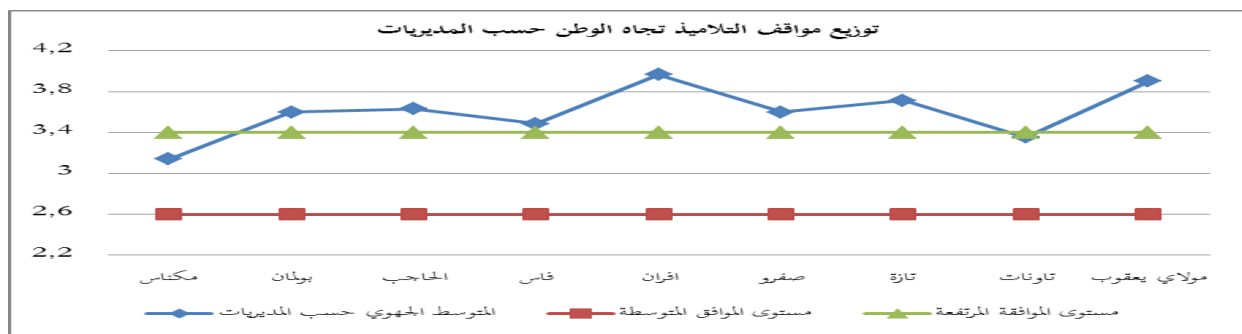
2.1 نتائج المواقف تجاه الوطن حسب المديريات

على أساس المديريات، حققت المواقف تجاه الوطن معدلا جهويا قدره 3,49 يوافق درجة المواقف الإيجابية. ويقدم الجدول رقم 2.3.6 والرسم البياني بعده توزيعا للنتائج حسب فقرات الأداة، بالتميز بين المديريات.

جدول رقم 2.3.6: مجمل مواقف التلاميذ تجاه الوطن حسب المديريات¹

المديريات الإقليمية	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط	3,14	3,60	3,63	3,48	3,97	3,60	3,71	3,35	3,9	3,49
الانحراف المعياري	0,6	0,53	0,63	0,68	0,49	0,59	0,64	0,76	0,47	0,68

رسم تخطيطي رقم 2.3.1: توزيع نتائج مواقف التلاميذ تجاه الوطن²



يميز الجدول ومعه الرسم التخطيطي بين تشكيلتين أساسيتين من المديريات؛ أولى ذات مؤشرات مرتفعة تشير إلى مواقف إيجابية للغاية تجاه الوطن، وتضم مديريات إفران (3,97) ومولاي يعقوب

¹ تفاصيل نتائج المواقف تجاه الوطن في الملحق رقم 3- ج.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

(3,90)، وتازة (3,71)، والحاجب (3,63)، وصفرو (3,60)، وبولمان (3,6)، وفاس (3,48)، تعادل في سلم ليكرت درجة "أوافق بشدة". وثانية تجسدها نتائج المديرية الإقليمية لتاونات (3,35) ومكناس (3,14)، تعبر عن مواقف متوسطة تجاه الوطن.

بالمجمل، يمكن القول إنه ورغم تباين نتائج المديريات، فمتوسط أقل المديريات يظهر أن التلميذ العادي لا يتمتع بمواقف سلبية حادة تجاه الوطن. وهي نفس النتائج المحققة في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي لسنة 2001، حيث سجلت معدلات إيجابية في مواقف تلاميذ الدول المشاركة في الدراسة تجاه بلدانهم¹.

1.2. نتائج المقياس على أساس الجنس والمجال

على أساس الجنس، سجلت اختلافات عميقة بين الجنسين في المواقف تجاه الوطن بجميع المديريات التسع، تميل في مجملها للإناث منه للذكور. أقل التباينات بين الجنسين سجلت بمديرتي إفران وصفرو. يظهر الجدول رقم 2.3.8، والرسم التخطيطي رقم 2.3.3 توزيع النتائج حسب الجنس.

جدول رقم 2.3.7: حصيلة المواقف تجاه الوطن حسب الجنس²

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاونات	م. يعقوب	المجموع
متوسط الإناث	3,3	3,58	3,76	3,44	3,89	3,48	3,66	3,66	3,52	3,52
متوسط الذكور	2,85	3,23	3,45	3,03	3,57	3,21	3,24	3,00	3,75	3,11
المتوسط العام	3,08	3,38	3,60	3,25	3,72	3,34	3,43	3,27	3,65	3,31

تبدو مواقف الإناث بجميع المديريات إيجابية جدا. متوسطهن الجهوي تجاوز 3,52 بانحراف معياري مستواه 1,07، يقابله على سلم ليكرت درجة الموافقة المرتفعة. أضعف مستويات الموافقة سجل بمديرية مكناس في حدود 3,3، بانحراف معياري قدره 0,5. ورغم بعض التفاوت في النتائج إلا أنها تظل في مجملها أعلى من المتوسط الجهوي للمواقف تجاه الوطن. وفي جميع الحالات تصاحب هذه المستويات المرتفعة لمواقف الإناث تجاه الوطن، مستويات متواضعة للقبول بالعيش خارج البلد.

بالنسبة للذكور، كان المتوسط الجهوي في حدود 3,11 أقل من نظيره لدى الإناث. يمكن التمييز بين فئتين؛ أولى تضم مديريات بولمان والحاجب وإفران وصفرو وتازة ومولاي يعقوب تتجاوز متوسطاتها عتبة الموافقة المرتفعة (3,4)، بل وتعتبر عن مستوى الموافقة بشدة، وفئة ثانية تحوم نتائجها حول المتوسط الجهوي، تمزج نتائجها بين "الحياد" و"الموافقة"، وتضم مديريات مكناس وفاس وتاونات.

للتأكد إحصائيا من وجود علاقات ارتباط بين المواقف تجاه الوطن ومتغير الجنس، تم الاعتماد على اختبار -ت- لعينتين مستقلتين. يظهر الجدول بعده نتائج هذه العملية.

¹ Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 100-101.

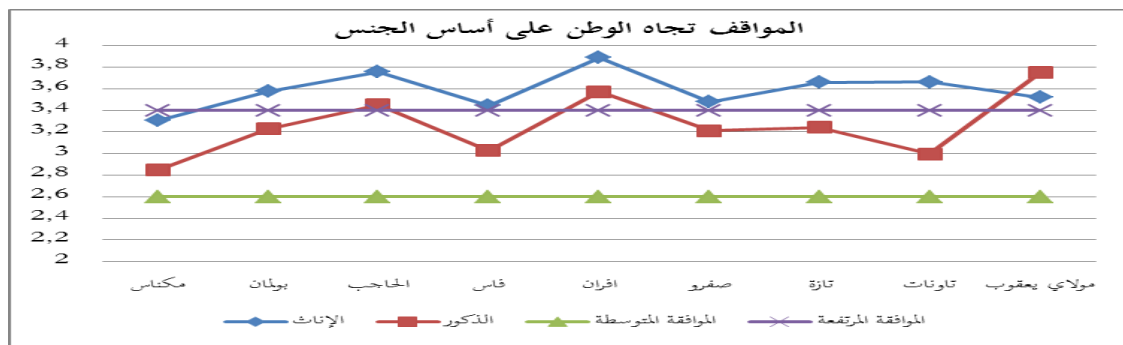
² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

جدول رقم 2.3.8: اختبار ت- للمواقف تجاه الوطن حسب الجنس¹

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
الإناث	720	3,52	1,08	1471	7,139	0,000	دال إحصائيا
الذكور	780	3,11	1,1				

قيمة اختبار ت- كانت 7,139، بقيمة احتمالية (0,000)، أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط المواقف تجاه الوطن لدى الإناث ومتوسط الذكور لفائدة الفئة الأولى ذات المتوسطات العليا. والرسم البياني رقم 2.3.2 يوضح خطيا هذه التباينات.

رسم تخطيطي رقم 2.3.2: حصيلة المواقف تجاه الوطن حسب الجنس²



بالنسبة لتوزيع النتائج على أساس مجال التعليم (الحضري والقروي)، يظهر لدى التلاميذ بشكل عام مشاعر متفاوتة حول بلادهم، إلا أنها إيجابية في عموميتها. معدل الموافقة أقوى بالمجال القروي، فيما يمزج بين درجتي "محايد" و"موافق" في المجال الحضري. يظهر الجدول رقم 2.3.9 نتائج مواقف التلاميذ تجاه الوطن حسب المجال.

جدول رقم 2.3.9: حصيلة المواقف تجاه الوطن حسب المجال³

المديريات الإقليمية	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاونات	م. يعقوب	المجموع
المجال القروي	3,59	3,46	3,99	3,96	3,97	3,69	3,57	3,57	3,7	3,64
المجال الحضري	3,08	3,56	3,54	3,48	3,76	3,41	3,51	3,12	2,83	3,16
المتوسط العام	3,08	3,38	3,60	3,25	3,72	3,34	3,43	3,27	3,65	3,31

تظهر جميع نتائج المجال القروي مواقف مرتفعة لدى عينة الاختبار، كان المتوسط الجهوي في مستوى 3,64، بدرجة الموافقة المرتفعة، مقابل 3,16 في المجال الحضري بدرجة الموافقة المتوسطة. أقل التباينات سجلت بمديريات تازة وبولمان ومولاي يعقوب، فيما كانت الاختلافات جلية بمديرتي مكناس وفاس.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

في المجال القروي، عبر التلاميذ بمختلف المديريات عن مواقف إيجابية جدا، أقواها سجل بمديرية إفران وأضعفها بمديرية فاس. وعلى النقيض من ذلك، سجلت نتائج مقلقة بالمديريات التي يغلب عليها الطابع الحضري، كحالة المديرية الإقليمية لمكناس المسجل بها مستويات منخفضة مقارنة بالمعدل الجهوي العام. كانت النتائج متباينة بين المديريات؛ ثلاث منها كانت مواقف تلامذتها تتراوح بين درجتي "محايد" و"موافق" ضمنها مديرية مكناس وتاونات ومولاي يعقوب. أما المديريات الست المتبقية، فعبر تلامذتها في هذا المجال عن موافقة مرتفعة تتجاوز مستوى 3,4 على سلم ليكرت.

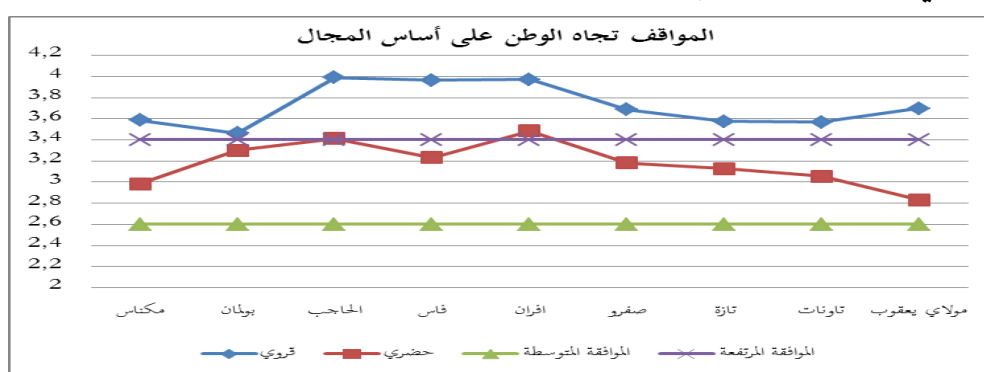
تم القيام باختبار ت- للتأكد من وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين المواقف تجاه الوطن ومتغير المجال الجغرافي الدراسي. والجدول رقم 2.3.10 يظهر نتائج هذه العملية.

جدول رقم 2.3.10: اختبار ت- للمواقف تجاه الوطن حسب المجال¹

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
القروي	470	3,64	1,1	1498	7,858	0,000	دال إحصائيا
الحضري	1030	3,16	1,08				

تبرز بيانات الجدول أعلاه، أن متوسط تلامذة المجال القروي وصل 3,64 بانحراف معياري قدره 1,1، وهو أعلى من متوسط المجال الحضري 3,16 بانحراف معياري 0,71. أما نتيجة اختبار ت- فكانت 7,858 بقيمة احتمالية (0,000)، أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط مواقف تلامذة المجال الحضري تجاه الوطن ومتوسط مواقف تلامذة المجال القروي، لصالح الفئة الأخيرة الأعلى في المتوسطات. والرسم البياني التالي يوضح هذه النتائج.

رسم تخطيطي رقم 2.3.3: توزيع المواقف تجاه الوطن حسب المجال²



رغم الاختلافات التي أظهرتها نتائج البحث الخاصة بمواقف التلاميذ تجاه الوطن، سواء عند التمييز بين المديريات، أو بين المجالين الحضري والقروي، أو بين الإناث والذكور، فإن مواقف العينة في

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

مجملاً لا تظهر جوانب سلبية كما الحال في نتائج الدراسة الدولية¹. فغالبية التلاميذ، ذكورا وإناثا، أظهروا مواقف إيجابية جدا تجاه الوطن، ومتوسطة تجاه الافتخار بمنجزات المغرب. فيما كانت نسب قبول العيش الدائم خارج المغرب ضعيفة في كثير منها.

سيتم الاحتفاظ بالنتائج العامة للثقة في الوطن إلى حين استكمال تقديم ثقة التلاميذ في المؤسسات لاستثمار نتائجها في إيجاد جواب للتساؤل الفرعي السادس بخصوص وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مناخ الفصل الدراسي والتعلم الديمقراطية داخل المدارس ومواقف التلاميذ تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية.

كما يحتفظ بها إلى نهاية تقديم نتائج باقي مكونات أداة اختبار مواقف التلاميذ، لمقارنتها ونتائج المعرفة الديمقراطية التي قدمت في الفصل الأول من القسم الثاني، والبحث عن جواب للتساؤل الفرعي السابع الوارد في مقدمة البحث (إلى أي حد توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعرفة الديمقراطية ومواقف التلاميذ تجاه الوطن والمؤسسات الحكومية، وتجاه أدوار المرأة والمهاجرين)، تمهيدا لقبول أو رفض الفرضية الفرعية السابعة التي تقترض وجود علاقة ذات دلالة بينهما.

ثانيا: الثقة في المؤسسات الحكومية ووسائل الإعلام

تمثل الثقة في السلطة، باختلاف مؤسساتها، وفي شرعية قراراتها والأوامر الصادرة عنها كما يرى ماكس فيبر (Max Weber) إحدى ركائز الدولة الديمقراطية². يكتسي الاعتراف الجماعي بضرورة وجودها أهمية بالغة في النظم المدنية الديمقراطية. وتحقيق ذلك، يتأسس على موقع القانون في ضبط سلطة المؤسسات السياسية داخل الدولة، باعتباره أداة تمنح قوة، ليس فقط، لطابعها غير الشخصي، بل ولشرعية وجود الدولة³. فالاعتماد على القانون يلغي تعسف السلطة، ويضفي الشرعية على المؤسسات السياسية الديمقراطية، ومن ثمة، الانتهاء إلى الثقة في حيادها وأدوارها⁴.

والثقة من منظور فوكوياما (F. Fukuyama) "انتظار ناتج عن تواتر سلوك منتظم، تعاوني قائم على معايير مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد"⁵، تتأسس على نسق من المعتقدات والمشاعر التي تغذي مشروعية ما يسفر عنه سلوك الآخر الموثوق به⁶. تقع على مستوى الإدراك والانفعال، فنتج آثارها

¹ Ibid., p. 98.

² Max Weber, *Économie et société*, Plon, Paris, 1971, p. 289.

³ Pierre Bourdieu, «La force du droit, éléments pour une sociologie du champ juridique», *Actes de la recherche en science sociales*, n° 64, 1986. In B. Lacroix et J. Lagroye (dir.), *le président de la République : usages et genèse d'une institution*, Editions Les presses de Sciences Politiques (PFNSP), Paris, 1992, pp. 13-78.

⁴ Erwin Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Editions de Minuit, Paris, 1973, p. 29.

⁵ F. Fukuyama, *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*, New York, Simon and Schuster, 1995. Traduction : Pierre-Emmanuel Dauzat, *la confiance et la puissance : vertus sociales et prospérité économique*, Editions Plon, Paris, 1997, p. 36.

⁶ Ibid.

الوضعية على مستوى التفاعلات الاجتماعية. فهي أساس مجتمع الثقة حيث تسود قيم التضامن والتعاون والتواصل والمشروع المشترك¹، ونقيضة مجتمع اللاثقة حيث الصراع والعزلة والعوانية.

في هذا الإطار، كشفت كثير من الدراسات عن مخاوف إزاء تدني مستويات الثقة في المؤسسات الحكومية في العديد من البلدان²، ولم يكن القلق فقط إزاء هشاشة الدعم لهذه المؤسسات في البلدان التي تنشئ حكومات ديمقراطية حديثة، بعد فترات حكم غير ديمقراطي، بل انتاب حتى الديمقراطيات العريقة. وفي الحالتين معا يؤدي الإحساس بعدم الثقة في المؤسسات العمومية إلى ظهور شرخ بين الشعب وحاكميه، قد يتهدد كيان الدولة ويؤدي إلى انهيارها. وسواء تعلق الأمر بالديمقراطيات الحديثة أو العريقة فإن الدول التي لا يتمتع شبابها بقدر معقول من الثقة في مؤسساتها الحكومية، ينتهي بها الأمر بتآكل شرعيتها التمثيلية للأجيال القادمة. لهذه الاعتبارات، خصص للثقة تجاه المؤسسات الحكومية، كإحدى دعائم الدولة الديمقراطية، مجال داخل البحث على غرار المعارف والسلوكات الديمقراطية.

والمؤسسات في مضمون هذا البحث يقصد بها تلك التي تقوم عليها الأنظمة السياسية الميسرة لاندماج الأفراد ومشاركتهم في تدبير الشؤون العامة، ويميز بين المؤسسات الدستورية التقليدية من برلمان تمثيلي يتخذ من التشريع ومراقبة أعمال الحكومة وظيفته الرئيسية، وحكومة باعتبارها جهازا تنفيذيا للسياسات العمومية، ثم سلطة قضائية تسهر على حماية القانون في مختلف تجلياته. أضاف إليها البحث مؤسسة الشرطة والدرك ومؤسسات الإعلام. وقبل استعراض نتائج ثقة التلاميذ في المؤسسات المقترحة، يقدم الموضوع أولا تفاصيل أداة الاختبار المعتمدة في هذا المحور.

1. تطوير مقياس الثقة في مؤسسات الدولة

تتكون أداة قياس الثقة في مؤسسات الدولة من ثمانية بنود تصف خلاصات مواقف عينة الاختبار تجاه المؤسسات العمومية ووسائل الإعلام، ثلاثة منها تتعلق بالثقة في المؤسسات الدستورية: البرلمان والحكومة والقضاء، وبند وحيد يطال أدوار الشرطة والدرك في المجتمع، وأربعة بنود أخرى تتعلق بمؤسسات الإعلام في الساحة الوطنية، ثلاثة مرتبطة بوسائل الإعلام التقليدية أدرجت في الأداة الخاصة بدراسة الجمعية الدولية³، أضيف إليها بند خاص بوسائل الاتصال الحديثة، وبالضبط بند الثقة في أخبار وسائل التواصل الاجتماعي دون تمييز بينها، والهدف استكشاف وقعها على مواقف الشباب المغربي.

يطلب من عينة الاختبار تقديم إجابات تتدرج في سلمٍ بأربع درجات: أثق في المؤسسة المعنية "دائما"، أو "معظم الوقت"، أو "بعض الأحيان"، أو "أبدا"، تنتهي بتجميع معدلات جهوية مفصلة على التمييز بين المديرية وعلى أساس متغيري الجنس والمجال.

¹ Alain Peyrefitte, *La société de la confiance*, Editions Odile Jacob, Paris, 2005, p. 449.

² انطوني جيندر، «الديمقراطية»، ترجمة عبد النور خرافي، مجلة وجهة نظر، عدد مزدوج 36-37، 2008، ص-ص. 3-5.

³ Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 95-97

كشف التحليل العاملي الاستكشافي (L'analyse factorielle exploratoire) عاملين¹؛ العامل الخاص بالعناصر الأربعة الممثلة للثقة في المؤسسات ذات الصلة بالحكومة، وأربعة بنود أخرى تطرح سؤالاً عن الثقة في وسائل الإعلام الإخبارية - التلفزيون والإذاعة والصحف ووسائل التواصل الاجتماعي - معروضة كبند فردية مستقلة.

وجرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معامل سبيرمان² (Spearman) بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي Spss. والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم 2.3.11: صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المواقف تجاه المؤسسات الدستورية³

فقرات الأداة	الثقة في البرلمان	الثقة في الحكومة	الثقة في الشرطة والدرك	الثقة في القضاء
ارتباط سبيرمان	0,832**	0,810**	0,760**	0,831**
مستوى الدلالة	0,000	,000	,000	,000

جدول رقم 2.3.12: صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المواقف تجاه مؤسسات الإعلام⁴

فقرات الأداة	الثقة في القنوات التلفزيونية العمومية	الثقة في أخبار الصحف الورقية	الثقة في أخبار وسائل التواصل الاجتماعي	دور الإعلام في الساحة السياسية
ارتباط سبيرمان	0,808**	0,844**	0,824**	0,851**
مستوى الدلالة	0,000	,000	,000	,000

في العامل الأول كان معامل الارتباط قويا في جميع البنود، أقلها سجل في البند 53 " تلعب الشرطة والدرك دورا إيجابيا في استتباب الأمن " وصل مستواه 0,760 بقيمة دلالة قوية 0,000، وأقواها في البند رقم 51 " يقوم البرلمان بأدواره الدستورية " تعدى 0,832 بمستوى دلالة 0,000. وفي العامل الثاني كانت الارتباطات أقوى مما سجل في فقرة المواقف تجاه المؤسسات الحكومية، أضعفها سجل في البند رقم 56 " الأخبار التي تقدمها الصحف الورقية ذات مصداقية " بمعامل ارتباط وصل 0,808 بمستوى دلالة 0,000. كما أن مستوى الارتباط بين العاملين وصل 0,790 بقيمة احتمالية أقل من 0,05، ما يعني صدق أداة الاختبار من حيث الاتساق الداخلي لكل فقرة مع فقراتها المكونة للعامل، واتساق العاملين ببعضهما البعض. توضح الخطاطة بعده ارتباط كل فقرة بعناصرها والارتباط الكلي بين الفقرتين

¹ Jean Paul Benzécri et al., *L'analyse des données : l'analyse des correspondances*, Editions Dunod, Paris, 1973, p. 619.

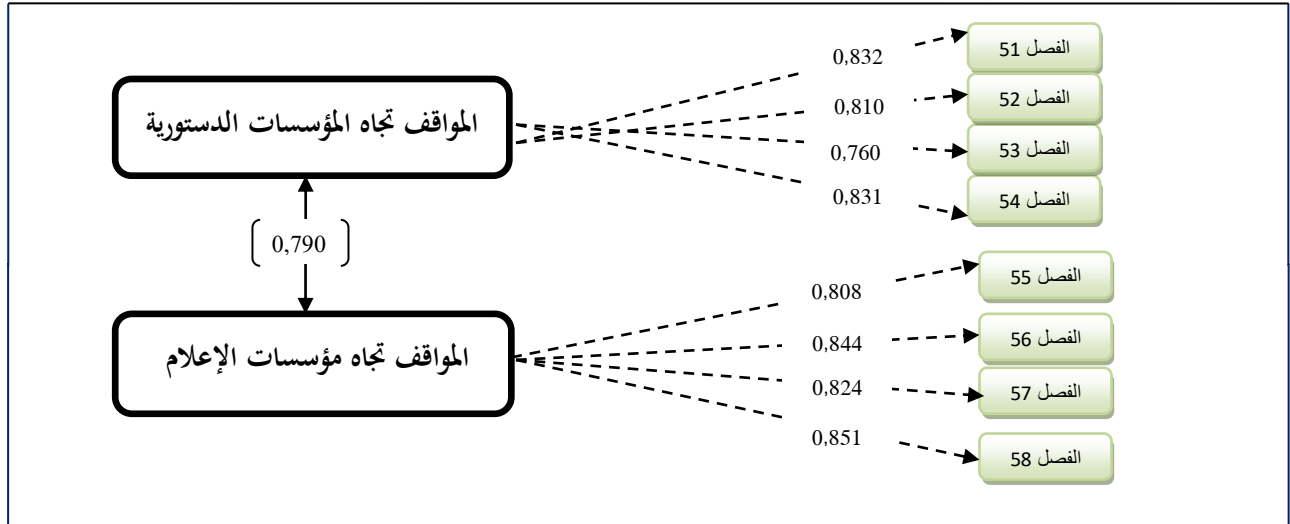
² معامل سبيرمان: يسمح هذا المعامل بإيجاد الترابط بين البيانات ذات الحمولات الكمية والرتبية عكس معامل بيرسون الذي يتيح إمكانية مقارنة البيانات الكمية فقط.

** الارتباط دال عند مستوى 0.01

³ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم الثقة في المؤسسات في الملحق رقم 2- ج.

⁴ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

خطاطة رقم 2.3.1: الارتباط بين مكونات أداة اختبار المواقف تجاه المؤسسات¹



وأما ثبات الأداة فتظهر نتائج ألفا كرونباخ معدلاً مقبولاً يسمح باستخدامها لتقييم مواقف التلاميذ تجاه المؤسسات الحكومية ووسائل الإعلام. ويبين الجدول رقم 2.3.13 تفاصيل حول الأداة مع التمييز بين البنود المعبرة عن الثقة في المؤسسات الحكومية، وتلك التي تعبر عن الثقة في وسائل الإعلام.

جدول رقم 2.3.13: الثبات الكلي لأداة اختبار الثقة في المؤسسات²

ثبات المحور	عدد البنود	الفقرات
0,823	4	الثقة في مؤسسات الحكومية
0,851	4	الثقة في مؤسسات الإعلام
0,905	8	الثبات العام للاستمارة

تظهر النتائج أن معامل الثبات العام لمحاوَر الدراسة مرتفع جداً ببلوغه مستوى 0,905 لإجمالي البنود الثمانية للاستمارة. كما أن معدل ألفا كرونباخ الخاص بعناصر كل فئة على حدة مرتفع جداً، وصل في فئة "الثقة في المؤسسات الحكومية" 0,823 وفي فئة "الثقة في وسائل الإعلام" 0,851. وهو دليل على ثبات أداة اختبار المواقف تجاه المؤسسات، يسمح بالاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة بحسب مقياس نانلي³ المعتمد في إطار هذه الدراسة والمقدر بـ 0,70 كحد أدنى للثبات.

2. نتائج الثقة في المؤسسات الحكومية ووسائل الإعلام

معدل الثقة الإجمالي في المؤسستين كان في حدود 2,99، وتعتبر عن موافقة متوسطة لعينة الاختبار تجاه المؤسسات الحكومية والإعلامية. عند التمييز بين نتائج كل مؤسسة على حدة، يبدو أن

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج AMOS المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

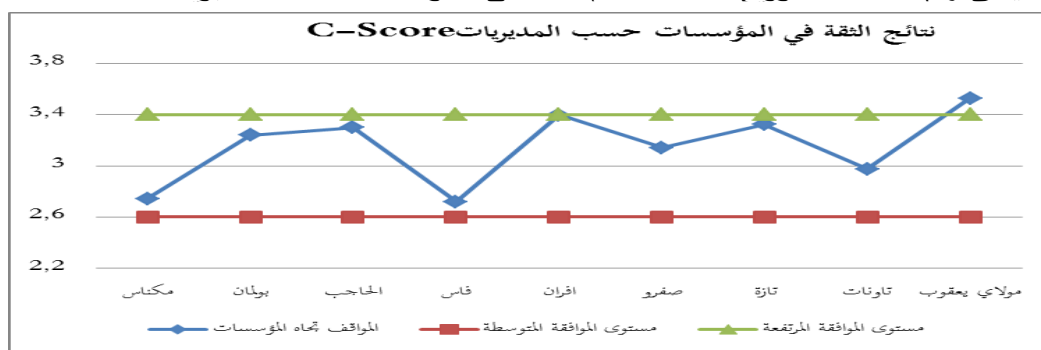
³ J.C Nunnally, *Psychometric Theory*, 2th ed Mac Crowhill, New York, 1978, p. 262.

معدل الثقة في وسائل الإعلام (3,03) أقوى نسبيا من نظيره في المؤسسات الحكومية (2,95). يظهر الجدول رقم 2.3.14 والرسم البياني رقم 2.3.4 بعده مزيدا من التفاصيل حول هذه النقطة.

جدول رقم 2.3.14: نتائج الثقة في المؤسسات حسب المديريات¹

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط	2,74	3,24	3,30	2,72	3,4	3,14	3,32	2,98	3,53	2,99

رسم تخطيطي رقم 2.3.4: توزيع المعدل العام للثقة في المؤسسات حسب المديريات²



يمكن تصنيف نتائج الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية ووسائل الإعلام إلى ثلاث فئات؛ فئة أولى ثقة تلامذتها في المؤسسات يتجاوز مستوى الموافقة المرتفعة كحالة مولاي يعقوب، أو يقترب منه، كحالة مديريات بولمان والحاجب وإفران و صفرو وتازة، وثانية ثقة تلامذتها متوسطة كحالة المديرية الإقليمية تاوانات، أو ضعيفة نسبيا كمديرتي مكناس وفاس حيث لا يتمتع تلامذتها بثقة كبيرة في نفس المؤسسات. ويمكن تقديم توضيحات أخرى بالتمييز بين كل مجموعة، أي حسب الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية ونظيرتها في مؤسسات الإعلام.

2.1. نتائج الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية

أظهرت النتائج معدلات متواضعة في مواقف التلاميذ تجاه المؤسسات الدستورية والحكومية، لتتطابق، كما في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي لسنة 2001، مع مواقف البالغين في الدراسات الاستقصائية المشار إليها في الدراسات السابقة³ حول الثقة في المؤسسات الحكومية، وما انتهت إليه من شكوك تواجه الديمقراطيات الحديثة، قد تؤدي لتراجع الدافعية لدى الأفراد للمشاركة في الحكومة، أو مراقبتها أو المساهمة الإيجابية في تحسين أداؤها، بل ومن المحتمل أن تؤدي إلى الامتناع عن المشاركة أصلا. يظهر الجدول رقم 2.3.16 بعده نتائج الثقة في هذه المؤسسات.

¹ تفاصيل نتائج الثقة في المؤسسات في الملحق رقم 3- ج.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ R. D. Hess and J. V. Torney, *The development of political attitudes in children*, Publisher: Aldine transaction, Chicago, 1967. In Judith Torney-Purta and al., op. cit., p. 99.

جدول رقم 2.3.15: نتائج الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب المديريات¹

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
عدد أفراد العينة	280	81	88	404	58	100	213	226	50	1500
المتوسط	2,71	3,18	3,25	2,7	3,21	3,32	3,31	2,85	3,46	2,95

أعلى مستوى من الثقة في هذه المؤسسات سجل لدى تلامذة المديرية الإقليمية لمولاي يعقوب (3,46)، وأضعفها بمديرية فاس (2,70). يمكن تصنيف نتائج المديريات إلى ثلاثة نماذج، أول تجسده مديرية مولاي يعقوب، تلامذتها عبروا عن ثقة مرتفعة بالمؤسسات المقترحة، كما هو حال أستراليا وقبرص واليونان وجمهورية سلوفاكيا والولايات المتحدة في الدراسة الدولية²، وثان يضم بولمان (3,18) والحاجب (3,25) وإفران (3,21) و صفرو (3,32) وتازة (3,31)، ثقة تلامذتها كانت متوسطة لكنها أقرب لتكون مرتفعة، وثالث ضم ثلاث مديريات وهي تاوانات (2,85) ومكناس (2,71) وفاس (2,7)، تشبه نتائجها نتائج جمهورية التشيك وإستونيا ولاتفيا وليتوانيا والبرتغال في الدراسة الدولية³، بمعدلات ثقة متواضعة وإن كانت لا تصل مستوى الضعيفة على سلم ليكرت.

من اللافت للنظر أن هذه النتائج تظهر تشابها كبيرا لتلك الواردة في التحليل الذي قدمه إنجلهارت⁴ (Inglehart, R.) حول مسح القيم العالمية الخاصة بالكبار سنتي 1990-1991، وأظهر مستويات ثقة حكومية أقل من المعدل الدولي لدى البلدان التي لا يزيد تاريخها عن 40 سنة من الديمقراطية المستمرة. والأمر ذاته في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي سنة 2001⁵، حيث سجلت لدى عينة الاختبار مستويات من عدم الثقة في المؤسسات، عكس ما سجل من ثقة أعلى بكثير من المتوسط الدولي في الديمقراطيات المستقرة والمستمرة.

على مستوى بنود الأداة، تعد مؤسسة الشرطة والدرك أفضل المؤسسات التي تحظى بالثقة لدى المبحوثين، كما الحال في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي حيث تم الوثوق بها "دائماً" بنسب تراوحت بين 20 و 25٪، و"معظم الأوقات" بين 40 و 45٪ عبر البلدان المشاركة في الدراسة الدولية⁶. وأما الثقة في البرلمان فسجلت بها نتائج متواضعة على خلاف الثقة المتوسطة المسجلة في الدراسة الدولية. يقدم الجدول بعده توزيعاً للنتائج حسب البنود.

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 93-95

³ Ibid., pp. 96-97.

⁴ R. Inglehart, *Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press, 1997. In Judith Torney-Purta and al., op. cit., p.25.

⁵ Judith Torney-Purta and al., op. cit., pp. 94-96.

⁶ Ibid., pp. 93-95.

جدول رقم 2.3.16: نتائج الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب بنود الاستمارة (انجاز الطالب)

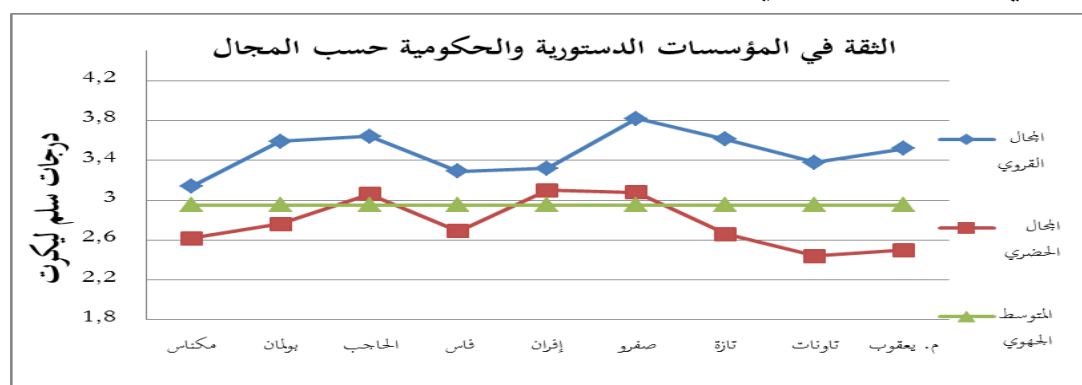
الأسئلة									أبدا	نادرا	لا رأي لي	معظم الوقت	دائما	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
يقوم البرلمان بأدواره الدستورية	العدد	98	384	573	352	93	2,97	0,999	متوسطة							
	%	6,5	25,6	38,2	23,5	6,2										
تبلور الحكومة سياسات عمومية في صالح المواطنين	العدد	171	334	584	329	82	2,88	1,050	متوسطة							
	%	11,4	22,3	38,9	21,9	5,5										
تلعب الشرطة والدرك دورا إيجابيا في استتباب الأمن	العدد	106	327	595	393	109	3,03	1,016	متوسطة							
	%	7,1	21,8	39,7	24,2	7,3										
يضمن القضاء حقوق المتقاضين	العدد	156	325	581	346	92	2,93	1,051	متوسطة							
	%	10,4	21,7	38,7	23,1	6,1										
المتوسط العام						2,95										

على أساس المجال، يعطي تصنيف النتائج حسب المديريات صورة عامة للتمايزات الحاصلة بين المجالين القروي والحضري. المديريات ذات الطابع القروي وتضم مديريات إفران وبولمان وتازة وصفرو سجلت بها معدلات أكبر من المعدل الجهوي، عكس مديريتي فاس ومكناس ذات الطابع الحضري التي سجلت بها معدلات أقل من المعدل الجهوي. يقدم الجدول والرسم البياني بعده تفصيلا للنتائج حسب المجال.

جدول رقم 2.3.17: الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب المجال (انجاز الطالب)

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
عينة المجال القروي	44	41	28	6	28	32	147	97	47	470
المتوسط	3,14	3,59	3,64	3,29	3,32	3,82	3,61	3,38	3,52	3,50
عينة المجال الحضري	236	40	60	398	30	68	66	129	3	1030
المتوسط	2,62	2,76	3,06	2,69	3,10	3,08	2,66	2,44	2,50	2,70
المتوسط الجهوي	2,70	3,18	3,25	2,70	3,21	3,32	3,31	2,85	3,46	2,95

رسم تخطيطي رقم 2.3.5: الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب المجال¹



¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

يظهر المجال كمتغير أساسي في تفسير نتائج الثقة في المؤسسات السياسية. فالمتوسط الجهوي للمجال القروي يتجاوز معدل 3,5، بينما لا يتعدى في المجال الحضري 2,7، وهي النتائج التي يجسدها الخطان البيانيان للمجالين.

يمكن النظر لنتائج المجال القروي في إطار مجموعتين أساسيتين؛ أولى كانت الثقة مرتفعة لدى تلامذتها، وتضم مديريات بولمان والحاجب وصفرو وتازة ومولاي يعقوب، وثانية مواقفها متوسطة تجاه المؤسسات السياسية، وتشمل مديريات مكناس، وفاس، وإفران، وتاونات.

وبدورها نتائج المجال الحضري يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات، أولى مواقف تلامذتها ضعيفة تجاه المؤسسات المقترحة، وتضم مديرتي تاونات ومولاي يعقوب، وثانية بالكاد تتجاوز نتائجها عتبة الموافقة المتوسطة، وتضم مديريات مكناس وبولمان وفاس وتازة، وفئة أخيرة نتائج تلامذتها في المجال الحضري جيدة تقترب من مستوى الموافقة المرتفعة، وتضم مديريات الحاجب وإفران وصفرو.

الفروقات بين المجالين أكدت إحصائيا نتائج اختبار ت- للعينتين المستقلتين الممثلتين للمجالين القروي والحضري. قيمته 18,27 بقيمة احتمالية (0,000)، أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يعني وجود علاقات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الثقة في المؤسسات ومتغير مجال التمدرس، لفائدة تلامذة المجال القروي ذوي المتوسطات الأعلى. يظهر الجدول نتائج اختبار ت-.

جدول رقم 2.3.18: اختبار ت- للثقة بالمؤسسات الدستورية والحكومية حسب المجال¹

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
القروي	470	3,5	0,81	1498	18,27	0,000	دال إحصائيا
الحضري	1030	2,7	0,72				

على أساس الجنس سجلت فروقات كبيرة بين الجنسين كما هو الحال في 23 بلداً من البلدان التي شملتها دراسة الجمعية الدولية لعام 2001². حيث سجلت مستويات ثقة جيدة في المؤسسات ذات الصلة بالحكومة لدى الإناث أكثر من الذكور. يقدم الجدول رقم 2.3.19 تفاصيل نتائج الثقة حسب الجنس.

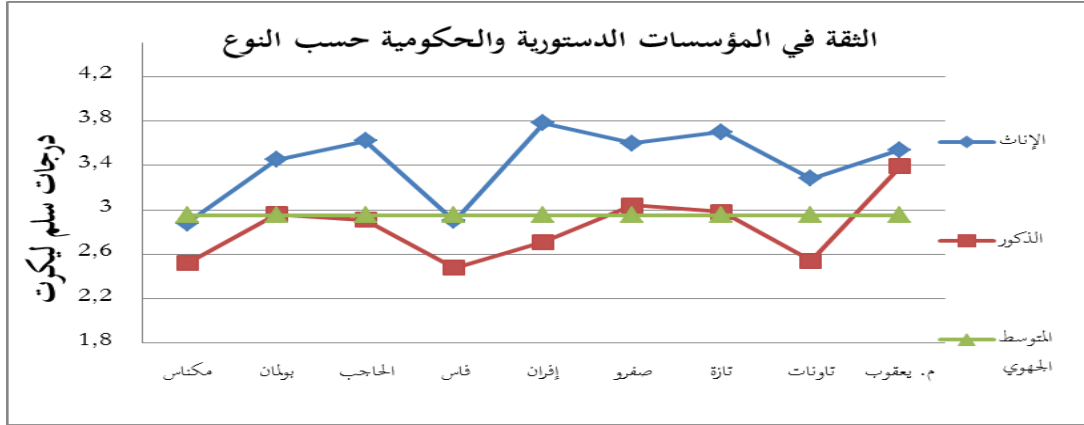
جدول رقم 2.3.19: الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب الجنس (انجاز الطالب)

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تاونات	تازة	م. يعقوب	المجموع
الإناث	140	36	42	213	27	49	96	94	23	720
المتوسط	2,88	3,45	3,62	2,90	3,78	3,60	3,70	3,28	3,54	3,22
الذكور	140	45	46	191	31	51	117	132	27	780
المتوسط	2,52	2,96	2,91	2,48	2,71	3,04	2,98	2,54	3,39	2,7
المجموع	280	81	88	404	58	100	213	226	50	1500
المتوسط الجهوي	2,70	3,18	3,25	2,70	3,21	3,32	3,31	2,85	3,46	2,95

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رانز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² Ibid., pp. 94-96.

رسم تخطيطي رقم 2.3.6: الثقة في المؤسسات الدستورية حسب الجنس (انجاز الطالب)



يظهر الجدول نتائج شبيهة بما أفرزه التمييز بين المجالين القروي والحضري. مستوى الثقة يميل بنسب متفاوتة لصالح الإناث في جميع المديريات، بعدما حققن متوسطا جهويا قدره 3,22، مقابل 2,7 فقط للذكور، وهو ما يظهره الخط البياني الممثل للإناث المتواجد أعلى الخط الممثل للذكور. في ست مديريات (بولمان والحاجب وإفران وصفرو وتازة ومولاي يعقوب) كانت ثقة الإناث مرتفعة، وفي الثلاث المتبقيات كانت الثقة متوسطة فقط.

بالنسبة للذكور، يمكن تشكيل ثلاث فئات؛ أولى تضم مديريات مكناس وفاس وتاونات، ثقة تلامذتها في المؤسسات السياسية ضعيفة، وثانية تتشكل من مديريات بولمان والحاجب وإفران وصفرو وتازة، سجلت بها ثقة متوسطة، وأما مديرية مولاي يعقوب فسجل لدى فئة الذكور ثقة مرتفعة.

هذه التباينات في ثقة التلاميذ في المؤسسات السياسية حسب الجنس يؤكدتها الاستخدام الإحصائي المتاح ببرنامج Spss، وما كشف عنه من وجود علاقات ارتباط دالة إحصائيا بين الثقة في المؤسسات والجنس لصالح الإناث، اعتمادا على اختبار ت- الذي حقق قيمة تتجاوز 12,89 بثقة احتمالية (0,000)، أصغر من مستوى الدلالة (0,05). ويظهر الجدول 2.3.20 علاقات الارتباط بين هذه المتغيرات.

جدول رقم 2.3.20: اختبار ت- للثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب الجنس¹

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
إناث	720	3,22	0,83	1498	12,89	0,000	دال إحصائيا
ذكور	780	2,7	0,75				

تفسير النتائج حسب الجنس والمجال، يسمح بالقول أن المستويات المتوسطة لثقة التلاميذ في مؤسساتهم الدستورية والحكومية، مصدرها التلاميذ الذكور في المجال الحضري. وهذا مبعث حقيقي للقلق، قد يتهدد العلاقة الإيجابية المفترضة للأجيال المستقبلية، خصوصا في ظل ارتفاع وتيرة التمدن بالمغرب.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

2.2 نتائج الثقة في وسائل الإعلام

في معظم المديریات، أعرب أكثر من نصف التلاميذ عن عدم ثقتهم في المصادر الإعلامية. من بين وسائل الإعلام التقليدية، تميل الأخبار على التلفزيون إلى أن تكون الأقل ثقة، على الرغم من وجود بعض الاختلافات. الملاحظة الأكثر إثارة في هذه النقطة، تجسدها وسائل التواصل الاجتماعي التي تستحوذ على ثقة التلاميذ. يعرض الجدول 2.3.21 نتائج الثقة في وسائل الإعلام.

جدول رقم 2.3.21: الثقة في وسائل الإعلام حسب عناصر الأداة¹

الأسئلة		أبدا	نادرا	لا رأي لي	معظم الوقت	دائما	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
المعلومات التي تقدمها القنوات التلفزية العمومية ذات مصداقية	العدد	149	349	541	352	109	2,95	1,074	متوسطة
	%	9,9	23,3	36,1	23,5	7,3			
الأخبار التي تقدمها الصحف الورقية ذات مصداقية	العدد	99	399	540	346	116	2,99	1,035	متوسطة
	%	6,6	26,6	36,0	23,1	7,7			
الأخبار التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي ذات مصداقية	العدد	99	230	648	400	123	3,15	0,996	متوسطة
	%	6,6	15,3	43,2	26,7	8,2			
يلعب الإعلام دورا إيجابيا في الساحة السياسية	العدد	90	353	564	374	119	3,05	1,020	متوسطة
	%	6,0	23,5	37,6	24,9	7,9			
المتوسط العام							3,03		
الخطأ المعياري للمتوسط العام							0,22		

تعتبر وسائل التواصل الاجتماعي مصدرا موثوقا للأخبار بمتوسط جهوي تجاوز 3,15، يقابله في درجات سلم أداة الاختبار مستوى الوثوق "في معظم الوقت". أما القنوات التلفزيونية فلم تحظ بثقة كبيرة من قبل التلاميذ، مسجلة متوسطا جهويا لا يتعدى 2,95. فيما لا تزال الصحف الورقية تشكل أحد مصادر الأخبار الموثوقة، بعدما حقق معدل 2,99 أكثر من مستوى الموافقة المتوسطة المحددة في 2,6، على غرار نتائج كل من قبرص والدنمارك وفنلندا والمجر وليتوانيا والنرويج وبولندا والبرتغال والسويد في الدراسة الدولية لسنة 2001.²

بالتمييز بين المديریات، يمكن تصنيف النتائج وفق ثلاث فئات، أولى تشمل مديريتا فاس ومكناس، سجلت بها مستويات الثقة لدى تلامذتها تقل بكثير عن المتوسط الجهوي، ومجموعة ثانية تضم ست مديريات، معدلاتها تفوق المتوسط الجهوي بقليل لكنها لا تصل مستوى الثقة الإيجابية في وسائل الإعلام، وثالثة تجسدها مديرية مولاي يعقوب، سجلت بها نتائج موافقة مرتفعة تزيد بكثير عن المتوسط الجهوي. يقدم الجدول رقم 2.3.22 بعده نتائج الثقة في وسائل الإعلام حسب المديریات.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² Ibid., pp. 97-98.

جدول رقم 2.3.22: نتائج الثقة في مؤسسات الإعلام حسب المديريات¹

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
عدد أفراد العينة	280	81	88	404	58	100	213	226	50	1500
المتوسط	2,75	3,35	3,25	2,69	3,33	3,45	3,37	3,10	3,60	3,03

حسب الجنس، سجلت مستويات منخفضة من الثقة في جميع المصادر الإعلامية الثلاثة عند الذكور (2,75) مقارنة بالإناث (3,34). ومن ناحية ترتيب الثقة حسب المصدر الإعلامي فقد كانت الثقة أقوى بوسائل التواصل الاجتماعي عند الجنسين، وعند الإناث جاءت أخبار التلفزة ثانية والصحف الورقية ثالثة. وعند الذكور على عكس الإناث جاءت هذه الأخيرة مرتبة في المرتبة الثانية. يقدم الجدول بعده توزيعاً لنتائج الثقة في وسائل الإعلام على أساس الجنس.

جدول رقم 2.3.23: الثقة في وسائل الإعلام حسب الجنس²

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
الإناث	140	36	42	213	27	49	96	94	23	720
المتوسط	2,98	3,75	3,70	2,90	3,94	3,80	3,76	3,61	3,68	3,34
الذكور	140	45	46	191	31	51	117	132	27	780
المتوسط	2,51	3,04	2,84	2,47	2,80	3,12	3,04	2,74	3,52	2,75
أفراد العينة	280	81	88	404	58	100	213	226	50	1500
المتوسط الجهوي	2,75	3,35	3,25	2,69	3,33	3,45	3,37	3,10	3,60	3,03

ثقة التلميذات الإناث مرتفعة في سبع مديريات (بولمان، والحاجب، وإفران، و صفرو، وتاوانات، وتازة، ومولاي يعقوب)، تتجاوز المتوسط الجهوي للثقة في وسائل الإعلام، عكس ما سجل من ثقة لدى تلامذة مديرتي فاس ومكناس. ما يعني أن معدل الثقة في وسائل الإعلام أثرت فيه الإناث إيجاباً عكس التأثير السلبي للذكور.

بالنسبة للذكور، عبر تلاميذ مديرية مولاي يعقوب وحدهم عن ثقة مرتفعة في وسائل الإعلام، فيما كانت المواقف متوسطة لدى تلامذة مديريات بولمان والحاجب وإفران و صفرو وتازة وتاوانات، وضعيفة بمديرتي فاس ومكناس. ما يعني أن فئة الذكور أساس انخفاض مستويات الثقة في وسائل الإعلام. هذه التباينات يؤكدتها إحصائياً اختبار ت- باستعمال برنامج Spss.

جدول رقم 2.3.24: اختبار ت- للثقة في وسائل الإعلام حسب الجنس³

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
إناث	720	3,34	0,85	1441,7	14,02	0,000	دال إحصائياً
ذكور	780	2,75	0,76				

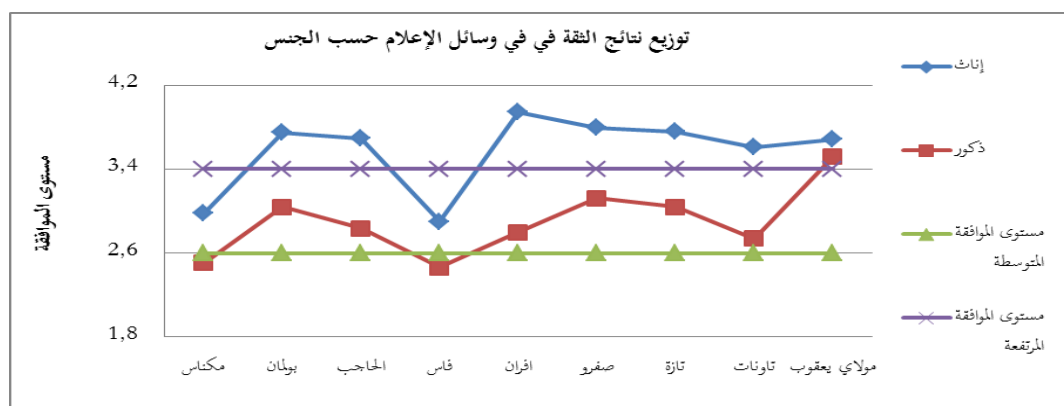
¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

³ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

يتضح من بيانات الجدول أعلاه، أن متوسط الإناث 3,34 بانحراف معياري قدره 0,85، وهو أعلى من متوسط الذكور 2,75 بانحراف معياري 0,76. أما نتيجة اختبار ت- فكانت 14,02 بقيمة احتمالية (0,000)، أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط ثقة الذكور في المؤسسات الدستورية والحكومية ومتوسط ثقة الإناث، لصالح الفئة الأخيرة الأعلى في المتوسطات. يوضح الرسم البياني التالي هذه النتائج.

رسم تخطيطي رقم 2.3.7: الثقة في وسائل الإعلام حسب الجنس¹



حسب المجال، تشير النتائج إلى أن التلاميذ في المجال القروي يتقنون في الأخبار التلفزيونية، في وقت تتذلل الصحف المكتوبة مستويات الثقة. بالمقابل، جاءت وسائل التواصل الاجتماعي في المرتبة الثانية، وهو ما يعني أن الثورة التكنولوجية بدأت تكتسح المجالات البعيدة في القرى المغربية. أما في المجال الحضري، فغالبية التلاميذ عبروا عن ثقتهم المرتفعة في الأخبار المستقاة من وسائل التواصل الاجتماعي، وبعدها أخبار التلفاز التي حققت نسباً أقل من المتوسط الجهوي. يقدم الجدول أسفله نتائج الثقة في وسائل الإعلام مصنفة حسب المجال.

جدول رقم 2.3.25: الثقة في وسائل الإعلام حسب المجال²

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفرا	صفرو	تاونات	تازة	م. يعقوب	المجموع
عينة م. القروي	44	41	28	6	28	32	147	97	47	470
المتوسط	3,21	3,81	3,69	3,18	3,42	4,05	3,67	3,68	3,66	3,65
عينة م. الحضري	236	40	60	398	30	68	66	129	3	1030
المتوسط	2,66	2,89	3,04	2,68	3,25	3,17	2,70	2,66	2,5	2,75
مجموع أفراد العينة	280	81	88	404	58	100	213	226	50	1500
المتوسط الجهوي	2,75	3,35	3,25	2,69	3,33	3,45	3,37	3,10	3,60	3,03

تبين البيانات أن الثقة في المجال القروي أفضل منها في المجال الحضري، حيث حقق تلامذة المجال الأول متوسطاً جهوياً قدره 3,65، بينما لم تتجاوز نتائج ثقة نظرائهم في المجال الحضري 2,75.

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

سجل في المجال القروي لجميع المديریات معدلات ثقة تتجاوز مستوى الثقة "المرتفعة" في سلم ليكرت، فيما لم تتجاوز بمديریات المجال الحضري مستوى "المتوسط" في كل المديریات.

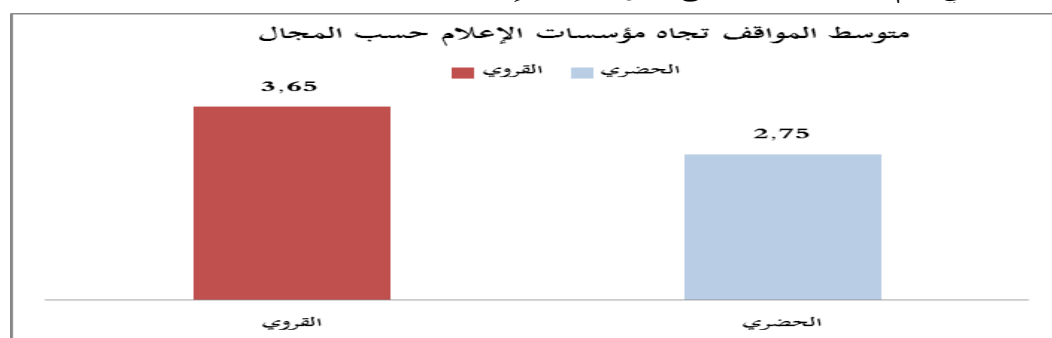
للتأكد من وجود علاقات ارتباط دالة إحصائية بين الثقة في مؤسسات الإعلام والمجال، تم القيام باختبار ت- للعینتين المستقلتين باستخدام Spss. يوضح الجدول نتائجہ.

جدول رقم 2.3.26: اختبار ت- للثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب المجال¹

المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدالة	القرار
القروي	470	3,65	0,83	794,07	20.219	0,000	دال إحصائيا
الحضري	1030	2,75	0,71				

نتيجة اختبار ت- كانت 20,219، قيمة احتمالها 0,000، أقل من مستوى الدلالة 0,05، ما يعني وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط الثقة في وسائل الإعلام لدى تلامذة المجال القروي ومتوسط تلامذة المجال الحضري لفائدة الفئة الأولى ذات المتوسطات العليا. والرسم البياني أسفله يوضح خطيا هذه التباينات.

رسم تخطيطي رقم 2.3.8: الثقة في المؤسسات الإعلامية حسب المجال²



إجمالاً، تتطابق مواقف التلاميذ السلبية في المؤسسات الحكومية مع مواقف البالغين في الدراسات الاستقصائية المتعلقة بالثقة في الحكومة. وهذا يطرح تأثير قنوات العينة في إحداث دافع إيجابي للمشاركة في الحكومة أو مراقبتها أو تحسين أدائها. وسواء تعلق الأمر بالمعدل الكلي للثقة أو حسب المجال والنوع، فإن الثقة في المؤسسات الحكومية وفي وسائل الإعلام تنمة تقريبية لنفس النتائج المحققة للثقة تجاه الوطن.

ومن المثير للاهتمام ملاحظة وجود مؤشرات دالة على علاقة الثقة الجيدة في جميع المؤسسات المقترحة في البحث سواء ذات الصلة بالحكومة أو بمؤسسات الإعلام فقط في حالة المديريتين الإقليميتين صفرو ومولاي يعقوب، مقابل مستويات متواضعة من الثقة في المؤسسات الحكومية ونتاج أقوى في وسائل الإعلام بمديرية تاونات. عكس ما سجل في كل من مديرتي مكناس وفاس حيث مستويات الثقة، على حد سواء، أقل بالمؤسسات الدستورية والحكومية، وبمؤسسات الإعلام.

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

3. تقديم الإجابة على الفرضية السادسة

ارتباطا بالتساؤل الفرعي السادس حول دور متغيري "مناخ الفصل الدراسي"، والتعلمات الديمقراطية داخل المدرسة"، في تطوير المواقف الإيجابية تجاه الوطن ومؤسساته، يعتمد الموضوع في إجابته على نتائج حساب التباين (ANOVA) والانحدار المتعدد (Régression Multiple) اللذين توفرهما الحقيبة الإحصائية لبرنامج Spss، وقبلهما دراسة الارتباط بين العوامل باعتباره شرطاً قبلياً للقيام باختباري التباين والانحدار الخطي.

جدول رقم 2.3.27: ارتباط الثقة في المؤسسات ب"مناخ الفصل الدراسي" و"التعلمات الديمقراطية"¹

المتغيرات	مناخ الفصل الدراسي	التعلمات الديمقراطية
الثقة في الوطن	ارتباط بيرسون	0,111**
	مستوى الدلالة	0,000
الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية	ارتباط بيرسون	0,193**
	مستوى الدلالة	,000

من حيث العلاقات القائمة بين المتغيرات التابعة والمستقلة، كان الارتباط دالاً إحصائياً في جميع الحالات بثقة احتمالية تقل عن مستوى الدلالة، أي أقل من 0,05. تتقوى إيجاباً في إطار الفصول الدراسية المفتوحة، المتسمة بالنقاش والحوار وحرية التعبير، وعلى أساس التعلمات الديمقراطية المتعلمة داخل المدارس. أقوى الارتباطات المسجلة إحصائياً ربطت الثقة في هذه المؤسسات بمتغير "مناخ الفصل الدراسي"، درجته كان في مستوى 26,3 بالمئة، بقيمة احتمالية في حدود مستوى الدلالة 0,01 (أي بمستوى ثقة تصل 99 بالمئة)، وأقل ارتباطاً بمتغير "التعلمات المدرسية ذات العلاقة بالديمقراطية"، درجة ارتباطهما كان في حدود 11,1 بالمئة بدلالة معبرة في مستوى 0,01 (مستوى الثقة 99 بالمئة).

جدول رقم 2.3.28: قيمة التباين في الثقة في الوطن والمؤسسات² ANOVA

المتغيرات	النموذج Modèle	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة D	الدلالة
الثقة في الوطن	الانحدار Régression	47,103	2	----	19,55	,000 ^b
	البواقي Résidu	1802,498	1496	23,552		
	المجموع Total	1849,601	1498	1,205		
الثقة في المؤسسات	الانحدار Régression	149,502	2	----	70,43	,000 ^b
	البواقي Résidu	1587,819	1496	74,751		
	المجموع Total	1737,321	1498	1,061		

يوضح الجدول نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه، ومنه يمكن استنتاج وجود فروقات دالة إحصائياً بين المتغيرين المستقلين "مناخ الفصل الدراسي" و"التعلمات الديمقراطية داخل المدرسة" والمتغيرين التابعين "الثقة في الوطن" و"الثقة في المؤسسات". قيمة التباين في الحالة الأولى كانت متوسطة وصلت

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

19,546، وفي الحالة الثانية أقوى تعدت 70,428، بقيمة احتمالية 0,000 أصغر من 0,05 المعبرة عن الدلالة الإحصائية في الحالتين معا. ما يعني وجود علاقات دالة بين الفئتين من المتغيرات. لكن هذه القيمة لا تظهر أي من المتغيرين أكثر تأثيراً أو مساهمة في تلك العلاقة، وهو ما تبينه نتائج الانحدار الخطي المتعدد.

جدول رقم 2.3.29: نتائج الانحدار المتعدد للثقة في الوطن¹

المتغيرات التابعة: الثقة في الوطن والمؤسسات	النموذج	المعامل المعياري		المعامل غير المعياري		القيمة	الدلالة
		قيمة Bêta	الخطأ المعياري	قيمة A	القيمة		
الثقة في الوطن	الثابت Constante	---	,093	2,756	29,53	,000	
	مناخ الفصل الدراسي	,118	,028	,124	4,48	,000	
	التعلم الديمقراطية	,081	,026	,079	3,06	,002	
الثقة في المؤسسات	الثابت Constante	---	,088	2,008	22,92	,000	
	مناخ الفصل الدراسي	,229	,026	,233	8,94	,000	
	التعلم الديمقراطية	,134	,024	,127	5,25	,000	

يوضح الجدول معاملات الانحدار التي تسمح بالحصول على معادلة خط الانحدار بين المتغيرات. تظهر النتائج أن معادلة الانحدار تصير على الشكل التالي:

- بالنسبة للثقة في الوطن²: $[A=2,756+0.124x+0.079y]$

- بالنسبة للثقة في المؤسسات: $[B=2,008+0.233x+0.127y]$

تدل بيانات هذه النتائج على أن الثقة في الوطن لدى التلاميذ مرتبطة بالمتغيرين معا، وهو ما يؤكد مستوى دلالتهم الأقل من 0,05، إلا أن قيمة تأثير مناخ الفصل الدراسي المفتوح أقوى من نظيره الخاص بالتعلم الديمقراطية. فتحسن المؤشرين يؤدي إلى ارتفاع منسوب الثقة في الوطن والمؤسسات، وهو ما يؤكد دور المدرسة في التنشئة السياسية.

يصل الموضوع جواباً على التساؤل الفرعي السادس إلى تأكيد الفرضية الفرعية السادسة القائلة بوجود علاقة ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين "مناخ الفصل الدراسي"، والتعلم الديمقراطية داخل المدرسة، وطبيعة المواقف الإيجابية تجاه الوطن والمؤسسات التي تقوم عليها الدول الديمقراطية.

ثالثاً: المواقف تجاه الحقوق السياسية للمرأة والمهاجرين

يمثل موضوع المرأة والمهاجرين أمثلة لمواضيع الانقسامية، أو انفصام الشخصية بين الطموح الديمقراطي والمنظور الحقيقي للأفراد حول دور ومساهمة فئات اجتماعية في الحياة السياسية. ففي

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² بحيث:

X - يمثل معدل "مناخ الفصل الدراسي"،

Y - يمثل معدل "التعلم الديمقراطية داخل المدرسة".

A - يمثل معدل الثقة في الوطن

B - يمثل معدل الثقة في المؤسسات

المجتمعات حيث لم تترسخ قواعد التجربة الديمقراطية، وإن كان البعض يقبل بمنح المرأة حيزاً في تدبير الفضاء العمومي، فإن الثقافة المجتمعية تتأثر ببعض القراءات الثقافية التي تعطي من مكانة الرجل، وتمنحه موقعا متميزا على حساب المرأة في جميع مناحي الحياة، والشأن المشترك على وجه التحديد. فكثيرون لا ينظرون بعين الرضا للمشاركة السياسية للنساء، وجزء منهم غير مستعد لمقاسمتها الفضاء السياسي.

وبالنظر للصراعات السياسية والعرقية التي عرفت المنطقة، وما ترتب عنها من عمليات تهجير وفرار جماعي، انضافت أفواج من اللاجئين والمهاجرين لموجات سابقة من جنوب الصحراء، كان المغرب إحدى وجهاتها مقاما أو عبورا، تطلبت معه عملية تدبير موقع المهاجرين ليس فقط منظورا إداريا وقانونيا محضا، بل إحداث تغييرات على مستوى الحمولة الثقافية للمغاربة.

فالمواقف الإيجابية تجاه المساهمة الفعلية لمختلف فئات المجتمع، والاعتراف بالتنوع والاختلاف داخل الجماعة الواحدة، تعتبر أسسا للتماسك الاجتماعي والاستقرار السياسي والمؤسسي، وإحدى التجليات المعبرة عن المستويات التي ترسخت بها الديمقراطية في نفوس الأفراد. لذلك، يمثل تطوير المواقف الإيجابية تجاه مشاركتها الفعلية في الحقل السياسي، والقبول بإمكانية استحداث تمييز إيجابي لتيسير تواجدهما داخل المجالس التمثيلية، إحدى الغايات المفترضة للتربية على الديمقراطية.

تحقيقاً لهذه الغاية، وفي محاولة لتقييم مواقف عينة البحث، واستكشاف مواقفها تجاه مشاركة المرأة والمهاجرين في الحياة العامة والمشاركة، حدد البحث مقياسا مكونا من عشرة بنود في المسح النهائي، غالبيتها اعتمدت في دراسة الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي سنة 2001¹، وبعضها في المسح الدولي للقيم². ستة منها تتناول الحقوق السياسية للمرأة، كالمساواة في الأجور بين الجنسين، وفي الولوج إلى مناصب الشغل، والتفضيل بين القيادة السياسية للرجال والنساء، وأربعة بنود أخرى تطال المسح الخاص بمواقف التلاميذ تجاه المهاجرين، تناولت معظمها شكلاً من أشكال العنصرية، والحق في الاحتفاظ بعاداتهم.

تقدم الإجابات على غرار المواقف تجاه الوطن في سلم يتراوح بين رأي موافق بدرجتين: "موافق بشدة" و"موافق"، وآخر معارض بمستويين: "لا أوافق" و"لا أوافق بشدة"، كما أتاح سلم الإجابات إمكانية الحياد، والجواب ب "لا رأي لي".

تقييم صدق الاتساق الداخلي لأداة الاختبار تم استنادا إلى برنامج تحليل ومعالجة المعطيات الإحصائية Spss، بحساب معامل ارتباط كل بند بالمجموع الكلي لبنود الاستمارة. ويبرز الجدول بعده درجة التوافق بين كل بند ومجموع البنود الخاصة بكل بُعد.

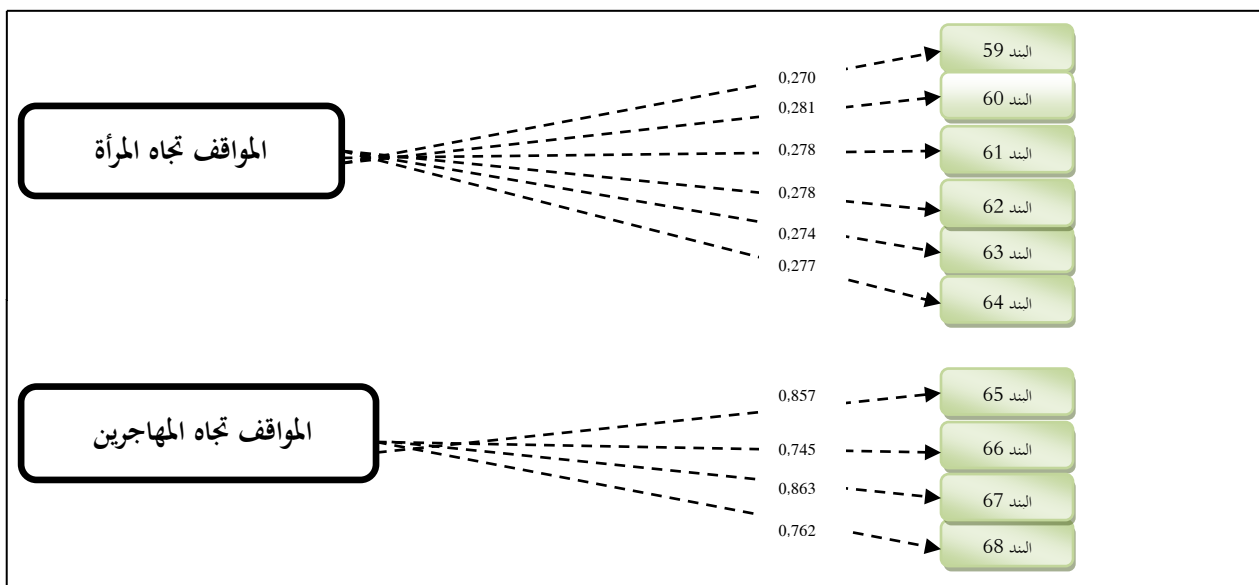
¹ Ibid., p. 99.

² World Values Survey (2010-2014) - Morocco 2011, Technical record, p. 4. 03 Février, 2014, <<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp?COUNTRY=372>> (11 Novembre, 2019)

جدول رقم 2.3.30: صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المواقف تجاه المرأة والمهاجرين¹

المواقف تجاه موقع المهاجرين ³			المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة ²		
مستوى الدلالة	ارتباط بيرسون	البند	مستوى الدلالة	ارتباط بيرسون	البند
0,000	0,857**	65	0,000	0,270**	59
0,000	0,745**	66	0,000	0,281**	60
0,000	0,863**	67	0,000	0,278**	61
0,000	0,762**	68	0,000	0,271**	62
** الارتباط دال عند مستوى 0.01			0,000	0,274**	63
			0,000	0,277**	64

خطاطة رقم 2.3.2: علاقات اتساق أداة اختبار المواقف تجاه المرأة والمهاجرين⁴



يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول والخطاطة أعلاه، أن معامل الارتباط بين جميع البنود منفردة والمعدل الكلي لأداة اختبار المواقف الديمقراطية، دال عند مستوى 0.01 بدرجة ثقة تصل إلى 0,99 ما يعني تأكيد صدق الاستمارة، واتساقها الداخلي.

أقوى الارتباطات في فقرة المواقف تجاه المرأة سجل في البند رقم 60، قيمته 0,281 بمستوى دلالة مرتفعة 0,000، أما أضعفها فسجل في البند رقم 59، بقيمة 0,270، بمستوى ثقة جيدة أقل من 0,005. وفي فقرة المواقف تجاه المهاجرين كان الاتساق مرتفعاً جداً بين بنودها، تراوح بين 0,863

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة في الملحق رقم 2- ج.3.

³ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم المواقف تجاه المهاجرين في الملحق رقم 2- ج.4.

⁴ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Excel المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

سجل في البند رقم 67، و0,745 في البند رقم 66 بمستوى ثقة قوي في جميع الحالات قيمته 0,000 (معدل الثقة المقبول في الأبحاث الإحصائية أقل من 0,05).

ومن حيث ثبات الأداة، فتظهر نتائج ألفا كرونباخ معدلاً مقبولا يسمح باستخدام الاختبار لتقييم مواقف التلاميذ تجاه المشاركة السياسية للفئات الاجتماعية المقترحة في أداة الاختبار. ويبين الجدول رقم 2.3.31 نتيجة ألفا كرونباخ بعد حسابها عن طريق الأدوات المتاحة في برنامج Spss.

جدول رقم 2.3.31: ثبات أداة قياس المواقف تجاه المرأة والمهاجرين¹

مكونات أداة اختبار المواقف	عدد البنود	معدل ألفا كرونباخ
- المواقف تجاه المرأة	6	0,705
- المواقف تجاه المهاجرين	4	0,823

سجل ألفا كرونباخ الخاص بفقرة المواقف تجاه المرأة معدلاً بقيمة تتجاوز 0,705، في الوقت الذي سجل فيه ثباتاً قوياً بفقرة المواقف تجاه المهاجرين بقيمة 0,823. وفي الحالتين معا تجاوز المعدل النظري المحدد من قبل البحث، ما يعني تحقق ثباتها بعد تجاوز ألفا كرونباخ مستوى 0,7.

من جهة أخرى، كشف التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق برنامج Spss (أكده برنامج Amos) عن ثلاثة عوامل في أداة اختبار مواقف التلاميذ تجاه المرأة تشبعت عليها البنود الستة بنسبة 84,27 بالمئة. الأول يستقرى آراء العينة تجاه وضعيات موضوعها تشجيع مشاركة المرأة في الفضاء العمومي، وتمثله ثلاثة بنود، وتمت تسميته ب"العامل رقم 1: تشجيع مشاركة المرأة"، والثاني على العكس من ذلك يستقصي نفس الآراء إلا أنها في مواجهة وضعيات صيغت بشكل تقوض مشاركة المرأة، وتم تجميعها في إطار "العامل رقم 2: تقويض مشاركة المرأة"، أما الثالث ببوده الأربعة فينظر في آراء عينة الاختبار تجاه موقع المهاجرين في الفضاء العمومي.

بالنسبة لنتائج هذا الجزء من البحث، سجل المعدل العام لجميع فقرات الأداة على المستوى الكمي 2,94، بانحراف معياري قدره 0,49. يتراوح على المستوى النوعي بين درجة "لا أوافق" و"أوافق" في سلم الاختبار. كان من الصعب التمييز بين طبيعة مواقف التلاميذ تجاه المرأة وحقوقها السياسية، وتجاه موقع المهاجرين في النسيج الوطني وحقوقهم الفردية والجماعية، لتقارب متوسطاتهما الجهوية (2,94 بالنسبة للمرأة و2,95 للمهاجرين)، إلا أن تقديم النتائج بالتمييز بين المديرية قدم مؤشرات ساعدت على تفكيك وتفسير التباينات القائمة في مواقف عينة الاختبار. يقدم الجدول رقم 2.3.32 موجز نتائج المواقف تجاه الفئتين، فيما يقدم الجدول رقم 2.3.33 بعده نفس النتائج مصنفة حسب المديرية.

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

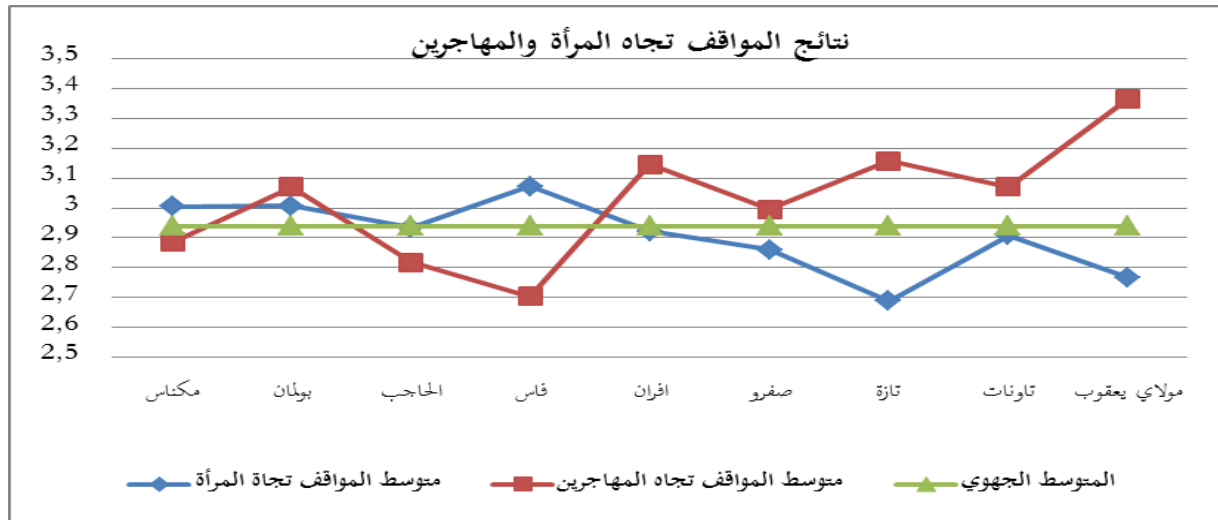
جدول رقم 2.3.32: مواقف التلاميذ تجاه المرأة والمهاجرين حسب مؤشرات الموافقة (انجاز الطالب)

مكونات أداة الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
- المواقف تجاه المرأة	2,94	0,58	متوسطة
- المواقف تجاه المهاجرين	2,95	0,85	متوسطة
المعدل العام C-Score	2,943		
الانحراف المعياري العام	0,49		

جدول رقم 2.3.33: المواقف تجاه المرأة والمهاجرين حسب المديريات (انجاز الطالب)

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المواقف تجاه المرأة ¹	3,01	3,01	2,93	3,07	2,92	2,86	2,69	2,91	2,77	2,94
المواقف تجاه المهاجرين ²	2,88	3,07	2,82	2,7	3,15	3,00	3,16	3,07	3,37	2,95
المعدل العام	2,96	3,04	2,92	2,88	3,06	2,86	2,97	2,97	3,01	2,943

رسم تخطيطي رقم 2.3.9: توزيع المواقف تجاه المرأة والمهاجرين حسب المديريات³



تظهر النتائج حسب المديريات تباينات حقيقية بين مواقف التلاميذ تجاه المرأة والمهاجرين تصل أحيانا حد التناقض. في أربع مديريات وهي بولمان ومكناس و صفرو والحاجب كانت مقاربة إلى حد بعيد تميل نسبيا لصالح المهاجرين. وفي حالات أخرى بدت الاختلافات واضحة والفروقات شاسعة خصوصا في مديرتي مولاي يعقوب وتازة حيث كانت المواقف تجاه المهاجرين إيجابية جدا مقابل أخرى متوسطة تجاه المرأة، عكس مواقف تلامذة المديرية الإقليمية لفاس حيث كانت جيدة تجاه المرأة وضعيفة تجاه المهاجرين. وفي باقي المديريات كانت الاختلافات متوسطة تميل لصالح المهاجرين بمديرتي تازة

¹ تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة في الملحق رقم 3- ج.

² تفاصيل الاتساق الداخلي لجميع بنود أداة تقييم المواقف تجاه المهاجرين في الملحق رقم 3- ج.

³ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

وتاونات. لتحليل وتفسير هذه النتائج يقدم الموضوع تفصيلاً لنتائج كل فئة على حدة، بالتمييز بين المديریات وعلى أساسی الجنس والمجال.

1. نتائج دعم الحقوق السياسية للمرأة

المعدل الجهوي للمواقف تجاه موقع المرأة في الفضاء العام يعادل 2,94، أي بنسبة موافقة تعادل 58,8 بالمئة، يقابلها مستوى "متوسط" على سلم ليكرت. عند النظر لهذه النتيجة بالتمييز بين بنود أداة الاختبار، يسهل تصنيف النتائج حسب توجهين رئيسيين؛ أول يضم بنود العامل رقم 1، ذات الحمولة الإيجابية تجاه المرأة، بمعدل موافقة مرتفعة تزيد عن 3,53، تعادله نسبة مئوية تقارب 70,6، وثان يطال البنود الثلاثة للعامل رقم 2، لم يتجاوز معدل الموافقة عليها نسبة 2,35، ما يعادل 47 بالمئة. يقدم الجدول بعده خلاصة لنتائج المواقف تجاه المرأة.

جدول رقم 2.3.34: المواقف تجاه المرأة حسب بنود أداة الاختبار (انجاز الطالب)

العوامل	فقرات الاستمارة							لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا رأي لي	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط	مستوى الموافقة
العامل 1:	الترشح للمناصب والمشاركة في الحكومة	العدد	13	204	515	475	293	3,55	مرتفعة					
		%	0,9	13,6	34,3	31,7	19,5							
تشجيع مشاركة المرأة	تمتع النساء بنفس حقوق الرجال في كل شيء	العدد	11	208	525	481	275	3,53	مرتفعة					
		%	0,7	13,9	35	32,1	18,3							
	حصول الرجال والنساء على أجر متساو	العدد	12	217	524	472	265	3,51	مرتفعة					
		%	0,8	14,5	35,6	31,5	17,7							
العامل 2:	الأفضل أن تبقى النساء خارج السياسة	العدد	239	629	505	118	9	2,35	ضعيفة					
		%	15,9	41,9	33,7	7,9	0,6							
	حصول الرجال على وظيفة أكثر من النساء	العدد	226	639	508	118	9	2,36	ضعيفة					
		%	15,1	42,6	33,9	7,9	0,6							
	الرجال قادة سياسيين أفضل من النساء	العدد	248	624	502	117	9	2,34	ضعيفة					
		%	16,5	41,6	33,5	7.8	0,6							
		المتوسط العام												2,94
		الخطأ المعياري للمتوسط العام												0,58

أجاب أكثر من 19 بالمئة من أفراد عينة الاختبار ب"أوافق بشدة" على البند الخاص بضرورة ترشح النساء للمناصب والمشاركة في الحكومة كما يفعل الرجال، وأزيد من 18 بالمئة على البند الخاص بالمساواة في الحقوق بين الرجل والمرأة، و17 بالمئة حول حقها في تلقي راتب يعادل أجر الرجل عند القيام بنفس الوظائف، فيما أجاب أزيد من 31 بالمئة منهم ب"أوافق" على البنود الثلاثة. بالمقابل لم تتعد نسبة الموافقة 0,6 بالمئة بخصوص بقاء المرأة خارج السياسة، أو تفضيل حصول الرجل على وظيفة عند ندرة فرص الشغل، وإن كان الرجال قادة سياسيين أفضل من النساء، وحوالي 56 بالمئة لا يوافقون أو لا

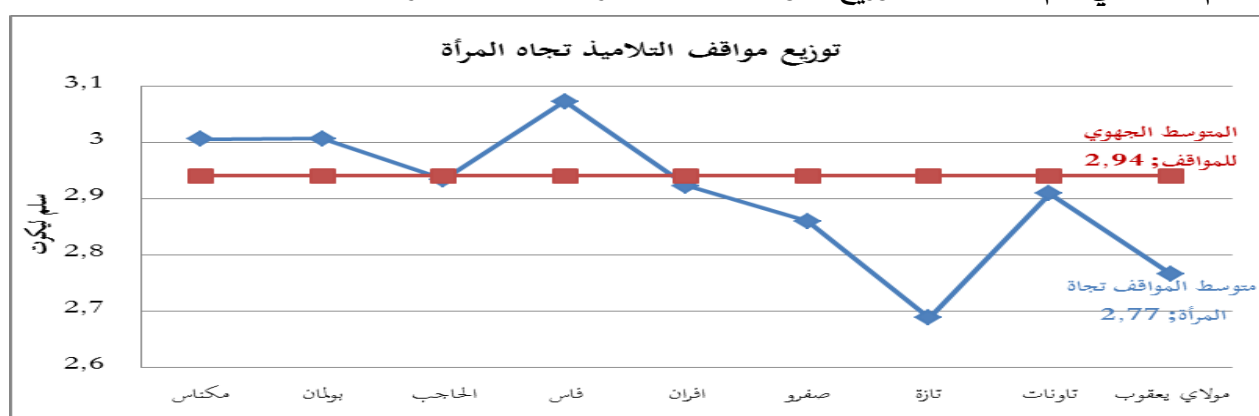
يوافقون بشدة على نفس البنود. هذه النتائج المتقاربة حسب كل عامل تخفي الكثير من التباينات عند النظر إليها من زوايا التوزيع على أساس المديريات، والجنس والمجال الجغرافي.

بالتمييز بين المديريات، واعتمادا على التقسيم الثلاثي للمواقفة (مرتفعة، ومتوسطة وضعيفة)، يمكن تصنيف المديريات إلى ثلاث مجموعات؛ أولى مواقفها إيجابية جدا تجاه المرأة ومشاركتها السياسية، وتضم مديريات مكناس وبولمان والحاجب وفاس وإفران، وثانية مواقفها تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة وتشمل مديريتي تاونات وتازة، فثالثة تتراوح مواقفها بين الضعيفة والمتوسطة، وتضم مديريتي صفرو ومولاي يعقوب. يظهر الجدول والرسم التخطيطي بعده تفاصيل هذه النتائج.

جدول رقم 2.3.35: المواقف تجاه المرأة حسب المديريات (انجاز الطالب)

المديريات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاونات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط	3,01	3,01	2,93	3,07	2,92	2,86	2,69	2,91	2,77	2,94
الانحراف المعياري	0,97	0,87	0,92	1,04	0,79	1,19	1,19	0,59	0,43	0,97

رسم تخطيطي رقم 2.3.10: توزيع المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة¹



على أساس الجنس، يظهر المتوسط الجهوي للمواقف تجاه المرأة نتائج متقاربة بين الجنسين تميل لصالح الذكور. ويظهر الجدول بعده توزيعا حسب البنود.

جدول رقم 2.3.36: المواقف تجاه حقوق المرأة حسب الجنس (انجاز الطالب)

العوامل	فقرات الأدلة	الإناث	الذكور	الدلالة
العامل 1: تشجيع مشاركة المرأة	البند 59: ترشح النساء للمناصب والمشاركة في الحكومة	4,08	3,07	مرتفعة
	البند 60: تمتع النساء بنفس حقوق الرجال في كل شيء	4,01	3,09	مرتفعة
	البند 63: حصول الرجال والنساء على أجر متساو لنفس الوظائف	3,95	3,10	مرتفعة
العامل 2: تقويض دور المرأة	البند 61: الأفضل أن تبقى النساء خارج السياسة	1,83	2,83	متوسطة
	البند 62: للرجال الحق في الحصول على وظيفة أكثر من النساء	1,86	2,82	متوسطة
	البند 63: يمكن أن يكون الرجال قادة سياسيين أفضل من النساء	1,81	2,84	متوسطة
المجموع		2,92	2,96	متوسطة

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

النظر للتباينات بين الجنسين في المواقف تجاه الموقع السياسي للمرأة، بالتمييز بين بنود الأداة يلغي كل التقارب المسجل في المتوسطات الجهوية العامة للفئتين. فالبنود المصاغة بشكل إيجابي (59 و 60 و 63)، والتي تطلب من عينة الاختبار إبداء رأيها تجاه ضرورة تشجيع مشاركة المرأة في الحياة السياسية، أي بنود العامل رقم 1، سجلت موافقة مرتفعة جدا لدى الإناث تراوحت بين مستوى 4,08 و 3,95، أي بين نسبة 79 و 81,6 بالمئة، مقابل نسب موافقة مرتفعة للذكور تتراوح بين 61,4 و 62 بالمئة.

أما البنود الثلاثة المصاغة بسلبية (61 و 62 و 64)، والمصنفة ضمن فئة العامل رقم 2، أي تلك التي تستجلي مواقف التلاميذ حول تقويض المشاركة السياسية للمرأة، فقد كانت النتائج ضعيفة جدا لدى الإناث ومتوسطة لدى الذكور. تراوحت درجتها في سلم ليكرت لدى الإناث بين 1,81 و 1,86، وبين 2,82 و 2,84 لدى الذكور. وهي نتائج تختلف كثيرا عما سجل في البحث الدولي للقيم حول المغرب بخصوص حق الذكور في تولي المناصب عند ندرتها، حيث كانت نسب الموافقة مرتفعة لدى الذكور تجاوزت 74,7 بالمئة، فيما لم تتعد موافقة الإناث 46,7 بالمئة¹. هذه الاختلافات حسب الجنس أكدها اختبار ت- للعينتين (إناث وذكور). والجدول 2.3.37 يظهر نتائج هذا الاختبار.

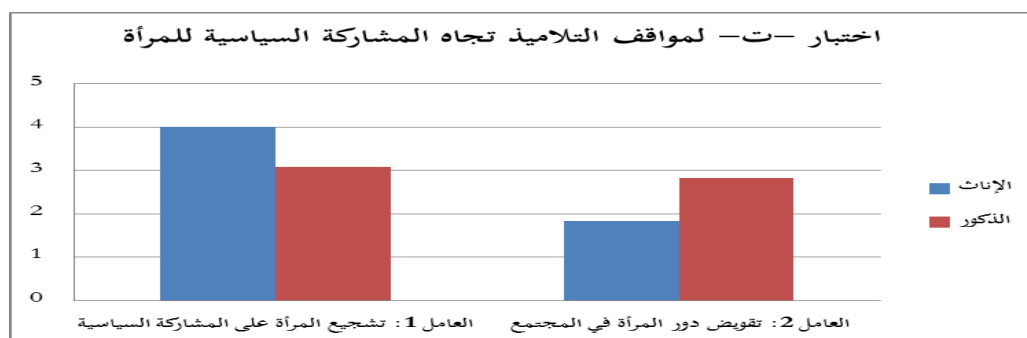
جدول رقم 2.3.37: اختبار ت- لمواقف التلاميذ تجاه مشاركة المرأة حسب الجنس (انجاز الطالب)

أداة اختبار المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة	الفئة	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	مستوى الدلالة	القرار
العامل 1: تشجيع مشاركة للمرأة	الإناث	720	4,01	0,95	1342	21,4	0,000	دال إحصائيا
	الذكور	780	3,09	0,69				
العامل 2: تقويض حقوق المرأة	الإناث	720	1,83	0,67	1497	27,8	0,029	دال إحصائيا
	الذكور	780	2,84	0,72				

حقق متوسط العامل الأول لدى الإناث متوسطا جهويا قيمته 4,01، بانحراف معياري هو 0,95، أعلى من متوسط الذكور الذي حقق متوسطا في حدود 3,09، بانحراف معياري قدره 0,69. أما نتيجة اختبار ت- بالنسبة للعامل رقم 1، أي البنود الثلاثة الخاصة بتشجيع المشاركة السياسية للمرأة، فكانت 21,42 بقيمة احتمالية (0,000)، أقل من مستوى الدلالة المقدر 0,05، ما يعني وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط مواقف الجنسين لفائدة فئة الإناث الأعلى في المتوسطات. فيما كانت نتيجة الإختبار ذاته، بالنسبة للعامل رقم 2، أي البنود المتعلقة بتقويض حقوق المرأة، مرتفعا، قيمته 27,86، بقيمة احتمالية 0,000، أقل من مستوى الدلالة 0,05. ما يعني وجود دلالة إحصائية في مواقف الجنسين بخصوص تقويض حقوق المرأة لفائدة الذكور الأعلى في المتوسطات. يوضح الرسم البياني التالي هذه النتائج.

¹ World Values Survey (2010-2014) - Morocco 2011, op. cit., p. 4.

رسم تخطيطي رقم 2.3.11: توزيع مواقف التلاميذ تجاه مشاركة المرأة حسب الجنس (انجاز الطالب)



على أساس المجال، كانت إجابات تلامذة المجال الحضري أكثر إيجابية من نظرائهم في المجال القروي، بلغ متوسط الأول 2,97، وفي الثاني 2,92 فقط. عند ربط هذه النتائج بنظيراتها على أساس الجنس المفصلة في النقطة السابقة تظهر أن للإناث في المجال الحضري مواقف إيجابية تجاه الأدوار المفترضة للمرأة في الفضاء العمومي. ويقدم الجدول بعده رقم 2.3.25 تفصيلا وتمثيلا لمواقف عينة الاختبار تجاه المشاركة السياسية للمرأة بالتمييز بين المجالين الحضري والقروي.

جدول 2.3.38: دعم الحقوق السياسية للمرأة حسب المجال¹

العوامل	فقرات الأدلة	القروي	الدلالة	الحضري	الدلالة
العامل 1: تشجيع مشاركة المرأة	البند 59: ترشح النساء للمناصب والمشاركة في الحكومة	3,67	مرتفعة	3,5	مرتفعة
	البند 60: تمتع النساء بنفس حقوق الرجال في كل شيء	3,66	مرتفعة	3,48	مرتفعة
	البند 63: حصول الرجال والنساء على أجر متساو لنفس الوظائف	3,65	مرتفعة	3,39	متوسطة
العامل 2: تقويض دور المرأة	البند 61: الأفضل أن تبقى النساء خارج السياسة	2,22	ضعيفة	2,38	ضعيفة
	البند 62: للرجال الحق في الحصول على وظيفة أكثر من النساء	2,29	ضعيفة	2,40	ضعيفة
	البند 63: يمكن أن يكون الرجال قادة سياسيين أفضل من النساء	2,29	ضعيفة	2,37	ضعيفة
المجموع		2,92	متوسطة	متوسطة	2,92

بالتمييز بين البنود التي تضمنت مواقف التلاميذ تجاه تشجيع المشاركة السياسية للمرأة (العامل 1)، والبنود التي تقوض حقوقها (العامل 2)، يظهر الجدول بعض التفاوت في مواقف التلاميذ بالتمييز بين المجالين القروي والحضري. كانت النتائج متقاربة نسبيا، تكشف عن مواقف إيجابية جدا في علاقتها ببنود العامل رقم 1، وضعيفة تجاه بنود العامل رقم 2.

للتأكد من كون الاختلافات بين المجالين ذات دلالة إحصائية، اعتمد على اختبار -ت-. حيث كان مستوى الدلالة أقل من 0,05، ما يعني وجود دلالات إحصائية بين نتائج المجالين القروي والحضري. والجدول بعده يلخص أهم خلاصات اختبار -ت-.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

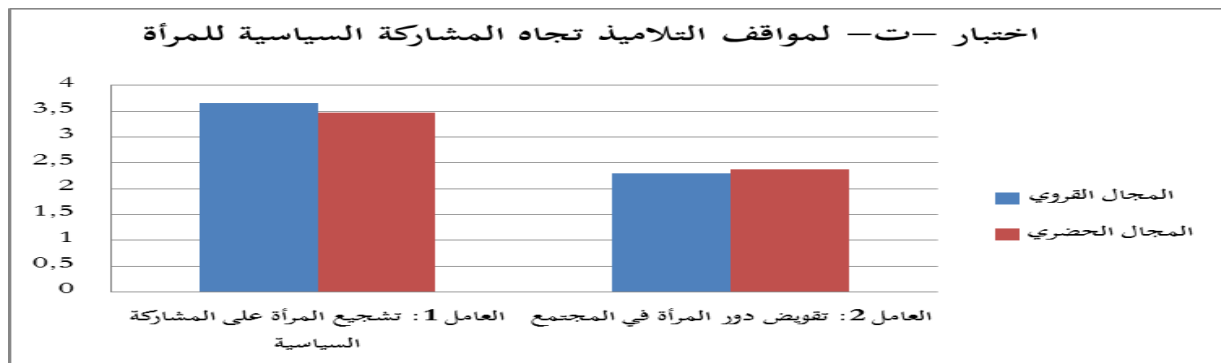
جدول رقم 2.3.39: اختبار ت- لمواقف التلاميذ تجاه مشاركة المرأة حسب المجال¹

أداة اختبار المواقف تجاه المرأة	المجال	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	مستوى الدلالة	القرار
العامل 1: تشجيع مشاركة المرأة	قروي	470	3,66	0,82	1078	3,89	0,000	دال إحصائيا
	حضري	1030	3,47	0,99				
العامل 2: تقويض مشاركة المرأة	قروي	470	2,29	0,73	1099	2,04	0,042	دال إحصائيا
	حضري	1030	2,38	0,90				

نتيجة اختبار ت- الخاصة بالعامل الأول كانت صغيرة في حدود 3,899، بقيمة احتمالية 0,000، أقل من مستوى الدلالة المحدد في 0,05، ما يعني وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين متغير المجال، ومستويات تشجيع المرأة على المشاركة السياسية، تميل لصالح المجال القروي حيث سجلت المتوسطات العليا.

أما نتيجة الاختبار نفسه، الخاص بالعامل الثاني، فكانت ضعيفة في حدود 2,04، بقيمة احتمالية 0,042، أقل من مستوى الدلالة 0,05، ما يعني وجود ارتباط دال بين المجالين في شأن تقويض مشاركة المرأة لفائدة المجال الحضري. ويقدم الرسم التخطيطي بعده توزيعا بيانيا لهذه النتائج.

رسم تخطيطي رقم 2.3.12: دعم الحقوق السياسية للمرأة حسب المجال²



بالمجمل، للتلاميذ إناثا وذكورا، وفي المجالين القروي والحضري مواقف إيجابية تجاه المشاركة السياسية للمرأة. فقد كانت موافقتهم مرتفعة في البنود المشجعة لمشاركة المرأة في الحياة السياسية، وضعيفة تجاه بنود العامل رقم 2 الخاص بوضعيات تقويض موقع المرأة في الفضاء العمومي. غير أنه، وإن كان منتظرا، بل وطبيعيا أن تكون مواقف الإناث مرتفعة جدا في الإجابة على بنود العامل رقم 1، المشجعة لمشاركتهن، ومنخفضة جدا عند الإجابة على بنود العامل رقم 2 المقوض لحقوقهن، فإن ما يثير الاهتمام، ويتطلب أخذه بعين الاعتبار هو نتائج الذكور تجاه موقع المرأة، فمواقفهم تجاه العامل الأول تقل بكثير عن مواقف الإناث، وتزيد عنها في الإجابات المقدمة حول تقويض حقوق المرأة، ما يعني أن المشاركة السياسية للمرأة لا تزال تواجه تحديات كبرى على مستوى البنيات الثقافية للذكور.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

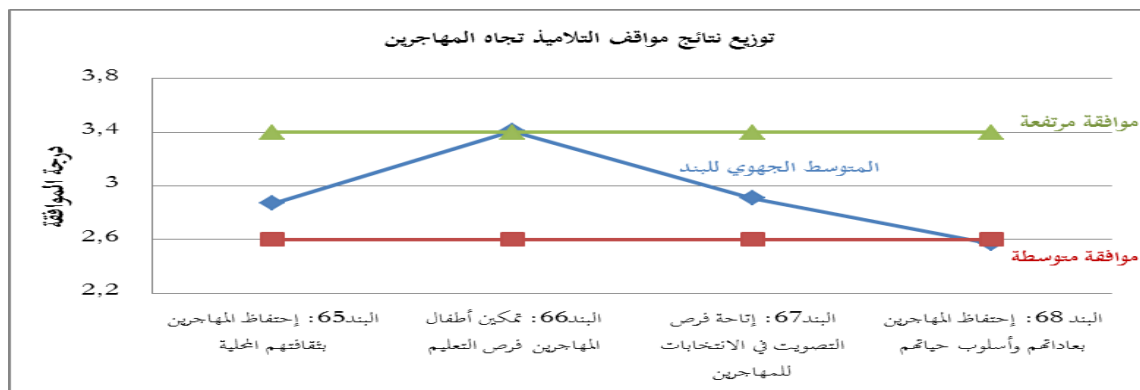
2. نتائج قياس المواقف تجاه المهاجرين

بلغت نسبة الموافقة على مجموع بنود فقرة "المواقف تجاه المهاجرين" حوالي 32,3 بالمئة، منها 25,2 "موافقون"، و فقط 7,1 بالمئة "موافقون بشدة". من حيث نتائج البنود المكونة لأداة الاختبار، حظي البند المتعلق بحقوق المهاجرين في الحصول على فرص تعليمية متساوية مع المواطنين بموافقة مرتفعة، بحيث لم يوافق على البند فقط ما نسبته 15,7، ضمنها نسبة 3,1 لم يوافقوا بشدة. أما البند الخاص بحقوق المهاجرين في الاحتفاظ بعاداتهم وبلغتهم وأسلوب حياتهم فحظي بشكل عام بموافقة سلبية أقرها حوالي 21 بالمئة من عينة الاختبار (حوالي 16,9 بالمئة "موافقون" و 4,4 بالمئة "موافقون بشدة"). بينما كانت الموافقة متوسطة في البندين المتبقين، فمتوسط الأجوبة في البند الخاص بالحقوق في الاحتفاظ بالثقافة المحلية كان في مستوى 2,87، و 2,91 بالنسبة للبند المتعلق بإتاحة الفرصة للأجانب الذين قضوا سنوات بالمغرب للتصويت والمشاركة السياسية. والجدول رقم 2.3.40 يقدم مواقف عينة الاختبار تجاه المهاجرين، والرسم التخطيطي بعده يمثل المتوسطات الجهوية لكل فقرة من فقرات أداة الاختبار.

جدول رقم 2.3.40: المواقف تجاه حقوق المهاجرين حسب بنود الأداة¹

الموافقة	متوسط	أوافق بشدة	أوافق	لا رأي لي	لا أوافق	لا أوافق بشدة	فقرات أداة الاختبار
متوسط	2,87	96	345	520	350	189	عدد البند 65: فرص المهاجرين للاحتفاظ بثقافتهم المحلية.
		6,4	23,0	34,7	23,3	12,6	%
مرتفع	3,41	174	556	534	189	47	عدد البند 66: حصول أطفال المهاجرين على نفس فرص التعليم للأطفال المغاربة
		11,6	37,1	35,6	12,6	3,1	%
متوسط	2,91	91	358	541	343	167	عدد البند 67: إتاحة فرص التصويت للمهاجرين الذين يعيشون في المغرب لعدة سنوات
		6,1	23,9	36,1	22,9	11,1	%
ضعيف	2,57	66	253	393	552	236	عدد البند 68: إتاحة الفرص للمهاجرين للحفاظ على عاداتهم وأسلوب حياتهم
		4,4	16,9	26,2	36,8	15,7	%
متوسط	2,94	427	1512	1988	1434	639	عدد المجموع
		7,1	25,2	33,1	23,9	10,7	%

رسم تخطيطي رقم 2.3.13: مواقف التلاميذ تجاه المهاجرين حسب البنود²



¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

يقدم الرسم البياني صورة واضحة لمواقف التلاميذ تجاه الموقع المفترض للمهاجرين في الفضاء العمومي. فغالبية التلاميذ لا يجدون مشكلة في منح أبناء المهاجرين حقوق تدرسي ماثلة لما يمنح للأطفال المغاربة، حيث كانت المواقف تجاه تمكين أطفال المهاجرين من حق اللوج للتعليم مرتفعة تفوق مستوى الموافقة المرتفعة حسب سلم ليكرت المحدد في 3,4، بعدما حقق متوسطا جهويا قدره 3,41. على النقيض من ذلك، كانت المواقف سلبية تجاه إمكانية احتفاظ المهاجرين بعاداتهم وأسلوب حياتهم، فلم يتجاوز المتوسط الجهوي للبند مستوى 2,57 أقل من الموافقة المتوسطة المُحدّد حدها الأدنى في 2,6، ما يعني أن احتفاظ الأجانب بأسلوب حياتهم والاحتفاء بعاداتهم لا ينظر إليه بعين الرضا لدى عينة الاختبار. أما مشاركة المهاجرين في الانتخابات والحصول على حق التصويت، فكانت المواقف اتجاهها متوسطة، محققة متوسطا جهويا قدره 2,91. وقد يكون مستوى الموافقة على البند ذي علاقة بالصيغة التي قُدِّم بها، حيث ارتبط حق التصويت بالعيش لعدة سنوات بالمغرب. وبالقدر المشابه لا يرى أفراد العينة مشكلة في احتفاظ المهاجرين بثقافتهم المحلية، على خلاف مواقفهم السلبية تجاه الاحتفاظ بالعادات ونمط حياتهم، وهي نتيجة تؤكد التمييز الذي أقامه التلاميذ بين الحق في الاحتفاظ بالثقافة كحق فردي وإنساني، والاحتفاظ بالعادات وأنماط الحياة الخاصة بالمهاجرين كموضوع يشغل الفضاء العام. ولتقديم مزيد من التفسيرات لهذه المواقف المتوسطة في صورتها العامة، يمكن قراءتها بالتمييز بين المديرات، وعلى أساس متغيري الجنس والمجال.

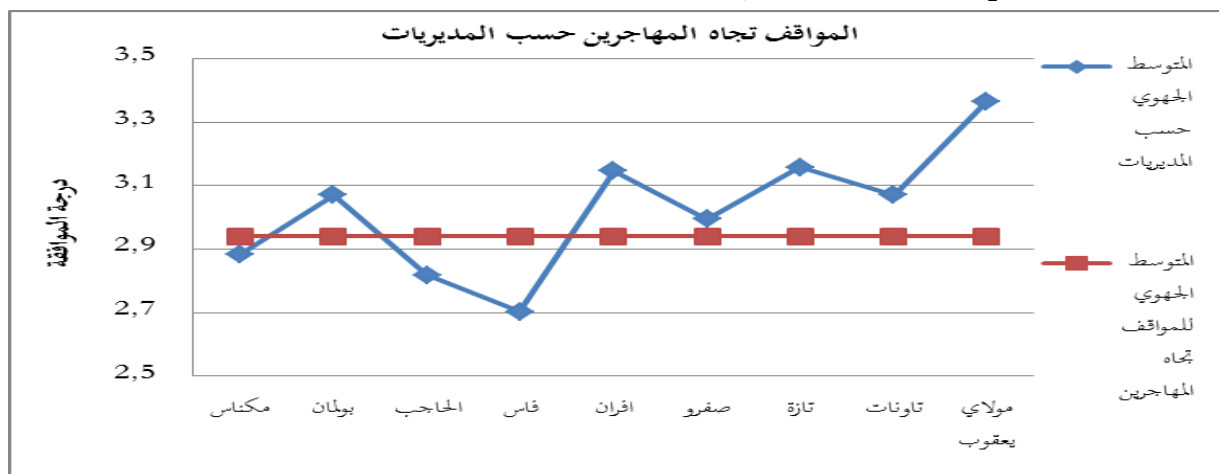
على أساس التمييز بين المديرات، سجلت فروقات لا تعبر عن تباينات كبيرة بين تلامذة المديرات التسع، فالمواقف المعبر عنها تجاه موقع المهاجرين في النسيج الوطني كانت متوسطة، أعلاها سجل بمديرية مولاي يعقوب، وأقلها بمديرية فاس. والجدول 2.3.41 يوضح نتائج المواقف تجاه المهاجرين بالتمييز بين المديرات التسع التي طالتها الدراسة.

جدول رقم 2.3.41: توزيع مواقف التلاميذ تجاه المهاجرين حسب المديرات (انجاز الطالب)

المديرات	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب	المجموع
المتوسط	2,88	3,07	2,82	2,7	3,15	3,00	3,16	3,07	3,37	2,94
الانحراف المعياري	0,74	0,78	0,7	0,7	0,79	0,91	0,97	1,04	0,85	0,85

مواقف التلاميذ في جميع المديرات تمحورت في المساحة المتوسطة لسلم ليكرت [2,6 و 3,4]. تصنيفها في علاقة بالمتوسط الجهوي (2,94) يسمح بتشكيل ثلاث مجموعات رئيسية؛ أولى تضم مديريات مكناس والحاجب وفاس سجلت بها نتائج تقل عن المتوسط الجهوي، أضعفها كان لدى تلامذة مديرية فاس بمتوسط جهوي لا يتعدى 2,7. وثانية نتائجها أعلى بقليل من المتوسط الجهوي، وتشمل مواقف تلامذة مديريات بولمان وصفرو وتاوانات. أما الثالثة فسجلت بها مواقف تقترب من المستوى المرتفع، وتضم مديريات إفران وتازة ومولاي يعقوب. ويقدم الرسم التخطيطي 2.3.14 تمثيلا لهذه النتائج.

رسم تخطيطي رقم 2.3.14: توزيع المواقف تجاه المهاجرين حسب المديريات (انجاز الطالب)



2.1. على أساس التمييز بين الجنسين

حقق الذكور متوسطا جهويا قدره 2,64، مقابل 3,26 للإناث، ما يعني أن المستوى المنخفض للمتوسط العام للمواقف تجاه المهاجرين" أصله فئة الذكور. يقدم الجدول بعده النتائج مفصلة حسب الجنس والمديريات.

جدول رقم 2.3.42: نتائج دعم حقوق المهاجرين حسب الجنس¹

المجموع	م. يعقوب	تاوانات	تازة	صفرو	إفران	فاس	الحاجب	بولمان	مكناس	المديريات
3,26	3,95	3,55	3,49	3,12	3,49	2,96	3,20	3,35	3,27	متوسط الإناث
	0,6	0,9	0,92	0,94	0,75	0,62	0,62	0,8	0,58	الانحراف المعياري
2,64	2,86	2,73	2,87	2,88	2,85	2,42	2,47	2,85	2,49	متوسط الذكور
	0,7	0,99	0,93	0,88	0,7	0,66	0,59	0,69	0,67	الانحراف المعياري
2,94	3,37	3,07	3,16	3,00	3,15	2,7	2,82	3,07	2,88	المتوسط العام
0,85	0,85	1,04	0,97	0,91	0,79	0,7	0,7	0,78	0,74	الانحراف المعياري

في جميع المديريات، يظهر الجدول اختلافات واضحة بين الجنسين في المواقف تجاه المهاجرين، وتبدو الإناث أكثر إيجابية مقارنة بالذكور. أقوى التباينات سجلت في مديريات مكناس والحاجب وتاوانات ومولاي يعقوب.

نتائج الإناث يمكن تصنيفها إلى مجموعتين أساسيتين، أولى مواقفها إيجابية جدا وتضم مديريات إفران وتازة وتاوانات ومولاي يعقوب، غالبية مؤسساتها تنتمي للمجال القروي. وثانية تشمل مديريات مكناس وبولمان والحاجب وفاس، مواقفها متوسطة إلا أنها تظل إيجابية تجاه المهاجرين. أما نتائج الذكور فيمكن تصنيفها هي الأخرى إلى فئتين؛ أولى تضم ست مديريات وهي بولمان وإفران وصفرو وتاوانات وتازة ومولاي يعقوب، مواقف تلامذتها متوسطة، وثانية تضم مديريات فاس والحاجب ومكناس، عبر تلامذتها عن مواقف سلبية تجاه موقع المهاجرين في الفضاء العام.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

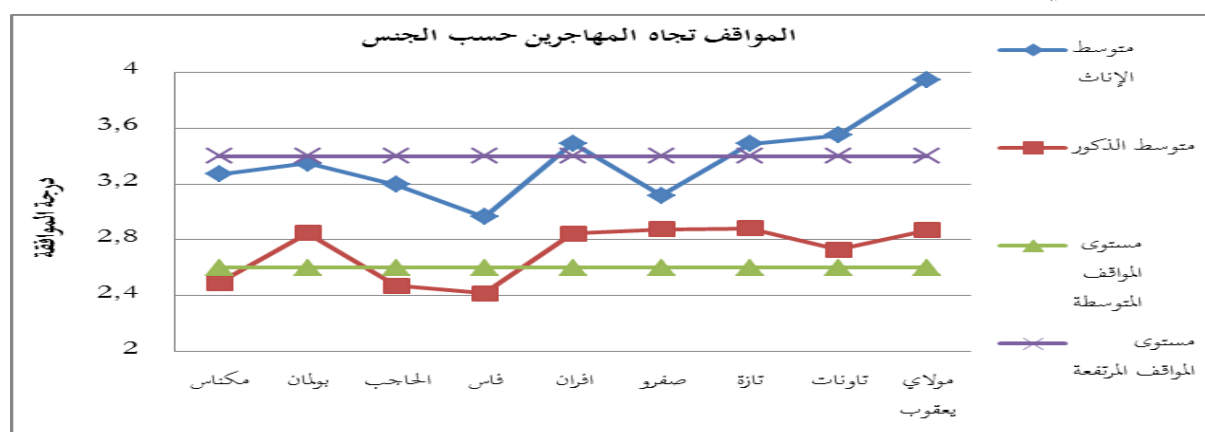
للنظر في كون الاختلافات بين الجنسين ذات دلالة إحصائية، تم القيام باختبار ت-، اعتمادا على أدوات البرنامج الإحصائي Spss. يقدم الجدول بعده نتائج هذه العملية.

جدول رقم 2.3.43: اختبار ت- للمواقف تجاه المهاجرين حسب الجنس¹

الفئة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
الإناث	720	3,26	0,78	1498	15,154	0,00	دال إحصائيا
الذكور	780	2,64	0,81				

متوسط الإناث حقق معدلا جهويا وصل 3,26 بانحراف معياري قدره 0,78، متجاوزا نظيره لدى الذكور 2,64 بانحراف معياري 0,81. قيمة اختبار ت- سجلت نسبة مرتفعة قدرها 15,15 بقيمة احتمالية 0,000، أقل من مستوى الدلالة 0,05. ما يؤكد أن الاختلافات بين الجنسين في المواقف تجاه المهاجرين دالة إحصائيا لفائدة الإناث ذات المتوسطات الأعلى، على غرار ما سجل في البحث الدولي للقيم ما بين 2010-2014 في جزئه الخاص بالمغرب حيث كانت النتائج غير دالة بين الجنسين². يجسد الرسم التخطيطي 2.3.15 نتائج مواقف التلاميذ تجاه المهاجرين.

رسم تخطيطي رقم 2.3.15: توزيع نتائج دعم حقوق المهاجرين حسب الجنس³



2.2. تحليل درجات المقياس حسب المجال

بالتمييز بين المجالين القروي والحضري، يظهر الجدول بعده رقم 2.3.27 تحقيق الأول مستوى 3,56 مقابل 2,66 للثاني. ما يعني أن تلامذة المجال القروي لهم مواقف إيجابية جدا تجاه حضور المهاجرين في الفضاء العمومي. يقدم الجدول 2.3.44 نتائج البحث حسب المجال.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

² World Values Survey (2010-2014) -,Morocco 2011, op. cit., pp. 4-5.

³ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Excel المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

جدول رقم 2.3.44: نتائج دعم حقوق المهاجرين حسب المجال¹

المجموع	م. يعقوب	تاوانات	تازة	صفرو	إفران	فاس	الحاجب	بولمان	مكناس	المديريات
3,56	3,45	3,83	3,51	3,87	3,62	3,64	3,25	3,38	3,34	متوسط المجال القروي
	0,8	0,75	0,86	0,81	0,68	0,64	0,6	0,74	0,64	الانحراف المعياري
2,66	2,08	2,50	2,40	2,58	2,71	2,69	2,62	2,75	2,8	متوسط المجال الحضري
	0,58	0,84	0,75	0,62	0,62	0,69	0,66	0,69	0,72	الانحراف المعياري
2,94	3,37	3,07	3,16	3,00	3,15	2,7	2,82	3,07	2,88	المتوسط العام
	0,85	1,04	0,97	0,91	0,79	0,7	0,7	0,78	0,74	الانحراف المعياري

تظهر النتائج تفاوتات كبيرة بين المجالين لصالح الإناث، أكبرها سجل بمديريات فاس وإفران و صفرو وتازة وتاوانات ومولاي يعقوب. غالبية المؤسسات التعليمية في المجال القروي عبر تلامذتها عن موافقتهم الإيجابية لمضمون البنود المقترحة في أداة الاختبار حول حقوق المهاجرين في الاحتفاظ بعاداتهم وثقافتهم، والمشاركة في التصويت والانتخابات، وحصول أبنائهم على فرص التعليم المماثلة للأطفال المغاربة، وفقط ثلاث مديريات وهي مكناس وبولمان والحاجب حيث سجلت مواقف أقل من الموافقة المرتفعة، إلا أنها تظل إيجابية جدا. أما في المجال الحضري، فلم تصل نتائج أية مديرية مستوى الموافقة المرتفعة، خمس منها تزيد بقليل عن مستوى الموافقة المتوسطة، وتضم مديريات مكناس وبولمان والحاجب وفاس وإفران، فيما كانت المديريات الأربع المتبقية مواقفها سلبية تجاه المهاجرين.

هذه النتائج على أساس التمييز بين المجالين، يظهر أن التلاميذ في المجال الحضري قد تحسّسوا الوجود السلبي للمهاجرين في الفضاء العام، خصوصا بمدينتي فاس ومكناس حيث تواجدتهم الواقعي، وانتشارهم في الساحات والشوارع بما يميز تجمعاتهم من طقوس تختلف في كثير من الأحيان عن نظيرتها المغربية، ما أثر في المواقف المعبر عنها في متن استمارة البحث. وهذا يستلزم القيام بمزيد من الجهود في مجال التحسيس بالحقوق الإنسانية لهذه الفئة، لجعل الأفراد مستقبلا يقبلون طوعية على الاعتراف بحقوقها المدنية والسياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تكفلها القوانين الدولية.

للقوف على الدلالة الإحصائية للاختلافات الواردة بين المجالين، اعتمد اختبار ت- للعينتين المستقلتين، والجدول بعده يظهر نتائجه.

جدول رقم 2.3.45: اختبار ت- للمواقف تجاه المهاجرين حسب المجال (انجاز الطالب)

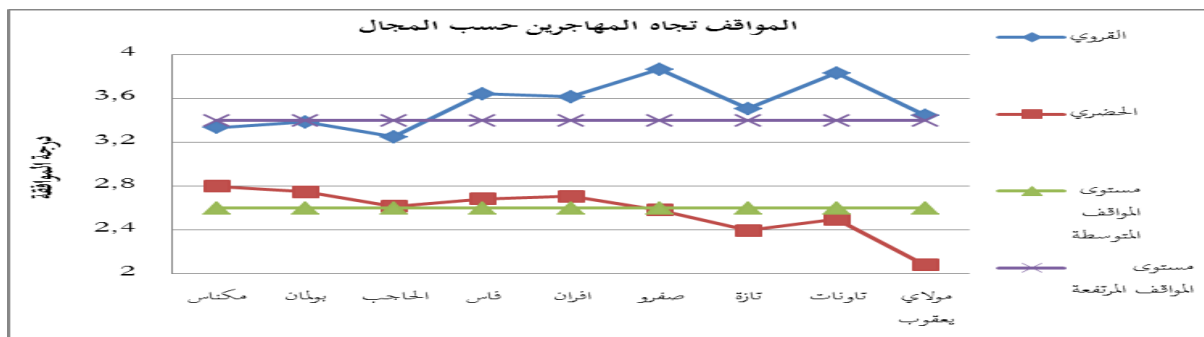
الفئة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت-	الدلالة	القرار
القروي	470	3,56	0,79	839,18	21,066	0,000	دال إحصائيا
الحضري	1030	2,66	0,72				

سجل المتوسط الجهوي للمجال القروي معدل 3,56 بانحراف معياري قدره 0,79، مقابل 2,66 بانحراف معياري مقداره 0,72 لدى تلامذة المجال الحضري. أما نتيجة قيمة ت- فكانت مرتفعة جدا

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

تعدت 21,06 بقيمة احتمالية 0,000، أقل من مستوى الدلالة 0,05، وهو ما يعني أن التباينات الملاحظة بين المجالين ذات دلالة إحصائية لفائدة المجال القروي ذي المتوسطات الأعلى. والرسم التمثيلي رقم 2.3.16 يجسد خطيا هذه الاختلافات.

رسم تخطيطي رقم 2.3.16: المواقف تجاه حقوق المهاجرين حسب المجال (انجاز الطالب)



أفرزت استمارة البحث الخاصة بالمواقف المفترضة للتلاميذ تجاه مشاركة المرأة في الحياة السياسية، وتجاه موقع المهاجرين داخل المجتمع المغربي نتائج متوسطة في شكلها العام. ما يعني أن التلاميذ بالقدر الذي لا يدعمون فيه بشكل مطلق حقوق المرأة والمهاجرين، فإنهم لا ينظرون سلبا إلى مواقعهما في الفضاء العمومي. إلا أن قراءة النتائج بالتمييز بين المديريات وعلى أساس متغيري الجنس والمجال، أظهرت مواقف إيجابية جدا لدى التلميذات في غالبية المديريات، ولدى تلامذة المجال القروي مقارنة بنظرائهم في المجال الحضري. يمكن تلخيص مواقف عينة الاختبار وفق محددتي الجنس والمجال:

✓ على أساس التمييز بين الإناث والذكور

في جميع فقرات أداة الاختبار كانت مواقف الإناث أكثر إيجابية مقارنة بالذكور. فمواقفهن تجاه أدوار المرأة داخل الفضاء العام كانت إيجابية، تدعم منحها التمييز الإيجابي لتضطلع بأدوارها كاملة. بينما كانت للذكور مواقف سلبية حادة في بعض النقاط التي تضمنتها أداة الاختبار، حيث رفض الكثير منهم تولي المرأة مناصب الشغل عند ندرتها. وهي المواقف نفسها التي سجلت تجاه الحقوق الخاصة بالمهاجرين، باستثناء مواقفهم تجاه الحق في تعليم أطفالهم.

✓ على أساس المجال

سجلت في المجال القروي مواقف إيجابية تجاه المشاركة السياسية للمرأة، وتجاه موقع المهاجرين في الفضاء العمومي، عكس نتائج المجال الحضري التي تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة. وقد تفسر هذه النتائج في علاقة بعينة الاختبار الحضرية المنحدرة في غالبيتها من مدينتي فاس ومكناس، بتزامنها والموجات الأخيرة للهجرة سواء من الشرق (سوريا بالتحديد)، أو من إفريقيا جنوب الصحراء.

العلاقات القائمة بين مواقف التلاميذ تجاه الفئات الاجتماعية المستهدفة، ومجال التدريس وجنس التلميذ، تستلزم القيام بمجهودات مضاعفة في المجال الحضري ولدى الذكور لتحسين مواقف المجتمع تجاه المرأة والمهاجرين، ومختلف فئات المجتمع التي تحتاج إلى رعاية جماعية خاصة، بما يمهد لجعل الوطن فضاء يتسع للجميع، ويسهم في تطوير الجوانب الأخلاقية للشخصية الديمقراطية المرغوبة.

رابعاً: ملخص الفصل الثالث وتقديم جواب للفرضية السابعة

يصل الموضوع في نهاية الفصل بعد مسح مواقف التلاميذ تجاه المرأة والمهاجرين، وتفسيرها بناء على متغيري المجال الجغرافي للتعليم، وجنس عينة الاختبار إلى تحديد علاقات ارتباطها بنتائج المعرفة الديمقراطية المُقَدَّمة في الفصل الأول من هذا القسم، أي الوقوف على تأثير المعارف الديمقراطية للتلميذ في تطوير مواقفه تجاه الوطن والمؤسسات الديمقراطية، وتجاه الفئات الاجتماعية المقترحة في أداة الاختبار، وهو ما يسمح بالإجابة عن التساؤل الفرعي السابع، وتأكيد أو نفي الفرضية الفرعية السابعة.

طرح الموضوع في مقدمته سؤالاً حول علاقة المعرفة الديمقراطية بمواقف عينة الاختبار تجاه الوطن، وتجاه المؤسسات الحكومية ومؤسسات الإعلام، وتجاه فكرة التمييز الإيجابي لصالح بعض الفئات الاجتماعية التي تستوجب حماية خاصة. والأجوبة تأسست على حساب معدلي الارتباط بيرسون (الجدول رقم 2.3.46) ومعدل الانحدار الخطي البسيط بين المعرفة الديمقراطية كمتغير مستقل ومواقف التلاميذ كمتغير تابع، اعتماداً على الحقيبة الإحصائية المستمدة من برنامج تحليل المعطيات Spss. يظهر الجدول رقم 2.3.44 مختلف العلاقات القائمة بين فقرات أداة اختبار المواقف معدل المعرفة الديمقراطية.

جدول رقم 2.3.46: علاقة المعرفة الديمقراطية بمواقف التلاميذ¹

مكونات أداة اختبار المواقف		المواقف تجاه الوطن	المواقف تجاه المؤسسات الحكومية ووسائل الإعلام	المواقف تجاه مشاركة المرأة	المواقف تجاه المهاجرين
معامل بيرسون	-0.651**	-0.497**	+0.497**	-0.155**	
الدلالة	0,000	0,000	0,450	0,000	

✓ بخصوص علاقة المعرفة الديمقراطية كمتغير مستقل بالثقة في الوطن وبمؤسساته الحكومية ووسائل الإعلام المقترحة كمتغيرات تابعة، أي مدى تأثير مضمون المعرفة الديمقراطية بالمدرسة المغربية على تطوير المواقف الإيجابية تجاه الوطن والمؤسسات، تم تسجيل علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية سلبية قوية قيمتها تجاه الوطن كانت -0,651- وتجاه المؤسسات في حدود -0,497- بمستوى ثقة تصل 99 بالمئة في الحالتين معاً. فكلما تحسن مستوى المعرفة الديمقراطية لدى التلميذ واكتسب قدرات تفسير السلوك السياسي، انخفضت درجات ثقته في الوطن وفي مؤسساته الحكومية والإعلامية وتراجعت رغبة الافتخار بمنجزات الوطن (البند 49)، وارتفعت مؤشرات الرغبة في العيش بشكل دائم في بلد غير المغرب (البند 50).

✓ أما علاقة المعرفة الديمقراطية بالمواقف تجاه المرأة، فكان الارتباط إيجابياً ومهما وصلت قيمته +0,497 بـثقة احتمالية تصل 0,000، أقل من مستوى الدلالة 0,05. ما يعني أن صورة المرأة ومكانتها في الفضاء العمومي تتأثر بشكل كبير بمستويات المعرفة الديمقراطية لدى التلاميذ، فالأقل معرفة منهم كانت مواقفهم سلبية أو تقليدية تجاهها.

¹ تركيب الطالب اعتماداً على برنامج Spss المستقاة من روائز البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

✓ فيما سجلت علاقة المعرفة الديمقراطية بموقع المهاجرين ارتباطا سلبيا بدلالة إحصائية، قيمته -0,155، بمستوى ثقة تصل 99 بالمئة. ما يعني أن التلاميذ الأكثر معرفة لا يقبلون بحقوق المهاجرين، وإن كانت إجاباتهم أفضل حول موضوع حق هذه الفئة في تدريس أبنائهم. هذه الارتباطات وإن كانت معطياتها ذات أهمية في تبيان المعالم الكبرى للعلاقات القائمة بين المعرفة الديمقراطية والمتغيرات التابعة، فإنها لا تكشف مستويات التأثير الذي تمارسه عليها، وهو ما كشف عنه استخدام معدل الانحدار الخطي البسيط.

جدول رقم 2.3.47: نتائج الانحدار الخطي البسيط للمعرفة الديمقراطية¹

المتغيرات التابعة	النموذج	المعامل المعياري		المعامل غير المعياري		القيمة	الدالة
		قيمة Bêta	الخطأ المعياري	قيمة A			
الثقة في الوطن	الثابتConstante	---	0,042	+501,4	107,21	0,000	
	المعرفة الديمقراطية	-0,651	0,001	-0,023	-33,17	0,000	
الثقة في المؤسسات	الثابتConstante	---	0,047	+3,874	83,296	0,000	
	المعرفة الديمقراطية	-0,497	0,001	-0,017	-22,18	0,000	
المواقف تجاه المرأة	الثابتConstante	---	0,042	+2,14	50,84	0,000	
	المعرفة الديمقراطية	+0,497	0,001	0,016	22,186	0,000	
المواقف تجاه المهاجرين	الثابتConstante	---	0,042	+3,16	75,569	0,000	
	المعرفة الديمقراطية	-0,155	0,001	-0,004	-6,067	0,000	

يؤكد مستوى الدلالة في جميع الحالات تأثير المعرفة الديمقراطية في المتغيرات التابعة، بقيمة احتمالية 0,000 (99 بالمئة). غير أن تأثيره ليس بمستوى الارتباطات القوية المسجلة في قيمة معامل الارتباط بيرسون، حيث كان الجزء الثابت في معادلة الانحدار قويا مقارنة بالجزء المتغير. هذا التأثير المحدود تجسده معادلات الانحدار التي كانت على الشكل التالي:

- معادلة الانحدار الخطي الخاصة بالثقة في الوطن: $A1 = 4,501 - 0,023x$

- معادلة الانحدار الخطي الخاصة بالثقة في المؤسسات: $A2 = 3,874 - 0,017x$

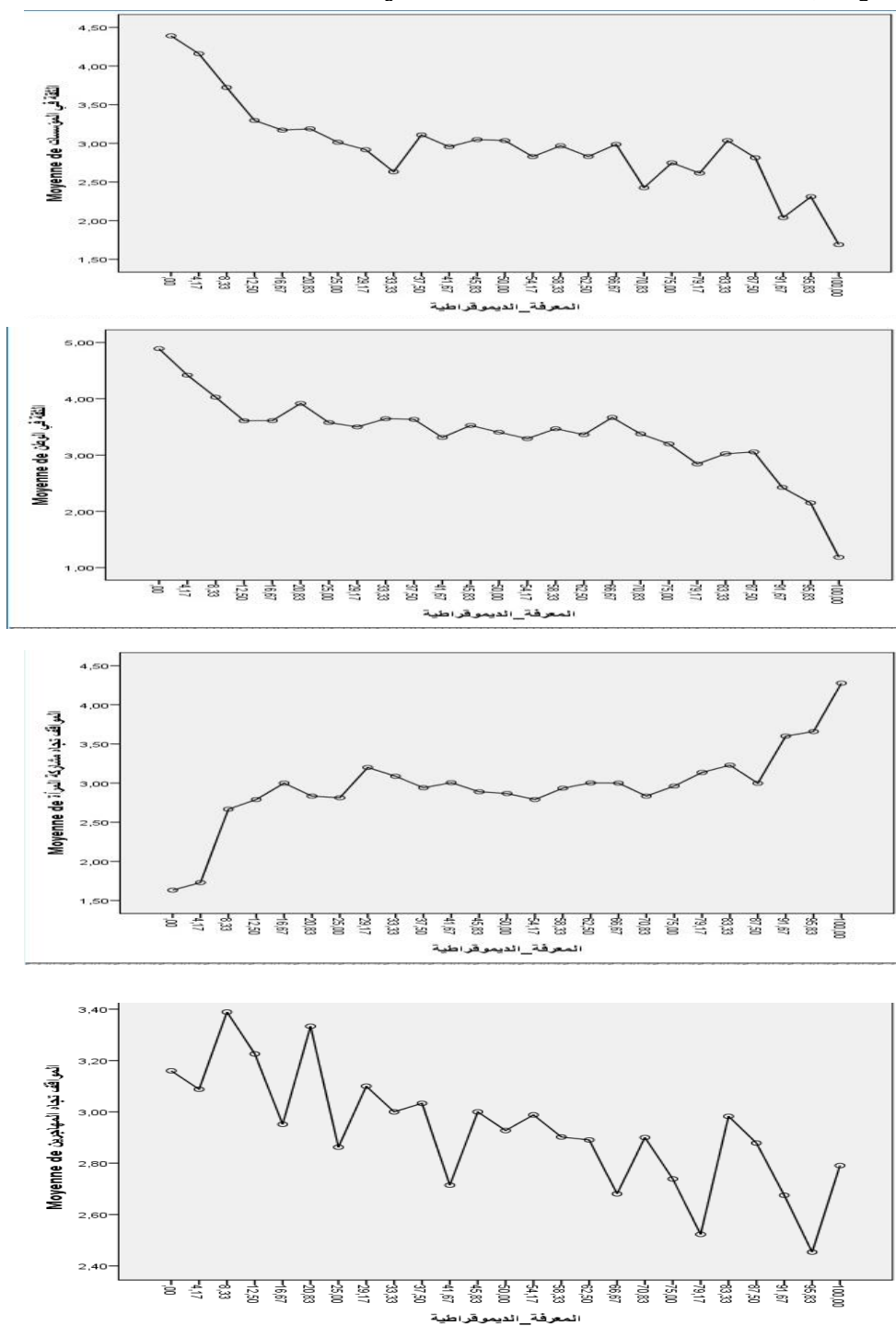
- معادلة الانحدار الخطي الخاصة بالمواقف تجاه المرأة: $A3 = 2,140 + 0,016x$

- معادلة الانحدار الخطي الخاصة بالمواقف تجاه المهاجرين: $A4 = 3,160 - 0,004x$

يعني هذا أن ارتفاع المعرفة الديمقراطية بدرجة واحدة يؤدي إلى تحسن مواقف التلاميذ تجاه المرأة بمقدار 1,6 بالمئة، فيما يؤدي وظيفة عكسية في علاقتها بباقي المتغيرات، حيث يتراجع مستوى الثقة في الوطن بنسبة 2,3 بالمئة وبالمؤسسات بنسبة 1,7 بالمئة وتجاه المهاجرين بنسبة 0,04 بالمئة. تظهر الرسوم التخطيطية بعده بجلاء تأثير المعرفة الديمقراطية في طبيعة مواقف التلاميذ، وتشير الخطوط البيانية الممثلة للمواقف تجاه الوطن والمؤسسات والمهاجرين تطورا عكسيا للمعرفة الديمقراطية عكس الخط البياني للمواقف تجاه المرأة.

¹ تركيب الطالب اعتمادا على برنامج Spss المستقاة من رائر البحث الخاص بالمعرفة الديمقراطية.

رسم تخطيطي رقم 2.3.17: تأثير المعرفة الديمقراطية في مواقف التلاميذ (تركيب الطالب)



ينتهي تبعا لذلك الموضوع في علاقته بالسؤال الفرعي السابع إلى نفي التأثير الإيجابي للمعارف الديمقراطية بالمدرسة المغربية على تحديد مواقف التلاميذ تجاه الوطن وتجاه المؤسسات وتجاه المهاجرين. ما يتطلب استكشاف المنهاج الدراسي لاستنباط مؤشرات تفسر الخلفيات المؤدية لبناء علاقة عكسية بين المعارف الديمقراطية والمتغيرات الثلاثة.

الخاتمة العامة للبحث

الديمقراطية نظام سياسي تجتمع في إطاره القيم المشتركة لكل الشعوب، أخذاً بعين الاعتبار اختلافاتها السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية. في فضاءاتها تصان الكرامة والحقوق الأساسية للفرد، ويتقوى تماسك المجتمع، وتتحقق العدالة الاجتماعية والسلم الأهلي، تمهيداً لخلق مناخ ملائم للسلام الدولي. إنها أكثر من مجرد شكل بسيط من أشكال الحكم، بل أسلوب حياة تعاش عن طريق التجارب المشتركة والمتبادلة.

والرغبة في بناء مجتمع ديمقراطي تقتضي القضاء على اللامساواة والعنف، ونشر مزيد من الترابط بين البشر وفتح آفاق واسعة للتبادل والتعاون، وتقادي تفاقم الإقصاء والتمييز الثقافي والتعصب الديني والعنصري، بل ومواجهة التدهور المتواصل للبيئة. وهو ما يستدعي النظر من جديد في مقاصد التربية والتعليم، على ضوء رؤية مجددة لتنمية مستدامة منصفة، تتخطى تعليم القراءة والحساب إلى التركيز على نهج جديدة أكثر نُشداناً للسلام والتضامن والاحترام والمساواة، تجعل من المبادئ والقيم الديمقراطية أسلوباً لها، ومن الفرد، باعتباره أساس المجتمع الديمقراطي، محوراً لها. نهجاً تسعى لتزويد أفراد المجتمع بالمعارف السياسية، وبمهارات الخطابة والحجاج وقدرات المشاركة في الحياة العامة (المشاركة في الانتخابات، والتأثير على القرارات السياسية، والدفاع عن ممارسة الحقوق، وسلك طريق المسؤولية في المجتمع).

في هذا التوجه، وتأسيساً على نتائج البحث، تستوجب التربية الديمقراطية في النظام المدرسي المغربي ليس فقط اكتساب المعرفة بآليات الديمقراطية، إنما التدريب أيضاً على المهارات والمواقف التي تعزز التعاون والتفاهم المتبادل، وتقسيم المسؤوليات، وحل النزاعات بشكل سلمي. فوظيفتها تكمن، إضافة إلى ترسيخ الثقافة الديمقراطية، نقل نظام القيم (التعددية وحقوق الإنسان والتعاون والمشاركة والتسامح والاحترام والتضامن)، وإكساب القدرة على الحوار والتعبير الحر واتخاذ القرارات المسؤولة، وعلى تحمل المسؤوليات داخل المجتمع، وتشكيل المواقف الإيجابية تجاه الوطن والمؤسسات. وتماشياً والأبعاد الثلاثة للكفاية الديمقراطية التي شكلت الإطار العام لهذا البحث يمكن للسياسة التعليمية التدخل وفق مقاربة شمولية بثلاثة توجهات.

أولاً: إعادة النظر في المكون المعرفي للديمقراطية داخل المدرسة

على ضوء نتائج البحث وما أظهرته من قصور في معارف التلاميذ حول موضوع الديمقراطية، خصوصاً ما تعلق بمعارف النوع الثاني، أي قدرات تفسير الممارسة والسلوك السياسي، مع اختلافات تميل لصالح الذكور وللرجال، ومن علاقة عكسية بطبيعة المواقف تجاه الوطن والمؤسسات والمرأة والمهاجرين، يكون النظام المدرسي المغربي ملزماً بإعادة النظر في تركيبة المعرفة المدرسية في جانبها السياسي لدى الإناث وفي المجال القروي، بما يسمح بتشكيل الأساس المشترك للمعرفة والثقافة

السياسية، ويُمكن التلاميذ من بناء أحكام سياسية قائمة على معرفة تتطرق من فهم معنى القانون والمؤسسات الديمقراطية والقواعد التي تدار من خلالها، وتطوير قدرتهم على فهم وتفسير كل الحوامل السياسية المنتشرة في الفضاء العمومي. وهذا يستوجب ليس فقط اهتمام المدرسة بإكساب التلاميذ المعارف الجاهزة وإقرار صلاحيتها، بل لزم، في عالمنا المتغير، معالجة القدرة على انتاج المعارف وضبطها وتنمية مهارات استعمالها، والنظر لها واقعيًا كجزء لا ينفصل عن تراث البشرية المشترك، وكمبدأ يستلهم من قيمة التضامن المتأصلة في إنسانيتنا المشتركة.

من جهة أخرى، تمثل موجة العالم الرقمي الجديد المتمسم بزحف المدونات والمساحات الرقمية إحدى تحديات نظام التربية والتكوين عموماً والتربية على الديمقراطية في مجال المعارف. ففي واقع الأمر، يعتبر الشباب أكثر انفتاحاً وتواصلاً في تاريخ البشرية، فتحت أمامهم تكنولوجيا الاتصال ووسائط التواصل الاجتماعي طرقاً رحبة للتعبئة والتعاون والابتكار، جعلت معها دور التعليم النظامي في التنشئة الاجتماعية والسياسية في مواجهة فعلية مع تأثيراتها ودينامياتها. فقد غيرت الإنترنت طريق النفاذ إلى المعلومات والمعارف، وأساليب التفاعل معها، إلا أنها بالقدر الذي أتاحت ويسرت فرص الولوج إلى المعرفة فإنها على النقيض من ذلك تثير، علاقة بالتربية على الديمقراطية، مخاوف تطل قيمة المساواة وتكافؤ الفرص والاستثمار الأخلاقي للمعطيات الشخصية أو الحياة الخاصة للأفراد. ففي هذا العالم الرقمي المفتوح، يلزم على المدرسة الديمقراطية البحث عن سبل اكتساب التلاميذ كيفية النفاذ إلى المعارف، وجعله متيسراً ومتاحاً بصورة أكثر عدالة، وبشكل يضمن الأخذ بالأبعاد الأخلاقية والاجتماعية لهذه الفضاءات الحديثة.

ثانياً: مراجعة آليات الممارسة الديمقراطية داخل المدارس

لا يزال تسيير أغلب المؤسسات التعليمية يعتمد التصورات التقليدية للتدبير، حيث يرتبط رؤساء المدارس والتلاميذ بعلاقات هرمية أساسها الضبط وفرض النظام والتوجيه وإعطاء الأوامر، بما يترتب عنها من مستويات مقلقة من اللاتقنة، وضعف الإشراف والمشاركة، ومن تقزيم لدور المدرسة في تمكين التلاميذ من قدرات ومهارات الانخراط السياسي المستقبلي. لذلك، يستلزم النهوض بوظيفة المدرسة، كمؤسسة للتنمية الاجتماعية والتطوير الاقتصادي والسياسي، أنماطاً حديثة تجعل التلميذ فاعلاً في تنشيط الحياة المدرسية، وفي احترام تام لمبادئ الحوار والتفاوض، واتخاذ القرار المشترك، وحل المشكلات بالطرق السلمية.

يحتاج هذا النمط من التدبير استحداث الهياكل الديمقراطية داخل المدارس، وتفعيل مجالس المؤسسات والأندية التربوية والتعاونيات المدرسية وأدوارها التنظيمية، وتمكين التلاميذ من فرص لإبداء الملاحظات المتعلقة بمشاريع مؤسساتهم، ووضع نظام التمثيل عبر المندوبين أو الممثلين، والتشاور، وقبل الاقتراحات، ومناقشتها. ما يعني تحويل المدرسة إلى مجتمع ديمقراطي مصغر (Une

microdémocratie) ينظم وفق قواعد المجتمع الديمقراطي المأمول، ويأخذ بعين الاعتبار أربعة مجالات رئيسية لممارسة إدارة المدارس بشكل ديمقراطي:

✓ التدبير القائم على مبادئ الحكامة التعليمية: الشفافية، المسؤولية...؛

✓ التعليم المتمركز على القيم، وعلى المشاركة النشطة للتلاميذ؛

✓ التعاون والتواصل والمشاركة وتقدير الاختلاف والتنوع بين كل مكونات المؤسسة؛

✓ الانضباط النظامي للتلاميذ، والخاضع للقواعد النظامية المتفق عليها بشكل تشاركي.

ثالثا: مراجعة موقع التربية الأخلاقية لتطوير المواقف الإيجابية تجاه المؤسسات الديمقراطية

كشفت الدراسة الكثير من المخاوف لدى التلاميذ ممن لا يتمتعون بمستويات معقولة من الثقة في الوطن وفي المؤسسات الحكومية، بل وتجاه الأدوار السياسية للمرأة وموقع المهاجرين في النسيج الاجتماعي المغربي. وهذا يشكل تهديدا حقيقيا للمسار الديمقراطي قد يؤدي إلى تآكل أسس الدولة ومؤسساتها، وإلى انهيار التماسك الاجتماعي للجيل القادم. والعنصر الأخلاقي في التربية يشكل أحد المداخل المضرة لتثبيت العلاقات الإيجابية بين الأفراد والمجتمع.

يعمل التعليم الأخلاقي على نقل القيم المدنية، وغرس الشعور بالانتماء للوطن، وترسيخ مبادئ المواطنة الصالحة وفكرة المصلحة العامة، وقيم التسامح والمساواة بين الإناث والذكور، وإعمال العقل النقدي وثقافة الالتزام. ومن ثم، تصير التربية الأخلاقية القائمة على مبادئ التعاون والاحترام المتبادل والتفاهم أحد المقاصد الأساسية للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين بشكل عام، وممارسة اعتيادية تشمل كل مرافق المؤسسات التعليمية المغربية على وجه التحديد، غايتها صون كرامة التلميذ في علاقاته بالآخرين وبالطبيعة، واحترام قيم الحياة والتنوع الثقافي والاجتماعي، والمساواة في الحقوق، والشعور بالتضامن الإنساني، وتقاسم المسؤولية، ومكافحة الممارسات المدرسية التي تفرق الناس وتجردهم من إنسانيتهم. وقد تشكل الآثار الصحية والنفسية والاجتماعية لوباء كورونا (Covid-19) إحدى دوافع التضامن البشري والعمل الجماعي المشترك لمواجهة ما يهدد الوجود الانساني بعيدا عن كل الخلفيات الدينية والاثنية.

في نفس التوجه، تتطلب التربية الأخلاقية نهجا شموليا يتغلب على التقسيمات التقليدية بين الجوانب المعرفية والانفعالية والأخلاقية، ويفرض من ناحية قياس الفعل التعليمي التغلب بصورة متزايدة على التقسيم بين الجانب المعرفي وسائر أشكال التعلم. تقييم أكثر شمولاً يتجاوز المجالات التقليدية للفعل المدرسي (البعد المعرفي على وجه الخصوص) ليطال الأبعاد الاجتماعية والانفعالية والقيمية/الأخلاقية لشخصية المتعلمين.

هذا، وتشكل قيمة المساواة بين الذكور والإناث، باعتبارها أساساً للنظم الديمقراطية، إحدى معيقات التربية المدنية والأخلاقية. فقد انحصر نقاشها لعقود حول موضوع تكافؤ الفرص بين الجنسين، وظل الجنس عاملاً تقليدياً ومتغيراً ثابتاً يجسد عدم المساواة في كثير من السياسات التعليمية، لم يكن في كثير من الأحيان في صالح الفتيات. ورغم ما تحقق من تقدم كبير لتضييق الفجوة على المستوى الوطني خلال العقدين الأخيرين، تُوجَّ بارتفاع نسبة ولوج الإناث لمختلف مستويات التعليم النظامي، فإن ما سجل في البحث من نقص في حصيلة المعارف الديمقراطية لدى التلميذات يعد مؤشراً نوعياً يلغي أو يحد من كل الجهود الكمية للسياسات التعليمية التي تبتغي النهوض بموقع المرأة في أفق تحقيق المساواة الفعلية.

من جهة أخرى، ومهما كان حجم التغييرات النظامية في إطار المنهاج الدراسي الرسمي في علاقتها بالأبعاد الثلاثة للتربية الديمقراطية، فإن أثرها يظل في مواجهة مستمرة لتأثيرات ما يسميه الديدانكيون "المنهاج الخفي" غير النظامي، المعبر عن الأهداف المحققة بعيداً عن الغايات المحددة في النظام التعليمي، والتي يكون مصدرها -حسب الكثير من الدراسات- القنوات الشخصية والتمثلات المعرفية والثقافية للمدرسين. فهم لا يشكلون هوية مهنية موحدة وثابتة، بل هويات مجزأة ومتفاعلة وغير متجانسة، وبالتالي فالمدرسة بمنهجها التعليمي ليست موقعا محصنا من تأثيراتهم الذاتية.

لذلك، وإن كان يراد للتعليم المساهمة في تحقيق نمو متكامل لشخصية الفرد موازاة والتنمية المجتمعية، فإن مراجعة هندسة تكوين المربين والمدرسين، كفاعلين أساسيين في تمرير المادة المعرفية والمهارات والكفايات التعليمية، يظل أمراً ذو أهمية بالغة في النظام التعليمي المغربي.

فعلى الرغم من الخطاب السائد حول أهمية هذا العنصر البشري في كل السياسات التعليمية منذ تبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فقد نحت الممارسة الفعلية في هذا المجال نحو عدد من النزعات السلبية مست مهنه التدريس. فالتحق عشرات الآلاف من الأساتذة بالفصول الدراسية بشكل مباشر أو بعد تكوينات جاهزة، وفي كثير من الحالات كانت تخصصات الملتحقين أبعد بكثير عن شعب ذي علاقة بمجال التربية. لذلك فالتربية على الديمقراطية بحاجة إلى تكوين يجعل المربين أكثر قدرة على فهم الأطفال وتفكيك بنياتهم الثقافية والاجتماعية والنفسية، وتفسير ردود أفعالهم، وإدراك أهمية حرية التعبير والرأي والتنوع الثقافي، وتعزيز قيم الاحترام والتعاون، والعيش المشترك وحماية البيئة، وتشجيع احترام الذات والاستقلال الذاتي، وإقامة علاقات منتجة مع الآباء والمحيط. تكوين ينمي قدرتهم على اختيار المضامين الملائمة، واستعمالها استعمالاً منتجاً لتطوير كفايات التلاميذ في مجالات الإبداع والخطابة والحجاج وإعمال العقل، والتمكن من استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة. ولن يتحقق ذلك سوى باعتماد نهج تكويني جامع ومتداخل لكثير من التخصصات، يقود نحو حالة إنسانية هدفها تنمية الفرد والمجتمع على حد سواء، والمساهمة في تشكيل عالم يسوده السلم والسلام.

المصادر والمراجع

اللغة العربية

الكتب والمؤلفات باللغة العربية

- كيغلي تشارلز، بلانتون شانون، *السياسة العالمية: التوجهات والتحولات*، الجزء الأول، ترجمة منير بدوي وغالب الخالدي، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، 2018.
- حامى، حسان، *اختبارات إحصائية*، جامعة سطيف 2، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر، 2017.
- القريشي، علي، *التربية بين الخصوصية والعالمية: مقارنة في الإطار العربي والإسلامي*، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - الإيسيسكو-، الرباط، 2017.
- بالون، جيد، *الهيمنة والمساواة في السيادة: نظرية تقارب المصالح في العلاقات الدولية*، ترجمة أحمد سعود حسن، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2015.
- ديوي، جون، *البحث عن اليقين*، ترجمة: أحمد فؤاد الأهواني، دار الطبع، دار إحياء الكتب العربية مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، 2015.
- غيورغ، سورسن، *الديمقراطية والتحول الديمقراطي: السيرورات والمأمول في عالم متغير*، ترجمة البطاينة عفاف، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، 2015.
- سي أن، روبرت، *التاريخ الاقتصادي العالمي*، ترجمة طه محمد سعد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، الطبعة 1، مصر، 2014.
- بوحناش، نورة، *الأخلاق والحداثة*، إفريقيا الشرق، المغرب، 2013.
- دودين، محمد، *التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام SPSS*، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.
- بوغام، سيرج، *ممارسة علم الاجتماع*، ترجمة منير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، ط.1، مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت، 2012.
- الخضر، محمد حسين، *الخطابة عند العرب*، مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2012.
- دال، روبرت، *الديمقراطية ونقائدها*، ترجمة: مظفر نمير، دار الفارس للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2012.
- حمدي، أبو النور حسن، *بورغن هابرماس: الأخلاق والتواصل*، التتوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2012.
- الخواجة، محمد ياسر، *والدري، حسين، المعجم الموجز في علم الاجتماع*، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2011.
- ديبونو، إدوارد، *تحسين التفكير بطريقة القبعات الست*، ترجمة عبد اللطيف الخياط، دار الأعلام، الأردن، 2011.
- نكي، أسماء محمد صالح، *تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي*، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2011.
- الرشدي، طه السيد احمد، *حق المشاركة السياسية في القانون الإسلامي والفقه الروماني*، مكتبة الوفاء القانونية، القاهرة، 2011.
- العروي، عبد الله، *مفهوم الدولة*، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2011.
- إسماعيل، محمد أحمد، *الديمقراطية ودور القوى النشطة في الساحات السياسية المختلفة*، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2010.
- قصصه، صلاح، *نظرية القيم في الفكر المعاصر*، التتوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010.
- أبو الضبغات، زكريا إسماعيل، *الديمقراطية وفلسفة التربية*، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، 2009.
- الأقداحي، هشام محمود، *الاستقرار السياسي في العالم المعاصر*، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2009.
- عيدان، عقيل يوسف، *كارل بوبر: في الحرية والديمقراطية*، مركز الحوار للثقافة، الطبعة الأولى، الكويت، 2009.
- العتوم، عدنان يوسف وآخرون، *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2009.
- حيمر، عبد السلام، *في سوسيولوجيا الخطاب: من سوسيولوجيا التمثلات إلى سوسيولوجيا الفعل*، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2008.
- ناشيد، المكى، *السياسة التعليمية بالمغرب بين أزمة الإصلاح وإصلاح الأزمة*، الشركة المكتبية ومطبعة فابرير، الطبعة 1، سطات، 2008.
- بيتهم، ديفيد، وكيفن، وبويل، *مدخل إلى الديمقراطية: الانتخابات الحرة العادلة*، ترجمة غريب عوض، فراديس للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، البحرين، 2007.
- الوداعي، عبد الحكيم صالح، *أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل مادة النحو لدى طلبة المرحلة الثانوية*، جامعة صنعاء، كلية التربية، صنعاء، 2007.
- الرويتع، عبد الله، *علم النفس في حياتنا اليومية*، جامعة الملك سعود، السعودية، 2007.
- الباز، داود، *حق المشاركة في الحياة السياسية*، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2006.

- حلاق، حسان، طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، دار النهضة الحديثة، بيروت، لبنان، 2006.
- خضر، لطيفة إبراهيم، الديمقراطية بين الحقيقة والوهم، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
- البغدادي، محمد رضا وآخرون، التعلم التعاوني، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.
- الجمل، علي أحمد، تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين: رؤية تربوية تعكس دور مناهج التاريخ في مواجهة تحديات القرن الجديد، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، 2005.
- جمل، محمد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي، الطبعة 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2005.
- جوناير، فيليب، نحو فهم عميق للكفايات: الكفايات والسوسيولوجية، ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2005.
- خضر، سامية صالح، المشاركة السياسية والديمقراطية، جامعة عين شمس، القاهرة، 2005.
- الزاكي، عبد القادر، التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة، مبادئ وتطبيقات، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، واشنطن، 2005.
- فرج، عبد اللطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005.
- زكريا، فؤاد، جمهورية أفلاطون، فضاء الفن والثقافة، الإسكندرية، 2004.
- الدليمي، طه حسين والواللي، سعاد عبد الكريم، اللغة العربية: مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2003.
- سعادة، جودت، تدريس مهارات التفكير، الطبعة 2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
- العواملة، حابس ومزاهرة، أيمن، سيكولوجية الطفل علم نفس النمو، الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.
- هابرماس، يورغن، التقنية والعلم كايديولوجيا، ترجمة صقر حسن، منشورات الجمل، الطبعة 1، كولونيا، ألمانيا، 2003.
- إمام، عبد الفتاح، الأخلاق والسياسة، دراسة في فلسفة الحكم، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2002.
- زرواتي، رشيد، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الطبعة 1، ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2002.
- عفيف، عبد الرحمان وآخرون، المطالعة والنصوص للصف العاشر، الطبعة 1، الأردن، 2002.
- عصر، حسن، الإحصاء التربوي - الجزء الثاني: الإحصاء الاستدلالي، الطبعة 1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2001.
- الكواري، علي خليفة، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، مركز دراسات الوحدة العربية، مكتبة مؤمن قريش، بيروت، دجنبر 2001.
- نافع، بشير وآخرون، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة 1، 2001.
- توران، ألان، ما الديمقراطية؟، ترجمة عبود كاسوكة، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، دمشق، 2000.
- جالبيرت، جون كينيث، تاريخ الفكر الاقتصادي: الماضي صورة الحاضر، ترجمة أحمد فواد بلبع، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2000.
- جولمان، دانييل، الذكاء العاطفي، ترجمة الجبالي ليلي، عالم المعرفة، الكويت، 2000.
- وطفة، علي أسعد، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية، بيروت، 2000.
- هنتغتون، صمويل، صدام الحضارات: إعادة صنع النظام العالمي، ترجمة: الشايب طلعت، الطبعة الثانية، نشر سطور للتوزيع والنشر، القاهرة، 1999.
- بوبكري، محمد، المدرسة وإشكالية المعنى، دار الثقافة، الطبعة 1، 1998.
- بياجي، جون، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1998.
- ديوي، جون، المدرسة والمجتمع، ترجمة: الرحيم حسن، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1998.
- الشلبي، أحمد إبراهيم، تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، المركز المصري للكتاب، القاهرة، 1998.
- هديب، حسن وآخرون، الرياضيات العامة: دليل المعلم للصف الأول الثانوي العلمي، وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن، 1998.
- التومي الشيباني، عمر محمد، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، دار الثقافة، بيروت، لبنان، 1997.
- ديوبولد، فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نوفل محمد نبيل، وآخرون، مراجعة عثمان أحمد، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1997.
- العروي، عبد الله، ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1997.
- الكلادة، ظاهر وجودة، كاظم، أساليب البحث العلمي في ميدان العلوم الإدارية، زهران للنشر، عمان، 1997.
- دوركهام، إميل، التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الخامسة، 1996.
- زيتون، محمود عايش، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثانية، 1996.
- بورديو، بيير، العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994.

- تندر، جليل، *الفكر السياسي-الأسئلة الأدبية*، ترجمة محمد مصطفى غنيم، الطبعة الأولى، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة، 1993.
 - غازدا، جورج ورموندي، *كورسيني، نظريات التعلم: دراسة مقارنة*، ترجمة علي حسين حجاج، عالم المعرفة، الكويت، 1993.
 - ناصف، مصطفى، *نظريات التعلم: دراسة مقارنة*، ترجمة حجاج علي حسين، عالم المعرفة، عدد 70، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1993.
 - يقطين، سعيد، *تحليل الخطاب الروائي*، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1993.
 - عدس، عبد الرحمن وآخرون، *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 1992.
 - الكندي، أحمد محمد مبارك، *علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة*، مكتبة الفلاح، العين، الإمارات العربية المتحدة، 1992.
 - النجيجي، محمد لبيب، *مقدمة في فلسفة التربية*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1992.
 - أفاية، محمد نور الدين، *الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة: نموذج هابرماس*، إفريقيا للنشر، الطبعة 1، المغرب، 1991.
 - انجلز، باربرا، *مدخل إلى نظريات الشخصية*، ترجمة: فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، السعودية، 1991.
 - بياجي، جون، *الابستمولوجيا التكوينية*، ترجمة نقادي السيد، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991.
 - شربل، مورييس، *مرحلة التطور العقلي عند الطفل*، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986.
 - معوض، خليل ميخائيل، *علم النفس الاجتماعي*، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1982.
 - زكريا، فؤاد، *التفكير العلمي*، عالم المعرفة، الكويت، 1978.
 - عفيفي، محمد الهادي، *التربية والتغيير الثقافي*، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964.
 - ديوي، جون، *الديمقراطية والتربية*، ترجمة عقراوي منى وميخائيل زكريا، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954.
 - ديوي، جون، *تجديد في الفلسفة*، ترجمة: قنديل أمين مرسي، مراجعة: زكي نجيب محمود، دار الطبع : مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1947.
 - يعلي، فاروق، *إعلام آلي: اختبار الفرضيات*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية سطيف-2، الجزائر، بدون سنة.
- ب. المقالات**
- الحريري، رافده، "مهارات القرن الحادي والعشرين"، *المجلة الدولية للتجديد البيداغوجي*، عدد 8، يناير 2020، ص ص 70-91.
 - العربي، عبد الكريم، "مركزية الأخلاق في الفعل السياسي -ماكس فيبر نموذجاً-"، *مجلة أبعاد*، العدد 6، 2018، ص ص 365-378.
 - العبيوي، خالد، "نحو مقاربة بيداغوجية للتربية المدرسية على الديمقراطية"، *مجلة المدرسة المغربية*، العدد 8/7، الرباط، 2017، ص ص 107-120.
 - البخاري، عبد الله، "المدرسة ورهانات التربية على القيم"، *مجلة علوم التربية*، العدد 65، الرباط، أبريل 2016، ص ص 47-57.
 - العمري، عيسات، "معوقات التنمية الاجتماعية بالمجتمع المحلي ورهانات الفعل التنموي"، *مجلة تنمية الموارد البشرية للدراسات والأبحاث*، المجلد 7، العدد 2، المركز العربي الديمقراطي، برلين، دجنبر 2016، ص ص 162-185.
 - التريدي، عبد الخالق، "المؤسسات التعليمية آلية لإعادة الإنتاج الاجتماعي"، *مجلة نوات*، العدد 14، الرباط، 2015، ص ص 128-132.
 - أغبال، أحمد، "القدرة على الحكم الخلقى وكفايات المواطنة لدى عينة من التلاميذ والطلبة الجامعيين بالمغرب"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 15، عدد 4، فلسطين، دجنبر 2014، ص ص 584-618.
 - دليو، فضيل، "معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية"، *مجلة العلوم الاجتماعية*، العدد 19، دجنبر 2014، ص ص 83-92.
 - الغندور، سناء، "مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي عند التلميذ"، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، المجلد 3، العدد 12، 2014، ص ص 196-218.
 - عبد المومن، بن صغير، "الصعوبات التي تعترض الباحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وحدود الموضوعية العلمية"، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مركز جيل البحث العلمي، العدد 01، لبنان، 2013، ص ص 25-40.
 - حنيفي، جميلة، "دور المدرسة في بناء الديمقراطية لدى جون ديوي"، *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، قسم الآداب والفلسفة، العدد 10، الجزائر، يونيو 2010، ص ص 33-38.
 - حمادة، فايزة أحمد محمد، "استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية"، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسبوط، المجلد 25، العدد 1، الجزء 1، يناير 2009، ص ص 300-332.
 - جيدر، انطوني، "الديمقراطية"، ترجمة عبد النور خرافي، *مجلة وجهة نظر*، عدد مزدوج 36-37، الرباط، 2008، ص ص 3-5.
 - السعدي، انتصار زكي، "فاعلية التدريب على مهارات التعلم التعاوني في دراسة العلوم على استراتيجيات التفكير العلمي"، *المجلة التربوية*، المجلد 22، العدد 87، الكويت، 2008، ص ص 225-281.

- المذنب، عبد القادر، "الفلسفة والديمقراطية في العالم: من أجل مدرسة للحرية"، مجلة فكر ونقد، عدد 66، فبراير 2005، ص-ص. 61-70.
- مالفلي، عبد القادر، "مفهوم الديمقراطية عند هابرماس"، مجلة أوراق فلسفية، عدد 10، القاهرة، 2004. ص ص. 341-346.
- الزين، محمد شوقي، "عالمية هرمينوطيقا جادامر"، ترجمة كاميليا صبحي، مجلة فصول، عدد 59، القاهرة، 2002، ص-ص. 154-161.
- اللحام، أحمد الأصغر، "مكونات الواقع العربي الراهن وأزمة ممارسة الديمقراطية: المسألة الديمقراطية في الوطن العربي"، سلسلة كتب المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002، ص-ص. 117-134.
- وطفة، علي أسعد، "بين السلطة والتسلط: دراسة تحليلية"، مجلة الفكر السياسي، اتحاد كتاب العرب، العدد 3، دمشق، 1999، ص ص.
- هيك، محمد سعيد، "تدريس الديمقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية"، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، التربية الجديدة، العدد 58، بيروت، 1995، ص-ص. 27-33.
- إمام، عبد الفتاح، "سيرة الديمقراطية: رؤية فلسفية"، عالم الفكر، المجلد 22، العدد 2، الكويت، 1993. ص ص. 6-50.
- تركي، مصطفى أحمد، "السلوك الديمقراطي"، عالم الفكر، العدد 2، الكويت، 1993، ص ص. 117-132.
- الرفاعي، عبد الرحيم بكرة، "دراسة نقدية لسياسة القبول بفصول المتفوقين بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء ديمقراطية التعليم"، دراسات تربوية، بيروت، 1993، ص-ص. 110-116.
- نجاح، محمد، "العقل العربي والقمع"، عالم المعرفة، العدد 366، سوريا، 1993، ص-ص. 46-72.

بحوث الدكتوراه

- عايز، أمل إسماعيل، تأثير اختلاف حجم العينة وطول المقياس في الخصائص السيكو مترية لمقاييس الشخصية، أطروحة لنيل الدكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية، بغداد، 2005.

ث. الوثائق والتقارير والمنشورات

• الوثائق والاتفاقيات الدولية

- الاعلان العالمي لحقوق الإنسان، الجمعية العامة للأمم المتحدة، القرار 217/A، 10 دجنبر 1948.
- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 2200 (د-21) المؤرخ في 16 دجنبر 1966. تاريخ بدء النفاذ 3 يناير 1976 وفقا للمادة 27.
- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 2200 (د-21) المؤرخ في 16 دجنبر 1966. تاريخ بدء النفاذ 23 مارس 1976 وفقا للمادة 49.
- الإعلان العالمي بشأن الديمقراطية، الاتحاد البرلماني الدولي، الدورة 62 للجمعية العامة، جنيف، 10 أكتوبر 2007.
- اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، الجمعية العامة للأمم المتحدة، قرار 180/34 المؤرخ بتاريخ دجنبر 1979.
- اتفاقية حقوق الطفل، الجمعية العامة للأمم المتحدة، القرار رقم 25/44 بتاريخ 2 شتبر 1989.

• الوثائق النصوص القانونية المرجعية للسياسة التعليمية

- الدليل البيداغوجي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، مديرية المناهج، الرباط، 2008.
- دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، الرباط، 2008.
- الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، وزارة التربية الوطنية، الرباط، يونيو 2002.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الرباط، 1999.
- المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، الرباط، 2019.
- القانون رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9 غشت 2019) بتنفيذ القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- القانون رقم 1-14-09 صادر في 4 جمادى الأولى 1435 (6 مارس 2014) بتنفيذ القانون الإطار رقم 99-12 بمثابة ميثاق وطني للبيئة والتنمية المستدامة، الجريدة الرسمية عدد 6240 بتاريخ 18 جمادى الأولى 1435 (20 مارس 2014).
- القانون رقم 1-11-91 صادر في 27 من شعبان 1432 (29 يوليو 2011) بتنفيذ نص الدستور.
- المرسوم رقم 2.02.382 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، جريدة رسمية عدد 5024 جمادى الأولى 1423 (25 يوليو 2002).

- القانون رقم 1.00.203 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، جريدة رسمية عدد 4798 بتاريخ 21 صفر 1421 (25 ماي 2000)
 - القانون رقم 1.63.071 صادر في 25 من جمادى الآخرة 1383 (13 نوفمبر 1963) في شأن إلزامية التعليم الأساسي كما وقع تغييره وتتميمه بموجب القانون رقم 04-00، جريدة رسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000.
 - القانون رقم 1.96.157 صادر في 23 جمادى الأولى 1417 (7 أكتوبر 1996) بتنفيذ نص الدستور.
 - المرسوم رقم 2.75.674 بتاريخ 11 من شوال 1395 (17 أكتوبر 1975) بشأن إحداث نيابات لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي وتحديد حالة النواب، كما وقع تغييره وتتميمه.
 - المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 17 يوليو 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه، الجريدة الرسمية عدد 5024 بتاريخ 25 يوليوز 2002.
 - المرسوم رقم 2.00.1016 الصادر في 27 من شعبان 1421 (24 نوفمبر 2000) بشأن بتطبيق القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 4918 بتاريخ 2001/07/19.
 - المذكرة الوزارية رقم 167 في شأن الأندية التربوية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الرباط، 30 نونبر 2009.
 - المذكرة الوزارية رقم 87 بشأن تفعيل أدوار الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية والشباب، الرباط، 10 يوليوز 2004.
 - المذكرة الوزارية رقم 87 في شأن تفعيل أدوار الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الرباط، 10 يوليوز 2004. المذكرة الوزارية رقم 137 حول التنشيط الثقافي والرياضي، وزارة التربية الوطنية والشباب، الرباط، 25 أكتوبر 2002.
 - المذكرة الوزارية رقم 177 في شأن تعميم منهج التربية على حقوق الإنسان، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الرباط، 25 أكتوبر 2002.
 - المذكرة الوزارية رقم 15 في شأن محاربة الرشوة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الرباط، 01 فبراير 2001.
 - المذكرة الوزارية رقم 158 في شأن تفعيل الأندية التربوية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الرباط، 06 دجنبر 2001.
 - المذكرة الوزارية رقم 42 في شأن الأندية التربوية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، الرباط، 1 أبريل 2001.
- ### التقارير والمنشورات
- " موجز إحصائيات التربية 2017-2018 "، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، قسم الدراسات والإحصاء، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الرباط، 2018.
 - التقرير رقم 17/1 حول التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، " المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، يناير 2017.
 - " متطلبات الهوية المتقدمة وتحديات إدماج السياسات القطاعية، إحالة ذاتية رقم 22/2016، المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، الرباط، 2016.
 - " الرؤية الاستراتيجية، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 "، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط، 2015.
 - " التربية على المواطنة وحقوق الإنسان: فهم المشترك للمبادئ والمنهجيات"، المجلس الوطني لحقوق الإنسان، الرباط، 2015.
 - " التربية على حقوق الإنسان: الفهم سبيل العمل المشترك، دليل المدرس(ة) للتربية على حقوق الإنسان "، المجلس الوطني لحقوق الإنسان، الرباط، 2015.
 - " الشباب والمشاركة الديمقراطية، تعليم المواطنة وحقوق الإنسان "، منشورات اليونيسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، مكتب الرباط، المغرب، 2015.
 - " نحو صالح مشترك عالمي إعادة التفكير في التربية والتعليم "، منشورات اليونيسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، مكتب فرنسا، 2015.
 - " البرنامج الاستعجالي 2009-2012: من أجل نفس جديد للإصلاح "، التقرير التركيبي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط، نونبر 2008.
 - " الرسالة الملكية الموجهة للندوة الوطنية حول المدرسة والسلوك المدني "، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، 23 و24 ماي 2007.
 - " أعمال المؤتمر العلمي الثالث: الديمقراطية والتربية في الوطن العربي "، كلية التربية، جامعة الكويت، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت، 1999.

a. Ouvrages

- **W. Schulz, James R. Carstens, B. Losito and Julien Fraillon**, *ICCS 2016 Technical Report : International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, The Netherlands, 2018.
- **Barthes, A. et autres** (Dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"*, L'Harmattan, Paris, 2017.
- **Creswell, J. W.**, *Research design: qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches*, 4th ed., Thousand Oaks, CA: Sage, California, Etats-Unis, 2014.
- **Guay, J.-H.**, *Statistiques en sciences humaines avec R : sciences sociales et psychologie*, Presses universitaires de Laval, Québec, 2014.
- **Avet, R. et autres**, *Éducation et démocratie : l'expérience des républiques des enfants*, édition champ social, Nîmes, France, 2012.
- **Gollob, Rolf, et al.**, *Éduquer à la démocratie : Matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignants*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2012.
- **Holeindre, Jean-Vincent et Geoffroy, Murat**, *La démocratie et la guerre au XXI^{ème} siècle : De la paix démocratique aux guerres irrégulières*, Hermann, Paris, 2012.
- **Bentham, V. J.**, *Introduction aux principes de législation et de morale*, VRIN, France, 2012.
- **Rakotomalala, Ricco**, *Analyse de corrélation étude des dépendances-variables quantitatives*, Université Lumière Lyon 2, Lyon, France, 2012.
- **Bachelet, R.**, *Analyse et traitement de données : Validité et fiabilité*, Ecole centrale de Lille, France, 2011.
- **Beetham, David et autres**, *Évaluer la qualité de la démocratie : Guide Pratique*, International Institute for Democracy and Electoral Assistance, Strömborg, Suède, 2011.
- **Cellier, Hervé**, *La démocratie d'apprentissage : Education nouvelle : Perspectives*, L'Harmattan, Paris, 2010.
- **W. Schulz, J. Ainley, Julien Fraillon, D. Kerr and B. Losito**, *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, The Netherlands, 2010.
- **Bella Baldé, Mamadou**, *Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 2008.
- **Gouchet, Marcel et autres**, *Conditions de l'éducation*, éd. Les Essais Stock, Paris, 2008.
- **Gardner, Haward**, *Les intelligences multiples*, édition Retz, Paris, France, 2008.
- **Guichard, Jean, et Huteau, Michel**, *Orientation et insertion professionnelle – 75 concepts clés*, Dunod, Paris, 2007.
- **Locke, John**, *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction par COMPAYRE, G., Librairie Philosophique VRIN, J., Sorbonne, France, 2007.
- **Breton, Philippe**, *L'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*, La découverte, Paris, 2006.
- **Legardez, A. et Simonneaux, L.** (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux : ESF, France, 2006.
- **Yates, M. and Youniss, J.** (Eds.), *Roots of civic identity: international perspectives on community service and activism in youth*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- **Galichet, François**, *L'école, lieu de citoyenneté*, ESF Editeur, Paris, 2005.
- **Peyrefitte, Alain**, *La société de la confiance*, Editions Odile Jacob, Paris, 2005.
- **Kreitner, Rebert**, *Management*, 8th ed, Houghton Mifflin Co., Boston, USA, 2004.
- **Cuq, Jean-Pierre**, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003.
- **Ferrell, O.C. and Geofrg, Hirt**, *Business: A Changing World*, McGraw-Hill, New York, 2003.
- **Illich, Ivan**, *Une société sans école* (1971), traduction: Gérard Durand, édition Seuil, Paris Cedex 14, 2003.
- **Hansen, Mogens H.**, *La démocratie athénienne à l'époque de Démosthène*, éd. les belles lettres, Paris, 2003.
- **Perrenoud, Ph.**, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* chronique sociale, Lyon, 2003.
- **Duru, Marie et al.**, *Sociologie de l'école*, édition Alger, Algérie, 2002.
- **Blin, Arnaud**, *Géopolitique de la paix démocratique*, Editions Descartes, Paris, France, 2001.
- **Rezeau, Joseph**, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, Université Bordeaux 2, France, 2001.
- **Torney-Purta, Judith and al.**, *Citizenship and education in twenty-eight countries civic knowledge and engagement at age fourteen*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, The Netherlands, 2001.
- **Christophe, A. et Legran, P.**, *La peur des autres, trac, timidité, et phobie sociale*, éd. Odiel Jacob, Paris, 2000.
- **Dolz, J. et Ollagnier, E.** (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, Bruxelles, 2000.

- **Grossman, F. et Reuter, Y.**, *La description des théories de l'enseignement-apprentissage*, éd. Diversité narrative, Paris, 2000.
- **Houssaye, J. (dir.)**, *Quinze pédagogues : leurs influences aujourd'hui*, édition Fabert, Paris, 2000.
- **MORIN, Edgar**, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.
- **Pharr, S. J. and Putman, R. D.**, (Eds.), *Disaffecting democracies: what's troubling the trilateral countries?* Princeton University Press, New Jersey, United States, 2000.
- **Beetham, David**, *Democracy and Human rights and Politics*, Polity, Cambridge, 1999.
- **Galichet, François**, *L'éducation à la citoyenneté*, éd. Economica, Paris, 1999.
- **Mougnotte, Alain**, *Pour une éducation au politique*, L'harmatan, Paris, 1999.
- **Norris, P. (Ed.)**, *Critical citizens: Global support for democratic government*, Oxford University Press, Oxford, 1999.
- **Perrenoud, Ph.**, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris, 1999.
- **Amato, Francine, Bastien, Michel et al.**, *Coopération et participation, pédagogie actives*, Bruxelles, éd. Démopédie, 1998.
- **Hahn, Carole L.**, *Becoming political: comparative perspectives on citizenship education*, University of New York Press, Albany: State, 1998.
- **Mougnotte, Alain**, *L'école de la république : pour une éducation à la démocratie*, édition PUL, Lyon, 1998.
- **Roche, George**, *Quelle école pour quelle citoyenneté*, ESF éditeur, France, 1998.
- **Vallerand, R. J. et al.**, *Les fondements de la psychologie sociale*, Gaëtan Morin Cheneliere Education, Montréal, 1998.
- **Bloch, H. et al.**, *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Larousse Bordas, Paris, 1997.
- **Dauzat, Pierre-Emmanuel**, *la confiance et la puissance : vertus sociales et prospérité économique*, Editions Plon, Paris, 1997.
- **Harber, Clive**, *L'efficacité des écoles : l'éducation pour la démocratie et la non-violence*, UNESCO, Paris, 1997.
- **Inglehart, R.**, *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*, Princeton University Press, Etats-Unis, 1997.
- **Leleux, Claudine**, *Repenser l'éducation civique, autonomie, coopération, participation*, coll. « Humanités », chapitre 5, éd. Du Cerf, Paris, 1997.
- **Owens, Robert**, *Organizational behavior in education*, Publisher: Allyn and Bacon, 6th edition, New Jersey, 1997.
- **Polin, Raymond**, *La république entre démocratie sociale et démocratie aristocratique*, (dir) Polin, Raymond, Presses Universitaires de France, Paris, 1997.
- **Gadamer, H.-G.**, *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Éditions du Seuil, Paris, 1996.
- **Lalonde, André**, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Presses Universitaires de France, France, 1996.
- **Barbier, J. M.**, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996.
- **Beaton, A. E. and al**, *Mathematics achievement in the middle school years, IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, International Study Center, Boston College, 1996.
- **Break well, G., and Lyons, M. E. (Eds.)**, *Changing European identities: Social psychological analyses of social change*, Oxford: Butterworth- Heinemann, Oxford, 1996.
- **Meirieu, Ph. et al. (dir.)**, *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP), Lyon, 1996.
- **Midy, Fabienne**, *Validité et fiabilité des questionnaires d'évaluation de la qualité de vie : une étude appliquée aux accidents vasculaires cérébraux*, Laboratoire d'analyse et de techniques économiques (LATEC), Université de Bourgogne, Dijon, France, 1996.
- **Miller, W. and al.**, *Political culture in contemporary Britain: people and politicians, principles and practice*, Clarendon Press, Oxford, 1996.
- **Le Gale P. et Thatcher, M. (dir.)**, *Les réseaux des politiques publiques : Débat autour de la notion de Policy networks*, L'Harmattan, Paris, 1995.
- **Arendt, Hannah**, *La Crise de la culture*, Gallimard/Folio, Paris, 1995.
- **Fukuyama, F.**, *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*, New York, Simon and Schuster, 1995.
- **Manin, Bernard**, *Principes du gouvernement représentatif*, Flammarion, Paris, 1995.
- **Le Boterf, Guy**, *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'organisation, Paris, 1994.
- **Puren, Ch.**, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, CREDIF-Didier (coll. CREDIF-Essais), Paris, 1994.
- **Spinoza, B.**, *Préface de Traité des autorités théologique et politique*, traduction : Francès, Madeleine, édition Folio Essais, Pléiade, Paris, 1994.
- **Houssaye, J. (dir.)**, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993.

- **Germain, Cl.**, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLÉ International, Paris, 1993.
- **Thomas, R. et Ala Philippe, D.**, *Les attitudes*, 2^{ème} édition, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- **Lacroix, B. et Lagroye, J.** (dir.), *Le président de la république : usages et genèse d'une institution*, Editions Les presses de Sciences Politiques (PFNSP), Paris, 1992.
- **Eide, A. and Hagtvet, B.**, *Human rights in perspective: A Global Assessment*, éd. Blackwell, Oxford, 1992.
- **DROUIN, Jean-Marc**, *La pédagogie : 50 mots*, éd. Desclée de Brouwer, Paris, 1992.
- **Arendt, Hannah**, *La condition de l'homme moderne*, éd. Pocket, Paris, 1992.
- **Bremand, Nathalie**, *Cempuis : une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry [1880-1894]*, édition du monde libertaire, Paris, 1992.
- **Côté, P. F.**, *Avant-propos, les élections à l'école secondaire*, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 1991.
- **Maclure, S. and Davis, P.**, (Eds.), *Learning to think, thinking to learn*, Pergman Press PK, Oxford, 1991.
- **De Moura, Mireille**, *Psychologie Sociale*, Eyrolles université, Paris, France, 1990.
- **Dewey, J.**, *Démocratie et éducation*, tr : Gérard Deledalle, Armand Colin, Paris, 1990.
- **Verbas, S. and, H., NIE Norman**, *American citizen participation study*, University of Chicago, Chicago, 1990.
- **Bolger, N. and al.**, (Eds.), *persons in context: developmental processes*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- **Reboul, O.**, *La philosophie de l'éducation*, P.U.F, Paris, 1989.
- **Kant, E.**, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, 1^{ère} Partie, VRIN, France, 1988.
- **Puren, Ch.**, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLÉ International, Paris, 1988.
- **Wittrock, M. C.**, (Eds.), *Handbook of research on teaching*, (3^{ème} éd.), Mac Millan, New York, 1986.
- **Canivez, Patrice**, *Éduquer le citoyen?*, édition Garnier Flammarion, Paris, 1982.
- **Durkheim, Emile**, *Éducation et sociologie*, 4^{ème} éd de la nouvelle éd, PUF, Paris, 1982.
- **Maisonneuve, Jean**, *Introduction à la psychosociologie*, 4^{ème} Édition, Presses Universitaires De France, France, 1982.
- **Manent, Pierre**, *Tocqueville et la nature de la démocratie*, Presses universitaires de France, Paris, 1982.
- **Galisson, Robert**, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international, Paris, 1980.
- **Dewey, J.**, *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, traduction Deledalle, Gérard, Les éditions INTER-NATIONALES, Paris, 1979.
- **Mialaret, G.**, *Vocabulaire de l'éducation : éducation et science de l'éducation*, presses universitaires de France, PUF, Paris, 1979.
- **Raynal, F.**, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris, 1979.
- **Nunnally, J.C.**, *Psychometric theory*, 2th ed Mac Crowhill, New York, 1978.
- **Bandura, A.**, *Social learning theory*, éd. Prentice-Hall, Stanford University, California, 1977.
- **Monconduit, François**, *Le pouvoir, la liberté et égalité dans la pensée d'Alexis Tocqueville*, Mélanges Georges Burdeau, L.G.D.J., Paris, 1977.
- **Hauriou, André et autres**, *Droit constitutionnel et institutions politiques*, éditions Montchrestien, Paris, 1975.
- **Torney, J. V. and al.**, *Civic education in ten countries: An empirical study*, John Wiley and Sons, New York, 1975.
- **Pelletier, Denis et al.**, *Développement personnel et croissance personnelle*, éd. Mc-Graw-Hill, Montréal, Québec, 1974.
- **Benzécri, J. P. et al.**, *L'analyse des données : l'analyse des correspondances*, Editions Dunod, Paris, 1973.
- **Benzécri, J. P.**, *La place de l'a priori*, Encyclopædia universalis, Organum, France, 1973.
- **Goffman, Erwin**, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Editions de Minuit, Paris, 1973.
- **Piaget, J.**, *Où va l'éducation ?* éd. Denoël/Gonthier, Paris, 1972.
- **Weber, Max**, *Économie et société*, Plon, Paris, 1971.
- **Bourdieu, P.**, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, éd. de Minuit, Paris, 1970.
- **Freinet, S.**, *pour l'école du peuple*, éd. Maspero, Paris, 1969.
- **Rousseau, J. J.**, *Emile ou de l'éducation*, Garnier- Flammarion, Livre Premier, Paris, 1966.
- **Aron, Raymonde**, *Essai sur les libertés*, éd. Calmann- Lévy, Paris, 1965.
- **Renard, M. T.**, *La participation des femmes à la vie civique*, Les éd. Ouvrières, Paris, 1965.
- **Tocqueville, Alexis**, [1840], *De la démocratie en Amérique*, Éditions Gallimard, Paris, 1961.

b. ARTICLES

- **Roussin, J.**, « Deux conditions de la légitimité démocratique », *Philosophiques*, société de philosophie de Québec, Québec, Vol. 46, N° 1, 2019, pp. 45–66.
- **Bélanger, M.**, « Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école », *Lien social et Politiques*, n° 80, Institut National de Recherche Scientifique, Montréal, Canada, 2018, pp 89–107.

- **Bélanger, M.**, « De la géographie comme culture, à la géographie des cultures », *Cahiers de géographie du Québec*, Québec, Volume 61, numéro 173, septembre 2017, pp. 323-327.
- **Bouamama, Ch. et autres**, « Les clubs d'environnement dans les établissements scolaires au Maroc : une voie prometteuse pour l'ancrage de l'éducation à l'environnement », *European Scientific Journal*, Vol.13, No.13, Portugal, May 2017, pp. 337-357.
- **Jain, S. and Angural, V.**, « Use of CRONBACH'S ALPHA in dental research », *Medico research Chronicles*, Vol. 4, Issue 3, 2017, pp. 285-291.
- **Martouzet, D.**, « Voisinage et injonction au vivre-ensemble: analyse relationnelle », *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, Volume 11, numéro 2, Canada, Mai 2016, pp. 261-285.
- **Nelkin, D.**, « Savoirs scientifiques, politiques gouvernementales et démocratie: survol des perspectives », *Lien social et Politiques*, Canada, n° 75, 2016, pp. 46-56.
- **Degives, J.-P.**, « L'éducation aux choix », *entrées libres*, N°97, Bruxelles, Mars 2015, pp. 14-15.
- **Béland, S., Magis, D. et Raïche, G.**, « Estimation des paramètres d'item et de sujet à partir du modèle de Rasch: Une étude comparative des logiciels BILOG-MG, ICL et R », *Revue Mesure et évaluation en éducation*, Volume 36, numéro 1, Université Laval, ADMEE-Canada, 2013, pp 83-110.
- **Neveux, Olivier**, « Savoir et émancipation (notes sur Bertolt Brecht) », *Raison présente*, n°185, Dossier : Émancipation plurielle, Paris, 1^{er} trimestre 2013, pp. 83-90.
- **Johanna, Noël**, « Qu'est-ce que la justice ? de H. Kelsen », trad. par Le More Pauline et Ploudre Jimmy, *Civitas Europa*, vol. 30, no. 1, 2013, pp. 247-252.
- **Vandenplas-holper, CH.**, « Le jugement moral chez l'enfant : perspectives piagésiennes », dans Bègue Laurent, *Psychologie du jugement moral : Textes fondamentaux et concepts*, DUNOD, Paris, 2013, pp. 111-127.
- **Lescouarch, Laurent**, « Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet », *Spirale Revue de recherches en éducation*, n°45, dossier : Pédagogies alternatives, Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? sous la direction de Rémi Casanova et Cécile Carra, Lille, France, 2010, pp. 81-101.
- **Drouin-Hans, A. M.**, « L'éducation au cœur de l'autorité », *Le Télémaque*, n°35, Presses Universitaires de Caen, France, 2009, pp. 41-48.
- **Breton, Ph.**, « La démocratie, d'abord une question de parole ? », *Raison présente*, n°166, Dossier : La démocratie : une invention permanente, Paris, 2e trimestre 2008, pp. 41-50.
- **Ernst, S.**, « Éduquer à la démocratie », *Raison présente*, n°166, 2e trimestre: La démocratie: une invention permanente, Paris, 2008, pp. 17-29.
- **Kniveton, Dominic and al.**, « Climate change and migration: Improving methodologies to estimate flows », *IOM migration research series*, n° 33, International Organization for Migration, Geneva, 2008, p. 29-36.
- **Manzo, G.**, « Progrès et "urgence" de la modélisation en sociologie : du concept de "modèle générateur" et de sa mise en œuvre », *L'Année sociologique*, Vol. 57, N. 1, France, 2007, pp. 13-61.
- **Sorin, N. et autres**, « L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 33, numéro 2, Université de Montréal, Canada, 2007, pp. 277-286.
- **Dupuis-Déri, F.**, « Les élections de conseils d'élèves: méthode d'endoctrinement au libéralisme politique », *Revue des sciences de l'éducation*, Québec, 2006, Vol. 32, Issue 3, pp. 691-709.
- **Edgar Morin**, « les sept savoirs nécessaires », *Revue du MAUSS*, n° 28, 2006, pp. 59-69.
- **Godelieve, De Koninck**, « Faire la différenciation. Pourquoi, comment et quand? » *Québec Français*, Vol. 142, 2006, pp. 70-72.
- **Baudrit, Alain**, « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, volume 153, Lyon, France, 2005. pp. 121-149.
- **Dumay, Xavier**, « L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société », *Revue française de pédagogie*, volume 150, France, 2005. pp. 5-17.
- **Halimi, Suzy**, « Éducation et politique: Some Thoughts Concerning Education de John Locke (1693) », *Revue de la société d'études anglo-américaines des XVII^e et XVIII^e siècles*, N° 61, France, 2005, pp. 93-112.
- **Lynn Karl, Terry**, « From democracy to democratization and back: before transitions from authoritarian rule », *Working Paper*, Number 45, CDDRL, Institute for International Studies, Stanford University, Stanford, 2005, pp. 15-16.
- **Perrenoud, Ph.**, « Différencier : Un aide-mémoire en quinze points », *Revue Vivre le primaire*, Montréal, Vol. 18, N° 2, 2005, pp. 34-35.
- **Jamieson, Susan**, « Likert scales: how to (ab)use them », *Medical education*, Volume 38, Issues 12, 2004, pp. 1212-1218.
- **Morin, Christian**, « Intervenir maintenant pour préparer le futur », *Revue Pédagogie collégiale*, Vol. 17, n° 4, Québec, 2004, pp. 39-40.
- **Morin, Christian**, « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », *Pédagogie collégiale*, Vol., 17, n° 3, Québec, 2004, pp. 35-36.
- **Joignant, A.**, « Pour une sociologie cognitive de la compétence politique », *Politix*, vol. 17, n°65, Trajectoires de la notabilité, Pratiques et stratégies, premier trimestre 2004, pp. 149-173.

- **Prairat, Erick**, « Autorité et respect en éducation », *Revue de philosophie et de sciences humaines*, Le Portique, N° 11, Vaucresson, France, 2003, pp. 1-6.
- **Antrop, Marc**, « Introduction », *Géographes associés*, n°27, Quelle géographie enseigner demain à l'Université?, Géoforum de Liège, mai 2003, Liège, pp. 77-86.
- **Hartog, F. et Revel, J.**, « Les Usages politiques du passé », *L'Homme*, n° 165, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2003, pp. 309-311.
- **Welch, Michael**, « Trampling human rights in the war on terror: implication to the sociology of Denial », *Critical Criminology*, vol. 12, Issue 1, Berlin, 2003, pp. 1-20.
- **Jonsson, B. and Flanagan, C. A.**, « Young people's views on distributive justice, rights and obligations: a cross-cultural study », *International Social Science Journal*, Vol. 52, Issue 164, 2002, pp. 195-208.
- **Schedler, Andreas**, « The menu of manipulation », *Journal of Democracy*, vol. 13, no. 2, Published for the national Endowment for Democracy by the Johns Hopkins University Press, Washington, USA, 2002, pp. 39-40.
- **Schnapper, D.**, « Histoire, citoyenneté et démocratie », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°71, Dossier : Apprendre l'histoire de l'Europe, Presses de sciences politiques, France, juillet-septembre 2001, pp. 97-104.
- **Zakhartchouk, J-M.**, « Pédagogie différenciée : une indispensable clarification », *Les langues modernes*, Volume N° 95, Issue 4, Québec, 2001, pp. 32-49.
- **Bennett, S.E., Flickinger, R.S. et Rhine, S.L.**, « Political talk over here, over there, over time », *British Journal of Political Science*, n° 30, 2000, pp. 99-119.
- **Dalton, R.**, « Citizen attitudes and political behavior », *Comparative Political Studies*, Vol. 33, n° 6/7, Sage publications, London, September 2000, pp. 912-940.
- **Lew, Roland**, « L'émancipation sociale : ce qu'on en dit ; ce qu'on en fait », *L'Homme et la société*, N° 136-137, Dossier : Figures de l' « auto-émancipation » sociale, L'Harmattan, Paris, 2000, pp. 9-27.
- **Celia, Roberts et autres**, « Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours? pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères », *Langages*, 33^{ème} année, n°134 : Interaction et langue étrangère, Paris, France, 1999, pp. 101-115.
- **Flanagan, C. A. et al.**, « Ties that bind: correlates of adolescents' civic commitments in seven countries », *Journal of Social*, Vol. 54, n° 3, Amsterdam, 1998, pp. 457-475.
- **Habermas, Jürgen**, « Sur le droit et la démocratie : note pour un débat », *le Débat* : n°97, Gallimard, Paris cedex, France, 1997, pp. 42-47.
- **Hermon, E.**, « De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 23, Issue 1, Québec, 1997, pp. 77-90.
- **Husson, Léon**, « Réflexions sur la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman », *archives de philosophie*, Vol. 40, n° 3, Centre Sèvres, Faculté Jésuites Paris, Paris, juillet – septembre, 1997, pp. 435-465.
- **Olivier, L. et Poirier, Y.**, « Égalité et humanité : le système moral de la démocratie », *Politique et Sociétés*, Vol. 16, N° 3, Société québécoise de science politique, Canada, 1997, pp. 29-48.
- **Youniss, J. and al.**, « What we know about engendering civic identity », *American Behavioral Scientist*, Vol. 40, Issue 5, United States, Mars 1997, pp. 620-631.
- **Gentès, Annie**, « Communication et démocratie », *Communication et langages*, n°107, 1er trimestre, France, 1996. pp. 57-68.
- **Schwartz, S. H. and Ros, M.**, « Values in the west: a theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension », *World Psychology Journal*, Vol. 1, Ontario, Canada, 1996, pp. 91-122.
- **Lovie, A.D.**, « Who discovered Spearman's rank correlation? », *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, Vol. 48, Issue 2, 1995, pp. 255-269.
- **Niemi, R. G. and Hepburn, M. A.**, « The rebirth of political socialization », *perspectives on political Science*, Volume 24, Issue 1, United-States, 1995, pp. 7-16.
- **Puren, Christian**, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, Klincksieck, Paris, Oct.- Déc. 1995, pp. 129-149.
- **George, Pierre**, « Qu'est-ce que la géographie ? », *Annales de Géographie*, Vol. 103, n°576, Armand colin, France, 1994, pp. 195-196.
- **Chambers, B.**, « Cooperative learning in kindergarten: Can it enhance students » prosocial behavior ?, *International Journal of Early Childhood*, vol. 25, n° 2, Montreal, Canada, 1993, pp. 31-36.
- **Sawicki, Frédéric et Peneff, J.**, « La méthode biographique », *Politix*, vol. 5, n°17, Causes entendues- les conditions de mobilisation, sous-direction de Annie Collovald et Brigitte Gaïti, Paris, Premier trimestre 1992, pp. 153-157.
- **Losonczy, A.-M. et Zemleni, A.**, « Anthropologie de la " patrie " : le patriotisme hongrois », *Terrain*, n° 17, 1991, pp. 29-38.
- **Cornu, L.**, « Démocratie et participation », *Raison présente*, n°93, Dossier : Comment tombent les dictatures?, Paris, 1^{er} trimestre 1990, pp. 121-127.
- **Kosterman, R. and Feshbach, S.**, « Toward a measure of patriotic and nationalistic attitudes », *Political Psychology*, Vol. 10, Issue 2, 1989, pp. 257-274.

- **Gillespie, D., and Spohn, C.,** « Adolescents' attitudes toward women in politics: The effect of gender and race », *Gender and Society*, Vol. 1, N° 2, United States, Jun 1987, pp. 208–218.
- **Hepburn, M.,** « Democratic schooling – five perspectives from research », *International journal of political education*, Vol. 6, N° 3, England, November 1983, pp. 245-262.
- **Fleming, K. G.,** « Criteria of learning and teaching », *Journal of Philosophy of Education*, Edited By: Bob Davis, vol. 14, n° 1, New York, 1980, pp. 39-51.
- **Tennen, H. et Eller, S.J.,** « Attributional components of learned helplessness and facilitation », *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 35, Issue 4, United States, Avril 1977, pp. 265-271.
- **Skinner, B. F.,** « The shaping of phylogenetic behavior », *Journal of the Experimental, Analysis of Behavior*, Macmillan, New York, 1975, pp. 117-124.
- **Piaget, J. and Well, A.,** « The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries », *International Social Science Bulletin*, n° 3, published Quarterly, Chicago, 1951, pp. 561-578.

c. Thèses et Mémoires

- **Magloire, Kede Onana,** *L'éducation à la citoyenneté : dressage ou libération ?*, Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur, Université Paris-Est, Paris, 2011-2012.
- **Aouag, Sofiane,** *Individualisation de l'apprentissage dans un Système Tuteur Intelligent: cas de l'apprentissage de la lecture dans un système AMICAL*, Thèse En vue de l'obtention de Doctorat, Spécialité: Informatique, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, Clermont-Ferrand, France, 2010.
- **Hardouin, Jean-Benoît,** *Construction d'échelles d'items unidimensionnelles en qualité de vie*, Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur, Université René Descartes- Paris V, Paris, 2005.
- **Toffoli, Denyze,** *au cœur de la formation : l'apprenant: Une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel*, Thèse pour obtenir le grade de Docteur, Université de la Rochelle, France, 2000.
- **Drougoul, A.,** *De la simulation Multi-Agent à la résolution collective de problèmes : une étude de l'émergence de structures d'organisation dans les systèmes Multi-Agents*, Thèse pour l'obtention de grade de Docteur en Informatique, Université Paris VI, Paris, 1993.

d. Textes internationaux

- Union Interparlementaire, *Déclaration Universelle sur la Démocratie*, Déclaration adoptée sans vote par le Conseil interparlementaire lors de sa 161^{ème} session, Le Caire, 16 septembre 1997.
- Organisation des nations Unies *Déclaration universelle des droits de l'homme*, assemblée générale des Nations Unies, Résolution 217 A III, 10 Décembre 1948.

e. Publications et Rapports

- **Conseil Canadien de la magistrature (CCM),** *Pourquoi l'indépendance judiciaire est-elle importante pour vous ?*, Ottawa, Canada, 2016.
- **Cellier, H. et Pesce, S.,** *éco-citoyenneté : dispositifs d'éducation informelle et débats entre pairs : évaluation, transposition et diffusion d'outils pédagogiques pour un passage à l'acte écoresponsable*, rapport de recherche-action, Centre d'études, de Recherche et d'Intervention de Crise, Région PACA, France, 2008.
- **Cuq, Jean-Pierre,** « De l'exercice à la tâche : la centration sur l'apprenant ». Dans, *Les nouveaux rôles de l'enseignant et l'apprenant*, 2^{ème} rencontre, Barcelone, 2007.
- **Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture,** *Changer les méthodes d'apprentissage : La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*, UNESCO, France, 2005.
- **HASSAN, Rachid et autres,** *50 ans de développement humain et perspectives 2025*, Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs, Rabat, 2005

f. SITES WEB

- <http://www.journals.openedition.org/lettre-cdf/1592>
- <http://journals.openedition.org/edso/2980>
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Democratie-autorite-et-ecole>
- <http://www.lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/le-triangle-didactique-shema>
- http://www.persee.fr/doc/abpo_0399-0826_2000_num_107_1_4061
- http://www.persee.fr/doc/ridc_0035-3337_2015_num_67_3_20546
- <http://www.rousseauonline.ch/Text/du-contrat-social-ou-principes-du-droit-politique.php>
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/Perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/141/vp141_DifferenciationPed.pdf
- <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp?COUNTRY=372>

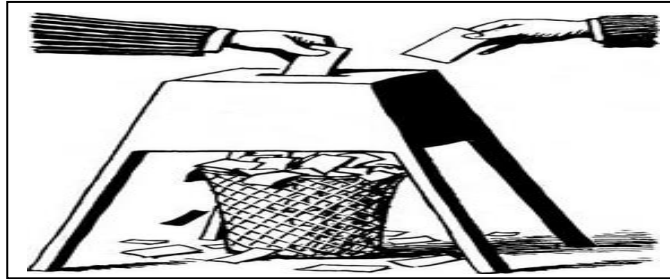
الملحقات

الملحق رقم 1: أدوات البحث

أ. أداة اختبار البعد المعرفي للديمقراطية -24 سؤالاً- (Savoirs démocratiques)

أ	التصويت في الانتخابات فقط	السؤال 1: ما هو دور المواطن في بلد ديمقراطي؟
ب	تشجيع المنتخب الوطني لكرة القدم	
ج	الترشح لرئاسة الجماعة	
د	المشاركة في الشأن العام	
أ	الشرطة هي التي تضع القانون	السؤال 2: أي عبارة تدل على معنى القانون؟
ب	القانون يمنع أو يسمح بإجراءات وسلوكات معينة	
ج	لا يكون القانون صالحاً إلا إذا صوت عليه جميع المواطنين بدون استثناء	
د	يمنع القانون انتقاد الحكومة	
أ	الحق في الدراسة	السؤال 3: أي مما يلي يعبر عن حق سياسي؟
ب	التصويت والترشح للانتخابات	
ج	الحق في العمل	
د	الحق في الحصول على سكن لائق	
أ	الدفاع عن أعضائها المعتقلين	السؤال 4: أهمية وجود تعددية حزبية في بلد ديمقراطي
ب	توفير المزيد من مصادر الضرائب للحكومة	
ج	التمكين من فرص للتعبير عن وجهات نظر مختلفة	
د	طريقة تمكن الحكومة من إخبار الناس بالقوانين الجديدة	
أ	التعبير عن مختلف القناعات والآراء داخل الوطن الواحد	السؤال 5: أهمية الجمعيات في الديمقراطية
ب	لتمثيل فئة اجتماعية أو عرقية أو دينية داخل الدولة	
ج	للتنافس من أجل الوصول للسلطة	
د	من أجل تقاسم المنافع داخل الدولة	
أ	محاولة السياسيين الوصول إلى الحكم	السؤال 6: من بين السلوكات التالية، أي منها يمثل أخطر تهديد للديمقراطية
ب	السيطرة على السلطة أهم حافز للمشاركة السياسية	
ج	استعمال الرشوة خلال الانتخابات	
د	بحث الأفراد عن تحقيق ذواتهم من خلال المشاركة السياسية	
أ	المطالبة بإبعاد مواطنين دولة عبرت عن عداوتها للبلد	السؤال 7: من بين الأنشطة التالية، ما هو النشاط غير القانوني لحزب سياسي
ب	جمع التبرعات لتدبير أنشطة الحزب	
ج	القيام بلقاءات سرية خلال الحملات الانتخابية	
د	استعمال الأطفال خلال الحملات الانتخابية	
أ	تمثيل الآراء والمصالح المختلفة في البرلمان	السؤال 8: ما هي وظيفة وجود أكثر من حزب سياسي واحد؟
ب	للحد من الفساد السياسي	
ج	لمنع المظاهرات السياسية	
د	تشجيع المنافسة الاقتصادية	
أ	فقهاء المساجد	السؤال 9: من يجب أن يحكم البلاد في نظام سياسي ديمقراطي؟
ب	مجموعة صغيرة من الناس المتعلمين	
ج	الممثلون المنتخبون شعبياً	
د	خبراء في الشؤون الحكومية والسياسية	

أ	تعيين موظفي الدولة	السؤال 10: ماهي المهمة الرئيسية للبرلمان
ب	إصدار القوانين ومراقبة الحكومة	
ج	إصدار المراسيم التنفيذية	
د	رسم التوجهات الكبرى للسياسة الحكومية.	



أ	صندوق الفرز يظهر أوراق التصويت وهذا قد يؤثر على سرية التصويت	السؤال 11: ما هي الرسالة الرئيسية التي يقدمها الرسم أعلاه عن الديمقراطية
ب	أصوات الناخبين لا تؤخذ بعين الاعتبار في النتائج النهائية	
ج	يجب جمع أوراق التصويت المتساقطة وإعادتها إلى الصندوق قبل الفرز	
د	لا يجب احتساب الأوراق التي سقطت خارج صندوق التصويت	
أ	يسمح للمواطنين بإظهار جميع فناعاتهم أمام الجمهور	السؤال 12: أي من الممارسات التالية تمثل انتهاكا للحريات المدنية في الديمقراطية
ب	يسمح لجميع المواطنين بالمشاركة السياسية كيفما كانت معتقداتهم الدينية	
ج	حرية الرأي مضمونة بشكل مطلق ودون قيود لجميع المواطنين	
د	يسمح بتأسيس الجمعيات المناصرة لنظام الحكم دون غيرها	
أ	منع الناس من انتقاد الحكومة	السؤال 13: أي مما يلي يُمكن أن يتسبب في دعوة حكومة بغير ديمقراطية؟
ب	انتقاد الأحزاب السياسية بعضها البعض في كثير من الأحيان	
ج	إلزام الناس بدفع ضرائب عالية جدا	
د	الحق في العمل لكل مواطن	
أ	القانون القادر على حماية أمن واستقرار الدولة	السؤال 14: أذكر سمة ضرورية للحكم الديمقراطي من بين العبارات التالية:
ب	وجود مؤسسات دستورية تتم العضوية داخلها من خلال التعيين	
ج	قدرة الأفراد على التأثير المباشر أو غير المباشر على قرارات وتوجهات الدولة	
د	مشاركة المواطنين في الاستحقاقات الانتخابية الوطنية	
أ	الحق في العمل	السؤال 15: حدد حقا من حقوق الطفل الوارد في اتفاقية الطفل
ب	الحق في اتخاذ قرار الذهاب إلى المدرسة من عدمه	
ج	الحق في رفض دروس مقدمة من طرف الأساتذة	
د	الحق في المشاركة في القرارات التي تمم حياتها	
أ	الانتخابات إضاعة مستمرة للمال	السؤال 16: وظيفة الانتخابات الدورية في النظام الديمقراطي
ب	الانتخابات المنتظمة أساس استقرار النظام السياسي	
ج	الانتخابات لحظة لحاسبة المسؤولين السابقين وإضفاء الشرعية على ممثلي الأمة	
د	الانتخابات لحظة لسلب السلطة من المسؤولين السابقين	

تستند الأسئلة الثلاثة التالية على الإعلان السياسي الافتراضي التالي:

- نحن مواطنون لدينا ما يكفي من ثروات لعيش حياة الرفاهية!
- التصويت لصالح الحزب "الأخضر" يعني التصويت لصالح المزيد من الضرائب.
- هذا يعني تضيقا على المقاولين ونهاية للنمو الاقتصادي وإهدار لإنتاج موارد جديدة مبتكرة لأمتنا.
- صوتوا بدلا من ذلك لصالح النمو الاقتصادي والمشاريع الحرة!
- وتصويتكم يعني مزيدا من الأموال في محفظة كل فرد!
- دعونا لا نضيع 5 سنوات أخرى!
- صوتوا لصالح الحزب "الأحمر"

أ	الحزب الأحمر.	السؤال 17: على الأرجح يكون مصدر هذه النشرة الانتخابية؟
ب	حزب معارض للحزب الأحمر.	
ج	مجموعة تحاول التأكد من أن الانتخابات نزيهة.	
د	الحزب "الأخضر" والحزب "الأحمر" معاً.	
أ	أمر جيد يخدم مصالح المواطنين	السؤال 18: مؤلفو النشرة الانتخابية يعتقدون أن الضرائب
ب	ضرورية في اقتصاد السوق	
ج	لازمة للنمو الاقتصادي	
د	شيء سيء يعرقل رفاهية المواطنين	
أ	الحد من سيطرة الدولة على الاقتصاد	السؤال 19: هدف مشروع الحزب الذي أصدر هذه النشرة الانتخابية
ب	تخفيض سن الاقتراع	
ج	إنهاء عقوبة الإعدام	
د	المزيد من الانتخابات المتكررة	
أ	المؤسسات الكبرى للدولة واختصاصات كل واحدة: البرلمان، الحكومة...	السؤال 20: من بين المحتويات التالية، ما هو محتوى دساتير الدول
ب	لائحة أعضاء الحكومة: الوزراء	
ج	لائحة أعضاء البرلمان وعددهم.	
د	قضاة المحاكم الابتدائية ومحاكم الاستئناف	
أ	معاينة المسؤولين السابقين	السؤال 21: أي الإجراءات التالية يمثل تعزيزاً للديمقراطية في بلد يعرف انتقالاً ديمقراطياً
ب	تنظيم انتخابات نزيهة مفتوحة أمام جميع المواطنين دون قيود	
ج	تحديد مجلس تأسيسي مكون فقط من عناصر المعارضة	
د	تشكيل حكومة جديدة بدل الحكومة السابقة	
أ	تبادل المصالح الشخصية بين أعضاء مجلس النواب رغم اختلافاتهم السياسية	السؤال 22: في نظرك أي سلوك قد يمثل نموذجاً للفساد في السلطة التشريعية (البرلمان)
ب	التصويت على قوانين تمنح امتيازات لفائدة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة	
ج	منح تعويضات التنقل والتغذية لأعضاء البرلمان	
د	توافق الأغلبية والمعارضة حول القوانين	



أ	يفسر الرئيس للمواطنين أسباب قطع التيار الكهربائي	السؤال 23: إلى ماذا تحيل الرسالة الرئيسية حول الزعيم السياسي في الرسم الكاريكاتوري؟
ب	يتحكم الرئيس بشكل فردي في تمكين المواطنين من خدمات الكهرباء دون أن تطاله انتقادات الجمهور	
ج	يستشير الرئيس المواطنين من أجل إنهاء خدمات الكهرباء	
د	يمنع الرئيس المواطنين من حقوقهم السياسية	
أ	يجب على الأشخاص ذوي الدخل المنخفض عدم دفع أي ضرائب.	السؤال 24: ثلاثة من هذه التصريحات هي آراء وواحدة حقيقة. أي منها يعبر عن حقيقة؟
ب	في العديد من الدول، يدفع الأثرياء ضرائب أعلى من الفقراء.	
ج	من العدل أن يدفع بعض المواطنين ضرائب أعلى من غيرهم.	
د	تعد التبرعات للأعمال الخيرية أفضل طريقة للحد من الاختلافات بين الأغنياء والفقراء.	

ب. أداة اختبار البعد العملي للديمقراطية (Savoir-faire démocratiques)

ب.1. يطلب من التلاميذ في هذه الفقرة الإشارة لرأيهم تجاه أهمية المشاركة داخل المدرسة

موافق جدا	موافق ق	بدون رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
5	4	3	2	1	البند 25	انتخاب ممثلي التلاميذ للمشاركة في تدبير المدرسة يجعل المدارس أفضل
5	4	3	2	1	البند 26	يؤثر ممثلو التلاميذ على القرارات المتخذة داخل المدرسة
5	4	3	2	1	البند 27	عندما يعمل التلاميذ في إطار جماعي تحدث الكثير من التغييرات الإيجابية في المدرسة
5	4	3	2	1	البند 28	العمل في مجموعات يساعد التلاميذ على التعبير عن آرائهم وحل المشكلات في هذه المدرسة
5	4	3	2	1	البند 29	يكون للتلاميذ الذين يعملون معاً تأثير أكبر على ما يحدث في المدرسة مقارنة بمن يتصرفون بمفردهم

ب.2. يطلب منكم في هذه الفقرة إحاطة رأيكم في مناخ الفصل الدراسي (القسم)

5	4	3	2	1	البند 30	أشعر بحرية الاختلاف علنا مع المدرسين حول القضايا السياسية والاجتماعية خلال الفصل
5	4	3	2	1	البند 31	يتم تشجيعي على تكوين وجهات نظر خاصة بي حول مختلف القضايا
5	4	3	2	1	البند 32	يحترم المدرسون آرائني ويشجعونني على التعبير عنها خلال الفصل
5	4	3	2	1	البند 33	أشعر بحرية التعبير عن الآراء داخل القسم حتى عندما تختلف آرائني من معظم التلاميذ الآخرين
5	4	3	2	1	البند 34	يشجع المدرسون التلاميذ على مناقشة القضايا السياسية أو الاجتماعية التي تختلف آراء الناس بشأنها
5	4	3	2	1	البند 35	يقدم المدرسون جوانب متعددة لقضية ما عند شرحها في الفصل الدراسي

ب.3. يطلب منكم في هذه الفقرة إحاطة رأيكم في جملة من التعلّمات المرتبطة بالسلوك الديمقراطي داخل المدرسة

5	4	3	2	1	البند 36	في المدرسة، تعلّمت أهمية انتخاب ممثلي التلاميذ في مجالس القسم ومجالس المؤسسة
5	4	3	2	1	البند 37	في المدرسة، تعلّمت دور الانتخابات الوطنية والمحلية في ضمان السير العادي للمؤسسات
5	4	3	2	1	البند 38	في المدرسة، تعلّمت كيفية التصرف لحماية البيئة
5	4	3	2	1	البند 39	في المدرسة، تعلّمت التعاون في مجموعات مع تلاميذ آخرين
5	4	3	2	1	البند 40	في المدرسة، تعلّمت أن أفهم الناس الذين لديهم أفكار مختلفة
5	4	3	2	1	البند 41	في المدرسة، تعلّمت أن أكون قلقا/قلقة بشأن ما يحدث في بلدان أخرى
5	4	3	2	1	البند 42	في المدرسة، تعلّمت أن أكون مواطناً وطنياً ومخلصاً لبلدي

ب.4. في هذه الفقرة يطلب منك النظر في البنات التنظيمية والتربوية للمؤسسة والإشارة لعدد مرات عضويتك خلال الفترة الاعدادية

غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً		
4	3	2	1	البند 43	عضو مجلس التدبير
4	3	2	1	البند 44	عضو نادي المواطنة
4	3	2	1	البند 45	عضو نادي البيئة
4	3	2	1	البند 46	آخر للتحديد

ت. أداة اختبار البعد القيمي للديمقراطية (Savoir-être démocratique)

البند	طلب من التلاميذ تقديم جواب يتعلق بموقفهم تجاه الوطن ومؤسساته، والمنظور الشخصي تجاه المشاركة الفعلية للمرأة وتجاه حقوق المهاجرين.	موافق جدا	موافق	بدون رأي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
البند 47	عَلِّم بلادي المغرب مهم بالنسبة لي	5	4	3	2	1
البند 48	لدي حب كبير لبلدي المغرب	5	4	3	2	1
البند 49	يجب أن تفخر بلادي المغرب بما حققته من منجزات	5	4	3	2	1
البند 50	أفضل العيش بشكل دائم في بلد آخر غير المغرب	5	4	3	2	1
البند 51	يقوم البرلمان بأدواره الدستورية	5	4	3	2	1
البند 52	تبلور الحكومة سياسات عمومية في صالح المواطنين	5	4	3	2	1
البند 53	تلعب الشرطة والدرك دورا إيجابيا في استتباب الأمن	5	4	3	2	1
البند 54	يضمن القضاء حقوق المتقاضين	5	4	3	2	1
البند 55	المعلومات التي تقدمها القنوات التلفزية العمومية: "2M والأولى ذات مصداقية	5	4	3	2	1
البند 56	الأخبار التي تقدمها الصحف الورقية ذات مصداقية	5	4	3	2	1
البند 57	الأخبار التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي ذات مصداقية	5	4	3	2	1
البند 58	يلعب الإعلام دورا إيجابيا في الساحة السياسية	5	4	3	2	1
البند 59	يجب على النساء الترشح للمناصب والمشاركة في الحكومة مثلما يفعل الرجال	5	4	3	2	1
البند 60	يجب أن تتمتع النساء بنفس حقوق الرجال في كل شيء	5	4	3	2	1
البند 61	الأفضل أن تبقى النساء خارج السياسة	5	4	3	2	1
البند 62	عندما تكون فرص العمل غير كافية، يكون للرجال الحق في الحصول على وظيفة أكثر من النساء	5	4	3	2	1
البند 63	يجب أن يحصل الرجال والنساء على أجر متساو عند ممارسة نفس الوظائف	5	4	3	2	1
البند 64	يمكن أن يكون الرجال قادة سياسيين أفضل من النساء	5	4	3	2	1
البند 65	يجب أن تتاح الفرصة للمهاجرين للاحتفاظ بثقافتهم المحلية	5	4	3	2	1
البند 66	يجب أن يحصل أطفال المهاجرين على نفس فرص التعليم التي يتمتع بها الأطفال المغاربة	5	4	3	2	1
البند 67	يجب أن تتاح للمهاجرين الذين يعيشون في المغرب لعدة سنوات فرصة التصويت في الانتخابات	5	4	3	2	1
البند 68	يجب أن تتاح للمهاجرين الفرصة للحفاظ على عاداتهم وأسلوب حياتهم	5	4	3	2	1

الملحق رقم 2: تفاصيل صدق الاتساق الداخلي لأدوات الاختبار - أ. صدق اختبار المعرفة الديمقراطية-

أ.1. صدق الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة الديمقراطية -النوع 1 - (علاقات الارتباط بين البنود)

الأسئلة	1س	2س	3س	4س	5س	6س	7س	8س	9س	10س	12س	13س	14س	15س	16س	20س	21س	22س
أفراد العينة	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500	1500
ارتباط بيرسون	1	,192**	,097**	,107**	,952**	,190**	,079**	,095**	,972**	,971**	,971**	,164**	,097**	,108**	,971**	,958**	,961**	,968**
مستوى دلالة الارتباط		,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,192**	1	,044	,177**	,196**	,949**	,050	,160**	,195**	,191**	,191**	,915**	,050	,172**	,190**	,180**	,189**	,188**
مستوى دلالة الارتباط	,000	,087	,000	,000	,000	0,000	,054	,000	,000	,000	,000	0,000	,053	,000	,000	,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,097**	,044	1	,261**	,106**	,058*	,903**	,229**	,102**	,101**	,101**	,061*	,989**	,261**	,103**	,102**	,104**	,106**
مستوى دلالة الارتباط	,000	,087	,000	,000	,000	0,000	,025	,000	,000	,000	,000	,018	0,000	,000	,000	,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,107**	,177**	,261**	1	,116**	,169**	,218**	,845**	,112**	,110**	,110**	,166**	,264**	,984**	,110**	,106**	,114**	,110**
مستوى دلالة الارتباط	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,952**	,196**	,106**	,116**	1	,196**	,090**	,099**	,975**	,973**	,973**	,171**	,109**	,116**	,973**	,960**	,964**	,971**
مستوى دلالة الارتباط	0,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,190**	,949**	,058*	,169**	,196**	1	,063*	,155**	,195**	,191**	,191**	,891**	,064*	,167**	,191**	,178**	,189**	,191**
مستوى دلالة الارتباط	,000	0,000	,025	,000	,000	,015	,000	,000	,000	,000	,000	0,000	,014	,000	,000	,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,079**	,050	,903**	,218**	,090**	1	,063*	,183**	,088**	,087**	,087**	,065*	,913**	,215**	,090**	,090**	,083**	,090**
مستوى دلالة الارتباط	,002	,054	0,000	,000	,001	,015	,000	,000	,001	,001	,001	,012	0,000	,000	,001	,001	,001	,001
ارتباط بيرسون	,095**	,160**	,229**	,845**	,099**	1	,155**	,183**	,094**	,093**	,093**	,153**	,231**	,836**	,096**	,090**	,095**	,093**
مستوى دلالة الارتباط	,000	,000	,000	0,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,001	,000	,000
ارتباط بيرسون	,972**	,195**	,102**	,112**	,975**	,195**	,088**	,094**	1	,996**	,996**	,170**	,105**	,112**	,996**	,980**	,984**	,991**
مستوى دلالة الارتباط	0,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,001	,000	,000	0,000	0,000	,000	,000	,000	,000	0,000	0,000	0,000
ارتباط بيرسون	,971**	,191**	,101**	,110**	,973**	,191**	,087**	,093**	,996**	1	,992**	,169**	,104**	,111**	,992**	,983**	,983**	,989**
مستوى دلالة الارتباط	0,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,001	,000	0,000	,000	0,000	,000	,000	,000	,000	0,000	0,000	0,000
ارتباط بيرسون	,971**	,191**	,101**	,110**	,973**	,191**	,087**	,093**	,996**	,992**	1	,166**	,104**	,111**	,995**	,979**	,981**	,992**
مستوى دلالة الارتباط	0,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,001	,000	0,000	0,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,000	0,000	0,000
ارتباط بيرسون	,164**	,915**	,061*	,166**	,218**	,845**	,169**	,183**	,094**	,093**	,166**	1	,065*	,162**	,169**	,160**	,169**	,163**
مستوى دلالة الارتباط	,000	0,000	,018	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,097**	,050	,989**	,264**	,106**	,058*	,903**	,229**	,102**	,101**	,101**	,061*	1	,262**	,106**	,104**	,105**	,106**
مستوى دلالة الارتباط	,000	,053	0,000	,000	,000	0,014	,000	,000	,000	,000	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,108**	,172**	,261**	,984**	,116**	,167**	,215**	,836**	,112**	,111**	,111**	,162**	,262**	1	,111**	,106**	,117**	,111**
مستوى دلالة الارتباط	,000	,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	0,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,000
ارتباط بيرسون	,971**	,190**	,103**	,110**	,973**	,191**	,090**	,096**	,996**	,992**	,995**	,169**	,106**	,111**	1	,979**	,985**	,989**
مستوى دلالة الارتباط	0,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,001	,000	0,000	0,000	0,000	,000	,000	,000	,000	0,000	0,000	0,000
ارتباط بيرسون	,958**	,180**	,102**	,106**	,960**	,178**	,090**	,090**	,980**	,981**	,979**	,160**	,104**	,106**	,979**	1	,970**	,980**
مستوى دلالة الارتباط	0,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,000	,001	0,000	0,000	0,000	,000	,000	,000	0,000	0,000	0,000	0,000
ارتباط بيرسون	,961**	,189**	,104**	,114**	,964**	,189**	,083**	,095**	,984**	,983**	,983**	,169**	,105**	,117**	,985**	,970**	1	,980**
مستوى دلالة الارتباط	0,000	,000	,000	,000	0,000	,000	,001	,000	0,000	0,000	0,000	,000	,000	,000	0,000	0,000	0,000	0,000
ارتباط بيرسون	,968**	,188**	,106**	,110**	,971**	,191**	,090**	,093**	,991**	,989**	,992**	,163**	,106**	,111**	,989**	,976**	,980**	1
مستوى دلالة الارتباط	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	0,000	0,000	0,000	,000	,000	,000	0,000	0,000	0,000	0,000

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

** الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط)

أ.2. صدق الاتساق الداخلي لبنود اختبار قدرات التفسير السياسي -النوع 2- (علاقات الارتباط بين البنود)

س24: التمييز بين الرأي والحقيقة	س23: الرسالة الرئيسية حول الزعيم السياسي في الرسم الكاريكاتوري	س19: هدف مشروع الحزب الذي أصدر النشرة الانتخابية	س18: منظور مؤلفو النشرة الانتخابية حول الضرائب	س17: مصدر النشرة الانتخابية	س11: الرسالة الرئيسية التي يقدمها الرسم عن الديمقراطية	المؤشرات	أسئلة الاستمارة (النوع 2)
,635**	-,602**	,834**	,342	,521**	1	Pearson	س11: الرسالة الرئيسية التي يقدمها الرسم عن الديمقراطية
,000	,036	,000	,043	,000		Sig.	مستوى الدلالة
,193**	,307**	-,245*	,422**	1	,521**	Pearson	س17: مصدر النشرة الانتخابية
,000	,000	,042	,000		,000	Sig.	مستوى الدلالة
-,419*	,885**	,842**	1	,422**	,342**	Pearson	س18: منظور مؤلفو النشرة الانتخابية حول الضرائب
,050	,000	,003		,000	,043	Sig.	مستوى الدلالة
,635**	-,762**	1	,842**	-,245*	,834**	Pearson	س19: هدف مشروع الحزب الذي أصدر النشرة الانتخابية
,000	,036		,003	,042	,000	Sig.	مستوى الدلالة
-,120**	1	-,762**	,885**	,307**	-,602	Pearson	س23: الرسالة الرئيسية حول الزعيم السياسي في الرسم الكاريكاتوري
,000		,036	,000	,000	,036	Sig.	مستوى الدلالة
1	-,120*	,635**	-,419	,193**	,635**	Pearson	س24: التمييز بين الرأي والحقيقة
	,000	,000	,050	,000	,000	Sig.	مستوى الدلالة
1500	1500	1500	1500	1500	1500	N عينة الاختبار	

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05(bilatéral).

** الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط)

* الارتباط دال عند مستوى 0,05 (ثنائي الارتباط)

ب. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار

ب.1. صدق الاتساق الداخلي لبنود أداة الثقة في المشاركة المدرسية (علاقات الارتباط بين البنود)

أسئلة الاستمارة (النوع 2)	المؤشرات	البند 25: للتلاميذ الذين يعملون معاً تأثير أكبر على ما يحدث في المدرسة ...	البند26: العمل في مجموعات يساعد التلاميذ على التعبير عن آرائهم	البند27: عندما يعمل التلاميذ في إطار جماعي تحدث الكثير من التغييرات الإيجابية في المدرسة	البند28: يؤثر ممثلو التلاميذ على القرارات المتخذة داخل المدرسة	البند29: انتخاب ممثلي التلاميذ للمشاركة في تدبير المدرسة يجعل المدارس أفضل
البند25: للتلاميذ الذين يعملون معاً تأثير أكبر على ما يحدث في المدرسة ...	ارتباط بيرسون Pearson	1	,604**	,355**	,385**	,407**
	مستوى الدلالة Sig.		,000	,000	,000	,000
	عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500
البند26: العمل في مجموعات يساعد التلاميذ على التعبير عن آرائهم	ارتباط بيرسون Pearson	,604**	1	,364**	,310**	,417**
	مستوى الدلالة Sig.	,000		,000	,000	,000
	عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500
البند27: عندما يعمل التلاميذ في إطار جماعي تحدث الكثير من التغييرات الإيجابية في المدرسة	ارتباط بيرسون Pearson	,355**	,364**	1	,803**	,867**
	مستوى الدلالة Sig.	,000	,000		,000	,000
	عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500
البند28: يؤثر ممثلو التلاميذ على القرارات المتخذة داخل المدرسة	ارتباط بيرسون Pearson	,385**	,310**	,803**	1	,839**
	مستوى الدلالة Sig.	,000	,000	,000		,000
	عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500
البند29: انتخاب ممثلي التلاميذ للمشاركة في تدبير المدرسة يجعل المدارس أفضل	ارتباط بيرسون Pearson	,407**	,417**	,867**	,839**	1
	مستوى الدلالة Sig.	,000	,000	,000	,000	
	عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500

** الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط)

* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

ب.2. صدق الاتساق الداخلي لبنود أداة تقييم مناخ الفصل الدراسي (علاقات الارتباط بين البنود)

المؤشرات	البند37: أشعر بحرية الاختلاف علنا مع المدرسين	البند38: يتم تشجيعي على تكوين وجهات نظر خاصة بي	البند39: يحترم المدرسون آرائني	البند40: أشعر بحرية التعبير عن الآراء داخل القسم	البند41: يشجع المدرسون التلاميذ على مناقشة القضايا السياسية أو الاجتماعية	البند42: يقدم المدرسون جوانب متعددة لقضية ما
ارتباط بيرسون	1	,617**	,577**	,938**	,637**	,561**
مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1500
ارتباط بيرسون	,617**	1	,910**	,586**	,883**	,857**
مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1500
ارتباط بيرسون	,577**	,910**	1	,565**	,971**	,905**
مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1500
ارتباط بيرسون	,938**	,586**	,565**	1	,622**	,567**
مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1500
ارتباط بيرسون	,637**	,883**	,971**	,622**	1	,933**
مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1500
ارتباط بيرسون	,561**	,857**	,905**	,567**	,933**	1
مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1500

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

** الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط)

ب.3. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار التعلّيمات المدرسية ذات الصبغة الديمقراطية (علاقات الارتباط بين البنود)

أُسئلة الاستمارة	المؤشرات	البند 36	البند 37	البند 38	البند 39	البند 40	البند 41	البند 42
البند 36: تعلّمت أهمية انتخاب ممثلي التلاميذ في مجالس القسم ومجالس المؤسسة	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	1	,961**	,873**	,826**	,967**	,961**	,842**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1499	1500
البند 37: تعلّمت دور الانتخابات الوطنية والخلية في ضمان السير العادي للمؤسسات	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	1	,961**	,841**	,794**	,932**	,924**	,810**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1499	1500
البند 38: تعلّمت كيفية التصرف لحماية البيئة	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,873**	,841**	1	,788**	,844**	,841**	,804**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1499	1500
البند 39: تعلّمت التعاون في مجموعات مع تلاميذ آخرين	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,826**	,794**	,788**	1	,799**	,787**	,761**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1499	1500
البند 40: تعلّمت أن أفهم الناس الذين لديهم أفكار مختلفة	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,967**	,932**	,844**	,799**	1	,931**	,815**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1499	1500
البند 41: تعلّمت أن أكون قلقًا/قلقة بشأن ما يحدث في بلدان أخرى	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,961**	,924**	,841**	,787**	,931**	1	,812**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1499	1499	1499	1499	1499	1499	1499
البند 42: تعلّمت أن أكون مواطنًا وطنيًا ومخلصًا لبلدي	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,842**	,810**	,804**	,761**	,815**	,812**	1
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	,000	0,000	0,000	
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500	1500	1499	1500

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

** الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط)

ب.4. صدق الاتساق الداخلي لبنود المشاركة المدرسية (علاقات الارتباط بين البنود)

أُسئلة الاستمارة (النوع 2)	المؤشرات	البند 43: عضو بمجلس التدبير	البند44: عضو بنادي المواطنة	البند45: عضو بنادي البيئة
البند43: عضو مجلس التدبير	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	1	,832**	,863**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	---	,000	,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500
البند 44: عضو بنادي المواطنة	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,832**	1	,789**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000	---	,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500
البند 45: عضو بنادي البيئة	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,863**	,789**	1
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000	,000	---
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500
** الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط). ** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				

ج. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار المواقف

ج.1. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار المواقف تجاه الوطن (علاقات الارتباط بين البنود)

أُسئلة الاستمارة	المؤشرات	عَلَمٌ بلادي المغرب مهم بالنسبة لي	لدي حب كبير لبلدي المغرب	يجب أن تفخر بلادي المغرب بما حققته من منجزات	أفضل العيش بشكل دائم في بلد آخر غير المغرب
البند 47: عَلَمٌ بلادي المغرب مهم بالنسبة لي	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	1	,860**	,644**	,012
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)		0,000	,000	,649
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500
البند 48: لدي حب كبير لبلدي المغرب	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,860**	1	,607**	,037
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	0,000		,000	,154
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500
البند 49: يجب أن تفخر بلادي المغرب بما حققته من منجزات	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,644**	,607**	1	,169**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500
البند 59: أفضل العيش بشكل دائم في بلد آخر غير المغرب	ارتباط بيرسون Corrélation de Pearson	,012	,037	,169**	1
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,649	,154	,000	
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500
** الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط). ** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

ج.2. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار الثقة في المؤسسات (علاقات الارتباط بين البنود)

أسئلة الاستمارة	المؤشرات	يقوم البرلمان بأدواره الدستورية	تبلور الحكومة سياسات عمومية في صالح المواطنين	تلعب الشرطة والدرك دورا إيجابيا في استتباب الأمن	يضمن القضاء حقوق المتقاضين	المعلومات التي تقدمها القنوات التلفزية العمومية: "M2 والأولى ذات مصداقية	الأخبار التي تقدمها الصحف الورقية ذات مصداقية	الأخبار التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي ذات مصداقية	يلعب الإعلام دورا إيجابيا في الساحة السياسية
عينة الاختبار N									
البند 51: يقوم البرلمان بأدواره الدستورية	ارتباط بيرسون	1	,581**	,509**	,612**	,529**	,571**	,574**	,613**
	مستوى الدلالة		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
البند 52: تبلور الحكومة سياسات عمومية في صالح المواطنين	ارتباط بيرسون	,581**	1	,459**	,568**	,440**	,490**	,467**	,541**
	مستوى الدلالة	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
البند 53: تلعب الشرطة والدرك دورا إيجابيا في استتباب الأمن	ارتباط بيرسون	,509**	,459**	1	,496**	,524**	,548**	,614**	,582**
	مستوى الدلالة	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
البند 54: يضمن القضاء حقوق المتقاضين	ارتباط بيرسون	,612**	,568**	,496**	1	,439**	,486**	,521**	,576**
	مستوى الدلالة	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
البند 55: المعلومات التي تقدمها القنوات التلفزية العمومية: "M2 والأولى ذات مصداقية	ارتباط بيرسون	,529**	,440**	,524**	,439**	1	,556**	,554**	,558**
	مستوى الدلالة	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
البند 56: الأخبار التي تقدمها الصحف الورقية ذات مصداقية	ارتباط بيرسون	,571**	,490**	,548**	,486**	,556**	1	,588**	,664**
	مستوى الدلالة	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
البند 57: الأخبار التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي ذات مصداقية	ارتباط بيرسون	,574**	,467**	,614**	,521**	,554**	,588**	1	,613**
	مستوى الدلالة	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
البند 58: يلعب الإعلام دورا إيجابيا في الساحة السياسية	ارتباط بيرسون	,613**	,541**	,582**	,576**	,558**	,664**	,613**	1
	مستوى الدلالة	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

** الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط)

ج.3. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة (علاقات الارتباط بين البنود)

أسئلة الاستمارة	المؤشرات	يجب على النساء الترشح للمناصب والمشاركة في الحكومة مثلما يفعل الرجال	يجب أن تتمتع النساء بنفس حقوق الرجال في كل شيء	الأفضل أن تبقى النساء خارج السياسة	عندما تكون فرص العمل غير كافية، يكون للرجال الحق في الحصول على وظيفة أكثر من النساء	يجب أن يحصل الرجال والنساء على أجر متساو عند ممارسة نفس الوظائف	يمكن أن يكون الرجال قادة سياسيين أفضل من النساء
البند 59: يجب على النساء الترشح للمناصب والمشاركة في الحكومة مثلما يفعل الرجال	ارتباط بيرسون Pearson مستوى الدلالة Sig. (bilatérale) مجموع أفراد عينة الاختبار N	1	,931**	-,170**	-,169**	,901**	-,177**
البند 60: يجب أن تتمتع النساء بنفس حقوق الرجال في كل شيء	ارتباط بيرسون Pearson مستوى الدلالة Sig. (bilatérale) مجموع أفراد عينة الاختبار N	,931**	1	-,160**	-,154**	,934**	-,140**
البند 61: الأفضل أن تبقى النساء خارج السياسة	ارتباط بيرسون Pearson مستوى الدلالة Sig. (bilatérale) مجموع أفراد عينة الاختبار N	-,170**	-,160**	1	,990**	-,144**	,973**
البند 62: عندما تكون فرص العمل غير كافية، يكون للرجال الحق في الحصول على وظيفة أكثر من النساء	ارتباط بيرسون Pearson مستوى الدلالة Sig. (bilatérale) مجموع أفراد عينة الاختبار N	-,169**	-,154**	,990**	1	-,154**	,976**
البند 63: يجب أن يحصل الرجال والنساء على أجر متساو عند ممارسة نفس الوظائف	ارتباط بيرسون Pearson مستوى الدلالة Sig. (bilatérale) مجموع أفراد عينة الاختبار N	,901**	,934**	-,144**	-,154**	1	-,151**
البند 64: يمكن أن يكون الرجال قادة سياسيين أفضل من النساء	ارتباط بيرسون Pearson مستوى الدلالة Sig. (bilatérale) مجموع أفراد عينة الاختبار N	-,177**	-,140**	,973**	,976**	-,151**	1

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط)

ج.4. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار المواقف تجاه المهاجرين (علاقات الارتباط بين البنود)

أُسئلة الاستمارة	المؤشرات	يجب أن يحصل أطفال المهاجرين على نفس فرص التعليم التي يتمتع بها الأطفال المغاربة	يجب أن تتاح الفرصة للمهاجرين للاحتفاظ بثقافتهم المحلية.	يجب أن تتاح للمهاجرين الذين يعيشون في المغرب لعدة سنوات فرصة التصويت في الانتخابات.	يجب أن تتاح للمهاجرين الفرصة للحفاظ على عاداتهم وأسلوب حياتهم.
البند 65: يجب أن يحصل أطفال المهاجرين على نفس فرص التعليم التي يتمتع بها الأطفال المغاربة	ارتباط بيرسون Pearson	,518**	1	,712**	,517**
	مستوى الدلالة Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500
البند 66: يجب أن تتاح الفرصة للمهاجرين للاحتفاظ بثقافتهم المحلية.	ارتباط بيرسون Pearson	1	,518**	,539**	,401**
	مستوى الدلالة Sig.		,000	,000	,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500
البند 67: يجب أن تتاح للمهاجرين الذين يعيشون في المغرب لعدة سنوات فرصة التصويت في الانتخابات.	ارتباط بيرسون Pearson	,539**	,712**	1	,526**
	مستوى الدلالة Sig.	,000	,000		,000
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500
البند 68: يجب أن تتاح للمهاجرين الفرصة للحفاظ على عاداتهم وأسلوب حياتهم.	ارتباط بيرسون Pearson	,401**	,517**	,526**	1
	مستوى الدلالة Sig.	,000	,000	,000	
	مجموع أفراد عينة الاختبار N	1500	1500	1500	1500

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الارتباط دال عند مستوى 0,01 (ثنائي الارتباط)

**

الملحق رقم 3: تقديم النتائج مفصلة

أ. نتائج اختبار المعرفة الديمقراطية

الأسئلة	مكناس	الحاجب	بولمان	فاس	إفران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب
السؤال 1	57,50	46,91	52,27	57,67	46,55	52,00	46,48	52,21	48,00
السؤال 2	56,07	46,91	46,59	55,20	51,72	55,00	46,01	53,98	44,00
السؤال 3	54,64	48,15	48,86	57,43	46,55	52,00	48,83	52,65	44,00
السؤال 4	51,43	53,09	50,00	57,43	48,28	51,00	43,66	54,87	50,00
السؤال 5	53,21	44,44	52,27	57,92	44,83	51,00	47,89	50,88	46,00
السؤال 6	54,29	44,44	45,45	56,68	44,83	53,00	47,42	55,31	40,00
السؤال 7	54,29	44,44	48,86	53,96	36,21	48,00	45,54	48,67	40,00
السؤال 8	48,93	44,44	44,32	48,27	44,83	49,00	42,25	50,44	44,00
السؤال 9	51,79	44,44	52,27	57,67	46,55	52,00	46,48	52,21	46,00
السؤال 10	51,43	44,44	52,27	57,67	46,55	52,00	46,48	52,21	46,00
السؤال 11	47,86	50,62	46,59	52,48	44,83	48,00	41,31	50,44	46,00
السؤال 12	51,07	44,44	52,27	57,67	46,55	52,00	46,48	52,21	48,00
السؤال 13	56,07	48,15	51,14	57,43	56,90	60,00	51,64	57,96	48,00
السؤال 14	51,79	48,15	48,86	57,43	46,55	52,00	48,83	52,65	44,00
السؤال 15	51,43	48,15	50,00	57,43	48,28	49,00	43,66	54,42	44,00
السؤال 16	51,79	44,44	52,27	57,67	46,55	52,00	46,48	52,21	48,00
السؤال 17	52,86	50,62	46,59	55,20	46,55	48,00	45,07	50,44	48,00
السؤال 18	50,00	50,62	46,59	53,96	44,83	48,00	42,25	50,88	48,00
السؤال 19	47,86	50,62	46,59	53,22	44,83	48,00	42,72	50,44	48,00
السؤال 20	51,79	44,44	52,27	57,67	46,55	52,00	44,13	49,12	48,00
السؤال 21	51,43	44,44	52,27	58,42	48,28	54,00	47,42	52,21	48,00
السؤال 22	52,50	44,44	52,27	57,67	46,55	52,00	46,48	52,21	48,00
السؤال 23	47,50	45,68	44,32	50,25	43,10	42,00	40,38	48,23	42,00
السؤال 24	48,21	51,85	46,59	53,96	46,55	50,00	44,60	51,33	48,00
المجموع	51,78	47,02	49,24	55,85	46,41	50,92	45,52	52,01	46,00

ب. نتائج الثقة في المشاركة المدرسية (علاقات الارتباط بين البنود)

المجموع	المديرية الإقليمية									سلم الإجابات	البنود
	مكتاس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاوانات	م. يعقوب		
145	19	11	7	40	7	8	22	30	1	لا أوافق بشدة	البند25: انتخاب ممثلي التلاميذ للمشاركة في تدبير المدرسة يجعل المدارس أفضل
383	74	23	19	150	16	18	33	44	6	لا أوافق	
563	121	29	40	157	16	40	72	72	16	لا أعرف	
334	55	15	19	51	15	30	70	59	20	أوافق	
75	11	3	3	6	4	4	16	21	7	أوافق بشدة	
147	19	11	8	42	8	6	23	29	1	لا أوافق بشدة	البند26: يؤثر ممثلو التلاميذ على القرارات المتخذة داخل المدرسة
395	76	27	20	149	17	19	37	45	5	لا أوافق	
554	117	25	38	158	14	41	71	74	16	لا أعرف	
328	57	15	18	48	15	30	66	58	21	أوافق	
76	11	3	4	7	4	4	16	20	7	أوافق بشدة	
47	0	0	0	7	2	8	13	13	4	لا أوافق بشدة	البند27: عندما يعمل التلاميذ في إطار جماعي تحدث الكثير من التغييرات الإيجابية في المدرسة
77	11	6	5	19	6	5	8	12	5	لا أوافق	
560	102	34	33	160	22	36	71	80	22	لا أعرف	
580	121	28	33	156	16	34	76	98	18	أوافق	
236	46	13	17	62	12	17	45	23	1	أوافق بشدة	
22	6	0	0	0	0	5	6	3	2	لا أوافق بشدة	البند28: العمل في مجموعات يساعد التلاميذ على التعبير عن آرائهم وحل المشكلات في هذه المدرسة
77	11	8	5	19	6	6	8	10	4	لا أوافق	
561	100	32	33	163	24	41	76	73	19	لا أعرف	
581	119	28	33	159	16	32	84	91	19	أوافق	
259	44	13	17	63	12	16	39	49	6	أوافق بشدة	
34	1	0	0	6	2	8	13	4	0	لا أوافق بشدة	البند29: يكون للتلاميذ الذين يعملون معاً تأثير أكبر على ما يحدث في المدرسة مقارنة بمن يتصرفون بمفردهم
80	11	8	5	19	6	5	8	13	5	لا أوافق	
567	109	32	33	160	22	36	71	80	24	لا أعرف	
588	123	28	33	157	16	34	76	101	20	أوافق	

231	36	13	17	62	12	17	45	28	1	أوافق بشدة	
175	49	4	10	76	5	3	8	20	0	لا أوافق بشدة	البند30: أشعر بحرية الاختلاف علنا مع المدرسين
378	93	18	21	114	15	15	40	56	6	لا أوافق	
429	52	21	30	142	12	26	68	66	12	لا أعرف	
380	56	30	16	65	15	46	69	62	21	أوافق	
138	30	8	11	7	11	10	28	22	11	أوافق بشدة	
191	60	4	9	77	6	4	8	23	0	لا أوافق بشدة	البند31: يتم تشجيعي على تكوين وجهات نظر خاصة بي
418	99	26	26	124	15	16	44	61	7	لا أوافق	
433	56	20	29	136	14	29	67	68	14	لا أعرف	
337	50	24	14	60	14	41	65	52	17	أوافق	
121	15	7	10	7	9	10	29	22	12	أوافق بشدة	
172	59	3	8	65	5	4	7	21	0	لا أوافق بشدة	البند32: يحترم المدرسون آرائي
345	80	16	15	105	14	15	40	53	7	لا أوافق	
476	64	26	35	143	14	30	71	77	16	لا أعرف	
322	49	26	14	63	13	36	58	46	17	أوافق	
185	28	10	16	28	12	15	37	29	10	أوافق بشدة	
262	73	8	14	92	9	9	18	36	3	لا أوافق بشدة	البند33: أشعر بحرية التعبير عن الآراء داخل القسم
380	93	18	21	111	15	16	42	57	7	لا أوافق	
416	54	20	27	132	13	29	66	63	12	لا أعرف	
324	45	27	16	62	13	36	59	49	17	أوافق	
118	15	8	10	7	8	10	28	21	11	أوافق بشدة	
430	106	20	24	139	17	17	38	60	9	لا أوافق بشدة	البند34: يشجع المدرسون التلاميذ على مناقشة القضايا السياسية أو الاجتماعية
328	79	17	18	93	11	13	39	51	7	لا أوافق	
358	43	18	25	112	10	25	56	58	11	لا أعرف	
286	42	21	13	54	12	38	56	39	11	أوافق	
98	10	5	8	6	8	7	24	18	12	أوافق بشدة	

420	91	19	23	134	19	25	44	55	10	لا أوافق بشدة	البند 35: يقدم المدرسون جوانب متعددة لقضية ما
328	83	14	19	92	12	14	38	49	7	لا أوافق	
370	50	18	25	119	11	23	53	59	12	لا أعرف	
275	43	22	11	53	10	30	52	43	11	أوافق	
107	13	8	10	6	6	8	26	20	10	أوافق بشدة	
309	72	14	21	105	11	26	24	33	3	لا أوافق بشدة	البند 36: تعلمت أهمية انتخاب ممثلي
482	75	34	25	174	23	25	59	55	12	لا أوافق	
324	82	20	13	89	9	19	38	39	15	لا أعرف	
298	43	10	22	32	11	23	70	73	14	أوافق	
87	8	3	7	4	4	7	22	26	6	أوافق بشدة	
325	70	13	21	116	12	27	27	36	3	لا أوافق بشدة	البند 37: تعلمت دور الانتخابات الوطنية والمحلية في ضمان السير العادي للمؤسسات
495	85	37	27	171	22	27	60	54	12	لا أوافق	
313	77	20	13	82	11	17	38	40	15	لا أعرف	
286	41	9	20	31	10	23	67	71	14	أوافق	
81	7	2	7	4	3	6	21	25	6	أوافق بشدة	
277	65	12	19	93	10	23	23	30	2	لا أوافق بشدة	البند 38: تعلمت كيفية التصرف لحماية البيئة
431	68	27	24	159	16	22	52	52	11	لا أوافق	
308	77	19	13	86	7	19	37	36	14	لا أعرف	
370	54	12	25	62	15	29	73	83	17	أوافق	
114	16	11	7	4	10	7	28	25	6	أوافق بشدة	
279	64	10	21	98	9	23	22	29	3	لا أوافق بشدة	البند 39: تعلمت التعاون في مجموعات مع تلاميذ آخرين
445	66	30	23	164	19	24	55	53	11	لا أوافق	
305	78	19	12	84	7	19	36	36	14	لا أعرف	
277	40	8	20	29	11	21	64	71	13	أوافق	
194	32	14	12	29	12	13	36	37	9	أوافق بشدة	
294	68	13	19	101	10	23	23	33	4	لا أوافق بشدة	

532	87	37	28	182	24	31	67	65	11	لا أوافق	البند 40: تعلمت أن أفهم الناس الذين لديهم أفكار مختلفة
307	77	19	12	86	9	17	36	36	15	لا أعرف	
286	40	10	22	31	11	22	67	69	14	أوافق	
81	8	2	7	4	4	7	20	23	6	أوافق بشدة	
287	68	12	18	98	10	24	24	30	3	لا أوافق بشدة	البند 41: تعلمت أن أكون قلقا/قلقة بشأن ما يحدث في بلدان أخرى
447	67	33	24	165	21	23	51	53	10	لا أوافق	
368	95	23	17	106	12	23	42	37	13	لا أعرف	
311	42	10	22	31	11	23	73	80	19	أوافق	
86	8	3	7	4	4	7	22	26	5	أوافق بشدة	البند 42: تعلمت أن أكون مواطنًا وطنيًا ومخلصًا لبلدي
287	67	12	17	104	10	25	22	28	2	لا أوافق بشدة	
441	73	28	18	174	18	19	56	50	5	لا أوافق	
292	77	20	11	88	6	15	35	34	6	لا أعرف	
264	41	8	14	33	11	17	63	64	13	أوافق	البند 43: عضو مجلس التدبير
216	22	13	28	5	13	24	37	50	24	أوافق بشدة	
422	84	15	18	124	11	27	56	77	10	لا أوافق بشدة	
478	96	19	25	125	22	39	54	81	17	لا أوافق	
426	91	36	34	80	18	17	74	56	20	لا أعرف	البند 44: عضو بنادي المواطنة
174	9	11	11	75	7	17	29	12	3	أوافق	
379	81	15	19	101	12	9	55	77	10	أوافق بشدة	
458	96	19	27	123	14	24	57	83	15	لا أوافق بشدة	
462	93	36	28	97	13	53	67	54	21	لا أوافق	البند 45: عضو بنادي البيئة
201	10	11	14	83	19	14	34	12	4	لا أعرف	
253	55	6	7	58	9	8	27	71	12	أوافق	
379	78	15	15	96	13	26	51	72	13	أوافق بشدة	
545	109	29	32	156	19	52	87	53	8	لا أوافق بشدة	
323	38	31	34	94	17	14	48	30	17	لا أوافق	

ث. نتائج أداة اختبار المواقف (البعد الثالث للكفاية الديمقراطية)

المجموع	المديرية الإقليمية									المؤشرات	البنود
	مكناس	بولمان	الحاجب	فاس	افران	صفرو	تازة	تاونانت	م. يعقوب		
10	2	0	0	3	0	1	1	3	0	لا أوافق بشدة	البند 47: عَلمٌ بلادي المغرب مهم بالنسبة لي
84	18	2	4	21	0	3	7	28	1	لا أوافق	
394	72	15	20	138	4	28	39	76	2	لا أعرف	
641	142	37	39	178	18	41	93	76	17	أوافق	
371	46	27	25	64	36	27	73	43	30	أوافق بشدة	
11	3	0	0	3	0	1	1	3	0	لا أوافق بشدة	البند 48: لدي حب كبير لبلدي المغرب
73	16	1	5	15	0	3	8	24	1	لا أوافق	
415	77	13	20	156	4	24	42	77	2	لا أعرف	
606	136	40	36	154	22	44	87	71	16	أوافق	
395	48	27	27	76	32	28	75	51	31	أوافق بشدة	
27	20	0	0	3	0	0	1	3	0	لا أوافق بشدة	البند 49: أفضل العيش بشكل دائم في بلد آخر غير المغرب
219	120	1	4	43	0	5	10	35	1	لا أوافق	
516	110	24	31	163	5	36	54	86	7	لا أعرف	
483	28	38	42	144	28	33	85	70	15	أوافق	
255	2	18	11	51	25	26	63	32	27	أوافق بشدة	
149	21	20	8	24	11	6	21	24	14	لا أوافق بشدة	البند 50: أفضل العيش بشكل دائم في بلد آخر غير المغرب
423	122	32	17	65	23	31	57	59	17	لا أوافق	
615	111	20	40	197	11	46	89	86	15	لا أعرف	
281	25	7	21	102	11	17	42	52	4	أوافق	
32	1	2	2	16	2	0	4	5	0	أوافق بشدة	
98	32	0	1	40	2	1	0	20	2	لا أوافق بشدة	البند 51: يقوم البرلمان بأدواره الدستورية
384	84	15	8	128	11	17	49	69	3	لا أوافق	
573	104	38	42	160	24	39	74	73	19	لا أعرف	
352	51	24	31	74	13	31	63	47	18	أوافق	
93	9	4	6	2	8	12	27	17	8	أوافق بشدة	
171	65	3	4	43	5	6	7	35	3	لا أوافق بشدة	البند 52: تبلور الحكومة سياسات عمومية

334	67	18	13	108	9	19	43	55	2	لا أوافق	في صالح المواطنين
584	120	34	39	167	21	37	74	71	21	لا أعرف	
329	25	23	29	84	12	29	62	49	16	أوافق	
82	3	3	3	2	11	9	27	16	8	أوافق بشدة	
106	12	2	7	44	5	7	8	20	1	لا أوافق بشدة	البند 53: تلعب الشرطة والدرك دورا إيجابيا في استتباب الأمن
327	71	15	14	116	9	7	40	51	4	لا أوافق	
595	115	31	33	162	27	40	79	89	19	لا أعرف	
363	66	23	25	79	9	33	60	49	19	أوافق	
109	16	10	9	3	8	13	26	17	7	أوافق بشدة	البند 54: يضمن القضاء حقوق المتقاضين
156	30	0	4	62	5	4	9	37	5	لا أوافق بشدة	
325	84	19	8	95	9	12	34	61	3	لا أوافق	
581	117	36	41	163	22	39	76	67	20	لا أعرف	
346	43	22	29	81	12	33	65	44	17	أوافق	البند 55: المعلومات التي تقدمها القنوات التلفزية العمومية: "2M والأولى ذات مصداقية
92	6	4	6	3	10	12	29	17	5	أوافق بشدة	
149	43	0	1	46	2	8	18	26	5	لا أوافق بشدة	
349	55	23	30	141	13	9	31	44	3	لا أوافق	
541	114	28	38	141	22	34	69	77	18	لا أعرف	البند 56: الأخبار التي تقدمها الصحف الورقية ذات مصداقية
352	56	20	13	74	10	35	66	61	17	أوافق	
109	12	10	6	2	11	14	29	18	7	أوافق بشدة	
99	56	2	1	26	1	2	0	10	1	لا أوافق بشدة	
399	80	11	15	164	12	13	44	57	3	لا أوافق	البند 57: الأخبار التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي ذات مصداقية
540	94	33	35	146	21	35	73	84	19	لا أعرف	
346	40	26	26	65	12	35	67	56	19	أوافق	
116	10	9	11	3	12	15	29	19	8	أوافق بشدة	
99	25	4	5	31	3	7	9	12	3	لا أوافق بشدة	البند 57: الأخبار التي تقدمها وسائل التواصل الاجتماعي ذات مصداقية
230	36	9	9	86	9	8	28	43	2	لا أوافق	
648	127	31	38	198	22	34	85	95	18	لا أعرف	
400	72	26	26	87	12	38	64	57	18	أوافق	

123	20	11	10	2	12	13	27	19	9	أوافق بشدة	
90	39	1	1	42	1	2	0	4	0	لا أوافق بشدة	البند 58: يلعب الإعلام دورا إيجابيا في الساحة السياسية
353	99	10	12	130	10	10	32	48	2	لا أوافق	
564	92	32	37	160	24	36	78	92	13	لا أعرف	
374	41	26	26	71	15	37	71	62	25	أوافق	
119	9	12	12	1	8	15	32	20	10	أوافق بشدة	
13	1	0	1	4	1	1	3	2	0	لا أوافق بشدة	البند 59: يجب على النساء الترشح للمناصب والمشاركة في الحكومة مثلما يفعل الرجال
204	48	7	7	48	8	22	29	32	3	لا أوافق	
515	92	34	32	130	20	28	73	82	24	لا أعرف	
475	72	22	29	119	16	31	73	90	23	أوافق	
293	67	18	19	103	13	18	35	20	0	أوافق بشدة	
11	1	0	1	5	1	1	0	2	0	لا أوافق بشدة	البند 60: يجب أن تتمتع النساء بنفس حقوق الرجال في كل شيء
208	43	7	7	52	9	24	30	34	2	لا أوافق	
525	94	34	31	138	19	29	75	80	25	لا أعرف	
481	79	22	29	117	16	31	74	90	23	أوافق	
275	63	18	20	92	13	15	34	20	0	أوافق بشدة	
239	38	13	15	77	4	13	35	34	10	لا أوافق بشدة	البند 61: الأفضل أن تبقى النساء خارج السياسة
629	110	29	35	147	28	55	109	92	24	لا أوافق	
505	105	34	31	126	21	32	65	75	16	لا أعرف	
118	22	4	7	51	5	0	4	25	0	أوافق	
9	5	1	0	3	0	0	0	0	0	أوافق بشدة	
226	36	13	15	68	2	13	35	34	10	لا أوافق بشدة	البند 62: عندما تكون فرص العمل غير كافية، يكون للرجال الحق في الحصول على وظيفة أكثر من النساء
639	112	29	35	154	29	55	109	92	24	لا أوافق	
508	105	34	31	128	22	32	65	75	16	لا أعرف	
118	22	4	7	51	5	0	4	25	0	أوافق	
9	5	1	0	3	0	0	0	0	0	أوافق بشدة	
12	1	0	1	6	1	1	0	2	0	لا أوافق بشدة	البند 63: يجب أن يحصل الرجال والنساء على أجر متساو عند ممارسة نفس الوظائف
217	45	7	9	56	10	26	31	31	2	لا أوافق	

534	97	34	32	138	19	32	75	82	25	لا أعرف	
472	76	22	28	117	15	27	73	91	23	أوافق	
265	61	18	18	87	13	14	34	20	0	أوافق بشدة	
248	36	13	15	88	4	13	35	34	10	لا أوافق بشدة	البند 64: يمكن أن يكون الرجال قادة سياسيين أفضل من النساء
624	111	29	35	142	27	55	109	92	24	لا أوافق	
502	106	34	31	121	22	32	65	75	16	لا أعرف	
117	22	4	7	50	5	0	4	25	0	أوافق	
9	5	1	0	3	0	0	0	0	0	أوافق بشدة	
189	35	12	12	49	5	12	28	30	6	لا أوافق بشدة	البند 65: يجب أن تتاح الفرصة للمهاجرين للاحتفاظ بثقافتهم المحلية
350	74	18	27	107	11	23	37	49	4	لا أوافق	
520	108	28	31	173	19	33	59	53	16	لا أعرف	
345	58	17	17	74	19	19	64	60	17	أوافق	
96	5	6	1	1	4	13	25	34	7	أوافق بشدة	
47	5	0	0	8	0	0	12	22	0	لا أوافق بشدة	البند 66: يجب أن يحصل أطفال المهاجرين على نفس فرص التعليم التي يتمتع بها الأطفال المغاربة
189	32	2	8	78	5	16	16	27	5	لا أوافق	
534	95	19	32	197	20	36	75	46	14	لا أعرف	
556	112	44	36	113	25	34	80	93	19	أوافق	
174	36	16	12	8	8	14	30	38	12	أوافق بشدة	
167	26	8	12	41	4	10	25	36	5	لا أوافق بشدة	البند 67: يجب أن تتاح للمهاجرين الذين يعيشون في المغرب لعدة سنوات فرصة التصويت في الانتخابات.
343	71	21	27	104	11	26	33	46	4	لا أوافق	
541	118	29	30	182	20	32	61	54	15	لا أعرف	
358	60	18	18	76	20	21	68	57	20	أوافق	
91	5	5	1	1	3	11	26	33	6	أوافق بشدة	
236	35	14	15	83	6	14	27	40	2	لا أوافق بشدة	البند 68: يجب أن تتاح للمهاجرين الفرصة للحفاظ على عاداتهم وأسلوب حياتهم
552	117	24	35	156	23	43	66	71	17	لا أوافق	
393	86	25	26	121	12	22	45	43	13	لا أعرف	
253	39	13	12	44	14	14	53	51	13	أوافق	
66	3	5	0	0	3	7	22	21	5	أوافق بشدة	

الملحق رقم 4: لائحة الجداول: جداول المقدمة

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
150	نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستمارة البحث بأبعادها الثلاثة	جدول رقم 2.1
153	نتائج ألفا كرونباخ حول ثبات أداة الاختبار	جدول رقم 2.2
155	المسجلون بالسنة الثالثة ثانوي إحصائي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس-مكناس يرسم الموسم الدراسي 2018-2017	جدول رقم 2.3
155	المتجمع الأصلي حسب متغيري الجنس والمجال (التعليم العمومي)	جدول رقم 2.4
156	عدد المسجلين وعينة الاختبار حسب الجنس	جدول رقم 2.5
157	عدد المسجلين وعينة الاختبار حسب المجال	جدول رقم 2.6

1- جداول الفصل الأول

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
152	نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المعرفة الديمقراطية	جدول رقم 2.1.1
164	نتائج الصدق التمييزي لاستمارة المعرفة الديمقراطية	جدول رقم 2.1.2
165	نتائج ثبات التجزئة النصفية لاستمارة المعرفة الديمقراطية	جدول رقم 2.1.3
165	ملخص نتائج ثبات التجزئة النصفية لاستمارة المعرفة الديمقراطية	جدول رقم 2.1.4
165	نتائج ألفا كرونباخ حول ثبات أداة الاختبار	جدول رقم 2.1.5
168	نتائج البحث حسب مجال المعرفة الديمقراطية	جدول رقم 2.1.6
168	نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المجال	جدول رقم 2.1.7
169	نتائج أداة اختبار النوع الأول (معرفة المحتوى الديمقراطي) حسب المديرية	جدول رقم 2.1.8
171	نتائج الإجابات على السؤال رقم 13 حسب المديرية	جدول رقم 2.1.9
172	نتائج الإجابات على السؤال رقم 8 حسب المديرية	جدول رقم 2.1.10
173	نتائج اختبار النوع الثاني (القدرة على تفسير السلوك السياسي) حسب المديرية	جدول رقم 2.1.11
175	نتائج الإجابات على السؤال في المديرية المعنية بالبحث	جدول رقم 2.1.12
176	نتائج الإجابات على السؤال رقم 23 حسب المديرية	جدول رقم 2.1.13
179	نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المديرية	جدول رقم 2.1.14
181	نتائج الاختبار مفصلة حسب النوعين 1 و 2 والمعدل العام	جدول رقم 2.1.15
182	علاقة المعرفة الديمقراطية بعدد الكتب المتوفرة بالمنزل	جدول رقم 2.1.16
183	الانحدار الخطي البسيط لقدرات التفسير السياسي Régression linéaire	جدول رقم 2.1.17
184	علاقة المعرفة الديمقراطية بالجنس	جدول رقم 2.1.18
185	علاقة معرفة المحتوى الديمقراطي (النوع 1) بالنوع	جدول رقم 2.1.19
186	نتائج القدرة على تفسير السلوك السياسي (النوع 2) على أساس الجنس	جدول رقم 2.1.20
187	اختبار ت- المعرفة الديمقراطية حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.1.21
188	علاقة المعرفة الديمقراطية بالمجال الجغرافي	جدول رقم 2.1.22
189	اختبار ت- حسب المجال T-test	جدول رقم 2.1.23
191	توزيع الموارد المنزلية المتاحة للتلميذ حسب المديرية	جدول رقم 2.1.24
192	نتائج المعرفة الديمقراطية الكتب المتوفرة داخل البيت	جدول رقم 2.1.25
193	اختبار تحليل التباين للمعرفة الديمقراطية حسب الكتب المتوفرة بالمنزل ANOVA	جدول رقم 2.1.26
193	المقارنات المتعددة للمعرفة الديمقراطية حسب مجموع الكتب المتوفرة	جدول رقم 2.1.27
194	علاقة المعرفة الديمقراطية بمتغيرات: عدد أفراد الأسرة، المستوى الدراسي للأب والأم، وعدد ساعات مشاهدة التلفاز	جدول رقم 2.1.28
195	ملخص النموذج النظري للمعرفة الديمقراطية	جدول رقم 2.1.29
196	توزيع الانحراف المتعدد للمعرفة الديمقراطية حسب المتغيرات	جدول رقم 2.1.30

2- جداول لفصل الثاني

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
200	نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستمارة البعد العملي للكفاية الديمقراطية	جدول رقم 2.2.1
203	توزيع نتائج الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة	جدول رقم 2.2.2
204	الثقة في فعالية المشاركة المدرسية بالتميز بين بنود الاستمارة	جدول رقم 2.2.3
205	نسبة الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة حسب الجنس	جدول رقم 2.2.4

206	اختبار-ت- للثقة في المشاركة المدرسية حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.2.5
206	نسبة الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة حسب المجال	جدول رقم 2.2.6
207	اختبار-ت- للثقة في المشاركة المدرسية حسب المجال T-test	جدول رقم 2.2.7
209	صدق أداة اختبار المشاركة المدرسية	جدول رقم 2.2.8
209	نتائج المشاركة المدرسية حسب المجالس	جدول رقم 2.2.9
210	نتائج البحث الخاصة بالمشاركة داخل المدرسة	جدول رقم 2.2.10
211	المشاركة داخل المدرسة حسب المجال	جدول رقم 2.2.11
211	اختبار -ت- للمشاركة المدرسية حسب المجال T-test	جدول رقم 2.2.12
212	المشاركة داخل المدرسة على أساس الجنس	جدول رقم 2.2.13
212	توزيع نتائج المشاركة المدرسية حسب الجنس على أساس بنود الاستمارة	جدول رقم 2.2.14
212	اختبار -ت- للمشاركة المدرسية حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.2.15
216	صدق أداة اختبار مناخ الفصل الدراسي	جدول رقم 2.2.16
216	نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب المديرية	جدول رقم 2.2.17
217	نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب بنود الاستمارة	جدول رقم 2.2.18
217	نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب الجنس	جدول رقم 2.2.19
218	اختبار -ت- لمناخ الفصل الدراسي حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.2.20
219	نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب المجال	جدول رقم 2.2.21
220	مستوى ارتباط مناخ الفصل الدراسي بالمجال الجغرافي	جدول رقم 2.2.22
221	مستوى صدق أداة اختبار التعلّيمات الديمقراطية داخل المدرسة	جدول رقم 2.2.23
221	مجمّل التعلّيمات الديمقراطية داخل المدرسة	جدول رقم 2.2.24
222	التعلّيمات الديمقراطية حسب بنود الاستمارة	جدول رقم 2.2.25
223	توزيع نتائج التعلّيمات الديمقراطية حسب الجنس	جدول رقم 2.2.26
224	علاقات ارتباط فقرة التعلّيمات داخل المدارس بمتغير الجنس	جدول رقم 2.2.26
224	نتائج فقرة التعلّيمات الديمقراطية داخل المدارس حسب المجال	جدول رقم 2.2.28
225	علاقات ارتباط فقرة التعلّيمات داخل المدارس ومتغيرات المديرية الإقليمية والمجال	جدول رقم 2.2.29
227	علاقة الفقرات المسحية بالفقرات التنبئية	جدول رقم 2.2.30
228	علاقات الارتباط بين المعرفة الديمقراطية والمشاركة المدرسية	جدول رقم 2.2.31
229	نتائج الانحدار المتعدد للثقة في المشاركة المدرسية والمشاركة المدرسية	جدول رقم 2.2.32

3- جداول الفصل الثالث

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
جدول رقم 2.3.1	معاملات ارتباط فقرات أداة اختبار المواقف السياسية للتلاميذ	232
جدول رقم 2.3.2	موجز ثبات أداة قياس المواقف حسب المكونات	232
جدول رقم 2.3.3	نتائج ثبات التجزئة النصفية لاستمارة المواقف السياسية للتلاميذ	232
جدول رقم 2.3.4	الاتساق الداخلي لبنود فقرة المواقف تجاه الدولة	235
جدول رقم 2.3.5	توزيع المواقف تجاه الوطن حسب بنود الاستمارة	235
جدول رقم 2.3.6	مجمّل مواقف التلاميذ تجاه الوطن حسب المديرية	236
جدول رقم 2.3.7	حصيلة المواقف تجاه الوطن حسب الجنس	237
جدول رقم 2.3.8	اختبار -ت- للمواقف تجاه الوطن حسب الجنس T-test	238
جدول رقم 2.3.9	حصيلة المواقف تجاه الوطن حسب المجال	238
جدول رقم 2.3.10	اختبار -ت- للمواقف تجاه الوطن حسب المجال T-test	239
جدول رقم 2.3.11	صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المواقف تجاه المؤسسات الدستورية	242
جدول رقم 2.3.12	صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المواقف تجاه مؤسسات الإعلام	242
جدول رقم 2.3.13	الثبات الكلي لأداة اختبار الثقة في المؤسسات الدستورية ووسائل الإعلام	243
جدول رقم 2.3.14	نتائج الثقة في المؤسسات الدستورية ووسائل الإعلام حسب المديرية	244
جدول رقم 2.3.15	نتائج الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب المديرية	245
جدول رقم 2.3.16	نتائج الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب بنود الاستمارة	246
جدول رقم 2.3.17	الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب المجال	246

247	اختبار ت- للثقة بالمؤسسات الدستورية والحكومية حسب المجال T-test	جدول رقم 2.3.18
247	الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب الجنس	جدول رقم 2.3.19
248	اختبار ت- للثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.3.20
249	الثقة في وسائل الإعلام حسب عناصر الأداة	جدول رقم 2.3.21
250	نتائج الثقة في مؤسسات الإعلام حسب المديرية	جدول رقم 2.3.22
250	الثقة في وسائل الإعلام حسب الجنس	جدول رقم 2.3.23
250	اختبار ت- للثقة في وسائل الإعلام حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.3.24
251	الثقة في وسائل الإعلام حسب المجال	جدول رقم 2.3.25
252	اختبار ت- للثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب المجال T-test	جدول رقم 2.3.26
253	ارتباط الثقة في المؤسسات بمتغيرات "المعرفة الديمقراطية" و"مناخ الفصل الدراسي" و"التعلم الديمقراطية"	جدول رقم 2.3.26
253	قيمة التباين في الثقة في الوطن والمؤسسات ANOVA	جدول رقم 2.3.28
254	نتائج الانحدار المتعدد للثقة في الوطن Régression linéaire	جدول رقم 2.3.29
256	نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستمارة المواقف تجاه المرأة والمهاجرين	جدول رقم 2.3.30
257	ثبات أداة قياس المواقف تجاه المرأة والمهاجرين	جدول رقم 2.3.31
258	مختصر مواقف التلاميذ تجاه المرأة والمهاجرين حسب مؤشرات الموافقة	جدول رقم 2.3.32
259	المواقف تجاه المرأة والمهاجرين حسب المديرية	جدول رقم 2.3.33
259	المواقف تجاه المرأة حسب بنود أداة الاختبار	جدول رقم 2.3.34
260	المواقف تجاه المرأة حسب المديرية	جدول رقم 2.3.35
260	المواقف تجاه حقوق المرأة حسب الجنس	جدول رقم 2.3.36
261	اختبار ت- لمواقف التلاميذ تجاه المشاركة السياسية للمرأة حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.3.37
262	دعم الحقوق السياسية للمرأة حسب المجال	جدول رقم 2.3.38
263	اختبار ت- لمواقف التلاميذ تجاه المشاركة السياسية للمرأة حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.3.39
264	المواقف تجاه حقوق المهاجرين حسب بنود الأداة	جدول رقم 2.3.40
265	توزيع نتائج مواقف التلاميذ تجاه المهاجرين حسب المديرية	جدول رقم 2.3.41
266	نتائج دعم حقوق المهاجرين حسب الجنس	جدول رقم 2.3.42
267	اختبار ت- للمواقف تجاه المهاجرين حسب الجنس T-test	جدول رقم 2.3.43
268	نتائج دعم حقوق المهاجرين حسب المجال	جدول رقم 2.3.44
268	اختبار ت- للمواقف تجاه المهاجرين حسب المجال T-test	جدول رقم 2.3.45
270	علاقة المعرفة الديمقراطية بمواقف التلاميذ	جدول رقم 2.3.46
271	نتائج الانحدار الخطي البسيط للمعرفة الديمقراطية Régression linéaire	جدول رقم 2.3.47

الملحق رقم 5: الرسوم البيانية والخطاطات: الرسوم البيانية والخطاطات الخاصة بالمقدمة

الصفحة	عنوانه	رقم الرسم التخطيطي
155	توزيع مجتمع البحث حسب الجنس والمجال	رسم تخطيطي رقم 2.1
157	المسجلون حسب الجنس	رسم تخطيطي رقم 2.2
157	عينة الاختبار حسب الجنس	رسم تخطيطي رقم 2.3
158	عدد المسجلين حسب المجال	رسم تخطيطي رقم 2.4
158	عينة الاختبار حسب المجال	رسم تخطيطي رقم 2.5

1- الرسوم البيانية والخطاطات الخاصة بالفصل الأول

الصفحة	عنوانه	رقم الرسم التخطيطي
158	توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المجال	رسم تخطيطي رقم 2.1.1
159	توزيع نتائج اختبار المحتوى الديمقراطي حسب المديرية	رسم تخطيطي رقم 2.1.2
171	توزيع نتائج إجابات السؤال 13 حسب المديرية	رسم تخطيطي رقم 2.1.3
172	نتائج الإجابات على السؤال رقم 8 حسب المديرية	رسم تخطيطي رقم 2.1.4
174	توزيع نتائج اختبار القدرة على تفسير السلوك السياسي حسب المديرية	رسم تخطيطي رقم 2.1.5
175	توزيع نتائج الإجابات على السؤال رقم 17 حسب المديرية	رسم تخطيطي رقم 2.1.6
177	توزيع نتائج الإجابات على السؤال رقم 23 حسب المديرية	رسم تخطيطي رقم 2.1.7

179	رسم تخطيطي رقم 2.1.8	توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المديرية
181	رسم تخطيطي رقم 2.1.9	توزيع نتائج الاختبار مفصلة حسب النوعين 1 و2 والمعدل العام
184	رسم تخطيطي رقم 2.1.10	توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب الجنس
185	رسم تخطيطي رقم 2.1.11	توزيع نتائج معرفة محتوى حسب الجنس
186	رسم تخطيطي رقم 2.1.12	توزيع نتائج القدرة على تفسير السلوك السياسي (النوع2) حسب الجنس
189	رسم تخطيطي رقم 2.1.13	توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب المجال الجغرافي
192	رسم تخطيطي رقم 2.1.14	توزيع نتائج المعرفة الديمقراطية حسب مجموع الكتب المتوفرة بالبيت
163	خطاطة رقم 2.1.1	توزيع ارتباط مكونات استمارة المعرفة الديمقراطية حسب النوعين 1 و2

2- الرسوم البيانية والخطاطات الخاصة بالفصل الثاني

الصفحة	رقم الرسم التخطيطي	عنوانه
203	رسم تخطيطي رقم 2.2.1	توزيع الثقة العامة في فعالية المشاركة المدرسية حسب المديرية
205	رسم تخطيطي رقم 2.2.2	توزيع الثقة في فعالية المشاركة المدرسية حسب بنود الاستمارة
206	رسم تخطيطي رقم 2.2.3	توزيع الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة على أساس الجنس
207	رسم تخطيطي رقم 2.2.4	الثقة في فعالية المشاركة في المدرسة حسب المجال
210	رسم تخطيطي رقم 2.2.5	توزيع المشاركة المدرسية حسب المديرية
211	رسم تخطيطي رقم 2.2.6	توزيع نتائج المشاركة المدرسية حسب المجال
213	رسم تخطيطي رقم 2.2.7	توزيع نتائج المشاركة المدرسية حسب الجنس
216	رسم تخطيطي رقم 2.2.8	توزيع نتائج مناخ الفصل الدراسي حسب المديرية
218	رسم تخطيطي رقم 2.2.9	مناخ الفصل الدراسي حسب الجنس
219	رسم تخطيطي رقم 2.2.10	توزيع نتائج اختبار مناخ الفصل الدراسي حسب المجال
221	رسم تخطيطي رقم 2.2.11	توزيع التعلّيمات الديمقراطية داخل المدرسة حسب المديرية
223	رسم تخطيطي رقم 2.2.12	توزيع نتائج التعلّيمات الديمقراطية حسب الجنس
224	رسم تخطيطي رقم 2.2.13	توزيع نتائج فقرة التعلّيمات الديمقراطية داخل المدارس حسب المجال
228	خطاطة رقم 2.2.1	علاقات الارتباط بين المعرفة الديمقراطية والمشاركة المدرسية

3- الرسوم البيانية والخطاطات الخاصة بالفصل الثالث

الصفحة	رقم الرسم التخطيطي	عنوانه
236	رسم تخطيطي رقم 2.3.1	توزيع نتائج مواقف التلاميذ تجاه الوطن
238	رسم تخطيطي رقم 2.3.2	حصيلة المواقف تجاه الوطن حسب الجنس
239	رسم تخطيطي رقم 2.3.3	توزيع المواقف تجاه الوطن حسب المجال
244	رسم تخطيطي رقم 2.3.4	توزيع المعدل العام للثقة في المؤسسات حسب المديرية
246	رسم تخطيطي رقم 2.3.5	الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية حسب المجال
248	رسم تخطيطي رقم 2.3.6	الثقة في المؤسسات الدستورية حسب الجنس
251	رسم تخطيطي رقم 2.3.7	الثقة في وسائل الإعلام حسب الجنس
252	رسم تخطيطي رقم 2.3.8	الثقة في المؤسسات الإعلامية حسب المجال
258	رسم تخطيطي رقم 2.3.9	توزيع المواقف تجاه المرأة والمهاجرين حسب المديرية
260	رسم تخطيطي رقم 2.3.10	توزيع المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة
262	رسم تخطيطي رقم 2.3.11	اختبار ست-لومواقف التلاميذ تجاه المشاركة السياسية للمرأة حسب الجنس
263	رسم تخطيطي رقم 2.3.12	دعم الحقوق السياسية للمرأة حسب المجال
264	رسم تخطيطي رقم 2.3.13	مواقف التلاميذ تجاه المهاجرين حسب البنود
266	رسم تخطيطي رقم 2.3.14	توزيع المواقف تجاه المهاجرين حسب المديرية
267	رسم تخطيطي رقم 2.3.15	توزيع نتائج دعم حقوق المهاجرين حسب الجنس
268	رسم تخطيطي رقم 2.3.16	المواقف تجاه حقوق المهاجرين حسب المجال
272	رسم تخطيطي رقم 2.3.17	تأثير المعرفة الديمقراطية في مواقف التلاميذ
243	خطاطة رقم 2.3.1	الارتباط بين مكونات أداة اختبار المواقف تجاه المؤسسات
256	خطاطة رقم 2.3.2	علاقات اتساق أداة اختبار المواقف تجاه المرأة والمهاجرين

1	مقدمة عامة.....
3	إشكالية الموضوع وأسئلة البحث.....
5	فرضيات البحث.....
7	الإطارات النظرية الموجهة للبحث.....
8	أهمية وفائدة البحث.....
10	الدراسات السابقة للبحث.....
11	الدراسات السابقة الخاصة بالبعد المعرفي للديمقراطية (البعد الأول للديمقراطية).....
11	الدراسات السابقة الخاصة بالفعل الديمقراطية داخل المدارس (البعد الثاني للديمقراطية).....
12	الدراسات الخاصة بالمواقف السياسية للتلاميذ (البعد الثالث للديمقراطية).....
14	منهجية البحث.....
14	المنهج الوصفي.....
15	أداة الاختبار.....
17	متغيرات البحث.....
18	حدود الدراسة.....
20	الكفاية الديمقراطية وطرق تدريسها.....
23	الفصل الأول: المدرسة والكفاية الديمقراطية.....
24	المبحث الأول: البعد المعرفي للكفاية الديمقراطية.....
25	المطلب الأول: الطابع الاجتماعي للمحتوى الدراسي.....
26	الفرع الأول: علاقة المعرفة الطبيعية والتاريخية بالشخصية الديمقراطية.....
27	أولاً: المعرفة الطبيعية وتقوية الانفتاح بين الأمم.....
29	ثانياً: دور التاريخ في الفهم المستتير للحياة الاجتماعية الحاضرة.....
31	الفرع الثاني: مكانة المعرفة السياسية في الحياة الديمقراطية.....
32	أولاً: معرفة الحياة السياسية ومؤسساتها الديمقراطية.....
34	ثانياً: معرفة الحقوق والواجبات الفردية في الدولة الديمقراطية.....
35	المطلب الثاني: الطابع العلمي للمحتوى الدراسي.....
36	الفرع الأول: العلم والمادة المعرفية الديمقراطية.....
37	أولاً: دور العلم في تحصين المادة المعرفية المدرسية.....
38	ثانياً: الطابع الإنساني للمعرفة العلمية.....
40	الفرع الثاني: الطابع العقلاني للمعرفة العلمية.....
40	أولاً: العلم وتنمية شخصية الفرد المستقلة.....
42	ثانياً: المادة العلمية وتنمية التفكير النقدي لدى الأفراد.....
44	المبحث الثاني: البعد السلوكي والقيمي للكفاية الديمقراطية.....
45	المطلب الأول: البعد العملي للكفاية الديمقراطية (Savoir-Faire Démocratique).....
46	الفرع الأول: دور الانتخابات في تثبيت الممارسة الديمقراطية.....
46	أولاً: أهمية السلوك الانتخابي في التأسيس للنظام الديمقراطي.....
48	ثانياً: شروط الانتخابات في الدولة الديمقراطية.....
50	الفرع الثاني: تقوية الخطاب الديمقراطي شرط أساسي لممارسة الديمقراطية.....
51	أولاً: أهمية الخطاب الديمقراطي في الممارسة الديمقراطية.....

53	ثانيا: تطوير القدرات التواصلية الضرورية لممارسة الخطاب الديمقراطي
54	المطلب الثاني: البعد القيمي والأخلاقي للكفاية الديمقراطية
56	الفرع الأول: ترسيخ المساواة في المجتمع الديمقراطي
56	أولا: أهمية العدل والمساواة في ترسيخ النظام الديمقراطي
58	ثانيا: تجاوز انزلاقات العدل والمساواة في المجتمع الديمقراطي
59	الفرع الثاني: أهمية المدرسة في تحرير الأفراد
59	أولا: تحرير الأفراد شرط لبروز المجتمع الديمقراطي
62	ثانيا: دور المدرسة في التوفيق بين حرية الفرد وحرية المجتمع
64	خلاصة الفصل الأول
65	الفصل الثاني: آليات وطرق التربية على الديمقراطية
66	المبحث الأول: دور طرق التدريس في إنماء الشخصية الديمقراطية
67	المطلب الأول: طرق التعلم المرتكزة على الطفل أساس التربية الديمقراطية
67	الفرع الأول: تجاوز طرق التدريس التقليدية المنتجة للتسلط
68	أولا: تجاوز طرق التدريس القائمة على تقديس المعرفة
70	ثانيا: تجاوز طرق التدريس المستهدفة تمييط التلاميذ
72	الفرع الثاني: المتعلم مركز طرق التدريس في التربية على الديمقراطية
73	أولا: استهداف تنمية طرق التفكير لتحقيق استقلالية المتعلم
74	ثانيا: تفريد طرق التدريس أساس العدل والإنصاف داخل الفضاءات المدرسية
76	المطلب الثاني: الطابع الأخلاقي لطرق التدريس الديمقراطية
77	الفرع الأول: دور طرق التدريس التعاونية في تطوير القيم الديمقراطية
77	أولا: مبادئ التعلم التعاوني في التربية على الديمقراطية
79	ثانيا: استراتيجيات التعلم التعاوني والتربية على الديمقراطية
81	الفرع الثاني: المثال الديمقراطي والتربية على الديمقراطية
81	أولا: أهمية التعلم عن طريق النموذج في التربية على الديمقراطية
83	ثانيا: النموذج الديمقراطي والتربية على الديمقراطية
84	المبحث الثاني: التدبير الديمقراطي للمؤسسات التعليمية
84	المطلب الأول: التدبير الديمقراطي للسلطة داخل المؤسسات التعليمية
85	الفرع الأول: الآثار السلبية للتسلط على شخصية الفرد
86	أولا: الآثار النفسية للتسلط وعلاقتها بإنتاج الشخصية غير الديمقراطية
88	ثانيا: السلطة والتسلط وعلاقتها بالديمقراطية
90	الفرع الثاني: التدبير الديمقراطي للسلطة داخل الوسط المدرسي
91	أولا: طبيعة السلطة في الوسط المدرسي
93	ثانيا: التدبير الديمقراطي للسلطة في الوسط المدرسي
94	المطلب الثاني: التدبير التشاركي للمؤسسات التعليمية أداة للممارسة الديمقراطية
96	الفرع الأول: أهمية المشاركة في ترسيخ الشخصية الديمقراطية
98	الفرع الثاني: أشكال المشاركة داخل الفضاء المدرسي
98	أولا: الانتخاب بدل التعيين في البنيات المدرسية
100	ثانيا: البنيات التنظيمية المدرسية آليات التدريب على الممارسة الديمقراطية
102	خلاصة الفصل الثاني

103	الفصل الثالث: الديمقراطية في المرجعيات المؤسسة للنظام التعليمي المغربي
104	المبحث الأول: من مركزية المحتوى إلى مركزية الفرد في النظام المدرسي المغربي
105	المطلب الأول: وضعية المعارف في مرجعيات النظام التعليمي المغربي
105	الفرع الأول: مكانة المعارف في مرجعيات النظام المدرسي المغربي
106	أولا: المعرفة الخصوصية جزء من المعرفة الكونية
108	ثانيا: أسبقية المعرفة الكيفية على المعرفة الكمية
109	الفرع الثاني: مكانة العلم في المعرفة المدرسية
112	المطلب الثاني: موقع الطفل في العملية التعليمية بالمغرب
112	الفرع الأول: الطفل في المرجعيات المؤسسة للنظام المدرسي المغربي
113	أولا: أسبقية الطفل في مرجعيات النظام المدرسي المغربي
115	ثانيا: تطوير القدرات الخطابية الخاصة بممارسة الديمقراطية لدى التلاميذ
117	الفرع الثاني: الاعتراف بالخصوصيات الفردية للتلاميذ
118	أولا: تنوع المقاربات وطرق تناول المعارف
119	ثانيا: تنوع المسارات الدراسية في السلك الثانوي اعتراف بفروقات المتعلمين
121	المطلب الثالث: التربية على القيم السياسية في المنهاج الدراسي
122	الفرع الأول: القيم الديمقراطية في المرجعيات السياسية للمنظومة التعليمية بالمغرب
124	الفرع الثاني: القيم في برامج وزارة التربية الوطنية
126	المبحث الثاني: التدبير التشاركي لمؤسسات التربية والتكوين
127	المطلب الأول: اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين
128	الفرع الأول: اللامركزية واللامركز بالميثاق الوطني للتربية والتكوين
129	أولا: الأكاديميات الجهوية للتربية تجسيد اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتعليم
130	ثانيا: أهمية الوحدات الإقليمية والمحلية في مسار اللامركزية التعليمية
131	الفرع الثاني: المشاركة الديمقراطية في تدبير الوحدات التعليمية اللامركزية
132	أولا: تفعيل اللامركزية واللامركز في السياسة التعليمية
133	ثانيا: مجلس الأكاديمية إطار للديمقراطية التشاركية
135	المطلب الثاني: آليات مشاركة المتعلمين في تدبير المؤسسات التعليمية
135	الفرع الأول: مجالس المؤسسات والمشاركة في اتخاذ قرارات المدارس
136	أولا: مجلس التدبير آلية مشاركة التلاميذ في تدبير المؤسسات التعليمية
137	ثانيا: موقع التلاميذ في المجالس التربوية والتعليمية
139	الفرع الثاني: نادي التربية على المواطنة كآلية التدريب على الممارسة الديمقراطية
141	أولا: مكانة الأندية التربوية في المؤسسات التعليمية
142	ثانيا: أهمية نادي المواطنة في التربية على الديمقراطية
144	خلاصة الفصل الثالث
146	القسم الثاني: تقديم نتائج الدراسة الميدانية حول تقييم الكفاية الديمقراطية في الوسط المدرسي
148	أولا: تطوير أدوات الاختبار ومراقبة صلاحيتها
149	1. الصدق والثبات العام لأداة اختبار البحث
152	2. معالجة البيانات المستخلصة من أداة الاختبار
153	ثانيا: مجتمع البحث وعينة الاختبار
154	1. تحديد مجتمع البحث (Population)

2. وصف عينة الاختبار.....	155
الفصل الأول: نتائج البحث حول المعارف الديمقراطية لدى التلاميذ.....	159
أولاً: تطوير أداة الاختبار الخاصة بالبعد المعرفي للكفاية الديمقراطية.....	160
1. صدق أداة اختبار البعد المعرفي.....	162
1.1. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار البعد المعرفي.....	162
1.2. الصدق التمييزي لأداة الاختبار المعرفة الديمقراطية.....	164
2. ثبات أداة قياس البعد المعرفي.....	164
2.1. ثبات أداة اختبار المعرفة الديمقراطية عن طريق التجزئة النصفية (Split-Half).....	164
2.2. ثبات أداة اختبار المعرفة الديمقراطية بطريقة أولفا كرونباخ.....	165
ثانياً: نتائج البحث الخاصة بالمعرفة الديمقراطية (البعد الأول للكفاية الديمقراطية).....	166
1. تقديم نتائج المعرفة المدنية الديمقراطية عبر المديرية الإقليمية.....	166
1.1. نتائج معرفة المحتوى الديمقراطي (النوع 1).....	169
1.2. قدرات التفسير والتأويل السياسي (النوع الثاني).....	173
2. تفسير نتائج المعرفة الديمقراطية.....	177
2.1. تقدير النتائج على أساس عامل مشترك.....	178
2.2. تقدير النتائج على أساس التفريق بين معرفة المحتوى والقدرات التفسيرية.....	179
2.3. تفسير نتائج المعرفة الديمقراطية على أساس الفروقات بين الجنسين.....	183
2.4. علاقة المعرفة الديمقراطية بالمجال (القروي والحضري).....	188
2.5. علاقة المعرفة الديمقراطية بالخلفية الثقافية للأسرة.....	190
ملخص الفصل الأول: البعد المعرفي للشخصية الديمقراطية.....	198
الفصل الثاني: الفضاء المدرسي وتنمية السلوك الديمقراطي.....	199
أولاً: تقديم نتائج البنود ذات الطابع المسحي.....	201
1. نتائج الثقة في المشاركة المدرسية.....	201
2. المشاركة داخل المدرسة.....	207
ثانياً: تقديم نتائج البنود ذات الطابع التنبئي.....	218
1. مناخ الفصل الدراسي.....	214
2. التعلّيمات الديمقراطية داخل المدرسة.....	220
ثالثاً: خلاصة البعد العملي للكفاية الديمقراطية والاجابة على السؤال الفرعي الثاني.....	225
الفصل الثالث: دور المدرسة في تطوير مواقف التلاميذ.....	230
أولاً: مواقف التلاميذ تجاه الوطن.....	233
1. تطوير أداة قياس المواقف تجاه الوطن.....	233
2. نتائج الدراسة الخاصة بالمواقف الإيجابية تجاه الوطن.....	235
2.1. نتائج المواقف تجاه الوطن حسب المديرية.....	236
1.2. نتائج المقياس على أساس الجنس والمجال.....	237
ثانياً: الثقة في المؤسسات الحكومية ووسائل الإعلام.....	240
1. تطوير مقياس الثقة في مؤسسات الدولة.....	241
2. نتائج الثقة في المؤسسات الحكومية ووسائل الإعلام.....	243
2.1. نتائج الثقة في المؤسسات الدستورية والحكومية.....	244
2.2. نتائج الثقة في وسائل الإعلام.....	249

253	3. تقديم الإجابة على الفرضية السادسة.....
254	ثالثا: المواقف تجاه الحقوق السياسية للمرأة والمهاجرين
259	1. نتائج دعم الحقوق السياسية للمرأة.....
264	2. نتائج قياس المواقف تجاه المهاجرين.....
266	2.1. على أساس التمييز بين الجنسين.....
267	2.2. تحليل درجات المقياس حسب المجال.....
270	رابعا: ملخص الفصل الثالث وتقديم جواب للفرضية السابعة.....
288	الملحقات
288	الملحق رقم 1: أدوات البحث.....
288	أ. أداة اختبار البعد المعرفي للديمقراطية -24 سؤالاً- (Savoirs démocratiques)
291	ب. أداة اختبار البعد العملي للديمقراطية (Savoir-faire démocratiques)
292	ت. أداة اختبار البعد القيمي للديمقراطية (Savoir-être démocratique).....
293	الملحق رقم 2: تفاصيل صدق الاتساق الداخلي لأدوات الاختبار
297	أ- صدق اختبار المعرفة الديمقراطية.....
293	أ.1. صدق الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة الديمقراطية -النوع 1- (الارتباط بين البنود).....
294	أ.2. صدق الاتساق الداخلي لبنود اختبار قدرات التفسير السياسي -النوع 2- (الارتباط بين البنود).....
295	ب. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار البعد العملي.....
295	ب.1. صدق الاتساق الداخلي لبنود أداة الثقة في المشاركة المدرسية (الارتباط بين البنود).....
296	ب.2. صدق الاتساق الداخلي لبنود أداة تقييم مناخ الفصل الدراسي (الارتباط بين البنود).....
297	ب.3. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار التعلمات المدرسية ذات الصبغة الديمقراطية.....
298	ب.4. صدق الاتساق الداخلي لبنود المشاركة المدرسية (الارتباط بين البنود).....
302	ج. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار مواقف عينة الاختبار
298	ج.1. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار المواقف تجاه الوطن (علاقات الارتباط بين البنود).....
299	ج.2. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار الثقة في المؤسسات (الارتباط بين البنود).....
300	ج.3. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار المواقف تجاه المشاركة السياسية للمرأة (الارتباط).....
301	ج.4. صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار المواقف تجاه المهاجرين (الارتباط بين البنود).....
302	الملحق رقم 3: تقديم النتائج مفصلة.....
302	أ. نتائج اختبار المعرفة الديمقراطية.....
303	ب. نتائج الثقة في المشاركة المدرسية (علاقات الارتباط بين البنود).....
307	ث. نتائج أداة اختبار المواقف (البعد الثالث للكفاية الديمقراطية).....
311	الملحق رقم 4: لائحة الجداول: جداول المقدمة.....
313	الملحق رقم 5: الرسوم البيانية والخطاطات: الرسوم البيانية والخطاطات الخاصة بالمقدمة
315	الفهرس