

النظام التعليمي في المغرب ومنظومة حقوق الإنسان: نحو منظور سوسيولوجي

محمد الدحاني(*)

باحث بمختبر الإنسان والمجتمع والقيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،
جامعة ابن طفيل، القنيطرة - المغرب.

«نحن بحاجة إلى دراسات تركيبية منتظمة، نحن بحاجة إلى
تقييمات متعددة تساعدنا على رسم «خرائط الطريق» لمستقبل
العلوم الاجتماعية في العالم العربي»⁽¹⁾.

حسن رشيق

مقدمة

كان أول لقاء «رسمي» بين منظومة حقوق الإنسان والنظام التعليمي المغربي في مستهل تسعينيات القرن الماضي، بحيث تم توقيع اتفاقية تعاون بين الوزارة الوصية على القطاع والوزارة المكلفة بحقوق الإنسان⁽²⁾. ولعل هذا ما جعل تقرير الخمسينية يصف هذا اللقاء بأنه جاء متأخراً⁽³⁾. ومنذئذ أقدمت وزارة التعليم على الكثير من الإجراءات الخاصة بالمجال الحقوقي، تتمثل أساساً بإصدار مجموعة من الدلائل المدرسية الخاصة به، وأكدت ضرورة إنشاء نوادي المواطنة وحقوق الإنسان في المدارس العمومية، والقيام بمجموعة من التكوينات المستمرة لهيئة التدريس من أجل تنمية وعيهم الحقوقي، وإضافة وحدة التربية على المواطنة في مادة الاجتماعيات، ناهيك بإصدار قرار إدماج قيم حقوق الإنسان في البرامج الدراسية... إلخ.

mdahani93@gmail.com

(*) البريد الإلكتروني:

(1) حسن رشيق، أولويات البحث السوسيولوجي في العالم العربي: تحليل، مواقف ومقترحات (الدوحة: جامعة قطر، مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2022)، ص 8.

(2) للاطلاع على مضمون هذه الاتفاقية، انظر: محور خاص بـ «التربية على المواطنة وحقوق الإنسان»، مجلة عالم التربية، العدد 15 (حزيران/يونيو 2004)، ص 427-430.

(3) المملكة المغربية، المغرب الممكن: إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك (تقرير الخمسينية، الصيغة الرقمية، 2006)، ص 108.

لن نقوم بفحص كل الإجراءات السالفة الذكر في هذا المقام، وإنما سنركز - وباعتماد على منهجية القراءة النسقية للأدبيات⁽⁴⁾ - على استجلاء طبيعة ودرجة حضور المنظومة الحقوقية وبعض قضاياها في البرامج الدراسية، وكذا إبراز مواقف هيئة التدريس من هذه المنظومة في علاقتها بخصوصيتهم الثقافية والدينية. بتعبير آخر، نسعى من خلال هذا المقال إلى دراسة كيفية حضور وتوزيع قيم المنظومة الحقوقية في مضامين الكتب المدرسية في المبحث الأول، بينما سنخصص المبحث الثاني لرصد تمثيلات الفاعلين التربويين للمنظومة الحقوقية في علاقتها بالخصوصية المجتمع المغربي، بغية الكشف عن درجة إلمامهم بالثقافة الحقوقية كما هي متعارف عليها دولياً.

أولاً: البرامج الدراسية

تؤكد مجمل الدراسات⁽⁵⁾ التي اشتغلت على منظومة حقوق الإنسان في متن الكتب المدرسية، أن حضور هذه المنظومة يعرف نوعاً من التفاوت والتباين على المستوى الأفقي والعمودي؛ أي من كتاب مدرسي إلى آخر، ومن مستوى دراسي إلى آخر. كما أن طبيعة وجودها تتأرجح بين الكيفية الصريحة والمضمرة.

وللإشارة هناك من الدراسات من اشتغلت على المنظومة الحقوقية بوجه عام في متن البرامج الدراسية، ومنها من اهتمت فقط ببعض قضاياها، كقضية البيئة أو النوع الاجتماعي، وتلك حالة الدراسة التي خصصتها المندوبية السامية للتخطيط لاستجلاء صورة المرأة في الكتب المدرسية التي توصلت نتائجها إلى أن حضور المرأة في مضامين هذه الكتب يتسم بالضعف على المستوى الكمي والكيفي، بينما هناك حضور قوي للقيم البطريركية⁽⁶⁾.

تكاد معظم الدراسات تتفق على أن مضمون حقوق الإنسان الكوني في متن الكتب المدرسية يتم الالتفاف عليه بالمنظور الإسلامي، الأمر الذي يبرز أهمية الدين وما يمثله في فكر ووجدان أغلبية المغاربة. ويُفهم من هذا أن الاستثمار الكبير لمضامين الحقوق وتقديرها في الدين، راجع

(4) تكمن قيمة هذه المنهجية ليس فقط في كونها تُمكن الباحث من مدى انتشار القضية أو الإشكالية التي يشتغل عليها، وإنما تمكنه أيضاً من القبض على مجمل عناصرها؛ أي أن قيمتها تتجلى في الإلمام بقضية البحث على مستوى العمق والانتشار. وللمزيد من التفاصيل حول هذه المنهجية، انظر على سبيل المثال: David Gough, Sandy Oliver and James Thomas, *An Introduction to Systematic Reviews* (London: Sage Publications Ltd., 2012), p. 180.

(5) حاولت مجمل الدراسات استجلاء طبيعة قيم منظومة حقوق الإنسان إما في مختلف المسالك، أو في سلك واحد، أو في مادة دراسية بسلك معين، أو في درس مستقل لمادة دراسية ما، وهنا عيّنة من هذه الدراسات: محمد الشهب، *المدرسة وإشكالية تحديث المجتمع المغربي: دراسة في الخطاب القيمي المدرسي* (الرباط: منشورات فكر، 2019)، والسعيدة بن محمود، *دور الكتب المدرسية في نشر مبادئ ثقافة حقوق الإنسان: كتب مادة الاجتماعية نموذجاً* (الرباط: مطابع رباط نت، 2018).

(6) *Genre et développement: Aspects sociodémographiques et culturels de la différenciation sexuelle* (Rabat: Haut-commissariat au plan 2011), p. 69.

إلى حساباتها تعزز جانب الوسطية والاعتدال والتقدمية في الإسلام داخل متن البرامج والمقررات الدراسية.

لكن في المقابل نجد بعض الدراسات الميدانية قد أكدت أن النزوع المحافظ لأغلبية مدرسي التربية الإسلامية، وكذا الساهرين على تأليف الكتب المدرسية... انتهى إلى تفرغ مضامين مادة التربية الإسلامية من هذا الجانب، كما أبرزت ذلك دراسة فوزي بوخرى وعبد الله هرهارة بخصوص قضية البيئة في المستوى الابتدائي، بحيث إنه «في مقرر التربية الإسلامية، نلاحظ غياباً كلياً للبيئة في المستوى الأول، بينما نجد في المستوى الثاني أربع وثائق، وتختفي هذه الوثائق في المستوى الثالث، لتظهر في المستوى الرابع بوثيقتين فقط. ويتراجع العدد في المستوى الخامس إلى وثيقة واحدة، وفي المستوى السادس يعود إلى وثيقتين»⁽⁷⁾.

ما نود تأكيده، من خلال الإشارات السابقة، هو أن أغلب المضامين التي تحيل على منظومة حقوق الإنسان أو بعض قضاياها في متن الكتب المدرسية، حسب الدراسات السابقة، تجري محاصرتها بالمنظور الإسلامي للحقوق، وذلك عبر استدعاء إما آيات قرآنية وإما أحاديث نبوية وإما بعض التجارب التاريخية لزعماء الدول في السياق العربي الإسلامي، بوصفهم نماذج للتلاميذ يُقتدى بها في المجال الحقوقي، أو في بعض قضاياها كقضية الحفاظ على البيئة، مثل تجارب خلفاء العصر العباسي وبخاصة منهم أبو جعفر، أو تجربة يوسف بن تاشفين⁽⁸⁾. ولعل هذا ما جعل عبد الصمد الديالمي يقول «بأن دور المدرسة المغربية يسير اليوم في اتجاه أصولي متشدد أكثر فأكثر»⁽⁹⁾.

يعتمد الخطاب المدرسي إذًا، حسب الدراسات السابقة، على ثلاث استراتيجيات للالتفاف على المنظور الحقوقي بالمنظور الإسلامي، أولها استراتيجية الاحتواء، وذلك إما بتحريف مضمونها، أو تحويلها ليعبر عن حمولة قيمة أخرى، أو تسييجها بمضمون يحد من امتداده الحداثي باعتماد منطق الضرورة الاجتماعية أو الأخلاقية أو الثقافية.

ثانيها استراتيجية سلطة الحجة، وبخاصة سلطة النص الديني بوصفه نصاً مقدساً، وما له من مكانة اعتبارية في فكر التلاميذ ووجدانهم، بل أكثر من ذلك، لا تكف هذه الاستراتيجية على التأكيد أن النص الديني كان سباً للتأسيس والاعتراف والدفاع عن منظومة حقوق الإنسان.

ثالثها استراتيجية التوليف التي تجمع بين الاستراتيجيتين السابقتين، وتتمثل بتكوين تركيبات قيمة مزيجة تتعايش ضمنها قيم متنافرة ومتناقضة على الأقل على مستوى المرجعية⁽¹⁰⁾.

(7) فوزي بوخرى وعبد الله هرهارة، التربية البيئية بالمغرب وإشكالية بناء المواطن الإيكولوجي: بين العقد الاجتماعي والعقد الطبيعي (الرباط: مطابع الرباط- نت، 2021)، ص 64-77.

(8) المصدر نفسه، ص 117.

(9) عبد الصمد الديالمي، نحو إصلاح جنسي في المجتمعات الإسلامية (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2021)، ص 276.

(10) الشهب، المدرسة وإشكالية تحديث المجتمع المغربي: دراسة في الخطاب القيمي المدرسي، ص 199-200.

وفي هذا الصدد، نجد أن تقرير المنظمة المغربية لحقوق الإنسان، يؤكد أن تصور الكتاب المدرسي للمسألة الحقوقية يظل بعيداً من تصور أدبيات حقوق الإنسان لها. كما ذهب التقرير نفسه، إلى أن خطاب الحقوق في الكتاب المدرسي يتقلص في مقابل الحضور القوي للواجبات، فالواجب اتجاه الوطن هو تحريره من المستعمر، أما الواجب اتجاه الله فهو الذي يحيل على الفرائض. بينما يلاحظ أن الحقوق تختزل في فهم مبسط جداً، فهي لا تظهر إلا في تساوق يخدم لائحة الواجبات اتجاه الله أو الوطن مثل عبارة «من حقي أن يتم تدريبي على أداء الصلاة في وقتها، ومن واجبي الحفاظ على أوقات الصلاة»⁽¹¹⁾. وفي الأفق نفسه يؤكد مصطفى إدريسي ومحمد زرنين في دراستهما أن «موضوع قيم حقوق الإنسان لم يعد وارداً في لائحة كفايات البرامج والكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية، حتى وإن كانت هناك وحدة خاصة للتربية الحقوقية في برنامج المادة بالسلك الثانوي التأهيلي، لأن وجودها مضلل، إذ يحيل بالدرجة الأولى إلى الواجبات إزاء الله والآباء والأقارب والجيران»⁽¹²⁾، ويضيف الباحثان أن «الاستثناء الوحيد في برامج مادة التربية الإسلامية، هو كتاب السنة الرابعة للتعليم الابتدائي، حيث يجري الاستناد على نحو صريح وسريع إلى اتفاقية حقوق الطفل لمناسبة تمرين بيداغوجي يخص الأطفال في وضعية إعاقة»⁽¹³⁾.

تأسيساً على ما سبق نخلص إلى أن حضور منظومة حقوق الإنسان بوجه عام أو انطلاقاً من بعض مفاهيمها وقضاياها في مضامين الكتب المدرسية، يتأرجح حسب المسالك والمواد الدراسية بين الحضور القوي والضعيف وأحياناً الغياب الكلي، كما أن طبيعة هذا الحضور تتوزع بين الوجود الصريح والمضمّر؛ وتعبير آخر، إن المنظور الحقوقي في متن البرامج الدراسية غالباً يتم الالتفاف عليه بالمنظور الإسلامي للحقوق، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات سبقت الإشارة إليها آنفاً.

ثانياً: مواقف هيئة التدريس

تعدّ هيئة التدريس من بين أهم الفاعلين التربويين التي تمت دراسة مواقفها من المنظومة الحقوقية. وهنا سنتعرف من المحاور الفرعية إلى نتائج أبرز الدراسات التي أنجزت حول هذا الموضوع، وفي طليعتها الدراسة التي أجراها عبد اللطيف الفلق للجمعية المغربية لحقوق الإنسان في مستهل الألفية الثالثة، فضلاً عن بعض الدراسات الجديدة في الموضوع.

ثالثاً: هشاشة الثقافة الحقوقية

تؤكد نتائج دراسة عبد اللطيف الفلق الميدانية أن الفاعلين التربويين يتمتعون بمعرفة نظرية عامة حول منظومة حقوق الإنسان، وأن أغلبهم يستطيع إعطاء معنى عامّاً لهذه المنظومة ولو

(11) المنظمة المغربية لحقوق الإنسان، تقرير «حول أعمال حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي» (2004)،

ص 52-53.

(12) مصطفى حسني إدريسي ومحمد زرنين، «مقاربة تاريخية للتربية على قيم حقوق الإنسان بالمغرب»، مجلة

أسطورة، العدد 19 (تموز/ يوليو 2023)، ص 90.

(13) المصدر نفسه، ص 90.

بدرجات متفاوتة، وهذه المعرفة حسب الدراسة نفسها ناتجة من تكوين ذاتي، مصادره مختلفة، منها الأدبيات الفكرية والحقوقية، والإعلام والإنترنت، وجماعة الأقران، وأنشطة الجمعيات المختصة، والمسار الشخصي.

مع الإشارة إلى أن الإعلام / الصحافة يمثل على المستوى الإحصائي الرتبة الأولى كأهم مصدر لتغذية الوعي الحقوقي بالنسبة إلى هيئة التدريس، بحيث وصلت نسبته المئوية إلى 47.8 بالمئة من حجم عينة البحث⁽¹⁴⁾، وهذا يعني أن للإعلام دورًا كبيرًا في نشر ثقافة وقيم حقوق الإنسان، والدليل هو أن أغلب الفاعلين التربويين على دراية بدلالة مفهوم حقوق الإنسان، مع العلم أن ما يقارب 50 بالمئة من حجم عينة البحث لم يطلعوا على الوثائق الخاصة بحقوق الإنسان ولا على العهود والمواثيق الأخرى التي تصدر عن الهيئات الخاصة بهذه المنظومة⁽¹⁵⁾. ومع ذلك، لهم موقف إيجابي منها، وقد عبّر بعضهم عن رغبته في الاطلاع على قضايا هذه المنظومة، وأكد البعض الآخر اهتمامه ومساندته لقضاياها، بينما أكدت الفئة الثالثة مشاركتها والتزامها بقضايا حقوق الإنسان.

وللأمانة فهذه المواقف الإيجابية تختزل المنظومة كلها في الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، وتنعكس أكثر فأكثر مطالب الانتماء النقابي والحزبي للفاعلين التربويين، لكن بمجرد ما يتم تغيير زاوية النظر؛ أي الانتقال من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية إلى الحقوق الثقافية، إلا ويقع اضطراب واضح في هذا الموقف، ولم يعد يعكس ذلك التوجه الإيجابي الموحد، إذ ينقسم بين رافض ومؤيد، وبين من يطالب بأقلمتها وفق خصوصيتنا الثقافية. وتحتل هذه الفئة الأخيرة المرتبة الأولى على المستوى الإحصائي بنسبة 51.6 بالمئة، بينما تحتل الفئة المؤيدة الرتبة الثانية بنسبة 30.3 بالمئة، في الوقت الذي تحتل فيه الفئة الراضة المرتبة الأخيرة بنسبة 8.4 بالمئة⁽¹⁶⁾.

وبالرغم من كل هذا الاضطراب يبقى موقف الفاعلين التربويين من منظومة حقوق الإنسان موقفًا إيجابيًا.

عمومًا، إن أغلب الفاعلين التربويين على دراية متفاوتة بمضمون حقوق الإنسان كمفهوم، وقد استقى أغلبهم هذه المعرفة من الصحافة/الإعلام، وغني عن البيان بأن هذه الأخيرة لا تقدم معارف دقيقة حول الموضوع، بدليل أن معظم الباحثين يعدّها من أدنى المصادر التي يمكن اعتمادها في بناء الخطاب العلمي، بل هناك من يوصي بالتخلي عنها أو تجنبها إلا في الحالات الاستثنائية، أي أن المعرفة النظرية حول منظومة حقوق الإنسان للفاعلين التربويين معرفة هشة، إذ تختزل هذه المنظومة في الحقوق الاقتصادية والاجتماعية.

(14) عبد اللطيف الفلق، منظور نساء ورجال التعليم لحقوق الإنسان: دراسة ميدانية (الرباط: منشورات

التضامن، 2006)، ص 76.

(15) المصدر نفسه، ص 75.

(16) المصدر نفسه، ص 70.

رابعاً: ضعف التكوين وجسامة المسؤولية

تؤكد مجمل الدراسات الميدانية أن أغلب الفاعلين التربويين لم يدرسوا طوال مسارهم الدراسي والتكويني مادة أو وحدة دراسية خاصة بمنظومة حقوق الإنسان سواء في الجامعة، أو في مراكز تكوين الأساتذة والمعلمين قديماً، أو مراكز تكوين الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين حالياً. وتؤكد الدراسات أيضاً أن أغلبهم لم يستفد من التكوين المستمر في المجال الحقوقي الذي كانت قد شرعت الوزارة الوصية في تقديمه في السنوات الأخيرة من القرن الماضي، بدليل أن نسبة 90.6 بالمئة من نساء ورجال التعليم لم يتلقوا تكويناً في المجال الحقوقي، بينما 7.6 بالمئة فقط هم من استفادوا من هذا التكوين الذي تراوح مدته الزمنية في أقصى تقدير بين أسبوع أو اثنين⁽¹⁷⁾. كما أن أغلب الذين استفادوا منه هم الرجال، أي 58 رجلاً، في مقابل 18 امرأة من عينة البحث التي بلغ حجمها ألف مبحث⁽¹⁸⁾.

يجعلنا هذا الأمر نتساءل عن المعايير التي يعتمدها المسؤولون في اختيار الفئة التي يجب أن تستفيد من هذا التكوين، وبخاصة إذا استحضرننا السياق التاريخي والمؤسسي الذي أنجزت في إطاره الدراسة، بحيث تميز بتضخم الخطاب حول التمييز الإيجابي للمرأة إلى درجة رفع توصيات بفرض الثلث من المقاعد للنساء في كل الهيئات التمثيلية في أفق المناصفة⁽¹⁹⁾.

نستنتج مما تقدم أن نسبة محدودة جداً من الفاعلين التربويين هي التي استفادت من التكوين في مجال التربية على حقوق الإنسان، وبرغم ذلك فإن هؤلاء الفاعلين التربويين كلهم مطالبون قانونياً وتربوياً وبيداغوجياً بترسيخ قيم وثقافة حقوق الإنسان في فكر التلاميذ وسلوكهم ووجدانهم، وهذا ما يعكس في نظرنا هشاشة التكوين وجسامة المسؤولية.

يبدو من الطبيعي، حسب الشروط المشار إليها آنفاً، أن تكون نتائج المجهودات التي بذلها أصحاب القرار السياسي إلى جانب أصحاب القرار التربوي، في مجال التربية على حقوق الإنسان، غير مرضية أو ضعيفة، أو بعيدة جداً من طموحاتهم.

وهذا ما أكدته مجموعة من التقارير الرسمية، فتقرير الخمسينية يقر بـ «ضعف المدرسة العمومية في ترسيخ قيم المواطنة والانفتاح والرقى وحرية الفكر والتحصيل والفكر النقدي»⁽²⁰⁾، والأمر نفسه أكدته تقرير التربية على القيم، بعد أزيد من عقد من الزمن، حيث خلص إلى وجود «ضعف في تكوين الفاعلين التربويين الأساس والمستمر في مجال القيم والتربية عليها، وأثارها على ممارساتهم التربوية وانخراطهم في إنجاح الإصلاحات ذات الصلة، مع تسجيل الشروع في

(17) الفلق، منظور نساء ورجال التعليم لحقوق الإنسان: دراسة ميدانية، ص 47.

(18) المصدر نفسه، ص 47.

(19) للمزيد من التفصيل حول التمييز الإيجابي للمرأة، انظر: العربي إيعيش، اللوبي النسائي المغربي ومعركة

الثلث في أفق المناصفة، دفاتر وجهة نظر؛ العدد 21 (الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2012).

(20) المملكة المغربية، المغرب الممكن: إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك (تقرير الخمسينية)،

توجيه التكوينات الحالية نحو إدماج القيم في مجزوءات التكوين الأساس لفائدة المدرسين وباقي الفاعلين التربويين»⁽²¹⁾.

خامساً: المأمول والواقع

يُفترض أن يطغى أسلوب الحوار والتعاون والإرشاد والتوجيه بين الرؤساء والمرؤوسين في المؤسسات التربوية، بوصفها مركز الثقل والنواة الصلبة للتربية على حقوق الإنسان، لكن واقع الحال في المؤسسات التعليمية المغربية شيء آخر، بل مناقض تماماً؛ لدليل أن الدراسة التي أنجزها يحيى بوافي في هذا الصدد تؤكد أن الأسلوب الإشرافي السائد بين الرؤساء وهيئة التدريس هو الأسلوب السلطوي اللامبالي، بينما الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب النادر في البنية العلائقية بين الفاعلين التربويين ورؤسائهم، بحيث وصلت نسبته إلى 17 بالمئة⁽²²⁾.

هذا يعني، بحسب الدراسة نفسها، أن المؤطرين التربويين يتعاملون مع أطر التدريس كمأمورين بالخدمة، وليس كشركاء في المهنة⁽²³⁾. وما يؤكد سيادة الأسلوب السلطوي في نظر المبحوثين هو أن المفتش أثناء قيامه بوظيفته لا يحدد الصعوبات ولا يشارك الأستاذ في البحث عن الحلول، وإنما يعمل على اصطياذ الهفوات والأخطاء، ويفرض آراءه من دون حوار في معالجة بعض الصعوبات⁽²⁴⁾.

يُلاحظ مما سبق أن السلوك السائد داخل المؤسسات التعليمية والمؤطر للبنية العلائقية بين مختلف الفاعلين لا يعكس، سواء على مستوى الخطاب أو الممارسة، لبّ قيم وثقافة منظومة حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دولياً.

فينبغي أن تقوم هذه المنظومة على الأسلوب الديمقراطي الذي ينبني على الحوار والعلاقة الأفقية في البنية العلائقية بين جميع الفاعلين، لا على الأسلوب السلطوي الذي ينبني على العلاقة العمودية بين مختلف الفاعلين التربويين، وينتصر للشق القانوني البيروقراطي «على الشق التربوي في مهنة المفتش [...] ما يؤدي إلى كتم كل مبادرة حرة أو إبداع ورغبة في العطاء التي تشكل صميم أي عمل تربوي»⁽²⁵⁾.

لكن الجدير بالذكر هنا أن الأسلوب السلطوي لا يظل حبيس دائرة الفاعلين التربويين ورؤسائهم، بل يخترق كل مفاصل المؤسسة، فالأغلبية العظمى من الأساتذة أكدوا أنهم مارسوا

(21) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير حول التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي (كانون الثاني/يناير 2017)، ص 25-26.

(22) يحيى بوافي، «تبنيّة حقوق الإنسان واستنباثها في الوطن العربي: بنية العلاقات في المدرسة الابتدائية وعوائق التربية على حقوق الإنسان (المغرب نموذجاً)»، المجلة العربية للعلوم السياسية، العدد 32 (صيف- خريف 2011)، ص 54.

(23) المصدر نفسه، ص 53.

(24) المصدر نفسه، ص 55-56.

(25) المصدر نفسه، ص 56.

العنف المادي على تلامذتهم أثناء الممارسة الصفية أكثر من مرة، وإن كانوا يبررون فعلهم هذا بعدة عوامل أهمها: في حال عدم فهم التلاميذ أو بعضهم الدرس، أو في حال عدم إنجازهم الواجب المنزلي، أو في حال إحداثهم الضوضاء⁽²⁶⁾، بل أكثر من ذلك يكاد يكون العنف السمة الرئيسية في المؤسسات التعليمية، سواء العنف الموجه من الأستاذ إلى التلميذ أو العكس⁽²⁷⁾.

باختصار، تتسم الثقافة الحقوقية في صفوف هيئة التدريس بالهشاشة التي تتجسد في سيادة الأسلوب السلطوي بين الفاعلين التربويين، وضعف التكوين في المجال الحقوقي، وتضخم وتيرة العنف بغض النظر عن طبيعته (مادي، لفظي) وعن الذين يقومون به أو المسلط عليهم.

خاتمة

نذكر في الختام أن هذه المساهمة هي بمنزلة قراءة تركيبية لأهم الدراسات التي اهتمت بالمنظومة الحقوقية في الخطاب التربوي في سياق المجتمع المغربي، وبخاصة تلك المتعلقة بطبيعة حضور هذه المنظومة في البرامج الدراسية، أو تلك التي اهتمت بمواقف الفاعلين التربويين منها.

وقد أكدت مجمل الدراسات أن طبيعة حضور القيم في متن الكتب المدرسية، بما فيها قيم منظومة حقوق الإنسان، توجد إما كنماذج متوخاة وأفاق للفعل، وإما كمبادئ للسلوك لأجل تدبير الحياة الفعلية، أو كمعايير عملية عامة للحكم على الممارسة.

بناءً على ما سبق، نخلص إلى أن قيم حقوق الإنسان في الخطاب المدرسي تتأرجح بين الحضور القوي والضعيف، بل والغياب الكلي أحياناً، سواء على المستوى الأفقي أو العمودي؛ أي من كتاب مدرسي إلى آخر أو من مستوى دراسي إلى آخر. كما نؤكد ضعف الثقافة الحقوقية وهشاشتها في صفوف الفاعلين التربويين.

أما في ما يتعلق بمواقف الفاعلين التربويين، فلا بد من أن نشير إلى ملاحظة رصدناها حينما قمنا بمقارنة نتائج الدراسات القديمة بالدراسات الجديدة التي اهتمت بتمثيلات الفاعلين التربويين لحقوق الإنسان، وتتجلى هذه الملاحظة في أن مواقف هؤلاء الفاعلين تنحو بصورة تدريجية نحو المواقف الإيجابية من هذه المنظومة، وبخاصة حينما يتعلق الأمر بالفئات الشابة التي تقطن في المجال الحضري، ولها رأسمال ثقافي؛ وهو ما يعني على مستوى الخطاب أن دائرة الفئات التي تقول بكونية حقوق الإنسان أو بأقلمتها تزداد اتساعاً، بينما تضيق دائرة الفئات التي تقول برفضها في صفوف هيئة التدريس.

(26) المصدر نفسه، ص 58.

(27) للمزيد من التفاصيل حول العنف والعنف المتبادل في الوسط المدرسي المغربي، انظر: UNESCO, *Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc: risques d'extrémismes violents! Etude réalisée* (Rabat: le Bureau de Rabat, 2017).

انظر أيضاً: الحسني محمد هلال، «العنف والتمييز الاجتماعي ضد الأساتذة: حالة المديرية الإقليمية للتربية والتكوين بمكناس في المغرب»، *نقد وتنوير*، العدد 10 (كانون الأول/ديسمبر 2021)، ص 46-81.

تؤكد هذه الملاحظة، إلى جانب بعض المؤشرات الأخرى التي سنشير إليها لاحقاً، أن المجتمع المغربي بدأ يُطَبَّع مع قيم وثقافة منظومة حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دولياً، إلى درجة أن الدراسات الميدانية الجديدة سجّلت نوعاً من التسامح مع مطالب بعض «الأقليات» التي تطالب الدولة والمجتمع بالاعتراف القانوني بحقوقها في الاختلاف، وبخاصة في ما يتعلق ببعض قضايا الحريات الفردية، بل أكثر من ذلك، فحزب العدالة والتنمية الذي يعدّ بلغة خالد شهباز أحد أطراف مجرّة الإسلام السياسي في المغرب، الذي بنى «شرعيته السياسية وتميّزه الأخلاقي على مناهضة هذه الحقوق، وصاغ جزءاً من خطابه السياسي على أرضية تجريمها وتسفيهاها»⁽²⁸⁾، أصبح «يبادر إلى التنصيص خلال أطروحة مؤتمره الوطني السابع المنعقد سنة 2012 على مبدأ حرية الاعتقاد، ويوافق سنة 2015 على انضمام المغرب إلى البروتوكول الاختياري لاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، المعروفة بـ CEDAW بعد أن كان رافضاً رفضاً قطعياً»⁽²⁹⁾، وعلى النوال نفسه ذهب أحمد الريسوني رئيس الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين سابقاً، والرئيس السابق للجنح الدعوي للحزب (حركة التوحيد والإصلاح)، وأحد أبرز وأشرس رموز القوى المحافظة في المغرب سنة 2018، إلى الموافقة على مطلب إلغاء الفصل 222 من القانون الجنائي الذي يُجرّم «الإفطار العلني خلال نهار رمضان»⁽³⁰⁾، كما أن مصطفى يحيوي يشدد على «زيادة منسوب الوعي بالحقوق لدى أفراد المجتمع المحلي سواء في المدن أو القرى»⁽³¹⁾.

باختصار، رصدت الدراسات في هذا المجال أن هناك بوئاً شاسعاً للمبجوثين بين الخطاب والممارسة حول منظومة حقوق الإنسان وبعض قضاياها، ففي الوقت الذي تسجل هذه الدراسات نوعاً من الانفتاح على مستوى الخطاب، ترصد نوعاً من الانكماش على مستوى الممارسة، وبخاصة حينما يتعلق الأمر بوضعيات خاصة مثل القبول بالزواج بشخص له قناعات دينية أخرى غير الإسلام.

وللإشارة، قد ينقلب هذا التصور رأساً على عقب، في بعض القضايا الحقوقية الأخرى، كالعلاقات الجنسية الرضائية، بحيث يصبح هناك نوع من التشدد على مستوى الخطاب، بينما يكون هناك انفتاح كبير على مستوى الممارسة.

ويفسر بعض الباحثين هذا التضارب في المواقف على مستوى الخطاب والممارسة بطبيعة بنية المجتمع المغربي، التي تتأرجح بين الانغلاق والاستعداد للانفتاح على تغيير القوانين الخاصة بالحريات الفردية □

(28) خالد شهباز، «حزب العدالة والتنمية المغربي وأسئلة التحول ما بعد الإسلامي»، *المستقبل العربي*، السنة 43، العدد 505 (آذار/مارس 2021)، ص 76.

(29) المصدر نفسه، ص 77.

(30) خالد شهباز، «مفارقات المشهد الديني المغربي: الملامح والمآلات»، *إضافات*، العددان 47-48 (صيف - خريف 2019)، ص 162.

(31) مصطفى يحيوي، «التحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية خلال العقدين الأولين من القرن 21: المقاربة الترايبية بعد 20 سنة من تجريب»، في: *التحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية في المغرب*، تنسيق أمنة بوغالبى وعبد الرحمن غلال (الرباط: منشورات مؤسسة فريدريش ابرت، 2022)، ص 15.