مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

العدد الواحد والخمسون - مارس 2012

جدوى التربية على حقوق الإنسان و خصائص منهاجها

يحيى بوافي

قد لا تعوز المرء البراهين والأدلة ليؤكد على أن مشروع التربية على حقوق الإنسان، وما يرتبط به يشكل أحد الأسئلة المفصلية لمشروع الحداثة الذي انبجس حلمه فينا منبعثا من رماد الحروب، التي شكلت – للأسف- إحدى الصيغ الأساسية لتعرفنا على الآخر. وعلى وقع منها، ارتسم في أذهان نخبنا السؤال العريض، الذي لازال محتفظا بكامل راهنيته : « لماذا تأخرنا وتقدم غيرنا ؟ » .

وميزة من هذا القبيل وحدها تكفي لإظهار مدى أهمية هذا المشروع ، إلى جانب كونه من الوسائل التي تستحق أن يراهن عليها المجتمع المغربي، من خلال توظيف مدرسته، لاستشراف ملامح هيئته و،صورته الغائية والممكنة في مساحة المستقبل، محاولا عبر ذلك ومن خلاله تقديم وصفات وحلول لإشكالاته وانشغالاته الراهنة منها والمستقبلية. فإن كان الإشكال المحوري للمجتمع المغربي، كغيره من المجتمعات العربية، هو علاقته، بنظمه ومكوناته وبنياته بنسيجها العلائقي، مع حقوق الإنسان كمنظومة متكاملة فإن المدخل التربوي يفرض نفسه هنا باعتباره واحدا من المداخل المجدية لخلخلة هذا الإشكال وتحريك أسئلته كمنطق لبناء مشروع حقوق الإنسان مادام « تاريخ المجتمعات هو تاريخ المنافسة بين التعليم والكارثة» على حد قول المؤرخ : أرلوند توينبي» .

ولما كانت «ثقافة الصمت» قد عمرت ردحا طويلا من الزمن ولازالت تخيم بظلالها على علاقاتنا الاجتماعية، فإن التربية على حقوق الإنسان بما تهدف إليه من احترام الإنسان وتأهيله وترقية مواهبه الفكرية والعملية وإطلاق مبادرته وتفجير قدراته على العطاء والتضامن والتضحية هي شرط بعث دينامية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ودفع عجلة التحديث.

كل هذا يدفعنا إلى القول بأن التربية على حقوق الإنسان واجبة ابتداء ولازمة انتهاء.

لأنها المدخل إلى «تكوين المواطن المتشبع بالقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان القادر على ممارستها في سلوكه اليومي، من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، الحريص على حقوق ومصالح المجتمع بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها»[1].

لكن كيف السبيل إلى تعقل الجمع بين التربية و قيم حقوق الإنسان؟ و ما هي أبرز الدواعي التي تفسر الاهتمام المتزايد بالتربية على حقوق الإنسان ؟ و ماهي أبرز الخصوصيات المميزة للمنهاج الذي يستلزمه هذا النوع من التربية؟

1 - حقوق الإنسان والتربية : أية علاقة ؟

إن طرح هذا السؤال يجد مبرره ومسوغه في محاولة إيضاح العلاقة بين التربية وحقوق الإنسان، حتى وإن كانت هذه الأخيرة (العلاقة) تظهر في حكم البداهة ولا تحتاج لتبرير، ما دامت هذه العلاقة ذات طابع عضوي وتلازمي جدلي إلى الحد الذي لا يمكن معه استدعاء أحد طرفيها دون استحضار الطرف الآخر، فالتربية بمعناها الشامل حق جوهري لكل إنسان ما دامت الشرط الضروري لاندماجه الاجتماعي. لكن ومع التطور الإنساني وتسارعه، أصبحت التربية في شكلها المدرسي والرسمي هي الأكثر جوهرية وإلحاحية لأي فرد داخل المجتمع، نظرا لطابعها المنظم ودورها الحاسم مقارنة مع باقي أنواع التربية التي يتلقاها الفرد في مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى. ذلك لأن تأصيل الكرامة الإنسانية في خضم الجهل والأمية يعد ضربا من المستحيل. وكما يقول «كوندروسيه» «فإن من لا يعرف الكتابة ويجهل علم الحساب ليس ولا يمكن أن يكون مساويا للذين أمدتهم التربية بالمعارف، فهو لا يمكنه أن يمارس نفس الحقوق بنفس الاستقلال»[2].

وهكذا فبدون التربية لا يمكن ضمان بلورة عملية وفعلية لحقوق الإنسان ما دامت التربية هي القناة الأساسية «لأنسنة» الكائن البشري، سواء في علاقة الفرد بذاته عن طريق تثقيفها وتوسيع مداركها و صياغة مشاريعها ،أو علاقة هذا الفرد بالآخرين، بالحرص على احترام حقوقهم وواجباتهم، فتعميم احترام حقوق الإنسان عامة ينطلق من تعميم الحق في التربية، إذ كما يقول «كونروسيه» «المعرفة والقوة هما الثديان المغذيان للاستبداد، لا تفعل إحداهما دون الأخرى، وكلتاهما تستدعي الأخرى»[3].

طبيعة هذه العلاقة هي التي جعلت الديانات والمذاهب الإنسانية تولي أهمية قصوى وعناية هامة للحق في التربية، ما دام التطور والارتقاء الإنساني لا يتم إلا في كنف التربية، وليس نتيجة لحتمية بيولوجية، وقد اتخذ هذا الحق صورته الواضحة من خلال التنصيص عليه من قبل المواثيق والصكوك والإعلانات المتعلقة بحقوق الإنسان، كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواطن سنة 1789 الذي نجده يورد في بنده 22 «أن التعليم ضروري للجميع ويتعين على المجتمع

أن يعطي الأولوية للمصلحة العامة ويجعل التعليم في متناول كل المواطنين»[4].

ومع تزايد النضال الإنساني لأجل الحق في التعليم، باعتبار امتلاك هذا الحق، واستفادة الجميع منه، هو المدخل الأساسي للمشاركة السياسية والاقتصادية والاجتماعية الفعالة، أي الأداة الأساسية لتحقيق الديمقراطية في مختلف تجلياتها، ذلك لأن التعليم في جوهره هو إقدار الفرد والجماعة على التصدي بفعالية لما تطرحه الحياة من تحيات ومشاكل.

لذا نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) في مادته السادسة والعشرين في فقرتها الأولى على «أن لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يوفر التعليم مجانا على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية، ويكون التعليم التقني والمهني متاحا للعموم، ويكون التعليم العالي متاحا للجميع تبعا لكفاءتهم «أما الفقرة الثانية لنفس المادة فقد نصت على ما يلي:» يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم لحفظ السلام لتختتم هذه المادة بالفقرة التي تنص على أن «للآباء على سبيل الأولوية حق اختيار نوع التعليم الذي يعطي لأولادهم.»

من خلال الفقرة الثانية من هذه المادة يمكن أن نلتقط تلك طبيعة العلاقة بين التربية[5]* في حلتها الرسمية، أي كما تتم من خلال المدرسة النظامية، وبين حقوق الإنسان ؛ فالتربية هي بمثابة القناة الأساسية لتغذية صلات التثاقف والتسامح والحوار مع الآخر، وبالتالي نبذ العنف وتوسل خيار التفاهم كبديل «فالحروب تولد أولا في عقول الناس، ويتعين علينا، التوجه إلى عقولهم من أجل تربيتهم على الدفاع عن السلام»[6] فالنزاعات والحروب قبل أن تتحقق في الواقع، تجد شرارتها وبواعثها في عقول الناس. لكل هذا كانت التربية، على الدوام، بمثابة السبيل الوقائي والطريق الأقوم لضمان حياة أكثر إنسانية لجميع بني البشر، ولأنسنة العلاقات والتفاعل فيما بينهم أفرادا وجماعات وأمما فحقوق الإنسان، باعتبارها مثلا أعلى «تمثل المستوى المشترك الذي ينبغي أن تستهدفه كافة الشعوب والأمم» و توطيد احترامها يبقى موقوفا على التربية عليها وتعليمها، كما أكدت على ذلك ديباجة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ووعيا بهذا الدور الأساسي والحيوي للتربية والتعليم في ضمان إشعاع لحقوق الإنسان واحترامها، حثت الجمعية العامة للأمم المتحدة الدول الأعضاء سنة 1968 على «اتخاذ القرارات اللازمة لتدريس حقوق الإنسان في المقررات الدراسية للمرحلتين الابتدائية والثانوية» وفي نفس السنة دعا المؤتمر الدولي حول حقوق الإنسان المنعقد بطهران، جميع الدول إلى «استخدام جميع الوسائل من أجل إتاحة الفرصة للشباب لان يشب بروح احترام الكرامة الإنسانية والتساوي في الحقوق» واعتمدت المنظمة اليونسكو سنة 1974 «توصية حول

التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلم من جهة ومن أجل التربية على حقوق الإنسان والحريات الأساسية من جهة أخرى «كل هذه الدعوات إلى جانب أخرى، تجمع على الدور الأساسي والاستراتيجي للتربية في تعميق الوعي بحقوق الإنسان و احترامها ،لكل ذلك خصصت الأمم التحدة عشرية للتربية على حقوق الإنسان (من 1995 إلى 2004) والتي انخرطت فيها مجموعة من الدول بما فيها المغرب ؛ حيث قامت الوزارة المكلفة بحقوق الإنسان في 6 دجنبر 1994 بتوقيع اتفاقية تعاون مع وزارة التربية الوطنية، حددت لها أهدافا من جملتها «... دعم نشر ثقافة حقوق الإنسان عبر المناهج الدراسية، لجعل المتعلم قادرا على اتخاذ مواقف وسلوكيات، تعبر عن وعيه بحقوقه، واحترامه لحقوق غيره والدفاع عنها...».

هكذا فالعلاقة بين التربية وحقوق الإنسان، علاقة تلازمية تعضد إحداهما من خلالها الأخرى وتمنحها تعينها، فالتربية حق أساسي من حقوق الإنسان، كما أن هذه الأخيرة بدون تربية ستظل حبيسة الآمال والغائية، في نأي عن كل بلورة عملية وسلوكية لها، فالتربية هي الجسر الضروري و الأمثل لنقل هذه الحقوق من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، عبر تجليتها في الوجود الإنساني الفردي منه والجماعي، كما أن التربية خاصة المدرسية منها، كبعد علائقي يجمع الطفل والراشد في وضعية تفاعلية، لا يمكن أن تكون جديرة بحمل معناها النبيل، إن هي تمت ومورست على هدي من حقوق الإنسان؛» أي أن تعطي المؤسسات التعليمية ببرامجها ومناهجها منذ البداية، الأولوية لمؤهلات وكفاءات الطفل، وانصهاره الذاتي ولأشكال مشاركته وتحصيله المعرفي»[7]. وعند هذه النقطة الحساسة، تحديدا، أي ضمان الدلالة والقيمة الحقوقية للفعل التربوي، في علاقة بالمستهدفين به، تتجلى أهمية علم النفس من حيث إسهامه في إيضاح المسالك العلمية القويمة التي تجعل الفعل التربوي في منأى عن كل تعسف في علاقته بالمستهدفين به، وبعبارة أدق من حيث تنصيصه وإيضاحه لما يمكن تسميته بالحقوق السيكولوجية «للأفراد المستهدفين بفعل

التربية[8]*، فمنذ كتاب «روسو» «إميل» إلى أن استقل علم النفس في أواخر القرن التاسع عشر على يد Wandet، وصولا إلى التطور العميق الذي تشهده مختلف فروع السيكولوجيا المعاصرة، كان لعلم النفس من خلال ماراكم من أبحاث ودراسات ونظريات، الأثر العميق في تأكيد إنسانية الإنسان، ومن ثمة كانت «نضاليته» الواضحة لأجل تغيير أشكال وطرق التعاطي مع الإنسان، اعتمادا على الإبراز العلمي الدقيق لآلياته الخاصة وكفاءاته وخصوصياته وعلاقتها بمؤثرات المحيط الذي يحتضن تحركه وأشكال نشاطه، خاصة من خلال علم النفس الاجتماعي كفرع لعلم النفس يمكن التأكيد على أن التربية، حتى منها تلك التي تستهدف التنشئة على قيم حقوق الإنسان، لا يمكن أن تكون تربية حقوقية بالمعنى الحقيقي، إن هي لم تتأسس على

«الحقوق السيكولوجية» للطفل أي «احترام إيقاعاته التكوينية النمائية ومؤهلاته وكفاءاته وحاجياته وفاعليته الذاتية، وإيجاد المناخ الثقافي، التربوي والمؤسساتي لنموها وانصهارها وتوظيفها إيجابيا، وهذا الحفز والتفعيل والإشراف الإيجابي، يفترض بدوره «معرفة علمية» متداولة مجتمعيا وأسريا وتعليميا، حول كيفية انتظام واشتغال ونمو وتطور هذه الإيقاعات والمؤهلات والكفاءة والفاعلية الذاتية لدى الطفل»[9]. فإن كانت المقاربة القانونية هي المقاربة السائدة، فإن المقاربة السيكولوجية طفقت تؤكد جدواها وأسبقيتها وضرورة تأسيس المقاربات الأخرى انطلاقا من استشارتها، اعتبارا لمعيار المصداقية والموضوعية العلمية وبالتالي الجدوى العملية والتطبيقية المؤسسة عليها.

2ـ دواعي التربية على حقوق الإنسان:

حتى وإن كانت الدواعي والأسباب المفسرة للاهتمام بالتربية على حقوق الإنسان تجد تجليها بهذا الشكل أو ذاك في طبيعة العلاقة التي تربط وتجمع بينها، والتي تم التوقف عندها سابقا، وكذا في البعد الغائي للتربية كفعل إنساني يتغيا الإنسان من خلاله وعبره تجاوز الكائن وتقريب الممكن، وتجسيد كينونية بشكل تجاوزي لحاضره وآنه، في مساحة المستقبل. وحتى وإن كان كل فعل تربوي منذ فرضته ضرورة التطور الإنساني، لا يتم غفلا من تصور معين لحقوق الإنسان فان التفكير القصدي، الواعي والاستراتيجي في هذا النوع من التربية، (التربية على حقوق الإنسان)، بكل ما يرتبط به من تصور للأهداف، والطرائق والوسائل الكفيلة بتحقيقها، وبعبارة أوجز، التفكير المنهجي فيها، لم يظهر إلا في العقود الأخيرة، ولم يفرض نفسه بالشكل الحالي، إلا في أواخر القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة ، إن على المستوى الدولي (تخصص الأمم المتحدة لعشرية التربية على حقوق الإنسان (1995ـ2004))، أو على المستوى القطري المتجلي في إدماج أغلب الحكومات الوطنية للتربية على حقوق الإنسان ضمن مناهجها الدراسية. كل ذلك يدفعنا إلى تلمس الإجابة عن دواعي ذلك فيما شهده العالم من تطور متسارع في غضون العقود الأخيرة من القرن العشرين، والذي كان الفاعل الأساسي فيه التطور العميق في الميدان الاقتصادي (خاصة من خلال الشركات المتعددة الجنسية)، إلى جانب الثورة العميقة التي عرفها قطاع التقنيات الجديدة للمعلوميات والاتصال NTIC*[10]، والتي أسهمت بشكل كبير في إزالة الحواجز والحدود أمام تدفق المعلومات مضيفة بذلك مدلولا جديدا على مقولتي الزمان والمكان، محيلة العالم إلى قرية صغيرة باصطلاح «مارشال مكلوهان».

إن هذه التطورات العميقة، من بين أخرى، أدخلت من خلال الآثار التي خلفتها على مختلف مناحي الحياة الإنسانية، العالم منعطفا جديدا لم تتحدد ملامحه النهائية بعد ؛ منعطف تعددت أوصافه ما بين «اللغز التاريخي» (إيناسيو رامونيه) و«الفجر

الكاذب» « JHANGRAY » . وتباينت المواقف منه ما بين النقد اللاذع، والتبشير والتهليل الصادع، هذا المنعطف الجديد الذي اتفق على تسميته بـ «العولمة»[11]*.

والذي تجندت كل المقاربات المعرفية لتحديد ملامحه وآثاره، التي لم يسلم أي جانب من الحياة الإنسانية منها إن فرديا أو جماعيا . وما يهمنا من هذه التأثيرات هو الشق الذي يهم مستوى القيم، فقد تضافر التسارع الاقتصادي بشركاته العابرة للقوميات مع التطورات الثورية في مجال التكنولوجيا الجديدة للمعلوميات والاتصال مسهما في تذويب الحدود والحواجز بين الثقافات والشعوب، مما أسهم في ظهور «ثقافة عالمية الاتساع ومتجانسة، والتي تعني مختلف ضروب التقدم الذي تشهده الثقافة الجماهرية، ففي كل مكان في العالم، الناس يلبسون ويأكلون ويغنون بطريقة متشابهة، وإن الأوضاع صارت ذات اتجاهات وميول عالمية»[12] .

وبقطع النظر عن الغلو والمبالغة الواضحة في مثل هذا القول، فإن التطور الاقتصادي تبقى آثاره مؤكدة على مستوى القيم، وهذا ما أبرزته نتائج «استقصاء القيم» وهي دراسة امتدت لمدة عقدين من الزمن وقد قام بها معهد العلوم الاجتماعية بمشيغان بالولايات المتحدة، وهي الدراسة التي شملت 65 مجتمعا، فقد أوضحت هذه الدراسة أن الارتباط وثيق وعضوي بين التطور الاقتصادي ونظم القيم، «فنتيجة ظهور وتعاظم دور المعرفة والاقتصاد الموجه نحو الخدمات، أصبحت المجتمعات المابعد صناعية تمر بمرحلة التأكيد على مسائل تتعلق بجودة الحياة المعيشة والحماية البيئية والتعبير عن الذات»[13] فنزوع التوحيد أصبح يعم مختلف مجالات الحياة الإنسانية على الصعيد العالمي، وكأن التاريخ يفعل قول «ألبرت اينشتين» ،إن جاز استحضاره ها هنا، «العالم إما كل واحد، وإما لا شيء»، وفي هذا السياق، يمكن إدراج موجة التحول الديمقراطي التي همت الكثير من بلدان المعمور فالدولة الوطنية أصبحت محاصرة ما بين قوى فوق وطنيةsupra-national وأخرى تحت وطنية infra-national وكلتاهما تؤكد على أهمية المطلب الديمقراطي وتجعله على رأس مطالبها، إضافة إلى أن تدفق ووفرة المعلومات تناقض بذاتها غياب الديمقراطية، كل هذه التأثيرات السياسية والاقتصادية تعزز «التأثير الثقافي المتجانس للعولمة والعمل التدريجي لتبني قيم وأنماط سلوكية عامة وتعزز عالمية حقوق الإنسان، وتنشئ روابط تصل وتعزز الأجزاء المختلفة من العالم، وتساعد على إزالة ممارسات تقليدية معينة»[14] .

ومادامت التربية بتلك الصفات التي أشرنا إليها سابقا، والتي تجعل منها فعلا وممارسة محايثة للوجود الإنساني، وعاكسة له بمساراته وغاياته، فقد كان من الحتمي أن تنطلي بآثار تلك التطورات العميقة التي همت الحياة الإنسانية في مختلف مستوياتها وصعدها، وولدت قيم جديدة مختلفة عن سابقاتها، قيم جديدة فرضت على المدرسة

من مختلف أداءاتها التعاطي والتعامل معها بمنطق جديد كذلك، فمصطلح «السياسات التربوية الجديدة «أصبح مصطلحا رائجا، وهي سياسات تستهدف تكييف العقليات مع الحقائق المستجدة في مختلف الدول خاصة منها، تلك التي توجد في حالة «انتقالية»، و هذه السياسات كما يقول Jean Hénaire «تبدو جد متشابهة في اقتصادها العام، فأهدافها محددة بفضل شبكة قراءة عبر – وطنية Trans-nationale جد متجانسة»[15] ،مع استحضار بعض المتغيرات طبعا، وكأنها مفروضة، على مستوى يتجاوز الدولة «فالتصور الذي وضعته OCDE والبنك الدولي، للسياسات التربوية يفوق بشكل كبير الاستثناءات الوطنية ويعبر عن الميل إلى خطاب موحد، إنه يبين طريقة استعمال خطاطة، يبدو أنها محددة مسبقا ، فعلى غرار النظام الاقتصادي الجديد الذي في طريق العولمة، فإن هذه السياسات الجديدة، يمكنها أن تستشرف، بطريقتها الخاصة حلول «نظام تربوي عالمي جديد»[16] .

إن السيناريو الإعلامي يهيئ الرأي العام لقبول هذه السياسات المستقاة في كنهها من البراغماتية المحيطة، فأصبح عدم ملائمة الإصلاح التربوي لمتطلبات السوق سائرا على كل لسان، إضافة إلى ضرورة ترشيد المصاريف العمومية على التربية، إلى جانب وضع علامات الاستفهام على مدى ملائمة تكوين المعلمين للتوجهات الجديدة...وهذا الخطاب هو ذاته الذي يؤكد على ضرورة ترويج القيم ومبدأ تكافؤ الفرص، واحترام الآخر، والترويج للاختلاف الثقافي، وإعطاء الأهمية للتربية على المواطنة كطريقة للوجود اجتماعيا.

وكذا تقوية حس المسؤوليات المدنية...، وبغض النظر عن الأسئلة التي تتولد عن ذلك كالكيفية التي يمكن أن نجمع بها بين القيم الديمقراطية التي تروج لها هذه السياسات من جهة، وبين بعض الأهداف المسطرة، والتي من نتائجها تقليص الموارد العمومية فيما يخص التمويل من جهة ثانية، فإن مثل هذه الأسئلة ليس من اليسير الإجابة عليها «مادامت الإصلاحات في مرحلتها الأولى»[17]، هذا فضلا على أنها لا تخصنا فيما نحاول تحديده، بقدر ما يهمنا منها القيمة الأساسية التي أولتها للتربية على القيم والمواطنة، والحديث عن هذه الأخيرة لا يستقيم في معزل عن حقوق الإنسان بمختلف أجيالها وأصنافها، أو في معزل عن المدرسة كمؤسسة اجتماعية وأدوارها، ما دام الفرد لا يولد مواطنا بل يصير كذلك، لهذا فإن تحقق الحس المواطناتي يجعل المدرسة اليوم مدعوة «لإقدار الفرد على اكتساب المهارات والمعارف النافعة وأن تؤهله كي يستطيع تأويل القيم الجديدة، مما سيمكنه من التأقلم بشكل مستمر مع ما يعرفه محيطه من تطور، وبغير هذا المجهود الرامي إلى تعزيز استقلالية الفرد الذاتية فإن كرامة الكائن البشري ستعيش تحت رحمة التأثيرات التي جاءت لتحل محل المرجعيات التقليدية»[18] .

هكذا، يتضح أن التربية على حقوق الإنسان قد أتت إلحاحيتها من عمق التطورات

المتسارعة التي همت مختلف أبعاد الوجود الإنساني، وآثارها السلبية منها والإيجابية؛ ففي هذه التربية ومن خلالها «يتشكل الحافز على الرغبة في العيش مع الجميع داخل نفس القرية الكونية village planétaire من خلال تعليم القيم الكونية كالتسامح وحقوق الإنسان، ومن خلال احترام الآخرين واحترام البيئة عن طريق البحث عن التوازن بين الفرد والجماعة»[19].

ففي عالم لم يعد بمقدور أحد فيه، أن يظل منعزلا داخل الغيتو Ghetto ، الثقافي الخاص به، غدت التربية على حقوق الإنسان أكثر لزوما من ذي قبل، باعتبارها أداة ناجعة للتثاقف Interculturalisme ، ولنبذ الأحادية الثقافية Monoculturalisme، وما سيتبعها وينتج عنها من تعصب وعنف، و في مقابل ذلك توسل التسامح والتفاهم والحوار بين الثقافات كأداة للعيش الآمن، من خلال تربية الأفراد على تلك القيم ومنحهم وسائل لتغيير ذواتهم والنفوذ إلى الفكر المغاير والأغراض السالفة الذكر أصبحت أكثر ضرورية في عالم اليوم كعالم طفقت مظاهر العنف تلقي بظلالها عليه، وهي المظاهر التي يشكل التعصب، بهذا الشكل أو ذاك، محفزها ومغذيها الأساسي والرئيسي. وفي هذا الإطار تقترح المبادئ الموجهة للتربية على القيم المخصصة للارتقاء بالبعد الإنساني للتربية (1988)، العناية بالتنوع الثقافي، أما وثيقة التربية في مواجهة أزمة القيم (1991) فتؤكد اليونسكو من خلالها أنه على كل حركة تربوية هادفة إلى حل أزمة القيم، أن تبحث عن تعاقد في موضوع أهداف التربية في مجتمع تعددي على المستوي الوطني والمحلي والاجتماعي، كما نجد المكتب الدولي BIE قد تبنى مشروع إطار عملي خاص بمجال القيم تنص مادته (2.4) على «إعطاء أهمية خاصة لإعداد البرامج التعليمية ومحتويات الكتب المدرسية، وباقي الأدوات الديداكتيكية، بما فيها التكنولوجيا الجديدة بغية تكوين مواطن متضامن ومسؤول ومتفتح على مختلف الثقافات، قادر على احترام قيمة الحرية وكرامة الإنسان مؤمن بحق الاختلاف...» كما تنص الفقرة 8 من نفس المشروع «على انه يتعين على التربية تعرف وقبول القيم الموجودة في تنوع الأفراد والأجناس والشعوب والثقافات، وتطوير القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين»[20].

إضافة إلى ما سبق يمكن أن نضيف كذلك، ما يلاحظ على مستوى الكثير من المجتمعات، من عدم الاهتمام، واللامبالاة بالشأن العام من قبل الشباب ونقمتهم على المؤسسات، وذلك ما أكدته الأبحاث المنجزة والممتدة من 1990 إلى 1996 «فالشباب يشارك بشكل خجول في الانتخابات ولا يتابع ما يحدث يوميا إلا نادرا ومعلوماتهم عما يميز عصرنا جد ضعيفة»[21].

هذا إلى جانب «المظهر السوداوي لتصرفاتهم التي يزيد من استفحال مظاهر العدوانية بما فيها هوس المخدرات، العنف المجاني، نبذ طاعة الأولياء، التبذير والاستهلاك المفرط ...»[22].

كل ذلك إلى جانب سمة «التعدد الثقافي» التي أصبحت تسم المدارس في المجتمعات الغربية، نتيجة الانتماءات الثقافية والدينية واللغوية المتنوعة للتلاميذ، مما أفضى إلى البحث عن أنجع السبل للتربية على قيم مشتركة وعلى أساليب الاختلاف بضمان حد أدنى من التجانس الاجتماعي.

وحري بنا الإلماع كذلك، إلى أن من نتائج ومخلفات التطور الإنساني ما أصبحت تواجهه البشرية بأجمعها من معضلات، وهي المعضلات التي يتجاوز إيجاد حلول لها نطاق الحكومات الوطنية، كالمشاكل المرتبطة بالبيئة وصيانة التراث الثقافي للإنسانية والعمل على احترام حقوق الإنسان وضمانها...، لكل ذلك كان من اللازم أن «توجه التربية نحو إزالة الظروف التي تؤدي إلى استمرار استفحال المشكلات الكبرى التي تهدد بقاء البشر ورفاهيته كالغبن والظلم والعلاقات الدولية القائمة على استخدام القوة، ونحو اتخاذ تدابير التعاون الدولي الكفيلة بحل تلك المشكلات»[23].

ذلك بإيجاز عن الدواعي الموضوعية التي حتمت إيلاء العناية الفائقة للتربية على حقوق الإنسان في العقود الأخيرة من القرن الماضي وبداية القرن الجديد، وهو جزء يسير من دواع أخرى كثيرة يطول الحديث عنها كتلك المرتبطة بتنظيمات المجتمع المدني، خاصة منها تلك المهتمة بالشأن الحقوقي ونشاطها، والجدير بالذكر أن ما أتينا عليه كان بمثابة دواع وعوامل على المستوى الدولي العام، أما عن نحن انتقلنا إلى المستوى الخاص، أي الوطن العربي والمغرب ضمنه، فإن الحاجة إلى التربية المدرسية على حقوق الإنسان تزداد إلحاحية نتيجة لعوامل ثقافية وبنيوية تسم بنى المجتمع العربي بمختلف مؤسساته، وتجعله في حالة أدنى ما توصف به، هو كونها حالة «استثناء» بالنسبة للديمقراطية وما يرتبط بها، رغم المحاولات المحتشمة لوضع الديمقراطية وقطار حقوق الإنسان على سكتة في القليل من أقطار هذا الوطن والمغرب على رأس هذه الأخيرة، وهو ما يستدعي ويتطلب كذلك، هذه التربية كإحدى أدوات تحصين وتدعيم لمثل هذه التجارب والإرهاصات؛ فالحركة الديمقراطية في الوطن العربي، بدون هذه التربية سوف تظل تجمعا معزولا لفريق من المثقفين الذين يرى فيهم الرأي العام في أغلبه أقلية مثالية وحالمة، لا قوة حاملة لمشروع تحويل اجتماعي كبير وناجز»[24].

وحال المدرسة العربية، والمغربية ضمنها، كذلك يستوجب ويستدعي إدخال التربية على حقوق الإنسان إلى مناهجها وفضاءاتها، لأن حالها العلائقي ليس أقل سوءا من حال باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى في علاقته بالديمقراطية وحقوق الإنسان فالنظم المدرسية العربية تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسايرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلا من زرع روح التمرد

المبدع والبناء»[25] فالتسلط يعمر كل المجالات العلائقية للفضاء المدرسي ليس فقط علاقة الراشد بالطفل، بل كذلك علاقات فرقاء الفعل التربوي فيما بينهم، وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى نوع آخر من التسلط الذي تمارسه الأجهزة الإدارية في الأنظمة التعليمية وفقا لنظام التسلسل الهرمي الكنسي القائم في هذا النظام «فالمعلمون يتلقون أوامره من إدارة المدرسة، وإدارة المدرسة تتلقى أوامر الإدارات وهي أوامر غير قابلة للجدل والمناقشة في المستوى النظام التعليمي ويجب أن تنفذ بدقة وصرامة متناهية»[26] فالنظم التربوية العربية تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية الترتبة عن المعرفة. وطبعا هذا ليس بغريب «فكما يكون المجتمع تكون المدرسة «كما يقال «إذ ليس من اليسير إحداث تغييرات أساسية في البنى المدرسية دون تحويل البنى الاجتماعية»[27] .لكن كيف السبيل إلى إدماج قيم حقوق الإنسان و التربية عليها ضمن المدرسة أو كيف تلزم خصوصية قيم حقوق الإنسان ببناء منهاج خاص للتربية عليها ؟

3 - خصائص منهاج التربية على حقوق الإنسان :

ليس الغرض من هذا العنوان تفصيل القول في خصائص مشروع منهاج التربية على حقوق الإنسان، في حلته المغربية فذلك ما ليس مقامه ها هنا،لضيق المجال وللتعثرات و المفارقات التي شهدها بناؤه ،بل الغرض هو الاكتفاء بالخصائص والسمات العامة التي تطبع أي منهاج للتربية على حقوق الإنسان، والذي تفرضه خصوصية ونوعية حقوق الإنسان ذاتها. فما هي تجليات هذه الخصوصية التي تمنح لهذه الأخيرة فرادتها، ومن ثم تنعكس على المنهاج الخاص بها والمحدد لصيغ تعليمها وتعلمها او بالأحرى التربية عليها ؟.

إن حقوق الإنسان تتعلق بالجانب القيمي باعتبارها منظومة قيم، ولعل ذلك لوحده كفيل بأن يضمن تميز أشكال تعليمها وتعلمها، أو بالأحرى التربية عليها فما دامت التربية على حقوق الإنسان تعني «بتنمية وتعزيز القيم والمبادئ المفضية إلى السلام وإعمال حقوق الإنسان والديمقراطية وكذلك المهارات والمعارف التي تيسر ترجمة هذه المعارف ترجمة فعالة»[28] فإن ذلك يجعلها تتجاوز كونها مجرد نقل بارد للمعارف المرتبطة بحقوق الإنسان أو حشو وملء الأذهان بمحتويات المواثيق الدولية لهذه الحقوق على اختلاف أنواعها لأن «الاهتمام بالجانب المعرفي لا يعد قصدا نهائيا للمحتوى المعرفي، لأن مثل هذا الاهتمام لا يتجاوز كونه مدخلا أساسيا للمرور إلى قناعات الفرد وسلوكياته»[29] .

وإذا كان المختصون يحددون صيغ ومداخل أية مواضيع أو مضامين يراد تضمينها في المنهاج الدراسي في ثلاثة أنواع هي على التوالي ؛ مدخل الوحدات الدراسية، المدخل المستقل، المدخل الإدماجي، فإن هذا الأخير هو الأكثر ملائمة للتربية على حقوق

الإنسان، ولإدماجها في مختلف مكونات المنهاج الدراسي، بحكم البعد الشمولي والمعياري لهذه القيم، فخاصيتها، هذه، تفرض إدماجها في مختلف المواد الدراسية وتغذيتها بها، في أي سلك من الأسلاك الدراسية، بل أكثر من ذلك ضرورة الحرص عليها في العلاقات والتفاعلات الممكنة بين المقتسمين للفضاء والبيئة المدرسية، والمقتسمين للفعل التربوي، كفعل متعدد الأبعاد، وتأكيدنا على ذلك، يأتي من خلال استقراء مجموعة من الإصلاحيات التربوية في تعاطيها مع ما يسمى بالكفايات الأفقية Compétences transversales أو المستعرضة ضمن المناهج الدراسية، وقد سبق لـ José Tuvilla Royo أن توقف عند مكانة هذا المفهوم في الإصلاحات الجديدة للمناهج التربوية بكل من (إسبانيا،فرنسا،الكيبك والشيلي)[30]، فمفهوم الكفايات الأفقية «يثبت أهمية الوظيفة الأخلاقية والاجتماعية للمدرسة»[31] ويستمد مسوغة من كون أن المدرسة ما دامت تعد للحياة، فإن أسئلة القيم يجب أن تشكل جزءا من المحتويات المكونة للمنهاج، لأن هذه الأسئلة «تستهدف تنمية قدرات الحكم الضرورية للمتعلمين لإقدارهم على التحرر بوصفهم مواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات، داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، وهي قدرات ليس لها روابط فقط مع المعارف التي تقدمها المواد المختلفة، لكن أيضا مع عدد من الأسئلة المتعالية للحاضر»[32] فالكفايات الأفقية «تكون خط تلاق بين العلمي واليومي وهي تتخذ مختلف المواد أدوات ووسائل من شأن استعمالها والتحكم فيها أن يؤدي بنا إلى نتائج ملموسة بوضوح»[33]، لكل هذا فإن مفهوم الأفقية باعتباره مفهوم ينشغل بالمشاكل الاجتماعية، ويخلق رابطا بين المدرسة والحياة، يضع التربية على القيم على رأس أولوياته وينمي نظرة اجتماعية نقدية[34] لذلك يبقى النهج الأصلح لإدماج التربية على حقوق الإنسان ضمن المناهج الدراسية، ما دامت هذه الأخيرة تنصب على نقط تلاقي وتقاطع مختلف مواد ووحدات التكوين، بل أكثر من ذلك هي لبنة قاعدية للتربية، نظرا لكونها تبقى ضرورية للتنظيم الديمقراطي للمدرسة وللأخذ بعين الاعتبار المشاكل الاجتماعية والبيئية في بعديها الوطني والعالمي، وبعبارة أدق كونها تترجم إرادة تسجيل مجموع مكونات المنهاج الدراسي داخل «فكر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان»، أي «أنها لا تقدم فقط الموجهات التي تسمح بمعالجة المشاكل، بل تشكل كذلك أداة لاستعمال المعارف العلمية والتكنولوجية بمنظور جديد»[35].

هكذا فالمدخل الإدماجي يبقى هو الأنسب والأكثر ملائمة لجعل حقوق الإنسان بمثابة بوصلة موجهة لكل الإمكانيات التي يقدمها السياق المدرسي، وخطاطة حاكمة لشخصية الفرد المستفيد من هذه الإمكانيات، والذي يحتم ذلك هو كون هذه الحقوق لا تقتصر على كونها ذات بعد إثيقي وأخلاقي ولكن كذلك ذات أبعاد فلسفية، اجتماعية قانونية...

إن مفهوم الأفقية هو الكفيل بمنح التربية على حقوق الإنسان وزنها ، كدينامية متعددة الأبعاد وإيجابية تسمح للتلاميذ بأخذ حكم على تنظيم المجتمع وبالتفكير في البنيات المبلورة للمساواة والحريات والحوار والمشاركة داخل نسيج العلاقات الاجتماعية، والسماح لهم من خلال كل ذلك ببناء مستقبل العالم. وبهذا المعنى تكون التربية على حقوق الإنسانية هي الإنماء الكامل للشخصية le savoir être et vivre ومن خلالها يصبح دور المدرسة متمثلا في «تأسيس وخلق تصور ديناميكي وليس فج وسلبي لتلك الحقوق، وفي تحويلها لتصبح إجرائية من خلال ربط القانوني بالأخلاقي والخاص بالعالمي والكوني والمبدأ بالمعاش، لأن المهم ليس في المضامين وإنما في الفعل والممارسة...[36]. لكن هل السياق العلائقي المميز للمدرسة المغربية (وهنا المدرسة الابتدائية حصرا) يسهم في أجرأة هذه الحقوق و يمتن ربط المبدأ بالمعاش و يسهل تجسيد المضامين عبر الممارسة و الفعل و من خلالهما ؟

تلك أسئلة نترك للقارئ مهمة محاولة الإجابة عنها من خلال الاستقراء الدقيق لشبكة العلاقات و التفاعلات التي ينخرط فيها داخل مجاله المهني كجزء من مجال اجتماعي أشمل .

الهوامش

1 - نص اتفاقية التعاون بين وزارة التربية الوطنية ووزارة حقوق الإنسان جريدة الاتحاد الاشتراكي، بتاريخ 07 ماي 1998 .

2 - المصطفى شباك : التربية والحداثة، ترجمة محمد أسليم، السلسلة البيداغوجية رقم 7 دار الثقافة ط -1 مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء ص : 45.

3 - نفسه ص : 45.

4 - عند د. محمد سبيلا في كتابه «حقوق الإنسان والديمقراطية» ص 19 (مرجع مذكور) .

5 * - نوظف مصطلح التربية بدل مصطلح التعليم الوارد في المادة، لان التعليم عندما يستهدف مجموع شخصية الفرد، فإنه يتجاوز مفهومه الضيق ويغدو تربية كما أن وظيفة المدرسة النظامية لا تقف عند حدود إكساب المعارف والمهارات العقلية، بل تتجاوز ذلك إلى الجوانب الأخرى من شخصية الفرد .

6 - ROGER – POL : Droit, philosophie et démocratie dans le monde, livre de poche, 1er édition Unesco 1958, page 11.

7 - عبد الرحيم عمران : الجامعة المغربية ورهانات الديمقراطية-الاختيارات الكبرى- منشورات الموجة ص : 23، 24.

8 × - لعلم النفس دور كبير وهام في إعطاء السند العلمي لحقوق الإنسان وتأكيدها؛ فبالرغم من نشأته المتأخرة مقارنة بالخطاب الحقوقي في باقي الحقول (الفلسفية، الأخلاقية، القانونية...) فإن الذي يميزه هو إضفاء الموضوعية على قيم حقوق الإنسان وتأكيده العلمي لها، من خلال كل فروعه؛ كعلم النفس المرضي الذي أدى إلى تغيير النظرة للمريض وهذا ما يتضح من خلال الاطلاع على كتاب «تاريخ الجنون» لـ «ميشيل فوكو»، وعلم النفس الشغل الذي أسهم في إكساب الحقوق ذات الطابع الاقتصادي والاجتماعي للشغيلة سندها العلمي، وعلم النفس التربوي الذي أسهم في دعم حقوق الطفل وقلب المنظور الكلاسيكي له، وأسهم في تحديث أشكال الفعل التربوي المستهدفة له، هذا على سبيل المثال، أما الوقوف عند هذه النقطة بتفصيل فيحتاج إلى بحث مستقل إن لم نقل بحوثا !

9 - من دراسة غير منشورة للأستاذ عبد الرحيم عمران تحت عنوان «التربية الديمقراطية وحقوق الطفل السيكولوجية»، تم تقديمها خلال النشاط العلمي السنوي لـ «مرصد الطفولة والمراهقة» بتاريخ 26 أبريل 2000.

10 * - هذا دون ان ننسى الآثار الجيوسياسية لانهيار جدار برلين 1989 وانهيار الاتحاد السوفياتي في دجنبر 1991 كمعالم بارزة لبداية هذا المنعطف الجديد.

11 × - نشير إلى أغلب ما أنتج عربيا حول العولمة يندرج تحت إطار «التسرع في اتخاذ الموقف» سواء بالتنديد والترهيب او بالدعوة والتمجيد، لكن الكتابات التحليلية الرصينة تبقى نادرة، نظرا لإغفال السمة الأسفنجية لهذا المفهوم والناتجة عن كونه لا زال في طور التشكل والتكون.

12 - الحقوق الثقافية، نوعية مهملة من الحقوق –جانوس سيمونيدس/ ترجمة بهجت ع الفتاح المجلة العربية لحقوق الإنسان... ع 7 دجنبر 2000.

13 - تحدي العصرنة للقيم التقليدية، وين إي بايكر، رونالد إنجل هارت، ت: د عدنان جرجس. مراجعة د.خالد النوري-الثقافة العالمية ع110 يناير -2002 المجلس الوطني للثقافة والفنون – الكويت ص : 66.

14 - الحقوق الثقافية : نوعية مهملة من الحقوق، جانوس سيموندس/ترجمة : بهجت ع الفتاح –المجلة العربية لحقوق الإنسان ع 07 ديسمبر 2000، ص 130.

15 -JeanHénaireL'écolededemainen chantier. Nouvelles politiques éducatives : quelques enjeux pour la démocratie – http://WWW.eip-cifedhop.Org.

16 - Ibid.

17 - Ibid.

18 - Ibid.

19 - جاك حلاق – التربية والعولمة، ت ذ: حسين سيومي – مجلة علوم التربية 20 مارس 2001 ص 94.

20 - Jean Hénaire: Education à la citoyenneté. reforme scolaire: conntexte. principes et d'application http://WWW. eip-ci

21 - Ibid

22 - Ibid

23 - التوصية الصادرة عن المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (يونسكو) المنعقد بباريس من 17 إلى 23 يونيو 1974 في دورته الثامنة عشر» توصية من اجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، نقلا عن «حقوق الإنسان في المدرسة المغاربية : الواقع والآفاق، منشورات الكونفدرالية للشغل، البيضاء 1989، ص 182، 183

24 - برهان غليون أزمة الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي ، ضمن كتاب «الديمقراطية والتربية في الوطن العربي»، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، ط ، مارس 2001، ص 128.

25 - النقيب، خلدون حسن : المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافية» المستقبل العربي : السنة 16 العدد 147 آب/ أغسطس 1993.

26 - د. اسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،ط 1 ، سبتمبر 1999، ص : 37.

27 - ن، بارتس، س. كوليوردود. لوميرسييه: ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية ترجمة زهير المعداوي – بيروت – دار ابن خلدون 1988 ص:12،13.

28 - وثيقة: العمل المتكامل للتربية من أجل السلم وحقوق الإنسان والديمقراطية من وثائق اليونسكو- نقلا عن مجلة وجهة نظر ع1 سبتمبر 1998.

29 - نشرة الاتصال. ع 1 و2 ص : 8.

30 - Nouvelle politiques éducatives. Défis pour la démocratie: les apprentissages transversaux dans le nouveau curriculum: pour une formation intégrale de l'élève. José Tuville Royo (www.eip-cfedhop.org).

31 - Ibid.

32 -Ibid.

33 - Ibid.

34 - Ibid.

35 - Ibid.

36 - Rencontres pédagogiques. N° 27. 1989 Eduquer aux droits de l'homme. p – 22.