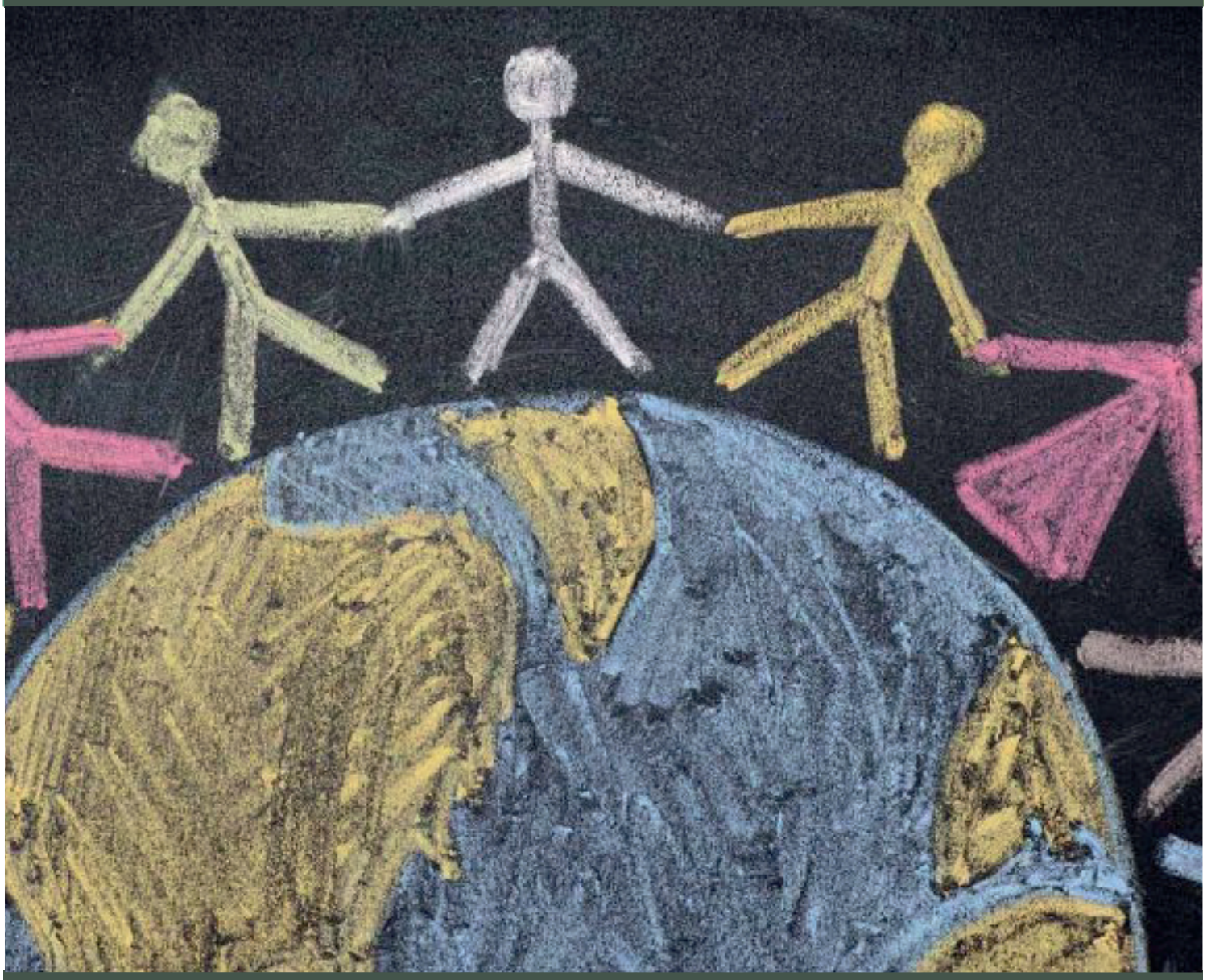
بحث عام | قسم الدراسات الدينية | 19 مارس 2019

واقع التربية على حقوق الإنسان وآفاقه



عصام العدوني
باحث مغربي

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

جميع الحقوق محفوظة © 2019
All rights reserved © 2019

الملخّص:

أصبح موضوع حقوق الإنسان خلال العقود الأخيرة رائجا على نطاق عالمي، وبالتوازي مع ذلك، أصبحت التربية على حقوق الإنسان من المداخل الأكثر أهمية وفعالية، لتمرير ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة وغرسها.إن دراسة التربية في علاقتها بحقوق الإنسان من وجهة نظر العلوم الاجتماعية والتربوية تطرح إشكاليات، متشعبة ومتداخلة، تتعلق بدراسة طبيعة المؤسسات التي تعنى بالتربية ووظائفها واشتغالها، كالأسرة والمدرسة والإعلام... وكذا أنساق المفاهيم والتصورات التي تؤطر مرجعياتها وتوجه أنماط فعلها، وعلاقتها بالأنساق السياسية والثقافية التي تحتضنها.

إنّ هذا الموضوع يستدعي تحليل التأثير المتبادل بين عناصر متعددة ومتشابكة في نفس الوقت، منها التربوي والسياسي والقانوني والاقتصادي والاجتماعي والإيديولوجي، والسيادي والكوسموبوليتي، والفردي والجماعي، والسلوكي والتصوري...

لكن حينما يطرح موضوع التربية على حقوق الإنسان في مجال مخصوص هو الواقع العربي، باختلاف نظمه السياسية، ومنظوماته التربوية ومناهجه التعليمية، وأنماطه الثقافية والإيديولوجية، فيبدو الأمر أكثر تعقيدا واستشكالا، وذلك لتراكم معيقات عديدة، بنيوية وتاريخية وسياسية وسوسيولوجية وفكرية، تجعل من الصعوبة بمكان إيجاد موطئ قدم للتربية على حقوق الإنسان: فمن جهة أولى، يبدو من الصعوبة بمكان التربية على حقوق الإنسان في واقع يصادر حقوق الإنسان. ومن جهة ثانية، لا يمكن التربية على حقوق الإنسان من دون تأسيس نظري وفكري لحقوق الإنسان. ومن جهة ثالثة، لا يمكن تجاهل تأثير الظرفية الدولية الذي نشأت في إطارها فكرة حقوق الإنسان على مضمون حقوق الإنسان وكيفية التعاطي معها من طرف الحكومات والمجتمعات العربية.

تقديم:

أصبح موضوع حقوق الإنسان خلال العقود الأخيرة رائجا على نطاق عالمي، ويحظى بالأولوية على أجندة الحكومات الغربية وعلى صعيد العلاقات السياسية الدولية، ومعيارا أساسيا للانتماء للعصر الحديث... وبالتوازي مع ذلك، أصبحت التربية على حقوق الإنسان من المداخل الأكثر أهمية وفعالية، لتمرير وغرس ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة لدى الأجيال الناشئة، بما يتوافق مع الأفكار والمفاهيم والقيم الجديدة التي أصبحت تفرض ذاتها على صعيد كوكبي.

إنّ التعاطي مع موضوع حقوق الإنسان والتربية عليها من خارج نطاق العلوم القانونية والسياسية، وبالاستناد إلى مرجعية العلوم الاجتماعية والتربوية، ليس بالأمر اليسير، فلا يتعلق الأمر في هذا المبحث فقط بتحليل مكانة حقوق الإنسان ضمن الدساتير والتشريعات والقوانين الوطنية والدولية، رغم أهمية هذا المبحث القانوني والسياسي، بل إن المسألة من وجهة نظر العلوم الاجتماعية والتربوية تتسع لتشمل إشكاليات، متشعبة ومتداخلة في نفس الوقت، تتعلق بطبيعة ووظائف واشتغال المؤسسات التي تعنى بالتربية، وبأنساق المفاهيم والتصورات التي تؤطر مرجعياتها وتوجه أنماط فعلها وتدخلها، ثم بالأنساق السياسية والقانونية والثقافية عامة التي تحتضنها.

إن هذا الموضوع يستدعي دراسة وتحليل التأثير المتبادل بين عناصر متعددة ومتشابكة، منها التربوي والسياسي والقانوني والاقتصادي والاجتماعي والإيديولوجي، المادي والأخلاقي، السيادي والكوسموبوليتي، الفردي والجماعي، السلوكي والتصوري...

وحينما يطرح موضوع التربية على حقوق الإنسان في مجال مخصوص هو الواقع العربي، باختلاف نظمه السياسية وأنماطه التربوية والثقافية والإيديولوجية، فيبدو الأمر أكثر تعقيدا وصعوبة، وذلك لتظافر أسباب بنيوية وتاريخية وسياسية وسوسيولوجية وفكرية، نذكر منها ما يلي:

- فمن جهة أولى، يبدو من الصعوبة بمكان التربية على حقوق الإنسان في واقع لا يعترف بأهميتها، ويصادر حقوق الإنسان عامة. إن السلطة السياسية فيه لا تعبر عن الإرادة العامة، ولا تسعى إلى الحصول على الإجماع والقبول السياسي لمختلف المكونات المجتمعية. أما المشروعية السياسية، فهي ليست نتاج انتخابات حرة ونزيهة، حتى وإن لجأت إلى التسويق الانتخابي، فإنها تستعمله كديكور لا غير. والفرد داخلها محاصر بأنظمة القهر المادي والرمزي. والقانون «الوضعي» ليس الإطار الوحيد لضبط وتنظيم الوقائع المجتمعية، فهناك أيضا العرف والعادة والأخلاق والدين. والسلطة التأسيسية تبقى تابعة للسلطة الحاكمة

التي تحتكر بمفردها حق صياغة الحقوق وتحديدها وترسيمها وتأويلها، انطلاقا من مصالحها وأهدافها الخاصة، التي لا تعير الاهتمام لآليات التوافق والتراضي والمشاركة، بقدر ما تغلب رؤية أحادية تحركها إرادة السيطرة والضبط. وكل ذلك ينعكس على الحيز المسموح به للحقوق بما في ذلك المؤسسات والقوانين والضمانات والآليات المتوفرة لحمايتها، وهو حيز ضئيل جدا مقارنة مع الحيز المتروك للأنماط التراتبية والأشكال التربوية التقليدية والزبونية والعصبوية والتسلطية.

- من جهة ثانية، لا يمكن التربية على حقوق الإنسان من دون تأسيس نظري وفكري لحقوق الإنسان، ذلك أن المنظومات الفكرية والإيديولوجية والتربوية العربية - ورغم بعض الجهود المحترمة لنخبها ورجالات الفكر من أجل التبيئة والتأصيل النظري لفلسفة حقوق الإنسان - تبقى في عمومها عاجزة عن بلورة فلسفة تربوية حقوقية عقلانية ومندمجة في البرامج التعليمية وفي مؤسسات التنشئة المختلفة من أسرة ومدرسة وصحافة... وهي بالمقابل تظل تتأرجح بين ثنائيات التبني أو التنديد، ادعاء الخصوصية أو الانخراط في الكونية... وفي أحسن الأحوال تسعى إلى التوفيق والملاءمة بين حقوق الإنسان وبين الفلسفة التربوية العربية الإسلامية، دون أن تكلل مجهوداتها بالنجاح.

- ومن جهة ثالثة، فإن الظرفية الدولية الذي نشأت وترعرعت في إطارها فكرة حقوق الإنسان كانت محكومة بالصراعات السياسية والإيديولوجية بين المعسكرين الغربي والشرقي، وما ترتب عنها من توظيف إيديولوجي لمسألة حقوق الإنسان، وعدم المساواة والتكافؤ بين البلدان الغربية وباقي البلدان. وبانهيار المعسكر الشرقي وما تلاه من تحولات سياسية وإيديولوجية وفكرية، سمتها العولمة وسيادة القطبية الأحادية، فإن توظيف حقوق الإنسان أصبحت تطغى عليه الازدواجية وتغلب عليه رؤية القوى الكبرى كالولايات المتحدة الأمريكية وروسيا. الأمر الذي ولد ردود فعل معادية تعمل على تبخيس حقوق الإنسان ونعت المنادين بها بأتباع الغرب والاستعمار الجديد.

لكن اليوم وأمام جسامة التحديات التي تطرحها العولمة بما تعني من وزوال الحدود الاقتصادية والتجارية وحرية التبادل العالمي وسيادة المعلوماتية واقتصاد المعرفة وتحول في مفاهيم الدولة والسيادة، وتسارع وثائر التغيير والتجديد، وفردنة الحياة الاجتماعية... فإن الفكر التربوي العربي مطالب بالعمل على إعادة صياغة العلاقات بين الأنماط التربوية العربية وفلسفة حقوق الإنسان، وذلك في أفق بناء رؤية فلسفية عقلانية تحريرية إنسانية، ينتج عنها توسيع وتعميم وحماية الحقوق والحريات على صعيد القوانين والممارسات، وتمريرها وتمثيلها في الأنساق التربوية الفرعية من أسرة ومدرسة ومنشئة اقتصادية ومؤسسة إعلامية وحزبية وفي التصورات والتمثلات الفردية والجماعية...وبالتالي، في مجموع مكونات النسق المجتمعي.

مشكلة البحث وأهدافه:

تكتسي التربية أهمية قصوى في نشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان، لأنها تمرّر من خلال المؤسسات الأساسية للتنشئة الاجتماعية والسياسية والثقافية كالأسرة والمدرسة الإعلام. لأجل ذلك، تتوخى هذه الورقة من جهة أولى رصد مضامين الأنساق التربوية العربية من خلال مساءلة موقف الفكر التربوي من حقوق الإنسان والتربية عليها؛ ومن جهة ثانية من خلال تحليل وظائف وممارسات ومعايير بعض مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية، من خلال إثارة الأسئلة التالية:

ما موقف الفكر التربوي من حقوق الإنسان؟

هل تتوافق حقوق الإنسان مع المنظومة الإسلامية أم تتعارض معها؟

هل يؤثر النظام السياسي وآليات الحكم ونمط المشروعية السياسية بشكل خاص في تحديد مضامين الأنماط التربوية وتخصيصها؟

ما أنماط التربية والتثقيف التي تمررها الأسرة والمدرسة؟

هل هذه المؤسسات قادرة على بلورة ثقافة حقوق الإنسان وتمريرها؟

هل تولد لدى الأطفال والطلاب ومتلقيي المعلومات والمعارف وعيا ذاتيا بكونهم مواطنين أحرارا واعيين بحقوقهم الإنسانية؟

هل هذه الأنماط التربوية انعكاس مباشر للمحيط السوسيو-اقتصادي والفكري والسياسي والثقافي الذي يعيش في كنفه الأفراد؟

هل تتأثر في بناها ووظائفها ومعاييرها وقيمها بالنسق الاجتماعي العام الذي هي جزء منه؟

إنّ هذه الإشكاليات تندرج ضمن المبحث السوسيولوجي النقدي الذي يعتبر التربية كأية ظاهرة اجتماعية، يمكن دراستها وتحليلها علميا وموضوعيا بعيدا عن الأخلاق والأهواء والتصورات الذاتية. كما يعطي أولوية للنسق الاجتماعي والثقافي الذي تتبلور في إطاره العملية التربوية، لأنه يؤثر فيها ويحدد مضامينها. وبشكل خاص يولي أهمية للعوامل الإيديولوجية والسياسية والاقتصادية في تشكيل وبناء الأنماط التربوية والتعليمية. فقد أكدت العديد من الدراسات وجود صلة وثيقة بين التربية والسياسة والمجتمع (بورديو،

وبارسونس، التوسير، غرامشي، وإيفان اليتش، باولو فريري...). إنّ طبيعة النظام السياسي ونمط الحكم فيه وشكل المشروعية السياسية وطبيعة الهيكل الاقتصادي وأنماط الإنتاج والعمل والتصورات الثقافية والمنظومات الإيديولوجية تحدد بشكل كبير الاختيارات التربوية على الصعيد المجتمعي، لدرجة يصح معها القول الآتي: «قل لي أي نظام من التعليم والتكوين وتأهيل الموارد البشرية يتوفر عليه مجتمع معين، أقل لك ما هي طبيعة النظام الاجتماعي القائم في هذا المجتمع، وما مستوى تقدمه أو تأخره، وما يمكن أن يدل على كل هذا التقدم أو التأخر من مؤشرات ومعطيات»[1].

انطلاقا من هذا المعطى، فإن مقاربتنا لموضوع التربية على حقوق الإنسان تؤطرها فكرة مفصلية، وهي أن التربية كجزء من النسق الاجتماعي العام تخضع بالضرورة لهذا النسق، وتتحدد به -شكلا ومضمونا - من خلال إعادة إنتاجه على صعيد الفكر والسلوك والوجدان وتشريبه للأفراد الخاضعين لصيرورة التنشئة والتعليم والتأطير والمراقبة. لكنها تعمل في حدود معينة على التأثير في هذا النسق وتعديله، من خلال إعادة تعريف مقولاته وإعطائها مضامين جديدة، أو إعادة تأويلها بشكل يجعل من الممكن عدم الخضوع التام لتوجيهات النسق، أو تحويرها في وضعيات تربوية معينة وابتكار مفاهيم وسلوكيات اجتماعية غير متماهية كليا مع الغايات التأسيسية للنسق الاجتماعي... وهذا الأمر يبدو أكثر جلاء في مجتمعات اليوم الموسومة بالحركية والتعقيد والتغيير والتجديد الثقافي والتقني، وتعدد وتشعب مصادر المعلومة والمعرفة على نطاق عالمي. الأمر الذي يدفع الأفراد بفعل هذه الدينامية الاجتماعية والمجالية والثقافية إلى ولوج أوضاع وعلاقات وتجارب مرنة تتميز بعدم اليقين وغياب الثبات والحيرة والتردد، وزوال المعنى، ولعب أدوار في غاية التعدد والتعقد، سواء في الفضاء المادي أو الافتراضي. وهذه الأوضاع والمواقف والتجارب لم يتم إعداد الأفراد لها مسبقا من طرف أنماط التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية والسياسية، الشيء الذي يدفعهم إلى ابتكار وسائل عملية وحلول مؤقتة أو مبتكرة، من شأنها أن تفتح الآفاق والفرص أمام استيعاب وتمثل مفاهيم وأفكار وخبرات جديدة من قبيل مفاهيم وخبرات حقوق الإنسان والمواطنة.

لأجل ذلك، فالمقاربة السوسيولوجية النقدية للتربية على حقوق الإنسان لا تقتصر على دراستها فقط داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفرعية من أسرة ومدرسة وإعلام... (رغم أهميتها)، وإنما تدرج هذه الدراسة في مستوى أعم هو البناء المجتمعي الشامل، وذلك في إطار من التفاعل والتأثير المتبادل بين المستويين الميكرو والماكروسوسيولوجي.

1 - مصطفى محسن، "رهانات تنموية: رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية"، منشورات الزمن، سلسلة شرفات، عدد 33، الدار البيضاء، 2011، ص 17

إنّ تحليل الاشكالية التربوية إذن (في إطار النسق العام وتفريعاته الفرعية) في علاقتها بحقوق الإنسان والتربية عليها ينطلق من فرضيتين أساسيتين:

أ- غياب ثقافة وتربية حقوق الإنسان في المؤسسات الفرعية للتنشئة والتربية والإعلام، كما في النسق المجتمعي العام. إن النسق التربوي، باعتباره مكونا فرعيا من النسق المجتمعي العام سيكون «وضعه المأزوم في مجتمعاتنا هو جزء من كل...أي من أزمة بنيوية مركبة، أزمة هياكل وبنيات ومؤسسات وقيم وعقليات وعلاقات وممارسات وتوجهات واختيارات سياسية واجتماعية»[2]. وبالتالي، فغياب ثقافة وتربية حقوق الإنسان هو نتيجة لعوامل بنيوية مركبة مرتبطة بطبيعة البناء الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي للمجتمع.

ب- غياب أو هامشية ثقافة وتربية حقوق الإنسان داخل البنية الفكرية والإيديولوجية التي ترفض استيعاب حقوق الإنسان وإدماجها في الأنماط التربوية والتعليمية. فلقد أخفق الفكر التربوي العربي في تقبل وتأصيل مفاهيم حقوق الإنسان، وظل يعيد إنتاج التقابل والتضاد اللاتاريخي بين التقليد والحداثة، بين ما ينتمي إلى التراث وما ينتمي إلى الفكر الغربي... دون القدرة على التجديد والابتكار وصياغة مبادئ ومناهج عقلانية تحظى بالقبول والإجماع، وتترجم في مشاريع مجتمعية عقلانية واضحة المعالم والرؤى والأهداف.

انطلاقا من هذه الفرضيات، سنتناول هذا الموضوع من خلال ثلاثة محاور رئيسة:

1- عرض بانورامي موجز لحالة حقوق الإنسان في البلدان العربية، من أجل الوقوف على ضعف حماية وصيانة الحقوق على صعيد التشريعات والممارسات.

2- عرض وتحليل تعاطي الفكر التربوي العربي مع مسألة حقوق الإنسان من خلال ثنائية الكونية والخصوصية من أجل الوقوف على عجزه عن التبني الكامل لفلسفة حقوق الإنسان.

3- عرض وتحليل المضامين التربوية لمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأساسية وأدوارها الاجتماعية والتربوية (الأسرة، المدرسة...) من أجل الوقوف على عجزها عن تبني قيم وثقافة حقوق الإنسان.

2 - نفس المرجع، ص 47

1- عرض موجز لحالة حقوق الإنسان:

لا يمكن لتحليل علاقة المؤسسات الاجتماعية والتربوية والثقافية والسياسية بالتربية على حقوق الإنسان أن يستوي دون تشخيص علاقة هذه المؤسسات بحقوق الإنسان تصورا وممارسة. فإذا كانت التربية على حقوق الإنسان تولي أهمية كبرى لتشريب الأفراد والجماعات بثقافة حقوق الإنسان، فإن غايتها المثلى هي جعل حقوق الإنسان بمنزلة الإطار المعياري القانوني الأساسي لتنظيم علاقاتهم ببعضهم البعض، وبباقي المؤسسات الاجتماعية والثقافية والسياسية. لذلك، فإن تشخيص حالة حقوق الإنسان تعتبر مدخلا ملائما لرصد مدى تمثل وتبني المجتمع أفرادا وحكومات وتنظيمات لثقافة حقوق الإنسان.

تاريخيا، لم تكن مفاهيم حقوق الإنسان تحظى بالاهتمام من طرف الحكومات والأنظمة العربية وحتى النخب الفكرية والسياسية، فإلى حدود الثمانينيات من القرن الماضي كانت غريبة عن التربة العربية، ومن كان يدعو إلى حقوق الإنسان، لاسيما ما يخص الحقوق الليبرالية كان يصنف ضمن أتباع الغرب أو الموالين للإمبريالية. لقد حتمت الظروف التاريخية والسياسية لتلك الفترة منح الأولوية لضرورة استكمال التحرر من الاستعمار من جهة، وبناء المؤسسات السياسية والاقتصادية التنموية لتجسيد هذا التحرر من جهة ثانية.

لكن منذ العقدين الأخيرين تغيرت أشياء كثيرة، فتبدلت الأسماء والشعارات والأولويات والبرامج، وتهاوت وأفكار ومشاريع بشكل دراماتيكي أحيانا، وحلت محلها أخرى...ودون حدوث تغيرات جذرية في أشكال السلطة ونماذج الحكم والثقافة السياسية، فإن الجديد الذي طفا على السطح وشغل مساحات شاسعة من النقاش العمومي، هو الانتشار والترويج واسع النطاق لمفاهيم الديمقراطية والحرية وحقوق الإنسان... كملفوظات لا مناص من استعارتها من أجل الانتماء للعصر والاستفادة من مزاياه. فلم تعد أغلب الحكومات العربية تتجاهل الديمقراطية وحقوق الإنسان كمصادر أساسية لتأسيس شرعية حديثة، بل إن أعتى الأنظمة انغلاقا أضحت لا تدير لها الظهر كليا، بل وتعتمد من بين ما تعتمد كمصادر للشرعنة على المؤسسات الديمقراطية (دساتير، انتخابات، برلمانات، تعددية حزبية...) إلى جانب احتفاظها بالمصادر التقليدية والتاريخية والثورية كالمقدس والكاريزما والزعامة والثورة. وهذه الازدواجية في مصادر المشروعية ستعكسها مجمل الدساتير العربية، باعتبارها أسمى تعبيرات عن النظم القانونية والسياسية للحكم وعن أشكال التعاقد بين الدول ومجتمعاتها.

إنّ أغلب البلدان العربية أصبحت اليوم تلتزم باحترام حقوق الإنسان سواء صراحة أو ضمنا، كما أن مجمل الإعلانات والاتفاقيات والعهود الخاصة بحقوق الإنسان قد وقعت عليها أو انضمت إليها أو صادقت عليها. رغم استمرار العديد منها في التحفظ حول بعض المواد التي تتعارض حسبها مع الشريعة والقوانين

الداخلية. في هذا السياق، يسجل تقرير التنمية الإنسانية العربية لسنة 2004 «أنها (أي البلدان العربية) تكتفي على ما يبدو بالمصادقة على بعض الاتفاقات الدولية لحقوق الإنسان دون أن تصل إلى حد الإقرار بدور الآليات الدولية في تفعيل حقوق الإنسان»[3]. كما أن أغلب الدساتير لا نجدها تكرس سمو الاتفاقيات الدولية على التشريعات الوطنية، وحتى إن فعلت ذلك، فإنها تعتمد صيغا في غاية الالتباس والغموض، مما يترك مجالا شاسعا للسلطة الدستورية في اعتماد التأويل الذي يناسبها حسب الظرفية والمصلحة. وفي تونس التي يعتبر دستورها لـ «ما بعد الثورة» من أكثر الدساتير العربية تقدما، فقد كرس بدوره عدم سمو المعاهدات الدولية المصادق عليها على الدستور، في المقابل جعلها تسمو على القوانين المصادق عليها من طرف البرلمان (الفصل 19). أما في المغرب فقد أقر دستور 2011، الذي جاء في سياق اندلاع أحداث «الربيع العربي»، سمو الاتفاقيات والمواثيق الدولية؛ إلا أنه هو الآخر رهن ذلك بعدم تعارضها مع التشريع الداخلي.

أما تيمة الحقوق، فهي حاضرة بشكل مضمر أو صريح في أكثر من دستور، سواء تم الاعلان عن ذلك في الديباجة أو تضمينها في بعض المواد الدستورية. إن دستور 2011 للمملكة المغربية الذي يعتبر هو الآخر متقدما على كثير من الدساتير العربية، ينص في ديباجته على «تشبثها بحقوق الإنسان كما هي متعارف عليها عالميا»، ويؤكد أن الديباجة تشكل جزءا لا يتجزأ من الدستور، وليست مجرد صياغة إنشائية. ويتفق المهتمون على أن الدستور الجديد هو دستور الحقوق والحريات، نظرا للحيز الكبير الذي شغلته منظومة حقوق الإنسان في هندسته إن على مستوى المواد أو المضامين.

ومجمل الدساتير العربية تؤكد سيادة القانون، وأنّ السيادة تمارسها الأمة، وتعلن استقلال القضاء، وتقر بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمساواة أمام القانون بالنسبة لجميع المواطنين... وفي هذا الصدد، يسجل تقرير التنمية العربية أنه «وفي ما يخص المساواة تتضمن دساتير معظم دول الشرق الأوسط فقرة تكفل المساواة بين جميع المواطنين، وقد تم إقرار الدساتير التي تنص على «المساواة بين جميع المواطنين وعدم التمييز بين المواطنين على أساس النوع» في الجزائر والبحرين والعراق وليبيا وعمان والسلطة الفلسطينية وقطر وسوريا وتونس، ورغم أنّ دساتير كل من مصر والأردن ولبنان والكويت والمغرب* والإمارات العربية المتحدة واليمن لا تتضمن فقرة حول عدم التمييز بين الجنسين، إلا أنها تنص على أن «جميع المواطنين متساوون بموجب القانون». لكن هذا الوضع أصبح متجاوزا بالنسبة إلى المغرب الذي أصبح دستوره يكرس تمتع الرجل والمرأة «على قدم المساواة، بالحقوق والحريات المدنية والسياسية

3 - تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2004 «نحو الحرية في الوطن العربي»، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية، المكتب الإقليمي للدول العربية، طبع في المطبعة الوطنية – عمان، الأردن 2005

والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية...» (الفصل 19)، ويقرّر سعي الدولة إلى تحقيق مبدأ المناصفة بين الرجال والنساء؛ ويعلن إحداث هيئة دستورية هي «هيئة المناصفة ومكافحة كل أشكال التمييز»، تناط بها أدوار استشارية. بالمقابل لا يتضمن دستور المملكة العربية السعودية على سبيل المثال لا الحصر، أية فقرة أو نص يلزم الحكومة بتطبيق سياسة عدم التمييز[4].

أمّا بخصوص القضاء، فتنصص أغلب الدساتير على استقلاله؛ ومنها من يكرسه كسلطة إلى جانب السلطتين التنفيذية والتشريعية (المغرب وتونس)، ومنها من يعتبره مجرد وظيفة، حيث لا يوفر له الضمانات الحقيقية للاستقلالية. لكن القوانين العادية في أغلب الأحيان تفرغ هذه الاستقلالية من معناها، حيث تصبح تابعة للسلطة التنفيذية وللجهاز الحاكم، بينما قرينة البراءة والضمانات المتعارف عليها حول الاعتقال والاستنطاق والتحري والوضع تحت الحراسة وحقوق الدفاع والمحاكمة العادلة وغيرها تبقى في الغالب غير محمية بما فيه الكفاية.

وفيما يخص حق تأسيس الجمعيات المدنية والسياسية والتصويت والترشيح، فإنّ بعض البلدان تنص عليه صراحة كالمغرب وتونس ولبنان، بينما أخرى كسوريا تقيده بالثوابت الإيديولوجية كالإسلام والقومية والاشتراكية؛ وفي بعضها لا زال تشكيل الأحزاب غير قانوني (الكويت، قطر، عمان، السعودية، الإمارات العربية المتحدة). وبالتالي تلغي التعددية من الوجود، فليس هناك إلا صوت الزعيم أو القائد ولا حزب إلا حزب الدولة ولا مؤسسات إلا تلك التي تعكس الإجماع القسري، مما يعني عمليا عدم السماح بأية تعددية سياسية وتعطيل الآليات الديمقراطية التي تسمح بالتنافس حول البرامج والمشاريع السياسية والاقتصادية والثقافية. في المقابل، كرس المغرب تعددية حقيقية منذ أول دستور بعد الاستقلال 1961. ويشير دستور 2011 في فصله السابع صراحة إلى دور الأحزاب السياسية في المشاركة في ممارسة السلطة، على أساس التعددية والتناوب؛ وأن نظام الحزب الوحيد نظام غير مشروع.

والحق في الحياة والسلامة الجسدية غير مضمونين في كافة الدول الإسلامية، فكلها لم تصادق على البروتوكول الاختياري الثاني الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية بشأن إلغاء عقوبة الإعدام الصادر سنة 1989. في المقابل يقر الدستور المغربي الجديد في سابقة من نوعها مقارنة مع الدساتير السابقة على الحق في الحياة، ويجعله «أول الحقوق لكل إنسان. ويحمي القانون هذا الحق» (الفصل 20). ويفتح هذا الإقرار إمكانية إلغاء عقوبة الإعدام من طرف البرلمان المغربي، مادام أن الدستور سمح للقانون

4*- وضعنا علامة على المغرب لأن تقرير التنمية العربية لسنة 2004 كان قد اعتمد على دستور 1996؛ أي قبل إجراء تعديلات شاملة عليه في فاتح يوليو ز 2011، والتي تقدمت كثيرا في تحقيق المساواة بين الجنسين.

- http://www.freedomhouse.org/uploads/arabicwomensurvey/essaysnarabic.pdf

بأمر حمايته ولم يقيده بأحكام الشريعة. وعلى نفس المنوال سار دستور تونس الجديد، حيث أكد على قدسية الحق في الحياة وجعل تقييده مرهونا بالقانون، حيث يصرح أن «الحق في الحياة مقدّس، لا يجوز المساس به إلا في حالات قصوى يضبطها القانون» (الفصل 21). ومعلوم أن الحق في الحياة والسلامة الجسدية من الحقوق التي تعرف جدلا كبيرا، يطرح بشكل صريح المواجهة بين الموقفين المتعارضين، موقف الكونية وموقف الخصوصية الثقافية، حيث يتجدد دائما في المنتديات الدولية والوطنية الخلاف حول قضايا الحق في الحياة، والاجهاض وعقوبة الإعدام، وبتر الأعضاء التناسلية كالختان.

هذه، كانت إطلالة موجزة على بعض المقتضيات الدستورية والقانونية لمسائل حقوق الإنسان في بعض البلدان العربية. أما من حيث التطبيق الفعلي والإجراء الميدانية، والممارسة اليومية للحقوق المنصوص عليها دستوريا، أو التي تكفلها القوانين، فإن الملاحظة البداية للعيان تكمن في أن المنطقة العربية مازالت أكثر مناطق العالم التي تشهد انتهاكات حقوق الإنسان وعدم الاعتراف بها؛ إذ أصبح «خرق حقوق الإنسان/المواطن «طبيعة ثانية»»[5] للسلطة الحاكمة في عالمنا العربي. كما تزايدت حدة الانتهاكات بسبب الظرفية الدولية التي سمتها الأساسية منذ تفجيرات سبتمبر 2001 «الحرب على الإرهاب»، والتي وفرت غطاء سياسيا وقانونيا للقوى العظمى لتبرير الانتهاكات والتجاوزات وإصدار قوانين تقييدية تحت مبرر مواجهة الإرهاب وحفظ الأمن والسلم والعيش المشترك.

مجمل القول، إن الدساتير والتشريعات العادية تستبطن بعض قواعد النظام الديمقراطي (البرلمان، المؤسسات الدستورية، التعددية السياسية...) وتفسح المجال لبعض الحقوق والحريات، لكن بما لا يسمح بالمساس بالمبادئ الأساسية لممارسة الحكم المطلق والسلطة الاستبدادية، وفي إطار ازدواجية صريحة تجمع بين التقليد والحداثة، بين الحكم المطلق وبعض آليات الدمقرطة. لنخلص مع تقرير التنمية الإنسانية لسنة 2009 إلى أن «ما تضمنه الدساتير العربية للمواطنين تتولى تشذيبه في كثير من الحالات القوانين العادية، وما تبيحه تلك القوانين تحوّله الممارسة مخالفةً في أغلب الأحيان»[6].

5 - سعيد زيداني "الديمقراطية وحماية حقوق الإنسان في الوطن العربي" في "حول الخيار الديمقراطي: دراسات نقدية" مؤلف جماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، بيروت، حزيران/يونيو 1994، ص 171

6 - تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2009 "تحديات أمن الإنسان في البلدان العربية"، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية، طبع في بيروت. لبنان 2009، ص 57

2- الفكر التربوي وحقوق الإنسان: ثنائية الكونية والخصوصية

إنّ إحدى الإشكاليات التي تواجه الفكر التربوي العربي في علاقته بمفاهيم حقوق الإنسان تكمن في كونه لازال يدور في فلك التقابل بين الكونية والخصوصية. وقد سعى الموقفان المتقابلان إلى الإجابة كل على طريقته الخاصة على إشكاليات عميقة متعلقة بمضامين الحقوق ومرجعياتها وأصولها ورهاناتها. وجاءت بعض الأسئلة كالتالي: هل التراث الإسلامي يتضمن مفاهيم حقوق الإنسان؟ هل الممارسات الاعتيادية والعلاقات الاجتماعية تتبناها أم تتجاهلها؟ هل حقوق الإنسان ابتكار غربي محض مشروط بالسياق التاريخي والفكري الغربي؟ أم إبداع إنساني حضاري ساهمت فيه البشرية جمعاء؟ وهل الغرب كأصل تأسيسي مفترض للحقوق واحد موحد ومنسجم في بناه السوسيو اقتصادية والذهنية والإيديولوجية ومصالحه الزمنية؟ وهل يجسد مرجعا أحاديا لحقوق الإنسان؟ هل ابتكر منظومة كونية للحقوق أم منظومات متعددة وأحيانا متعارضة (الحقوق الاقتصادية والاجتماعية مقابل الحقوق الفردية، الحقوق التضامنية...)؟ وهل أهدافه المعلنة أهداف إنسانية محضة أم تقف خلفها دوافع زمنية لا غبار عليها؟

لقد درج المهتمون بالفكر التربوي العربي على التمييز بين ثلاثة تيارات رئيسة داخله: الأول تيار الحداثة المؤمن بكونية حقوق الإنسان؛ والثاني تيار الأصالة الذي يرفضها جملة وتفصيلا، ويتبنى الشريعة كمصدر وحيد للحقوق والواجبات؛ ويتوسط بينهما فريق ثالث يقف موقفا وسطا. إلا أنه بالإمكان منهجيا أن نميز بين موقفين اثنين لا أكثر، على اعتبار أنه يمكن دمج الأول والثاني في تيار واحد، لأنه رغم تعارضهما الصريح المتمثل في كون كل طرف يتمسك بجانب واحد من الثنائية (الحداثة؛ الشريعة)، فهما يشتركان في جملة من الخصائص المعرفية والفكرية والإيديولوجية، هي بمثابة آلية النظر ومنطق التفكير لديهما:

أ- الحداثة ضدّ الأصالة أو موقف التضاد المطلق

تعتبر حقوق الإنسان هذا الموقف ابتكارا غربيا خالصا، فهي نتاج الحداثة الغربية؛ أي تلك الرؤية الفلسفية العامة للإنسان والطبيعة والكون التي بدأت تتشكل في أوروبا منذ عصر النهضة، واستمرت في التطور خلال عصر الأنوار، إلى أن نضجت معالمها مع النصف الثاني من القرن 19. ومن مسلماتها الإيمان بوحدة الطبيعة الإنسانية، والنوع البشري ووحدة التاريخ واتجاهه التطوري التصاعدي، وبكونية العقل ومرجعيته في معرفة العالم وسبر أغواره والسيطرة عليه؛ وبمركزية الإنسان، والنظرة الذاتية والحرية والعقلانية والعلمية والنسبية...ويتربى على ذلك الإيمان بالكرامة المتأصلة في الإنسان من حيث طبيعته الإنسانية لا غير، وبالتالي الإيمان بكونية حقوق الإنسان ونفي كل خصوصية تاريخية أو ثقافية أو دينية أو عرقية.

وهذه الحداثة لم توجد إلا في المجتمعات الصناعية الغربية في أوروبا وأمريكا الشمالية؛ ومن ثمّ فإن الاختلاف سيكون جذريا بينها، وبين ما سواها من منظومات فكرية وإيديولوجية وعقائدية. وهذا الموقف يطابق في هذا الجانب منطق الاستشراق، فالغرب المتخيل غرب والشرق المتخيل شرق، ولا يمكن أن يلتقيا، وإذا حدث الالتقاء فإنه لا يكون سوى في إطار النفي المتبادل أو الصراع الحضاري؛ أي في إطار صراع دار الحرب ودار الإسلام (أطروحة هانتنغتون مثلا). وهذا التقابل بين الغرب والشرق الذي أنتجه الاستشراق ليس إيديولوجيا غربية فقط، فهو كذلك صناعة محلية، تغذت من وقائع التاريخ والسياسة والصراعات العنيفة بين الطرفين، ونتجت عنها تأثيرات وردود فعل عميقة مست كل مناحي الوجود من قيم وأفكار ومشاعر وأشكال الإدراك وأنماط الفعل والسلوك. إن «أوروبا الحديثة بسعيها لفرض قيمها ومثلها استنبتت، بشكل متساوق، عناصر انفصال حقيقي في الكائن العربي الإسلامي، الذي ما انفك، منذ مختلف لحظات اللقاء العنيف مع هذا النموذج الحضاري الجديد، يتحدد من خلال الآخر، وينظر إلى مقوماته الذاتية في ضوء ما يفرضه عليه هذا الآخر من رهانات وتحديات»[7]. إن هذه النظرة إلى الذات والآخر أفرزت ما أصبح يعرف بـ «الاستشراق المعكوس»، الذي يرفض الحداثة الغربية جملة وتفصيلا، ويرى ضرورة مخالفة كل ما جاء به الغرب، سواء في الفكر أو الحياة المادية، باعتبار حضارته حضارة مادية غريزية تقوم على تمجيد الفرد والشهوة والمتعة والجسد...وهو موقف يصل إلى حد جعل المخالفة واجبا شرعيا أو مقصدا من مقاصد الشريعة، يقول ابن تيمية في هذا الصدد: «إن الشارع أمر بمخالفة المشركين مطلقا، وأن حسن المخالفة أمر مقصود للشارع... فقد تبين أن نفس مخالفتهم أمر مقصود للشارع في الجملة»[8]. وقياسا على هذا النهج، فإن حقوق الإنسان لن تشكل استثناء، بل تندرج ضمن نفس الموقف الفكري، لذلك وجب رفضها جملة وتفصيلا، ومعاداة كل من يدعو إليها معاداة تصل إلى حد التكفير، وتقسيم العالم إلى مؤمنين وجاهلية. «انطلاقاً من هذا الموقف بدا رفضهم للحداثة على كل المستويات، فعلى المستوى السياسي: بدت عندهم الديمقراطية "بدعة غربية"، وما "الأحزاب" سوى دعوة للتفرقة والتنازع، وأن فصل السلطات غريب تماماً عن نظام الحكم في الإسلام، وأن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ما هو إلا مؤامرة يهودية»[9]. إنّ تعارض الموقفين السالفين الذكر، يلخصه محمد بشاري قائلا إن «منطلق حقوق الإنسان في الخطاب الغربي، حتى نكون صرحاء مع الذات العربية والإسلامية...هو الحق الطبيعي المرتبط بذاتية الإنسان من الناحية الطبيعية، بينما الحق الشرعي للإنسان في الإسلام يستند إلى التكريم الإلهي، ويرتبط بمفاهيم الأمانة والاستخلاف والعبودية لله

7- محمد نور الدين أفاية "الغرب في المتخيل العربي"، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، أ.ع.م، 1996، ص 14

8 - تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني "اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم"، القاهرة، 1969، ص ص 58-59

9 - د.غيضان السيد علي "نحو حداثة إسلامية لعلاج الاحتقان الديني واحادية التوجه"، في "في الإسلام المنسي وإمكانات الدين المهدورة"، إشراف الحاج دواق، مؤمنون بلا حدود، مؤسسة دراسات وأبحاث، 2015، ص 24، على الرابط التالي:

http://mominoun.com/pdf1/2016-02/manssiy.pdf

وعمارة الأرض، ولا ينفصل عن حقوق الله لارتباطه بالشريعة التي تنظمه، وهو ما يجعله غير قابل للإسقاط بعقد أو صلح أو إبراء، فحقوق الإنسان الشرعية ليس من حق الفرد أو الجماعة التنازل عنها أو عن بعضها، وإنما هي ضرورات إنسانية توجب الشريعة الحفاظ عليها من قبل الدولة والجماعة والفرد»[10].

لكن تجدر الإشارة، إلى أنّ طرح موضوع حقوق الإنسان ضمن إشكالية الكونية والخصوصية أو الحداثة والأصالة، لا يقف عند حدود المناظرة الفكرية والمذهبية، وإنما يتجاوزها إلى المجابهة الاقتصادية والسياسية والإيديولوجية. فهذا التعارض غير نابع فقط من تباين الموقف الفكري والحضاري لكل منظومة مرجعية على حدة؛ وإنما كذلك من الوقائع التاريخية والعلاقات السياسية التصادمية التي ظلت تربط الغرب بالبلدان الإسلامية منذ اللحظات التأسيسية لمرجعية حقوق الإنسان. فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر سنة 1948 كان ينطوي على نزعة مركزية غربية صريحة، وتم إنتاجه في سياق كولونيالي، حيث كانت أغلب دول العالم الثالث ترزح تحت وطأة الاستعمار والوصاية. كما أن الصراع الإيديولوجي بين المعسكرين الرأسمالي والاشتراكي كان على أشده، وبالتالي فلم يكن الإعلان محايدا سياسيا وإيديولوجيا. وباقي المواثيق الدولية اللاحقة، انطبعت هي الأخرى بهذا الصراع خاصة العهدين الدوليين.

وتزايدت هذه المظاهر أكثر في عالم ما بعد الحرب الباردة، وانفراد الولايات المتحدة الأمريكية بزعامة العالم، وفرض تعريفاتها للمشاكل والقضايا التي تواجه الإنسانية، وتصوراتها لأنواع الحلول الممكنة والمقبولة من طرفها، من قبيل تحديد محور الخير والشر، وتصنيف الدول إلى صديقة ومارقة، وتعريفها الخاص للإرهاب الذي يخلط بين الإرهاب والمقاومة، والتوظيف الازدواجي للديمقراطية وحقوق الإنسان في استتباب الأمن والسلام والتعاون الدولي...الأمر الذي أدى إلى فقدان مفهوم الشرعية الدولية لمصداقيته، وتصدع الإجماع النسبي السابق حول كونية فكرة حقوق الإنسان، والتي أصبحت تبدو أكثر تجريدا والتصاقا بالبيئات الاجتماعية والثقافية. وبرز الخلاف حول ما ينتمي إلى القانون الدولي لحقوق الإنسان، وما ينتمي إلى المصالح الاستراتيجية للقوى العظمى، وتقدير ما يدخل ضمن نطاق السيادة الوطنية وما يوجد خارجها.

لقد أفضت الوقائع التاريخية والجيو سياسية لما بعد الحرب الباردة إلى ميلاد الإمبراطورية الأمريكية لأول مرة في التاريخ، والتي ترتكز على ثلاثة أهداف كبرى تضرب عرض الحائط كل الدعاوى المرتبطة بالدمقرطة وحقوق الإنسان وهذه الأهداف هي:

10 - محمد بشاري، حقوق الإنسان بين الكونية والخصوصية: نموذج الأقليات الإسلامية، على الرابط التالي:
http://kalema.net/v1/?rpt=673&art

- محاربة «الإرهاب» الذي تمارسه المنظمات السياسية والعسكرية، والذي ترعاه الدول المصنفة في محور الشر أو الدول «المارقة» (العراق، سوريا، كوريا الشمالية)، والربط بين الإرهاب والإسلام؛ والتبشير بنشر الديمقراطية وحقوق الإنسان وتحرير الشعوب الإسلامية من قبضة الاستبداد.

- تحديث وتطوير القدرات العسكرية الأمريكية، حتى تنسجم مع الاستراتيجية العسكرية الجديدة المتمثلة في الحرب الاستباقية والوقائية. «فبعد الحادي عشر شتنبر 2001 ظهر مفهوم جديد في الفكر العسكري الاستراتيجي الأمريكي: الفكرة التي حسبها يجب على الولايات المتحدة الأمريكية أن تستعمل القوة بطريقة وقائية ضد كل القوى العنيفة التي من المحتمل أن تستعمل الأسلحة المدمرة. إن البيت الأبيض يصرح بالفعل أن الهجمات الوقائية يمكن أن تكون ضرورية من أجل حماية المواطنين الأمريكيين تجاه التهديد الذي تمثله «الدول المارقة»[11]

- السيطرة على الموارد والاحتياطيات النفطية الهائلة الموجودة في العراق ومنطقة الخليج وآسيا الوسطى والقوقاز[12].

إن سياسة أمريكا في الشرق الأوسط وتجاه البلدان الإسلامية أصبحت تنبئ بميلاد استشراق جديد يقوم على جملة من الأحكام المسبقة والتعميمات الجزافية وغير المحققة، والتي ينتجها خبراء يدعون معرفة ثقافة وطباع العرب والمسلمين... يرى إدوارد سعيد أن «الحرب التي دارت رحاها ضد العراق، والتي تدار يوميا ضد الإرهاب لم يكن لها أن تكون لولا استمرار الفكرة الاستشراقية التي مفادها أن هذه الشعوب البعيدة ليست مثلنا «نحن» ولا تتقبل قيمنا «نحن»[13]. لقد انخرط المستشرقون الجدد في صراع إيديولوجي عقائدي مشبع بالنزعة الوطنية الضيقة، والتي تتصور ما سواها أعداء، وبالنفحة الدينية المسيحية المصحوبة بنظرة أخلاقية- مثالية مجردة عن المصالح والأهواء[14].

لقد بلورت الولايات المتحدة الأمريكيّة مواجهة شاملة، تقفز على الشرط التاريخي لتقيم تماثلا ميتافيزيقيا بين الإسلام والإرهاب، بعدما تم إنتاج إسلام بصيغة المفرد ودول إسلامية على نموذج واحد، رغم أن الواقع يثبت بجلاء تعدد التجارب الإسلامية واختلافها عن بعضها البعض، وكذا تعدد المرجعيات والإيديولوجيات المتبناة من طرف الدول التي تنتمي إلى المجال الحضاري الإسلامي. إن هذه المواجهة أصبحت تتوسل

11 - Klare. M «Les vrais desseins de M. George Bush» In Le Monde Diplomatique, Novembre 2002, P 16

12 - Idem, Ibid

13 - Edward. W. Said «L'humanisme dernier mur contre la barbarie» In Le Monde Diplomatique, Septembre 2003

14 - Edward. W. Said «L'autre Amérique» In Le Monde Diplomatique, Mars 2003

بمداخل كبرى مثل «محاربة الإرهاب»، «نزع أسلحة الدمار الشامل»، «الشرق الأوسطية»، «الإصلاح»، «التحرير»، «نشر الديمقراطية»، «حقوق الإنسان»، «إصلاح المنظومات التربوية»، «تعديل البرامج التربوية والتعليمية»...

من هنا يبدو أن المواقف المتباينة المسجلة من مسألة حقوق الإنسان، بالإضافة إلى كونها نابعة من الاختلاف في المرجعيات ورؤى العالم التي تؤطرها، هي كذلك بمثابة إجابات وردود أفعال تجاه التحديات التي يفرضها الغرب على العالم الإسلامي، والتي تفرض عليه أن ينظر إلى مقوماته الذاتية في ضوء ما يفرضه عليه هذا الآخر من رهانات ...»[15]، وعلى رأسها تحدي إرادة القوة والمصلحة المتجسدة في الهيمنة.

خلاصة القول بالنسبة إلى الموقفين المتقابلين معا (الكونية؛ الخصوصية): إن البنية الفكرية والسياسية للمجتمعات الإسلامية لم تنتج ولا تتقبل الديمقراطية وحقوق الإنسان التي هي إنتاج غربي خالص. إن الرأي المتشكك في كونية حقوق الإنسان يرى في الكونية إرادة لنفي الوحي، والاكتفاء بالعقل، وإقصاء الآخر ومصادرة حقه في اختيار وتقرير مصيره، ووصاية عليه، باعتباره غير قادر وفقا لنمطه الحضاري الخاص أن يبلور القيم الإنسانية النبيلة بعيدا عن الحضارة المادية الغربية. وهي في نهاية المطاف (دائما حسبه) وصاية كولونيالية تغريبية تحت غطاء إنساني. بالمقابل يعتبر الذات الحضارية الإسلامية هي المرجع والحكم الوحيد في إنتاج المعاني والرموز والقيم دون حاجة إلى الآخر مادام أن الحقيقة منزلة من طرف الوحي وليست من التاريخ أو العقل البشري، لأنها تنطلق من صفاء العقيدة ونقاوتها ومن حقيقة النص المقدس؛ «فالنص كلام وبيان، بل هو الكلام والبيان والقول والعلم والعقل»[16]. بينما يؤكد دعاة الكونية أن الطبيعة الإنسانية واحدة، وأن العقل والعلم هما أساس ومعيار الحقيقة، وأن الاحتماء بخصوصية حضارية ما هو هروب إلى الأمام ورفض الانخراط في التاريخ الكوني، حيث تتحول النسبية الثقافية إلى تبرير لممارسات ومسلكيات ومعتقدات موغلة في الخصوصية والاختلاف عن المعايير الثقافية التي بلورتها الإنسانية في مسيرتها نحو التقدم.[17]

ب- الحداثة مع الأصالة: أو موقف الاتفاق المشروط

يشمل هذا الموقف مجموعة شاسعة من التصورات والرؤى التي تؤلف تيارات متشعبة ومتنوعة المشارب والخلفيات. منها ما يدخل في خانة الخطاب الإيديولوجي، ومنها من يندرج ضمن الخطاب

15 - محمد نور الدين أفاية، مرجع سبق ذكره، 1996، ص 14

16 - العروي عبد الله "مفهوم العقل: مقالة في المفارقات"، المركز العلمي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 3، 2001، ص 152

17 - انطوني جيدنز في «علم الاجتماع» (مع مدخلات عربية)، ترجمة وتقديم فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2005، ص 87

الأكاديمي المتسلح بالرؤية العلمية للعلوم الإنسانية والتاريخية. وهذا الخطاب هو مجموعة من الأفكار والتصورات التي تنتمي إلى ما يمكن نعته بتيار «الحداثة الإسلامية»، والتي يمكن تلخيصها بكونها «حركة تحاول التوفيق بين العقيدة الإسلامية وقيم الحداثة في الحضارة الغربية مثل القومية، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، والعقلانية، والمساواة والتقدمية»[18].

وعلى الرغم من اختلافاتها، فإن المشترك بين هذه الرؤى والمواقف هو منحاها التوفيقي، إذ تسعى إلى التقريب بين وجهات النظر المتعارضة، من دون التقليل من صلاحية مقولات الكونية ولا التفريط في مقومات الخصوصية.

وتستند في طرحها إلى الخبرة التاريخية والفكرية لتأكيد الطابع النسبي لخطاب حقوق الإنسان في المرجعية الغربية ذاتها (خطاب ما بعد الحداثة كخطاب نقدي لمبادئ العقلانية والعلمية والفردانية). وتعترف بمساهمة الإسلام والحضارات الأخرى في إنتاج فلسفة الحقوق الإنسانية. إن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر سنة 1948 كأهم وثيقة مرجعية لمأسسة وإضفاء الطابع الكوني على الحقوق قد ساهمت في بلورته منجزات الحضارات والثقافات الأخرى، سواء من الغرب أو الشرق أو العالم الثالث. يقول عبد الحسين شعبان في هذا الصدد «وإذا كانت لغة حقوق الإنسان تنتمي إلى »الحداثة«، سواء في مفرداتها أو مضامينها كالشرعية الدستورية وحق التعبير والاعتقاد والتنظيم والمشاركة السياسية والمحاكمة العادلة وتحريم التعذيب وحقوق القوميات والأقليات والمرأة والطفل وحق العمل والتعليم والتطبيب وغيرها، فإنها لم تكن سوى نتاج للتطور العالمي وتفاعل الحضارات والثقافات والفلسفات والأديان على مر العصور. لكن بعض أنصار الخصوصية يرون في هذا المنطلق دعوة للتغريب، ويعتقدون أن ما تم هو منجز غربي ويخدم مصالح الغرب ويستهدف إذلال وسحق العالم العربي والإسلامي باسم الحداثة وحقوق الإنسان والتغيير الديمقراطي، وهم بذلك ينكرون تأثير الحضارات المختلفة، بما فيها الحضارة العربية - الإسلامية»[19].

بهذا المعنى، فإنّ الخبرة التاريخية تثبت أنّ كل المجتمعات والحضارات ساهمت بشكل أو بآخر في تشكيل فلسفة حقوق الإنسان كما نعرفها اليوم. فإذا كان للغرب دور مرجعي في تنظير المفهوم وتدويله بالنظر إلى السياقات التاريخية والوقائع الفكرية التي تبلورت في بيئته منذ القرن 15م إلى اليوم وفي مقدمتها النهضة الأوروبية والكشوفات العلمية والتكنولوجية والإصلاح الديني والثورات السياسية...فإن هذا لا يقلل من نصيب الحضارات الأخرى في المساهمة في صياغته، انطلاقا من تراثها الحضاري. وهذه المشاركة

18 - د. غيضان السيد علي "نحو حداثة إسلامية لعلاج الاحتقان الديني وأحادية التوجه"، مرجع سبق ذكره، ص 26

19 - عبد الحسين شعبان "ثقافة حقوق الإنسان عند تخوم الحرب الباردة" في "ثقافة حقوق الإنسان"، مجموعة من الكتاب، تحرير وتقديم عبد الحسين شعبان، رابطة كاوا للثقافة الكردية بيروت – لبنان، الطبعة الأولى 2001

في صياغته هي التي منحته بعدا كونيا. ومن ثمة، فإن هذا التيار يتوسل إلى تأصيل حقوق الإنسان من داخل الخصوصية، فهو على مستوى المنهج يدعو إلى إعمال العقل وليس مجرد اعتماد النقل؛ أي تفعيل مبدأ الاجتهاد لتأويل النصوص تأويلا يتماشى مع كونية الشرع من جهة، وتاريخية الواقع وتجدده من جهة أخرى. وكذلك بتفضيل النظر في مقاصد الشريعة الكلية ورفض الاقتصار على ظاهر النص وحرفيته، بل بتغليب روحه. وهكذا تتم الدعوة إلى فتح باب الاجتهاد مجددا من أجل تبيئة مجمل حقوق الإنسان التي تنص عليها الصكوك الدولية. فعلى سبيل المثال، وفيما يخص تأصيل حق المساواة بين المرأة والرجل، يقدم نجيب بودربالة التأويل التالي: «لما نزلت الآيات القرآنية المتعلقة بوضع المرأة على النبي، فإنها كانت تشكل، في معناها العميق، تقدما هائلا بالمقارنة مع ممارسات ذلك العصر. إن ما يجب الاحتفاظ به، لما تناقش تعدد الزوجات ونظام الإرث من طرف مؤمني القرن الواحد والعشرين، هو روح التقدم المتضمن في النص وليست حرفية هذا الأخير»[20]. هذا التأويل العقلاني الذي لا يتموقع خارج النص الديني، وإنما من داخله سينتصر لتقبل فكرة المساواة. فالتعدد من هذا المنظور التاريخي المقاصدي، سيتم رفضه بسبب عدم إمكانية تحقيق شرطه المتمثل في العدل بين الزوجات، والعدل الذي يقصده الشارع هو العدل العاطفي والنفسي والذي تعجز الطبيعة البشرية عن تحقيقه بين الأبناء، فما بالك بالزوجات. وانطلاقا من نفس الرؤية يتم تبرير الدعوة الى المساواة، بدل مفهوم القوامة الذكورية ومبدأ تباين الأدوار وتكاملها، الذي يمنح أولوية وسمو للذكر على الأنثى، التي ينظر اليها ككائن ناقص عقلا ودينا. ويؤكد هذا المنحى محمد عابد الجابري حين يعتبر أن تأصيل حقوق الإنسان يجب أن ينصرف «إلى إبراز عالمية حقوق الإنسان في كل من الثقافة الغربية والثقافة الإسلامية، أعني كونها تقوم على أسس فلسفية واحدة»[21].

وفي امتداد لنفس التصور الذي يعتبر حقوق الإنسان منجزا فلسفيا عالميا مشتركا، يذهب البعض إلى الحديث عن سبق الإسلام إلى تبني مرجعية حقوق الإنسان، متجها نحو التاريخ الإسلامي لتأصيل فكرة الحقوق والتنقيب عليها في التراث. يقول هذا الرأي: «ولا نبالغ حين نضع على سطور التاريخ الواسع العريض أن الإسلام كان الأسبق في إعلان حقوق الإنسان والإعلاء من شأن حرياته..ليكون الإسلام - في الحقيقة والواقع - محرضا من أجل حرية الإنسان، وداعيا إلى تخليصه من كل قيد، ومصرا على تبصيره بكنه نفسه ليكون صاحب حرية بناءة إيجابية»[22]. ونجد هذا التصور مشتركا عند أغلب المفكرين

20 - نجيب بودربالة "الشريعة وتحديات الواقع"، ترجمة محمد الهلاي، مجلة نوافذ، مجلة ثقافية فصلية، العدد الخامس، أكتوبر 1999، ص 30

21 - محمد عابد الجابري، "الديمقراطية وحقوق الإنسان"، مركز دراسات الوحدة العربية، 1997 سلسلة كتاب في جريدة، عدد 95، يوليو 2006، ص 13

22 - حورية يونس الخطيب، "الإسلام ومفهوم الحرية"، دار الملتقى للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، قبرص، 1993، ص 12

الإصلاحيين منذ النهضة إلى اليوم (الأفغاني، محمد عبد، علال الفاسي، الطاهر حداد، مالك بن نبي، محمد عمارة، راشد الغنوشي...).

يرى الغنّوشي أنّ حقوق الإنسان إبداع أصيل للإسلام، بل هو غايته. لذلك، لا اختلاف بين حقوق الإنسان في الإسلام وحقوقه في المنظومة الحديثة التي كرسها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواثيق والمعاهدات ذات الصلة. يقول: «وإذن ففي إطار المرجعية الإسلامية والإرث الثقافي العربي يمكن أن نستنبت ونطور ثقافة عربية لحقوق الإنسان قد لا تفترق عن مثيلاتها المعبّر عنها في الثقافة الغربية بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان إلا في المراجع والسياق التاريخي والتقاء فروع الأشجار لا ينفي اختلاف منابتها وأصولها»[23]. وبخصوص الديمقراطية، فحين اكتشفها الفكر الغربي وقدّسها، باعتبارها أرقى منتجات العقل البشري أو هي الروح الهيجلية، وقد تجسدت في التاريخ الكوني، فإنّ الإسلام كان قد أبدع الشورى قبلها بقرون[24].

مجمل القول، إنّ هذا الموقف الفكري حينما يتبنى نهج التوفيق بين الوحي والعلم، بين الخصوصية والكونية... يفرز - خصوصا لدى من يوظف نظرية مقاصد الشريعة توظيفا ذرائعيا، انطلاقا من اعتبارها مجرد وسائل لتحقيق المصلحة - يفرز نهجا توفيقيا انتقائيا لا يأخذ من الشريعة والتراث إلا الوقائع والمفاهيم التي تخدم وجهة نظره، ويقصي ما يتعارض معها؛ ذلك أن الالتقاء بين الإسلام وحقوق الإنسان واقع أكيد، لكنه مشروط ومحدود ولا يشمل كل الحقوق ولا أصلها.

نخلص إلى أنّ استمرار تأرجح الفكر التربوي العربي بين تيارين متعارضين يقف حجرة عثرة أمام بناء فلسفة تربوية نقدية عقلانية تستطيع إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المنظومات القيمية والأنساق التربوية والعلاقات الاجتماعية.

23 - راشد الغنوشي، "المنظمة العربية لحقوق الإنسان: خيوط من شمس غاربة أم تباشير فجر جديد؟" في "ثقافة حقوق الإنسان"، مرجع سابق

24 - ينكر هذا الرأي الفروق القائمة بين الشورى والديمقراطية: إن الشورى لا تخرج عن دائرة نصح الأمير وتمارس في إطار ضيق ونخبوي يمارسه أهل الحل والعقد من العلماء والفقهاء والأعيان، ويكون نموذجها المرجعي ما كان محمد عبده ينعته "بالمستبد العادل". بالمقابل، فإن الديمقراطية مصدرها بشري بينما الشورى مصدرها إلهي؛ وفي الأولى الفرد مواطن حر وليس "موضوعا" Sujet طيعا في يد الحاكم أو رجل الدين، بينما في الثانية هو رعية (مفهوم الراعي والرعية في الآداب السلطانية والفكر السياسي الإسلامي عامة)؛ والأولى قدرة على اختيار ومحاسبة وتغيير الحكام. أما الثانية، فهي استشارة لا تخرج عن دائرة النصح؛ والأولى عامة يمارسها كل فرد عاقل. أما الثانية، فهي خاصة يختص بها أهل الحل والعقد.

3- واقع وآفاق التربية على حقوق الإنسان داخل مؤسسات التنشئة الرئيسة:

قبل عرض واقع التربية على حقوق الإنسان داخل مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرئيسة في المجتمع، يستلزم الأمر أولا الوقوف على تعريفي كل من التربية والتربية على حقوق الإنسان:

- تعريف التربية:

إنّ التربية هي تنشئة اجتماعية متواصلة للكائن البشري تهدف إلى نقله من حالته الطبيعية إلى حالة الثقافة؛ أي من الغريزة إلى العقل، من الهمجية إلى الحضارة ... وذلك من خلال إكسابه الصفات الإنسانية التي تنقلها منظومات القيم والمعايير وأنساق الأدوار وأنماط الفعل والتصرف. وبذلك، فهي ليست عملية بريئة أو محايدة ومستقلة، بقدر ما هي تهدف إلى تطبيع وتطويع هذا الكائن؛ أي تشريبه لمنظومات معينة تنسجم مع مجتمع معين، وذلك من أجل إدامة وتأبيد أوضاع اجتماعية وثقافية ما وإعادة إنتاجها.

ويتحدث علماء الاجتماع عن التنشئة الاجتماعية «باعتبارها تمر في مرحلتين عريضتين...تجري التنشئة الاجتماعية الأولية في مرحلتي الرضاعة والطفولة. وتعتبر هذه هي الفترة التي يصل فيها التعلم الثقافي أقصى درجات الكثافة، إذ إن الأطفال يتعلمون فيها اللغة وأنماط السلوك الأساسية التي تشكل الأساس لمراحل التعليم والتعلم اللاحقة. وتكون العائلة هي الفاعل المؤثر الأبرز والأكثر أهمية في هذه الفترة. أما التنشئة الثانوية، فتحدث في فترة لاحقة من الطفولة، وتستمر حتى سن البلوغ، وتدخل الساحة في هذه المرحلة عوامل فاعلة أخرى تتولى بعض الأدوار والمسؤوليات التي كانت تقوم بها العائلة. ومن جملة هذه العوامل، المدارس؛ وجماعات الأقران؛ والمؤسسات؛ ووسائل الاتصال والإعلام إلى أن تنتهي بموقع العمل»[25].

إن التربية بما هي تنشئة وإعداد وتمرير ونقل...قد تكون متناغمة مع طبيعة الإنسان، وبالتالي تكون دامجة تلقائيا لحقوق الإنسان. لكنها قد تكون متناقضة معها، وبالتالي مكرسة للأوضاع والعلاقات والقيم والأدوار المناوئة لحقوق الإنسان، خاصة أن التربية من حيث معناها ووظائفها هي أقرب إلى المحافظة والتكرار والاستدامة والتقليد، فهي غالبا ما تعرف بالسلب. وفي هذا الصدد، تؤكد حنا ارندت «أن النزعة المحافظة، بمعنى المحافظة على الوضع القائم، هي جوهر التربية. فقد تحددت مهمة هذه الأخيرة دوما في العناية بشيء ما وحمايته، كحماية الطفل من العالم أو العكس، أو حماية الجديد من القديم أو العكس»[26]، وهي

25 - أنتوني غدنز "علم الاجتماع"، (مع مدخلات عربية)، مرجع سابق، ص ص 88 - 89

26 - حنا أرندت "أزمة التربية" ترجمة حماني اقفلي وعز الدين الخطابي، في "مجلة الأزمنة الحديثة"، عدد مزدوج 3 - 4، أكتوبر 2011، ص 8 - 17

عند دوركهايم أساس التجانس الاجتماعي، وكذلك الأمر بالنسبة إلى بارسونز. ففي المجتمعات الحديثة التي تمرر فيها الهيمنة أكثر من خلال الرمز والفكر والإيديولوجيا والثقافة، فإن التربية تهدف أكثر إلى المحافظة وإعادة الإنتاج الثقافي والطبقي. لذلك فإن طغيان النزعة المحافظة على التربية يجعل إدماج حقوق الانسان في كنهها يواجه إشكالات جوهرية. وهذا ما حدا بالبعض إلى حد رفض التربية والمدرسة، من وجهة نظر إنسية وأخلاقية، كإيفان اليتش الذي دعا إلى استبدالهما بنزعة فردانية تحريرية «مضيافية» conviviale تتوخى ابتكار أساليب مجددة تفسح مجالا أرحب للحرية والاستقلالية والحوار والمشاركة...فإذا كانت التربية في الأغلب تعطي الأولوية للمحافظة مقابل التجديد، وللجماعة مقابل الفرد، وللخضوع مقابل الاستقلال، وللتراتب مقابل المساواة، وللإكراه مقابل الحرية... أفلا يمكن للمجتمعات الإنسانية أن تبتكر بدائل تربوية أخرى من خلالها تنقل التربية الأنماط الثقافية والنماذج القيمية المثالية الضرورية لاستمرار العيش المشترك، دون أن تربط ذلك بمصالح اقتصادية وسياسية وإيديولوجية؟ وفي نفس الوقت تفسح المجال لتربية تحريرية فردانية، عقلانية واعية ومسؤولة؟ وهل تكون التربية على حقوق الإنسان واحدا من هذه البدائل، ما دام أن مرجعيتها مجددة ومبتكرة ومنطلقاتها إنسانية عقلانية، وغاياتها تحريرية فردانية؟ وبالتالي تتجاوز الأشكال المحافظة للتربية بخلق شروط معرفية ونفسية وثقافية واجتماعية جديدة للتفاعل الاجتماعي والتفاوض بشأن المعايير والقيم وأنماط السلوك المجتمعية المقبولة من طرف الجميع.

- تعريف التربية على حقوق الإنسان:

«تحيل التربية على حقوق الإنسان بشكل عام على الحركة التي وُلدت منذ سنة 1948 مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والتي تطورت خاصة خلال عقد التسعينيات بغية النهوض بثقافة حقوق الإنسان في أوساط عموم الناس. وتعني التربية على حقوق الإنسان خاصة مجموع الأنشطة التربوية المنظمة لفائدة الأطفال والشباب بهدف تطوير مواقف وسلوكيات تحترم القيم الإنسانية تجاه الذات (التقدير الذاتي، الإحساس بالكرامة) وتجاه الآخرين (الغيرية، الخ.)»[27].

يمكن بشيء من التفصيل تعريف التثقيف في مجال حقوق الإنسان بأنه «جهود التثقيف والتدريب والإعلام الرامية إلى إيجاد ثقافة عالمية في مجال حقوق الإنسان عن طريق تقاسم المعارف والمهارات وتكوين مواقف في سبيل:

27 - "التربية على حقوق الإنسان، الفهم سبيل للعمل المشترك"، دليل المدرس (ة) للتربية على حقوق الإنسان في الفضاء الفرانكفوني/ المجلس الوطني لحقوق الإنسان، على الرابط الإلكتروني التالي:

http://cndh.ma/sites/default/files/cndh_-_guide_du_maitre_va_-_.pdf

أ- تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية؛

ب- تحقيق النماء الكامل لشخصية الإنسان وإحساسه بكرامته؛

ج- تعزيز التفاهم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الأمم والشعوب الأصلية والجماعات العرقية والقومية والإثنية والدينية واللغوية؛

د- تمكين جميع الأشخاص من المشاركة بفعالية في إقامة مجتمع حر ديمقراطي يسوده القانون؛

ه- إقامة دعائم السلام وحفظه؛

و- تشجيع تنمية مستدامة وعدالة اجتماعية محورها الناس.

ويشمل التثقيف في مجال حقوق الإنسان ما يلي:

أ- المعارف والمهارات -تعلم حقوق الإنسان ووضع الآليات لحمايتها، فضلا عن اكتساب المهارات لتطبيقها في الحياة اليومية؛

ب- القيم والمواقف والسلوك -تنمية القيم وتعزيز المواقف والسلوك التي ترقى بحقوق الإنسان؛

ج- الإجراءات -اتخاذ الإجراءات للدفاع عن حقوق الإنسان وتعزيزها».[28]

ولقد أدركت الشرعية الدولية أهمية ترسيخ ثقافة حقوق الإنسان بين الأفراد والدول منذ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة 1948 والعهدين الدوليين الخاصين بالحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية 1966، حيث تضمن الإعلان مواد تحث على تعليم حقوق الإنسان، وتؤكد أهميتها في تنمية روح التفاهم والتسامح والصداقة والسلم (المادة 26، الفقرة 2)، كما تضمنا العهدين مواد تدعو إلى احترام حقوق الإنسان من حق اعتناق الآراء وحرية التعبير (المادة 19 من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية) والحق في التربية والتعليم وتوجيهها نحو الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية وعدم المس بكرامتها، إلى توطيد احترام حقوق الإنسان (المادة 13، الفقرة 1). كما أن أغلب المواثيق والعهود المؤامرات الأممية تتضمن فقرات تدعو إلى التربية وتعليم حقوق الإنسان.

28 - الجمعية العامة للأمم المتحدة "البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان"، A/59/525/Rev. 1

وفي عام 1993، أعلن المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان التربية على حقوق الإنسان «كضرورة لتعزيز وتحقيق علاقات مستقرة ومنسجمة بين المجتمعات المحلية ولترسيخ التفاهم المتبادل والتسامح والسلام». ونظمت اليونسكو المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان والديمقراطية في مارس 1993. كما أطلقت الجمعية العمومية للأمم المتحدة «عشرية الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان (1994 - 2004)»، حيث حثّت جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على تعزيز «تعميم التدريب والمعلومات التي تهدف إلى بناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان». وتم تأسيس برنامج عالمي للتربية على حقوق الإنسان سنة 2005 لتقييم نتائج العشرية، وغيرها من المبادرات.

وبافتراضنا قدرة التربية على حقوق الإنسان على تقديم البديل التربوي الملائم، فإنه لا مناص من أن تتوفر لها ثلاثة شروط على الأقل تكون بمثابة الأساس الذي تقوم عليه، وهي:

أ- سيادة منظومة فكرية داخل كل الحقول الاجتماعية؛ أي رؤية شمولية للعالم والأشياء والعلاقات بين الأفراد والمجموعات، تستبطن وتتشبع بفكرة حقوق الإنسان؛

ب- وجود منظومة قانونية ومؤسساتية تعترف بالحقوق وتوفر الضمانات والتدابير والإجراءات لحمايتها؛

ج- وجود أنساق تربوية وأنماط بيداغوجية وثقافات فرعية متناظرة مع المنظومات المؤسساتية والفكرية تتكلف بعملية التربية والتعليم والتأهيل.

أو كما يلاحظ محمد سبيلا تفترض توفر مجموعة من الشروط الاجتماعية والفكرية، «فالشروط الاجتماعية لإمكان قيام حقوق الإنسان هي قيام المجتمع الحديث، ونشوء ضرب جديد من الشرعية يدعي الشرعية الموضوعية أو المؤسسية، وتحول الفرد من مجرد كونه رقما مجهولا في المعادلة الاجتماعية إلى كونه مواطنا ذا حقوق (Sujet de droit)، ومشاركا فاعلا (Sujet) في المجال السياسي. أما الشروط الفكرية للإمكان (Conditions de pensabilité) بالنسبة إلى منظومة حقوق الإنسان، فهي النزعة الإنسانية في مدلولها الفلسفي لا الأخلاقي، وهي نزعة ترتكز على تطوير تصور جديد للإنسان قوامه أن الإنسان كائن واع، وحر، ومريد وفاعل، ومسؤول. ومن ثمة، فإنه بمثابة مركز ومرجع في الكثير من العمليات التاريخية»[29].

29 - محمد سبيلا "الفلسفة ومفهوم حقوق الإنسان"، مجلة مدارات فلسفية، عدد 5، 2008

وفي غياب هذه الشروط، فإن الحديث عن التربية على حقوق الإنسان قد يكون في حالة العديد من الكيانات الثقافية العربية بمثابة حلم بعيد المنال أكثر من كونه استشراف واقعي علمي لحالة مجتمعية كائنة اليوم أو ممكنة التحقق في المستقبل القريب. وهذا ما تؤكده الحالة الحقوقية العامة على مستوى الوعي والذهنيات والقوانين والتشريعات التي لا زالت بعيدة عن احترام وحماية حقوق الإنسان، فكيف إذن بتبنيها في العلاقات التربوية وإدماجها في المناهج التعليمية ووسائل الإعلام والثقافة؟ بل أكثر من ذلك كيف يمكن حل التناقض الأصلي المتمثل في أن نطالب سلطة قانونية وسياسية في عمومها استبدادية وتسلطية أن تقبل من تلقاء ذاتها تمرير ثقافة حقوقية ديمقراطية مساواتية مناقضة لأسس إعادة إنتاج مشروعيتها الذاتية؟ ألا يعني تبنيها للتربية على حقوق الإنسان أن تقبل بحفر قبرها بملء إرادتها! من هنا نفهم صعوبة القضية.

إن التربية على حقوق الإنسان هي إذن سيرورة مركبة من المعارف والقيم والمواقف والإجراءات التي تستهدف تعليم الناس حقوقهم وحقوق الآخرين وكيفية ممارسة هذه الحقوق. فالتربية على حقوق الإنسان لا تتوخى فقط شحن الأفراد بمعلومات ومعارف عن حقوق الإنسان بقدر ما تسعى إلى خلق قناعة ذاتية بالكرامة الإنسانية المتأصلة في الإنسان وذلك من خلال تغيير المواقف والسلوكات والالتزام بها. «ليست التربية على حقوق الإنسان «تربية معرفية»، بل هي «تربية قيمية» بالدرجة الأولى؛ فاهتمام هذه التربية «بالجانب المعرفي لا يعد قصدا نهائيا من هذه التربية، فهي تتوجه بالأساس إلى السلوك. وإذا ما تبين أحيانا أن هناك اهتماما بالمحتوى المعرفي، فإن مثل هذا الاهتمام لا يتجاوز كونه مدخلا أساسيا للمرور إلى قناعات الفرد وسلوكيات»[30].

ولا ترتهن ممارستها بمؤسسة واحدة أو مجال مخصوص من الحياة البشرية، وإنما هي سيرورة طويلة مندمجة وشمولية تخص المجتمع برمته وفي كل مجالاته ومؤسساته من أسرة ومدرسة وإعلام وأحزاب ... إلا أن مسؤولية الدولة تبقى الحجر الأساس في هذه العملية، إذ تعتبر الدول والحكومات مسؤولة مباشرة عن ترويج حقوق الإنسان، فمؤتمر فيينا لحقوق الإنسان 1993 يشير في إعلانه وبرنامج عمله صراحة إلى مسؤولية الحكومات في ترويج حقوق الإنسان والتي كانت الأرضية التي من خلالها ستبرز فكرة التربية على حقوق الإنسان كإحدى الوسائل الاستراتيجية لترويج وتعميم وإشاعة ثقافة حقوق الإنسان. ففي الفقرة 3، الجزء الأول «يؤكد المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان من جديد أنّ الواجب يحتم على الدول...أن تضمن أن يكون التعليم مستهدِفا تقوية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وينبغي إدراج (ذلك) في السياسات التعليمية على كلا المستويين الوطني والدولي».

30 - عبد المجيد الانتصار "التربية على حقوق الإنسان"، مجلة فكر ونقد، عدد 30، على الرابط التالي:
http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n30_07intisar.(2).htm

- التربية على حقوق الإنسان في الأسرة والعائلة:

«إنّ العائلة كمؤسسة اجتماعية هي الوسيط الرئيسي بين شخصية الفرد والحضارة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وأن شخصية الفرد تتكون ضمن العائلة، وأن قيم المجتمع وأنماط السلوك فيه تنتقل إلى حد كبير من خلال العائلة وتتقوى بواسطتها»[31]. إن الأسرة باعتبارها المؤسسة الأولى للتربية والتنشئة، ستدمج الطفل منذ ولادته في صيرورة من الأنماط التربوية والأشكال التنشئوية التي تتوخّى إكسابه طرائق تفكير وعمل وعيش المجتمع الذي ينتمي اليه، حيث تخضعه لعمليات تربوية نفسية اجتماعية معقدة، تبتدئ من الولادة ولا تنتهي إلا عندما يصبح راشدا، حيث ينتقل مركز الثقل نحو مؤسسات أخرى تدعى المؤسسات الثانوية (الدولة، الحزب، النقابة، الإعلام، التنظيمات المدنية...). فمنذ الطفولة المبكرة يتعلم الصغار كيفية استدخال قيم وثقافة المجتمع الذي يعيشون في كنفه، ويتعلمون طرائق الاستجابة للأوضاع المختلفة التي ستجابههم في المستقبل، حيث يعمل النسق التنشئوي الأسري على إفراز «هابتوسات لدى الأفراد على شكل أخاطيط ذهنية وجسدية للإدراك، للتقويم والفعل»[32]. فباعتبار «الهابتوس الأسري» بمثابة مجموع الاستعدادات الجسدية والذهنية الدائمة والمغيرة لموضعها Transposable، والتي يتم تقمصها داخل وعي الأفراد، فإن دوره سيكون مزدوجا: إذ سيعمل كانعكاس لمسلسل التنشئة الاجتماعية، وبالتالي سيعمل على استدخال العلاقات الموضوعية والتاريخية ومنظومة القيم المحددة للنسق الاجتماعي؛ لكنه أيضا سيقوم بتوليد مواقف وممارسات وسلوكيات جديدة لا تتطابق ضرورة مع محددات هذا النسق. بهذا المعنى، فإن الطفل الخاضع للعملية التربوية سيتعلم ويتقمص الأدوار والمواقف والاستعدادات التي تم اكتسابها داخل أسرته من خلال نموذج أبويه، وخاصة من خلال اتصاله المستمر بأمه، ليعيد بعد ذلك إنتاجها في ترسيماته الإدراكية وسلوكياته داخل الفضاء الأوسع للمجتمع. لكن وكما أشرنا سابقا، فإن إعادة الإنتاج هذه ليست عملية ميكانيكية أو حتمية مادام أن الهابتوس التربوي مهيئ لإفراز سلوكيات ومواقف جديدة في كل مرة يضطر فيها الطفل إلى مجابهة وضعيات ومواقف الحياة المتشعبة، والتي تحتم عليه الابتكار والتجديد، أو حينما يساهم تطور وعيه الذاتي - بفعل معرفته وخبراته العملية ومعارفه المكتسبة - بالحتميات الاجتماعية والتربوية بالتحرر النسبي من مفعولها.

وإذا كانت التربية الأسرية تستهدف بدرجة أولى مختلف المراحل العمرية بدأ من الطفولة إلى الرشد، فإن علاقة الوالدين بالطفل خلال السنوات الأولى تلعب دورا كبيرا في تكوين شخصيته. ويحتل دور وموقع الأب مكانة مركزية في هذه العلاقة، وهي في المجتمعات الذكورية ذات طبيعة مرضية (بفتح الميم والراء)

31 - هشام شرابي "مقدمات لدراسة المجتمع العربي"، ط 3، الدار المتحدة للنشر، لبنان، 1984، ص 33

32 - بورديو.ب، فاكونت.ج.د «أسئلة علم الاجتماع»، في «علم الاجتماع الانعكاسي»، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر1997، ص 18

ومبنية على التسلط والقمع والعنف من جانب الأب والكراهية والحقد من جانب الطفل... وهذه العلاقة هي ما سماها فرويد بـ «مركّب أوديب»، وفحواه أن الطفل يعيش في حدود السن الثانية عشرة صراعا لاشعوريا بين الرغبة في تملك أمه والاحتفاظ بها لنفسه، والتخلص من أبيه باعتباره منافسا له. «إن الصبي هو، في شخصيته الأساسية وإلى حد كبير، حصيلة عمل أمه لا أبيه. إنه من ممتلكاتها الخاصة، وهو موضوع اهتمامها وعنايتها الدائمين، بالإضافة إلى عناية واهتمام شقيقاته وخالاته وعماته»[33]. لذلك، فإن الأم تعتبر في البنية الأسرية بمثابة الوكيل الذي يعمل على ترسيخ النزعة الأبوية المطبوعة بقيم الطاعة والخضوع والتبعية وغياب الاستقلالية والمساواة والحرية.

إلا أنّ الأب البطريركي قد تعرض في المجتمعات الغربية إلى الكثير من الصدمات، بفعل الحداثة والعقلنة والتقنية فتحولت البنيات الأسرية والعلاقات الزواجية والمفاهيم التربوية، كما انتشرت الإيديولوجيات التحررية والمساواتية. وبعد أن تم قتل الإله بفعل العلمنة، جاء الدور على الأب، ليتم تقليص سلطاته الزمنية والمقدسة؛ ولتتراجع سلطته على الأبناء والصغار، ولتتحرر المرأة من وصايته... فتعددت وتشعبت أنماط العلاقات الجنسية وتبدلت علاقات النوع في اتجاه المساواة، وأخذت الأسرة أشكالا عديدة مع غلبة الشكل النووي الذي يتكون من الأب والأم والأطفال، واندثرت العلاقات العائلية الواسعة وتراجعت سلطة الجماعة على الأسرة وعلى الاختيارات والأذواق والأفضليات والمسارات الشخصية. وتحولت قيمة الطفل من قيمة اقتصادية إنتاجية إلى استهلاكية عاطفية، حيث أصبحت عاطفة الأبوين تتركّز حوله، الشيء الذي مهد الطريق لانبثاق قيم وسلوكيات ومفاهيم تربوية جديدة تقوم على الحرية والفردانية والمسؤولية والمساواة. وهذه القيم جميعها تستلهم فكرة حقوق الإنسان في شموليتها. وبالتالي، أضحت الأسرة النواتية هي الحاضنة الأساسية للحقوق والحريات الفردية، والإطار السوسيو ثقافي الملائم لاكتسابها وتمثلها وتعلمها وممارستها.

إذا كان الأمر كذلك بالنسبة إلى الأسرة الغربية، فكيف هي الأمور لدى نظيرتها العربية؟ هل التربية التي تتم في إطارها خضعت لنفس المسار السوسيو تاريخي والثقافي الممتد من الأسرة الممتدة إلى النواتية؟ من السلطة إلى الحرية؟ من التراتبية والتمييز إلى المساواة؟ باختصار هل أفرزت الأسرة العربية مكانة أساسية في منظومتها القيمية لحقوق الإنسان تمثلا وممارسة؟

يتفق الباحثون، العرب والأجانب على حد سواء، على أن الأسرة العربية بقيت على حالها لقرون طويلة، وبخصائص وسمات ثابتة يذكرها حليم بركات كالتالي، فهي «وحدة اجتماعية إنتاجية ونواة التنظيم الاجتماعي والاقتصادي، فتسودها علاقات التكافل والتعاون والود والالتزام الشامل بفعل ضرورات الاعتماد المتبادل؛

33 - هشام شرابي، مرجع سبق ذكره، ص 40

وأبوية من حيث تمركز السلطة والمسؤوليات والامتيازات ومن حيث الانتساب؛ وهرمية لا يزال التميز فيها قائما، إلى حد بعيد ورغم حصول تحولات مهمة، على أسس الجنس والعمر والتنشئة السلطوية؛ وممتدة مع نزوع واضح نحو النووية والقبلية في الوقت ذاته، كما تتضح من استمرارية الالتزامات الواسعة»[34].

وهي مورفولوجيا "تعكس صورة المدينة القديمة. حيث كل منزل يبدو فيها كقلعة محمية من هجمات الخارج بواسطة أسوارها العمياء"[35]. إنها الأسرة الممتدة التي كانت بمثابة النمط السائد، والتي تتميز بالحجم الكبير وتضم ثلاثة أجيال أو أكثر، وبالعيش في فضاء مشترك، قد يكون دارا أو خيمة كبيرة أو مجموعة دور متجاورة أو حيا في وسط حضري، والتي تتميز بقوة روابط الدم وبالعلاقات العشائرية والزواج الداخلي ووحدة المصالح الاقتصادية، وسيادة القيم البطريركية.

لكن هذا التوصيف، عرف مع ذلك، بعض التغيرات متأثرا بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي شهدتها البلدان العربية منذ احتكاكها بالغرب، ولا سيما منذ الظاهرة الاستعمارية. ومنذ ذلك الحين، فإن هذه الهندسة الاجتماعية والإيديولوجية والعمرانية قد تعرضت للتصدع ببروز الظاهرة الحضرية والصناعية وما ارتبط بها من تحولات مجالية وعمرانية وديمغرافية واجتماعية وثقافية...

لقد مست التغيرات مستويات متعددة منها ما هو هيكلي - تنظيمي ومنها ما هو علائقي – قيمي. لقد تركت الأسرة الممتدة المجال أمام الأسرة النواتية وأشكال زواجية أخرى كالأسرة الأحادية الزوج، أو التي تعيلها النساء...إلا أنه في المقابل، لازالت تركيبتها الديمغرافية تعرف بعض الاختلافات عن نظيرتها الغربية، كما تعرف اختلافات بين كل قطر عربي على حدة. فالأسرة العربية، رغم طابعها النواتي لازالت كبيرة ومتوسطة الحجم، ففي سوريا ومصر وفلسطين لازالت الأسر كبيرة من حيث عدد أفرادها، وخصوبة المرأة فيها مرتفعة، بينما في تونس والمغرب ولبنان انخفضت بشكل كبير. ولا تزال في الأرياف تقوم بوظائف سوسيو اقتصادية واجتماعية مهمة، حيث يغلب عليها الطابع الإنتاجي والتضامني أكثر من الاستهلاكي والفرداني. ويكون لعدد الأطفال دور مهم في تحديد دخل ومنزلة الأسرة ومكانتها داخل الدوار أو العشيرة أو القبيلة. فالأطفال بمثابة يد عاملة مجانية، وهم كذلك ضمانة للشيخوخة، ولازالت تساهم في إعالة المسنين والمرضى والعجزة. كما أن القيمة الاجتماعية للأمومة ولإنجاب الذكور بالخصوص تجعل من السيطرة على النساء شرطا ضروريا لإعادة الإنتاج البيولوجي والاجتماعي للمجموعة، لكنها تحدث شروخا داخلها

34 - حليم بركات، "المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة 1، تموز-يوليو 2000، ص 362

35 - Fargues. P, «Le monde arabe: la citadelle domestique», In A. Burguiere et al. «Histoire de la famille» Paris, Armand Colin, tome II, 1986, P 339

تسمح لهن بالانفلات النسبي من السيطرة، حيث تمنح لهن بالمقابل رأسمالا اجتماعيا وموردا بديلا للمفاوضة على مكانة اجتماعية أرقى. ومن تم، إن فإن النساء بقدر ما هن ضحايا الهيمنة الذكورية، فإنهن في حدود معينة، لاسيما بالنسبة إلى الأمهات والكبيرات في السن، يستفدن من مزاياها، حيث يسعين إلى إدامة وضعية الأمومة للاستفادة منها.

أما على صعيد منظومة القيم المرتبطة بالأسرة النواتية، فرغم التغيرات المشهودة، فإنها لا زالت تعاني من صعوبات القبول والتبني، ولازالت الطرائق والمناهج التربوية مشدودة نحو النزعة البطريركية التي تكرس الطاعة والولاء والتبعية والذوبان في الأنا الذكورية الجمعية...وتنفي كل طموح نحو الفردانية والمسؤولية والاستقلالية وحرية تكوين الرأي والمناقشة وغيرها من المبادئ الحقوقية الأساسية. ويحتل داخلها دور الأب وما يرتبط به من توقعات وانتظارات مكانة مركزية كبرى، "حيث يتوقع الأب التقليدي من أفراد عائلته الطاعة والامتثال لمشيئته والتجاوب مع رغباته وتعليماته من دون تساؤل، ويحرص على ألا يسمح لأفراد الأسرة بمناقشته والتدخل في شؤون حياته. في نسق من علاقات القوة المتميزة يملي عليهم من فوق إلى أسفل أوامره وإرشاداته وتعليماته وتهديداته، ويكونوا عليهم أن يستجيبوا باحترام وطاعة"[36]. والأمر ينعكس على التربية و"التي ما تزال تشدد على العقاب الجسدي والترهيب، أكثر مما تشدد على الإقناع، كما تؤكد على أهمية الضغط الخارجي والتهديد والقمع السلطوي. إنها تركز على مبدأ الحماية والطاعة والامتثال والخوف من الأخطار وتجاوز الحدود المرسومة، حيث تنشأ عن ذلك نزعة نحو الفردية والأنانية والتأكيد على الذات ونحو الإحساس الشامل بالغربة والاغتراب»[37].

والتسلط تجاه الصغار والنساء يعد من طبيعة الأشياء، فهو تعبير وانعكاس للفروق الطبيعية الثابتة. فقد بينت الدراسات أن «النموذج المرغوب فيه للطفل هو الطفل المنقاد والخاضع لأوامر الكبار ونواهيهم، والذي لا يعارض أو يناقش الأسرة حتى في أدق شؤونه»[38]، كما أن التمييز تجاه النساء ينعكس على أدوارهن ومكانتهن داخل الأسرة. وبمقتضى التقسيم الجنسي للعمل تقمن بإنجاز الأعباء المنزلية المرهقة جسديا ومعنويا، وتحرمن من المشاركة في الحياة الأسرية، وإبداء الرأي في شؤون البيت وفي تربية الأبناء وتوجيههم، كما سيصادر حق الأطفال في اللعب واتخاذ القرار والاختيار وتكوين شخصية مستقلة، بل أكثر من ذلك يصبح العنف المادي واللفظي والرمزي من المرتكزات الأساسية لعملية التنشئة، حيث يتعرض الأطفال باستمرار للتوبيخ والتأنيب والحط من الكرامة الإنسانية والإذلال والتحقير، وكذلك للعقاب الجسدي

36 - حليم بركات، المرجع السابق، ص 368

37 - ذكره علي أسعد وطفة وخالد الرميضي، "اشكالية التربية على حقوق الإنسان"، اللجنة العربية لحقوق الإنسان، على الرابط التالي:

http://www.achr.eu/art1034.htm#_ftnref11

38 - د يزيد عيسى السورطي «السلطوية في التربية العربية» سلسلة عالم المعرفة، عدد 362 أبريل 2009، ص 10.

الذي تكون له آثار صحية ونفسية خطيرة على شخصياتهم. وتقوم المفاهيم والتصورات التربوية التقليدية بتبرير هذه العنف، وذلك إما بتجاهله أو بتطبيعه. فلا يعتبر العنف ضد المرأة أو الطفل مشكلا في حد ذاته، فخو يحظى بقبول اجتماعي من طرف النظام الثقافي. إن مفاهيم من قبيل «الميز» أو «الاستغلال» أو «الإكراه» لا معنى لها في النظام اللغوي والثقافي والرمزي، مادام أن الاختلافات والتراتبيات يتم تطبيعها من خلال النظر إليها بوصفها تعبيرا عن نظام الأشياء (الطبيعة، السن،). هذا النظام الذي يحدد لكل واحد مكانه، أدواره ومصيره. إن شتى أنواع العقاب الجسدي والمعاملة السيئة والمهينة والإيذاء والتحرش تجد تبريرا اجتماعيا لها من خلال مقولات «الاختلاف الجنسي»، «الأفضلية الذكورية» و«القوامة» و«التعلم» و«اكتساب التجربة»[39]، إلخ.

عموما، يمكن أن نخلص إلى أن التربية السلطوية الأسرية لها العديد من السلبيات التي تتناقض مع قيم حقوق الإنسان، ويلخصها د. يزيد السورطي كما يلي:

«أ- تنمية النزعة الفردية، والأنانية عند الأطفال.

ب- فرض الخضوع، وزرع الخوف وإكساب الشعور بالضعف، والذنب، والعجز، والنقص وعدم الثقة بالنفس.

ت- انطواء الفرد وانزوائه، وربما انسحابه من ميدان الحياة الاجتماعية.

ث- صعوبة تكوين شخصية مستقلة.

ج- إضعاف قدرة الفرد على التعبير عن النفس.

ح- كره السلطة بشكل عام، وسلطة الوالدين بشكل خاص.

خ- انتقال التسلط إلى الأبناء والبنات الذين يميلون إلى امتصاص السلطة التي يمارسها آباؤهم وأمهاتهم، ويكتسبون منهم معظم أدوارهم الخاصة بالسلطة»[40].

39 - عصام العدوني، "العنف والتمييز ضد المرأة في المغرب: مقاربة سوسيولوجية"، مجلة المستقبل العربي، عدد 413، يوليو 2013

40 - د يزيد عيسى السورطي «السلطوية في التربية العربية»، مرجع سبق ذكره، ص 13

4- التربية على حقوق الإنسان في المدرسة والتعليم العمومي:

تعدّ المدرسة أهم مؤسسة تقوم بوظائف التربية والتعليم واكتساب المهارات وإعداد الرأسمال البشري والتأهيل للشغل والعمل والاندماج في الحياة... ولأنها المؤسسة المحورية في التربية والتنشئة وتكوين الشخص أو المواطن، فقد نجحت في البلدان الغربية في تعويض أهم المؤسسات، وخاصة المؤسسة الدينية، في فرض «الأشكال الأولية للتصنيف»[41]، وترسيمات الإدراك والفهم إزاء العالم الاجتماعي، والتي تسمح للأفراد بالاندماج والتفاعل والتموقع واكتساب المزايا والمنافع في المجتمع. لقد انتزعت المدرسة العمومية العلمانية في الغرب الأطفال والتلاميذ من أسرهم ومن التربية الدينية التي كانت تغرسها الكنيسة في نفوسهم. إن العلمنة بما هي فصل الديني عن الدنيوي وبما هي حرية شخصية في التدين والاعتقاد لم تعد من اختصاص المدرسة، وبذلك فإنها ستشكل النواة الأولى لزرع بذور تنشئة مدنية غير دينية أساسها حرية الفكر والضمير، وبالتالي ستكون أرضية مناسبة لتأسيس ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة.

لكن أدوارها لن تقتصر على هذه الأبعاد، رغم أهميتها في تحقيق الحرية الفردية والتنمية والرفاه، بل ستطال مستويات مجتمعية عميقة واستراتيجية، تمتد إلى البناء الاجتماعي والثقافي والرمزي للمجموعة البشرية برمتها. لقد كشفت العديد من الدراسات منذ عقود هذه المستويات لعلاقة المدرسة بالمجتمع والثقافة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، كشفت بعضها الطبيعة الطبقية للمدرسة ودورها في الحفاظ على النظام القائم من خلال الحفاظ على إيديولوجيته وإعادة إنتاجها. ففي دراسة ميدانية حول الطلبة والموسومة بـ «الورثة»[42] قدم بيير بورديو معطيات سوسيولوجية وإحصائية تؤكد هذه الوظائف. وقد كان الإعلان عنها وقتها بمثابة ثورة في مجال التفكير في علاقة الفكر الليبرالي العلماني بالثقافة والتربية. لقد أعادت أطروحته إلى نقطة الصفر التفكير في مسلمات تكافؤ الفرص والمساواة، والكفاءة والاستحقاق، وحرية التفكير واستقلال الرأي... والتي كانت بمثابة أهم مكتسبات الحداثة. لقد بينت أن النظام التعليمي يعمل بواسطة كل مستوياته وأطواره وعبر تواطؤ الأجهزة التربوية والإدارية على تكريس اللامساواة الاجتماعية أمام المدرسة والثقافة، بسبب عدم التكافؤ في توزيع الرأسمال الثقافي بين الطبقات والأفراد. إن النظريات التربوية السائدة التي ينتقدها بورديو وتعكسها على سبيل المثال آراء دوركهايم التربوية، «لا تقوم...إلا بإسقاط على المجتمعات المنقسمة إلى طبقات، للتصور الثقافي والاتصال الثقافي الأكثر شيوعا في كتابات علماء الإناسة، فتستند إلى مسلمة

41 - Hamel. Jacques «Qu'est-ce que l'objectivation participante? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodolog - ques de l'objectivation en sociologie», Socio-logos. Revue de l>association française de sociologie [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 24 mars 2008

URL: http://socio-logos.revues.org/1482

42 - Bourdieu, P et Passeron, J.C «Les Héritiers» ed Minuit, Paris, 1964

ضمنية تعتبر أن النشاطات التربوية المختلفة، التي تمارس في تشكيلة اجتماعية معينة، تسهم بصورة متناغمة بمعاودة إنتاج الرأسمال الثقافي بوصفه مشاعا يملكه «المجتمع» ككل. والواقع أن هذه النشاطات، من حيث إنها تتناسب مع المصالح المادية والرمزية العائدة لجماعات أو طبقات مختلفة متموضعة في حقل موازين القوى، تميل إلى معاودة إنتاج البنية التي تحكم توزيع الرأسمال الثقافي ورواجه بين الجماعات أو الطبقات، مسهمة بذلك مباشرة، بمعاودة إنتاج البنية الاجتماعية»[43].

إنّ اللامساواة أمام المدرسة والثقافة هي بالتالي نتاج تمازج مجموعة من العوامل السوسيولوجية والثقافية، كطبيعة الرصيد الثقافي الأسري، واللغة المتداولة داخل الوسط الأسري، وشكل توزيع الرأسمال الاجتماعي والثقافي الذي تمتلكه كل فئة اجتماعية. لقد تهاوت الرسالة الديمقراطية المساواتية للمدرسة أمام حقيقتها غير الديمقراطية والمتمثلة في كون الثقافة المدرسية التي تقدم كثقافة شرعية تحظى بقبول الجميع، هي بمثابة ثقافة أقلية محظوظة، وهي أكثر من ذلك تصبح من خلال عملية الفرض والتكريس بمثابة «عنف رمزي باعتباره فرضا، بواسطة سلطة تحكمية، لتعسف ثقافي»[44] يمارس بتواطؤ الجميع وعلى رأسهم المنتدبين الثقافيين والأطر التربوية والتلاميذ وأولياء أمورهم، الأمر الذي يضفي على هذا العنف نوعا من الشرعية لدى الجميع، حتى لدى ضحاياه.

إنّ الوعي بالوظائف المهمة السياسية والطبقية للمدرسة في البلدان الديمقراطية أدى إلى منحها سلطات لا حصر لها، بعضها مرئي كالمعرفة والتعليم ونقل الثقافة والاندماج الاجتماعي والمهني، وبعضها خفي كإعادة الإنتاج، والهيمنة والتعسف والعنف الرمزي وفرض النموذج الثقافي للطبقة السائدة، وبالتالي قد خولها صلاحيات واسعة لإنتاج وإعادة إنتاج الأجساد والعقول وتطبيعها طبقا لمصالح الفئات الحاكمة.

إنّ الثقافة المدرسية ثقافة طبقية تغرس في وعي المتمدرسين برنامجا للإدراك والتقويم والتفكير والعمل وخطاطات ذهنية تكون بمثابة البوصلة التي توجه المواقف والسلوكيات والخبرات لدى كل الطبقات والأفراد بشكل يساهم في تأبيد الهيمنة الطبقية سياسيا وايديولوجيا من خلال استيعابها وتبريرها لدى أولئك الذين ينقلونها، والذين يخضعون لها والذين يحتكون بها. إن هذه الثقافة المدرسية ستمرر مقولات ودلالات وأحكام في التنشئة والتعليم تخدم أغراضها ومصالحها تعسفيا من خلال إنتاج الجهل بحقيقتها الموضوعية كنف رمزي. فحين تقوم المدرسة الرأسمالية بتمرير وتعليم قيم حقوق الإنسان، فإنها ستختزلها في بعض الحقوق

43 - بيير بورديو، "العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي"، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، ص ص 15-16

44 - Bourdieu, P et Passeron, J.C - La reproduction. Éléments pour une théorie du système d>enseignement, Paris, Minuit, 1970, p. 19

دون غيرها تناسبا مع علاقات القوة الموضوعية في المجتمع، وبالتالي ستعلم الحريات الفردية التي تتناسب مع منطق الرأسمال العولمي، منطق المبادرة والملكية الخاصة والسوق الحرة، مع تجاهل أو انكار الحقوق الجماعية الاقتصادية والثقافية والبيئية وحقوق الشعوب في تقرير المصير ... وبذلك، تفقد المدرسة طابعها الإنساني والتحرري الذي أنشئت من أجله.

ويؤكد هذا المنحى د.علي وطفة حين يكتب أن العولمة أبدعت «بأدواتها الذكية تمائمها التربوية، وتعويذاتها السحرية، للسيطرة على مقدسات الأنظمة التربوية وروحها، واحتواء طاقتها الإنسانية، ومن تم توظيفها للسيطرة على السوق، تحويلها إلى مؤسسة رأسمالية بامتياز في وظائفها وغاياتها. واستطاعت في هذا المسار أن توظف أدهى الأدوات وأذكى الممارسات لقتل الروح الإنسانية في المدرسة، وتحويلها إلى جسد رأسمالي يعيش على إيقاعات القيم الرأسمالية الجديدة القائمة على مقاييس الجشع الرأسمالي طلبا للثراء والقوة والربح في ميادين العرض والطلب»[45]. ويمكن تلخيص هذه الوظائف في ثلاث: فهي «في البداية، تقوم بتزويد السوق الاقتصادية بكفاءات قادرة على التكيف مع مختلف الظروف المتغيرة للحياة الاقتصادية الرأسمالية في عصر العولمة؛ ثم تعمل بعدها، أي في المرحلة الثانية، على بث ثقافة الاستهلاك بين المتعلمين وبناء الإنسان المستهلك بامتياز لتشجيع دورة الإنتاج الرأسمالي؛ وأخيرا، تعمل في المرحلة الثالثة من تطورها على أن تحقق الاندماج الكلي في آلية السوق الرأسمالية متحولة بذاتها إلى مؤسسة رأسمالية بنيوية بامتياز»[46].

إنّ التحليل النقدي لأدوار المدرسة الرأسمالية في نقل أسس وعناصر «الثقافة الشرعية» الليبرالية وتبرير العنف الرمزي الذي تمارسه على الأجيال المتعلمة، يقدم لا محالة مساهمة جيدة للفهم العميق لآليات الهيمنة المستترة من خلال كشفه للوظائف الإيديولوجية للحقل التعليمي، والذي يساهم في تأبيد السيطرة الطبقية بواسطة توفيره الرأسمال الثقافي والمعرفي الذي يخول للطبقات العليا السيطرة على أجهزة الحكم والتسيير. وتكمن أهميته كذلك في أنه، عكس بعض الاتجاهات التربوية الحديثة، لا يغالي في التشديد على وظائف الهيمنة والتطبيع، ولا يحيل المتعلمين والأفراد إلى مجرد حاملين سلبيين للبنيات الاجتماعية، ومجرد وكلاء للهيمنة الثقافية تتصرف فيهم هابتوساتهم (Habitus) الاجتماعية دون وعي منهم. فهو لا يجعل المدرسة مجرد جهاز جهنمي مبرمج لبلوغ أهداف محددة، «ففكرة إرادة شيطانية مسؤولة عن كل ما يحدث في العالم الاجتماعي، تزعج الفكر النقدي»[47]، وبالتالي فهو يفسح المجال انطلاقا من مفاهيم الحقل

45 - د. علي وطفة، "رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية"، سلسلة الدراسات (4)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2011، ص 6

46 - د. علي وطفة، نفس المرجع، ص 13

47 - Bourdieu, p «Réponses: », Ed Seuil, P 78, 1992

التربوي والهابتوس لمقاومة الهيمنة بابتكار مواقف وسلوكيات تنفلت من تأثير النمط التربوي السائد، «حيث المهيمنون في حقل ما، هم في وضعية تجعلهم يشغلونه لصالحهم، لكن يجب دائما أن يأخذون في الحسبان المقاومة، الرفض، المطالب، الادعاءات، سياسية أو لا، للمهيمن عليهم»[48].

انطلاقا من هذا المعطى، فإن الحقل التعليمي باعتباره المنظومة الأساسية والشرعية لاكتساب الوعي والمعرفة والثقافة والقيم والمهارات والقدرات والتأهيل للحياة المهنية والاجتماعية، ليس حقلا حتميا قدريا n'est pas une fatalité، بل ديناميكي تصارعي وتنافسي بامتياز، أو على حد تعبير أ. غرامشي هو حقل لممارسة صراع الهيمنة بين الأفكار والإيديولوجيات المتنافسة. وبذلك، فهو يبقى فضاء مفتوحا على الإبداع والفكر والنقاش والنقد والمسائلة والتحرر. إنه مشتل لبناء ذوات فردية وجماعية واعية قادرة على الفهم والتنظيم والتصنيف والتحليل، وأكثر من ذلك على الابتكار. إن الحركات الاجتماعية الجديدة كالحركات الطلابية والشبابية (حركة مايو 1968)، وإن كانت تعتبر نتاج أزمة المنظومة التعليمية في علاقتها بالمناخ الثقافي والسياسي العام وبأنماط التربية والتنشئة السائدة، فقد تشكلت وتجلت في رحاب الفضاء الجامعي والتعليمي، الذي وفر لها الأرضية الخصبة للتشكل والتعبير عن ذاتها بحرية، بما توفره المؤسسات التعليمية من مجالات رحبة للتفكير الحر والاستقلال الذاتي والحرية الأكاديمية والمسائلة والنقد والنقاش العلمي الموضوعي. إن أغلب الأفكار والمشاريع النقدية الجريئة للمنظومة الرأسمالية كان مصدرها المدرسة والجامعة، وكان فاعلوها هم المثقفون والشباب والنساء وخريجو الجامعات ومراكز البحث والدراسة.

أما بخصوص المدرسة العربية، فالملاحظ أنها تقوم على نموذج المدرسة الغربية من حيث النظريات والمناهج والبنيات التنظيمية والقانونية. لكن مع ذلك، فإن الفروق تبقى بينهما جوهرية، إن على مستوى الكم من أعداد المتعلمين والطلاب والجامعات والمعاهد ومراكز البحوث وميزانيات البحث العلمي... حيث تحتل البلدان العربية مراتب متدنية في هذا المجال، أو على مستوى الكيف؛ أي ما يشمل طبيعة التخصصات والبرامج والمناهج والأساليب والعلاقات التربوية والإدارية...

وما يهمنا في هذه الورقة هو الفروق القائمة على المستوى الكيفي وعلاقتها بحقوق الإنسان مفهوما وممارسة، حيث يتضح أن المدرسة العربية تم توظيفها بدرجة أكبر في يد الطبقات الحاكمة لفرض مقولات الهيمنة ومستلزماتها على صعيد الفكر والوجدان والعمل. لقد تحولت إلى جهاز إيديولوجي للهيمنة على حد تعبير لوي ألتوسير، يستهدف إعادة إنتاج النظام القائم على الصعيد المادي والرمزي. فعلى الصعيد القيمي والنفسي والسلوكي عملت على تكوين شخصية عربية ذات خصائص سمتها الازدواجية والتناقض: كالسلبية

48 - Ibid, Idem

والاتكال والخنوع والطاعة، في مقابل التسلط والهيمنة والازدراء. وعلى الصعيد التربوي والتعليمي، فقد أشار تقرير التنمية العربية الرابع إلى أن «التربية العربية تخنق حرية الطالب والمعلم معا»[49]، حيث تعتمد بالأساس على التلقين والحفظ والذاكرة والتكرار، ولا تهتم كثيرا بإكساب الطلاب طرائق التفكير العقلاني والتحليل المنطقي والتساؤل والتعلم الذاتي وحل المشكلات والاكتشاف والمناقشة....

ويعتقد د. يزيد السورطي، أن «الاستذكار والحفظ من الركائز الأساسية للتعليم العربي بشكل عام في مختلف مراحله، حيث يعتمد الطالب في تحصيله على ذاكرته وعلى التكرر الآلي للحقائق المحفوظة بدلا من استغلال ذكائه وتفكيره وقدراته التحليلية»[50]، وهي طرائق تنتج متعلمين سلبيين، امتثاليين وغير قادرين على حل المشكلات التي يواجهونها في الحياة العملية. كما أن السلطوية هي كذلك العلاقة التربوية السائدة بين مختلف الاطراف، فالمدرس هو السلطة العليا، والكتاب أو المقرر هو المرجع الوحيد في قول الحقيقة وإنتاج المعارف، وبالتالي شرعنتها.

وإذا كانت المدرسة العربية اليوم في إطار التكيف مع الانتشار العولمي لثقافة حقوق الإنسان قد أدمجت - على مضض - بعض أفكار وقيم حقوق الإنسان ضمن برامجها التعليمية ومناهجها التربوية؛ فإنها بقيت مع ذلك عاجزة عن استيعاب فلسفتها وتبني روحها، ولم تنعكس بشكل صريح على المنظومة العلائقية والقيمية التربوية، سواء بين الأستاذ والمتعلم والإداري، أو بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي. فعلى مستوى علاقة المضامين والبرامج بحقوق الإنسان، فإن الملاحظ هو شبه غيابها، وحين تحضر يكون التعامل معها غامضا وانتقائيا وازدواجيا. الأمر الذي لا يساعد على خلق وعي وتمثل بأهميتها - سواء لدى المعلم أو المتعلم. ويلاحظ تقرير آخر حول التربية على حقوق الإنسان، والذي شمل مجموعة من الدول العربية، بأن مبادئ التربية على حقوق الإنسان وتعليمها والاهتمام بها «لا تأخذ أولوية خاصة بذهن المعلم أو المدرس...خاصة أن البرنامج نفسه والتوجيهات الرسمية وبنية الكتب ومنهجيتها لا تسمح بهامش كبير للمعلم أو المدرس... وقد نتج عن غياب القصدية في التربية على حقوق الإنسان عدم وجود خطة واضحة في توزيع محتوى هذه المادة وأهدافها على مراحل التعليم وسنواته، كما ينتج عن ذلك تشتت في المنهجية المعتمدة، لأن مادة حقوق الإنسان ليست مقصودة بذاتها، وإنما وردت في بعض المستويات وفي بعض سنوات التدريس في ضوء احتياج الموضوع المدروس لها وفي ضوء ما أملته طبيعة المادة الدراسية وأهداف تعليمها وليس طبيعة حقوق الإنسان وأهدافها وطريقة تبليغها»[51].

---

49 - تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2004 "نحو الحرية في الوطن العربي"، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية، طبع في عمان، الأردن، 2005

50 - د يزيد عيسى السورطي، «السلطوية في التربية العربية» مرجع سبق ذكره، ص 16

51 - مجموعة من الباحثين، المعهد العربي لحقوق الإنسان، "دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي"، تونس، 2001، ص 20

ويضيف التقرير «إنّ برامج التّعليم في البلدان العربيّة، باستثناء بعضها مثل الأردن وتونس، ...، سواء ما تعلّق منها بالمرحلة الأساسيّة أو الثّانويّة، أو ما تعلق ببرامج دور المعلّمين وإعداد المدرّسين، أو ما اتّصل ببرامج الدورات التدريبية السنوية لا تتضمن دروسا أو حلقات بحث خاصة بها وإنّما ترد في سياق أخلاقيّ عام كإشارات متناثرة في ثنايا بعض موادّ التّدريس وكتبها، ولذلك لا تأخذ مبادئ حقوق الإنسان وتعليمُها والاهتمام بها أولويّة خاصة بذهن المعّلم أو المدرّس، وقد لا يعرف أنّ مهمّته الإشارة إلى هذه المبادئ والحقوق بشكل صريح والاهتمام بها كاهتمامه بمواضيع الموادّ التي يدرّسها، خاصّة وأنّ البرنامج نفسه والتّوجيهات الرّسميّة وبنية الكتب ومنهجيتها لا تسمح بهامش كبير للمعّلم أو المدرّس يعمل من خلاله ولا تترك له مجالا للمبادرة في تعليم هذا الموضوع أو ذاك»[52].

إنّ إدماج تعليم حقوق الإنسان يتم في إطار ازدواجية وانتقائية واضحة، حيث يتم تعليم التلاميذ مضامين ومرجعيات فكرية متعارضة داخل نفس الوحدة التعليمية، أو في وحدات تعليمية مستقلة، كأن يتم تعليم ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة في برامج التربية الوطنية والتاريخ. وبالمقابل، يتم تعليم ثقافة دينية متكلسة وغير تجديدية وخالية من روح الاجتهاد في وحدة التربية الإسلامية أو الدينية، أو يتم تعليمهما معا في وحدة الفلسفة، فعلى سبيل المثال إن تعليم مادة الفلسفة في الثانويات المغربية يعكس هذه الازدواجية والسطحية في تناول المفاهيم والقضايا الفلسفية مع إعطاء أولوية لمضامين الفكر الإسلامي ذات البعد اللاهوتي وتهميش المضامين الفلسفية ذات البعد العقلاني، حيث يخلق للمعلم والمتعلم تناقضا معرفيا ووجدانيا يؤثر على سلوكياته وممارساته، حيث تصبح الازدواجية والانتقائية سمة مميزة لمواقفه في الحياة العامة والخاصة. وإذا افترضنا إمكانية أن يتمثل المتعلم بعض مفاهيم حقوق الإنسان كالكرامة والحرية والاستقلالية، فإنه في تفاعله اليومي، سواء في الأسرة أو في الشارع أو الإدارة، لا يجد شيئا من هذا القبيل. ففي الأسرة يجد نفسه غير قادر على إثبات ذاته ككائن ذي شخصية مستقلة، ويجد نفسه محاصرا بقيم الطاعة، وتراتبية السن والجنس. وفي الشارع، لا يجد سوى العنف المادي والرمزي كلغة للتواصل اليومي، والبحث عن المصلحة الفردية وسلوكيات الانتهازية والمنفعة. وأمام الإدارة لا يجد نفسه صاحب حق. وفي السياسة، لا يجد نفسه مواطنا كامل الحقوق السياسية ...

ولقد لاحظ مصطفى محسن في تحليله لمضمون مادة الفلسفة التي تدرس في التعليم الثانوي، والتي من المفترض أن تكون قاطرة الحداثة والعقلانية والنزعة الإنسية... لاحظ أن الخطاب الفلسفي «يقدم الفلسفة بشكل تجريدي غامض، ولا يربطها بخلفيتها السوسيوتاريخية، كما تهيمن عليه المرجعية التراثية أفقيا، عبر بثها في كل تفاصيل المقرر، وعموديا عبر تدريس مادة الفكر الإسلامي؛ وأخيرا طغيان المنطق

52 - نفس المرجع، نفس الصفحة.

التجميعي الكمي في التعامل مع الفكر الغربي بكل فلسفاته وانتزاعه من حقوله الدلالية المعرفية والاجتماعية والتاريخية»[53]. الأمر الذي يترتب عليه شعور الطالب بالتناقض الوجداني والمعرفي والعملي، حيث كل الأوضاع والأدوار والمواقف تحتمل الازدواجية. فتارة يبرر سلوكه بالموقف العقلاني وتارة أخرى بنقضيه، وتارة بمفهوم الحق وتارة بمبدأ الواجب، وذلك حسب الوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها وحساب الربح والخسارة التي يحتمل أن يجنيها من تلك الوضعية.

وتأكيدا لهذا القول، يسجل التقرير الصادر في يناير 2017 عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في المغرب حول التربية على القيم في المدرسة المغربية العديد من الصعوبات والاختلالات التي تواجه تعليم التربية على القيم ومن أبرزها قيم حقوق الإنسان والمواطنة والسلوك المدني من بينها:

- العمل ببرامج متعددة ومختلفة، تفتقر إلى التنسيق.

- التفاوت بين أهداف البرنامج الدراسي وواقع الممارسة التربوية في المدرسة، حيث يتم اختزالها في مجرد مادة دراسية، ونادرا ما يتم توظيفها في العلاقات الصفية والحياة المدرسية وسلوكيات المتعلمين.

- التعارض وضعف الانسجام بين القيم والمبادئ التي تتمحور حولها المواد الدراسية ذات الصلة المباشرة بالقيم، وبين المضامين الصريحة والمضمرة في مواد أخرى؛ مما يؤدي إلى تضارب في التمثلات واتجاهات السلوك لدى المتعلم (ة).

- محدودية نجاعة الطرائق التربوية المعتمدة، بسبب هيمنة ممارسات تعليمية غير ملائمة لأهداف التربية على القيم ولتنمية القدرات العملية وأهداف بناء الذات، ولاسيما التركيز على شحن المتعلمين (ات) بالمعلومات، واتسام العلاقة البيداغوجية أحيانا بالسلطوية والعنف[54].

ويضيف التقرير في تشريحه لوضعية التربية على حقوق الإنسان في المدرسة العمومية من خلال تحليل مضامين البرامج والمواد المدرسية، العديد من الاختلالات، وهي:

- إدراك حقوق الإنسان من طرف مختلف الأطراف يختزلها في بعض القيم الأخلاقية بدون تمفصل معقول وواع مع مضامين الإعلانات والمواثيق الدولية؛

53 - مصطفى محسن، "رهانات تنموية: رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية"، مرجع سبق ذكره، ص 82

54 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، رقم 1 / 17، يناير 2017، ص ص 8 - 9

- التعايش على مستوى المدرسة بين سجل مكون من ثلاثة عناصر: كوني، وطني وديني، يؤدي إلى تحلل مفهوم حقوق الإنسان في القيم الإنسانية المحالة إلى القيم الدينية؛

وفي الأخير، يخلص إلى أن إدراك قيم حقوق الإنسان باعتبارها تشكل جزءا من المرجعية الإسلامية يفرز فوارق في تأويل وتوظيف قيم حقوق الإنسان، تؤدي إلى الإقرار بالاستثناءات في مسائل حقوقية جوهرية، كالمساواة الجنسية وحرية الضمير والعنف والايذاء الجسدي[55].

إنّ غياب رؤى واضحة في مجال تعليم حقوق الإنسان، والتعارض وغياب التنسيق وضعف النجاعة، والتفاوت بين الخطابات والوقائع، وغيرها من المثبطات، مرده إلى أن الأنظمة التعليمية تضمر أهدافا خفية غير تلك المعلن عنها وتتوخى من خلالها المؤسسة التعليمية تحقيق غايات مرتبطة بإعادة الإنتاج الاجتماعي والتكيف مع الواقع الاجتماعي والسياسي والإيديولوجي، يبسطها علي وطفة في بشكل أكثر وضوحا في ضرورة «الحفاظ على ما يسمى بالاستقرار الاجتماعي، والضبط الأخلاقي والهيمنة الإيديولوجية وبث القيم الطبقية وغرس الطاعة والانضباط في نفوس المتعلمين والدارسين... ويمكن الإشارة إلى مجموعة من الأهداف الوسيلية التي ترسخ معالم المنهاج الخفي:

1- تمجيد رموز السلطة في مختلف المستويات.

2- التأكيد على قيم الطاعة والخضوع للحكام والطبقة التي تسود.

3- توظيف الطاقة الرمزية في تمجيد السلطة (الصور، المقولات، الخطب التربوية والمدرسية).

4- التأكيد على نمط علاقة الخضوع الهرمي بين المعلمين والمتعلمين والإدارة.

5- توظيف المنهج والخطاب المدرسي بصورة عامة بمنظومة من المقولات والنصوص التي – تمجد الحاكم بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

6- توظيف الإمكانيات المدرسية من أجل رفض قيم الثورة والتمرد والاعتراض والنقد.

7- اعتماد طرائق التلقين في التدريس والتعليم بوصفها أكثر الطرائق فعالية في قتل إمكانية العقل والتفكير، وبناء روح المذلة والأستانة والانصياع في نفوس المتعلمين»[56].

55 - نفس المرجع، ص 48

56 - د. علي وطفة، مرجع سبق ذكره، ص ص 92 - 93

وعلى العموم، فإن الوعي بالوظائف المتعددة - الظاهرة والخفية - للمدرسة العربية، والتي تقف عائقا أمام تبني قيم حقوق الإنسان، يجب أن يدفعنا في سبيل البحث عن البدائل الممكنة إلى طرح سؤال جوهري يضع جانبا المناقشات الإيديولوجية، ويؤسس للتوافق حول الأهداف المرجوة من المدرسة في إطار المنظومة الاجتماعية ككل، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية: أية تربية نريد للمدرسة أن تمنحها للأجيال الصاعدة لتكون أكثر تواؤما مع حاجياتهم ورغباتهم وقدراتهم؟ هل تكون ثقافة حقوق الإنسان، ثقافة العقلانية والحرية، المساواة والعدالة، الضمير والمسؤولية والتسامح هي الحل المعقول لأزمة التربية المدرسية؟ وأية بيئة نريد لهذه التربية أن تترعرع في إطارها؟ هل هي بيئة تسلطية، إقصائية، تمييزية؟ أم ديمقراطية، عقلانية، منفتحة؟

كما تواجه التربية على حقوق الإنسان، سواء في إطار الأسرة أو المدرسة تحديا آخر فرضته التحولات التكنولوجية والعلمية والاقتصادية والثقافية، والتي تتجلى في مجتمع الإعلام والمعرفة، الذي أصبح بمثابة مرجع أساسي في التواصل العولمي، ونقل المعلومة وتداولها على صعيد القرية الكونية، وبالتالي في نقل الثقافة والتربية، والتي أصبحت تتجاوز الحدود القطرية والخصوصيات الثقافية.

وتأتي أهمية الوسائط الإعلامية من تعدد وتشابك الوظائف التي تقوم بها في عصر العولمة، والتي تتباين بتباين الوسائط المستعملة (مكتوبة، مسموعة، مقروءة، تفاعلية...) والفئات المستهدفة (أطفال، شباب، راشدين، نساء، قرويون، حضريون، أميون، مثقفون...) والرسائل الموجهة إليهم (تنويرية، تثقيفية، تعليمية، تعتيمية، ترويجية، استهلاكية...)، والنتائج المرجوة (إدماج، تطبيع، تكييف، ترفيه، إقصاء، مشاركة، تحرير...).

ولقد جعلت العولمة وسائل التواصل الجماهيري قطبا أساسيا في الإخبار والإعلان والتسويق والترويج، وبالتالي أصبحت هذه الوسائل أكثر ارتباطا بالمصالح الاقتصادية للشركات والمقاولات الإعلامية المتعددة الجنسيات. إن السيطرة عليها تعني التحكم في الناس بمختلف شرائحهم الاجتماعية وفئاتهم العمرية والجنسية، وتعني القدرة على توجيههم وتشكيل الاتجاهات والمواقف والأفكار وتشريب أنماط السلوك الاجتماعي وصناعة الرأي بشكل يخدم أهداف الطبقات الحاكمة أو أهداف الشركات التجارية. وهناك من يصف هذه الوضعية بـ «الإمبريالية الإعلامية» التي توظف الوسائل التقنية للمعلوماتية لنشر القيم والعادات الاستهلاكية وأنماط السلوك والعيش المرتبطة بالرأسمالية الغربية.[57]

57 - هربرت شيلر: "المتلاعبون بالعقول"، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد 106، أكتوبر 1986

إنّ هذه الوظائف تجعل دور الإعلام ووسائل التواصل كبيرا، فالتلفزيون باعتباره من أهم وسائل الترفيه والتسلية التي يقضي الأفراد أمامها معظم أوقاتهم، وأكثر الوسائط اقتحاما لحياة الناس ومعيشهم اليومي، قد أصبح دوره أكثر أهمية من الأسرة والمدرسة في التأثير على المتلقين، لاسيما الأطفال والفتيان...حيث يقدم لهم صورا إدراكية وقيما استهلاكية وأنماطا سلوكية أبطالها الشخصيات السينمائية ونجوم الموضة والإعلان، ومقولاتها المغامرة، الحرية الفردية، المتعة، والترفيه. إن التلفزيون وحتى الصحافة الورقية تتحدد هويتهما أساسا بالعاملين الاقتصادي والتجاري الربحي، حيث «من المهم مثلا معرفة أن شبكة NBC مملوكة لشركة جنرال اليكتريك (مما يعني القول إنه إذا كان ثمة مغامرة لعمل مقابلات في المنطقة النهرية المحيطة بمحطة توليد كهرباء نووية، فإنه من المحتمل ... من ناحية أخرى أن مثل هذا الأمر لا يرد على ذهن أحد)، كذلك من المهم معرفة أن شبكة CBS مملوكة لشركة وستنجهاوس وأن شبكة ACB مملوكة لشركة ديزني، وأن القناة الفرنسية الأولى مملوكة لشركة بويج، أم كل ذلك له نتائج تمر عبر سلسلة من الوسائط...هنا تكمن الأشياء الكبيرة والفظة التي يمكن أن يدركها النقد الأكثر بساطة، لكنها تخفي الآليات المجهولة، الآليات الخفية التي من خلالها تمارس الرقابة على كل المستويات، والتي تجعل من التلفزيون أداة هائلة للحفاظ على النظام الرمزي»[58].

من هنا خطورة هذه الوسائط المزدوجة، فهي إن بقيت بيد كبريات الشركات المتعددة الجنسيات، والتي تشتغل وفق منطق عولمي ربحي ستخلق نماذج ثقافية استهلاكية وصورا إدراكية أبطالها الشخصيات السينمائية ونجوم الموضة ومقولاتها المغامرة، الفردانية المفرطة، النرجسية، الانعزال...أو كما يقال ستكرس المقولات الثلاث: الجنس، الموت (الكوارث)، الطرافة، وهي إن ظلت بيد الحكومات والدول، فإنها في الغالب ستخضع لمتطلبات إعادة إنتاج المشروعية السياسية والمسوغات الإيديولوجية للحكم، وبالتالي إلى خلق نماذج لأفراد تتماشى مع منظوماتها السياسية، وهم في جميع الأحوال أفراد امتثاليين، ومواطنين خاضعين لاستراتيجيات السلطة ورغباتها. فوسائل الإعلام والقنوات الفضائية والتلفزيون على الخصوص تشتغل كأدوات للضبط والتحكم السياسي والاجتماعي، أو هي وفقا للمصطلح الذي يستخدمه بيير بورديو عبارة عن أدوات «»للعنف الرمزي» الذي تمارسه الطبقات الاجتماعية التي تهيمن وتسير هذه الأدوات»[59].
إن حالة الفضائيات العربية خير شاهد على ذلك، فهي وإن عرفت تطورا كبيرا على مستوى الكم، فإنها في المقابل جد فقيرة على مستوى الكيف، إذ يغلب على برامجها البعد التجاري التسويقي الترفيهي. وتذكرنا دراسة في هذا الصدد، بأن البث الفضائي العربي يتميز بالخصائص التالية:

58 - بيير بورديو "التلفزيون واليات التلاعب بالعقول" ترجمة وتقديم درويش الحلوجي، دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية، سوريا، ط 1، 2004، ص ص 44 - 45

59 - بيير بورديو، نفس المرجع، ص 21

«- سيطرة القطاع الخاص والهيئات غير الحكومية على الفضاء السمعي البصري.

- سيطرة التسلية والترفيه على وظيفة البث الفضائي العربي.

- تنامي ظاهرة الاحتكارات والمجموعات الإعلامية العربية.

- التوسع في البنية التحتية للبث من خلال الأقمار الصناعية وتكنولوجيات البث الحديثة.

- نقص التشريعات القانونية المنظمة للظاهرة.

- غياب استراتيجيا وسياسة موحدة في مجال البث الفضائي»[60].

وبالتالي، فإنّ خضوع الإعلام لمنطق السوق المفرط أو للاحتكار، يتناقض مع ثقافة حقوق الإنسان؛ فالأول يماثل المجتمع بالاستهلاك والحاجيات لا ينظر إليها إلا من زاوية البعد النفعي (العرض والطلب، الندرة والوفرة، الإنتاج والاستهلاك)؛ أما الثاني فيماثلها بحاجيات السلطة السياسية المتمثلة في الضبط والإكراه وإعادة إنتاج النموذج الثقافي التسلطي المحبذ لديها. لكن يبقى الأمل كبيرا في إمكانية العمل على تحريره من سطوتهما، وذلك باستشراف آفاق إعلام جديد ذو وظائف تربوية إيجابية من جهة، وبالاستثمار الفعال والكثيف في الإعلام البديل، إعلام المواطن الافتراضي، الذي ينطلق من الخلفية الحقوقية والإنسانية، من جهة ثانية، وهو الأمر الذي بعث الأمل بإمكانية انفلات الإعلام من السلطة السياسية والاقتصادية للدول والشركات الكبرى ولعب أدوار ثورية جديدة، خاصة بعد الآفاق الكبرى التي فتحتها شبكات التواصل الاجتماعي والمنتديات ومجموعات النقاش والمدونات...التي تبشر بإمكانية خلق رأي عام افتراضي عالمي ينتظم ويتجند حول قضايا متنوعة (من العطش والعزلة في قرية بعيدة، أو احترام الحقوق الفردية والحريات العامة، إلى تغيير نظام سياسي بكامله).

وعموما، فإن الأنترنت بما يتيح من إمكانيات للانفلات من رقابة الحكومات ومؤسسات التنشئة والتربية، فإن أثره على مستوى ترسيخ حقوق الإنسان يبقى محدودا نسبيا بسبب ثقل العوامل السابقة. لكن رغم ذلك، فإن علاقة الأنترنت بترويج ثقافة حقوق الإنسان والديمقراطية، ليست علاقة سلبية بالمرة، ذلك أن هذه التقنية بقدر ما تستغل في التسويق والترويج والتلاعب ونشر المعلومات الزائفة Désinformation وترويج قيم الاستهلاك والتسلية والإثارة واللامبالاة والفردانية المفرطة؛ بقدر ما توظف في نشر قيم الحوار والعقلانية والتجديد والابتكار والمشاركة والديمقراطية، وخير دليل على ذلك الأدوار الكبيرة التي لعبتها

60 - محمد، شطاح، «فضاءات الشباب في الفضائيات العربية، دراسة نقدية» مجلة المستقبل العربية، عدد 386، نيسان-ابريل 2011، ص 93

مواقع التواصل الاجتماعي والمدونات والمنتديات في التغييرات السياسية التي شهدتها البلدان العربية، والتي أصبحت تعرف بالحراك العربي، حيث ساهم العالم الافتراضي بشكل كبير في تغيير العالم الواقعي، بفعل التقاء مكر ودهاء التقنية بقوة وعنفوان الإرادة الشبابية. لقد لعبت شبكة الأنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي دورا مزدوجا، فهي استطاعت الإفلات من رقابة الحكومات وأجهزة المخابرات، ومن جهة أخرى ساهمت في التفاعل الإيجابي مع المرجعيات الفكرية الحديثة.

خاتمة: نحو آفاق استشرافية للتربية على حقوق الإنسان:

إذا كان واقع التربية على حقوق الإنسان داخل المؤسسات التربوية والتثقيفية والإعلامية المختلفة في الظرفية الراهنة ما يزال بعيدا عن إرساء ثقافة حقوق الإنسان وتعميمها وتمكين الأفراد والمتعلمين من تملكها، فإن الجهود المبذولة، مع ذلك، على صعيد إنتاج النصوص والقوانين والتصورات والبرامج والاستراتيجيات التربوية، سواء من قبل المنظمات الدولية أو الهيئات غير الحكومية أو مراكز الأبحاث والدراسات، تبقى محترمة وذات مردودية. فهناك مجهودات كبيرة تبذل من أجل ترسيخ ثقافة حقوق الإنسان، وإدماج مضامينها في البرامج والمناهج التربوية، وتأهيل الفاعلين التربويين، فعلى سبيل المثال تبنت الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان الصادرة عن جامعة الدول العربية للفترة الممتدة من 2009 - 2014 أربعة أهداف عامة[61]، وهي:

- إدماج حقوق الإنسان في المنظومة التربوية في مختلف المراحل التعليم؛
- تأهيل الكوادر البشرية وتدريبها في مجال التربية على حقوق الإنسان؛
- تهيئة البيئة التعليمية للتربية على حقوق الإنسان؛
- توسيع المشاركة المجتمعية في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

أما في المغرب على سبيل المثال، فعلى الصعيد الرسمي، نلاحظ أن الوعي بأهمية التربية على حقوق الإنسان جاء متزامنا مع فترة التسعينيات من القرن الماضي التي شهدت انتعاشا حقوقيا كبيرا، تم خلالها اتخاذ العديد من المبادرات والإجراءات التي تهدف إلى الانفتاح السياسي وإطلاق الحريات الفردية والعدالة الانتقالية. وفي إطار الوفاء بالالتزامات الدولية، لاسيما فيما يخص توصيات «عشرية الأمم المتحدة للتربية

61 - الخطة العربية للتربية على حقوق الانسان 2009 - 2014 على الرابط التالي:
http//:www.lasportal.org/ar/sectors/dep/HumanRightsDep/Documents.الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان/pdf

على حقوق الإنسان (1994 - 2004)» بادرت وزارة التربية الوطنية في 26 دجنبر 1994 إلى عقد اتفاقية شراكة مع وزارة حقوق الإنسان لتعزيز نشر ثقافة حقوق الإنسان في المناهج والبرامج التعليمية والكتب المدرسية. كما تم عقد اتفاقية ثانية في 15 فبراير 1999 تهدف إلى تعزيز ادماج مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان في المقرر الدراسي للتعليم الثانوي والتقني، وتم إعداد برنامج وطني لهذه الغاية يتضمن عدة محاور من أهمها:

- تدعيم مرجعية مبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان في المقررات؛

- إدماج مبادئ حقوق الإنسان وتعزيز الممارسات التربوية المتشبعة بهذه المبادئ من أجل أن تؤثر إيجابيا في منهجية التعليم وفي العلاقات التربوية بين مختلف الفاعلين ومكونات الوسط المدرسي[62].

وقد توخى تحقيق هذه الغايات من خلال أربع عمليات متناسقة، وهي:

- خلق التجانس والمواءمة بين مضامين «المواد الحاملة» وقيم حقوق الإنسان؛

- إدراج مادة التربية على المواطنة؛

- إحداث بنيات تمثيلية بيداغوجية لإدارة مختلف المكونات التربوية: مجلس الإدارة، المجلس التربوي، مجالس التعليم، مجالس الأقسام؛

- تنشيط الحياة المدرسية وتشجيع إحداث نوادي تربوية وخاصة نوادي حقوق الإنسان والمواطنة[63].

وفي هذا السياق، كانت وزارة التربية الوطنية قد حذفت مادة التربية الوطنية، وعوّضتها بمادة التربية على المواطنة وضمنتها مواضيع حقوقية، كما أصدرت مذكرات تحث على تخليد أيام عالمية ووطنية خاصة بحقوق الإنسان، وأخرى تجرم العنف بالوسط المدرسي وتحث على التوعية البيئية...وسطرت عشرة مفاهيم لتدريس حقوق الإنسان، وهي: الكرامة، العدل، المساواة، الحق، القانون، الديمقراطية، الحرية، التضامن، عدم التمييز وتدبير الاختلاف. كما حددت المواد الحاملة لها والمتمثلة في مواد اللغة العربية، والاجتماعيات، والفرنسية، والتربية الإسلامية والفلسفة. وقامت كذلك بمراجعة حوالي 122 كتابا مدرسيا من أجل تنقيحها وحذف ما يتعارض مع قيم حقوق الإنسان، بل أكثر من ذلك أدرجت في الموسم الدراسي 2016 - 2017 تغييرات مهمة على كتب مادة التربية الإسلامية، تتوخى إبراز الطابع الإنساني والتسامحي للدين الإسلامي،

62 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سبق ذكره، ص ص 21 - 22

63 - نفس المرجع، ص 47

خاصة المذهب السني المالكي المتسم بالاعتدال والوسطية، ورد الاعتبار إلى بعض مبادئ حقوق الإنسان المتضمنة في النص القرآني، وحذف ما قد يفهم منه أنه يعارضها، لاسيما إبراز الحقوق المرتبطة بحرية الرأي والتعبير والتسامح وقبول الاختلاف والتعدد.

لكن رغم هذه الجهود المبذولة على الصعيد التربوي والتعليمي، فلا تواكبها جهود مماثلة لدى المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والوسائط الإعلامية... وفي جميع الحالات، فإن النتائج المتحصلة تبقى متواضعة بالنظر إلى العقبات التي سبق أن عرضناها أعلاه.

نستنتج مما سبق، أن دراسة وتحليل واقع حقوق الإنسان والتربية عليها، سواء على الصعيد النظري أو العملي، ومن خلال التركيز على أدوار المؤسسات الاستراتيجية التي تقوم بفعل التربية والتعليم والتأطير، وعلاقة كل ذلك بالأوضاع والعلاقات الاجتماعية والثقافية والسياسية العامة... تمكننا من تحديد شروط وآفاق التربية على حقوق الإنسان في البلدان العربية، وذلك من خلال الملاحظات والتوصيات التالية:

إن إدماج مفاهيم حقوق الإنسان والتربية عليها يتطلب إدخال تغييرات جذرية تمس مستويين من البناء المجتمعي: أ –ميكروسوسيولوجي، يخص الأنساق الفرعية من مؤسسات وتنظيمات ومنظمات معنية بالتربية والتأهيل والتعليم ونقل المعلومة. وهذه التغييرات تشمل شقين أساسيين؛ شق تنظيمي تدبيري أساسه إعمال آليات الدمقرطة والتدبير العقلاني والتشاركي داخل هذه المؤسسات؛ وشق قيمي إدراكي معرفي أساسه استبطان ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة والتعدد واحترام الآخر والاختلاف، وتحويلها إلى ممارسات وسلوكيات في الحياة اليومية.

ب –ماكروسوسيولوجي، يخص النظام الاجتماعي برمته ومختلف التبادلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والرمزية التي تتم في إطار المجتمع ككل، حيث ينتج عن ذلك إحداث قطيعة نهائية مع أنظمة الاستبداد والتقليد، وتبني قيم وآليات الديمقراطية وحقوق الإنسان، ويشمل هو الآخر الشقين المذكورين أعلاه.

إن إحداث هذه التغييرات الميكرو والماكرو سوسيولوجية يتطلب القيام بالإجراءات التالية:

1- تبني فلسفة تربوية عربية تحسم في ثنائية الكونية والخصوصية، والتي لازالت تقسم الفكر العربي عامة والتربوي بشكل خاص، وتجعله عاجزا عن التطور والتراكم والإبداع، وذلك من خلال تأسيس عقلانية إنسانية تأويلية تصالح بين الإسلام والحداثة، باعتبار أن حقوق الإنسان مشترك كوني حضاري أساسه الكرامة المتأصلة في الذات الإنسانية.

2- تفكيك الولاءات التقليدية الزبونية والعنصرية والطائفية، والتي تعتمل في النسيج المجتمعي وفي تنظيماته المختلفة (الأسرة، الطائفة، العمل، الحزب، النقابة، الإدارة...)، واستبدالها بولاءات عقلانية حديثة قوامها الولاء الوطني والمواطني.

3- إحداث تغييرات عميقة في البنيات الاقتصادية تؤدي إلى مواجهة المد العولمي النيوليبرالي والتخفيف من انعكاساته وآثاره اللاإنسانية والحاطة بالكرامة، وذلك بإعادة تجديد الرابط الاجتماعي وإعادة الاعتبار للحقوق الاقتصادية والاجتماعية ولقيم التضامن والتعاضد والتوزيع العادل للثروات والخيرات والدفع في اتجاه تطوير القدرات الذاتية للمجتمعات ولقواها الحية لإعادة استثمار وتوظيف البنيات الاجتماعية القادرة على المواجهة، سواء تعلق الأمر بالدولة والقطاع العام أو النقابات والتنظيمات المهنية والنسائية، بل وحتى البنيات الأسرية[64].

4- إشاعة حالة من الوعي العام الجماهيري، والتعبئة الواسعة النطاق من خلال القنوات الرسمية وغير الرسمية والوسائط الإعلامية من أجل خلق مجتمع مدني واع بأهمية حقوق الإنسان على الصعيد الوجودي والمعياري والسلوكي.

5- وعلى صعيد مؤسسات التربية والتعليم، على وجه الخصوص، يتطلب الأمر إرساء مقاربات مندمجة ومتكاملة وشاملة للتربية على حقوق الإنسان، ترتكز على المناهج والبرامج والبيئة المدرسية والتدريب وعلى التلاميذ والمعلمين والأطر التربوية والإدارية. والمقاربة المندمجة التي نقصد، هي التي لا تخصص تدريس التربية على حقوق الإنسان في مادة دراسية مستقلة أو في مجموعة «مواد حاملة» لتيمة حقوق الإنسان، كما هو الأمر بالنسبة إلى المنهاج البيداعوجي في المدرسة المغربية، لأن ذلك سيجعل التلميذ والطالب يتعامل معها بمنطق الامتحان والحصول على نتيجة مرضية للانتقال إلى المستوى اللاحق، بل المطلوب أكثر من ذلك استيعاب القيم والمفاهيم المؤسسة لحقوق الإنسان، لذلك نفضل المقاربة التي تدمج فلسفة ومبادئ وقيم حقوق الإنسان في مجموع المواد الدراسية، وتتجاوزها إلى كل ما له علاقة بالتعليم من بيئة وعلاقات داخلية وخارجية. وكما جاء على لسان الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان، والتي ترى أن «ما نصطلح عليه بالمقاربة المندمجة للتربية على حقوق الإنسان (طريقة لإدماج قيم ومبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان بشكل أفقي في المواد الدراسية)... يجعل المتعلم في علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع قيم ومبادئ ومفاهيم ثقافة حقوق الإنسان في كل المواد الدراسية ومع كل المعلمين وفي كل الحصص الدراسية المقررة، وهذه المقاربة المندمجة للتربية على حقوق الإنسان هي التي تمكننا في نهاية المطاف من التكوين

64 - Bourdieu, P et Loic Wacquant « La Nouvelle Vulgate Planétaire» Le Monde Diplomatique, Mai 2000

المتكامل للمتعلم في جميع أبعاده الفكرية والنفسية والاجتماعية، وتأهيله لاحترام حقوق الآخرين والدفاع عن حقوقه المشروعة، والإيمان بها وممارستها»[65]. يتعلق الأمر بتحول شامل في تصور وظيفة المدرسة في المجتمع، وفي تدبير بنياتها التنظيمية والإدارية، وفي علاقتها بمحيطها، وفي أساليب التربية والتعليم، وفي نوعية البرامج والمناهج المستعملة. وهذا التصور أقرته الرؤية الاستراتيجية للإصلاح في المغرب 2015 - 2030 الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والتي من أجل تأسيس مدرسة الانصاف والجودة التي دعت إلى جعل التربية على القيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة والسلوك المدني، والنهوض بالمساواة ومحاربة كل أشكال التمييز، خيارا استراتيجيا لا محيد عنه يتم تصريفه على المستويات الأربعة التالية:

- مستوى النهج التربوي؛

- مستوى البنيات التربوية والآليات المؤسساتية؛

- مستوى الفاعلين التربويين؛

- مستوى علاقة المؤسسة التربوية بالمحيط[66].

مجمل القول، إنّ التربية على حقوق الإنسان، سواء تم تمريرها في إطار الأسرة أو المدرسة أو المؤسسات الإعلامية، فإن نجاحها يكون رهينا بوجود نظام اجتماعي وثقافي متحرر من التسلط، ديمقراطي، عقلاني ومنفتح، لأن التربية على حقوق الإنسان جزء من كل تتأثر به وتؤثر فيه سلبا أو إيجابا. فهي تتأثر بمؤثرات ميكروسوسيولوجية، كالتنشئة الأسرية، والبرامج المدرسية والعلاقات التربوية والإدارية وتمثلات وسلوكيات المتمدرسين والفاعلين التربويين، وأخرى ماكروسوسيولوجية كالنسق الاجتماعي العام وعناصره الأساسية من الثقافة السائدة ومنظومة القيم والنظام السياسي والهيكل الاقتصادي والعلاقات الاجتماعية.

65 - الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان 2009 - 2014، مرجع سابق

66 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030"، على الرابط التالي:

http://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Vision_strateg_CSEF16004.pdf

لائحة المصادر والمراجع:

كتب:

- أنطوني جيدنز، «علم الاجتماع» (مع مدخلات عربية)، ترجمة وتقديم فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2005

- العروي عبد الله «مفهوم العقل: مقالة في المفارقات»، المركز العلمي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 3، 2001

- بيير بورديو، «العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي»، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان

- بيير بورديو، فاكونت. ج. د «أسئلة علم الاجتماع، في «علم الاجتماع الانعكاسي»، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر 1997

- بيير بورديو، «التلفزيون واليات التلاعب بالعقول» ترجمة وتقديم درويش الحلوجي، دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية، سوريا، ط 1، 2004

- مصطفى محسن، «رهانات تنموية: رؤى سوسيوتربوية وثقافية نقدية»، منشورات الزمن، سلسلة شرفات، عدد 33، الدار البيضاء، 2011

- محمد عابد الجابري، «الديمقراطية وحقوق الإنسان»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1997

- محمد نور الدين أفاية «الغرب في المتخيل العربي»، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، أ.ع.م، 1996

- تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني «اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم»، القاهرة، 1969

- حورية يونس الخطيب، «الإسلام ومفهوم الحرية»، دار الملتقى للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، قبرص، 1993

- حليم بركات، "المجتمع العربي في القرن العشرين: بحث في تغير الأحوال والعلاقات"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة 1، تموز-يوليو 2000

- هشام شرابي "مقدمات لدراسة المجتمع العربي"، ط 3، الدار المتحدة للنشر، لبنان، 1984

- هربرت شيلر: "المتلاعبون بالعقول"، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد 106، أكتوبر 1986

- سعيد زيداني "الديمقراطية وحماية حقوق الإنسان في الوطن العربي" في "حول الخيار الديمقراطي: دراسات نقدية" مؤلف جماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، بيروت، حزيران/يونيو 1994

- عبد الحسين شعبان «ثقافة حقوق الإنسان عند تخوم الحرب الباردة» في «ثقافة حقوق الإنسان»، مجموعة من الكتاب، تحرير وتقديم عبد الحسين شعبان، رابطة كاوا للثقافة الكردية بيروت – لبنان، الطبعة الأولى 2001

- د. علي وطفة، «رأسمالية المدرسة في عالم متغير: الوظيفة الاستلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية»، سلسلة الدراسات (4)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2011

- د يزيد عيسى السورطي «السلطوية في التربية العربية» سلسلة عالم المعرفة، عدد 362 ابريل 2009

تقارير ووثائق:

- تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2004 «نحو الحرية في الوطن العربي»، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية، المكتب الإقليمي للدول العربية، طبع في المطبعة الوطنية – عمان، الأردن 2005

- تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2009 "تحديات أمن الإنسان في البلدان العربية"، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية، طبع في بيروت. لبنان 2009

- المعهد العربي لحقوق الإنسان، "دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي"، مجموعة من الباحثين، تونس، 2001

- "التربية على حقوق الإنسان، الفهم سبيل للعمل المشترك"، دليل المدرس (ة) للتربية على حقوق الانسان في الفضاء الفرانكفوني/ المجلس الوطني لحقوق الإنسان، على الرابط الإلكتروني التالي:

http://cndh.ma/sites/default/files/cndh_-_guide_du_maitre_va_-_.pdf

- الجمعية العامة للأمم المتحدة "البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان"، A/59/525/Rev. 1

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، «التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي»، رقم 1 / 17، يناير 2017

- الخطة العربية للتربية على حقوق الانسان 2009 - 20014 على الرابط التالي:

الخطة العربية للتربية على http://www.lasportal.org/ar/sectors/dep/HumanRightsDep/Documents/حقوق الإنسان.pdf

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، «من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030»، على الرابط التالي:

http://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Vision_strateg_CSEF16004.pdf

مجلات ودوريات ورقية وإلكترونية:

- محمد بشاري، حقوق الإنسان بين الكونية والخصوصية: نموذج الأقليات الإسلامية، على الرابط التالي:

http://kalema.net/v1/?rpt=673&art

- محمد سبيلا «الفلسفة ومفهوم حقوق الإنسان»، مجلة مدارات فلسفية، عدد 5

- محمد، شطاح، «فضاءات الشباب في الفضائيات العربية، دراسة نقدية» مجلة المستقبل العربية، عدد 386، نيسان-أبريل 2011

- حنا أرندت «أزمة التربية» ترجمة حماني اقفلي وعز الدين الخطابي، في «مجلة الأزمنة الحديثة»، عدد مزدوج 3 - 4، أكتوبر 2011

- عبد المجيد الانتصار "التربية على حقوق الإنسان"، مجلة فكر ونقد، عدد 30، على الرابط التالي:

http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n30_07intisar.(2).htm

- علي أسعد وطفة وخالد الرميضي، «إشكالية التربية على حقوق الإنسان»، اللجنة العربية لحقوق الإنسان، على الرابط التالي:

http://www.achr.eu/art1034.htm#_ftnref11

- عصام العدوني، "العنف والتمييز ضد المرأة في المغرب: مقاربة سوسيولوجية"، مجلة المستقبل العربي، عدد 413، يوليو 2013

- د. غيضان السيد علي» نحو حداثة إسلامية لعلاج الاحتقان الديني وأحادية التوجه»، في «في الإسلام المنسي وإمكانات الدين المهدورة»، إشراف الحاج دواق، مؤمنون بلا حدود، مؤسسة دراسات وأبحاث، 2015، ص 24، على الرابط التالي:

http://mominoun.com/pdf1/2016-02/manssiy.pdf

المراجع بالفرنسية:

- Bourdieu, P et Passeron, J.C «Les Héritiers» ed Minuit, Paris, 1964

- Bourdieu, P et Passeron, J.C - La reproduction. Éléments pour une théorie du système d>enseignement, Paris, Minuit, 1970

- Bourdieu, p «Réponses: », Ed Seuil, P 78, 1992

- Bourdieu, P et Loic Wacquant «La Nouvelle Vulgate Planétaire», Le Monde Diplomatique, Mai 2000

- Edward. W. Said «L'humanisme dernier mur contre la barbarie» Le Monde Diplomatique, Septembre 2003

- Edward. W. Said «L'autre Amérique» Le Monde Diplomatique, Mars 2003.

- Fargues. P, «Le monde arabe: la citadelle domestique», In A. Burguiere et al. «Histoire de la famille» Paris, Armand Colin, tome II, 1986

- Hamel, J «Qu'est-ce que l'objectivation participante? Pierre Bourdieu et les problèmes méthodologiques de l'objectivation en sociologie», Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 24 mars 2008, URL: http://socio-logos.revues.org/1482

- Klare. M «Les vrais desseins de M. George Bush» In Le Monde Diplomatique, Novembre 2002

- http://www.freedomhouse.org/uploads/arabicwomensurvey/essaysnarabic.pdf

MominounWithoutBorders

Mominoun

@ Mominoun_sm

مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

الرباط – أكدال. المملكة المغربية

ص ب : 10569

الهاتف : +212 537 77 99 54

الفاكس : +212 537 77 88 27

info@mominoun.com

www.mominoun.com

جميع الحقوق محفوظة © 2019

All rights reserved © 2019