مَاهيّة التَّربية عَلَى حُقُوقِ الإِنسان

د. يوسف تيبس

«إن الذي يريد أن يهتم بالتربية، دون فلسفة، يتهيأ له أنه قد أنجز إصلاحات مهمة، في حين أنه لم يعمل سوى على تصحيح طفيف لطريقة العمل. إذ لا يوجد موضع آخر، أكثر من التربية، تكون فيه الحاجة ملحة إلى مقاربة فلسفية قائمة على أفكار عامة».

يوهان فريدريش هيربارت

مثّل الدفاع عن حقوق الإنسان علامة النضال الديمقراطي من أجل بناء دولة الحق والقانون في الأنظمة غير الديمقراطية، وعندما حققت نصيباً من هذه المطالب، أو على الأقل ظنت ذلك، خافت من حالات النكوص والردة التي يمكنها أن تصيب هذه المجتمعات، فلجأت إلى تلقين مبادئ حقوق الإنسان إلى أفرادها من أجل تحويلها إلى قيم راسخة في الأذهان، وبالتالي في السلوكات. ومن هذا المنطلق، كانت الدعوة إلى التربية على حقوق الإنسان في الأنظمة التربوية والتعليمية من خلال عدد معين من المفاهيم. غير أن هذا الأمر لا يخلو من إشكالات لأنه ينبني على مسلمة أن الوعي بالمبادئ يؤدي بالضرورة إلى السلوك طبقاً لها، ومن ثم يكفي أن يتعلم المتمدرسون (المواطنون) حقوق الإنسان ليسود العدل والحرية والمساواة والكرامة . . . . إن الشك في إمكان وجود مثل هذا التلازم هو الذي دفع بنا إلى البحث في المفارقات التي تنتج عن المزاوجة بين أنظمتنا التعليمية، بكل خصوصياتها، وبين التربية على حقوق الإنسان؛ سواء تعلق الأمر بالوسائل أو الغايات.

تعاريف ونظريات تربوية

من بين تعاريف التربية: «التربية إعلان عن مثال المجتمع ومجموع قيمه»؛ «التربية تكوين للجوانب الثقافية والأخلاقية وتوجيه للحياة»؛ «التربية تعليم الطفل ما لا يمكن أن يتعلمه وحده» . . . على الرغم مما يبدو من سلبية في تعدد تعاريف التربية وتباينها، فإن الأمر لا يخلو من إيجابيات جمة، أهمها أن التربية فلسفة نظرية تقوم على الاتساق المنطقي، وبالتالي على العقلانية في التصور، وثانياً أن وضع أي تصور تربوي يقتضي مراعاة خصوصيات أهمها الثقافة والأرض والتاريخ والاقتصاد، سواء في وضع الأهداف أو المضامين أو المناهج.

ولتوضيح معقولية هذا القول نتساءل: ما هي حدود تأثيرات التربية على الطفل؟ وهو سؤال يفترض إمكانية المقارنة بين حالتين؛ الأولى يكون فيها الطفل مجرداً من التربية، حالة أشبه بحالة التوحش، والثانية يكون الطفل قد خضع فيها لعملية تربية مكتملة قد حققت أهدافها. يبدو أن الأمر أقرب إلى المستحيل، ذلك أنه من الصعب مقارنة الفرد مع نفسه وهو «لم يتعلم»، كما أنه من الصعب كذلك التأكد من قيمة القيم التي تحددها أي نظرية تربوية إلا بعد تطبيقها، فهل سنحول الإنسان إلى حقل للتجارب؟

يرى أرسطو أن ذهن الطفل صفحة بيضاء، ومن ثم تكون التربية أمراً لا مفر منه لتحويل طبيعة الإنسان إلى قيم. أما جون جاك روسو، فيرى أن طبيعة الإنسان طيبة وخيرة، لذا لا يحتاج إلى التربية، بل

إن هذه الأخيرة هي التي تفسد طبيعته الأصلية. وعموماً يمكن أن نقسم النظريات التربوية المختلفة إلى اتجاهين متعارضين: الأول يؤمن بطبيعة الإنسان، فيستغني عن التربية؛ والثاني يؤمن بدور التربية والثقافة في حياة الفرد. لذا، يرى إيميل دوركهايم أن التربية هي التي تملأ الفراغ ما بين الاستعدادات الفطرية (الطبيعة) وما بين الشخصية المحددة للإنسان (الثقافة)؛ وتتفرع التربية إلى تربية الأسرة والشارع والمدرسة والتجارب الشخصية. غير أن مثل هذا القول يقتضي التدرج في صفة الإنسانية بحسب درجة تحقق التربية في الفرد. والحال أن بعض الخصائص البيولوجية أو النفسية أو الثقافية التي تحد من فعالية التربية، فالطفل قد يكون من المتفوقين كما قد يكون من المتخلفين؛ كما أن المربي قد يكون له دور سلبي في عملية التعليم والتربية (المتسلط، الفاسد، الجاهل...).

إن حديثنا السالف يقتضي ضرورة التربية، لكن ألا يمكن أن يوضع السؤال التالي: ما الذي يسمح لنا بالتدخل في الحياة الحاضرة والمستقبلية للطفل؟ وبالتالي ما الذي يجعلنا نضع سير نموه وتطوره بين أيدينا؟ ولماذا نربيه حسب تصوراتنا؟

إن ما يبرر اللجوء إلى التربية هو ما تضعه من أهداف سامية، أولها الفضائل التي تسعى إلى تحقيقها، وثانياً الحياة العلمية والعملية التي تغري بها الطفل (الإنسان). وحيث إن التربية نقل لما هو جيد من جيل لآخر، فإنها ترتبط بفلسفة في الحياة تتلخص في جدول من القيم والمبادئ المتعددة الأبعاد؛ لأن التربية تراعي ما هو نفسي واجتماعي ومعرفي وأخلاقي وسياسي-أيديولوجي، الأمر الذي يمكن أن نراه بوضوح في تعريف أرسطو للإنسان باعتباره «حيواناً سياسياً لا يسعد إلا في دولة منظمة تتكون من أفراد فضلاء». غير أن مثل هذا التعريف يفترض إمكانية وجود «الإنسان الفاضل» و«الدولة المنظمة»، وهو أمر مشكوك فيه، ذلك أن الفضيلة والنظام قيمتان مثاليتان يكون تحققها نسبياً؛ بالإضافة إلى أن الفعل السياسي بعيد عن القيم الأخلاقية؛ ومن ثم أقترح أن يكون تعريف الإنسان هو «**حيوان اجتماعي لا يسعد إلا في دولة منظمة من قبل أفراد يعلمون حقوقهم وواجباتهم**». وهو التعريف الذي يحول غاية التربية إلى قيم ممكنة التحقق في عملية التربية، ويكون التعريف الأنسب لهذه الأخيرة هو كونها «**تربية الحرية عن طريق الحرية**»[1]، إنها وصاية «هدفها قيادة الإنسان إلى نقطة لا يحتاج بعدها إلى وصاية»، ومن ثم لا تكتمل إلا «عندما تكتفي بذاتها».

محصول القول، تحمل التربية في ذاتها تناقضاً، إذ تسعى إلى تطبيع الفرد وفي الوقت نفسه إلى تحريره بتعليمه الاعتماد على النفس، واقتصار التربية على التطبيع حولها إلى آلة لتدجين الناس وتنميطهم، نتيجتها أفراد بدون قدرة على النقد والإبداع والتغيير؛ يكرسون الواقع ويؤمنون بالسائد. لذا كان لزاماً علينا قبل البدء في تبيان نوع التربية الأكثر تلاؤماً مع حقوق الإنسان توضيح أوجه الخلل والفساد والتهافت في التصورات السائدة حول التربية، وكذا في الأفكار والطباع المكتسبة لذات الفاعلين التربويين، ونقصد بذلك العقلية السائدة التي تتحكم في كل تغيير أو في التعامل مع محاولات التغيير. وما سيساعدنا على هذا الأمر هو أولاً اعتماد الاستلزام المنطقي للنظريات التربوية، وثانياً منهج تحليل الشعور لبعض الظواهر التعليمية التعلمية، وثالثاً بيان مقاصد التربية على حقوق الإنسان.

وطالما أن كل تحليل منطقي يستلزم الانطلاق من مسلمات معدودة، فإننا نعتمد المسلمات التالية:

1. ليس هناك من وجوه الخلل أو الفساد ما هو أسوأ وأضر من الخروج عن المقصود إلى نقيضه.
2. لكي نربي علينا أن نفترض حالة أصيلة (طبيعة الإنسان) وحالة دخيلة (تطبع الإنسان).
3. ثمن المستحيل أن يفلح شيء حسن تحت قهر السلطة.

إن ما يبرر المسلمة الأولى هو حال النظام التربوي في العالم العربي عموماً، والمغرب خصوصاً، إذ فشل في تحقيق المردودية والجودة، أو لنقل أنه فقدهما، ومن ثم نتساءل لماذا؟ كما أن المدرس فقد صفة «المربي» واحترام الناس، لماذا؟ أما المجتمع فإما تدنت قيمه وإما فقدها فلماذا؟

إن ما يبرر المسلمة الثانية هو صعوبة الاختيار بين النظريات المختلفة في التربية، إما بسبب نوعية الأهداف التي نرومها أو الثوابت التي نحافظ عليها، أو خصوصية الفئة البشرية التي نستهدفها.

أما المسلمة الثالثة، فتكمن أهميتها في العلاقة الخطيرة بين الأخلاقي والمعرفي من جهة، والسياسي من جهة أخرى، إذ كيف يمكن أن تفلح أرقى النظريات التربوية في ظل نظام سياسي قائم على القهر والتسلط والجور؟

من فلسفة التربية إلى التربية

تتعدد تعاريف الفلسفة وأوصافها، إلا أن أهم خصائصها هي التأمل والتجريد والعقلنة، وبالتالي النقد، وهو ما يجعها ترتبط بالمفاهيم والأفكار والتقويم المنطقي التي ينتج عنها إما التوجيه وإما التغيير في الفكر أولاً، ثم في الثقافة الاجتماعية ثانياً إن كان لهذا الفكر قوة تأثيرية ما. فمثلاً، لا يمكن وضع نظام تربوي إلا بعد تحديد طبيعة الإنسان باعتباره علاقة الفرد بالفرد، وعلاقة الفرد بالمجتمع، وكذا علاقة الفرد بنفسه، وباعتباره منظومة من الرموز والعلامات التي تختزل في اللغة والدين والآداب والفنون وفي بنية القيم بجميع أنواعها، وهذه أمور يتم البت فيها في مجال الفلسفة. في مقابل هذا، نجد التربية أو التعليم صيرورة عملية تطبيقية لمفاهيم نظرية تسعى إلى أن تتحول إلى سلوكات لتمثل حركة الحياة اليومية؛ باختصار إن التربية تنقل مفهوم الإنسان إلى الحياة الإنسانية[2]. وهذا التقابل بين المستوى النظري والعملي يضعنا أمام مشكل نجاعة الانتقال من النظر إلى السلوك والفعل، أي من الفلسفة إلى التعليم.

إن هذا الاعتقاد في العلاقة الموجودة بين الفكر والسلوك هو الذي جعل أغلب النظريات الأخلاقية والتربوية تربط بين تصحيح الفكر

وتقويم السلوك[3]؛ وهكذا كان أول من اهتم بالتربية، باعتماد هذه العلاقة، هو سقراط من خلال قولته المشهورة: «اعرف نفسك بنفسك». يقتضي تصور سقراط أن انحراف السلوك ناتج عن انحراف الفكر، ويتجلى انحراف هذا الأخير في غموضه ولبسه أو سوء فهمه، أو في زيف الوعي لدى الفرد. وحيث أن هذه الأمور لا مفر منها، إذ يستحيل الفهم الحقيقي للمفاهيم، فإن انحراف السلوك واقع لا محالة، لذا فدور الفيلسوف هو تصحيح الأفكار عن طريق تخطيء الأفكار المسبقة، وتعميق النظر في المفاهيم. ذلك لأن التربية هي برمجة الإنسان عقلياً وسلوكياً، وبالتالي فهي تقتل فيه الحرية عوض أن تنميها، لذا تحتاج دائماً إلى فكر فلسفي ينتقد ويحلل قيمنا الشخصية والاجتماعية وكذا مفاهيمنا المكتسبة، وذلك عن طريق إدخال الشك فيها، ووضع فروض حول قيم جديدة أو على الأقل حول دلالة جديدة لهذه القيم والمفاهيم. قد يعترض على هذا الاقتراح بأن الشك يؤدي إلى توقف السلوك لدى الفرد[4]؛ غير أنه على الرغم مما يبدو من أن هذا الأمر منطقي فإنه مغلوط، لأن الريب حادث لا محالة، إما بسبب شخص المربي أو نظراً لعدم منطقية المفاهيم، وهو ضروري الحصول لأن المتعلم يزداد تفقهاً كلما ازداد علماً، أو بسبب عدم ملاءمة القيم والأهداف للمتعلم. ولنضرب مثالاً على قيمة النقد الفلسفي للمفاهيم والتمثلات السائدة بمفهوم **الحق**، فهو يعني الله، ومن ثم فكل ما يمكن أن يلزم عنه من مفاهيم تشريعية واجتماعية واقتصادية تعود في نظر الناس إلى القدر والمكتوب. بعبارة أخرى، إن الحق مفهوم فلسفي مرتبط بمفاهيم القانون والعدل، وهذان الأخيران هما اللذان يحددان الوضع الاجتماعي والاقتصادي للفرد داخل أي دولة، بحيث يحصل الإنسان على حقوقه وتصان كرامته عن طريق تشريع قوانين عادلة؛ فيكون الوعي الصائب هو اعتبار المشرع المسؤول الحقيقي عن أوضاع الناس الاقتصادية والاجتماعية والعلمية. ولن يتم مثل هذا الوعي إلا بالتساؤل عن مصدر الحق، في حين أن الذين يرادفون بين مفهوم الحق والله يعتبرون أن ما يعيشونه من ظروف مزرية هي من فعل الإله، فيسقطون في التناقض، إذ يسمونه الحق ويرجعون إليه الظلم والتفاوت. ويكون بذلك هذا الفهم المغلوط هو السبب في توقف المطالبة بالحق والإلحاح عليه والنضال من أجله، لأنهم يكتفون بالدعاء والرجاء والتذلل؛ سواء لله أو للإنسان، إلى حد يبدو أن المواطن عندما يدخل باب إدارة ما تبدأ عملية مسخه، إذ يدخل بكرامة ويخرج منكمشاً من كثرة التذلل.

حاصل القول إن المعرفة السائدة مغلوطة، وطالما أن القيم الأخلاقية تبنى عليها، فإن هذه كذلك لا تسلم من الخطأ، ومن ثم وجب إعادة بناء المفاهيم من أجل إعادة تقويم السلوكات؛ مع الإشارة إلى أنه كلما كانت المفاهيم أكثر انحرافاً كانت السلوكات أقرب إلى الشذوذ وإلى عدم السواء، فهل معنى هذا أننا نحتاج إلى تشخيص نتائج النظام التربوي في المغرب إلى علم النفس الاجتماعي والمرضي؟ وهل يمكن إصلاح التعليم دون تصحيح المفاهيم السائدة وتوضيحها؟ وهل يكفي تعليم عشرة مفاهيم من حقوق الإنسان لتصحح المفاهيم السائدة ويحصل المطلوب؟ وأخيراً هل فعلاً يؤدي تصحيح الفكر إلى تصحيح السلوك؟ [5] وبخاصة أن بعض التجارب أثبتت أن الإنسان يتعلم كثيراً من القيم ويعلم أفضالها وأضرارها، ومع ذلك يسلك عكسها؛ مثل ذلك **الصدق والوقت**، فنحن نعلم حد الصدق وفوائده وأضراره ومع ذلك نكذب، كما نقدر قيمة الوقت ونعلم أهميته وعلى

من ورشة عمل نظمها المركز في مقر المؤسسة برام الله حول توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

الرغم من ذلك نتخلف عن المواعيد أو على الأقل نتأخر عنها. وهو ما يبين أن العلاقة بين إدراك حقيقة المفاهيم واستقامة السلوك احتمالية فقط، في حين أن ما يعمل على تكريسه المربي هو العلاقة الضرورية بينهما، فيساير بذلك ما هو سائد في التمثل الاجتماعي. ولنضرب مثالاً آخر على فكرة يناضل من أجلها أهل السياسة والنقابيون ورجال التعليم وكل مكونات المجتمع المدني، ونعني بها مفهوم تكافؤ الفرص الذي يبدو صحيحاً من الناحية المنطقية، لأنه ينبني على مبدأ العدل والمساواة بين الناس. ومن أسس مفهوم تكافؤ الفرص نجد مجانية التعليم الذي يمثل أهم مبادئ التعليم بالمغرب، غير أن العهد الحالي قد أثبت فشل وتهافت مثل هذا التصور، لأنه أنتج أولاً كثرة المتعلمين دون قدرات علمية، إذ يضطر الكثير إلى متابعة الدراسة فقط لأنه لا يجد عملاً، ولأن الدراسة غير مؤدى عنها؛ وثانياً انخفضت جودة التعليم لأسباب عدة أهمها كثرة المتعلمين بالفصل، وعدم تطوير القدرات العلمية للمدرسين، وبخاصة المعلمين إذ يتخرج أغلبهم من مستوى البكالوريا، وهو مستوى علمي جد هزيل معرفياً، فلا يزيد على ذلك إلا القليلون، إما لعدم توفر الظروف لمتابعة الدراسة، وإما لأن النظام التعليمي يحرمهم من ذلك بشكل مباشر عن طريق مذكرات في الأمر، أو بشكل غير مباشر عن طريق تعقيد مسلك السلم الإداري، فالجواب عن الطلبات يكون في منتصف السنة أو آخرها، حيث تكون فترة التسجيل بالكلية قد انتهت. وثالثاً آفة العصر ونعني بها الدروس الخصوصية، وهو ما يحول مجانية التعليم إلى تعليم مؤدى عنه بشكل ملتو، إذ ما معنى أن يكون التمدرس مجانياً وتوازيه دروس مماثلة مؤدًى عنها، سواء أكان ذلك بمقدور أولياء الأمور أم لا، ويزداد الطين بلة عندما نعلم أن أول من يشجع هذه الدروس الخصوصية هو رجل التعليم، الذي عادة ما يطالب بتحسين وضعيته المادية[6]. والأفظع من هذا أن هناك من يقضي يومه كله، من السادسة صباحاً إلى التاسعة ليلاً، في هذا التحصيل المريب للمال، فكيف يمكن أن تتحسن قدراته العقلية والعملية والثقافية؛ بل إن إنهاك قواهم في الدروس الخصوصية وضرورة المردودية فيها دفع هؤلاء إلى اعتبار التعليم العمومي مجرد مكان للاستراحة والتغيب.

حاصل القول إن مجانية التعليم لا تؤدي إلى تكافئ الفرص في جميع مستويات الوجود الإنساني. ومن ثم كيف يمكن أن نعلم التلميذ مفهوم المساواة والديمقراطية في ظل مثل هذا الفهم الخاطئ. يبدو أنه من الضروري لفهم هذا التناقض بين الأهداف المتوخاة وبين نتائج التطبيق أن نقوم باستقراء للمتغيرات الدولية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.

إن العصر الحاضر يشهد تسارعاً مهولاً في معدلات النمو والتغير في جميع المجالات، وبخاصة في مجال الإعلام والمعلوميات، ما يؤثر سلباً على بنية القيم الاجتماعية والأخلاقية إلى الحد الذي يجعل الحديث عن التربية في بعدها القيمي نوعاً من الحلم، ولعل هذا ما يجعل كلام المربي غريباً، فيكتفي بأن يكون مدرساً فقط؛ وهو تمثل انتقل من المتعلم إلى المدرس، فأصبح «الابن أب الأب»[7]. وهكذا، فإن التربية الأكثر تطابقاً مع الوضع الراهن هي التي تهدف إلى تنمية الفرد فتعتبره كفاءة أو قدرة، ما يتطلب اعتماد علوم معاصرة مثل تدبير الموارد البشرية؛ ذلك لأن التعليم يقوم أساساً على مفهوم القيادة والقدوة قبل المعرفة، نظراً لأنه يزاوج بين كونه مدرساً (المعرفة) وكونه مربياً (القدوة). وحيث أن التعليم هو كذلك أهم قطاع لتطبيق مقتضيات النظرية التربوية، فإن الفاعلين التربويين كالمديرين والنظار والنواب ومديري الأكاديميات والمدرسين ملزمون **بأن يكونوا على وعي بالتوجهات العامة والمنطلقات الرئيسة، ويدركون عمق المفاهيم وأبعاد القيم الأساسية لاشتغالهم**. فهل فعلاً يتوفر هذا الشرط لدى الفاعلين في التربية. إن هذا الشرط يتناقض في الأصل مع التربية على حقوق الإنسان في البلدان غير الديمقراطية، لأن هذه الأخيرة تقوم أساساً على التعتيم والغموض في المبادئ والمناهج، أو على التناقض بينهما؛ إذ قد تعلن على مبادئ وأهداف محمودة، في حين تستعمل لتحقيقها وسائل وأدوات تعكسها إلى نقائضها، ومن ثم ففشل التعليم في تحقيق أهدافه ليس في الحقيقة فشل السياسة الحقيقية (غير المعلن عنها) للنظام السياسي. كما أن التناقض بين تعليم مبادئ حقوق الإنسان وعدم توفر التوافق معها سواء في المواد الحاملة[8]، أو في شخص مدرسها، أو في البيئة الاجتماعية، أو في الفضاء المدرسي، إذ كيف نعلمه الكرامة وهو يدرس في مدرسة لا تتوفر على مرافق للنظافة، وهو يسمع السب والشتم من الأطر الإدارية والتعليمية؟ وكيف نعلمه المساواة وهو يدرس في فصل يتكون من أربعين تلميذاً فما فوق، في حين أن غيره يدرس في فصول مكيّفة فيها عدد قليل من التلاميذ؟ . . . إن مثل هذه الازدواجية في شخصية المتعلم تزيد لديه الشك في القيم (المفاهيم) التي تلقن له، وهو الأمر الذي يتحول عادة إلى التطرف، سواء إلى اليمين أو اليسار.

إن حضور الوعي لدى الفاعل التربوي يعني وضع التساؤلات الآتية: ماذا نعلّم؟ ولماذا نعلّم؟ لماذا التّربية على حقوق الإنسان؟ أي مرحلة هي أنسب لمثل هذه التّربية هل في الأساسي أم الثانوي أم الجامعي؟ هل تقتصر على مرحلة أم تستمر إلى باقي مراحل العمر، وبخاصة أن هناك حقوقاً خاصة بمراحل عمرية للإنسان: حقوق الطفل، حقوق الرجل، المرأة، الشيخ . . . ؟

يمكن أن نلاحظ من خلال هذه الأسئلة أنها تهدف إلى تأسيس العمل التربوي من خلال التساؤل حول الأهداف، كما تنظر إلى تلقين مفاهيم حقوق الإنسان باعتبارها تربية وليس تدريساً مما ينقلها من مجرد الحشو في الدماغ إلى سلوكات نابعة من قناعة، وبالتالي تكون التربية على حقوق الإنسان نوعاً من التنشئة الاجتماعية غايتها دفع الفرد إلى الانخراط في المجتمع بشكل سليم وفعال. وهذا بدوره يقتضي الوعي بحال المجتمع وبمقوماته الثقافية والأخلاقية والاقتصادية، أي ببنيته القيمية. هكذا يتحول الرأسمال المعرفي إلى متغير هزيل الأهمية أمام الرأسمال الثقافي والقدرة القيادية للمدرس في عملية التربية.

إن الوعي هو العامل الأساسي الذي يمكن أن يخلق نوعاً من الانسجام والتوافق بين السياسة (الفلسفة العامة للتعليم)، إذا كانت غايتهم نافعة، وبين المدرسين؛ أو صراعاً وتدافعاً، إذا كان العكس؛ وهو ما يسمح بحركية المجتمع وسيره إلى الأحسن. نضيف إلى هذين العنصرين الإعلام الذي قد يوازي وقد يشد عضد الاتجاه العام للتربية كما قد يناقضها أو يؤثر عليها سلباً. أما الآباء فيكتفون بالإنفاق

والرعاية وكأنهم يسلمون المشعل للمدرس لأن مهمتهم تنتهي عند حد دخول الطفل للمدرسة.

حاصل القول، إذا كان على الساسة أن يضعوا أهدافاً نافعة للمتعلمين ومناهج ناجعة لتحقيقها، فإن على المربي أن يتصف، حسب أوبير، بالحب والشعور بالقيم وبالرسالة التي يؤديها، وباستقامة الفكر وصدقه، وبروح البذل والعطاء وروح الحيوية والمرح، وبالثقافة النفسية والمهنية. كما على الآباء أن يرافقوا أبناءهم في جميع مراحل التعليم إلى أن تتوقف باعتماد الطفل على نفسه، مع النظر إليه باعتباره بنية تتكون من الفكر والشعور والجسد؛ ومن ثم ينمّون فيه مستوى الوعي والإدراك عن طريق تعليمه المفاهيم والحقائق والمعاني بأنجع الطرق وأقلها يقينية؛ كما يزكون فيه العاطفة والوجدان عن طريق تربية ذوقه وميولاته وتوعيته بأهمية القيم بمختلف أنواعها؛ دون نسيان جانب الجسد الذي يمثل الحركة والمهارات وآليات التعبير المحسوسة.

وهكذا نلاحظ أن هذه المكونات الثلاثة لبنية الشخصية الإنسانية، التي تهدف التربية إلى تنميتها وتزكيتها وتهذيبها، توازي مراحل من تصورات التربية، سواء الاجتماعية (الأبوية) أو النظامية. كان الاهتمام بالجانب العقلي الأهم في التعليم، فتم إقصاء الكثيرين لأن مؤهلاتهم عاطفية أو بدنية، ومن ثم تأخر الاهتمام بالرياضة في بلدنا على الرغم من الدور الاقتصادي الكبير الذي تلعبه الآن في العالم، وهو ما انعكس كذلك على تعامل الآباء مع أبنائهم، إذ يتم تفضيل الابن المتفوق عقلياً ويقصى، ولو بشكل لاشعوري، الابن الذي يقدم رأسمالاً عاطفياً أو مهارياً، إذ يقابل بنوع من الاستهزاء والاستنقاص؛ والغريب أن هذا السخط الأول يكون علة في ما سيأتي من الأحكام على الابن غير المتفوق علمياً حتى لو أثبت عبقريته في مهارات أخرى. كل ذلك بتبرير أن الحب هو الذي يدفعه إلى القسوة معه، أو لأن الظروف الراهنة تريد ذلك، أو أنه لا يريد أن يكون ابنه مثله دون قيمة اجتماعية أو علمية؛ وهي كلها تبريرات طيبة لكنها غير معقولة (حق يراد به باطل) لأنها تفترض معرفة حقيقية بالواقع وبالمستقبل: من كان يراهن على أن **سعيد عويطة*** سيحقق هذا النجاح الباهر، بل أن يصبح أنجع وسيلة للتعريف ببلده؟ يبدو أنه لا أحد، بل الكل كان يقيمه انطلاقاً من مردوديته الدراسية. إن مثل هذه التصورات الخاطئة هي التي جعلت الكثير من الآباء يجبرون أبناءهم على التوجه إلى الشعب العلمية.

حاصل القول، ارتكب الكثير جداً من الأخطاء التربوية والتعليمية باسم الوصاية، سواء الأبوية أو السياسية، لذا على التربية أن تقوم على التحرير من الوصاية، فقد بلغ القاصر سن الرشد وآن له أن يسترجع ممتلكاته وحقوقه وأن ينعم بها بأحسن الطرق؛ فـ «**السياسة التربوية وحدها لا تستطيع أن تعالج مشكلاتنا الاجتماعية، ولكن عليها أن تكون جزءاً من إستراتيجية سياسية إجمالية، تدك أسس اللامساواة الاقتصادية والتشويش الذي أصاب النماء الشخصي**»[9].

تربية التحرير

لا تخرج الأنظمة التربوية عن أن تكون أحد أمرين؛ فإما أنها تتوافق وحاجيات المجتمع كما كانت عليه في زمن الحركة الوطنية، وإما أنها تسعى إلى برمجة الأفراد فتتحول بذلك إلى جهاز أمن ثان، وطالما أن هذا الأخير هو نتاج الدولة لأنه يحمي مصالح الأغنياء، فمن المؤكد أنه لن يكون في صالح المجتمع، لأن غايته هي قتل كل قدرة على الفهم والنقد والرفض. بعبارة أبسط، يمكن التمييز بين **تربية تحرير وتربية تبرير**، تتغيا الأولى رفض الاستغلال والتبعية الداخلية والخارجية، في حين تخلق الثانية «**ثقافة الصمت**»[10] التي يمارسها المقهورون بخضوعهم للقهر الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. وهكذا، فإنه من المنطقي أن نقلب التصور السائد حول التربية باعتبارها تشكل المجتمع ونمذجته بناء على مثاليات مفترضة كالفضيلة، لنستبدلها بالقول إن «المجتمع هو الذي يشكل التربية وفقاً لمصالح أولئك الذين يمسكون بزمام السلطة فيه»[11]، فمثلاً ليس النظام التربوي البرجوازي من أوجد المجتمع البورجوازي، بل التغيير الجذري في المجتمع هو الذي أحدثه.

هكذا تقوم التربية النظامية على المراقبة والتكريس وحماية النظام التربوي عن طريق تبرير قيمته، لذا يعمل على تغليط الإنسان لعرقلة نموه ورقيه وإشعاعه الفكري والجسدي؛ أما تربية المجتمع فتعتمد التشكل الذاتي بحسب القدرات الذاتية والغايات المقصودة، لذا يعمد إلى تحرير الإنسان الذي يعاني من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومن التناقضات الفكرية والسلوكية التي يعيشها. غير أن هناك مشكلة تعترض كل من يسعى إلى الإسهام في تحرير المجتمع هي: معرفة ماذا وكيف، ومع من، وضد من، ولمصلحة من يعملون؟[12]

يعلن وضع هذه الأسئلة عن حضور الوعي لدى الفاعل التربوي، وبخاصة سؤال: «لمصلحة من؟»، إذ يسعى إلى تحديد نوع العلاقة التي تربطه بالجهة المستخدمة، بعبارة أخرى يتساءل المربي: هل كونه مأجوراً يعني بالضرورة الخضوع لنمط التربية النظامية أم أن بإمكانه التحرر منها ولو عن طريق تحوير أو تحويل مضامينها إلى ما يمثل تربية تحريرية، فيعبر بذلك عن الجهة التي يؤازرها ويخدمها بالفعل، والتي لا تخرج عن أن تكون إما النظام التعليمي وإما المواطن.

حاصل القول إن أغلب المربين جاهلون بمقتضيات النظام التربوي، فلا المدرس يتساءل عن الأهداف الحقيقية للتربية السائدة ولا الأب قد تساءل عن الطريقة التي سيربي بها أبناءه بعد الإنجاب، لأن همه الأكبر كان هو كيف يتزوج.

يرجع إدراك الفارق بين التربية التحريرية والتربية التبريرية إلى الوعي بالغاية الحقيقية للنظام التربوي، وهو وعي ينبثق من التشخيص العقلي والعلمي لخصائص المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ومن العلم بالأسس المعرفية للمناهج المعتمدة في التعليم، وبخصوصية الفئات المستهدفة بالتربية، وخصوصاً الوعي بالنقيض الممكن تصوره في مقابل ما هو موضوع للعمل به؛ وأخيراً الوعي بأن خدمة المجتمع التزام أخلاقي وليس إلزاماً وظيفياً، وبخاصة أنه يكاد يكون من المستحيل مراقبة المربي في فضاء عمله. من المؤكد أن ما يتقاضاه رجل التربية لا يساوي ما يقدمه من عمل، سواء كيفاً أو كماً، غير

أن هذا لا يعفيه من التضحية والالتزام باختياره أن يكون رجل تربية -ألم يقل الشاعر «كاد المعلم أن يكون رسولاً»- عوض الاقتصار على الصراع الدائم من أجل تحسين وضعيته وكأنه من الصعب الجمع بين الواجب والمطالبة بالحق؛ وهذا ما يعيدنا إلى ما سلف ذكره من أن الريب في القيمة يوقف العمل بها، فقد تسرب الشك إلى قيمة التضحية.

الشخصية القاعدية للنظام التربوي التبريري

يرى بيير بورديو وباسرون أن التعليم يسهم في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم، ويعمل على تكريسه ودوامه، ما يجعله وسيلة لترسيخ الطبقية والتفاوت في البلدان المتخلفة، عوض أن يعمل على خلق علاقات اجتماعية ديمقراطية، إذ لا يسود تكافؤ الفرص إلا في الشعب الأدبية والعلمية، في حين يغيب في الكليات ذات المردودية الاقتصادية والاجتماعية. ويؤكد بورديو على الدور الكبير للمعلمين في عملية إعادة إنتاج النظام التربوي، وبالتالي الاجتماعي، وذلك عن طريق تفضيلهم التلاميذ الذين يبدون إيماناً بقيمهم التي ليست سوى قيم النظام السائد؛ ويزداد الأمر استفحالاً عندما يشكلون لوبيات داخل النقابات أو الإدارات المركزية (النيابات التعليمية مثلاً) ما يجعل أي نضال أو رغبة في التغيير لا تكون إلا في الوجهة التي يرونها في مصلحتهم، وهي نفسها استمرار لما هو موجود، بل هي أخس وأضر، مثال ذلك رفض الترقية على أساس الامتحانات واعتماد الأقدمية فقط.

حاصل القول، تتم عملية إعادة إنتاج النظام الثقافي والاجتماعي عن طريق النظام التربوي على مستويين: الأول هو مضمون العملية التعليمية (المقررات)، والثاني هو طريقة تلقين هذه المضامين (المدرسون). كما أن تحليل بيير بورديو يبين مدى التناظر بين النظام التربوي وبنية العلاقات الاجتماعية (التفاوت الطبقي، البيروقراطية، القرية والمدينة، تفاوت الجهات، تفاوت أهمية الشعب الدراسية، تبعية أنماط التعليم). وإذا كان المؤلفان يشتكيان من عدم نقل الديمقراطية السياسية الشكلية إلى المجال الاقتصادي، فإننا نعاني من غياب الديمقراطية بالمعنى الحقيقي في كل المستويات، وبخاصة في المجال التربوي؛ ذلك أن التعليم له أهداف معلنة تتطابق مع حاجيات المجتمع وأخرى ضمنية أو مضمرة تتطابق مع مصالح الطبقة المسيطرة ثقافياً وأيديولوجيا، ويكفينا ذكر الصراع القائم حول مسألة التعريب وأبعادها الاقتصادية والثقافية والأيديولوجية.

ونظراً لأن الأيديولوجيا تمثل مجموع الأفكار والنظريات والقيم السائدة، التي تختلف من جماعة أو فئة أو طبقة إلى أخرى، إلى حد قد تتداخل في الجماعة نفسها، فمن الطبيعي أن يوجد صراع بين الأيديولوجيات المختلفة، يتمثل في صراع الأجهزة الأيديولوجية ومنها التعليم؛ الذي يتحول إلى مجال لظهور سلطة إلزامية تستقي قوتها من الأيديولوجيا، فتتحول هذه الأخيرة إلى آلية للهيمنة[13]. وبذلك، يمكن أن نعتبر الكثير من أفعال النقابات والأحزاب شكلاً من أشكال الصراع الأيديولوجي من أجل السلطة والمصالح وليس رغبة في تغيير النظام؛ ما يخلق نوعاً من المزايدات السياسية والتحالفات الفارغة والنضالات الوهمية، فيتحول بذلك فعل النضال إلى لعبة الانتصار والغلبة.

كيف لنظام سياسي أن ينظر لنظام تربوي بغايات عامة وهو لا يستعين بالفلاسفة الذين يتمكنون من تركيب الشتات المتناثر من جزئيات الحياة في نظرية عامة تفسيرية، فيتمكنون من إظهار الخلفيات الأيديولوجية لكل اختيار أو قرار سياسي[14].

إذا كانت الأنظمة التربوية تسعى إلى صناعة عقول نمطية عن طريق حشوها بزخم من المفاهيم والقيم، وهذه تتحول إلى سلوكات، وبالتالي إلى ثقافة جماعة أو مجتمع بأكمله بحسب نسبة نجاح التربية فيه، فإنه يحق لنا القول إن النظام التربوي يخلق نوعاً من الشخصية القاعدية، كما يحددها علم النفس الاجتماعي.

فإذا تبث أن الأنظمة السياسية والنظريات الفكرية والسياسات التربوية لم تعر أي أهمية للوجود الإنساني، سواء تعلق الأمر بسلوكاته، أو قيمه أو مواقفه ومبادئه، وبالتالي بما يحافظ على توازنه النفسي. وهو ما يتضح من خلال غياب مفهوم الإنسان في النظريات الفلسفية، وبخاصة في بعديه الاجتماعي والأنثروبولوجي، وكذا في استيراد المناهج والنظريات الغريبة عن الظروف الزمانية والمكانية للمتعلم، إذ يكفينا أن نحلل الكثير من الكتب المدرسية أو الامتحانات لنرى مدى بعدها الثقافي عن المتلقي[15]. لذا، فشل هذا النظام فيما حدده لنفسه من أهداف، فصنع إنساناً مازوخياً وسادياً[16]، وتتجلى الصفة الأولى في الشعور بالدونية والعجز واللاجدوى، في حين تتجلى الصفة الثانية في الرغبة في الخضوع والهيمنة عن طريق أفعال الاستبداد والاستغلال والتعذيب، سواء المادي أو المعنوي.

ولنوضح هاتين الصفتين من الشخصية القاعدية للإنسان المقهور، يمكن أن نعرض لمجموعة من الأقوال التي تلخص القيم والأفكار المحركة للسلوكات؛ أولاً نجد لديه إعجاباً باللغة الأجنبية إلى حد يربط فرض وجوده وعلو قدره بإتقانها، فتتحول اللغة الأصلية إلى علامة التخلف، لذا نهرع لمحاورة الغربي بلغته حتى نطرد عنا لعنة النقص، وإعلامنا أكبر معبر عن الشعور بالدونية. ثم انظر إلى كلام العامي والمثقف، من المؤكد أنه مليء بالإحالات على الآخر باعتباره الأحسن في كل شيء؛ أليس هذا سبباً في الرغبة العارمة في الهجرة؟ أليس هذا هو السبب في غياب الحس الوطني والغيرة الوطنية عند الكثيرين؟

إن الإحساس بالدونية يؤدي إلى الشعور بالعجز أمام أي أمر، وإن كان هيّناً، ومن ثم نجد كل كلام الإنسان المقهور مستأنفاً باستدراك «لكن»: «أنا أعي هذا ولكن ما العمل؟» «الكل يعرف هذا ولكن ليس بمقدورنا أن نفعل شيئاً» . . . وعندما يضرب المثال بإمكان الفعل تظهر كلمة «لا جدوى» من وراء فعل أي شيء، وهو ما يعبر عن فشل النظام التربوي في خلق مواطن مليء بالحياة فعال ونشيط يؤمن بالمبادرة والخلق؛ وبالتالي فقد صنع مواطناً سلبياً يائساً وعدمياً واستهلاكياً يمثل عبئاً على بلده عوض أن يتحمل مسؤوليتها[17]؛ بل إن

هذا الشعور انتقل إلى كل شرائح المجتمع، وبخاصة رجل التعليم، فلم يعد يؤمن الكثير منهم بجدوى السياسة أو التعليم أو التربية.

أما صفة السادية، فتظهر من خلال علاقات الاستبداد والاستغلال والخنوع بين الأب والابن، وبين الرئيس والمرؤوس، وبين المدير والمدرس؛ لذا نجد حالات من الارتشاء داخل النظام التربوي، سواء في المؤسسات أم في الإدارة المركزية، وكذا حالات من التحرش الجنسي بين المدراء والمدرسات[18]. نتيجة ذلك يفقد الفرد ذاته كوسيلة للتغلب على القهر الواقع عليه، ومن تم يتلون بلون محيطه كالحرباء من أجل طرد الشعور بالوحدة والعجز، مثل ذلك من يتكلم لغة أجنبية في مجتمعه الأصلي. من هنا كانت الضرورة ملحة لتلقين مفهوم الكرامة لتحديد وجود الإنسان كقيمة عليا يعاقب القانون كل من مسها أو أساء إليها.

وهناك صفة ثالثة للإنسان المقهور هي: التدمير وتمثل «الهروب من الشعور بالعجز إزاء العالم الخارجي بتدميره»، إنها رد فعل سلبي ضد القلق الناتج عن الشعور بالتهديد ضد المصالح المادية والعاطفية (الأشياء والإنسان) للفرد؛ وهكذا نجد التلميذ يدمر المكان الذي يقضي فيه أكبر قدر من عمره (القاعة الدراسية)، والمدرس يدمر وجوده بإيجاد مبررات لتغيير قيمه. من هنا جاءت ضرورة الحق في الحياة، لأنه كلما ازداد الدافع نحو الحياة انحرافاً، ازداد الدافع نحو التدمير قوة، وكلما تحققت الحياة قلت الرغبة في التدمير.

حاصل القول، إن التربية النظامية في المجتمعات المتخلفة تستأصل الفطرة والتلقائية في الفرد لتزرع عوضها مشاعر وأفكار وميولات وذوق غريبة عليه، فيتحول إلى إنسان مزدوج الشخصية يظهر عكس ما يبطن، وذلك باعتماد ردود أفعال معدية؛ فتنعكس هذه الازدواجية على العلاقة بين التعليم والحياة العامة، إذ يمثل الأول العقل والعلم، في حين تمثل الثانية الخرافة والتخلف، وهو ما يجعل التعليم مجرد قشرة خارجية لا تصل إلى أعماق السلوك الفردي[19]، طالما أنها لا تعتمد السؤال الذي يؤدي إلى تأسيس السلوك، وبالتالي تحقيق الوجود الإنساني.

إن كل تقليل من قيمة النقد كبح للقدرات الإبداعية في الإنسان، وطمس لكشوفه العقلية القادرة على تعرية خطاب القاهرين وفك رموزه وتبيان غموضه ولبسه ومعارضة أغراضه، لأن القاهر يعتمد الغموض والضبابية في القول كوسيلة لتعجيز الآخر عن الفهم، وبالتالي عن الرفض أو التغيير.

كما أن القاهرين يستخسرون في المتعلمين حقهم في التمتع بمزايا الصلاح والنظام والعدل الاجتماعي، وبالتالي يرفضون اعتبارهم في نفس المقام والدرجة؛ لذا نراهم يعتبرون كل اعتراض أو محاجة أو نقد من طرف المقهورين سوء أدب وتطاول على الأسياد، فلا الأب يقبل اعتراض الابن ومخالفته، ولا المدرس يستحمل محاجة التلميذ وانتقاده أو تخطيئه، ولا المسؤول يرضى عن معارضة الرعية. فيكون مآل هذه الفئة العريضة التهميش المادي والمعنوي، وهو تصور يستبطنه المقهور نفسه فيردده باستمرار كما هو الحال بالنسبة لرأي العامة في الديمقراطية: «ما مزيانش لينا حنا الديمقراطية (الديمقراطية لا تناسبنا)»، وهو ما يدل على الشعور بالدونية التي تسقطها كل فئة على الأخرى، وهذا واضح في أحكام الطبقة الوسطى على الفئات الفقيرة جداً مثلاً الذين يسكنون دور الصفيح. أما العبارة «انزل مستوى التلاميذ (انحط المستوى العلمي للتلاميذ)»، فيتبناها جل المدرسين، إذ تمثل إضفاء صفة الجهل على التلاميذ، ليس من أجل تقرير واقع حقيقي، بل من أجل تغريب التلاميذ واستبعادهم معنوياً، وبالتالي تبرير وجود المدرس وعمله كضرورة ملحة.

وعموماً، فإن ممارسة القهر تتم أولاً باعتماد مواد دراسية غريبة عن النمط المعيشي للتلميذ، وثانياً باعتماد مناهج هي أنسب للطبقة المسيطرة منها للطبقة المسحوقة، إذ تغرس في الطفل المثل العليا السائدة في هذه الطبقة، وهي قيم تناقض الحياة اليومية، فيكون الفرد آنئذ أمام نوعين من الأخلاق، كما تصورها فريديريك نيتشه، أخلاق السادة وأخلاق العبيد؛ فكيف نعلمه النزاهة والإخلاص والحب والإيثار وهو يرى أخبار سرقات واختلاسات أموال الدولة من دون محاسبة، ويشعر بنوع من الاحتقار والكراهية في عيون وردود أفعال الآخرين؛ وكيف يطلب من الطفل الصبر فوق ما يتحمل. وثالثاً، يعتمد الآباء في تربية أبنائهم على التهديد بالحب، وهو ما يخلق طفلاً

من ورشة «المسرح في التعليم» في القصبة.

انفعالياً وخرافياً وخاضعاً لأنه يخاف من الحرمان من الحنان والحماية.

وهكذا يمكن لتدريس مفاهيم حقوق الإنسان أن يعيد التوازن للعلاقة اللاعقلانية بين المدرس والمتمدرس، وكذا بين الإدارة التربوية والمتمدرس، وأخيراً بين النظام والمواطن.

أ) آليات القاهرين في تربية المقهورين

يعرض باولو فيريري للآليات التي يستعملها القاهرون في تربية المقهورين كالآتي:

1. **الغزو أو الاستلاب**: ويتم عن طريق رفض الحوار والتسلط بكل الوسائل المتاحة، سواء العنيفة (القمع) أو اللينة (المغالطة)[20]، بناء على نظرة تشيئية للإنسان. ومن ثم يمكن أن نعتبر التربية على حقوق الإنسان نوعاً من أنسنة الأفراد.
2. **فرق تسد**: لكسر قوة الأغلبية المقهورة يلتجئون إلى القهر البيروقراطي، والتضليل الثقافي والإعلامي وهو ما يبدو واضحاً في التجزيء والتخصص والجهوية، وكذا في استدعاء المتفوقين وتشغيلهم، ما يخلق صراعاً مغلوطاً.
3. **الاستغلال**: «الأمة الجاهلة أسلس انقياداً من الأمة المتعلمة»، لأنها تحتاج، مثل القاصر، إلى وصي، ولا ترتفع هذه الوصاية إلا بالعلم. لذا، يرى عبد الرحمن الكواكبي أن المستبد لا يخاف من العلوم كلها، بل من التي توسع العقول فتعرف الإنسان وما حقوقه؟ وهل هو مغبون؟ وكيف الطلب؟ وكيف النوال؟ وكيف الحفظ؟ فـ«المستبد عاشق للخيانة والعلماء عواذله، والمستبد سارق ومخادع والعلماء منبهون محذرون، وللمستبد أعمال صوالح لا يفسدها عليه إلا العلماء». أما العامة، فينشأ خوفهم من الجهل، ومتى خافوا استسلموا؛ ومن ثم إذا علموا قالوا ومتى قالوا عملوا.
4. **الغزو الثقافي**: ترى البلدان المتخلفة أن التقدم والنمو يتم عن طريق التقليد الثقافي والتوأمة بين مدنها والمدن الغربية، ما يؤدي إلى محو الأصالة وخلق شخصية قاعدية مزدوجة. وسواء كان الغزو الثقافي متحضراً، عن طريق المراكز الثقافية الأجنبية مثلاً، أو همجياً، عن طريق الاستغلال الاقتصادي، فإن نتيجته المحتومة هي محو الهوية والزيادة في الفوارق الطبقية في جميع أشكالها.

ب) التربية والتعليم سبيلان للتحرير

- تناقضات العملية التعليمية وضرورة التربية على حقوق الإنسان: إن الثقافة المدرسية والاجتماعية متناظرتان، إذ تقومان على الاستبداد والكذب والنفاق والتحايل، فترغم الفرد على الخضوع للقهر ليتحول إلى مواطن طيع، في مجتمع طيع، شعاره «**دير للي دار جارك ولا بدل باب دارك (إما أن تحاكي جارك أو ارحل)**» يكون النقد والسؤال فيه كبيرين، والتفرد والإبداع شذوذاً. لذلك، يربط عبد الرحمن مزيان[21] بين المدرسة وصورة السجن في مخيال الأبناء والآباء (مثلاً كان يقال عن العطلة في المرغب: «التّحْريرَة») فيصبح المدرس سجاناً والدرس عقاباً وعبئاً ثقيلاً ينفره المتعلم، بل ويكرهه. كما أن نظام التعليم بالمغرب، حسب ميلر (1977)، يقوم على السلوك التقليدي القائم على طاعة الأوامر بشكل آلي، وعلى التكرار المبني على الذاكرة والتقليد[22]، وبذلك يكون تعليم الحق في حرية التعبير والرأي والتفكير عاملاً على إعادة التوازن للفرد وسبيلاً لتحريره من هيمنة الطاعة والمطابقة مع الثقافة السائدة، وذلك بفسح الفرصة أمام مهارات التحليل والتساؤل[23] وتعدية الأفكار على أوضاع جديدة من أجل تعميم الأحكام.
- سيكون تدريس حقوق الإنسان بمفعول مزدوج، إذا اعتبرنا عملية التعليم تعاوناً على بناء المعرفة عن طريق المحاجة، وبالتالي الاقتناع المتبادل بين المعلم والمتعلم، ما يرسخ هذه القيم لدى الطرفين معاً.
- على المربي أن يعي أنه من خلال فعل التعليم يساهم في تشكيل المجتمع، وبالتالي يلعب دور صانع التاريخ، فيعلي فعله عوض أن يربطه بدراهم معدودة.
- يؤدي التناقض بين التعليم والحياة إلى الإحساس بالنقص والعجز، وبالتالي بالشعور بالقلق الذي يؤدي إلى العنف، ومن تم ينتج التغريب الدائم للذات والآخر. لذا على التعليم أن ينبني على رؤية توقعية لمآل الوقائع الحاضرة مهما تنوعت وتناقضت.
- يعمل تدريس حقوق الإنسان على إصلاح الاعتقاد السائد حول الامتحان والتقويم والشهادات باعتبارها غايات في ذاتها، لتحجيمها لكي تتحول إلى مجرد وسائل من بين أخرى، يحقق الإنسان من خلالها حاجياته وإنسانيته؛ وذلك بمساعدته على اكتشاف قيمته، فتتحول هذه الأخيرة إلى معنى يصبغه على وجوده في كل مكوناته: العالم، الآخر، الذات، الحياة، الحب، السلم ... فيزداد ارتباطاً بالحياة. بمعنى آخر، إنه ينتقل من الكلمات إلى الأشياء، ومن البنيات الثابتة إلى صيرورة المجتمع، ومن الوصف إلى الفهم، لتلتحم من جديد العلاقة بين الإنسان والعالم.
- من بين مظاهر التفاوت عدم توفر الكتاب أو غلاؤه، وكذا فقر المكتبات أو انعدامها.
- أحد مظاهر ممارسة السلطة: يتخذ الكتاب المدرسي طابع الوحي الذي لا يدخله الخطأ من خلفه ولا من أمامه، وكل من حاول ذلك يعاقب أولاً من طرف التلاميذ، إذ يعتبر فعله تبجحاً (مثال معيار التزييف في كتاب الثالثة ثانوي الذي يعتبر ترجمة كارثية) أو من طرف النظام التربوي (المفتش، النيابة، الوزارة).
- من الأمثلة على التحرير بالنموذج أن يبين المدرس أن ما يقوم به ليس هو ما كان مطلوباً منه، فيبين الغاية من ذلك عن طريق ربط هذا الفعل أو ذاك بالتلميذ الإنسان وليس المتعلم فقط.
- طالما أن هناك مشاكلة بين نظام التعليم والنظام الاجتماعي، فإن اختيارنا لنوع محدد من الأنظمة التربوية لا يخرج عن أن يكون إما ديمقراطياً أو غير ذلك. لذا، فتدريس حقوق الإنسان، إن هو انطلق من هذا الفهم، سيسعى بالضرورة إلى خلق علاقات ديمقراطية داخل المدرسة وخارجها.
- هل صمت التلاميذ تعبير عن جهلهم أم رد فعل على القهر؟ إنه لامبالاة وعنف سلبي قد يتحول إلى عدوان، لأن طبيعة الطفل

الحركة والشغب، ومن ثم يكون الصمت ناتجاً عن قهر المدرسة والمجتمع (بورديو: إعادة الإنتاج).

- تناقضات النظام التربوي المغربي: يدعي المساواة وينتج اللامساواة؛ يدعي حيادية البرامج نفعها العام وهي تؤدي إلى البطالة.

على الرغم مما سلف ذكره من أن التعليم عملية تبرير وتكريس للواقع، وبالتالي نمذجة للإنسان، فإن عدم وجود نموذج واحد ووحيد يسمح باعتبار التعليم عملاً اجتماعياً إن كان في خدمة الإنسان، يتغيا تحريره وليس فقط تطويعه؛ فيخلق بذلك نوعاً من التطابق بين العالم والعقل الواعي عوض خلق التناقض بينهما. أما صفاته فهي التفاؤل والحلم بكمال بشري وبسعادة إنسانية، منهجه النقد والجدل والحوار الديمقراطي، إنه تعليم تنويري يرسخ الأسس العقلانية للفهم والحكم. يبدو أن هذا النوع من التعليم يستمد خصائصه من التفكير الفلسفي التنويري والتغييري، إنه فكر نضالي، نابع من النظريات الفلسفية في التدبير والسعادة والكمال الإنساني القائم على مفاهيم العدل والإنصاف والمساواة والحق. لذا، فإن تعليم «حقوق الإنسان» هو وضع المتعلم أمام مشكلات حقيقية تشعره بنوع من التحدي، وبالتالي تجعله في اتصال مباشر مع الواقع، فيتحول وعيه بهذه المشاكل إلى التزام بها ومواجهة لها، عوض الهروب منها والشعور بالعجز أمامها؛ مناط ذلك أن البعد الفلسفي لحقوق الإنسان هو مفهوم الحب بمعناه الفلسفي، أي التوق والشوق والسعي إلى الشيء، وبالتالي الإخلاص إلى المبدأ، إنه: حب الآخر، وحب الوطن، وحب الذات. فتتحول **الحياة الإنسانية إلى معرفة بالعالم وعمل على تغييره من أجل سعادة الإنسان الدنيوية**[24].

التربية والسياسة

إن النظر إلى غاية التربية على حقوق الإنسان قد يدفع البعض إلى ربطها بالعمل السياسي، وبالتالي بأساليب النضال المؤسساتية ضد القهر والاستبداد، وهو أمر فيه الكثير من الغلط. فعلى الرغم من أن الظروف والشروط الاجتماعية والاقتصادية التي أنجبت الحركتين مماثلة، فإن طبيعة الفعلين وآلياتهما مختلفة تماماً: أولاً، لأن الأحزاب السياسية وجدت للتنظير والتأطير، وبالتالي التغيير، واكتفت في الأخير بالتأطير، لأن الأمر أصبح مسألة رهانات انتخابية وكراسي وزارية فقط، ففقدت بذلك قاعدتها الجماهيرية لتتقوقع في دائرة مغلقة شعارها حوار الصم-البكم، وخير دليل على ذلك عزوف الناس عن الإدلاء بأصواتهم وفقدان الثقة في الأحزاب، ما أدى إلى زيادة في تشتت التوجهات العبثية، وبالتالي كثرة الأحزاب. وثانياً، إذا كان العمل السياسي عبر التأطير يسعى إلى امتلاك السلطة أو المشاركة في الحكم، فإنه يعتمد في ذلك على كل الوسائل المتاحة، سواء أكانت مشروعة أم لا، ومن ثم يغلب المصلحة على القيم؛ فتتحول بذلك السياسة إلى وسيلة لهدم القيم إلى حد أصبح التمثل السائد في المجتمع هو أن» السياسي كذاب ومخادع»، ومن ثم الدعوة إلى تخليق الحياة السياسية. ثالثاً، إن ما يحكم اختلاف الأحزاب هو التوجهات الفكرية، والانتماءات الأيديولوجية، ما يجعل مصلحة الشعب تضيع بين أقدام المزايدات السياسية.

في مقابل العمل السياسي، تمثل التربية على حقوق الإنسان نوعاً من التنوير الذي يتجاوز التصنيفات الأيديولوجية والاجتماعية والاقتصادية، لأن ما يهم هو خلق نوع من العقد الاجتماعي الذي يتأسس على الفهم الحقيقي لنوع العلاقات والقيم والسلوكات التي يجب أن تسود بين بني البشر، بغض النظر عن التعصب، سواء أكان فكرياً أم ثقافياً أم جهوياً. وبذلك تتحول التربية على حقوق الإنسان إلى نشر الوعي بالحقوق لخلق سلطة وقوة تواجه كل تسلط أو قهر محتمل، فتحفظ للإنسان كرامته، لأن «حقوق الإنسان هي تلك الحقوق المتأصلة في طبيعتنا، التي لا يمكن أن نعيش من دونها كبشر، فحقوق الإنسان والحريات الأساسية تتيح لنا أن نتطور، وأن نستخدم بشكل كامل صفاتنا البشرية وذكاءنا ومواهبنا ووعينا، وأن نلبي احتياجاتنا الروحية وغيرها من الاحتياجات. وتستند هذه الحقوق إلى سعي الجنس البشري المتزايد نحو حياة تضمن الاحترام والحماية للكرامة المتأصلة والقيمة الذاتية للإنسان». إن مثل هذا التصور للتربية على حقوق الإنسان سيفرض على المدرس أن يكون مربياً، أي مرشداً، إلى القيم السامية والمقدسة، ومن ثم يتجنب التسييس في عمله التربوي.

دور الفكر الحقوقي في التربية على الاحتجاج

تواجه الأنظمة العربية المستبدة أشكالاً مختلفة من الاحتجاجات تتراوح بين الوقفات والمسيرات والتفجيرات والاغتيالات والانقلابات، ما يضع علامة الاستفهام حول مشروعية أساليب الاحتجاج ودورها في تحقيق التحرر والانعتاق والعيش الكريم، وبخاصة أنه كلما ازدادت درجة الاستبداد وخنق الحريات والظلم، زادت درجت عنف الاحتجاج.

يقوم الوجود الإنساني على التناقض بين «ما هو كائن» و«ما يجب أن يكون»، وبالتالي فالوجود الحقيقي للإنسان مشروع لم يكتمل بعد، أو سائر إلى الاكتمال، لكن هناك عوائق تحول دون تحقق هذا الوجود، ما يخلق صراعاً دائماً سمته تجاوز أو إلغاء هذه العوائق، وحيث أن العوائق متنوعة ومختلفة، فإن أساليب إزالتها تتعدد وفقها.

يمثل الوجود الإنساني طبيعته، وتشكل هذه الأخيرة حقه، إلا أن الحق ينقسم إلى ما هو واقع وما هو أفق، أي أنه يكون وجوداً أو قيمة؛ وحيث أن المتحقق مبتذل يصبح الحق هو الأفق المطلوب: «ما يجب أن يكون»، من هنا يتضح الفرق بين التربية على حقوق الإنسان؛ أي الوعي بالحقوق التي يجب المطالبة بها، والدفاع عن حقوق الإنسان؛ أي رصد الخروقات. وحيث أن تحقيق الحق خارج المجتمع يكون حلماً أو وهماً، فإن المطالبة والإلحاح في الطلب من أجل تحقيق الطبيعة الإنسانية لا بد أن يكون داخل المجتمع، وهو ما يعني أن الاحتجاج: «تحويل مطلب إلى سلوك فعلي في مكان عمومي». إنه سلوك إنساني بكل أبعاده النفسية والاجتماعية والفكرية والثقافية . . . غير أن العاملين الفكري والنفسي يؤثران أيّما تأثير في السلوك الاحتجاجي، لأن الاحتجاج قد يكون حلماً مرضياً أو فكرة معقولة ناجمة عن ثقافة الاحتجاج، كما قد يكون مجرد رد

فعل انفعالي أو مزاجي. من هنا أهمية العلاقة بين الفكر الحقوقي والتربية على الاحتجاج التي يمكن أن تختصر في الأسئلة التالية: لماذا أحتج؟ ولأي غرض أحتج؟ ما الذي أحتج من أجله؟ هل يستحق فعلا الطلب؟ وكيف أحتج؟ هل ما يحقق بالاحتجاج يلبي فعلاً المطلب أم يجانبه؟ ما يقتضي وجود أنواع مختلفة من القيم المطلوبة، أقصد، السياسية والاجتماعية والاقتصادية . . . بعبارة أخرى، يلزم عن تحديد المطالب تحديد المسؤولية وأسلوب الاحتجاج فتساءل: هل يكون الاحتجاج مؤطراً من قبل مؤسسة فكرية أو سياسية أو مدنية أم يكون عفوياً؟ كما تحدد المطالب الفئات المحتاجة والمحتجة (الطلبة، العمال، المثقفون، المتسيسة، العامة، الباطرونا، الشواذ . . .).

إذا افترضنا أن المؤسسات التربوية وجمعيات المجتمع المدني، ومن ضمنها الجمعيات الحقوقية، تقوم بدورها الحقيقي، فإنها تكون أمام معضلة تتلخص في التساؤل: كيف يمكن التربية على الاحتجاج؟ هل بتعليم بنود المواثيق الدولية أم بتعليم القيم الإنسانية؟ أيهما يؤدي إلى أسلوب احتجاج حضاري؟ إنه التعارض بين المبدأين: «الغاية تبرر الوسيلة»، و«الغاية نافعة والوسيلة ناجعة». بل إن السؤال الأخطر هو: «أي أسلوب احتجاج يصلح لأي نظام سياسي؟»، قد يكون الجواب هو أن أعنف نظام حكم لا يبرر استعمال العنف المادي مثال غاندي والاستعمار البريطاني، لكن في المقابل توجد الحركات التحررية في جنوب أميركا وأفريقيا، والحركات الإسلامية الجهادية المتطرفة التي تلجأ إلى العنف.

حاصل القول، إن التربية على حقوق الإنسان ليست مجرد وسيلة للمطالبة والاحتجاج، بل أداة ناجعة لتجنب العنف والتطرف والتعصب، لأنها تعبير عن العودة إلى طبيعة الإنسان بغض النظر عن الانتماءات العرقية والحزبية والوطنية، بل وحتى الثقافية؛ ما يجعل الاحتجاج أمراً مشروعاً، ويجعل السعي إلى رفع الوصاية الأبوية والأستاذية والدينية والسياسية والاستعمارية أمراً واجباً وحقاً في الوقت نفسه.

د. يوسف تيبس
أستاذ المنطقيات والفلسفة المعاصرة، جامعة محمد بن عبد الله، فاس – المغرب

من ورشة عمل نظمها المركز في الناصرة حول توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

الهوامش

[1] تعريف أوبير .

[2] يقول جون ديوي : «الفلسفة هي النظرية العامة للتربية ، والتربية هي «المعمل الذي تختبر فيه الأفكار الفلسفية» ؛ وهو ما يعني أن الفلسفة تهتم بتحديد مفاهيم الطبيعة الإنسانية والحرية والثقافة والمعرفة والعلم . . . في حين تهتم النظريات التربوية بأفعال التعلم وطرق التدريس ووضع المناهج وبالبنيات الإدارية وبتدبير الموارد البشرية والمالية . وعموماً ، فإن النظام التربوي هو الذي يمكنه أن يبث في مصداقية القيم ومشروعيتها عن طريق مصادمتها بالواقع ، وهو الأمر الذي يجعل تطبيق نظرية أفلاطون في السياسة والتربية أمراً مستحيل التطبيق ، لأنه لا يتطابق مع أي نظام تربوي يقوم على أساس العدل كما تصوره في جمهوريته .

[3] يمكن الرجوع إلى مناقشة أفلاطون وأرسطو لمفهوم الفضيلة ، واعتقاد كل الفلاسفة تقريباً في أن المجتمع الذي تخلو منه الفلسفة «مجتمع متوحش» (ديكارت) ، و«يكون الدين فاسداً إذا كانت الفلسفة السائدة فاسدة مثلاً» (الفارابي) ، و«أخلاق إلى نيكوماخوس» لأرسطو .

[4] إن الشك ينتج ، حسب ديكارت ، عن الفهم ، وهو بذلك لا يخضع للإرادة ، ولا يكون سلبياً إلا إذا كان غاية في ذاته .

[5] إن هذا السؤال يذكرنا بالإشكال الفلسفي المتعلق بعلاقة الفكر بالواقع والنظرية بالممارسة في النظريات التي تدعو إلى التغيير الجذري مثل الماركسية .

[6] أود بهذا الصدد أن أنبه إلى التماثل الكبير بين الدروس الخصوصية والرشوة ، ذلك أن مبرر رجل التعليم للدروس الخصوصية هو قلة الأجر ، وهو نفس مبرر الذي يلجأ إلى قبول الرشوة ؛ أي الزيادة في الأجر ، بل إن الشرطي مثلاً ليس من حقه الاشتغال خارج أوقات العمل ، ما يجعل مبرره أكثر منطقية من مبرر رجل التعليم الذي يسمح له بذلك .

[7] توجد الكثير من الظواهر التي انتقلت من التلميذ إلى المدرس أهمها مسألة الغش في الامتحان ، فكثيرون هم الذي يغشون في المباريات التربوية مثلاً مباراة التفتيش ؛ فقد ضبطت العديد من حالات الغش أثناء امتحانات الكلية أصحابها من رجال التعليم الذين يتابعون دراستهم ، فأتصور آنئذ كيف يعلمون تلاميذهم قيم الصدق والإخلاص وينهونهم عن الغش .

[8] نشير إلى أن وزارة التربية الوطنية المغربية مثلاً قد حددت المفاهيم العشرة لحقوق الإنسان في : **الكرامة والعدل والمساواة والحق والقانون والديمقراطية والحرية والتضامن وعدم التمييز وتدبير الاختلاف** ؛ كما حددت المواد الحاملة لهذه المفاهيم في خمس مواد هي : اللغة العربية والاجتماعيات والفلسفة والتربية الإسلامية والفرنسية . وهو ما يتطلب خلق نوع من الانسجام بين مضامين هذه المواد وكذا إقصاء ما يتعارض مع هذه المفاهيم من مكونات البرامج التعليمية ، ثم نقل هذا التدريس إلى باقي الأنشطة التعليمية .

* بطل عالمي في ألعاب القوى حائز على بطولة العالم والألعاب الأولمبية في 1500م و5000م وحطم العديد من الأرقام القياسية ؛ ومع ذلك كان يعاني صعوبات كبيرة في دراسته بسبب هوسه بالرياضة ، لذا لم نكن نحن جيرانه في الحي نظن أنه سيتفوق بهذا القدر ، وأنه سيحصل بعد ذلك على شهادة تعليمية عالية .

[9] Bowles S. & Gintis H., Schooling in Capitalist America: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, January 1976.

[10] باولو فيريري (1980) . **تعليم المقهورين** ، ترجمة : يوسف نور عوض ، بيروت : دار القلم ، ص : 14 .

[11] باولو فيريري (1976) . **مستقبل التربية** ، العدد الأول ، القاهرة ، ص : 68

[12] إن مثل هذه الأسئلة لا توضع في أغلب الأحيان وإن وضعت كان الجواب الأبسط هو «من أجل لقمة العيش» و«مع الدولة» ، وبخاصة أن العمل في مجال التعليم لم يعد مسألة اختيار أو مبدأ ، بل ضرورة عيش ، أي الاضطرار للعمل بالتعليم .

[13] إن غاية ما تصبو إليه الدولة ، وبعض النقابات والأحزاب ، من خلال التعليم هو الهيمنة السياسية والثقافية معاً ؛ فيتحقق بذلك ما أسماه جرامشي بـ: «**الهيمنة**» ؛ أي الجمع بين القيادة والسيادة ؛ غير أن جرامشي يعتبر إعمال الأيديولوجيا غير مرتبط بالضرورة بالوصول إلى السلطة ، إذ قد يتم قبل ذلك .
راجع : علي مختار (1984) . **إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الاجتماعية** ، بيروت . دار التنوير ، ص : 136 .
وكذا : أمينة رشيد . «أنطونيو جرامشي والهيمنة بين الأيديولوجي والسياسي» ؛ قضايا فكرية ، ص : 141 .
وكذا : لوي ألتوسير . **الدولة والأجهزة الأيديولوجية للدولة** .

[14] يمكن أن نذكر في هذا الصدد مثال طلب اليونسكو من المفكر الفرنسي إدغار موران كتابة تصور حول التربية ، وهو ما قام به فعلاً في كتابه : Les Sept Savoirs Nécessaires À L'éducation Du Futur ، Seuil ، 2000 ، كما أخبرني مؤخراً أنه كان في البرازيل بطلب من الحكومة البرازيلية في استشارة حول نظامها التربوي .

[15] يمكن أن نقتصر في هذا المجال على مثال بسيط يتعلق بامتحان اللغة الفرنسية بأكاديمية جهة فاس ، حيث طلب من التلاميذ كتابة إنشاء حول Aquarium وهو الشيء البعيد عن مدارك الكثير من التلاميذ المنتمين لقرى تابعة لهذه الأكاديمية (نواحي مدينة تاونات) . يمكن أن نضيف مثالاً آخر يتعلق باسم مادة الفلسفة المزدوج «الفلسفة والفكر الإسلامي» الذي يخلق نوعاً من التقابل الذي يؤدي إما إلى نفي صفة الفلسفة عن المفكرين المسلمين ، أو إلى اعتبار الفلسفة مناقضة للفكر الإسلامي ، مع الإشارة إلى أن حضور هؤلاء المفكرين في الكتب المدرسية يكاد يكون منعدماً أو ثانوياً .

[16] مصطفى حجازي(1986) . **التخلف الاجتماعي ، سيكولوجية الإنسان المقهور** ، بيروت : معهد الإنماء العربي ، ص : 8 .

[17] من المؤسف أن نجد لغة المواطن المغربي مليئة بالتعابير الدالة على عدم المسؤولية تصل أحياناً إلى تحميل الجماد مسؤولية الفشل من قبيل «مشا علي الطوبيس

(تركتني الحافلة)»، «تهرس الكاس (كُسر الكأس)»، سدُّوا عليّ الباب (أغلقوا الباب في وجهي)» . . . في الوقت الذي تعبر اللغات الغربية مثلا عن المواقف نفسها بالقول «تأخرت عن موعد الحافلة»؛ «كَسَرت الكأس»؛ «تأخرت فوجدت الباب مغلقا» . . . .

[18] أريد أن أنبه إلى أمر غريب جداً يتعلق باستمرار اتهام الأساتذة بالتحرش أو الاستغلال الجنسي للطالبات على الرغم من تغير الظروف والعقليات، ذلك أن هذا الأمر كان صحيحاً في فترة معينة، لكن يمكن القول الآن أن تدهور القيم الاجتماعية والأخلاقية دفع بالطالبات إلى التحرش بالأساتذة، بل إلى استغلالهم أحياناً من ناحيتين معنوية ومادية أقصد اللذة الجنسية والنجاح في الدراسة، وهي ظاهرة تحتاج إلى دراسة معمقة تقوم على فرضية: «**إن انقلاب القيم قد أدى إلى انقلاب السلوك**».

[19] نجد مثلاً أن أكبر عدد من المتطرفين في الدين هم من طلبة كلية العلوم، في حين أن المفروض أن يكونوا أكثر عقلانية ويرفضون كل تصور غير عقلاني. وهو ما يدل على أن تلقينهم المواد العلمية كان يعتمد على التخزين والحفظ دون النقد، إذ لم يصاحبه نقد أبستيمولوجي، أو على الأقل تعليم فلسفي، فأدى ذلك إلى فصلهم بين العلم والسلوك.

[20] يوضح هذا الأمر لماذا حكم على سقراط بالموت، أي أنه كان يبين مغالطات السفسطائيين التي كانت، ولا تزال، تمثل مبادئ للسلوك الخاطئ؛ فالأنظمة السياسية غير الديمقراطية تعتمد على أفعال التغليط من خلال أجهزتها سواء الإعلامية أو الإدارية أو الوزارية.

[21] مزيان عبد الرحمن (1992): «مخيال الطفل الجزائري: صورة المدرسة مستنسخ عربي ميثولوجي» **كتابات معاصرة**، عدد 16؛ بيروت.

[22] مأخوذ عن: محمد بوبكر (1996). ت**أملات في نظام التعليم بالمغرب**، الدار البيضاء: مطبعة فيكيك، ص: 16.

[23] يمكن معرفة أهمية السؤال في بناء المعرفة من خلال الحوار الأفلاطوني وكذا أبستيمولوجيا غاستون باشلار القائمة على تجاوز العوائق الأبستيمولوجية عن طريق هدمها.

[24] تقول المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: «**يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية**».

[25] مأخوذ عن: **مبادئ تدريس حقوق الإنسان**، نيويورك: الأمم المتحدة، 1989، ص: 7.

من ورشة «المسرح في التعليم» في القصبة.