ثقافة حقوق الإنسان لدى الشباب المتمدرس بالثانوي:
الثابت والتغير
–حالة ثانويات الرباط–

الدكتورة فاطيمة العسري
كلية الآدب والعلوم الإنسانية – ظهر المهراز بفاس
المغرب

Human Rights Culture Among High School Student: Constants and Changes
-The Case of Rabat High Schools-

Abstract:

Like other countries, Morocco has engaged in the new reform process, convinced of the importance of education on human rights and the role its values play in advancing society. This educational reform initiative reflects its efforts in participating in the national program for human rights education, confirming its determination to modernize the educational system to incorporate universal human rights values and principles in a way that aligns with local specificities. In this context, and on this basis, our research attempts to reveal the reality of implementing human rights values and principles in the Moroccan educational system. We rely on the descriptive-analytical method to examine educational memos, documents, textbooks, and the opinions, attitudes, and perceptions of high school students. We also use the historical method to track the various changes that human rights have undergone, and through it, the rights-based value system and educational policy in Morocco. Additionally, we employ the statistical method, which collects data quantitatively and allows for obtaining more accurate information.

الملخص:

انخرط المغرب كغيره من الدول، في المسار الإصلاحي الجديد قناعة منه بأهمية التربية على حقوق الإنسان، وبدور قيمها في النهوض بالمجتمع. وتعد حركية الإصلاح التربوي هذه تثمينا لمجهوداته في الانخراط بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، مؤكدا عزمه على تحديث المنظومة التربوية لتستوعب قيم ومبادئ حقوق الإنسان الكونية وبما يتماشى مع الخصوصيات المحلية. في هذا السياق، ومن هذا المنطلق تأتي محاولة بحثنا هذا، للكشف عن حقيقة تنزيل قيم ومبادئ حقوق الإنسان في المنظومة التربوية المغربية من خلال اعتمادنا على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل المذكرات والوثائق التربوية والكتب المدرسية وفي تحليل آراء ومواقف وتصورات تلاميذ الثانوي التأهيلي. وعلى المنهج التاريخي لرصد مختلف التغيرات التي شهدتها حقوق الإنسان، وعبرها منظومة القيم الحقوقية والسياسة التربوية بالمغرب وعلى على المنهج الاحصائي الذي يعمل على تجميع المادة العلمية تجميعا كميا ويتيح إمكانية الحصول على بيانات أكثر دقة.

الكلمات الافتتاحية: التربية – القيم – الشباب – **حقوق الإنسان** – التعليم – المنهاج.

مقدمة:

ليس خافيا اليوم أن الألفية الثالثة قد عرفت ارتفاع منسوب الوعي بالقيم الكونية، والتربية الدولية الحاثة على الاهتمام بقيم الحرية والعدالة والمساواة، والداعية إلى صون ثقافة السلم والأمن الدوليين. وقد شهدت معها ظواهر التوحش، وحملات الإبادة، ونوازع التعصب والتطرف المعادية لقيم السلم والخير. وتعاظمت معها الهجمات الإلكترونية والعسكرية المهددة لسلامة الإنسان وصلاح العمران، مما أدى إلى إحلال "قانون القوة" مكان "قوة القانون"، و"محبة القوة" مقام "قوة المحبة"، منتجة أخلاقيات ونظريات تقول ب"حتمية الصراع الحضاري"، و"البقاء للأقوى"، لا "للأصلح" و"الغاية تبرر الوسيلة."

ومن هنا أصبحت قيم التربية والثقافة المؤسسة للحق والحوار والتسامح والتعايش ...في عقول البشر وسلوكهم ضرورة اجتماعية وحضارية، ومطلبا إنسانيا ملحا للعودة بالمجتمعات الإنسانية إلى سلامها واستقرارها، وإلى صفاء علاقاتها وتعاونها وتحالفها ضد آفات التطرف والعنصرية والعداء والحروب بأنواعها.

هنا غدت قضية حقوق الإنسان تشكل مدار الاهتمام البشري ومركز القلق الإنساني الرئيسي، وطنيا وإقليميا ودوليا، مؤكدة أهمية تحديث المقاربات التربوية، والتخطيطات الاستراتيجية في الخطاب التربوي، والإعلامي، والتشريعي، ذلك أنه بالرغم من القرارات والتوصيات والتشريعات الصادرة حول حقوق الإنسان فإنها لم تستطع أن تضع حدا لتحدياتها، وتخفف من أضرارها.

وهنا يأتي دور التربية، لزراعة العقول والوجدان، بقيم الخير والحق والعدالة والكرامة، وفي بناء مجتمعات متعايشة وآمنة. ذلك أن المناهج والبرامج والخطط التربوية في المؤسسات التعليمية، وغيرها من مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية، مسؤولة بدرجة كبيرة عما يتهدد تعايش المجتمعات من حروب وجرائم ومخاطر نتيجة التغيرات السريعة والمستمرة التي شهدها ويشهدها العالم.

في هذا الإطار يأتي بحثنا هذا كمحاولة لمقاربة منظومة القيم الحقوقية بالنظام التربوي المغربي، وإن دراسة التربية، في علاقتها بقيم حقوق الإنسان من وجهة نظر السوسيولوجيا، تطرح إشكالات متعددة ومتداخلة، ترتبط بنمط المؤسسات وطرق وآليات اشتغالها، وكذا أنساق الأفكار والتوجهات التي تؤطر مرجعياتها، وتوجه أنماط سلوكها. "لهذا تبدو الحاجة إلى " عقل علائقي " يمكن من تحليل الوقائع في ظل نوع من " التشبيك العلائقي "، حيث يتم إرجاع كل شيء إلى شبكة تعددية من العناصر والمعطيات، مع الأخذ بعين الاعتبار، أن كل حركات أو سكنات أي عنصر من العناصر، إلا وتكون له تأثيرات مباشرة على مجموع مكونات الشبكة. "[1] لذلك ارتأيت أن أقارب هذه الموضوع الذي يتطلب تحليل التأثير المتبادل بين عناصر متعددة ومتشابكة في نفس الوقت، من خلال التطرق لكل العناصر المتدخلة في الفعل التربوي بالمؤسسة التعليمية، بدءاً من السياسة التربوية المعتمدة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، مروراً بمنهاج مادة الفلسفة والمقررات الدراسية، وصولاً إلى دراسة مواقف واتجاهات المتعلمين، دون إغفال توجهات الأساتذة نظرا لدورهم في ترسيخ التربية على قيم حقوق الإنسان والسلوكات المرتبطة بها.

1- إشكالية البحث :

يقر العديد من علماء الاجتماع على أن عالم اليوم المتغير والمتجدد باستمرار وبوتائر سريعة في مختلف مجالات الحياة، يركن كله إلى المعرفة بمختلف أشكالها، وهذا يفرض بالضرورة تربية الجميع وتكوينه وتأهيله بما يحتاجونه من قيم ومعارف وثقافة، واتخاذ مواقف للاندماج السلس في سياقات هذا التحول والتغير. والمغرب كان على الدوام على وعي بقيمة المدرسة في هذا التغير، بحيث جعل تجويد

[1] – عبد الرحيم العطري، أنتروبولوجيا الحج الاسلامي: من التجربة الدينية إلى النقد المنفتح، منشورات باب الحكمة، ط1، تطوان. المغرب، 2021، ص 74.

منظومة التربية والتكوين أولوية وطنية بعد قضية الوحدة الوطنية، وجعل منهما توأمين، فلا تنفصل معركة الوحدة الوطنية عن معركة التربية والتكوين.

وتعد التربية على قيم حقوق الإنسان، من الضرورات التي أصبحت تفرضها أنماط التربية الحديثة، تماشيا والتغييرات التي عرفتها المجتمعات البشرية، فمنذ الحرب العالمية الثانية وإلى حدود أواخر القرن 20، اتجه المنتظم الدولي إلى تشريع قوانين العلاقات الدولية وإرساء مبادئ حقوق الإنسان، من أجل عالم يسوده السلم والأمن والأمان والتعايش، عالم بدون صراعات ولا حروب، لذلك أقرت هيئة الأمم المتحدة عشرية التربية على حقوق الإنسان، وبعدها البرنامج العالمي للتثقيف على قيم حقوق الإنسان، تناشد فيه جميع الدول على تبني هذه المشاريع الإصلاحية وإدماجها في أنظمتها التربوية.

والمغرب كغيره من الدول، انخرط في هذا المسار الإصلاحي الجديد قناعة منه بأهمية التربية على حقوق الإنسان، وبدور قيمها في النهوض بالمجتمع.

وتعد حركية الإصلاح التربوي هذه، تثمينا لمجهوداته في الانخراط بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، مؤكدا عزمه على تحديث المنظومة التربوية لتستوعب قيم ومبادئ حقوق الإنسان الكونية وبما يتماشى مع الخصوصيات المحلية.

لقد جسد الميثاق الوطني للتربية والتكوين هذا النموذج الإصلاحي الجديد بتبنيه مدخل التربية على قيم حقوق الإنسان واعتبارها جسرا رئيسيا يمكن أن تعبر منه تلك القيم لتشييد مواطن صالح وبناء مجتمع تنموي حداثي، وهذه التوجهات الجديدة مكنت من إعادة النظر في البرامج والمناهج التربوية، ومن تجديد الكتب والمقررات الدراسية بالشكل الذي يتلاءم والبيداغوجيا الحديثة ومع التوجهات والإصلاحات الكبرى للمجتمع برمته.

في هذا السياق، ومن هذا المنطلق تأتي محاولة بحثنا هذا، للكشف عن حقيقة تنزيل قيم ومبادئ حقوق الإنسان في المنظومة التربوية المغربية بشكل عام وفي مادة الفلسفة خصوصا، وذلك من خلال اعتماد السؤال الإشكال التالي:

ما مدى تشبع تلاميذ السنة الثانية بكالوريا بقيم ومبادئ حقوق الإنسان، وإلى أي حد تساهم دروس الفلسفة في ترسيخ هذه القيم؟

2- منهجية البحث :

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل المذكرات والوثائق التربوية والكتب المدرسية وفي تحليل آراء ومواقف وتصورات تلاميذ الثانوي التأهيلي.

اعتمدنا أيضا المنهج التاريخي لرصد مختلف التغيرات التي شهدتها حقوق الإنسان، وعبرها منظومة القيم الحقوقية والسياسة التربوية بالمغرب، كما اعتمدنا أيضا على المنهج الاحصائي الذي يعمل على تجميع المادة العلمية تجميعا كميا. وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة "العينة الطبقية العشوائية ": وهو الأسلوب الأنسب لدراسة المجتمع المدرسي إحصائيا، وذلك لأن المجتمع المدرسي مجتمع تختلف وتتنوع خصائص أفراده من حيث تخصصاتهم، طبقاتهم، ودرجاتهم العلمية، وبالتالي ستكون أكثر ملائمة في تمثيل مجتمع البحث. ذلك أن اعتماد العينة الطبقية العشوائية يسمح بتقسيم مجتمع البحث إلى طبقات متجانسة، ثم اختيار عينة ممثلة عن كل طبقة تمثل نسبتها إلى المجتمع الأصلي عبر مراحل. وقد اخترت في هذه الدراسة عينة تتكون من 600 تلميذ وتلميذة ينتمون للسنة الثانية بكالوريا. كما اشتملت العينة أيضا على125 مدرس ومدرسة لمادة الفلسفة يعملون بمؤسسات تعليمية مختلفة تابعة للمديرية الإقليمية بالرباط.

ولعل كبر حجم العينة المستهدفة (600تلميذ وتلميذة و125 أستاذ وأستاذة)، كان من أبرز الصعوبات التي واجهتنا على مستوى التجربة الميدانية، ناهيك عن صعوبات أخرى مرتبطة بكثرة المؤسسات وتباعد توزيعها الجغرافي، كما أن الأساتذة والأستاذات كانوا موزعين وفق استعمالات زمن مختلفة ومتفاوتة، الأمر الذي صعب مهمة توزيع الاستمارات واستعادتها. وهو ما دفعنا للتردد على مجموعة

من المؤسسات لمرات عديدة، واغتنام فرصة اجتماع الأساتذة والأستاذات في مركز تصحيح امتحانات البكالوريا أو في مراكز المداولات ومباشرتهم بعملية توزيع وجمع الاستمارات.

ناهيك عن صعوبات أخرى مرتبطة بعدم إلتزام بعض المتعلمين بالجدية اللازمة في تعبئة الاستمارة والتي تمظهرت في إعطاء إجابات متعددة على أسئلة تتطلب إجابة واحدة، عدم إرجاع الاستمارة، إعطاء إجابات ناقصة، عدم ذكر المعلومات الشخصية... لذلك تم استبعاد 61 فردا، فانحصر العدد الإجمالي للاستمارات المنتقاة في 539استمارة فقط.

ولأن المطلوب من المعلومات متصل ب"شعور المبحوثين، حاجاتهم، عقائدهم، اتجاهاتهم وآرائهم نحو موضوع معين".[2] فقد عملت على اختيار الاستمارة لأنها تتيح قياس أكبر عينة ممكنة، إضافة إلى أنها تمنح إمكانية الوصول إلى قدر كبير من المعطيات التي يمكن تعميمها إذا توفرت الشروط العلمية الضرورية لذلك، كما أنها لا تتضمن اسم المبحوث أو أيا من المعلومات التي تشير إلى هويته، الأمر الذي يمنح السرية ويحفز المستجوب على اعطاء بيانات أكثر دقة.

3- ثقافة حقوق الإنسان :

هناك عدة مقاييس متعارف عليها في تقسيم وتنظيم حقوق الإنسان، منها ما يأخذ بعين الاعتبار موضوع الحقوق، ومنها ما يراعي الكرونولوجيا الزمنية ومنها ما يفصل الحقوق الفردية عن الحقوق الجماعية وفقاً لتباين واختلاف متطلبات كل منها.

وقد قدم كارل فاساك المستشار القانوني السابق لمنظمة اليونيسكو نظرية الأجيال الثلاثة لحقوق الإنسان، التي تعتبر أن هناك ثلاثة أجيال من حقوق الإنسان تفترض تطور هذه الحقوق مع مرور الزمن. يضم الجيل الأول الحقوق المدنية والسياسية المشار إليها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمعاهدات الدولية اللاحقة، ويشمل الجيل الثاني الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بينما يركز الجيل الثالث على الحق في التنمية والسلام.

أما الحقوق المستجدة فلا تدخل ضمن التسلسل الخطي المسترسل وإنما تندمج في المنظومة الحقوقية ككل.

الجيل الأول: الحقوق المدنية والسياسية، (من المادة 4 إلى المادة 21)[3]

ساهمت الثورات السياسية والنظم الديمقراطية في بلورة هذه الحقوق، المعروفة بالجيل الأول من حقوق الإنسان والمتضمنة في العهد الدولي المتعلق بالحقوق المدنية والسياسية (1966).

ويستخلص من هذا أن الجيل الأول لحقوق الإنسان، جيل الحقوق المدنية والسياسية، ظهر أول ما ظهر كأفكار نظرية من خلال فكر مفكري فلسفة الأدوار، ليتسرب بعد ذلك إلى الإعلانات الثورية الوطنية عقب الثورات البورجوازية الكبرى، ومن هذه الإعلانات سوف يشق طريقه نحو القانون العام الداخلي، أي نحو الدساتير. وبعد مدة وجيزة يأخذ مكانته في القانون الدولي الداخلي المادي. ولكن إبان الحرب العالمية الثانية سوف ينتـــقل هذا الجيل إلى القانون الدولي العام.

وهي حقوق تقوم على مفهوم الإنسان الفرد الذي يتمتع بصفته تلك بحقوق متأصلة فيه، سابقة للكيانات الاجتماعية مما يولد واجبات محددة على كاهل الدول الأطراف (التزام بضمان النتيجة). وهي تشمل حقوق وحريات الإنسان كفرد (مثل الحق في الحياة، الحق في السلامة البدنية...) وكمواطن (حرية التعبير والتنقل...) وكذا الحقوق السياسية المتمثلة في الانتخاب والترشح والمشاركة في حمل مهام عمومية ومساءلة الحاكمين.

[2] – محمد حسن عبد الباسط، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبه، الطبعة السادسة، القاهرة، 1977، ص 301.

[3] – دليل العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية. تأليف الدكتور حاتم قطران 2004.

الجيل الثاني: الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (من المادة 22 إلى المادة 27)[4]

نشأ الجيل الثاني لحقوق الإنسان كما نشأ الأول في طيات الفكر الفلسفي، وبخاصة في طيات الأفكار الاشتراكية المثالية منها أو العلمية، ومن المعلوم أن الفكر الاشتراكي كان ذا تأثير على انهيار المذهب الليبرالي الحر.

إن التطورات السياسية التي مر بها النظام الدولي خلال سنة 1848 وما بعدها، خاصة التطورات التي عرفتها أوروبا مركز هذا النظام وقلبه النابض، كان لها تأثير على التحولات الطارئة على حقوق الإنسان، مصدرها نابع من الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتفاقمة، وما ترتب عنها من فوارق طبقية. في طيات هذه الظروف نما وانتشر الفكر الاشتراكي المحفز الجوهري والأساسي لحدوث التحول في مفهوم حقوق الإنسان وحرياته. فسادت قناعات تشتد على اعتبار إعلانات الحقوق السابقة ناقصة وبالتالي حتمية مراجعتها بما يتلائم وعدم التفريط في مبادئ الديمقراطية الاجتماعية.

يلاحظ على حقوق الجيل الثاني أنها انطلقت من خلال التشريعات العادية الوطنية، لتمتد بعد ذلك إلى تشريعات القانون العام الداخلي، أي إلى الدساتير، وفي وقت لاحق إلى القانون العام الخارجي على المستوى الدولي. وتبرز الحقوق ذات الطابع الاجتماعي والاقتصادي في حل الدول على صورة تعميم إلزامية وإجبارية التعليم الابتدائي، وإرتفاع أجور العمال وتحسن وضعيتهم المعاشة.

إن الحقوق الجديدة التي انطلقت في بنود القانون الداخلي العادي ليتم تعميمها على بنود القانون العام الداخلي، سوف تنتقل إلى نصوص قانونية دولية مع الإعلان العالمي لحقوق الانسان 1948م. وفصلت وطورت أكثر من خلال بنود العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 1966م، والذي دخل حيز التنفيذ في سنة 1976م.

مهدت الثورات الاجتماعية والحركة العمالية للاهتمام بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يتضمنها العهد الدولي الثاني المتعلق بهذه الحقوق التي تضمن مستوى معيشي يحقق الرفاه للإنسان ومن ذلك مثلا الصحة، الغذاء، السكن، التعليم، والشغل. وهي حقوق مكفولة لكل شخص بوصفه طرفا في المجتمع. إنها حقوق ضرورية لصون كرامة الانسان وتطور شخصيته، مما يلزم كل دولة بالعمل على توفيرها بفضل المجهود الوطني والتعاون الدولي وبحسب الإمكانات المتاحة في كل دولة (إلتزام ببدل عناية).

الجيل الثالث: حقوق الإنسان الحديثة.[5]

فإذا كانت الثورات البورجوازية قد فجرت الجيل الأول لحقوق الإنسان في القرن 18 و19، فإن الثورة الصناعية الأولى والحرب العالمية الأولى قد فجرت الجيل الثاني لحقوق الإنسان. لكن هناك جيلاً ثالثاً لحقوق الإنسان فجره التقدم العالمي في ظل نظام دولي شامل متسم بعصر الذرة وبتعدد الأقطاب.

لم يكن التقدم العلمي والتقني الذي غيرت نتائجه العالم قبيل نهاية الحرب الباردة وبعدها ليمر دون أن يترك بعضاً من آثاره على مجال الديمقراطية وحقوق الإنسان. فما يسمى اليوم بالجيل الثالث لحقوق الإنسان ليست إلى نتاجاً لشروط التحول الحضاري والفكري المرافق له. ولذلك سميت هذه الحقوق «بحقوق التضامن» كنعت للتطور الاقتصادي والعلمي والسياسي الذي شهده العالم في العقود الأخيرة من القرن 20. وما يستلزمه أمر ذلك التطور من تضامن بين مكونات النظام الدولي، إما لتحقيق غايات محددة كالتنمية، أو درءا لمخاطر مهددة للجميع كالحفاظ على البيئة، والحفاظ على السلام، أو الاستفادة المشتركة من نتائج التطور العلمي والتكنولوجي... إلخ. فحقوق الجيل الثالث قد ولدت في ظروف مخالفة للسياقات التي ولدت فيها الأجيال السابقة، وفي مجال حقوق الإنسان كل جيل محكوم بالشروط التاريخية والسياسية التي أفرزته وحكمت تطوره. وتحيل على حقوق الشعوب كجزء من المجموعة البشرية ويدخل ضمنها بشكل خاص

[4] – دليل العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. تأليف الدكتور حاتم قطران 2004.

[5] – الإعلان العالمي للحق في التنمية، 1986.

الحقوق المرتبطة بالبيئة والتنمية. وتركز هذه الحقوق على كون البشرية تعيش في عالم واحد ومن حقها أن تحظى بنصيب متوازن من موارده على أساس التفاهم والاحترام المتبادل والتضامن بين الشعوب وبين الأجيال.

انطلقت حقوق الجيل الثالث من الناحية القانونية من الإعلانات الدولية الصادرة عقب مؤتمرات دولية، لكي تستقر كمبادئ قانونية في لحظة تالية في صلب اتفاقيات دولية.

وبعدما كرست على هذا المستوى كنصوص لقواعد اتفاقية دولية وكجزء من القانون الدولي لحقوق الإنسان، بدأت تشق طريقها إلى القوانين الداخلية العادية، ثم فيما بعد ستستقر في نصوص دساتير بعض الدول كقواعد قانونية دستورية.

يبرز هذا التصنيف أن حقوق الإنسان ليس معطى جامد، بل تتطور الأوضاع السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، الأمر الذي ينعكس على القانون الدولي لحقوق الإنسان.

وقد اعتبر مجموعة من المختصين أن جيلاً رابعاً من حقوق الإنسان بدأ بالظهور، والذي يشتمل حقوق لا يمكن تصنيفها مع حقوق الجيل الأول والثاني ولا المطالبات المستقبلية بحقوق الجيل الثالث. ومع ذلك، فإن مضمونها غير واضح وعادة يقتطف داعمي النظرية بعض البنود من الجيل الثالث ويضمونها في حقوق الجيل الرابع، مثل الحق في بيئة سليمة أو الجوانب المرتبطة بأخلاقيات البيولوجيا. كما يزعم المهتمين من المحللين للنظرية أن الجيل الرابع من حقوق الإنسان مختص بالتقنيات الحديثة، بينما يرغب البعض الآخر تأييد والحديث عن الحقوق الرقمية مثل الحق في التواجد الرقمي، أو الحق في الهوية الرقمية.

4- التربية على حقوق الإنسان :

1 . تعاريف :

موازاة مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، برزت التربية على حقوق الإنسان كمفهوم، سينتعش مع دعوة العديد من المؤتمرات الدولية لهذا النوع من التربية في سبعينيات القرن الماضي. فما معنى التربية على حقوق الإنسان؟

«تشكل التربية على حقوق الإنسان جزءا لا يتجزأ من الحق في التربية، والاعتراف بها... وهو في حد ذاته معطى ضخم، فمعرفة الحقوق والحريات تعتبر أداة أساسية لضمان احترام حقوق الجميع... يجب أن تتضمن هذه التربية قيماً مثل السلم، وعدم التمييز، والمساواة، والعدالة، واللاعنف، والتسامح، واحترام الكرامة الإنسانيّة. فالتربية الجيدة المستندة على حقوق الإنسان تعني أن هذه الأخيرة يجب أن تمر عبر مجموع مكونات النظام التربوي، وفي كل الأوساط التعليمية...»[6].

ويعرّفُها ميثاق مجلس أوروبا للتربية وحقوق الإنسان «أن التربية على حقوق الإنسان هي التربية والتدريب ونشر الوعي والمعلومات والأنشطة التي تهدف إلى تمكين المتعلمين للمساهمة في بناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان في المجتمع والدفاع عنها وتعزيز وحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية، عن طريق تدعيم المتعلمين بالمعرفة والمهارات وفهم وتطوير وجهات نظرهم وسلوكهم»[7].

أما منظمة العفو الدولية ومركز آسيا والمحيط الهادي الإقليمي فتعرّفُها «كعملية يتعرف بواسطتها الناس على حقوقهم وحقوق الآخرين ضمن إطار تعلم تشاركي وتفاعلي»، وتعرف أيضا «كعملية تشاركية تحتوي على مجموعات من الأنشطة التعلمية المصممة قصداً والتي تستخدم المعرفة بحقوق الإنسان والقيم والمهارات كمحتوى يستهدف الجمهور العام لتمكينهم من فهـــم خبراتهم والتحكم في حياتهم»[8].

---

[6] – تعريف منظمة اليونسكو للتربية على حقوق الإنسان أوردته في unesco.org

[7] – «دليل التربية على حقوق الإنسان مع الشباب»، الموقع الإلكتروني للمجلس الأوروبي www.coe.int

[8] – نفس المرجع.

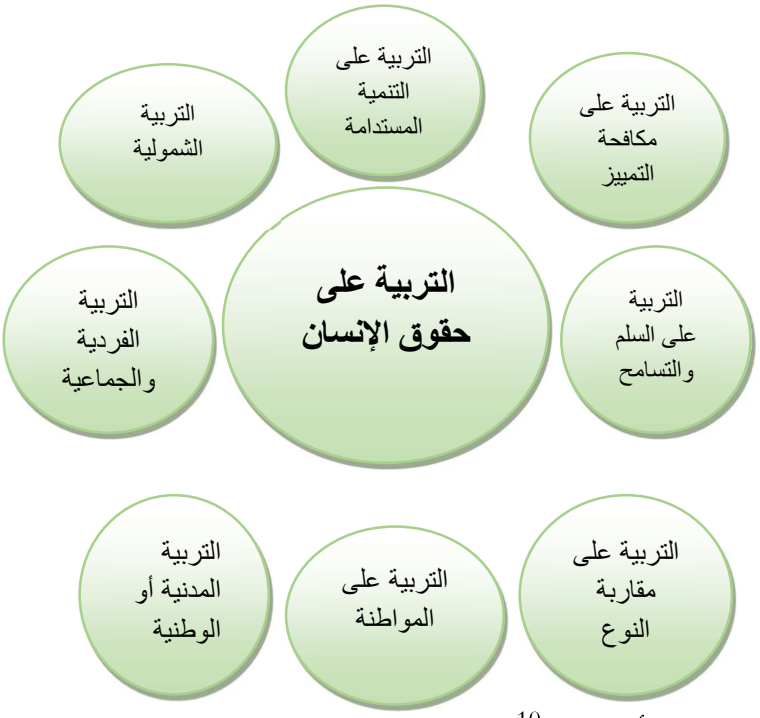
ينضاف إلى التعاريف السابقة، تعريف برنامج الأمم المتحدة العالمي الذي يؤكد أن «التربية والتدريب والمعلومات التي تهدف إلى بناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان. فالتربية الشاملة في حقوق الإنسان لا تقدم المعرفة حول حقوق الإنسان والآليات التي تحميها فحسب، بل تنقل المهارات اللازمة لتعزيز والدفاع عن حقوق الإنسان وتطبيقها في الحياة اليومية أيضاً. تعزز التربية على حقوق الإنسان المواقف والسلوك اللازمين لدعم حقوق الإنسان لجميع أفراد المجتمع»[9].

نستشف من هذه التعريفات، أنها تختلف وتتباين حول تعريفها للتربية على حقوق الإنسان. ورغم ذلك فإنها تتفق جميعها بارتباط هذا النمط من التربية بعناصر أساسية وهي المعارف، الكفايات التي ينبغي أن يتمكن منها الإنسان حتى يتسنى له حماية هذه الحقوق، ثم القيم والمواقـــف والسلوكات التي تحوّل هذه المعارف من مجرد مفاهيم تجريدية إلى ممارسات وسلوكات فعلية إجرائية. أي الفعل وحسن التصرف تجاه مختلف القضايا الحقوقية. وهذا الأمر مرتبط ارتباطاً وثيقا بالتجربة التي تكفل له وضعية الممارس للحق أو المحروم منه. أما العنصر الثالث في هذه التربية الحقوقية فهو مختلف الأنشطة والآليات والإجراءات التي تعمل على ترسيخ مبادئ حقوق الإنسان وحمايتها.

2 . التربية على حقوق الإنسان وعلاقتها ببعض المفاهيم :

2 -1- التربية على حقوق الإنسان هي تربية قيمية :

تتداخل التربية على حقوق الإنسان مع مجموعة من القيم التي نتجت عنها، كما هو مبيّـــن في الخطاطة التالية:



التربية على حقوق الإنسان في علاقتها بباقي أنواع القيم[10].

2-2- التربية على حقوق الإنسان كآلية لتعزيز المواطنة :

[9] – نفس المرجع.

[10] –Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Quebec : L'enseignement des droits et libertés, contenus, méthodes, approches. www.cdj.qc.ca

لكن المفهوم الأكثر ارتباطاً بالتربية على حقوق الإنسان هو مفهوم المواطنة والتربية عليها. بحكم اشتراكهما في مجموعة من العناصر والمكونات مثل الغايات والأهداف والمرامي، الهوية والانتماء، طرق وآليات التفعيل... فما هي نقـــط التقاطع الأخرى بين التربية على حقوق الإنسان والتربية على المواطنة؟

تتأسس منظومة الحقوق والواجبات، في ارتباطها بالمواطنة وبأبعادها كحقوق ومشاركة فاعلة وواجبات تجاه المجتمعات، بما أشار إليه «كوهن» (Cohen. J)من عناصر ثلاث مميزة للمواطنة من حيث كونها أولاً سلطة قانونية تؤسس لمنظومة حقوق الأفراد وواجباتهم. ثانياً المواطنة كانتماء، أي إحساس الفرد بالانتماء لهذه الدولة، يقوي لديهم المشاركة الفاعلة في الحياة العامة بمجالاتها المختلفة. ثالثاً المواطنة كممارسة وكسلوك من خلال "إحساس الفرد بانتمائه ومشاركته الإيجابية في التدبير فيبادر إلى العمل بجد وهمة في توظيف حقه والقيام بواجبه"[11].

وقد ساعد تطور الفكر والوعي السياسي عبر مراحله المتعددة في تعريف الحقوق والواجبات وأبعادها المواطنة والتي ارتكزت على ترسانة من الاتفاقيات والمعاهدات العالمية والمواثيق الدولية. وتتمثل في بعدين أساسيين هما:

– حقـــوق المواطن وحقوق الإنسان:

تمثل الحقوق بعداً رئيسياً في مفهوم المواطنة، ذلك أن هذا المفهوم لم يتبلور و لم ينشئ أبعاده الرئيسية إلا بعد ظهور مفهوم حقوق الإنسان، وهذا التشابك بين مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان يمثل وحدة عضوية، لكون الأولى تستقي حقوقها من الثانية وترتكز عليها في تعريف المفاهيم الرئيسية لحقوق المواطن الإنسان في المرتبة الأولى، لأنه لا يمكن أن ينال المواطن حقوق المواطنة ما لم يتمتع بحقوقه كإنسان كامل الحقوق. وعليه فحقوق الإنسان ركيزة أساسية من ركائز المواطنة، فهي تشمل حقوق المواطن التي تعتبر جزء لا يتجزأ من حقوقه كإنسان، خصوصاً بعد ظهور هيئة الأمم المتحدة، وصياغة المواثيق والمعاهدات الدولية ودخولها حيز التطبيق. فلم تعد قضية حقوق الإنسان شأن داخلي لكل دولة بل أصبحت موضوع عالمي.

فالحقوق الأساسية للفرد إذن هي أصل حقوق المواطنة، وهذه الأخيرة لا يمكن لها أن تنمو وتتقدم في غياب الاعتراف بالحقوق الأساسية للفرد، سواءً أكانت حقوق مدنية وسياسية مثل الحرية، المساواة، الإنصاف، الكرامة... إلخ. أو حقوق اقتصادية واجتماعية وثقافية مثل الحق في التعليم، في الصحة، في الشغل، في الملكية... والتي فصلتها بشكل جلي المعاهدات والمواثيق الدولية[12]. كما أن التربية على المواطنة هي تربية حقوقية لأن المواثيق والمعاهدات والقوانين الدولية التي ترتكز عليها التربية على حقوق الإنسان هي نفسها التي تأسست بموجبها القوانين والتشريعات الوطنية من جهة، ولأن التربية على حقوق الإنسان هي تربية اتسعت لتشمل مواطني العالم، فأصبحنا نتجاوز مفهوم المواطنة بمعناها الضيق المحدود لنتحدث عن المواطنة العالمية أو المواطنة العابرة للقارات من جهة ثانية.

وبشكل عام، فإن كلتا التربيتين «تترابطان بشكل وثيق وبينهما دعم متبادل، وتختلفان في مجالات التركيز والنطاق وليس في الأهداف والممارسات، تركز التربية من أجل المواطنة الديمقراطية في المقام الأول وعلى الحقوق الديمقراطية والمسؤوليات والمشاركة الفعالة فيما يتعلق بالمجالات المدنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية والثقافية للمجتمع، في حين أن التربية على حقوق الإنسان تهتم بالطائفة الأوسع من حقوق الإنسان والحريات الأساسية في كل جانب من جوانب حياة الناس»[13].

---

[11] – Cohen. J, «Changing Paradigms of Citizenship and the Exclusiveness of the Demos», SAGE (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), International Sociology, September 1999, 14(3) : 245-268.

[12] – لمزيد من الاطلاع يرجى الرجوع إلى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (1966)، العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966).

[13] – «منهجيات تدريس حقوق الإنسان في التعليم»، الموقع الإلكتروني للمجلس الأوروبي، (م س).

ولا يمكن للتربية على المواطنة أن تكون ناجعة كاستراتيجية، كمقاربة وكمنهج بمعزل عن التعاون والتضامن والمشاركة والانخراط الإيجابي والحس النقدي، والتي إذا توفرت في التربية «تنمي في الإنسان مجموعة من السمات والخصائص الإنسانية الخلاقة. فهي تعمل على تنمية الذكاء، وقدرة الفرد على الإبداع، والتعلم، والتفوق في ميادين الحياة، وتؤدي إلى تعميق مشاعر الثقة بالنفس وتحقيق التوافق النفسي... وبناء القيم الإنسانية القائمة على أسس الحوار والحرية والتفاهم الإنساني الخلاق والشامل»[14].

وهي القيم والمبادئ ذاتها المؤسسة لحقوق الإنسان، لذلك فالتمييز بينهما هو منهجي فقط، ولا شيء غير ذلك. فالتربية على المواطنة هي تربية قيمية مثلها مثل التربية على حقوق الإنسان، والسلوك المدني هو عنصر أساسي في كلتيهما. لأن هذا السلوك هو الذي يعكس مدى تشبع الفرد بقيم حقوق الإنسان والمواطنة، ومدى قدرته على تحويلها إلى ممارسات، أفعال، تصرفات، سلوكات قابلة للملاحظة والقياس. ولإمكانية تحويل هذه القيم إلى ممارسات يمكن إضافة آلية أخرى تضاف للمستلزمات والشروط السابقة هو آلية القـــدوة والنموذج " الذي رغم واقعيته التي يتطلبها الفعل التربوي يظل شبه عصي عن التحقيق، والنموذج بهذا الاعتبار غير محدد، ولا مقتصر بالضرورة على صنف أو جنس، فهو فكرة أو تصور، كما هو شخص بذاته أو سلوك بعينه في فرد أو جمع أو مجتمع، فالنشئ بتفاعله الحي مع القيم الاجتماعية الوطنية يستلهم مما فيه وحوله من تصورات وعلاقات أشخاص، ومن تم لا يمكن لفرد في أسرة أو جماعة يتسم سلوكه بالأنانية المفرطة، والكسب غير المشروع، وهضم الحقوق أن يساعد على تمثل القيم الاجتماعية الوطنية على النحو... المطلوب، بل أولى به أن يكون مساعداً على النقيض من ذلك، لتوليد سلوك أناني أشد وأقوى فيمن حوله أو فيمن لهم علاقة به، كما أن المجتمع العام القائم على فئات الاستحواذ والوصولية والانتهازية، وما إلى ذلك من ظواهر ومظاهر اللاتكافـــؤ واللاتكافـــل، يمثل محيطاً غير مؤتمن على احتضان القيم"[15]. فالتربية على المواطنة إذن جاءت لتزيل قيم ومبادئ حقوق الإنسان من بُعدها الدولي إلى بُعدها الوطني الذي يأخذ بعين الاعتبار الثوابت والخصوصيات الوطنية. لكنها تتطلع دوماً إلى مواطنة عالمية، مواطنة غير عابئة بالحواجز ولا تؤمن بالحدود طالما أنها تستند على القيم المتفق عليها عالميا.

2-3- التربية على حقوق الإنسان لأهداف التنمية المستدامة :

إن الحديث عن موضوع حقوق الإنسان هو حديث عن الفضاء العام لتنمية وتحديث المجتمع. ذلك أن التطلع إلى التنمية لا يستقيم دون استحضار الحق في التعلم، حرية الرأي، الاختلاف، المساواة، التسامح والكرامة أي دون استحضار قيم حقوق الإنسان والممارسات التي تنتج عنها. ذلك أن "التنمية عملية شمولية لا تقبل الاختزال الذي غالبا ما رجحته النظريات السائدة في مرحلة الستينيات بوجه خاص، كما أن التنمية لا يمكن اختزالها في مجرد اقتباس نموذج رأسمالي أو غيره باعتباره الوصفة الطبية الجاهزة لمرض التخلف المزمن"16. إنها "انفتاح[17]" كما شاء أن يصفها جمال فزة مقتبسا هذا الاسم من أمارتيا صن الذي عرف التنمية من خلال ربطها بالحرية، هذه القيمة الأساسية، أو الشرط الذي بدونه لا يستقيم للتنمية معنى ولا تستقر لها دلالة، حيث اعتبر التنمية حرية. فحقوق الإنسان أساس لا غنى عنها لتحقيق التنمية المستدامة، وحرية الأفراد مثلاً لا تتوقف فقط على مدى الحرية التي يتمتعوا بها والتعبير والاعتراض لأن الإنسان لا يكون حراً بالفعل بدون غذاء أو تعليم أو صحة ومسكن ملائم والعكس صحيح. فالتنمية المستدامة ترنو إلى توفير الرفاه الاجتماعي والاقتصادي لأجيال اليوم والغد، لكن بشكل يحافظ ويصون المنظومة الحقوقية والبيئية.

---

[14]- وطفة على (أسعد) وجاسم الشهاب (علي): علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية، ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004، ص 128.

[15] – ربيع مبارك: نحن والتربية، دراسة في استراتيجية التربية والتنمية، مطبعة المعارف الجديدة، الدار البيضاء، 2013، ص 155.

[16] – عبد السلام فراعي: "التنمية المحلية، دوافعها وأقطابها"، مجلة القانون والاقتصاد، العدد التاسع، 1993، ص49.

[17] – جمال فزة، التنمية انفتاح: في الحاجة المنهجية إلى إعادة تعريف التنمية، كتاب جماعي، العلوم الاجتماعية والتحولات المجتمعية إشكالات منهجية وموضوعاتية، تنسيق عبد الرحيم العطري، أشغال الندوة العلمية، ربيع العلوم الاجتماعية، جامعة الأخوية، أبريل2021، ص130.

إن حق الإنسان في بيئة سليمة، عدالة اجتماعية، حياة جيدة ومستدامة هو ما يجعل الإنسان جوهر التنمية المستدامة ذلك أنه هـــو الفاعل الرئيسي في التنمية وهو أيضاً المستفيد من ثمارها. وإذا كانت التربية على حقوق الإنسان تهدف إلى تزويد الفرد بالمعارف والقيم والقدرات والمهارات ومساعدته على تبني أفضل الممارسات والسلوكات لصالح البشرية. فإنها المبادئ نفسها التي ترنو إليها التربية على التنمية المستدامة كما يُبين التعريف التالي:

"يمكّن التعليم من أجل التنمية المستدامة كل إنسان من اكساب المعارف والمهارات والسلوكات والقيم اللازمة لبناء مستقبل مستدام. ويقصد بالتعليم من أجل التنمية المستدامة إدراج قضايا التنمية المستدامة الرئيسية في التعليم والتعلم مثل تغير المناخ والحد من مخاطر الكوارث والتنوع البيولوجي والحد من الفقر والاستهلاك المستدام. كما يتطلب التعليم من أجل التنمية المستدامة مناهج تشاركية خاصة بالتعليم والتعلم تحفز المتعلمين على تغيير سلوكهم وتمكنهم من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة وكفاءات كالتفكير النقدي وتصور السيناريوهات واتخاذ القرارات بطريقة تعاونية... "[18].

وإذا كانت التربية على حقوق الإنسان تنوي من خلال اكتساب وتزويد الفرد بالمعارف، القيم، المواقف، المهارات، الكفايات، السلوكات بلوغ المواطنة العالمية، المتشبعة بقيم السلم والمحبة والتسامح والاحترام ونبذ الاختلاف بكل أشكاله. فإن التربية على التنمية المستدامة لا تخرج على هذا الأساس. كما توضح المادة العاشرة من الإعلان آيشي ناغويا المتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.

"ونشدد على أنه ينبغي عند تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة أن تراعي الظروف المحلية والوطنية والإقليمية والعالمية، وكذلك إسهام الثـــقافة في تحقيق التنمية المستدامة، وضرورة احترام السلام، واللاعنف، والتنوع الثقافي، والمعارف المحلية والتقليدية وحكمة السكان الأصليين وممارساتهم، والمبادئ العالمية كحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين والديمقراطية والعدالة الاجتماعية... "[19].

يتضح إذن أن كل هذه الأنواع من التربية، على حقوق الإنسان، على المواطنة، على التنمية المستدامة تربط بينهم علاقة وطيدة، خصوصاً في الشق المتعلق بتزويد الفرد بالقيم، المعارف، المواقف، الاتجاهات والمهارات التي تمكنه من المشاركة الحرة، الواعية، النشيطة، المسؤولة والهادفة لصالح الشعوب والإنسانية والكوكب الذي نعيش فيه. وهذا لن يتأتى إلا من خلال منظومة مدرسية ونظام تربوي مخصص لذلك. من هنا "الجهود المبذولة حالياً في المنظومة المدرسية في سبيل إقامة نظام تربوي يدعو إلى السلام والمواطنة ويعزز القيم، أو نظام تربوي متعدد الثقافات، أو من أجل تعميم التعليم، أو التعليم من أجل التنمية المستدامة، جميعها تقوم على مبادئ حقوق الإنسان في مضمونها ومنهجياتها"[20].

إن كل أنواع التربية السالفة الذكر هي تربية قيمية بالدرجة الأولى، يتم إدماجها استناداً إلى مجموعة من الآليات والمكونات أبرزها المدرسة.

2-4- دور المدرسة في التربية على حقوق الإنسان :

شكلت المدرسة، إلى جانب آليات أخرى، جسراً أساسياً يسمح بأن تمر عبره تلك الحقوق لكي تؤسس لها موقعاً ثابتاً في شخصية الإنسان وفي النسق المجتمعي برمته. حيث "لا يقل التدريس أهمية عن جميع الأعمال"[21] التي تقوم بها الجهات المختصة بالقضايا الحقوقية، وحتى هذه الجهات ذاتها تؤكد على مركزية المدرسية في ترسيخ حقوق الإنسان، وتكريس مبادئها وقيمها. ولنا في هذه الأمثلة ما يوضح ذلك:

---

[18] – منظور اليونسكو للتعليم من أجل التنمية المستدامة ورد في http://ar.unesco.org

[19] – منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة، 2014 أيشي ناغويا، (اليابان) 12/10 نونبر، ص 3.

[20] – البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان، (م س).

[21] – مبادئ تدريس حقوق الإنسان، الأمم المتحدة نيويورك، 1989، ص 5.

1. "دعت الجمعية العامة للأمم المتحدة، سنة 1968، إلى تدريس حقوق الإنسان بالتدريج في المقررات الدراسية للمرحلتين الابتدائية والثانوية. ودعت إلى اغتنام كل فرصة لاسترعاء اهتمام طلابهم إلى الدور المتزايد الذي تلعبه منظومة الأمم المتحدة من أجل تعزيز العدل الاجتماعي... "[22].

2. وفي مؤتمر طهران، سنة 1968، تقرر "أن تدعى جميع وسائل التعليم من أجل إتاحة الفرصة للشباب لأن يشب بروح احترام الكرامة الإنسانية والتساوي في الحقوق"[23].

3. وفي سنة 1978م، "تم تنظيم مؤتمر دولي في «فيينا»، من طرف اليونسكو حول تدريس حقوق الإنسان".

4. وفي يونيو 1989م، نظمت النقابة الوطنية للتعليم بالمغرب ندوة حول: "حقوق الإنسان في المدرسة المغاربية".

... وهذه فقط نماذج من قرارات ومواقف جهات متعددة، تدعو وتؤكد على ضرورة ترسيخ حقوق الإنسان وتعزيزها ودعمها عبر "برامج فعالة للتدريس والتربية والإعلام"[24]. وذلك للاعتقاد الراسخ بالدور المحوري الذي ستلعبه المدرسة في الرفع من مستوى الوعي بهذه الحقوق، وفي استدماجها في سلوكات المتعلمين وممارساتهم اليومية. وهذا لن يتأتى إلا من خلال "إدراج هذه الحقوق في المقررات الدراسية، وجعلها عنصراً أساسياً في بنيتها"[25].

5- الشباب المتمدرس وسبل التشبع بقيم حقوق الإنسان :

إن الاتجاه إلى تعزيز قيم حقوق الإنسان في البرامج والمقررات الدراسية، يضعنا في صلب المستوى البيداغوجي التدريسي. وإذا كانت كل المواد الدراسية تأطرها توجيهات تربوية أساسية مثل الكفايات والقدرات، فإن التربية على حقوق الإنسان هي بدورها ترتكز على كفايات أساسية «تتمحور حول (الدرايات) المعارف، والمعارف العملية، (القدرات) ومعرفة حسن التصرف (القيم/المواقف)، وهذه المكونات الثلاث متكاملة ومترابطة، ويتم التمييز بينها فقط من أجل تفسيرها»[26].فكيف تتم أجرأة هذه الكفايات؟

5 -1- أجرأة المعارف في التربية على قيم حقوق الإنسان :

تعتبر المعارف مكوناً رئيسياً في التربية على حقوق الإنسان، لأنها بمثابة الجسر الذي تمر عبره كل المكونات الأخرى. ولا يمكن للمتعلم أن يستدمج قيماً لا معرفة له بها كمفاهيم أولاً وكمعاهدات واتفاقيات ومواثيق ثانياً. فالمادة المعرفية هي الأساس حتى يتسنى للمتعلم تبني هذه المعارف وهذه القيم وبلورتها إلى مواقف، اتجاهات، سلوكات وممارسات... " فبناء مجموعة مفاهيمية تكتسي دلالة خاصة بالنسبة لإشكالية حقوق الإنسان، فتبني حقوق الإنسان كفكر يعني التفكير من خلال سلسلة من المفاهيم والكلمات، القيم مثل الحرية، والمساواة، والسيادة، والقانون، والكرامة، والسلطة، والصراع والتضامن... كل هذه الكلمات تكوّن شبكة مفاهيمية، بترابطاتها وعلاقاتها، لا تنتهي أبداً لأن بناءها يكون بطيئاً بالضرورة. بعض المواد الدراسية لها علاقة وطيدة بهذه العبارات، ونخص بالذكر المواد التي يكون الإنسان موضوع دراستها، الإنسان الاجتماعي مع الفلسفة، العلوم الاجتماعية والاقتصادية، التاريخ، الآداب... ومشروع التكوين يجب أن يوظف

[22] – نفس المرجع، ص 5.
[23] – نفس المرجع، ص 5.
[24] – نفس المرجع، ص 2.
[25] – نفس المرجع، ص 17.
[26] – دليل المدرس في التربية على حقوق الإنسان في الفضاء الفرنكفوني، (م س).

هذا التنوع في الدلالات، لكن من أجل تسليط الضوء على الاختلافات والتوافقات مع معناها الصحيح في إشكالية حقوق الإنسان. الشبكة المفاهيمية تتكون من مفاهيم تتضمنها النصوص المكونة للاتفاقيات والعهود الخاصة بحقوق الإنسان... "[27].

1."النظر إلى المادة التي توفرها مبادئ حقوق الإنسان وقيمها باعتبارها حقلاً من المفاهيم تكونه شبكة من العلاقات وتدرجات منهجية؛

2. النظر إلى التفاهم الممكن بين المتعلم، وبين تلك المفاهيم، من منطلق أن للمتعلم مؤهلات ودرجة من النضج، وخبرات سابقة للتفاعل مع تلك المفاهيم؛

3. النظر إلى التفاهم الممكن بين المدرس، وبين تلك المفاهيم من خلال بحث مدلولاتها والتفكير في الوسائل والطرائق التي تمكن من تبليغها وإيصالها إلى المتعلمين؛

4. النظر إلى التفاعل بين المدرس ذاته والتلاميذ باعتباره ركناً رئيسياً في ترسيخ قناعات انتقال تلك المفاهيم إلى سياق الممارسة الفصلية"[28].

إن اعتماد مقاربة بيداغوجية ناجعة هـــو السبيل لتأهيل المتعلم ومساعدته على المعرفة الحقوقية. لكن الأمر هنا لا يتعلق بمعارف ومعلومات ينبغي شحذ ذهن المتعلم بها وحفظها عن ظهر قلب ليستظهرها عند الضرورة، ولا بمفاهيم ومعارف مجردة، ولكن ينبغي النظر إليها كمواضيع مرتبطة به وبواقعه المعيش اليومي وبحقوقه وواجباته.كما ينبغي تحسيسه وتزويده بالمعارف القانونية. هذا التحسيس يشكل في الوقت ذاته معرفة كل واحد لحد أدنى من حقوقه، وقواعد الحياة الجماعية، وكذا شروط تدبير النزاع... وتساؤلات حول شروط تطبيق الحق، وسير العدالة، فالتربية المدنية شأنها شأن التربية على حقوق الإنسان تستدمج هذا النوع من التحسيس"[29].

وهذه «التربية المعرفية» على أهميتها ليست كافية لوحدها في التربية على حقوق الإنسان. لأن هذه الأخيرة هي «تربية قيمية» بالدرجة الأولى، واهتمام هذه التربية "بالجانب المعرفي لا يعد قصداً نهائياً من هذه التربية، فهي تتوجه بالأساس إلى السلوك. وإذا ما تبين أحياناً أن هناك اهتماماً بالمحتوى المعرفي، فإن مثل هذا الاهتمام لا يتجاوز كونه مدخلاً أساسياً للمرور إلى قناعات الفرد وسلوكاته"[30].

فالمعرفة الحقوقية إذن تظل ناقصة، إن لم يتمكن المتعلم من تحويل هذه المعارف والأفكار والمواقف إلى قيم تؤسس لسلوكات وممارسات عملية.

5 -2- أجرأة المهارات في التربية على قيم حقوق الإنسان :

إن هذا التوجه نحو ترسيخ حقوق الإنسان من داخل حجرة الدرس، وباعتماد العملية التربوية التكوينية، يرمي إلى تعليم معارف، معلومات وتصورات حول حقوق الإنسان وإنما يهدف إلى بناء القيم التي ترتبط بتلك الحقوق. فهي ليست تربية معارف للتعلم فقط،

---

[27] – Audigier (François) : «Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel ». Revue française de pédagogie, année 1991, volume 94, numéro 1, p. 45.

[28] – الفارابي (عبد اللطيف): «نحو ديداكتيك تدريس مفاهيم حقوق الإنسان»، (عالم التربية)، عدد 15، 2004، ص 357.

[29] – الفارابي (ن م س)، ص 357.

[30] – خصوصيات منهاج التربية على حقوق الإنسان، ص 6، ضمن وثائق البرنامج المشترك بين وزارة التربية الوطنية والوزارة المكلفة بحقوق الإنسان بالمملكة المغربية.

وإنما هي تربية قيم للحياة والواقع المعيش، ذلك أن "التلاميذ لا يريدون أن يتعلموا حقوق الإنسان، فقط، وإنما أن يعيشوها في تعليمهم حتى تكون له أكبر فائدة عملية بالنسبة لهم"[31].

ويؤكد خبراء التربية على أهمية الجانب القيمي في التربية الحقوقية والذي تتحول معه المعرفة من المعرفة بحقوق الإنسان إلى المعرفة من أجل "حقوق الإنسان عن طريق تطوير المهارات والمواقف والقيم حتى يتسنى للمتعلمين تطبيق قيم حقوق الإنسان في حياتهم، واتخاذ الإجراءات اللازمة سواء بمفردهم أو مع الآخرين لتعزيز ثقافة حقوق الإنسان"[32]. فالمعرفة لا تشكل إلا جسراً، تمر عبره القيم التي تشكل الأساس في التربية الحقوقية. لذلك فهي تتميز بكونها "تربية قيمية، وليست تربية معرفية، فاهتمامها بالجانب المعرفي لا يعد مقصداً في حد ذاته، إنها تتجه أساساً للسلوك، وما الاهتمام بالمحتوى إلا لكونه مدخلاً أساسياً للمرور إلى قناعات الفرد وسلوكياته... "[33].

ويتعلق الأمر هنا ببناء شخصية الفرد، قناعاته ونظرته للحياة: مع ما يتطلب الجانب العلائقي بين الأفراد من ممارسات. فالتربية على حقوق الإنسان ترمي "في مرحلة ما قبل المدرسية والسنوات الأولى في المرحلة الابتدائية إلى بناء مشاعر الثقة والتسامح الاجتماعي. وهذه المشاعر هي أساس كل الثقة المرتبطة بحقوق الإنسان"34.

وهنا يجوز النظر إلى حقوق الإنسان كتربية عملية أكثر منها نظرية، وذلك من حيث الهدف المبتغى منها و "هو مساعدة الصغار على تفهم الحقوق والواجبات بُغية تطبيق مبادئ حقوق الإنسان على أكمل نظام في وجودنا البشري"35. الأمر الذي سيستدعي من "المدرسين أن يفعلوا أكثر من مجرد ترديد درس محفوظ لكي تدب الحياة في هذه الأفكار... عندئذ يمكن للمدرسين وللتلاميذ ممارسة هذه المبادئ بدلاً من تدريسها بمجرد الفم أو محاكاتها"36. لذلك فقضية تكوين المدرسين هي قضية أساسية في التربية بحيث "لا يمكن لهذه الأفكار أن تلج المدرسة أبدا إن لم يستوعبها المدرسون إلى حد ترجمتها في إنجازات فريدة ومبدعة."[37]

نستنتج من كل ما سبق أن تربية وتعليم حقوق الإنسان يعني استدماج واستبطان هذه الحقوق كقيم على مستوى الفكر والوعي والوجدان وتبنيها كممارسات علمية وكسلوكات على مستوى الفعل. وهذا النوع من التدريس القيمي السلوكي الذي ينطلق من الفصل ومن المدرسة سيعزز مجال اشتغاله خارج أسوار المدرسة أي في الفضاء العام برمته ومع مختلف شرائح المجتمع. وهو ما يدفعنا إلى القول أن التربية على حقوق الإنسان ترنو إلى "تكوين المواطن المتشبع بالقيم الديمقراطية، ومبادئ حقوق الإنسان، القادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، الحريص على حقوق ومصالح المجتمع بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها"[38].

وتحيلنا هذه الأهداف إلى ارتباط التربية على حقوق الإنسان بالمنظومة القيمية بشكل عام، وبقيم المجتمع بشكل خاص الصفات التي يفضلها الفرد أو يرغب فيها الناس في ثقافة معينة، وتتخذ صفة العمومية بالنسبة لجميع الأفراد، كما تصبح من موجهات السلوك، وتعتبر أهدافا له، وبمعنى آخر يقصد في بعض الأحيان بالقيم الاجتماعية، "القيم الأخلاقية والثقافية والدينية التي تيسر الاندماج الاجتماعي، وتنمي روابط التعاون" [39].

---

[31] – مبادئ تدريس حقوق الإنسان، ص 9.

[32] – دليل التربية على حقوق الإنسان مع الشباب، (م س).

[33] – بالراشد محمد: (م س)، ص ص 22/21.

[34] – مبادئ تدريس حقوق الإنسان، ص 21.

[35] – نفسه، ص 86.

[36] – نفسه، ص 15.

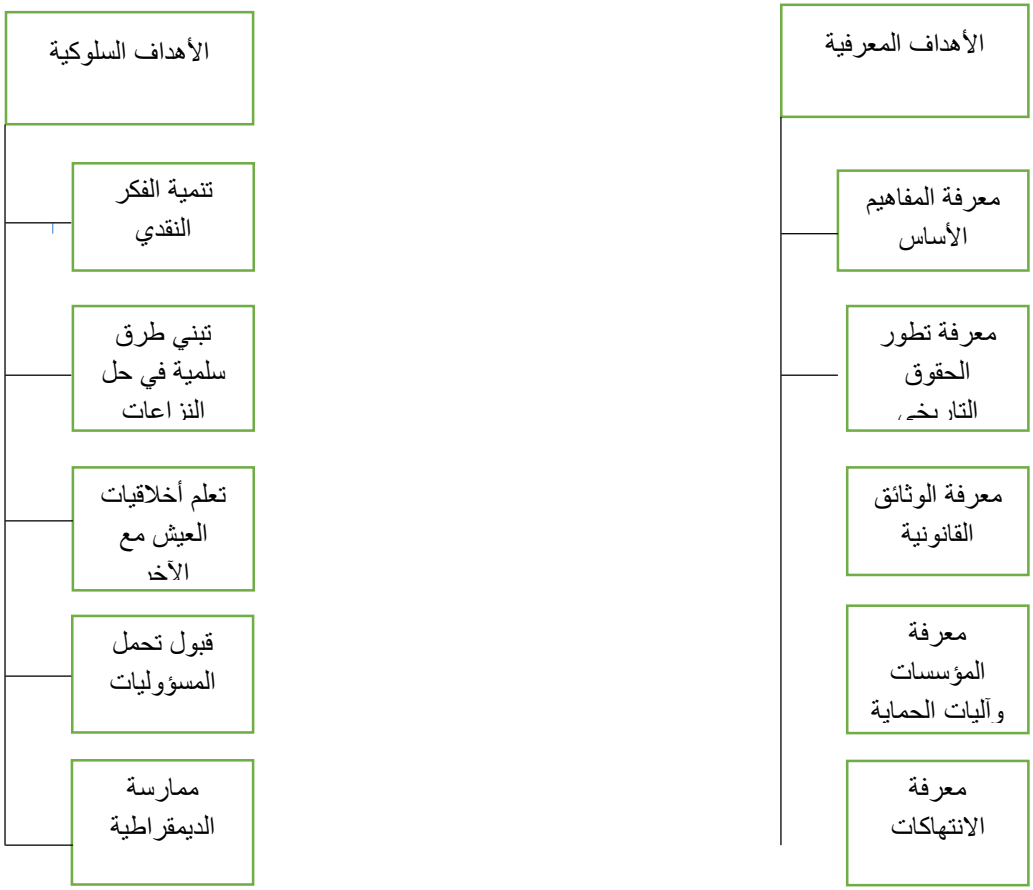
[37] – محمد بردوزي، علم النفس وفن التربية عند جان بياجي، منشورات ملتقى الطرق، الدار البيضاء، 2012، ص98 .

[38] – نفسه، ص 27.

[39] – محمد بلفقيه: العلوم الاجتماعية ومشكلة القيم، دار نشر المعرفة، الرباط، 2007، ط 1، ص 57.

جلي إذن أن القيم الحقوقية مرتبطة بقيم المجتمع، ثقافته، معاييره، محدداته، مبادئه... والتي تظل كلها خاصة بها من بينها: "أنها نسبية تخص مجتمعاً بعينه، وترتبط بزمن محدد، وتختلف باختلاف حقبه، وبتـــنوع الجماعات أو المجتمعات. وهي موضع تعلق شديد من قبل الأفراد لما تنطوي عليه من شحنة عاطفية وقدرة على الثبات والاستمرار. وهي أخيراً قابلة للتراتب والتصنيفات المختلفة، وتؤدي وظائف أبرزها إضفاء التماسك واللحمة على القواعد والقدوات السلوكية، وتأمين وحدة الشخصية من الناحية النفسية، وتيسير عملية الانصهار الاجتماعي... "[40].

بشكل عام، فالمستوى المعرفي على أهميته، لن يثير إلا جانباً واحداً ومحدوداً من التربية على حقوق الإنسان، وهذا المستوى وحده لن يكتمل ما لم نوجه نظرنا وأهدافنا صوب المستوى المهاري والمستوى السلوكي. لذلك فالأهداف ومدى انتقائها وتحديدها بدقة هو جزء لا يتجزأ من هذه المنظومة برمتها. وهو ما توضحه الخطاطة التالية:



خطاطة توضح مرامي التربية على حقوق الإنسان.

مصدر الخطاطة[41]:

[40] – مصـــطفى حجازي ومجموعة من الباحثين: ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصـــالة، منشـــورات المجلس القومي للثقافة العربية، ط 1، 1990، ص 140.

[41] –Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Quebec : L'enseignement des droits et libertés, contenus, méthodes, approches. www.cdj.qc.ca

ويحيلنا تصميم الأهداف، إلى النظر في الطرق والتقنيات والأساليب الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع، حيث يؤكد العديد من الخبراء والباحثين التربويين في هذا الصدد، أن تدريس القيم يختلف عن تدريس المعارف والمهارات... فلكل منها أساليبه وآلياته وطرائقه الملائمة.

لذلك يجب اعتماد الاستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة التي تساعد على ترجمة القيم والمعارف إلى سلوك ممارس باعتبارها"طرقاً تركز على نشاط الفرد وحيويته، وتصحب الفرد طيلة نموه الاجتماعي والشخصي، من الطفولة حتى سن الرشد، كما تفتح مجالاً واسعاً للمبادرات والحريات، مجالاً تقتضي سمته أن يحتل مكانة متميزة في العقد الاجتماعي والسياسي... تسعى التربية على حقوق الإنسان إلى أن يعرف كل واحد حقوقه، وأن يوظفها في حياته اليومية كلما دعت الضرورة، وأن يفكر في القيم المرتبطة بهذه الحقوق وأن يكون اتجاهات اجتماعية، وسلوكات لا تتعارض مع هذه القيم والحقوق... "[42]،كما أن التنويع في هذه الاستراتيجيات من شأنه أن يرفع مستوى دافعية المتعلمين على التعلم، يحسن قدراتهم، يؤثر على وعيهم ونوعية تفكيرهم، يزيد فرص الإبداع لديهم ويرفع من مستوى مهاراتهم الحياتية بشكل عام.

6- نتائج البحث :

أ – التمثلات والمواقف:

بينت نتائج الدراسة أن أغلبية المستجوبين يرفضون مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في ولوج المجال السياسي، حيث بلغ عدد الأفراد الرافضين لمنطق المساواة في الحقوق السياسية 61 %. في المقابل، بلغ عدد الأفراد المستجوبين المؤيدين لمبدأ المساواة ورفض التمييز ونبذ العنصرية على أساس الجنس34%، وما يفسر تأييد هذه الفئة من أفراد عينة البحث للمساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق السياسية، هو وعيهم بحقوق الإنسان وواجباته التي ينبغي أن يتمتع بها ككائن كامل المواطنة. أما بالنسبة لباقي أفراد العينة والبالغ عددهم 5%، فظلوا يتسمون بالحياد، لا هم مؤيدين ولا هم معارضين لهذه الفكرة.

ويبدو أن العادات والتقاليد والأعراف الموروثة قد طغت على توجهات المتعلمين وتصوراتهم، فبالرغم من كون الدستور المغربي وكافة المواثيق والاعلانات الدولية تنص وتسعى جاهدة إلى القضاء على كافة أشكال التمييز على أساس الجنس أو النوع.... وبالرغم من اعتلاء المرأة أعلى المناصب والمسؤوليات السياسية، فإن ذلك لم يغير شيئا من نظرة المجتمع للمرأة المغربية بخصوص حقها في ولوج المجال السياسي، كما أن المنظومة التعليمية فشلت في تغيير الصورة السلبية للمرأة التي تلج المجال السياسي أو تعديل النموذج النمطي للمرأة العاجزة عن اقتحام ميدان السياسة واعتلاء مناصب المسؤولية.

وبالرغم من معرفة المتعلمين بالتقدم الهائل الذي حققته المرأة في شتى الميادين، إلا أن نظرتهم لها لا زالت منحصرة في أداء المهام والوظائف الاجتماعية التقليدية في مجتمع أقل ما يمكن أن يقال عنه أنه مجتمع تقليدي محافظ. وفي هذا الصدد، "فقد انتقد كروزيه بشدة النظريات التي تكتفي بمنح أعضاء التنظيم أدوارا محددة وسلوكا عقلانيا متوقعا، واقترح بدلا من ذلك نظرية العقلانية المحددة حيث يتمتع كل فعل بعقلانية محددة، خاصة به تسمح له بتدبير استراتيجية شخصية، يحاول من خلالها إيجاد التدابير اللازمة بقضاء حوائجه"[43].

وقد يرجع تصورهم هذا إلى عوامل عديدة منها: ضعف التعليم وعدم قدرته على تغيير الكثير من المعتقدات والممارسات والسلوكات المشينة والخاطئة. كما أن موسوعة القيم الثقافية والاجتماعية والعادات الموروثة المنتشرة في المجتمع المغربي تبرز المرأة أنها أقل كفاءة من الرجل وعاجزة عن اقتحام المجال السياسي، كما تظهر المرأة ككائن تابع وليس عنصرا نشيطا وفاعلا في المجتمع.

---

[42]– François (Audigier), « l'éducation aux droits de l'homme ». Faculté de Genève.

[43] – جمال فزة: سوسيولوجيا التنظيمات، أسس واتجاهات، دار ابي رقراق، الطبعة الأولى2013، ص135.

بل أكثر من ذلك "هناك ثقافات تعتبر أن مجال المرأة هو مجال ممنوع عن العالم الذكوري، وهذه التمثلات تعكس تصور المجتمع القائم على التقسيم بين الجنسين، وهذه الثقافة نجدها مثلا متجذرة في المجتمع الصحراوي الذي ينظر للمرأة باعتبارها "حرمة"، تحمل شرف صاحب الخيمة كمجال لتجسيد القيم والتمثلات، وذلك بتقسيم فضائها الداخلي بين فضاء ذكوري وآخر نسائي. وفي حال وجود رجال (ضيوف)فإن المرأة تقوم برفع الحاجب بين الفضائين. رغم أن هذه العادات في نظر رحال بوبريك لا تسجن المرأة البدوية في ركن من الخيمة، بل تتمتع بحرية قل نظيرها مقارنة مع المرأة العربية المسلمة في عدد من المجتمعات الأخرى. فالخيمة ليست مجالا مغلقا ومسيجا بالأسوار كما هو حال المنزل والمدينة، بل هي فضاء مفتوح على العالم الخارجي، حيث تتحرك المرأة بكل حرية وإباء وكرامة"[44].

أيضا للتنشئة في مجتمع ذكوري دوره في منح الرجل مستوى أعلى من القدرات والكفاءات في شتى مجالات الحياة رغم أن الواقع يفند ذلك. فقد أبانت المرأة مثلا في المجال الصحراوي عن مساهمة فعالة في مجال التصوف حيث اعتبر الباحث رحال بوبريك "خصوصية مساهمتها مرتبطة بتكوينها العاطفي الذي يجعل من تجربتها الصوفية أكثر عمقا وحساسية ورهافة"[45]، مضيفا أن هذه الخصوصية "تبرز بوجودها في هذا المجال بعدد أكبر من الرجل أمام إقصائها من الوظائف الرسمية التي احتكرها الرجل، فاختارت سبيلا آخر هو التواصل المباشر مع الله من خلال التجربة الفردية الخالصة والبعيدة عن حراس التقليد الإسلامي الرسمي".[46]

وإذا سلطنا الضوء على البرامج والمقررات والمراجع الدراسية، سنجد أنها حاملة فعلا لثقافة حقوق الإنسان وتكرس مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في كل الحقوق والواجبات بما فيها حق المرأة في ولوج المجال السياسي.

لكن بالرغم من هذه الثقافة الحقوقية وبالرغم من أن هناك عدة نصوص فلسفية تؤكد أن المواطنون متساوون في الحقوق والواجبات، دون عنصرية أو تمييز بينهم في الحقوق كافة، بما فيها المجال السياسي الذي لا يخرج عن هذه الحقوق، لأن القانون قد كفل للمرأة حقها في ولوج هذا المجال ومساواتها بالرجل، فقط الواقع له وجهة نظر أخرى لأنه يكشف عن اختلال الموازين وأن القوانين وحدها غير كافية لتحقيق الوعي بحقوق الإنسان.

إن عدم الإعتقاد بالمساواة والإيمان بها من طرف المتعلمين والتي تم رصدها من خلال قناعتهم، آرائهم، تصوراتهم. راجع أيضا إلى أن المدرسة في حد ذاتها "تعمل بمنطق خاطئ"47، لأنها تكرس الطبقية وتزيد من تعميق التراتب الاجتماعي بما يدل عليه من " تفاوت في اقتسام الخيرات الرمزية والمادية للنسق، فثمة اختلال في الاستفادة من هذه الخيرات وهو ما ينعكس على الهرمية الاجتماعية التي تنتج في الأخير مسود ومسودين، مالكين وغير مالكين لأن الأمر في البدء أو الختام يتعلق باختلاف بين أفراد الجماعة الواحدة في وضعياتهم السوسيواقتصادية ومن ثمة الاختلاف أيضا في وضعياتهم الثقافية والسياسية على اعتبار أن التراتب الاجتماعي تنتج عنه تراتبات أخرى"48. فالمدرسة عندما تختار فئة ما، كأن تعمل على انتقاء المتفوقين دراسيا، فإنها تقصي بصورة أو بأخرى البقية دون أن تمنح نفسها إمكانية البحث في وضعهم الاجتماعي وما إذا كانوا قد ورثوا رأسمالا ثقافيا أم لا، ولا حتى تبحث في سبب ضعفهم. فالمدرسة تدعي المساواة ظاهريا، لكنها في العمق تزيد من تعميق هذا التراتب والتفاوت والتمايز الاجتماعي والاقتصادي. لأن التلاميذ لا يدرسون في الظروف نفسها، ولا يلجون المدرسة في نفس السنة، ولا يستفيدون من الحظوظ نفسها...وغير خفي على الجميع ما شهدته المدرسة العمومية هذه السنة من تعطيل بسبب احتجاجات شلت ووقفت الدراسة بها لمدة ناهزت الثلاثة أشهر، في الوقت الذي كان يتابع فيه تلاميذ التعليم الخصوصي دراستهم بشكل عادي. ورغم ذلك فبالنسبة لتلاميذ السنة الثانية بكالوريا، ستعمل المدرسة على اخضاع جميع المتعلمين دون

44 – رحال بوبريك: المجتمع الصحراوي: "من عالم الخيمة إلى فضاء المدينة"، ط1، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق،2021. ص 23.

45 – رحال بوبريك: المجتمع الصحراوي: "من عالم الخيمة إلى فضاء المدينة"، ط1، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق،2021. ص25.

46 – رحال بوبريك: المرجع نفسه، ص 98 .

47 – Pierre Bourdieu, : Les idées pures n'existent pas Sciences Humaines, N Spécial,2002.

48 – عبد الرحيم العطري، أعيان البوادي، آليات إنتاج الوجاهة الاجتماعية، الرحلمنة نموذجا، أطروحة لنيل للدكتوراه في علم الاجتماع، بكلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، سنة 2010/2009.

تمييز بينهم تحت مسمى واحد وهو الامتحان الوطني الموحد، وهي بذلك تدعي المساواة التامة بين متعلمي الوطن، ليظهر بالملموس أن المدرسة اليوم تزيد من تعميق اللامساواة واللاتكافؤ أكثر من أي وقت مضى، "ويؤكد بامتياز أن المادي وحده ليس الفاعل والمنتج الرئيس والأوحد لحال ومآل الأدوار والعلاقات والمكانات والممارسات والخطابات، بل إن الرمزي يتدخل بثقله و"فعله" في صياغة وتدبير الواقع الاجتماعي"[49].

ب- الاستعمالات :

بينت نتائج البحث المفضية للتعرف على مستوى حب المتعلمين لوطنهم ودجة استعدادهم للتضحية في سبيله، أن غالبية أفراد عينة البحث وهم 81% يرفضون التضحية والتطوع لإنجاز التجارب على لقاح فيروس كورونا، في مقابل 12% فقط هي من رحبت بالفكرة، في حين عبر 7% عن عدم اهتمامهم بالموضوع.

وما يمكن استخلاصه من هذه النتائج هو تردد الكثير من المواطنين في المشاركة في هذه التجربة بدافع الخوف من المجهول، وهو حق مشروع، وهو نفس الأمر الذي جعل معظم أفراد العينة يترددون ويرفضون خوض هذه التجربة رغم علمهم بأن نجاح هذه التجربة يعني أنهم طرف في هذا النجاح وجزء منه، وأنهم سيمثلون الجيش الذي خاض المخاطر في سبيل الوطن. فرغم اجاباتهم السابقة الإيجابية حول موقفهم من الاحتفال بالأعياد الوطنية، والذي عبر من خلاله جل أفراد عينة البحث عن افتخارهم واعتزازهم بوطنهم وبأمجاده، وأبانوا من خلالها أيضا عن روحهم الوطنية العالية وتجذر شعورهم بالانتماء، وارتباطهم القوي بالوطن وثقافته وتراثه وعقيدته وتاريخه، إلا أنه على مستوى الفعل والممارسة فهم لا يجسدون هذا الفكر حقيقة، وإن جسدوه فهم لا يخرجون عن الواقع الافتراضي، من خلال الدفاع عن الوطن عبر وسائل التواصل الاجتماعي والوسائط الإعلامية.

وفي هذا الصدد أوضح عبد الرحيم العطري، أن الجائحة والأوبئة في تاريخ المغرب كانت تخرج من الناس أجمل ما فيهم وأحقر ما فيهم أيضا، لأنها تكشف بنيات التضامن، في نطاق اختبار حقيقي للروابط الاجتماعية، وللاعتقادات الراسخة، كما تكشف عن ممارسات سلبية كالزيادة في الأسعار وما إلى ذلك من الممارسات التي يغيب فيها التضامن.

إن المواطنة فعل وسلوك وممارسة قبل أن تكون جولات في مواقع التواصل الاجتماعي وتراشق مع شخصيات نكرة، ظناً بأنهم يدافعون عن الوطن، في حين أن الجيش الحقيقي في مرحلة أزمة كورونا كان هو الجيش الأبيض والكوادر الطبية التي عملت بكل إخلاص وتفان وتضحية من بداية ظهور الجائحة حتى نهايتها. فأن تكون مواطنا ملتزما بالتعليمات والتوجيهات حريصا على نفسك وغيرك لهو عمل حقيقي ضد عدو حقيقي هو الفيروس. وهو فعل لا يقل أهمية عن أي تضحية دفاعا عن الوطن. وبقدر ما يكون" " حقن القيم" *L'injection des valeurs* كبيرا، بقدر ما تكون هذه الصلابة قوية، لأنه يشكل السبب ذاته الذي من أجله تكون التنظيمات التطوعية، السياسية، الدينية، الإنسانية صلبة إلى حد كبير، مقارنة مع تنظيمات أخرى مثلا"[50]. فمن يرفع شعار " أفديك يا وطن"، لا ينبغي أن يجعل من هذا الشعار مجرد قول وقصائد تغنى في الأعياد الوطنية، بل ينبغي جعله واقعا وفعلا وقت الجد، فليس المطلوب أن يتلقى المواطن رصاصات العدو ليثبت التضحية في سبيل الوطن، ولا يفرض الدفاع عن الوطن، الصراع والاقتتال الداخلي بين أفراد الشعب الواحد، وإنما يكون من خلال إلتزام الفرد بحماية بلده والحفاظ عليه، وتعزيز الجهود لتطويره، والتضحية للحفاظ على أمنه وسلمه واستقراره.

---

[49] – عبد الرحيم العطري، سوسيولوجيا الحياة اليومية الرمزي أفقا للتفكير، دفاتر العلوم الانسانية، الرباط، الطبعة الأولى2018، ص10.

[50] – Touraine, Alain "Rationalite et politique dans l'entreprise" in l'entreprise et L'économie du 20 Siècle,T2 Edition, Puf, Paris,1966, PP 138 174.

يعد الانتماء للوطن بمثابة الحافز الذي يشجع الإنسان ويدفعه بقوة إلى تغيير سلوكاته وأفعاله حتى تصبح متوافقة مع ما يبتغيه ويتطلبه المجتمع الذي ينتمي إليه، ذلك أن انضمام الفرد إلى جماعة ما يجعله في موقع إجلاء للخوف وتنازل عن مجموعة من الرغبات والمطالب في سبيل الانخراط بالجماعة والقبول به كعضو من أعضائها. لذلك نجده يساير قوانين الجماعة ومعاييرها فيتوحد معها وينظر إليها وكأنها استمرارية لذاته، يبذل قصارى جهده لمصلحتها ويسعى في سبيل إعلاء منزلتها، ويشعر بالتقدم إذا تقدمت وبالاستقرار كلما أصبحت مستقرة، ولذلك فإن عنصر الانتماء يعد من أصدق نماذج التوحد مع الوطن، حيث يلاحظ تبادل التأثير والتأثر بينهما، فالمجتمع يؤثر في شخصية الفرد، وهذا الأخير يؤثر بالمجتمع ويحمل ثقافته وهويته. ومعلوم أن " مؤسسات الدولة تتدخل لصناعة الهوية الجماعية كالانتماء والجنسية والمعتقد، وهي موارد للتماهي يستثمرها الفرد بطرق مختلفة في سياق التفاعل، وضمن هذا التفاعل يبني هويته الشخصية التي يستقل بها نسبيا عن الغير، بما في ذلك أسرته وأقاربه، ويرمز كل من الاسم وبطاقة التعريف وحرية الاختيار إلى الهوية"[51].لكن هذه الحرية والاستقلالية لا ينبغي أن تنزع بالإنسان إلى الفردانية التي تجعل " هوية الأنا " تطغى على " هوية النحن" على حد تعبير نوبرت إلياس *Nobert Elias* في كتابه *La société des individu* والتي تغيبه "عن التفاعل مع الآخر ومع المجتمع بكل قضاياه وهمومه ومشاكله"[52]. وتجعله في حالة حياد تام، ويصبح اهتمامه منصباً فقط على ذاته، إما لعدم تواجد حافز يشجعه على فعل معين أو "كتعبير منه عن تاريخه الاجتماعي القاسي والمظلم أو كرمز لمعاناته من الاقصاء والهدر وكل آفات الميز العنصري، أو كدلالة على الرغبة في الحرية واستعادة الهوية المفقودة"[53]. "لذلك، فالمناهج التربوية مدعوة في العالم العربي إلى تضمين التعدد الهوياتي في البرامج والخطابات المدرسية لتنشئة الطفل على أساس التلاؤم مع التحولات. فالهوية تتكون أساسا في الطفولة، وتستمر طيلة حياة الفرد، وهي نتاج التنشئات المتتابعة"[54].

و خلاصة القول، إن الإنتماء للوطن هو بمثابة الحافز الذي يسوق الفرد للانخراط في المجتمع، بما يتطلبه ذلك من التزام بالقوانين والمعايير ، وسعيه للدفاع عن مصالحه ونصرته والدفاع عنه [55].

ج – الانعكاسات والتداعيات:

أبانت نتائج الدراسة أيضا أن غالبية أفراد عينة البحث والذين تقدر نسبتهم ب 58%، عبروا على أن أفراد أسرهم لا يحترمون حرية اختيارهم، في حين أن أفراد عينة البحث الذين قالوا أحيانا، فكانت نسبتهم قليلة لا تتجاوز 10% من مجموع أفراد عينة البحث، أما النسبة المتبقية وهم الذين عبروا عن احترام أفراد أسرهم لحرية اختيارهم فكانت نسبتهم 42% من مجموع أفراد عينة البحث. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على استقالة العديد من الأسر من مهامها التربوية وبناء الرأسمال البشري، الذي يعد الثروة الفعلية لكل مجتمع. بل الأدهى من ذلك هو أن بعض الآباء يستهدفون أبناءهم، ويعملون على تسفيه آرائهم وعدم احترام وجهات نظرهم والاستخفاف بها، إلى درجة قد يشعرون معها بالإهانة وخدش المشاعر، فتسوء العلاقة بين الآباء والأبناء. فيلجأ الأبناء بذلك للبحث عن متنفس لهم خارج المنزل، محملين بالأفكار الجاهزة تجاه كل من يكبرهم سنا.

إن قيم اللاحترام هذه التي يتم استنباتها داخل الأسرة، ستنتقل معهم إلى المدرسة، وستفسح المجال للعديد من الممارسات السلبية، من قبيل عدم احترام حرمة المؤسسة كمجال للتربية والتعليم، تعاطي المخدرات داخل جدرانها، عدم احترام الأستاذ والإداري، استعمال

---

[51] – محمد فاوبار، تنشئة الطفل على الهوية من خلال الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في التعليم الاعدادي بالمغرب، مجلة الطفولة العربية، العدد الستون، ص11.

[52] :- La société des individu, Paris, Fayard,1991, P 85. Nobert Elias

[53]– عبد القادر المحمدي، أنتروبولوجيا الجسد الأسطوري: بحث في الهوية والامتداد، مطبعة فاس بريس، 2013، ص 47.

[54] – محمد فاوبار:مرجع سابق ، ص11.

[55]– نجلاء عبد الحميد راتب، الانتماء الاجتماعي للشباب المصري، دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح، مركز المحروسة للنشر، القاهرة، 1999، ص 57.

الهاتف النقال داخل الفصل، إثارة الشغب، عرقلة الدرس ومحاولة إيقافه، الانتقام بتخريب مرافق المؤسسة وتجهيزاتها، العنف المدرسي، الكتابة على الجدران أو على حد تعبير أحمد الشراك "الغرافيتيا، أو الخربشة التي تحتل كل الفضاء المدرسي من طاولات وجدران وممرات وأقسام، ومرافق صحية، وواجهات خارجية وداخلية، ومداخل رئيسية وثانوية...كخطاب وكظاهرة كتابية اجتماعية وجمعية ووشما حقيقيا لجسد المدرسة".[56]

إن إطلالة بسيطة على الشارع المغربي، تمكننا من رصد العديد من مظاهر اللاحترام بدء من الصراخ والتنابز بالألفاظ السيئة، عدم احترام الفضاء العام المشترك، عدم احترام أصحاب المقاهي لطريق المارة، عدم احترام السائقين لقانون السير، عدم احترام الراجلين لممراتهم، التبول على الجدران... ناهيك عن مظاهر اللاحترام داخل الإدارة العمومية، والتي تبدأ بعدم احترام القانون وتفشي الرشوة والفساد، بل حتى داخل المستشفيات يغيب الاحترام، إذ يتم التعامل مع المرضى بنوع من الازدراء واللامبالاة مع عدم احترام حقهم في الحياة وفي العلاج.

بل حتى داخل قبة البرلمان كأعلى سلطة تشريعية في المملكة، يتم تحويلها إلى حلبة للملاكمة والعنف اللفظي على مرأى ومسمع من الجميع، فأين للمتعلم أن يتحلى بقيمة الاحترام في ظل هذا الانتهاك الصارخ لهذه القيمة وغيرها من القيم. فسواء تعلق الأمر بقيم سلبية أو إيجابية، فإنها تنتقل مع التلميذ إلى المؤسسة التعليمية. وعادة ما ينشأ صراع القيم بين قيم المجتمع بكل أجهزته ومؤسساته وبين القيم التي تسعى المدرسة إلى بنائها، فتجد المدرسة نفسها تؤسس لخطاب متعالي بعيد عن واقعية المجتمع وقيمه. فسيادة الغش، التعصب، العنف، اللاحترام، الأنانية، اللامساواة، والتفاهة... وتقديم هذه النماذج على أنها ناجحة هو ضرب للقيم الحقوقية التي ترنو المدرسة ترسيخها، على اعتبار "أن عوامل التنشئة والتربية والمعتقدات والثقافة، هي من أكثر الأشياء مقاومة للتغيير ".57وهذا ما أكد عليه عبد الله الخياري بقوله "أن الإشكال هو أن هذه الوضعية ستخلق بيئة تنمو فيها سكيزوفرينيا ثقافية، يعيش فيها الأفراد ممزقين بين مرجعيتين معياريتين متباينتين"58. فالتلميذ في المؤسسة التعليمية ممزق بين مرجعيتين إحداهما إيجابية كالحق والعدل والحرية والمساواة والانصاف والتعايش... وأخرى تناقضها تماما، الأمر الذي يجعل مهمة المدرسة أصعب وبالتالي تتسع الخروقات في الواقع. وهنا ينشأ التنافر القيمي بين قيم كونية تهدف المدرسة إلى تكريسها، وبين قيم المجتمع الذي ينشأ فيه المتعلم مما يعقد مهمة المدرسة ويجعلها أكثر صعوبة.

لكن رغم كل هذا، فإن المدرسة كفيلة بمواجهة التحديات ومعالجة هذه العلل والاختلالات، إذا آمنت أن التربية على الاحترام لهي الوسيلة الأكثر قدرة على ترسيخ قيم الحوار والقبول بالاختلاف، نبذ التعصب والعنصرية والركون إلى السلم والأمن والعيش المشترك وإشاعة روح المحبة والصداقة والقضاء على جذور الحقد والكراهية والعداء التي أصبحت تفتك بقيمنا وتنخر مجتمعنا. "ذلك أن إدراج التربية على حقوق الإنسان بالمدرسة، سيمكن من إشاعة احترام هذه الحقوق، لأن التلاميذ نساء ورجال الغد، وبتشبعهم بهذه الحقوق سيعملون بعد تخرجهم على فرض احترامها، بمختلف المؤسسات والأجهزة"[59].

---

[56] – أحمد شراك، الكتابة على الجدران المدرسية: مقدمات في سوسيولوجيا الشباب والهامش والمنع والكتابة، منشورات دار التوحيدي للنشر والتوزيع، الرباط، 2009، ص 14.

[57]– لحبيب المعمري، البيروقراطية: يانوس أو العقل العملياتي في التنظيم، منشورات: قطب البحث: التراب، المجتمع، والتنمية المستدامة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الانسانية، ظهر المهراز، فاس، الطبعة الأولى 2020م، ص141 .

[58] – عبد الله الخياري،" المدرسة ورهانات التربية على القيم"، التدريس، مجلة كلية علوم التربية، العدد 7، السلسلة الجديدة ، يونيو2015، ص50.

[59]– محمد فاوبار، التربية على حقوق الإنسان ومزاحمة الواقع المعيش، مجلة عالم التربية، العدد15، السنة2004، ص276.

د – التفسيرات والتبريرات :

– أن مستوى القيم الحقوقية لدى أفراد عينة البحث من التلاميذ كان في مستوى متدني، حيث توصلنا إلى أن متوسط الدرجات الكلية لأفراد العينة المستوجبة في مجال القيم الحقوقية يقدر بـــ (52.2%)، وهذه نسبة ضعيفة، تشير إلى أن هناك نقصاً كبيراً لدى المتعلمين في مجال القيم الحقوقية التي تم قياسها.

– أن الخطاب الفلسفي التربوي هـــو خطاب يتوخى التربية على قيم حقوق الإنسان بجعلها كفايات حياتية وسلوكات تلازم الفرد والجماعة، غير أن هذا الخطاب لا يعدو أن يكون خطاباً تنظيرياً سواءاً على مستوى المرجعيات أو على مستوى الوثائق الرسمية أو المذكرات التربوية.

– أن الحضور المكثف للقيم الحقوقية في المذكرات والوثـــائق الرسمية خصوصاً في منهاج مادة الفلسفة، يفتـــقر على مستوى الأجرأة إلى رؤية استراتيجية وخطة واضحة تساعد على تنزيلها. كما أن رصد نوع من اللاتوازن بين القيم الحقوقية المتضمنة في المناهج والبرامج الدراسية وبين تلك المسطرة في ثنايا الكتب المدرسية، وأن حضور القيم الحقوقية بشكل قوي في بعض المواد وغيابها بشكل كلي في مواد أخرى، يجعل المواد منفصلة عن بعضها البعض، مما ينعكس سلباً على ترسيخ هذه القيم واستدماجها. وهو ما انتهى إليه تقرير المجلس الأعلى رقم: 17/1 الصادر في يناير 2017 حول القيم الحقوقية في المنظومة التربوية المغربية.

– أن التنزيل الفعلي لمضامين الإصلاح لم يرق إلى المستوى المطلوب، حيث انحصر في عملية إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج التربوية فيما سمي بتنقية المناهج من شوائب منافية للقيم الحقوقية، إدراج مواد دراسية جديدة لها ارتباط بحقوق الإنسان، التعامل مع بعض المواد على أنها حاملة لقيم حقوق الإنسان، في حين أن التربية على حقوق الإنسان تتجاوز أن تكون مجرد اطلاع ومعرفة بمبادئ حقوق الإنسان. فهي أولاً وقبل كل شيء فكر ومواقـــف وممارسة ينبغي غرسها في ذهن المتعلم وفكره ووجدانه قبل سلوكه. وهذا لن يتأتى إلا من خلال دمقرطة العلاقات داخل الوسط التربوي من جهة، وإعادة النظر في طرق وآليات واستراتيجيات تنزيل هذه القيم من جهة أخرى.

– لا يختلف اثنان في أن منهاج مادة الفلسفة يهدف إلى تكوين مواطن متشبع بحقوق الإنسان، حريص على أداء واجباته، منفتح على القيم الإنسانية الكونية. ذلك أن تدريس الفلسفة يرنو إلى خلق وبناء إنسان واعي، حر، يتميّز بالإرادة، والاستقلالية، والمسؤولية، ويرتقي بمجتمعه إلى مصاف الدول المتقدمة. لكن بالرغم مما ينص عليه المنهاج ويدعو إليه من قيم إنسانية كونية، نجد الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة يفتقر لدعامات أساسية ووضعيات مشكلة وأنشطة تطبيقية تنمي وترسخ هذه القيم.

– أن العديد من الوثائق الرسمية الصادرة عن الوزارة الوصية، تنص بشكل فعلي ومكثف على أهمية القيم ودورها في تحقيق النهضة التنموية وعلى ضرورة ترسيخها، حتى أضحت معها المدرسة اليوم تتمتع بهوية قيمية لأنها تدعو إلى النهوض بالقيم المحلية والانفتاح على القيم الكونية. لكن هذه النهضة ظلت حبيسة الوثائق وعسر عليها التنزيل على مستوى الواقع الفعلي.

– على الرغم مما أولته المنظومة التربوية من عناية بقيم حقوق الإنسان وتضمين القيم الحقوقية ببعدها الكوني في المناهج التعليمية، إلا أن الواقع يسائل مدى نجاعة السياسات التربوية الحالية والبيداغوجيات التعليمية، ميكانيزمات الاشتغال من أنشطة تربوية تكوينية، علاوة على قدرة المدرسين ومدى امتلاكهم للكفايات والمهارات اللازمة لتنزيل هذه المناهج.

– الكتب المدرسية الخاصة بمادة الفلسفة تشتمل على قيم ومبادئ حقوق الإنسان، لكنها موزعة بشكل غير متكافئ، فمثلاً مجزوءة السياسة حظيت بالنصيب الأوفر من القيـــم الحقوقية مقارنة بباقي المجزوءات. وهناك من القيم ما تم التعبير عنها بشكل صريح ومباشر وهناك ما تم التعبير عنها بشكل ضمني.

أيضاً فتداخل القيم وتعدد مرجعياتها (قيم العقيدة الإسلامية، قيم الهوية، المواطنة وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية...)، يضع المتعلمين أمام مشكل الصراع بين هذه المرجعيات، وهو صراع تنمو حدته في الحياة اليومية، الأمر الذي يخلق هوة نفسية- اجتماعية لدى المتعلمين وحاجزاً يحول دون التفاعل الإيجابي مع القيم التي تدعو إليها الفلسفة.

– أن مطلب الخصوصية المحلية، يمكن أن يبلغ مستوى التعارض الكلي أو الجزئي مع مبدأ الكونية، الذي تأسس عليه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وغيره من المواثيق الدولية التي تلته. فعلى الرغم من التقارير التي تم صياغتها للبحث في إمكانية التوصل إلى توافقات بين معطى الكونية ومطلب الخصوصية، إلا أن ذلك لم يمكن من إيجاد أية مداخل عملية تساعد على تجاوز هذا المشكل.

– تسجيل نوع من اللاتوازن بين القيم واختلاف نسبها، والتركيز على نوع من القيم الحقوقية دون أخرى، رغم أهمية كل أنماط القيم في بث السلوك الإيجابي وتعزيزه.

– وفي محاولتنا لربط تراجع منسوب القيم لدى المتعلمين بالمدرس وبممارسته التربوية، توصلنا إلى أن التربية على القيم لا زالت تتم بالطرق والأساليب الكلاسيكية القديمة، القائمة على التلقين والحفظ، في ظل وجود حاجة ماسة إلى اعتماد طرائق تدريسية حديثة تقوم على التفاعل والتواصل والنقاش الفعال والمشاركة الهادفة والحوار الجاد الذي يغذي روح الفضول المعرفي وحب الاستطلاع ومناشدة الإبداع والابتـــكار.

– تلتهم الحصص الدراسية البرنامج التعليمي اليومي للمتعلم، دون ترك الفرصة ولا المجال لأنشطة النوادي التربوية التي يحقق فيها المتعلم ذاته وينشط فكره ويفرغ طاقاتـــه.

– تسجيل نوع من الخلط وحصول مفارقات معرفية بين القيم الكونية التي تحاول الكتب المدرسية ومادة الفلسفة بناءها وتعزيزها لدى المتعلمين، وبين تلك التي يحملها المتعلمين من البيئة المحيطة والتي تتعارض في أحيان كثيرة مع ما تسمو إليه القيم الحقوقية الكونية.

– أن الكتب المدرسية حرصت على تنزيل المقتضيات والشروط التي سطرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، في انسجام مع المعايير الحقوقية التي حددها لسلك التعليم الثانوي التأهيلي ومواصفات تخرج المتعلمين والمتعلمات عند نهاية هذه المرحلة الدراسية. لكن هذا لا يعني أنها كانت موفقة تماماً، وإنما اعتبرها كأي منتوج بشري بعض الاختلالات تمت الإشارة إليها في ثنايا هذا البحث.

– أن تداخل القيم وتعدد مرجعياتها (قيم العقيدة الإسلامية، قيم الهوية، المواطنة وحقوق الإنسان ومبادئها الكونية...)، يضع المتعلمين أمام مشكل الصراع بين هذه المرجعيات، وهو صراع تنمو حدته في الحياة اليومية، الأمر الذي يخلق هوة نفسية- اجتماعية لدى المتعلمين قد تقف حاجزاً يحول دون التفاعل الإيجابي مع القيم التي تدعو إليها الفلسفة.

– أن التمثلات الاجتماعية لقيم حقوق الإنسان تنبني وتتطور في سياق سوسيوتاريخي متغير وديناميي، كما يتم تحيين هذه التمثلات وتعديلها من خلال عملية التواصل والتجارب المعيشية الفردية والجماعية. فتجربة التضامن الواسعة التي شهدتها فترة زلزال الحوز مثلاً بكل ما يميزها من حركية نفسية واجتماعية وممارساتية، تعمل على بناء وتعديل هذه التمثلات بخصوص القضايا الحقوقية والقيمية عموما لجعلها مندمجة في نسق الثقافة السائدة.

– تراجع دور مؤسسة المدرسة المفترض فيها غرس قيم حقوق الإنسان، وفي نفس الوقت، ارتبط هذا التراجع بالتقدم التكنولوجي، وتطور وسائل التواصل الاجتماعي، الأمر الذي منح تأثيراً وقوة لهذه الأخيرة على حساب وظيفة المدرسة ومهمتها.

– تـــتأثر سيرورة بناء القيم الحقوقية بتمثلات المتعلمين لمادة الفلسفة عموماً، وبتمثلاتهم المرجعية التي شكلوها من مختلف مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية كالاعلام، الأسرة، وسائل التواصل الاجتماعي. وهنا لا بد أن نستحضر ما خلص إليه المجلس الأعلى للتربية والتكوين بخصوص المجهودات الكبيرة التي تبذلها المدرسة العمومية المغربية "لإعداد برامج مبتكرة لنشر ثقافة حقوق الإنسان واحترام

الغير، وتوطيد الممارسة الديمقراطية وصيانة الملك العمومي والمحافظة على البيئة"60، ورغم ذلك فإنها تجد نفسها أمام منظومة قيمية معاكسة تماماً يتم الترويج لها خارج أسوار المدرسة.

7- خلاصات تركيبية :

- أن الخطاب الفلسفي التربوي هـــو خطاب يتوخى التربية على قيم حقوق الإنسان بجعلها كفايات حياتية وسلوكات تلازم الفرد والجماعة، غير أن هذا الخطاب لا يعدو أن يكون خطاباً تنظيرياً يفتـــقر على مستوى الأجرأة إلى رؤية استراتيجية وخطة واضحة تساعد على تنزيلها.

- أن الكتب المدرسية حرصت فعلا على تنزيل المقتضيات والشروط التي سطرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض، في انسجام مع المعايير الحقوقية التي حددها لسلك التعليم الثانوي التأهيلي ومواصفات تخرج المتعلمين والمتعلمات عند نهاية هذه المرحلة الدراسية. لكن هذا لا يعني أنها كانت موفقة تماماً، وإنما اعتبرها كأي منتوج بشري بعض الاختلالات تمت الإشارة إليها في ثنايا هذا البحث.

- وفي محاولتنا لربط تراجع منسوب القيم لدى المتعلمين بالمدرس وبممارسته التربوية، توصلنا إلى أن التربية على القيم لا زالت تتم بالطرق والأساليب الكلاسيكية القديمة، القائمة على التلقين والحفظ، في ظل وجود حاجة ماسة إلى اعتماد طرائق بيداغوجية حديثة.

- تلتهم الحصص الدراسية البرنامج التعليمي اليومي للمتعلم، دون ترك الفرصة ولا المجال لأنشطة النوادي التربوية التي يحقق فيها المتعلم ذاته وينشط فكره ويفرغ طاقاتـــه.

- أن تعدد مرجعيات القيم، يضع المتعلمين أمام مشكل الصراع بين هذه المرجعيات، وهو صراع تنمو حدته في الحياة اليومية، الأمر الذي يخلق هوة نفسية- اجتماعية لدى المتعلمين قد تقف حاجزاً يحول دون التفاعل الإيجابي مع القيم عموما.

- أن التنزيل الفعلي لمضامين الإصلاح، انحصر في عملية إدماج مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج التربوية فيما سمي بتنقية المناهج من شوائب منافية للقيم الحقوقية، التعامل مع بعض المواد على أنها حاملة لقيم حقوق الإنسان، في حين أن التربية على حقوق الإنسان تتجاوز أن تكون مجرد اطلاع ومعرفة بمبادئ حقوق الإنسان. فهي أولاً وقبل كل شيء فكر ومواقـــف وممارسة ينبغي غرسها في ذهن المتعلم وفكره ووجدانه قبل سلوكه. وهذا لن يتأتى إلا من خلال دمقرطة العلاقات داخل الوسط التربوي من جهة، وإعادة النظر في طرق وآليات واستراتيجيات تنزيل هذه القيم من جهة أخرى.

وجب أن نشير في الأخير إلى أن الهدف من الخوض في موضوع التربية على القيم لم يكن هو شرب الكوثر من جماجم الموتى، على حد تعبير بنسالم حميش، بل كان هدفنا الأساسي هو ابراز أهمية دراسة القيم في ارتباطها بالتغير الاجتماعي وسوسيولوجيا التربية. ولا يمكن الإدعاء، بأننا قدمنا جوابا كافيا شافيا على هذا الموضوع، فهذا من باب المجازفة المنهجية التي لا يقول بها عاقل، لكننا في حدود هذا البحث المتواضع والذي لا نستهدف منه سوى فتح النقاش العلمي في مثل هذه القضايا الشائكة، ورغبة في فتح شهية الباحثين لاستكشاف جوانب المجهول في هذا الموضوع /الاشكالية.

60 - «دور المدرسة في تنمية السلوك المدني»، منشورات المجلس الأعلى للتعليم رقم 2007/02، الرباط، يوليوز 2007، ص: 23.

المراجع والمصادر:

- أحمد الدريج، تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر، مجلة علوم التربية، العدد 70، يناير 2018.
- أحمد شراك، الكتابة على الجدران المدرسية: مقدمات في سوسيولوجيا الشباب والهامش والمنع والكتابة، منشورات دار التوحيدي للنشر والتوزيع، الرباط، 2009.
- الفارابي (عبد اللطيف): «نحو ديداكتيك تدريس مفاهيم حقوق الإنسان»، (عالم التربية)، عدد 15، 2004.
- جمال فزة: سوسيولوجيا التنظيمات، أسس واتجاهات، دار ابي رقراق، الطبعة الأولى،2013.
- جمال فزة، التنمية انفتاح: في الحاجة المنهجية إلى إعادة تعريف التنمية، كتاب جماعي، العلوم الاجتماعية والتحولات المجتمعية إشكالات منهجية وموضوعاتية، تنسيق عبد الرحيم العطري، أشغال الندوة العلمية، ربيع العلوم الاجتماعية، جامعة الأخوية، أبريل2021.
- رحال بوبريك: المجتمع الصحراوي: "من عالم الخيمة إلى فضاء المدينة"، ط1، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق،2021.
- ربيع مبارك: نحن والتربية، دراسة في استراتيجية التربية والتنمية، مطبعة المعارف الجديدة، الدار البيضاء، 2013.
- عبد الرحيم العطري، أنتروبولوجيا الحج الاسلامي: من التجربة الدينية إلى النقد المنفتح، منشورات باب الحكمة، ط1، تطوان. المغرب، 2021.
- عبد الرحيم العطري، أعيان البوادي، آليات إنتاج الوجاهة الاجتماعية، الرحامنة نموذجا، أطروحة لنيل الدكتوراه في علم الاجتماع، بكلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، سنة 2010/2009 .
- عبد الرحيم العطري، سوسيولوجيا الحياة اليومية الرمزي أفقا للتفكير، دفاتر العلوم الانسانية، الرباط، الطبعة الأولى2018.
- عبد السلام فراعي: "التنمية المحلية، دوافعها وأقطابها"، مجلة القانون والاقتصاد، العدد التاسع، 1993.
- عبد القادر المحمدي، أنتروبولوجيا الجسد الأسطوري: بحث في الهوية والامتداد، مطبعة فاس بريس، 2013.
- عبد الله الخياري،" المدرسة ورهانات التربية على القيم"، التدريس، مجلة كلية علوم التربية، العدد 7، السلسلة الجديدة ، يونيو2015.
- لحبيب المعمري، البيروقراطية: يانوس أو العقل العملياتي في التنظيم، منشورات: قطب البحث: التراب، المجتمع، والتنمية المستدامة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الانسانية، ظهر المهراز، فاس، الطبعة الأولى 2020م.
- محمد بردوزي، علم النفس وفن التربية عند جان بياجي، منشورات ملتقى الطرق، الدار البيضاء، 2012 .
- محمد حسن عبد الباسط، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبه، الطبعة السادسة، القاهرة، 1977.
- محمد فاوبار، التربية على حقوق الإنسان ومزاحمة الواقع المعيش، مجلة عالم التربية، العدد15، السنة2004.
- محمد فاوبار، تنشئة الطفل على الهوية من خلال الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في التعليم الاعدادي بالمغرب، مجلة الطفولة العربية، العدد الستون.
- نجلاء عبد الحميد راتب، الانتماء الاجتماعي للشباب المصري، دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح، مركز المحروسة للنشر، القاهرة، 1999.
- وطفة على (أسعد) وجاسم الشهاب (علي): علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية، ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2004.
- دليل العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية. تأليف الدكتور حاتم قطران 2004.
- دليل العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. تأليف الدكتور حاتم قطران 2004.
- تعريف منظمة اليونسكو للتربية على حقوق الإنسان أوردته في unesco.org

- «دليل التربية على حقوق الإنسان مع الشباب»، الموقع الإلكتروني للمجلس الأوروبي www.coe.int
- منظور اليونسكو للتعليم من أجل التنمية المستدامة ورد في http://ar.unesco.org
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: المؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة، 2014 أيشي ناغويا، (اليابان) 12/10 نونبر.
- مبادئ تدريس حقوق الإنسان، الأمم المتحدة نيويورك، 1989.
- «دور المدرسة في تنمية السلوك المدني»، منشورات المجلس الأعلى للتعليم رقم 2007/02، الرباط، يوليوز 2007.
- Alain Touraine, "Rationalite et politique dans l'entreprise" in l'entreprise et L'économie du 20 Siècle, T2 Edition, Puf, Paris,1966.
- Audigier (François) :« Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel ». Revue française de pédagogie, année 1991, volume 94, numéro 1.
- Cohen. J, «Changing Paradigms of Citizenship and the Exclusiveness of the Demos », SAGE (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), International Sociology, September 1999.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Quebec : L'enseignement des droits et libertés, contenus, méthodes, approches. www.cdj.qc.ca
- François (Audigier), « l'éducation aux droits de l'homme ». Faculté de Genève.
- Nobert Elias : La société des individu, Paris, Fayard,1991.
- Pierre Bourdieu, Les idées pures n'existent pas : Sciences Humaines, N Spécial,2002.