

## التربية على حقوق الإنسان: المبادئ والكفايات

■ محمد بالراشد ■

بتزايد الاهتمام بحقوق الإنسان مع نهاية الحرب العالميّة الثانية، وخصوصاً في العقد الأخير من القرن العشرين مع تراجع حدّة الصراع بين المعسكرين الغربي والشرقي (نهاية الحرب الباردة، وتوحد الألمانيتين الشرقية والغربية، وسقوط أنظمة شيوعية شمولية في بولندا ورومانيا فضلاً عن تفكك الاتحاد السوفياتي)، صار من الضروري البحث في شتى السبل التي تسمح بنشر ثقافة حقوق الإنسان على أوسع نطاق ممكن؛ وذلك حتّى تتحوّل إلى مكوّن من مكوّنات الممارسة اليومية للبشر، ولتقطع بذلك التصوّر السائد الذي جعل منها محتكرة من قبل نخب فكرية وسياسية كثيراً ما وظّفنها لخدمة مصالحها الخاصة، وكان من بين السبل إلى ذلك التربية على حقوق الإنسان، ولا غرابة أن

■ باحث من تونس.



خصّصت الأمم المتحدة عشرية (1995 - 2004) للتربية على حقوق الإنسان ضمن ما اصطلح عليه بعقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان (1995 - 2004). وممّا لا شكّ فيه أنّ للمدخل التربوي دوراً ناجعاً في نشر قيم حقوق الإنسان وثقافتها وإشاعتها بين البشر، ويظلّ التساؤل مشروعاً حول الأسس التي يجب أن يركز عليها هذا المدخل والتي من شأنها أن تيسّر عملية استيعاب تلك القيم وتبني التلاميذ/ الطلاب مواقف إيجابية منها، كما يظلّ التساؤل مشروعاً حول الكفايات التي لا بدّ للطلاب/ التلميذ من تملّكها حتى ينزع عن حقوق الإنسان تلك النزعة التجريدية التي تحوّلها إلى مفاهيم ومقولات نظرية تتداول في الخطابين السياسي والإعلامي لا غير.

لذلك تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن هذين السؤالين بما يسهم في تقديم تصوّرات ومقترحات تجعل من التربية على حقوق الإنسان نشاطاً تربوياً تراعى فيه الأبعاد المختلفة للبعد التربوي عامة.

## 1 - مفاهيم الدراسة

يكون من المهمّ التوقّف عند المفاهيم المركزية للدراسة

### أ - حقوق الإنسان:

يمكن تعريف حقوق الإنسان بأنّها «تلك الحقوق المتأصّلة في طبيعتنا، والتي لا يمكن من دونها أن نحيا كبشر»<sup>1</sup>، وهذا يعني أن

1 - مبادئ تدريس حقوق الإنسان: أنشطة عملية للمدارس الابتدائية والثانوية منشورات الأمم المتحدة، جنيف أيار/ مايو 2003، ص3. وفي الواقع ليس هذا هو التعريف الوحيد لحقوق الإنسان بل هناك تعريفات أخرى، من ذلك مثلاً ما أورده أحمد الرشدي بقوله: «أمّا حقوق الإنسان وما يتّصل بها من حريات أساسية فقد عرّفها البعض كالأستاذ رينيه كاسان بأنّها فرع من فروع العلوم الاجتماعية، يختصّ بدراسة العلاقة بين الناس استناداً إلى كرامة الإنسان بتحديد الحقوق والرخص الضرورية لازدهار كلّ كائن إنساني». للمزيد انظر: أحمد =

الإِنسان بحقوقه، «فإذا كان يملك كلَّ حقوقه كان كامل الإنسانية، فإذا انتقص حقٌّ من الحقوق كان في ذلك انتقاص من إنسانيته، وكلَّمّا تعدّدت الحقوق التي تسلب من الإنسان، يكون الانتقاص من إنسانيته بنسبة ذلك المقدار»<sup>1</sup>.

ويرتكز مفهوم حقوق الإنسان على «ثلاثة محاور أساسية: أولها: المنتفع بالحقوق وهو الإنسان. وثانيها: نوعية الحقوق. وثالثها: حماية تلك الحقوق. فالإنسان المنتفع بالحقوق يختلف عن الفرد؛ لأنّ العبارة الأخيرة تجعل الفرد ذاتاً جسدية في حين أنّ عبارة «إنسان» تنطوي على الجسد والفكر والكرامة»<sup>2</sup>، فالإنسان المنتفع بهذه الحقوق هو الإنسان مطلقاً متعالياً ومتسامياً عن كلِّ ضروب التمييز الضيقة (الدينية / العرقية / اللغوية / الجنسية) التي تجعله كائناً محدوداً. وأمّا المكوّن الثاني لحقوق الإنسان فيتمثّل في خصائصها ونوعيتها، وقد تعدّدت المقترحات لتصنيف هذه الحقوق، فهناك من يصنّفها إلى حقوق أساسية وغير أساسية، أو حقوق غير القابلة للمساس وغيرها من

= الرشيدى حقوق الإنسان؛ دراسة مقارنة في النظرية والتطبيق؛ القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، 2005، ص30. ومن بين التعريفات الأخرى كذلك نجد: «إنّ حقوق الإنسان عبارة عن مبادئ يمكن للأفراد بحسبها أن يتصرّفوا، كما يمكن وفقها للدول أن تشرّع وتحكم. لكنّها أيضاً عبارة عن قيم تطمح إليها الإرادات البشرية. وحقوق الإنسان من حيث هي قيم تشكّل مثلاً أعلى وأفقاً لم يتم بلوغه على النحو الأكمل من دون شك؛ ولكنّه قادر على إعطاء معنى للحياة في المجتمع. لقد تمّ تصوّر حقوق البشر والإعلان عنها طوال التاريخ البشري بالإحالة إلى القيم المتمثلة في كرامة كلِّ شخص وفي الحرية والمساواة والعدالة». عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، المعهد العربي لحقوق الإنسان؛ كل البشر؛ كتاب مدرسي في التربية على حقوق الإنسان، تونس، 2001، ص. 20.

1 - حسين جميل؛ حقوق الإنسان في الوطن العربي؛ بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 2001، ص 11.

2 - عمارة بن رمضان، صالح الطرابلسي؛ دليل المدرّس في التربية على حقوق الإنسان؛ تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان، 2001، ص20.



الحقوق<sup>1</sup>، وهناك أيضاً من يقسمها إلى حقوق فردية وحقوق جماعية بحيث إنّ الأولى تشير إلى «تلك الحقوق التي تثبت للفرد بوصفه فرداً، ويكون التمتع بها وممارستها بصورة فردية»<sup>2</sup>. أما الثانية - أي الحقوق الجماعية - فهي «حقوق فردية في حقيقتها؛ حيث تثبت للفرد وليس للجماعة - بوصفه كائناً مستقلاً عن الأفراد المكوّنين لها - ولكنّ التمتع بهذا النوع من الحقوق وممارستها لا يتسنى تحقيقه إلا من خلال عدّة أشخاص؛ أي في وسط اجتماعي»<sup>3</sup>. ويوجد فريق آخر يميّز بين الحقوق السياسية وبقية الحقوق، ويضاف إلى كلّ هذه التصنيفات ذلك التصنيف الذي يقسم حقوق الإنسان إلى ثلاثة أجيال، وهو تقسيم يعكس في واقع الأمر حيوية حقوق الإنسان وحركيتها، فضلاً عن كونه يعطينا فكرة عن المراحل الكبرى التي مرّت بها مسيرة حقوق الإنسان: فالجيل الأوّل - الذي هو الحقوق المدنية والسياسية - يقوم على اعتبار الفرد يتمتع بصفة المدنية والسياسية، ونتيجة لصفته تلك «يتمتع بحقوق سابقة للكليات الاجتماعية، مصدرها القانون الطبيعي الذي يسمو فوق القانون الوضعي»<sup>4</sup>. وهذا (الجيل الأوّل) يستمدّ أصوله من المذاهب الفلسفية التي ظهرت في القرنين السابع عشر والثامن عشر حول الفرد المستقل وعن الحقوق الطبيعية، وهي حقوق ليست مستمدّة من النظم السياسية؛ ولكنّها مؤسّسة على حقوق طبيعية أسبق من سيادة الدولة؛ بل أسمى منها أيضاً<sup>5</sup>. ويتعبّر آخر: يعكس الجيل الأوّل لحقوق الإنسان التحولات الاجتماعية

1 - محمّد الخليل موسى؛ تكامل حقوق الإنسان في القانون الدولي والإقليمي المعاصر: عالم الفكر، المجلد 31، أبريل - يونيو 2003، ص164.

2 - المرجع نفسه، ص160.

3 - المرجع والصفحة نفسهما.

4 - عمارة بن رمضان، صالح الطرابلسي، المرجع السابق، ص21.

5 - محمّد فائق؛ حقوق الإنسان بين الخصوصية والعالمية؛ ضمن جماعي؛ حقوق الإنسان: الرؤى العالمية والإسلامية والعربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 2005، ص70 - 71.

والسياسية والفكرية التي عرفتها أوروبا وشمال أمريكا، والتي أثمرت صدور وثائق مهمّة في مسيرة حقوق الإنسان من قبيل وثيقة إعلان استقلال أمريكا 1776، وإعلان حقوق الإنسان والمواطن بفرنسا 1789، وعادة ما تعرف هذه المرحلة من حقوق الإنسان بالقراءة الغربية لحقوق الإنسان<sup>1</sup>. ويتضمّن الجيل الأوّل هذا مجموعة من الحقوق منها<sup>2</sup>:

الحقوق والحريّات الفردية (الحقّ في الحياة، منع التعذيب والعقوبات القاسية أو المعاملات اللاإنسانية أو المهينة، حظر العبودية والرّق، الحقّ في الحرية والأمن، حرّية التنقل). الضمانات القضائية (المساواة أمام القضاء، الضمانات في الإجراءات الجنائية والمدنية، حظر تطبيق التشريع الجنائي بأثر رجعي، الحق في الاعتراف بالشخصية القانونية لكلّ فرد). الحقوق العائلية (حماية الأسرة، وتساوي الزوجين في الحقوق، حقوق الأطفال وحمايتهم). الحقوق السياسية (المشاركة في إدارة الشؤون العامة، الحق في الانتخاب والترشّح، التّجمع السلمي، فرصة تقلّد الوظائف العامة). أمّا الجيل الثاني والمعروف بالقراءة الاشتراكية لحقوق الإنسان<sup>3</sup> أو الحقوق الديون<sup>4</sup> Droits créances فيجد مصدره على وجه التحديد في الإفرازات الاجتماعية والآثار الفكرية للثورة الصناعية التي أحدثت حراكاً اجتماعياً كبيراً، فقد تبيّن أنّ الإنسان - إضافة إلى كونه فرداً يتمتّع نتيجة لصفته تلك بحقوق فردية وسياسية - هو أيضاً طرف في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو بذلك يتمتّع بجملة من الحقوق ذات الطابع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي،

1 - المرجع نفسه، ص70.

2 - تمّ الاعتماد في هذا الجرد لمكوّنات هذا الجيل على بطاهر بوجلّال؛ آليات المنظومة الدولية لحماية حقوق الإنسان؛ تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان، 2004، ص78.

3 - محمّد فائق؛ المرجع السابق، ص70.

4 - محمّد سبيلا؛ زمن العولمة: فيما وراء الوهم؛ الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، 2006، ص50.



وله أن يطالب الدولة بتحقيقها<sup>1</sup>، وفي واقع الأمر تعود نزعة الاهتمام بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية أساساً إلى خلفية اشتراكية تعطي المكانة الكبرى للعدالة الاجتماعية، وهو ما كان يعيب الاشتراكيون على الليبراليين إهماله، ويعدّ العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (1966) التجسيد القانوني لهذا الضرب من الحقوق. ويشتمل هذا الجيل من الحقوق على<sup>2</sup>:

- حق العمل والحماية من البطالة.
- تشكيل النقابات.
- الضمان الاجتماعي.
- حماية الأسرة وتحسين أوضاعها المعيشية.
- الصحة.
- التعليم.
- المشاركة في الحياة الثقافية.

بقي المكوّن الثالث لحقوق الإنسان حسب هذا التصنيف وهو الجيل الثالث، والذي هو في حقيقة الأمر دليل قوي وواضح على حيوية حقوق الإنسان وحركيتها؛ لأنّ الجيلين الأوّل والثاني لم يتمكنوا من استيعاب جميع حقوق الإنسان نتيجة التطور الذي عرفته؛ ولذلك جاء الجيل الثالث المسمّى بحقوق التضامن أو حقوق الجماعات أو الحقوق التكافلية، وهو يضمّ حقوقاً من قبيل الحق في السلم والحق في بيئة سليمة والحق في المساعدة الإنسانية، ويضيف بعض المهتمين بالشأن الحقوقي إلى هذه الطائفة من الحقوق حق الشعوب في السيادة الدائمة على الثروات الطبيعية<sup>3</sup>.

1 - عمارة بن رمضان، صالح الطرابلسي؛ المرجع السابق؛ ص21.

2 - تمّ الاعتماد كذلك على بطاهر بوجلّال؛ المرجع السابق، ص79.

3 - محمّد يوسف علوان؛ القانون الدولي لحقوق الإنسان (آفاق وتحديات)؛ عالم الفكر، العدد 4 المجلّد 31، أبريل - يونيو 2005، ص198.

ومن المهمّ في خاتمة هذا التحديد المفصّل لمعنى حقوق الإنسان أن نؤكد على مسألتين:

\* حقوق الإنسان ملازمة للطبيعة الإنسانية.

\* حقوق الإنسان تتطوّر، وهذا يعني أنّ قائمة حقوق الإنسان لم تغلق بشكل نهائي<sup>1</sup>، والدليل على ذلك تبني الجمعية العامة للأمم المتحدة (اللجنة الثالثة) سنة 1998 للإعلان العالمي حول الجينوم البشري وحقوق الإنسان الذي كانت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) قد تبنته سنة 1997.

#### ب - التربية:

هي «مجموع عمليات الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلّم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية ولصالحها أن ينمّوا بوعي وفهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم، وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها»<sup>2</sup>؛ بل هي «جميع العمليات التي يتمّ بواسطتها تنمية قدرات الشخص واتجاهاته وأشكال سلوكه الأخرى، وتنمية القيم الإيجابية التي يؤكّد عليها المجتمع الذي ينتمي إليه»<sup>3</sup>. وبلغة مغايرة هي تلك «العملية التي يتمّ بها إعداد الأفراد للحياة والمشاركة في مجتمع معيّن، أو هي تشكيل للإنسان في إطار ثقافي واجتماعي معيّن تشكياً يتيح له أقصى درجات النموّ الذاتي، كما يتيح له أفضل إمكانيّة للمشاركة في الحياة الجماعة، وتمثّل نمط الثقافة السائدة. والتربية بذلك هي الحياة الكلية للأفراد منظوراً إليها من

1 - المرجع والصفحة نفسها.

2 - عمارة بن رمضان، صالح الطربلسي؛ المرجع السابق، ص11.

3 - Dictionary of Education, New York, Carte Good (Ed), 1973, p 202

ورد عند حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية؛ الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية 1995، ص14.



وجهة نظر إمكانيات النمو لدى الأفراد وأهداف التطور لدى المجتمعات»<sup>1</sup>. إنها الطريقة «التي يكتسب الفرد من خلالها المعرفة وينمي على أساسها الاتجاهات والمهارات»<sup>2</sup>، ولكونها كذلك فإن التربية عملية هادفة وقصدية تسعى إلى تمكين الناشئة من تملك المعارف وبناء الاتجاهات والمواقف في انسجام تام مع النمو الذاتي للمتعلم وفي تلاؤم مع ما ينشده المجتمع من تقدم ورقي، فإنها تتصف بمجموعة من الخصائص التي يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- التربية عملية لا تخلو من تعقيد، فأهدافها معقدة ومتباينة وطرائقها كثيرة ومتنوعة.
- التربية عملية مستمرة، وتتأتى صفة الاستمرارية هذه من كون العملية التربوية تنتقل من جيل إلى آخر في المجتمع.
- التربية عملية نموّ فردي واجتماعي، فهي لذلك عملية بعيدة كل البعد عن الارتجال والعشوائية؛ لذلك فهي تتجه إلى أهداف محددة تحقق مصالح الفرد والجماعة على السواء.
- التربية عملية تفاعلية، وتتأتى صفة التفاعل من خلال علاقات التواصل والتفاعل التي تتم بين المتعلم والمعلم والبيئة الاجتماعية.
- التربية عملية تكييف، باعتبارها تعمل على جعل المتعلم يتكيف مع الواقع المحيط به.

ومهما يكن من أمر فإن التربية عملية معقدة، وقد تشترك فيها مؤسسات مختلفة من قبيل الأسرة والجمعيات والمنظمات واليوم بصفة خاصة وسائل

1 - محمّد سيف الدّين فهمي؛ محاضرات في تخطيط التعليم (مذكرة 1948)؛ القاهرة، معهد التخطيط القومي، الطبعة الثانية، ص 1 - 2 ورد عند حمدي علي أحمد، المرجع السابق، ص 15.

2 - محمّد سيف الدين فهمي؛ المرجع والصفحة نفسهما.



الإعلام. إلا أنّ التركيز في هذه الدراسة سيتمّ على دور المدرسة فقط، والتي هي مؤسسة تعمل اليوم وأكثر من أي وقت مضى على جعل المتعلّم يحوّل معارفه إلى كفايات.

### ج - التربية على حقوق الإنسان:

باختصار شديد هي: «كلّ عمل من شأنه أن يعزّز حقوق الإنسان بواسطة التربية والتعليم»<sup>1</sup>. وهي نتيجة لذلك تتّسم بكونها تربية قيمية بالأساس وليست تربية معرفية، فاهتمام هذه التربية بالجانب المعرفي لا يعدّ مقصداً في حدّ ذاته، إنّها تتجه أساساً إلى السلوك، وما الاهتمام بالمحتوى المعرفي إلا لكونه مدخلاً أساسياً للمرور إلى قناعات الفرد وسلوكياته<sup>2</sup>.

**يجب أن يستهدف التعليم  
التنمية الكاملة لشخصية  
الإنسان، وتعزيز  
احترام حقوق الإنسان  
والحريات الأساسية**

إنّ التركيز على كون المعارف مدخلاً للمرور إلى مواقف الأفراد واتجاهاتهم وسلوكياتهم يجعل من التربية على حقوق الإنسان ذات خصائص، أجمالها عبد المجيد الانتصار فيما يأتي من الخصائص<sup>3</sup>:

#### - تربية تنويرية عقلانية: أي تربية تصدر

عن نزعة تنويرية من حيث إنّها تؤسّس خطابها الإنساني على مفاهيم تربوية تنويرية كالذات والعقل كالتحرية والتسامح والاختلاف والكرامة والمساواة والديمقراطية... ومن خصائص هذا الجهاز المفاهيمي أنّه يعبّر

1 - عمارة بن رمضان: التربية على حقوق الإنسان في الوسط المدرسي في البلدان العربية؛ دراسة تأليفية؛ ضمن جماعي: حقوق الإنسان في المؤسسة التعليمية العربية، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان 2004، ص 432 - 433.

2 - عبد المجيد الانتصار؛ التربية على حقوق الإنسان؛ المجلة العربية لحقوق الإنسان عدد 2001/08، ص 110 - 111.

3 - المرجع نفسه، ص 11.



عن الاتجاه إلى تشييد فكري تحرّري ينطلق من ذات الإنسان ككائن عاقل، ويقصد تنوير الأفكار والأذهان والسلوكات والعلاقات.

- تربية نقدية، إن التربية على حقوق الإنسان ذات بعد نقدي؛ إذ تنزع إلى إعادة النظر في مختلف المبادئ والسلوكات التي تنافي حقوق الإنسان، والتي تعوق ممارسة هذه الحقوق واحترامها. إنها تربية تعلن عن تغيير عميق للممارسة التقليدية للتعليم، وتنادي بتغيير أعمق في وظائف المؤسسة التعليمية وفي كثير من أساليب التفكير. وقد عبّر عن ذلك أحد الباحثين بقوله: «إنّ التربية على حقوق الإنسان هي تحويل ثقافي عميق».

- تربية حديثة، تتسم التربية الحقوقية بسمة تجعلها متناسبة مع التربية الحديثة؛ وذلك من حيث إنها تربية تتضمن مبدأً تفتح شخصية المتعلم (المواطن) على المحيط الذي يعيش فيه، فأنت تقصد التربية الحقوقية تكوين مواطن يؤمن بحقوق الإنسان ويحترمها ويسلك سلوكاً يطابقها ويعززها فإنّما هي ترمي بذلك إلى أن تكون شخصية المتعلم منفتحة بوعي على محيطها وتتفاعل إيجابياً مع هذا المحيط وما يتكوّن منه من أفراد ومؤسسات وقوانين.

- تربية قيمية سلوكية؛ إذ بتعزيزها لقيم ثقافة حقوق الإنسان واتجاهها إلى تعليم سلوكات تؤسسها تلك القيم فإنّما هي تقصد مخاطبة الإنسان ككائن يتخذ مواقف، ويمارس سلوكات عملية، وليس ككائن مفكر فقط<sup>1</sup>.

إنّ التوقّف عند هذه الخصائص مهمّ؛ لأنّ من شأنه أن يحدّد طبيعة التربية على حقوق الإنسان كتربية تسعى إلى بناء شخصية المتعلم، فتمكّنه من كفايات خاصّة، وهي تربية تساعد المدرسة على الانفتاح على محيطها، وهي تربية في المنطقة العربية الإسلامية تعود في مرجعيتها إلى:

1 - المرجع نفسه، ص 114 - 115.

- مرجعية دولية: فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان ينصّ في مادته رقم 26 في الفقرة الثانية على أنه: «يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب أن يعزّز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيّد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام».

- مرجعية عربية: نقف عليها من خلال ما تضمنته إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثّة) عند تحديدها للمبادئ الأساسية للإستراتيجية؛ حيث كان مبدأ التربية من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان أحد هذه المبادئ، ويشمل من بين مدلولاته كما نصّت على ذلك الإستراتيجية:

- أن تعنى التربية بترسيخ مفهوم الديمقراطية وحقوق الإنسان لدى الناشئة في جميع مراحل التعليم.

- أن تسهم الأنظمة التربوية من خلال الممارسات والتطبيقات العملية على العمل الديمقراطي والاهتمام بحقوق زملائهم ومن يعيش معهم في البيت والمدرسة والعمل، وعدم الاعتداء على حقوقهم.

- أن تهتمّ التربية بتنشئة الجيل على حبّ النظام واحترام القوانين باعتبارها الأدوات التي تضمن تطبيق الديمقراطية، وتضمن حقوق الإنسان في المجتمع وعدم الاعتداء عليه.

- أن تهتمّ التربية بتعريف الناشئة بالقوانين والتشريعات الوطنية والقومية والعالمية التي تعنى بالديمقراطية وحقوق الإنسان وشرحها لهم حسب مستوياتهم الفكرية ومرآحهم العمرية<sup>1</sup>. المرجعيات الوطنية: وفي هذا السياق سيتمّ الاكتفاء

1 - إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدثّة) / إدارة التربية: تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2006، ص98 - 99.



بإيراد مثالين اثنين مستمدّين من القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي بالجمهورية التونسية، ومن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمملكة المغربية، فقد تضمّن القانون الأوّل في فصله الثالث تأكيداً على أن «التربية تهدف إلى غرس ما أجمع عليه التونسيون من قيم تتعدّد على تثمين العلم والعمل والتضامن والتسامح والاعتدال، وهي الضامنة لإرساء مجتمع متجدّد في مقوّمات شخصيته الحضارية، متفتّح على الحداثة، يستلهم المثل الإنسانية العليا والمبادئ الكونية في الحرّية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان. أما الميثاق الوطني للتربية والتكوين للملكة المغربية فقد تضمّن في مادته الثانية ما يلي: «يلتزم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحبّ الوطن والتمسك بالملكية الدستورية، عليها يرَبّى المواطنون متشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص، وهم واعون أتمّ الوعي بواجباتهم وحقوقهم، متمكّنون من التواصل باللّغة العربية - لغة البلاد الرسمية - تعبيراً وكتابة، متشبّعون بروح الحوار وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطية في ظلّ دولة الحقّ والقانون».

إن هذه المرجعيات المختلفة تعطي التربية على حقوق الإنسان مشروعية، وتجعلها خياراً لا محيد عنه خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار اليوم توجّهات العالم التي من خلالها صار «الأخذ بحقوق الإنسان معياراً تقاس به درجة ارتقاء الأمة في سلّم الحضارة الإنسانية»<sup>1</sup>؛ بل الأهمّ من ذلك أنّ مفهوم التنمية الإنسانية في حد ذاته يقوم على أن هذه الأخيرة هي «عملية توسيع لخيارات البشر»... وللبشر في منظور التنمية الإنسانية - بمجرد كونهم بشراً - حق أصيل في العيش الكريم، مادياً ومعنوياً، جسداً ونفساً وروحاً. ويتفرّع عن هذا المنطلق نتيجتان مهمتان:

1 - محمّد فاضل الجمّالي؛ دور التربية والتعليم في تعريف الإنسان بحقوقه وواجباته: المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية عدد 108 / 1992، ص 69.

الأولى: ترفض التنمية الإنسانية - بداية - أي شكل من أشكال التمييز ضد جماعات من البشر على أي معيار كان: النوع، أو الأصل الاجتماعي، أو المعتقد؛ الثانية: لا يقتصر مفهوم الرفاه الإنساني في التنمية الإنسانية على التمتع المادي؛ وإنما يتسع للجوانب المعنوية في الحياة الإنسانية الكريمة؛ مثل التمتع بالحرية واكتساب المعرفة والجمال والكرامة الإنسانية وتحقيق الذات الذي ينبع من المشاركة في شؤون الاجتماع البشري كافة<sup>1</sup>.

وخلاصة القول: إن التربية على حقوق الإنسان هي عمل هادف تسعى من خلاله المؤسسات التربوية إلى بناء شخصية التلميذ/الطالب ليكون واعياً بحقوقه وواجباته، مقبلاً على ممارستها عبر المشاركة في الحياة العامة، إنها عملية تحويل لقيم حقوق الإنسان إلى كفايات مرسخة لدى الناشئة، وتقوم به هذه المؤسسات التربوية مستفيدة مما توفره لها النصوص الوطنية والإقليمية والدولية من شرعية، وكذلك من توجهات دولية ترى في حقوق الإنسان مؤشر تنمية، وذلك بعد أن سادت لفترات فكرة أن الأولوية تعطى للتنمية أولاً، وهي نظرية لم يثبت التاريخ صوابها<sup>2</sup>.

#### د - الكفايات:

يمكن القول باختصار: إن «الكفاية هي قدرة الفرد - سواء أكان تلميذاً

1 - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية 2004، ص 1/2.

2 - يقول في هذا المجال أمارتيا صن: «لننتقل إلى مظاهر حرمان أخرى من الحرية؛ حيث نجد كثيرين جداً في بلدان مختلفة في العالم محرومين بشكل منظم من الحرية السياسية ومن الحقوق المدنية الأساسية، وهناك من يزعم أن إنكار هذه الحقوق عليهم يساعد في حفز النمو الاقتصادي، وأنه مفيد من أجل تحقيق تنمية اقتصادية سريعة، وأكثر من هذا أن بعضهم أيد قيام نظم سياسية أشد قسوة - مع إنكار الحقوق المدنية والسياسية الأساسية - وفاء لما زعموه من ميزة للنهوض بالتنمية الاقتصادية (...). وواقع الأمر أننا لا نجد أي مقارنة بين البلدان تقدّم تأكيداً لصدق هذه الفرضية. أمارتيا صن؛ التنمية حرة: ترجمة شوقي جلال؛ الكويت، سلسلة عالم المعرفة عدد 303 2004، ص 28.



أم أستاذًا، أم شخصاً آخر - على توظيف المعرفة المكتسبة توظيفاً ملائماً في سياقات ووضعيّات مختلفة، إنّها قدرة لا تنفصل عن المعرفة؛ ولكنّها تحوّلها إلى أداة إجرائية<sup>1</sup>؛ ولذلك فهي تميّز بجملة من الخصائص والمميّزات هي<sup>2</sup>:

- تحريك مجموعة من الموارد والثروات (المكتسبة أصلاً)؛ وتعدّ هذه خاصيّة أساسيّة بها تعرف الكفايات؛ حيث يفترض عند كلّ وضعية - مشكل جديدة يصادفها الفرد - تحريك كلّ المعارف والكفايات المكتسبة الممكنة سواء كانت معارف خالصة أو مهارات وتجارب لتجاوز المشكلة المعترضة.

- الطابع الغائي للكفاية؛ إنّ تحريك مجموعة من المعارف كخاصيّة أساسيّة للكفاية لا يتمّ بشكل عبثي؛ بل من أجل غاية محدّدة، إنّ ما يحكم الكفاية إذن هو القصدية باعتبارها وظيفة اجتماعية؛ ذلك أنّها تلبي ضرورة اجتماعيّة؛ فالتلميذ عندما يحرك كلّ مكتسباته السابقة وكلّ خبراته فهو لا يقوم بذلك عبثاً بل من أجل إنتاج شيء ما من أجل القيام بنشاط ما، ومن أجل إيجاد حلّ لمشكل طارئ يعترضه في ممارسته الاجتماعية أو حياته اليوميّة؛ أي في ممارسات وأنشطة لها معنى بالنسبة للتلميذ.

- القابلية للتقويم Evaluabilité إذا كان من الصعب (...) تقويم قدرة من القدرات لأننا لا نقوّم في الواقع سوى تمظهراتها أو مواقعها أو المواد الحاملة لها، ولا نقوّمها هي في ذاتها؛ فإنّ على مستوى الكفايات يمكننا أن نتحدث عن عملية تقويم يمكن أن نقوم بها من خلال قياس درجة تحقّق المهمة وكذا النتيجة المرتقب الوصول إليها؛ إلا أنّ ذلك يظلّ دائماً

- 1 - العربي اسليمانى؛ التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم؛ الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2005، ص78.
- 2 - محمد شرقي؛ مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير؛ دراسة سوسيو بيداغوجية؛ الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2010، ص55 - 56.

مرتبطاً بمهمة une tache من المهام من خلالها نحكم على الشخص هل هو كفاء أم لا.

إنّ الكفاية غاية التربية على حقوق الإنسان بمعنى أنّ هذه الأخيرة لا تكتفي بأن تقدّم للمتعلم معارف بالرغم من أهميّة تلك المعارف، فالأهمّ من ذلك هو تحويلها إلى كفايات؛ أي إلى ممارسة حياتية كلّما وجد الإنسان نفسه في وضعية تستدعي ذلك، وبهذا يكون سؤال التربية على حقوق الإنسان هو: كيف تكون التربية على حقوق الإنسان سبيلاً لتملّك كفايات؟ أي كيف تصير المفاهيم الحقوقية والمبادئ الإنسانية الديمقراطية سلوكاً يومياً، لا مجرد معارف تنتهي بانتهاء الامتحان؟ إن هذا السؤال خطير باعتبار أن الإجابة عنه تحمل لا تصوّراً فقط لما تكون عليه التربية على حقوق الإنسان، وإنّما كذلك لما تكون عليه المؤسسة التربوية في حدّ ذاتها وعلاقتها بمحيطها، ويكون من المفيد قبل التطرّق إلى التربية على حقوق الإنسان - كتربية على تملّك الكفايات - التوقّف عند المبادئ التي يجب أن تقوم عليها تلك التربية.

## 2 - مبادئ التربية على حقوق الإنسان

من المعلوم أن التربية على حقوق الإنسان تتمّ بطريقتين أو عبر مقاربتين: إحداهما: تسند لمادة مدرسية واحدة مثل مادة التربية المدنية أو مادة التربية على المواطنة مهمة التربية على حقوق الإنسان. وأمّا الثانية: فتسند تلك المهمة لمجموعة من المواد الحاملة من قبيل المواد الاجتماعية أو اللغات. وعلى أهميّة الفوارق بين المقاربتين فإنّنا في المنطقة العربية الإسلامية نحتاج اليوم إلى مقاربة إدماجية بينهما باعتبار حداثة المسألة ككلّ في مؤسساتنا ونظمتنا التربوية من ناحية، وباعتبار الدور المحدود نسبياً لبقية المؤسسات التي من شأنها أن تساعد المدرسة في ترسيخ قيم حقوق الإنسان وثقافتها، وحتى تكون التربية على حقوق الإنسان ناجحة وناجعة



يكون من المفيد أن يتمّ التأكيد على المبادئ الرئيسية التي لا بدّ أن تحكم النظرة إلى حقوق الإنسان، وهذه المبادئ هي على التوالي:

#### أ - حقوق الإنسان نتاج إنساني مشترك:

وهذا المبدأ يعني بوضوح تام أن حقوق الإنسان ليست وليدة حضارة واحدة؛ وإنّما أسهمت في بلورتها حضارات إنسانية مختلفة ومتعاقبة. وعليه لا يمكن اليوم لأيّ حضارة أن تنسب لنفسها هذه الحقوق، صحيح أنّها أخذت شكلها الحالي في الغرب؛ ولكنّ ذلك لا يلغي بالمرّة مساهمة بقية شعوب الأرض في نموّ هذه الحقوق واكتمالها وفي تجسيدها، ولذلك يرى بعض المهتمّين بحقوق الإنسان أنّ هذه الأخيرة تعود «من حيث الأصل إلى ثلاثة أنواع من المصادر، هي المصادر الدينية، والمصادر المتمثّلة في نتاج الفكر الإنساني وإسهامات الفلاسفة والمفكرين السياسيين وقيم الثورات الإنسانية الكبرى، ثمّ المصادر الاتفاقية وقوامها الاتفاقيات والمواثيق والإعلانات الدولية ذات الصلة بهذه الحقوق، والتي تشكّل الآن في مجملها فرعين جديدين من فروع القانون الدولي العام، ونعني به القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني»<sup>1</sup>. وأن تكون حقوق الإنسان نتاجاً مشتركاً بين البشر وليست صناعة غربية فهذا يعني أنّ كلّ الأفراد في مختلف أرجاء المعمورة لا بدّ أن يستفيدوا من هذه الحقوق، وهذا يعني أنّها ليست بمعطى دخيل عن مختلف الحضارات، ولا سيّما بالنسبة إلى الحضارة العربية الإسلامية. وقد يكون من المفيد التطرّق في هذا السياق ولو بعبارة إلى أمثلة عن هذه الحضارات؛ ففي الحضارة العربية الإسلامية كان الإسلام سبّاقاً إلى إقرار حقوق الإنسان، فلو أخذنا مثال المساواة كحق

1 - أحمد الرشدي؛ حقوق الإنسان في أربعة عقود إنجازات كبيرة وإشكاليات مستمرّة: السياسة الدولية، العدد 161 يوليو 2005، المجلد 50، ص135.



من حقوق الإنسان، والذي نجده اليوم ينتهك حتى في البلدان التي تحمل راية الدفاع عن حقوق الإنسان سواء في نظرتها لشعوب أخرى أو في تعاملها مع المهاجرين إليها من بلدان الجنوب؛ نجد أنه حقّ مضمون في الإسلام، فالله تعالى يقول في القرآن الكريم: ﴿يَتَأْتِيَ النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾<sup>1</sup>. «والرسول ﷺ قال في حجة الوداع: «أيها الناس إن ربكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، ليس لعربي على عجمي ولا لعجمي على عربي، ولا لأحمر على أبيض، ولا لأبيض على أحمر فضل إلا بالتقوى...». وبالنسبة إلى حرّية العقيدة يقول رَجُلٌ: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾<sup>2</sup> إلى غير ذلك من الحقوق التي أقرها الإسلام من قبيل العدل والتكافل (التضامن) ... إلخ<sup>3</sup>. علماً بأن الحضارات القديمة بدورها أسهمت في تراكم حقوق الإنسان مثل قانون حمورابي الذي «نظّم حقوق الأسرة، وأوجب العقد في الزواج وإلا كان باطلاً، وحدّ من سلطة الزوج على زوجته، ومنح الزوجة شخصية حقوقية تسمح لها بالدفاع عن حقوقها وإدارة أملاكها وأموالها، وخفّف من السلطة الأبوية، وحصر حقّ الحرمان من الإرث بالمحكمة (...) غير أنه ميّز بين المواطنين والأجانب، وبين الأحرار والعبيد في المجتمع البابلي، وميّز بين المواطنين الأحرار بتصنيفهم إلى فئات اجتماعية متباينة<sup>4</sup>. «والتمييز

1 - سورة الحجرات؛ الآية 13.

2 - سورة البقرة؛ الآية 256.

3 - للمزيد يمكن الرجوع إلى: حسين جميل، حقوق الإنسان في الوطن العربي، مرجع سابق. وإلى محمّد عبد الملك المتوكل؛ الإسلام وحقوق الإنسان، ضمن جماعي حقوق الإنسان: الرؤى العالمية والإسلامية والعربية، مرجع سابق. وإلى محمّد عمارة؛ الإسلام وحقوق الإنسان، الكويت عالم المعرفة العدد 89.

4 - عن عبد السلام الترماني؛ أورده علي محافظة في: الخلفية التاريخية والفلسفية لحقوق الإنسان؛ ضمن جماعي: حقوق الإنسان؛ مفاهيمها وأسسها؛ تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان - دراسات 4 - 2003، ص 62.



نفسه نجده عند اليونانيين الذين كانوا سباقين إلى تكريس حرية التعبير من خلال الديمقراطية المباشرة التي عرفتها المدينة الدولة؛ ولكن الأمر اقتصر على الأحرار؛ أي الرجال المنحدرين من أصول تعود إلى تلك المدينة الدولة فقط. وعموماً فإنّ حقوق الإنسان لم تكن وليدة العصر الحديث فقط والإسهامات الهامة التي جاءت من الغرب خلال عصر التنوير، ومن خلال الثورات الكبرى التي أنتجت إعلانات حقوقية مهمة، ما هي إلا تمهيد كغيرها من إسهامات الحضارات الإنسانية الأخرى للإعلانات التي ستصدر لاحقاً عن منظمة الأمم المتحدة بدءاً من صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في 10 ديسمبر 1948. إنّ هذا الأساس المشترك لحقوق الإنسان هو الذي يجعل منها حقوقاً عالمية.

#### ب - حقوق الإنسان عالمية:

لا يعني القول بعالميّة حقوق الإنسان بالمرّة تجاهل الخصوصيات الثقافية والحضارية؛ وإنّما يعني أنّ «حقوق الإنسان المعترف بها بمقتضى القانون الدولي تمثّل حدّاً أدنى مرتبطاً بوجود الكائن الإنساني وبأدميته، كما أنّها تعبّر عن وحدة هذا الكائن ومطلقية كرامته»<sup>1</sup>؛ إذ ممّا لا شك فيه أنّ «شخص الحقّ» في مجال حقوق الإنسان هو «الشخص الطبيعي؛ أي الإنسان، ومن أهمّ السمات المميّزة للإنسان أنّه ليس متغائراً أو مختلفاً، فهو يمثّل وحدة واحدة مهما اختلفت أجناس الناس وأعراقهم، وهذه الوحدة الإنسانية تحتمّ إخضاع مجمل الجوانب المتعلقة بكرامة الإنسان إلى عدد من القواعد القانونية الموحدة والمتكاملة فيما بينها، فحقوق الإنسان ترجع إلى الإنسان بصفته إنساناً، وهي في النهاية تهدف إلى

1 - محمّد خليل الموسى؛ تكامل حقوق الإنسان في القانون الدولي والإقليمي المعاصر، عالم الفكر العدد 4 المجلد 31، أبريل/يونيو 2003، ص150.

حماية الكرامة الإنسانية مهما تنوّعت طبيعتها<sup>1</sup>، ومن هذا المنطلق فإنّ حقوق الإنسان عالمية؛ لأنّها تخاطب الناس كافة من دون تمييز، وهي عالمية؛ لأنّ أساسها المشترك واحد وهو مبادئ العدل التي لها طبيعة عالمية<sup>2</sup>. وفي سياق التأكيد على عالمية حقوق الإنسان كتبت المحامية الإيرانية شيرين عبادي «مهما اختلف الناس فإنّ جميع الثقافات تعتقد مبادئ مشتركة معيّنة، فما من ثقافة تتسامح مع استغلال البشر، وما من ديانة تسمح بقتل الأبرياء، وما من حضارة تقبل العنف والهول، التعذيب بغیض للضمير الإنساني، الوحشية والقسوة مروعتان في كلّ عرف وناموس، وباختصار فإنّ هذه المبادئ المشتركة - التي تشارك

مجتمعاتنا العربية  
الإسلامية ليست دائماً  
منسجمة مع قيم حقوق  
الإنسان وثقافتها؛ بل  
في الغالب ممارسات  
بعيدة عنها

فيها كلّ الحضارات - تعكس صورة حقوقنا الإنسانية الأساسية، وهي الحقوق التي يثمنها غالباً ويتعلق بها كلّ إنسان في كلّ مكان؛ لذا فإنّ النسبية الثقافية يجب ألا تستخدم كذريعة لانتهاك حقوق الإنسان بما أنّ هذه الحقوق تجسّد أعمق قيم الحضارات البشرية جذرية، فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان بمقتضى

وجوده عالمياً ينطبق على الشرق والغرب معاً، وينسجم مع كلّ إيمان ودين، والتقصير في احترام حقوقنا الإنسانية لا يؤديّ إلا إلى تقويض إنسانيتنا، فلنعمل على ألا ندمر حقوقنا الأساسية؛ لأننا إن فعلنا ذلك لن نجد الضعفاء مكاناً يلجأون إليه»<sup>3</sup>.

1 - خليل محمّد موسى المرجع السابق، ص 150 عن:

ROULAND (N): Aux confins du droit anthropologie juridique de la modernité; Paris;

Odile jacob, 1991, pp199-221.

2 - محمّد يوسف علوان؛ المرجع السابق، ص205.

3 - شيرين عبادي نقلاً عن تقرير التنمية الإنسانية العربية 2004.



### ج - حقوق الإنسان غير قابلة للتجزئة:

من بين النقاط التي أكد عليها مؤتمر فيينا العالمي لحقوق الإنسان (1993) إضافة إلى التأكيد إلى مبدأ عالميّة حقوق الإنسان تلك المتصلة بترابط حقوق الإنسان وعدم تجزئتها، ويكون بذلك قد حسم نوعاً من الجدل الذي استمرّ لفترة طويلة خلال الحرب الباردة، والذي كان مداره السؤال الآتي: أيهما أهمّ الحقوق المدنية والسياسية التي كانت الدول الغربية تنصّر إليها أم الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي أبدت الدول الاشتراكية تعلقاً واضحاً بها، مع تجاهل مثير للانتباه للحقوق المدنية السياسية التي اعتبرتها حقوقاً شكلية ما لم يسبقها الأعمال التام لحقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية<sup>1</sup>.

إنّ تكامل حقوق الإنسان وعدم قابليتها للتجزئة *l'indivisibilité des droits de l'Homme* يفترضان «وجود توافق حول الأهمية المتساوية لطوائف حقوق الإنسان من حيث احترامها وتطبيقها»<sup>2</sup>، وهو ما عبّر عنه في المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان المنعقد في طهران في 13/5/1968 عندما تضمنت الفقرة رقم 13 منه ما يلي: «وإنه نظراً لكون حقوق الإنسان وحرياته الأساسية غير قابلة للتجزئة يستحيل التحقيق الكامل للحقوق المدنية والسياسية من غير التمتع بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فإنجاز تقدّم مستديم في ميدان وضع حقوق الإنسان موضع العمل الفعلي مرهون بسياسات وطنية ودولية سليمة وفعّالة على صعيد التنمية الاقتصادية والاجتماعية»، وعلى هذا الأساس لم «يعد الفكر الإنساني وكذا الفكر القانوني ينظر إلى هذه الحقوق نظرة تجزئية، فالتنمية الشاملة تستوجب لا محالة الاهتمام والعناية بحقوق

1 - للمزيد انظر: محمّد فهم يوسف؛ حقوق الإنسان في ضوء التجلّيات السياسية للعولمة، ضمن

جماعي حقوق الإنسان الرؤى...، مرجع سابق ص 57 - 66.

2 - محمّد خليل الموسى؛ المرجع السابق؛ ص 151.

الإنسان كافة وليس بطائفة منها دون الأخرى<sup>1</sup>؛ بمعنى أنه لا تفضيل لحق على البقية، ولا تحقق لحقوق على حساب الأخرى.

إنّ هذه المبادئ يجب أن تحكم التربية على حقوق الإنسان؛ وذلك حتى تكون هذه التربية منسجمة مع منطوق حقوق الإنسان الذي يجعل منها ذات نشأة إنسانية وعالمية الانتشار ومتراطة الأجزاء والمكونات، وهو تحدّ ليس بالهين على المؤسسة التربوية أن تكسبه.

### 3 - حقوق الإنسان كفايات

سبقت الإشارة إلى المقاربتين اللتين يتمّ تناول وفقاً لهما حقوق الإنسان في المؤسسة التربوية، وسبقت الإشارة كذلك إلى التساؤل الخطير ألا وهو: كيف تستحيل حقوق الإنسان مع التربية إلى كفايات عملية يمارسها الإنسان كلّما اعترضت سبيله مشكلة ما؟ وللإجابة عن هذا السؤال وغيره من النقاط التي تخامر الذهن عندما يتمّ التطرّق إلى مسألة التربية على حقوق الإنسان، فماذا لو لم تتجاوز هذه الثقافة الحقوقية الطابع المدرسي؛ أي الطابع المرتبط بالامتحانات المدرسية، فتتحوّل إلى مجرد معارف وظيفية لا غير؟ وماذا لو اصطدمت هذه القيم الحقوقية بممارسات نقيضة لها في الوسط المدرسي؟ لذلك فإن سؤال التربية المدرسية على حقوق الإنسان ليس «ماذا أعرف؟» بل هو «كيف أوجد؟» و«كيف أعمل؟» و«كيف أشارك؟»<sup>2</sup>.

الأکید أن التربية على حقوق الإنسان - سواء بإسنادها إلى مادة مدرسية بعينها مثل مادة التربية المدنية أو لمجموعة من المواد الحاملة - ليست أمراً يسيراً، فالصعوبات عديدة منها: صعوبات تتصل بالواقع اليومي الذي

1 - المرجع نفسه، ص 154.

2 - عبد المجيد الانتصار: تعليم ثقافة الحق والمواطنة؛ قضايا منهجية وديداكتيكية، الرباط، مطبعة سلمى، 2006، ص35.



يعيشه الطالب / التلميذ والذي من خلاله يرى أن دولاً تحمل راية الدفاع عن حقوق الإنسان لا تتردد لحظة في انتهاك تلك الحقوق، كما أنّ الممارسات اليومية في أسرنا وفي مدارسنا وفي مجتمعاتنا العربية الإسلامية ليست دائماً منسجمة مع قيم حقوق الإنسان وثقافتها؛ بل في الغالب ممارسات بعيدة عنها. والأکید أن هذه التحديات تجعل من التفكير في التربية على حقوق الإنسان تفكيراً على نحو مغاير.

أن تكون التربية على حقوق الإنسان تربية على نحو مغاير فهذا يعني بالضرورة ضبط كفايات واضحة ومحددة يتم العمل على تحقيقها، بمعنى أنّ هذه الكفايات ستكون هي المحدد لاستراتيجيات التعلّم .stratégies d'apprentissage

بالرجوع إلى طبيعة التربية على حقوق الإنسان كتربية تسعى إلى تمكين المتعلّم من فهم واقعه وبناء موقف منه، فإن الكفايات الرئيسة لا بدّ أن تكون على صلة بشخصية المتعلّم من ناحية وبعلاقته بمحيطه من ناحية أخرى، أمّا الكفايات ذات الصلة بشخصية التلميذ/ الطالب فتعود إلى ما عبرت عنه اليونسكو بـ (تعلّم لتكون)<sup>1</sup>، فهي كفايات تنمية الذات «ووظيفتها أن تجعل المتعلّم ذاتاً قادرة على الفعل الايجابي وعلى الإسلام الفاعل في الارتقاء بالمجتمع<sup>2</sup>» أمّا الكفايات المتصلة بعلاقة التلميذ بمحيطه وتواصله معه فهي تستهدف ما عبرت عنه اليونسكو بـ (تعلّم لتعمل)<sup>3</sup>؛ بمعنى أنّها تستهدف «أن يكتسب المتعلّم القدرات والاستعدادات التي تؤهله عملياً وسلوكياً إلى أن يترجم فعلياً ما آمن به من قيم حقوقية، وما ترسّخ في وجدانه من مبادئ كالمساواة والديمقراطية والعدل والتسامح والسلم

1 - اليونسكو؛ التعليم ذلك الكنز المكنون؛ القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، 1999، ص77.

2 - عبد المجيد الانتصار؛ المرجع السابق؛ ص29.

3 - اليونسكو؛ المرجع السابق؛ الصفحة نفسها.

والاختلاف وغير ذلك من المبادئ والقيم<sup>1</sup>. بمعنى أنه إذا كانت الكفايات الأولى تتصل بعلاقة التلميذ بنفسه، فإن الثانية هي تواصلية وتفاعلية مع الغير، ولن تكون بذلك الثانية بمعزل عن الأولى ولا العكس، وبالتالي فإن تحقيق أي منهما يظل رهين خيارات بيداغوجية من أهمها:

\* **وظيفية المعارف: المعارف - كمعطيات تقدّم في كلّ مادة مدرسية - أمر ضروري؛ ولكن ما يميزها في حالة التربية على حقوق الإنسان هو أنها وظيفية؛ أي ليست غاية في ذاتها؛ وإنما الهدف منها التأثير الإيجابي في سلوك التلميذ/ الطالب بما يؤهله للقيام بدوره كمواطن في مجتمعه، وهذه الوظيفية للمعارف لا تفقدها أهميتها؛ ولكنّها في نفسه الوقت لا تجعل المثلث التعليمي الذي بنيت عليه التعلّمية didactique متساوي الأضلاع بين الأقطاب الثلاثة: المدرّس والمتعلّم والمعرفة، وهذه الوظيفية للمعارف تجعل التقويم لا يركز على الكمّ بل على كيفية التوظيف، وهو ما يجعل المدرّس يجنح إلى أسئلة تكون بمثابة سياقات مناسبة للطالب للإفصاح عن رأيه، ويقدر على توظيف ما اكتسبه من معارف بعيداً عن الحفظ، فوظيفية المعرفة تعني تقويماً بعيداً عن الكمّ.**

\* **القطع مع التلقين: ويشمل ذلك التخلّي عن التلقين بمختلف أبعاده وذلك لأنّه:**

- يسهم في نشر وتعزيز وتدعيم أشكال العلاقات الاجتماعية القائمة على النزعة البطريركية حسب عبارة هشام شرابي، وهذه النزعة تحول دون جعل التلميذ محور العملية التربوية، وبالتالي تحول دون إسهامه في بناء المحتويات المعرفية الموجهة إليه. بلغة ثانية: إن التلقين لا يسمح للمتعلّم باكتساب آليات النقد، وبالتالي اتّخاذ مواقف من الظواهر التي يعيشها يومياً سواء في المدرسة أو البيت.

1 - عبد المجيد الانتصار؛ المرجع السابق؛ ص 28.



يدفع التلقين نحو الاندماج في الجماعة إلى حد الانصهار فيها، وبالتالي مسايرة إنتاجها والقبول به، فهو عملية «تولّد بالضرورة التفكير التقريري أو الاتفاقي (التلقائي) المتقارب لدى الأفراد»<sup>1</sup>، وهذا يعني أن التلقين يفقد التلميذ الثقة في نفسه، ويدفعه إلى البحث عن الاندماج في وحدة لم يكن من صانعيها، إن إعطاء الأولوية القصوى للوحدة يفقد الاختلاف دلالاته؛ لذلك ستكون ذات المتعلم ممزقة بين الدعوة إلى الاختلاف واحترامه وبين ضرورة الإجماع والوحدة.

- يحوّل - أي التلقين - المتعلم إلى مجرد متقبّل للمعارف المدرسية وناقل لها، وهو ما يجعل من عمر هذه المعارف لا يتعدى الامتحانات، وهذا الأفق المحدود يمثل الخطر الأكبر على التربية لحقوق الإنسان، فما معنى أن يستظهر الطالب كلّ النصوص الضامنة للمساواة بين الجنسين ويمارس نقيضها باعتبار أنّ قناعته الخاصة ترى الرهان الأساسي هو النجاح في الامتحان لا غير.

- يهمل التلقين «حاجات الطلاب واهتماماتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم»<sup>2</sup>.

- يفرض «الأسلوب التلقيني في التدريس نمطا معينا من التقويم يقوم على قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب»<sup>3</sup>.

\* **القطع مع التسلّط:** يؤدي التخلّي عن التلقين إلى الابتعاد عن التسلّط، الذي هو أسلوب تربوي يقوم على مبادئ الإلزام والإكراه والإفراط

1 - أحمد إبراهيم اليوسف؛ علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية؛ عالم الفكر، السنة 29 العدد 1 (تموز/يوليو - أيلول/سبتمبر 2000)، ص 19.

2 - يزيد عيسى السورطي؛ السلطوية في التربية العربية، الكويت عالم المعرفة عدد 362، 2009، ص 18.

3 - المرجع السابق، ص 19.



في استخدام السلطة الأبوية في تربية الأطفال وتشتتهم، ويرتكز هذا الاتجاه على مبدأ العلاقة العمودية... وتأخذ هذه العلاقة صورة العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية، ويمكن إجمال المبادئ التي يقوم عليها السلوك التسلطي في:

- «مبدأ العنف بأشكاله المختلفة الرمزية والنفسية والمادية.
- مبدأ المجافة الانفعالية والعاطفية...

وينمّي هذا الأسلوب في الشخصية قيم البغضاء والضعينة والتسلط والتصلب والجمود والكراهية والقلق والخجل والاضطراب والإثم ومركب النقص وفقدان القدرة على التكيف والاتكالية وروح الانهزام. وعلى المستوى المعرفي لا يمكن لهذه التربية أن تتمي في الإنسان القدرة على الإبداع والابتكار وحبّ التحصيل أو الميل إلى تأكيد الذات وحضورها؛ بل تؤكد في النفس الإحساس بالدونية والقصور وروح الهزيمة والاتكال والشعور بالنقص والتبخيس الذاتي<sup>1</sup>. ويرى محمّد جواد رضا: «أنّ النزعة السلطوية القهرية تنتهي في الغالب إلى إيجاد إنسان خانع يتجنّب القهر والقوّة والأذى عن خبث أحياناً وعن إحساس بالضعف أحياناً أخرى، وهو بالتالي لا يعترض؛ بل ينتقم عندما تسنح له الفرصة بأسلوب المراوغة»<sup>2</sup>.

إنّ التربية وفقاً للأسلوب التسلطي تقوم على الإخضاع والطاعة والامتثال، فهي تربية قسريّة وذلك على نقيض ما تروم التربية على حقوق الإنسان تنشئة الناشئة عليه، فبدلاً من أن يكتسب التلميذ الثقة في نفسه ويتفاعل مع الآخر بناءً على تلك الثقة؛ فإنه ينكفئ على ذاته شاعراً بالخوف

1 - علي أسعد وطفة؛ بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي؛ بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية 2000، ص99.

2 - محمّد جواد رضا وهشام شرابي؛ التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل ورد عند علي أسعد وطفة، المرجع السابق، ص99.



والخطر من الآخر، بتعبير ثان إذا كانت التربية على حقوق الإنسان تروم بناء الثقة في الذات وفي الآخرين فإنّ التربية التسلّطية تفقد الفرد ثقته بنفسه وبمحيطه.

وإلى جانب القطع مع التلقين والتسلّط يكون من المفيد دعم ذلك بـ:  
 \* اعتماد الحوار: إن الحوار تقنية تعليمية تعليمية مهمة خصوصاً في تحقيق ما يعرف بالتفاعل التربوي، ولا بد في هذا المجال من التأكيد على أنّ الحوار المقصود هو الحوار الديدانكي؛ أي الحوار الذي تقوده أهداف مرسومة بدقة، ويكون دور المدرّس تنشيط الحوار بين المتعلّمين بغية الوصول إلى تلك الأهداف.

يسمح الحوار للمتعلّمين بتبادل وجهات النظر، ويمكنهم - على وجه الخصوص - من استماع بعضهم إلى بعض، ومن ثمّة من النقاش الهادئ والهادف لمسألة ما (الكرامة، حق العمل، حرية الرأي، الحق في الاستفادة من المنتج الثقافي... إلخ).

وإلى جانب تنمية كفاية التواصل فإن الحوار ييسّر على المتعلّمين تبادل الأدوار، ويسهّل عليهم تقبل نسبية الحقيقة، وما التربية على حقوق الإنسان إلا تربية على تجنّب الأحكام المطلقة والقبول باحتمال خطأ الذات وصواب الآخر والعكس صحيح كذلك، ومثلما يقول بياجيه: لا يوجد صواب مطلق ولا خطأ مطلق.

\* اعتماد أسلوب حلّ المشكلات: هذا الأسلوب فعّال في بناء المعارف واكتساب المهارات والمواقف، وتقديم المادة الحقوقية لا يجعل المتعلّمين يتعاملون معها وفقاً لنماذج جاهزة؛ وإنّما بشغف وجهد أكبر وبحماس أشد لا سيما عندما يكون المشكل ذا دلالة بالنسبة إليهم. وتبدو كفاءة المدرّس ضرورية لانتقاء المشكل، فقد أكد بروسو G. Brousseau في تحديده

لخصائص هذه المشاكل على أن هذه «الأخيرة ينبغي أن تستثير التلميذ، وأن تدفعه إلى الكلام والتفكير والتطور الذاتي»<sup>1</sup>.

إن حسن اختيار المربي للمشكل وطريقة طرحه على المتعلمين والتقنيات المعتمدة في حلّه كلّها شروط ضرورية لنجاح أسلوب حلّ المشاكل، خاصة وأنّ هذا الأسلوب يجعل من التربية على حقوق الإنسان مسألة للتفكير والتمحيص وإيجاد الحلول، إنه يبعتها عن الإطار النظري والتجريدي.

\* **العمل الفرقي:** يعدّ العمل الفرقي طريقة تسمح بتنويع مسارات التواصل بحيث يقع تجاوز ذلك المسار التقليدي القائم على ثنائية المعلم/ التلميذ، فيتبادل الطلاب الآراء فيما بينهم ويلتزم أعضاء الفريق بتقديم عملهم كفريق، إن التلميذ يحسّ بنوع من الالتزام نحو فريقه.

ويسمح العمل الفرقي للجميع بإبداء آرائهم، وفي الوقت نفسه يمكنهم من بناء المواقف الجماعية بعد مناقشتها، أو ليست قضايا حقوق الإنسان في العالم في حاجة ماسة إلى المواقف الجماعية؛ أي إلى أن تصير ثقافة. وبعبارة أخرى في عصر تتعاظم فيه الحاجة إلى حقوق التضامن الإنساني يكون من المفيد تكريس العمل التعاوني والتشاركي؛ لأن من نشأ على ثقافة المنافسة وحبّ الذات من الصعب أن يكون متقبلاً للعمل التطوعي، وعلى خلاف ذلك فإنّ من نشأ على التعاون لا يتردد في الانخراط في الأعمال التطوعية والتضامنية، علماً أنّ أسلوب العمل التعاوني يتحدّد من خلال الصفات الآتية:

- «أن يتعلم التلاميذ في مجموعات صغيرة يتراوح عددها بين 2 و6 تلاميذ.

BROUSSEAU (G) ; Fondements et méthodes de la didactique et des mathématiques, - 1 in Recherche en didactique des méthodes 1980N7, p 2.



- تتكوّن كل مجموعة من تلاميذ مختلفي الاستعدادات والقدرات.
  - يسعى أفراد كلّ مجموعة نحو تحقيق هدف أو مجموعة أهداف مشتركة.
  - يعتمد أفراد المجموعة بعضهم على بعض اعتماداً إيجابياً؛ لتحقيق أهدافهم المشتركة.
  - يتفاعل أعضاء المجموعة وجهاً لوجه.
  - يكون كلّ عضو من المجموعة مسؤولاً عن تعلّمه وتعلّم زملائه في المجموعة.
  - يستخدم أعضاء المجموعة مهارات العمل الجماعي التعاوني مثل مهارات القيادة واتخاذ القرار والتواصل... إلخ.
- يقوم أفراد كلّ مجموعة درجة جودة العمل الذي تمّ ومدى نجاحهم فيه»<sup>1</sup>.

\* الانطلاق من تمثّلات التلاميذ /الطلاب: في البداية لا بدّ من التأكيد على أنّ «مفهوم التمثّلات في مجال التربية والتعليم على يد الفاعلين في ميدان التكوين مستمر، إذ إنهم لاحظوا بطريقة براغماتية أنّ فئة الكبار - الذي كانوا يوجّهون إليهم خطاباتهم - يحملون معارف قبلية تشكّل نظاماً تفسيرياً يجعلهم يؤثرون سلباً أو إيجاباً على العمليّة التواصلية، وقد أطلق هؤلاء المكوّنون اسم التمثّلات على هذا المنتج الثقافي والذهني الذي هو حصيلة لتاريخ شخصي، وتجارب مهنية ينبغي العمل على فكّ شفرتها إذا أراد المدرّس تحقيق التواصل بينه وبين المجموعة التي يوجد معها في وضعية تواصلية، لقد ألحّ جان ميني (Jean Migne) على ضرورة «انطلاق

1 - عبد المنعم حسن؛ التعلّم التعاوني؛ ضمن الدليل المرجعي لتدريب المتعلّمين بالمدارس ذات الفصل الواحد؛ تونس؛ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثاني، 2004، ص571.

التعليم من تمثّلات التلاميذ (...) وضرورة تغيير دور الأستاذ من مرسل للمعارف إلى منشط للمجموعة التي تتكوّن منه ومن تلاميذه»<sup>1</sup>.

إنّ التوقّف عند هذا الشاهد المطوّل يستمدّ أهميته من أهمية اعتماد تمثّلات التلاميذ في التربية على حقوق الإنسان خصوصاً في المرحلة الثانوية، فتلاميذ هذه المرحلة تحديداً يأتون إلى المدرسة ولهم تصوّرات عن حقوق الإنسان وعن ممارستها في العالم، وبالتالي فإن بناء مواقف إيجابية لديهم من حقوق الإنسان يمرّ وجوباً بالتعرف على هذه التصوّرات، ولا تقتصر تصوّرات المتعلّمين على الجانب الدولي فقط في حقوق الإنسان؛ بل تتعداه إلى مسائل أخرى من قبيل المساواة بين الجنسين ومن قبيل الانتماءات والولاءات، وفي هذا المجال تحديداً تبرز نزعة ما يعبر عنه بالانتصار إلى الانتماءات الأولية les appartenances élémentaires؛ أي إحساس المتعلّم بالانتماء إلى جماعات دموية (العشيرة/القبيلة) وجماعات دينية (طائفية) أو إلى جهة (الروابط الجهوية)، وهي كلّها روابط قد لا تتلاءم مع حقوق الإنسان؛ حيث لوحظ: «أن الفرد في هذه المجتمعات يضيع إذا انقطع عن الأسرة أو العشيرة أو الطائفة الدينية أو الجماعة الإثنية أو المجموعة الجهوية»<sup>2</sup>.

إن الانطلاق من تمثّلات التلاميذ وحدها هو الذي يجعل من بناء الاتجاهات والمواقف الإيجابية أمراً ممكناً، فدون استثمار تلك التصوّرات تظل مسألة تعزيز الاتجاهات الإيجابية عملاً محدوداً، ودون الاستفادة من تصوّرات المتعلّمين يبقى ردم الهوة بين القيم الحقوقية والممارسة اليومية أمراً مستعصياً مهما كانت الآليات التواصلية المعتمدة.

1 - العربي اسليماني؛ التواصل التربوي؛ مرجع سابق، ص 124.

2 - علي محافظة؛ المرجع السابق، ص 92 نقلاً عن هشام شرابي.



## ملاحظات ختامية:

- التربية على حقوق الإنسان هي أحد رهانات المدرسة العربية زمن العولمة.
- تركز التربية على حقوق الإنسان على مقاربة تعطي الحظوة للكفايات؛ أي لترجمة القيم الحقوقية إلى ممارسات يومية.
- الكفايات المتصلة بالتربية على حقوق الإنسان ترتبط بالأساس بالقدرة على فهم الواقع وبناء موقف، وهو ما يعني أنّها تشمل بالضرورة الجانب الشخصي للتلميذ، وكذلك الجانب العلائقي.
- دون القطع مع التلقين والتربية القائمة على التسلّط لن يكون للمؤسسة التربوية العربية دور ناجع في التربية على حقوق الإنسان.
- تبنى التربية على حقوق الإنسان على مبادئ حقوق الإنسان، وعلى خصائص البيداغوجيا الحديثة، التي تجعل من التلميذ طرفاً فاعلاً في بناء المعرفة، وفي تملك أسس التواصل المتعدّد الأطراف.
- دون تغيير طريقة التقويم ودون انخراط المربين في التربية على حقوق الإنسان ستظل هذه الأخيرة غريبة عن بيئتنا.
- وحدها الإجابة عن أسئلة كيف تسمح بإعطاء التربية على حقوق الإنسان هوية خاصة بها؛ لأن المؤسسة التربوية لم تعد تحتكر المعرفة، وهذا لسوء حظها أو لحسنه.