

الجمعية المغربية لحقوق الإنسان

تصورات حقوق الإنسان لدى رجال
ونساء التعليم

دراسة ميدانية

إنجاز و ترجمة

الأستاذ عبداللطيف الفلق

2005 - 2004

تصدير

"لاداعي للأسف ... لاداعي للكراهية،

المطلوب هو الفهم"

اسينوزا

"إن ما هو أساسي لا يكمن في النوايا الرفيعة

بل في ما يتعلمه التلميذ في القسم"

دهينو

شكر

أنجز هذا العمل بطلب من الجمعية المغربية لحقوق الإنسان

فإليها أقدم شكري

كما أتقدم بداية بشكر خاص لجميع المدرسين والمدرسات في كل من مكناس، الرباط، طنجة، وزان، تمارة، الحاجب، أزرو، خنيفرة، تفلت، صابره، عين عتيك، مولاي ادريس زرهون، بوفكران، وباقي المدن والأماكن الأخرى.

أشكر كذلك رؤساء أكاديميات الرباط، و مكناس، و السيدة نائبة وزارة التربية الوطنية ومدير مركز تكوين المعلمين بمكناس ومجموع الطاقم والمساعدین.

كما أشكر للسيدة خ. شاکر و لجميع أعضاء الخلية المكلفة بالإشراف على مشروع التربية على حقوق الإنسان في وزارة التربية الوطنية حسن الإستقبال والمساعدة.

أخيرا أشكر الباحثين و الباحثات وكل الذين ساهموا في البحث الميداني

* *

ملحوظة

° يشكل هذا التقرير قراءة لنتائج هذا البحث أنجزت بأسلوب يجعلها في متناول أكبر عدد من القراء.

° و هو قبل كل شيء عمل ذو طابع امبريقي، و لا يتعرض للنقاش النظري الضروري لمفاهيم أساسية مثل : مواطنة، ديمقراطية، مجتمع مدني، تصنيف الحقوق، الخ.

° كما يتوخى إمداد العاملين والنشطاء في الميدان التربوي و الحقوقي بمعطيات دقيقة لتوفير مقروئية لشروط عمل جمعي هادف وتحسين تدير الأنشطة في مجال التربية على حقوق الإنسان

*

لمحة وجيزة عن سياق هذه الدراسة

ابتدأت هذه الدراسة أواخر سنة 2003 واستكملت في مطلع سنة 2004، أنجزت في سياق اجتماعي وسياسي طبعته سلسلة من الأحداث الكبرى سندكر بأهمها دون أن نستنفدها.

- **على المستوى العالمي،** التداعيات الكونية لأحداث 11 ستمبر 2001 (الحرب في أفغانستان، الحرب على العراق، محاربة الإرهاب...)، وما ترتب عن هذه الأحداث من مناخ خانق للحريات.

- **على المستوى الوطني،** يمكننا ذكر بعض العناصر التي طبعت النقاش في المجالين السياسي والاجتماعي :

أ - في المجال السياسي

- التحول البطيء للقوى المخزنية في اتجاه إقرار مفهوم جديد للسلطة،
- نهاية تجربة التناوب مع ما خلفته من آثار وعجز سياسي،
- أحداث 16 ماي بالدار البيضاء،
- مواصلة العمل وتوسيع النقاش حول التجربة المؤلمة لسنوات الرصاص من أجل الحقيقة وإنصاف الضحايا،
- إحداث ديوان المظالم

ب - في المجال الاجتماعي

- الشروع في تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين،
- صدور مدونة الأسرة الجديدة،
- تزايد مبادرات الجمعيات غير الحكومية في مجالات مختلفة منها التعليم، وظهور منظمات تحظى بإمكانات هائلة من شأنها تسريع عملية إعادة بنية المجتمع المدني و شروط استقلاليتها،
- الشروع في تطبيق برنامج التربية على حقوق الإنسان من لدن وزارة التربية الوطنية،

يحتتم هذا الوضع إثارة بعض التساؤلات المنهجية نشير إلى البعض منها فقط :

- إلى أي حد كان للمناخ الذي خلفته هذه الأحداث تأثير على مواقف المستجوبين وآرائهم ؟
ألم تتسبب أحداث الحرب على العراق والحملة الإعلامية وتكرار الكلام عن محاربة الإرهاب، وأحداث
الدار البيضاء في "تلويث" المناخ الإجتماعي والرأي العام فيما يتعلق بالقضايا المرتبطة بحقوق الإنسان
؟

- وإذا أمكننا افتراض ذلك، كيف نفسر هذا التأثير ؟ كيف يمكن أن نقيّم "تأثير السياق"
الوطني والدولي، وإلى أي مدى كانت له أهمية في توجيه نتائج هذه الدراسة ؟

- من الصعب جدا أن نجيب على هذه التساؤلات لأسباب متعددة منها على الخصوص
انعدام وجود دراسات سابقة مماثلة قابلة للمقارنة في نفس المجال. تبقى الأسئلة مفتوحة إذن. لكن
بإمكاننا افتراض نوعا من التأثير بالنسبة لسؤال أو آخر، وسنشير إلى ذلك في وقته أثناء التحليل.

الجزء الأول

I - تذكير بأهداف البحث

الأهداف العامة

1. تعميق المعرفة في مجال العمل الحقوقي الميداني،
2. المساهمة في بناء معرفة أدق لتصورات ولسلوك الفئات المستهدفة،

الأهداف التطبيقية

1. رسم معالم تصورات بعض الفئات من المواطنين بالنظر إلى قابليتهم واستعدادهم للمساهمة في دعم و تشجيع ثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها،
2. تحديد ثيمات و محاور مساعدة على إشراك بعض من هذه الفئات في حركية تنمية ثقافة حقوق الإنسان و تفعيل التربية عليها.
3. تأطير المقاربة من أجل تدعيم هذه المشاركة.

الأهداف الخاصة

كما تمت الإشارة إلى ذلك في المصطلحات المرجعية للدراسة، ينتظر أن تزودنا بما يلي :

1. معلومات كمية حول تمثيلات وتصورات وميولات فئة من المواطنين و المدرسين على وجه الخصوص إزاء حقوق الإنسان كما هو متعارف عليها دوليا : الحقوق المدنية والسياسية، الاجتماعية، الثقافية، حقوق المرأة، حقوق الطفل، إلخ.
2. تحديد الدوافع المحركة للمواقف تجاه معايير حقوق الإنسان وتنمية ثقافتها والتربية على احترامها،
3. تحديد المعارف والمعلومات المتوفرة لدى المستجوبين في مجال الحريات العامة والفردية،
4. اعتماد البحث الميداني الكمي على استمارة موجهة لعينة ملائمة إحصائيا (عدة مئات بحسب حاجة الباحث).
5. تحديد فرضيات عمل، مروراً عبر مجموعات- هدف، لإثبات هذه الفرضيات وتمحيصها،
6. صياغة تقرير تحليلي وإنجاز برنامج عمل لتنظيم عملية نموذجية للتوعية و التربية على حقوق الإنسان.

II - منهجية

1 - تذكير وجيز بالإطار النظري وبظروف البحث

- التربية و حقوق الإنسان : التربية و ثقل التصورات

تحتل كل من التربية والتكوين - مبدئيا - مكانة الصدارة في المشروع الديمقراطي، لأنهما وسيلتان لتمكين الناشئة، أي مواطني الغد، من الوسائل النظرية والملموسة لاستيعاب منظومة الحقوق والواجبات. فالمهمة الأساسية للمدرسة في المجتمع الديمقراطي العصري، سواء كانت عمومية أو مؤسسة حرة تخضع لمراقبة الدولة، هي منح كل فرد جملة المهارات والقدرات الضرورية للمشاركة في الحياة العامة. فهي مؤسسة المواطنة بامتياز، كما تعتبر التربية على المواطنة من صميم مهامها. من هذا المنظور، تقوم المدرسة بمهمة مزدوجة باعتبارها حقلًا للتعليم واكتساب المعرفة وفضاء مجتمعيًا شاملاً.

فعلاوة على المعارف والمهارات، تمنح المدرسة "الزبائنها" أسس الهوية الشخصية والوطنية (لغة ، ثقافة، قيم، دين، تاريخ مشترك، الخ). كما يمنحهم المجتمع المدرسي، في نفس الوقت، فضاء خيالياً للتنشئة ينعكس فيه المجتمع بمكوناته و بمكونات البيئة السياسية.

إن مهمة المدرسة لا تنحصر في التزويد بالمعلومات والمعارف النظرية، بل تضع مبكرا جملة المعالم لتكوين كامل للشخصية (المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان). وبفعل قوة هذا التكوين ومدته الزمنية، يكتسي فعالية مستديمة. إن التجربة المدرسية تؤثر في شخصية الفرد تأثيرا بالغاً بقدر ما توفره من تجارب النجاح والفشل، ونمط التسيير المؤسسي وأنساق العلاقات بداخلها. وغالبا ما تؤثر بعض التجارب التي عاشها الفرد في الفضاء المدرسي تأثيرا عميقا على نظرتة للأشياء، وعلى ميولاته وتوجهاته، و قناعاته.

إن تصور المدرسة كمجرد مؤسسة لنشر المعارف النظرية والعلوم التطبيقية نظرة اختزالية. وهذا أمر بديهي. فالمدرسة فضاء يشكل فيه الفرد على مدى طفولته وأثناء مراحل المراهقة والشباب مشروعا لحياته. وباعتباره مكانا لإكتساب الحس الاجتماعي، فإن الفضاء المدرسي هو أيضا المكان الذي يتم فيه تعلم القواعد والقيم المجتمعية، وهذه بديهية أخرى.

وبطبيعة الحال، يخضع هذا التعلم لتوجه من طرف الوسط الأسري والمحيط الاجتماعي. حيث إن المجتمع يسند للمؤسسة المدرسية مهمة تكوين الشخصية الاجتماعية، وبصورة أخص الشخصية المدنية والوطنية. وترصد لهذه المهمة برامج خاصة تتدرج مضامينها من الأقسام التحضيرية إلى الأقسام النهائية من السلك الثانوي.

فالسؤال حول وجود علاقة بين كل من الفضاء المدرسي والممارسة البيداغوجية وبين المجتمع في بعده المدني لا يطرح إذن، بل يكمن الإشكال في معرفة كيف تتم هذه العلاقة. لذلك لا بد من تجاوز المعطيات المادية للبحث في مجال "وجهات النظر" التي تحدد بنية التجربة المدرسية.

كما هو الشأن في كل نشاط إنساني، ليست العملية التربوية مسألة تلقين معلومات فقط، بل هي متوقفة على آراء وتمثلات الفاعلين والعاملين بداخلها.¹ "إن التمثلات الاجتماعية مهمة جدا في الحياة اليومية، فهي ليست حقائق ذهنية فحسب، بل إنها تحدد الطريقة التي ينظر بها الفرد والجماعة إلى مظاهر الواقع اليومي، والكيفية التي يؤول بها ويحكم عليها وفقها، كما تحدد أسلوب المواقف تجاهها وكيفية الدفاع عنها".

إزاء التمثلات الاجتماعية نكون أمام ظواهر يمكن ملاحظتها مباشرة عبر السلوك وأخرى يعاد بناؤها بطريقة نظرية علمية، "فهي تروج في الخطابات وتعبّر عنها الكلمات، وتنقلها الرسائل والصور الإعلامية، كما تتجلى في السلوكات والترتيبات التنظيمية أو الفضائية".

ومما لاشك فيه أن المدرسة العصرية جعلت من التربية على حقوق الإنسان إحدى مهامها المبدئية و الجوهرية التي تجند لها كل مكونات المؤسسة الإنسانية والمادية والتنظيمية.

من هذا المنظور تتجلى أهمية اختيار المدرسي والمدرسات كفئة مستهدفة في هذه الدراسة.

¹ توجد أدبيات كثيرة حول مسألة التمثلات، انظر أعمال موسكوفيتشي، جودلي، كايس وآخرين.

– مفارقة التربية على حقوق الإنسان : تربية أم ثقافة ؟

تنطوي قضية التربية على حقوق الإنسان على مفارقة لا يجب الاستهانة بها في السياق التربوي المغربي إذا أردنا تطوير ثقافة حقيقية لحقوق الإنسان. فإذا كانت التربية تعني إخضاع المتعلم لمجموعة من المعايير والقواعد والمبادئ الفكرية والسلوكية، فإن التربية على حقوق الإنسان تطرح مسألة شرعية السلطة البيداغوجية من خلال الأسئلة التالية :

كيف ندبر العملية التعليمية؟ و بأي أسلوب كي لا تكون حرية المتعلم واستقلالته وحس المسؤولية لديه عرضة للتهميش والتقليص ؟

وإذا كان هذا الإشكال يحتل مكانة مركزية في قلب كل عملية تعليمية ديمقراطية، فلا يمكن الإجابة عنه باختزاله في ثنائيات من قبيل : "فوضى / التزام"، "نظام / لا نظام"، "حرية / خضوع". إن أنساق التمثل وأنماط الممارسات الواقعية والمتداولة هي التي تحسم الأمر.

كيف نعلم الشاب(ة) والطفل(ة) ، عمليا، قيمة الحرية والتسامح واحترام الآخر باستعمال سلطة مشروعة و معترف بها لكنها لا تمس من حرية الاختيار لديه ؟ كيف نحفظ حرية المتعلم دون تسبب ومن دون الوقوع في ممارسة التوجيه أو التقويم المذهبي ؟ كيف يمكن للمربي على حقوق الإنسان أن تنجح مهمته داخل سياق مجتمعي تعتمد فيه القوالب والنماذج الاجتماعية أحيانا بل غالبا على بنيات سلطوية عنيفة، وتغلب فيه "الدعوة" إلى الخضوع والإعراض عن الفكر النقدي ؟

– السلطة و التربية – سلطة التربية : بين النظري والتطبيقي

وكما هو الحال في باقي أشكال التواصل الإنساني، يتكامل المفهوم النظري والتطبيقي في التربية، لكن غالبا ما يكون لهذا الأخير، أي التطبيق، تأثير أكبر على المواقف و السلوك لأنه هو الذي يسمح بالمرور من أفكار مكتسبة، بطريقة جيدة أو أقل جودة، إلى المعرفة الحقيقية و للتمثل و"الإمتثال" العملي لهذه الأفكار.

إن تلقين المبادئ والقيم المجردة لحقوق الإنسان ليس كافياً، كما لا يكفي استيعابها واستظهارها، بل يجب بناؤها يوميا بمساهمة المتعلمين عن طريق التطبيق و الممارسة. فالمبتغى هو بيداغوجية عملية ملموسة لأنها هي القادرة على ترسيخ القيم بواسطة المثال و القدوة².

هنا تكمن خطورة دور المربين والمدرسين على وجه الخصوص، والذين يتيح أو يعيق نمط عملهم و مواقفهم إمكانية الانتقال من "تعلم مفاهيم حقوق الإنسان" إلى "تمثل ثقافة حقوق الإنسان".

تفترض المعرفة استيعابا وتطبيقا يخولان استبطان الأفكار والمبادئ والمفاهيم، وهذا أمر ضروري سواء بالنسبة للمدرس و المتعلم على حد سواء : إن المعرفة المتعلمة/المكتسبة لا تعني المعرفة المستوعبة. ومن هنا تأتي أهمية التربية بواسطة الفعل. وتلعب مواقف وسلوكات المعلم الذاتية دورا حاسما خلال المراحل الأولى من حياة المتعلم. ولا تنحصر هذه الفاعلية في "التبليغ وحده" نظرا لقوة التأثير المباشر لتمثلات المدرس وقناعاته الشخصية.

في مجال التربية على حقوق الإنسان، كما في باقي المجالات، وبالنظر لطبيعة وضعهم السوسيو-مهني، يروج المدرسون بطريقة إرادية أو لا إرادية، تمثلات خاصة ومميّزة. ومن أهم أهداف هذا العمل مقارنة لهذه الوضعية.

² معروف الان كيف و من طرف من توظف بيداغوجية القدوة هذه.

2 - فرضيات

يستند هذا البحث إلى مجموعة من الفرضيات يمكننا تلخيصها إجمالاً في أنه يمكن استخلاص تمثيلات المدرسين ومواقفهم إزاء حقوق الإنسان من مواقفهم تجاه عدد من القضايا البيداغوجية و التربوية المحددة والدقيقة مثل :

- تصور المهنة، الموقف من العنف، الاختلاط، تمثيلية التلاميذ، إقامة الصلاة أثناء الدرس .
- مسألة العالمية والخصوصية تترجم بدورها موقفاً تجاه حقوق الإنسان في علاقتها بالإسلام كدين و كعقيدة وكنسق قيمي مرجعي . و لعل هذه المسألة تكتسي أهمية خاصة في سياق الخلاف الإيديولوجي و الفكري الذي أثارته أطروحة "صراع الحضارات".
- مسألة الحقوق الثقافية تحتل بدورها مكانة خاصة داخل هذا السياق العام، وأيضاً بالنظر إلى حركة المطالبة بهذه الحقوق في المغرب ودول المغرب الكبير. وقد منح إحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وقرار تعليم الأمازيغية سنة 2003 هذه المسألة أبعاداً جديدة.

3 - لماذا المدرسون ؟

من البديهي أن للمدرسين فعل رئيسي في تربية وتكوين مواطني الغد، إذ بفضل عملهم في الفضاء المدرسي والاجتماعي، فهم يروجون أفكاراً ومعارف وأنماطاً من السلوك تغدو نماذج للمتمدرسين على مدى سنوات ؛ فهم الفاعلون ذوو الموقع الأفضل للتأثير إيجاباً أو سلباً وللنهوض بثقافة حقوق الإنسان... أو إعاقته.

4- إصلاح نظام التعليم والتربية

تصاعدت حدة النقاش حول إصلاح المجتمع المغربي بداية التسعينات كما اتسعت تشكيلة المجالات المعنية بالإصلاح : مؤسسات تمثيلية، جهاز الدولة، اقتصاد، قوانين وتشريعات (الدستور، مدونة الشغل، مدونة الأحوال الشخصية...) ، العدل، الإدارة... وبدا المجتمع المغربي وكأنه يعيش على إيقاع تحولات تجسد مراجعة عامة لحصيلة الأربعة عقود الماضية من تاريخه السياسي و الاجتماعي المعاصر.

في خضم هذا السياق تحتل مسألة إصلاح التعليم موقعا مركزيا، و إن كان ذلك ليس أمرا جديدا، إذ تعتبر المسألة تاريخيا من بين "أسئلة الإصلاح" الأساسية في برامج كل من الدولة والنخبة الفكرية و السياسية المغربية منذ ما يزيد على قرن من الزمن. إن العودة لقراءة التاريخ كالمقاومة ضد المستعمر و مرافق إرساء الدولة الوطنية من أحداث، تبرز أن كثيرا من القضايا الرائجة و التي ما زالت تتصدر النقاش الحالي ليست جديدة. وبالرغم من ذلك، ورغم مشاريع الإصلاح المتتالية التي خضع لها يبدو النظام التعليمي كما لو كان معطلا.

ما فتىء هذا النظام يحمل معالم من إرث يرجع عهده لظروف نشأته التاريخية، منها معالم الإرث الاستعماري الذي يبدو أن جراحه لم تندمل بعد بصفة نهائية، واستمرارية النزعة الوطنية المحملة بموروث و مرجعيات الهوية الإسلامية، إضافة للهواجس التي صاحبت بناء الدولة الوطنية والمواجهات اللاحقة (خلال سنوات 60-80) بين نخبة حاكمة و حركات ذات مرجعية تقدمية غربية، أو مستوحاة من أفق فكر قومي ثوري عربي، أو من الإيديولوجيا الاشتراكية الماركسية.

إن مسألة الثقافة الوطنية وإصلاح التعليم شكلتا دائما مجالا ساخنا للخلاف الفكري السياسي، فمطلب التثقيف ومحاربة الجهل يستدعيان مساهمة الجماهير في المنافسة السياسية. إن تعميم التعليم الذي تضمنه أول مخطط خماسي لحكومة عبد الله إبراهيم لم يتم استكمالها إلى اليوم.

في سنوات 60 أصبحت المسألة اللغوية موضوع خلاف بين مدافعين عن تعريب آني ومباشر، و مدافعين عن تعليم مزدوج منتظم. و ظهر المطلب الأمازيغي مبكرا ضمن هذا السياق. وما فتئت

السياسة التعليمية تشكل موضوع نقاش جدالي بين الحكومة و المعارضة واليسار، إلى أن فتح المجال لجدلية من النوع "التوافقي" في أواسط سنوات 90.

نقاش توافقي و"واقعي" لكن من أجل ماذا؟ و من أجل أية حلول؟ ومن أجل أي مشروع؟ هل تم البث في مسألة الإصلاح بصفة نهائية؟ أم أنه مجرد تحويل (بمعناه في التحليل النفسي) شهادته جل اللإشكاليات في ظروف تناوب حكومي و تحضير الميثاق الوطني، مما أدى إلى الإيهام بأن أية مقارنة نقدية مقارنة واهية؟ لقد وفرت المقاربات التقنية - التقنوقراطية - بتوجيه من أواسط الخبرة و المنظمات الدولية (خصوصا بعد 1998) بديلا أضفي عليه طابع "الحياد الموثوق به و المصدقية".

إن النظام التعليمي المغربي، على غرار أي نظام اجتماعي، تخالطه تجربة وذاكرة يصعب اختزالهما، ولا يمكن محوهما بجرة قلم أو إجراء تقني أو قرار إداري أو سياسي.

إن أية مبادرة إصلاحية تخضع لمنطق الإشتغال ومنطق العلاقات الإنسانية التي يمارسها فاعلو الميدان في إطار التجربة، ولا يمكن اختزال هذه العلاقات وتجاوزها بتطبيق "برنامج للتغيير"، أو بمجرد سلسلة من التعليمات. إن انجاز الأهداف والإيقاعات والتدابير تخضع للمصالح وللحواجز، وتندرج في شبكة من التقاليد ومن المواقف، ومن التوافقات و التعارضات. من جهة أخرى، القائمون على الإصلاح أنفسهم ليسوا بالضرورة إصلاحيين، كما أن الإصلاحيين المتحمسين لا يتوفرون بالضرورة على كفاءة تدبير عملية الإصلاح في الإتجاه المطلوب. ويزودنا واقع العمل التربوي بأمتلة كثيرة في هذا الباب.

يجب أن نتذكر أن رهانات الإصلاح، على العموم، لم تتغير في جوهرها إلا بشكل طفيف، بدءا من مسألة الهوية الثقافية واللغوية إلى تكافؤ فرص الوصول إلى العلم والمعرفة، أو تخصصات التكوين، مروراً بمحاربة الأمية. لكن طريقة طرح هذه الرهانات هي التي تغيرت في ما يخص نسقها الاجتماعي والثقافي، وأصبحت خاضعة لإكراهات جديدة في سياق العولمة، وضرورة التسييح لمد التطرف المتصاعد.

على التعليم أن يتجدد في مستوى البيداغوجية، وفي مضامين التكوين والأداء، عليه أن يعيد تنظيم فضاءات وعلاقات وأزمنة ممارسة التعلم، ويعدل نمط انتشاره ويعالج تعطلاته؛ عليه أيضا أن يتكيف مع المطالب الاجتماعية المختلفة المتجددة، بل أن يكون قادرا على استباقها. وتنضاف إلى المطالب السالفة التي لم تتم تليتها بعد (التمدرس، ملائمة التكوين، الإدماج الاجتماعي والمهني للشباب) مطالب جديدة تتوحد بين ثلاثة أبعاد:

- جعل التربية أداة للتنمية وللتطور الإنساني المندمج؛

- الإستجابة لمستجدات التقنيو- علمية وتحديات العولمة ؛
- تجديد المناهج والمحتويات العلمية للنهوض بروح المواطنة الفردية والجماعية.

فإذا كانت مقاصد التعليم كما ورثناها من طوباوية الحركة الوطنية قد برهنت على عدم جدواها، كيف يمكن تجديد التفكير في مشروع تعليمي تربوي متفتح على رؤى طوباوية جديدة ؟

- فشل المشروع و انتصار للممارسات ؟

ومع ذلك، فالنظام التعليمي يشتغل وفق معايير خلق نفسه جزءا منها (مضامين مدرّسة، معايير وممارسات بيداغوجية، تقنيات تقييم وتدبير الموارد البشرية والمادية، أجهزة لامركزية).... وتبين أبحاث مختلفة أن النظام التعليمي أصبح الأداة الناجعة بامتياز لنقل المعارف، إذ هو الفضاء الأساسي لتلقي المعطيات الفكرية والمواقف والعادات وأنسقة القيم، كما أنه يفرض سلطة رمزية و/أو مادية تضفي الشرعية على مضامين التدريس، ويؤطر المعارف الذهنية، ويمارس تأثيرا عميقا ومستديما على العقول. إن البعد الاجتماعي للتدريس يغذي باستمرار صورة للذات وللعلاقة بالآخر كما تمرر البرامج الدراسية مضامين تعكس صورة المجتمع وتغير النظرة إليه بحسب إكراهات و"متطلبات" هذا المجتمع نفسه. وعلى مستوى الإنتاج الرمزي، يُنمّط التعليم العقلية وينتج "معايير توجه اجتماعي مشترك"، ويساهم في إعادة إنتاج الحقول الثقافية اللغوية، كما يقعد طرق الكلام والأشكال الخطابية، وكذا العلاقة بالعلوم والمعارف وبأنساق القيم.

يمكن الاعتقاد أن عملية اللاتمركز، و الانسحاب الجزئي للدولة من التزاماتها تجاه قطاعات مصنفة على أنها "اجتماعية"، و تنامي المبادرات المحلية (المنظمات غير الحكومية والتشكيلات الجموعية) من جانب آخر ستسمح بتطوير أبعاد "للإصلاحات" نابعة من المجموعات الأساس ومن الجماعات المحلية. لكن على المدى القصير و ربما المتوسط سيكون من الصعب من الناحية التطبيقية، التغلب على ثقل الأفكار وردود الفعل الراسخة، مع إعادة صياغة عميقة لأنماط التوافق القائمة، و مراجعة أساليب تدبير القرار والتنفيذ.

مع هذه الحصيلة البادية للعيان، والمشاكل البنوية الملحة التي أصبح البعض منها متفاقما، وصلنا إلى الحديث عن إصلاح الإصلاح لبناء مدرسة وطنية ما فتئت غير موجودة و بعيدة المنال، إلى درجة أن الوضع أدى إلى اعتماد حملات إعلامية للإشهار لإقناع المواطنين بالتراجع عن العزوف. وهنا تكمن

المفارقة، مما يدعو إلى التساؤل : عن أية عقلية تنم هذه السياسة ؟ ألسنا مشرفين على سيرورة (مدبرة؟) "التسويق للمدرسة" من منظور ليبرالي يقارب التعليم "كبضاعة" تخضع لقانون السوق عوض اعتباره مرفقا أساسيا من المرافق العامة ؟

على المستوى البيداغوجي يقترح الإصلاح تدابير لتحسين جودة التعليم، نذكر هنا بعضا من مبادئها:

- إعادة صياغة المقررات ومراجعة الكتب المدرسية ؛
- مراجعة طرق التدريس ؛
- إعادة تكوين المدرسين ؛
- توفير وتنوع الوسائل والمعدات الديداكتيكية ؛
- تخفيض عدد التلاميذ في القسم (بمعدل 30 تلميذا) ؛
- تأسيس و تعميم بيداغوجيا الدعم.

إن البعد البيداغوجي يتحدد بحسب طبيعة الروابط ونوعية المكان و جودة الفضاءات التي تؤطر العلاقة البيداغوجية بين المدرسين والمتعلمين، وهنالك توجد الحلقة التي هي في آن الأكثر بعدا من "مركز القرار"، والأكثر تأثيراً بما يصدر عنه من قرارات ؛ إن الفصل هو الحلقة المصيرية في التطبيق والإنجاز - بدءا بالتعليم الأولي - بالنسبة لمستقبل الإصلاحات وبالتالي، بالنسبة لمستقبل التلاميذ و المدرسين المعنيين على السواء. فيألى أي مدى تنقلص العملية البيداغوجية في غياب المحيط الملائم، والعتاد والتجهيزات الديداكتيكية الملائمة، و فضاء العمل المناسب ؟ ألا تختزل كلها في "خطاب المدرس ؟" فلا تكوين المدرسين، ولا تخفيف المقررات وإعادة تنظيم إيقاعات التعلم ونظم التقييم و الامتحانات، لا شيء من كل ما ذكر يمكن من التجديد بشكل مُرضٍ في مناخ بيداغوجي ومدرسي فقير يطاله العوز في مستوى الأدوات والتجهيز.

إن اللجوء إلى الطرق الدغمائية، و متاهات السلطوية البيداغوجية هي نتائج ل"بيداغوجية الفقر" في محيط بيداغوجي فقير، باستثناء أقلية لها إمكانية الاستفادة من تعليم خاص و نخبوي.

لذا فإنه لا داعي إلى الاستغراب أن نرى التلاميذ والطلبة يخصصون أغلب نشاطهم ليحفظوا عن ظهر قلب. إنها سيرورة "تمسيد" (msidisation) تطال تدريجا كل المستويات الدراسية مشكلة بذلك خطرا على تكوين الفكر النقدي وعلى نشأة الفكر التركيبي، أي على استقلالية الفكر و قدرة

غالبية المتعلمين على الخلق والإبداع ؛ إن هذه السيورة تدعم وتقوي علاقات بيداغوجية سلطوية "مذهبية" أصبحت تهيكّل عمليات امتلاك المعارف.

5. - "اشغيلة التعليمية"

إن التربية و التعليم هما أكبر مشغل في الوظيفة العمومية، فحسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية لسنة 2001-2002، وصلت الشغيلة التعليمية في الأساسي والإعدادي والثانوي والتقني إلى 219202، منها 90323 نساء (بنسبة 38.5%)³. وتؤطر هذه الشغيلة، حسب نفس المصدر، 5639865 تلميذا منهم 2570444 إناث أي بنسبة 45.6%⁴.

يمثل المدرسون أول فئة سوسيو-مهنية في البلاد، ويشكلون عبئا خاصا على الميزانية العامة، كما يشكلون أساس هرم الطبقة الوسطى، وذلك رغم أن مستواهم المعيشي آخذ في التناقص نسبيا، فقد تعرضت هذه الفئة، منذ سنوات، لعملية تفجير نسبي مما أثر على معيشتها الفردي والجماعي. ووفق بعض مصادر من وزارة المالية، تراجعت رتبة طبقة مدرسي الابتدائي والإعدادي من الدرجة 8 إلى الدرجة 25 في سلم الأجور على ومن حيث القدرة الاقتصادية في الفترة ما بين الستينات و الثمانينات.

من المؤكد أن ثمة معطيات أخرى غير مادية، لكن لا يجب أن ننخدع : فقبل أن نحدث المدرس عن أخلاقيات المهنة وعن الكرامة والإحساس بالانتماء، أو حتى عن حقوق الإنسان، إنه محتاج أولا إلى تلبية حاجياته الأساسية التي يتطلع إليها باعتبار انتمائه إلى فئة سوسيو- مهنية من الطبقة المتوسطة، بما في ذلك تأدية الأجرة المدرسية لأبنائه كما صرح بمرارة بعض المدرسين في مجموعات هدف⁵. حين تكون حاجات المدرس المادية غير ملباة بما يكفي، يبقى من الصعب تحفيزه لصالح المبادئ، باستثناء من يلجأوا - بفعل المرارة المتزايدة - إلى حماس من النوع "المهماتي" ... مصدره تبني رسالة التوجيه والهداية ... يكفي مراجعة هرم ماسلو.

³ المملكة المغربية، الإحصائيات المدرسية، 2001-2002، تمثل فقرة الشغيلة قرابة 28.2% من فقرة شغيلة ميزانية الدولة. انظر في الملحق جدول التوزيع بالطريقة التالية حسب المستويات والأسلاك التعليمية:

⁴ تقدم مصادر أخرى أرقاما منخفضة: 1320781 مدرسا و4020000 تلميذا. انظر L Economiste، نونبر 2002.

⁵ ب. بورديو P. Bourdieu, La misère du monde, Seuil 1993

- من "الحظوة" إلى "المرارة" و "خيبة الأمل"

تحظى مهنة التدريس بامتياز في المتخيل الجمعي، لكنه أصبح في خبر كان. كانت مهنة تحظى بوضع متميز من منظور المجتمع و الثقافة التقليديين اللذين يوليان احتراماً للمعلم والفقير والمدرس بصفة عامة ؛ في سياق الإيديولوجية التقليدية على الأقل من حيث المبدأ، كان هؤلاء يحضون بالاعتبار نظراً لمهنتهم "النبيلة" أو بالكاد "المقدسة".

من الناحية الاجتماعية، يشكل المدرسون فئة فاعلة ومحركة للطبقة الوسطى، حيث انخرطوا بقوة في المقاومة من أجل الاستقلال و الحركة الوطنية، كما كانوا دوماً رأس حربة النضالات السياسية والنقابية بعد الاستقلال. ولعل هذا ما جعل منهم فئة مستهدفة.

صاحب الرفع من عدد مهنيي التعليم في سنوات 60 تأنيث هام للمهنة، ومنذ سنوات 80 أصبح المدرسون يعتبرون أكثر فأكثر مجرد فئة من موظفي الدولة، وكجزء من شغيلة الوظيفة العمومية ؛ لم يعد موقعهم يمنحهم لا امتيازات مادية ولا سلطة رمزية و اجتماعية خاصة ؛ بعد تجريدهم من الإحساس "بالامتياز الاجتماعي"، رغم خطب التنويه التي لا تقنع أحداً، لم يعد المدرسون يحظون بالاعتراف الرمزي الذي تخوله مهمة تربية وتكوين رجال ونساء الغد، أي مواطني المستقبل.

لقد صاحب التطور الاقتصادي لسنوات 80 تدهور عام ومتزايد لظروف عيش الهيئة التعليمية، حيث مستهم سيورة تفكير نسبية عانت منها صورة المهنة. أدى هذا التطور إلى تدن خطير لرأس المال المدرسين الرمزي، وأصبح يخيم على عدد منهم إحساس بتراجع القيمة الذاتية، وشعور بالانزعاج و"البؤس النسبي". في ظل هذا الوضع الذي ساهمت في تفاقمه مشاكل مؤسسية نجمت عن توالي المحاولات الإصلاحية، واتساع رقعة التعليم الخاص، أصبحنا نلاحظ لدى البعض انزلاقات أثرت سلباً على أخلاقيات المهنة وعلى الضمير المهني : سلطوية مفرطة، سباق خلف الساعات الإضافية، تقييم مشكوك فيه، بل غش مس حتى مباريات ترقية المدرسين أنفسهم... إلخ.

إن مدرسي التعليم العمومي من الأجيال الجديدة يبدؤون مهنتهم في مناخ صعب وشروط عمل غالباً ما تكون متدهورة. ومن جهة أخرى فإن تشغيل وزارة التربية الوطنية لحاملي الشواهد من شعب التعليم الديني، وظهور وتنامي تيارات إيديولوجية وسياسية الأصولية في نفس الفترة، كلها عوامل ساهمت في تغيير "المناخ الثقافي والبيداغوجي" داخل فضاءات المؤسسة المدرسية. ولا يجب الاستهانة بآثار هذه الوضعية على ممارسة التدريس، وعلى تمثل الذات وتصور المهنة لدى المدرسين.

6 - التربية على حقوق الإنسان و غياب المشروع المؤسسي

ظهر المشروع المؤسسي للتربية على حقوق الإنسان بمبادرة مشتركة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة حقوق الإنسان يعود تاريخه إلى سنة 1994، وهي السنة التي تم فيها التوقيع على اتفاقية بين الوزارتين.⁶ ولم يعرف بدايات تطبيق إلا سنة 2002. نبعت الفكرة من كون بعض المواد، التي اصطلح عليها "الحاملة"،⁷ تنطوي على توجه وعلى عدد كبير من المفاهيم والمضامين التي تتعارض مع حقوق الإنسان، مشكلة بذلك عائقا في وجه تطوير ثقافة لحقوق الإنسان وثقافة الحدائة لدى المتعلمين. دون سواه. وكما تمت الإشارة في سياق آخر ليست هذه الوضعية خاصة بالمغرب، " فالتعليم في الدول العربية الإسلامية عامة ذو طابع يساعد على تصاعد الأصولية، و يحتاج إلى تنقيته من كل الأفكار المتعارضة مع حقوق الإنسان، ومع أسس الدولة العصرية". و يبقى الأمل في أن تساهم المدرسة على المدى المتوسط، في إشفاء المجتمع من التطرف الديني.

ترتكز المعالجة المقترحة على ثلاث نقاط :

- "تنقية" البرامج القديمة والكتب المقررة للمواد الـ"حاملة". من كل المضامين والمفاهيم المعادية لحقوق الإنسان (التعصب، الأحكام المسبقة تجاه المرأة، أفكار اللاعدالة الاجتماعية أو الأخلاقية التي تمس الكرامة الإنسانية وكرامة الفرد، الخ). ولتحقيق ذلك، تمت عملية فحص للمقررات الدراسية استمرت إلى غاية 1998-99.
- تحسيس المؤطرين التربويين، وبالخصوص مفتشي المواد "الحاملة"، ومن خلالهم مجموع المدرسين.
- إحداث مجموعة من المؤلفات البيداغوجية للمواد الخمس الحاملة، كتب مرجعية، كتب مدرسية، منهاج، كراسات، ملفات بيداغوجية إلخ.

شهد المشروع سنة 2002-2003 عملية تسريع، لكن قبل وأثناء نفس الفترة استمر المدرسون في الاشتغال بنفس الأدوات، كما أن التكوين المتدرج لم يكن فعالا إلا بنسبة ضئيلة. بدأ تطبيق المشروع بوثيرة متسارعة دون احترام المراحل المنهجية؛ حيث تم القفز على مراحل التطبيق التجريبي

⁶ استفاد هذا المشروع من إعانة هامة من لدن منظمات دولية.

⁷ يتعلق الأمر أساسا بخمس مواد هي: العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، الفلسفة والتربية الإسلامية.

قبل التعميم. و زاد من تعقيد الأمر قرار الشروع في برنامج التربية على المواطنة في نفس الوقت مما سبب قلقاً لمدرسي اللغة العربية.

في البدء، تلخصت حصيلة تطبيق المشروع في عنصرين اثنين : تحسيس أولي لهيئة التفتيش وإنجاز مجموعة من المؤلفات تكتسي الطابع الديدانكتيكي للكتب المرجعية.

على مستوى المدرسين، وبالرغم من إيجابية المواقف المسبقة لدى البعض ظل الأمر على حاله، مع تنامي نوع من الإحساس الكثيف بالإكراه البيروقراطي والشعور بالارغام على القيام بعمل "إضافي" دون سابق استعداد وبدون امتلاك الأدوات البيداغوجية الملائمة والكافية. وباستثناء عدد محدود من المؤسسات النموذجية، لم يرافق تطبيق المشروع أي تغيير ملحوظ في محيط العمل البيداغوجي للمدرسين.

- ملاحظات حول فلسفة المشروع : إصلاح ضخم و زهد في التكلفة

"إمكانيات دون المستوى" : مما لا نقاش فيه أن مشروع التربية على حقوق الإنسان مشروع تجديدي وطموح، وقد تمت تزكية ذلك من لدن فاعلين وطنيين ودوليين. وكما هو الشأن بالنسبة لمشروع من هذا الحجم، من الطبيعي أن تثار حوله انتقادات نذكر بعضها هنا من وجهة نظر إيجابية.

فمع كونه مشحوناً بالمرامي النبيلة، لا يأخذ المشروع في الاعتبار نقطة حساسة وبديحية : وهي أن أهمية كل عمل بيداغوجي تكمن في ما يحدثه من تأثير أو تغيير داخل القسم. لجأت هذه المبادرة إلى معالجة الضرر بنفس الأعراض بارتكازها على تلقين جملة من المعارف والمفاهيم، اعتقاداً أنه يكفي "زرع" مضامين إيجابية تتلاءم مع مبادئ حقوق الإنسان في مقررات المواد "الحاملة" لمعالجة المشاكل. ألسنا هنا أمام خلط بين المعرفة والمعلومة التي يكفي استظهارها أو تكرارها بطريقة بسيطة ؟ ألا تساهم هذه المعالجة في تكريس نسق تعليمي يعتمد الحفظ عن ظهر قلب كطريقة⁸ ؟

لنقتصر هنا على ملاحظتين لإبراز هذا التوجه :

- إن المشروع يعتمد على فكرة رئيسية تتمثل في إحلال مفاهيم "إيجابية" محل مفاهيم "سلبية" دون تغيير ملموس لظروف العملية التعليمية في أبعادها الإنسانية، والمادية والتنظيمية. مما يجعلنا نستحضر إحدى ثوابت خطة تطبيق "إصلاح التعليم" التي عجزت عن تعبئة الموارد الكافية من أجل

⁸ عبد اللطيف الفلق، الفضاء المدرسي والمجتمع المدني، Signes du présent، عدد 1992.

احترام منطوق الأهداف المسطرة، كما عجزت عن تعبئة هيئة المدرسين و المدرسات التعبئة الكافية في إطار استراتيجية للمشاركة المحفزة.

- إن عملية فحص و تفرغ الكتب المدرسية للمواد الحاملة من وجهة نظر ثقافة حقوق الإنسان، كما اتفق على ذلك، تمت بطريقة يدوية و"حدسية"، مما نتج عنه جملة من الانحرافات تعج بها تقارير الفحص لمختلف المؤلفات. وفي هذا السياق تبين أن فحص كتب التربية الإسلامية، و بعض كتب الشعب العربية، على سبيل المثال، تستند إلى مسلمة مفادها أن أسس حقوق الإنسان المعاصرة مستوحاة من تعاليم الدين⁹. بهذا تحولت العملية في بعض أوجهها إلى دفاع حقيقي لصالح التعاليم الدينية "من وجهة نظر حقوق الإنسان".

في ما يلي تصريحات بعض المشرفين بفحص برامج التربية الإسلامية ومواد التعليم الأصيل، ولعلها تبين العقلية التي يتبناها بعض المشرفين على عملية الجرد و التفرغ. في خلاصة فحصه للكتب المدرسية بالتعليم الأصيل، يصرح مفتش ممتاز للمادة بما يلي :

" الملاحظ أن كتب التعليم الأصيل في عمومها طرحت مواضيع فقهية في مجال العبادات والمعاملات وعلوم القرآن والحديث بطريقة علمية محضة. اعتني فيها بالأحكام الشرعية دون إشارة إلى ما تحمله تلك الأحكام من حكم اجتماعية، وما تهدف إليه من تنظيم للعلاقات الإنسانية على أسس من الحق والعدل والمساواة، وتكريم الإنسان... مما يوهم أن أغلب الدروس ليس بها مفاهيم حقوق الإنسان. والواقع أن أي دراسة فقهية أو قانونية تهدف في النهاية إلى تنظيم تلك العلاقات داخل المجتمع على أساس من تحديد للحقوق والواجبات، ولذلك فهي أحكام ترمي إلى تأسيس الحق والعدل وتشريع لحقوق الإنسان.... " ويختتم " بالتوصية التالية : أوصي بأن يضاف عند تحليل مضامين الدروس ما يشير إلى الفوائد الاجتماعية والحكم التشريعية المستخلصة من الأحكام لتوضح العلاقة بينها وبين حقوق الإنسان لدى التلميذ. إما بإعادة صياغتها وطرحها من جديد أو بإضافة بعض النصوص المكملة... وذلك حسب كل كتاب"¹⁰. و يطالب مسؤول تربوي آخر ب"إبراز العلاقة بين الشرع

⁹ وثائق الفحص التي تفضلت لجنة التنسيق من أجل برنامج التربية على حقوق الإنسان MEN بإقرارها لي.

¹⁰ نتائج عملية فحص الكتب المدرسية من وجهة نظر ثقافة حقوق الإنسان: التربية الإسلامية ومواد التعليم الأصيل، المنجزة في شتنبر 1997، المملكة المغربية، اللجنة المختلطة المكلفة بتطبيق الاتفاقية بين MEN و MCDH، وثيقة مستنسخة بدون ترقيم الصفحات

وحقوق الإنسان" و"الحضور المكثف للمفاهيم المركزية المعززة" التي تؤكد " انبعث مفهوم الكرامة"...¹¹

7. - العينة

تتوزع العينة النظرية، المصاغة حسب آخر إحصائيات رسمية،¹² كما هو مبين في الجدول التالي الذي يمثل عدد المدرسين والمدرسات موضوع البحث.

● الأعداد المرصودة للبحث

جدول 0 : توزيع العينة حسب الجنس، والوسط والمستوى الدراسي (قاعدة 1000)

قروي									حضري									وسط
م ع	إناث				ذكور				م ع	إناث				ذكور				جنس
	م	ث	إع	إب	م	ث	إع	إب		م	ث	إع	إب	م	ث	إع	إب	
400	70	10	20	40	330	100	100	130	600	240	40	40	160	360	110	110	140	عدد
100	14,2	28,5	57	100	30,3	30,3	39,3	100	16,6	16,6	66,6	100	30,5	30,5	38,8	%		

إب : ابتدائي

إع : إعدادي

ث : ثانوي

● أصناف التعليم المعنية

¹¹ نتائج عملية فحص الكتب المدرسية من وجهة نظر ثقافة حقوق الإنسان: التربية الإسلامية، المنجزة في نونبر 1998، المملكة المغربية، اللجنة المختلطة المكلفة بتطبيق الاتفاقية بين MEN و MCDH، وثيقة مستنسخة بدون ترقيم الصفحات. نسجل أيضا أنه في كتاب الملفات البيداغوجية للتربية الإسلامية، يشار في الملف الأول إلى أن "الديانات السماوية هي أول من أرسى دعائم حقوق الإنسان" ص. 9.

¹² انظر الجداول الإحصائية في الملحق.

التعليم العمومي: الأساسي، الإعدادي، الثانوي الحضري والقروي
التعليم الخاص: حضري = +/- 4% من عينة البحث.

8. - مواقع البحث

تجاوزت مواقع البحث المناطق المشار إليها في المصطلحات المرجعية قصد توسيع أكبر للعينة. ولأسباب سوسولوجية بديهية انصب الاهتمام على المراكز الحضرية ذات الحجم المتوسط.

تتوزع مواقع البحث على مناطق تشمل ست أكاديميات كما يلي :

- 1- أكاديمية الرباط، سلا، زمور، زعير .
- 2- أكاديمية مكناس - تافيلالت
- 3- أكاديمية فاس - بولمان
- 4- أكاديمية تازة - الحسيمة - تاونات
- 5- أكاديمية الغرب - الشارقة - بني احسن
- 6- أكاديمية طنجة - تطوان

9. - أدوات البحث

- الإستمارة¹³ : أنجزت بالعربية، وتضمنت 51 سؤالاً، 16 لضبط سيرة المستجوبين، تتوزع الاستمارة على 111 موضوعاً مصاغاً في شكل أسئلة مغلقة، وأخرى مفتوحة وأخرى متدرجة.

¹³ انظر نسخة في الملحق

صيغة الأسئلة تجعل من كل سؤال لحظة لتحسيس تدعو إلى التسائل والتفكير حول الموضوع المطروح. خضعت لمراجعة بعد بحث اختباري. واستغرق إعدادها مدة فاقت بكثير ما كان متوقعا.

- **التوزيع والمعالجة الكمية** : من ضمن 1168 استمارة موزعة تم استرداد 1086، ألغيت 92 منها و خضعت 994 للمعالجة. وعبئت الاستمارة في محل الإقامة أو العمل.
أنجزت المعالجة الإحصائية بالحاسوب و بواسطة ASPSS : فرز أفقي، فرز متقاطع، معدل و .Kh2

- دليل استجابات المجموعات هدف¹⁴

- استخرجت محاور دليل استجابات المجموعة الهدف من الاستمارة وتمحورت حول التربية على حقوق الإنسان ومسألة المواطنة.
- موزعة لكي تغطي محاور الاستمارة ولتعميق فهم الأجوبة ونتائج المعالجة الإحصائية.
- وزعت المجموعات الهدف لأسباب عملية. من بين 4 ورشات مجموعات هدف مقرر (الرباط، مكناس، طنجة، الدار البيضاء) أنجزت ثلاث. باستثناء ورشة الدار البيضاء بسبب التأجيل المستمر. تم دمج نتائج المناقشات، متى كان ذلك ممكنا ضمن التعليق والتحليل لنتائج الاستمارات.
- بالإضافة للمجموعات الهدف أنجز عدد من الإستجابات مع مجموعة أشخاص يشكلون مصادر مؤهلة.

IX - بعض الصعوبات

لا يمكن إنجاز أبحاث ميدانية بدون صعوبات غير منتظرة مهما بلغت درجة التحضير والتوقع. إذ من غير الممكن توقع الصعوبات بطريقة شمولية ومسبقة. و مع أن بعضها كان متوقعا، فقد اعترضت هذا

¹⁴ انظر نسخة في الملحق

المشروع بعض الصعوبات منها ما هو مرتبط بخصوصية الإشكالية و منها ما له علاقة بالعمل الميداني.
نذكر من بين هذه الصعوبات :

- تشتت المواقع
 - مواقف بعض الباحثين والباحثات: "التخوف/الخجل" من "الطابع السياسي للعمل" أو التخوف من العمل الميداني أو من جراء دوافع أخرى شخصية،
 - اعتماد الإتصال المباشر مع المدرسين والمدرسات بدل المرور عبر الهرم الإداري لتوزيع الاستمارات،
 - موقف المستجوبين بالنظر للمنفعة النسبية، أو غياب الحافز إزاء المسألة،
 - حجم الاستمارة، مما جعل مدة استردادها تتراوح بين أسبوع و أكثر من 45 يوما.
- وبالرغم من هذه الصعوبات، أود هنا أن أحيي كل الإخوة والأخوات ممن ساهموا في هذا العمل، وفي المقام الأول المدرسون والمدرسات الذين تعلمت منهم الكثير وأعانوني على فهم العديد من الأمور.

الجزء الثاني

نتائج البحث

I - مواصفات العينة

خصص 17 سؤالاً لتحديد متغيرات البحث ومواصفات العينة. فبالإضافة للمتغيرات الشخصية والسوسيو-مهنية التقليدية كالجنس والسن ووسط العمل والتكوين، إلخ، أضيفت متغيرات أخرى مرتبطة بخصوصية موضوع هذه الدراسة مثل متغير "التكوين في مجال حقوق الإنسان"، أو متغيرات لتدقيق مقارنة بعض المواضيع مثل متغير "ممارسة الأمازيغية".

- التوزيع حسب الجنس والوسط

جدول 1 : - التوزيع حسب الجنس والوسط

المجموع	حسب الجنس			التوزيع حسب الجنس والوسط			
	ع	غ . م	إناث	ذكور	عدد	حضري	وسط
594	0	244	350				
100	0	41,1	58,9	% الوسط			
59,8	0	64,0	57,4	% الجنس			
398	1	137	260	عدد		قروي	

100	0,3	34,4	65,3	% الوسط		
40	0,3	36,0	42,6	% الجنس		
2	2	0	0	عدد		
100	0,3	38,3	61,4	% في الوسط		
994	3	381	610	مجموع		

- التوزيع حسب السن والأقدمية

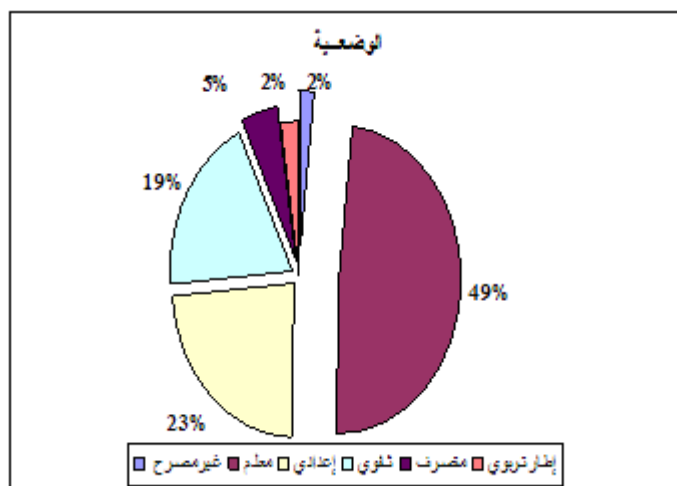
62 فقط من المجموع تقل أعمارهم عن 30 سنة، وهي نسبة لاتفوق 6.2%. يتراوح عمرهم من 30-40 سنة ويمثلون 29%. بالمقابل، نجد أن 629 أي 62,2% يتجاوز عمرهم 40 سنة. بينما 54,20% يتراوح عمرهم من 40 إلى 50 سنة و 8,4% يفوق 50 سنة.

جدول 2 : السن و الأقدمية

المجموع	الأقدمية بالسنوات					السن والأقدمية	
	غ. م.	أكثر 20	20-10	10-5	5- س	العدد	السن
62	1	0	3	27	31	العدد	أقل من 30
6,2	1	0	3	2,7	% 3,1	%	
288	11	14	197	56	10	العدد	40 - 30
29,0	1,1	1,4	19,8	5,6	1,0	%	
539	3	345	186	4	1	العدد	50 - 40
54,2	3	34,7	18,7	4	1	%	
83	2	79	2	0	0	العدد	يفوق 50
8,4	2	7,9	2	0	0	%	
22	7	8	5	0	2	العدد	غ. م.
2,2	7	% 8	% 5	% 0	% 2	%	
994	24	446	393	87	44	العدد	المجموع
100	2,4	44,9	39,5	8,8	4,4	%	

- الوضعية والوظيفة

جدول 3 : التوزيع حسب الوضعية



العدد	الوضعية
20	غير مصرح
481	معلم
232	إعدادي
188	ثانوي
52	متصرف
21	إطار تربوي
994	المجموع

جدول 4 : التوزيع حسب الوظيفة

الوظيفة	العدد	%
غير مصرح	343	35
تعليم	586	58
إدارة	48	5
تفتيش	12	1
آخر	5	1
مجموع	994	100

- المواد التعليمية

جدول 5 : التوزيع حسب المواد التعليمية

المادة التعليمية	العدد	%
غير مصرح	212	21,3
عربية	335	33,7
فرنسية والإنجليزية	188	18,9
تاريخ وجغرافية	61	6,1
رياضيات وعلوم	125	12,6
فلسفة	12	1,2
رياضة	10	1
تربية إسلامية	21	2,1
مواد أخرى	30	3,0
مجموع	994	100

إن ارتفاع العدد من لم يصرحوا بالمادة التي يدرسونها - 212 - هم في أغلبهم مدرسو التعليم الأساسي والإعدادي كما يبدو ذلك من خلال جدول "الوضعية" ، وجلهم يدرسون اللغة العربية.

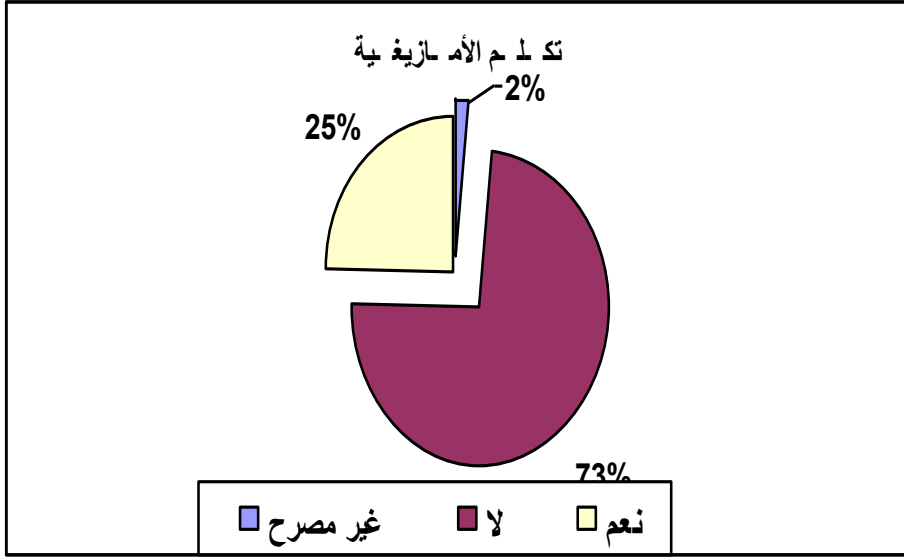
أما عدد مدرسي "التربية الإسلامية فلم يتعد 21 ، لأن المادة تدرس كذلك من لدن مدرسي اللغة العربية. والرقم يمثل المدرسين المختصين من خريجي مؤسسات التعليم الديني.

- اللغات المتقنة

- التكلم بالأمازيغية

لا بد من إيلاء اهتمام خاص لهذه النقطة. فمنذ بداية سنوات التسعينيات تم تدريجيا رفع الطابو عن القضية الأمازيغية. و قد عمل تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وقرار تعليم اللغة الأمازيغية في المدارس العمومية سنة 2003-2004 على استكمال مسار طويل من البحث و من نضال تنظيمات المجتمع المدني.

جدول 6 : التوزيع حسب تكلم الأمازيغي



العدد	تکلم الأمازيغية
20	غير مصرح
727	لا
247	نعم
994	المجموع

نلاحظ أن 247 أي ما يناهز ربع العينة يتكلمون الأمازيغية. ولهذه النتيجة أهمية بالنظر إلى قلة المعطيات في هذا المجال، ونظرا للتأثير الذي يمكن أن يكون لها على مستوى تصور عدد من المعطيات الخاصة في مجالات حقوق الإنسان، وبالتحديد في ما يخص مجال الحقوق الاجتماعية والثقافية.

يبين التوزيع حسب الجنس و الوسط أن الغالبية من الرجال، وأنهم في الغالب يمارسون في الوسط الحضري.¹⁵ و لعل الأمر يجد تفسيراً في الفرق بين نسبة التعليم في الوسط الحضري وفي الوسط القروي.

- لغات أخرى

إتقان لغات أخرى غير العربية يمنح إمكانية ولوج عوالم معرفية متنوعة، كما أنه عامل للانفتاح الفكري والثقافي. أكثر من ثلاثة أرباع المستجوبين - 816 أي بنسبة 82.1 % - صرحوا أنهم يمارسون لغة أجنبية دون تحديد مستوى و درجة هذه الممارسة.

تنوزع اللغات المعنية بين الفرنسية والإنجليزية والإسبانية و أخرى، كما يوضح ذلك الجدول التالي

:

¹⁵ انظر الجداول في الملحق

جدول 7 : التوزيع حسب لغات أخرى

4	فرنسية، إنجليزية ولغة أخرى
16	فرنسية ولغة أخرى
68	فرنسية و إنجليزية
18	أخرى
48	إنجليزية
648	فرنسية
192	غير مصرح

192 أي % 19,3 من المسجونين لم يجيبوا على السؤال، ولهذا الرقم دلالة. 65,2 %
يصرحون أنهم يتكلمون الفرنسية، و 4,8 % الانجليزية و 6,8 % يتكلمون بكل من الفرنسية
والإنجليزية، و 1,6 % الفرنسية والإسبانية.

- تكوين المدرسين

إن مستوى التعليم والتكوين لدى المدرسين يحدد مستواهم الثقافي ويلعب دورا جوهريا في المهارات
البيداغوجية والديداكتيكية و في توجيه المواقف وبنية التمثلات. وفي ما يلي نظرة عن تكوين
المستجوبين البيداغوجي و في مجال حقوق الإنسان.

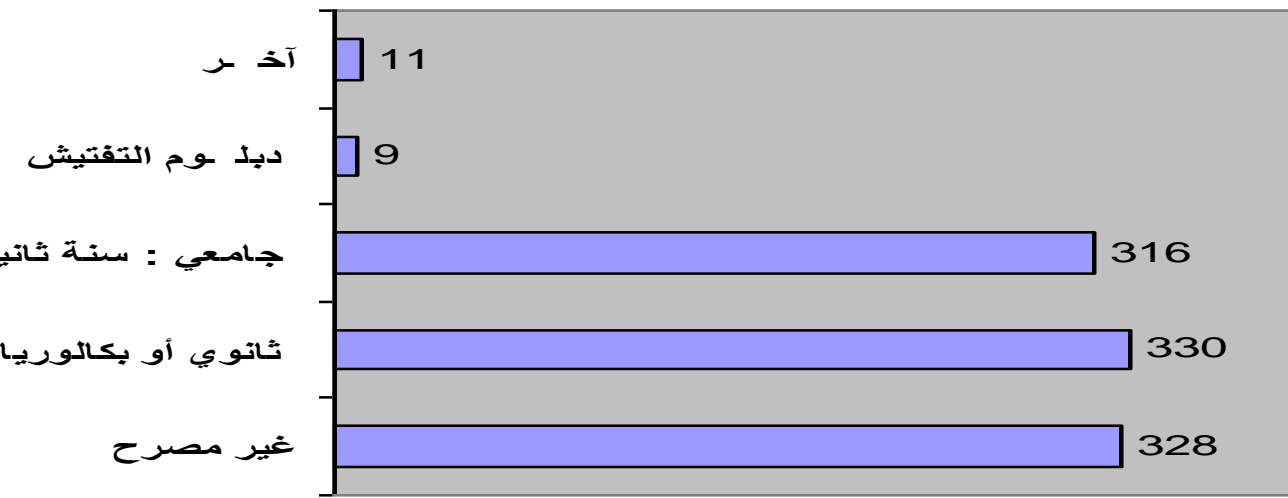
- مستوى التعليم

جدول 8 ب % : مستوى تعليمي / شواهد

شواهد	%
-------	---

33,9	غير مصرح
33,1	ثانوي أو بكالوريا
31,7	جامعي: سنة ثانية/إجازة
1,1	دبلوم التفتيش
1,1	آخر
100	المجموع

مستوى تعليمي / شواهد

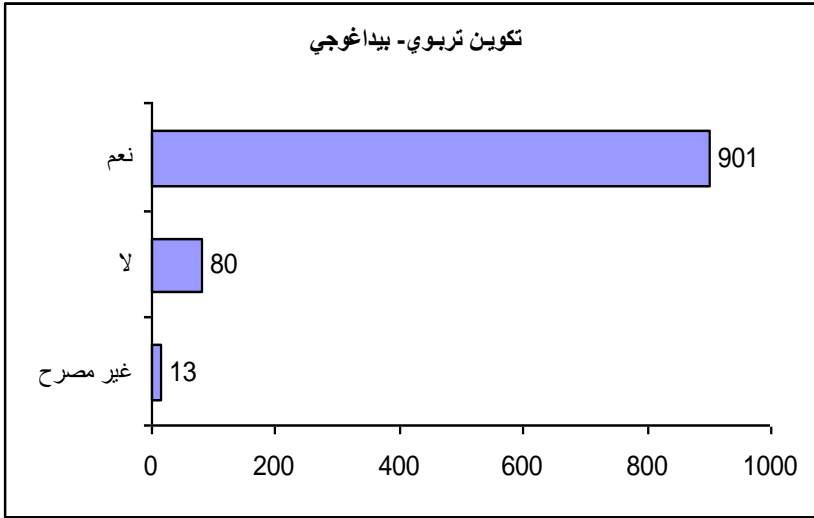


ما يقارب الثلث لم يجب على السؤال المتعلق بالمستوى التعليمي (33.9%). أما في ما يخص توزيع شهادات فهو كالتالي : 33.2% تعليم ثانوي أو باكوريا؛ 31.8% مستوى جامعي (سنة ثانية جامعية أو إجازة). تبين هذه المعطيات أن مستوى العينة التعليمي والثقافي متوسط نسبيا على العموم.

التكوين التربوي و البيداغوجي

أكثر من 90% من المعنيين خضعوا لتكوين بيداغوجي ؛ 8% فقط لم يستفيدوا منه .

جدول رقم 9 : التكوين التربوي – البيداغوجي



تكوين بيداغوجي	%
غير مصرح	1,3
لا	8
نعم	90,6
المجموع	100

نسبة التكوين مرتفعة جدا بالنسبة للجنسين معا، كما أن الاختلاف بين الوسطين الحضري والقروي غير ذي دلالة إذ يبلغ 7,88% في الوسط الحضري، و 9,4% في الوسط القروي¹⁶.

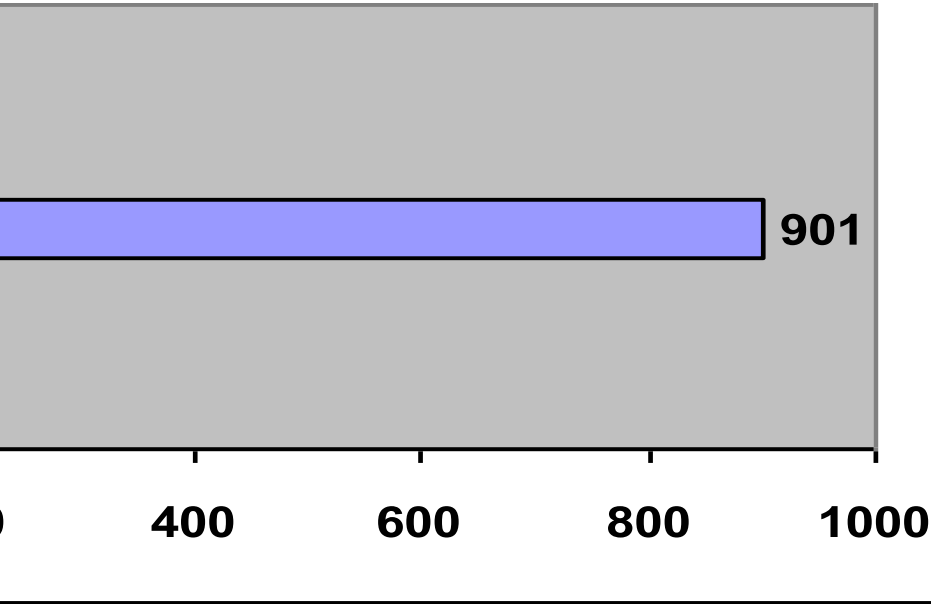
أما التوزيع حسب مؤسسات التكوين : فهناك 447 أي 45% من خريجي مراكز تكوين المعلمين ؛ و 254 أي 25,6% من خريجي مراكز تربوية جهوية ؛ وأخيرا 179 أي 18% تلقوا تكوينهم في مدارس عليا.

بالمقابل، فإن 114 من المدرسات و المدرسون ، أي ما يمثل نسبة ذات دلالة هي 11.5%، لم يذكروا مؤسسة التكوين . والأرجح أنهم يمثلون فئة من المدرسين أتوا إما من مؤسسات تكوين أخرى غير تلك المذكورة في الاستمارة، مؤسسات دينية بالتحديد، أو مدرسون مدمجون مباشرة وبدون سابق تكوين بيداغوجي – مؤقتون، أو مكلفون بالتدريس-. وقد تم التأكد من ذلك خلال مجموعات هدف ومن خلال الأجوبة على السؤال العام حول التكوين البيداغوجي كما يتجلى ذلك من نتائج الجدول السابق.

جدول 10 : التكوين في مجال حقوق الإنسان

¹⁶ انظر الجداول في الملحق

التكوين في مجال حقوق الإنسان



التكوين في المجال الحقوقي	%
غير مصرح	1,7
لا	90,6
نعم	7,6
المجموع	100

إن محور التكوين هذا لم يكن واردا قبل 1994 بل تطور في إطار المشروع المشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة حقوق الإنسان ولم ينطلق بالملموس إلا في نهاية التسعينات. ويبقى تكوين المدرسين في مادة حقوق الإنسان غير كاف بالمرّة كما تبين ذلك أجوبة المدرسين. فعدد الذين أعلنوا عن استفادتهم من هذا التكوين منخفض حتى

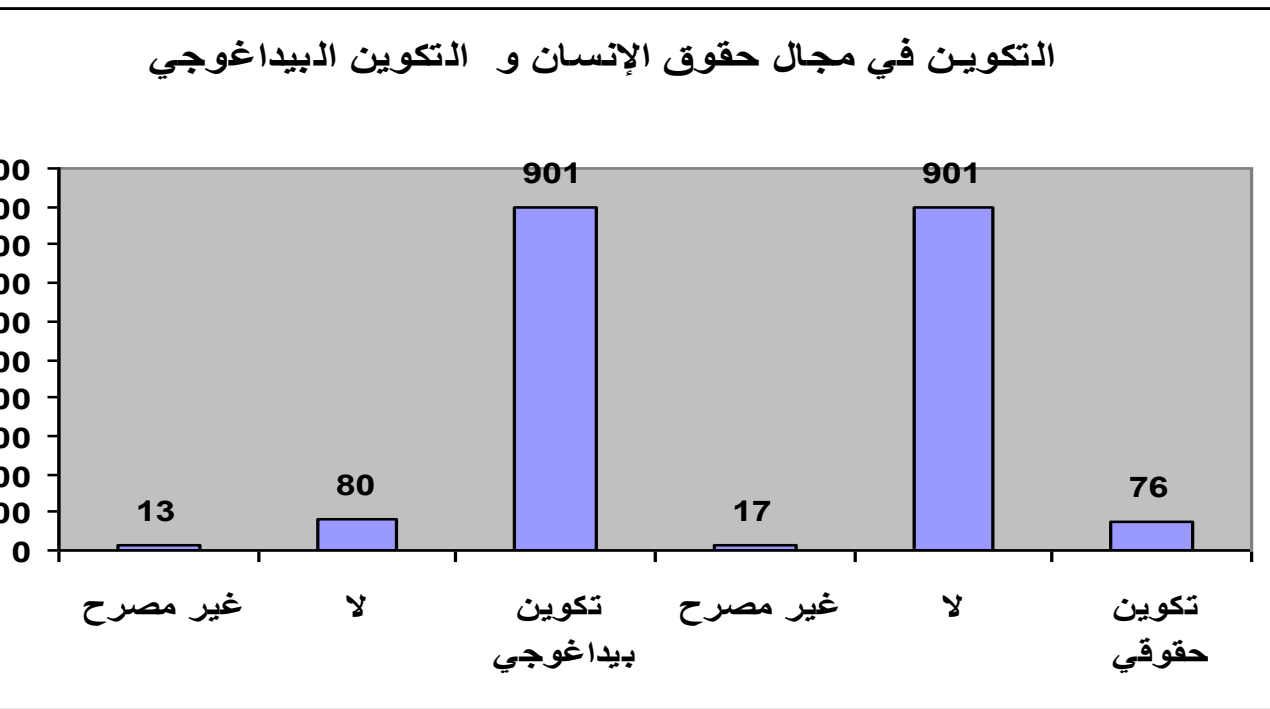
مقارنة بمن صرحوا بانتمائهم لجمعية حقوقية و عددهم 106.

وكما تبين الأرقام ، نلاحظ نقصا كبيرا في هذا المجال حيث أن 7.6% فقط من مجموع العدد استفاد من هذا التكوين. ويتجلى النقص بصفة أوضح إذا لاحظنا أن مدة التكوين لا تتجاوز أسبوعا إلى أسبوعين بالنسبة ل 67 من بين 76 شخصا من المستفيدين.

التكوين في المجالين الحقوقي و البيداغوجي : صورة معكوسة

تبين أجوبة المدرسين تفاوتاً كبيراً بين هذين النوعين من التكوين، إلى درجة أن النسب تبدو معكوسة تماماً.

- جدول : التكوين في المجالين الحقوقي و البيداغوجي



التكوين الحقوقي حسب الجنس : تباين صارخ

مما يدعو للتساؤل عمق التباين بين الجنسين ضمن مجموعة الستة وسبعين الذين استفادوا من تكوين في المجال الحقوقي. فمتغير الجنس مميّز أكثر من متغير الوسط حيث أن 58 رجل استفادوا من تكوين حقوقي مقابل 18 امرأة فقط، أي بنسبة 76.3% مقابل 23.7%. إن هذا التمييز يبعث على الاستغراب في إطار برنامج عمل ينجز باسم حقوق الإنسان !
و للإشارة أعلن بعض المستفيدين أنهم يعملون في إطار جمعيات حقوقية¹⁷.

¹⁷ انظر إلى الجدول في الملحق

– أندية التربية على حقوق الإنسان

إن عدد الأندية للتربية على حقوق الإنسان منخفض جدا، رغم ما لها من أهمية في تحسيس المجتمع المدرسي وإشاعة ثقافة حقوق الإنسان. وهي كلها تقريبا وليدة مبادرات جمعية حديثة العهد لم يتجاوز التصريح بوجودها نسبة 3.3%.

جدول 12 : وجود أندية للتربية على حقوق الإنسان

وجود نادي للتربية الحقوقية	عدد	%
غير مصرح	20	2,0
لا	941	94,7
نعم	33	3,3
المجموع	994	100

نادرا ما تتمركز نوادي التربية على حقوق الإنسان في الوسط الحضري، بالخصوص في المدن الكبرى.

جدول 13 : : نادي للتربية على حقوق الإنسان حسب الوسط

مجموع	وجود نادي للتربية على حقوق الإنسان			نادي للتربية الحقوقية / الوسط
	غير مصرح	نعم	لا	
594	16	32	546	الوسط الحضري
398	2	1	395	قروي

2	2	0	0	غير مصحح
994	20	33	941	مجموع

من دون التقليل من حجم الإكراهات والصعوبات التي تعيق تطور هذه النوادي، طُلب من المدرسين إبداء حكمهم إزاء سير أعمالها. و في هذا الصدد يسعى السؤال 39 لمقاربة ثلاثة أبعاد هي : مشاركة التلاميذ، مشاركة المدرسين وطبيعة الأنشطة.

جدول 14 : تقييم نشاط أندية التربية على حقوق الإنسان

نوعية الأنشطة		مشاركة هيئة التدريس		مشاركة التلاميذ		نشاط الأندية
عدد	%	عدد	%	عدد	%	
23	9,5	20	8,3	26	10	جيد
76	31,4	84	34,7	64	26,4	غير كاف
106	43,4	102	46,2	117	48,3	منعدم
37	15,7	36	5,7	35	15,3	بدون رأي
242	100	242	100	242	100	المجموع

لا يفوق الحكم الإيجابي نسبة 10%. بالمقابل 48,3% يعتبرون أن مشاركة التلاميذ ضعيفة أو منعدمة الدلالة، نفس الشأن بالنسبة لمشاركة الأساتذة بـ 46,2% ، و طبيعة الأنشطة بـ 43,4% .

يكتسي الحكم على مشاركة المدرسين أهمية بالغة لأن الأمر يتعلق بتقييم ذاتي جماعي بالرغم من أنه لا يهم مبدئياً إلا المشاركين في عمل النوادي وتنظيمها. أما نسبة 8.3% (مشاركة المدرسين) فلا تحتاج لتعليق إضافي.

تبين من خلال النقاش في إطار المجموعات هدف أن أسباب هذه الوضعية تكمن بالأساس في

:

- نقص المعدات والأدوات البيداغوجية والديداكتيكية الملائمة،
- غياب "الاحترافية" والتنظيم، خصوصا فيما يتعلق بتهيء وإنجاز الأنشطة،
- ضعف الدعم من طرف الإدارة و"المحيط المدرسي" بصورة عامة.

- الانتماء لجمعية حقوقية

جدول 11 : الانتماء لجمعية حقوقية

الانتماء إلى جمعية حقوقية	العدد	%
غير مصرح	77	8
لا	811	81
نعم	106	11
المجموع	994	100

11% من المدرسين صرحوا بانتمائهم إلى جمعية حقوقية، مما يمثل نسبة عالية نسبياً بالنظر للوضعية على المستوى الوطني. وسواء كان ذلك الرقم من قبيل التمني أو حقيقة فلا بد من أخذه بعين الاعتبار.

- الانتماء لمنظمة حقوقية أو نقابية

كيف تتم فصل انتماءات المدرسين المختلفة؟ وكيف يمكن تصنيفها؟ هل يوجد هناك ترابط بين الانتماء لنقابة ولمنظمة حقوقية غير حكومية؟ أسئلة قد تمكننا من قياس العلاقة بين انتماءات متكاملة و مؤثرة من وجهة نظر إشكالية هذه الدراسة.

جدول رقم 15 : الإنتماء لمنظمة حقوقية أو نقابة؟

إنتماء لنقابة		إنتماء لجمعية حقوقية		انتماء جمعي و / أو نقابي
%	العدد	%	العدد	
5,8	58	7,7	77	غير مصرح
46,9	466	81,6	811	لا
47,3	470	10,7	106	نعم
100	994	100,0	994	المجموع

كان بالإمكان توقع علاقة بين الانخراط في جمعية لحقوق الإنسان والانتماء لنقابة، لكن الأمر ليس كذلك. نلاحظ، من خلال أجوبة المدرسين أنهم منتمون لنقابات بنسبة تناهز خمس مرات

انتمائهم لجمعية لحقوق الإنسان، مع 10.4% كنسبة المنتمين لمنظمة حقوقية و46.9% من المنتمين إلى نقابة. إنها غلبة الحس النقابي والدفاع عن المصالح الخاصة الفئوية هي الأكثر تطورا.

يجدر التذكير هنا بما شهدته صفوف الهيئة التعليمية من تشتت منذ سنوات الثمانينيات من جراء سياسة التفتيت الممنهج و تجزئية الإطارات والقوانين .

إن ضعف التمثيل بين الإلتزام في المجالين الحقوقي و النقابي يشير إلى أن الاهتمام بالقضايا الحقوقية يرتبط أكثر بالانتماءات السياسية لهيئة التعليم.

من جهة أخرى تعادل نسبة الانتماء النقابي 60,5 % بالنسبة للرجال، و 26,5 % بالنسبة للنساء. كما أن حوالي نصف المستجوبين (496 أي 49,9 %) يصرحون أن لهم أصدقاء منضوين في نقابة أو جمعية حقوقية.

مما لا شك فيه أن هذه المعطيات تبرز طاقات كامنة في انتظار أن يعمل النشاط في المجال الحقوقي على تحفيزها و تجنيدها.

II - تصورات و تمثلات المهنة

1. - مقاصد و غايات التربية

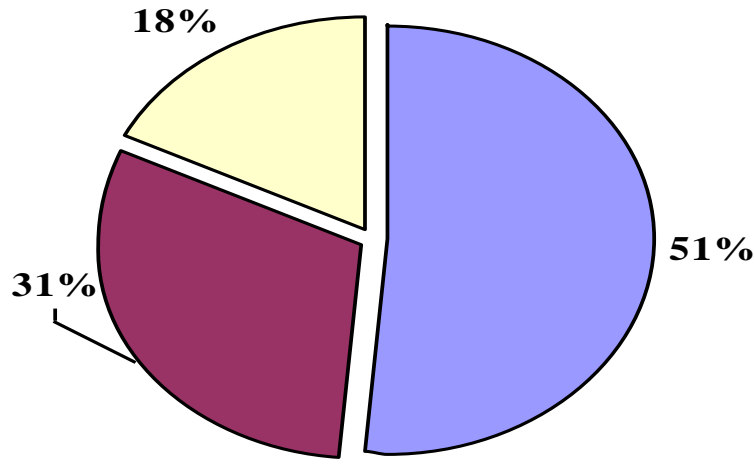
يحيل مفهوم المقاصد على معاني أوسع من لفظة غايات أو أغراض التي تدل عموما على أهداف ملموسة ترتبط بإجراء عملي أو بعملية تعليم تقاس عموما بمجموعة إنجازات أو بواسطة معارف، أو مهارات إلخ. ولهذا المفهوم دلالات تحيل على بعد شامل لتكوين الفرد و تربيته باعتباره إنسانا، مع إضفاء قيمه أخلاقية وروحية ترتبط بالأهداف النهائية للنشاط ولحياة الإنسانين.

- كيف يتصور المدرسون مقاصد و غايات مهنة التدريس ؟

سؤال 17 - تختلف الآراء حول المقاصد والغايات العليا للتعليم والتربية : فهناك من يرى أن الغاية هي تكوين الإنسان القادر على الاندماج في عصره حسب مفهوم كوني، وهناك من يرى أن الغاية هي تكوين المواطن الواعي حسب مفهوم "مواطني" بينما رأي ثالث يعتبر أن الغاية هي تكوين المسلم الصالح حسب مفهوم ديني ؛ أخيرا هناك من يعتبر أن الغاية هي مجرد تلقين مجموعة من المعارف والمهارات.

شكل توزيع الأجوبة المقترحة :

غايات التربية



تتوزع اختيارات المدرسين على الاختيارات الثلاث بصورة تجعل الافتراض الراجح عن رجوح كفة الرأي لصالح الاختيار "الديني" بالمعنى الواسع لهذا المصطلح بين صفوف هيئة التدريس يبدو غير مؤكّد تماما.

51%

1 اختيار الأغلبية : "تكوين فرد قادر"

31%

2 الاختيار الثاني هو : "تكوين مسلم صالح"

18%

3 جاء اختيار "مواطن صالح" في المرتبة الأخيرة

تعليق

فيما يخص الاختيار الأول، يبدو أن المدرسين يعطون لمفهوم "الفرد القادر" معنى عاما يعبر عن منظور اجتماعي وتربوي معين. "القادر" بمعنى من له القدرة على تدبير أموره داخل مجتمع لا تتاح فيه الحظوظ بصفة عادلة، كما أكد ذلك الأساتذة في المجموعات. و يعني ذلك تنمية القدرات الفردية لتحقيق المصلحة الشخصية، ومؤهلات براغماتية لتدبير الأمور الخاصة لانتهاز الفرص في الحياة المجتمعية. يغلب هذا التوجه على اكتساب المبادئ أو المثل حسب المعنى الذي يفرضه

مفهوم الحقوق والواجبات كما تفترضه المواطنة بل كما تفترضه قيم الدين نفسه. أو ليس هذا مؤشر على نوع من "الفوضى القيمية" ناجمة عن عدم الرضا المذكور أعلاه؟

إن هذه **البراغماتية** المرغوب أن ترسخها التربية تفوق في أهميتها - حسب الرأي السائد لدى العينة - المهمة المستوحاة من تصوري "المسلم الصالح" أو "المواطن الصالح". و يدل هذا على تبني "سلوك تربوي شديد الواقعية" يعكس حقيقة حياة مجتمعية "متوترة" وضراوة الصراع اليومي لكل فرد على حدة من أجل مصالح خاصة¹⁸. إن توزيع الأجوبة في الاختيار الأول من السلم¹⁹ يبرز بوضوح توجه الأساتذة نحو اختيار القابلية على تدبير الأمور (البراغماتية) كغاية أولى للتربية. ولعل هذه النتائج تحيل على الأجوبة الخاصة بتمثيل وصورة المهنة.

- تمثل المهنة

تطرح مسألة صورة مهنة التدريس لدى المعنيين جملة من الأسئلة إن على مستوى الصورة المجتمعية أو في مستوى التمثل الشخصي، في سياق تطبعه قوة الشعور بتدني الوضعية المادية والمعنوية للمدرسين وما يتخللها من إضفاء قيمة سلبية (تحقير/إفقار/فقدان الاعتبار/تدهور الوضعية المهنية الخ...).

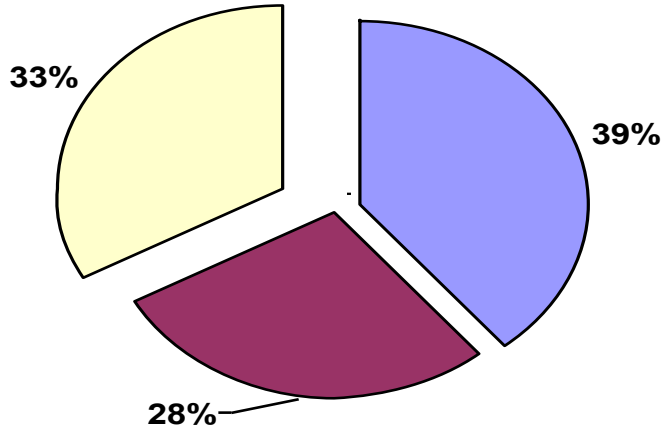
س 19 - لدى هيئة التربية والتعليم تمثيلات مهنية مختلفة. فهناك من يرى أن التعليم مهنة من أجل العيش كسائر المهن الأخرى، وهناك من يرى أنها تنطوي على واجب ديني، وآخرون يعتبرون مهنتهم واجبا وطنيا. ما هو رأيك في هذا المضمار؟

نلاحظ تقسيما دالا للاختيارات، حيث يقر المدرسون أن الاختيارات الثلاثة متكاملة طبقا لتدرج معين، كما يبرر ذلك بوضوح مخطط الاختيار:

- شكل : تمثل المهنة

¹⁸- أنظر مقالنا المشار إليه سابقا : "المجتمع المدني والفضاء المدرسي"
¹⁹- أنظر صيغة السلم في الإستمارة في الملحق

تمثل المهنة



كسب العيش واجب ديني واجب وطني

- تمثل المهنة حسب الجنس.

يبين التحليل المقارن حسب "الجنس" ارتفاعاً نسبياً لدى الإناث بالنسبة للاختيارات الثلاث

:

تمثل المهنة / جنس %	واجب ديني	من أجل للعيش	تكوين المسلم
ذكور	48.6	59.9	48.5
إناث	53.2	61.5	56.9

نسجل كذلك أن حساب معدل الاختيار "تكوين مسلم صالح" حسب المهنة يبين فرقا واضحا يبرز كثافة هذا الاختيار لدى هيئة التفتيش والاداريين والمشرفين على التأطير التربوي²⁰.

2-1 علاقة مع التلاميذ

تلعب العلاقات بين المدرسين والمتدربين دوراً أساسياً في سيورة إدماج التلاميذ مجتمعياً بجانب سيورات التعلم. فبالإضافة لمسألة العنف والعقاب البدني المشار لها فيما قبل، يتضمن هذا

²⁰- أنظر الجدول بالملحقات

الباب أربع أسئلة تهم ثلاث إشكالات أساسية خاصة بالتدبير التربوي داخل القسم والحكامة داخل المؤسسات التعليمية.

- سؤال يهم العنف و / أو العقاب البدني.
- سؤال حول مسألة "الإختلاط الجنسي داخل الأقسام"
- سؤالان يهمان "تمثيلية التلاميذ" بين واقع الأمر والضرورة"
- سؤال يتعلق ب "الصلاة داخل الأقسام أو خلال حصص الدرس"

- العنف و / أو العقاب البدني

إن العنف و العقاب البدني متأصلان في الممارسة اليومية للمدرسين وخصوصا بالأسلاك الابتدائية. بدأت وسائل الإعلام تسلط الأضواء على العنف داخل مؤسسات التربية. ومن الملاحظ أن هذه الممارسات تتجاوز حدود القسوة النفسية والجسدية غير المقبولة (استعمال أدوات حادة ، الفلقة، ضرب مبرح الخ...) مما يهدد في بعض الحالات سلامة المعتدى عليهم²¹.

تثير هذه المسألة الخطيرة اهتمام وسخط آباء التلاميذ فرادى و كجمعيات، كما شكلت موضوع سلسلة من المذكرات الوزارية الرسمية²² و مبادرات تقنين محلية (على مستوى النيابة) أو جهوية (على مستوى الأكاديميات)²³.

تؤكد المذكرة 807/99، على سبيل المثال، أن استعمال العنف من طرف المدرس لايحترم حرية وحقوق الطفل وثقافة الحوار والانفتاح والتي تسهر بلادنا على ترسيخها وتنميتها²⁴.

من الناحية البيداغوجية يعتبر الموقف من استعمال العنف مؤشراً تربوياً أساسياً لتحديد العلاقة إزاء المتعلم. ومن الملاحظ أنه مازال ينظر إلى العنف كسلوك "تربوي" مقبول، له ما يبرره نسبياً من زاوية التقاليد و الأعراف. بل إن للعنف ما يضيف عليه نوعاً من الشرعية كفعل تربوي اعتباراً لنبل المقاصد الاخلاقية والإجتماعية المتوخاة. من وجهة نظر إجتماعية، يتغذى العنف داخل المؤسسة

²¹ - ، في بداية السنة الدراسية 2003/2004 ، تناقلت وسائل الاعلام والصحافة خبر معلمة ألفت بتلميذ من

نافذة قاعة الدرس بمدرسة في الدار البيضاء، انظر جريدة الأحداث المغربية

²² - على سبيل المثال، المذكرات الوزارية عدد 142 بتاريخ 23 نونبر 1988 المتعلقة بتنظيم حملة وطنية ضد العنف بالمدرسة ؛ المذكرة الوزارية عدد 807/99 الواردة بتاريخ 23 شتنبر 1999.

²³ - مثلاً مشروع القانون الداخلي للمؤسسات التعليمية المقترح من طرف نيابة الرباط بمناسبة الدخول

المدرسي 2003/2004.

²⁴ - أنظر المذكرة المقترحة.

التعليمية بالعنف الذي يعم الوسط الأسري والفضاءات المجتمعية بأصنافها المختلفة والذي يمارسه الكبار تجاه الأصغر سنا وبالخصوص الأطفال.

يبدو العنف التربوي إذن جائز ثقافيا "تبرره" تأويلات و مبادئ أخلاقية، أو ما يعتبره البعض مبررات دينية استنادا لروايات و أحاديث منسوبة للسلف الصالح : لذا يعم مختلف قطاعات و مستويات العلاقات الاجتماعية ويعكس دورة علاقات الهيمنة "من الأقوى" إلى "الأضعف".

من الوجهة التي تهمننا هنا، يشكل العنف في إطار العلاقة التربوية - رمزيا كان شفويا أو بدنيا - مسا بكرامة التلميذ و بحرمته البدنية وهذرا لحقوقه الأساسية.

صيغ السؤال كالتالي : . يعتبر البعض استعمال العنف، ومن ضمنه العنف الجسدي، وسيلة ضرورية لإنجاح العملية التربوية التعليمية، خصوصا بالنسبة للأطوار الأولى من التعليم الأساسي. إلى أي مدى تتفق مع هذا الرأي ؟

- أجوبة المدرسين : بين رفض مبدئي وتعارض الموافق

جدول 16 : استعمال العنف

%	العدد	اللجوء إلى العنف
0,7	7	غير مصرح
2,2	22	أتفق تماما
30	298	أتفق في بعض الحالات
19,3	192	أتفق مع تحفظ
46,1	458	لا أتفق إطلاقا
1,7	17	بدون رأي
100	994	المجموع

يبين توزيع الأجوبة أن الصيغة القطعية "أتفق تماما" لا يتجاوز 2,2 % . ويعبر هذا الرقم عن عدم الارتياح. في حين أن 46,1 % اختاروا " لاأتفق إطلاقا". لكن تجميع الاقتراحات "أتفق في بعض الحالات" و "أتفق بتحفظ" ب 30 % و 19,2 % يجعل موقف القبول هو الأغلبية.

أغلبية قابلة و متسامحة عمليا

جاء رأي المدرسين موزعا حسب الاختيارات المقترحة، إلا أنه بدا حاملا لدرجة من التسامح غيرت بالملموس من توجه الاختيار الرفض. إذ يبين جمع الأجوبة أكثر أو أقل اتفاقا أن 51,1 % متفقون مقابل 46,1 % ، أي بفرق دال يعادل 5 %.

الجدول 17 : توجه الاختيارات

العقاب البدني	العدد	%
غير مصرح	7	0,7
أتفق تماما، في بعض الحالات أو بتحفظ	512	51,1
لا أتفق إطلاقا	458	46,1
بدون رأي	17	7,1
المجموع	994	100

تؤكد هذه النتائج خلاصات تحقيقات أخرى حديثة العهد حول ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية وفي سلوك المدرسين عموما²⁵. وهذا مما يؤكد أن السياق المؤسسي والسوسيو تربوي يتسامح مع استعمال العنف كوسيلة تعليمية عادية، إن لم نقل في بعض الأحيان كوسيلة ضرورية.

في الحقيقة، بينت المناقشة في إطار " مجموعات الهدف "، أن العنف يطرح مشكلا حادا بالنسبة للمدرسين إذ تعبر الأجوبة عن رفض مبدئي نابغ من منظور ومن اختيار شخصي يساهم فيه ضغط التوجيهات الرسمية و الخوف من التهمة.

لكن الموقف العام تجاه العنف يظل موقف إقرار ضمني أو صريح عبر عنه بالإثباتات التالية :

²⁵ - أنظر : العقاب والعنف بالمدرسة، يونيسف 2001، شبكة تهتم بشهادات الأطفال، حيث أثارت نتائجها ردود فعل قوية من طرف السلطات الوزارية ومسؤولين في التربية الوطنية.

- العقاب البدني هو "فعل تربوي عادي" ولا تترتب عنه أية ضجة أو سخط.
 - يعتبر المدرسون أنه "ضرورة عملية تربوية" ويحملون المسؤولية ل"العائلات اللواتي لا يقمن بواجبهن" و"الغياب الإدارية". إنه "الوسيلة الوحيدة لفرض السلطة على التلاميذ".
- تعليق :

إن التشريع المدرسي المغربي يمنع ممارسة العنف والعقاب البدني، وللتذكير فإن أكثر من 90 % من المدرسين استفادوا من تكوين تربوي، فلماذا تظل الممارسة التربوية اليومية مطبوعة بالعنف ؟

أثناء المناقشة داخل "مجموعات هدف" أثارت هذه المسألة ردودا متضاربة تؤكد نتائج الاستمارات الكمية، وتكشف عن عتبة تسامح مرتفعة تجاه العنف، و كأن له طابعا عاديا في التمثلات المتداولة لدى المدرسين.

لربما مرد هذا الموقف فقدان السلطة المعنوية و قصور الخطاب الثقافي التربوي لكن يبدو واضحا أن هناك نقص مؤسساتي في مجالي المراقبة والتكوين والتحسيس.

أوليس من الغرابة أن نجد في بعض الكتب المدرسية، ولحد الآن، تأكيدا، لبعض أنواع العقاب البدني المعلن عنه في الشريعة، كالضرب بالسوط أو الرجم²⁶ ؟

– العلاقة مع التلاميذ و تدبير فضاء القسم

²⁶ - انظر مثلا بحث المنظمة المغربية لحقوق الإنسان

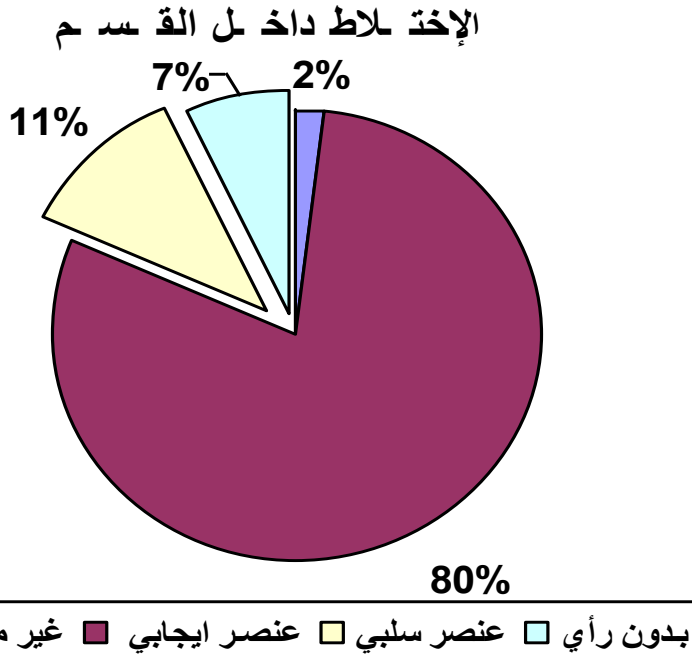
- الاختلاط الجنسي داخل الأقسام

إن الاختلاط داخل الأقسام مظهر هام من مظاهر التنظيم الاجتماعي التربوي لتدعيم مناهضة التمييز الجنسي تجاه الفتيات في الفضاء المدرسي. تبين الملاحظة الميدانية أن هذا الاختلاط ليس معمما داخل المؤسسات التعليمية المغربية. ورغم أنه في طور التوسع، إلا أنه ما زال محط جدال و مقاومة بين المدرسين أو المسؤولين الإداريين أو الآباء. و يتجلى ذلك بوضوح في الحث على التفريق بين الأطفال و الفتيات في المقاعد والصفوف داخل الأقسام . وتختلف البراهين بين هؤلاء وأولئك بحسب تصورهم وتأويلهم لعدد من الاعتبارات "بيداغوجية كانت، اجتماعية، أخلاقية بل و حتى منها الدينية".

عن السؤال 42- هل تعتبر أن الاختلاط بين الجنسين داخل القسم عامل إيجابي أم سلبي من الناحية التربوية ؟ توزعت الأجوبة كالتالي :

جدول 18 : الإختلاط داخل القسم

العدد	الإختلاط
19	غير مصرح
793	عنصر ايجابي
112	عنصر سلبي
70	بدون رأي
994	المجموع



80% يقرون بأن الاختلاط داخل القسم عامل إيجابي من وجهة النظر البيداغوجية. هذا الإقرار تدعمه النسب المئوية الضعيفة للذين "لا رأي لهم" والذين لا جواب لهم.

وبالرغم من أن مستوى القبول مرتفع بوضوح لدى الرجال كما هو لدى النساء، يبين التحليل حسب الجنس بأن درجة قبول الاختلاط لدى المدرسين الذكور مرتفعة نسبيا مقارنة بزميلاتهم المدرسات بنسبة 81.3% مقابل 77.7% إناث. كما أن 10.5% فقط من الرجال يعتبرون الاختلاط عاملا سلبيا بينما هنالك 12.6% من النساء يشاطرن هذا الرأي.

- تمثيلية التلاميذ بين الواقع والمرغوب

إن التمثيلية هي أحد الميكانزمات الأساسية للتنظيم الديموقراطي للمواطنين من خلالها يمارس الفرد سيادته عبر مؤسسات وأشخاص. والمرور من الفرد-المواطن إلى التنظيم المؤسستي يتم حسب معايير وسلوكيات يتفرض تعلمها. وهكذا فإن تنظيم أشكال للتمثيلية بشكل ما داخل القسم هو أحد السبل الناجعة لتدريب الأطفال والشباب على الحياة الجماعية الديمقراطية، وعلى حس المسؤولية والديمقراطية (انتخابات، ترشيحات، برامج، التزام المراقبة الجماعية للمسؤولية، الخ)...

يسعى السؤالين 42 و 43 لكشف الوضع و التوجهات حول هذه المسألة. صيغة س 42 "هل يوجد في مؤسستك ممثلون للتلاميذ يشاركون في مجالس الأقسام مثلا؟"

جدول 19 : وجود تمثيلية للتلاميذ

العدد	%	وجود تمثيلية للتلاميذ
37	4	غير مصرح
772	77	لا
185	19	نعم
994	100	المجموع

19 % من المستجوبين يقرون بوجود نوع من التمثيلية عبر مشاركة التلاميذ في مجالس الأقسام، بالمقابل 77 % ينفون ذلك. وتختلف الوضعية بصورة دالة بين الوسط الحضري والقروي بنسب تتراوح بين 22% و 13.3%.

- ضرورة تمثيلية للتلاميذ

يرمي السؤال معرفة الرأي من المسألة لأهميتها البالغة في الحياة المدرسية و الممارسة الديمقراطية. س 43 - هل من الضروري أن يكون للتلاميذ (ات) ممثلون في مجالس الأقسام ومجلس المؤسسة (في حالة وجوده؟) 74 % يعتبرون أن تمثيلية التلاميذ ضرورية.

جدول 20 : ضرورة تنظيم تمثيلية للتلاميذ

العدد	%	ضرورة تنظيم تمثيلية للتلاميذ
54	5	غير مصرح
731	74	نعم
155	16	لا
54	5	بدون رأي
994	100	المجموع

ضرورة تمثيلية التلاميذ حسب الجنس

بينما يبين الجدول الموالي أن نسبة قبول تمثيلية التلاميذ لدى الذكور (ب 77%) تفوق نسبة القبول لدى الإناث (ب 69.3%)

جدول 21 : ضرورة تمثيلية التلاميذ حسب الجنس

المجموع	غير م.	بدون رأي	لا	نعم	الرأي حسب الجنس		
					العدد	ذكور	إناث
610	21	30	92	467	العدد	ذكور	
100	3,4	4,9	15,1	76,6	%		
381	30	24	63	264	العدد	إناث	
100	7,9	6,3	16,5	69,3	%		
3	3	0	0	0	العدد	غير مصرح	
994	54	54	155	731	العدد		المجموع

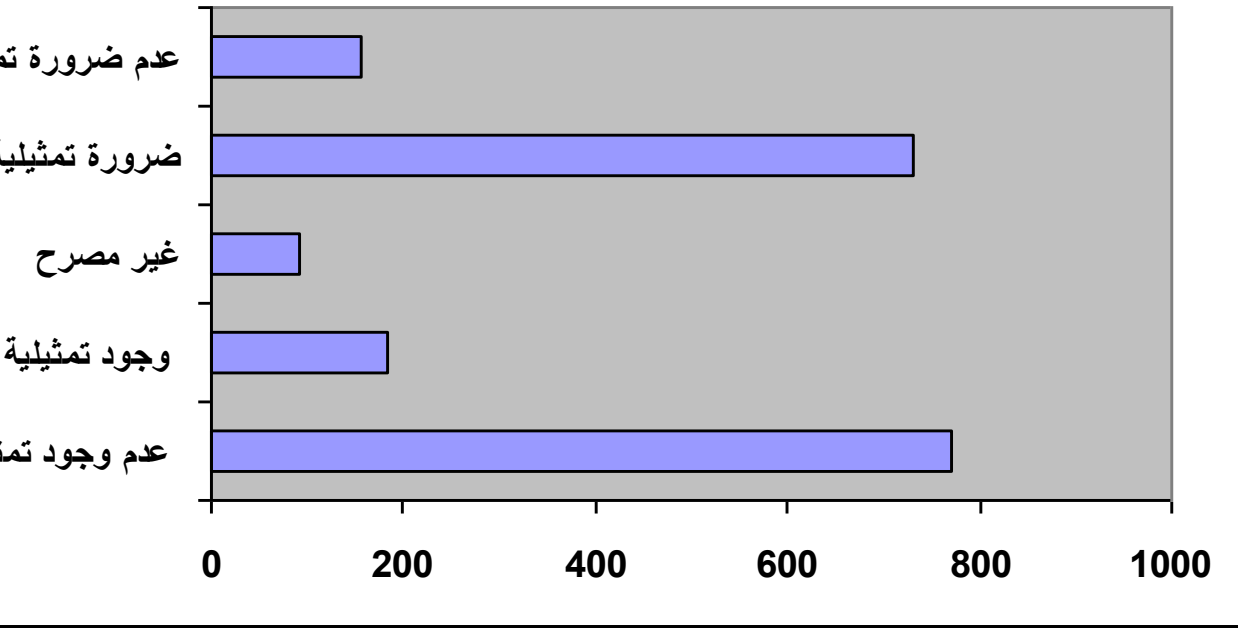
ويبدو الاختلاف أكثر وضوحا حسب الوسط، لأن ما يزيد عن ربع عدد المدرسين في الوسط القروي 25,6% يرفضون هذه الضرورة مقابل 8,9% فقط في الوسط الحضري.

جدول 22 : ضرورة تمثيلية التلاميذ حسب الوسط

مجموع	ضرورة تمثيلية التلاميذ				ضرورة التمثيلية/ الوسط		
	غير مصرح	بدون رأي	لا	نعم	العدد	حضري	وسط
594	35	29	53	477	العدد	حضري	وسط
100	5,9	4,9	8,9	80,3	%		
398	17	25	102	254	العدد	قروي	وسط
100	4,3	6,3	25,6	63,8	%		
2	2	0	0	0	العدد	غير م.	وسط
100	100	0	0	0%	%		
994	54	54	155	731	العدد	المجموع	وسط
100	5,4	5,4	15,6	73,5	%		

شكل - تمثيلية التلاميذ : بين إقرار الضرورة و ضعف التحقيق

تمثيلية التلاميذ



إن في التناقض الصارخ بين ما يسجله المدرسون على أرض الواقع وبين ما يعتبرونه ضرورة تربوية بصدد تمثيلية التلاميذ ما يدعو للإستغراب والتساؤل. سنعود لهذه النقطة لاحقاً.

تعليق :

- إن اختلاف المواقف بين المدرسين تفصح عن توجهات متناقضة وغير مستقرة إزاء مسائل هامة كالعقاب الجسدي والاختلاط، ولعل ذلك يؤكد إرادة التحكم أكثر في التلاميذ، و تخوفا متزايدا من فقدان السلطة الشخصية المعنوية أمام امكانية احتجاج التلاميذ أو حدوث الشغب داخل القسم.
- ويزداد تأكيد هذا الموقف بالنظر إلى تحفظ أو الأحرى "غياب الإدارة" كفاعل موازنة للسلطة و التسيير والتسوية بين المدرسين والتلاميذ.
- اختلاف مواقف المدرسين بحسب الوسط مرده بالطبع لظروف العمل الأصعب في الوسط القروي (النقل، الحالة المزرية للمؤسسات، صعوبة الاندماج في الوسط الاجتماعي المحلي القروي...) لكن، كما تم التوضيح سابقاً، لا بد من إعتبار عامل مستوى التكوين كذلك.

● أخيرا نشير للفتاوت الكبير بين ما يسجله المدرسون على أرض الواقع من غياب لتمثيلية التلاميذ واعتبارهم المكثف لها كضرورة تربوية. هذه الملاحظة/المعاينة تثير أكثر من تساؤل حول مدى رغبة المدرسين في الإندماج والمشاركة في منظومة العمل والتسيير التربوي بجانب الإرادة والقدرة على الإقتراح و المبادرة.

● من الملحوظ أنه إذا كانت تمثيلية التلاميذ لا تعدو بعض المجالس التأديبية، فإن التشريع المدرسي لا يمنع رسميا من تنظيم أشكال مختلفة للتمثيل داخل الأقسام²⁷. فلماذا لا يبدي المدرسون الذين يعبرون عن رأي مساند لتمثيلية التلاميذ ما يكفي من الجهد لتنظيمها فعليا؟ وكيف نفسر ذلك؟ بالانتظارية، بالتسوية، بغياب التحفيز؟ هل هو تهاون أم تبعية لتعليمات إدارية سالبة؟ هل هو إحساس بالعجز عن التأثير في سير الأمور؟ هل هي علامة لغياب التعاطف وخبية الأمل لدى المدرسين؟

أم هو نوع من التحفظ إزاء أشكال للتنظيم (التمثيلية) داخل القسم يمكنها أن تهدد آخر ملاذ سلطوي للأستاذ كإباحة العقاب الجسدي واستعمال العنف. أليست هذه المواقف من مغبات "بيداغوجية سلب الحقوق" التي تعوق المدرسين عن المبادرة المستقلة لرسم مسار بيداغوجي خاص؟

وتجدر الإشارة في نفس الاتجاه، إلى أن المدرسين داخل المجموعات الهدف أشاروا لتصرفات "تعسفية" تجاه التلاميذ أصبحت تبدو "عادية" مثل فرض حصص إضافية مؤدى عنها، وتشغيل التلميذات في المنازل في ما يشبه نوعا من السخرة و أصناف أخرى من الممارسات من قبيل الإبتزاز²⁸. مما يبرهن على تدهور ملحوظ للوضع التربوي. في هذا السياق "الفوضوي" تتحول المبادرة لدى البعض من بين "المربين" الأكثر حماسا إلى توجه ذي منحى "دعوي نضالي" يبدو جليا قوة الخطاب والعمل اللذين يتسمان بالتقنين الصارم وإعطاء التعليمات (الأمر و النهي/ ما يجب فعله وما لا يجب).

3- التربية والممارسات الدينية

²⁷ انظر مرسوم وزير التربية الوطنية رقم 2071 J.O رقم 4985 بتاريخ 11 مارس 2002.
²⁸ - تعددت الشهادات في هذا المجال بصورة تدعو للقلق

س 45 - بعض المدرسين والمدرسات يعتبرون أنه من الطبيعي توقيف حصة الدرس لتأدية شعائر الصلاة. ما هو رأيك ؟

هذه المسألة فرضتها ملاحظة الفضاء المدرسي، حيث عرفت ظاهرة إقامة الصلاة داخل المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات، أثناء الحصص، انتشارا واسعا ابتداء من نهاية السبعينات وبداية الثمانينات. فمباشرة بعد "تعريب" بل "أسلمة" بعض المواد التعليمية مثل الفلسفة، بدأ العمل على تهييء أماكن خاصة لأداة الصلاة بجل المؤسسات التعليمية. بطبيعة الحال لانريد هنا أن نحكم على هذا القرار. ولكن انطلاقا من تلك الفترة، أصبح هناك تمازج بين أمكنة العبادة ومكان الدراسة، مما يعيد الصلة بنمط تقليدي في اتجاه معاكس لسيرورة العلمنة التي ميزت "الفضاء المدرسي و"التعليم العصري" عموما.

و الواقع أنه أثناء تحضير روائز الاستبيان، أثارت هذه المسألة عدة تساؤلات. لذا قدمت بطريقة توفر عدد من الأجوبة الممكنة حتى لا يكون المستوجب محصورا في اختيار ثنائي مبسط بين نعم ولا في حين أن الأمر يتعلق بقضية ملتبسة وجد حساسة.

بالطبع ليس المقصود هنا استجلاء موقف تجاه إحدى فرائض الإسلام الخمس، بل المقصود استجلاء موقف (علني/ضمني) تجاه المزج ومعيش العلاقة/المواجهة بين الممارسة التربوية والدينية داخل الفضاء المدرسي (الفصل) وخلال ساعات العمل.

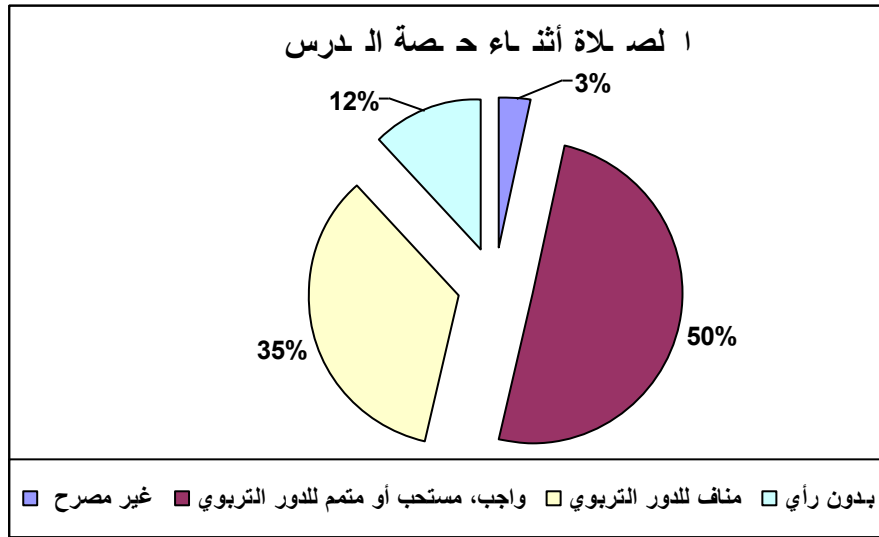
أثار السؤال اهتماما بالغا أكثر مما كان متوقعا من طرف المدرسين، حيث أن 3 % فقط عزفوا عن الإجابة. تتوزع الأجوبة بالطريقة التالية :

جدول 23 : إقامة الصلاة أثناء حصة الدرس

عدد	الصلاة أثناء حصة الدرس
33	غير مصرح
136	واجب
203	مستحب
159	مهم الدور التربوي

344	مناف للدور التربوي
119	بدون رأي
994	المجموع

أكثر من الثلث، أي 34,6% صرحوا أن إقامة الصلاة أثناء أوقات حصص الدرس فعل " مناف " للدور التربوي " وهذه نتيجة مثيرة جدا وذات دلالة هامة، لأن الحكم حسم بدون لبس، بين الواجب البيداغوجي والواجب الديني لصالح الأول. بالمقابل يبين الشكل الموالي أن تجميع الأجوبة المعبرة عن القبول تعادل 50%.



من جهة أخرى، 119 أي 12% صرحوا أن ليس لهم رأي، مما يفترض معه إما إقرار ضمنى بالنسبة للبعض، أو لامبالاة وعدم الاكتراث أو الحيرة تجاه مسألة من هذا النوع.

ختاما يقدم التحليل الفارقي لتوزيع الأجوبة حسب الجنس والوسط والوضعية نتائج هامة في هذا الصدد.²⁹

- حسب الجنس :

يبين التوزيع أن المدرسات أكثر إقرارا بأن الصلاة "واجبة" بنسبة 18,4% مقابل 10,4% للرجال. لكن التباين يتسع في موضوع اختيار " مناف للدور التربوي " حيث أن 41,5% من الرجال يعتبرون عن هذا الاختيار مقابل 23,6% من النساء فقط بفارق يقارب الضعف.

²⁹- أنظر الجداول المفصلة المتعلقة بهذه المظاهر ومظاهر أخرى في الملحقات.

جدول 24 : إقامة الصلاة أثناء الدرس حسب الجنس

المجموع	إقامة الصلاة أثناء الدرس حسب الجنس						إقامة الصلاة حسب الجنس		
	غير مصحح	بدون رأي	مكمل للدور التربوي	مناف للدور التربوي	مستحب	واجب	العدد	مذكر	الجنس
610	11	75	93	253	112	66			
100	1,8	12,3	15,2	41,5	18,4	10,8	%		
381	20	44	66	90	91	70			
100	5,2	11,5	17,3	23,6	23,9	18,4	%		
3	2	0	0	1	0	0			
100	66,7	0	0	33,3	0	0	%		
994	33	119	159	344	203	136			
100	3,3	12,0	16,0	34,6	20,4	13,7	%		

- بالنسبة للوسط : يبين توزيع الأجوبة شبه تكافؤ بين من يعتبرون أن الصلاة "واجب" : 13,8 % في الوسط الحضري و 13,6 % في الوسط القروي. في المقابل هناك 41,6 % يعتبرون الأمر " مناف للدور التربوي " في الوسط الحضري مقابل 24,4 % في الوسط القروي.

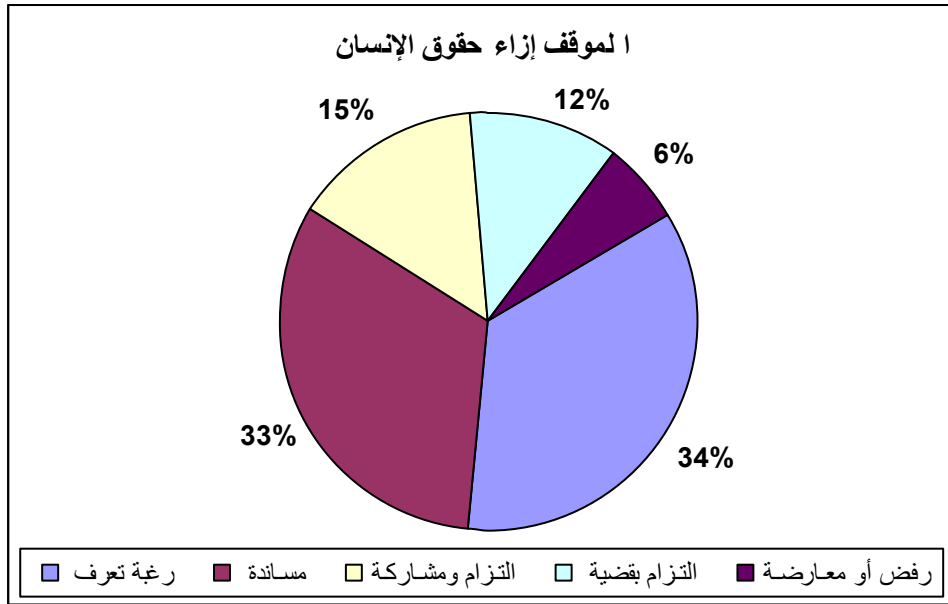
أخيرا حسب متغير الوضعية : 55,9 % من أساتذة الثانوي و 57,7 % من الإداريين يعتبرون أن الصلاة (أثناء حصص الدرس) نشاط " مناف للدور التربوي " مقابل 21 % معلمين و 40,5 % من مدرسي الإعدادي و 47,6 % من الأطر التربوية.

- الموقف من حقوق الإنسان

4- الموقف من حقوق الإنسان

يتضمن هذا الباب عدد من الأسئلة حول موقف المدرسين تجاه حقوق الإنسان. بداية، موقف المدرسين من وجهة نظر عامة عبر سؤال أول (س 36): - بناء على نفس السلم، وبغض النظر عن مسألة المرجعيات، كيف يمكنك أن تصف مواقف هيئة التعليم داخل مؤسستك إزاء قضايا حقوق الإنسان؟

جدول 25 : موقف المدرسين تجاه قضايا حقوق الإنسان



تتصدر "الرغبة في المعرفة" مواقف المدرسين، ويتلوها "الاهتمام والمساندة" في المقام الثاني. مبدئياً يعبر المدرسون عن موقف إيجابي تجاه قضايا حقوق الإنسان. تؤكد هذه النتائج مقدار التعاطف الكامن لدى المستجوبين خصوصاً إذا ما اعتبرنا ضعف عدد المنتمين لجمعيات حقوقية.

- شرعية حقوق الإنسان : بين الكونية والخصوصية

للتذكير ينص الدستور المغربي في مقدمته على احترام حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها دولياً. ويرمي السؤال لتقييم موقف المدرسين تجاه أطروحة رائجة في المغرب و في العالم العربي والإسلامي حول قضية حقوق الإنسان، ويمكن تلخيصها : "حقوق الإنسان اختراع غربي يحاول الغرب فرضه على العالم، و العربي الإسلامي منه بالخصوص ، دون أخذ خصوصياته الروحية والدينية أو السوسيو-ثقافية بعين الاعتبار". صيغ السؤال على النحو التالي:

س 20 - هناك نقاش واسع حول منظومة حقوق الإنسان كما هو متعارف عليها كونياً. فالبعض يرى أنها ذات صلاحية كونية يجب تطبيقها واحترامها. آخرون يرون أنها تحتاج لتعديلات في بعض المجالات، بينما يعتبر رأي ثالث أنها غير ملائمة لتعارضها مع قيمنا ومرجعياتنا. مع أي رأي تتفق؟

جدول 26: شرعية حقوق الإنسان : بين الشمولية والخصوصية

شرعية حقوق الإنسان	عدد	%
غير مصرح	12	1,2
لها صلاحية شمولية	301	30,3

51,6	513	تستوجب تعديلات
8,4	83	لا تتلاءم مع قيمنا ومرجعياتنا
8,6	85	بدون رأي
100	994	المجموع

ما يقارب الثلث (30.3%) يرون أن لحقوق الإنسان شرعية دولية، بينما 8.4% فقط يعتبرون بأن حقوق الإنسان "لا تتلاءم مع قيمنا ومرجعياتنا"، في المقابل 51.6% يعتقدون بأنها في حاجة إلى مراجعة.

أدى محور "مراجعة حقوق الإنسان" إلى جدال داخل المجموعات الهدف لتحديد مفهوم "المراجعة": يتعلق الأمر بإعادة صياغة متون حقوق الإنسان لكي تتلائم مع تقاليد و مبادئ الشريعة أو الدين الإسلامي.

توزيع الأجوبة حسب الجنس يبين أن الرجال يميلون نحو تصور عالمي لحقوق الإنسان بنسبة 35,4% مقابل 23,3% بالنسبة للإناث. كما أن 46,1% يرون أنها تستوجب تعديلات مقابل 60,6% إناث. أخيرا 9,7% يعتبرون أن حقوق الإنسان لا تتلاءم مع قيمنا ومرجعياتنا مقابل 6,3% من النساء.

تحتاج هذه النتائج لتوضيح وإن كانت تطابق الفرضيات التي توحى بها الملاحظة الميدانية، خصوصا بصدد قضية تلاؤم حقوق الإنسان مع المرجعيات الإسلامية. و لعل ما يثير الإستفهام ما يتخلل المواقف من تناقض و مفارقة حيث أن مسألة التطابق مع الدين ليست واردة إذا اعتبرنا أن الدين هو مصدر حقوق الإنسان؟ وتدعم هذه الملاحظة نسبة الأجوبة المؤكدة على ضرورة مراجعة حقوق الإنسان.

– توجهات المدرسين : تأصيل قوي في المنظور الدين

الهدف هنا قياس اعتماد (خضوع ؟) تصور حقوق الإنسان لدى المدرسين على المنظور الديني. س 35- هناك جدال بين من يساندون المرجعية الكونية ومن يتمسكون بالمرجعية الدينية كعماد لمنظومة حقوق الإنسان. ما هي في نظرك التوجهات المتواجدة لدى هيئة التدريس داخل مؤسستك و من خلال معيشك اليومي ؟

جدول 27 : توجهات الرأي لدى هيئة التدريس

توجهات هيئة التدريس	%
1- توجهات نحو الشمولية	24,7
2- مزج عشوائي بين مرجعيات مختلفة	30,1
3- انتقائية إرادية	30,7
4- آخر	15

يحظى اختيار "العالمية" بما يقارب ربع الأجوبة 24,7%. لكن تميل الأغلبية - 60,8% - لتلاؤم بين المرجعيتين إما "عشوائيا" - 30,1% - أو بموقف "انتقائي إرادي" - 30,7%.

- حقوق الإنسان و مراجعتها: أولوية الحقوق الذاتية

إذا كنت ممن يرى أن منظومة الحقوق الكونية تحتاج لتعديلات. ماهي المجالات التي تستوجب ذلك ؟ (س 21)

تجنبنا لاثقال التحليل نقدم النتائج العامة حول "مراجعة جذرية" بالنسب المئوية حسب ميادين الحقوق الواردة في السؤال³⁰ :

³⁰ انظر الجداول المفصلة في الملحق

جدول 28 : المجالات التي تحتاج لتعديل جذري

المجالات	أجوبة ب %
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية	42,3
حقوق الطفل	30,9
حقوق المرأة	30,7
الحقوق المدنية والسياسية	28,0
حرية التعبير	26,7
الحقوق الثقافية	18,9
حرية الاعتقاد	13,9

ترابنية الحقوق تبين سلم انشغالات المدرسين إذ تصدر الحقوق الاقتصادية والاجتماعية القائمة بنسبة 42.3%. و من الملاحظ أن حقوق الطفل تأتي في المرتبة الثانية بنسبة 30,9% تتلوها حقوق النساء بنفس النسبة 30.7%، قبل الحقوق المدنية والسياسية وحرية التعبير ب28% و 26.7% على التوالي.

"حرية الاعتقاد" تأتي في المرتبة الأخيرة ب 13.9% متقدمة على الحقوق الثقافية : 18.9%.

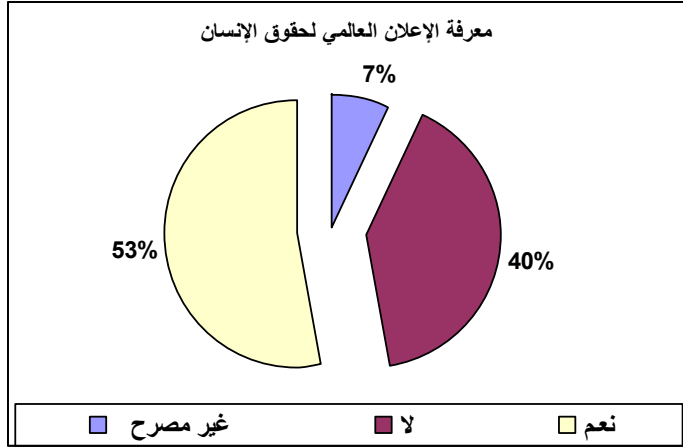
5. - معرفة أدوات/آليات حقوق الإنسان

بعد هذه النتائج يتبادر إلى الذهن سؤال حول ما إذا كانت الدعوة للمراجعة تدل على معرفة بالنصوص التي تتضمن الحقوق المستهدفة، أم أنها مجرد تخمينات وانشغال مرده تبعية لرأي عام متداول؟ ما هو مستوى معرفة الأدوات التي تتضمن الحقوق المطلوب مراجعتها إذن؟

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

لعل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان هو أول وأشمل أداة في هذا الصدد .

جدول 29 : معرفة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان



العدد	معرفة إ.ع.ح.إ.
66	غير مصرح
359	لا
475	نعم
900	المجموع

من المثير حقا أن معرفة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لا تتجاوز إلا بقليل فقط نصف المستجوبين. ولعل هذه النتيجة من المؤشرات الدالة لما وصلت إليه حصيلة برنامج التربية على حقوق الإنسان.

- الإعلان العالمي حسب الجنس

جدول رقم 30 : معرفة الإعلان العالمي حسب الجنس

المجموع	معرفة الإعلان العالمي			معرفة الإعلان العالمي حسب الجنس		
	غير مصرح	نعم	لا	الجنس		
610	45	370	195	عدد	ذكور	جنس
100	7,4	60,7	32,0	%		
381	28	147	206	عدد	إناث	جنس
100	7,3	38,6	54,1	%		

994	75	517	402	عدد	مجموع
100	7,5	52,0	40,4	%	

من جديد نلاحظ التفاوت الضخم حسب الجنس إذ تعادل نسبة الذكور ممن صرحوا بمعرفة الإعلان العالمي 60,7 % و هي ما يقارب ضعف نسبة الإناث 38,6 % تقريبا. ومن المثير حقا أن نسبة 54,1 % منهن لا علم لهن به.

- بعض الأدوات الحقوقية الأخرى ، س. 23

إن معرفة الأدوات الدولية لحقوق الإنسان أصبحت مسألة منوطة بالمتخصصين، ويرجع ذلك لتعددتها وتعقيد المجالات التي تنظمها. ومع ذلك، يرمي هذا السؤال في المقام الأول لتقييم مدى معرفة بعض الأدوات المتداولة في وسط المدرسين، كما يسمح ب"تأكيد" طبيعة المرتكزات للأجوبة عن "سؤال المراجعة".

وفي هذا الصدد ليست إثارة هذه الأدوات الحقوقية من قبيل الفضول البسيط لأن المغرب صادق على عديد من المعاهدات و المواثيق التي تصبح جزءا من المتن القانوني و التشريعات الوطنية.

بالإضافة، ليست معرفة هذه المعاهدات والاتفاقيات من قبيل توسيع دائرة الإدراك في المجال الحقوقي فحسب، بل إنها تتيح توضيحا أعمق للنقاش حول قضايا ذات طابع عالمي وأخرى ذات طابع خصوصي. وكما كان متوقعا، إن معرفة المدرسين محدودة جدا كما يتجلى ذلك من الأمثلة التالية :

- معرفة بعض الأدوات الأكثر رواجاً : 31

- الاتفاقية حول محو كل أشكال التمييز ضد النساء 4.8%
- الاتفاقية المتعلقة بحقوق الطفل 4.6%
- الميثاق الدولي المتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية 4%
- الميثاق الدولي حول الحقوق المدنية والسياسية 3.6%
- الاتفاقية ضد التعذيب وباقي الأحكام والمعاملات القاسية واللاإنسانية والمهينة. 0.6%

³¹ انظر لائحة الأدوات المذكورة في الملحق.

- الاتفاقية الدولية حول محو جميع أشكال الميز العنصري 0.6%
- الاتفاقية الدولية حول حماية جميع العمال المهاجرين وأفراد عائلاتهم 0%

- قنوات المعرفة (س.25)

ما يقارب الثلث - 31.9% - لم يعلنوا عن موقفهم بهذا الخصوص، لكن الصحافة تمثل أول وسائل معرفة الأدوات والقضايا المتعلقة بحقوق الإنسان، فهي تفوق بكثير الجمعيات الحقوقية التي ليست لها إلا نسبة 7.8%.

جدول 31 : قنوات المعرفة

قنوات المعرفة	عدد	%
غير مصرح	317	31,9
صحافة	475	47,8
أصدقاء	47	4,7
جمعيات حقوق الإنسان	78	7,8
آخر	77	7,7

- احترام حقوق الإنسان وطنيا و دوليا س 26

هل تُحترم المعاهدات والمواثيق الموافق عليها بما فيه الكفاية؟ (س 26)

جدول 32 : احترام حقوق الإنسان

دوليا		وطنيا		احترام حقوق الإنسان
عدد	%	عدد	%	
279	28,1	181	18,2	غير مصرح
202	20,3	261	26,1	نعم

39,3	391	40,4	407	لا
12,3	122	14,3	145	بدون رأي
100	994	100	994	المجموع

تجدر الملاحظة أن ترتيب النتائج يبرز نوعاً من المفارقة، رغم الاختلافات الطفيفة نسبياً: فحقوق الإنسان على المستوى الوطني محترمة أكثر، وهي في نفس الوقت محترمة أقل.

يمكننا قراءة هذه النتيجة على أنها تحمل تناقضاً بسيطاً، ولفهمها لا بد من وضعها في السياق الحالي وطنياً ودولياً، فهي من هذه الزاوية تعكس واقعا متناقضاً بالفعل بسبب الأحداث التي تشهدها المنطقة العربية بالخصوص (العراق، الأراضي المحتلة، الخ.) حيث تمارس خروقات حقوق الإنسان، التي لا حصر لها، تحت ذريعة إرسائها والدفاع عنها.

وسنرى لاحقاً كيف يسيطر تأثير هذا السياق الدولي على تمثيل وإدراك المدرسين للوضع الحقوقي على المستوى الوطني.

6. - أنشطة الجمعيات الحقوقية والمشاركة فيها

- تأثير نشاط الجمعيات الحقوقية

يعرف المغرب نشاطاً حقوقياً تضطلع به هيئات ومنظمات وجمعيات حقوقية مختلفة تنتمي للمجتمع المدني، كيف تقيم تأثير هذا النشاط على وضعية حقوق الإنسان بصورة إجمالية؟ (س27)

جدول 33 : تأثير أنشطة جمعيات حقوق الإنسان

أنشطة جمعيات حقوق الإنسان	عدد	%
غير مصرح	36	3,6
تأثير فعال	169	17,0
تأثير ضعيف	468	47,1
تأثير هامشي	202	20,3
تأثير منعدم	52	5,3
بدون رأي	67	6,7
المجموع	994	100

77,9% يعتبرون أن تأثير أنشطة جمعيات حقوق الإنسان "ضعيف، هامشي أو منعدم". وليس هناك اختلاف دال حسب الجنس.

-أنشطة الجمعيات الحقوقية : بين المشاركة وضعف الإخبار

يقدم الجدول الموالي نتائج الأجوبة على سؤالين حول مشاركة العينة في أنشطة جمعيات حقوق الإنسان و حول الإخبار الذي تحظى به هذه الأنشطة.

جدول 34 : مشاركة وإخبار

الإخبار		المشاركة		المشاركة
%	العدد	%	العدد	
4,5	45	10,3	102	غير مصرح
87,7	872	66,4	660	لا
7,7	77	23,3	232	نعم
100	994	100	994	المجموع

بالرغم من أن 10.3% فقط يصرحون أن لهم مساهمة في أنشطة جمعيات حقوق الإنسان، يعتبر 87.7% من المستجوبين أن هذه الأنشطة لا تحظى بالإخبار والتعريف الكافين. وهذا مؤشر على استعداد قبلي للمشاركة، لا يتحقق بفعل غياب المعلومة. يتجلى هنا بالتأكيد مطلب ملح للتواصل و بالإخبار. وتدعم هذه النتيجة نسب عالية دالة من الفضول والاهتمام.

- الأنشطة الأكثر تطورا

تقوم الهيئات الحقوقية بأنشطة مختلفة في نطاق عملها، ويتفاوت حجم هذه الأنشطة حسب الأسلوب والمجالات، ماهي في نظرك الأنشطة التي تحتل الحيز الأوفر من عمل هذه الهيئات، وحسب أي مقدار؟ (س 29) أنواع الأنشطة الأربعة :

جدول 35 : الأنشطة حسب رأي العينة

أهم الأنشطة ب%	كافية	غير كافية	منعدمة	بدون رأي	غير مصرح
تحسيس - إخبار	6,8	71,3	8,9	3,0	10
مكافحة القمع	47	59	18	6,2	12,1
أنشطة عن قرب	1,9	48,9	35,4	2,7	11,1
لقاءات تظاهرات	6,4	62,3	12,3	6	13

وحدها الأنشطة المتعلقة ب"محرابة القمع" تحرز نسبة عالية، بينما الأنشطة الأخرى لا تتجاوز 6% إلا بقليل، مع تسجيل نسبة سلبية هي 1.7% بالنسبة لعمليات القرب. وتعزز هذه النتائج ملاحظات العديد من الفاعلين في الميدان.

تستدعي هذه الأرقام قراءة معمقة لرغبات المدرسين، وربما، تعميما، لفئات أوسع من المواطنين. و تسجل الحملات "الإخبارية والتحسيسية" نسبة 71.3%، و "التظاهرات والملتقيات" 62.3%، و أنشطة القرب 48.9%.

- أولويات العمل المطلوب (س.30 و31)

جدول 36 : الأولويات والمجالات التي تتطلب مزيدا من النشاط

مجالات	%
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية	65,8

50,9	حقوق الطفل
43,6	الحقوق السياسية والمدنية
42	حقوق المرأة
34,0	الحقوق الثقافية

- وضعية حقوق الإنسان في المغرب

كيف ينظر المدرسون لتطور وضعية حقوق الإنسان بالمغرب؟

جدول رقم 37 : وضعية حقوق الإنسان في المغرب

تطور الوضعية	عدد	%
غير مصرح	14	1,4
في تحسن	506	50,9
استقرار	251	25,3
تراجع	146	14,7
بدون رأي	77	7,7

ما يقارب 51% يرون أن الوضعية "في تحسن"، بالمقابل 14,7% يرون أنها "في تراجع".

25,3% يرون بأن الوضعية في "استقرار" ...؟

تبدو أهمية تصنيف النتائج حسب الجنس إذا أخذنا بعين الاعتبار أن البحث أنجز في الوقت

الذي كان النقاش على أشده حول مشروع "مدونة الأسرة" الجديدة.

جدول 38 : تطور الوضعية حسب الجنس

تطور الوضعية	تحسن	استقرار	تراجع	بدون رأي	غير م.	مجموع
ذكور	313	150	101	42	4	610
	51,3%	24,6%	16,6%	6,9%	7%	100
إناث	193	100	45	35	8	381
	50,7%	26,2%	11,8%	9,2%	2,1%	100
غير م.	0	1	0	0	2	3

994	14	77	146	251	506	المجموع
-----	----	----	-----	-----	-----	---------

لا تبدي النتائج حسب الجنس تباينا كبيرا إذ أن الحكم على وضعية حقوق الإنسان متكافئ لدى الجنسين. 51.3% رجال و 50.7% نساء يرون الوضعية "في تحسن". و ليس هنالك مؤشر لوقع "قانون المرأة الجديد" على آراء المدرسات في اتجاه موقف أكثر إيجابية من الرجال³². لكن، مع ذلك يبدن اختلافا إيجابيا إزاء رأي "تراجع الوضع" بنسبة 11.8% مقابل 16.6% من الرجال. أما بالنسبة للرأي "استقرار" فنسبة المدرسات هي 26.2%، مقابل 24.6% مدرسين.

- العلاقة بين الفاعلين في الحقل الحقوقي وأسباب تأخرها في نظر المدرسين

كيف ينظر المدرسون إلى سير وتنسيق تحركات وأنشطة الفاعلين في الحقل الحقوقي ؟

جدول 39 : العلاقة بين الفاعلين

%	عدد	العلاقة بين الفاعلين
2,0	20	غير مصرح
19,8	197	تكامل
12,7	126	تعارض
24,2	241	فوضي
29,6	294	انعدام الاستقرار
11,7	116	بدون رأي
100	994	مجموع

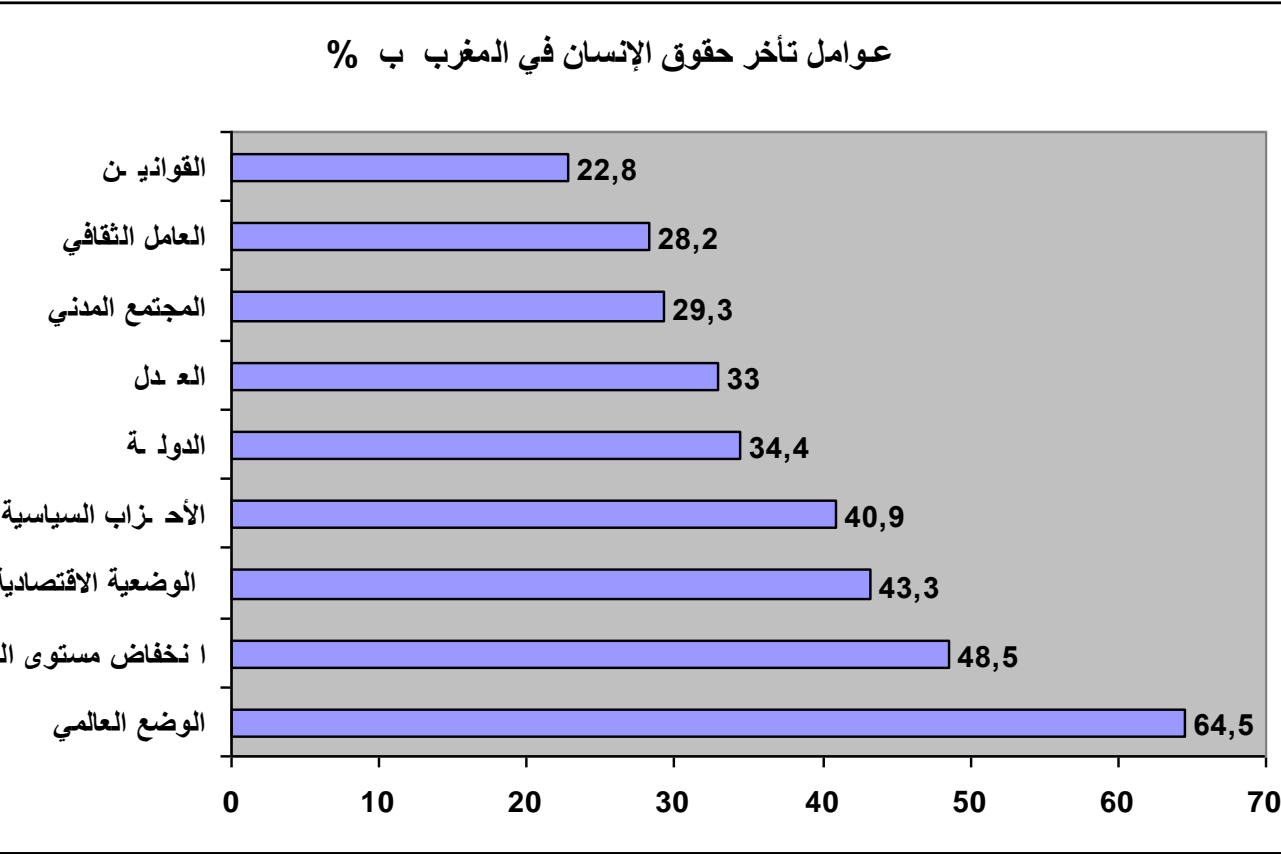
أقل من 20 % يعتبرون أن هناك تكامل بين الفاعلين والأنشطة في مجال حقوق الإنسان بالمغرب. على العكس، 66.5 % يعتبرون أن العلاقة يغطي عليها التعارض، والفوضي وانعدام الاستقرار.

- عوامل التأخر

ما هي أسباب التأخر في مجال حقوق الإنسان ؟ وكيف يفسر المدرسون هذه الوضعية ؟ فيما يلي ترتيب العوامل التسعة المقترحة حسب الأجوبة (بنسب مئوية متوازنة). (س.34)

³² - لعل مرد عدم التأثير يرجع

جدول 40 : عوامل التأخر في مجال حقوق الإنسان



يكتسي هذا الترتيب لأسباب تأخر حقوق الإنسان في نظر المدرسين دلالة عميقة حيث أن :

- "الوضع العالمي" يتصدر عوامل التأخر في مجال حقوق الإنسان بنسبة 64,5 % يتبعه انخفاض مستوى الوعي ب 50% قبل الوضعية الاقتصادية ب 43,3%.

- الدولة تأتي في المرتبة الخامسة بنسبة 34,4 % بعد الأحزاب السياسية بنسبة 40,9 % وقبل العدالة ب 33%.

- أخيرا يأتي دور المجتمع المدني و العامل الثقافي في نفس المرتبة تقريبا بنسبة 29,3 % و 28,2%.

7. - مشروع التربية على حقوق الإنسان وتطلعات المدرسين

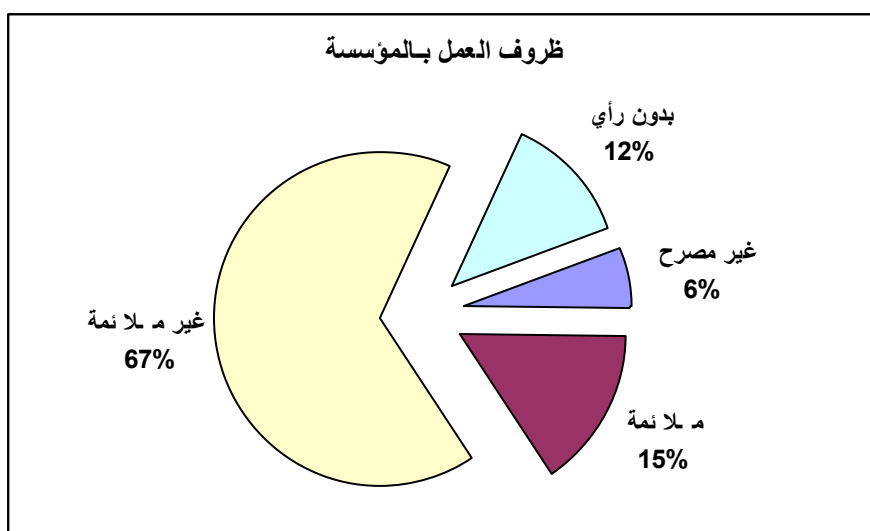
كما أشرنا إلى ذلك من قبل، يعود تاريخ مشروع التربية على حقوق الإنسان إلى بداية سنوات 90. سنة 1994 وقعت وزارة التربية و وزارة حقوق الإنسان اتفاقية شرع في تطبيقها سنة 2003.

- ظروف العمل داخل المؤسسة ومشروع التربية على حقوق الإنسان (س.37)

من البديهي أن ظروف العمل داخل المؤسسة شرط أساسي في نجاح أي عملية بيداغوجية. فالتطوع وحسن الإرادة لا يدومان إلا مدة قبل التراجع من جراء سوء ظروف العمل المادية (إمكانيات، حالة مزرية لمكان العمل، ظروف ومعدات الوقاية، الخ.) أو العوامل الإنسانية والتنظيمية. إن "الاعتقاد على هذه الظروف" لا يقي من ظهور العياء وفتور الحماس بسبب أحاسيس الانزعاج والإحباط لدى المدرسين ولدى الآباء أيضا. وتبدو هذه الظاهرة بحدّة أكبر في المؤسسات الموجودة بالمناطق القروية أو في ضواحي المدن.

لقد أفضى النقاش حول ظروف العمل داخل المجموعات الهدف إلى التعبير عن حالات خيبة عميقة لدى البعض، وعن "معاناة شخصية" لدى البعض الآخر.

جدول 41 : ظروف العمل بالمؤسسة



ظروف العمل بالمؤسسة	عدد
غير مصرح	57
ملائمة	154

659	غير ملائمة
124	بدون رأي
994	المجموع

66,3% يعتبرون ظروف العمل بالمؤسسات غير ملائمة لإنجاح مشروع التربية على حقوق الإنسان مقابل 15,5% للرأي المعاكس. أما في الوسط القروي فإن العدد يصل إلى ما يقرب ثلاث أرباع .

جدول 42 : شروط العمل حسب الوسط

مجموع	شروط العمل داخل المؤسسة				شروط العمل في المؤسسة		
	غير م.	بدون رأي	غير ملائمة	ملائمة	عدد	حضري	وسط
594	44	82	365	103	عدد	قروي	وسط
100	7,4	13,8	61,4	17,3	%		
398	11	42	294	51	عدد	قروي	وسط
100	2,8	10,6	73,9	12,8	%		
2	2	0	0	0	عدد	غير م.	
100	100	0	% 0	0	%		
994	57	124	659	154	عدد	مجموع	
100	5,7	12,5	66,3	15,5	%		

في ظل هذه الظروف، هل من عوامل ممكنة لإنجاح المشروع في نظر المدرسين؟

جدول 43 : عوامل إنجاح أو فشل مشروع التربية على الحقوق الاقتصادية

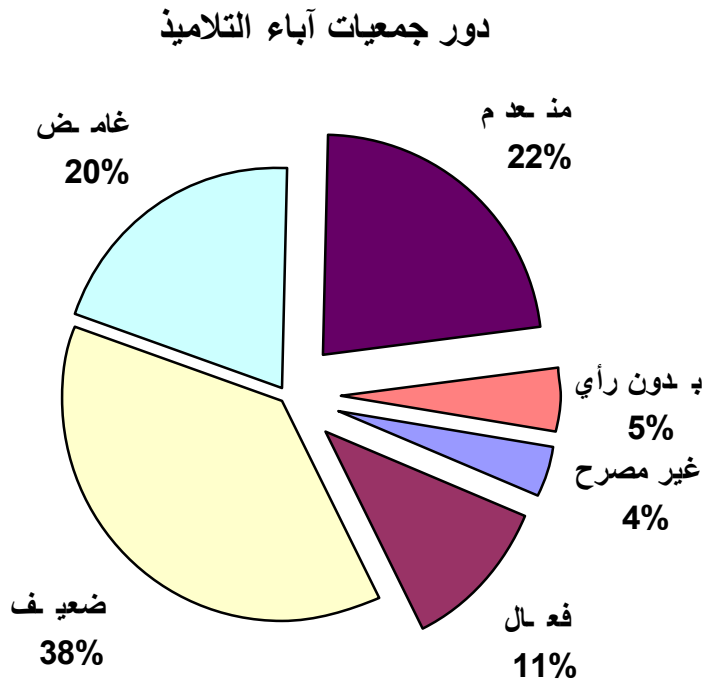
%	العوامل
24,9	مضامين /مقررات/مناهج
49	شروط العمل
39	وسائل وأدوات تربوية
54	تكوين المدرسين والمدرسات
52,8	محيط سوسيو تربوي

مما يشير الاندهاش وعلى عكس ما سنرى لاحقا يضع المدرسون التكوين في المقام الأول قبل عامل المحيط السوسيو-تربوي وظروف العمل. تأتي الأدوات البيداغوجية في ترتيب قبل المضامين و البرامج بنسبة 39% مقابل 24.9% .

- دور جمعيات أولياء وأباء التلاميذ التربوي؟ (س 47)

الأدوار التي يمكن أن تلعبها جمعيات الآباء متنوعة ومتكاملة، وباعتبار الآباء شركاء ذوو امتياز داخل المجتمع التربوي، فهم فاعلون لا غنى عنهم لإنجاح كل مشروع إصلاحى للنظام التعليمي.

جدول 44 : دور جمعيات آباء وأولياء التلاميذ



دور جمعيات الآباء	عدد
غير مصرح	35
فعال	114
ضعيف	375
غامض	200
منعدم	222
بدون رأي	48
المجموع	994

في مجموعات هدف أثيرت جملة من المآخذ بصدد جمعيات الآباء مثل "تعسف" و "التدخلية" و"المحسوبية" من طرف بعض الآباء.

تبين النتائج أنه أصبح من الضروري الشروع عاجلا في عملية تنسيق منظمة للتقريب بين الفاعلين التربويين بالمؤسسات التعليمية و الآباء من أجل خلق جسور التعاون والتكامل بين الطرفين. إن العمل

المشترك بين المدرسين والآباء سيكون مثمرا في العديد من المستويات، سواء في تحسين مردودية ونتائج المتمدرسين، أو لسد النقص في موارد المؤسسات، خاصة في مجال أنشطة الدعم المدرسي.

- التوظيف التربوي لمناسبات أو لأحداث ذات دلالة

يحرص بعض المدرسين والمدرسات على استغلال مناسبات (تواريخ، أيام) وأحداث لتوظيفها في مجال التربية على حقوق الإنسان. إذا كنت من ضمن هؤلاء ما هي المناسبات أو الأحداث التي تحرص على توظيفها تربويا؟ (س 46)

ليس هذا السؤال سؤالا هامشيا لأن هذه المناسبات غالبا ما تحظى بتغطية إعلامية تجعل من الممكن توظيفها تربويا توظيفا فعالا يساعد على تناول مواضيع حقوقية مع ربطها بالمحيط السوسيوثقافي، والواقع العائلي، والمجتمعي والعالمي.

كما يلاحظ، لم يلق هذا السؤال اهتماما كبيرا، ولم يُذكر - بنسبة ضعيفة مماثلة - سوى يومان، يتناولهما الإعلام بكثافة³³.

جدول 45 : بعض المناسبات والتواريخ

تواريخ ومناسبات	العدد	%
غير مصرح	787	79,0
8 مارس	86	8,7
10 دجمبر	88	8,9
آخر	35	3,5
مجموع	994	100

اذكر شخصيات عملت على النهوض بقضية حقوق الإنسان؟ (س 52)

³³ تجدر الإشارة إلى أن الكتيب المعنون ب"دليل الحياة المدرسية" الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية في شتنبر 2003 يتضمن لائحة طويلة للأيام الوطنية والعربية والدولية.

في نفس الإتجاه، يهدف السؤال رصد معرفة المدرسين لبعض الوجوه الرائدة في مجال حقوق الإنسان. أتت النتائج مشتتة بشكل كبير من دون أن تسفر على إبراز أي وجه من الوجوه المعروفة.

- ما يطلب المدرسون

- الأدوات البيداغوجية (س.48)

تعد الأدوات البيداغوجية أساسية بالنسبة لسير ونجاح كل عملية تعليمية. جودة هذه الأدوات وتنوعها يتيحان مقارنة أفضل للمعرفة ويمنحان شعورا بالقيمة الذاتية للمدرسين و التلاميذ.

تؤكد الأجوبة وجود فقر معيش من حيث الأدوات البيداغوجية بما يقارب 92%، بالنسبة للجنسين، على حد سواء. نقص كبير في المعدات والأدوات، إضافة لسوء ظروف العمل، يزيد من تفاقم بيداغوجية الفقر المشار إليها أعلاه، و يعيق مسار برامج التربية على حقوق الإنسان، و العملية التعليمية بصفة عامة.

جدول 46 : تواجد الأدوات التربوية بالمستوى المطلوب

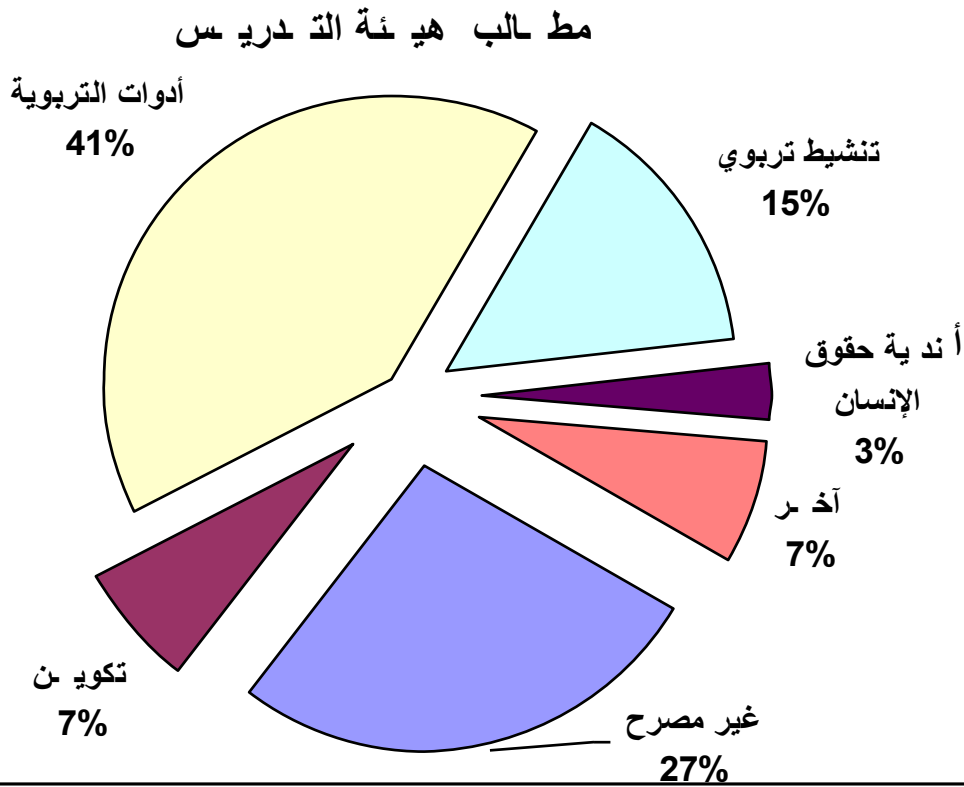
وجود أدوات تربوية في المستوى المطلوب	العدد	%
غير مصرح	45	4,5
لا	912	91,8
نعم	37	3,7
المجموع	994	100

إن تزويد المدرسين بالأدوات البيداغوجية ضرورة ملحة لا يؤمل بدونها أي تطوير لثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها. مع الإشارة أن الكتاب المدرسي حين يغدو الوسيلة الوحيدة يصبح مفعوله عكسي إذ يؤدي "لتجميد" المعارف وإفقار روح الانفتاح.

إن الحاجة للأدوات البيداغوجية ولتنوعها موضوع اهتمام المدرسين الأول. حيث يفضلون (س49) توفير الأدوات البيداغوجية ب % 41؛ قبل التنشيط التربوي و الأنشطة ب 15% والتكوين 7

% . ويبين هذا التوزيع أن البرنامج يعتبر عاملا تكميليا للتكوين الأساسي إضافة للوسائل الديدككتيكية أما الأندية التربوية على حقوق الإنسان بما لا يتجاوز 3 % رغم ما يمكن أن تقدمه في ميدان التعبير والتنشيط خارج القسم (انظر س 50).

جدول 47 : مطالب هيئة التدريس



إن هذه الرؤية إيجابية و تنحو نحو الانفتاح، كما أنها تدل على رفض تكوين يعتبره كثير من المدرسين داخل المجموعات الهدف ميدانا "للتأطير الإيديولوجي" و "مضيعة للوقت" بسبب انعدام الأدوات وغياب "الاحترافية" : "إذا أرادوا تكويننا فليزودونا بالوسائل الكافية" ... "في هذا المجال، نحن ما زلنا ننتظر".

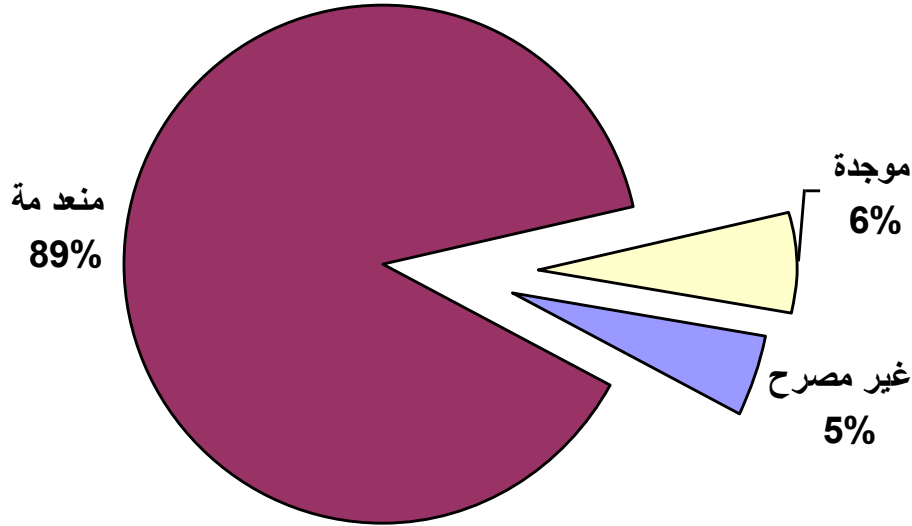
– مساهمة الجمعيات الحقوقية

هل تساهم جمعيات حقوقية في تنشيط برامج التربية على حقوق الإنسان؟ (س 50)

جدول 48 : مساهمة الجمعيات

عدد	مساهمة جمعيات حقوقية في برنامج التربية على حقوق الإنسان
49	غير مصرح
882	لا
63	نعم
994	المجموع

مساهمة جمعيات حقوقية في برنامج التربية على حقوق الإنسان



5% فقط عزفوا عن الجواب مما يدل على اهتمام فائق لا يدع مجالاً للشك. لكن يتبين بنسبة تبلغ 89% أن الجمعيات الحقوقية : إما غائبة تماماً عن الفضاء المدرسي ، أو أن عملها غير مرئي وليست له دلالة تذكر.

يدعو هذا الرأي للتأمل بالرغم من اعتبار الجمعيات كمصدر مهم على الأقل للتزود بالمعلومات والوثائق. يظل الرأي هنا خاضعاً بطريقة مبهمة لهالة "سياسية" غير معبر عنها. و بدون حكم مسبق، يبدو أن هناك "مشكلة صورة"، تستدعي تدبيراً دقيقاً تفادياً لاستغلالها و لتوفير حضور موسع واستقبال أكثر "رحابة" داخل المؤسسات المدرسية.

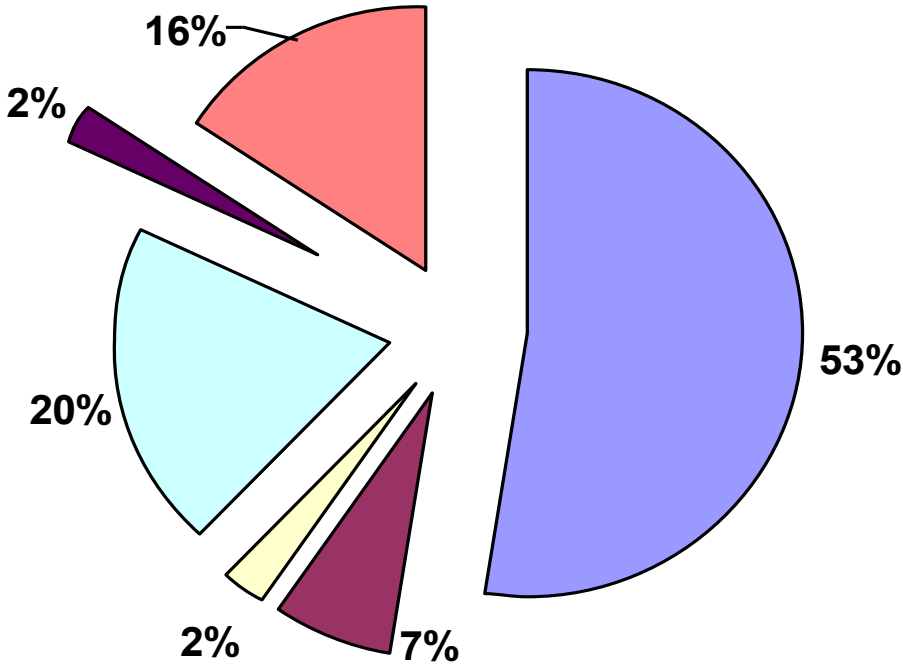
- أي دور للجمعيات الحقوقية ؟ (س51).

جدول 49 : الدور المطلوب من الجمعيات أن تقوم به

عدد	الدور المطلوب من الجمعيات
563	غير مصرح
78	تكوين المدرسين
26	إعداد أدوات بيداغوجية

216	تنشيط ثقافي
25	تنظيم أندية لحقوق الإنسان
168	آخر

الدور الذي يمكن للجمعيات الحقوقية أن تقوم به



غير مصد
تنشيط ثا

تكوين المدرسين
تنظيم أندية لحقوق الإنسان
إعداد أدوات بيداغوجية
آخر

أكثر من 50% عزفوا عن الجواب، مما يدل على موقف واضح من الجمعيات الحقوقية التي ينظر إليها عبر زاوية "مقاومة القمع". يعزى الأمر كذلك لضعف انخراط الجمعيات في ميدان التربية كما سبقت الإشارة إلى ذلك وعدم التمييز بين عملها داخل الفضاء المدرسي و مبادرات الإدارة، كما صرح بذلك أكبر عدد من المدرسين.

بالمقابل يرى المدرسون بنسبة 20% أن على الجمعيات أن تلعب دورا أكبر في التنشيط والتنظيم. من هذا المنظور، يعتبر تشجيع نوادي التربية على حقوق الإنسان أداة لسد الفراغ، شريطة أن يسيرها المدرسون أنفسهم وبدون شروط مسبقة للانخراط.

8. - الحاجة لحقوق الإنسان (س.53)

عرضت ثلاثة اقتراحات على المدرسين لفتح نقاش واسع حول مختلف الفاعلين السياسيين والمجتمع المدني فيما يخص تشجيع ثقافة حقوق الإنسان المرافقة لسيرورة البناء الديمقراطي.

ضمن هذا النقاش اختلفت الآراء و المواقف بين التحفظ والحذر أو التأكيد على ضرورة الاحترام التام والشامل لحقوق الإنسان. ظهرت بقوة فكرة العلاقة "السببية" بين تشجيع حقوق الإنسان واحتمال تفشي "الفوضى الاجتماعية" و "غياب الأمن" كما طرحت أسئلة العالمية من زاوية ما تحمله من استلاب و تبعية. أثار هذا النقاش سجلا ساخنا داخل المجموعات هدف بين من يدافع عن "النظام أولا"، وعن "صرامة القانون" و من يدافع عن تشجيع الحريات كشرط مسبق. سنعود لاحقا لهذه النقطة.

تمكن الأجوبة على ثلاث أسئلة-اقتراحات (س 1/53 ، 2 ، 3) من مقارنة مواقف المدرسين وتوجهاتهم في هذا الصدد .
يستحيل احترام منظومة حقوق الإنسان كما هو متعارف عليه كونيا في المراحل الأولية من بناء النسق الديمقراطي. (1/53)

جدول 50 : استحالة احترام حقوق الإنسان

استحالة احترام حقوق الإنسان	العدد	%
غير مصرح	53	5
متفق تماما	288	29
غير متفق اطلاقا	190	19
متفق بتحفظ	287	29
بدون رأي	176	18
مجموع	994	100

29.6% "متفقون تماما"، أو " بتحفظ" 29.4%، بينما 19.7% لا يتفقون اطلاقا، أما 18 % "لا رأي لهم". تشتت الرأي يعكس حدة النقاش رغم الميول لنوع من الاعتراف باستحالة الاحترام التام. حضر السياق الدولي بقوة في نقاش المجموعات هدف حيث كانت الأدلة تستند على الخروقات التي تطال حقوق الإنسان حتى من طرف الدول "الأكثر تقدما".

س (2/53) - " احترام منظومة حقوق الإنسان في شموليتها شرط أساسي لبناء النسق الديمقراطي". لعله اقتراح عام يبرز في الخطابات السياسية-الاجتماعية لدى كافة الاتجاهات كلازمة للخطاب الرسمي و/أو غير الرسمي. أفرز عن أجوبة متقاربة.

جدول 51 : حقوق الإنسان شرط ضروري لبناء الديمقراطية

شروط ضروري لبناء الديمقراطية	العدد	%
غير مصرح	53	5
متفق تماما	550	55
غير متفق اطلاقا	86	9
متفق لكن بتحفظ	180	18
بدون رأي	125	13
المجموع	994	100

عبرت الأغلبية بـ 55% عن الإتفاق، 18% أبدوا عن "قبول متحفظ"، 13% "بدون رأي"، بينما 9% أعلنوا عن الرفض المطلق. يتجلى تباين من خلال السؤال الأخير.

(س 3 / 53) - يجب التعامل بحذر مع منظومة حقوق الإنسان في بداية الصيرورة الديمقراطية لتفادي منزلقات خطيرة.

جدول 52 : تطبيق حقوق الإنسان بحذر

تطبيق حقوق الإنسان بحذر	عدد	%
غير مصرح به	58	5,8
متفق تماما	478	48,1
غير متفق على الإطلاق	138	13,9
متفق بتحفظ	173	17,4
بدون رأي	147	14,8
المجموع	994	100

48.1% متفقون تماما و 17.4% بتحفظ، مما يمثل نسبة 65.5%. 13.9% فقط غير متفقون على الإطلاق.

تُصور هذه النتائج توجهات واضحة لصالح حقوق الإنسان، لكنها مع ذلك تلتزم "بالواقعية الشديدة".

"سوء التربية...!"

ترددت نفس الاعتبارات داخل المجموعات هدف "التفسير" تأخر حقوق الإنسان: الوضع العالمي، غياب الوعي، الوضعية الاقتصادية، عجز الأحزاب السياسية، ضعف عمل الحكومة والمجتمع المدني والعامل الثقافي.

لكن برزت بشكل ملح فكرة حضيت باتفاق الجميع تركزت في مفهوم "سوء تربية الناس". يشير المدرسون ضمن هذه مفهوم لمجموعة من التصرفات والسلوكيات "لا يعفى منها أحد في هذا البلد" حسب تعبير أحد مدرسي الطور الإعدادي. ويتعلق الأمر ب"سلوكيات لاحضارية" وب"الأناية" و"عدم احترام الغير، و"عدم احترام القوانين" "سواء في السير وفي الأماكن العامة، الخ".

ما يصطلح عليه المدرسون "بسوء التربية" هو ما يمثل في نظرهم السبب الأول "للسيبة" التي تسود الحياة العامة. وضمن هذه المقاربة، يعطي المدرسون الأولوية "للنظام": "ما ينقصنا هو النظام أولاً أكثر من الحقوق"... "إذا توفر النظام ستتوفر الحقوق".

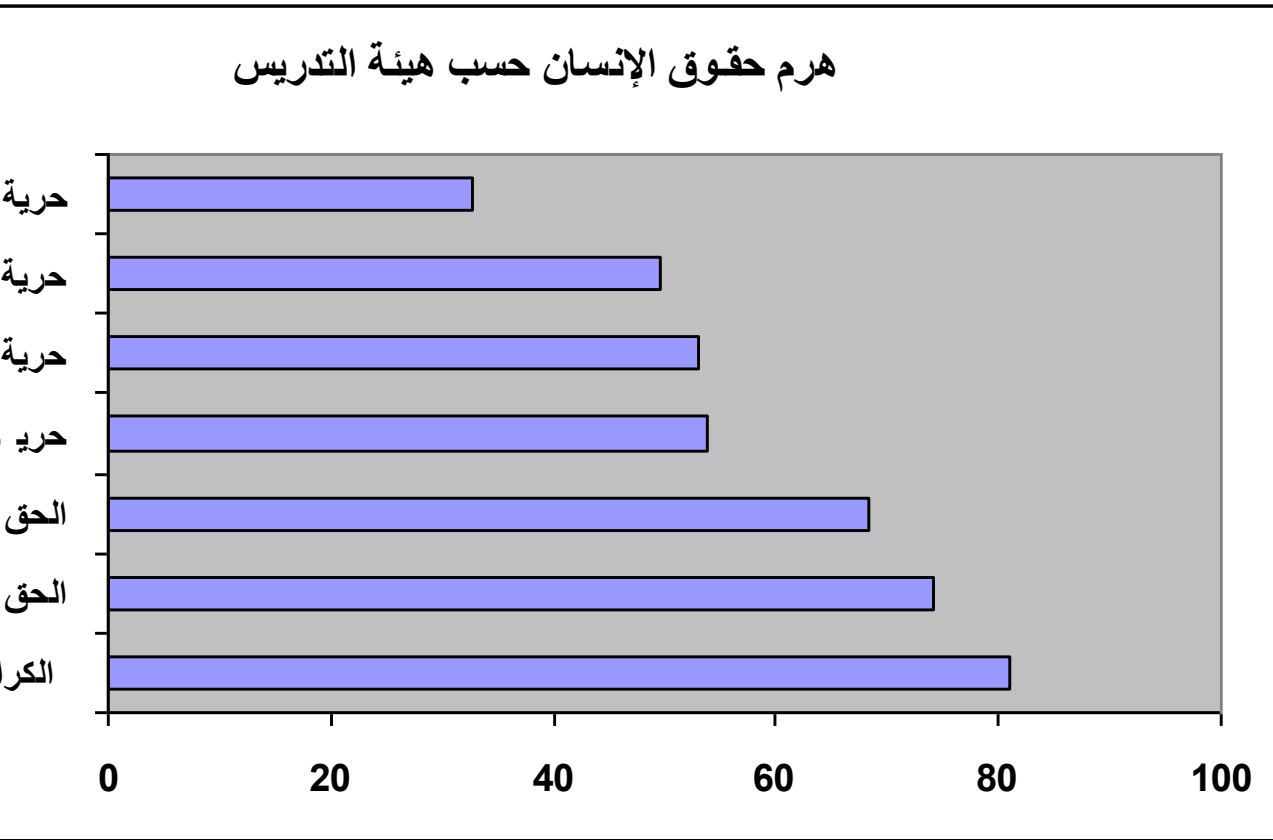
تحيل هذه العبارات على منطق يؤلف بتلقائية مدهشة بين حقوق الإنسان وتفشي الفوضى و انعدام الأمان إلخ. على أن لا من التذكير أن النزوع ينطلق من واقع يطبعه معيش "الأحياء الشعبية"، حيث "أن رجال الأمن لا يمكنهم القيام بعملهم بذريعة احترام حقوق الإنسان" حسب مدرس آخر.

9. - حقوق ومواطنة

يستلزم التفكير في المواطنة كجوهر للعلاقة الاجتماعية استحضار هرم من الحقوق (و الواجبات) الفردية والجماعية تتحول بالتجربة في متخيل الناس إلى قاعدة حقوق أساسية تحدد لون وطبيعة الشعور بالانتماء و بالمسؤولية داخل المجتمع.

لأخذ صورة هذه القاعدة لدى المدرسين، جاء السؤال س.41 في الصيغة التالية: "إن هناك جملة من الحقوق والحريات الأساسية تعد من شروط المواطنة. اختر من ضمن لائحة الحقوق التالية ما يجب أن تدافع عنه الهيئات الحقوقية مع تحديد مستوى الأهمية".

جدول 53 : هرم حقوق الإنسان



ب% متوازنة

تفصح أجوبة المدرسين سلم حقوق أساسها هو الحق في الكرامة. كرامة الشغل، الكرامة أكثر من الشغل بنسب 81 % و 74,2 % على التوالي. ومن الملاحظ اختلاف النتائج مع ما سجل سابقا حينما تعلق الأمر بسلم أولويات استراتيجية الدفاع. الحريات العامة اعتبرت أساسية بنسبة تفوق 50 %.

حضيت حرية المعتقد بنسبة 32,7 % و هي نسبة مفاجئة إذا قارناها ب 13% التي وردت في هرمية الحقوق سابقا. و للوهلة الأولى، يحمل هذا التفاوت نوعا من المفارقة لأنه يبين تناقضا حقيقيا في المواقف. لكن إذا نظرنا للأمور من زاوية أخرى يمكن التساؤل عما إذا كانت هذه المفارقة ليست حاضرة في صميم المقتضيات التشريعية المغربية، إذ الدستور المغربي الذي يضمن حرية الاعتقاد، يجعل في نفس الوقت من الإسلام دين الدولة الرسمي.

توصيات

I. المبادئ الأربعة الأولى

1. مبدأ العرض والطلب :

- النظر إلى العمل مع المدرسين من زاوية العرض والطلب ووفق منهج مستقبلي منطلقه الإنصات ومعرفة الحاجيات.
- المرونة والفاعلية وتقييم الجودة يجب أن تكون هي مرتكزات التصور والعمل.

2. مبدأ التوازن

- موازنة العرض في طبيعة العمل: أنشطة للقرب، تحسيس، إعلام، تنشيط ووسائل بيداغوجية

3. مبدأ الشفافية و الوضوح

- النشر في وسائل الإعلام للأنشطة الموجهة للمدرسين والتلاميذ مع الإعلان عن هوية الجهة المنظمة للتمييز بين أنشطتها وبين أنشطة المؤسسات.
- تدبير صورة الجمعية لتجاوز الخلط بين العمل الجمعوي التربوي وبين الأعمال النضالية الأخرى.

4. مبدأ التنسيق

- تطوير استراتيجية فاعلة ومنسجمة للشراكة مع جمعيات آباء التلاميذ، وزارة التربية، وتجمعات المدرسين وباقي الشركاء: النقابات، وزارة الاتصال، وزارة الثقافة، القطاع الخاص.

II. خطوط عمل

1. تعميم البحث على فئات أخرى لتعميق المعرفة بمختلف المجموعات المستهدفة.
2. البدء في حملة وطنية ضد العنف بالمدرسة وفق محور شامل:
من أجل تربية بدون عنف
3. إقامة استراتيجية للتواصل موجهة لإعلام الأسر وآباء التلاميذ.
- الإذاعة عبر وسائل الإعلام والتطوير لتجارب نوادي التربية على حقوق الإنسان وعلى المواطنة
- تطوير المواقع الخاصة بالإعلام حول حقوق الإنسان بالمغرب
- البدء في برامج "اكتشاف حقوق الإنسان" الموجهة للأطفال وللشباب
4. إعادة التفكير في العرض الخاص بالعمل بتوجيهه نحو الأنشطة الترفيهية والتنشيط والابتكار
● تنظيم دوريات جهوية ووطنية، مخيمات صيفية، مسرح، أغاني في مواضيع مرتبطة بحقوق الإنسان
● تنظيم مسابقة للشباب مع منح جائزة للإبداع في مجال حقوق الإنسان
● تنظيم مخيم صيفي سنوي لحقوق الإنسان
5. التركيز على الجانب الثقافي والترفيهي بإدخال التقنيات الجديدة: أفراس إعلامية، برمجيات تربوية، ألعاب، الخ.
6. تطوير قطب للأدوات البيداغوجية موجه لمنشطي النوادي والمدرسين: صناعة حقيبة بيداغوجية لحقوق الإنسان، أداة معلوماتية، الخ.
7. تأليف كتاب خاص بالتكوين في حقوق الإنسان بالشراكة مع الجامعات المغربية ومركز حقوق الإنسان وشركاء آخرين وطنيين ودوليين.
8. تنمية التبادل بين أشخاص وموارد بشرية فاعلة من : جامعيون، مبدعون، مثقفون في المهجر، أطر جمعوية...
9. تطوير مشاريع للتبادل ما بين المدرسين والمؤسسات المدرسية من مختلف المناطق، وتطوير أنشطة للتبادل -تعارف، رحلات، أنترنت، الخ.-

III. التنظيم والتسيير

1. إعطاء الأولوية للشراكة الجموعية الوطنية والدولية.
2. خلق "خلية تربية" دائمة للدراسة والاقتراح داخل الجمعية.
3. تطوير أو خلق "مراكز للتوثيق" في مواقع مستهدفة، من شأنها توضيح أكبر للعمل في مجال حقوق الإنسان وبالخصوص في المناطق القروية.

فهرس

3	ملحوظة
5	لمحة وجيزة عن سياق هذه الدراسة
7	الجزء الأول
8	تذكير بأهداف البحث
10	منهجية
11	تذكير وجيز بالإطار النظري وبظروف البحث
15	فرضيات
لماذا المدرسون ؟	
15	
16	إصلاح نظام التعليم والتربية
20	"الشغيلة التعليمية"
22	التربية على حقوق الإنسان و غياب المشروع المؤسسي
25	العينة
26	مواقع البحث
26	أدوات البحث
28	الجزء الثاني
29	نتائج البحث
30	مواصفات العينة
44	تصورات و تمثلات المهنة
45	مقاصد و غايات التربية
48	العلاقة مع التلاميذ
57	التربية والممارسات الدينية
61	الموقف من حقوق الإنسان
66	معرفة أدوات/آليات حقوق الإنسان
70	أنشطة الجمعيات الحقوقية والمشاركة فيها
75	مشروع التربية على حقوق الإنسان وتطلعات المدرسين

84
87
88

الحاجة لحقوق الإنسان
حقوق ومواطنة
توصيات