مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

تمكين المستضعف

نحو منظور عربي لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان

آمال عبد الهادي
بهي الدين حسن
جمال عبد الجواد
عادل أبو زهرة
علاء قاعود
محمد السيد سعيد

إعداد
مجدي النعيم

قضايا حركية (٢)

تمكين المستضعف

(منظور عربي لتعليم و نشر حقوق الإنسان)

مركز القاهرة
لدراسات حقوق الإنسان

■ هيئة علمية وبحثية وفكرية تستهدف تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي، ويلتزم المركز في ذلك بكافة العهود والإعلانات العالمية لحقوق الإنسان. ويسعى لتحقيق هذا الهدف عن طريق الأنشطة والأعمال البحثية والعلمية والفكرية بما في ذلك البحوث التجريبية والأنشطة العلمية.

■ يتبنى المركز لهذا الغرض برامج علمية وتعليمية، تشمل القيام بالبحوث النظرية والتطبيقية، وعقد المؤتمرات والندوات والمناظرات والحلقات الدراسية، ويقدم خدماته للدارسين في مجال حقوق الإنسان.

■ لا ينخرط المركز في أية أنشطة سياسية ولا ينضم لأية هيئة سياسية عربية أو دولية تؤثر على نزاهة أنشطته، ويتعاون مع الجميع من هذا المنطلق.

٩ شارع رستم - جاردن سيتي - القاهرة
الرقم البريدي ١١٥١٦ ص. ب ١١٧ مجلس الشعب - القاهرة
تليفون ٧٩٤٢٧١٥ (٢٠٢)
فاكس ٧٩٥٤٢٠٠ (٢٠٢)
e.mail:
cihrs@idsc.gov.eg

مجلس الأمناء

إبراهيم عوض (مصر)
أحمد عثمانيا (تونس)
اسمى خضر (الأردن)
السيد يسن (مصر)
آمال عبد الهادي (مصر)
سحر حافظ (مصر)
عبد الله النعيم (السودان)
عبد المنعم سعيد (مصر)
عزيز أبو حمد (السعودية)
غانم النجار (الكويت)
فيوليت داغر (لبنان)
محمد أمين الميداني (سوريا)
هاني مجلي (مصر)
هيثم مناع (سوريا)

منسق البرامج
مجدي النعيم

المستشار الأكاديمي
محمد السيد سعيد

مدير المركز
بهي الدين حسن

مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

(قضايا حركية - ٢)

تمكين المستضعَف

(منظور عربي لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان)

آمال عبد الهادي — بهي الدين حسن

جمال عبد الجواد — عادل أبو زهرة

علاء قاعود — محمد السيد سعيد

تمكين المستضعف

(منظور عربي لتعليم ونشر حقوق الإنسان)

©حقوق الطبع محفوظة ٢٠٠٠

الناشر : مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان
٩ شارع رستم – جاردن سيتي – القاهرة
تليفون : ٧٩٤٣٧١٥ (٢٠٢) – ٧٩٥١١١٢ (٢٠٢)
فاكس : ٧٩٥٤٢٠٠ (٢٠٢)
العنوان البريدي: ص. ب ١١٧ (مجلس الشعب)– القاهرة

E.mail: cihrs@idsc.gov.eg

إخراج فني: **هشام السيد**– مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

رقم الإيداع : ٢٠٠٠/١١٠٠٩

تمكين المستضعف– القاهرة– مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان
٢٠٠٠– ١٩٠ص؛ ١٤/ ٢٠سم
حقوق الإنسان– تعليم، وطن عربي– ثقافة، نشر ثقافة– استراتيجية، عالم عربي، تسامح ديني، حقوق الإنسان– تدريس، حقوق طفل– تمييز ضد المرأة– اتفاقية، دورات، تربية جمالية، آداب، فنون.

تقديم

يضم هذا الكتاب عدة مقالات ودراسات حول قضايا نشر ثقافة وتعليم حقوق الإنسان كتبها عدد من باحثي المركز والمتعاونين معه، وقد نشر معظمها في مجلة رواق عربي التي تصدر عن المركز. وما يجمع بين هذه المقالات والدراسات ليس كونها تدور حول موضوع واحد فحسب، بل أيضا سعيها، بدرجة أو بأخرى، لبلورة منظور عربي لتعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، انطلاقا من قناعة المركز التي جسدتها أنشطته المختلفة في السنوات الماضية وهى أن "العالمية هي طبيعة حقوق الإنسان كمنتج نهائي ومنهجي لمثل راقية ومقبولة من جميع الضمائر الحية واليقظة. وأن الخصوصية هي دعوة للإبداع فيما يتعلق بمداخل ووسائل التطبيق وأولوياته".

يعالج الكتاب قضايا نظرية مثل فلسفة التعليم، والتمكين، والخصوصية والترويج لقيم حقوق الإنسان، والتسامح الديني. كما يعالج قسم آخر استراتيجيات تعليم حقوق الإنسان، بينما يعالج القسم الثالث بعض قضايا تدريس حقوق الإنسان، في حين كرس القسم الأخير لحقوق الإنسان في الآداب والفنون. وقد ذيلنا الكتاب بملحق ننشر فيه التقرير الذي أعده مركز القاهرة في تقييم النسخة التمهيدية "لدليل اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان في التعليم الأساسي والثانوي"، وقد نهض هذا التقرير على مداولات ثلاث وورش عمل إحداها عربية إقليمية والأخريين عقدتا على نطاق مصر. وقد عقد المركز هذه الورش في إطار عملية تقييم قام بها بناء على طلب اليونسكو. والجدير بالذكر أن المركز كان قد شارك -ممثلا للعالم العربي- اليونسكو وخمس مؤسسات أخرى تمثل باقي أقاليم العالم في إعداد الدليل.

مدخل نظري

تعليم حقوق الإنسان وأسئلة الحياة

دعوة حقوق الإنسان
في سياق الحالة الثقافية الراهنة للوطن العربي*

محمد السيد سعيد**

١ – مقدمة منهجية:

نظن أن قدرة مركب ثقافي ما على استيعاب الثقافة الفرعية لحقوق الإنسان هي مسألة معقدة وشائكة إلى درجة لا تحتمل التعميمات فوق التاريخية. وبذلك قد تكون البداية السليمة لمعالجة هذه المسألة هي التأكيد علي مراجعة كاملة للمقولات التعميمية، وخاصة تلك التي تنتمي إلى رومانسية القرن التاسع عشر، في أوربا الغربية بالذات. فقد تحالفت النزعات الرومانتيكية والارتقائية علي ترسيخ أسطورة تفرد أوربي فوق تاريخي وبالرغم من تردد أكثر قطاعات الفكر الأوربي في نسب هذا التفرد لعوامل عنصرية، فإن الميل لإضفاء الثبات علي هذا التفرد قاد إلى الاعتقاد بأن فوارق الثقافات، وخاصة فيما يتعلق باستيعابها لسمات الحداثة وصفات التمدين ولقيم الحرية والديموقراطية موروثة منذ القدم ومكرسة في أصول كبرى لا تاريخية للحضارات ومن هنا راجت أفكار تنسب لثقافات معينة أو لنظم ثقافية كبرى غير أوربية صفات لا تاريخية، وتعد مقولة الاستبداد الشرقي Oriental Despotism من أهم هذه المقولات.

---

* نشرت بمجلة رواق عربي، العدد (٦)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، السنة الثانية، ١٩٩٧.

** نائب مدير مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، والمستشار الأكاديمي لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

غير أن الأوربيين لم يكونوا وحدهم في القول بالاستبداد الشرقي، فحتى في الدراسات الأكثر جدية لتطور الثقافة والفكر العربيين نجد تأكيدا على عدم تناسب الاهتمام بالحرية مع الاهتمام بقيمة العدالة (بمعنى تطبيق الشريعة أو القانون) في الثقافة العربية/ الإسلامية عموما. وهكذا تدمغ الثقافة بالشكلية Formalism والاستبداد بواسطة العرب أنفسهم. ونجد استمرارا لنفس المنهجية عند دراسة الأبنية الاجتماعية التاريخية للأقطار العربية، وخاصة في المشرق، فعلى سبيل المثال تتحول مقولة المجتمع الأبوي إلى مقاربة شكلانية بحتة عندما تزعم القدرة علي وصف الهياكل الاجتماعية الثقافية التي خرجت بالفعل من عباءة القبلية والعشائرية والتنظيم الطائفي التقليدي . وهنا تتحول الاستعارة Metaphore إلى انطولوجيا عندما تنسب النزعات الاستبدادية لثقافة أبوية حتى بعد أن تكون الهياكل الأبوية التقليدية قد انداحت بالفعل.

وقد ساهمت التحولات العالمية الكبرى في السنوات القليلة الماضية، وخاصة انهيار الاتحاد السوفيتي والنظم الشمولية في أوربا الشرقية – في تكريس نظرة استاتيكية للثقافة عموما، بما فيها الثقافة العربية. ذلك أن المسألة كما تظهر على السطح تبدو وكأن السقوط الشمولي تم من خلال آلية ارتداد إلى النزعة القومية المتطرفة، وهي النزعة التي تحتفل احتفالا مبالغا فيه بالثقافة التقليدية والمؤسسات الموروثة، وفي السياق نفسه تم إحياء العناصر شبة الثابتة في التحليل السياسي والاستراتيجي التقليدي مثل الجغرافيا، ويتم الآن ربط التقسيمات الجغرافية للعالم بالحدود التي ينظر إليها وكأنها قاسية وغير قابلة للاختراق بين النظم الثقافية الكبرى وهكذا، وبسبب الميل التشاؤمي الذي نجم عن التحلل والفوضى والصراعات القومية والعرقية والدينية في أوربا الشرقية والجنوبية، وعن الأزمة الاقتصادية الممتدة في الغرب يبدو أن المنظور الجديد لدراسة الثقافة قد صار ملفوفا في ميل رومانتيكي مجدد يضفي جوا من الثبات والاستقرار والإطلاق علي العناصر الأساسية للثقافات الكبرى على الأقل. ويتخيل البعض من أبناء كل ثقافة هذه العناصر – سواء كانت دينا أو فكرة زمنية على أنها هدف ونهاية للتاريخ العالمي، وهو الأمر الذي يحتم الصدام بين الثقافات.

ولم تفلت الثقافة العربية من هذه النزعة ذاتها. بل وربما كانت سباقة إليها، ويعبر إحياء الأصولية المتشددة ذات الآفاق النكوصية والماضوية عن هذه النزعة في الوطن العربي وفي العالم الإسلامي ككل.

وتمثل هذه التيارات في الوقت الحاضر أكبر وأعمق العوائق ضد انتشار ثقافة حقوق الإنسان في المجتمعات العربية. فهي تقيم تضادا بين تفسير الإسلام وشريعته الغراء من ناحية والثقافة العالمية لحقوق الإنسان من ناحية أخرى. وهي تفترض تفوقا مطلقا ينسب للدين الإسلامي نفسه مقارنة بالتشريع الدولي لحقوق الإنسان، والاهم من ذلك أن الصعود السريع لهذه التيارات قد اجتذب إليها العناصر الأكثر ديناميكية في الفئات الوسطي الحديثة، والتي كان من الممكن أن تصير حاملا نشطا لثقافة حقوق الإنسان.

ومع ذلك فإن السهولة التي حققت بها التيارات الأصولية الإسلاموية هذا النفاذ أو الاختراق الواسع للمجتمعات العربية الحديثة وخاصة فئاتها الوسطى يمكن تفسيره من خلال مدخلين مختلفين كلية. فهناك مدخل مبسط وشائع ينسب هذه السهولة إلى عمق المشاعر الدينية لدي الشعوب العربية، أما المدخل الآخر فيسعى لتفسير نفاذية هذه التيارات بالإشارة إلى جوانب أخرى من "الحالة الاجتماعية الثقافية" التي تمر بها أكثرية المجتمعات العربية في الحقبة الراهنة من تطورها. المدخل الأول يعجز عن تفسير تنوع وتلاحق التجارب السياسية/ الثقافية لعدد كبير من الدول العربية منذ بداية القرن التاسع عشر، وعلي وجه التحديد، فإن هذا المدخل المبسط يعجز عن الإجابة على السؤال التالي: لماذا تقبلت مجتمعات عربية عديدة تجارب ديموقراطية وشبه ديموقراطية في السياسة والثقافة خلال النصف الأول من القرن العشرين، وهي تجارب لم تكن منقطعة الصلة بالثقافة والتراث الإسلاميين، ولكنها استشرفت آفاق التحديث في الوقت نفسه، وحتى في مجالات التشريع للأحوال الشخصية -مثلا إلغاء المحاكم الشرعية وأعمال التقنينات النابليونية- وذلك دون مقاومة كبيرة، بل وبقدر لا بأس به من الترحاب والحماسة ؟ لماذا تمثل الحركات الأصولية الإسلاموية رد فعل نكوصي معاد للإصلاح والتحديث ونحن نقترب من نهاية القرن العشرين بالمقارنة بما طرحه الفكر الإسلامي/ العربي على نفسه من مهمة الإصلاح والتحديث في نهاية القرن التاسع عشر مثلا؟

المدخل الثاني قد لا يركز علي الثقافة كمركب مستقر من أنماط الاستجابة لتحديات ومشكلات المعاش والتنظيم الاجتماعي والنشاط الرمزي والفعلي، ولكنه يطرح أسئلة من منظور ديناميكية التغير الثقافي. وهو يلفت النظر إلى دور الأيديولوجية في هذه الديناميكية، بما فيها الأيديولوجيات من النمط النكوصي- الارتدادي. وهو بالتالي قادر علي الإشارة إلى معطيات زمنية وتاريخية سواء في حقل الثقافة ذاتها أو في البيئة المادية الداخلية والعالمية للتشكيلات الثقافية الحية. وهو أخيرا يلزم المحلل بتشريح الثقافة وتحليلها إلى قطاعات ومكوّنات أولية لكي يرصد المؤثرات والاستجابات المتضاربة أحيانا لهذه المكونات والقطاعات حيال التغيرات في البيئة المادية / التاريخية. ويسمح هذا المدخل بالتالي برصد استجابات هذه القطاعات والمكونات الأساسية في الثقافة لأطروحات حقوق الإنسان.

ويهمنا انطلاقا من هذا المدخل التمييز بين قطاعات ثلاثة كبري للثقافة عموما، بما فيها الثقافة العربية وهو قطاع المعاش، وثقافة التنظيم الاجتماعي/ السياسي، والنشاط الرمزي والعقلي والروحي، لان لكل من هذه القطاعات استقلاله النسبي ومنطلقاته المتباينة في استيعاب تغيرات البيئة والاستجابة لها.

٢- الجذور الموضوعية للحالة الثقافية الراهنة:

الأساس الموضوعي الأعمق للحالة الثقافية/ الاجتماعية الراهنة في العالم العربي هو الضعف العام للثقافة العربية من حيث محتواها الحداثي: أي ضعف تجهيزها بالمقومات والركائز العقلية والمؤسسية اللازمة لاستيعاب والتكيف مع وتوليد التجديدات الأساسية في مجال المعاش والتنظيم الاجتماعي والنشاط الرمزي . ويمكننا أن نصل لنفس النتيجة سواء انطلاقا من مفهوم التخلف والتنمية الشائع في العلوم الاجتماعية المعاصرة أو من مفهوم التشكيلات الاجتماعية ومنظور أنماط الإنتاج الذي يمثل منهج الانطلاق لعلم الاجتماع والاقتصاد السياسي الراديكالي.

ومع ذلك فإن الضعف العام للمحتوى الحداثي للثقافة العربية لا يكاد يحجب مكانتها أو وصفها كثقافة وسيطة، من منظور التاريخ الثقافي

العالمي، فهي ضعيفة في محتواها الحداثي بما يجعلها مستهلكة وتابعة وقابلة للافتراق بسهولة نسبية في مجال ثقافة المعاش علي وجه الخصوص. ولكنها في نفس الوقت عميقة وثرية من حيث رصيدها من ناتج النشاط العقلي والروحي، بما يجعلها صعبة الاختراق في هذا القطاع بالذات، ومما يجعلها في نفس الوقت قابلة لإفراز مقاومة شرسة للتحديات الكبرى في مجال النشاط الرمزي علي وجه الخصوص وهي هنا تطرح إشكالية مغايرة كلية لبعض النظم الثقافية في أفريقيا الاستوائية وشرق وشمال آسيا التي لا تملك نفس الرصيد من برنامج النشاط الرمزي والعقلي والروحي. حيث يسهل نسبيا استيعاب هذه الأخيرة للتحديات الكبرى في كافة قطاعات ومجالات النشاط الثقافي دون مقاومة كبيرة، ودون اللوعة والحسرة المصاحبتين لتوازي الحداثة مع الثقافة التقليدية.

هذا كله من حيث السمات الهيكلية العامة لوظيفة الثقافة العربية في التاريخ الثقافي العالمي، ولكن ما يهمنا في السياق الحالي للتحليل هو الجانب الديناميكي والذي يركز علي آليات ومنطق وأبعاد ومجالات التغيير الثقافي، وبالتالي الحساسيات المتفاوتة حيال استقبال ونشر واستيعاب ثقافة وأطروحات حقوق الإنسان، وهذا الجانب يفرض علينا فرضا البحث في السياق العام للعلاقة التبعوية بين الثقافة العربية والثقافة الغربية المسيطرة. وتنهض هذه العلاقة بصفة خاصة في مجال ثقافة المعاش، وباعتبار أن هذه الأخيرة أكثر استجابة وحساسية لنفاذية الثقافة الأوربية (والغربية) المسيطرة، وحيث تملك هذه الأخيرة مستويات أرقي للرفاهية ومقاييس أعلي للأداء وإمكانيات أفضل للراحة ومزايا التكلفة الأقل. ومن الصعب للغاية أن يقاوم أي نظام ثقافي النفاذ السريع للثقافة الغربية في هذا المجال لأنه يتعلق مباشرة بأهم جوانب أي ثقافة وهو التكيف في مجال استراتيجيات البقاء survival . كما انه أكثر جوانب الثقافة تعبيرا عن المظاهر المادية المباشرة للتقدم الحضاري العام (نمط المأكل والملبس والمسكن وحاجات الصحة والنظافة والراحة والمتعة ...الخ) وهو كذلك المجال الأكثر قابلية للاستعادة الحضارية بدون تعقيدات مادية وسيكلوجية واتصالية كبيرة.

ويبدو أن التكيف الأسرع مع ثقافة المعاش الوافدة من الغرب يفرز أهم التناقضات في المركب الثقافي العربي الراهن، وذلك بحكم المقاومة العنيفة- الميكانيكية في أكثر الحالات - والتي يبديها الجانب الرمزي

والعقلي في الثقافة العربية لتلك الغربية. فالأصل في الأشياء أن يقوم هـذا الجانب بوظيفة فرعية ولكنها هامة عندما يعيد نظم ثقافة المعاش في كليات متناسقة معه ومتكيفة إيجابيا مع الشروط والمعطيات الخاصة للبيئة الوطنية والقومية، والواقع هو أن حصيلة النشاط الرمزي والعقلي والروحـي قـد فشلت في أداء هذه المهمة في العالم العربي. ففي الوقت الـذي يتـم فيـه استعادة عناصر ثقافة المعاش الأوربية على نحو غير متناسـق ومنفصـل وأحيانا على نحو متناقض مع شروط ومعطيات البيئة الوطنية والقومية في العالم العربي، فإن اجترار النشاط الرمزي العربي لذاته – بحكـم رفضـه للتكيف الإيجابي مع منجزات الثقافة الغربية، لقد أدى إلى انفصامـه عـن ثقافة المعاش التي صارت شائعة بمكوناتها المستعارة من الغـرب – فـي الواقع العربي – ويمكننا تفسير هذا العجز عن التكيف الإيجابي والخـلاق لثقافة النشاط الرمزي والعقلي العربية بالإشارة إلى حالة " عـدم الأمـان " التي ميزت القومية العربية في مجال ثقافة التنظيم الاجتمـاعي والسياسـي طوال القرنين التاسع عشر والعشـرين، وبصفـة أخـص فـي العقديـن المنصرمين.

ففي هذا المجال تحالفت مسألتان على جانب كبير من الأهمية في إنتـاج حالة "عدم الأمان" التي تمسك بتلابيب الشخصية العربية في الحقبة الراهنـة من تطورها: وهما عقدة الإهانة في العلاقة مع الخارج، وفجوة الحداثة فـي العلاقة مع الذات.

٣- حالة عدم الأمان وعقدة الإهانة:

وقد شكلت القضية الفلسطينية والصراع العربي/ الإسرائيلي – الغربـي أهم المصادر الحديثة لعقدة الإهانة التي تثقل الوجدان العربـي منـذ عـام ١٩٤٨. فالهزائم والاحباطات السياسية المتواصلة التي تلاحقـت بتواتـر مذهل، وخاصة منذ النكبة الأكبر عام ١٩٦٧ هي المصدر المباشر لعقـدة الإهانة حتى اللحظة الراهنة. وهي عقدة نشأت وأعيد إنتاجها علـى نحـو موسع باطراد منذ التجربة الاستعمارية مع الغرب. وقد توسعت هذه العقـدة على نحو ملموس في السنوات الأخيرة التي شهدت قطف إسرائيل لثمـرات انتصاراتها العسكرية والسياسية على العرب، كما شهدت حـرب الخليـج الثانية والتدمير الأمريكي/ الغربي بالغ القسوة للعـراق، وكذلـك حـرب

البوسنة بما يبدو على سطحها الخارجي على الأقل من امتداد الإهانة من النطاق العربي إلى النطاق الإسلامي الأوسع.

ومن الطبيعي والمنطقي للغاية أن تتحول عقدة الإهانة هذه إلى سيكلوجية جماعية متكاملة حيث تقف الشخصية العربية اليوم عارية في صحراء التتار (أي العالم الخارجي عموما والغربي خاصة وإسرائيل على نحو أخص) مهددة الكرامة، فاقدة لجانب كبير من احترامها للذات وعاجزة عن الدفاع عن نفسها. ومن الطبيعي والمنطقي للغاية أن تفرز هذه السيكلوجية المميزة معطيات معينة، وخاصة التأطير غير العادي في صرامته للهوية والوسوسة بالحاجة إلى التعبئة والتجييش وبالتالي التجانس conformity والرغبة العارمة في التحرر من الإهانة ولو عن طريق أسطورة تحريره من نوع أسطورة المخلص سواء كان قائدا قوميا (مهما كان مغامرا أو حتى أفاقا) أو زعيما ملهما دينيا أو كليهما معا.

٤- حالة عدم الأمان وفجوة التحديث:

وفي الإطار الزمني نفسه تبرز فجوة الحداثة بوطأة منقطعة النظير في التاريخ الاجتماعي العربي، ففي الأغلبية الكاسحة من المجتمعات العربية تفككت بالفعل عبر عملية تاريخية طويلة الأمد نسبيا وبسرعة اكبر تحت تأثير اقتصاديات النفط - الهياكل الاجتماعية التقليدية بأشكالها القبلية والعشائرية والعائلية والقروية، بل وحتى المدنية . وتمت هذه العملية بتأثير التحضر المدني المشدد وتوسع اقتصاديات الخدمات والنفط والتجارة الخارجية وأساليب المعاش الأحدث على جانب الاستهلاك بأكثر مما تمت بتأثير التطور الصناعي والمأسسة التكنولوجية الأرقى لهياكل الإنتاج عموما. وفي المقابل، فإن ضآلة النمو الصناعي وضعف المأسسة الإنتاجية وتدني مستويات الإنتاجية عموما لم تكن مناسبة لنمو سريع وقوي لهياكل اجتماعية / سياسية حديثه ذات طاقات استيعابية كبيرة . ونشأ عن ذلك فجوة تحديث حيث يتم على نحو سريع ومتلاحق - خاصة في العقدين المنصرمين - تسريح الناس من الهياكل الاجتماعية التقليدية دون توفر القدرة على استيعابهم في هياكل اجتماعية حديثة، خاصة عند المستويات المتوسطة والعليا. وعمق التشوه البالغ لمكتسبات الحداثة من عمق الأسر في هذا الفخ بين تقليدية مهجورة وحداثة منقوصة وبعيدة عن النضوج.

ويقع ملايين الناس – في أكثرية الأقطار العربية – أسرى حالة التفريد individualization حيث يتعين عليهم إعادة صياغة استراتيجيات البقاء على أساس من قدراتهم الفردية وحدها. وهم محرومون من كل صور التضامن والأمان المادي. ويبقى المجال المفتوح الوحيد أمامهم هو آليات الإدماج الأيديولوجي والديني والرمزي عموما، وهي الآليات الوحيدة التي تتفق مع الطبيعة المزاجية لحالة عدم الأمان، والأشواق الدفينة لأمان وتضامن الماضي والتطلعات المشروعة للتوازن والانسجام المجتمعي والكوني. ذلك أن تلك الأزمة عادة ما تظهر في الوعي الاجتماعي وكأنها أزمة روحية وقلق سيكلوجي/ ثقافي، وهي تمد الاهتزاز والتصدع إلى كل أرجاء الشخصية والوجدان.

وقد ساهم في تعميق فخ الحداثة انهيار النظم الشعبوية العربية القائمة على الشخصية الكاريزمية (التي تقارب أسطورة المخلص)، ومبدأ عضوية المجتمع (التي تعوض عن انهيار الهياكل الاجتماعية التحتية)، والانتصار للفقراء والمستضعفين وبما يشتمل عليه ذلك من إحلال تضامنية حديثة تتمركز حول الدول محل التضمينات التقليدية، والخصوصية الثقافية (التي تستجيب لحاجات الروح دون الحاجة لعنف مباشر مع الذات أو مع آخر معمم). وحتى حينما لم تنهر كلية هذه النظم، فإن ميلها الشديد للعنف السياسي أفضى إلى انكماش المجتمع. وعندما تضعف قدرة هذه النظم أو غيرها على تقديم تلك الخدمات المادية والثقافية والتعويضية (تحت تأثير عوامل اقتصادية وسياسية والميل العسكري والعنف السياسي) تفقد الدولة طاقاتها الاستيعابية. ويميل الناس تحت هذه الظروف كلها لإحياء البحث عن تضامنيات تلقائية وميكانيكية عند المستويات الدنيا من التنظيم الاجتماعي.

٥- إشكاليات انتشار ثقافة حقوق الإنسان:

إننا لا نواجه إشكالية موروث ثقافي " بالرغم من أن مشكلات عديدة يمكن أن تثار من هذا الموروث ". وفي الانقطاع الطويل الذي شهده مع منجزات الحداثة. ففي كل مركب ثقافي نجد عناصر إيجابية تلتقي بسهولة ويسر تامين مع أطروحات حقوق الإنسان، وعناصر سلبية تعوق وتقاوم هذه الأطروحات. ونحن لا نتحدث هنا عن النظم الثقافية غير الأوربية أو

غير الغربية فحسب، فالثقافة الغربية تحتوي بدورها على تلك العناصر الإيجابية والسلبية. ويتوقف الأمر إلى حد بعيد على دور التشكيلة السياسية/ الأيدلوجية وعلى جدول الاهتمامات أو الأعمال (الأجندة) القومية، والمبادرات الأعمق التي تخلق دوافع قوية للتجديد انطلاقا مما يتيحه هذا التجديد من حلول لمشكلات حقيقية، ويمكن لتشكيلة سياسية/ أيديولوجية بعينها – سواء في الشرق أو الغرب في الشمال أو الجنوب – أن تجتمع وتضخ تلك العناصر الإيجابية، أو تلك العناصر السلبية لتشكيل حزمة من المقولات الأكثر تأثيرا على العقل العام في حقبة معينة من تطوره، ففي أوربا أفضت التشكيلات السياسية / الأيدلوجية إلى توليد النازية والفاشية ونموها السريع لاستيعاب وإعادة تشكيل الثقافة في معظم دول أوربا الوسطي والجنوبية وبعض دول أوربا الغربية بما في ذلك فرنسا وإيطاليا وألمانيا . وفي أجزاء مهمة من العالم العربي تضافرت النزعة الوطنية مع النزعة الديموقراطية مما أدى لنشوء فكر دستوري ناضج وتجارب شبه ديموقراطية اعترفت شكليا على الأقل بحقوق أساسية للإنسان لم تكن أجزاء من أوربا الغربية قد قننتها بعد، وذلك في النصف الأول من القرن العشرين.

وفي الحقبة الراهنة من التطور العربي نستطيع أن نفسر التشكيلة السياسية/ الثقافية الارتدادية الراهنة – من وجهة نظر حقوق الإنسان على الأقل – بالإشارة إلى مصيدة مزدوجة تتشكل من عقدة إهانة بالغة وفجوة تحديث مشبوه. غير أن ما يهمنا الآن هو أن نرصد كيف تقود حالة عدم الأمان الشاملة للسيكولوجية والثقافة العربية بإفراز الآليات المسئولة مباشرة عن إعاقة انتشار ثقافة حقوق الإنسان.

أ) آليات إعاقة حقوق الإنسان

وربما تكون الآلية الأساسية والأكثر فاعلية في إعاقة انتشار ثقافة حقوق الإنسان في العالم العربي هي التشكيل الجامد نسبيا لجدول الاهتمامات والأعمال الشائع لدي الانتلجنسيا العربية، فتحت تأثير عقدة الإهانة وعدم الأمان تتمسك الانتلجنسيا العربية – ربما على نحو أشد من أي وقت مضى – بجدول أعمال واهتمامات (أجندة) قومية يدور أساسا حول الهوية. ويأخذ جدول الأعمال المتمحور حول الهوية شكل استمرار

أولوية مهمات التحرير القومي بالنسبة للقطاع الأكثر استنارة من الانتلجنسيا العربية، على حين يأخذ شكل عداء صميم للغرب بالنسبة لقطاع آخر، وأخيرا يأخذ شكلا دينيا قطعيا بالنسبة لقطاع صاعد من المثقفين والساسة العرب.

ولا شك أن لمقولة الهوية وظيفتها الجوهرية على صعيد تشكيل المجتمع السياسي. غير أن الوسوسة الأحادية والمتضاربة بالهوية وتعييناتها القطعية والمغلقة يهدد طاقات وملكات عديدة للتكيف الخلاق مع بيئة خارجية وصعبة. فهو يعيق استقبال العناصر التلقائية الإيجابية طالما انه ينظر إليها وكأنها واحدة من الآخر المعمم الخصم والمعادي للأمة أيا كان تعريفها، بل ويعيق " نداء تلك العناصر الإيجابية في الموروث الثقافي القومي ذاته، طالما كان ينظر إليها وكأنها غير مناسبة للتعبئة والتجييش الضروريين للانتصار في المعركة مع الخصم الخارجي.

ب) جدول أعمال موجه للخارج

ويقود جدول الأعمال المتمحور حول الهوية إلى تشوه ثقافي عام للثقافة السياسية حيث تصبح " تسوية " العلاقة مع الآخر/ الخصم المهمة الأعلى والتي تظلل أو تلقي إلى الهامش بمهام إعادة البناء الداخلي عموما، وما يرتبط بها من عناصر ثقافية.

وعلى حين سكنت المهام " القومية " التحريرية والكفاحية في أعلى قمة جدول الاهتمامات العربية لأسباب مشروعة ومنطقية طوال حقبة اللقاء العنيف مع الاستعمار الغربي والإسرائيلي، فإن استمرارها في هذا المكان يصبح أمرا ملتبسا – وأن لم يكن مشروعا – في ظروف تتسم باختلال عميق لموازين القوى الحضارية والعسكرية . ذلك أن هذا الاختلال لا يتيح عملا متناسقا وفعالا على الصعيد العملي، ويصبح استمرار هذا التسكين سببا لاستمرار الشلل على صعيد البناء الداخلي دون أن يتضمن وعودا بتسوية عادلة بالوسائل القسرية للعلاقة مع الغرب وإسرائيل.

ومن المهم في هذا الإطار أن الثقافة وأطروحات حقوق الإنسان تعد في ظل جدول الأعمال الذاتي مجرد رافد للثقافة الغربية المسيطرة . ويفترض تصورا أن هدفها يلتقي مع الأهداف العدوانية الغربية أو حتى الإسرائيلية

وهو تفتيت المجتمعات العربية. أي أن ثقافة حقوق الإنسان ينظر لها وفقا لهذا التشكيل لجدول الاهتمامات القومية وسيلة لاختراق المجتمعات العربية. وفي أفضل الأحوال ينظر لأطروحات حقوق الإنسان وكأنها قابلة للتأجيل لصالح التعبئة والتجييش الضروريين في معركة ما مع الغرب وإسرائيل. وقد كان ذلك هو المنطلق نفسه الذي دفع قطاعا ثقافيا عربيا مهما إلى تأييد نظام صدام حسين في غزوه للكويت وفي معركته مع الغرب والسكوت الكامل في الوقت نفسه عن الانتهاكات الفظيعة التي يقوم بها هذا النظام لحقوق الإنسان في العراق قبل الكويت.

وعلى النقيض، يظهر الدعاة العرب لحقوق الإنسان وكأنهم يحملون برنامجا صريحا أو مستترا يقوم على إعادة البناء الداخلي باعتباره المهمة الأولي المطروحة على الانتلجنسيا والمجتمعات العربية على السواء. هؤلاء الدعاة والنشطاء لا ينكرون أهمية إزالة الظلم القومي الواقع على العرب والمسلمين، ولكنهم يدركون هذه المهمة من منظور حقوق الإنسان، وباعتبار أن إنجازها يصبح مرهونا بتحديد وإصلاح المجتمع والسياسة والثقافة في العالم العربي بأكثر مما يصبح مرهونا بالوسائل العسكرية والتعبوية عموما.

ج) الاهتمام بالمدني على حساب السياسي

وفي سياق فجوة الحداثة، فإن رد الفعل الأول للمجتمع الجماهيري هو تضخيم الاهتمام بالمدني على حساب الاهتمام السياسي عموما.

ولهذا التشوه في جدول الاهتمامات الجماهيرية لصالح المدني ولغير صالح السياسي جذوره الأعمق في الموروث الثقافي العربي. وقد لا يصح أن نقيم تصنيفا جامدا بين ثقافات تحض على العمل المؤسسي المنهجي والمنظم في ساحة العمل العام وأخرى تكرس العزوف عن الانضمام لمؤسسات العمل العام. غير أن الملاحظ عموما هو أن الموروث الثقافي العربي قد شهد تركيزا شديدا على الهياكل المؤسسية التحتية: المدنية والدينية (الطرق الصوفية مثلا) ونفورا من الاهتمام بالمؤسسات الوسيطة والعليا التي تتعلق بالعمل العام والسياسي المنهجي والمنظم.

ويمكننا كذلك أن نشير لطبيعة المجتمع الجماهيري الذي يحيل جماعات الناس إلى جمهرة بأكثر مما يدعوهم إلى الانتظام في مؤسسات ومنظمات للعمل الطوعي أو المهني المنظم في المستويين الوسيط والأعلى. غير أن هناك تشديدا أكبر في الحقبة الراهنة من التطور الثقافي العربي على الاهتمام بالمدني لغير صالح الاهتمام بالسياسي، بما في ذلك مجال حقوق الإنسان والذي يفترض إعادة صياغة جذرية للعلاقة من ناحية المجتمع والفرد من ناحية أخرى.

ويبرز تضخم الاهتمام بالمدني على حساب السياسي – في الثقافة الشعبية الراهنة لأكثر المجتمعات العربية وكأنه مناقض للتشوه البنائي للأجندة القومية لصالح الاهتمام بالخارجي وضد الاهتمام بالداخلي. غير أن هناك نوعاً من الانسجام العملي بين التشوهين لصالح المدني والخارجي. وضد السياسي والداخلي، على الأقل في الحقبة الراهنة من تطور المجتمعات العربية. فمن وجهة نظر الأغلبية الساحقة من المواطنين العاديين صارت الشعارات التعبوية بكل تياراتها أمرا غير واقعي، وخاصة وهم يقودون حياتهم وسط صعوبات وتعقيدات ثقافة معاش مشوهة. والجماهير لا تميل في سياق فجوة التحديث إلى الانتظام في هياكل وسيطة أو عليا وتتابع أمور السياسة بما هي جديرة به من اهتمام، وإنما تبدو هذه الجماهير وكأنها مستقيلة فعليا من ميدان السياسة. بل هي عاجزة حتى عن متابعة " انفجاراتها " العفوية والعشوائية طالما أنها تستنكف عن الانضمام لمؤسسات العمل العام. والمثقف المتعلق والمستغرق كلية في أجندة تتمركز حول الهوية – سواء كان قوميا أو إسلاميا – صار بابتعاده عن الاهتمامات المدنية لا عضويا وعاجزا عن تجسير الفجوة الكبرى والمتوسطة بين المدني والسياسي، وهكذا تبرز ازدواجية حادة بين الاستقالة الجماهيرية من ميدان السياسة المنظمة من ناحية والسخونة الشديدة القائمة وجدول أعمال سياسي متمركز حول الهوية من ناحية أخرى . وهذه الازدواجية تفرض تكلفة مزدوجة بالنسبة لدعاة حقوق الإنسان : حيث الجماهير عازفة عن المشاركة في الدعوة والنضال لحقوق الإنسان، وأكثرية التيارات المسيسة إما مستنكفة أو رافضة لأطروحات حقوق الإنسان.

وعلى النقيض، وكامتداد لهذا التشوه الذي تفرضه الحالة الثقافية المنسجمة بعدم الأمان يستمر العقل العام في التعلق بالدولة باعتبارها محط الآمال في التغيير ذي الطابع الإنقاذي. ويصدق ذلك على الجماهير

والمثقفين والحركات السياسية. ففي سياسة الافتقار إلى تيار ثقافي تجديدي يطرح بمصداقيته إبداعا حقيقيا مهام إعادة البناء انطلاقا من المجتمع ذاته يظهر الفعل السياسي وكأنه مترع بتوجه ندائي للدولة وجياش عاطفيا في موقفه من الحاجة لدولة بديلة ومشبع كلية بروح الماضي .... ويقود هذا التوجه إلى تأييد فوري ومبالغ فيه لأية نزعات إصلاحية تطرحها الدولة أو رجالاتها طالما يتم تصويره وكأنه يتلاقى مع تلك المنطلقات، وسريعا ما يتبدد هذا التأييد مع إحباطه بسبب السياسة العملية والاستمرارية الفعلية لممارسات الدولة ولذلك يبقي الاتجاه الأكثر صلابة هو الإحياء الرمزي – والسياسي أحيانا – للتضمينات الميكانيكية بالرغم من كونها أصبحت مهجورة من الناحية الفعلية والمادية . والجديد في الأمر أن إحياء الروابط العائلية والطائفية والدينية والقبلية وغيرها يتم بقيادة وبضغوط عناصر الطبقة الوسطي الحديثة التي تطبق مهاراتها التقنية في العمل السياسي والتنظيمي الفئوي. وهذا الإحياء يتضمن تيارا ومعطيات ثقافية نكوصية وحافلة بالعنف، وخاصة في مجتمع مجزأ من حيث هوياته الفرعية. ويمثل هذا الإحياء عائقا إضافيا ضد انتشار ثقافة حقوق الإنسان في الوقت الذي يبذر فيه بذور العنف والكراهية على أسس طائفية وقبلية وعشائرية ودينية وجهوية.

٦- طبيعة المهام المطروحة:

إن مهمتنا في هذا التحليل التلغرافي هي تصحيح الاعتقادات الشائعة حول طبيعة العوائق التي تحول دون نشر ثقافة حقوق الإنسان والنضال المنظم من أجلها، وبالتالي تصحيح تصور مهماتها في الوطن العربي . فالإشكالية ليست كما يتم تصويرها أحيانا أن على دعاة حقوق الإنسان النضال ضد ثقافة أبوية تسلطية واستبدادية . فالثقافة العربية فيها عناصر تقود إلى تلك المظاهر، ولكنها أيضا غنية بعناصر موافقة لحقوق الإنسان. وإنما الإشكالية تتمثل في أننا نواجه حالة ثقافية فريدة وكاسحة في الوقت الحالي تتسم في جوهرها بسيكولوجية عدم أمان حاملة لعناصر نكوص ثقافي.

وفي مواجهة هذه الحالة تصبح المهمة الحقيقية فكرية قبل كل شئ آخر. أي أن المهمة تتقدم في الدعوة للإبداع الثقافي الذي يقود إلى حل إشكاليات

التطور العربي، وخاصة في مجال التنظيم الاجتماعي والنشاط الرمـــــزي، مما يقود إلى إعادة صياغة جدول الاهتمامات والأعمال القومـــــي لصـــالح إعادة البناء الداخلي واستشفاف التطور الحضاري العام انطلاقا من مـــيراث حركة التنوير والنهضة التي عرفها العالم العربي خاصة خـــلال النصـــف الثاني من القرن التاسع عشر.

الخصوصية الثقافية والترويج لقيم حقوق الإنسان*

علاء قاعود**

يمكن القول بأن الموقف القلق المحيط بحقوق الإنسان في العالم العربي يعود إلى أزمة انتقال ممتدة إلى الديمقراطية. والتي يمكن إرجاعها إلى عاملين. العامل الأول هو تلاعب النظم التسلطية بالساحة السياسية بحيث تؤبد ذاتها وتؤمن مصالحها على حساب المجتمع. والأغلبية الساحقة من التحليلات السياسية التي تنطلق من منظور حقوق الإنسان تؤسس ممارساتها ومداخلها على هذا العامل وحده. أما العامل الثاني فيتصل بالصعوبات والإشكاليات الحقيقية التي تنطوي عليها الهياكل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لأغلب الدول العربية، ولأغلب دول العالم الثالث عموما. ويملى هذا العامل حتمية الأخذ بمنظور سوسيولوجى للبيئة الاقتصادية والثقافية للمجتمعات العربية لفهم الصعوبات الهيكلية التي تواجه تطبيق حقوق الإنسان في هذه المجتمعات.

وهو ما يشير إلى الأهمية الخاصة للهياكل الثقافية في العديد من مجتمعات العالم الثالث ومن بينها الأقطار العربية، وأهمية غرس حقوق الإنسان في النظم الثقافية لهذه المجتمعات حتى لا يكون من الممكن تصويرها على أنها امتداد لثقافة أوروبية غازية، وحتى يمكن تأمين تطور

---

* نشرت بمجلة رواق عربي، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، السنة الثانية العدد (٧) ١٩٩٧.

** المدير التنفيذي السابق لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

حقوق الإنسان كثقافة أو كمنتج ثقافي عالمي حقا تشارك فيه كل الثقافات، ذلك أنه مع تقدير الأهمية القصوى لشمولية وعالمية مبادئ حقوق الإنسان فإن من المسلم به أن لجميع الثقافات إشكالياتها وقضاياها مع بعض جوانب المفهوم والمبادئ العالمية الراهنة لحقوق الإنسان. بما في ذلك الثقافة الغربية والتي لها عدد من الإشكاليات مع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والحقوق الجماعية للشعوب.

ولما كان يمكن النظر إلى الثقافة كخلاصة للأعراف والتقاليد والمؤسسات الاجتماعية والمعتقدات التي تؤثر على أنماط السلوك الفردي والجماعي ، وأن أي ثقافة ليست بالضرورة كلا متجانسا وأن كافة مستوياتها لا تعمل بنفس القوة والوتيرة، بل الثقافة هي مركب معقد تختلف مستوياته في العمق والأداء ودرجة التشابك والتفاعل ومن ثم فهي تحتوى بالضرورة على قدر كبير من التنوع والتعددية لأنها تستجيب لحاجات المجتمع ككل وأفراده وجماعاته المختلفة في آن معا، الأمر الذي يعنى أن القيم والأعراف التي تشكل الثقافة قابلة لتفسيرات مختلفة، فإنه يمكن استقطاب مقومات التنوع والقابلية للمنازعة التي تتسم بها قيم وأعراف الثقافة وتسخيرها لتنمية الإجماع الشعبي حول مفهوم حقوق الإنسان في أي مجتمع إذ يتوقف هذا الأمر على حيوية النخبة الثقافية وتوجهاتها ، وعلى خصائص وطبيعة الهياكل الاقتصادية والاجتماعية، فقد تمر هذه الهياكل بمرحلة تواتي ازدهار حقوق الإنسان وتعزز فرصها في التطبيق وقد تمر بمرحلة أخرى تشهد ميولا معاكسة. ومن هنا يصبح من المهم تفهم تلك العوامل التي تقود إلى حجب أو تعزيز هذه الحقوق.

هذا ويمكن لنا التأكيد على أهمية "تأصيل قيم حقوق الإنسان في الثقافات الكبرى في العالم من خلال النقاط التالية:-

١- إن الأفراد أدعى للشعور بالالتزام الأصدق والتطبيق العملي لمبادئ حقوق الإنسان إذا ما أدركوا أنها نابعة من قيم مجتمعاتهم أو متسقة معها، مما لو كانت مشروعية تلك المبادئ مستمدة فقط من المواثيق والمعاهدات الدولية أو من قيم وثقافات أجنبية. بل ويمكن القول بأن أحد المحددات الرئيسية لاحترام حقوق الإنسان في مجتمع ما تتوقف بالأساس على مدى تأصيل قيم ومبادئ حقوق الإنسان ضمن ثقافته السائدة، وتتأكد أهمية ذلك بالنظر إلى أن ضمان تطبيق حقوق الإنسان

بصورة شاملة وإيجابية أمر لا يقف عند السعي لحمايتها من انتهاكات الدولة فقط، بل وأيضا حمايتها من الانتهاك من قبل الأفراد والجماعات، وهو ما لا يتأتى بالطبع إلا عبر خلق المناخ الثقافي والاجتماعي الذي يجعل من تطبيقها أمرا عفويا وطبيعيا.

٢- بقدر النجاح في تأصيل قيم حقوق الإنسان في ثقافة ما بقدر ما يكون هناك صعوبة لتبرير انتهاك حقوق الإنسان من منطلق الخصوصية الثقافية، لأنه يصبح من الممكن حينئذ بيان أن المبادئ المراد تبرير انتهاكها تنبعث من قيم وأعراف نفس الثقافة.

٣ -تحتل عملية تأصيل قيم حقوق الإنسان أهمية خاصة في تلك الثقافات التي تتمحور وتتشكل نواتها الأساسية حول مقدس ديني، خاصة فيما لو كانت المفاهيم السائدة في مجتمعاتها -والمستندة إلى فهم خاص لهذا المقدس- تتناقض مع بعض مبادئ وقيم حقوق الإنسان، حيث إنه في تلك الحالة وبدون تأصيل قيم حقوق الإنسان، يظل الإيمان بتلك القيم أسير قطاع ضيق من المجتمع، وهو الأمر الذي يعني سيادة مناخ موات لانتهاك حقوق الإنسان.

٤- يساهم تأصيل قيم حقوق الإنسان في الثقافات الكبرى في العالم في تنمية الإجماع الشعبي العالمي حول مفهوم ومبادئ حقوق الإنسان.

هذا وبالإضافة إلى الأسباب العامة السابق الإشارة إليها تحتل عملية القيام بتأصيل قيم حقوق الإنسان في الثقافة العربية الإسلامية في هذه المرحلة من تاريخ المجتمعات العربية أهمية خاصة للعديد من الأسباب منها:-

١- الحساسية الخاصة لكل المجتمعات العربية تجاه كل ما هو وافد ، وذلك كنتاج للخبرة السلبية لتجربتها مع الغرب خلال العقود الماضية، وهو ما ينعكس في النظر بعين الريبة والشك إلى الشرعة الدولية لحقوق الإنسان.

٢- يمكن القول بأن العمل على إقرار ضمانات احترام حقوق الإنسان لا يحتل مكانته المرجوة ضمن أجندة القوى السياسية المختلفة، بل ويمكن الإشارة إلى العديد من الإشكاليات القائمة بين ثقافة حقوق الإنسان وبرامج ورؤى وأيدلوجية تلك القوى.

٣- المكانة الخاصة للدين في النسيج الثقافي العام في المجتمعات العربية، حيث يتشكل هذا النسيج في صلبه ونواته الأساسية ويتمحور حول الدين والفقه الإسلامي، الأمر الذي يعنى أن إضفاء مشروعية ثقافية لقيم حقوق الإنسان في الحالة العربية الإسلامية أمر يستلزم ضرورة توفير مسوغ شرعي وثقافي يمكنه وضع المفهوم في الإطار الثقافي بحيث لا يبدو وافدا وغريبا. وهى المهمة التي تزداد تعقيدا في ظل إضفاء القدسية على الرؤى والتفسيرات التراثية التي تأخذ بمفاهيم منافية لقيم حقوق الإنسان.

٤- تنامي حركات الإسلام السياسي بما تحمله من نظرة سلبية تجاه بعض المبادئ الجوهرية لحقوق الإنسان، وهو ما ينعكس سلبا في نظرتها إلى طائفة كبيرة من تلك الحقوق (حقوق المرأة -حرية الرأي والعقيدة-حق المواطنة..).

هذا ويمكن القول بأن هناك روافد متعددة لانتهاكات حقوق الإنسان في المجتمعات العربية منها ما يستند إلى الثقافة السياسية السائدة وخصائص وطبيعة الهياكل الاقتصادية والاجتماعية الراهنة وسيادة قراءة معينة ضمن الثقافة العربية الإسلامية، وهو ما يعيق أيضا جهود ترويج ونشر قيم حقوق الإنسان، الأمر الذي يؤكد على أهمية البحث عن مداخل قوية وأصيلة للتعامل مع تلك المعوقات وفق نهج علمي. ذلك أن تحسين حالة حقوق الإنسان في المجتمعات العربية مرهون بإمكانية التعامل الإيجابي مع تلك المعوقات بما يساعد على إقرار ضمانات تلك الحقوق وتأصيلها ضمن الثقافة السائدة.

وفى الأسطر التالية سوف نعمل على توضيح بعض النقاط التي يمكن أن يساهم الإلمام بها في فعالية جهود ترويج ونشر قيم حقوق الإنسان في المجتمعات العربية:

١- يمكن الادعاء بأنه لا خيار أمام الحركة العربية لحقوق الإنسان للنهوض بمهمتها في العمل على تحسين حالة حقوق الإنسان، إلا الدخول في حوار جاد مع كافة التيارات السياسية، وخاصة تيار الإسلام السياسي، ذلك أنه إذا أحجم دعاة حقوق الإنسان المؤمنون بشمولية وعالمية حقوق الإنسان عن رصد الإشكاليات المختلفة الكامنة وراء شيوع انتهاكات حقوق الإنسان، مكتفين بالتركيز على انتهاكات النظم

السياسية فإنه يمكن القول بأنهم على الرغم من إمكانية تحقيق بعض النجاحات هنا أو هناك إلا أن تلك النجاحات هي نجاحات مؤقتة ومعلقة في الهواء حيث إنها لا تستند على أرض صلبة، فمن البديهي أن شيوع انتهاكات حقوق الإنسان وشمولها كافة النواحي في المجتمعات العربية، لا يرتكز فقط على طبيعة النظم السياسية الراهنة، بل ويمكن المحاجاة من خلال تحليل رؤى وأيدلوجية وممارسات بعض القوى السياسية العربية بأن هناك من المؤشرات ما يدفع للقول بأن اعتلائها للسلطة قد يشهد مزيدا من انتهاكات حقوق الإنسان.

٢- وتأتى مهمة البحث عن مداخل معينة للتعامل مع سيادة قراءة معينة ضمن الثقافة العربية الإسلامية ضمن أولويات العمل على نشر وترويج ثقافة حقوق الإنسان، إذ أنه دونما حل إشكاليات تلك القيم مع القراءة السائدة للثقافة العربية الإسلامية فإن كافة الجهود المبذولة في هذا المجال ستواجه طريقا "مسدودا" حيث من السهل جدا وصم هذه القيم في تلك الحالة -وهو ما نشهده يوميا- بأنها تتناقض مع القيم الدينية والثقافية للمجتمع، الأمر الذي يعزل حركة حقوق الإنسان في إطار ضيق ويعيق بالطبع إحداث تطور موات لاحترام حقوق الإنسان. ونود أن نشير هنا إلى أنه لا يكفى لحل إشكاليات تلك القيم مع القراءة السائدة للثقافة العربية الإسلامية الاستشهاد ببعض الآيات القرآنية أو الأحاديث النبوية أو الأقوال والأفعال المتناثرة لبعض الأئمة والخلفاء والصحابة التي تثبت التوافق بين حقوق الإنسان وبين الإسلام، فضلا عن أن هذه البرهنة يمكن لأنصار القراءة السائدة ضمن الثقافة العربية الإسلامية دحضها بسهولة عن طريق الاستشهاد بعدد لا يحصى من الأقوال والأفعال التي تجعل من التناقض بين بعض قيم ومبادئ حقوق الإنسان وبين الإسلام عقبة صارخة تحول دون تبنيه وشيوعه، وإنما تأتى عملية تأصيل قيم حقوق الإنسان في الثقافة العربية الإسلامية بالبحث عن مداخل قوية فكريا بحيث تكون قادرة على أن تجعل من قيم حقوق الإنسان جزءا من النسيج الثقافي العام في المجتمعات العربية.

٣- من البديهي هنا التسليم بالعالمية كإحدى السمات الرئيسية لحقوق الإنسان، ذلك أن العالمية هي طبيعة حقوق الإنسان كمنتج نهائي ومنهجي لمثل راقية ومقبولة من جميع الضمائر الحية واليقظة. فيما يمكن النظر إلى الخصوصية باعتبارها دعوة للإبداع فيما يتعلق

بمداخل ووسائل التطبيق وأولوياته، مع الرفض التام للاستناد إلى الخصوصية للانتقاص من حقوق الإنسان كما هي مقرة عالميا. ويمكننا هنا أن نركز على استكشاف المعطيات الثقافية والاقتصادية والسياسية المحيطة والمتصلة بتطبيق حقوق الإنسان في المجتمعات العربية. مع الاستعانة في ذلك بأفضل إنجازات العلوم الاجتماعية المعاصرة بهدف وضع أطر عريضة لمداخل ونماذج مناسبة لتطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان ونشر ثقافة حقوق الإنسان في المجتمعات العربية المختلفة.

٤- يجب أن تستهدف الجهود المبذولة لتعليم حقوق الإنسان تطوير قدرات الأفراد على استخدام حقوق الإنسان كمدخل يمكنهم من خلاله رصد سمات وضعهم الحقوقي وتحليله وتحديد نقاط الخلل فيه. ومن ثم فيجب أن تراعى تلك الجهود احتياجات المستهدفين وواقعهم والمداخل المناسبة لتنمية وعيهم بقيم وثقافة حقوق الإنسان، هذا ويجب التخلي عن التعامل مع حقوق الإنسان باعتبارها معطى جاهزا لا يحتاج نشره إلا الوعي بما هو وارد ضمن الشرعة الدولية لحقوق الإنسان إذ أن ذلك المنهج يغفل في الحقيقة الروافد المختلفة لانتهاك تلك الحقوق، ويحصر الإيمان بقيم وثقافة حقوق الإنسان في دائرة ضيقة.

هذا ومع التسليم بمدى ثقل مهمة العمل على تحسين حقوق الإنسان في المجتمعات العربية، فإنه يمكن لنا أن نشير إلى أن هناك العديد من نقاط الضوء فيما يخص تنامي الوعي بأهمية ومحورية تلك القضية فيما يخص مستقبل المجتمعات العربية، وهو الأمر الذي يؤكد على ضرورة تكثيف الجهود من أجل نشر قيم حقوق الإنسان وتطوير الجهود الحالية التي تبذل في هذا الإطار، حيث إن الأهمية المفترضة لتلك المهمة تستلزم من جانبنا الاستثمار الأمثل لكل فرصة متاحة ولكل جهد يبذل في هذا المجال.

فلسفة التعليم*

محمد السيد سعيد**

إذا كان التعليم هو إعادة تكوين للثقافة، فإن علينا أن نتأمل طبيعة الثقافة التي أنشأها التعليم. ويبدو ذلك أمرا سلسا من حيث المضمون. إذ أننا نستطيع أن نزعم لأنفسنا على الأقل أن لدينا ما نعلمه وهو القانون الدولي لحقوق الإنسان. غير أننا لا نستطيع أن نعلم القانون كوحي ديني لا تاريخي أو كدوجما. ذلك أن المشكلة تتمثل تحديدا في كيفية فتح القنوات بين التاريخي واللاتاريخى، أى بين الواقع الحي والنص القانوني.

ومن ناحية أخرى، فإن تعليم حقوق الإنسان لا يستقيم مع نفسه، من هذا المنظور، إلا إذا اعترف منذ البداية بأنه نظام مفتوح، أي أنه نظام لا يتحقق في الواقع، بما في ذلك الواقع التعليمي، إلا إذا صار المتعلمون جزءا منه، والشرط الذي يضمن تفعيله. إننا هنا لا نحشر نصوصا في الدروس، لأن هذه الدروس ليست موضوعا للنص وإنما هي حاضنته، وهو الأمر الذي يجعلها صاحبة النص ومنشئته، وكأن علينا أن نعيد خلق النص كما نتمثله وكما نهضمه وكما نود أن نراه في واقع بعينه.

---

* نشرت في مجلة رواق عربي، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، السنة الثالثة، ١٩٩٨، العدد (١٠).

** نائب مدير مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، والمستشار الأكاديمي لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

هل يفقد النص قداسته؟ نعم يجب أن يفقد قداسته وأن يكتسبها من جديد في كل مرة، فتلك القداسة لا يجب الاعتراف بها وكأنها إلهام، تتحول بالفعل إلى مهمة حماسية بتأثير كونها صارت جزءا من كل شخص، لأن هذا الشخص قد أعاد صنعها لنفسه. شئ ما من عملية التحويل تحدث أو يجب أن يحدث في التعليم كصناعة، حيث العقل والوجدان الإنساني الخاص بكل شخص هما اللذان يحدثان هذا التحويل.

القانون هنا يتحول إلى نحو توليدي. ثمة نص متجسد في لغة، وثمة كائنات إنسانية تعتقد أن لديها في الأصل أوعية تبقى كامنة في ذواتها وهى تستطيع أن تصنع من النص لغتها الخاصة. إننا بذلك لا نجرح تكاملية النص ولا صرامته، ولكننا نعيد تمثله وكأنه نصنا نحن. أي نص كل مشارك في عملية التعليم.

إننا لا نحتاج هنا إلى جراءة الإطاحة بمفهوم وأطر المدرسة التقليدية: أو فلنسمها الحديثة؛ لأنها بالفعل من صنع الحداثة الأوربية. فنحن لا نستطيع أن نملك هذه الجراءة دون أن يكون لدينا البديل، أو البدائل المناسبة. وثمة مشكلة أخرى لا تقل أهمية في البيئات السياسية والثقافية التي تفتقد إلى الحد الأدنى من الاحترام لمبدأ حكم القانون عموما، وللشرعة الدولية لحقوق الإنسان خصوصا. فالتعليم إذا طرح على هذا النحو لن يكون أفضل حظا من سواه من آليات النضال من أجل حقوق الإنسان. إذ أنه بالضرورة سوف يخضع للرقابة أو سوف يظل محاصرا وهدفا للعقاب.

كما أن التعليم الذي نعنيه هنا يرنو إلى تجاوز نخبويته، وإلى أن يصبح عملية جماهيرية، وأن يتحقق في شكل موجات من التأثير المتبادل، الذي لا تحاصره أسوار مدرسة أو معهد أو مركز علمي أو مقر منظمة ما من المنظمات الحقوقية والنضالية.

كيف يمكننا أن نترجم بكل أمانة هذا المفهوم للتعليم في ظروف قهرية؟ إن الأمر يحتاج إلى خيال و إلى إبداع يتلمس معطيات كل واقع اجتماعي أو سياسي بعينه.

وإضافة لكل ذلك، فإن ثمة مشكلة تعانيها مجتمعات بعينها، ومن بينها عدد من المجتمعات العربية التي أصابها إنهاك مطلق أدى إلى فقدانها الطاقة الحيوية. ونعني بذلك أن التعليم، بما في ذلك التعليم المفتوح له

جانبان: عرض وطلب. إن لدينا مشكلات في جانب العرض، بالمعنى الاقتصادي للكلمة. فثمة نقص في عدد المناضلين المتطوعين في مجال حقوق الإنسان، كما أن ثمة نقصا دائما في مستويات تدريبهم وتأهيلهم، خاصة إذا كان المطلوب هو إتقان أساليب نضالية للتعليم المفتوح. ولكن في تلك المجتمعات قد تكون المشكلة الأكثر حدة وإلحاحا هي النقص الأكبر في جانب الطلب.

فبعد فترات تجريب وانتقالات عنيفة، وجدت شعوب بأسرها ذاتها تخوض حروبا لم تستشر فيها، وتدفع فيها أغلى التضحيات، دون أن يؤدي ذلك إلى نتيجة واضحة حتى بالمفهوم الخاص بالعدل والنزاهة المنغرس في وعيها وثقافتها. كما أن هذه الشعوب مرت في الداخل بتجارب مؤلمة للغاية بعضها لم يكن يفتقد صفة النبالة والصداقة وحتى الفروسية. ولكن الانتقالات الحادة ذاتها، وما اشتملت عليه من تأثيرات اقتصادية واجتماعية شاملة ومتقلبة، بل ومتناقضة الاتجاه أدت إلى إرهاق شامل للمجتمع. فإذا أضفنا ما صاحب ذلك كله من عنف سياسي وثقافي وديني... الخ. لأدركنا إلى أي حد نال الإرهاق من أركان المجتمع وروحه.

في ظل تصدع النفس والروح، وما نالهما معا من إرهاق، بل ومن حيرة وتعاسة وصعوبة في الفهم، تنشأ إستراتيجيات بقاء تختصر الوجود الإنساني في حده الأدنى وتضيّق نطاق تفاعلاته إلى أصغر دائرة ممكنة، أي العائلة. إن الهدف الأسمى يصبح هو تجنب الاندثار المادي والنفسي والأخلاقي، من خلال أصغر المؤسسات الاجتماعية على الإطلاق، وليس من خلال العقل المجتمعي العام. لقد كان ذلك مثلا هو مصير مجتمع مثل العراق وآخر مثل السودان وثالث مثل لبنان ورابع مثل الجزائر، ونضيف إلى هذه القائمة حالات بلاد مثل سوريا ومصر وتونس، على الأقل. إن جميع الناس لم تعد تطلب وتبحث عن الثقافة والمعرفة، ليس فقط لكونها قد أصبحت في ظل تلك الحالة رفاهية، وإنما لأنها تبدو مصدر قلق وخطر محيق وداهم.

كيف نصل بدعوتنا الحقوقية إلى هؤلاء الناس دون أن نتسبب في مزيد من القلق العاصف لهم، ودون أن نفاقم المخاطر التي تحيق بهم. ودون أن نضاعف توتراتهم؟

يجب على كل جماعة حقوقية أن تجد إجاباتها الخاصة لـــهذه الأســئلة. ولا يسعنا في هذا المجال سوى أن نلفت النظر إلى مبادئ عامة. أهم هـــذه المبادئ هى صياغة العملية التعليمية كإطار للمشاركة في البحث عن حلول لمعضلات ومعيقات احترام حقوق الإنسان في البلد المعنـــي أوفـــي بيئتـــه السياسية والثقافية. المطلوب هنا هو إحداث قطيعة بين المعرفة والمشاركة، المعرفة ليست عملية تلقينية وإنما حفز للعبقرية الجماعية. ويترتب المبـــدأ الثاني على ما سبق من حيث إنه يجب أن يتحول المدرس إلى ميّســـر، أي إلى محفز لهذه العبقرية الكامنة في موقف التحدي لوجودنـــا الجمـــاعي أي محفز يجعل حقوق الإنسان إجابة معقولة على الأسئلة التي يلقيـــها علينـــا واقعنا القمعي: واقع امتلاك جماعة من الناس هم الحكام والمنفذون لســـلطة الحياة والموت، وخضوع الأغلبية لهذه السلطة بصورة تعسفية.

إن النتيجة التي ننشدها لعملية التعليم هي أن يحوّل المتعلم نفســـه إلـــى مناضل حقوقي بالمشاركة مع غيره. ثالثا، من المـــهم للغايـــة أن نســـتنبط القنوات الملائمة التي تجعل التعليم فعلا نضاليا وبيئة لانبثاق إرادة نضاليـــة من جانب المتعلمين. وبهذا المعنى، يتحول المتعلمون إلى موجـــات تـــأثير مستقلة يجب أن تنتج موجاتها التالية.

فأيّ كانت الإمكانيات التي يمكن الاستعانة بها، فإن حفنة من المعلميـــن لا يمكنهم أن يصلوا إلى المجتمع بأسره حتى لو كانوا قادرين على توظيف وسائل الاتصال الجماهيري.

وهنا يجب أن نؤكد أن دروس التاريخ السوسيولوجي لأدوات الاتصـــال هذه تبرهن بجلاء تام أنها لا تملك تأثيرا سحريا، بل إنها قـــد تكـــون أقـــل أهمية وفعالية بكثير عن الاتصال الشفهي، والتعليم سوف يكون أكثر فعالية وتأثيرا لو تمكن من تحريك آلية واسعة النطاق لهذا النمط فـــي التواصـــل الأولى، أي التواصل بين الناس مباشرة وباعتبارهم أشخاصا وليسوا صورا أو أصواتا منقولة بوسائل التكنولوجيا الحديثة.

وأخيرا، فإن أسلوب التعليم الذي يجسد هذا الطموح كلـــه هـــو الـــذي يتعامل مع مادة تاريخية وحاضرة بقوة في أذهان المخاطبين بالتعليم. ليـــس المطلوب هو أمثلة تجريدية أو نماذج مصطنعة منطقيا، وإنما المطلوب هو التعامل مع معضلات الحياة التي يعيشها كل الناس وتنطبع بقوة في أذهانهم وتطرح تحدياتها على عقولهم ووجدانهم.

تأملات حول التعليم والتمكين*

محمد السيد سعيد**

من عاش لحظة الحماسة والفورة العاطفية التي صاحبت صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨ لابد وأنه ليشعر بمزيج من الإحباط والأمل. فقد شملت تلك اللحظة بالنسبة للإنسانية طاقة منبهرة من النور تشع من مستقبل مأمول. ولكنها كانت في الحقيقة فرصة مهدرة، كما ندرك الآن. بل إنها كانت على ما يبدو فرصة محكوم عليها بالضياع. فالإعلان نفسه بمضمونه ومحتوياته ومبادئه هو بعث لكامل الآمال العظيمة التي تفجرت مع افتتاح العصر الحديث. وأنا من بين من يعتقدون أن العصر الحديث قد افتتح على المستوى العالمي بانبثاق الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ والإعلان الصادر عنها بحقوق الإنسان والمواطن. وقد خاضت البشرية رحلة مؤلمة منذ ذلك العام. إذ شهدت خيانة مبادئ الثورة الفرنسية ومبادئ إعلانها الشهير عندما أصبحت الثورة مقصلة عملاقة مهدت للانقلاب إلى الإمبراطورية و الاستعمار. كما شهدت الإنسانية أسوأ فصول العصر الحديث من خلال التوسع الاستعماري الأوربي في جنوب العالم، وفى سياق المنافسات الاستعمارية تفجرت الحربان العالميتان الأكثر وحشية في التاريخ. وكان من المعتقد أن إنشاء الأمم المتحدة عام ١٩٤٥ وصدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان هو بداية النهاية لرحلة الآلام الطويلة هذه.

---

* نشرت كافتتاحية في رواق عربي، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، السنة الثالثة، ١٩٩٨، عدد (١١).

** نائب مدير مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، والمستشار الأكاديمي لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

لم يسمح لكل الآمال بأن تولد نقية وطليقة من القيود ومتحررة من الإحباطات إذ شهد نفس العام الذي صدر الإعلان في نهايته ولادة دولة إسرائيل بناءا على قرار الجمعية العامة بتقسيم فلسطين، وانتصار العصابات الصهيونية على الجيوش العربية التي دخلت الحرب لحماية الشعب الفلسطيني من التدمير والتشتيت .كما أن نفس العام شهد انفجار الحرب الباردة التي أدت مع تصاعدها إلى شل الأمم المتحدة لفترة طويلة من الزمن ، وهو الأمر الذي أهدر فرصة احترام وتطبيق الإعلان.

ورغم أننا نحتفل بمرور خمسين عاما على صدور الإعلان، فلا ينبغي أن ننسى أن نصف القرن الباقي مثل كله فرصة ثمينة ومهدرة لوضع مبادئ الإعلان موضع التطبيق، ومن هنا، فإن المعنى المهم للاحتفال يتمثل في اتخاذه منصة انطلاق للنضال المشترك لوضع مبادئ الإعلان ومنظومة حقوق الإنسان كلها موضع التطبيق وضمان انتصارها النهائي والتام في الأعوام الخمسين المقبلة.

التطبيق والتعليم:

لابد إذن أن نتخذ الاحتفال بالعيد الخمسين لصدور الإعلان منصة انطلاق إلى مستقبل جديد للإنسانية ، إلى فجر لحضارة جديدة. ولحسن الحظ أن هذا المعنى لم يكن غائبا في الاحتفالات التي نشهدها في كل مكان في العالم. ولكي نضمن الانطلاق إلى هذه الحضارة الجديدة، فإن تكثيف الجهود الوطنية والعالمية لوضع الإعلان والمواثيق والعهود ومدونات العمل الأخرى الخاصة بحقوق الإنسان موضع التطبيق، لابد أن تتشرب التشريعات الوطنية روح ومبادئ ونصوص الإعلان العالمي والعهود الدولية وتتعلق مسئولية هذا الشق من العمل المشترك للكفاح من أجل حقوق الإنسان واقتراح القانون الإنساني بمنظومة الأمم المتحدة وبالمنظمات الإقليمية التي أعلنت مواثيق محترمة لحقوق الإنسان والمنظمات غير الحقوقية العالمية والوطنية.

وفيما يتعلق بالعالم العربي وجهت المنظمات الحقوقية الكفاحية حقا الجانب الأساسي من جهودها للرقابة على انتهاكات حقوق الإنسان في

الممارسة والتشريع ومحاولة إيجاد مظلة لحماية هذه الحقـــوق والمطالبـــة باتساق التشريع الوطني مع القانون الدولي.

وفى البداية كانت هذه المنظمات تنظر بقدر كبير من التوجس للمطـــالب الخاصة بالاهتمام بتعليم حقوق الإنسان. حيث بدا لفترة من الوقت أن هـذه هى المهمة السهلة التي قد تبرر التهرب من العمل الرقابي والحمائي. أمـــا الآن وقد خاضت المنظمات العربية لحقوق الإنسان على المستوى الوطنـــي تجارب طويلة وشاقة فى مجال العمل الرقابي ووظفت الطاقـــة الكفاحيـــة لديها، فقد بات من المهم صرف جانب كبير من الاهتمام للشـــق الخـــاص بالتعليم.

ولابد بادئ ذي بدء أن نعترف بأن تطبيق حقوق الإنسان على المـــدى الطويل هو أمر مرهون بالتعليم والتثقيف على المستوى الجماهيري. فمهما كانت قدرات الحركة العربية لحقوق الإنسان فانها لـــن تســتطيع وحدهـــا التصدي للانتهاكات على كافة المستويات الاجتماعية. كما أنها لن تتمكـــن وحدها من فرض احترام الحريات الأساسية في التشريع والممارسة. إذ لـــن يكون من الممكن تقنين حقوق الإنسان في الوطن العربـــي إلا إذا صـــارت هذه الحقوق جزءاً بل الجزء الأهم من ثقافة المجتمع كله، أو علـــى الأقـــل القسم الأكثر حيوية فيه والذي نسميه الرأي العام.

التعليم والتمكين:

وحتى لا يختلط الأمر بين المنهج الذي اتبعته الحركة العربية لحقـــوق الإنسان في بدايتها والمنهج الذي ندعو إليه فيما يتعلق بمسألة التعليم، لابـــد أن نوضح بجلاء معنى وأطر التعليم والتثقيف الذي نقصده.

وسوف نتناول هذه المسألة بقدر أكبر من العمق في نهاية هذا المقـــال. وما يهمنا أن نوضحه منذ البداية هو أن التعليم الذي نقصده لا ينفصل قـــط عن الممارسة الكفاحية.

وبينما كان التركيز على التعليم في المرحلة الأولـــى لنشـــأة الحركـــة العربية وبتأثير القيادات التقليدية نوعا من التهرب من المواجهة الضروريـــة لتأكيد الحق في الرقابة والحماية وهما جوهر العمل اليومي لمنظمة حقوقيـــة

جديرة بهذا الاسم، فإن التعليم الذي ندعو إليه يجب أن يكون متوحدا مع الممارسة، وأنه يعنى أكثر بكثير من المعرفة بنصوص القانون الدولي لحقوق الإنسان. أنه يعنى إعادة تشكيل الوعي بهدف تمكين الناس من الدفاع عن حقوقهم وحرياتهم الإنسانية والدعوة لمباشرتها بالفعل وتقنينها بصورة أدق وأكثر اتساقا مما تشتمل عليه الدساتير.

فالتعليم والتمكين، أي المعرفة والممارسة لا ينفصمان. فلن تكون هنالك أدنى فائدة من التعليم، إلا إذا كانت تعنى التحرر من الخوف والممارسة الفعلية للحقوق كجزء من الواجب والمسؤولية المدنية لكل مواطن، ولصفة المواطنة ذاتها. فإذا اتحد الوعي مع الممارسة يمكن أن يصبح التعليم بحد ذاته استراتيجية للتحويل الجذري للدافع. فالمعرفة بالحق باعتبارها مسئولية مدنية تملى ما هو أكثر من مجرد الدفاع عن حق المتعلمين والمتدربين، بل تملي الدفاع عن حقوق الإنسان عموما، وبصفة أخص حق من لا يملكون المعرفة ومن لا يملكون صوتا مؤثرا في ساحة الحياة العامة وفي الساحة السياسية على وجه الخصوص.

إن هذا النوع من التعليم يجب أن يتعرف على وظيفته منذ البداية لكي يتحول إلى استراتيجية للتغيير واستراتيجية لتطبيق منظومة حقوق الإنسان في الواقع الوطني والقومي العربي بشكل عام.

التعليم كاستراتيجية:

ونتصور أن التعليم كاستراتيجية للتغيير له ست وظائف رئيسية. وكل من هذه الوظائف يشكل محورا أو بعدا خاصا من أبعاد النضال الحقوقي، وبالتحديد فإن إستراتيجية التعليم الحقوقي يجب أن تستهدف توسيع قاعدة الإمداد بالكادرات الحقوقية، وتفعيل المواطنة والمسئولية المدنية على المستوى القاعدي، وتنمية أداء المجتمع المدني، وتقوية النضال من أجل مقرطة النظام السياسي وإكساب الأطر المؤسسية الديمقراطية محتوى حقيقيا وخصبا لصالح الطبقات الشعبية ،وبلورة مبدأ المواطنة الاقتصادية وتفعيله في الواقع. وأخيرا وأهم من كل ذلك لابد أن نفهم التعليم باعتباره ممارسة لإعادة تكوين الثقافة الوطنية والقومية.

ويلاحظ في ذلك كله أمران يقعان في القلب من أي مفهوم علمي للإستراتيجية، الأمر الأول هو التركيز على البشر وليس القوانين. فالإنسان هو صانع القانون، وهو الذي يغيره، أو يعطيه ما يريده من معان وتطبيقات.

ويتفق هذا المعنى مع الدعوة لإستراتيجية التنمية البشرية كمفهوم يحقق القطيعة مع التخلف، ويطلق القوى الكامنة في المجتمع. فبدلا من التركيز على الاستثمار، وبدلا من مفهوم ساد طويلا اعتبر التنمية هى زيادة عدد المصانع، وكميات السلع المنتجة والمتاحة للاستهلاك، وتكثير الثروة، تحول العالم كله إلى هذا المفهوم للتنمية، أي التركيز على تكوين المواطن، أو الفرد المؤهل أخلاقيا ومعرفيا ومهاريا والقادر على المشاركة والإبداع الحر، وبالتالي العمل على بناء مجتمع حر ومؤهل، أما الأمر الثاني فهو الفعالية. فالمقصود من التعليم ليس الحفظ والتكرار، وليس أداء الأشياء والأعمال وفقا لتعليمات صارمة وقواعد مطلقة. وإنما التعليم يعنى بتفجير طاقات الإبداع ويركز على الفعل والممارسة. ومن هنا يجب أن نفهم التعليم لا بالتركيز على النمو الذي تجمد في القوالب المؤسسية المعروفة والتي صاحبتنا بكل أسف خلال رحلة الحداثة. فالتعليم الحديث هو مناهج واختبارات ومدارس يحشر فيها الطلاب ويتلقون فيها دروسا من كتب محددة يجب حشرها في أذهانهم. وقد آن الأوان للثورة على هذا المفهوم الجامد، وهو ما بدأ فعلا في الغرب بصورة مبدئية.

التعليم والكادر الحقوقي:

من حيث هو استراتيجية يجب أن يبدأ تعليم حقوق الإنسان بهرم مقلوب. إذ لابد أولا من تكوين اختصاصيين حقوقيين، وهو ما ينظر التعليم العالي في النظام الرسمي. ولكن الاختصاص هذا لا يعنى تكوين مهارات فنية فحسب. بل إن الهدف هو تكوين طلائع مناضلة من أجل حقوق المواطنين، أي تكوين جنود الرسالة الحقوقية والإنسانية. هذه الجندية السلمية تحقق أفضل توحيد بين الوعي والممارسة، أي بين التعليم والنضال الحقوقي السلمي. ويجب أن نصوغ عملنا التعليمي على نحو يغرس في فئة ممتازة من المثقفين والمؤهلين للإحساس بالرسالة، والإحساس بالاتجاه

السليم، والقدرة على الإبداع في إنتاج أطر المشاركة: أي مشاركة الناس جميعا في الدفاع عن حقوقهم وعن حقوق الغير.

ومن المفهوم هنا أننا نعلم هذا الكادر معنى الحقوق باعتبارها أيضا مسئوليات وواجبات. فحقوق المواطنة هى ذاتها واجباتها المدنية والسياسية والأخلاقية. ومن المؤكد أن التركيز على هذه الوظيفة في المراحل الأولى للدعوة الحقوقية يبدو وكأنه تحيز نخبوي. والواقع أنه ليس كذلك لسبب بسيط، وهو أنه قد يحل واحدة من أهم أوجه القصور وربما أهم المشكلات التي تواجه الحركة العربية لحقوق الإنسان، والمجتمعات المدنية العربية بصورة أعم، وهى مشكلة الإحلال والتجديد الجيلي.

فالقيادات الراهنة لحقوق الإنسان تنتمي إلى جيلي الأربعينات والسبعينات أساسا وقد كون الجيل الأول خبرات كبيرة في مرحلة الفورة الوطنية والقومية. أما الجيل الثاني فقد كون خبراته وإحساسه بالرسالة بتأثير الثورة الثقافية العالمية في عقد الستينات والتي امتد توهجها إلى عقد السبعينات، وكذلك بتأثير الزلزال الهائل والمتمثل في هزيمة ١٩٦٧، وما نتج عنها من نقد ديمقراطي للأوضاع الاستبدادية في السياسة والثقافة العربية.

وبينما ينكمش تأثير جيل الأربعينات بحكم السن، فإن جيل السبعينات لا يزال لديه القدرة الصحية على العطاء الوافر. غير أن هذا الجيل برغم امتيازه الفكري ومواهبه في العمل الجماهيري المنظم، لديه مشكلات كثيرة إذ تكون وعيه في مراحل سابقة، وفى سياق تجارب وطنية ملهمة وإن لم تكن ديمقراطية. وهو يتسم بصفة عامة بطابع صدامي، وهو ما قلل من قدرته على استكشاف وتجريب أساليب العمل التعاونية، والهادئة. كما أن هذا الجيل يتسم بنزعة تسييس فائقة وهو ما يقلل من قدرته على النضال الحقوقي في المجالات غير السياسية وعلى المستويات القاعدية والمحلية.

وعلى أية حال، فإن ثمة مشكلة بالنسبة للأجيال الشابة والتي لم تشهد تجربة سياسية واجتماعية وطنية أو ديمقراطية كبرى. ولم تتوافر للبيئة التي تكونت فيها تلك الأجيال عنصر الحافز المحرك للالتزام العام وللنزعة الكفاحية، إلا في حدود ضيقة للغاية، فالأجيال الشابة فريسة الحيرة والتشوش أكثر بكثير من أي أجيال سابقة في التاريخ العربي الحديث.

ومهمة التعليم كاستراتيجية للنضال الحقوقي المقبل هى تفريخ شـــريحة قيادية جديدة في الحركة العربية لحقوق الإنسان وشحنها بالدافع الرســـالي والمعرفة العلمية. وإذا نجحت استراتيجية التعليم الحقوقي في الوفاء بـــهذه الوظيفة تكون قد ضمنت انتقالا سلسا للشرعية الجيلية القياديـــة الراهنـــة، وضمنت بالتالي استمرارية النضال الحقوقي على نطاق واسع.

وهناك جانب آخر للمسألة وهى لا مركزية الحركة الحقوقية العربيـــة. فلا زالت هذه الحركة تتسم بتمركز فعال في العواصم، وذلك لأسباب كثيرة من بينها نقص الكادر القيادي والمناضلين القادرين على ممارســـة العمـــل الميداني على كل مستويات الحياة. بدءا من أصغر القرى مـــرورا بـــالمدن الإقليمية التي يتسم النضال الحقوقي فيها بصعوبة خاصة.

والتعليم كاستراتيجية للنضال الحقوقي عليه أن يتوفر على حـــل هـــذه المشكلة وسد هذا النقص الخطير. ذلك أن مستقبل التطور السياسي والثقافي في بلادنا مرهون إلى حد بعيدا جدا –وأكثر بكثير جدا مما نتصور عـــادة– بنشر الثقافة وإشاعة الوعي الحقوقي في الجسم الاجتماعي كله. ولا يعنـــي ذلك أننا نرمي إلى تكوين حركة حقوقية جماهيرية. فالنضال الحقوقي هـــو شئ مختلف كلية عن النضال السياسي أو الحزبي. ولكن مـــن الصعوبـــة بمكان أن ينتصر النضال الحقوقي بدون أن ينعكس في الممارسة الثقافيـــة وبدون أن يغرس نفسه بقوة كأحد أبعاد الثقافة السياسية والمدنية، وهو مـــا يحتم نشر وإشاعة هذه الثقافة من خلال جنود ومناضلين حقوقيين منتشـــرين في الكيان الاجتماعي كله.

لقد تحقق الكثير على هذا الطريق في البلاد العربية التي بـــدأت فيـــها حركة حقوقية قوية ومخلصة لمبادئها. فالنشاط التعليمي يتكاثر علـــى يـــد أكثر من منظمة واحدة في كل من هذه البلاد العربية. والمجتمـــع الدولـــي وعلى قمته مؤسسات الأمم المتحدة صارت معنية بالتعليم أكثر من أي وقت مضى. وهناك أيضا تعدد في المداخل التعليمية. ولكن ذلك كلـــه لا يكفـــي لتجسيد الفجوة القائمة على المستويات الجيلية والمكانية. وقد يعدو ذلك إلـــى حقيقة أن التعليم لا يزال يمثل وظيفة جانبية للمنظمات الحقوقية.

توسيع دلالات المواطنة:

هنا تبرز الوحدة العضوية بين التعليم والتمكين، إذ أن هدف التعليم هنا هو توسيع معاني ودلالات وفعاليات المواطنة. وهذا هو ما يحدث في المجتمعات الديمقراطية. إذ أن معنى السياسة والمشاركة يتغير هناك. فالسياسة الديمقراطية والمسئوليات والحقوق السياسية والثقافة المدنية عموما قامت على فكرة التمثيل، وهو ما اختصر دور المواطن السياسي في الأداء بصوته في الانتخابات، سواء على المستوى المركزي أو المستويات المحلية.

ويتكون في الديمقراطيات الكلاسيكية عادات جديدة تكسب المواطنة معاني ودلالات طازجة، فالمواطن لا يدلي فقط بصوته لانتخاب من يمثله، بل إنه يناقشه ويحاسبه ويتابع عملية التشريع.. والأهم من ذلك كله أن يشارك بالفعل في التشريع لبلاده، بل ويشارك بأشكال مختلفة في إدارة الحياة العامة. ومعنى الحياة العامة نفسه قد تغير. فثمة حركة قوية لوضع تقسيم عمل جديد بين المركز والمحليات، بحيث تقوم الأخيرة بأدوار أكبر. وهناك كذلك صورة مختلفة لمحتوى الحياة العامة والسياسية. فلم تعد السياسة مقصورة على التشريع في المجالات المعروفة مثل الضريبة والدفاع والأمن والاقتصاد. فهناك أجندة جديدة تلعب فيها المحليات أدوارا أساسية مثل الرياضة والرفاه ومقاومة الجريمة وإعادة تأهيل المجرمين ودمج واستيعاب الأقليات، وتعليم الفنون والآداب والصنائع.. الخ. وفي ذلك كله تلعب فكرة المواطنة الجديدة أدوارا جوهرية، وبذلك يتشكل معنى جديد للمجتمعات المحلية الأصغر.

ونحن لا نزال بعيدين جدا عن هذه الفعاليات الجديدة للمواطنة لسبب بسيط، وهو أن فكرة المواطنة ذاتها مصادرة ومحجوز عليها بحكم كراهية النظم البيروقراطية والتسلطية العربية للمشاركة الشعبية في أي مجال كان ومع ذلك فإن مفهوم المواطنة الجديد يمكن أن يمثل بحد ذاته منصة انطلاق لإعادة تكوين الاجندة السياسية. وقد يكون من الأسهل بكثير أن تتدفق طاقة المشاركة الجماهيرية في قنوات المجالات غير السياسية بالمعنى التقليدي عنها في القنوات السياسية المركزية. إن ذلك يحتاج لتدريب ذاتي أولا من جانب المنظمات المهتمة بحقوق الإنسان والهيئات الديمقراطية الأخرى. والتي تركزت في العاصمة وشغلت نفسها كلية بشئون الدولة المركزية.

والواقع أن ذلك ليس المشكلة الوحيدة أمام مهمة توسيع مجال ودلالات المواطنة في بلادنا العربية، فالبيروقراطية أقوى بكثير في المحليات عنها في العاصمة. كما أن النظم السياسية العربية ليست كمثيلاتها في العالم كله التي تغلق باب المشاركة من أعلى وتتركه مواربا من أسفل، فهى تشدد قبضتها على المشاركة حتى في القرى والمدن الصغيرة وحتى بالنسبة للرياضة والصحافة الإقليمية. وأمامنا عدة أمثلة لحكام عرب يعينون أبناءهم رؤساء للهيئات الرياضية والصحفية والثقافية. وفوق ذلك فإن المصالح الاقتصادية والمالية الخاصة، وبالذات تلك المرتبطة بالعائلات الكبيرة والقديمة والعلاقات العشائرية المرتبطة بجهاز الدولة البيروقراطية تتمتع بنفوذ واسع.

ومع ذلك، فإن هناك أيضا أسبابا كثيرة لنجاح استراتيجية النضال الحقوقي والمشاركة من أسفل وحول أجندة أقل تمركزا حول السياسة بمعناها التقليدي. فقد اختفى تقريبا نمط "الفلاح الهندي الصغير" الذي كان يشاهد الجيوش الإمبراطورية تسير في كل الاتجاهات دون أن يجرؤ أو يهتم برفع سبابته للاعتراض. هذا النمط الذي مثل لدى مفكر مهم مثل ماركس الأساس الاجتماعي الموضوعي والذاتي للاستبداد الشرقي لم يعد شائعا، فلم تعد حتى أصغر القرى معزولة عن العالم. ويرتفع مستوى الوعي والتعليم في القرى بوثبات كبيرة. كما أن الدافع الأساسي لمشاركة المواطنين هو الواقع المحلي الذي يعرفونه جيدا.

على عكس المزاعم الشائعة فقد نالت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية درجة ملموسة من الاهتمام سواء في الممارسة أو في المقررات التعليمية التي تقوم بها المنظمات الحقوقية العربية. وقد ساعد على ذلك استمرار النقد الكامل بأن هذه المنظمات تقصر جهدها على الحقوق المدنية و السياسية، كما أن الطابع اليساري المهيمن على القاعدة العريضة من أعضاء هذه المنظمات عزز هذا الاهتمام. وإضافة لذلك، فإن العقد الماضي قد اتسم بالتحول إلى اقتصاد السوق وتطبيق برامج التكيف الهيكلي والتثبيت الاقتصادي التي تروج لها المنظمات الاقتصادية الدولية، وهو ما حظى باهتمام ونقد المنظمات الحقوقية العالمية والقومية والوطنية. غير أن الاهتمام بتدريس الحقوق الاقتصادية والاجتماعية شئ، وتعزيز المواطنة الاقتصادية شئ آخر. فقد تركز الاهتمام في الجانب الأول على نيل الجماهير لحقوق الصحة والتعليم والعمل والأجر العادل والخدمات

الأساسية عموما، وخاصة من خلال الموازنة العامة للدولة، وهي التي تأثرت بشدة بسبب تطبيق برامج التثبيت.

أما المواطنة الاقتصادية فتحمل معنى ودلالة مختلفة ذلك أن محتوى هذه المواطنة هو المشاركة في صنع القرار الاقتصادي على كافة المستويات، وذلك بصورة منظمة وسلمية. ويتحقق ذلك بصورة أساسية من خلال النقابات ودورها في مفاوضة أصحاب الأعمال (بغض النظر عما إذا كانوا شخصيات عامة وحكومية أو شخصيات فردية وخاصة)، وتنمية أساليب الإنتاج التعاونية، وبلورة ثقافة اقتصادية لدى أوسع الفئات الجماهيرية بما يمكنها من فهم وتحليل نتائج السياسات الاقتصادية والسياسات العامة عموما واتخاذ موقف حيالها وبالتالي المشاركة في صنعها. لم يحظ هذا الجانب، أي المواطنة الاقتصادية بأدنى اهتمام، سواء في التعليم أو في الممارسة، إلا على نحو جانبي ومؤقت بأزمات معينة. ولا تكاد فكرة المواطنة الاقتصادية تكون مطروحة إلا في دوائر اليسار، والأحزاب اليسارية. ولم تتقدم منظمة مهمة لحقوق الإنسان لبلورة تصور حول كيفية معالجة أوجه القصور الخطيرة في مستوى المشاركة الجماهيرية في صنع القرار الاقتصادي. والواقع أن أهم أوجه القصور تعود إلي الغياب شبه التام للحركة النقابية الحرة في أكثر الأقطار العربية، ومصر على رأسها، ولا تكاد تكون ثمة حركة نقابية حرة نسبيا وجادة بالفعل سوى في المغرب وتونس والسودان ولبنان وفلسطين من بين جميع الأقطار العربية. أما في باقي هذه الأقطار فإن النقابات إما ممنوعة بالقانون (مثل حالة ليبيا ودول الخليج) أو خاضعة تماما لهيئة الجهاز الإداري للدولة (مثل حالة مصر وسوريا والعراق..).

وقد ترتب على غياب مقاليد حقيقية للنقابات أن انصرفت جماهير العمال إلى الفعل الإضرابي أو الاعتصامي أو التظاهري العنيف. وهو ما أدى بدوره إلى هزائم متوالية بسبب أن الدولة جعلت نفسها طرفا في الصراع الاقتصادي حتى على أدنى المستويات، وحتى عندما يعلن الإضراب أو الاعتصام العمالي في شركة من شركات القطاع الخاص.

والواقع أن التحول إلى قوي السوق لابد أن ينطوي على نحو من التوحش الاجتماعي والاقتصادي إذا مضى بدون شرعنة وتقنين الحق في الانضمام وتشكيل نقابات حرة ومستقلة تماما. ومع ذلك، فإن حقيقة أن

الاقتصادات العربية جميعها تتسم بضعف شديد، وأن الصناعات الكبيرة التي يشتغل فيها آلاف العاملين ليست ذات ربحية عالية، وأنها تمر بأزمات عاصفة يجعل الفعل الإضرابي محاطا بشكوك كثيرة من حيث الفعالية النهائية. وفي تلك الظروف الانتقالية، لا تصبح القضية هي رفع شعار الإضراب رغم ضرورة تأكيده كأحد الحقوق الأساسية وفقا للعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وإنما الحق في التنظيم النقابي المستقل وتجذيره كإحدى أهم مؤسسات المجتمع.

وبالارتباط مع هذا التأكيد يجب أن تحظى قضية الثقافة الاقتصادية الحديثة باهتمام خاص، من منظور حقوقي. فالثقافة كأحد أبعاد المواطنة الاقتصادية تفتح آفاقا لا غني عنها لتفعيل منظومة الحقوق ولوضع الأساس المادي لأشكال تعددية للمشاركة الجماهيرية. وعلى سبيل المثال صار من الأمور الجديرة بالانتباه والإبداع أن يتم إحياء وتنمية أسلوب الإنتاج التعاوني بين الفلاحين والمشتغلين بالصناعة والخدمات على السواء.

كما أن الثقافة الاقتصادية تلعب دورا ملموسا في وضع عقد اجتماعي جديد أكثر تطورا حتى بالمقارنة بالمرحلة الاشتراكية أو التقدمية للنظم السياسية والاجتماعية العربية. وعلى سبيل المثال، درجت الحكومات على احترام تقليد منح العاملين علاوات مالية رمزية في عيد العمال (عادة في الأول من مايو) ويعرف الخبراء والعامة على السواء أن هذه المنح المالية لا تحدث تحسينا ملموسا في ظروف معيشة العاملين. وكان من الجدير بالنظر تخصيص نفس المخصصات المالية لتحسين أحوال الشركات الصناعية المتعثرة، أو لدعم المشروعات التعاونية حتى تقف على قدميها أو لأنشطة التدريب والتعليم الصناعي وهي جميعا أنشطة تحسن الإنتاجية وترفع مستويات المعيشة بصورة حقيقية.

ويمكننا المضي في ضرب عشرات من الأمثلة لكيفية تفعيل المواطنة الاقتصادية من خلال التعليم الحقوقي. ومن المهم في هذا الإطار استهداف الكوادر النقابية الصناعية والفلاحية ومساعدتها على الإلمام ليس فقط بالحقوق المنصوص عليها في المواثيق الدولية وإنما على نشر الثقافة الاقتصادية وتوظيفها في تشغيل النقابات وتأسيس المزيد منها عندما تكون غائبة ودفع العاملين للعمل التعاوني، ووضع أسس حقيقية للمفاوضات الصناعية والخاصة بشروط العمل.

تنمية المجتمع المدني:

إن حصيلة هذه الوظائف تقود إلى تقوية أسس المجتمع المدني وضمان تطوره المتوازن. فقد انصرف جانب كبير من اهتمام المنظمات الحقوقية بمحور واحد لبناء وتنمية المجتمع المدني. ففي مصر على سبيل المثال نال تحرير الجمعيات الأهلية نصيب الأسد من الاهتمام، على حساب النقابات. كما تركزت الجهود على المناظرات الفكرية والقانونية ولم تمتد بالدور نفسه إلى تدريب قيادات المجتمع المدني بما في ذلك الجمعيات الأهلية. وعلى صعيد جدول الأعمال، أيدت المنظمات الحقوقية المطالب العادلة والخاصة بالحق في بيئة نظيفة أو الخدمة الصحية والحق في السكن، ولكنها لم تضع نصب عينيها تدعيم الاتجاه نحو مشاركة أكبر للمحليات وتعديل القوانين ذات الصلة، وكذلك، فإن الأساس الاقتصادي للمجتمع المدني لم يحظ سوى بأقل اهتمام إيجابي. ويندرج في هذا الإطار قضايا مثل الدعوة لإدارة اقتصادية شفافة وديمقراطية للأوقاف الإسلامية والمسيحية والدعوة للاهتمام بتنمية أسلوب الإنتاج التعاوني ودعوة الطبقات الغنية لتكوين مؤسسات ووقفيات داعمة للعلوم والعمل الاجتماعي بدلا من تكوين شبكات من المحاسيب.

إن تلك المرحلة من تطور المجتمعات العربية ذات تعقيد خاص، وهي تشهد تصدعات وانتقالات هامة في البناء الطبقي والتكوين المهني والانتشار السكاني وأنماط العمران وحركة المال والاستثمار، والتكوين المؤسسي للمجتمع بصفة عامة.

وتتضاعف مشكلات هذه الانتقالات والتصدعات بتأثير الأزمة الاقتصادية الكامنة. ولكن الناتج الأساسي لها هو السعي المحموم لملاحقة التأثير على الأوضاع المعيشية والاجتماعية للطبقات الدنيا والوسطى، وهو الأمر الذي يسفر عن انكماش شديد في الجهد التطوعي والروح التطوعية في المجتمع.

ويحتاج الأمر إلى جهود علمية مكثفة لفهم تلك الأوضاع كلها وإبداع أشكال وقنوات لإعادة تدفق الجهد التطوعي الذي يمثل المكون الأساسي للمجتمع المدني. ومن الصعب للغاية اقتراح هذه الأشكال والقنوات، قبل الدراسة المستفيضة للأشكال والقنوات الفعلية التي تنتجها الحياة. غير أن

المعتقد أن التعليم يمكن أن يشكل المجري الرئيسي الذي تتفرع إليه هذه الأشكال. وهذا الموضوع نفسه يحتاج إلى دراسة علمية.

ويمكننا أن نضرب مثلا واحدا يتعلق بالتعليم والتدريب الموجه لقيادات أو كوادر الجمعيات الأهلية. إذ يجب أن ندرس مسار المتعلمين، وما إذا كانوا قد استمروا فعلا في ميدان العمل الأهلي أم أقلعوا عنه، وأسباب الاستمرارية أو الانقطاع، وما إذا كان التعليم عنصرا فارقا في قراراتهم أم لا.

التعليم كفعل ديمقراطي:

إن التركيز على الوظائف السابقة قد يعطى انطباعا خاطئا بأن تعليم حقوق الإنسان كاستراتيجية للتغيير ينفر من السياسة أو يبتعد عنها قصدا. والواقع أن ذلك الانطباع غير صحيح. فقد ركزنا على الوظائف السابقة بحكم أنها لم تحظ بالاهتمام الكاف، بينما تكفلت النزعات الأقوى داخل الحركة العربية لحقوق الإنسان بإبراز هذا الجانب السياسي بقدر أكبر مما ينبغي أو مما يستحق، من وجهة النظر الحقوقية الصرفة.

إن الاهتمامات السياسية للحركة الحقوقية لم تفض فحسب إلى إبراز الوظيفة السياسية بل وإلى تشوش هذه الوظيفة أيضا. وثمة أسباب عديدة وراء هذا التشوش لا يسمح المقام هنا بدراستها وتحليلها. فما يهمنا هنا هو الإشارة إلى أعراضها الأساسية.

والواقع أن أهم أعراض أو مظاهر التشوش في العلاقة بين الحركة الحقوقية والسياسة لا ينشأ عن الاقتران الحزبي للحركة الحقوقية. فليس ذلك سوى بعد واحد في حقيقة معقدة. وإنما يتمثل هذا العرض في حقيقة أن العلاقة العضوية بين النضال الحقوقي والنضال الديمقراطي أو مسألة التحويل الديمقراطي لمجتمعاتنا العربية لم تكن أو بالأحرى لم تعد واضحة كما يجب.

إن الأزمة الشاملة التي تمر بها المجتمعات العربية تعكس نفسها بثقلها وعمقها كله على الحركة العربية لحقوق الإنسان، وخاصة في قاعدة هذه الحركة. وأحد المظاهر الأساسية لهذه الأزمة هو التوق للخلاص السريع،

وهو ميل لا يتفق مع التعقيد البالغ الذي تتسم به عملية التحويل الديمقراطي. فسواء تحدثنا عن الأساس الثقافي الذي يشمل الثقافة المدنية والاعتراف بالآخر والحل السلمي للصراعات والهيكلية القانونية النزيهة. أو عن الأساس المادي والمتمثل في بنية مؤسسية راقية وقادرة على استيعاب طاقات الجماهير فإن التحويل الديمقراطي يستلزم وقتا طويلا. وهو ما لا ينسجم مع النزعة العميقة التي تطلب تغييرا سريعا لأسس المجتمع.

ومن جانبنا، فإننا نلحظ بكل أسى انتشار أفكار لا تنسجم مع الديمقراطية والإيمان بها داخل صفوف الحركة العربية –وخاصة المصرية لحقوق الإنسان، ويجب أن يتصدى التعليم المثابر والمتواصل لهذه الظاهرة.

فمن المؤكد أن حركة حقوق الإنسان غير حزبية، ولا يجب أبدا أن تكون حزبية، كما أن هذه الحركة يجب أن تواصل جهودها في إطار أي نظام سياسي قائم. ولكن ذلك لا ينفي التعارض الكامل بين مبادئ وقيم هذه الحركة من ناحية والنظم التسلطية والشمولية من ناحية أخرى. وتستقل الحركة الحقوقية عن النظام الديمقراطي، ولكنها تستند على الديمقراطية باعتبارها النظام السياسي الوحيد الذي يتفق معها، وباعتبارها شرطا جوهريا لانتعاش وفعالية أي حركة حقوقية.

وثمة بالفعل، وبالضرورة إنجازات مهمة على طريق الارتباط بين الحركة الحقوقية والنضال الديمقراطي. فقد قدمت الحركة الحقوقية الكوادر الأساسية والأطر المنظمة للرقابة على نزاهة الانتخابات في أكثر من بلد عربي، كما أن الوعي بالمواطنة والحاجة لها وتفعيلها يتزايد في المجتمعات العربية كافة، وقد يساء توظيف الصوت الانتخابي أو الجوانب والصلاحيات الأخرى للمواطنة، ولكن ذلك لا يكشف بذاته عن سوء الوعي بها. بقدر ما يدل على العجز عن ممارستها في إطار قانوني ومنظم ونزيه ومعترف به. وكان لفعالية الحركة الحقوقية العربية دور ملموس –وإن كان نسبيا في ذلك كله غير أنه يجب أن نلتفت أيضا للمشكلات والتشوهات الحاصلة. وقد أشرنا إلى بعضها فقط. وتشمل المظاهر الأخرى استمرار فهم تقليدي لدور الدولة والتركيز الأحادي على هذا الدور، وهو ما يؤدي إلى المصادرة على جوانب أخرى للعملية الديمقراطية.

وقد آن الأوان لإعادة التوازن والوضوح في العلاقة بين الحركة الحقوقية والنضال الأوسع من أجل الديمقراطية. فإذا كان هدفنا المباشر هو اقتلاع ممارسة التعذيب، وإنهاء الاعتقال والاحتجاز الإداري التعسفي وضمان الحق في محاكمة عادلة ونزيهة والدعوة إلى دولة القانون والمشاركة السلمية المنظمة. فإن الديمقراطية وحدها هي التي تضمن استقرار هذه الحقوق في التشريع والممارسة على السواء.ويجب أن يوضح التعليم هذه العلاقة الفريدة بين الديمقراطية والحركة الحقوقية.

البناء على الفلسفة الإنسانية العربية:

التعليم قبل كل شئ وفوق كل شئ هو فعل ثقافي، أي فعل يعيد تكوين المنظور الثقافي للمتعلم حيال العالم والمجتمع وعلاقاته ورموزه ودلالاته. ويجب أن نعترف بأن الوضع الثقافي العربي الراهن يخضع لتأثير نزعات غير ديمقراطية بأكثر مما يتأثر بالنزعة الديمقراطية، وأن فيه محركات ودوافع ومقولات وقوالب معادية لقيم المنظومة الحقوقية الإنسانية بأكثر من هذه القيم. ولا يجب أن يغضب هذا الاعتراف أحدا. ذلك أن هذه الحقيقة لا تدين الثقافة نفسها، وإنما تشير إلى مظهرها وإسقاطاتها الراهنة فحسب. وبتعبير آخر، فإننا يجب أن نميز بين الثقافات كمركب معقد من القيم والدلالات والرموز والمقولات من ناحية وبين الموقف الثقافي أي الطريقة التي يتم بها عرض هذه الثقافة في الوعي الراهن وفي اللحظة الراهنة. وعندما تعرض الثقافة العربية بمظهر غير ديمقراطي، فإن ذلك لا يكون بفضل تكوينها نفسه، وإنما بتأثير موازين القوى على الساحة السياسية وما تشتمل عليه من استقطابات وصراعات ثقافية. فالقوى السياسية الأكثر تأثيرا على وعي الإنسان العربي المعاصر تبرز وتستند على تلك الميول غير الديمقراطية وغير الإنسانوية في ثقافته الموروثة، وهي ترغب في تكريس الانطباع بأن هذه الميول هي كل ما تشتمل عليه الثقافة العربية وأنها تمثل مظاهرها وتياراتها الأعمق، إن لم يكن جميع مظاهرها وتياراتها. وهي بذلك تقوم في الحقيقة بجريمة ثقافية بدافع إيديولوجي ورغبة في تدعيم مصالح سياسية ضيقة. وعلينا أن نكشف حقيقة أن الأمر ليس كذلك. وعلينا في نفس الوقت أن نعي حقيقة أن الشكل غير العادي للتيارات والقوى المعادية للديمقراطية يستند على واقع موضوعي وشديد

الصعوبة، وأنه ينشأ كرد فعل بسيط وميكانيكي للقهر الواقع على أمتنا، وخاصة على أشقائنا العرب في فلسطين المحتلة.

إن كون هذا الثقل يعكس مبدئيا مصالح عربية حقيقية في دفع أذى ومقاومة وهزيمة الاستعمار الصهيوني والقهر الاستعماري لا يخفي حقيقة أنه ليس أفضل استجابة للتحدي الماثل في هذه التهديدات والمظالم. كما أنه يؤدي إلى تزييف واسع للوعي وإهدار شبه كامل للإمكانات والطاقات العربية، ويعطل فيها بعض أفضل مواهبها وملكاتها، وخاصة ملكاتها العقلانية والأخلاقية والفلسفية. إن كشف وتعرية هذه الحقيقة مرهون بالدفاع واستعادة مجمل مكنون الثقافة العربية الموروثة وإنعاش تياراتها الإنسانوية والعقلانية، كأساس فلسفي للحركة العربية لحقوق الإنسان.

والوقع أننا لسنا وحدنا في معايشة المحنة الثقافية الراهنة. فأكبر وأعظم النظم الثقافية في العالم تعيش بدورها أزمات ومحن شديدة. وبالنسبة لمجال حديثنا هنا وهو حقوق الإنسان والتعليم، يجب أن ننوه بحقيقة أن ثمة صعودا خطيرا لتحديات ومخاطر ثقافية داهمة، وتشمل هذه التحديات والمخاطر صعود خطاب الكراهية وانكماش التسامح وانتعاش الإثنيات والانتماءات الطائفية والقومية والدينية المتطرفة في جميع الثقافات، بل وكذلك عودة الفاشية والنازية للصعود حتى في قلب الحضارة الديمقراطية الغربية الراهنة.

إن التعليم هو خط الدفاع الأعمق والأهم في التصدي لأزمة الثقافة العربية الحديثة واستعادة نضارتها وحيويتها. ويمكننا الحديث هنا عن مظهرين من بين المظاهر المتعددة للمحنة الثقافية الراهنة وهي العلاقة مع العالم، ومسألة الدين الإسلامي، والدين عموما ودوره في الحياة الحديثة.

وبالنسبة للجانب الأول، يجب أن يكشف التعليم وأن يدين القهر السياسي الواقع على أمتنا العربية. وفي هذا الإطار، كان إصرار جميع المنظمات الدولية الحكومية على الربط بين تعليم حقوق الإنسان وما تسميه بثقافة السلام يجب أن يكون مشروطا لدينا بتحفظات جوهرية.

إن الممارسة الحقوقية الكفاحية على الساحة العربية يجب أن تتبلور تعليميا في ثلاث رسائل موجهة للعالم، وثلاث رسائل أخرى موجهة لأنفسنا كعرب.

وبالنسبة للعالم، فإننا نؤكد على مايلي:

أولا: أنه ليس لدينا مشكلة حقيقية فيما يتعلق بثقافة السلام. فثقافتنا تحترم السلام وترفض العدوان.

ثانيا: إن السلام الذي نقصده ونعنيه ثقافيا وسياسيا هو القائم على العدل وأنه لا يمكن أن يتساوى مع معنى الاستسلام والتفريط في حقوقنا القومية التي لن نساوم عليها. وبالتالي، فإن مظهر تمسكنا بثقافة السلام في اللحظة التاريخية الراهنة تعني بالتأكيد على الصمود والحق الشرعي الكامل في المقاومة، بما في ذلك الحق في المقاومة المسلحة للعدوان الإسرائيلي على أرضنا وأمتنا.

وثالثا: إن مسئولية السلام العادل تقع أساسا على النظام العالمي، إن على المناضلين من أجل السلام أن يبرهنوا على صدقهم وحسن نواياهم بالنضال بكل السبل الممكنة لإنهاء العدوان الإسرائيلي على الشعب الفلسطيني وتمكين ذلك الشعب من ممارسة حقوقه السياسية وعلى رأسها استعادة أرضه المحتلة وبناء دولته.

وفي المقابل، فإن فلسفة تعليم حقوق الإنسان على الصعيد العربي تلتزم بثلاث رسائل جوهرية.

أولا: هى إحداث قطيعة ورفض والنضال ضد خطاب الكراهية الذي ينفذ إلى الثقافة العربية من باب رد الفعل الميكانيكي للظلم الواقع علينا والذي تتواطأ معه قوى غربية معينة.

ثانيا: إن النضال ضد الظلم الدولي وأشكال القهر والعدوان لا يتجزأ وأننا نلتزم كعرب بالنضال ضد ما قد يصدر عن أي نظام سياسي عربي من ظلم وعدوان يلحق الأمم الأخرى، ونناضل من أجل نيل هذه الأمم حقوقها وتحديدا تمكين شعب جنوب السودان والشعب الكردي من نيل حقوقهم السياسية وبالذات الحق في الكرامة وفي الاستقلال الذاتي.

ثالثا: إننا جزء من العالم، ولا يمكن أن نكون نقيضا له أو لمصالحه الأعمق في الأمن والسلام، وأننا نلتزم بتسوية ما ينشأ من تناقضات بيننا وبين الشعوب الأخرى بالصور السلمية والبناءة، والتي تقوم على الأخوة في الإنسانية والتضامن بين الشعوب والمسئولية المشتركة للإنسانية.

أما بالنسبة لإشكالية الدين، فإن تعليم حقوق الإنسان من المنظور الحقوقي العربي يجب أن يؤكد على المعاني التالية:

أولا: إن الأديان السماوية تتفق في الجوهر مع رسالة حقوق الإنسان. وأن الإسلام لا مكان فيه للتمييز على أساس العرق أو اللون أو اللغة أو الثقافة أو أي أساس آخر.

ثانيا: إن الإسلام دين يؤمن بالعالمية وبوحدة الإنسانية وتنوعها بالتسامح والمحبة بين الشعوب.. "وخلقناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا..".

ثالثا: إن رسالة الإسلام هى الإعمار في الأرض، وهى بذلك توطد وترسخ معنى الخلافة والكرامة وأمانة الإنسان في رعايته للحياة بكل صورها. إن كرامة الإنسان هى الأساس الأعمق لحقوق الإنسان، وهى رسالة دينية في نفس الوقت.

وثمة بكل تأكيد مجالات معينة للتناقض بين التشريع الإسلامي والشرعة الدولية لحقوق الإنسان مثل حقوق المرأة والأقليات والعقوبات البدنية، وغيرها. ولكن حل هذا التناقض لم يستعص على الجيل الأول من الفقهاء المسلمين العظام في عصر التنوير العربي، أي في الربع الأخير من القرن التاسع عشر والربع الأول من القرن العشرين. ونحن مسئولون عن مواصلة جهودهم وصولا بالتشريع الإسلامي إلى ذري الإنسانية والعقلانية وإلى أفضل تجسيد للرسالة العقلانية والأخلاقية للإسلام.

وبهذا المعنى فإن الحركة العربية لحقوق الإنسان لا يمكن أن تكون علمانية متطرفة، ولكنها لا تسلم، بل ترفض رفضا قاطعا التفسيرات الجامدة للشريعة الإسلامية، بل وتؤكد أن القانون الإلهي هو نفسه يرفض الدولة الدينية بكل مظاهرها، وأن حكمة التشريع هى في رعاية المصالح المرسلة وتحقيق أغراض الشريعة، وذلك من خلال دولة مدنية تؤمن بالحقوق الأساسية للإنسان كما وردت في الشرعة الدولية.

الخطاب الحقوقي
التوازن بين الحزن والاستبشار*

د. محمد السيد سعيد**

يناضل نشطاء حقوق الإنسان العرب في مناخ مخيب للآمال، ويدفع للحزن أو ربما للاكتئاب. انظر إلى التقارير السنوية للمنظمات الوطنية مثل المنظمة السودانية أو المصرية، وانظر كذلك إلى البيانات التي تصدر عنها بمناسبة أعمال الاعتقال العشوائي أو التعذيب أو سوء حالة السجون أو أحكام المحاكم العسكرية أو الاستثنائية عموما في هذا البلد العربي أو في ذاك. ألا تشي هذه التقارير والبيانات بما يدفع لأشد صور الحزن والغضب، ألا تدفع للتشاؤم والانزواء؟ ألا تؤكد على الشكوك المثارة حول الطبيعة البشرية وما يرتبط بها من عنف وقسوة؟. ثم انظر أيضا إلى التقارير السنوية للمنظمة العربية لحقوق الإنسان، أو بعض المنظمات الدولية التي تضع تقاريرا عن العالم كله، ومن بينه بلادنا العربية، ألا تتأكد لديك تلك الصورة "المفجعة" عن أوضاع الإنسان في بلادنا.

انظر إلى طبيعة الخطاب المستخدم والمهمة التي ننهض بها كنشطاء عرب. أليس في هذا الخطاب ميل طبيعي ومنطقي تماما للحزن والاكتئاب؟ ألا تحفل هذه المهمة بواجبات التصدي لدائرة واسعة للغاية من الانتهاكات

---

* نشرت كافتتاحية في رواق عربي، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، السنة الرابعة، ١٩٩٩، عدد (١٥ - ١٦).

** نائب مدير مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، والمستشار الأكاديمي لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

والفظائع: التعذيب والاعتقال والحرمان والقتل خارج القانون. ألا تشعر بأنك مدفوع دفعا لاستنتاج مؤشرات مخيفة عن الطبيعة الإنسانية أو على الأقل من طبائع كثير من البشر؟ ألا تهتز اهتزازا شديدا عندما تطلع على تلك العلاقات المرضية بين الناس، وخاصة بين رجال الأمن ومن يفترسونه من ضحايا، سواء كانوا سياسيين أو مثقفين أو من المواطنين العاديين؟.

لقد فكرت دوما بهذا المناخ الذي نتنفسه، والبيئة التي نعيش فيها وما تحفل به من ملوثات رمزية ومعنوية قد تنتهي إلى خنق الروح ومحاصرة الأمل ومحاربة الابتسام والانبساط ودائما ما يسأل المرء نفسه هذا السؤال: كيف له أن يتحمل الحياة طويلا إذا كانت هذه هي البيئة التي يعيش فيها. وقد تتضاعف القوة التي نطرح بها هذا السؤال عندما نعلم أن النشطاء العرب لحقوق الإنسان يميلون للاختلاط وبناء الصداقات بين بعضهم البعض ولا يقضون وقتا كافيا مع غيرهم من الناس بحيث يطلعون على جوانب للحياة مشرقة أو أخبارا سارة أو يسعدون بمشاهدة أو الاستماع والتعاطي مع الإنجازات الرائعة في حياة الناس والمجتمعات.

لا تقلق، فلست أمهد هنا للنصائح التقليدية التي نلقيها على بعضنا البعض كلما تقابلنا، وهى النصائح التي لا ينجح أكثرنا في الاستماع لها أو تطبيقها مثل قضاء وقت أطول مع الأسرة والاستمتاع بأطفالنا، أو الحصول على أجازة وقضاء وقت الفراغ أمام الحقول أو الشواطئ أو في النوادي والمناطق الخلوية. ليس هذا هو ما أهدف إليه من هذا التمهيد.

فأنا أقصد مضمون المسألة وليس مجرد كيفية إحداث التوازن في حياتنا الشخصية بين المسرات والأحزان. ويجب أن أعترف بأني لا أملك ما يكفي من الخبرة أو حتى من الحكمة ما يساعدني على التغلب على تلك الأحزان العميقة أو ما يوازن التوترات التي تفترس الروح.

وقد فكرت طويلا في الكيفية التي ينجح بها الأطباء مثلا في الحصول على شئ من طمأنينة الروح وحلاوتها أو زيادة نصيبهم من المسرات والأفراح. فلا شك أن هناك أوجها للشبه بين مناضل حقوق الإنسان من ناحية والأطباء ومن ناحية أخرى، فكلاهما يناضل ضد المرض، الآخرون ضد أمراض الجسد والأولون ضد أمراض المجتمع والسياسة، وأيضا

أمراض النفس البشرية وكلاهما يقضي وقتا طويلا بين تلك الظواهر التي تدفع النفس لأشد الأحزان وتعطي صورة أحادية للحياة.

فالطبيب قد يعتقد أن المرض يملأ العالم طالما أنه يقضي أطول وقته مع مظاهر المرض والحقوقي قد يظن أن الدنيا بها انتهاكات وفظائع، طالما أنه يعطي أفضل ما عنده في مكافحتها، ومع ذلك، فإن هناك فوارق كثيرة بين مهمة الحقوقي ومهمة الطبيب، وهى فوارق تجعل حياة الطبيب أكثر احتمالا وإشراقا.

ففي الوطن العربي لا تعد الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان من قبيل الاستثناء، مثلما يعد المرض استثناء من الحياة الطبيعية الصحيحة. ولكن الأهم هو أن الطبيب يكافح بنفسه هذا المرض، وهو لا يدعو غيره للنضال ضد مرض شخصي بعينه، وإنما يقوم هو وزملاؤه بالعمل الشفائي. أما المناضل الحقوقي فهو يطلب القضاء على الانتهاك الواقع على أشخاص بعينهم من الدولة أو السلطات العامة، وليس بيده شخصيا ما يفعله سوى أن يقوم بالرقابة والإبلاغ عن الانتهاك ومناشدة الرأي العام للتدخل والتوعية بالحقوق.. الخ. والأهم هو أن الطبيب قد يرى النتائج المباشرة للعمل الذي يقوم به. وقد يهزم الطبيب عندما تسوء حالة مريضه، ولكنه يسر أكثر بكثير لأن منطق الأشياء في عصرنا هو أن تشفي أكثرية الناس مما يلم بهم من أمراض أكثرها عابر. أما الحقوقي العربي فقد ينتظر طويلا جدا قبل أن يفرج عن سجناء رأي أو تتوقف جرائم التعذيب، أو تلغي الأحكام العرفية أو تتحسن حالة السجون.. الخ.

ولدينا نشطاء عرب قضوا حياتهم كلها دون أن تتحسن أحوال حقوق الإنسان في بلادهم. وعلى سبيل المثال. فإن الأوضاع في العراق لم تتحسن أبدا منذ أكثر من ثلاثين عاما هي مرحلة حكم البعث، بل ساءت بفضل القسوة غير الطبيعية التي يتسم بها نظام صدام حسين وكذلك الحال في بلد عربي مثل سوريا. وهناك بلاد عربية أخرى ما إن يتنسم فيها الناس ربيع الحرية ويشعرون بالأمان في ظل حكم القانون حتى تهب عاصف الانقلابات والانتهاكات من جديد مثل حالة السودان.. الخ.

ولسنا هنا بالطبع في مقام استعراض الأوضاع المحبطة لحقوق الإنسان في بلادنا العربية. فكما يقول المثل "الحال من بعضه" ومن سوء حظ جيلي مثلا أنه لم يقض ردحا طويلا من حياته في ظل نظم سياسية تقوم على

دستور ديمقراطي أو حكم القانون أو مستمتعا بحماية قضاء فعال وعادل ونزيه، أو متمتعا بما استقر عليه الضمير الإنساني من ضرورة التمتع بحقوق هي لصيقة بالإنسان باعتباره إنسانا.

في ظل مثل هذه الحالة كيف نستطيع أن نحصل كأشخاص على ذلك التوازن النفسي والإنساني الذي يستطيع حتى الطبيب أن يتوصل له؟

يبدو أن الجانب الشخصي من هذا السؤال هو مهمة كل واحد منا أي أن الإجابة على هذا الشق من الناس يستحيل أن تكون عامة أو نمطية مهما قدمنا آراء أو استمعنا إلى أفضل وأطيب النصائح. ولكن ليس هذا الشبق هنا ما يشغلني هو الشق العام من السؤال. أعني بالشق العام من السؤال الكيفية التي يتعامل بها الخطاب الحقوقي مع المجتمع والدولة: أو العلاقة بين هذا الخطاب من ناحية والمجتمع من ناحية أخرى.

لا شك أن هذه العلاقة تتسم بالأحادية، والالتياع أو في الحد الأدنى الحزن والاكتئاب والشعور الدائم بالصدمة.

إذ يلعب الخطاب الحقوقي دور النذير، فقد فهمنا المهمة التقليدية لهذا الخطاب على أنها إبلاغ الرأي العام (المحلي والعالمي) بالانتهاكات الحادثة ودعوته لوقف هذه الانتهاكات. إن هذا الخطاب إذن لا يحتوي على شئ آخر تقريبا.

ولو أخذنا المسألة عبر فترة ممتدة من الزمن، لوجدنا أن عملنا قد انتظم كعلامات مستمرة للرأي العام تقول له إن المجتمع حافل بالانتهاكات وأن القانون موضوع على الرف، وأن التبعية التي يعيشها فاقدة للأمان وأنه محروم من الحماية، وأن رجال الدولة مطلقو السراح في اصطياد فرائسهم وضحاياهم، وأنهم لا يترددون عن ارتكاب أفظع الجرائم وأشنع الانتهاكات.

يظهر المجتمع في هذا الخطاب:

- كضحية وفريسة، أو كأنه مفعول به دائما.
- عاجزا إلى حد بعيد عن الدفاع عن نفسه.
- حافل بقوى الظلام والقسوة التي تتحرك بحرية وتستطيع أن توجه ضرباتها المؤلمة إلى من تشاء كيفما تشاء وحيثما تشاء.

هذه السمات الثلاث للخطاب الحقوقي قد تسبب أشد الضرر لوعي المجتمع ووجدانه، إن لم تتوازن على سمات ومعطيات أخرى، ومناقضة جذريا.

والمشكلة هي كيف نفعل ذلك؟ أو كيف تنشأ علاقة متوازنة مع المجتمع؟ لابد أن ينشأ خطاب جديد يشمل قسمات موازنة أي تحديدا.

- مخاطبة المجتمع كفاعل، أو باستنهاض خلاياه وقواه الحية.

- التأكيد على أنه قادر على الدفاع عن نفسه، وأنه يحقق إنجازات كبرى، وأن من حقه أن يعرف أنه يملك ليس المناعة فحسب، بل والقدرة على الإبداع العبقري في جميع مجالات الحياة.

- التشديد على الإيمان بالمستقبل، والتأكيد على الحق في الاستبشار والإبقاء على توهج الآمال في الصدور، وأن الوعود أكثر وأعظم بكثير من التهديدات والعقبات.

بذلك يصبح الخطاب الحقوقي متحررا من أحاديته ومؤكدا على انفتاحه غير المحدود وسابحا في فضاء رحب، سواء من حيث تناوله الضمني للطبيعة الإنسانية أو فهمه للمجتمع او تصديره للإمكانات المحتملة والمضمرة في النظام الاجتماعي.

إن إلعادة المصرية القديمة التي تركت وفرة من الطعام والشراب والورود والوعود جنبا إلى جنب مع المتوفي ومع علامات الموت كانت تبطن حكمة متأصلة، وأظن أنها خالدة وبكل بساطة فإنه لا يجب أبدا أن نترك الناس فريسة للانطباع الأحادي بالقسوة المطلقة أو بؤس المصير، ويجب أن نناهض هذا الانطباع بكل قوة، دون أن نخفي أي جزء من الحقيقة الراهنة.

ولكن القضية هي كيف نفعل ذلك، كيف ندعو المجتمع ككيان ناهض وفاعل وقادر على الاستبشار وصنع الأمل؟

ربما نستطيع أن نفعل ذلك من خلال إعادة تكوين بنية الخطاب الحقوقي العربي من ناحية وتوسيع أفق الممارسة النضالية من ناحية ثانية.

وسوف نتحدث عن كل من هذين الناحيتين، بالترتيب

١-إعادة تكوين الخطاب

يتخيل نشطاء حقوق الإنسان أن خطابهم مهني وقتي إلى حد كبير، ويبدو ذلك للوهلة الأولى صحيحا بالنسبة للمنظمات المحترمة، والتي تتمتع بسمعة عالية ومصداقية مرتفعة. فالخطاب إما بيان يصدر بمناسبة وقوع انتهاك، أو تقرير شهري أو سنوي يرصد حالة حقوق الإنسان في مدة زمنية أو في جانب من الجوانب أو بالنسبة لحق محدد أو آخر. وفي مختلف الحالات، فإن البيان أو التقرير يسجل الواقعة سواء كانت حدثا أو حدثا صنعه رجال، ويحدد ما بها من خروقات لالتزامات الحكومة وفقا للنص المعني من الاتفاقية أو الميثاق أو الإعلان الدولي ذي الصلة، ثم يطلب رفع وإنهاء الانتهاك موجها هذا الطلب لمستوى أو آخر من مستويات السلطة العامة. كما قد يوجه هذا الطلب إلى جهات دولية مثل الأمم المتحدة ولجانها ذات الصلة، أو أقسامها المتخصصة (مثل المجلس الاقتصادي والاجتماعي). وفي بعض الحالات يوجه الخطاب أيضا للرأي العام والمنظمات النقابية والشخصيات العامة والمؤسسات المدنية.

ويصاغ البيان بلغة فنية محايدة أو تبدو كذلك وهى لغة مشابهة لتلك التي يستخدمها القضاة في أحكامهم أو المحامون المهنيون في مرافعاتهم. وتكاد أيضا تكون لغة كتب القانون.

وباختصار، فإن بنية الخطاب تشمل ما يلي:

أ) حدث: هو انتهاك بعينه أو سلسلة من الانتهاكات للقانون الدولي لحقوق الإنسان.

ب) حجة حقوقية تؤكد أن هذا الحدث هو انتهاك للقانون والالتزامات الدولية أمام المجتمع الدولي، وربما القوانين والدساتير المحلية.

ج) طلب محدد برفع هذا الانتهاك أو ذاك، وتحسين حالة حقوق الإنسان بوجه عام.

ولكن هناك عنصرا أساسيا للغاية في أي خطاب وهو خلفيته العامة، والتي تنعكس في تكوينه اللغوي. وما ينبثق عن هذا التكوين من أمزجة نفسية واستعدادات ذهنية. فإذا تصورنا الجزء الصلب من الخطاب

(الحدث- الحجج القانونية- المطالب) كجسم، فإن الفضاء الذي يتحرك فيه هذا الجسم لا يقل أهمية.

وعموما، فإن أولى عمليات إعادة التكوين للخطاب كما نقترحها تتضمن تحويل فضاء الخطاب بعيدا عن نزعة تشاؤمية مشحونة بالتوتر والتطير، وربما اليأس إلى نزعة تفاؤلية مشوبة بالأمل والرجاء.

ثمة جانب آخر من عملية إعادة التكوين، وهو يتعلق بجسم الخطاب أو جانبه الصلب والظاهر. ونحن لا نقترح المساس بأي من العناصر الجوهرية التي أسلفنا ذكرها لهذا الخطاب. غير أننا نقترح إضافة عنصرين جديدين لا نلمسهما في الخطاب الحقوقي الشائع:

العنصر الأول هو "الاحتفال" بأي تحسن يطرأ على أي جانب له صلة بموضوع الخطاب في أي منطقة أو مكان في البلاد، وذلك جنبا إلى جنب مع الدراسة المحددة للانتهاك و"الأسف" على وقوعه.

أما العنصر الثاني فهو "إظهار الإرادة والتصميم المطلق والثقة الكاملة" في قدرة البلاد على إنهاء الانتهاك لموضوع الخطاب.

فإذا كان الجانب الأول يعني بتحرير الخطاب من الكآبة فإن الجانب الثاني يعني "بفتح" الخطاب وإنهاء طابعه الدائري أو المطلق، بحيث يبدو أنه ثمة حل لإشكاليات التطور القانوني، السياسي للمجتمعات والدول. وأن هذا الحل مرتهن بإرادة المجتمع وليس بظروفه الموضوعية، فحسب.

لنتحدث بشيء من التفصيل -ولو في الحدود الطبيعية المتاحة لهذا التقديم- عن كل من هذه العناصر.

أ) تحرير الخطاب الحقوقي من الكآبة:

لا يمكن بالطبع تحرير الخطاب الحقوقي من الكآبة بصورة إنشائية، ولا بتخفيف وقائع الانتهاك أو تقديمها بصورة مختلفة عما هي بالفعل. فانتهاكات حقوق الإنسان كئيبة بطبيعتها، والكشف عنها ليس هو مصدر الكآبة، وإنما وقوعها وحدوثها هو هذا المصدر. ولا نتصور أيضا تحرير الخطاب الحقوقي من الكآبة عن طريق

إضفاء معان زائفة أو إضافة جمل زاعقة أو ذات طابع مسرحي، مثلا.

إننا نقترح أسلوبا مغايرا تماما وهو غرس نزعة تفاؤلية في اللغة العامة المستخدمة في الخطاب، عندما وكلما كان ذلك ممكنا. وبطبيعة الحال، فإن انتهاك هذا الأسلوب ليس سهلا. فإذا قمنا بمقارنة ما نطلبه بالشعر مثلا، فسوف يكون من الصعب نظم أبيات شعرية حول موضوع حزين ومؤثر، باستخدام بحر من البحور المرحة أو الخفيفة تماما. ولكن ماذا يضير لو حاولنا ذلك بالتحديد؟ ماذا يضير لو كان الحزن غلالة شفافة تشي بأن الشخص الحزين لما حدث الآن وهنا هو في الأصل شخص مرح ومتفائل معظم الأوقات وفرح في أي مكان؟

من الناحية الفنية سيكون الجمع بين الحزن في طبيعة الموضوع والبساطة والخفة في البحر الذي ينتظم الأبيات صعبا، ولكنه ليس مستحيلا. والشعر العربي ذاخر بهذه المحاولات.

ولنترك الشعر جانبا لكي نوضح ما نقصده.

من الممكن إضفاء شئ من التفاؤل على الخطاب الحقوقي عن طريق استفادة الدلالات التبشيرية في الفلسفة الإنسانوية Humanist التي انبثق منها خطاب حقوق الإنسان.

وليس من الضروري أن نستعيد هذه الدلالات التبشيرية بالإشارة إلى خيبة موعودة في المستقبل البعيد. فالواقع أن هناك دائما أمثلة لبلاد ومجتمعات أخرى تعتمد احترام حقوق الإنسان ويتمتع فيها الناس بحقهم في التعامل بكرامة، ومن المفيد تماما الإشارة إلى هذا المعنى. كما أن تاريخ كل بلد ليس كله انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان. ففي كل تاريخ مراحل انفتاح على المعاني الأرقى للكرامة الإنسانية. ويجب دائما الإشارة إلى هذه المراحل التاريخية التي تمتع فيها الموطنون بحقوقهم. فحقوق الإنسان لا يجب أن تعمل كطريق الأشجار المؤدي إلى مدينة فاضلة أو مدينة أحلام أو يوتوبيا. ولكنها يجب أن تلتصق في أذهان الناس جميعا بمعنى التحقق، والفرح بالحرية والفخر بصيانة الكرامة والعزة الإنسانية. ولم تكن هذه المعاني غائبة لا في الثقافة العربية ولا في السياسة العربية كل الوقت. بل

إننا شهدنا في كل بلد من بلادنا العربية مراحل كانت فيها هـــذه المعـــاني مصانة ولو إلى حد ما.

مثلا حالة دستور ٢٣ في مصر، والمراحل الديمقراطية في الســـودان، ولكننا لا نعتمد فقط على هذا الجانب التاريخي بنسبيته وما حفل به أحيانـــا من قيود وصراعات. فلابد أن نكمله دائما ببحث موجز وإشـــارات ولـــو عابرة إلى مستقبل أفضل للإنسان العربي في البلد المعني.

وفيما بين الماضي والمستقبل هناك أيضا النمـــاذج الاجتماعيـــة التـــي تصون الكرامة والحقوق في مناطق أخرى من العالم، والكيفية التي تعـــامل بها نظم قانونية أخرى موجودة، ففي المشكلات والقضايا التـــي تعســـف حيالها النظام السياسي والقانوني القائمة في البلـــد المعنـــي ممـــا أفضـــى للانتهاكات موضوع الخطاب.

إن دلالة ذلك كله هو أن الخطاب الحقوقي في فضائه العـــام يجـــب أن ينطوي ولو بصورة موحية بأكثر منها صريحة على وعود وبشرى وليـــس فقط على نكبات وأحزان.

ثمة طريقة ما للنظر إلى النصف الممتلئ من الكـــوب. وعلـــى ســـبيل المثال لا الحصر، فإن هؤلاء الذين وقع عليهم الانتهاك يمكـــن أن يكونـــوا "ضحايا" أو "أبطال". ولا شك أن استدعاء صورة البطولة يولـــد إيمـــاءات مختلفة جذريا عن صورة "الضحية". ولا شك أن من الممكن بناء خطـــاب حقوقي يشتمل على خلفية من التقرير للبطولات الملهمة التي قام بها نشطاء ومناضلون من أجل الحرية أو القيم الإنسانية الأخرى. ويصلح هذا النـــوع من الخلفيات بالنسبة لحالات معينة. ولكنه لا يصلح لحالات أخرى.

فضحايا الانتهاكات قد لا يكونون أبطالا، بـــالمرة. بـــل قـــد يكونـــون مجرمين، ولكن الخطاب الإنساني يتعامل حتى مـــع المجرميـــن بصـــورة إنسانية من زاوية استحقاقهم لحد أدنى من المعاملة الكريمة اللائقة ليس بهم وحدهم وإنما بالإنسانية ككل.

إن الطابع التفاؤلي للخطاب يكمن أيضا في هذه الحقيقة الأخيرة ذاتـــها. فلا يستطيع الخطاب الحقوقي التأكيد على أن التعامل القـــانوني والإنســـاني مع الجريمة الجنائية يؤدي إلى تخفيـــض ســـريع فـــي معـــدلات النشـــاط الإجرامي. ولكنه يستطيع التأكيد على أن هذا هو ما حدث بالفعل عبر فترة

زمنية ممتدة. فجرائم مثل القتل والاغتصاب والسرقة بالإكراه..الخ. قد صارت أقل بكثير بالمقارنة بخمسين عاما مضت، أو بقرن مضى، أو بأكثر وذلك بالنسبة لجميع بلاد العالم تقريبا. وهو ما يكشف عن الأثر الإيجابي لتحسين مستويات المعيشة، والضمانات التي تقدمها نظم الرفاه، والتحسين في التعليم والتهذيب.. الخ. كما أنه يكشف عن الأثر الإيجابي للثورة التي نالت النظم القانونية وحولتها من نظم تفرط في العقاب إلى نظم تأخذ بمنهج أشمل في التعاطي مع الظاهرة الإجرامية، وتنظر بقدر من التفاؤل للطبيعة الإنسانية بالمقارنة مع الماضي.

والواقع أن جانبا لا بأس به من المهمة التي نتحدث عنها وهى تحرير الخطاب الحقوقي من الكآبة يتعلق بإعادة تربية الكادر الحقوقي لنفسه. فالذات التي يصدر عنها الخطاب، وخصوصا ذلك النوع الذي يتطلب استجابة سريعة لأحداث جارية ومؤلمة مثل "الأعمال العاجلة UA" تستطيع تكوينه بأكثر من لون، ومن ثم صنع ما تشاءه من إيماءات وانطباعات من خلال صياغة الخطاب.

هل نطلب الكثير فيما لو طالبنا أنفسنا بإعادة التدريب والتربية لتحرير أنفسنا من عوالق أحزان عميقة لها جذور متشعبة في نفوسنا إلى درجة أقرب إلى التشاؤم منها إلى التفاؤل.

قد يكون السؤال مفاجئا لنا، ولكنه ضروري تماما. فتعد الذات جانبا جوهريا لنجاح الرسالة. ولنستعرض تاريخنا النفسي وكذلك التاريخ الذاتي والموضوعي لرفاقنا ولأصدقائنا، فسوف نجده حافلا -وأحيانا- مفعما بالأحزان، وهو ما يجعلنا أكثر ميلا للخطاب الحزين أو المكفهر.

وبالنسبة لبعضنا الأكبر سنا قد لا يمكن أن نعيد صياغة تكويننا النفسي، ولكن قد يمكن أن نحث المناضلين والنشطاء الأصغر سنا على الاهتمام بهذا الجانب من التربية الذاتية أو التربية والتعليم الحقوقي.

(ب) "فتح" الخطاب الحقوقي:

تشير بعض الفقرات السابقة إلى عناصر في خلفية الخطاب تساعد ولو قليلا على تحريره من الكآبة، ولكنها تهمنا أيضا في الحيلولة دون "غلقه".

إننا نعني بغلق الخطاب الحقوقي ميله لأن ينتظم منطقيا وعمليا حول الانتهاك كواقعة وجودية أو كحقيقة أو خطيئة أصلية لا فكاك منها. إن هذا "الانغلاق" في الخطاب يظهر كناتج لمجموع البيانات والمواقف، التي تصدر عن المنظمات الحقوقية من خلال مدة معينة عام أو حتى خمسة أعوام أحيانا. إذ إن الانتهاكات تظهر وكأنها طريق في اتجاه واحد.. ودائما ما يحدث اعتقال تعسفي، دائما يحدث تعذيب، دائما ما تحدث محاكمات غير نزيهة.. الخ. وذلك ببساطة لأن الغالبية الساحقة من البيانات والمواقف لا تذكر سوى أقل القليل عن غير ذلك من الأحداث أو اللا أحداث.

ويتسق هذا الطابع المغلق للخطاب مع الثقافة الإعلامية المعاصرة والتي تهتم اهتماما كبيرا بالفارق بين الحدث واللا حدث، أو ما يستحق الإخبار عنه وما لا يستحق، ليس من زاوية آثار هذا أو ذاك على المجتمع والمستقبل، وإنما من زاوية الإثارة. وعلى سبيل المثال فإن اعتقال عدد من الأشخاص اعتقالا عشوائيا يعد حدثا هاما، ولكن الإفراج عنهم قد لا ينظر إليه باعتباره حدثا على الإطلاق. وقد لا يصدر أي بيان ينوه بهذا "اللا حدث" رغم أنه قد يكون أكثر دلالة، وهو بالتأكيد أكثر قيمة من حيث منح الإحساس بالتفاؤل والقدرة على الإنجاز في شرايين الحركة الحقوقية وفي شرايين المجتمع المدني بصورة عامة.

إن "فتح الخطاب" الحقوقي معناه جعل هذا الخطاب قادرا على بث الأمل في نفوس الجمهور والرأي العام، وإقناعه بأن ثمة طريقا يملكه هذا الجمهور لتحقيق انفراج حقيقي في حالة حقوق الإنسان، وأن إحداث تغيير جوهري هو أمر ممكن. وبهذا المعنى يظهر الخطاب الحقوقي منفتحا على حياة فيها تجدد، وفيها انعكاسات لمعنى الإرادة، وفيها مصير وأقدار نستطيع أن نؤثر عليها، بل وأن نصنعها بأيدينا وعقولنا.

ما نعنيه هنا بفتح الخطاب الحقوقي قد يكون أكثر من ذلك، وقد يصل إلى درجة من القوة تظهر الانتهاكات الجسيمة وكأنها مفارقة زائلة من منظور قطاع زمني عريض للتاريخ الاجتماعي والسياسي والثقافي للبلد والشعب.

إن هذا المعنى: أي إظهار الانتهاكات ليس باعتبارها قدرا لا رد له ولا طريق للخروج من أسره، وإنما باعتبارها مفارقة أو حتى محاولة يائسة لمصادرة الحركة المستقبلية، ولوقف زحف التقدم أو قطع الطريق على

النضال من أجل الحرية والديمقراطية والكرامة الإنسانية، هذا المعنى يمكن تجسيده بطرق كثيرة ونحن نقترح على وجه الخصوص إضافة ركنيـــن أو عنصرين إضافيين إلى الخطاب الحقوقي بجسمه التقليدي.

الركن أو العنصر الأول هو إظهار إرادة الحركة الحقوقية والمجتمـــع المدني بصفة عامة على الحصول على نظام قانوني يخدم الكرامة والحقوق الأساسية بغض النظر عن التضحيات وطول المدى اللازم. لابد في ســياق إظهار هذه الإرادة بوضوح تام من أن تظهر الحركة الحقوقية كتعبير عـــن المجتمع بأسره بأحلامه وتطلعاته، وكإعلان أيضا بإرادته في الكفـــاح، وأن نظهر كفاح الحركة والمجتمع كمسيرة تاريخية مظفرة.

وبتعبير آخر، فإن بدلا من ظهور الحركة الحقوقية كمعارضة منظمـــة لسلطان القهر، فإن سلطان القهر يظهر كمعارضة لمسيرة نضالية حقوقيـــة واثقة من نفسها ومتطلعة ليوم تتنزع فيه فضاءا فسيحا لســـلطان الرحمـــة والتعاطف الإنساني والعزة والكرامة لكل إنسان.

أما الركن الثاني فهو "الاحتفال" بحدوث تحسن في أي مجال له صلـــة بالحقوق الأساسية للإنسان، وذلك بالتوازي مع "الأسف" بحدوث انتـــهاك أو نقض في الوفاء بهذه الحقوق. لابد أن يظهر هذا الاحتفال كعملية مســـتمرة وموازية للتقارير والبيانات التي تسجل الانتهاكات، حتـــى لا تظـــهر تلـــك الأخيرة وكأنها الأحداث "الوحيدة" أو البعد الوحيد والاتجاه الوحيد للتطـــور السياسي والاجتماعي للبلاد.

ولابد هنا أن نسجل خلافا واضحا مع بعض المناضلين الحقوقيين فـــي عدد محدود من الأقطار العربية التي يحدث فيها تحسن ملموس في أوضاع حقوق الإنسان، فيصر هؤلاء المناضلون على الاستهانة بالتحسن الطـــارئ، والنـــزوع لتهميشه أو ترشحه للمجتمـــع كانتصـــار ثـــانوي، أو كخديعـــة ومناورة من جانب القائمين على النظام السياسي أو تواطؤا من جانب تيـــار آخر من المناضلين الحقوقيين. وهذا هو حال بعض المناضلين في المغـــرب مثلا.

إذا تعمق هذا الشعور لدى المواطنين، فإنه لن ينتج شيئا غير اليـــأس، ومن ثم انفضاض المواطنين من حـــول الحركـــة الحقوقيـــة وشـــعاراتها ومطالبها.

ومثلما يجب توثيق كل انتهاك، يجب أيضا توثيق كل تحسن في أحوال حقوق الإنسان. بل لا نبالغ إذا طالبنا أن نفعل ذلك أحيانا بصورة عمدية، ولا نقول اصطناعية. فنحن كمناضلين حقوقيين لا نزيف الوقائع أو نزور الحقيقة، ولا يجب أبدا أن نظهر بصورة المبالغين في وصف الأمور، ولكن الواقع يحفل دائما بتطورات إيجابية. وعلى سبيل المثال، فإن حدوث تحسن في معدلات وفيات الأطفال في العالم العربي هو أمر يستحق التحية، ومثلما تنتقد الهيئة الطبية ووزارات الصحة والحكومات عند أي إهمال جسيم للحق في الرعاية الصحية، يجب أن نوجه التحية لأطباء وهيئات تمريض ومفكرين في المجال الطبي ناضلوا من أجل إنقاذ حياة مئات الآلاف من الأطفال وتحسين مؤشر الخدمة الصحية للأطفال.

المسألة الحاسمة هنا هي أننا ننسب هنا الفضل لصاحبه، وفي أغلب الأحيان لا تكون الحكومة هي صاحبة الفضل في إنجازات وتطورات إيجابية كثيرة وإنما أقسام معينة من المجتمع. ولكن حتى لو كانت الحكومة هي صاحبة القرار، فلا بأس أبدا من أن ننسب لها بعض الفضل، وليس في ذلك أدنى معاني الانتهازية، خاصة عندما نضع تقاريرنا بصورة سليمة ونزيهة مشيرين إلى الدور الرئيسي للمجتمع المدني بأقسامه المختلفة، ومؤكدين على أن كل تطور إيجابي هي ثمرة لتضحيات شرفاء، بل وأبطال من أبناء هذا المجتمع ومن مناضلين في كل مجال، بما في ذلك مجال حقوق الإنسان.

٢- توسيع أفق الممارسة الحقوقية

إن بعض التوسع الحادث في أفق الممارسة النضالية للحقوقيين العرب يخلص خطابهم بالفعل من بعض الكآبة. على سبيل المثال، فإن أنشطة التعليم تفرض حدا أدنى من تنوع القضايا والأطروحات وتقلل من التركيز الكامل على الانتهاكات، وهو التركيز الملحوظ بشدة في مجمل البيانات الصادرة عن المنظمات، كما أن تلك الأنشطة بما تحمله من أنشطة اجتماعية متباينة تفتح بابا للبهجة.

ويتسق مع ذلك الاستعانة بصورة متزايدة بالفنون والآداب في توصيل الخطاب الحقوقي. ونلحظ هنا دور الكاريكاتير بشكل خاص، ولكن أيضا دور المسرح والسينما والفنون التشكيلية جنبا إلى جنب مع دور الأغنية

والقصيدة الشعرية.. الخ. ومن أفضل التقاليد التي نمت وترعرعت في إطار الحركة الحقوقية الاهتمام الملحوظ "بالاحتفال" كقالب اجتماعي - وعلى سبيل المثال، ابتكرت المنظمة المصرية منذ نهاية الثمانينات فكرة الاحتفال بتسليم "جائزة" لحقوق الإنسان خلال كل عام لشخصية أو هيئة متميزة في هذا المجال كما قامت المنظمة العربية بعدد من الأنشطة الاحتفالية والتي شملت إلقاء الشعر والموسيقى والغناء إلى جانب الصورة ورسوم الكاريكاتير. وقامت منظمات عديدة أخرى في المغرب العربي بأنشطة مشابهة. وتتنوع وسائل بعض المراكز والمنظمات لتشمل نوادي سينما، وإنتاج "أجندات" وكتب مصورة للأطفال وغير ذلك من الوسائل السمعبصرية المثيرة والتي تزرع بسمة حتى في أحلك الأوقات وأصعبها.

ولكننا نقصد بتوسيع أوجه الممارسة الحقوقية بعدا آخر لا يتعلق بآليات العمل، وإنما بالتنسيق مع منظمات المجتمع المدني الأخرى.

الحركة الحقوقية العربية معنية قبل كل شئ بإنتاج بنية تشريعية تحترم حقوق الإنسان في النص والواقع. أما من ناحية الطريق إلى هذا الهدف، فإنها لا زالت حائرة، المنهج الأساسي في النضال الحقوقي لا يزال هو الاعتماد على الرأي العام العالمي ومنظومة الأمم المتحدة، وذلك بالمقارنة مع الرأي العام الوطني والقومي العربي ومنظومة المجتمع المدني أو الأهلي ومنظماته الحرفية والرسمية.

ثمة إمكانيات متباينة للغاية بين مختلف الأقطار العربية لإحداث تفاعل حميم بين منظمات حقوق الإنسان من ناحية ومنظمات المجتمع المدني من ناحية أخرى.

ويعتقد كثيرون أن هذه المهمة مرهونة بتغيير "جدول أعمال" الحركة الحقوقية بحيث تبدو وكأنها قد تبنت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية التي تهم الجماهير بالمقارنة بالحقوق المدنية والسياسية التي تهم النخبة.

هذه الصياغة حافلة بالأغلاط الفكرية والعملية. والبديل هو تشجيع الحركة لمنظمات المجتمع المدني على التعاطي بشجاعة مع قضاياها، التي تمثل طائفة واسعة من الحقوق، تبرز بينهما مختلف الحقوق الاقتصادية والاجتماعية. وفي أحوال معينة، حيثما تكون تلك المنظمات الجماهيرية شديدة الهشاشة والضعف، قد يتعين على المناضلين الحقوقيين بصفتهم الفردية أو باعتبارهم أعضاء وقيادات في منظمات حقوقية أن يبادروا

بتأسيس هذه المنظمات أو يقوموا بإمداد الموجود منها بالخبرات والمهارات التنظيمية والفنية المطلوبة.

إن أفضل منظمات النضال من أجل الحقوق الاقتصادية ليست منظمات حقوق الإنسان. ولا يبدو لي أن ثمة آمالا عريضة في تحقيق إنجازات ملموسة على جبهة الحقوق الاقتصادية من خلال المنظمات الحقوقية. وإنما الأمل يقع على أكتاف المنظمات النقابية ومنظمات المرأة والمنظمات غير الحكومية الاقتصادية الأكثر تخصصا في قضايا بعينها، والتي قد تعمل كجماعات ضغط.

ولكن المنظمات الحقوقية يمكنها مساندة عمل هذه المنظمات النقابية والجماهيرية وتطويره. وبذلك فإنها لا تقوم بواجبها حيال المجتمع ككل فحسب، بل إنها تنشئ علاقة أكثر إيجابية معه. تعني بذلك كل ما يسهم في إثارة "نخوة" المجتمع و"عزته" و"ثقته بنفسه" و"طموحه" من أجل التغيير و" تفاؤله" بانتصار مطالبه وقضاياه العادلة.

إننا نشدد على هذه المصطلحات والتعبيرات لسبب واضح، وهى أنها تصور بشئ من الوضوح ما أطالب به في هذا التقديم، وهو التملص من كل ما قد يعطي انطباعات بالكآبة أو اليأس أو الضعف.

وعلى هذا المستوى نفسه لا شك أن جعل حركات ومنظمات حقوق الإنسان البيت الأساسي للمثقفين المبدعين في مختلف مجالات الإبداع سيكون إضافة كبيرة جدا للحركة الحقوقية وللإبداع العربي في نفس الوقت.

يضفي المبدعون في مجالات الشعر والقصة والأدب عموما، والأغنية والمسرح والسينما والنحت والفنون التشكيلية بهجة كبيرة على العمل الحقوقي، بينما يخرج المبدعون والمثقفون بجائزة كبيرة وهى فرصة التوجه للجماهير ومخاطبتها بصورة مباشرة، سواء من خلال الوسيط الإبداعي أو الوسيط الصحافي أو غيره من الوسائط.

وعلى أية حال، فإن ما نتحدث عنه هو مهمة يجب أن نطرحها للاجتهاد وتفتح كل الأزهار، واقتراح البدائل. إنها مهمة تحثنا على إبداع خطاب جديد ليس فيه أي تنازل عن أي من مطالبنا، أو أمام أية سلطة كانت، ولكنها في نفس الوقت تمنح الأمل للناس، وتمسك برؤية تفاؤلية مهما كان الواقع العربي كئيبا.

استراتيجيات تعليم حقوق الإنسان

نحو استراتيجيات جديدة لنشر ثقافة حقوق الإنسان في العالم العربي*

بهي الدين حسن**

تمهيد:

فكرة هذه الورقة الموجزة أن توضح أن مهمات الدفاع عن حقوق الإنسان بشكل عام وعن حريات التعبير والديمقراطية بشكل خاص، هي مهمة ليست بالبساطة التي يتصورها بعض الحالمين والمولهين بعالمية حقوق الإنسان ... إنها ليست "افتح يا سمسم" العصر الحديث!

بالنسبة لهؤلاء الحالمين فإن المسألة يمكن تلخيصها في أن هناك حكومات استبدادية تنتهك حقوق الإنسان، ومن ثم فإن المهمة البسيطة هي كشفها وفضحها أمام الرأي العام. هناك شعوب لا تعرف ماهي مبادئ حقوق الإنسان، ينبغي "تلقينها" هذه المبادئ، مطلوب فقط تبسيط هذه المبادئ لتسهيل "هضمها" ...

ليست المهمة بهذه البساطة ...، فبدون إخضاع السياق السياسي والثقافي الخاص -الذي يجري فيه الدفاع عن حقوق الإنسان وانتهاكها- للدراسة والتحليل فإنه يصعب استنباط الاستراتيجيات المناسبة لتحسين حالة حقوق الإنسان، بل قد تصبح هذه المنظمات معزولة عن مجتمعها، ويسهل ضربها، أو تصبح في أفضل الأحوال كمن ينفخ في قربة "مخرومة"، كما يقول مثل شعبي معروف.

---

* ورقة قدمت إلى ندوة "حرية التعبير والديمقراطية والتنمية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا"، منظمة المادة ١٩، لندن، ٢٥-٢٦ يونيو ١٩٩٨.

** مدير مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

مقدمة:

يرجع تاريخ حركة حقوق الإنسان في العالم العربي إلى أوائل ومنتصف السبعينات، حين نشأت عدة منظمات لحقوق الإنسان في فلسطين (رام الله والضفة الغربية)، وتونس، والمغرب، ومصر.

في فلسطين نشأت في إطار نضال الحركة الوطنية ضد الاحتلال الإسرائيلي. في تونس والمغرب نشأت في إطار الكفاح الديمقراطي للحركة السياسية ضد نظام الحكم التسلطي في البلدين. في مصر نشأت في إطار عملية الإصلاح السياسي الذي بادر به السادات في منتصف السبعينات بالتحول من نظام الحزب الواحد الصريح، إلى الحزب الواحد المقنع بتعددية حزبية مقيدة.

توالى بعد ذلك ميلاد منظمات حقوق الإنسان،حتى شملت تقريبا كل الدول العربية، إذا أخذنا بعين الاعتبار منظمات حقوق الإنسان في المنافي، بل وبدأت تتعدد منظمات حقوق الإنسان في البلد العربي الواحد، إما لأسباب مهنية أو سياسية. لا يوجد حصر حديث لعدد منظمات حقوق الإنسان في العالم العربي وتصنيفها، إلا أن أحدث الدراسات (نوفمبر ١٩٩٦) تقدر عددها بـ ٥٠ منظمة. على أننا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن بعض المنظمات أيضا قد اندثر ومات، أو أصبح خارج نطاق التأثير، وشمل ذلك بعض المنظمات المؤسسة للحركة في منتصف السبعينات.

في إطار هذا النمو،عرف العالم العربي المنظمات الإقليمية لحقوق الإنسان، وتعتبر المنظمة العربية لحقوق الإنسان هى أقدمها، وهى الوحيدة بينها التي تعمل في مجال الرصد والرقابة والحماية، بينما توجد اثنتان تعملان في مجال البحث والنشر والثقافة والتدريب والتعليم، وهما مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، والمعهد العربي لحقوق الإنسان.

تختلف ملابسات نشأة المنظمات الإقليمية عن المحلية، إذ نشأت الأخيرتان (أي مركز القاهرة والمعهد العربي) في إطار تلبية مهام لا يتضمنها جدول أعمال منظمات الرصد والرقابة المحلية والإقليمية. بينما من اللافت للنظر العلاقة الوثيقة بين ملابسات نشأة المنظمة العربية لحقوق الإنسان والسياق السياسي في المنطقة ككل.

جاءت النشأة الأولى لتلك المنظمة الإقليمية في بيروت ١٩٧٤ بعد نحو سبع سنوات من الهزيمة الكبرى للعرب أمام إسرائيل في ٥ يونيو ١٩٦٧،

ولكن عوامل متعددة تكالبت لدفن هذه المنظمة سريعا. من أبرز هذه العوامل، أن قلة نادرة في العالم العربي كانت مستعدة حينذاك لإعطاء أذنيها لصوت آخر غير صيحة الإعداد للحرب واستعادة الأراضي المحتلة.. وعرفت هذه الفترة استمرار نفوذ ذلك الشعار السياسي الجامع الذي كان قد أطلقه جمال عبد الناصر في ١٩٦٧ "لا صوت يعلو فوق صوت المعركة".

جاء الميلاد الثاني للمنظمة العربية لحقوق الإنسان في أعقاب الاجتياح الإسرائيلي للبنان في ١٩٨٢، حين تداعى عدد من أبرز المثقفين والسياسيين العرب خارج دوائر الحكم إلى عقد مؤتمر لدراسة معوقات الديمقراطية في العالم العربي، على ضوء بداية شيوع النظريات التي تفسر الهزائم العربية بانعدام الديمقراطية، وانسحاق كرامة المواطن الفرد. وجاء تأسيس المنظمة العربية لحقوق الإنسان كتجسيد عملي مادي لمداولات المؤتمر الذي لم يجد دولة عربية واحدة تستضيفه، فانعقد في قبرص في ١٩٨٣.

هذه العلاقة الوثيقة بين الكفاح من أجل الديمقراطية وحقوق الإنسان في العالم العربي، وبين الصراع العربي الإسرائيلي، نستطيع أن نتعرف بسهولة على تأثيراتها في مسارات المنظمات العربية القطرية لحقوق الإنسان، غير أنها تبدو أكثر وضوحا وتأثيرا في بلدان الشرق العربي (مصر والأردن ولبنان وسوريا وفلسطين). وفي هذا السياق يمكن ملاحظة الأزمة الحادة التي تكتنف الحركة الفلسطينية لحقوق الإنسان منذ اتفاق أوسلو، مع توسع مهام الكفاح من أجل تحسين حقوق الإنسان لتضع رفاق الأمس في منظمة التحرير الفلسطينية جنبا إلى جنب سلطة الاحتلال الإسرائيلي، والانعكاسات السلبية لذلك على البيئة السياسية المساندة للحركة خلال العشرين عاما الماضية.

ليست هذه الورقة الموجزة مجالا للإفاضة في التدليل على الدور الحيوي الذي يمارسه هذا العامل على الحركة العربية لحقوق الإنسان، فهناك عدد من الدراسات التي أصدرها مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، يمكن الرجوع إليها[1].

خلال ذلك التاريخ الممتد انتقلت الأعباء الرئيسية للدفاع عن حقوق الإنسان في العالم العربي من على عاتق المنظمات الدولية غير الحكومية إلى المنظمات المحلية والإقليمية العربية، بل صارت الأخيرة هي مصدر

المعلومات بالنسبة للأولى في أغلب الأحيان. وأظهرت المنظمات العربية نضجا متزايدا سواء من ناحية الأداء المهني المحلي، أم في إتقان الآليات الدولية مع هيئات ولجان الأمم المتحدة المعنية، والمنظمات الدولية غير الحكومية، أو في الاستعداد للتقييم النقدي لعملها بصورة علنية، الأمر الذي يمكن أن تفوق فيه المنظمات العربية غيرها من المنظمات في العالم الثالث.

وفي مجال نشر ثقافة حقوق الإنسان والتعليم، لعبت البيانات والنداءات والتقارير الخاصة بانتهاكات حقوق الإنسان دورا تثقيفيا حيويا للرأي العلم، كما أصدرت منظمات حقوق الإنسان العديد من النشرات والمجلات والكتب التي تتناول موضوعات حقوق الإنسان بالعرض والدراسة والتحليل [على سبيل المثال، أصدر مركز القاهرة وحده خلال ٤ سنوات نحو ٥٠ مطبوعة، بعضها أعيد إصداره باللغة الإنجليزية]، كما جرى تنظيم عشرات الدورات لتعليم حقوق الإنسان على المستوى الإقليمي العربي أو المحلي في مصر وتونس وفلسطين ولبنان واليمن والمغرب.

الأمر الذي انعكس في تزايد إدراك الرأي العام العربي بدرجات متفاوتة بمبادئ وفكر حقوق الإنسان، وهو ما يمكن الاستدلال عليه من خلال تزايد اهتمام الصحف ومختلف وسائل الإعلام بحقوق الإنسان، حتى لو من باب الهجوم عليها أحيانا، وتسلل مفردات قاموس حقوق الإنسان إلى قادة الرأي العام والأحزاب السياسية وكبار المسئولين في الحكومات، حتى لو بهدف التجمل بها وتوظيفها في سياقات أخرى.

غير أن ذلك لا يعني أن موجات التحول الديمقراطي التي اجتاحت أمريكا اللاتينية في منتصف الثمانينات وأوروبا الشرقية وبعض الدول الإفريقية في أواخرها وفي أوائل التسعينات، تدق أبواب العالم العربي، بل إن هذه الموجات كانت أقرب كثيرا خلال العقد الماضي مما هو عليه الحال الآن، وخاصة بعد أن انتكست بدرجات وأشكال مختلفة عملية التحول الليبرالي في بعض الدول (مصر وتونس والجزائر والسودان واليمن والأردن)، بل إن هناك بعض التحليلات[٢] التي تشير إلى أن الأسوأ هو القادم، وأن العالم العربي حبلى بالفاشية -وليس بالديمقراطية- فهناك مشروعان رئيسيان فاشيان متنافسان، أحدهما مشروع الإسلام السياسي، والثاني نسخة منقحة من المشروع الصدامي القومي، يطرح أولوية النضال ضد الغرب وإسرائيل على أية مهام أخرى وفي مقابلها، حتى ولو على جثة الديمقراطية وحقوق الإنسان والحقوق القومية ذاتها في النهاية. وكلا

المشروعين يمكن الاستدلال على مدى شعبيتهما بحقائق صلبة ملموسة، وبالتالي جدارتهما -دون غيرهما- بمنافسة الأنظمة الشمولية والتسلطية السائدة في العالم العربي.

"خريف براج":

بديهي أن حركة حقوق الإنسان في العالم العربي ليست مسئولة عن هذا الوضع، ولا يتصور عاقل أن بإمكانها وحدها أن تغيره، إنها يمكن أن تكون أحد عناصر التغيير، شريطة أن ترتفع إلى مستوى الوعي به، وأن تستنبط الاستراتيجيات الملائمة لذلك. وعلى العكس، فإن عدم إدراك خصوصية تعقيد هذا الوضع، والاكتفاء بدق دفوف "العالمية"، يمكن أن يساهم بمعنى معين في تعميق شروط الأزمة.

هناك عوامل متعددة قادت إلى هذا الوضع، لتستثني العالم العربي من ربيع الديمقراطية إلى زمن لا يعرف مداه بعد، وهى نفس العوامل التي تلعب دورا معوقا أمام انتشار ثقافة حقوق الإنسان.

١) ضعف المجتمع المدني العربي

أدى استمرار النظم التسلطية العربية لفترات ممتدة تتراوح بين٢٥ عاما ونصف قرن -باستثناء السودان- إلى تحطيم المجتمع السياسي والمدني تماما، وإفقار الحياة السياسية والمدنية لجيل أو أكثر، ومن ثم فإن ثقافة هذه الأجيال خلت من أية خبرات وآليات ديمقراطية. في حين أن الحد الأقصى لاستمرار نظم تسلطية في أمريكا اللاتينية، بشكل ممتد لم يزد عن ١٥ عاما، الأمر الذي احتفظ لذاكرة الأجيال بتجربة ديمقراطية ما[٣].

وفاقم من هذا الوضع أن المجتمع العربي لم يعرف تاريخيا الاستقلال عن الدولة، خلافا لما كان عليه الحال في أمريكا اللاتينية، حيث لعبت جماعات رجال الأعمال دورا حيويا في إسقاط النظم السائدة -فإننا نلاحظ- في كثير من البلدان العربية، أن البرجوازية تخرج من رحم جهاز الدولة، وتظل معتمدة عليه، وهو نفس حال التنظيمات النقابية العمالية،... كلاهما لا يطرح مبدأ الاستقلال عن الدولة.

وتتراوح القيود التي تفرضها الحكومات العربية في مجال حقوق الإنسان، بين الحظر الكلي لأي أنشطة غير حكومية (السعودية، العراق، ليبيا، سوريا، السودان، البحرين)، وفرض قيود قانونية أو إدارية أو أمنية أو كليهما معا (تونس، مصر، الجزائر) حيث يجري مزيج من التعتيم على حقوق الإنسان، وفي نفس الوقت توظيف رطانتها لخدمة سياسة الدولة، أو لإدانة الأعداء: إسرائيل/ الغرب/ الإسلاميين/ الإرهابيين.

وفي هذا السياق، فإن الوضع الأفضل نسبيا، تتوافر مقوماته الآن في المغرب.

٢) الإسلام السياسي

لعب صعود حركة الإسلام السياسي في العالم العربي دورا مثبطا لاحتمالية التحول الديمقراطي، ويمكن ملاحظة ذلك بوضوح في الجزائر وتونس ومصر[٤]. حيث أدى شعور النظم السياسية في هذه الدول بالتهديد إلى الانتكاس بعملية اللبرلة التي كانت في بداياتها الأولى. بينما قام الإسلام السياسي بنفسه بتقويض نظم ديمقراطية، مثلما حدث في السودان. وفي كل الأحوال فإن الدعاية السياسية السائدة لهذا التيار حيثما وجد قد أدت إلى إصابة الثقافة الديمقراطية الناشئة بأضرار جسيمة، نتيجة استخدام منابر واسعة الانتشار وشديدة التأثير -كالمساجد- في الترويج لقيم ومبادئ مناقضة تماما لدورها الروحي المفترض، تقوم على التعصب ونفي الآخر، وعلى استسهال اللجوء للعنف عند الخلافات، واستهدافه فكرة حقوق الإنسان ذاتها بتقديمها للرأي العام باعتبارها خطة شيطانية غربية لتقويض الإسلام وهزيمة المسلمين.

وتقدم بعض الدوائر والمثقفين في الغرب دعما هائلا غير مباشر لهذا الاتجاه ولدعايته، وذلك من خلال تبني وترويج نظريات صراع الحضارات أو مقولة أن الإسلام هو العدو الجديد للغرب الذي حل محل الشيوعية، الأمر الذي يزيد من أسهم الجماعات السياسية التي ترفع رايته لدى الرأي العام العربي.

٣) الثقافة السياسية السائدة

لا تشكل الديمقراطية وحقوق الإنسان الأولوية لدى أي تيار سياسي رئيسي في العالم العربي. إن الأولوية للإسلاميين هى تطبيق الشريعة، وللماركسيين العرب هى الدولة الاشتراكية وتعزيز دور القطاع العام ومعاداة الإمبريالية، وللقوميين هى الوحدة العربية، والقضاء على إسرائيل وتحرير فلسطين، وتتفاوت التيارات الثلاثة وتختلف من دولة عربية لأخرى في درجة استعدادها للتضحية بالديمقراطية وحقوق الإنسان في سبيل ما تتصور أنه يحقق لها تحقيق أي هدف من الأهداف التي تحظى بالأولوية لدى كل منها. بينما لا يتمتع التيار الليبرالي في العالم العربي بوجود مؤثر في الساحة السياسية وليست هناك مؤشرات تشير إلى احتمال معاكس يلوح في الأفق.

٤) موقف الغرب

يستلفت النظر أن هذه اللوحة السياسية تختلف تماما عما كان عليه الحال في النصف الأول من القرن العشرين، حيث عرفت كثير من الدول العربية تضافر النضال الوطني ضد الاحتلال الأجنبي مع الكفاح الديمقراطي، بل كان حزب الليبرالية الأول في مصر -أي الوفد- هو طليعة الكفاح الوطني والديمقراطي معا. من المعتقد أن نقطة التحول في المزاج السياسي للرأي العام، كان بإنشاء إسرائيل بدعم من عدد من كبريات دول الغرب، لقد أدى ذلك إلى تهيئة المناخ والمزاج السياسي العام، لقيام أنظمة سياسية ذات طابع شعبوي شمولي أو تسلطي، بدعاوى مواجهة إسرائيل والحلف الإمبريالي المساند لها، والاستعداد اللا محدود للتضحية بكل شئ من أجل تحقيق هذا الهدف، وكلما زادت إسرائيل وبعض دول الغرب في الاستخفاف بالقضايا العربية وامتهان كرامة العرب، تلقت هذه النظم دعما إضافيا لمشروعيتها السياسية، ولمشروعية أي مشروع سياسي فاشي جديد، لمجرد أنه يزعم أنه قادر على استعادة الكرامة المستباحة.

في مناخ كهذا تفقد قضية حقوق الإنسان والتحول الديمقراطي كل جدارة، ولا تصل الآذان المملوءة حتى الثمالة بصيحات الانتقام للكرامة المهدرة يوميا.

"فنتيجة لتأثير عقدة الإهانة، تتمسك النخبة العربية المثقفة بجدول أعمال يدور أساسا حول الهوية، ويأخذ شكل استمرار أولويات مهمات التحرير القومي... وتهميش مهام إعادة البناء الداخلي... وفي هذا الإطار تعد

أطروحات حقوق الإنسان مجرد رافد للثقافة الغربية المسيطرة، بالتالي يمكن أن تلتقي مع الأهداف العدوانية الغربية، أو حتى الإسرائيلية"[٥].

في هذا الإطار من الضروري أيضا أن نضع بعين الاعتبار، أن الغرب لا يتخذ موقفا دافعا من أجل التحول الديمقراطي في العالم العربي يماثل ذلكَ الذي اتخذه في أوروبا الشرقية، أو حتى بعض دول أمريكا اللاتينية وأفريقيا، ففي تلك المناطق كانت له مصالح مباشرة -وخاصة في أوروبا الشرقية والاتحاد السوفيتي- في إبرام هذا التحول، أما في العالم العربي فقد يؤدي التحول الديمقراطي في بعض البلدان إلى وصول قوى معادية له للحكم أو معادية لعملية السلام الهش مع إسرائيل. بل إن بعض كبريات دول الغرب تتخذ أحيانا مواقف محرضة على انتهاك حقوق الإنسان في بعض هذه الدول حماية لمصالحها، كما هو الحال في منطقة الحكم الذاتي الفلسطيني، أو في تسهيل الإفلات من المحاسبة الدولية لسجلها في حقوق الإنسان كالجزائر، أو في التواطؤ مع إبعاد سجلاتها عن دائرة الضوء، كتونس والسعودية وبعض إمارات الخليج.

إن العناصر السالف الإشارة إليها، تبدو عن بُعد، عوامل متضادة متصارعة: النظم العربية...، الإسلام السياسي...، الثقافة السائدة...، الغرب. ولكننا عندما نقترب بشكل ملموس من حقل حقوق الإنسان في العالم العربي، فإننا نجدها تعمل على الأرض في تضافر غريب -دون تنسيق مسبق -وتحفر في نفس المجرى- حتى وهي تحارب بعضها البعض- مجرى تهميش قضية حقوق الإنسان والديمقراطية على جدول أعمال المجتمعات العربية.

حوار الطُرشان:

كل من هذه العوامل يلعب دورا هيكليا معوقا لنشر ثقافة حقوق الإنسان، ويتفاوت التأثير النسبي لكل عامل منها من دولة عربية لأخرى، ففي مجموعة الدول ذات النظم الشمولية (كالعراق وسوريا وليبيا مثلا) يكون ضعف المجتمع المدني والسياسي وتغول دور الدولة وتسلطها هو المعوق الرئيسي أمام ثقافة حقوق الإنسان[٦]. بينما في مجموعة الدول التي تسمح بتعددية سياسية مقيدة (مثل مصر ومنطقة الحكم الذاتي والأردن) تشكل الثقافة السياسية السائدة، ومواقف الغرب من القضايا العربية - وبالتالي صورته لدى المجتمعات العربية بشكل عام والنخبة المثقفة والسياسية بشكل خاص- العقبة الرئيسية أمام انتشار ثقافة حقوق الإنسان.

ورغم أن الملمين بالحياة السياسية والثقافية في العالم العربي لا يحتاجون براهينا على ذلك، إلا أن هناك بعض المؤشرات الملموسة التي من الضروري الالتفات إلى مغزاها:

١- الشعبية الكبيرة التي يتمتع بها نظام صدام حسين لدى الشعوب العربية، رغم أن تاريخه الدموي لا يحتاج لتعريف.

٢- وجود إجماع في الموقف من قضايا السياسة الخارجية، في مقالات الرأي في صحف الحكومة والمعارضة المصرية رغم تباعد مواقفها من القضايا الداخلية(٧).

٣- تراجع دعم المجتمع السياسي والمدني الفلسطيني للحركة الفلسطينية لحقوق الإنسان بعد أوسلو، وتراجع بعض المنظمات الحقوقية عن انتقاد انتهاكات السلطة الوطنية الفلسطينية لحقوق الإنسان.

٤- تعثر منظمات حقوق الإنسان في مصر في الفترة الأخيرة في التوصل لموقف مبدئي جماعي من وضعية حقوق الإنسان في العراق، موقف يقوم على إدانة نتائج الحصار الخارجي دون أن يغفل الممارسات الوحشية للنظام العراقي في الداخل.

ففي وضع صارت فيه كلمة "الغرب" مرادفا في الشارع العربي ولدى النخبة، للانحياز الأعمى لإسرائيل العدو التاريخي للعرب،في نفس الوقت تدمير العراق ثم وضعه تحت الحصار سبع سنوات، ثم إضافة ليبيا لكماشة الحصار، فإننا يمكن أن نتصور كيف تنظر النخب العربية لحقوق الإنسان وحاملي رسالتها، طالما أنه يتم تقديم حقوق الإنسان باعتبارها بضاعة غربية مصدرة، ليس على المجتمعات سوى تطبيقها، وكيف يتقون في مصداقية هذه المبادئ، إذا كانت الحقوق الأساسية للإنسان (حق تقرير المصير، حقوق السكن والتنمية والتنقل... الخ) تنتهك يوميا تحت سمع وبصر كبريات الدولة الغربية، التي تبسط مظلة الفيتو في نفس الوقت لحماية هذه الانتهاكات في مجلس الأمن من العقاب، بينما تجرجر بقية مجموعة الدول دائمة العضوية معها في قرارات تعسفية تطيل معاناة الشعب العراقي، في نفس الوقت دون أن تصيب النظام الجاثم عليه بأدنى أذى. يلاحظ في هذا الإطار أن مجلس الأمن الحريص على المتابعة الحازمة بيد من حديد لإعمال قراره رقم ٦٨٧، فإنه لا يلتفت إطلاقا إلى قراره التالي رقم ٦٨٨ الخاص بحالة حقوق الإنسان في العراق.

وإدراكا من الحكومات العربية للتأثيرات السلبية المدمرة للربط في ذهنية رجل الشارع بين المنظمات العربية لحقوق الإنسان والغرب، فإن

محور الحملات الإعلامية الحكومية ضدها هو هذه العلاقة بالتحديد مع التنويه بالتمويل الأجنبي الغربي لهذه المنظمات، في محاولة لتصويرها بأنها خائنة لوطنها بالأجر.

وتمتد هذه الآثار لتشمل دورات تعليم حقوق الإنسان، حيث يستهلك المحاضرون قسطا حيويا من وقت محاضراتهم -أيا كان موضوع المحاضرة أو الخلفية الفكرية أو السياسية للمحاضر- في نقد السياسة الغربية المتمثلة في ازدواجية المعايير والكيل بمكيالين، أو في الدفاع عن أنفسهم إزاء اشتباه الدارسين المحتمل في أنهم يغطون أو يجاملون مواقف الغرب. وفي كثير من الأحيان تصير هذه القضية المحور المشترك لأسئلة الدارسين، بصرف النظر عن مدى صلتها بموضوع المحاضرة، ويستوي في ذلك، أكان هؤلاء الدارسون من طلاب الجامعات أو من رجال الدين المسيحي أو من الجمعيات التنموية المتصلة بالكنائس أو من الفنانين أو الصحفيين أو أعضاء منظمات حقوق الإنسان!

وتشير إحدى الدراسات الاستطلاعية التي قام بها مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان لتقييم دورات تعليم حقوق الإنسان، إلى أن استفادة الدارسين الأكبر تتحقق فيما يتعلق بالرؤى والتصورات، باستثناء تلك المتناقضة مع الخبرات السياسية الشائعة في منطقة العالم العربي، فيما يتعلق بالعلاقة مع المجتمع الدولي[٨].

نحو استراتيجيات جديدة:

لا شك أن اتخاذ الغرب موقفا مبدئيا من قضايا العرب المصيرية، وعلى الأخص القضية الفلسطينية يمكن أن يلعب دورا حيويا حاسما في خلق مناخ جديد يساعد على إعادة ترتيب أولويات النخب العربية، ويعيد لقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان موقعها في مقدمة جدول أعمالها، ويجعل من الممكن وجود آذان تصغى إلى صوت حقوق الإنسان بما لا يقصرها على الحقوق الجماعية للشعوب العربية.

ربما ليس مطلوبا سوى اتخاذ موقف من أعمال إسرائيل العدوانية في الضفة وغزة ولبنان، يماثل أو يقترب من موقف الغرب المتأخر إزاء يوغسلافيا في البوسنة والهرسك ثم في كوسوفو، أو اتخاذ موقف من أسلحة التدمير الشامل المتوفرة لدى إسرائيل يماثل معشار ما اتبعه الغرب مع أسلحة التدمير الشامل في العراق، أو توقف الولايات المتحدة الأمريكية عن بسط الحماية الدبلوماسية لإسرائيل في مجلس الأمن باستخدام حق الفيتو

ضد كل قرار يدين انتهاكاتها للقانون الدولي ولقـــرارات الأمـــم المتحـــدة ومجلس الأمن ذاته.

من منظور أخلاقي وحقوقي، لا يبدو ذلك مستحيلا، ولكـــن السياســـة الدولية لا تحكمها الأخلاق أو حقوق الإنسان، بصرف النظر عن أن مثـــل هذا التغير يمكن أن يؤدي إلى إعادة هيكلة جذرية لجدول أعمـــال النخـــب السياسية والثقافية العربية بحيث تحتل قضايا حقـــوق الإنســـان والتحـــول الديمقراطي الأولوية الجديرة بها، وتنقل مهام الكفاح من أجلها، من دوائـــر محدودة الحجم والتأثير، إلى أكتاف حركة اجتماعية واسعة.

يبقى بيد حركة حقوق الإنسان الأدوات التالية:

١- العمل على تأسيس مشروعية ثقافية لحقوق الإنسان في العالم العربـــي، بحيث يصعب تحديها بتصويرهـــا باعتبارهـــا ثقافـــة مســـتوردة يتـــم استزراعها في بيئة أخرى، أو بتقديمها باعتبارها تتعارض مع مبـــادئ الإسلام، أو المسيحية الشرقية.

٢- وضع سياسة جديدة في مناهج تعليم حقوق الإنسان تنبذ التلقين، وتعتمد أسلوب المناظرات، ووضع الإشكاليات الثقافية الكبرى لحقوق الإنســـان في بؤرة هذه المناهج، مع استهداف الفئات الوسيطة الأكثر قدرة علـــى نشر هذه الرسالة، كرجال الدين والصحفييـــن والمدرســـين والفنـــانين، وتصميم دورات تناسب كل فئة على حدة.

٣- العمل بكل الوسائل الممكنة من أجل إقناع الحكومات العربية بإدخـــال حقوق الإنسان في مناهج التعليم وبرامج الإعلام، بما يتضمنه ذلك مـــن تنقية المناهج والبرامج الحالية مما يتناقض مع قيم حقوق الإنسان.

٤- منح عناية خاصة لبرامج توظيف الفنون والآداب في نشر ثقافة حقـوق الإنسان، نظرا لما يتمتعا به من القدرة على النفاذ إلى كوامـــن النفـــس البشرية دون مواغظ، ومخاطبة عقول البشر انطلاقـــا مـــن ميراثـــهم الثقافي.

٥- التخطيط لإنشاء قناة تليفزيونية عربية متخصصة في نشر ثقافة حقـوق الإنسان باستخدام شتى ألوان الفنون، حتى ولو بثت إرسالها من خـــارج العالم العربي.

المراجع

١- أنظر للكاتب "الولادة العسيرة: حركة حقوق إنسان تحت الحصار"- مجلة رواق عربي- العدد ١١- يوليو ١٩٩٨- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

٢- أنظر محمد السيد سعيد "إشكاليات تعثر الديمقراطية في العالم العربي" في محمد السيد سعيد وعزمي بشارة (محرران) "إشكاليات تعثر التحول الديمقراطي في العالم العربي"- مؤسسة مواطن- رام الله- ١٩٩٧.

٣- محمد السيد سعيد: المصدر السابق.

٤- أنظر جمال عبد الجواد.. وآخرون "التحول الديمقراطي المتعثر في مصر وتونس"- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان- ١٩٩٨.

٥- محمد السيد سعيد "دعوة حقوق الإنسان في سياق الحالة الثقافية الراهنة للوطن العربي"- رواق عربي العدد (٦)- أبريل ١٩٩٧- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

٦- أنظر محمد السيد سعيد "إشكاليات تعثر الديمقراطية في العالم العربي"- مصدر سابق.

٧- أنظر وحيد عبد المجيد (محررا) "التقرير الاستراتيجي العربي" - مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ١٩٩٨.

أنظر جمال عبد الجواد وعلاء قاعود "فاعلية دورات تعليم حقوق الإنسان"- رواق عربي- العدد (٨) أكتوبر ١٩٩٧- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، منشورة في القسم الثالث من هذا الكتاب.

تعليم حقوق الإنسان والتسامح الديني
قضية دينية أم سياسية؟*

بهي الدين حسن**

يقول فولتير "كلنا ضعفاء وميالون للخطأ، لذا دعونا نتسامح مع بعضنا البعض، ونتسامح مع جنون بعضنا البعض بشكل متبادل. ذلك هو المبدأ الأول لقانون الطبيعة. المبدأ الأول لحقوق الإنسان كافة".

بقدر ما تعبر هذه الكلمات ببساطة متناهية عن جوهر فكرة التسامح ونبلها وعمق صلتها بمنظومة حقوق الإنسان كلها، بقدر ما تبدو كم هي حالمة، خاصة إذا ما وضعناها الآن على خلفية ما حدث ويحدث في يوغسلافيا السابقة، أي البوسنة والهرسك وكوسوفو...، رواندا وبوروندي...، الجزائر...، أفغانستان...، فلسطين.

وبقدر الهوة التي تفصل رنين كلمات فولتير عن عالمنا المعاصر، يتجلى مدى تعقيد العلاقة بين تعليم حقوق الإنسان وبين تعزيز التسامح في مثل هذا السياق.

---

*ورقة قدمت إلى الحلقة النقاشية "بناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان" نظمها اليونسكو في باريس في ١٩ أكتوبر ١٩٩٨ في إطار احتفالاته بالذكرى الخمسين لصدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. العنوان الأصلي للورقة كان "دور تعليم حقوق الإنسان في تعزيز التسامح الديني في ظروف صعبة"

** مدير مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

عوامل متعددة لظاهرة واحدة:

لم يكن فولتير مكتشفا للتسامح حينذاك، ولا جون لوك الذي اعتبر أن التسامح هو الحل العقلاني الوحيد للحروب الدينية المريرة التي سادت أوروبا خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر. فمن الثابت أن قيمة التسامح عامة أو التسامح الديني تجد جذورا عميقة لها في مختلف الأديان السماوية وغير السماوية والثقافات الكبرى عبر التاريخ.. مع ذلك فإن هذا لم يحل دون أن تندلع الحروب الدينية في أوروبا وغير أوروبا لأسباب لا صلة لها بمدى عمق مدركات التسامح، ولكن لعوامل سياسية واقتصادية ودينية أو متسترة بالدين.

لقد امتدح عدد من المؤرخين والمستشرقين الأوروبيين تسامح الإمبراطورية الإسلامية مع المسيحيين واليهود من سكانها، وقارنوها بالوضع في أوروبا المسيحية في القرون الوسطى التي لم تعرف مثل هذا التسامح. ولكن الدولة الإسلامية عرفت أيضا في لحظات تاريخية مختلفة ممارسة أقسى ألوان الاضطهاد الديني، ولم تحل قيم التسامح التي يعرفها الإسلام دون ذلك، مثلما لا تحول الآن دون ارتكاب أبشع الجرائم ضد أبناء نفس الدين الواحد في مصر والجزائر وأفغانستان.

خلف ذلك تكمن عوامل سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو دينية أو نفسية، أو مزيج من بعض أو كل هذه العوامل أحيانا. وهذه العوامل هى التي تلعب الدور الحاسم في طمس قيم وتقاليد معينة في ثقافة ما (التسامح، قبول الآخر، الإنصاف ...الخ)، وطفو وطغيان قيم وتقاليد أخرى تزكي عدم التسامح، وعدم قبول الآخر، ومشروعية القسوة... الخ في ذات الثقافة، باعتبار أن الأخيرة هي مزيج يتسع لقيم وأفكار وتقاليد وموروثات يمكن أن تكون متعارضة[1].

قد يساعدنا كثيرا الاقتراب من بعض الأمثلة الحية من عالمنا المعاصر.

تسود كثير من مناطق أوروبا الشرقية والغربية موجات كراهية الأجانب، التي تصل أحيانا إلى استخدام عنف بالغ القسوة ضدهم، وخاصة ضد الملونين أو المسلمين. الأمر الذي يرجعه المحللون إلى ارتفاع نسبة البطالة، والنظر للمهاجرين الأجانب باعتبارهم منافسين في فرص العمل،

نظرا لاستعدادهم لقبول أجور أقل، القيام بالأعمال الدنيا أو القبول بشروط عمل متدنية.

في هذا السياق، سنلاحظ أن عوامل اقتصادية بحتة تلعب دورا في طمس قيم قبول الآخر، وتذكي الكراهية للأجنبي، وتهيئ المناخ المناسب لممارسة العنف وازدهار ثقافته، فضلا عن أنها تخلق البيئة المناسبة لصعود القوى السياسية الأكثر تعبيرا عن هذه التوجهات، الأمر الذي يأتي إلى الساحة بالعامل السياسي يتبعه الثقافي فالديني، فيمنح زخماً جديداً من أعلى لثقافة التمييز العنصري.

في سياق هذا يبدو تعليق "الجرس" في رقبة منظمات ومعاهد حقوق الإنسان، بمثابة دعوة قس لإلقاء عظة في ماخور!، أو اعتلاء ملحد منبر مسجد لإلقاء خطبة الحادية يوم الجمعة!...

في هذه الحالة يكون المتحدث معزولا عن المستمعين، بفعل انعزاله الكلي عن حقيقة السياق الواقعي لهم، الأمر الذي يؤدي ليس فقط إلى عدم تجاوبهم، بل يصبح المتحدث مدانا في نظرهم، وربما قد يتطور الأمر للتعبير عن هذه الإدانة بوسائل مادية ملموسة. وهذه مسألة منفصلة تماما عن مضمون ما يقوله، وعن مدى الصواب أو النبل أو الخطأ.

هذا لا يعني بالطبع اتخاذ موقف عدمي من دور تعليم حقوق الإنسان، ولكن ما يعنيني هنا هو أهمية إدراك سقف الأهداف التي يمكن أن يحققها، أو بالأحرى التي يمكن أن توضع له في سياقات سياسية كهذه.

من الضروري الأخذ بعين الاعتبار أيضا، أن إغفال أي مؤسسة لتعليم حقوق الإنسان للسياق السياسي والثقافي الخاص الذي تعمل فيه، يهدد بإهدار جهودها في هذا المجال، بل يمكن القول إن هناك علاقة طردية بين نسبة الإهدار وبين مستوى الاستقطاب السياسي في مجتمعها، وأن إهمال هذا السياق في حالات الاستقطاب السياسي العنيف، أي الحروب الأهلية والخارجية، يمكن أن يصل بمعدل الإهدار في هذه الحالة إلى ١٠٠%.

إن أخذ السياق السياسي والثقافي بعين الاعتبار، يعني أولا، إخضاع هذا السياق للتحليل، بما في ذلك انعكاسه على المزاج السياسي والثقافي العام في المجتمع، وثانيا تصميم المناهج التعليمية المناسبة بناء على ذلك، وثالثا استنباط الوسائل والطرق الأكثر فعالية للوصول برسالة حقوق

الإنسان إلى عقول وأفئدة الدارسين في هذا السياق بالذات. وأخيرا وضع مناهج تقييم الأداء التي تأخذ هذه العناصر بعين الاعتبار.

بغير ذلك فإن هناك شكوكا كبيرة تحيط بجدوى تعليم حقوق الإنسان، ولا يخالجني الشك في أن ما يجمع عليه الآن خبراء مرموقون في هذا المجال، من الاعتقاد بفشل مناهج تعليم حقوق الإنسان في تحقيق الحد الأدنى المستهدف، إنما في ظني يرجع إلى السور الحديدي الموضوع بين مناهج تعليم حقوق الإنسان والسياق السياسي والثقافي للفئات المستهدفة.

تعالوا نتخيل معا كيف يمكن أن يستقبل الدارسون لحقوق الإنسان في البوسنة والهرسك وصربيا محاضرات نظرية مجردة في ضرورة التسامح على خلفية مذابح التطهير العرقي والاغتصاب الجماعي؟ ... لنتخيل قاعات الدرس هذه في رواندا وبورندي وروادها من التوتسي والهوتو؟... أو في أفغانستان وروادها من الطالبان السنة والشيعة والسنة الأوزبك؟ أو في الجزائر، وروادها من الإسلاميين الأصوليين والعلمانيين؟

أتمنى أن تجري دراسات ميدانية تقييمية لذلك، إذا كان هناك من يجرؤ من منظمات أو معاهد حقوق الإنسان على تلقين دروس في التسامح مقطوعة الصلة بالسياق الاستقطابي العنيف الجاري في هذه المناطق.

قد يفيد ضمن هذا الإطار إلقاء الضوء على دراسة استطلاعية لتقييم مدى فعالية تعليم حقوق الإنسان في بيئة سياسية أقل استقطابا وعنفا... في مصر.

ففي حين كشفت الدراسة -التي نفذت بدعم من اليونسكو- عن عدة مؤشرات إيجابية فيما يتعلق بفعالية الدورات، إلا أنها أوضحت أن إحدى أبسط بديهيات حقوق الإنسان -كإلزامية الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان للحكومات المصدقة عليها- لم تجد آذانا تصغي إليها[٢].

إن عدم إدراك حقيقة بسيطة مثل هذه، في نفس الوقت الذي أمكن فيه للدارسين استيعاب حقائق أكثر تعقيدا، يستدعي للمناقشة السياق السياسي والثقافي العربي. إذ كيف يمكن لعاقل في المنطقة العربية أن يشطب بجرة قلم على خبرة الحياة اليومية الراسخة، ويصدق أن الاتفاقيات الدولية ملزمة، إذا كانت تجربته اليومية المعاشة تبرهن بألف لسان على أنها ليست ملزمة لحكوماته التي تستبيحه جهارا نهارا، ولا لإسرائيل التي تعلو فوق

أي شكل للمحاسبة الدولية، رغم إعلانها كل يوم بأعلى صوت أنها لن تلتزم بهذه الاتفاقيات، بل وتخلق كل يوم وقائع مادية معاكسة على الأرض[٣]؟!

ولا يكفي أن يكون الفصل لتعليم حقوق الإنسان حتى يمسح الدارس كل ذلك، ويصدق مدرسيه!!

التسامح الديني في السياق العربي:

حتى نحو منتصف هذا القرن، كان بعض أبرز الفنانين وأكثرهم شعبية في مصر من اليهود المصريين. الآن يمكن أن يوصف اليهود "بالخنازير" و"الأنتان" في مانشيتات بعض الصحف دون أن يستوقف ذلك أحدا!

في بدايات هذا القرن كان من الممكن أن يكون رئيس الوزراء ورئيس البرلمان. مسيحيين، وفي التسعينات من هذا القرن صار من الصعب انتخاب مواطن مسيحي واحد للبرلمان، وللمرة الأولى في تاريخ مصر الحديث تقوم جماعات إسلامية مسلحة بعمليات قتل جماعي للمسيحيين، وسط حملات منهجية من التحريض والكراهية الطائفية ضد المسيحية والمسيحيين!

فماذا حدث خلال النصف الثاني من هذا القرن؟

بالطبع لم يطرأ تغيير على النصوص المقدسة الإسلامية، أي القرآن والأحاديث النبوية!

لقد كانت مصر وعدة بلدان عربية مسرحا لنضال ديمقراطي وتنويري هائل في النصف الأول من القرن العشرين، عرفت مصر خلاله أبرز نماذج اندماج النضال من أجل الاستقلال الوطني مع النضال من أجل الديمقراطية، ولكن مع إنشاء إسرائيل عام ١٩٤٨ بدعم أوروبي-أمريكي على حساب الشعب الفلسطيني، بدأ يتكرس مزاج سياسي أكثر استعدادا للتضحية بالديمقراطية لو كان ذلك ثمنا لتجاوز الشعور العميق بالمهانة القومية[٤].

وفي هذا الإطار يمكن إدراك السهولة النسبية التي تمكنت بها عدة نخب عسكرية في مصر ودول عربية أخرى من السيطرة على مقاليد الأمـــور، وإحراز شعبية كاسحة لبرامج سياسية تقوم على قهر الإنسان وقمع التعددية السياسية في الداخل بزعم أن ذلك هو الشرط اللازم لتحقيق الانتصار فـــي الخارج.

لقد ساعد هذا التطور -كما يقول كاتب مصري حقوقي معروف- علـى خلق حالة من عدم الأمان الشامل تعيشها السيكولوجية والثقافـــة العربيـــة، وهو في تصوره ما أدى إلى إفراز الآليات المسئولة عن إعاقة انتشار ثقافة حقوق الإنسان(٥)، وبالأحرى إفراز آليات ثقافة مضادة لها.

ويمضي الكاتب في شرحه فيقول: "لقد شـــكلت القضيـــة الفلســطينية والصراع العربي-الإسرائيلي/الغربي أهم المصادر الحديثة لعقدة الإهانـــة التي تثقل الوجدان العربي من ١٩٤٨، فالـــهزائم والاحباطـــات السياســية المتواصلة التي تلاحقت بتواتر مذهل، وخاصة منذ هزيمة ثلاثـــة جيـــوش عربية في يونيو ١٩٦٧ على يد إسرائيل بدعم أمريكـــي هـــى المصـــدر المباشر لعقدة الإهانة، وهى عقدة نشأت وأعيد إنتاجها على نحـــو موســع باطراد منذ التجربة الاستعمارية مع الغرب، وتضخمت العقدة في الســنوات الأخيرة بنجاح إسرائيل في قطف ثمار انتصاراتها العسكرية السياسية علـى العرب، ثم بالتدمير الأمريكي القوي للعراق، ثم حرب البوسنة بمـــا يبـــدو على سطحها من امتداد الإهانـــة مـــن النطـــاق العربـــي إلـــى النطـــاق الإسلامي"..... "ومن الطبيعي والمنطقي أن تتحول عقدة الإهانة هذه إلـــى سيكولوجية جماعية، حيث تقف الشخصية العربية عارية مهدرة الكرامـــة، فاقدة لجانب كبير من احترامها للذات، وعاجزة عن الدفاع عن نفسها، ومن المنطقي أن تفرز هذه السيكولوجية خصائص معينة، مثل التـــأطير غـــير العادي في صرامته للهوية، والوسوسة بالحاجة للتعبئة والتجييش، والرغبـــة العارمة في التحرر من الإهانة بأية وسيلة، ولو عـــن طريـــق أســطورة المخلص، سواء أكان قائدا قوميا (مهما كان مغامرا أو حتى أفاقا) أو زعيـم ملهم ديني، أو كليهما معا"..... "ونتيجة تأثير عقدة الإهانة، تتمسك النخبـــة العربية المثقفة بجدول أعمال يدور أساسا حول الهوية، يأخذ شكل استمرار أولوية مهمات التحرير القومي، أو العداء الصميمي لكل ما يتصل بالغرب، أو شكلا دينيا قطعيا".....ويقود جدول الأعمال المتمحور حول الهوية إلـى تشويه ثقافي عام للثقافة السياسية، حيث تصبح تسوية العلاقة مع الآخـــر/

الخصم، المهمة الأعلى، التي تهمش مهام إعادة البناء الداخلي وما يرتبط بذلك من عناصر ثقافية".....» وفي هذا الإطار تعد أطروحات حقوق الإنسان مجرد رافد للثقافة الغربية المسيطرة، وبالتالي يمكن أن تلتقي مع الأهداف العدوانية الغربية أو حتى الإسرائيلية»[٦].

ومثلما أدى تزايد البطالة في أوروبا إلى بروز الأحزاب السياسية اليمينية المتطرفة والفاشية التي تزكي العداء للآخر، فإن هذا المناخ السياسي في المنطقة العربية قد خلق البيئة المناسبة لبروز فاشية من طواز آخر.

إذ يمضي الكاتب قائلا «لقد لعب هذا المناخ السياسي/الثقافي دورا حاسما في الصعود السريع لتيار الإسلام السياسي، ذلك الصعود الذي اجتذب إليه العناصر الأكثر ديناميكية في الفئات الوسطى الحديثة، والتي كان من الممكن أن تصير حاملا نشطا لثقافة حقوق الإنسان»[٧].

قد يقول قائل، يمكننا أن نفهم في هذا السياق عدم التسامح إزاء اليهود، ولكن ما علاقة ذلك بالمسيحيين العرب؟

يجيب كاتب مغربي حقوقي معروف: «إن التسامح يعني قبول الاختلاف، ماعدا في مجتمع مهدد من الخارج.

آنذاك يعني الاختلاف في نظرا أهل المجتمع تشتتهم، مما يجعلهم يعطون الأسبقية لكل ما من شانه أن يحقق الوحدة. وهكذا تعطي لقيم التلاحم بين الأفراد والطوائف والطبقات المكانة الأولى، ويكبت ويحارب كل ما يمكن اعتباره عنصر اختلاف»[٨]. وبهذا المعنى فإن المسيحي العربي هو «عنصر اختلاف»، يمكن أن تبنى عليه الحملات الإعلامية الأصولية، وخاصة بالربط الرمزي بين ديانته والديانة السائدة في الغرب المعادي للحقوق العربية، أو ديانة الصرب الذين نظموا جرائم الاغتصاب الجماعي للمسلمات والتطهير العرقي في البوسنة والهرسك.

ويفاقم من الأمر في العقد الأخير، بروز نظرية صراع الحضارات، بما تتضمنه من تقديم الإسلام باعتباره العدو الجديد للغرب -الذي حل محل الشيوعية- وهو ما يقدم حطبا جديدا لنيران الاستقطاب السياسي والديني، ويشعل نيران الكراهية، ويقدم دعما إضافيا لجنودها من بين القوى السياسية المحلية.

في ظل هذا المناخ السياسي الاستقطابي العاصف، يبدو فيه حتى النص الديني المقدس معطلا، إذا لم يستجب لاحتياجات التعبئة والتجييش، وتسود أكثر تفسيرات النصوص الدينية مجافاة للمنطق وبالتالي لمبادئ حقوق الإنسان.

في ظل هذا السياق يصبح أحيانا الاستناد إلى تفسيرات معينة للنصوص الدينية المقدسة، لتعزيز مبادئ حقوق الإنسان والتسامح، سلاحا ذي حدين. فالعامل المحدد في هذه المسألة، ليس مدى استنارة التفسير المعني وملائمته لروح العصر، أو مدى قوة حجته ورجاحة منطقه، المرجع هنا هو موقف عامة أتباع الطائفة الدينية المعنية من هذا التفسير أو ذاك، وهي مسألة يلعب فيها المزاج السياسي العام الدور الحاسم[٩].

استجابات متعددة لنفس المعضلة:

يشكل هذا السياق الخاص السياسي والثقافي تحديا كبيرا لمنظمات حقوق الإنسان في المنطقة العربية، فكيف استجابت هذه المنظمات لذلك التحدي؟

"يمكن تصنيف استجابة منظمات ومعاهد حقوق الإنسان العربية لإشكالية الخصوصية الثقافية إلى ثلاث مدارس:

١- التهوين من شأن المشكلة، باعتبار أن الخصوصية الثقافية ليست أكثر من ذريعة تتذرع بها الحكومات للتهرب من التزاماتها، فضلا عن أن حقوق الإنسان هى مبادئ سامية ونبيلة تعلو فوق كل الاعتبارات، ولذا فإنها لابد وأن تنتصر فى نهاية المطاف، فيما يشبه حتمية تاريخية من طراز جديد.

ويعتقد أتباع هذه الرؤية، أنه يمكن الالتفاف حول معضلة الخصوصية الثقافية، بمضاعفة الجهد في نقل معارف حقوق الإنسان وتلقينها وشرحها وتبسيطها عند اللزوم، بصرف النظر عن التعارض الذي يبدو أحيانا مع التصورات السائدة لدى الناس عن دينهم ودنياهم.

٢- إخضاع مبادئ حقوق الإنسان للخصوصية الثقافية، بما قد يؤدي أحيانا إلى صرف النظر عن بعض مبادئ حقوق الإنسان، أو تقديمها بصورة أقل مما هو متعارف عليه عالميا، بحيث لا تبدو متعارضة مع المفاهيم والقيم السائدة في- المجتمع المعني في الزمن المعني. الأمر الذي

نلاحظه في العالم العربي في بعض القضايا المتصلة بحرية الاعتقاد والحرية الدينية وحقوق المرأة والحق في المساواة.

٣- المدرسة الثالثة- وينتمي إليها مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان- والتي تعتقد بأنه من الصعب أن يكتب النجاح للعمل في مجال حقوق الإنسان بشكل عام وتعليم حقوق الإنسان بشكل خاص بدون العمل على "اشتقاق" حقوق الإنسان من الثقافة السائدة في المجتمعات العربية، حتى يمكن استبعاد النظر لثقافة حقوق الإنسان باعتبارها ثقافة أجنبية دخيلة أو غازية"[١٠].

وبنفس التوجه يتناول مركز القاهرة خصوصية السياق السياسي، إذ يخضعه بشكل دائم للدراسة والتحليل والمناظرة من منظور حقوق الإنسان.

إن هذا التوجه -تجاه السياق العربي السياسي والثقافي- هو في صميم فكرة تأسيس مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان،إذ أدرك مؤسسوه منذ البداية[١١] استحالة إحراز تقدم ملموس في تحسين حالة حقوق الإنسان في المنطقة العربية، دون إخضاع القضايا الكبرى واليومية للتطور السياسي والثقافي والاجتماعي للمناقشة، بما في ذلك تطوير طرق وبرامج تعليم حقوق الإنسان ذاتها بحيث تحقق المستهدف منها بالفعل، وليس بالكم، بهدف استنباط جسور ومداخل فكرية وثقافية قوية لحل إشكاليات حقوق الإنسان.

وبناء على ذلك قام مركز القاهرة خلال السنوات الأربع الماضية من خلال أنشطة متعددة (مؤتمرات إقليمية- برامج بحثية- حلقات نقاشية- ندوات مفتوحة- تأليف الكتب،... الخ بتناول المحاور التالية بالدراسة والتحليل:

١- إشكاليات التحول الديمقراطي في العالم العربي كمنطقة، وفي بعض البلدان كل على حدة أو بالمقارنة[١٢].

٢- ظاهرة صعود الأصولية الإسلامية وانعكاسها على التطور الديمقراطي وحقوق الإنسان[١٣].

٣- موقف التيارات السياسية العربية الرئيسية تجاه قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان، وسبل تجديد فكرها في هذا الإطار، فضلا عن إدارة حوارات مع أبرز مفكري هذه التيارات، بما في ذلك الجماعات المسلحة[١٤].

٤- عملية السلام في الشرق الأوسط من منظور حقوق الإنسان، وانعكاساتها على قضايا التطور الديمقراطي في المنطقة[١٥].

٥-قضايا الإسلام والثقافة العربية وعالمية حقوق الإنسان[١٦].

٦-تطور الحركة العربية لحقوق الإنسان ومدى إدراكها للتحديات السياسية والثقافية التي تجابهها، وطبيعة استجاباتها[١٧].

وانعكس ذلك على دورات تعليم حقوق الإنسان التي ينظمها مركز القاهرة، إذ أن هذه القضايا الكبرى وتجلياتها اليومية صارت موضوعا لمحاضرات وورش العمل في هذه الدورات، بل إن مركز القاهرة صمم دورة خاصة حول استراتيجيات الحركة العربية لحقوق الإنسان لكوادر الصف الثاني من قيادات ١٨ منظمة لحقوق الإنسان في ٩ دول عربية[١٨].

والهدف الأساسي لدورات المركز ليس نقل معارف حقوق الإنسان إلى الدارسين، بقدر ماهو إعدادهم لإدراك معضلات تفاعل الواقع السياسي والثقافي العربي مع المبادئ العالمية لحقوق الإنسان، ولذا فإن المركز يسعى دائما إلى أن يعبر محاضروه عن مختلف المدارس الفكرية والسياسية والأكاديمية والانتماءات الدينية،كما أنه يلجأ في بعض القضايا الحيوية كقضايا الإسلام وحقوق الإنسان، وحقوق المرأة في الثقافة العربية، إلى تقديمها أكثر من مرة في الدورة التعليمية الواحدة بمحاضرين ينتمون إلى توجهات متعارضة تماما، كما أنه يخصص محاضرة أخرى للمسيحية وحقوق الإنسان، فضلا عن الحق في المواطنة وقضايا حرية العقيدة والحرية الدينية.

ويسعى مركز القاهرة أيضا من خلال دوراته التعليمية إلى توسيع مدارك الدارسين فيما يتصل بموقع ما يحدث في منطقتهم في علاقته بالعالم، بهدف المساعدة على استخلاص الدروس المشتركة من خبرات مماثلة لشعوب أخرى. على سبيل المثال، عرض الثمن الفادح الذي دفعته الشعوب الأوروبية من جراء انتهاكات حقوق الإنسان في العصور الوسطى أو سبب الحروب الدينية، وإلقاء الضوء من ناحية أخرى على الثمن الذي دفعته الشعوب الإسلامية بسبب سيادة التخلف والاستبداد وقهر حرية الاجتهاد. أو مناقشة ظاهرة انتهاك الجماعات الإسلامية المسلحة لحقوق الإنسان، في إطار الظاهرة العالمية لبروز جماعات غير حكومية تستخدم العنف المسلح لتحقيق أهدافها -بما في ذلك القيام بأعمال عنف وأحيانا مذابح مخططة ضد المدنيين- وذلك في مناطق أخرى من العالم، كبعض الجماعات اليسارية في بيرو والفيلبين على سبيل المثال، أو بعض الجماعات الفاشية المعادية للمهاجرين الأجانب في أوروبا.

إلى جانب أسلوب المناظرات في دورات تعليم حقوق الإنسان، يسعى مركز القاهرة إلى أفضل توظيف ممكن للفنون والآداب، نظرا لقدرتها على

نقل الرسالة بسلاسة إلى عقول البشر، ويكون ذلك من خلال محاضرات أو جلسات استماع ومشاهدة تتناول بشكل مبدع العلاقة بين بعض منجزات الفنون المحلية وحقوق الإنسان[١٩].

ونعتقد في مركز القاهرة أننا بقدر ما نقطع أشواطا في مختلف هذه البرامج، فإننا نعمل بذلك على تعزيز التسامح الديني واحترام حقوق الإنسان.

غير أن الأمر يتطلب على المدى المتوسط العمل في عدة اتجاهات (اسمحوا لي أن أقتطفها من ورقة لي قدمتها في مناسبة سابقة هذا العام):

٦- "العمل على تأسيس مشروعية ثقافية لحقوق الإنسان في العالم العربي، بحيث يصعب تحديها بتصويرها باعتبارها ثقافة مستوردة يتم استزراعها في بيئة أخرى، أو بتقديمها باعتبارها تتعارض مع مبادئ الإسلام، أو المسيحية الشرقية.

٧- ترسيخ سياسة جديدة في مناهج تعليم حقوق الإنسان تنبذ التلقين، وتعتمد أسلوب المناظرات، ووضع الإشكاليات الثقافية الكبرى لحقوق الإنسان في بؤرة هذه المناهج، مع استهداف الفئات الوسيطة الأكثر قدرة على نشر هذه الرسالة، كرجال الدين والصحفيين والمدرسين والفنانين، وتصميم دورات تناسب كل فئة على حدة.

٨- العمل بكل الوسائل الممكنة من أجل إقناع الحكومات العربية بإدخال حقوق الإنسان في مناهج التعليم وبرامج الإعلام، بما يتضمنه ذلك من تنقية المناهج والبرامج الحالية مما يتناقض مع قيم حقوق الإنسان.

٩- منح عناية خاصة لبرامج توظيف الفنون والآداب في نشر ثقافة حقوق الإنسان، نظرا لما يتمتعان به من القدرة على النفاذ إلى كوامن النفس البشرية دون مواعظ، ومخاطبة عقول البشر انطلاقا من ميراثهم الثقافي.

١٠- التخطيط لإنشاء قناة تليفزيونية عربية متخصصة في نشر ثقافة حقوق الإنسان باستخدام شتى ألوان الفنون، حتى ولو بثت إرسالها من خارج العالم العربي"[٢٠].

هوامش ومراجع:

١- انظر في ذلك محمد السيد سعيد "الإسلام وحقوق الإنسان"- رواق عربي- العدد (١) يناير ١٩٩٦- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان،.
٢- انظر جمال عبد الجواد وعلاء قاعود: "فاعلية دورات تعليم حقوق الإنسان"- رواق عربي- العدد (٨) أكتوبر ١٩٩٧- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان-. منشورة في القسم الثالث من هذا الكتاب.
٣- بهي الدين حسن: "حقوق الإنسان ليست حركة أصولية"- افتتاحية العدد الثامن من رواق عربي- مصدر سابق.
٤- بهي الدين حسن: "مسئولية الغرب عن تعثر التحول الديمقراطي"- جريدة فراتياح الألمانية- ٥ أبريل ١٩٩٦. انظر أيضا "سواسية"- العدد ١٣ في ديسمبر ١٩٩٦- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
٥- محمد السيد سعيد: "دعوة حقوق الإنسان في سياق الحالة الثقافية الراهنة للوطن العربي"- رواق عربي- العدد (٦) أبريل ١٩٩٧- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان. منشورة في القسم الأول من هذا الكتاب.
٦- محمد السيد سعيد، المصدر السابق.
٧- محمد السيد سعيد، المصدر السابق.
٨- علي أومليل: "التسامح هل هو مفهوم محايد؟"، في مراد وهبة (محررا) "التسامح الثقافي"- مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة ١٩٨٧.
٩- انظر في ذلك عبد الله النعيم "نحو عالمية حقوق الإنسان من خلال الخصوصية الثقافية" في عبد الله النعيم (محررا): "الأبعاد الثقافية لحقوق الإنسان في الوطن العربي"- دار سعاد الصباح- الكويت- ١٩٩٣.
١٠- بهي الدين حسن: "نحو استراتيجيات جديدة لتعليم حقوق الإنسان"- ورقة مقدمة إلى ورشة عمل حول "تعليم حقوق الإنسان والبناء المؤسسي"- المؤتمر العام الثاني للشبكة الأوربية المتوسطية لحقوق الإنسان- ١٢-١٣ ديسمبر ١٩٩٧- الدانمارك. نشرت في مجلة رواق عربي- العدد (٩) يناير ١٩٩٨- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
١١- انظر الوثيقة التأسيسية لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٤.
١٢- انظر أعمال المؤتمر الإقليمي الذي عقده مركز القاهرة حول هذا الموضوع بالتعاون مع مؤسسة "مواطن" الفلسطينية ومجلة السياسة الدولية، في القاهرة وفي مارس ١٩٩٦، والذي صدر بعد ذلك في كتاب بعنوان "إشكاليات تعثر التحول الديمقراطي في الوطن العربي"- مؤسسة مواطن- رام الله- ١٩٩٧. انظر كذلك من مطبوعات مركز القاهرة "ضمانات حقوق الإنسان في ظل الحكم الذاتي الفلسطيني" ١٩٩٤، "التحول الديمقراطي المتعثر

في مصر وتونس" ١٩٩٧، "ضمانات الحقوق المدنية والسياسية في الدساتير العربية" ١٩٩٥.

١٣- انظر "الإسلام السياسي.. هل هو حركة ديمقراطية"- رواق عربي- العدد (٢) إبريل ١٩٩٦- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان. أنظر أيضا الكتابين الأول والثالث في الهامش السابق.

١٤- انظر "تجديد الفكر السياسي في إطار الديمقراطية وحقوق الإنسان: التيار الإسلامي والماركسي والقومي" ١٩٩٧. انظر أيضا "عنف الجماعات الإسلامية بين الأسانيد الفقهية والانتهاكات الأمنية"- نشرة "سواسية"- العدد٢٠/٢١- ١٩٩٨- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

١٥- انظر "التسوية السياسية-الديمقراطية وحقوق الإنسان" ١٩٩٧، "ضمانات حقوق اللاجئين الفلسطينيين والتسوية الراهنة" ١٩٩٨.

١٦- انظر "حقوق الإنسان في الثقافة العربية والإسلامية" ١٩٩٥، "حقوق الإنسان.. الرؤيا الجديدة"- ١٩٩٧، "المواطنة في التاريخ العربي الإسلامي ١٩٩٧". أنظر الأعداد ١، ٢، ٤، ٥ من مجلة رواق عربي التي تتناول قضايا الإسلام وحقوق الإنسان والتجديد في الفكر الإسلامي وتحديات الحداثة.

١٧- انظر "تحديات الحركة العربية لحقوق الإنسان" ١٩٩٧- والأعداد ٣، ٦ من مجلة رواق عربي.

١٨- انظر "تقرير حول الدورة التدريبية العربية الأولى على استراتيجيات حقوق الإنسان"- رواق عربي- العدد (٨)- ١٩٩٧.

١٩- انظر إحدى هذه المحاضرات على سبيل المثال: عادل أبو زهرة: "التربية الجمالية حق من حقوق الإنسان"- رواق عربي- المصدر السابق. منشورة في القسم الرابع من هذا الكتاب. انظر أيضا هاشم النحاس: "السينما المصرية من منظور حقوق الإنسان"- سواسية العدد ٢٣/٢٤- ١٩٩٨.

٢٠- بهي الدين حسن: "نحو استراتيجيات جديدة لنشر ثقافة حقوق الإنسان في العالم العربي"- ورقة مقدمة إلى ندوة حرية التعبير والديمقراطية والتنمية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا- منظمة المادة (١٩)- لندن-٢٥-٢٦ يونيو ١٩٩٨. منشورة في هذا الكتاب.

تدريس حقوق الإنسان

تدريس اتفاقيتي حقوق الطفل والقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة في كليات الحقوق بمصر*

آمال عبدالهادى**

الهدف من هذه الدراسة هو تحديد الوضع الراهن لتعليم حقوق الإنسان في كليات الحقوق المصرية وبعض الكليات القليلة الأخرى، مع تركيز خاص على اتفاقيتي حقوق الطفل والقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة . وهذه الدراسة هي بمثابة جهد أولي لوضع تصور لحالة تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية، بما قد يساهم في تطوير تدريس حقوق الإنسان في الجامعات المصرية في المستقبل.

تعليم حقوق الإنسان

مقدمة تاريخية:

منذ الأيام الأولى التالية لإنشاء منظمة الأمم المتحدة، خاصة بعد صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وهناك اهتمام بقضية تدريس حقوق الإنسان. في البداية كان المنحى الرئيسي يركز على نشر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان من خلال المدارس . ثم تطور الأمر بعد ذلك، فبدأ الاهتمام

---

* دراسة أعدت بتكليف من منظمة اليونيسيف بمصر وقد نشرت بمجلة رواق عربي عدد (٧)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، السنة الثانية، يوليو ١٩٩٧.

**عضو مركز دراسات المرأة الجديدة. وعضو مجلس أمناء مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

بالمعنوى الجامعي يزداد تدريجيا. وقد طلبت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٤٨ من الدول الأعضاء استخدام كافة الوسائل المتاحة للترويج للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وخاصة في المدارس والمؤسسات التعليمية[١] وفى عام ١٩٥١، قامت منظمة اليونسكو بعمل مسح للوسائل والأدوات والبرامج التعليمية في مجال تدريس حقوق الإنسان. وتأسيسا على نتائج هذا المسح نظمت اليونسكو - في هولندا - أول ورشة عمل دولية لتدريس حقوق الإنسان . تلا ذلك إصدار مطبوعة حول "المقترحات العملية لتدريس حقوق الإنسان: كتيب للمدرسين".

أما الستينيات - التي شهدت مولد العهدين الأساسيين* لحقوق الإنسان - فقد شهدت تصاعد الاهتمام بتدريس حقوق الإنسان على المستوى الجامعي. في عام ١٩٦٣ دعا المجلس الاقتصادي والاجتماعي الجامعات والمعاهد والروابط العلمية (من بين هيئات أخرى) للمشاركة في نشر حقوق الإنسان من خلال التعليم والبحث والنقاش [٢] . وفى عام ١٩٦٨، دعى المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان (قرار رقم ٣٠) منظمة اليونسكو إلى تطوير برنامجها بهدف إدخال مبادئ الإعلان العالمي في كافة المستويات التعليمية، وخاصة المستوى الجامعي .

واستمر تصاعد الجهود من أجل تحقيق انتشار تعليم حقوق الإنسان وتوسيعه على المستوى الجامعي في سنوات السبعينيات، فقد طلبت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان من منظمة اليونسكو، في عام ١٩٧٣، أن تعمل على تشجيع تدريس حقوق الإنسان وخاصة إعداد الدراسات البحثية في الجامعات في مختلف التخصصات القانونية والعملية والتقنية ....الخ [٣] . وفي عام ١٩٧٧، طلبت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان من المجلس الاقتصادي والاجتماعي دعوة منظمة اليونسكو لتقديم تقرير دولي وتوصيات تفصيلية[٤] حول وضع تدريس حقوق الإنسان في العالم.

وفى نفس العام أيضا، دعت الجمعية العامة للأمم المتحدة منظمة اليونسكو للتشاور مع اللجنة المعنية بحقوق الإنسان بشأن إعداد برنامج عمل حول تطوير تعليم حقوق الإنسان تمشيا مع قرارها السابق [٥] وهو ما

---

* العهد الدولي للحقوق السياسية والمدنية، والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

أدى في واقع الأمر إلى انعقاد المؤتمر الدولي حول تدريس حقوق الإنسان، في عام ١٩٧٨ في فيينا.

وقد شهدت الثمانينات والتسعينيات، لقاءين دوليين آخرين حول تدريس حقوق الإنسان. الأول هو اجتماع مالطا عام ١٩٨٧، والثاني مؤتمر حقوق الإنسان والديموقراطية بمدينة مونتريال عام ١٩٩٣، الذي أقر خطة عمل تؤكد على أن تعليم حقوق الإنسان والديمقراطية هو في حد ذاته حق من حقوق الإنسان.

كما أن المؤتمر الدولي الثاني لحقوق الإنسان، فيينا – ١٩٩٣، قد شهد أيضا مناقشات مكثفة حول تعليم حقوق الإنسان وأوصى إعلان فيينا الصادر عنه كافة الدول الأعضاء بإعداد برامج واستراتيجيات خاصة لضمان التوسع في تعليم حقوق الإنسان، مع تأكيد خاص على احتياجات المرأة في مجال حقوق الإنسان. ويمكن القول بأن هذه الجهود قد بلغت ذروتها في إعلان عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان في عام ١٩٩٥ – ٢٠٠٤

يمثل مؤتمر فيينا ١٩٧٨، واجتماع مالطا ١٩٨٧، معلمين هامين في مجال تعليم حقوق الإنسان، وتعتبر نتائجهما وتوصياتهما بمثابة حجر الزاوية الأساسي في معظم الأنشطة التي تمت في السنوات التالية لهما وحتى الآن. لذا سنفسح المجال هنا لمراجعة تفصيلية لهما. ومن الجدير بالذكر أن التقارير الإقليمية – في مؤتمر فيينا ١٩٧٨ – عن وضع تدريس حقوق الإنسان في الجامعات شملت أيضا المنطقة العربية.

المؤتمر الدولي الأول
حول تدريس حقوق الإنسان– فيينا ١٩٧٨

أكد المؤتمر من بين جملة أمور أخرى على:

١ – الحاجة إلى تدريس حقوق الإنسان في مجالات خاصة من بينها المجال القانوني – كمقرر دراسي مستقل. كما أكد المؤتمر على الحاجة إلى ضمان السلامة الشخصية وحرية التعبير للقائمين على تنفيذ تدريس حقوق الإنسان[٦] .

٢ – الحاجة إلى تدريب متخصص في حقوق الإنسان لمختلف الفروع العلمية والاحتياج لإمداد مدرسي المستقبل بالمواد والتدريب الضروريين لمنح الطلاب الفهم المتسق للموضوع. وعلى أهمية أن يعد التدريب بما يلبى الاحتياجات الخاصة للفئات المهنية التي تضطلع بدور خاص فيما يتعلق بالدفاع عن حقوق الإنسان، كما هو الحال بالنسبة لكثير من العاملين في المهن القانونية كالمحامين والقضاة [٧]، والشرطة والأكاديميات العسكرية.

ومن خلال لجنتين للخبراء نوقش عدد من الموضوعات المحورية في قضية تدريس حقوق الإنسان ومنها:

- مفهوم تدريس حقوق الإنسان، وبشكل خاص معالجة قضية ما إذا كان تدريس حقوق الإنسان يجب أن يتم تطويره كفرع مستقل للمعرفة أو كمادة من بين المواد الأخرى، أو إدماجه في الفروع العلمية المناسبة القائمة.
- مكونات المناهج الدراسية لحقوق الإنسان، والتأكيد على أن تكون الوثائق الدولية لحقوق الإنسان (الإعلان العالمي والعهدين الدوليين) هي نقطة الانطلاق للمناهج الدراسية حول حقوق الإنسان. وأهمية أن تغطى المناهج الدراسية كلا من الحقوق الفردية والجماعية، وأن تهتم أيضا بكلا المنظورين، المحلى والدولي، بالإضافة إلى المجالات التي يجرى تجاهلها عادة في تدريس حقوق الإنسان، مثل حقوق المرأة وحماية الأطفال والتأكيد على الحاجة إلى تطوير التدريس والمعلومات فيما يتعلق بحقوق المرأة والطفل.

في تقريره عن البلدان العربية، أشار د. مفيد شهاب إلى أن تدريس حقوق الإنسان يتم في الجامعات إما في إطار العلوم الاجتماعية ودراسة القانون العام، وخاصة القانون الدولي المتعلق بحقوق الإنسان والمنظمات الدولية، أو في إطار العلوم السياسية، وخاصة النظريات السياسية والعلاقات الاجتماعية والفلسفة وعلم الاجتماع والتاريخ.

وقد قدم د. مفيد شهاب بعض المقترحات لتطوير تدريس حقوق الإنسان:

- إدخال فروع دراسية جديدة في خطط المناهج الدراسية لكليات الحقوق، تعرف باسم قانون حقوق الإنسان الدولي، إما في سنوات ما قبل التخرج أو على مستوى الدراسات العليا.
- تشجيع رسائل الدكتوراه المرتبطة بحقوق الإنسان، وذلك في كليات الحقوق.
- ضرورة تشجيع الجامعات لخلق روابط ثقافية وعلمية للطلاب من كل الكليات، وتنظيم محاضرات وندوات حول موضوع حقوق الإنسان.

وبناء على توصيات المؤتمر قام اجتماع للخبراء في يونيو ١٩٧٩ بإعداد خطة مدتها ٧ سنوات للتعليم في مجال حقوق الإنسان. اشتملت الخطة على أنشطة تهدف إلى توسيع البنية الأساسية المحلية من أجل تعليم حقوق الإنسان، وتطوير الأدوات والمناهج والمقررات الدراسية سواء في التعليم الرسمي أو غير الرسمي . وقد أقرت منظمة اليونسكو هذه الخطة في اجتماعها العشرين. كما أصدرت منظمة اليونسكو كتابا لاستخدامه بشكل خاص في كليات الحقوق والعلوم السياسية[٨] . كما أنشأت جائزة خاصة لتدريس حقوق الإنسان، وتم منحها للمرة الأولى في عام ١٩٧٨ . وبالإضافة لذلك، قدمت منظمة اليونسكو الدعم المالي لمختلف المؤسسات بالبلدان النامية، من أجل إعداد برامج في مجال القانون الدولي وحقوق الإنسان. كما أعدت منظمة اليونسكو أيضا برنامجا يهدف إلى تكثيف التدريس والبحث في مجال القانون الإنساني والدولي.

اجتماع مالطا لتدريس حقوق الإنسان ١٩٨٧

أوصى هذا الاجتماع بأن تقدم منظمة اليونسكو إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة اقتراحين، الأول بشأن عقد عالمي لنشر تعليم حقوق الإنسان، والثاني بإعلان عام ١٩٨٩ العام الدولي لتدريس وتعليم حقوق الإنسان، باعتباره يوافق مرور نصف قرن على إعلان حقوق الإنسان والمواطن.

و تعكس المناقشات التي جرت في هذا الاجتماع التطور والتقدم الذي طرأ على التفكير في مجال حقوق الإنسان خلال العقد السابق له، والتي توضحها القضايا التي تم التأكيد عليها. لقد أكد الاجتماع على الحاجة إلى:

- تعليم حقوق الإنسان من أجل الاعتراف بمساهمات مختلف الثقافات والمناطق .

- تطوير أساليب مواد تعليم حقوق الإنسان، والتي تضع في اعتبارها كلا من الاتفاق والاختلاف حول قضايا حقوق الإنسان المعاصرة.

- تأكيد العلاقة المتبادلة بين حقوق الشعوب وحقوق الإنسان.

- احترام الحرية الأكاديمية للمدرسين على كافة المستويات، وحماية القائمين على تدريس حقوق الإنسان مما يتعرضون له من تمييز أو مضايقات أو طرد أو أي تدخلات أخرى بسبب قيامهم بالتدريس.

- تشجيع الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تسهم في قيام الدول الأعضاء بالتصديق على العهود الدولية حول حقوق الإنسان والبروتوكول الاختياري.

تعليم حقوق الإنسان في الجامعات المصرية

شهدت سنوات الثمانينيات موجة واسعة من النشاط، في كثير من كليات الحقوق بمصر، فيما يتعلق بالتعليم في مجال حقوق الإنسان، وقد اتخذ هذا النشاط شكل إعداد دراسات لإدخال حقوق الإنسان رسميا في المناهج الدراسية والمسابقات الطلابية والمنح المقدمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لحضور دورات المعهد الدولي لحقوق الإنسان في ستراسبورج بفرنسا، والمعهد الدولي للدراسات العليا في العلوم الجنائية في سيراكوزا بإيطاليا.

لقد تأثر هذا النشاط بالجهود الدولية المكثفة في تلك الفترة خاصة بتوصيات المؤتمر الدولي الأول لتدريس حقوق الإنسان ١٩٧٨. كما ساعدت بعض العوامل الأخرى على تعزيز هذا التطور. يأتي في مقدمتها دور المعهد الدولي للدراسات العليا في العلوم الجنائية*. قام المعهد، في النصف الثاني من الثمانينيات بتنظيم أربع ورش عمل لإعداد برنامج لتعليم حقوق الإنسان في الجامعات العربية، حضرها العديد من أساتذة القانون في

* كان يتولى عمادته في ذلك الوقت أ.د محمود شريف بسيوني وبعاونه أ.د سعيد الدقاق وأ.د عبد العظيم الوزير، عميدا كليتي الحقوق بالإسكندرية والمنصورة وقت إعداد الدراسة.

كثير من الجامعات المصرية. كما قام المعهد أيضا في بداية التسعينيات بتنظيم ورشتي عمل تدريبيتين لطلاب الدراسات العليا، مدة كل منهما خمسة أسابيع. وقد نتج عن ورشتي العمل الناجحتين إصدار سلسلة تتكون من أربعة أجزاء حول حقوق الإنسان باللغة العربية، كرس الجزء الثالث منها لعرض خبرات تعليم حقوق الإنسان في العالم العربي.

وفي نفس الفترة تعاون العديد من كليات الحقوق المصرية مع مكتب مؤسسة فورد بالقاهرة من أجل تطوير تعليم حقوق الإنسان، وقد تضمن المشروع مجموعة متنوعة من الأنشطة، مع التركيز على تطوير المناهج الدراسية بحيث تشتمل بشكل واضح على حقوق الإنسان. كما تضمن المشروع أيضا إصدار نشرات محلية جامعة أسيوط- وعقد مسابقات طلابية، وتنظيم ندوات على المستويين المحلى والقومي، وتقديم الدعم للطلاب المشاركين في الدورات التدريبية بالخارج، مثل دورة ستراسبورج.

وفى نفس الفترة أيضا، نظمت كلية الحقوق بجامعة أسيوط بالتعاون مع جامعة كولومبيا ندوة في عام ١٩٨٥ . وبعدها، تم إدخال المواد التعليمية حول أصل وتاريخ حقوق الإنسان في المنهج الدراسي لطلاب الصف الثالث في عام ١٩٨٦. تلي ذلك تنظيم ندوة أخرى حول حقوق الطفل على ضوء التشريعات المحلية والمعاهدات الدولية . وقد قادت هذه الندوة أيضا إلى استعراض المناهج الدراسية القائمة في عام ١٩٨٧. وعلاوة على ذلك، تم إعداد مواد تعليمية أكثر شمولا حول حقوق الإنسان وإدخالها إلى المناهج الدراسية لعام ١٩٨٨. وفى عام ١٩٩٠، قامت الكلية بتعديل لائحتها الداخلية، وكانت أول كلية حقوق مصرية تقوم بإنجاز ما يلي:

١-إدخال مقرر دراسي مستقل حول حقوق الإنسان لطلاب الصف الدراسي الرابع.

٢-تخصيص دبلوم حول حقوق الإنسان لطلاب الدراسات العليا.

من الهام أن نشير هنا إلى أن هذا النشاط كان جزءا من اهتمام إقليمي عربي بقضايا حقوق الإنسان عموما، وبتدريس حقوق الإنسان خصوصا، فقد شهدت الثمانينات ميلاد كل من المنظمة العربية لحقوق الإنسان، والمنظمة المصرية لحقوق الإنسان، وشهدت نفس الفترة تنظيم عديد من ورش العمل حول تعليم حقوق الإنسان في كليات الحقوق بالمنطقة العربية.

دور المنظمات العربية غير الحكومية العاملة في مجال القانون وحقوق الإنسان

قامت المنظمات العربية غير الحكومية بدور نشط في مجال نشر تعليم حقوق الإنسان على المستوى الجامعي. ويمكننا، في هذا الصدد، الإشارة إلى مرحلتين متميزتين: سنوات الثمانينيات، حيث قامت المنظمات غير الحكومية العاملة في المجال القانوني، والتي كانت قد تأسست منذ زمن طويل مثل اتحاد المحامين العرب بدور بارز، وسنوات التسعينيات، حيث كان دور المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان أكثر بروزا، وهو أمر مفهوم، فقد شهدت سنوات التسعينيات تأسيس كثير من مؤسسات الأبحاث والدراسات في مجال حقوق الإنسان.

١-**اتحاد المحامين العرب:** قام اتحاد المحامين العرب بتنظيم العديد من الاجتماعات حول تعليم حقوق الإنسان. أولها كان اجتماعا للخبراء انعقد في تونس عام ١٩٨٤، ثم مائدة مستديرة للنقاش انعقدت في مصر عام ١٩٨٥. وقد جرت دعوة عمداء كليات الحقوق بالجامعات المصرية إلى الاجتماعين. وفى عام ١٩٨٦، عقد اتحاد المحامين العرب في الكويت بالتعاون مع جامعة الكويت، ندوة حول تعليم حقوق الإنسان وتطوير العلوم القانونية في الجامعات العربية[٩] . وفي إطار الإعداد للمؤتمر الدولي حول تعليم حقوق الإنسان، والذي انعقد في مالطا عام ١٩٨٧ قام اتحاد المحلمين العرب، بالتعاون مع منظمة اليونسكو، بتنظيم ورشة عمل إقليمية.

٢-**المعهد العربي لحقوق الإنسان:** قام المعهد العربي لحقوق الإنسان بتنظيم ورشة عمل حول تعليم حقوق الإنسان والديمقراطية في العالم العربي في تونس عام ١٩٩٣. وقد تبع ورشة العمل إجراء مسح واسع تضمن الحكومات ووزارات التعليم والجامعات العربية، فضلا عن المنظمات العربية غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان. لقد أرسل الاستبيان إلى ٢٠٠ معهد للتعليم العلمي، بما في ذلك كليات الحقوق، وإن لم يستجب منها سوى ٢٠ فقط. وكانت كلية الحقوق بطنطا هي كلية الحقوق المصرية الوحيدة التي استجابت.

٣-**مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان:** بعد تأسيسه في عام ١٩٩٤، قام مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، بالتعاون مع كلية الاقتصاد والعلوم

السياسية، بتنظيم دورات تدريبية صيفية سنوية حول حقوق الإنسان لطلاب الكلية الذين يدرسون حقوق الإنسان [١٠]. وتتضمن الدورة تدريباً على مناهج البحث في مجال حقوق الإنسان، وتكليف الطلاب بإعداد أوراق بحثية حول قضايا حقوق الإنسان.

دراسة استطلاعية
حول تعليم حقوق الإنسان في كليات الحقوق المصرية

منهج الدراسة:

نظرا لضيق الوقت المحدد لإجراء هذه الدراسة، فقد تقرر القيام بمسح أولى، من خلال استبيان شبه مقنن. حاولنا في بداية الدراسة، قدر المستطاع، إشراك عدد كبير من الكليات التي تقوم بتدريس حقوق الإنسان في إطار مناهجها الدراسية. وقد أرسل الاستبيان إلى عمداء و/ أو بعض أعضاء هيئة التدريس* في عشر كليات للحقوق بمختلف الجامعات المصرية، وبعض الكليات الأخرى كما توضح القائمة التالية. وعند نهاية الوقت المحدد لكتابة هذه الدراسة، كان هناك عدد قليل من الردود غير متوفر بعد. ولا نتصور على أي حال أن يغير الحصول على هذه الردود بشكل جوهري الجزء المتعلق بالنتائج والتوصيات.

وقد نجحنا، في بعض الحالات، في إجراء مقابلات مع العمداء وغيرهم من أعضاء هيئة التدريس، وهو ما أتاح الفرصة لمزيد من النقاش والفهم المتبادل بصورة أفضل والحصول على معلومات تاريخية إضافية، كما كان الأمر في حالة جامعة أسيوط التي قدمناها في الصفحات السابقة.

---

* عندما كان يحدث تعارض بين استجابات أعضاء هيئة التدريس من نفس الكلية، وهو ما حدث أكثر من مرة، كنا نقوم بتسجيل الموقف الذي يتبناه العميد. ومع ذلك، فقد أدخلنا في النهاية التعليقات التي أبداها كل من شارك في الدراسة.

وبالإضافة إلى الاستبيان، طلبنا الاطلاع على اللوائح الداخلية لمختلف الكليات وعلى وصف للمناهج الدراسية، وقد نجحنا في الحصول على ٥ لوائح داخلية ووصف واحد لمنهج كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

قائمة كليات الحقوق التي أرسل لها الاستبيان:

- أكاديمية الشرطة
- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة
- كلية التجارة، جامعة الإسكندرية
- كلية الحقوق، جامعة أسيوط
- كلية الحقوق، جامعة الإسكندرية
- كلية الحقوق، جامعة الزقازيق
- كلية الحقوق، جامعة القاهرة
- كلية الحقوق، جامعة القاهرة فرع بنى سويف
- كلية الحقوق، جامعة المنصورة
- كلية الحقوق، جامعة المنوفية
- كلية الحقوق، جامعة بنها
- كلية الحقوق، جامعة حلوان
- كلية الحقوق، جامعة عين شمس
- كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان
- كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة

نتائج الدراسة:

تعبر النتائج التالية في الأساس عن الاستجابات الواردة من كليات الحقوق. ولكننا سنشير إلى استجابات الكليات الأخرى حيثما يكون مفيدا.

تدريس حقوق الإنسان لطلاب الجامعة في سنوات الدراسة قبل التخرج

باستثناء كلية الخدمة الاجتماعية، أفادت كافة الكليات الأخرى أنها تقوم بتدريس حقوق الإنسان في المناهج الدراسية. والوضع يتباين من كلية لأخرى. فقد أفادت كليات الحقوق بالإسكندرية وعين شمس والمنصورة وكلية رياض الأطفال أن حقوق الإنسان يجرى تدريسها لطلاب الكلية في جميع سنوات الدراسة الجامعية قبل التخرج. وهناك كليات تقوم بتدريس حقوق الإنسان في سنوات دراسية معينة ؛ ففي جامعات القاهرة وأسيوط وبنها وطنطا، يجرى تدريس حقوق الإنسان لطلاب الصف الأول فقط، أما في جامعة الزقازيق، فيدرسها طلاب الصف الرابع، وفى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، يدرسها طلاب الصف الثاني.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن تحليل الإجابات على أسئلة أخرى أوضح أن تدريس حقوق الإنسان في بعض الكليات يتم بصورة موجزة. الأهم، أن هناك افتراضا سائدا بين معظم أعضاء هيئة التدريس أن المقررات العادية التي يجرى تدريسها في كليات الحقوق تعتبر بحد ذاتها تدريسا لحقوق الإنسان، حتى وإن اقتصر الأمر على تناول القانون المصري والدستور المصري لحقوق الإنسان مثل : الحقوق الانتخابية، وحق المتهم في الحصول على محامى يدافع عنه.....الخ.، وهو الأمر الذي يجعل تعليم حقوق الإنسان مصطلحا غامضا غير محدد تماما. وهذا الفهم يمكن أن يفسر لنا لماذا أفادت بعض الكليات أنها تقوم بتدريس حقوق الإنسان من خلال كافة المناهج التي يدرسها الطلاب سواء قبل التخرج أو في مرحلة الدراسات العليا. على أي حال فعندما توافرت لنا – عبر بعض المقابلات- فرصة لمناقشة أكثر تفصيلا، وسألنا أمثلة من نوع هل يتم تدريس اللجان المعنية بحقوق الإنسان في إطار المنظمات الدولية، كانت الإجابة بالنفي!

أفادت غالبية الكليات إلى أن حقوق الإنسان لا يتم تدريسها كمادة دراسية مستقلة، وإنما هي متضمنة في إطار مقررات دراسية أخرى. والمقررات الدراسية التي تكرر ذكرها هي: القانون الدولي، القانون العام، المنظمات الدولية، مدخل للعلوم القانونية، النظم السياسية، القانون الدستوري، ويختلف إلى حد كبير الوقت المخصص لدراسة حقوق الإنسان. أشارت بعض الكليات إلى عدة محاضرات فقط، في حين أفاد البعض الآخر، إلى أن حقوق الإنسان يتم تدريسها على مدى الفصلين الدراسيين للسنة الدراسية.

وقد أكدت كافة الجامعات أن حقوق الإنسان هي موضوع إجباري، وتشتمل امتحانات نهاية العام على أسئلة حوله (وهو أمر وثيق الصلة بما ذكرناه سابقا عن الفهم السائد عن تدريس حقوق الإنسان). أما بالنسبة للسؤال المتعلق بما إذا كان الطلاب يعدون أوراقا بحثية حول حقوق الإنسان، كجزء من مهامهم البحثية، فقد أجابت كليات قليلة بالنفي- وجامعة بنها مثال على ذلك.

تدريس حقوق الإنسان في مرحلة الدراسات العليا

تعتبر حقوق الإنسان مادة اختيارية مستقلة في إطار القانون الدولي بالمناهج الدراسية للدراسات العليا- في جامعات عين شمس، الإسكندرية، القاهرة، المنصورة، الزقازيق. وكلية الحقوق بجامعة أسيوط هي الكلية الوحيدة التي كرست دبلوما خاصا في مجال حقوق الإنسان[١١].

ويشتمل دبلوم حقوق الإنسان في أسيوط على المواد الدراسية التالية:

-الحماية الدولية لحقوق الإنسان.

-حقوق الإنسان في الشريعة الإسلامية.

-الحماية الجنائية لحقوق الإنسان.

-حقوق الإنسان الاقتصادية.

بالإضافة إلى مادة دراسية خامسة يختارها مجلس القسم من المواد التالية: حقوق الإنسان الاجتماعية، تاريخ وفلسفة حقوق الإنسان، حقوق الإنسان السياسية، حقوق الإنسان في الضمانات القانونية .

وبمراجعة اللوائح الداخلية المتاحة لمختلف الكليات، بدا واضحا أن مصطلح حقوق الإنسان غير مشار إليه في إطار أي دبلوم. وتم تبرير ذلك بأن موضوع حقوق الإنسان **يندرج ضمنا** في إطار المواد الاختيارية بالقانون الدولي. من الهام هنا أن نشير إلى أن كلية الحقوق بجامعة المنصورة - والتي كانت لائحتها تدرج حقوق الإنسان كمادة دراسية اختيارية مطروحة أمام الطلاب لاختيارها في الدراسات العليا - قد ألغت هذا الاختيار في التعديلات الأخيرة باللوائح الداخلية[١٢] . وقد حل محل هذه المادة الدراسية مادة اختيارية أخرى يحددها القسم.

مضمون المناهج الدراسية:

يتضح من غالبية الاستجابات، ومن مراجعة اللوائح الداخلية، أن مجلس القسم هو الذي يحدد، من حيث المبدأ، مضمون المناهج الدراسية. على أي حال من المهم أن نرصد أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس يرون أن الأستاذ المسئول عن تدريس المادة هو الذي يقوم عادة بإعداد مضمون المقرر الدراسي على ضوء اللوائح الداخلية . ومن ثم يعتمد المضمون إلى حد كبير، على موقف الأساتذة تجاه حقوق الإنسان، وعلى رؤيتهم لكيفية تدريسها. على سبيل المثال، يشتمل المقرر الدراسي في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية على محاضرات يلقيها بعض قيادات المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان.

لم يتح لنا تقييم المضمون الفعلي للمناهج الدراسية، نظرا لأن كافة كليات الحقوق التي اتصلنا بها لا تمتلك وصفا تحريريا لمضمون المقررات الدراسية . وقد أحالتنا بعض الكليات إلى كتب لبعض الأساتذة ولكنها لم تكن متوفرة خلال الفترة الزمنية المحددة لدراستنا. وكانت كلية الاقتصاد والعلوم السياسية هي الكلية الوحيدة التي أمدتنا بوصف تفصيلي لمنهجها.

تدريس اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة واتفاقية حقوق الطفل

١ – **اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة** أفادت كافة كليات الحقوق التي اتصلنا بها، ماعدا جامعتي المنصورة وبنها، أن مناهجها الدراسية تتناول اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة . ومع ذلك، فقد حصلنا، في بعض الحالات، على إجابات متناقضة من أفراد آخرين بنفس الكلية. وربما يرجع ذلك إلى ما أشرنا إليه سابقا من سيادة تعريف مبهم غير واضح حول ماذا يعنى تعليم حقوق الإنسان. وكانت كلية الاقتصاد والعلوم السياسية هي الكلية الوحيدة التي أشارت إلى أنها لا تقوم بتدريس اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.

وتجدر الإشارة إلى أن أحد أعضاء هيئة التدريس أخبرنا بأن اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة قد تم إدخالها في المنهج الدراسي، ومع ذلك فقد هاجم هذا الأستاذ بعنف شديد الفكرة الغربية حول المساواة بين الرجل والمرأة !!

٢ -**اتفاقية حقوق الطفل:** أما بالنسبة لتدريس اتفاقية حقـــوق الطفـــل، فكافة الكليات التي اتصلنا بها أفادت بأنها تقوم بتدريس هذه الاتفاقية، ماعدا جامعتي المنصورة وطنطا. وقد أفادت جامعة طنطا أن مناهجها الدراســـية العادية طويلة جدا، وهو الأمر الذي لا يتيح تناول اتفاقيات محددة. ولكـــن، لا يتسق هذا الكلام مع ما قالوه حول تدريس اتفاقية القضاء علـــى جميـــع أشكال التمييز ضد المرأة.

المراجع التعليمية:

بالنسبة للمصادر والمراجع، فإن أغلب الأقسام تعطى الأساتذة الحريـــة الكاملة لتقرير المراجع والمواد المطلوبة. وقد أشارت غالبية الكليات إلـــى أنها تستخدم وثائق دولية وكتبا ومقالات معينـــة كمراجـــع يســـتعين بـــها الطلاب. وقد أشارت جامعة الزقازيق إلى وثائق مختلف المؤتمرات الدولية والإقليمية. أما كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، فقد كانت الكليـــة الوحيـــدة التي أفادت بأنها تلجأ إلى تقارير المنظمات غير الحكومية الإقليمية والدولية العاملة في مجال حقوق الإنسان، وأيضا إلى المقالات التـــي تصـــدر فـــي نشرات حقوق الإنسان.

العقبات التي تواجه تدريس حقوق الإنسان:

اتسم حديث بعض أعضاء هيئة التدريس بالصراحة الشديدة عند تنـــاول إشكاليات تدريس حقوق الإنسان. ومن بين العقبات التي أشاروا إليها نجـــد ما يلي :

(أ) تضخم المناهج الدراسية الحالية، وما يمكن أن تشكله الإضافات الجديـدة من مشكلة حقيقية.

(ب) الخلافات القائمة بين أعضاء هيئة التدريس حول تحديد القسم المسئول عن تدريس موضوع حقـــوق الإنســـان: القـــانون الدولـــي، القـــانون الدستوري، القانون العام. الخ.

(ج) احتياج أساتذة الجامعة أنفسهم إلى تشجيع وتدريب حول تدريس حقوق الإنسان على نحو ملائم.

(د) عدم اشتمال المناهج الدراسية على مقرر دراسي مستقل حول حقـــوق الإنسان، ويحتاج إدخاله كمقرر مستقل إلى عملية طويلة متأنية.

موقف الطلاب:

من المثير للاهتمام أن كافة الكليات أفادت بأن الطلاب متحمسون لدراسة حقوق الإنسان باستثناء أستاذ واحد فقط، من جامعة طنطا، قال إن موقف الطلاب يتسم بالحياد تجاه دراسة حقوق الإنسان. ويبدو أن هذا القول الأخير يمثل انعكاسا أكثر واقعية للوضع، مع الأخذ بعين الاعتبار كافة العقبات المشار إليها عاليه حول تعليم حقوق الإنسان. ونتائج المقابلات مع بعض الطلاب*، أوضحت أن كثيرين منهم لم يكن بمقدورهم التعرف على أن حقوق الإنسان يجرى تدريسها لهم! وهو ما يتناقض مع الإجابة ليس مع هذا السؤال فقط بل أيضا على السؤال الأول المتعلق بتدريس حقوق الإنسان أصلا. من جانب آخر فقد التقينا مع بعض طلاب من جامعة أسيوط. وهم ليسوا فقط على وعى بالموضوع، وإنما يشتركون أيضا في بعض الأنشطة حول حقوق الإنسان. وعلى سبيل المثال. وجدنا أن طلاب كلية الحقوق بجامعة أسيوط مشتركون في مجلس رابطة حقوق الإنسان، ويقومون بإصدار نشرة، وإن كانت متواضعة، حول حقوق الإنسان(١٣).

مقترحات بشأن تعليم أفضل لحقوق الإنسان

قدم كثير من الأساتذة اقتراحات لتطوير تعليم حقوق الإنسان في كليات الحقوق. وتشتمل هذه الاقتراحات على ما يلي:

١-ضرورة تنفيذ توصية البرلمان المصري بشأن إدخال اتفاقية حقوق الطفل إلى المناهج الدراسية بكليات الحقوق والآداب والخدمة الاجتماعية ورياض الأطفال والتربية.

٢-تخصيص دبلوم خاص مستقل حول حقوق الإنسان. ويعتبر البعض أن هذه تعد خطوة تمهيدية قبل إدخال حقوق الإنسان في مناهج الطلاب في السنوات الدراسية في مرحلة ما قبل التخرج. ومع ذلك، فقد اقترحوا أيضا ضرورة تناول حقوق الإنسان كمقرر دراسي مستقل في سنوات الدراسة العادية في نفس المرحلة.

٣-تدريب أعضاء هيئة التدريس على تعليم حقوق الإنسان.

---

* كانت لدينا فرصة، في حالتين من الحالات تحت الدراسة، لإجراء مقابلات مع بعض الطلاب حول حقوق الإنسان في مقرراتهم.

٤-اتفاق أعضاء هيئة التدريس على الخطوط العريضة والقضايا الأساسية التي تعد بمثابة الحد الأدنى في تعليم حقوق الإنسان.

٥-الحاجة إلى نشر معلومات حول المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان، وذلك من أجل تعزيز التعاون بين الجامعة والمنظمات غير الحكومية .

٦-تعديل اللوائح الداخلية بحيث تشير بشكل واضح إلى حقوق الإنسان كموضوعات أو مواد مستقلة.

استنتاجات:

إن السؤال الذي يفرض نفسه الآن هو: هل جرى تطوير تعليم حقوق الإنسان بشكل جيد في كليات الحقوق بالجامعات المصرية منذ البداية الواعدة في الثمانينيات. وللأسف فإن الإجابة هي: **لا!** وبمقارنة التوصيات التي اقترحها الأساتذة في هذه الدراسة بتوصيات د. مفيد شهاب عام ١٩٧٨، يمكننا الوصول إلى نتيجة مفادها أنها متماثلة تقريبا، بما يعكس عدم حدوث تقدم حقيقي خلال العقدين الماضيين.

وعلى الرغم من أن بعض الكليات قد قامت بتأسيس مراكز لحقوق الإنسان، فإن الواقع يقول إن تعليم حقوق الإنسان في غالبية كليات الحقوق، مع استثناء كلية الحقوق بجامعة أسيوط، لا يحظى باعتراف أو إقرار رسمي، فلم نجد في مرحلة الدراسات العليا سوى عدد محدود من الأبحاث التي جرى إعدادها في موضوعات تتعلق بحقوق الإنسان، وجدير بالذكر أن الكثير من المشروعات التي بدأت في أعوام الثمانينات، بمساعدة من بعض المنظمات الدولية غير الحكومية، قد توقفت تماما أو استمر بعضها ولكن ليس بنفس الحماس.

إذا كان تعليم حقوق الإنسان في كليات الحقوق، أو في أي فروع علمية أخرى، ستتم معالجته على نحو صحيح وملائم، فهناك إذن حاجة لتناول النقاط التالية:

ما هو تعليم حقوق الإنسان؟ لقد أفادت كافة الكليات تقريبا، كما ذكرنا سابقا، أنها تقوم بتدريس حقوق الإنسان. ومع ذلك، فإن مناقشة أكثر شمولا قد كشفت أن هذا القول يعكس، في بعض الحالات، معنى شديد الإبهام بشأن حقوق الإنسان وهناك حاجة ماسة للتحديد الواضح لما ينبغي أن يكون عليه مضمون المناهج الدراسية في مجال حقوق الإنسان، سواء

كمقرر دراسي مستقل أو ضمني، كما اقترح عن حق، البعض ممن أجرينا معهم المقابلات.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تجاه حقوق الإنسان. من المشجع أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس الذين التقينا معهم كانوا مهتمين بضرورة إدخال تدريس حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بالكلية . ومن الناحية الأخرى، كان بعض أعضاء هيئة التدريس متشككين حول التناقض بين الوثائق الدولية في مجال حقوق الإنسان وبين الثقافة العربية، على سبيل المثال، حق حرية الاعتقاد وحقوق المرأة، كما أثاروا أيضا مسالة حقوق الإنسان المطروحة في المجتمعات الغربية، بالإضافة إلى دور المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال حقوق الإنسان.

وتؤكد هذه المسألة على الأثر الهام لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس تجاه تعليم حقوق الإنسان. فاتجاهات الأستاذ الذي يقوم بعملية التدريس يعتبر هو العامل المحدد المنفرد الأكثر أهمية بالنسبة للمضمون الفعلي للمنهج الدراسي، فالأستاذ له الكلمة الأخيرة في تحديد الموضوعات المتضمنة والمراجع ومواد التدريس التي يجرى استخدامها والأنشطة البحثية للطلاب، والأكثر أهمية هو المدخل المستخدم لمختلف قضايا حقوق الإنسان، بمعنى مدى عمق تقديم مختلف الرؤى حول حقوق الإنسان للطلاب، وقدر ارتباطها بالثقافة القومية. وتتميز هذه المسألة بأهمية خاصة بقدر ما يتعلق الأمر بالقضايا الخلافية كما هو الحال بالنسبة لاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.

ومن هنا، فإن إعداد مدرسي المستقبل يعد جانبا هاما في مجال تعليم حقوق الإنسان. وتجرى عملية الإعداد هذه من خلال توفير المواد والتدريب الضروريين للمدرس حتى ينقل إلى الطلاب فهما لموضوع حقوق الإنسان يتسق مع المكانة التي ينبغي أن يحظى بها هذا الموضوع في المناهج الدراسية. وينبغي أن يصبح التدريب عملية متواصلة، مع ضرورة إنجازها من خلال مداخل مبتكرة تتجاوز الوسائل الأكاديمية التقليدية. وعلى سبيل المثال: المشاركة في ورش العمل والمؤتمرات والأنشطة البحثية الثقافية المشتركة على المستويين الإقليمي والدولي. أما بالنسبة لاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، فإن التدريب المتعلق بقضية النوع يتسم بفائدة كبيرة.

إدخال حقوق الإنسان في المناهج الدراسية:

وفقا للوائح الداخلية، فإن إدخال مادة جديدة يتطلب الخوض في عملية طويلة. تبدأ العملية بأن يقدم أحد الأساتذة المهتمين اقتراحا لمجلس القسم. وإذا حظي الاقتراح بموافقة القسم، يعرض الأمر على مجلس الكلية لمناقشته. وإذا وافق مجلس الكلية، يعرض الاقتراح على مجلس الجامعة. وبعد الموافقة يقدم الاقتراح إلى قطاع الدراسات القانونية بالمجلس الأعلى للجامعات. وبعد موافقة المجلس الأعلى للجامعات، يحظى التغيير المقترح بالإقرار من خلال مرسوم وزاري.

ويبدو واضحا، إلى حد كبير، أن إدخال حقوق الإنسان كجزء رسمي من المناهج الدراسية هو في واقع الأمر، قرار سياسي. والكليات هي التي تتولى مسئولية الجوانب التقنية من العملية، بمعنى: أين يتم إدخال حقوق الإنسان، وما مقدار الوقت الذي سيخصص لها، وماهي المصادر والمراجع العلمية، وكيف يجرى إدخالها ضمن الأنشطة البحثية أو الامتحانات ....الخ. ولكن الكليات ليست هي التي تقرر ما إذا كان سيتم تدريس حقوق الإنسان أم لا. وبالتالي فإن إشراك الجامعة في هذه المناقشة يعد غير كاف، والأكثر أهمية، على هذا المستوى، هو إشراك صناع القرار.

ونحن نشعر أن هناك حاجة ماسة لإعداد تقييم شامل لتجربة السنوات العشر الماضية، ودراسة العوامل التي أجهضت الجهود الرائدة في هذا المضمار. إن جهدا من هذا النوع ينبغي أن يعمل على تجميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المهتمين بالأمر مع خبراء من خارج الجامعة، على المستويين القومي والدولي، في مجال تعليم حقوق الإنسان. وتأسيسا على مثل هذا التقييم، يمكن إعداد خطة عمل مشتركة، مع تحديد الأهداف قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى، فضلا عن تحديد نتائج معينة قابلة للقياس.

الهوامـــش

١- الجمعة العامة للأمم المتحدة/ قرار رقم D / ٣١٧، لعام ١٩٨٤.
٢- المجلس الاقتصادي والاجتماعي/ قرار رقم D.٢٩ / ٩٥٨، يوليو ١٩٦٣.
٣- لجنة حقوق الإنسان/ قرار رقم D.٢٩ / ١٧
٤- لجنة حقوق الإنسان/ قرار رقم (XX111)٣، فبراير ١٩٧٧.
٥- الجمعية العامة للأمم المتحدة/ قرار (١٢٣ / ٣٢)، ديسمبر ١٩٧٧.
٦- مبادئ المؤتمر الأول حول تدريس حقوق الإنسان، فيينا ١٩٧٨.
٧- " الأبعاد الدولية لحقوق الإنسان"، ١٩٧٨ .
٨- اليونسكو، تدريس حقوق الإنسان، وقائع المؤتمر الدولي حول تدريس حقوق الإنسان، فيينا ١٩٧٨.
٩- تعليم حقوق الإنسان وتطوير التعليم القانوني في الجامعات العربية- اتحـــاد المحامين العرب، مركز البحوث والدراسات القانونية، القاهرة، ١٩٧٨.
١٠- انعقدت الدورات في أعوام ١٩٩٤، ١٩٩٥، ١٩٩٦، وقد امتدت فترة كـــل دورة منها لأكثر من شهرين.
١١- اللائحة الداخلية لكلية الحقوق، جامعة أسيوط، ص٥.
١٢- المرسوم الوزاري رقم ١٤٢٢، الصادر في ٣ أكتوبـــر ١٩٩٥. اللائحـــة الداخلية لكلية الحقوق-جامعة المنصورة -ص ٢.
١٣- أ. د. أنور رسلان، الحقوق والحريات العامة في عالم متغير، الأســـتاذ د. محمد خفاجي، تشريعات ومنظمات الطفولة، ١٩٧٧.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

١-تدريس حقوق الإنسان وتطوير التعليم القانوني في الجامعات العربية. اتحاد المحامين العرب، مركز البحوث والدراسات القانونية، القاهرة، ١٩٨٧.

٢-أزمة حقوق الإنسان في الوطن العربي . دراسات مختارة من دورات اتحاد المحامين العرب (١٩٨٥-١٩٨٩). اتحاد المحامين العرب،مركز البحوث والدراسات القانونية، القاهرة، ١٩٩٠.

٣-مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد رقم ٨ لعام ١٩٩٦، ص ٣٠-٤٠.

٤-نشرة سواسية، العددان ٧، ٨ لعام ١٩٩٦. مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

٥-نشرة سواسية، العدد ١٢ لعام ١٩٩٦. مركز القاهرة لدارسات حقوق الإنسان.

٦-تعليم حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي. المعهد العربي لحقوق الإنسان بتونس، ١٩٩٤.

٧-نشرة حقوق الطفل، العدد الأول، تحالف المنظمات المصرية غير الحكومية بشأن اتفاقية حقوق الطفل.

قائمة المراجع باللغة الإنجليزية:

1- United Nations. Activities in the Field of Human Rights. Vol. 2. New York. 1990.

2- The Teaching Of human Rights. Proceedings of the International Congress on the Teaching of Human Rights. Vienna. 12-16 September. 1978. UNESCO. France. 1980.

3- UNESCO and Human Rights. UNESCO. Paris.1996.

4- Comments of CRC Committee on Egypt Initial Report. UN papers we managed or get copies of only the pages related to Egypt.

5- Comments of CEDAW Committee on Egypt Second Report. UN papers we managed to get copies of only the pages related to Egypt.

فعالية دورات تعليم حقوق الإنسان*

جمال عبد الجواد**
علاء قاعود***

مع تعاظم الوعي بحقوق الإنسان، ومع تزايد عدد المنظمات النشطة في مجالات مختلفة مرتبطة بقضايا حقوق الإنسان، تزايد الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان. وقد أخذ تعليم حقوق الإنسان مسارات متعددة، غير أن الدورات التدريبية ظلت هي النشاط الأكثر بروزا وشعبية في هذا المجال. وقد شهدت السنوات القليلة الماضية عقد عدد كبير من دورات التدريب على حقوق الإنسان، بحيث إن قسما كبيرا من موارد حركة حقوق الإنسان المالية والبشرية يجري توجيهه لهذا النشاط. وتقتضي دواعي حرص حركة حقوق الإنسان على فاعلية أدائها وأنشطتها وكفاءة تخصيصها للموارد المتاحة لها إخضاع دورات تدريب حقوق الإنسان التي يجري عقدها للتقييم، بحيث يصبح من الممكن تطويرها بما يضمن لها أكبر قدر من الفاعلية.

يمكن تقييم دورات التدريب على حقوق الإنسان عبر استخدام عدد من الأساليب، مثل توجيه أسئلة مباشرة في نهاية الدورة للمشاركين تتعلق برأيهم في الدورة التي حضروها وفي الأنشطة التي تضمنتها. كما يمكن تقييمها عبر ملاحظة وتسجيل أثرها في انخراط المشاركين فيها في أنشطة حقوق الإنسان، أو عبر ملاحظة وتسجيل مدى تأثر سلوكهم في مجالات عملهم وأنشطتهم اليومية العادية بالخبرة التي مروا بها في الدورات

---

* نشرت هذه الدراسة بمجلة رواق عربي عدد (٨)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٧.

** خبير بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام.

*** المدير التنفيذي السابق لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

التدريبية. كذلك فإنه يمكن قياس فاعلية الدورات عبر اختبار أثرها على معارف واتجاهات الدارسين.

وقد اختارت هذه الدراسة أن تقيم دورات التدريب على حقوق الإنسان عن طريق قياس مدى التحسن في معارف واتجاهات الدارسين المرتبطة بقضايا حقوق الإنسان، والتي تحدث نتيجة للمشاركة في الدورة، وأيضا عبر قياس مستوى رضاء الدارسين عن الدورة. وقد جرى تطبيق الجزء الأول من هذا الأسلوب عبر الطلب من الدارسين الإجابة على عدد من الأسئلة المرتبطة بقضايا حقوق الإنسان، ثم سؤالهم نفس الأسئلة مرة أخرى في نهاية الدورة، وقياس أثر التغير الذي أحدثته الدورة على معارفهم وآرائهم في هذا المجال. أما الجزء الثاني فقد تم تطبيقه عن طريق الطلب من الدارسين في نهاية الدورة الإجابة على عدد من الأسئلة المباشرة المتعلقة بتقييمهم لها. وبهذا يكون هذا التقييم قد زاوج بين أسلوبين: قياس المعارف والاتجاهات واستطلاع رأي المشاركين بشكل مباشر عن تقييمهم وملاحظاتهم على الدورة. وبعبارة أخرى فإن الدراسة التي بين أيدينا قد زاوجت بين الأسلوبين المباشر وغير المباشر في قياس فاعلية الدورات التدريبية.

ويمكن اعتبار هذه الدراسة من نوع الدراسات الاستطلاعية بسبب حداثة تطبيق مثل هذا الأسلوب -في حدود علمنا- على دورات حقوق الإنسان على الأقل في السياقين العربي والمصري، وأيضا بسبب الظروف التي أحاطت بتطبيق هذه الدراسة. فقد تم تطبيق هذا الاستبيان على الدارسين في دورتين تدريبيتين مختلفتين، الأمر الذي انعكس في صغر حجم العينة، خاصة بالنسبة للدورة التي سوف نسميها فيما يلي من هذه الدراسة بالدورة ب، وهو ما يدعو للحذر عند محاولة تعميم النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة. ويرجع العدد المحدود من الدورات التي جرى تطبيق هذه الدراسة عليها إلى معارضة بعض منظمي دورات التدريب على حقوق الإنسان للسماح لمؤلفي هذه الدراسة بتطبيقها على الدورات التي أشرفوا عليها، مما يمكن معه القول إن حداثة استخدام هذا الأسلوب قد أثارت المخاوف من إساءة استخدام نتائج الدراسة لأغراض غير أغراض البحث والدراسة، ونظن أن الدراسات المماثلة في المستقبل سوف تكون أسعد حالا في هذا المجال.

وصف الدورات

تم إجراء هذه الدراسة على دورتين من دورات التدريب على حقوق الإنسان جريا خلال العام ١٩٩٧، وسوف نرمز إليهما فيما يلي بالدورة أ والدورة ب. وقد كان لكل من الدورتين خصائصه المميزة التي تسمح

باعتبار المقارنة بينهما مقارنة بين تصميمين مختلفين لـــدورات التدريـــب على حقوق الإنسان.

الدورة (أ):

وبلغ عدد المشاركين في هذه الدورة ٤٦ مشاركا، كان منـــهم ٢٨ مـــن طلاب كلية الاقتصاد والعلوم السياسية وخمسة من طلاب كليـــة الإعـــلام واثنين من طلاب كليات الآداب وأربعة من دارسي العلوم الدينية المسيحية واثنين من طلاب جامعة الأزهر واثنين من طلاب معهد الدراسات العربيـة وطالب واحد من كلية السياحة والفنادق، بالإضافة إلى اثنين جـــاءوا مـــن هيئة التنسيق للمنظمات غير الحكومية لرعاية حقوق الطفل بـــاليمن. وقـــد كان من بين المشاركين ٢٨ طالبة. وإجمالا فإنه يمكن القول إن المشـــاركين في هذه الدورة قد تميزوا بالتنوع سواء من ناحية الخلفية العلميـــة أو مـــن ناحية النوع.

وقد قام ٢٣ من المشاركين في هذه الدورة بملء استمارات الدورة فـــي المرحلتين قبل وبعد، فيما قام أربعة آخرون منهم بملء استمارة قبل الـــدورة فقط وقام خمسة منهم بملء استمارة بعد الدورة فقط.

ركزت هذه الدورة على التدريب على البحث المعرفي في مجـــال حقـــوق الإنسان، واستهدفت خلق اهتمام بحثي وتنمية المـــهارات البحثيـــة للدارســـين، وذلك في إطار هدف أوسع يتعلق بتـــنمية جماعة علمية مهتمة بـــالبحث فـــي قضايا حقوق الإنسان. شارك في توجيه الدارسين في هذه الدورة محـــاضرون أغلبهم من المصريين من نشطاء حقـــوق الإنســـان والأكـــاديميين والمـــهتمين ومفكرين من اتجاهات مختلفة ومسئولين بهيئات دولية معنية بحقوق الإنســـان وإدارة حقوق الإنسان بوزارة الخارجية المصريـــة. اســـتمرت الـــدورة لمـــدة شهرين، جرى التركيز في أولهما على الجانب النظري، حيث جـــرى تنظيـــم محاضرات وورش عمل وحوارات مفتوحة، حيث بلغ عدد المحـــاضرات ٣٤ محاضرة تناولت العديد من الموضوعات المتضمنة في الشرعة الدولية لحقـــوق الإنسان، سواء تلك الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية أو الحقوق الاقتصاديـــة والاجتماعية، كما جرى تناول بعض الموضوعات من أكثر من وجهة نظـــر، بعضها لا يعبر بالضرورة عن وجهة النظر السائدة في أوساط حركـــة حَقـــوق الإنسان، مثل قضايا المرأة وموقف الإسلام من حقوق الإنســـان، كمـــا جـــرى تنظيم أربع ورش عمل حول آليات العمل الميداني لمنظمات حقـــوق الإنســـان، وكذلك مناهج البحث في العلوم الاجتماعية بشكل عـــام وفـــي مجـــال حقـــوق الإنسان بشكل خاص. وقد شغلت الحوارات المفتوحة جانبا كبيرا مـــن وقـــت

الدورة، كما جرت الاستعانة ببعض وسائل التعليم غير التقليدية، فتم عرض فيلم روائي وعدد من الأفلام التسجيلية ذات الصلة، بالإضافة إلى القيام بعدد من الزيارات الميدانية لمؤسسات معنية بحقوق الإنسان. كذلك تضمن تصميم الدورة تزويد الدارسين ببعض المطبوعات ذات الصلة، وذلك بهدف المساهمة في بناء مكتبات حقوق الإنسان الخاصة بالدارسين، وتعريفهم ببعض المصادر التي يمكن الرجوع إليها في هذا المجال، وقد بلغ عدد المطبوعات التي تسلمها كل دارس ٦١ مطبوعة تعالج جوانب مختلفة لحقوق الإنسان، توزعت بين ٤٦ كتابا و١٠ نشرات و٣ كتيبات تعريفية ومقالتين صحفيتين، أما في الشهر الثاني فقد جرى الاتفاق مع من يرغب من المشاركين على القيام ببحوث نظرية وميدانية حول حقوق الإنسان.

الدورة (ب):

شارك في هذه الدورة ١٧ من النشطاء والعاملين بمنظمات حقوق الإنسان في دول عربية مختلفة، وقد قام سبعة من المشاركين في هذه الدورة بملء استمارات الدورة في المرحلتين قبل وبعد، فيما قام تسعة آخرون بملء استمارات قبل الدورة وقام مشارك واحد بملء استمارة بعد الدورة فقط.

جرى تصميم هذه الدورة لكي تكون دورة تأهيلية شاملة، شارك في التدريس والتوجيه فيها محاضرون مصريون وعرب وأجانب من نشطاء حقوق الإنسان، كان من بينهم ثمانية من الخبراء العاملين في منظمات دولية غير حكومية، وتسعة من النشطاء والمتخصصين من دول عربية مختلفة، كما شارك في التدريس فيها مسئولون من السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية في مصر.

استغرقت الدورة ستة أيام فقط، وكانت دورة مكثفة تم فيها تقديم عدد كبير من المحاضرات بلغ ٢٩ محاضرة، بمعدل ٥-٦ محاضرات يوميا، خطط لها بحيث يجرى تخصيص جانب كبير من الوقت للنقاش، كما شهدت الدورة تنظيم حوار مفتوح واحد حول إشكاليات حركة حقوق الإنسان.

في بداية الدورة تسلم الدارسون نصوص المحاضرات، كما جرى توزيع عدد من كتيبات التعريف الخاصة بعدد من منظمات حقوق الإنسان وبعض إصدارات المنظمة القائمة على تنظيم الدورة.

هذا وقد كان من المقرر أن يشارك في هذه الدورة خمسة وعشرون مشاركا إلا أن عوامل مختلفة حالت دون مشاركة البعض. ويلخص الجدول رقم ١ مقارنة بين الدورتين موضوع هذه الدراسة من زوايا مختلفة.

جدول رقم (١)
مقارنة بين الدورتين موضوع الدراسة

	دورة (أ)	دورة (ب)
نوع الدورة	تدريب على البحث المعرفي في مجال حقوق الإنسان	تأهيلية شاملة
المحاضرون	المحاضرون مصريون بالأساس من نشطاء حقوق الإنسان والأكاديميين والمهتمين بالموضوع ومفكرين من اتجاهات أخرى ومسئولين رسميين بهيئات دولية معنية بحقوق الإنسان وإدارة حقوق الإنسان بوزارة الخارجية المصرية.	المحاضرون مصريون وعرب وأجانب من نشطاء حقوق الإنسان، ومن الخبراء الدوليين، ٩من نشطاء ودارسي حقوق الإنسان من مختلف الدول العربية، بمشاركة مسؤولين من السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية في مصر.
مدة الدورة	شهران، واحد منهما للبحوث	٦ أيام بمعدل ٥-٦ محاضرات يوميا
الدارسون	٤٦ من بينهم ٢٨ كلية الاقتصاد والعلوم السياسية و٥ إعلام و٢ آداب و٤ كلية العلوم الدينية و٢ جامعة الأزهر و٢ من معهد الدراسات العربية و٢ من هيئة التنسيق للمنظمات غير الحكومية لرعاية حقوق الطفل وكلية السياحة والفنادق، بلغ، عدد المشاركات ٢٨ طالبة	١٥ نشطاء وعاملين بمنظمات حقوق الإنسان، كان من المقرر طبقا لما هو معلن حضور٢٥
نوع الدارسين	طلاب من كليات وتخصصات مختلفة	نشطاء وعاملون بمنظمات حقوق إنسان

وصف لأنشطة الدورة	٣٤ محاضرة جرى فيها تناول بعض الموضوعات من أكثر من وجهة نظر بواسطة محاضرين من مدارس فكرية مختلفة	٢٩ محاضرة، يجرى تخصيص جانب كبير من الوقت للنقاش
ورش	٤ ورش حول آليات العمل الميداني للمنظمات ومناهج البحث، كما نظم عدد من الحوارات المفتوحة	حوار مفتوح واحد
أساليب مرئية	نعم حيث جرى عرض فيلم روائي وعدد من الأفلام التسجيلية	لا
بحوث	نعم	لا
زيارات ميدانية	نعم	لا
توزيع مطبوعات	نعم (عدد ٦١مطبوعة: ٤٦ كتابا، ١٠نشرات، ٣كتيبات تعريفية، مقالتين صحفيتين) فيما لم يتم توزيع نصوص المحاضرات	جرى توزيع المحاضرات ووزع عدد من البورشورات وكتيبات المنظمة المصرية

قياس فاعلية الدورات

كما سبق ذكره في بداية هذه الدراسة فإن عملية قياس فاعلية دورات التدريب على حقوق الإنسان قد تمت في هذه الدراسة باستخدام أسلوبين: مباشر وغير مباشر، ويركز هذا القسم على عرض نتائج الاختبار غير المباشر لفاعلية الدورات.

الأسلوب غير المباشر:

تضمنت الاستبانة التي أجاب عنها الدارسون نوعين من الأسئلة التي تسمح بالقياس غير المباشر لفاعلية وأثر الدورات، ركز النوع الأول على قياس فاعلية الدورة في تطوير معارف الدارسين بمعلومات أساسية في مجال حقوق الإنسان، أما النوع الثاني فقد ركز على فاعلية الدورة في

تغيير اتجاهات الدارسين تجاه قضايا هي موضع خلاف ومناظرة بين عموم المثقفين، وإن كانت حركة حقوق الإنسان تميل لتبني موقف محدد منها. وقد تم تنفيذ القسم الأول من هذا الأسلوب عبر توجيه عدد من أسئلة المعلومات في بداية الدورة، ثم إعادة طرح نفس الأسئلة على الدارسين في نهايتها، وقياس أثر التغير الذي دخل على استجاباتهم. ويبين الجدول رقم ٢ أثر الدورات على تخفيض نسبة الإجابات الخاطئة التي وردت في التطبيق الأول للاستبانة في بداية الدورة، وقد تم حساب هذه النسبة طبقا للمعادلة:

مقدار التحسن = الإجابات الخاطئة قبل الدورة – الإجابات الخاطئة بعد الدورة

الإجابات الخاطئة قبل الدورة

وباستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، المعروفة باسم SPSS، وقد استخدمت chi square كقياس إحصائي لقوة العلاقة بين المتغيرين، ويتضمن الجدول أيضا مستويات الدلالة الإحصائية levels of significance لكل القياسات الواردة فيه، وأخذا بما هو مقبول بين الباحثين فإن النتيجة تعتبر مقبولة إذا لم يزد مستوى دلالتها الإحصائية عن ٠,٠٥.[1]

---

[1] يشير مستوى الدلالة الإحصائية إلى احتمال أن تكون العلاقة المكتشفة بين المتغيرين، وهما في هذه الحالة الإجابة قبل الدورة و الإجابة بعدها، و التي تم قياس قوتها بقياس نسبة التحسن، احتمال أن تكون هذه العلاقة قد حدثت كمجر د صدفة، وليس لأنها موجودة في الواقع الفعلي، ومن المعروف أنه كلما كان مستوى الدلالة الإحصائية صغيرا كلما دل ذلك على زيادة احتمال أن تكون العلاقة عند المستوى الذي تمثله نسبة التحسن موجودة فعلا في الواقع و ليس في العينة المبحوثة فقط، مثلا فإن مستوى الدلالة الإحصائية المقبول في هذه الدراسة (٠,٠٥) يعنى أن احتمال أن تكون العلاقة الموجودة بين المتغيرين كما تم اكتشافها في العينة المبحوثة غير صحيحة في المجتمع أو في الواقع الفعلي أي في كل الحالات المشابهة لا يزيد عن ٥%. و من المهم الإشارة إلى أن هذا الاستنتاج يقوم على افتراض أن العينة المبحوثة في هذه الدراسة هي فعلا عينة عشوائية.

جدول رقم (٢)
أثر الدورات على معارف الداسين المرتبطة بحقوق الإنسان

السؤال	الدورتان		الدورة (أ)		الدورة (ب)	
	نسبة التحسن	مستوى الدلالة الإحصائية	نسبة التحسن%	مستوى الدلالة	نسبة التحسن%	مستوى الدلالة الإحصائية
صدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام	٠	٠.٠٠	٠	٠.٠١	٠	٠.٠٠
الإعلان العالمي لحقوق الإنسان هو وثيقة ملزمة قانونيا للدول	٥.٢٦	٠.٥٢	-١٥٠	٠.٣٣	٢٣.٥٢	٠.٥٣
فشلت محاولات الدول الأفريقية في إصدار وثيقة إقليمية لحقوق الإنسان	٥٢.٣٨	٠	١٠٠	٠.٠	٤٤.٣٦	٠.٠
نجحت الدول العربية في إصدار ميثاق إقليمي لحقوق الإنسان العربي	١٣.٧٩	٠.٠٤	٢٠	٠.٠٧	١٢.٥	٠.٢٤
يجرم العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية تطبيق عقوبة الإعدام	١٦	٠.٠٣	٤٠	٠.١٨	١٠	٠.٠٧
تتضمن حرية العقيدة وفقا للعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية الحق في تغيير الدين	٥٠	٠.٨١	١٠٠	٠.٠	١٠٠	٠.٨٥
وفقا للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الرجل والمرأة متساويان عند الزواج وخلاله وعند انحلاله	٩٢.٣١	٠.٠	٠	٠.٠	∝-	٠.٠

تقر كافة الدول العربية بالحق في تكوين النقابات	٣٦.٣٦	٠.٠	-٢٥	٠.٦٨	٠.٤٣	٠.٠
لا يعتبر الحق في الإضراب ضمن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية الواردة ضمن العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية	-٢٥٠	٠.٤٨	٠	٠.٠	-٢٥٠	٠.٤٢
حقوق الأقليات الدينية والقومية والعرقية في المساواة الكاملة غير المنقوصة مكفولة بمقتضى المواثيق الدولية لحقوق الإنسان	٢٥	٠.٥٤	-١٠٠	٠.٠	٥٠	٠.٥٨
لا يقتصر الحق في تقرير المصير على التحرر من الاحتلال الأجنبي، ولكنه ينسحب أيضا على الحق في اختيار النظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي	٠	٠.٠	١٠٠	٠.٠	-١٠٠	٠.٠
يضمن العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية الحق في التعليم المجاني	-٩.٥٢	٠.٠٤٦	٠	٠.٤٦	-٢٥	٠.٠٨
لا توجد دول عربية ليست طرفا في أي من الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان	٩.٣٨	٠.٠١	٢٠	٠.٠٧	٧.٤١	٠.٧٣
لا يتضمن العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية أية حقوق للأجنبي المقيم	-١٠٠	٠.٠٦	-٥٠٠	٠.٠	-٣٠٠	٠

يبين الجدول رقم ٢ تواضع معدلات التحسن التي طرأت على إجابات الدارسين بأثر الدورات، بل إن إجابات الدارسين عن بعض الأسئلة كانت أكثر بعدا عن الصواب بعد اجتياز الدورة منها قبلها. ويوضح الجدول

أيضا أن هناك بعض التفاوت بين الدورتين من حيث مستوى التحسن الذي طرأ على معلومات الدارسين.

بالنسبة لأسئلة المعلومات يمكن القول إجمالا بأنه لا توجد علاقة، أو على الأقل لا توجد علاقة مهمة، بين فعاليات الدورة وتصحيح معلومات المتدربين. فمن بين ٤٢ مقياسا للتحسن واردة في الجدول كان هناك ٩ مؤشرات للتحسن السلبي، بنسبة ٢١,٤%، وإن كان ثلاثة فقط من بين التسعة مؤشرات السلبية قد تحققت عند مستوى الدلالة الإحصائية المقبول. ويبين حساب متوسط التحسن العام أن تحسنا متوسطا سالبا ونسبته -٢١% قد حدث، وقد بلغ هذا المؤشر بالنسبة للدورة أ -٢٨,٢، بينما بلغ للدورة ب -٣٠,٥. غير أنه يجب أن نتعامل مع هذا المؤشر فقط باعتباره علامة على تواضع أثر الدورات على معارف ومعلومات الدارسين، دون مبالغة أو شطط في تفسير مغزاه لأنه بينما تسمح المعادلة المستخدمة في قياس نسبة التحسن بأن يصل مقدار التحسن السلبي إلى أرقام كبيرة فإنها لا تسمح لمؤشرات التحسن الإيجابي بأن تتجاوز نسبة ١٠٠%، بما يتيح الفرصة لعدد قليل من مرات التحسن السلبي القليلة أن تخفي أثر عدد كبير من مرات التحسن الإيجابي.

وبرغم من أن تلك النتائج تلقي ظلالا من الشك حول فاعلية دورات تعليم حقوق الإنسان، فإننا لا نظن أنها تمثل أساسا كافيا لإصدار حكم نهائي بعدم فاعلية هذه الدورات. فمن الممكن القول إن تحصيل المعلومات الصحيحة ليس هو أفضل ما يمكن إنجازه من خلال هذه الدورات، فالدارسون -على الأرجح- يميلون لعدم التعامل مع الدورات التدريبية باعتبارها خبرة مدرسية تتطلب منهم القيام بحفظ وتذكر المعلومات الصحيحة، خاصة وأن مشاركتهم في هذه الدورات تكون على أساس طوعي، وأن اجتياز اختبار في نهاية الدورة لا يعتبر جزءا من تصميمها، ومن ثم فإن المشاركة في الدورات ليس مشروطا باستذكار المواد التي تدرس فيها، كما يحدث في الخبرات المدرسية. فالدارسون في هذه الدورات يميلون للتعامل معها كنشاط ثقافي وفكري عام وحر، يمكنهم خلاله استخدام طاقاتهم الإبداعية والتحليلية والنقدية، بما قد يساهم، ولو بشكل غير واع في إهمال مهارات التذكر، التي لا يمكن اعتبار تنميتها إحدى وظائف دورات التدريب على حقوق الإنسان.

وربما يكون هذا هو مصدر ووجه القوة والتميز الرئيسي في دورات التدريب على حقوق الإنسان، بحيث إن مثل هذه الدورات قد لا تكون فعالة في تلقين الدارسين معلومات محددة بشأن بعض الحقائق المرتبطة بحقوق الإنسان، ولكنها قد تكون أكثر فعالية في إعادة صياغة رؤى وتصورات الدارسين، بحيث تصبح أكثر انسجاما مع فلسفة وقيم حقوق الإنسان.

وربما يتأكد ذلك بملاحظة أن نسب التحسن التي طرأت على إجابات الدارسين كانت في مستويات منخفضة عندما كانت الإجابة المطلوبة لا تتفق كثيرا مع نوع الخبرات الشائعة في منطقة الشرق الأوسط، مثل السؤال عن مدى إلزامية المعاهدات الدولية لحقوق الإنسان أو السؤال عن حقوق الأجنبي المقيم. فالمستوى المتدني من احترام حقوق الإنسان في البلاد العربية، والذي يحدث بالرغم من توقيع أغلب البلاد العربية على الاتفاقيات والمعاهدات المكونة للشرعة الدولية لحقوق الإنسان، لا يجعل من السهل إقناع الدارسين بالطبيعة الإلزامية لهذه الاتفاقيات والمعاهدات. وبالمثل فإن الانتهاكات الشائعة لحقوق الأجانب المقيمين في البلاد العربية لا تساعد على إقناع الدارسين بأن الشرعة الدولية ترتب لهذه الفئة أية حقوق. وتبين هذه الحالات أن الدارسين يكونون ميالين للاعتماد على الاستنتاجات المنطقية التي تنسجم مع خبراتهم الواقعية في منطقة الشرق الأوسط أكثر من اعتمادهم على المعلومات الصحيحة التي يجري إلقاؤها عليهم أثناء الدورات.

فإذا كانت الملاحظات الأخيرة صحيحة فإن أسئلة الرأي يمكن أن تكون لها قدرة أكبر على بيان أثر الدورات، وذلك إذا بينت نتائج تحليلها أن الدورات ساهمت، أولا، في تغيير آراء الدارسين، وثانيا، في مساعدة الدارسين على تبني الموقف الأكثر قربا من الموقف السائد في أوساط حركة حقوق الإنسان. وفي الجدول رقم ٣ تحليل لنتائج هذا القسم من التحليل.

جدول رقم ٣
أثر الدورات على تغير آراء الدارسين
تجاه بعض قضايا حقوق الإنسان

السؤال	الدورتان		الدورة (أ)		الدورة (ب)	
	نسبة التغير %	مستوى الدلالة الإحصائية	نسبة التغير %	مستوى الدلالة الإحصائية	نسبة التغير %	مستوى الدلالة الإحصائية
تبين الخبرة التاريخية أن الدول المتشابهة ثقافيا تكون ملتزمة بقواعد القانون الدولي الإنساني في حالات الصراع فيما بينها.	٢٨.٩٥	٠.٠	٣٢.٢٦	٠.٠٥	١٤.٢٩	٠.٠٧
مع أن الحكومات تبالغ في التعلل بالخصوصية الثقافية لتبرير عدم التزامها بالمواثيق الدولية إلا أن إشكالية الخصوصية الثقافية في علاقتها بحقوق الإنسان لا يمكن اعتبارها إشكالية مفتعلة.	٢٣.٠٨	٠.٠	٢١.٨٨	٠.٠	٢٨.٥٧	٠.٠
يستلزم اقتراب المجتمعات العربية من النموذج المثالي المرغوب من حيث احترام حقوق الإنسان تحقيق النمو الاقتصادي كشرط مسبق.	٢١.٠٥	٠.٠	٢٥.٨١	٠.٠	٠	٠.١
لا يوجد في الثقافة العربية الإسلامية أي دوافع مهمة لحمل وتحفيز مبادئ وقيم حقوق الإنسان.	٨٩.٧٤	٠.٠	٨٧.٥	٠.٠	٠	٠.٠
إحداث الإصلاح السياسي والقانوني الكافي في البلاد العربية كفيل بإزالة أسباب انتهاك حقوق الإنسان.	٣٠.٧٧	٠.٠٢	٣٤.٣٨	٠.١١	١٤.٢٩	٠.٠٧
تشكل بعض القيم السائدة في المجتمعات العربية عائقا أمام احترام حقوق الإنسان.	١٥.٣٨	٠.٢٣	١٢.٥	٠.١	٢٨.٥٧	٠.٢٥

مشكلة حقوق الإنسان في العالم العربي هي مشكلة سياسية.	١٥.٣٨	٠.٠	٣١.٢٥	٠.٤	٠.٠	٠.٠١
ركزت حركة النهضة العربية على المضامين السياسية لقيمة الحرية على حساب مضامينها الفكرية والثقافية.	٢١.٦٢	٠.٠	٢٠	٠.٠	٢٨.٥٧	٠.٣١
التنوع الأيدلوجي والسياسي في أوساط حركة حقوق الإنسان العربية ساهم في إغناء الحركة وتفعيلها.	٣٠.٥٦	٠.٠٢	٣١.٠٣	٠.٠٤	٢٨.٥٧	٠.٤٦
حركة حقوق الإنسان العربية هي جزء من حركة المعارضة السياسية.	٢٨.٢١	٠.٠	٣١.٢٥	٠.٠٣	١٢.٢٩	٠.٠٧
تتميز النصوص المتعلقة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية في الشرعة الدولية لحقوق الإنسان بالغموض مقارنة بالحقوق المدنية والسياسية.	٢٣.٠٨	٠.٠٤	٢٨.١٣	٠.١٩	٠	٠.٠١
قبول المعونات الدولية هو أحد التزامات الدول إذا ما كان ذلك ضروريا لحماية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية للمواطنين.	٢٥.٦٤	٠.٠١	١٨.٧٥	٠.٠	٥٧.١٤	٠.٦٨
ينص كل من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية على مبدأ التدريجية في تطبيق الحقوق.	٣٤.٢٩	٠.١٩	٢٨.٥٧	٠.٣١	٥٧.١٤	٠.٣٣
في حالة التعارض بين المصالح الوطنية والمبادئ العالمية لحقوق الإنسان فان الانحياز يجب أن يكون للمصالح الوطنية.	١٩.٤٤	٠.٠	٢٠	٠.٠	١٤.٢٩	٠.١١
تبالغ المواثيق المدونة للشرعة الدولية لحقوق الإنسان في التركيز على الحريات الفردية لدرجة إهمالها لحقوق الأسرة.	١٦.٦٦	٠.٠	١٣.٣٣	٠.٠	٢٨.٢٧	٠.٥٨

يبين الجدول رقم ٣ أن معدلات التغير بالنسبة لمجموع الدورتين تبدو مناسبة، إذ تتراوح بين ١٥,٣٨ في حدها الأدنى و٨٩.٧٤ في حدها الأقصى بمتوسط تغير قدره ٢٨,٢٦، غير أن الجدول يبين أيضا أن هناك تفاوتاً كبيراً في مقدار التغير بين الدورتين، إذ أظهر المشاركون في الدورة ميلا أكبر لتغيير وجهات نظرهم، بالمقارنة بالمشاركين في الدورة ب. فبينما بلغ متوسط معدل التغير في الدورة أ ٢٩.١١، فإنه لا يزيد عن ٢٠,٨ في الدورة ب. يبين الجدول أيضا أن مستويات الدلالة الإحصائية لأغلب النتائج تعد مقبولة، مما يجعل نتائج هذا الاختبار قابلة للتعميم إلى حد بعيد.

وبشكل عام فإنه يمكن القول إنه كلما زاد معدل التغير فإن ذلك يمكن اعتباره دليلا على أن الدورة كان لها أثر أكبر في صياغة اتجاهات المشاركين. غير أن هذا الاستنتاج لا يجب أن يقبل على إطلاقه، فمن المتصور أن الدورات قد تمت صياغتها وإدارتها بشكل يحقق الترويج للأفكار السائدة بين القطاع الأكبر من نشطاء وأنصار حقوق الإنسان. وبالتالي فإن الموقف الأولي السائد بين المشاركين في دورة معينة يجب أن يؤثر على معدلات التغير، فكلما كان المشاركون في الدورة أكثر قربا من قيم حقوق الإنسان كما تسود في أوساط الحركة، فإن احتمالات التغير الناتج عن المشاركة في الدورة تقل، الأمر الذي يمكن أن يفسر معدلات التغير المحدودة في الدورة ب التي جاء القسم الأكبر من المشاركين فيها من العاملين في منظمات حقوق الإنسان بالإضافة إلى نشطاء الحركة وأصدقائها.

أيضا فإنه يجب أن نلاحظ أن تغير اتجاهات المشاركين في حد ذاته لا يمكن اعتباره مؤشرا كافيا على فعالية الدورة، ذلك أن التغير قد يحدث في الاتجاه المعاكس للموقف السائد في أوساط حركة حقوق الإنسان، الأمر الذي يمكن اعتباره إخفاقا كبيرا للدورات، وهو الاحتمال الذي تم اختباره بمقارنة إجابات الدارسين بالآراء السائدة في أوساط حركة حقوق الإنسان. وفي هذا الاختبار جرى قياس نسبة التحسن باعتبارها مساوية لمدى اقتراب إجابات الدارسين من المواقف والآراء السائدة في أوساط الحركة، كما يبين الجدول رقم ٤.

جدول رقم ٤

أثر الدورات على اقتراب آراء الدارسين من المواقف السائدة في أوساط حركة حقوق الإنسان تجاه بعض القضايا

السؤال	الدورتان		الدورة (أ)		الدورة (ب)	
	نسبة التحسن%	مستوى الدلالة الإحصائية	نسبة التحسن%	مستوى الدلالة الإحصائية	نسبة التحسن%	مستوى الدلالة الإحصائية
تبين الخبرة التاريخية أن الدول المتشابهة ثقافيا تكون ملتزمة بقواعد القانون الدولي الإنساني في حالات الصراع فيما بينها.	٢٠,٣٨	٠,٠١	٢٥	٠,٠٥	٢٥	٠,٠٧
مع أن الحكومات تبالغ في التعلل بالخصوصية الثقافية لتبرير عدم التزامها بالمواثيق الدولية إلا أن إشكالية الخصوصية الثقافية في علاقتها بحقوق الإنسان لا يمكن اعتبارها إشكالية مفتعلة.	٤٥.٤٥	٠.٠	٣٣	٠.٠	٧١,٤٣	٠.٠
يستلزم اقتراب المجتمعات العربية من النموذج المثالي المرغوب من حيث احترام حقوق الإنسان تحقيق النمو الاقتصادي كشرط مسبق.	٦١,٥٤	٠.٠	١٨,٤٨	٠.٠	٠	٠,٠١
لا يوجد في الثقافة العربية الإسلامية أي دوافع مهمة لحمل وتحفيز مبادئ وقيم حقوق الإنسان.	٨٩,٧٤	٠.٠	١٢,٥	٠.٠	٠	٠.٠

إحداث الإصلاح السياسي والقانوني الكافي في البلاد العربية كفيل بإزالة أسباب انتهاك حقوق الإنسان.	١٢,٥٠	٠,٠٢	٢٧.٢٧	٠,١١	٢٠	٠,٠٧
تشكل بعض القيم السائدة في المجتمعات العربية عائقا أمام احترام حقوق الإنسان.	٥٧,١٤	٠,٠٢	٥٠	٠,١	٦٦,٦٧	٠,٢٥
مشكلة حقوق الإنسان في العالم العربي هي مشكلة سياسية.	١١,٧٦	٠.٠	١٤,٢٩	٠,٠٤	٠	٠.٠١
ركزت حركة النهضة العربية على المضامين السياسية لقيمة الحرية على حساب مضامينها الفكرية والثقافية.	٢٨,٥٧	٠.٠	٣٦.٣٦	٠.٠	٠	٠,٣١
التنوع الأيدلوجي والسياسي في أوساط حركة حقوق الإنسان العربية ساهم في إخفاء الحركة وتفعيلها.	٢١,٤٣	٠,٠٢	٢٥	٠,٠٤	٠	٠,٤٦
حركة حقوق الإنسان العربية هي جزء من حركة المعارضة السياسية.	٢١,٠٥	٠.٠	١٣,٣٣	٠,٠٢	٠	٠,٠١
تتميز النصوص المتعلقة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية في الشرعة الدولية لحقوق الإنسان بالغموض مقارنة بالحقوق المدنية والسياسية.	٤٢,٨٦	٠,٠٤	٥٠	٠,١٩	٠	٠,٠١
قبول المعونات الدولية هو أحد التزامات الدول إذا ما كان ذلك ضروريا لحماية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية للمواطنين.	٠	٠,٠١	٠	٠.٠	٠	٠,٦٨

ينص كل من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية على مبدأ التدريجية في تطبيق الحقوق.	١٥,٣٨	٠,١٩	١٦.٦٧	٠,٣١	٠	٠,٣٣
في حالة التعارض بين المصالح الوطنية والمبادئ العالمية لحقوق الإنسان فان الانحياز يجب أن يكون للمصالح الوطنية.	١١.١١	٠.٠	١٦,٦٧	٠.٠	٣٣.٣٣	٠,١١
تبالغ المواثيق المدونة للشرعة الدولية لحقوق الإنسان في التركيز على الحريات الفردية لدرجة إهمالها لحقوق الأسرة.	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠,٥٨

يبين الجدول رقم ٤ أن معدلات تحسن الأداء في أسئلة الرأي بأثر الدورات قد بلغت مستوى مناسبا. ومع هذا فإن إجابات الدارسين عن بعض الأسئلة كانت أكثر بعدا عن الصواب بعد اجتياز الدورة عما قبلها، وبالمقارنة بالجدول رقم ٢ فإنه يتبين أن عدد الأسئلة التي كانت إجابات ما بعد الدورة عنها أكثر بعدا عن الرأي السائد في أوساط حركة حقوق الإنسان قد تزايدت فوصلت إلى ٢٦,٧% بينما كانت ٢١,٤% بالنسبة لأسئلة المعلومات.

ويوضح الجدول أيضا أن هناك بعض التفاوت في مستوى التحسن الذي طرأ على معلومات الدارسين بين الدورتين، فبينما بلغ معدل التحسن في أداء الدارسين في مجموع الدورتين ٨,٦%، فإنه لم يزد عن ٠,٩% في الدورة أ، بينما بلغ ١٠% في الدورة ب، وهو ما يخالف نمط التحسن بالنسبة لأسئلة المعلومات التي كان أداء دارسي الدورة أ فيها أفضل من أداء الدارسين في الدورة ب. وفي كل الأحوال فإنه بينما كان معدل التحسن بكافة أشكاله سالبا بالنسبة لأسئلة المعلومات، فإنه كان إيجابيا بالنسبة لأسئلة الرأي، وهو ما يؤكد الاستنتاج الذي ذهبنا إليه من أن دورات التدريب على حقوق الإنسان تكون

أكثر ملاءمة للتأثير في اتجاهات الدارسين منها لتلقينهم معلومات دقيقة عن بعض قضايا حقوق الإنسان.

الأسلوب المباشر

إذا كان الأسلوب غير المباشر في قياس فاعلية الدورات في التأثير على معارف واتجاهات الدارسين لا يقدم نتائج إيجابية، ويدعو إلى كثير من التفكير بشأن الطريقة التي يمكن بها تعظيم الاستفادة من دورات التدريب على حقوق الإنسان، فإن الأسلوب المباشر يقدم طريقة إضافية للتقييم تعتمد على استطلاع رأي الدارسين أنفسهم بشأن تقييمهم للدورات.

وقد وجهنا للدارسين مجموعة من الأسئلة المباشرة حول تقييمهم للدورة على النحو المبين في الجدول رقم ٥، وقد جاءت إجابات الدارسين في مجموعها مبشرة، إذ ذهب أغلبهم إلى أن الدورات قد ساهمت في تنمية معارفهم بقضايا حقوق الإنسان إلى حد كبير، بينما لم يجب أي منهم بأن الدورة كانت عديمة الفائدة.

فإذا كانت النتائج الموجودة في الجدول رقم ٥ تبين وجود درجة ليست قليلة من رضا الدارسين تجاه الدورات، فإنها لا تبين الفروق بين الدارسين في الدورات موضوع البحث، وهو ما يمكن ملاحظته في الجدول رقم ٦، والذي يبين أن تقييم الدارسين في الدورة أ كان أكثر إيجابية من الدارسين في الدورة ب.

ومن جملة هذين الجدولين يمكن القول: أولا، إن تقييم الدارسين للدورات أكثر إيجابية من تقييمنا لها من خلال قياس مدى تحصيلهم للمعلومات المتعلقة بحقوق الإنسان ومدى تغير آرائهم في اتجاه القيم والآراء السائدة في أوساط حركة حقوق الإنسان. وثانيا فإن هناك تفاوتاً كبيرا في مدى رضا الدارسين في الدورات المختلفة عن الدورات التي حضروها، الأمر الذي يثير سؤالا حول مدى الأثر الذي يمارسه تصميم الدورات على تمكينها من تحقيق أغراضها، كما أنه قد يثير تساؤلا حول مدى تأثير نوعية المشاركين في الدورة على تقييمهم لها واستفادتهم منها.

جدول رقم ٥

تقييم الدارسين لمدى استفادتهم من الدورة

السؤال	لا (%)	إلى حد ما (%)	إلى حد مقبول (%)	إلى حد كبير (%)	تماما (%)
هل ترى أن الدورة قد ساهمت في تنمية معارفك في مجال حقوق الإنسان	٠	٦.٧	١١.١	٥٧.٨	٢٤.٤
هل ساهمت الدورة في تنمية معارفك فيما يتعلق بالموضوع المحدد الذي تركز عليه	٠	١٥.٩	١٥.٩	٥٦.٨	١١.٤
هل أجابت الدورة عن السؤال أو الأسئلة التي توقعت أنت أن تجيب عليها الدورة	٠	١٧.٨	٢٦.٦	٤٤.٥	١١.١
هل ترى أن الدورة سوف تزيد من فاعليتك في تحسين وضع حقوق الإنسان	٠	٤.٤	١٧.٨	٦٠	١٥.٥

جدول رقم ٦

مقارنة بين تقييم الدارسين للدورتين المختلفتين

السؤال	لا (%)		إلى حد ما (%)		إلى حد مقبول (%)		إلى حد كبير (%)		تماما		قوة العلاقة	مستوى الدلالة الإحصائية
	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب		
هل ترى أن الدورة قد ساهمت في تنمية معارفك في مجال حقوق الإنسان	٠	٠	٠	٣٧.٥	١٠.٨	١٢.٥	٦٢.٢	٣٧.٥	٢٧	١٢.٥	٨.٦	٠,٠٠
هل ساهمت الدورة في تنمية معارفك فيما يتعلق بالموضوع المحدد الذي تركز عليه	٠	٠	١١.١	٣٧.٥	١٣.٩	٢٥	٦١.١	٣٧.٥	١٣.٩	٠	٤.٩٨	٠.٠٣
هل أجابت الدورة عن السؤال أو الأسئلة التي توقعت أن تجيب عليها الدورة	٠	٠	١٣.٥	٣٧.٥	٢٧	٢٥	٤٧.٩	٣٧.٥	١٣.٥	٠	١٤.٢٥	٠.٠٠
هل ترى أن الدورة سوف تزيد من فاعليتك في تحسين وضع حقوق الإنسان	٠	١٢.٥	٠	٢٥	١٨.٩	١٢.٥	٦٧.٦	٢٥	١٣.٥	٢٥	٤.٥٨	٠.٠٣

تطوير الدورات

لقد سألنا الدارسين مجموعة من الأسئلة المتعلقة بأنشطة محددة جرى القيام بها في الدورات، وأيضا بالكيفية التي يمكن بها تطوير الدورات، كما هو موضح في الجدولين رقمي ٧ و٨. ويتضح من الجدول رقم ٨ أن طول الدورة لا يعد من ضمن العوامل المحددة لتقييم الدارسين للدورة، فبالرغم من الفارق الكبير بين طول الدورتين -شهرين للدورة أ وأسبوعين للدورة ب- فإن الدارسين يتفقون إجمالا على أن طول مدة الدورة كانت مناسبة، وربما كان من المفارقات أن نسبة أعلى من المشاركين في الدورة أ الأكثر طولا اشتكوا من قصر مدة الدورة، وإن كان لا يجب التعويل كثيرا على هذه النتيجة بسبب عدم تمتع نتائج هذا الاختبار بمستوى مقبول من الدلالة الإحصائية.

جدول رقم ٧

تقييم الدارسين لبعض أنشطة الدورات

السؤال	لا (%)		إلى حد ما (%)		إلى حد مقبول (%)		إلى حد كبير (%)		تماما		قوة العلاقة	مستوى الدلالة الاحصائية
	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب		
هل كانت المحاضرات في المستوى المناسب من حيث الفائدة المتحققة منها	٠	١٢.٥	٥.٤	٢٥	١٣.٥	١٢.٥	٧٠.٣	٥٠	١٠.٨	٠	٦.٩٣	٠
هل يمكن تعظيم الفائدة من الدورة باستخدام أساليب مساعدة سمعية وبصرية	٥.٤	٠	١٣.٥	١٢.٥	١٦.٢	٣٧.٥	٣٧.٨	١٢.٥	٢٧	٣٧.٥	٠.٠٣	٠.٨٧

جدول رقم ٨

تقييم الدارسين لطول مدة الدورة

السؤال	قصيرة جدا (%)		قصيرة (%)		مناسبة (%)		طويلة (%)		طويلة جدا (%)		قوة العلاقة	مستوى الدلالة الإحصائية
	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب	دورة أ	دورة ب		
كيف ترى مدة استمرار الدورة	٢.٧	١٢.٥	١٦.٢	٠	٧٠.٣	٦٢.٥	١٠.٨	٢٥	٠	٠	٠.١٧	٠.٦٨

غير أن هناك فارقا كبيرا في تقييم الدارسين لمدى الفائدة المتحققة من المحاضرات التي جرى تقديمها في كلتا الدورتين، وتتفق نتائج هذا الاختبار مع الاتجاهات العامة لرضا/عدم رضا الدارسين عن الدورات. إذ يميل الدارسون في الدورة أ الذين أظهروا مستوى أعلى من الرضا عن الدورات إلى تثمين المحاضرات التي تلقوها تثمينا عاليا. أما الدارسون في الدورة ب فقد أظهروا مستوى محدودا من الرضا عن المحاضرات، بالضبط كما أظهروا مستوى محدودا من الرضا عن الدورة بشكل عام. وتشير هذه النتيجة إلى أن تطوير المحاضرات عبر التدقيق في اختيار موضوعاتها وأيضا في اختيار المحاضرين له أهمية كبيرة في تعظيم الاستفادة التي يمكن الحصول عليها من الدورات. وينسجم هذا مع التصميم العام للدورتين، وربما لأغلب الدورات التدريبية التي يجري تقديمها في هذا المجال، والذي يعتمد بشكل مكثف على المحاضرات باعتبارها النشاط التدريبي والتعليمي الأساسي في الدورة.

كذلك يبين الجدول رقم ٧ أن الدارسين في الدورتين يميلون إلى الذهاب إلى أن زيادة الأدوات التعليمية المساعدة السمعية والبصرية يمكن أن يساهم في تعظيم الاستفادة من الدورة. وأيضا فإن نتائج هذا الاختبار تبين أن الدارسين في الدورة ب، أكثر من الدارسين في الدورة أيرون أن إضافة الوسائل التعليمية المساعدة يمكن أن يساهم في زيادة الفائدة المتحققة من الدورات، الأمر الذي ينسجم مع كون الدورة ب لم تستخدم الأدوات التعليمية المساعدة سوى بشكل محدود جدا.

الاستنتاج العام الرئيسي الذي يمكن أن تخرج به هذه الدراسة هو أن على دورات التدريب على حقوق الإنسان أن تركز بدرجة أكبر على القضايا الفكرية منها على القضايا المعلوماتية، وأن التركيز على هذا الجانب يجب أن يتم بعناية شديدة، خاصة مع الدارسين حديثي التعرف على ثقافة وقيم حقوق الإنسان، لأن تعريض الدارسين لاتجاهات وآراء متعددة تجاه القضية الواحدة بدون التفصيل والوقت الكافي يمكن أن يعرض الدارسين لارتباك قد لا يساعد على تنمية المواقف والاتجاهات المتوقعة من جانب منظمي الدورة. ولا يجب أن يفسر ذلك الاستنتاج باعتباره دعوة إلى تلقين الدارسين الآراء والاتجاهات بدلا من تلقينهم المعلومات، ولكن المطلوب هو تخصيص وقت أطول لمناقشة القضايا، وتمكين الدارسين من التعبير عن مواقفهم بحرية، وإخضاع هذه الآراء للمناقشة الحرة دون ترهيب أو سخرية. وفي هذا السبيل يمكن أن يكون تطوير الوسائط المستخدمة في الدورات ذا أهمية كبيرة، لما يتيحه من توظيف عدد أكبر من الحواس والمداخل لتنمية الإدراك بأهمية القضية المطروحة وبوجاهة الموقف الذي تتبناه حركة حقوق الإنسان منها. ويمكن القول أيضا بأنه من المفضل أن تركز الدورات على عدد محدود من الموضوعات، بما يتيح فرصة أكبر للمناقشة المعمقة ولاستخدام أساليب متعددة في تناولها، بما يساهم في زيادة فعالية الدورات.

حقوق الإنسان في الآداب والفنون

التربية الجمالية
حق من حقوق الإنسان*

عادل أبو زهرة**

إذا كان العلم يدربنا على كيف نفكر وكيف نعبر وكيف نعمل، فإن التربية تعنى بإكسابنا مجموعة من القيم الخلقية والعادات السلوكية، كما تجعلنا أكثر تعاطفا –على وجه الخصوص– مع قيم الحق والخير والعدل والجمال، والتربية الجمالية بين أنواع التربية المختلفة هى التي تعنى بتربية الحس والشعور والوجدان والذوق، أي بعبارة موجزة إذا كان العلم شديد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والمهارات الصنعية، فإن التربية الجمالية تركز اهتمامها على تنمية العواطف والمهارات التعبيرية في إطار الفن، ومن العسير علينا أن نفصل بين التفكير والعاطفة، لأن الإنسان وحدة واحدة لا تتجزأ، لكننا نلاحظ أننا نهمل شأن التربية الجمالية في مؤسساتنا التربوية والتعليمية وفي منازلنا ووسائل إعلامنا، ونقصر معظم اهتمامنا –خاصة في المؤسسات التعليمية– على تنمية المهارات العقلية والعملية.

إن التلميذ في مدارسنا لا تتاح له الفرص الكافية لتذوق فنون كالشعر والقصة والرواية والتصوير والنحت والعمارة والموسيقى والرقص تذوقا صحيحا وعميقا، إنه من النادر أن يعزف أو يغني أو يلون أو يشكل بيديه طينا أو حجرا، أو يرقص، أو حتى يرعى نباتا أو ينسق مجموعة من الزهور، إنه لا يذهب بانتظام إلى معرض للفن أو إلى متحف أو حتى إلى

---

* نشرت بمجلة رواق عربي عدد (٨)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٧.
** أستاذ العلوم السلوكية بجامعة الإسكندرية وخبير في التنمية البشرية.

الخلاء للتمتع بمنظر نهر أو بحر أو صحراء أو كتلة من الأشجار أو سرب من الطيور أو مشهد للشروق أو الغروب، لا تتاح له الفرص الكافية للتأمل والاندهاش والتعاطف مع الأشياء الطبيعية الجميلة أو الأعمال الفنية الجميلة، أو القضايا الإنسانية التي يمكن أن تحملها هذه الأعمال، لذلك يحدث الخلل في شخصيته ونظل نشكو بعد ذلك من سلبيته وفجاجة تصرفاته، وميله إلى العنف، وعدم احترامه للهدوء والنظام العام والشعور العام والقانون، وتكيفه مع القبح والفوضى والضجيج، وإقباله على الهابط والرديء من الفنون وعدم قدرته على التعاطف مع الجاد منها.

إن المهمة الأساسية لعملية التربية على وجه العموم هى العمل على تحقيق "نمو متوازن" في شخصية الإنسان، لذلك فلابد أن نعترف بضرورة وأهمية تنمية الوظائف الوجدانية جنبا إلى جنب مع تنمية الوظائف العقلية، لأن الصلة وثيقة بين هذين النوعين من الوظائف النفسية، فما يؤثر على العاطفة لابد وأن يؤثر في الوقت نفسه على التفكير، فتربية العاطفة لا تسير مستقلة عن تربية التفكير، فهما جزء لا يتجزأ من تلك العملية السيكولوجية المتكاملة التي نطلق عليها عملية بناء الشخصية، ولعل هذا هو السبب في حرص كثير من علماء التربية وعلماء النفس على التأكيد على أنه لابد للشخصية السوية المتكاملة من أن تكون لها أفكارها الخاصة وأن يكون لها عواطفها الخاصة أيضا.

إن المهمة الأولى للتربية الجمالية هى إيقاظ شعور الإنسان بالقيم الجمالية في الطبيعة وفي الفنون وهذا يساعده على أن يكون أقدر على تذوق كل ما هو رفيع وقيم وجميل في الحياة وفي الفنون، كما أن التربية الجمالية تساعد الإنسان على التأمل وعلى تنمية قدرته على التعجب والاندهاش والتعاطف، كما تساعده على أن يكون أكثر حساسية وأكثر رقة وأرهف شعورا وأكثر تعاطفا مع قيم الحق والخير والعدل والجمال.

لدينا مدارس كثيرة تقوم بإلغاء حصص الفنون والألعاب الرياضية لتضمها إلى حصص الجبر والميكانيكا والفيزياء على اعتبار أن تذوق الفن والرياضة وممارستهما –من وجهة نظر القائمين على التدريس والآباء– ليسا هامين ولا ضروريين في عملية التربية والتعليم، كما أن الكثير من مدارسنا تخلو من المراسم وحجرات الموسيقى والمسارح والحدائق والملاعب.

نحن بحاجة إلى إعادة النظر في فلسفة تربيتنا لأبنائنا وفي أساليب تعليمهم، نحن في أمس الحاجة إلى الاهتمام بالتربية الجمالية وبالتربية الرياضية والنظر إليهما على أنهما حقان أساسيان من حقوق الإنسان.

عندما حدث انقلاب في سلم القيم وحدث ما يمكن تسميته بالحراك الاجتماعي في مصر في سنوات السبعينيات وحدثت تلك الهجرة الكثيفة للعمل في دول النفط، بدأت أشياء كثيرة تتغير في مصر، أصبحت أعظم أهداف قطاعات عريضة من المجتمع المصري هو تعظيم الدخل وزيادة الممتلكات، كما ظهرت اتجاهات سلفية أصبح شاغلها الأكبر التحقير من شأن الفنون ومن شأن قدرات المرأة وقيمتها، ومن كثرة الانشغال بزيادة الدخل والسعي وراء الممتلكات والمقتنيات لم يعد هناك وقت ولا طاقة للتثقيف أو لتبادل الآراء العميقة مع رفاق أو لمطالعة كتاب جاد أو لمعايشة عمل فني رفيع المستوى، ولم يعد أمام هذا الجمهور المرهق المذعور الغاضب الشره إلى الاستهلاك غير البحث عن تسلية سهلة ورخيصة أو تسليم نفسه إما لأبواب التسلية في الصحف السيارة أو لجهاز التليفزيون وهي وسائل قد لا تتطلب من قواه الروحية إلا أقل مجهود، أما الذين عجزوا عن العمل والحصول على المال فلم يجدوا أمامهم غير الارتداد إلى الماضي وإدانة المجتمع وتكفيره وإدانة كل ما يأتي من الغرب وإغلاق كل أبواب الحوار والتفاهم والتسامح.

إن فلسفة التربية والتعليم الصحيحة لا تخطط كي تصنع من التلميذ مجرد طبيب أو مهندس أو محاسب وإنما تهدف إلى إكسابه عادات وتقاليد ومهارات وخبرات وأفكارا وعواطف وقيما، أي ثقافة، بحيث تسهم هذه الثقافة في تنمية وتطوير شخصيته وتجعله أكثر قدرة على فهم نفسه وفهم الكون، وفهم الحياة فهما صحيحا، وتساعده على التكيف مع المتغيرات الدائمة في ظروف هذه الحياة، كما تساعده على اكتشاف وتنمية قدراته الابتكارية والإبداعية، أما إذا اقتصر دور التربية والتعليم على مجرد إعداد التلميذ لمهنة معينة وحسب فإننا نرتكب بذلك خطأ جسيما. قد يكون الإنسان مهندسا ناجحا لكن يجب ألا ننسى أنه سيظل في نفس الوقت إبنا وأخا وزوجا وأبا ومواطنا، وبحكم كونه مهندسا سيكون عليه أن يصدر حكما على صلاحية ماكينة أو كفاءة محرك، لكن سيكون عليه أن يصدر أحكاما أخرى تتعلق بما هو حق وما هو باطل، ما هو خير وما هو شر، ما هو جميل وما هو قبيح، ما هو عدل وما هو ظلم، سوف يكون عليه أن يختار

شريكة حياة ويشارك في تربية أطفال، ويدلي بصوته في انتخابات، ويختار الأثاث المناسب لمنزله ويصدر أحكاما على جودة مسرحية أو فيلم سينمائي أو لوحة فنية أو مقطوعة موسيقية أو حديقة عامة أو شخص يتعامل معه، إن الإنسان لا يمارس في الحياة دورا واحدا وإنما يلعب مجموعة من الأدوار، وعلى أي مؤسسة تعليمية وتربوية أن تنظر إلى ذلك بقدر كبير من التفهم، وأن تعمل على الإسهام في تربية أذواق ومشاعر من ينتمون إليها وعلى إكسابهم ثقافة عامة وليس مجرد إعدادهم لمهنة.

يقولون إن "أدولف هتلر" خرب جانبا كبيرا من منجزات الحضارة وأزهق أرواحا كثيرة، ودمر الكثير من مظاهر الطبيعة ومكونات البيئة لأنه لم يلعب في طفولته بالقدر الكافي، ولم ينل حظا مناسبا من التربية الصحيحة.

لا تخلو جلسات المصريين الآن، خاصة جلسات مجموعات معينة من النخبة، من الحديث المفعم بالشكوى والمرارة عما أصاب السلوك المصري العام والذوق المصري العام من تدهور، إنهم يتحدثون عن البيوت الجميلة التي تهدم أو تزال، وعن العمارات ذات القيمة الجمالية المتميزة التي يتم تشويهها بالإهمال أو بالإضافة، عن الأعداد الهائلة من الأبنية التي أنشئت وتنشأ بغير شخصية وبغير طابع، عن أحياء كاملة تردت أحوالها، عن تلك الكتل الكئيبة من الخرسانة الصماء والطوب العاري التي تزدحم بها الآن مدننا وحتى قرانا تلك التي تترك بغير تشطيب وبغير تنسيق أو توافق أو انسجام بين مكوناتها، عن شوارعنا المضطربة وأرصفتنا المحطمة التي تتناثر على جنباتها القمامة ويندر أن توجد بها أشجار.

وينتقل الحديث إلى ما أصاب لغة الكلام من تدهور وما دخل إليها من ألفاظ وتراكيب عجيبة وغريبة حتى أصبح من النادر الآن أن نلتقي بمصري أو بمصرية من أي مستوى اجتماعي لا يدخل في لغتهم كلمات من نوع "فلسع، وبمبة، وزمبة، وطنش، وفي الطراوة، وزلمكة، وخنزيرة، وحلوفة، وباكو، وأرنب، وراجل نفخ، وبنت روشة، واشتري دماغك، وكبر مخك، وأديني آلو". أما إذا انتقل الحديث عن أسماء لأعمال فنية يتم الإعلان عنها في التليفزيون أو في الإذاعة أو في الشوارع فإن الأمر لا يختلف كثيراً، وإذا انتقل الحديث عما يجري على خشبات المسرح وشاشات السينما فحدث ولا حرج عن الفظاظة والفجاجة والعنف والتهريج

والتنكيت، والإيحاءات والحركات المكشوفة وغير العفيفة. ثم يتطرق الحديث الشاكي المر إلى كيف نقود سياراتنا، وكيف نحتفل بمناسباتنا السعيدة والحزينة ومناسباتنا القومية والدينية، وكيف تكيفنا مع تدهور مستوى النظافة في شوارعنا ومداخل ومناور عماراتنا، كيف شوهنا حوائط أبنيتنا بالملصقات والإعلانات، كيف أسرفنا في استخدام مكبرات الصوت وآلات التنبيه في كل الأغراض حتى تحولت مدننا وقرانا إلى جحيم لا يطاق من الضوضاء التي تحطم أعصابنا وتحرمنا من التركيز والتفكير والنوم. كيف لم يعد يأبه الناس بمشاعر جيرانهم، كيف نتعامل بغير اكتراث مع المال العام والنفع العام والنظام العام والقانون. أليست هذه جميعا أدلة على تدهور وتدني الذوق الجمالي العام؟

وهل يتوقع أحد أن تؤثر علينا الأعمال الفنية المنتشرة والرائجة والذائعة الصيت فتجعلنا أكثر شجاعة وأكثر سماحة وأكثر استقلالية وأكثر حرية وأعمق شعورا بالكرامة، وأكثر قدرة على التفكير والعمل والحب، أم أن مثل هذه الأعمال هي التي تدفعنا إلى السلبية واللامبالاة والسطحية وإلى التفريط في حقوقنا وتجعلنا أكثر إيثارا للسلامة بل وأكثر تعصبا وأنانية؟

الجميل الطبيعي والجميل الفني

يعد الشيء جميلا من الناحية الذاتية إذا أدخل على نفوسنا نوعا خاصا من أنواع المتعة والبهجة، ومن الناحية الموضوعية تطلق صفة الجمال على الشيء الكامل كمالا مطلقا، وهناك صفات أساسية إذا توفرت في الشيء عد جميلا، هذه الصفات تنحصر في مفاهيم النظام والانسجام والتوافق والتفرد والتميز وإحكام البناء والكمال، وقد يضاف إلى هذه الصفات صفات أخرى مثل التنوع في وحدة، والتوازن والإيقاع والتناسب. وكل شئ جميل هو في الوقت نفسه شئ محسوس، والصفة الحسية للجمال هى التي تفرق بين الفن من ناحية والعلم والفلسفة والفكر من ناحية أخرى فنحن نتحدث أحيانا عن فكرة جميلة أو نظرية علمية جميلة، وهذا نوع من الاستخدام المجازي فالأفكار والنظريات العلمية لا تكون جملية أو قبيحة وإنما تكون صحيحة أو خاطئة.

وجمال الطبيعة جمال حي كما في الزهرة أو الشجرة أو العصفور أو الغزال أو البحر أو مشهد الشروق أو الغروب، وكذلك جمال الفنون، فالصور والتماثيل والمعمار والموسيقى كلها أشياء ندركها بحواسنا، والشعر ولو أنه مكون من أفكار وصور متخيلة إلا أن هذه الأفكار وتلك الصور تصل إلينا من خلال الألفاظ التي هي أصوات ندركها بحواسنا، وليس هناك شك في أن المشاعر التي تثيرها الأشياء والأعمال الجميلة في نفوسنا هي جزء من رد الفعل الوجداني إزاء هذه الأشياء، لكن ليس معنى ذلك إن إدراك الجمال في الأشياء الطبيعية وفي الأعمال الفنية يتوقف على دقة الحواس وحدتها، وإنما إدراك الجمال هو مزيج من الإدراك الحسي والتصور العقلي أو نقطة تلاقي العقل والإحساس.

والجميل الطبيعي هو شئ جميل، أما الجميل الفني فهو تصوير متقن ومعبر ومؤثر لشيء قد يكون جميلا أو قبيحا في الطبيعة أو في الواقع الاجتماعي، والجمال في الطبيعة قد يصل إلينا عبر أشياء فردية مثل زهرة أو غزال أو طاووس، وقد يصل إلينا من خلال مشهد عام مركب من أشياء متعددة في الطبيعة مثل منظر الغابة بكل ما فيها من أشجار وغدران وطيور، أو منظر البحر بكل ما فيه من أمواج وسفن وشواطئ. والجمال الطبيعي سواء كان فرديا أو من خلال مشهد عام يؤثر علينا من خلال ما فيه من نظام وتوافق وانسجام وتنوع، لكنه يؤثر علينا أيضا عبر إيحاءات، فالزنبقة قد توحي لنا بفكرة الطهر والنقاء والبراءة، وقد توحي إلينا العصفورة بالرقة والرشاقة، ومن الممكن القول بأن أهم العناصر في جمال الأشياء الطبيعية هو جمال الخطوط والشكل والألوان، وجمال الشكل والخطوط قد يفسر في الغالب بأنه يوحي بفكرة النظام والانسجام والاتساق، أما جمال الألوان فإنه أصعب تفسيرا. فالألوان ترتبط بأشياء في الطبيعة، كما أنها تحمل معاني اجتماعية طبقا للغرض الاجتماعي الذي نستعمل اللون فيه، هذا بالإضافة إلى التأثير الفسيولوجي للألوان فهناك ألوان يمكن أن نسميها ألوانا ساخنة وألوانا باردة وأخرى دافئة، كما أن تجاور الألوان وتوافقها أو تضادها يمنحها تأثيرا مختلفا فيما لو وجدت منفردة، والجمال سواء كان طبيعيا أو فنيا هو ذاتي وموضوعي في نفس الوقت، أي متوقف على نوعية المدركين وعلى نوعية الأعمال المدركة. وهناك عوامل كثيرة أخرى تدخل في تقديرنا للجمال وتأثرنا به، مثل الألفة والاعتياد والانتماء الديني والقومي والجغرافي للمدركين، كذلك مستوى ثقافتهم وحالتهم النفسية.

فلوحة للسيدة "العذراء تحمل السيد المسيح" لا تؤثر على البوذي نفس تأثيرها على المسيحي، وبعض اللوحات التي تصور موضوعات قديمة قد تستهوي فريقا من الناس بينما لا تستهوي آخر، ويختلف تقدير سكان المناطق شديدة البرودة حيث السماء الملبدة بالغيوم المتكاثفة، عن تقدير سكان المناطق الحارة حيث السماء صافية والشمس دائمة السطوع، وقد نفهم الشعر المكتوب بلغة غير لغتنا الأصلية، لكن لن يكون له نفس الأثر الذي يحدثه الشعر المكتوب بلغتنا الأم. ويتفاوت إحساس ساكن القرية تجاه عمل فني ما، كما يختلف تقدير الشباب عن تقدير الشيوخ، والعالم عن الجاهل والمثقف عن غير المثقف، كما أن لتداعي الأفكار تأثيرا ملحوظا على تجربتنا الجمالية، وذلك راجع إلى مخزون ذاكرتنا من التجارب الحياتية.

أما فيما يتعلق بالتفرقة بين الجميل الطبيعي والجميل الفني، فيقول الفيلسوف الألماني "كانط" "إن الجمال الطبيعي شئ جميل، أما الجمال الفني فهو تصوير جميل لشيء. والفن عندما يرتبط بالطبيعة ويأخذ عنها فإنه لا يحاكيها، لكنه ينتقي منها ويعيد صياغة وتركيب وتكثيف ما أخذه من عناصر واقعية على صورة جديدة معبرة.

والطبيعة بالنسبة للفنان لا تخرج عن كونها معجما أو قاموسا، والفنان يرسم ما يراه هو في الطبيعة، ويغوص إلى ما وراء مظاهرها السطحية، أو يصور ما يراه جوهريا فيها، أو قد يعيد تصوير ما أدركه منها على مثال ما يتمناه، أي الطبيعة أو الواقع الاجتماعي في صورتيهما المثلى من وجهة نظره.

وهناك فنون لا تحاكي الطبيعة منذ نشأتها الأولى، مثل الموسيقى، كما أن هناك فنوناً بدأت بمحاكاة الطبيعة أو الواقع وظلت على هذا الحال حتى بداية هذا القرن تقريبا، حيث بدأت تقلع عن ذلك في العصر الحديث، هي فنون التصوير والنحت، وإن كان فن الأدب في الرواية والقصة والمسرحية لا يزال مرتبطا بالواقع الاجتماعي، لأن الواقع هو موضوع فنون الأدب، وإن كانت علاقة هذه الفنون بهذا الواقع ليست علاقة نسخ أو ترديد.

وفي هذا يقول الشاعر والمفكر الألماني "جوتة" "إن الفن هو الفن لا لشئ إلا لأنه ليس الطبيعة" ويقول: "بيكاسو" (١٨٨١-١٩٧٥) "إن الطبيعة والفن ظاهرتان مختلفتان تمام الاختلاف. أما عالم الجمال الفرنسي "شارل لالو" فيقول إن "الفن بمعناه الواسع هو عبارة عن عملية التحوير والتغيير

التي يدخلها الفنان على مواد الطبيعة"، والفن هو ذلك الذي يخلق عالما خياليا تكون وظيفته الأولى أن يجئ مخالفا بوجه من الوجوه لهذا العالم الذي نعيش فيه".

ويؤكد على معنى الاختلاف بين الطبيعة والفن المفكر الفرنسي "أندريه مالرو" عندما يقول "الفن في صميمه إبداع لمعايير وقيم إنسانية يخلق الفنان بمقتضاها عالما غريبا عن الطبيعة أو الواقع " لذا ليس من الصواب القول بأن الصورة الفوتوغرافية جميلة أو قبيحة وإنما الأصوب أن نقول إنها حسنة الصنع أو رديئة، وإن كانت لا تخلو من لمسة فنية هى التي تتمثل في عنصر اختيار زاوية التصوير أو أسلوب التحميض.

وما قد يكون قبيحا في الطبيعة أو في الواقع الاجتماعي قد يصلح ليكون موضوعا جميلا في الفن. فامرأة مشوهة ممزقة الثياب قد تتحول بفضل الفنان إلى عمل فني جميل، وحياة اللص أو القاتل أو تاجر المخدرات قد تتحول إلى فيلم جميل، لأن الجميل في الفن هو المتقن المتميز، المؤثر والمعبر، والقبيح في الفن هو الضعيف المفكك الذي يفتقد إلى القدرة على التعبير والتأثير، وهو ما خلا من الشخصية والأسلوب المتميز في الصياغة.

إن ما يشدنا إلى العمل الفني ليس في كونه يصور الواقع أو الطبيعة، وإنما لأنه ينقلنا إلى عالم آخر ينتزعنا من واقعنا، ومن فرط براعة مبدعه قد يصبح أكثر واقعية من الواقع نفسه، أي يصنع واقعه الخاص.

ونحن عندما نقف أمام لوحة تصور منظرا طبيعيا لا نقول يالله من منظر جميل!! وإنما نقول يالها من لوحة جميلة!!

الأدوار التي تقوم بها الفنون في حياة الناس

الفن نشاط إنساني يقوم به أشخاص لديهم قدرات خاصة يمارسونها بإرادتهم الحرة على وسائط كالألوان والأحجار والأصوات والألفاظ يشكلونها ويصوغونها ويؤلفون بينها بإتقان ومهارة اكتسبوها بالتدريب وبطريقة معبرة تدعو من يطلع على ناتج هذا النشاط أو يدركه إلى التوقف والتأمل والاندماج والتأثر.

وتختلف الفنون فيما بينها في قدرتها على التأثير، فتأثير فن التصوير يختلف عن تأثير النحت كما يختلف عن الأدب والموسيقى والرقص، وهذا الاختلاف يرجع إلى العناصر والمواد التي تصاغ منها هذه الفنون، لكننا نستطيع القول بصفة عامة إن الفن يمكن أن يؤدي إلى التواصل والتعاطف والتضامن، كما يمكن أن يثير في نفوسنا مشاعر الشفقة والرحمة والحماس والمروءة والشهامة والشجاعة والحب والغضب، قد يجعلنا ننزع إلى التضحية، كما قد يجعلنا أكثر رقة وأكثر حساسية وأرهف شعورا وأكثر تسامحا وأكثر حكمة، وقد يجعلنا أكثر ميلا إلى حب الحق والخير والجمال، قد يثير في أذهاننا فكرة أو في وجداننا شعورا بالسرور أو الحزن، كما قد يساعدنا على فهم أنفسنا وفهم الكون الذي نعيش فيه.

كثيرون هؤلاء الذين ما أن نتكلم عن وظائف الفن حتى نجدهم يتحدثون عن اللوحة والتمثال والسيمفونية وقصيدة الشعر والأوبرا والباليه، وهذا تضييق شديد من نطاق الفن وحصر له في نماذج محدودة من الإنتاج الفني. فعندما نتحدث عن أثر الفن علينا سنجده متغلغلا في كل مظهر من مظاهر حياتنا: في أدواتنا المنزلية، في أواني طعامنا وشرابنا، في شكل ملابسنا، في أثاث منازلنا، في طريقة تصفيف الشعر، في حلينا، في ماكياج النساء، في أغلفة الكتب والمجلات، في أسلوب تنسيقنا للزهور، في أسلوب تنظيمنا للشوارع والميادين والحدائق...الخ. إن كل الأدوات التي نستعملها في تحقيق أغراضنا، وإشباع احتياجاتنا تسرب إليها الفن ليجعلها أكثر جاذبية وأجمل مظهراً، فبالإضافة إلى تحقيقها للغاية التي صممت من أجلها فإنها تجذبنا وتشد انتباهنا ويمتعنا النظر إليها وتأملها، وكل ما سبق ذكره لا يتعلق إلا بتأثير الفنون التشكيلية على حياتنا.

فإذا تكلمنا عن تأثير الموسيقى والغناء فسوف نجد لهما تأثيرا هائلا على نفوسنا، بل وتأثيرا فسيولوجيا أيضا، فللموسيقى تأثير عاطفي قد يكون دينيا أو وطنيا أو اجتماعيا، فكم من المقطوعات الموسيقية، والأغنيات حركت فينا مشاعر دينية وحماسا وطنيا وعواطف اجتماعية. ونحن نعرف أن الموسيقى والغناء استخدما منذ القدم في الشعائر الدينية وطقوس الحرب والصيد وفي الشعائر الجنائزية وفي احتفالات الميلاد والزواج وفي أعياد الحصاد، بل في طقوس السحر والعلاج أيضا.

ولفنون الأدب –الشعر والقصة والرواية والمسرحية– وكذلك للسينما تأثيرات هائلة على أفكارنا ومشاعرنا ومواقفنا ووجهات نظرنا من الحياة ومن المجتمع ومن أنفسنا، فنحن عند قراءتنا لرواية أو لقصيدة شعر أو عند مشاهدتنا لفيلم سينمائي أو لعمل مسرحي نشعر بالمشاركة الوجدانية، والتعاطف والحماس والحزن والفرح والقلق والدهشة والأمل. إذن فالفن بأنواعه المختلفة يروح عنا، ويطهر نفوسنا، ويرقي مشاعرنا، ويهذب أحاسيسنا ويحرك أفكارنا، وما ذلك إلا لما في الفن من إيقاع وتوافق وانسجام ونظام وتعبير.

ولا نستطيع أن نتجاهل ما للفن من وظائف تعليمية ومعرفية فمن منا لم يقرأ أعمال "شكسبير" و"تولستوي" "وديستوفسكي" و"جوتة" و"فيكتور هوجو" و"نجيب محفوظ" و"الطيب صالح" وغيرهم من كبار الأدباء العالميين والمحليين ولم يتعلم ويعرف المزيد عن الطبيعة البشرية الفردية والاجتماعية.

الفن من أهم أدوات التفاهم بين البشر، لأنه لا يعرف الحدود والحواجز، فمن الممكن للإنسان في أي مكان من العالم أن يتذوق الأعمال الفنية ويتأثر بها بعمق بالرغم من أن مبدعيها ينتمون إلى قوميات مختلفة وعاشوا في عصور مختلفة، يحدث ذلك مع فن الرواية وفن الشعر وفن المسرح كما يحدث مع موسيقى "باخ" و"بتهوفن" و"موزار" و"شوبان" و"تشايكوفسكي"، ويحدث أيضا في فن التصوير الجداري المصري القديم وأمام التماثيل الإغريقية وأعمال "مايكل أنجلو" و"رامبرانت" و"رودان" و" فان جوخ".

وفي هذا يقول "إرنست فيشر" "الفن وسيلة لإيجاد التوازن بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه"، وهو يقصد أن الفن في جوهره تعويض عن انعدام التوازن أو التوافق أو الانسجام أو الكمال في الواقع. ويرى هذا الكاتب في الفن ظاهرة فريدة ومدهشة حين يقول "ملايين من الناس يقرأون القصص والروايات ويغنون ويرقصون، ويسمعون الموسيقى ويشاهدون المسرح، ويرتادون السينما، والمعارض... لماذا؟"

يستطرد فيشر قائلا "إذا قلنا أنهم يبحثون عن الراحة والمتعة وفراغ البال، لا نكون قد أجبنا على السؤال، إذ سنسأل أنفسنا مرة أخرى: لماذا نشعر بالراحة والمتعة وفراغ البال عندما نغرق أنفسنا في حياة غيرنا ومشاكلنا، عندما نبحث عن أنفسنا في لوحة رسام أو في قطعة موسيقى أو

في إحدى شخصيات رواية أو مسرحية أو فيلم؟ لماذا يخيل إلينا أن هذا اللاواقع إنما هو واقع مركز؟ ما هذه المتعة الغريبة الغامضة؟

وإذا أجبنا بأننا نسعى إلى الفرار من وجود ما لا يرضينا إلى وجود أغنى، أو أننا نريد أن نكتسب خبرة دون أن نتعرض لمخاطرها، عندئذ ينشأ السؤال التالي: ولماذا لا يكفينا وجودنا؟ ما مصدر الرغبة في تحقيق حياتنا التي لم تتحقق، ومن خلال التطلع عبر الصالة المظلمة إلى المسرح المضاء، والذي تدور فيه أحداث نعرف أنها مجرد تمثيل، ومع ذلك تستغرق كياننا كله؟

ويجيب "إرنست فيشر" على كل ذلك بقوله: من الواضح أن الإنسان يطمح إلى أن يكون أكثر من مجرد كيانه الفردي، يريد أن يكون أكثر اكتمالا، فهو لا يكتفي بأن يكون فردا منعزلا، بل يسعى إلى الخروج من عزلته وحياته الفردية إلى "كلية" يرجوها ويتطلبها، كلية تقف فرديته بكل ضيقها حائلا دونها. إنه يسعى إلى عالم أكثر عدلا، وأقرب إلى العقل والمنطق، وهو يثور على اضطراره إلى إفناء عمره داخل حدود حياته وحدها، داخل الحدود العابرة العارضة لشخصيته وحدها، ولو كان من طبيعة الإنسان أن يكون فردا مجردا لما كان لهذه الرغبة معنى ولا مضمون، لأن الإنسان الفرد يكون في هذه الحالة كلا قائما بذاته، كلا مكتملا، يحوي كل ما يستطيع أن يكونه، أما رغبة الإنسان في الزيادة والاكتمال فدليل على أنه أكثر من مجرد فرد، وهو يشعر بأنه لا يستطيع الوصول إلى هذه الكلية إلا إذا حصل على تجارب الآخرين، وهي التجارب التي كان من الممكن أن تكون تجاربه هو، أو التي يمكن أن تكون تجاربه في المستقبل، وذلك يشتمل على كل شئ، وكل نشاط يمكن أن يقوم به الإنسان، والفن هو الأداة اللازمة لإتمام هذا الاندماج بين الفرد والمجموع، فهو يمثل قدرة الإنسان غير المحدودة على الالتقاء بالآخرين، وعلى تبادل الرأي والتجربة معهم.

إن ملخص كلام هذا الباحث المدقق يؤكد بوضوح وجلاء أن الفن وسيلة للاندماج في الواقع، وسيلة الفرد للالتقاء بالعالم، والتعبير عن رغبته في التمرس بالتجارب التي لم يمر بها.

كما يؤكد أيضا أن التربية الجمالية من خلال الفنون تسعى لتحسين نوعية حياة الناس بالتعبير عن الواقع ونقده وإعادة صياغته كي يحقق

الإنسان ذاته، ولكي يكون أكثر قدرة على الحب وعلى العمل المنتج وعلى التفكير الحر المستقل وعلى التفاعل الاجتماعي، وإذا كان التعليم يؤكد على حق الإنسان في أن يجيد التفكير والعمل، فإن التربية الجمالية تؤكد على حق الإنسان في أن يكون أكثر حساسية وأرهف شعورا وأكثر رقة وأكثر تعاطفا مع الحق والخير والعدل والجمال.

المراجـــع

بالإنجليزية:

١- Lalo (Charles): "Interoduction Al Esthetique. Paris, Colin, ١٩١٢.

٢- Lalo (Charles): "L Art et la Morale", Paris, alcon, ١٩٢٢.

٣- Read (Herbert): "The Meaning of Art", Apelician Book, ١٩٥٤.

٤- Stolnitz (Jerome): "Aesthetics and Philosophy of Art Criticism", Houghton Mifflin Co. Boston, ١٩٦٩.

٥- Tolstoi (LEO): "Qu est-ce Que L Art?", Trad France Par Wyzewa, Paris, Perrin, ١٨٩٨.

بالعربية:

١- توفيق الحكيم. فن الأدب، مكتبة الآداب. القاهرة، ١٩٥٢.

٢- زكريا إبراهيم. مشكلة الفن، مكتبة مصر. القاهرة، ١٩٧٦.

٣- فؤاد زكريا. التعبير الموسيقي. مكتبة مصر. القاهرة، ١٩٧٩.

تطور التعبير الإنساني عبر الفنون وحرية الفنان في التعبير*

عادل أبو زهرة**

لم يعرف الإنسان الفنون كأنشطة مستقلة إلا في العصور الحديثة، لكنه عرفها قبل هذه العصور مرتبطة وممتزجة بأنشطة أخرى، أي أنها كانت تخدم أغراضا خاصة، فارتبط الفن بالسحر كما ارتبط بالنشاط الديني والحرب والصيد والحب وبالأنشطة الإنتاجية كالزراعة والحصاد كما كانت الفنون جزءا من أسلوبه في صناعة أدواته الاستعمالية، كما عبر الإنسان الأول عن قلقه وعن مخاوفه بالرسم على جدران الكهوف، وخوفه من الحيوانات المفترسة ومن الظواهر الطبيعية التي لم يجد لها تفسيرا.

كما ارتبط الفن بالدين وعندما حدث ذلك قام ببناء المعابد التي أضافت مهابة وجلالا إلى فن المعمار، وعندما حدث ذلك قام الإنسان بالحفر والنحت والتلوين على جدران معابده ومقابره وأدى ذلك إلى ازدهار الفنون التشكيلية، ولأن العبادة استلزمت إقامة الاحتفالات والشعائر تضرعا وخشوعا وطلبا للمغفرة من الآلهة قام الإنسان بنظم الكلمات ونسج الحكايات، ثم قام بغناء وترديد هذه الترانيم وتلك الحكايات ملحنة من خلال صوته، ثم بعد ذلك بمساندة الآلات الموسيقية واشتملت هذه الطقوس على التعبير بالحركة من خلال الجسم الإنساني حيث ازدهر الرقص الديني في المعابد، وربط الدين بالفن ليس أمرا غريبا، فالدين في صميمه رابطة

---

* نشرت هذه الدراسة بمجلة رواق عربي عدد (٥)، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٧.

** أستاذ العلوم السلوكية بجامعة الإسكندرية وخبير في التنمية البشرية.

اجتماعية وثيقة تجمع الناس على هدف محدد ومقدس، وتشهد المعابد المصرية بكل ما فيها من مظاهر فنية على هذه الرابطة والكنائس والكاتدرائيات المسيحية تقدم دليلا على هذه الرابطة أيضا من خلال تلك الآيات المعمارية التي توحي بالخشوع والجلال وكذلك بكل ما تحويه من تماثيل وحفر وتلوين لملائكة وقديسين، كما لعبت الموسيقى دورا شديد التأثير في الديانة المسيحية حيث أضفت جلالا ومهابة وروحانية على الطقوس الدينية، كما لا نستطيع أن نغفل تأثير الفن في إضفاء الجلال والوقار والمهابة على دور العبادة في كل الأديان الأخرى كالمعابد الهندية والمعابد اليهودية والمساجد الإسلامية.

ولعب الفن دورا شديد الأهمية في التعبير عن عاطفة الحب التي ربطت بين النساء والرجال في كل زمان ومكان، وتقول الآراء التي ذكرت في هذا الشأن إن التنافس على حيازة اهتمام وإعجاب الجنس الآخر هو الذي أوجد لدى الإنسان البدائي دافعا قويا لممارسة أشكال متعددة، التعبير الفني كالشعر والقص والغناء والرقص والنحت والتصوير، وفي هذا يقول الفيلسوف الألماني "نيتشه" (إن أدب فرنسا الكلاسيكي الرفيع لم يكن إلا ثمرة لاهتمام الفرنسيين بالحب وبالمرأة)، وما فنون الشعر العاطفي والقصص الاجتماعي وتصوير جمال المرأة من خلال النحت والتصوير، وكذلك بعض أشكال الرقص إلا وتعبر جميعا عن اهتمام الإنسان بعاطفة الحب وبنفس هذا الدافع ازدهرت بعض الفنون الصغرى مثل الماكياج والأزياء والحلي، وتصفيف الشعر... وغيرها من فنون الزينة الإنسانية، ويؤكد "دارون" على هذا المعنى بقوله (إنه حتى في مملكة الحيوان فإن الدافع الجنسي هو الذي يدفع الحيوانات في سبيل الإغراء وجذب الاهتمام إلى التأنق والتزين والصياح، تلك التي تتم بدوافع فطرية وغالبا ما يقوم به الذكور في عالم الحيوان) وهذا التفسير لا يمكن تعميمه بالطبع. فالشعر ليست كل موضوعاته عن العلاقة بين المرأة والرجل والنحت والتصوير لا يدوران في فلك تصوير المرأة.

ويمكن الحديث عن ارتباط الفن بالأنشطة الإنتاجية والحرفية والاقتصادية للإنسان، فالإنسان كي يشبع احتياجاته المادية لجأ إلى صنع الأدوات والأواني كأدوات الصيد والحرث والحصاد وطحن الحبوب وأواني التخزين وحفظ السوائل، لقد خضعت هذه الأدوات دائما للتطوير كي تؤدي وظائفها بصورة أفضل، وخلال هذا التطوير أضاف الإنسان إلى

أدواته وأوانيه لمسات جمالية فارتبط النافع بالجميل، ثم رويدا رويدا استقل الجميل عن النافع، وأصبح الفن نشاطا مستقلا، أي أن الحرفة كانت سابقة على الفن وسببا له فمن حرفة البناء نشأ فن المعمار، ومن حرفة التلوين نشأ فن التصوير، ومن حرفة تشكيل الأدوات الحجرية والخشبية والمعدنية نشأ فن النحت، ومن الآراء الراجحة في هذا المجال أن نشاط الصيد كان دافعا إلى ازدهار فن كالرقص حيث كان الإنسان البدائي قبل ذهابه إلى رحلة صيد يقوم بتمثيل هذه العملية فيرتدي فراء الحيوان وعلى إيقاع الطبول يرقص رقصة الصيد كي يبث في نفسه الشجاعة، ثم استقل فن الرقص بعد ذلك عن غرضه هذا، واستعملت الطبول كأنواع للتنبيه في البداية لتصبح نواة لنوع من أنواع الموسيقى، ولا زلنا حتى الآن نستمع إلى الغناء من القائمين على جني المحصول أو هؤلاء الذين يقومون بأعمال جماعية في مجال البناء أو رفع وجر وحمل الأشياء الثقيلة، يفعلون ذلك تخفيفا لوطأة العمل.

وما يقال عن الصيد يمكن أن يقال عن الحرب، ذلك النشاط الذي عرفه الإنسان بوضوح منذ عرف الحياة في مستعمرات بشرية مستقرة بدءا من اختراعه للزراعة منذ حوالي عشرة آلاف سنة حيث عرف بعد قليل من هذا التاريخ نظام الملكية الخاصة، وعرف الفائض وعرف التخزين فكان عليه أن يحارب للحفاظ على ممتلكاته، وكان البدائيون عند استعدادهم لجولات الحرب يصنعون الأقنعة والألبسة المزينة بالريش الملون، ويحفرون أشكالا مخيفة على دروعهم ونبالهم أو يحفرون رسوما لآلهتهم، ويرتدون كل ذلك ثم يرقصون ويصيحون على دقات الطبول هادفين من وراء ذلك إلى بث الشجاعة في نفوسهم والرعب في قلوب خصومهم، ولا تزال بقايا هذه الأنشطة موجودة حتى وقتنا هذا في الفرق الموسيقية النحاسية الإيقاعية التي تصاحب الجيوش الحديثة في الحروب، أو في موسيقى المارشات وفيما نسميه بالسلام الوطني.

ارتبط الفن بنشاط آخر هو اللعب، وتقول بعض الآراء إن الإنسان عندما عرف حياة الاستقرار وبدأ يشعر أكثر بالأمن وجد لديه متسعا من الوقت والطاقة فكان الفن وكان اللعب وكلاهما وسيلة من وسائل التسلية والترفيه وإزجاء وقت الفراغ والتخفف من أعباء العمل والكدح.

هناك فريق من الباحثين تحدث عن الفنون على اعتبارها وسائل اخترعها الإنسان للتفاهم والتواصل الاجتماعي وربطوا بين نشأة الفنون والحياة في جماعات، وقالوا إن فن التعبير خلال الحركة (الرقص) على سبيل المثال ظهر قبل نشأة لغة الكلام وكان الوسيلة الأساسية التي ينقل بها الإنسان أفكاره ومشاعره وتجاربه إلى الغير، ولا يزال التعبير بالحركة خاصة باستخدام الأيدي والرأس وملامح الوجه جزءا من أسلوبنا في التعبير عن أنفسنا ونحن نتحدث إلى الآخرين بالرغم من تطور لغة الكلام كما استطاع الإنسان أن يستخدم وسائل أخرى كالأصوات والرموز المرسومة والمحفورة على الجدران كي ينقل خبراته وتجاربه إلى الأجيال التالية.

وبعد آلاف من السنين ظل الفن فيها مرتبطا بأنشطة إنسانية أخرى وخادما لها، أصبح نشاطا مستقلا وأصبحت مهنة الفنان إحدى المهن المعروفة في المجتمعات الإنسانية، وأصبحت هناك وظيفة للشاعر والروائي وكاتب القصة وكاتب المسرحية والمصور والنحات والمعماري والموسيقي ومصمم الرقص وبدأت هذه الطائفة من الناس تعبر عن أفكار ومشاعر وهموم متنوعة، ففي أوربا في العصور الحديثة ظل الفنانون يعملون في خدمة الكنيسة عندما كان لها السلطة العليا، وعندما انتقل مركز السلطة إلى الملوك والنبلاء والطبقة الأرستقراطية أصبح منوطا بالفنانين إنتاج أعمال فنية تعبر عن السادة الجدد وتبهجهم وترفه عنهم، وبعد قيام الثورة الفرنسية قرب نهاية القرن الثامن عشر وتشكل ملامح الطبقة البرجوازية والأفكار الديمقراطية التي بدأت تتحدث بوضوح عن حق الشعوب في الحرية والمساواة والعدل بدأ الفنانون يعبرون من خلال الكلمات والألوان والأحجار والنغمات عن هذه المعاني والأماني الجديدة، وبعد أن كان الفن معبرا عن قيم ورغبات الطبقة الأرستقراطية بدأ يعبر عن قيم وأخلاق ورغبات الطبقة الوسطى، وفي النصف الأول من القرن التاسع عشر الذي كان قرنا ثوريا ورمانتيكيا بكل المقاييس حيث شهد تغيرات علمية وسياسية واجتماعية واقتصادية كبيرة، بدأ الفن يعبر عن هذا العالم الجديد كما بدأت الرومانسية تصبغ أعمال الفنانين بصبغة خاصة.

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر تواصلت التغيرات الكبيرة في أوروبا وبدأت تظهر النزعات القومية وبدأ ذلك ينعكس على عنصر التعبير في الفن، وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين

تواصلت التغيرات الثورية في أوربا في كل المجالات في شكل الحياة الاجتماعية وفي الأفكار وفي العلوم، وفي الاقتصاد وفي السياسة والتكنولوجيا وكذلك في أساليب التعبير الفني في العلوم كان هناك "مدام كوري" و"كوخ" و"باستور" و"أديسون" و"فرويد" ثم أينشتين" وفي الموسيقى كان هناك "ديبوسي" و"سترافنسكي" و"شونبرج"، وفي التصوير كان هناك "بيكاسو" و"سيزان" و"براك" و"كاندنسكي" و"ماتيس"، وفي العمارة كان هناك "بيتربيرنز، و"أوجست بيريه" و"فالتر جروبيوس" ومدرسة الباو هاوس" و"ميس فان ديرروه" و"لوكور بيزيه" وفي الرقص كان هناك "كاندنسكي" وإزادورا دنكان" و"مارتا جراهام، كما ولد فن السينما، وثار كل هؤلاء على أساليب التعبير الفني الراسخة في مجالاتهم، ثم قامت الثورة الاشتراكية في روسيا، وبعد أن وضعت الحرب العالمية أوزارها بدأ عالم جديد يتشكل، وظهر السؤال الذي لا يزال مثارا حتى اليوم: هل على الفنان أن يلتزم بقضايا المجتمع أم أنه حر في اختيار الموضوعات التي يريدها والتعبير عنها بالأساليب التي يراها مناسبة؟ هل الأعمال الفنية تغير من شخصيات متذوقيها وتؤثر على سلوكهم؟ وإذا كان الأمر كذلك هل نحكم على الأعمال الفنية على أسس أخلاقية أم أن الفنون في إبداعها وفي تقييمها يجب أن تعفي من الأحكام الأخلاقية ومن الرقابة الأخلاقية؟

لقد تعارضت الآراء حول هذه القضايا منذ القدم، ولقد كان للفيلسوف اليوناني الشهير "أفلاطون" رأي شهير في هذا الشأن عندما قال: "إننا لا نستطيع أن نقبل في دولتنا من الشعر إلا ذلك الذي يشيد بالفضائل ويصور الأخيار من الناس "إن أفلاطون في هذه العبارة يعترف ضمنا بما للفن من تأثير قد يكون إيجابيا وقد يكون سلبيا، لكنه على ما يبدو لا يقبل منه في دولته المثالية إلا ذلك الذي يحض على الفضيلة، والأديب الروسي "ليو تولستوي" من المفكرين الذين اعترفوا بتأثير الفنون على الجمهور وطالب بسبب ذلك بقدر من الرقابة الأخلاقية على الفن لتجنب السيئ من تأثيرها، فهو يدين الفن إذا كان موضوعه غير لائق أو شرير، ذلك الذي يثير انفعالات يجب أن تقمع، ويعد الفن أداة من أدوات الإصلاح الاجتماعي والأخلاقي. وكانت الآراء السابقة تهتم بالدور الأخلاقي للفن وبتأثيره النفسي والاجتماعي كما تهتم بتحديد ما يجوز وما لا يجوز منه، فهناك آراء أخرى لا توافق ذلك. فأصحاب مدرسة الفن للفن يقولون إن العمل الفني يقدّر لذاته لا لأي غرض آخر، وهذا يؤكد على تحرير الفن من

النـــزعات الإرشادية والوقائية ويقولون "ليس هناك ما يسمى بفن أخلاقـــي وإنما هناك فن جيد الصياغة أو رديء الصياغة، وإذا أراد المجتمـــع فنـــا جيدا فعليه أن يترك الفنان وشأنه ويمنحه الحرية ليفعـــل مـــا يعتقـــد أنـــه الصواب، ويؤكد على أن الإدراك الجمالي يدربنا على الانتباه إلى العمـــل لذلك نحسن فهم الخصائص المكونة والصفات الكامنة في العمل الفني، أمـــا الأخلاق فتهتم بالعلاقة بين العمل الفني وأشياء أخرى أي تهتم بنتائج الفـــن أي بتأثيره على سلوك الناس وأنظمة المجتمع.

أما المفكر الإيطالي "بنديتو كروتشة" فيقول إني أعترض على ربط الفن بالأخلاق فإذا كانت الإرادة الخيرة هى قوام الإنسان، فإنـــها ليســـت قـــوام الإنسان الفنان، وإنما قوامه الإرادة الجماليـــة، ويضيـــف قـــائلا: إذا كـــان البعض قد ذهب إلى القول بأن من واجب الفنانين أن يوجهوا الناس نحـــو الخير وأن يبثوا في نفوسهم كراهية الشر وأن يعملوا على تقويم أخلاقـــهم، وإصلاح عاداتهم، وأن يسهموا في تربية الجماهير ونشر المثل العليا بيـــن الناس، فإن الفن لا يستطيع أن يقوم بذلك بأكثر مما تســـتطيع الهندســـة أن تفعل، ولكن الفنان من حيث هو إنسان ليس خارجا على سلطان الأخـــلاق، فهو ليس في حل من أن ينهض بواجباته كإنسان، بل إن عليه أن ينظر إلـــى الفن على أنه رسالة، وبالتالي يمارسه كواجب مقدس.

ويبقى الأديب المصري توفيق الحكيم في منطقة وسطى بين الاتجـــاهين السابقين حين يقول: إن خطر الفن يرجع إلى تلك القدرة العجيبة فيه التـــي يستطيع بها أن يستدر عطفنا على الشخصيات التـــي يصورهـــا، وينـــتزع إعجابنا بصوره والعطف والإعجاب معديان كالمرض، فإذا أبدع الفنان فـــي تصوير نوع من الشذوذ والانحطاط وحملنا بهذا الإبداع علـــى أن نعطـــف على الانحلال ونعجب بالتدهور فإن مجتمعا بأسره يمكن أن تســـري فيـــه العدوى عن طريق الفن".

ويتفق توفيق الحكيم في هذا الجزء من رأيه مع "تولستوي"، ولكنه يعود ويقول "من المجمع عليه أن الوعظ والإرشاد ليسا من وظيفـــة الفـــن، لأن وظيفة الفن هى أن يخلق عملا حيا نابضـــا يؤثـــر فـــي النفـــس والفكـــر "ويضيف"، ونوع التأثير هو الذي يحدد نوع الفن، فإذا طالعنا أثرا فنيا مثـــل قصيدة أو قصة أو صورة وشعرنا بعدئذ أنها حركت مشـــاعرنا العليـــا أو تفكيرنا المرتفع فنحن أمام فن رفيع، أما إذا لم تحـــرك إلا المبتـــذل مـــن

مشاعرنا والتافه من تفكيرنا فنحن أمام فن رخيص، ثم يؤكد في موضع أخر على القول بأنه أشد الناس تمسكا بحرية الفنان وأكثرهم إدراكا لقدسية هذه الحرية ويقول "إنني لا أتصور فنا لا يصور الرذيلة كما يصور الفضيلة، ولا يبرز القبح كما يبرز الحسن" ثم يلخص موقفه في عبارة موجزة عندما يقول "إن الفن غير الأخلاقي هو على أية حال أحط مرتبة حتى من وجهة النظر الفنية الخالصة" ولكنه لا يقتصر في حكمه على جودة العمل الفني بالنظر إلى موضوعه فقط، وإنما يدرك أن جودة العمل تتعلق بإتقان تركيبه وتشكيله وصياغته فيقول، إن الفن الجيد ليس الذي يثير في النفس أحر المشاعر وأعنفها فحسب، ولكنه الذي يثير فيها أكرم المشاعر وأرحمها"، والجودة والجمال في الفن من وجهة نظره تنبع من الإتقان لأن ضعف الشكل وسقم الأسلوب يحدثان في النفس شعورا بالقبح والضيق والاشمئزاز، وهذا يتنافى مع الشعور بالجمال والانسجام.

أما المفكر المصري "الدكتور فؤاد زكريا" فبعد أن يعرض لرأي المنادين بحرية الفنان في أن يعبر عما يريد على أي صورة يشاء دون أن يفرض عليه المجتمع أي شئ من الخارج، وبعد أن يعرض لرأي المنادين بالفن الملتزم بقضايا المجتمع وهموم الناس، يعقب على الرأيين بقوله في موقف كل من الطرفين نقطة ضعف ينبغي التخلص منها، وميزة ينبغي الاحتفاظ بها، فالوضع المثالي للفن أن يكون تلقائيا حرا، ويكون في نفس الوقت عاملا من عوامل النهوض بالمجتمع نحو مستقبل مشرق، ويتساءل كيف نوفق بين هذين الشرطين وبين ما قد يبدو بينهما من تعارض، ويجيب على سؤاله قائلا: لست أشك في أن الفنان الجاد إذا ترك دون أن نفرض عليه أهدافا معينة سوف ينتج من تلقاء نفسه فنا هادفا، ولا جدال في أن المجتمع الذي يكون عليه أن يفاضل بين فنان يتجاذب معه، وفنان ينعزل عن مشاكله، سوف يفضل الأول حتما، بل أن الناقد ينبغي أن يفضله أيضا، ذلك لأن الفن يفترض قبل كل شئ حساسية مرهفة والفنان الذي يصل به جمود الحس إلى حد عدم الشعور بمشاكل الجماعة المحيطة به مثل هذا الفنان لا يستحق لقب الفنان، فالمقياس المعترف به للمفاضلة بين فنان وآخر، أعني دقة الإحساس وسرعة التأثير هو ذاته الذي يحتم علينا إيثار الفنان الذي يشارك مجتمعه مشاكله ويعينه على حلها، على ذلك الذي ينعزل عما حوله أو يغرق الناس في مشاكل لا تمس شخصا سواه.

والآراء السابقة جميعا أيا كانت الاختلافات بينها تعترف بما للفن من تأثير على سلوك الناس وتوجيهات المجتمع، ولعلنا نذكر في هذا المقام تلك الاتهامات التي وجهت إلى الفنانين على مر العصور نتيجة للآثار التي تتركها أعمالهم، ففي القرن الثامن عشر انتقد "هوجارث" لتصويره للاجئين والعاهرات، وفي القرن التاسع عشر حوكم "فلوبير" لأن روايته "مدام بوفاري" أظهرت البطلة على علاقة زنا، كما حوكم "بودلير" بسبب مجموعة قصائده المسماة "أزهار الشر" وأدين بسببها، وفي القرن العشرين هوجمت أفلام سينمائية نظرا لموضوعاتها الإباحية أو غير المكترثة بالمقدسات الدينية والاجتماعية والسياسية، لأن الأخلاق تنظر بقلق إلى النتائج، والحجة كانت دائما أن الاطلاع على هذه الأعمال له نتائج ضارة.

وكما يبدو فالأمر ليس بسيطا ولا ميسورا، فقد يكون هناك فنان بارع في فنه لكنه يفتقد إلى الحساسية الأخلاقية أو إلى الشعور الاجتماعي بالمسئولية أو حتى إلى الثقافة العامة، إنه مجرد شخص بارع وموهوب، وتاريخ الفن يطلعنا على فنانين بارعين في فنهم لكنهم لم يكونوا من أصحاب وجهات النظر ولا من المثقفين وأحيانا كانوا من المستهترين بكل القيم الطيبة التي أجمعت البشرية طوال تاريخها على أهميتها، بل دافع بعض الفنانين عن الظلم وتحول البعض الآخر إلى بوق لتبريره لمجرد أنه يستفيد من الوضع ويحقق لنفسه بعض المنافع الشخصية.

ويبقى السؤال عن حدود حرية الفنان مطروحا وتبقى أسئلة كثيرة تطرح نفسها علينا مثل لماذا يكون الفنان هو الشخص الوحيد الحر حرية مطلقة في أن يفعل ما يشاء وما يريد وهو ما لا يتاح للعالم أو للمفكر أو للسياسي أو حتى للشخص العادي، وهل توجد حرية في الحياة بغير حدود.

لكن من المؤكد أن هناك ما يشبه الاتفاق على أن الفنان حر في اختيار موضوعاته كما أنه حر في أن يتناول الخير أو الشر، الفضيلة أو الرذيلة، لأن الفساد والرذيلة هما جزء من هذا العالم، والفنان تستهويه شخصية الشرير لما تحمله من تعقيد، وكل ما يجب أن يشغلنا في عمل الفنان هو تعبيره الصادق في تصوير الخير أو الشر لأن إصدار الأحكام الأخلاقية على الناس ليس من عمل الفنان، فالفنان يصور الحياة بخيرها وشرها من وجهة نظره وبطريقة موحية ومعبرة ومؤثرة وصادقة، وفي هذا المقام يقول الناقد والمؤرخ الفني "جيروم يولنيتر" بعد أن يستعرض الآراء

المختلفة حول هذا الموضوع "إن الفن لا يستطيع أن يطالب لنفسه بمركز متميز، فمن الواجب أن يحكم عليه في ضوء تأثيراته على الحياة شأنه في ذلك شأن كل نشاط بشري آخر فإذا بلغ ضرر هذه التأثيرات حدا يطغى معه على لذة المتعة الجمالية كان الضبط الاجتماعي والرقابة على الفن ضرورة، لكن لأنه يخشى سوء استخدام حق الرقابة على مسيرة الفن فإنه يعود ويتساءل متى ينبغي فرض الرقابة؟ وإلى أي مدى ينبغي استخدامها؟ ومن الذي يقوم بها ويضع حدودها؟

ونحن معه نعبر عن الخوف من الرقابة خاصة في دول العالم الثالث، فكم من الأعمال الفنية الجميلة حجبت ومنعت وحوكم أصحابها بواسطة مؤسسات مختلفة في المجتمع تحت أسماء ضخمة مثل مصالح الدولة العليا، الأمن العام، والحفاظ على الفضائل والأخلاق والمقدسات، لذا فإننا نؤكد في النهاية أن عنصر التعبير في الأعمال الفنية على أهميته ليس هو الوحيد الذي يكونها، لكن هناك المواد التي تصاغ منها هذه الأعمال والأشكال التي تصاغ فيها والموضوعات التي تتناولها والحكم على جودة الأعمال الفنية يجب أن يدخل كل هذه العناصر في اعتباره، كما نود أن نؤكد على أن حرية التعبير يجب أن تبقى هي الأصل، لأن تنوع الأفكار والآراء والاجتهادات هي التي تصنع ازدهارا، وإذا كان لابد من الرقابة فمن الضروري أن يقوم بها مجموعة من كبار نقاد الفن والمفكرين المستنيرين المستقلين عن أي سلطة، الذين يقدرون حق الفنان في التعبير وفي السباحة ضد التيار العام وبالثورة على السائد والمألوف والمعتاد مع وضعهم للمصالح العليا للإنسان في اعتبارهم ومع وقوفهم دفاعا على ما اتفقت عليه البشرية جمعاء على أنه من القيم التي يجب أن تحظى بالاحترام مثلما جاء في الوثائق الدولية التي تتحدث عن حقوق الإنسان.

مراجع أجنبية

١- Lalo (Charles): "Introductional Estique". Paris, Colin, ١٩١٢.

٢- Lab (Ch.): "Lartet La Morale", Paris, Alean. ١٩٩٢.

٣- Read (Herbert): "The Meaning of Art" Apel Book, ١٩٥٤.

٤- Stolnitz (Jerome): "Aethetics and Phiflinlosophy of Art Critism" Houghton, Mif co., Boston, ١٩٦٠.

٥- Tolstoi (Leo): "Qu'est-Cequel Art", Trazewa, Paris, Perrin, ١٩٨٩.

مراجع عربية

١-توفيق الحكيم، فن الأدب، مكتبة الآداب- القاهرة ١٩٥٢.

٢-ذكريا إبراهيم، مشكلة الفن، مكتبة مصر- القاهرة١٩٧٦.

٣-فؤاد ذكريا، التعبير الموسيقي، مكتبة مصر- القاهرة ١٩٧٩.

ملحـــق

تقييم دليل اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان

تقييم دليل اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي[1]

وضع مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان تصوره لعملية التقييم على أساس عقد ورشتي عمل تجمع وجهات نظر عربية ومصرية تقيم الدليل من زوايا مختلفة. وقد عقد المركز في ٩ مارس ١٩٩٨ ورشة إقليمية عربية استمرت ليوم واحد شارك فيها ١٤ من خبراء حقوق الإنسان من ست بلدان عربية إلى جانب سكرتير اللجنة الدائمة لحقوق الإنسان في جامعة الدول العربية. ثم عقد في ٢٧ مارس ١٩٩٨ ورشة أخرى خاصة بنطاق مصر. وقد شارك في هذه الورشة ٧٥ مشاركا من خلفيات مختلفة من بينهم نشطاء وخبراء حقوق إنسان، وخبراء تربية ومدرسين، وناشطات من مجموعات حقوق المرأة، ومنشطين وخبراء في مجال حقوق الطفل، وممثلين لجمعيات ومراكز التنمية والخدمة الاجتماعية، ورجال دين إسلامي ومسيحي، وتلاميذ مدارس، إلى جانب ممثلين لوزيري الأوقاف والتربية والتعليم وهيئة المعونة الكندية التي ساهمت مع اليونسكو ووزارة الخارجية الفرنسية، في تمويل عملية التقييم.

لقد توصل مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان إلى أن عملية التقييم ستكون أكثر فائدة لو قامت مجموعة من الخبراء بدراسة توصيات الورشتين.

---

[1] جرت عملية التقييم بناء على طلب اليونسكو، استمرارا لتعاون مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان -ممثلا للعالم العربي- مع اليونسكو في إعداد الدليل، الذي ساهم في إعداده أيضا، مؤسسة حقوق إنسان من كل منطقة ثقافية. جدير بالذكر أن مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان قام بترجمة النسخة التمهيدية وطباعتها وتوزيعها لأغراض عملية التقييم في العالم العربي.

لذا فقد عقد المركز في ١٣ أبريل مائدة مستديرة شـــارك فيـــها ١٥ مـــن الخبراء، هم مدير مركز تطوير المناهج ممثلا لوزير التربية والتعليم، ومديـــر إدارة حقوق الإنسان بوزارة الخارجية، وأساتذة جـــامعيون يقومـــون بتدريـــس حقوق الإنسان في كليات الحقوق والاقتصاد والعلوم السياسية،بجانب خبراء فـــي مجال التعليم ومن الجماعات التنموية ومن اليونسيف.

كان مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان قد كلف عددا من المتخصصيـــن بإعداد أوراق عمل لتقييم الدليل[1] وعرضها على الورشتين الأولـــى والثانيـــة. فأعد عبد الله النعيم (السودان) أستاذ القانون بجامعة ايموري بالولايات المتحـــدة والخبير في مجال حقوق الإنسان والإسلام، تقييما للدليل حول "مدى ملاءمتـــه للثقافة العربية الإسلامية". وأعد هاني مجلي (مصر)، المدير التنفيذي لمنظمـــة مراقبة حقوق الإنسان/ الشرق الأوسط"، ملاحظات منهجية على الدليل". وقـــام أحمد يوسف سعد (مصر) الخبير بمركز البحوث التربوية والتنميـــة، بـــإعداد ورقة حول "فلسفة الدليل وملاءمته للمناخ التعليمي السائد". وأسهم عـــادل أبـــو زهرة (مصر) أستاذ العلوم السلوكية بجامعة الإسكندرية، بـــ"ملاحظات فنيـــة". وكتب كريم الراوي (من عرب إسرائيل) خبير التعليم والناشط في مجال حقـــوق الإنسان، حول "بعض الجوانب النظرية والتعليمية" في الدليل. وقدم بهي الديـــن حسن (مصر) مدير مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان ورقة بعنوان "تعليـــم حقوق الإنسان وأسئلة الحياة". وفحص علاء قاعود المديـــر التنفيـــذي الســـابق لمركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان "مقاربة دليل اليونسكو لتعليـــم حقـــوق الإنسان" وفي إطار الحقوق الخاصة أعد عصام علي (مصر) مصمم الأنشـــطة والناشط في مجال حقوق الطفل، ورقة حول هذا الجانب. كما أســـهمت ناديـــة عبد الوهاب، وهي من المدافعات عن حقوق المرأة، بتقييم للدليل من منظـــور نسوي.

وكان مركز القاهرة قد طلب مشورة بعض الخبراء الدوليين في مجـــال تعليم حقوق الإنسان فيما يتعلق بالمعايير المناسبة لتقييم الدليـــل. فأرســـلت نانسي فلورز وهى خبيرة تعليم حقوق الإنسان، وتعمل مع منظمـــة العفـــو الدولية "قائمة أسئلة" غطت الجوانب الرئيسية للموضوع. وبعثـــت فليشـــا

---

[1] دليل تعليم حقوق الإنسان: النسخة التمهيديةHuman Rights Education Manual

تيبتس المدير المشارك في "زمالة تعليم حقوق الإنسان" Human Rights Education Associates (الولايات المتحدة) "بمقدمة ومعايير مراجعة نصوص حقوق الإنسان".

عرض موجز للأوراق التحليلية للدليل

هاني مجلي: أكد أن هذه المسودة تعد مدخلا جديدا ومبتكرا في موضوع تعليم حقوق الإنسان. فالدليل يركز على أسلوب المشاركة النشطة في تدريس المادة وتعلمها مما يميزه عن معظم الكتابات المتاحة حول الموضوع. ويؤكد أن جدارة هذا الدليل تكمن في إدراكه أن القراء في منطقة معينة من العالم سوف يهتمون بمعرفة كيف يتم الربط بين الحقوق الأساسية وبين باقي شعوب العالم التي تتباين في خلفياتها وثقافاتها وديناتها. كما أكد الكاتب على ضرورة مراجعة الصياغة النهائية للدليل بواسطة محرر محترف ومتخصص. فالدليل يبدو في كثير من مواضعه وكأنه مادة مترجمة (الكاتب يتحدث عن النسخة الإنجليزية) فهناك صعوبة في فهم بعض المواضع. فضلا عن أن البراهين والحجج لا تتابع بشكل منطقي. ومن المحبط أن تاريخ حقوق الإنسان في الدليل يعتمد كثيرا على المصادر الغربية، رغم أن هناك العديد من الأعمال توضح أن جذور حقوق الإنسان في العصر الحديث ترجع إلى ما قبل الماجنا كارتا عام ١٢١٥[١]. ونوه بجهود اللجنة الدولية للصليب الأحمر لإظهار جذور القانون الإنساني وقوانين الحرب في التاريخ العربي الإسلامي. كما أكد على أهمية سرد التاريخ السياسي لتطور العهدين والأسباب التاريخية التي أدت إلى بروز الحقوق المدنية والسياسية وإعطائها الأولوية.

---

[١] انظر ص٣١. وكل أرقام الصفحات المشار إليها تعني أرقام صفحات النسخة العربية التي تمت ترجمتها من الإنجليزية بإشراف مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

عبد الله النعيم: انتقد الدليل في صورته الحالية قائلا أنه يفتقر للرؤية الواقعية، فالمنهج العام وجميع التفاصيل لا تتم معالجتها في إطار الواقع المحلي والإقليمي والعالمي. ونادى بربط الحديث عن الحقوق السياسية والمدنية بالواقع السياسي والتجربة العملية، وكذلك الأمر بالنسبة للحق في التنمية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يجب ربطها بواقع العلاقات الدولية السياسية والاقتصادية. وذهب إلى أنه لا يمكن إطلاقا أن يحرك دليل واحد خيال وحماس الطلاب والمدرسين من شمال أوربا إلى جنوب شرق آسيا ثم الشرق الأوسط وأمريكا الشمالية. ربما يكون هذا من أهداف حركة حقوق الإنسان ورسالة اليونسكو في المستقبل، لكنه لا يمكن أن يكون أساس الممارسة الحالية. والدليل بصورته الحالية يعالج إشكالية التعددية الثقافية بتجاهلها تماما، فيلجأ لتعميمات ثقافية خطيرة مثل الاسكتش المسرحي حول حق الزواج وتكوين أسرة، صفحتي ٥٤-٥٢. وهو يعتقد أن الدليل قد ذهب في اتجاه التنازلات لاعتبارات سياسية وتجنبا للقضايا المثيرة للجدال حتى عندما تكون هذه القضايا هي جوهر الموضوع، مثل الحديث عن مسألة القيم (صفحتي١٦-١٤)، حتى فقد جدواه تماما. وختم مساهمته بالمطالبة بإصدار دليل منفصل لكل منطقة إقليمية.

بهي الدين حسن: أكد أنها قفزة كبيرة بلا شك أن يكون لدينا دليل عالمي مرشد لتعليم حقوق الإنسان في المدارس. لكن المشكلة هى التبسيط المخل في تناول -بجمل قصيرة قاطعة- قضايا لا يمكن للمدرس والتلميذ إدراكها إلا من خلال تناولها في سياق تعقيدها كما هي بالفعل في الحياة، وإلا فإن المدرس والتلميذ سينبذان حقوق الإنسان أو يتعاملان معها كمادة يحفظها التلاميذ ولا يفهمونها، مثل بعض مناهج تدريس الأديان. ومن أمثلة ذلك العلاقة بين السلام وحقوق الإنسان، العلاقة بين القيم العالمية والقيم المستقاة من الثقافة والتقاليد المحلية، العلاقة بين العولمة الاقتصادية والفقر. وأكد أن مركز ثقل التحديات التي تواجه الدليل هي عالمية حقوق الإنسان،

فبقدر ما ينجح الدليل في معالجتها، بقدر ما يخلق لنفسه ذهنية مستعدة للتجاوب بشكل ايجابي مع بقية المنهج. لكن المشكلة أن معالجة هذه القضية في الدليل جاءت ضعيفة للغاية، وغير مقنعة، إذ انطلق الدليل من اعتبارها قضية مسلم بها وعليه فقط أن يشرحها، أي نوع آخر من اللاهوت، في حين أن المطلوب هو أن يأخذ الدليل على عاتقه مهمة البرهنة عليها.

أحمد يوسف: ركز على ثلاث قضايا: أ) فلسفة تعليم حقوق الإنسان في المدارس. (ب) المناخ التعليمي السائد في المدارس المصرية وعلاقته المحتملة بتدريس حقوق الإنسان. (ج تدريس حقوق الإنسان في المدارس بين الشمول والملاءمة والمنهجية. وفي هذا الإطار قيم الكاتب الدليل من حيث الجمهور المستهدف والشمول والملاءمة الثقافية، والمقاربات المنهجية التي استخدمها. حيث دعا إلى مراعاة تقديم ما يتلاءم مع كل مرحلة عمرية وطبيعة وخصائص النمو فيها. كما رأى أن الدليل جاء شاملا يكاد يغطي أهم جوانب حقوق الإنسان السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

عادل أبو زهرة: قسّم مساهمته إلى قسمين. اعتنى الأول بطرح ملاحظات ذات طابع تحريري وفني من قبيل ضرورة أن تتسم الصياغة بالتبسيط والوضوح والاستعانة بالكاريكاتير وإجلاء بعض العبارات مثل "حرية الفكر والوجدان". وركز القسم الثاني على مضمون الدليل، ونادى بالتركيز على التنمية المستدامة وضرب الأمثلة عن صور احترام حقوق الإنسان، لا صور انتهاكها. وطرح اقتراحات تفصيلية ضُمّن بعضها في التوصيات.

نادية عبد الوهاب: لاحظت الكاتبة أن الدليل غطى ثلاث نقاط حول حقوق المرأة، هي احترام الاختلاف بين الفتيان والفتيات، والمساواة في الفرص، ومحاربة الأنماط التقليدية التي تصور المرأة ككائن ضعيف. ودعت إلى إضافة موضوعات أخرى مثل إمكانية تبادل الأدوار التقليدية بشكل نسبي بين الرجال والنساء، ورفض كافة أشكال العنف الممارسة ضد النساء، والمعايير الواحدة للشرف بالنسبة للرجال والنساء إذ "يجب أن يدرك الناس أن شرف رجال العائلة ليس بين ساقي نسائها".

عصام علي: لاحظ الكاتب فيما يتعلق بالفئة المستهدفة أن الأنشطة المذكورة في الدليل تصعب ممارستها قبل سن التاسعة، كما لاحظ أن الدليل مفيد أيضا للمنشطين العاملين مع الأطفال والشباب في الجمعيات والمعسكرات ونوادي الأطفال. كما لاحظ الكاتب أن عملية تدريس الدليل تحتاج إعدادا خلاقا من المدرسين وهذا يطرح قضية تدريبهم. وهو يرى هنا أن النشطين يمكن أن يلعبوا دورا كبيرا في لعب دور النموذج بالنسبة للمدرس وتشجيعه على طلب التدريب والسعي إليه.

كريم الراوي: ناقش بعض الجوانب النظرية والتعليمية المرتبطة بمحتوى الدليل، وخاصة تلك المتصلة بحقوق المرأة، حقوق الفرد وحقوق غير المسلمين في العالم العربي. وانطلق من مبادئ "الفلسفة البنيوية"، داعيا إلى تغيير أدوار المدرسين والنظام المدرسي. وذهب إلى أن تعليم حقوق الإنسان، لكي يصبح فعالا، يجب أن يوجه إلى كل الطلاب في النظام التعليمي دون استثناء. وقد قدم اقتراحات بأنشطة تعليمية تضاف إلى الدليل.

علاء قاعود: أكد على أهمية مشروع إعداد دليل لتعليم حقوق الإنسان في المدارس، مشيرا إلى ضرورة مراعاة الدقة والتوازن والشمول عند مراجعة هذا الدليل. أشار الكاتب إلى أن الدليل قد أهمل دور آليات حماية حقوق الإنسان وتجاهل بشكل خاص دور المنظمات غير الحكومية لحقوق الإنسان. كما ركز على دور الدولة والواجبات الملقاة على عاتقها في مقابل الحديث بشكل خجول عن دور المعوقات الأخرى وخاصة الثقافية منها. وأشار إلى أن الدليل لم يتبع منهجية واحدة في استعراض مضمون الحقوق بدون مبرر مفهوم. وقد جاء الحرص على استعراض نصوص الشرعة الدولية المتعلقة بالحق على حساب مضمون الحق ذاته، وأوصت الورقة بضرورة مراجعة العديد من الأمثلة والمعلومات التفصيلية أن تكون النسخة المعدلة من الدليل نسخة تجريبية، يتم إعادة تقييمها بعد ذلك.

محـــاور المنـاقشـــات

ناقش المشاركون -كما سنلاحظ فيما بعد- الدليل بوصفه كتابا مطروحا ليستخدم على مستوى العالم، لكنهم لم يتجاهلوا البعـــد المحلـــي الخـــاص بمحيطهم الاجتماعي والثقافي، بل أن ملاءمة الدليل لهذا المحيط الخـــاص كانت هي المعيار الرئيسي الذي قاد ووجه المناقشات.

لاحظ المشاركون أن مشروع إعداد دليل بهذا الشكل يحمل في طياتـــه بالضرورة طموحا كبيرا، وهو بالتأكيد قفزة كبرى للأمام بالنســبة لقضيـــة تعليم حقوق الإنسان لكنه يثير أيضا عددا من المشـــكلات، فالخصوصيـــة الثقافية وخصوصية السياق السياسي تطرح نفسها بحدة في هذا السياق.

إن إنجاز دليل واحد لكل العالم أمر غير واقعي. والدليل الحالي يمكـــن أن يكون نموذجا تبني عليه كل منطقة ثقافية دليلها. فالحديث عن العالميـــة لا يعني القولبة. ورأى آخرون أن يكون هناك دليل لكل فئة عمرية.

وفيما يتعلق بفكرة الدليل الإقليمي فقد حذر البعض من الانـــزلاق إلـــى أطروحات النسبية الثقافية، وهي الذريعة التي تتحجج بـــها بعـــض الـــدول لتتنصل من التزاماتها في مجال حقوق الإنسان. وأكدوا أن اليونسكو نفســـه يؤمن بتعدد الثقافات في العالم ويقيم مراكز لأقاليم العالم الثقافيـــة. وإنجـــاز الدليل نفسه تعبير عن هذا فقد شاركت فيه مؤسسات تمثل الثقافات الكـــبرى في العالم، لكن هذا لا يصادر أي جهود أخرى تتوسل ثقافـــات وخـــبرات شعوبها. وهو الأمر الأساسي الذي تقتضيه الملاءمة الثقافيـــة، ومصلحـــة قضية حقوق الإنسان ذاتها.

القيم والدين وحقوق الإنسان:

أثار موضوع العلاقة بين الدين والثقافة المحلية من ناحية وحقوق الإنسان من ناحية أخرى نقاشا مستفيضا بين المشاركين في الورش الثلاث. فقد نادى البعض بضرورة استخدام الدين في تعليم حقوق الإنسان، حيث إنه تجري يوميا انتهاكات لحقوق الإنسان باسم الدين، وخاصة انتهاك حقوق النساء والأقليات الدينية إلخ. وهذه بداهات يعايشها التلاميذ والمدرسون يوميا، فكيف يعد لهم دليلا وكأنها غير موجودة ؟ واعترض آخرون قائلين إن هذا قد يقود إلى صدام غير مرغوب فيه، لا يفيد الدين ولا حقوق الإنسان. فالانتقائية تستدعى انتقائية مضادة بالضرورة، واستخدام أي نص ديني لتأكيد فكرة أو موقف ما لن يعجز خصوم هذا الرأي عن استخدام نص مقدس آخر يحمل معنى مناقضا، أو يمكن تفسيره كذلك. بينما قال رأى ثالث إنه يجب عدم تجاهل إشكالية العلاقة بين الدين وحقوق الإنسان لأنها موجودة بالفعل في الحياة اليومية، وأنه عندما يكون عاملا حيويا في حياة الناس، فإن على العاملين في حقل حقوق الإنسان أن يأخذوا هذه الحقيقة بعين الاعتبار. والدليل هو مكان لطرح الإشكالية، أما الحل المنهجي فخارج نطاق مهمة الدليل

وقد دعا آخرون إلى استخدام مدخلات متنوعة inputs: مثل سرد حكاية تحمل الدلالات المرغوبة، ثم توضيح ما يمارس فعلا في الواقع، ثم تقديم الحل القائم على حقوق الإنسان باعتباره الأفضل والمتفوق أخلاقيا وعمليا. وقد أكد هذا الرأي أن عالمية حقوق الإنسان ليست شيئا جاهزا وخارج التاريخ، وإنما تتشكل من داخل التاريخ. ومن هنا أهمية التأكيد على ضرورة التعامل مع حقوق الإنسان باعتبارها داخل التجربة التاريخية وليست خارجها. فكل المجتمعات -بما فيها الغربية- تواجه مشاكل مع العالمية. ولو تعاملنا مع حقوق الإنسان كدوغما والدين كدوغما فسيكون هناك صراع بين نوعين من الدوغما، والطبيعي أن تنتصر الدوغما الدينية لأسباب تاريخية. لكن لو وضحنا بأن هذا الاجتهاد يتم في نطاق الثقافات كلها، وأن له جذوره في الثقافة العربية الإسلامية، في هذه الحالة نضع الموضوع على أرضية صراعية ويصبح فكر حقوق الإنسان أحد الحلول الممكنة، ليكتشف التلميذ بنفسه أنه حل متفوق أخلاقيا وعمليا. لكن لو طرح هذا الحل على أساس أنه الحل الوحيد، فسيعود التلميذ إلى خبراته اليومية المباشرة التي قد تتناقض مع ذلك.

وفي هذا الإطار فقد لوحظ أن هناك تسطيحا في تناول الدليل لأعقد قضية تواجه حقوق الإنسان وتعليمها، وهو ما يتصل بموضوعة القيم. فهذا الموضوع يستدعي جهدا أكبر من ذلك بكثير. مثال ذلك العبارة:" ... هذه الحريات – التي تمثل الركيزة الأساسية للوجود البشري – لا يمكن لعادات وتقاليد محلية تصادر الحرية الفردية، أن تتحداها أو تشكك فيها" (ص ١٥). قد يتفق كثيرون مع هذا الرأي، لكن مثل هذا الاستنتاج الهام وثيق الصلة بإشكالية العالمية والخصوصية، لا يمكن أن يقال في عبارات قصيرة مبتسرة، قد تستعدي الآخرين عليها قبل أن تجذب أنصارا لها.

لقد ركزت الحركة العالمية لحقوق الإنسان ومنظماتها على المعايير والمواثيق الدولية، وسارت الحركة المحلية في نفس الطريق، ففشلت في أن توجد لنفسها جذورا في مجتمعاتها. ربما كان ممكنا للحركة العالمية أن تعمل بهذه الطريقة، لكن الحركة المحلية مضطرة لأن تعالج هذا الموضوع حتى تستطيع الوصول إلى رجل الشارع. وخاصة أنه في بعض المجتمعات يصعب الفصل بين الدين والثقافة. وقد دعا المشاركون إلى التواصل مع الجهود الرامية إلى تقديم تفسيرات جديدة للدين تلائم العصر وروحه.

وفيما يتعلق بحرية الرأي والتعبير فقد لاحظ المشاركون أنه كان هناك إفراط في تناولها من زاوية ضيقة هي المداخل القانونية للموضوع، ودعوا إلى الاهتمام أيضا بتناول إشكالية إعمال هذه الحريات في الواقع العملي.

حقوق مفقودة:

أكد بعض المشاركين على أهمية إعادة تعريف ثقافة السلام بدقة، باعتبار أن السلام الحقيقي يعني "العدالة"، أي القائم على إعمال حقوق الإنسان وخاصة حق الشعوب في تقرير مصيرها، والتأكيد على حقها في السعي للحصول على حقوقها عندما تتعرض للإجحاف، بما في ذلك المقاومة المسلحة. وهذا يعني أيضا تفعيل دور الأمم المتحدة وتزويدها بالأهلية والصلاحية لوضع العدالة الدولية موضع التطبيق.

لاحظ المشاركون أن الدليل أغفل حقوقا مهمة لا يمكن أن يصدر دليل لتعليم حقوق الإنسان بدون أن يتضمنها وهي:

١- حق تقرير المصير للشعوب.

٢- حقوق المعاقين.

٣- حقوق الأقليات.

٤- حق الإضراب.

الحق في محاكمة عادلة ومنصفة، ففي ص ٥٩ تم الخلط بين المساواة أمام القانون والحق في محاكمة منصفة ودور القضاء في حماية الحقوق.

أشاد المشاركون، بالمواضيع التي اعتمد فيها الدليل على أسلوب الاكتشاف من خلال صناعة المواقف التعليمية المختلفة والحث على مشاركة التلاميذ مما يعكس الاحترام لرأي الفرد وكرامته. ودعوا إلى تعميق هذا التوجه في النسخة النهائية. كما لاحظ المشاركون أن الدليل قد وفق كثيرا في عدد من المواضع خاصة في الأمثلة التطبيقية، لا التجريدية، فرغم قيمة الأخيرة إلا أن الأولى أوقع وأكثر فائدة، ولكن عددها غير كاف أي الأمثلة الملموسة المأخوذة من بيئة معينة، مثل، الممارسة الديمقراطية في مدرسة "تقرير المصير" الروسية ص ١٢-١٠، والمثال حول الحق في الهوية الثقافية التقليدية ومتطلبات الثقافة الحديثة من زائير، ص ٨٩-٨٨ إلخ. وأكدوا أن هذا النوع من الأمثلة مفيد للمدرس وللتلميذ على السواء.

لكن بعض خبراء التربية لاحظوا فيما يتعلق بالأنشطة والنماذج المتضمنة في الدليل، أنها تركز أكثر مما يجب على النماذج السلبية (انتهاكات، تعذيب، اعتداء جنسي إلخ)، وهذا يناقض نتائج العديد من الأبحاث التربوية التي تؤكد أن التعلم عبر النماذج الإيجابية والقدوة الحسنة أسرع وأعمق. ودعا هؤلاء الخبراء إلى التركيز على النماذج الإيجابية لاحترام حقوق الإنسان فهي أكثر قدرة على الإلهام، وفي هذه الحالة تصبح النماذج السلبية هي الاستثناء الذي يجب تجنبه.

المنهـــج الخفـــي:

لاحظ المشاركون أن الدليل يفترض أن المدرس ملم ومـــدرك لحقـــوق الإنسان، لكن الواقع غير ذلك. كما أن بيئة الفصل ليست مواتية في أكـــثر الأحيان. ومن هنا جاء التأكيد على أهمية تدريب المعلـــم وتزويـــد الدليـــل بقائمة قراءات (ببليوغرافيا موجزة) ومقدمة حول حقوق الإنسان، ومفـــهوم الحق، ولماذا كانت هناك حقوق، ولماذا تنظم هذه العلاقات أصلا؟. كذلـــك أكد بعض المشاركين أن البيئة غير الديمقراطية في كثير مـــن البلـــدان لا تناسب فكرة تعليم حقوق الإنسان، لذلك يجب تغيـــير نمـــط العلاقـــة بيـــن المدرسين والتلاميذ بحيث تصبح أكثر ديمقراطية.

كانت استجابات التلاميذ المشاركين متقاربة. وقد ذهب معظمهم إلـــى أن لغة النص جافة (حتى لطلاب المرحلة الجامعية). وقد ذهب أحـــد هـــؤلاء التلاميذ إلى أن هذا الدليل لو كان مادة دراسية مقررة لتعامل معه كواجـــب ثقيل يتخلص منه بعد الجلوس للامتحان. وتساءل أحدهم كيف تحدثوننا عـــن أشياء غير موجودة في مجتمعنا، ماذا لو عرفنا أن لنا حقوقـــا لكننـــا لـــن نحصل عليها؟. كما أكدوا على أنه لا بد من ترغيب الطلاب مـــن خـــلال الأنشطة لا الشرح والتلقين. وأكدوا أنه لا يكفي أن يعرف التلميذ حقوقـــه، بل من الضروري أيضا أن يعرف كيف يدافع عنها. وأنه لا بد من أن تتم عملية التعليم من سن مبكرة، إذ أبدى تلاميذ آخرون في المرحلة الثانويـــة عدم حماسهم للموضوع على الإطلاق وقد عزا زملاؤهم الآخرون، ممـــن تحمسوا للموضوع وكانوا على دراية ما بحقوق الإنسان، أن عدم الحمـــاس هذا سببه طرح الموضوع عليهم في هذه السن بدون خلفية في سن أصغـــر. كما شكك بعض التلاميذ في صدق حماس المدرسين لفكرة تعليـــم حقـــوق الإنسان، وتساءلوا إذا كان مدرسونا لا يحترموننا، فكيـــف ســـيعلموننا أن نحترم أنفسنا؟. لذلك اقترح أحد التلاميذ تدريس إتفاقية حقوق الطفـــل فـــي كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.

اتفق عدد من المشاركين على أن أضعف أجزاء الدليل هو الفصل الأول فبعض العبارات ملتبسة، وليس واضحا إن كانت هذه مشكلة تتعلق بترجمة النص من الفرنسية إلى الإنجليزية -وهى أحد نواقص الدليل- أم تتعلق بالنص الفرنسي الأصلي. على سبيل المثال، فرغم الحديث عن الترابط بين الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فإن الدليل فيه عبارات تذهب إلى أنه يمكن إعمال أحدها بدون توفر الأخرى. وهى فكرة مغلوطة تناقض ما ذهب إليه الدليل في مواطن أخرى، خاصة أنه يأتي عقب عبارات أخرى يغازل فيها الدول النامية باعتبار أنها تبذل أقصى جهدها من أجل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والحق في التنمية، وهو أمر محل خلاف.

تعرض المشاركون في مداخلاتهم لبيئة التعليم المحلية حيث أكدوا أن هذه البيئة تشهد ممارسات عديدة منافية لحقوق الإنسان. فهي تزخر بضروب مختلفة من التمييز على أساس النوع والدين والقبيلة إلخ. وفيها ينظر للتلميذ بوصفه متلقيا سلبيا. فيقوم التعليم فيها بالتالي على التلقين والاستظهار. لذلك دعا العديد من المشاركين إلى القيام بعملية تنقية للمناهج التعليمية -في كل دولة على حدة- من كل ما ينافي حقوق الإنسان.

وأكد المشاركون أن هذا الدليل وما يمكن أن يتمخض عنه من وعي سيولد وضعا جديدا تماما، إذ سيضع التلميذ والأسرة في إطار جديد، وسيخلق نمط علاقات مختلفة بين التلاميذ وأسرهم ومدرسيهم. فعملية تعليم حقوق الإنسان هي عملية ممتدة. وأكدوا في هذا الصدد أن الدليل لا يجب أن يتحول إلى مادة تضاف إلى المناهج الدراسية، لأن حقوق الإنسان قيمة ومنظومة ثقافية-أخلاقية، يجب أن تكون جزءا من منظومة التعليم ككل، ونشاطا يوميا في المدارس، وليس فرعا علميا رسميا formal discipline ، بل جزءا مما يمكن تسميته بالمنهج الخفي. ويمكن القول إن خبراء التعليم والمدرسين والتلاميذ المشاركين في الورشة -فضلا عن مشاركين آخرين- قد أجمعوا على هذا الرأي.

التوصيـــــات[1]
التي صدرت عن المشاركين في الورش الثلاث

١- اعتبار الدليل الحالي -بعد تطويره- نموذجا مرشدا. فمن الأهمية بمكان أن يوجد دليل عالمي لتعليم حقوق الإنسان.

٢- تعاد صياغة الدليل بحيث يعكس بصورة أعمق توجه اليونسكو القائم على الاعتراف بالتعددية الثقافية في العالم، وأن يكون ذلك التوجه منعكسا في كافة أقسامه بما في ذلك الرسوم التوضيحية المستخدمة.

٣- يراعى في عملية إعادة الصياغة، أن يجري تناول الحقوق من خلال عرض سياسي تاريخي اجتماعي ثقافي تربوي، بحيث يكون ملموسا للمدرس والتلميذ بصورة أفضل -الأمر الذي لا يوفره التركيز على المدخل القانوني لحقوق الإنسان- مع توضيح السياق التاريخي الذي أدى إلى بروز الحقوق المدنية والسياسية على الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، وإيلاء اهتمام أكبر لإشكالية قيم حقوق الإنسان.

٤- إعادة صياغة الجزء الخاص بتاريخ حقوق الإنسان بحيث يقدم كثمرة لكفاح شعوب العالم وليس لشعوب بعينها، وإفراد مساحة متوازنة للمصادر والوثائق التاريخية السابقة على الماجنا كارتا، بما يبرز المساهمات الأخرى في بلورة مفهوم حقوق الإنسان. وأن يتم تقديم هذا الجزء إلى صدر الكتاب.

٥- إعادة صياغة الجزء الخاص بثقافة السلام، مع إلقاء أضواء على مفهوم "السلام العادل" أو "السلام القائم على إعمال حقوق الإنسان"، وتوضيح صلات ذلك بحق الشعوب في تقرير المصير وفي مقاومة الظلم وفقا لميثاق الأمم المتحدة.

---

[1] حذفنا، عند إعداد هذا الكتاب، بعض التوصيات ذات الطابع التفصيلي وأبقينا على التوصيات ذات الطابع الأشمل، التي يمكن أن تكون مفيدة لقراء هذا الكتاب حتى من لم يطلعوا على النسخة التمهيدية من الدليل المعني (المحرر).

٦- إدراج حقوق الإنسان التي لم يتناولها الدليل تماما (حق تقرير المصير على سبيل المثال)، أو لم يعطها الاهتمام الجديرة به (حقوق المرأة على سبيل المثال).

٧- العمل على وضع دليل لتعليم حقوق الإنسان خاص بالمنطقة العربية، يستهدي ويلتزم بعالمية حقوق الإنسان، وينهض في نفس الوقت على رموز ومفردات وأنشطة من الواقع العربي. والغاية من هذه الخطوة هي توفير أقصى قدر ممكن من تفاعل التلاميذ، بضرب أمثلة حية من الواقع المحيط، وتصميم أنشطة يسهل إدراكها وتمثلها.

٨- ألا تكون حقوق الإنسان مادة تعليمية إلزامية مستقلة، بل تدمج ضمن المواد الدراسية الأخرى -الأمر الذي يستلزم القيام في كل دولة بعملية أخرى موازية لتنقية المواد التعليمية الحالية مما يتناقض مع قيم حقوق الإنسان- على أن يقتصر تدريسها بشكل مستقل على الجامعات ومؤسسات المجتمع المدني والنوادي الثقافية.

٩- وضع دليل خاص لكل مرحلة دراسية. وذهب مشاركون آخرون إلى الحاجة لوضع دليل خاص بكل فئة عمرية.

١٠- أن يكون منهج تعليم حقوق الإنسان في المستوى الابتدائي، قائما أساسا على مخاطبة العواطف والوجدان والسلوكيات، وأن يبدأ اهتمام المنهج بالجانب المعرفي في التعليم الثانوي.

١١- إيلاء المزيد من العناية لأسلوب العرض، بحيث يلخص المبدأ العام، ثم يُشرح من خلال حكايات بسيطة وممتعة تفتح أكثر من مدخل لحل مشكلة ما، بحيث يبرز الحل القائم على الأخلاق الحقوقية باعتباره أفضل الحلول عمليا ومبدئيا في نفس الوقت.

١٢- إيلاء عناية أكبر للأمثلة ذات الطابع الإيجابي، والتنويه بالجهود المبذولة الحكومية وغير الحكومية في دول مختلفة لغرس قيم حقوق الإنسان.

١٣- عند الصياغة النهائية للدليل، تترك مساحات حرة أكبر لإبداع المدرسين ومشاركة التلاميذ، بما يفسح المجال لعرض ومناقشة الواقع المحلي الملموس لانتهاكات حقوق الإنسان، وللضمانات الفعلية المتاحة في القانون والدستور المحلي والممارسات القضائية، والتعرف على دور المنظمات المحلية لحقوق الإنسان في حماية حقوق الإنسان ونشر ثقافتها.

١٤- إضافة مقدمة للدليل توضح للمدرس الهدف منه وكيفية استخدامه، وموجهات عامة لمساعدة المدرس في إدارة المناقشات خاصة فيما يتعلق بالأمثلة.

١٥- إعداد ملحق منفصل عن الدليل، خاص بالأنشطة التربوية، التي يمكن تطبيقها خلال الأنشطة المدرسية وفي مؤسسات المجتمع المدني.

١٦- وضع قائمة بالمواد التعليمية المساعدة (أفلام، كتب، أدلة أخرى، إلخ) التي يمكن أن تفيد المدرسين في التعامل مع الدليل.

١٧- إيلاء اهتمام أكبر لتأهيل المدرس، وعدم النظر له باعتباره مدركا ومناصرا لحقوق الإنسان بالضرورة، وتصميم دورات تدريبية خاصة لذلك.

١٨- تبسيط الصياغة اللغوية للدليل، وزيادة عدد الرسومات التوضيحية "Illustrations"، مع الاستعانة بالكاريكاتير.

١٩- يفضل أن يتم إخراج الدليل بطريقة الحقيبة التي تحتوي على عدد من المواد Special Kit (ملفات تضم الاتفاقيات وإعلانات حقوق الإنسان، ملفات لشرح السياق التاريخي والثقافي لنشأة وتبلور حقوق الإنسان، ملفات لشرح المبادئ والمفاهيم، ملفات للأنشطة التربوية، ....الخ).

٢٠- توصيات مساعدة لبيئة تعليم حقوق الإنسان:

١. تدريس حقوق الإنسان - خاصة اتفاقية حقوق الطفل - في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.

٢. أن يضع الدليل في اعتباره المنشطين العاملين في الجمعيات الأهلية كإحدى الفئات المستهدفة.

٣. إدخال حقوق الإنسان في تكوين رجال الدين، وتنظيم لقاءات مشتركة بين ممثلي كليات ومعاهد إعداد رجال الدين الإسلامي والمسيحي لدراسة تحقيق هذا الهدف.

٤. النظر في توجيه الدليل إلى طلاب الجامعات.

٥. تكوين نوادي أصدقاء حماية حقوق الإنسان.

٦. دعوة المدارس لإجراء مسابقات حول حقوق الإنسان.

٧. تخصيص جزء من الوقت في الإذاعات المدرسية لحقوق الإنسان.

المحتويات

تقديـــــــم ٥

مدخل نظري: تعليم حقوق الإنسان وأسئلة الحياة ٧

دعوة حقوق الإنسان في سياق الحالة الثقافية الراهنة للوطن العربي ٩
محمد السيد سعيد

الخصوصية الثقافية والترويج لقيم حقوق الإنسان ٢٣
عـــلاء قاعـــود

فلسفة التعليم ٢٩
محمد السيد سعيد

تأملات حول التعليم والتمكين ٣٣
محمد السيد سعيد

الخطاب الحقوقي: التوازن بين الحزن والاستبشار ٥١
محمد السيد سعيد

استراتيجيات تعليم حقوق الإنسان ٦٧

نحو إستراتيجيات جديدة لنشر ثقافة حقوق الإنسان ٦٩
بهي الدين حسن

تعليم حقوق الإنسان والتسامح الديني: قضية دينية أم سياسية؟ ٨١
بهي الدين حسن

تدريس حقوق الإنسان ٩٥
تدريس اتفاقيتي حقوق الطفل والقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة في كليات الحقوق بمصر ٩٧
آمال عبد الهادى

فعالية دورات تعليم حقوق الإنسان ١١٧
د. جمال عبد الجواد، عـــلاء قاعـود

حقوق الإنسان في الآداب والفنون ١٤١
التربية الجمالية حق من حقوق الإنسان ١٤٣
عادل أبو زهرة

تطور التعبير الإنساني عبر الفنون وحرية الفنان في التعبير ١٥٥
عادل أبو زهرة

ملاحـــق ١٦٥
تقييم دليل اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان ١٦٧

قائمة مطبوعات

مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان

أولاً: مناظرات حقوق الإنسان:

١-**ضمانات حقوق الإنسان في ظل الحكم الذاتي الفلسطيني:** منال لطفي، خضر شـــفير ات، راجي الصورانى، فاتح عزام، محمد السيد سعيد (بالعربية والإنجليزية).
٢-**الثقافة السياسية الفلسطينية- الديمقراطية وحقوق الإنسان:** محمد خالد الأزعر، أحمـــد صدقي الدجانى، عبد القادر ياسين، عزمى بشارة، محمود شقيرات.
٣-**الشمولية الدينية وحقوق الإنسان- حالة السودان ١٩٨٩ - ١٩٩٤:** علاء قاعود، محمد السيد سعيد، مجدي حسين، أحمد البشير، عبد الله النعيم، أمين مكي مدني.
٤-**ضمانات حقوق اللاجئين الفلسطينيين والتسوية السياسية الراهنة:** محمد خالد الأزعـــو، سليم تماري، صلاح الدين عامر، عباس شبلاق، عبد العليم محمد، عبد القادر ياسين.
٥-**التحول الديمقراطي المتعثر في مصر وتونس:** جمال عبد الجواد، أبو العلا ماضي، عبد الغفـــار شكر، منصف المرزوقي، وحيد عبد المجيد.
٦-**حقوق المرأة بين المواثيق الدولية والإسلام السياسي:** عمر القراي، أحمد صبحي منصـــــور، محمد عبد الجبار، غانم جواد، محمد عبد الملك المتوكل، هبة رؤوف عزت، فريـــدة النقـــاش، الباقر العفيف.
٧-**حقوق الإنسان في فكر الإسلاميين:** الباقر العفيف، أحمد صبحي منصور، غانم جواد، ســـيف الدين عبد الفتاح، هاني نسيرة، وحيد عبد المجيد، غيث نايس، هيثـــم منـــاع، صـــلاح الديـــن الجورشي.

ثانياً: مبادرات فكرية:

١- **الطائفية وحقوق الإنسان:** فيوليد ...عر (لبنان)
٢- **الضحية والجلاد:** هيثم مناع (سوريا)
٣- **ضمانات الحقوق المدنية والسياسية في الدساتير العربية:** فـــاتح عـــزام (فلســـطين) (بالعربية والإنجليزية).
٤- **حقوق الإنسان في الثقافة العربية والإسلامية:** هيثم مناع (بالعربية والإنجليزية).
٥- **حقوق الإنسان وحق المشاركة وواجب الحوار:** د. أحمد عبد الله.
٦- **حقوق الإنسان- الرؤيا الجديدة** منصف المرزوقى (تونس).
٧- **تحديات الحركة العربية لحقوق الانسان** تقديم وتحرير: بهي الدين حســـن (بالعربيـــة والإنجليزية).
٨- **نقد دستور١٩٧١ ودعوة لدستور جديد** احمد عبد الحفيظ.
٩- **الأطفال والحرب- حالة اليمن** علاء قاعود، عبد الرحمن عبد الخـــالق، نـــادرة عبـــد القدوس.
١٠- **المواطنة في التاريخ العربي الإسلامي** هيثم مناع. (بالعربية والإنجليزية).

١١- **اللاجئون الفلسطينيون وعملية السلام- بيان ضد الأبارتايد:** د. محمد حافظ يعقـــوب (فلسطين).
١٢- **التكفير بين الدين والسياسة:** محمد يونس، تقديم د. عبد المعطي بيومي.
١٣- **الأصوليات الإسلامية وحقوق الإنسان:** د. هيثم مناع.
١٤- **ازمة نقابة المحامين:** عبد الله خليل، تقديم: عبد الغفار شكر.
١٥- **مزاعم دولة القانون في تونس!:** د. هيثم مناع.

ثالثا: كراسات ابن رشد:

١- **حرية الصحافة من منظور حقوق الإنسان.** تقديم: محمد السيد سعيد - تحرير: بـــهي الدين حسن.
٢- **تجديد الفكر السياسي في إطار الديمقراطية وحقـــوق الإنســـان- التيـــار الإســـلامي والماركسي والقومي.** تقديم: محمد سيد أحمد- تحرير: عصام محمد حسن (بالعربيـــة والإنجليزية)
٣- **التسوية السياسية- الديمقراطية وحقوق الإنسان.** تقديم: عبد المنعم سعيد- تحريـــر: جمال عبد الجواد. (بالعربية والإنجليزية).
٤- **أزمة حقوق الإنسان في الجزائر:** د. إبراهيم عوض وآخرون.
٥- **أزمة "الكشح" - بين حرمة الوطن وكرامة المواطن.** تقديم وتحرير: عصـــام الديـــن حسن.

رابعاً: تعليم حقوق الإنسان:

١- **كيف يفكر طلاب الجامعات في حقوق الإنسان؟** (ملف يضـــم البحـــوث التـــي أعدهـــا الدارسون -تحت إشراف المركز- في الدورة التدريبية الأولى ١٩٩٤ للتعليـــم علـــى البحث في مجال حقوق الإنسان).
٢- **أوراق المؤتمر الأول لشباب الباحثين على البحث المعرفي في مجال حقوق الإنســـان** (ملف يضم البحوث التي أعدها الدارسون- تحت إشراف المركز- في الدورة التدريبية الثانية ١٩٩٥ للتعليم على البحث في مجال حقوق الإنسان).
٣- **مقدمة لفهم منظومة حقوق الإنسان:** محمد السيد سعيد.
٤- **اللجان الدولية والإقليمية لحماية حقوق الإنسان:** محمد أمين الميداني.

خامساً: اطروحات جامعية لحقوق الإنسان:

رقابة دستورية القوانين- دراسة مقارنة بين أمريكا ومصر: د.هشام محمد فوزي، تقديم د. محمد مرغني خيري. (طبعة أولى وثانية)

سادسا: مبادرات نسائية:

١- **موقف الأطباء من ختان الإناث:** آمال عبد الهادي/ سهام عبد السلام (بالعربية والإنجليزية).

٢- **لا تراجع- كفاح قرية مصرية للقضاء على ختان الإناث**: آمال عبد الهادي (بالعربية والإنجليزية).
٣- **جريمة شرف العائلة**: جنان عبده (فلسطين ٤٨).

سابعا: دراسات حقوق الإنسان:

١- **حقوق الإنسان في ليبيا- حدود التغيير**: أحمد المسلماني.
٢- **التكلفة الإنسانية للصراعات العربية-العربية**: أحمد تهامي.
٣- **النزعة الإنسانية في الفكر العربي- دراسات في الفكر العربي الوسيط**. أنور مغيث، حسنين كشك، علي مبروك، منى طلبة، تحرير: عاطف أحمد.
٤- **حكمة المصريين**. أحمد أبو زيد، أحمد زايد، اسحق عبيد، حامد عبد الرحيم، حسن طلب، حلمي سالم، عبد المنعم تليمة، قاسم عبده قاسم، رؤوف عباس، تقديم وتحرير: محمد السيد سعيد.

ثامنا: حقوق الإنسان في الفنون والآداب:

القمع في الخطاب الروائي العربي: عبد الرحمن أبو عوف.

تاسعا: مطبوعات دورية:

١- " **سواسية** ": نشرة دورية باللغتين (العربية والإنجليزية). [صدر منها ٣٢ عددا]
٢- **رواق عربي**: دورية بحثية باللغتين (العربية والإنجليزية). [صدر منها ١٧ عددا]
٣- **رؤى مغايرة**: مجلة غير دورية بالتعاون مع مجلة MERIP . [صدر منها ٨ أعداد]
٤- **قضايا الصحة الإنجابية**: مجلة غير دورية بالتعاون مع مجلة Reproductive Health Matters [صدر منها عددان]

عاشرا: قضايا حركية:

١- **العرب بين قمع الداخل .. وظلم الخارج**. تقديم وتحرير: بهي الدين حسن.

حادي عشر: إصدارات مشتركة:

أ) بالتعاون مع المجلس القومي للمنظمات غير الحكومية:
١- **التشويه الجنسي للإناث (الختان) - أوهام وحقائق**: د. سهام عبد السلام.
٢- **ختان الإناث**: آمال عبد الهادي.

ب) بالتعاون مع المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية (مواطن)
١- **إشكاليات تعثر التحول الديمقراطي في الوطن العربي**. تحرير: د.محمد السيد سعيد، د. عزمي بشارة(فلسطين).

ج) بالتعاون مع جماعة تنمية الديمقراطية والمنظمة المصرية لحقوق الإنسان
١- **من أجل تحرير المجتمع المدني**: مشروع قانون بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة.

د) بالتعاون مع اليونسكو
١- **دليل تعليم حقوق الإنسان للتعليم الأساسي والثانوي** (نسخة تمهيدية).

* * *

(تحت الطبع أو الإعداد)

١. التعليم الأزهري بين تطور القيم والمفاهيم وجمودها.
٢. موقف رجال الأعمال من قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان.
٣. نحو آفاق جديدة لتطور الحركة العربية لحقوق الإنسان.
٤. الإصلاح السياسي وحقوق الإنسان.
٥. الجمعيات الأهلية.
٦. آفاق التحول الديمقراطي في العالم العربي.
٧. دليل تعليم حقوق المرأة.
٨. التسامح السياسي في مصر: دراسة في المقومات الثقافية للمجتمع المدني.
٩. موسوعة التشريعات العربية في الصحافة.
١٠. حقوق الإنسان في الشعر العربي الحديث.
١١. الأمن العام وحقوق الإنسان.
١٢. إشكالية الفكر القومي العربي وحقوق الإنسان.
١٣. مصر والجمهورية البرلمانية.
١٤. الإسلاميون التقدميون في تونس.
١٥. الفن التشكيلي وحقوق الإنسان.
١٦. قضايا حقوق الإنسان والحريات الديمقراطية في تونس.
١٧. قضايا حقوق الإنسان والإصلاح السياسي في مصر.
١٨. المسرح المصري وحقوق الإنسان.
١٩. المأثور الشعبي وحقوق الإنسان.
٢٠. وثائق حقوق الإنسان في الثقافة الإسلامية.
٢١. الإصلاح المطلوب للأمم المتحدة.
٢٢. الأدب العربي القديم وحقوق الإنسان.
٢٣. السينما وحقوق الإنسان.

" في الحقبة الحالية من التطور العربي نستطيع أن نفسر التشكيلة السياسية الثقافية الارتدادية الراهنة بالإشارة إلى مصيدة مزدوجة تتشكل من عقدة إهانة بالغة وفجوة تحديث مشوه. ويهمنا أن نرصد كيف تقوم حالة عدم الأمان الشاملة في السيكولوجية والثقافة العربيتين بإفراز الآليات المسئولة عن إعاقة انتشار ثقافة حقوق الإنسان

محمد السيد سعيد