PSYCHOLOGY AND EDUCATION (2024) 61(9): 716-733
ISSN:1553-6939

Education in post-conflict societies; From Violations to Recovery - South Africa and Algeria Model - Rights/Education Study

Chebab Berrezoug[1]

[1]Professor at Moulay Tahar University of Saida (Algeria).

The E-mail Author: chebab.berrezoug@gmail.com

Received: 04/2024 **Published: 09/2024**

Abstract :

This paper aims to analyse how post-conflict States deal with educational curricula for the rehabilitation of children who have lived through conflict, and how to cultivate a culture of coexistence. "States shall have the obligation to guarantee, protect and implement the right to education, regardless of the legal status of the individual, whether a refugee, a child combatant or a displaced person".

Children, including soldier/executioner, victim and witness, have experienced suffering on one side, and have lost opportunities of his life or may have lost his entire life. Conflicts are unforgiving to anyone, from which man, animal and plant have not been spared, and educational institutions have not given all their furniture.

Conflicts end after negotiations and peace is established, but their effects remain from crimes, psychological and mental suffering and human resource imbalance due to the disruption of the right to education, the filling of the scourge and the spirit of vengeance to the role of education in healing and exonerating, after the sound of bullets is silent above the voice of development in all its aspects. This raises a fundamental question: What is the role of education in achieving recovery and building a future State...: what is its nature...? This is the problem we will try to answer and find solutions to in this modest paper.

Keywords: conflict, post-conflict communities, compensation, child, soldier, victim, witness, violations, recovery.

التعليم في مجتمعات ما بعد النزاع؛ من الانتهاكات إلى التعافي ـجنوب إفريقيا والجزائر نموذجاـ دراسة حقوقية / تربوية

د. شباب برزوق[1]

[1]أستاذ بجامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر.

إطار في قطاع التربية

الملخص:

تستهدف هذه الورقة البحثية تحليل كيفية تعامل الدول ما بعد النزاع مع المناهج التعليمية لتأهيل الأطفال الذين عاشوا النزاع، وكيفية غرس ثقافة التعايش. "يجب على الدول الالتزام بضمان الحق في التعليم وحمايته وتنفيذه، بغض النظر عن الوضع القانوني للفرد، سواء كان لاجئاً أو طفلاً محارباً أو مشرداً."

الأطفال منهم الجندي/ الجلاد والضحية والشاهد، كل عاش المعاناة من جانب، وكل أضاع فرصا من حياته أو ربّما أضاع حياته كاملة..النزاعات لا ترحم أحدا، لم يسلم منها الإنسان والحيوان والنبات، ولم تسلم منها المؤسسات التعليمية بكلّ مؤثثاتها..

تنتهي النزاعات بعد مفاوضات ويرسو السلام، لكن آثارها تبقى من جرائم ومعاناة نفسية وذهنية واختلال المورد البشري بسبب اختلال الحق في التعليم وامتلاء الصدور غيضا وبروح الانتقام ليأتي دور التعليم في الإشفاء والإبراء، بعد أن يصمت صوت الرصاص يعلو صوت التنمية من كل نواحيها.. من هنا يطرح سؤال جوهري: ما دور التعليم في تحقيق التعافي وبناء دولة المستقبل...:ما طبيعته...؟ هذه هي الإشكالية التي سنحاول الإجابة عنها وإيجاد حلول لها في هذه الورقة البحثية المتواضعة.

الكلمات المفتاحية: النزاع، مجتمعات ما بعد النزاع، التعويض، الطفل ،الجندي، الضحية، الشاهد، الانتهاكات، التّعافي.

المبحث الأول: الانتهاكات الواقعة على الأطفال ومحيطهم التعليمي

حينما تشتعل نيران النزاع تأتي على الأخضر واليابس، كثيرا ما تكون الأسلحة عمياء رغم جودة صناعتها العالية ودقة أهدافها ورغم تلجيمها بالقانون.. ضحايا النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية كثير ، وتتنوع بين رجل وامرأة وشيخ وطفل وعسكري ومدني. تحت هذا المبحث نتطرق إلى انتهاكات حقوق الإنسان الحاصلة ضد الأطفال/ المتعلمين والمعلمين وحتى البنية التحتية، كما نبحث الأساس القانوني للحق في التعليم، وفق المنهج الموالي.

المطلب الأول: الأساس القانوني الدولي للحق في التعليم

يجد الحق في التعليم بيئة قانونية تعضّده، وهو ما نتلمّسه في صكوك الشرعة الدولية لحقوق الإنسان، نورد منها ما يلي تباعا:

تنص المادة **26**: على أن لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم مجانياً وإلزامياً في مراحله الأولية (الأمم المتحدة، **1948**).

تنص في المادة **13** على أن التعليم يجب أن يكون متاحاً بشكل عام ومجاني في المراحل الأساسية، ويجب أن يهدف إلى تعزيز الشعوب في النواحي الثقافية والاجتماعية والاقتصادية (الأمم المتحدة، **1966**). تضمن في المادة **28** الحق في التعليم للأطفال وتضع مسؤوليات على الدول لضمان توفر التعليم الجيد والالتحاق به لجميع الأطفال دون تمييز (الأمم المتحدة، **1989**). ينص في المادة **17** على أن لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم مجانياً في المراحل الأساسية (الاتحاد الإفريقي، **1981**).

تُظْهر النصوص القانونية أن الحق في التعليم أساسيٌ غير قابل للتفاوض ويجب أن يتوفر بشكل مجاني وإلزامي، خاصة في المراحل الأساسية. يتضح من تعدد المرجعيات القانونية الدولية والإقليمية أن هناك إجماعاً على أن التعليم ليس مجرد خدمة بل هو مسؤولية تتحملها الدول لضمان تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع. التعليم هنا يتجاوز كونه عملية نقل المعرفة، ليصبح أداة لتعزيز القيم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، مما يؤكد دوره الجوهري في بناء المجتمعات العادلة والمتطورة.

المطلب الثاني: الانتهاكات الواقعة ضد الأطفال والمعلمين ومحيطهم

تتعدد وتتنوع الانتهاكات في فترة النزاعات المسلحة داخليا أو دوليا، وهي تتوزّع على الإنسان والبنية التّحتية، ولعل من القطاعات المتضررة قطاع التعليم بكل فواعله، قطاع يتكفّل بإنتاج مخرجات تصب في المحيط، وهي من أهم ركائز الدولة، سنبحث تحت هذا المطلب تفصيلا الانتهاكات التي تطال الأطفال / المتعلمين والمعلمين والمدارس وأثرها على هذه المؤثثات المادية والمعنوية، كما يلي:

الفرع الأول: الأطفال والانتهاكات

من المحبّذ منهجيا تقديم تعريف للطفل الجندي، حتى يكون ذلك أساسا وتراكما يبنى عليه منهجيا، و نكتفي في هذا المقام بتعريف واحد، الذي نسوقه هنا: "يُعرف الطفل الجندي بأنه "كل شخص لم يتجاوز عمره **18** سنة ويكون عضواً في القوات المسلحة الحكومية أو في الجماعات المسلحة النظامية أو غير النظامية، أو مرتبطاً بتلك القوات سواء كان هناك صراع مسلح أم لا" (النادي، **2021**)".

يركز هذا التعريف على النقاط التالية:

- العمر ألاّ يتجاوز **18** سنة.
- الانتماء العسكري :ويخص الأطفال الذين ينتمون إلى القوات الحكومية أو الجماعات المسلحة، نظامية كانت أو غير نظامية.
- الارتباط بالقوات المسلحة: بطريقة مباشرة أو غير مباشرة جنديا أو مكلفا بمختلف المهام .
- ظروف النزاع :لا تهم إمكانية وجود نزاع مسلح أم لا.

لقد عانى العالم، وما زال يعاني، من العديد من النزاعات المسلحة التي تنتهك حقوق الإنسان بشكل واسع، سواء بالنسبة للمدنيين العزّل أو المقاتلين الذين كَفُّوا عن القتال لأي سبب كان، رغم الجهود الجادة التي بذلها المجتمع الدولي في هذا الصدد (ناصري، **2015**). من المؤسف أن الأطفال، كونهم أضعف أعضاء المجتمعات وأكثرهم تأثراً، يعانون بشكل خاص من تبعات النزاعات المسلحة. من بين الانتهاكات الأكثر شيوعاً في هذا السياق، نجد تجنيد الأطفال واستخدامهم في الصراعات، والقتل، والعنف الجنسي، والاختطاف، والهجمات على المدارس والمستشفيات، فضلاً عن حرمانهم من الحصول على المساعدات الإنسانية (راسا ماشيل، **2024**). نظام روما في المادة **07** منه: جرّم مجموعة من الأفعال التي ترتكب ضدّهم متى كانت في إطار هجوم واسع النّطاق أو منهجي، ووصفها بـــــ: " جريمة ضد الإنسانية " .

أ) القتل العمد. ب) الإبادة.ج) الاسترقاق.د) إبعاد السكان أو النقل القسري للسكان.

هـ) السجن أو الحرمان الشديد على أي نحو آخر من الحرية البدنية بما يخالف القواعد الأساسية للقانون الدولي. و) التعذيب.ز) الاغتصاب أو الاستعباد الجنسي أو الإكراه على البغاء, أو الحمل القسري, أو التعقيم القسري أو أي شكل آخر من أشكال العنف الجنسي على مثل هذه الدرجة من الخطورة.

ح) اضطهاد أية جماعة محددة أو مجموع محدد من السكان لأسباب سياسية أو عرفية أو قومية أو إثنية أو ثقافية أو دينية, أو متعلقة بنوع الجنس على النحو المعرف في الفقرة 3، أو لأسباب أخرى من المسلم عالمياً بأن القانون الدولي لا يجيزها , وذلك فيما يتصل بأي فعل مشار إليه في هذه الفقرة أو أية جريمة تدخل في اختصاص المحكمة.ط) الاختفاء القسري للأشخاص. ي) جريمة الفصل العنصري.

ك) الأفعال اللاإنسانية الأخرى ذات الطابع المماثل التي تتسبب عمداً في معاناة شديدة أو في أذى خطير يلحق بالجسم أو بالصحة العقلية أو البدنية.

بهذا يكون نظام روما قد أسّس إطارًا قانونيًا صارمًا لتعريف "الجرائم ضد الإنسانية" عبر تحديد مجموعة من الأفعال التي تعتبر جرائم خطيرة عندما تُرتكب ضمن هجوم واسع النطاق أو منهجي ضد مدنيين. تشمل هذه الأفعال القتل العمد، الإبادة، والاسترقاق، وغيرها من الأفعال التي تنتهك الحقوق الأساسية والكرامة الإنسانية. المادة تؤكد على أهمية حماية الأفراد من الانتهاكات الجسيمة وتعاقب بشدة على الجرائم التي تسبب معاناة شديدة أو أذى جسدي أو نفسي، ما يجعلها ركيزة أساسية في القانون الدولي الجنائي.

رفع ملايين الأطفال في مختلف أنحاء العالم شعار "من حقي أن أتعلم"، مطالبين بحقهم هذا خلال فترات الحروب وأثناء وقوع الكوارث الطبيعية؛ فالفلسطينيون مثلا فهم يطالبون منذ عقود بهذا الحق الذي سلب منهم بسبب الاحتلال الإسرائيلي المستمر. هذا الحرمان من التعليم ليس بالجديد، بل يمتد لعقود طويلة وما زال قائماً حتى اليوم (عفونة، **2021**). إنَّ من بين **72** مليون طفل محرومين من التعليم الابتدائي على مستوى العالم، يعيش أكثر من نصفهم، أي حوالي **39** مليون طفل، في دول تشهد نزاعات مسلحة(Corson-Naef & Sheppard, n.d.).

في سبع دول عربية، هي فلسطين، العراق، السودان، الصومال، سوريا، اليمن، وليبيا، يواجه الأطفال ظروفًا صعبة تحت الاحتلال (كما في فلسطين) أو في ظل صراعات داخلية وخارجية وحالات من الهشاشة. هذه الدول تتصل ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التعليم في حالات الطوارئ. بالإضافة إلى ذلك، تستقبل دول عربية أخرى مثل لبنان، الأردن، جيبوتي، الجزائر، ومصر، أطفالًا لاجئين من دول مجاورة. لذلك، يمكن القول إن نصف الدول العربية تقريبا تواجه تحدي تعليم الأطفال في ظروف الطوارئ (عكاري، **2021**).

تتعدد الأدوار التي يُجبر الأطفال على القيام بها في خضم النزاعات المسلحة، حيث يجدون أنفسهم متورطين في الحرب سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. فمن الطبيعي أن يؤدي هذا الانخراط إلى زيادة عدد الضحايا، كما أنه من المتوقع أن تتغير سلوكياتهم بفعل التأثيرات العميقة التي تتركها الحرب في نفوسهم. فبسبب عمليات غسل الدماغ والإغراءات المالية التي يتعرضون لها، يتم تحويلهم إلى أدوات في أيدي المسلحين، حيث تصبح سلوكياتهم مشوهة ومغايرة لما ينبغي أن تكون عليه في ظروف طبيعية. كما أن اندماجهم في هذا السياق الحربي يساهم في ترسيخ عقلية العنف والعدوانية في نفوسهم، مما يؤدي إلى تحطيم براءتهم وتحويلهم إلى ضحايا وأحياناً إلى جلادين في دائرة مغلقة من العنف والتدمير.

الفرع الثاني: الجرائم الواقعة على المعلمين والبنية التحتية

تُعتبر الهجمات على المدارس والبنية التحتية التعليمية، من العوامل الرئيسية التي تعيق التحاق الأطفال بالتعليم. ففي دول مثل سوريا والعراق واليمن وليبيا، يُقدّر أن هناك حوالي **9,000** مدرسة غير قابلة للاستخدام، إما بسبب تعرضها للدمار أو الضرر الجسيم، أو لأنها أصبحت مأوى للعائلات النازحة أو مواقع يستخدمها أطراف النزاع. هذه الظروف الاستثنائية تُعزز من تفاقم أزمة التعليم في المنطقة، حيث يُحرم الأطفال من حقهم الأساسي في التعلم والنمو في بيئة آمنة ومستقرة. تؤدي هذه الانتهاكات إلى تعطيل مسار حياتهم التعليمية، مما ينعكس سلباً على مستقبلهم ومستقبل المجتمعات بأكملها، التي تتعرض لخطر فقدان أجيال كاملة من المتعلمين والمواطنين الفاعلين في مجتمعاتهم. وفقًا لتقرير مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فإن هذه الهجمات المتكررة تؤدي إلى حرمان ملايين الأطفال من حقهم في التعليم، مما يجعلهم أكثر عرضة للاستغلال والانخراط في الأنشطة المسلحة، ويضع حواجز إضافية أمام تحقيق التنمية والسلام في المنطقة.(UNICEF, **2024**) .

فقدت حوالي **150,000** شخص، بما في ذلك المعلمون، حياتهم أثناء النزاعات، وهو ما يشكل ثلث العاملين في مجال التعليم. وفي الوقت نفسه، تتعرض أو تتعطل مدرسة واحدة من كل ثلاث مدارس، إما

بسبب التدمير أو استخدامها كملاجئ للنازحين أو لأغراض عسكرية. في الدول الرئيسية التي تستضيف اللاجئين السوريين، مثل مصر والعراق والأردن ولبنان وتركيا، هناك **731,000** طفل لاجئ في سن التمدرس (من **5** إلى **17** عامًا) لا يحصلون على التعليم، و**74**% من الشباب المستهدفين لا يتلقون التعليم الثانوي أو العالي. في ليبيا، هناك حاجة ماسة لدعم تربوي مستمر لنحو **300,000** طفل وشاب. وقد تعطلت أو دمرت **558** مدرسة، أو تحولت إلى مراكز إيواء للنازحين أو استخدمت لأغراض عسكرية (عكاري، **2021**).

النزاع المسلح يتسبب أيضًا في تشريد قسري واسع النطاق. تزايد عدد الأشخاص الفارين من مناطق النزاع بحثًا عن أماكن أكثر أمانًا. ووفقًا لمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين، فإن واحدًا من بين كل **122** شخصًا حول العالم هو إما لاجئ أو مشرد داخليًا أو ملتمس للجوء(A/HRC/**31/19**)، مجلس حقوق الإنسان، التقرير السنوي للممثلة الخاصة للأمين العام المعنية بالأطفال والنزاع المسلح، الدورة الحادية والثلاثون).

الطفل، باعتباره محور العملية التعليمية، يتأثر بالظروف التي مر بها مثل التعذيب والتهجير، مما قد يؤثر على سلوكه وتفاعلاته. في حالات التجنيد القسري أو الطوعي، قد يتحول من ضحية إلى جاني أو شاهد. لذلك، تتطلب آثار الانتهاكات تدخلاً علاجياً يشمل التأهيل النفسي والتعليمي والمادي لتسهيل إعادة إدماجه في المجتمع.

يواجه نحو **1.73** مليون طفل أزمة تعليمية حادة، حيث لا يرتادون المدارس بسبب النزاعات والكوارث. (عكاري، **2021**). في أوقات النزاع، تستهدف التجاوزات، المدارس وتهدد الأطفال والمعلمين، كما تستهدف الاستخدام العسكري للمدارس، ما يؤدي إلى تأثيرات سلبية تتجاوز قطاع التعليم. بالإضافة إلى ذلك، يتسبب مناخ الخوف وعدم الاستقرار وتشرد الطلاب والمعلمين في إيقاف العملية التعليمية. هذه الأضرار لا تقتصر على التكاليف المادية لإعادة بناء المدارس وتجهيزها، بل تشمل أيضًا خسائر بشرية ومجتمعية كبيرة (مجلس حقوق الإنسان، **2016**).

النزاعات المسلحة تتجاوز الخسائر البشرية والدمار المادي لتحدث أزمات إنسانية عميقة، أبرزها التشريد القسري الواسع. في مواجهة تصاعد العنف، يضطر الملايين إلى الهرب من مناطق النزاع بحثًا عن الأمان، مما يؤدي إلى تفاقم أزمة اللاجئين والمشردين داخليًا حول العالم. هذه التحركات القسرية تكشف عن البعد الإنساني المأساوي الذي تخلفه النزاعات، حيث يتحول الأمن والاستقرار إلى أهداف بعيدة المنال للملايين.

إنّ هذه الفئة من الأطفال والمعلمين تعيش تحديات تعليمية خطيرة نتيجة النزاعات والكوارث، حيث حُرموا من فرصة الالتحاق بالمدارس. تتعرض المؤسسات التعليمية للهجمات، كما يواجه الأطفال والمعلمون تهديدات مستمرة، بينما تُستخدم المدارس لأغراض عسكرية، مما يخلق مناخًا من الخوف وعدم الاستقرار، يؤدي إلى تعطيل العملية التعليمية. يتضح من ذلك أن النزاعات المسلحة تفرض تحديات متعددة الأبعاد، تتطلب استجابة شاملة تشمل إعادة تأهيل البنية التحتية والنفسية والتعليمية للمتضررين، لضمان استمرار التعليم كحق أساسي لكل فرد في المجتمعات المتأثرة.

المطلب الثالث: آليات التعافي والتشفّي

تتعدد آليات التعافي والتشفي بالنسبة للأطفال خلال المراحل الانتقالية بالنسبة لهذه الفئات الفاعلة في هذا القطاع الحساس، وهي تنقسم إلى قسمين؛ الأولى ضمانات قضائية، وتتمثل في متابعة المتسببين والمسؤولين عن هذه الانتهاكات في حق الأطفال والفئات التي تؤطّر تعليمهم، أمّا القسم الثاني، فيتمثل في

الضمانات غير القضائية، والتي تتمثل في كشف الحقيقة والتعويض والإصلاحات و المصالحة وتدبير سياسات الذاكرة، التي تعتبر كلها آليات للتَّعافي والتشفي.

الفرع الأول: التعويض كآلية للتعافي

لا بدّ من تعريف التعويض، وهذا استجابة للمنهج والمفهوم الذي يحتاج في حدّ ذاته إلى ذلك، وكذلك لأنّه مرتبط بمختلف تمفصلات الدراسة.

من الناحية اللغوية، "عوّض" يعني التخفيف من الأضرار التي لحقت بالضحية على الأقل بثلاثة أشكال: جبر الممتلكات أو إعادة الإطار المعيشي (الاقتصادي، السياسي)، الاعتراف بالمسؤولية عن الانتهاكات المرتكبة، وإصلاح العلاقة المتضررة بفعل تلك الانتهاكات. "يُعتبر الحق في جبر الضرر مصطلحًا شاملاً يجمع بين أشكال متعددة من الإصلاح، مثل الرد، التعويض، إعادة التأهيل، الترضية، وضمانات عدم التكرار. يهدف الرد إلى إعادة الوضع إلى ما كان عليه قبل حدوث الانتهاكات، بينما يعتمد التعويض على تقييم اقتصادي للضرر الناتج. تشمل إعادة التأهيل توفير الخدمات القضائية والصحية والنفسية، في حين ترتبط الترضية وضمانات عدم التكرار بالإجراءات التي تهدف إلى كشف الانتهاكات ومنع حدوثها في المستقبل. "(Youssef, n.d.).

جبر الأضرار يشمل التعويض بمفهومه الواسع، إلى جانب تنفيذ سياسة التأهيل الصحي والإدماج الاجتماعي. كما يتضمن تسوية المشاكل الإدارية والمالية الناتجة عن النزاع، وتقديم اعتذارات رسمية للضحايا المباشرين وغير المباشرين من قبل الدولة والجناة. يُضاف إلى ذلك إعادة بناء الذاكرة والمحافظة عليها، ومعرفة الحقيقة. (الريسوني، **2014**، ص **93**). ويتخذ التعويض عدة أشكال، منها التعويض الجماعي والفردي والمادي والمعنوي المباشر وغير المباشر.

جبر الأضرار للضحايا الذين تعرضوا لانتهاكات الحقوق الأساسية أصبح يحتل مكانة بارزة في الدراسات والتقارير الحديثة، حيث يُعتبر جزءًا أساسيًا من الحماية الإنسانية. يُنظر إلى هذا المسار على أنه ضروري للاعتراف بالانتهاكات التي لحقت بالضحايا، كما يُعد عنصرًا رئيسيًا يلبي الاحتياجات المعقدة للضحايا الذين تعرضوا لانتهاكات حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني (يوسف، **2011**، ص **424**). ما زالت سياسة التعويض لم تحظ بالعناية الكافية في تجارب الانتقال، مقارنة بالآليات الأخرى. يشير بابلودي جريف إلى أن جهود التعويضات، من منظور دولي، تساهم في تحقيق العدالة غير الكاملة، لكنها لم تلقَ نفس الاهتمام الذي حصلت عليه آليات أخرى في سياق العدالة الانتقالية. (جريف، **2011**، ص **81**).

ومن مواصفات التعويض أن يكون عادلًا وفعالًا ومناسبًا، متناسبًا مع المعاناة التي تحملها الضحايا. ينبغي أن يكون التعويض معقولًا بما يسمح للضحية بإعادة بناء حياته واستعادة كرامته. كجزء من العدالة، يجب أن يزيل التعويض كل نتائج الفعل غير المشروع ويعيد الوضع إلى ما كان عليه قبل الانتهاك. وفقًا للمبادئ الأساسية والتوجيهات المتعلقة باللجوء إلى الطعون وتعويض ضحايا الانتهاكات الجسيمة، يجب أن يكون التعويض متناسبًا مع جسامة الضرر الذي لحق بالضحية. كما أكدت لجنة حقوق الإنسان على ضرورة أن يكون التعويض عادلًا ومحددًا. (Youssef, **2011**, p. **423**). ومنه نقف على ما يلي:

- هو مجموعة من التدابير تتخذ لتعزيز الإنصاف وجبر الأضرار الحاصلة جرّاء انتهاكات حقوق الإنسان.
- الهدف منها تحقيق التعويض أو التخفيف (الإصلاح ما أمكن) من آثار الانتهاكات.

- تكون متناسبة مع حجم الأضرار.

-مكوّن جبر الأضرار يتنوّع من جبر مادي إلى جبر معنوي.

-المستفيدون منه؛ هم الضحايا وذوو الحقوق.

يلعب التعويض دورًا أساسيًا كآلية لتخفيف الألم وتهدئة النفوس المتأثرة، مما يسهم بشكل كبير في تحقيق التشفي والإبراء. يمكن لهذه الآلية "إصلاح الأضرار الناتجة عن الأفعال العنيفة والقمعية المخالفة للقانون، مما يعوض الخسائر القابلة للتقييم المالي؛ سواء كانت مادية أو معنوية، التي تعرض لها الأفراد كضحايا والدولة" (سامية، 2021، ص. 461). إعادة التأهيل تشير إلى عملية دعم الضحايا لاستعادة حياتهم الطبيعية بقدر الإمكان، من خلال تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات والمساعدات التي تشمل جوانب مختلفة من حياتهم. يُعترف بهذا الحق كوسيلة لجبر الضرر وفقاً لإعلان الأمم المتحدة حول المبادئ الأساسية للعدالة لضحايا الجرائم وإساءة استعمال السلطة (بن خديم، **2012/2011**).

رغم المكانة التي يحتلها مُكوّنُ التعويض والأدوار التي يلعبها في الإبراء وإنجاح الانتقال إلاّ أنّه يبقى ليس كافيا بمفرده، بل، يحتاج إلى بقية المكونات الأخرى.

الفرع الثاني: كشف الحقيقة

في مجتمعات الانتقال، تصبح معرفة الحقيقة مطلبًا جوهريًا للضحايا المباشرين وغير المباشرين، مما يضع على الدولة واجب البحث عن الحقيقة ونشرها. ومع ذلك، قد تتحفظ بعض المجتمعات على هذا الأمر، معتبرةً إياه مسألة تتعلق بالنظام العام في بعض الجوانب. ومع ذلك، فإن المجتمع الدولي يفرض على الدولة ضرورة الكشف عن الحقيقة والإفصاح عنها. إن بناء الذاكرة المجتمعية يعتمد على حق الضحايا وذويهم في معرفة الحقيقة، والذي يعد حقًا لا يمكن التنازل عنه. هذا الحق لا يقتصر على كونه حقًا فرديًا للضحايا أو أقاربهم للوصول إلى الحقيقة، بل هو حق جماعي ينبع من التاريخ بهدف تجنب تكرار تلك الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان (يوسف، **2011**، ص **230-231**). لقد اعتمدت مختلف تجارب الانتقال لكشف الحقيقة التي تسهم في الاشفاء والتعافي آلية إنشاء لجان الحقيقة، فماذا نقصد بها...؟

لجان الحقيقة هي آليات غير قضائية مؤقتة تُجرى من خلالها تحقيقات رسمية تهدف إلى توثيق وقائع الانتهاكات السابقة لحقوق الإنسان وتحديد أسبابها ونتائجها، مع إيلاء أهمية خاصة لشهادات الضحايا. تضمن هذه اللجان الاعتراف بما حدث للضحايا، وغالبًا ما يتم ذلك بعد فترات طويلة من الألم والشك. كما يمكن أن تسهم لجان الحقيقة في الملاحقات القضائية وجبر الضرر من خلال النتائج والتوصيات التي تقدمها. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تساعد المجتمعات المنقسمة على كسر الصمت الثقافي واستعادة الثقة، وتساعد في تحديد الإصلاحات المؤسسية اللازمة لتجنب حدوث انتهاكات جديدة. (غونزالس وفارني، **2013**، ص **09**).

- هي لجان غير قضائية.
- طابعها، أنّها ظرفية قانونيا وتنتهي عمليا بانتهاء المدة المحددة، بما في ذلك حالات التمديد لدراسة ملفات وصلتها خارج المدة الزمنية، وهذا مرتبط بقرار غلق المهلة أو فتحها مجددا.
- هدفها تحديد انتهاكات الماضي، مرتبطة بالفترة المشمولة بالتحقيق، وبحث أسبابها ونتائجها.
- توفر ظروف التحقيق الملائمة (حماية الشهود، ظروف عملية، مراعاة النوع الاجتماعي في تركيبها.)
- تساهم في الملاحقات القضائية عن طريق رفع التوصيات أو إعلام النيابة العامة.

- تسهم في ضمان جبر الضرر وتحديده فرديا وجماعيا وضمان التعويض المعنوي (الرعاية النفسية، الرعاية الصحية، إقامة النصب...)
- مساعدة المجتمعات على كسر الصمت الثقافي.
- مساعدة المجتمعات على منع تكرار الانتهاكات والعودة إليها بالاصلاحات المؤسساتية.
- تساعد على توثيق الانتهاكات.
- مرتبطة بالمجتمعات التي عاشت صراعات دامية.

في عام 1998، تبنت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان المتعلق بالمدافعين عن حقوق الإنسان، والذي نص في المادة 6 على أن الحق في الوصول إلى المعلومات المتعلقة بحقوق الإنسان هو حق يتمتع به الأفراد بمفردهم وكذلك بالتعاون مع الآخرين. ويشمل هذا الحق:

- معرفة وبحث والحصول على وتلقي المعلومات المتعلقة بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية والاحتفاظ بها.
- حرية نشر ونقل وتوزيع الآراء والمعلومات والمعرفة المتعلقة بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية" (مركز هاردو لدعم التعبير الرقمي، 2017، ص. 09).

يُستنتج من ذلك أن معرفة الحقيقة تتجاوز مجرد البحث وجمع المعلومات لتشمل تحليلها وتفسيرها بشكل دقيق. يتطلب الأمر استغلال هذه المعلومات لتحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث الانتهاكات أو الجرائم، فضلاً عن اقتراح الإصلاحات اللازمة لمعالجة الأسباب الجذرية لتلك الأفعال. إضافةً إلى ذلك، يجب تنظيم هذه المعلومات والاحتفاظ بها بطرق تسهم في تسهيل الوصول إليها، بما يعزز حفظ الذاكرة الجماعية وإعادة بنائها. هذا يشمل أيضًا استخدام المعلومات المكتسبة كأداة لتفادي تكرار الانتهاكات، وتعزيز الشفافية والمساءلة من خلال تحسين السياسات والممارسات ذات الصلة.

المطلب الرابع: الإصلاحات؛ النظام التعليمي نموذجا

الإصلاح المؤسسي يُعتبر من الضمانات الأساسية لحقوق الإنسان خلال الفترات الانتقالية. يشمل هذا الإصلاح إعادة هيكلة النظام السياسي، مثل وضع دستور جديد أو تعديل آليات توزيع السلطات، بالإضافة إلى إصلاح النظام القضائي وأجهزة الأمن كالشرطة والقوات العسكرية. يسهم إصلاح هذه الأجهزة في تعزيز دولة القانون بدلاً من العلاقات التي تقوم على استخدام العنف، ويشجع على تعزيز الرقابة الديمقراطية على المؤسسات. (Servaes & Zupan, **2013** ص **05**).

يأتي إصلاح النظام التعليمي تحصيل حاصل، وهو يكتسي أهمية بالغة في مختلف عمليات تدبير الانتقال بعد أعمال عنف متنوعة قد تصل إلى حدّ القتل خارج القانون، وتشبع المجتمع بالرغبة في الانتقام. هنا يأتي دور التعليم لإعادة التأهيل النفسي والمعنوي والصحي من أجل استتباب الأمن أولا ثم التأسيس لدولة المستقبل في بيئة يعيش فيها الجلاد والضحية والشاهد معا، كأنّهم ذات واحدة.

المدرسة والجامعة تُعتبران الأماكن الأساسية لنقل معارف الماضي، حيث يتم التواصل فيهما بطريقة منظمة ومنهجية. هذه المؤسسات التعليمية هي الساحة التي تتجلى فيها النزاعات بأشكالها المختلفة، سواء كانت اجتماعية، سياسية، أو دينية. كما تساهم في توجيه انتباه المتعلمين إلى بعض أنواع الصراع، بينما تتجنب التعرض لأخرى. .(De Cock & Picard, n.d.).

لابُدَّ من الإشارة إلى أنّ ثمّة آليتين يتوجَّهُ من خلالهما التعليم في فترات ما بعد النزاع، وكثيرا ما يصطلح عليه بـــــــ: " المراحل الانتقالية" هي كالتالي: لكن قبيل ذلك، نفضل أنن نسوق بعض الانتهاكات الماسة بالجانب المعنوي في حياة الإنسان كإنسان، والأمر يستقيم هنا في الأطفال / المتعلمين والمعلمين، وهذا الأشد إيلاما في حياة هذه الفئة مهما كانت صفتها جلادا (جاني) أو ضحية أو شاهد.

الفرع الأول:الآلية الديداكتيكية

تُبنى هويتنا الذاتية من خلال علاقاتنا مع الآخرين، حيث يلعب التفاعل مع الآخرين دورًا محوريًا في تشكيل هويتنا الفردية. فالأشخاص الآخرون يشكلون الحدود والمرآة التي تُعكس فيها هويتنا الذاتية. خلال عملية تشكيل هذه الهوية، نتلقى من الآخرين ما يعزز شعورنا بذاتنا، وفي الوقت ذاته، نؤثر عليهم ونحدد لهم حدود هويتهم. بناءً على هذا، تُفهم الهوية باعتبارها عملية تفاعل بين الأنا والآخر، حيث تتبادل الأنا والآخر المعاني والدلالات، مما يؤدي إلى تباين وتميز هويات متعددة ومختلفة (وطفة، **2024**).

في تحليلها لمسألة إعادة إدماج الأطفال الجنود، تسلط فلورنس كرويديو الضوء على التهميش الاجتماعي والاقتصادي الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال، إلى جانب حاجتهم للتعليم، يُهمَّشون اقتصاديًا بسبب ضغوطهم للحصول على المال، مما يعوق قدرتهم على التركيز على التعليم. يشير هذا التهميش إلى أن الأطفال ليسوا فقط في حاجة إلى تعليم، بل يحتاجون أيضًا إلى دخل يعينهم على تلبية احتياجاتهم الأساسية. لذا، ترى كرويديو أن برامج الإدماج يجب أن تراعي هذا التهميش، من خلال توفير فرص تعليمية تمكن الأطفال من التعلم مع تحقيق الكسب، للحد من الآثار السلبية لهذا التهميش وتعزيز اندماجهم في المجتمع المدني. (Croidieu, F).

من الضروري إعداد خطط تربوية وثقافية تهدف إلى تأطير السلوك العام للأفراد، مع التركيز على دور المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية الحكومية في نشر المفاهيم الثقافية وتعزيز التعايش المشترك من أجل التخلص من تأثيرات ثقافة الماضي. يجب مراجعة المناهج التربوية والتعليمية لتحقيق هذا الهدف، حيث أن العديد من هذه المناهج تسهم في نشر الفرقة والانقسام. لذلك، يتعين ضمان جودة التعليم وتحديث المناهج لتلبية متطلبات المرحلة الراهنة وتحدياتها. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي توحيد الخطاب الديني الحداثي ليتماشى مع التحولات الاجتماعية التي تشهدها مجتمعات ما بعد الصراع، فضلاً عن تبني خطاب إعلامي وسطي وبناء. ومع ذلك، تبرز مشكلة غياب رؤية واضحة لمرحلة ما بعد "النزاع"، وهو ما يثير تساؤلات حول مدى مراجعة المناهج لهذا الغرض. بل إن بعض المؤسسات الثقافية والإعلامية والتربوية لا تزال تسهم في نشر الفرقة والانقسام.(الميالي، **2021**).

لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام.(عبد ربي بن صحراء). يُعَدّ التعليم في هذه الدول عنصرًا أساسيًا في تحقيق التعافي الاجتماعي وتحسين الأوضاع. يرتبط التعليم بتشكيل الهوية الثقافية والتعامل الفكري والنفسي مع الأفراد، مما يجعل التخطيط والتنفيذ لهذه السياسات ضرورة ملحة. يتطلب الأمر الحذر والإعداد الجيد والشامل لضمان فعالية التعليم في هذه السياقات (الربان، م.ب).

مع تصاعد التطرف بمختلف أشكاله وإراقة الدماء الناجمة عنه، ظهرت التربية كسبيل ضروري، لتكون أنجع وسيلة لإعداد الأجيال الحالية والمستقبلية لمواجهة التحديات المستمرة في عالم متغير. التربية تسعى إلى تأهيل الأفراد ليصبحوا قادرين على تجاوز الخلافات والمخاوف، والعمل نحو بناء عالم يسوده العدل والسلام والأخوة والحرية والمساواة. كما تهدف إلى تحصين الفرد من كل أشكال الانحراف عن العقل والتعقل. (كربالي، **2004**).

إصلاحات التعليم التي تهدف إلى تحقيق السلام والتوافق الاجتماعي تُعتبر في جوهرها إجراءات سياسية. فلا فائدة من تعليم الطلاب مبادئ العدالة والحرية ونبذ الظلم واحترام القانون، إذا لم تكن هذه القيم مدعومة بإصلاحات حقيقية وشاملة تعالج الأسباب الجذرية للصراعات وتدعم تحقيق الاستقرار الاجتماعي (الربان، موزة). ونقترح التربية على حقوق الإنسان آلية لاعادة إنتاج مخرجات تعليمية تحمل قيم التسامح والحوار والتواصل والتضامن وفهم الآخر وغيرها من القيم ثقافة وسلوكا، وهذا ما نعالجه في التالي:

التربية على حقوق الإنسان كآلية للتعافي: تُبرز تنشئة المتعلمين على مبادئ وقيم حقوق الإنسان تحديًا واضحًا يتمثل في التناقضات التي يواجهها المتعلم. فهو يجد نفسه مذبذبا بين المثالية التي تقدمها التربية على حقوق الإنسان، باعتبارها ثمرة للفكر الحداثي، وبين الواقع اليومي الذي يتعارض بشكل كبير مع هذه المبادئ ويقوض أهداف هذا النوع من التربية المستندة إلى القيم الحداثية .(فاوبار، **2020، ص 272**).

يعدُّ الفرد محوراً مركزياً في العملية التربوية، وتتجلى هذه الأهمية من خلال علاقته بمحيطه، حيث تنقسم هذه العلاقة إلى مستويين رئيسيين: الأول هو علاقته بالأسرة والمجتمع، والثاني علاقته بذاته، والتي تتسم بأبعاد فكرية ووجدانية. إن التربية الحديثة تولي اهتماماً كبيراً لشخصية الإنسان بكل تعقيداتها، سواء الفكرية أو الوجدانية، معتبرة أن هذه الجوانب تشكل أساساً لعملية التنمية الشخصية. وفي سياق التعامل مع النزاعات والصراعات، يجب أن تُأخذ في الاعتبار الظروف الخاصة بكل صراع عند تصميم الخطة التعليمية للمنطقة المتأثرة. كما أن فهم الأسباب المحيطة بالنزاع يعدّ عنصراً أساسياً لضمان فعالية العملية التعليمية .(الربان، **2023**). نقف هنا على ما يلي:

- عند تصميم الخطة التعليمية لمنطقة متأثرة بالصراع، من المهم أخذ الظروف الخاصة بكل صراع في الاعتبار.
- لفهم النزاع بشكل أفضل وضمان فعالية العملية التعليمية، يجب تحديد وفهم الأسباب المحيطة به.
- لضمان نجاح العملية التعليمية في المناطق المتأثرة بالصراعات، يجب أن تكون الخطة التعليمية مبنية على فهم شامل للظروف والأسباب الخاصة بالنزاع.

هي تشير إلى مجموعة من البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تمكين أفراد معينين من **تعلم** و**معرفة** و**استيعاب** أو **فهم** المبادئ المتعلقة بهذه الحقوق. بالإضافة إلى ذلك، تسعى إلى تمكين الأفراد من التفاعل مع الوثائق المتعلقة بحقوق الإنسان، فهمها، وضبط الآليات اللازمة لتعظيم هذه الحقوق وحمايتها. ووفقًا لتعريف الأمم المتحدة، يشمل التثقيف في مجال حقوق الإنسان الجهود المبذولة في التدريب، والنشر، والإعلام بهدف إنشاء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المعرفة والمهارات.(محسن، **2006**، ص **399**). فهي تؤسس إلى ضرورة التعامل مع المعرفة بطريقة ديداكتيكية، حيث يتم تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة قابلة للتدريس والتطبيق في السياقات التعليمية. هذا التحول من المعرفة الصرفة إلى المعرفة القابلة للتدريس يُبرز أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية تُمكّن من نقل المفاهيم الحقوقية بفعالية إلى المتعلمين(الفاربي، **2014**).

تمكننا من تحويل المعرفة والمضامين التعليمية إلى سلوكات متأصلة في المتعلمين على غرار التسامح، التواصل، احترام الآخر، التضامن وغيرها من المعاملات التي تسمح بصياغة هوية جديدة تعكس بعمق ثقافة السلم واللاعنف، وبالتالي الوصول إلى مخرجات تعليمية معتدلة متحضرة سلوكيا.

نستطيع فهم مراحل التفاعل بين العناصر المختلفة أثناء عملية التحويل الديداكتيكي لمادة حقوق الإنسان. تُعالج هذه المادة إما كمادة مستقلة قابلة للتدريس بذاتها أو كمهارات مستهدفة تُدمج ضمن مواد ونشاطات تعليمية أخرى. يهدف هذا النهج إلى بناء كفاءات تعليمية متكاملة تُساهم في تطوير ثقافة حقوقية

لدى المتعلمين. تبدأ هذه الثقافة بالترسيخ تدريجيًا، وتزداد قوةً مع مرور الوقت وتقدم المراحل التعليمية، مما يؤدي في النهاية إلى تشكيل هوية جديدة وغنية بالقيم الحقوقية.

الفرع الثاني: الآلية النفسية :

إعادة التأهيل هو أحد أشكال الجَبر، يستند إلى مبدأ أن كل شخص تعرض للأذى والانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان يحق له الحصول على شكل من أشكال الجَبر. وهو ليس مجرد تقديم خدمة واحدة: بل يتعلق بتقديم رعاية شاملة.(نيميشا باتيل، مقابلة حول إعادة التأهيل، التحالف للتعويضات العادلة).

للإشارة، فالمقاربة السيكولوجية يُتعارَف عليها في كثير من البيئات العلمية " برامج التأهيل النفسي"، وهي تندرج ضمن برامج التعويض، الذي يُعْتَبرُ من ضمانات حقوق الإنسان في المراحل الانتقالية

1. تشمل الأخطاء غير المادية أو الأدبية مجموعة متنوعة من الأضرار النفسية والمعنوية، مثل الكرب والإذلال والخوف، بالإضافة إلى الآلام والمعاناة النفسية والصدمات، والمعاناة المرتبطة بشروط الاحتجاز القاسية. تتضمن أيضًا فقدان الشعور بالرضا عن الحياة، وفقدان الروابط الأسرية والعاطفية والاجتماعية، والحرمان من التفاعل مع الأبوين، وتدمير النسيج العائلي. علاوة على ذلك، يعاني الأفراد من فقدان الحقوق الأساسية مثل التمتع بأراضي الأجداد والشعائر المتعلقة بها، ومنعهم من التحدث بلغاتهم الأصلية والعيش بين الأقارب، والنفي، ونقص المعلومات حول مصير المختفين، والشعور بالعجز تجاه تقاعس السلطات، وإنكار العدالة، والإفلات من العقاب. وفقًا لمحكمة البلدان الأمريكية لحقوق الإنسان، تُعتبر هذه الأضرار النفسية والمعنوية جزءًا من الأخطاء الأدبية التي تستحق الاعتراف والتعويض. (Youssef, **2011**, pp. **429-430**).

إنّه يهدف إلى تحسين الحالة النفسية للضحايا المتأثرين بالصدمات النفسية، التعذيب، أو المشاهد المروعة. يتضمن هذا التعويض تقديم علاج نفسي وذهني متكامل، من خلال توظيف أخصائيين نفسيين ذوي كفاءة، الذين يتعاملون مع حالات الضحايا بشكل شامل. علاوةً على ذلك، يمكن أن يكون المعلمون المؤهلون في مجال التعليم والتأهيل النفسي جزءًا من هذا النظام إذا تم تدريبهم بشكل نوعي ومكثف. هؤلاء المعلمون يمكنهم تقديم دعم نفسي مؤثر ومفيد في الحالات التي تستدعي ذلك. في الحالات التي يكون فيها عدد الضحايا كبيرًا، يمكن إنشاء وحدات عيادية موسعة تتمتع بتدريب عالي ومتخصص، لتوفير رعاية نفسية وذهنية ملائمة في ظروف مريحة. الهدف هو ضمان تقديم خدمة نفسية فعالة ومستمرة تلبي احتياجات الضحايا، وتساهم في تسريع عملية تعافيهم.

الفرع الثالث: العقبات والتحديات

تواجه الاستراتيجيات التربوية الرامية إلى ترسيخ ثقافة التسامح والسلام ونبذ العنف مجموعة من التحديات المتنوعة التي تعيق تحقيق أهدافها. من بين هذه التحديات، الإشارة إلى الأعباء الأسرية التي تتطلب من الأطفال تلبية احتياجات أسرهم، مما يجعلهم غير قادرين على الالتحاق بالمدارس. كما يشكل نقص الموارد المالية عقبة رئيسية، حيث يجد الأطفال صعوبة في توفير الرسوم الدراسية أو شراء الزي الرسمي المطلوب. بالإضافة إلى ذلك، تعاني بعض المناطق من نقص في المدارس أو من قلة عدد المعلمين، مما يؤدي إلى ضعف فرص الحصول على التعليم. يضاف إلى ذلك الصعوبات المرتبطة بعملية التسجيل، حيث قد تواجه الأسر رفضًا من إدارات المدارس لقبول أبنائهم في الفصول التي تتناسب مع مستوياتهم التعليمية. كما أن الخجل من الالتحاق بالمدارس مع طلاب أصغر سنًا يشكل تحديًا نفسيًا كبيرًا

للأطفال الأكبر سنًا، مما يؤدي إلى ترددهم في الانضمام إلى الفصول الدراسية. هذه العوامل مجتمعة تساهم في تعقيد الجهود الرامية إلى بناء مجتمع مسالم ومتسامح من خلال التعليم.

المبحث الثاني: تجربتا جنوب إفريقيا والجزائر

تعدّ جنوب إفريقيا والجزائر من تلك الدول التي مرّت بفترات دامية، الأولى عانت من فصول التمييز العنصري، والثانية مسّها الإرهاب خلال عشرية دامية، ما يعني أنّ الدولتين تجسدان نموذجا حيّا لطبيعة التعليم الذي يُقدّمُ في أنظمتها التعليمة بعدما باشرت إصلاحات تتماشى وخصوصياتها.

المطلب الأول تجربة جنوب إفريقيا

في أواخر التسعينيات، بدأت جنوب افريقيا في تأسيس قواعد ديمقراطية غير عنصرية، حيث شرع المواطنون في إزالة آثار سياسة الفصل العنصري والعمل على بناء هوية وطنية جديدة تجمع بين مختلف الشعوب دون تمييز عرقي. تتمثل الأهداف في القضاء على التمييز العنصري وتعزيز الهوية المحلية من خلال تعزيز التعاون والعمل الجماعي، والاحترام المتبادل للقيم والفنون، والاعتراف بأهمية الثقافة المحلية كعامل موحد للأمة وبناء دولة ديمقراطية متماسكة (النصار، **2024**). يتم تحقيق التعايش السلمي بين الأفراد المختلفين عندما يتمكنون من العيش معًا بدون التعرض لمخاطر العنف، مع الاستفادة المثمرة من أوجه الاختلاف بينهم .(بن عفيف، **2024**، ص **669**). إنّ مبدأ المساواة بين كافة مكونات المجتمع ومنع جميع أشكال التمييز تم تكريسه بإصدار قانون يلزم وسائل الإعلام، سواء العامة أو الخاصة، بتسليط الضوء على التنوع العرقي في البلاد. يهدف هذا القانون إلى ضمان رؤية كل مواطن لنفسه في وسائل الإعلام، بغض النظر عن لون بشرته أو دينه أو منطقته الجغرافية. (بريمة، **2024**).

بهدف تعزيز التسامح والعفو وتضميد الجراح وبالتالي تحقيق التعافي بإنشاء لجنة الحقيقة والمصالحة برئاسة الأسقف "ديسمون توتو". عقدت اللجنة جلسات علنية حيث كان الجلادون والضحايا يجتمعون، يعترف الجلاد بالجرائم التي ارتكبها ويطلب العفو من الضحايا، الذين بدورهم يبدون تسامحهم من خلال معانقة الجلاد، مما يؤدي إلى مشهد مؤثر حيث يبكي الطرفان معًا، معلنين بداية مرحلة جديدة في حياتهم. (بريمة، **2024**).

تعتبر مناهج التعليم في جنوب أفريقيا مثالاً واقعياً على الدور الذي يمكن أن تلعبه المناهج المدرسية في تغيير الثقافة السائدة في المجتمع، وتوضيح أسباب التغير الاجتماعي الطبيعية والبشرية، إضافة إلى الدوافع التي قادت إلى هذا التغير. كما تساهم المناهج في توجيه المتعلمين نحو التغير الإيجابي المنشود وبناء القيم والأسس الجديدة التي يسعى المجتمع الحر لتحقيقها لتحقيق التقدم والازدهار (النصار، ص.د.).

وفي إطار توسيل المؤسسة التعليمية لخدمة نشر ثقافة التسامح والتعايش مع الآخر، أدرجت جملة من البرامج والمضامين التي تسهم في إعادة بناء شخصية متسامحة تقبل العيش مع الآخر، أقدمت على سبيل المثال، نصت وثيقة منهاج العلوم الاجتماعية في جنوب إفريقيا على أن دراسة التاريخ في التعليم العام تهدف إلى تمكين المتعلمين من تحقيق الأهداف التالية:

1. اكتساب المعرفة العامة والوعي بتاريخ شعوب جنوب إفريقيا.
2. فهم التغيرات التاريخية التي حدثت في الماضي وكيف أثرت أو ستؤثر على تشكيل الحاضر والمستقبل.

3. تعزيز الفهم العام لكيفية تفسير التراث ودوره في بناء الهوية الوطنية.
4. تقدير العادات والتقاليد وفهم دور البيئة في تطور التاريخ.
5. تطوير القدرة على أن يكونوا متعلمين مسؤولين وناقدين جيدين، ضمن سياق يحترم الحقوق الإنسانية والبيئية. (النصار، **2024**).

تُعَدُّ مناهج التعليم في جنوب أفريقيا مثالاً واضحاً على القدرة التوجيهية التي تمتلكها المناهج المدرسية في إعادة تشكيل الثقافة المجتمعية. فقد أظهرت هذه المناهج كيف يمكن للتعليم أن يكون أداة فاعلة في تغيير الواقع الثقافي غير المرغوب فيه، من خلال تقديم تفسير موضوعي لأسباب ودوافع التغيرات الاجتماعية، سواء كانت طبيعية أو بشرية. وبذلك، يُرشد المتعلم نحو التغيير الإيجابي الذي يتطلع إليه المجتمع. ليس هذا فحسب، بل إنها تساهم في تأسيس القيم والمبادئ الجديدة التي تتوافق مع تطلعات مجتمع حر، يسعى إلى بناء مستقبل قائم على التقدم والازدهار. (النصار، **2024**).

واليوم تعتبر تجربة جنوب إفريقيا نموذجا يحتذى به في مجال تدبير المراحل الانتقالية، تأثرت بها كثير من التجارب الدولية، نظرا لنجاحها في إعادة بناء النسيج الاجتماعي لهذا المجتمع الذي مزقه نظام الفصل العنصري.

المطلب الثاني: التجربة الجزائرية

كان من الطبيعي تقديم لمحة مختصرة عن المأساة الوطنية في الجزائر، ومن ثم الإشارة إلى رغبة وزيرة التربية السابقة في إدراج هذا التاريخ ضمن المناهج التعليمية. الهدف من ذلك هو قراءة تاريخ الوطن المجيد بشكل مؤسساتي، بهدف إعادة صياغة هوية وطنية جديدة تقوم على تعزيز الثوابت الوطنية وتعظيم الثورة التحريرية المباركة.

في تسعينيات القرن الماضي، مرت الجزائر بفترة مظلمة تُعرف بالعشرية السوداء، حيث اندلعت مواجهات عنيفة بين جماعات مسلحة سعت بالقوة لاستعادة ما تعتقده حقًا سياسيًا مشروعًا، ونظام سياسي مصمم على بقاء الدولة واستمراريتها. هذه الصراعات أسفرت عن انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان، وكان المدنيون أكثر المتضررين، مما أدى إلى وقوع مئات الآلاف من الجرحى ومقتل أكثر من **200** ألف شخص. (طيبي بلهاشمي، **2009**). من ثم، بذلت الدولة الجزائرية جهودًا مكثفة على الصعيد الداخلي لمكافحة الإرهاب وإعادة الاستقرار والأمن إلى البلاد. وقد لاقت هذه الجهود دعمًا كبيرًا من الشعب الجزائري والأحزاب السياسية وجمعيات المجتمع المدني. تبنت الدولة نهج التدرج في معالجة هذه الأزمة، حيث بدأت بإصدار مجموعة من القوانين، بدءًا من قانون الرحمة، ثم قانون الوئام المدني، وانتهاءً بقانون السلم والمصالحة الوطنية، الذي نال موافقة واسعة من الشعب الجزائري بنسبة بلغت **97.38%** في الاستفتاء الذي أُجري في **29** سبتمبر **2005** (عباس، **2015**).

وبهدف محو مخلفات العنف والاعتداءات الصارخة والمعاناة النفسية والذهنية باشرت الدولة الجزائرية جملة من الإصلاحات على النظام التعليمي، فكان من الضروري وضع منطلقات أساسية تمثل مبادئ وقضايا ترتبط بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وذلك لضمان إدماجها في المقررات والمناهج الدراسية. تشمل هذه المنطلقات:

- حرية التعبير عن الرأي واحترام الآخرين.
- الدعوة إلى السلام العالمي ونبذ الحروب.
- التعريف بثقافات الشعوب وتعزيز تقاربها وتعاونها.

- ترسيخ مبادئ التفكير الحر والنقد الموضوعي، بعيدًا عن الأنماط التقليدية .(عفيف، **2024**، ص **673**).

وفي باب المرافقة بغرض التأهيل النفسي والذهني للقضاء على العنف كسلوك وفكر، تكفلت مصالح الدولة من خلال:" مشاركة المرشدين الدينيين في نشاطات التوعية الجوارية حول ظاهرة العنف. (سعود، **2023**، ص **50**). كما أصدرت وزارة التربية الوطنية ترسانة قانونية تحارب العنف داخل الوسط المدرسي من أجل توفير بيئة آمنة للطفل بعيدا عن الخوف والقهر والتسلط، ونسوق منها ما يلي من النصوص:

- المنشور رقم **23** المؤرخ في **20** ماي **1984** المتعلق بضرب التلاميذ.
- المنشور رقم: **50** المؤرخ في **10** نوفمبر **1987** المتعلق بمنع العقاب الجسدي.
- **171** المؤرخ في: **01** جوان/ القرار رقم **02** سنة **1992** المتعلق بمنع العقاب البدني.
- التعليمة رقم:**96** المؤرخة في **10** مارس **2009** المتعلقة بمحاربة العنف في الوسط المدرسي. (مناد، **2021**، ص. **783**).

تمثلت جهود وزارة التربية الوطنية الجزائرية في تعزيز بيئة مدرسية آمنة خالية من العنف من خلال إصدار تشريعات تحظر أي ممارسات عنيفة داخل المؤسسات التعليمية. هذه المبادرات تهدف إلى حماية الأطفال من أي شكل من أشكال القهر والخوف، وترسيخ ثقافة الاحترام المتبادل والتسامح، مما يساهم في بناء مجتمع مدرسي يعزز حقوق الإنسان وينبذ العنف بكافة أشكاله.

الإسراع في تعزيز ثقافة المدرسة لتشجيع الحوار والتواصل المجتمعي بشكل فعّال، وذلك بالتركيز على إدماج هذه القيم في النظام التعليمي (مناد، **2021**، ص. **789**). يعكس كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية، في الصفحة **33**، بوضوح الجهود المبذولة في توعية الأطفال بحقوقهم وواجباتهم كمواطنين. يهدف الكتاب إلى تمكين الطفل من فهم حقوقه والتزاماته، مما يساعد في بناء وعي مواطني مبكر لديهم (وزارة التربية الوطنية، **2024**).

- إن ثقافة التسامح تسهم بشكل كبير في تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، مما يدفعهم إلى تبادل المحبة والود فيما بينهم. هذا التعاون المتبادل يؤدي إلى نشر قيم الاحترام والتفاهم، ويساعد في حل المشكلات التي قد تهدد استقرار العلاقات الاجتماعية. إضافة إلى ذلك، تساهم ثقافة التسامح في خلق حياة متفائلة للأفراد، بعيدة عن مشاعر التشاؤم والاكتئاب والحقد، حيث تغرس فيهم مفاهيم العفو والمحبة (عامر، **2024**). يشير منهاج مادة التربية المدنية إلى مفهوم التعايش مع الآخر وقبوله من خلال الفصل المعنون بـ"أتعايش مع الآخر وأتقبله"، الموجود في كتاب السنة الثالثة ابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية. يتناول هذا الفصل في الصفحات **26** و**27** كيفية تعزيز التفاهم والتسامح بين الأفراد (وزارة التربية الوطنية، **2024**).

أورد ميثاق المصالحة الوطنية إجراءات عملية واضحة في هذا الشأن والغرض هو وضع أسس عملية لسياسة التعافي: " كما يجب التكفل من جهة أخرى بمأساة العائلات التي كان أفرادها طرفا في العمل الإرهابي، وبذلك فإن الدولة اتخذت تدابير لصالح العائلات المحرومة التي كان لأفرادها ضلع في الأعمال الإرهابية". (الأمر رقم **06-01** المؤرخ **27** فبراير سنة **2006** والمتضمن تنفيد ميثاق السلم والمصلحة الوطنية).

وفي نفس الإطار، جاءت الأرقام والحصيلة لتكريس التعويض عمليا، ويعبر عنها كالتالي: استفادت **7100** عائلة من عائلات المفقودين من التعويضات، من مجموع **7144** عائلة معنية. كما حصلت **11224** عائلة من عائلات الإرهابيين على تعويضات مالية، وذلك من ضمن قائمة رسمية للإرهابيين الذين تم القضاء عليهم، والذين يقدر عددهم بحوالي **17** ألف إرهابي (سعود، **2023**، ص **50**).

يهدف إلى تلبية الاحتياجات المادية الأساسية للبشر، مع الحرص على توفير الحد الأدنى اللازم منها للحفاظ على كرامتهم وإنسانيتهم (النوي غرغوط، **2019**، ص. **61**). أصدرت الدولة الجزائرية مجموعة من التدابير الإجرائية لضمان التكفل بغرض تجسيد معرفة الحقيقةو التعويض المادي الذي يرفع كثيرا من الغبن ويسهم في الإشفاء وإبراء الجراح، من هذا ما نص عليه ميثاق السلم المصالحة الوطنية في التالي:

- تكفل الدولة بمصير جميع الأشخاص المفقودين مع ما يتبعها من إجراءات ضرورية،
- اتخاذ الدولة للإجراءات المناسبة لتمكين ذوي حقوق الأشخاص المفقودين من تجاوز هذه المأساة بكرامة وشرف،
- اعتبار الأشخاص المفقودين كضحايا المأساة الوطنية ويحق بذلك التعويض لذوي حقوقهم.(الأمر رقم **06-01** المؤرخ **27** فبراير سنة **2006** والمتضمن تنفيذ ميثاق السلم والمصلحة الوطنية).

وقد خصصت الدولة الجزائرية في إطار التعويضات الموجهة لمختلف الأطفال المتمدرسين للفئات المتضررة من المأساة الوطنية منحا مالية قدرت في بدايتها بـــ **3000دج** جزائري ليتم رفعها سنة **2022** إلى **5000دج** مع رفع أفق التكفل الاجتماعي بهم عند الدخول المدرسي بمنحهم الكتب المدرسية مجانا و استفادتهم من مختلف المساعدات في هذا الإطار كالمحافظ والأدوات المدرسية، ناهيك عن التكفل النفسي المشار إليه في المتن أعلاه.

بهذا تكون التجربة الجزائرية في مجال تدبير مرحلة ما بعد المأساة الوطنية، قد استوفت مختلف المعايير الدولية في هذا الشأن على غرار تسوية ملف التعويض المادي والمعنوي والإصلاح ، الذي مس النظام التربوي بهدف التعويض عن الفرص الضائعة وإعادة إدماج هذه الفئات وتعزيزه بآليات تكفل غرس ثقافة التسامح والحوار والسلم في المضامين التربوية، وتندرج الأرقام والإحصائيات المقدمة في هذه الورقة ضمن مكوّن معرفة الحقيقة .

التوصيات:

ننبه هنا إلى أن التوصيات التي نعرضها هي توصيات عامة يمكن تطبيقها في سياقات متنوعة، سواء في مرحلة انتقالية بعد التحرر من الاستعمار أو عقب الاستقلال الوطني، أو في إطار الانتقال الديمقراطي من داخل النظام القائم، مع التركيز على حقوق الإنسان وحقوق الطفل في هذه المراحل. وتتمحور هذه التوصيات حول معرفة الحقيقة، وتعويض الأضرار، وإجراء الإصلاحات، وتحقيق المصالحة الوطنية، بهدف بناء دولة مستقبلية تجمع بين الضحية والجلاد في تعايش سلمي. وفيما يلي تفصيل لهذه التوصيات:

1. **تدبير معرفة الحقيقة:**

اعتماد كافة الآليات المتاحة لجمع المعلومات من مصادر متعددة، مع التأكد من صحتها من خلال التحقق الدقيق.

الحفاظ على الأرشيف الموثق من وثائق مكتوبة وشهادات صوتية، وتصنيفه وتحويله إلى صيغة رقمية.

تسهيل نشر الوعي حول انتهاكات الماضي والاعتراف بها وتقديم الاعتذارات المناسبة.

استخدام الأرشيف كمرجع لاقتراح الإصلاحات المناسبة.

2. **تدبير تعويض الأضرار:**

تنويع طرق التعويض بدءاً من التعويضات المالية وصولاً إلى التعويضات المعنوية.

الإسراع في تقديم التعويضات للضحايا المباشرين وغير المباشرين لتسهيل عملية المصالحة، وبناء دولة المستقبل.

تحقيق التوازن التنموي بين مختلف المناطق في الدولة المتضررة، مع مراعاة التعويض المادي والرمزي.

تقديم منح تعليمية للمتضررين تعليمياً، وخاصة للمجندين أو المرحلين أو ذوي الإعاقات الدائمة أو المؤقتة، مع مراعاة إمكانيات الدولة واستكشاف دعم الدول المانحة.

تعزيز التأهيل النفسي والذهني داخل المؤسسات التعليمية من خلال توفير مختصين نفسيين في العيادات المدرسية.

3. **تدبير الإصلاحات:**

تصميم مناهج تعليمية تراعي التنوع الثقافي والعرقي والديني لتعزيز الوحدة الوطنية ضمن إطار التنوع.

تدريس مادة حقوق الإنسان بشكل مستقل عن باقي المواد، وتعزيز هذه القيم عبر المواد الدراسية الأخرى كالقراءة والفلسفة والتاريخ والتربية الإسلامية والمدنية.

تدريس ماضي الانتهاكات بشكل رسمي في المدارس لترسيخ معرفة الحقيقة وتسهيل عملية المصالحة.

تزويد المعلمين بالمواد التعليمية اللازمة لضمان تنفيذ مهامهم في صياغة الهوية الجديدة بشكل فعال.

تدريب المعلمين على كيفية تدريس التاريخ والابتعاد عن مشاعر الانتقام والكراهية.

إثراء المناهج بنصوص تعزز ثقافة التسامح وقبول الآخر وفهم التنوع والاختلاف.

4. تدبير المصالحة:

تعزيز قيم التسامح وقبول الآخر لتحقيق مصالحة مجتمعية ناجحة.

إعادة دمج الضحايا والجلادين في مجتمعات سكنية مشتركة.

بث برامج إعلامية تعرض نماذج ناجحة للمصالحة من تجارب دول أخرى.

منح جوائز وأوسمة للمجتمعات التي تنجح في تحقيق نموذج تعايش مشترك.

بهذه التوصيات، ندرك أن تحقيق أهداف التعليم وإعادة بناء الهوية الجديدة في دول ما بعد النزاع يتطلب جهوداً جماعية ومتكاملة، تتراوح بين معرفة الحقيقة وتعويض الأضرار وإجراء الإصلاحات والوصول إلى مصالحة شاملة، بهدف غرس ثقافة التعايش وقبول الآخر في جيل ما بعد النزاع، لترسيخ الوحدة الوطنية ضمن إطار التنوع.

الخاتمة:

من الطبيعي أن تصل المجتمعات المتنازعة إلى مرحلة من الهدوء في تاريخها، مما يدفعها إلى إعادة النظر في بنيتها الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية. وهذا لا يمكن تحقيقه، في رأينا، إلا من خلال تبني المصالحة الوطنية بين مختلف فئات المجتمع، وإقرار الإصلاحات والتعويض كآليات لضمان حقوق الأفراد، خصوصاً ضحايا النزاعات المسلحة في هذا البلد أو ذاك.

وبما أن الجامعات والمدارس تُعدّ من أهم مؤسسات التأطير الإيديولوجي والثقافي للشباب، الذين سيصبحون رجال دولة المستقبل، فإن دورها يكمن في إعادة صياغة هوية جديدة تكون غنية بالاختلاف والتنوع، ومتقبلة للآخر، ومتشبعة بقيم التسامح والسلم كثقافة وممارسة. وقد قامت هذه المؤسسات بحمل هذه المهمة من خلال الإصلاحات، بدعم من مؤسسات أخرى في إطار شراكة حقيقية.

ومن الطبيعي أن نلاحظ الاختلافات بين تجربة وأخرى، والتي تتحكم فيها الخصوصيات المحلية للأنظمة السياسية الحاكمة والظروف المحيطة بها على الصعيدين الإقليمي والدولي، وكذلك إمكانياتها المالية.

المراجع باللغة العربية

أولاً: الكتب

1. بريمة، ر. أ. (2024). *حسن إدارة التنوع والبناء الوطني: جنوب إفريقيا نموذجاً*. متاح على https://www.aljazeera.net/blogs
2. وزارة التربية الوطنية. (2024). *كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي*. ص 33.

ثانياً: المقالات

1. بن عفيف، أ. س. أ. (2024). "التربية على التسامح مع الآخر: دراسة تحليلية في ضوء العقيدة الإسلامية". *مجلة العلوم الإنسانية*. متاح على https://www.ajrsp.com/vol/issue
2. سعود، الطاهر. (2023). "المصالحة الوطنية في الجزائر: التجربة والمكاسب". *سياسات عربية*، 34، 50.

3. النوي، ب. الطاهر، غرغوط، ع. (2019). "مفهوم المواطنة من منظور تربوي فلسفي ."*مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، 3(4)، ص. 61. متاح علىASJP :
4. عامر، ع. (2024). "ثقافة التسامح والسلام ودورهما في دعم واستقرار الأمم". متاح على./https://pulpit.alwatanvoice.com :
5. بن خديم، ن. (2012/2011). "استيفاء حقوق الضحايا في القانون الدولي الجنائي" (مذكرة ماجستير، جامعة بسكرة.(
6. ناصري، م. (2015). "المحاكم الجنائية الدولية ودورها في إقامة عدالة ما بعد النزاعات المسلحة: دراسة تطبيقية لمحكمة سيراليون الخاصة ."*أشغال الملتقى الوطني حول: العدالة الانتقالية: تجارب دولية مختارة*، جامعة باتنة، 14-15 أبريل.
7. كربالي، ع. (2004). "التربية على المواطنة بين القول والفعل ."*مجلة عالم التربية*، عبد الكريم غريب وآخرون، العدد 15.
8. الميالي، أ. ع. (2021). "مقاربات في بناء السلام لمجتمعات ما بعد الصراع: العراق إنموذجاً". متاح على الرابط التالي : http://mcsr.net/news496
9. عبد ربي بن صحراء" .(n.d.). التعليم في سياق النزاعات: لمحة عامة from Retrieved ". https://www.qcharity.org/blog
10. النادي، م. (2021). "الأطفال الجنود في ظل القانون الدولي الإنساني". متاح على الرابط : https://www.maacom.org/?p=6095.
11. راسان ماشيل. (2024). "اليوم الدولي لضحايا العدوان من الأطفال الأبرياء ."*الأمم المتحدة* .متاح على الرابط : https://www.un.org/ar/observances/child-victim-day.
12. " .Gonzalez, E., & Varney, H. (2013)البحث عن الحقيقة: عناصر إنشاء لجنة حقيقة فاعلة ."*المركز الدولي للعدالة الانتقالية* .ص 09.
13. كورسن-نيف، ز.، &شيبرد، ب. (2011). "المدارس ساحات للقتال: حماية الطلاب والمعلمين والمدارس من الهجمات ". *Human Rights Watch*.متاح على https://www.hrw.org/ar/world-report/2011/country-chapters :
14. " .UNICEF. (2024)التعليم في خط النار: النزاع وحرمان الأطفال من التعليم في الشرق الأوسط Retrieved from ". https://www.unicef.org/
15. عفونة، س. (2021). "التعليم في ظل الأزمات ."*مجلة منهجيات*، العدد 04، ربيع 2021.
16. عكاري، ع. (2021). "أزمة داخل أزمات: التعليم في حالات الطوارئ في العالم العربي ."*مجلة منهجيات*، العدد 04، ربيع 2021.
17. الربان، م. ب. (2023). "التعليم في مرحلة ما بعد الصراع في مناطق النزاعات". متاح عبر https://arsco.org/article-detail-211-8-0
18. " .Greiff, P. (2011)جهود التعويضات من المنظور الدولي، مساهمة التعويضات في تحقيق العدالة غير الكاملة ."*مجلة رواق عربي*، العدد 59/58، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، متاح على : http://www.ier.ma/IMG/pdf/pablo_de_greef.

المراجع باللغة الأجنبية:

Les articles :

1. Croidieu, F. (بدون تاريخ نشر). "Construire la paix en protégeant les enfants: leçons apprises sur la prévention, la démobilisation et la réintégration des enfants soldats". [Analysis]. Retrieved from http://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-2_fr.
2. De Cock, L., & Picard, E. (n.d.). "La fabrique scolaire de l'Histoire, Illusions et désillusions du roman national". Retrieved from http://www.leconflit.com/article-la-presentation-scolaire-des-conflits-le-cas-de-l-enseignement-de-l-histoire.
3. Servaes, S., & Zupan, N. (2013). "Justice Transitionnelle et Traitement du Passé: Document D'orientation". FriEnt.

Les ouvrages :

- Nada Youssef. (2011). *La transition démocratique et la garantie des droits fondamentaux*. Edition Publibook.