

## EDITORIAL

### RIGHTS AND RECOGNITION

A recent front page story in one of Canada's major newspapers, *The Globe and Mail*, began as follows:

Twenty years after prime minister Trudeau braved the anger of the premiers to give the country the Charter of Rights and Freedoms, Canadians are overwhelmingly convinced that their rights have been better defended because of his actions.

Nearly three quarters of Canadians view their rights as better protected because of the Charter, a recent poll by Ipsos-Reid Poll conducted for the *Globe and Mail* and CTV suggests. (Makin, 2002)

This news item raises a fascinating question about how individuals, in Canada at least, see their own social identity. A document of rights and freedoms "on paper" – together with the social structures that facilitate and safeguard those rights – can take on an importance that is perfectly clear to members of the public and is valued by them. Almost certainly, contemporary education in Canada's schools is a significant element in creating this attitude. The schools' efforts to promote understanding and respect for individuals and groups across enormous areas of difference form one foundation of this public stance.

Behind this Charter of Rights lies another written document, formulated just after World War Two, in which a different Canadian was famously involved. John Humphrey brought together current thinking and his own vision of the just society, in his formulation, in 1947, of what became the United Nations' Universal Declaration of Human Rights (1948). The first article in this issue of the *McGill Journal of Education* offers an unusual perspective on Humphrey's achievement. It argues that his intense struggle in the area of human rights, his insistence on the need to recognize others, emerged from deep sources in Humphrey's own early experience. A. J. Hobbins sees Humphrey's work, indeed, as coming in part from his own early sense of helplessness and humiliation in an education system that, in keeping with much thinking of its time and culture, did not see student rights as an issue. Indeed, Hobbins argues, the beatings and "fagging," poor

food and freezing dormitories, domineering and insensitive pedagogy that Humphrey experienced<sup>1</sup> gave him a true insight into suffering and powerlessness.

The remaining articles in this issue offer challenging and widely varied studies of controversial issues in education. They show the inevitable inter-relationship of educational issues with politics, economics, religious, cultural and linguistic differences, and the special interests of certain groups. Suzanne Majhanovich presents a vigorously argued account of the current position of teachers in Ontario. Her provocative paper sets forth a view of what she calls the “de-skilling” of teachers that has accompanied a neo-liberal agenda with very explicit ideological foundations. The article raises intriguing parallels with Olssen’s analysis of a similar development in New Zealand at the university level (Olssen, 2002).

The next three articles have been set together in spite of their differences of approach and subject because they offer a rich set of perspectives on current educational discussions in three different countries on the African continent: Nigeria, Cameroon, and Botswana. Joel Babalola examines funding for education in Nigeria over the last 36 years. He argues that funding has often been shaped by forces quite different from the apparent and obvious benefits of providing greater resources, and that it needs to be informed by a new attention to the cultural, economic and social needs of those concerned.

Gilbert Tsafak presents an intriguing and challenging set of results from a national survey of students’ attitudes in Cameroon: he finds that their self-definition as part of specific tribal and linguistic groups can work sharply against their interactions with each other in the larger society. Many questions arise from this, about the way schools and communities present “self” and “other” – or use Charles Taylor’s definition, the ways in which identity is inextricably linked to questions of recognition. Taylor sees this as a:

person’s understanding of who they are, of their fundamental defining characteristics as a human being. The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the misrecognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being. (Taylor, 1994, p. 25)

Michael Adeyemi and Augustus Adeyinka provide an intriguing account of the tensions between a Western/colonial educational past and the resur-

gence of traditional educational values in African societies. While recognizing that the past cannot – and should not – simply be repeated, they see values and practices from traditional education that may be of major benefit to the realities of students' lives and well-being today.

Finally, in our Perspectives section, Patricia Vickers presents an impassioned account of her own trajectory through a Canadian educational system as a First Nations student. Her reflections on history and culture, dominance and resistance, reveal that in Canada as elsewhere there are many unresolved challenges still to be met.

The articles throughout this issue disturb more than they reassure. They contest many issues in ways that may raise strong reactions and counter-reactions in readers. What they all do, however, is to reawaken a sense of the vital seriousness of educational work; they show how a complex inter-play of rights and recognition remains at the heart of what happens in schools.

A.B.

#### NOTE

1. It must be made quite clear, of course, that the conditions in the school where Humphrey arrived in 1916 bear no relationship of any kind to those of the contemporary school which partially includes its name.

#### REFERENCES

- Makin, K. (2002, April 6). *The Globe and Mail*, p. A1.
- Olssen, M. (2002). The restructuring of tertiary education in New Zealand: Governmentality, neo-liberalism, democracy. *McGill Journal of Education*, 37(1), 57-87.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.

## ÉDITORIAL

### DROITS ET RECONNAISSANCE

Un article paru récemment à la une du *Globe and Mail*, l'un des plus grands quotidiens du Canada, commençait en ces termes :

Vingt ans après que le Premier ministre Trudeau a osé braver la colère des premiers ministres provinciaux pour donner au pays sa Charte des droits et libertés, une écrasante majorité de Canadiens sont convaincus que leurs droits sont mieux protégés grâce à son action.

Près des trois-quarts des Canadiens considèrent que leurs droits sont mieux protégés grâce à la Charte, si l'on en croit un récent sondage d'Ipsos-Reid réalisé pour le *Globe and Mail* et CTV (Makin, 2002)

Cet article soulève une question passionnante sur la façon dont les citoyens, du moins au Canada, perçoivent leur propre identité sociale. Un document écrit traitant des droits et libertés (accompagné des structures sociales qui facilitent et protègent ces droits) peut être d'une importance sans équivoque et d'un grand prix pour le public. On peut affirmer avec quasi-certitude que l'enseignement moderne dans les écoles du Canada a contribué à créer cette attitude. Les efforts que déploient les écoles pour promouvoir la compréhension et le respect entre individus et groupes en dépit de différences colossales sont à la base de cette position publique.

Derrière la Charte des droits et libertés, se dissimule un autre document rédigé juste après la Deuxième guerre mondiale, et dont l'un des architectes est un autre Canadien célèbre. John Humphrey a réuni les réflexions de l'époque et sa propre vision d'une société juste dans sa formulation en 1947 de ce qui est devenu la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'ONU (1948). Le premier article de cette livraison de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* propose un point de vue inhabituel sur la Déclaration. Son auteur affirme que la lutte acharnée que Humphrey a menée dans le domaine des droits de l'homme et son insistance sur la nécessité de reconnaître les autres trouvent leurs sources profondes dans la propre expérience de jeunesse de Humphrey. A. J. Hobbins estime en effet que l'œuvre de Humphrey est inspirée en partie par le sentiment d'impuissance et d'humiliation qu'il a ressenti très jeune dans un système d'éducation qui ne considérait pas les droits des élèves, conformément à la pensée de cette époque et à sa culture. John Hobbins soutient que les brutalités et les menues corvées, la mauvaise nourriture et les dortoirs glaciaux, la domination et la pédagogie brusque que Humphrey a connus<sup>1</sup> lui ont fait véritablement comprendre ce qu'était la souffrance et l'impuissance.

Les autres articles de ce numéro proposent des analyses passionnantes et variées de questions controversées dans le domaine de l'éducation. Ils témoignent de l'interdépendance inévitable des questions d'éducation, de politique, d'économie, de différences religieuses, culturelles et linguistiques et des intérêts spéciaux de certains groupes. Suzanne Majhanovich analyse vigoureusement la situation actuelle des enseignants en Ontario. Son article, qui pousse à la réflexion, dénonce ce qu'elle appelle la « déqualification » des enseignants qui s'est faite parallèlement à un programme néolibéral aux fondements idéologiques parfaitement explicites. L'article établit des parallèles fort intéressants avec l'analyse qu'Olssen propose d'une situation semblable en Nouvelle-Zélande au niveau universitaire (Olssen, 2002).

Les trois articles suivants ont été regroupés en dépit de leur approche et de leurs sujets différents, car ils offrent un ensemble de points de vue très riches sur les dossiers pédagogiques d'actualité dans trois pays différents du continent africain : le Nigeria, le Cameroun, et le Botswana. Joel Babalola analyse le financement de l'éducation au Nigeria depuis 36 ans. Il affirme que le financement a souvent été dicté par des forces qui diffèrent radicalement des avantages apparents et évidents tirés du déblocage de moyens accrus alors qu'il devrait être guidé par un regain d'attention porté aux besoins culturels, économiques et sociaux des intéressés.

Gilbert Tsafak expose un ensemble de résultats intéressants tirés d'un sondage national sur les attitudes des élèves au Cameroun : il constate que la façon dont ils se définissent comme membres de groupes tribaux et linguistiques particuliers peut sérieusement nuire à leurs rapports mutuels dans la société en général. De nombreuses questions résultent de ce phénomène, notamment la façon dont les écoles et les collectivités présentent le « moi » et « l'autre », ou pour reprendre la définition de Charles Taylor, la façon dont l'identité est inextricablement liée aux questions de reconnaissance. Taylor voit cela comme :

. . . la perception que les gens ont d'eux-mêmes et des caractéristiques fondamentales qui les définissent comme êtres humains. La thèse est que notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence, ou encore par la mauvaise perception qu'en ont les autres : une personne ou un groupe de personnes peuvent subir un dommage ou une déformation réelle si les gens ou la société qui les entourent leur renvoient une image minimisée, avilissante ou méprisante d'eux-mêmes. La non-reconnaissance ou la reconnaissance inadéquate peuvent causer du tort et constituer une forme d'oppression, en emprisonnant certains dans une manière d'être fautive, déformée et réduite. (Taylor, 1994, pp. 41-42)

Michael Adeyemi et Augustus Adeyinka proposent un compte rendu intrigant des tensions qui existent entre un passé éducatif occidental et colonial et la

résurgence des valeurs éducatives traditionnelles dans les sociétés africaines. Tout en admettant que le passé ne peut et ne doit tout simplement pas être répété, ils pensent qu'il y a des valeurs et des pratiques dans l'éducation traditionnelle qui pourraient avoir des retombées intéressantes sur l'existence et le bien-être des élèves d'aujourd'hui.

Enfin, dans notre chronique *Perspectives*, Patricia Vickers présente un compte rendu passionné de sa propre trajectoire dans le système éducatif canadien en tant qu'élève autochtone. Ses réflexions sur l'histoire et la culture, la domination et la résistance, révèlent qu'au Canada comme ailleurs, il reste quantité de questions à résoudre.

Les articles de ce numéro sont davantage troublants que rassurants. Ils remettent en question de nombreux dossiers qui suscitent de fortes réactions et contre-réactions chez les lecteurs. Ce qu'ils font tous cependant, c'est de réveiller le sens de l'importance vitale des travaux sur l'éducation; ils montrent comment la complexité de l'interaction des droits et de la reconnaissance demeure au cœur de ce qui se passe dans les écoles.

A.B.

#### NOTE

1. Il faut bien comprendre bien entendu que la situation qui régnait dans l'école que Humphrey a fréquentée en 1916 n'a aucun rapport avec celle de l'école moderne qui porte partiellement son nom.

#### BIBLIOGRAPHIE

Makin, K. (6 avril 2002). *The Globe and Mail*, p. A1.

Olssen, M. (2002). The restructuring of tertiary education in New Zealand: Governmentality, neo-liberalism, democracy. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 37(1), 57-87.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Aubier.