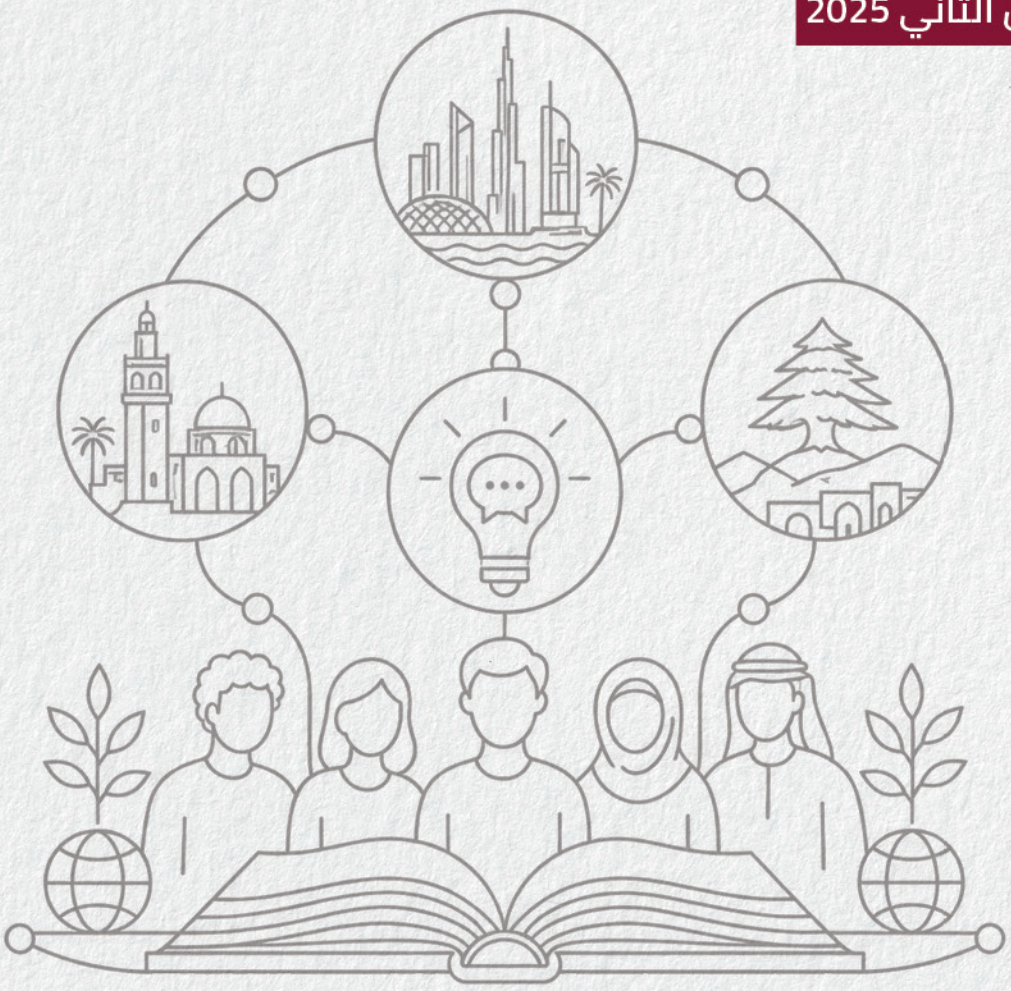
ASFARI INSTITUTE FOR
CIVIL SOCIETY & CITIZENSHIP
معهد الأصفري للمجتمع المدني والمواطنة
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

إعادة النظر في التربية على المواطنة

دراسات حالة من تونس والإمارات العربية المتحدة ولبنان

تشرين الثاني 2025



المؤلفة

ماريا المقدسي

حصلت ماريا المقدسي على درجة البكالوريوس في التربية، وبكالوريوس في العلوم السياسية والشؤون الدولية، كما تحمل درجة الماجستير في الإشراف التربوي، وهي حاليًا طالبة ماجستير في الدراسات السياسية في الجامعة الأميركية في بيروت. وقد تركّزت أعمالها باستمرار على التربية على المواطنة، وسياسات المناهج التعليمية، والمنهج الوطني اللبناني، مع اهتمام خاص بتعليم التاريخ بوصفه مجالًا محلّ خلاف. وتناولت أبحاثها السابقة المواطنة والتغيير في لبنان في ضوء انتفاضة عام 2019، إلى جانب العلاقة بين منهج التربية في الجامعة اللبنانية والمنهج الوطني للتعليم العام (من الروضة حتى الصف الثاني عشر)، ولا سيّما كيف يُسهم الاهتمام المحدود بالتربية على المواطنة في برامج إعداد المعلّمين في إعادة إنتاج هذا القصور داخل المدارس. وتركّز أبحاثها الحالية على الجذور السياسية للمواطنة في لبنان من خلال دراسة الطائفية والأمن خلال الحرب الأهلية اللبنانية، وتفاعلهما في الأطراف اللبنانية، مع بحث سبل ترجمة نتائج هذا البحث إلى مواد تعليمية. وعلى الصعيد المهني، تطوّعت في إحدى المدارس الثانوية الرسمية لتنسيق مبادرات تبرعات أوروبية عقب الأزمة الاقتصادية وجائحة كوفيد-19، كما نسّقت مشاريع تنمية الطفولة المبكرة في عدد من الدول العربية.

قائمة المحتويات

أولاً: المقدمة 5

1. مفاهيم المواطنة والتعليم..... 6

2. المقاربات النظرية للتربية على المواطنة..... 7

3. التربية على المواطنة في العالم العربي: الطبقات التاريخية والتحديات المعاصرة..... 8

4. النسيج التاريخي للتعليم..... 8

5. التربية على المواطنة والدولة العربية..... 9

6. التحديات والفرص..... 9

السلطوية والقيود السياسية..... 9

التعليم النيوليبرالي: السياسات الموجّهة بالسوق وتداعياتها 10

المبالغة في التركيز على التوحيد القياسي وفقدان الأهمية الثقافية 11

تعريف ضيق للنجاح 11

الخصخصة وعدم المساواة..... 12

تآكل استقلالية المعلمين وتأثيره 12

7. منظور ثلاثي الأبعاد حول تعليم المواطنة في العالم العربي: تونس ولبنان والإمارات العربية المتحدة كدراسات حالة..... 12

8. الإطار النظري..... 13

ثانياً: تونس 17

1. من الثورة إلى الحكم السلطوي: التربية على المواطنة في تونس 17

2. سياسة التعليم في تونس: بين بناء الأمة والإقصاء..... 19

3. التربية المدنية والتاريخ في صراع تونس من أجل المواطنة..... 20

4. الخطاب الديمقراطي، التربية السلطوية: نقد منهاج تعليم المواطنة في تونس..... 20

5. العدالة الانتقالية وتعليم المواطنة في تونس..... 23

6. الإصلاحات المقترحة على المناهج وأساليب التدريس في تعليم المواطنة في تونس..... 24

ثالثاً: دولة الإمارات العربية المتحدة..... 26

1. تاريخ دولة الإمارات العربية المتحدة 27

2. تاريخ التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة..... 29

.3 إدارة المواطنين في الفصول الدراسية العالمية: الاستدامة والمواطنة العالمية في السياق الإماراتي 30

.4 من الأهداف العالمية إلى الولاءات المحلية: التربية الأخلاقية وحدود المواطنة في دولة الإمارات العربية المتحدة 32

رابعاً: لبنان 36

.1 التربية على المواطنة في لبنان 37

.2 تاريخ التعليم في لبنان 39

.3 جذور "فقدان الذاكرة" 40

.4 التدريس بين السطور: أصداء تعليم التاريخ غير الرسمي في لبنان 41

.5 التعليم من دون أدوات: حدود تعليم المواطنة غير الرسمي 42

.6 المعلمون في الخطوط الأمامية للمشاركة المدنية 43

.7 فجر جديد أم سراب قديم؟ رمزية التغيير في المشهد السياسي اللبناني 44

.8 استعادة تعليم المواطنة في لبنان 45

خامساً: فلسطين بوصفها عدسة تحليلية عابرة للحالات في التربية على المواطنة 47

سادساً: المناقشة المقارنة والاستنتاجات 51

.1 إعادة النظر في تعليم المواطنة في العالم العربي: وجهة نظر نقدية 52

.2 إعادة النظر في تعليم المواطنة: دروس مستفادة من الإمارات وتونس ولبنان 53

.3 دور التعليم غير النظامي ووسائل التواصل الاجتماعي 54

.4 تحقيق التوازن في المناهج الدراسية في ظل التغيرات السياسية المتسارعة 55

5. دعوة إلى تعليم مواطنة أكثر توازناً 55

قائمة المراجع 57

أولاً: المقدمة

أصبحت المواطنة مفهوماً معقداً ومثيراً للجدل في العالم العربي، ولا سيما في البلدان التي تشهد تحولات سياسية. ويؤدي التعليم دوراً محورياً في هذا السياق بوصفه وسيلة تمكّن الشباب من فهم المواطنة واستيعابها، ومن ثم إما تحدي الواقع القائم أو إعادة إنتاجه. ويهدف هذا التقرير إلى تأطير مفهوم التربية على المواطنة من الناحية النظرية، من خلال تناول كلٍّ من النظريات الكلاسيكية والمعاصرة المتعلقة بها، وربطها بالتطبيقات والنقد في السياق العربي.

1. مفاهيم المواطنة والتعليم

يرتكز مفهوم المواطنة على العلاقة بين الفرد والدولة، وهي علاقة تقوم على التوازن بين الحقوق والواجبات والمشاركة. فالشاب الذي يصوّت للمرة الأولى، أو يشارك في احتجاج، أو يستفيد من خدمات الرعاية الصحية، إنما يمارس أبعاداً مختلفة من مواطنته. وحتى الشخص المحروم من هذه الحقوق والمتأمل في آثار هذا الحرمان، فإنه يمارس شكلاً من أشكال المواطنة. وقد حدّد ت. هـ. مارشال ثلاثة أبعاد رئيسية للمواطنة: الحقوق المدنية التي تشمل الحريات الفردية، والحقوق السياسية التي تتعلق بالمشاركة في الحكم، والحقوق الاجتماعية التي تضمن الوصول إلى برامج الرعاية الاجتماعية (مارشال 1950 كما ورد في عكر 2008). ويضيف أوزلر وستاركي (2005) أن المواطنة تتجاوز مجرد الحقوق والواجبات لتشمل الهوية والانتماء والمشاركة الفاعلة. فالطفل المولود لأبوين مهاجرين في لبنان أو الإمارات قد ينشأ متحدثاً باللغة المحلية، لكنه يظل يُنظر إليه باعتباره غريباً، مما يوضح أن المواطنة ليست مجرد وضع قانوني. كما أضافت يوفال-ديفيس (1997) مستويات محلية ووطنية وعالمية إلى مفهوم المواطنة. وبصورة أشمل، يختصر إيسين وود (1999) المواطنة بأنها "الحق في امتلاك الحقوق." ونظراً إلى أن معظم المجتمعات تتسم بالتنوع، فقد طرح كيمليكا (1995) ويونغ (1989) مفهوم "المواطنة المتمايزة" بهدف تعزيز حقوق الأقليات والتنوع الثقافي داخل الدولة. ويكتسب هذا المفهوم أهمية خاصة في ظل وجود مئات الآلاف من عديمي الجنسية، مثل الفلسطينيين في لبنان، الذين يُحرمون من العديد من الحقوق والفرص التي يتمتع بها المواطنون اللبنانيون.

كيف يكتسب الأفراد القدرة على فهم المواطنة وممارستها والتساؤل عنها والانخراط في أبعادها المختلفة؟ هنا يأتي دور التربية على المواطنة، إذ تساعد الأفراد على استيعاب هذه المفاهيم التي تشكل هويتهم ومشاركتهم السياسية. فالتربية الفاعلة على المواطنة تعالج التحديات السياسية والاجتماعية الماضية والمعاصرة، وتمكّن الطلاب من التفكير النقدي فيها وربطها بحياتهم اليومية. فعلى سبيل المثال، فإن دراسة حقوق الإنسان من خلال قضايا معاصرة تجعل الطلاب يدركون أن المواطنة ليست مفهوماً مجرداً، بل واقعاً ملموساً يؤثر في حياتهم. وعلاوة على ذلك، فإن التربية على المواطنة تعزز المشاركة الفاعلة، بحيث يتجاوز التعليم مجرد اكتساب المعرفة إلى الانخراط في الحياة السياسية والتصدي للظلم (ماكلوغلين 1992، هوسكينز 2006 كما ورد في عكر 2008). ولتحقيق ذلك، يرى بانكس (2008) أن التعليم ينبغي أن يُقدَّم بلغة الطلاب وأن يعكس ثقافتهم. فالطالب الناطق بالأمازيغية في تونس، على سبيل المثال، قد يشعر بالإقصاء من المشاركة المدنية إذا أغفل المنهاج تراثه ولغته. ومن هذا المنطلق، تصبح التربية على المواطنة "مشروعاً اجتماعياً" أساسياً لتعزيز المشاركة الديمقراطية وبناء الأمة (ستاركي 2000، كما ورد في عكر 2008).

2. المقاربات النظرية للتربية على المواطنة

تتشكل التربية على المواطنة من خلال ثلاثة أطر نظرية رئيسية، هي: نظرية رأس المال البشري، والتعليم القائم على حقوق الإنسان، ومقاربة القدرات (مانزي 2019). تنظر نظرية رأس المال البشري إلى التعليم بوصفه استثماراً يرفع الإنتاجية الاقتصادية من خلال تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للحصول على فرص العمل ودفع عجلة النمو الاقتصادي. ويشكّل هذا المنطق الأساس الذي تقوم عليه البرامج التعليمية التي تعطي الأولوية لتخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) والتعليم الموجّه نحو قطاع الأعمال، إذ تُعِدّ الطلبة لسوق العمل، ولكنها لا تُعدّهم بالضرورة للمشاركة في الحياة السياسية. ولذلك، ورغم التأثير الكبير لهذه النظرية في دوائر صنع السياسات، فإنها تعطي الأولوية للنتائج التي يفرضها السوق على حساب المواطنة والعدالة الاجتماعية (الارياني، 2016).

في المقابل، ينظر النهج القائم على حقوق الإنسان إلى التعليم باعتباره حقاً أساسياً من حقوق الإنسان، وركيزة لتحقيق المساواة والكرامة والتحرر، انسجاماً مع ما نصّ عليه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان واتفاقية حقوق الطفل. فعلى سبيل المثال، استُخدم هذا النهج في تونس بعد الثورة لتعزيز إدماج حقوق المرأة والتعددية السياسية في المناهج الدراسية. ويُعد هذا النهج داعماً للتربية على المواطنة، إلا أنه يواجه تحديات كبيرة في التطبيق، ولا سيما في ظل الأنظمة السلطوية التي تقيّد الحريات السياسية (مانزي 2019).

أما أمارتيا سن فقد طوّر مقاربة القدرات بوصفها إطاراً شاملاً لا يقتصر على المخرجات الاقتصادية، بل يركز أيضاً على الحريات الفعلية التي تمكّن الأفراد من عيش حياة ذات معنى. فهي لا تقتصر على التساؤل حول ما يقدمه التعليم للاقتصاد، وإنما تبحث أيضاً في نوعية الحياة التي يتيحها للأفراد. فالطفل الذي يكتسب مهارات القراءة والكتابة، إلى جانب القدرة على التحدث أمام الجمهور، يطوّر بذلك إحدى القدرات الأساسية. ووفقاً لهذه المقاربة، فإن التعليم يُعد في الوقت نفسه قيمة في حد ذاته ووسيلة لتحقيق التمكين السياسي الذي يسهم في تشكيل المجتمعات (سين 1999 في مانزي 2019).

أما المنظور الماركسي، فيقدّم رؤية أكثر نقدية، إذ يعتبر التعليم أداة تستخدمها الرأسمالية للحفاظ على البنى القائمة للسلطة وتعزيز التسلسل الهرمي الاقتصادية (بولز وجينتيس 1976 كما ورد في عكر 2008). ويتجلى ذلك بوضوح في لبنان، حيث تُخصص المدارس الخاصة ذات الرسوم الدراسية المرتفعة في الغالب لأبناء الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الميسورة، فتُعدّهم لتولي مواقع القيادة أو للهجرة، في حين تعاني المدارس الرسمية من الإهمال المزمن وضعف التمويل، فلا تكاد توفر لطلابها فرصة حقيقية للخروج من دائرة الفقر.

ويذهب بيير بورديو وباسرون (1977)، من منظري ما بعد الماركسية، إلى أبعد من ذلك، إذ يؤكدان أن التعليم يضفي الشرعية على أوجه عدم المساواة ويعيد إنتاج رأس المال الثقافي الذي يحافظ على الوضع القائم.

وفي الوقت الراهن، تُعيد الإصلاحات التعليمية النيوليبرالية تشكيل المناهج الدراسية بهدف تزويد المتعلمين بالمهارات التي يتطلبها السوق العالمي. فهي تركز على الاختبارات المعيارية والمنافسة، الأمر الذي قد يحد من التفكير النقدي والمشاركة السياسية، كما تدفع المتعلمين إلى التركيز على قابلية التوظيف والتسويق الذاتي بدلاً من التأمل في قضايا الظلم والعدالة. وبهذا، تعزز التربية النيوليبرالية التوافق الأيديولوجي وتثبيط المشاركة النقدية، سعياً وراء تحقيق التنمية الاقتصادية والقدرة التنافسية.

3. التربية على المواطنة في العالم العربي: الطبقات التاريخية والتحديات المعاصرة

في منطقة تتداخل فيها آثار الاستعمار، والحكم السلطوي، والنضال المستمر من أجل تحقيق ديمقراطية حقيقية، تبرز التربية النقدية على المواطنة بوصفها ضرورة لا غنى عنها. وحتى في أبسط تطبيقاتها داخل الصف الدراسي، فإنها تساعد المتعلمين على فهم حقوقهم وواجباتهم، والتفكير في أدوارهم داخل المجتمع، والمشاركة في الحياة العامة بدرجات متفاوتة (عبد الجبار 2016؛ فاعور ومعشر 2011) . ويكتسب هذا الأمر أهمية خاصة في العالم العربي، حيث تتقاطع الانتماءات الدينية والإثنية والثقافية المختلفة ضمن مشهد سياسي دائم التغير.

ومنذ انتفاضات عام 2011، برز خطاب سياسي يدعو إلى إعادة تصور التربية على المواطنة بحيث تتجاوز أسلوب الحفظ والتلقين، وتعكس الواقع وتحديه (جحا وهورست 2019). إلا أن مركزية أنظمة التعليم، واستمرار أساليب التدريس التقليدية، وضعف الأساس السياسي الذي تستند إليه الإصلاحات، كلها عوامل حدّت من فاعلية المبادرات العديدة التي ظهرت في مجال التربية على المواطنة. وسيتناول القسم التالي تطور التربية على المواطنة في العالم العربي، إلى جانب أبرز التحديات التي تواجهها والفرص المتاحة أمامها في ضوء الطموحات الديمقراطية.

4. النسيج التاريخي للتعليم

ما الذي يعنيه أن يكون الإنسان مواطناً في العالم العربي؟ وكيف أسهم التعليم في تشكيل مفهوم المواطنة عبر القرون؟ بدأت قصة التعليم في العالم العربي بممارسات محلية استندت إلى العقيدة الدينية والعادات الثقافية داخل المجتمع، أكثر من اعتمادها على المؤسسات التعليمية الرسمية. فقد تشكّل التعليم في العالم العربي إلى حدّ كبير بفعل التقاليد الإسلامية وتفاعلها مع المتغيرات الاجتماعية والسياسية. وكانت المدرسة والكتّاب من أوائل المؤسسات التعليمية التي أُنشئت إلى جانب المساجد، حيث كانت تُدرَّس فيها تلاوة القرآن الكريم وقواعد اللغة العربية بهدف الحفاظ على الثقافة الإسلامية (ماسيالاس وجرار 1987) . وقد أسهمت هذه المؤسسات في ترسيخ التربية الأخلاقية وروح الجماعة في المجتمعات العربية قبل العصر الحديث.

غير أن هذا النظام المحلي تعرّض لاحقاً لتحولات عميقة بفعل الاستعمار وجهود التحديث. فقد أعادت حملة نابليون الفرنسية على مصر إدخال التأثيرات الغربية إلى المنطقة، بينما قاد محمد علي إصلاحات تعليمية شاملة أسّس من خلالها مدارس ومعاهد متخصصة في الهندسة والطب والإدارة. ومع ذلك، بقيت هذه الجهود مقيدة بقيود التقاليد والهيمنة الأجنبية (ماسيالاس وجرار 1987) . وفي أواخر العهد العثماني، أصبح التعليم في العالم العربي شديد المركزية وغير متوازن. فبينما كانت إسطنبول تقود إصلاحات التعليم ضمن إطار التنظيمات (التنظيمات العثمانية)، بقيت الولايات العربية متأخرة نسبياً. ورغم أن ذلك عكس التسلسلات الهرمية الداخلية للإمبراطورية، فقد انخرط العرب في الوقت نفسه في التفاعل مع الأفكار العالمية من خلال الطباعة، والترجمة، والبعثات العلمية، ولا سيما في القاهرة وبيروت.

وخلال فترة الاستعمار، فرضت فرنسا وبريطانيا نماذج تعليمية تتماشى مع أجنداتهما السياسية، بهدف إعداد نخبة محدودة لتولي المناصب الإدارية. وقد أُهملت الثقافة واللغة المحليتان لصالح التاريخ الأوروبي، مما أدى إلى اغتراب الطلاب العرب عن ثقافتهم الأصلية. وأسهم التعليم الاستعماري في إنتاج نخب محلية تابعة

للقوى الاستعمارية ومنفصلة عن ثقافتها الوطنية، الأمر الذي انعكس سلباً على مفهوم المواطنة. وكما أشار إدوارد سعيد، فإن التعليم الاستعماري كان يدرّب الشعوب المستعمَرة على إظهار الولاء للإمبراطورية بدلاً من التعبير عن ذواتها الحقيقية (الكاتب الشامي واسانلو 2024).

بعد الاستقلال، أصبح التعليم ساحة رئيسية لبناء الهوية الوطنية واستعادة السيادة. فسعت الحركات الوطنية في الدول العربية الحديثة إلى تعريب التعليم من خلال إعادة اللغة العربية إلى المناهج الوطنية، وتعزيز تدريس المواد الدينية، إلا أنها لم تُجرِ إصلاحات حقيقية في أساليب التعليم وطرائقه. ونتيجة لذلك، استمرت البنى التعليمية الموروثة من الحقبة الاستعمارية، وظلت الأنظمة التعليمية تعاني من الاعتماد المفرط على الحفظ والتلقين، وعلى أساليب التدريس السلطوية التي تتمحور حول المعلم (ماسيالاس وجرار 1987) .

5. التربية على المواطنة والدولة العربية

بعد استعراض تطور التعليم في العالم العربي، يصبح من الضروري النظر في الكيفية التي استخدمت بها الدول التربية على المواطنة لخدمة أجنداتها السياسية. فمع نشوء الدول العربية الحديثة عقب الاستقلال، أُنيط بالتربية على المواطنة دور إعداد مواطنين منتجين ومخلصين للدولة. وقد تطورت البرامج التعليمية بالتوازي مع مشاريع التحرر الوطني وبناء الدولة القومية، بهدف تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة للمشاركة في الحياة الديمقراطية. وتتكون التربية على المواطنة، بصورة عامة، من ثلاثة عناصر رئيسية: المعارف المدنية المتعلقة بالمفاهيم والأنظمة والعمليات السياسية، مثل الديمقراطية وحقوق الإنسان. المهارات المدنية المرتبطة بالمشاركة والانخراط في الشأن العام. والشعور بالانتماء إلى الدولة والالتزام بقيمها المشتركة (فاعور 2013). ويُدرَّس الجانب المعرفي في معظم المناهج الدراسية في العالم العربي، حيث يحفظ الطلاب تعريفات الديمقراطية ومواد الدساتير الوطنية. غير أن توظيف هذه المعرفة في التفكير النقدي أو في الممارسة الفعلية للحياة المدنية يكاد يكون غائباً. وفضلاً عن ذلك، فإن فعالية التربية على المواطنة، وكذلك توظيفها السياسي، غالباً ما تتأثر بطبيعة الأنظمة السلطوية التي تعيد تشكيل التعليم بطرق تحدّ من التفكير النقدي (فاعور ومعشّر 2011).

فعلى سبيل المثال، تركز مناهج التربية المدنية على قيم الطاعة، واحترام السلطة، والوحدة الوطنية، بينما تُستبعد موضوعات مثل التعددية، وحقوق الأقليات، والاحتجاجات الشعبية. وبالمثل، تقدم مناهج التاريخ سردية منتقاة عن الأمة تتجنب تناول المحطات التاريخية "المثيرة للجدل." وينتج عن هذا التناقض، حيث يتعلم الطلاب مبادئ معينة دون أن يتمكنوا من تطبيقها في واقعهم، شكلٌ من المواطنة السلبية؛ إذ يمتلك الأفراد معرفة نظرية بالحياة المدنية والسياسية، لكنهم يظلون منفصلين عنها في الممارسة اليومية.

6. التحديات والفرص

السلطوية والقيود السياسية

في ظل هيمنة الأنظمة السلطوية، يتمثل السؤال الجوهري الذي يواجه العالم العربي في مدى قدرة المدارس على إعداد مواطنين يتمتعون بروح نقدية. فالعوامل التاريخية والثقافية والسياسية المعقدة التي تميز المنطقة تفرض تحديات كبيرة أمام التربية على المواطنة. فالإرث الاستعماري، الذي أعقبته مشاريع قومية وأنظمة تقوم على الولاء للحزب الحاكم أو للمؤسسة العسكرية، أدى إلى تهميش التنوع والتفكير النقدي، ليس فقط في التعليم، بل في الحياة السياسية عموماً. وقد صُممت الأنظمة التعليمية لحماية السلطة أكثر من تشجيع مساءلتها، وهي تعزز الولاء للنظام السياسي القائم وتقدمه باعتباره واجباً وطنياً.

ومن ثم، يتضح أن تحقيق الديمقراطية في العالم العربي لا يقتصر على إسقاط الأنظمة الاستبدادية، بل يتطلب أيضاً تحولاً ثقافياً عميقاً يعيد صياغة العلاقة بين الدولة والمواطن (فاعور ومعشّر 2011).

وهكذا، تتحول التربية على المواطنة إلى ساحة صراع حول السلطة، والهوية الوطنية، والمشاركة السياسية. ويبرز من بين أهم التحديات خطر احتواء التربية على المواطنة وتوجيهها بما يخدم طبيعة الأنظمة السياسية السائدة. فالسلطوية تمتد إلى المدارس والمناهج الدراسية، فتقيد الحريات وتضعف المساءلة (فاعور 2013). كما ينعكس ذلك في غياب الإرادة السياسية اللازمة لتنفيذ الإصلاحات الطموحة التي تعلنها الحكومات (فاعور 2013؛ فاعور ومعشّر 2011).

إضافة إلى ذلك، فإن العديد من برامج التربية على المواطنة في العالم العربي تحظى بدعم جهات خارجية، مثل الولايات المتحدة، والدول الأوروبية، والمنظمات الدولية غير الحكومية. ورغم أن هذه البرامج تهدف إلى تعزيز المشاركة المدنية، فإنها غالباً ما تعكس أولويات الجهات المانحة أكثر مما تستجيب لاحتياجات المجتمعات المحلية، مما يجعلها بعيدة عن الواقع الاجتماعي والسياسي للدول التي تُنفذ فيها (جحا وهورست 2019). كما أنها تميل إلى الترويج لقيم الديمقراطية الليبرالية وفق نماذج غربية، وهو ما قد يُنظر إليه بوصفه فرضاً خارجياً يتعارض مع البنى السياسية والثقافية المحلية.

وقد كشفت انتفاضات عام 2011 عن وجود مواطنين يتوقون إلى الفاعلية السياسية، الأمر الذي أعاد قضية المواطنة إلى صدارة النقاش العام. وأظهرت تلك الاحتجاجات أهمية المشاركة المدنية الفاعلة، وقدرة المبادرات الشعبية على إحداث تأثير في المشهد السياسي (عبد الجبار2016) . كما أثبتت أن التربية التقليدية على المواطنة، القائمة على التلقين من القمة إلى القاعدة ، لم تكن غير كافية فحسب، بل كانت في كثير من الأحيان عائقاً أمام بناء مواطن فاعل. إن نجاح أي مسار نحو مجتمع ديمقراطي يتطلب برامج قوية للتربية على المواطنة، ترتكز على الحوكمة الرشيدة، وإعداد المعلمين بصورة مناسبة، واعتماد أساليب تعليمية تشاركية تعكس قيم الديمقراطية المنشودة، بدلاً من الممارسات السلطوية.

ولا يقتصر إعداد المعلمين على تنمية خبراتهم التخصصية، بل ينبغي أيضاً تدريبهم على تنمية التفكير النقدي، وترسيخ قيم المساواة، وإدارة صفوف دراسية تفاعلية (فاعور 2013؛ فاعور ومعشّر2011). كما أن البيئة التعليمية الداعمة للمواطنة تصبح أكثر قدرة على توظيف إمكانات العولمة والاستفادة من التطورات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وخلاصة القول، فإن التربية على المواطنة في العالم العربي تتسم، في آنٍ واحد، بالتناقضات والإمكانات الواعدة. ويبدأ الإصلاح الحقيقي بالتخلي عن النماذج المستوردة، واعتماد مقاربات تشاركية تنطلق من الواقع المحلي، مع الاستفادة من الأدوات الرقمية الحديثة لتعزيز المشاركة المدنية.

التعليم النيوليبرالي: السياسات الموجّهة بالسوق وتداعياتها

في الوقت الذي لا تزال فيه القيود التي تفرضها الأنظمة السلطوية تمثل تحدياً رئيسياً في العالم العربي، تضيف السياسات التعليمية النيوليبرالية، التي انتشرت على نطاق عالمي، طبقةً أخرى من التعقيدات إلى المشهد التعليمي. فقد أسهمت النيوليبرالية في إعادة تشكيل التعليم في مختلف أنحاء العالم، إذ تقوم هذه الأيديولوجية على تعزيز الكفاءة الاقتصادية وتحقيق مخرجات تعليمية موحّدة، على حساب التعليم الشامل والمتجذر في السياقات الثقافية المحلية. وقد أفضى هذا التحول إلى قصور واضح في إعداد الطلبة

لمواجهة تحديات العولمة، إذ أخفق التعليم في تنمية مهارات التفكير النقدي، والمسؤولية الاجتماعية، والوعي العالمي، وهو ما يتجلى بوضوح في البلدان الثلاثة التي تناولتها هذه الدراسة.

وتهدف التربية النيوليبرالية إلى إعداد قوة عاملة قادرة على المنافسة وتستجيب لمتطلبات السوق. ففي تونس، شهدت السنوات الأخيرة تعزيزاً لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) على حساب العلوم الإنسانية والاجتماعية، بما في ذلك التربية على المواطنة التي تسهم في تنمية الوعي المدني وتعزيز القدرة على التفاعل مع الواقع السياسي. وبالمثل، شهدت دولة الإمارات العربية المتحدة توسعاً ملحوظاً في البرامج التقنية والمهنية في إطار خطتها لتنويع الاقتصاد، بهدف تزويد الطلبة بالمهارات التي يتطلبها سوق العمل. غير أن هذه التوجهات لا تولي اهتماماً يُذكر لموضوعات حقوق الإنسان والديمقراطية، التي تكاد تكون غائبة عن المناهج الدراسية.

المبالغة في التركيز على التوحيد القياسي وفقدان الأهمية الثقافية

يولي الإطار النيوليبرالي للتعليم أهمية محورية لمؤشرات الأداء العالمية، مثل اختبارات PISA وTIMSS، وغالباً ما يكون ذلك على حساب التربية على المواطنة المرتبطة بالسياق الثقافي المحلي. ففي لبنان، تتجه المدارس الخاصة، التي تستقطب شريحة واسعة من الطلبة، إلى اعتماد مناهج دولية بصورة متزايدة، مثل البكالوريا الدولية (IB)، أو المناهج البريطانية، أو الأمريكية، أو الفرنسية، سعياً إلى تحقيق المعايير العالمية. ونتيجة لذلك، تتراجع مكانة اللغة العربية، كما تتراجع الموضوعات المرتبطة بالتربية على المواطنة، مثل تاريخ لبنان والمنطقة العربية، لتصبح هامشية في العملية التعليمية. ويؤدي ذلك إلى تخرّج الطلاب وهم يمتلكون فهماً محدوداً لسياق بلدهم، وقدرةً ضعيفة على الانخراط في القضايا السياسية والاجتماعية التي تؤثر في حياتهم اليومية.

تعريف ضيق للنجاح

في ظل هذا النظام، يتحقق النجاح الأكاديمي حصراً من خلال الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات، وتحقيق مراتب متقدمة، وارتفاع معدلات التوظيف. ويعزز ذلك ثقافة المنافسة بدلاً من التعاون بين المدارس، كما هو الحال في دولة الإمارات العربية المتحدة حيث يتم تصنيف المدارس بناءً على أداء الطلاب في الاختبارات القياسية . ونتيجة لذلك، لم يعد السعي إلى المعرفة لقيمتها الجوهرية وإسهامها في تحسين الحياة، بل أصبحت مجرد خطوة يجب إنجازها ضم قائمة مهام بهدف الوصول إلى مسار مهني مربح. الوضع مشابه جداً في لبنان، حيث أصبح التعليم وسيلة للشباب للهروب من بلد غير مستقر وتأمين فرص عمل في الخارج، بدلاً من تنمية رؤية شاملة للعالم وتعميق المعرفة بوطنهم. ويؤدي ذلك إلى هجرة الأدمغة واستمرار الحلقة المفرغة من الأزمات السياسية. ويُعد ذلك نتيجة لنظام تعليم مواطني قديم يفتقر إلى المعرفة النقدية حول القضايا التي تواجه البلاد وأصولها المنهجية.

عندما يُختزل التعليم إلى أداة اقتصادية على هذا النحو، يتم تهميش التعليم السليم على المواطنة. وبالانتقال إلى تونس، ركزت الإصلاحات الأخيرة أيضاً على قابلية التوظيف بدلاً من المشاركة الديمقراطية، مما يعكس اتجاهاً إقليمياً أوسع في هذا المجال. وقد كان هذا الأمر دائماً سائداً في الدول الريعية مثل الإمارات العربية المتحدة، حيث يتم تثبيط المشاركة السياسية لصالح الاستقرار الاقتصادي. وقد أُعيد تقديم تعليم

المواطنة تحت مسمى "برنامج التربية الأخلاقية " (MEP)، مما أدى إلى تحويل التركيز نحو قضايا المواطنة الجزئية غير السياسية بهدف الحفاظ على النظام الاجتماعي من خلال ترسيخ القيم الأساسية.

الخصخصة وعدم المساواة

تؤدي السياسات النيوليبرالية إلى خصخصة التعليم، مما يؤدي إلى تعميق الفجوة بين مختلف فئات المجتمع. ويُعد لبنان مثالاً بارزاً على ذلك، حيث يقتصر التعليم عالي الجودة على الطلاب الأكثر قدرة مادية، بينما يضطر الطلاب من ذوي الدخل المحدود إلى الاعتماد على تعليم عام مهمل. ويعزز هذا التفاوت الوضع القائم وشبكات المحسوبية داخل المدارس الخاصة التي تملكها في الغالب مؤسسات دينية وسياسية. أما في دولة الإمارات العربية المتحدة، فهناك استثمارات كبيرة في قطاع التعليم الخاص، في حين تخدم المدارس الحكومية بشكل أساسي السكان الإماراتيين.

تآكل استقلالية المعلمين وتأثيره

لا يفرض هذا النظام ضغوطاً على الطلاب فحسب، بل يشمل أيضاً المعلمين الذين يخضعون بدورهم لتقييمات أداء صارمة ومناهج موحدة. ويحد ذلك من حريتهم في فتح نقاشات نقدية داخل الصفوف الدراسية. كما تؤدي المتطلبات الصارمة للمناهج إلى تقليص فرص التعليم غير الرسمي على المواطنة، والذي يعتمد عليه الطلاب في ظل غياب تحديث المناهج التعليمية.

7. منظور ثلاثي الأبعاد حول تعليم المواطنة في العالم العربي: تونس ولبنان والإمارات العربية المتحدة كدراسات حالة

بعد دراسة تطور تعليم المواطنة والتحديات التي تواجهه في العالم العربي، ننتقل إلى نطاق هذا التقرير وأهدافه. ونظراً إلى اتساع وتعقيد المشهد في العالم العربي، يكاد يكون من المستحيل تحليل مناهج تعليم المواطنة في جميع الدول العربية الـ 22 ضمن تقرير واحد. لذلك، يركز هذا البحث على ثلاث دراسات حالة نرى أنها تمثل إلى حدٍّ ما واقع المنطقة. وقد تم اختيار كلٍّ من تونس والإمارات العربية المتحدة ولبنان لدراستها نظراً إلى مساراتها السياسية الفريدة والطريقة التي شكّلت بها الخطاب والممارسة المتعلقة بتعليم المواطنة لدى المتعلمين الشباب.

بدايةً، تُعد تونس حالة انتقالية ما بعد الثورة، حيث مهّدت الانتفاضة الطريق أمام عملية تحول ديمقراطي. وقد اعتُبرت هذه المرحلة فرصة لتحليل تطور تعليم المواطنة ودوره في تعزيز القيم الديمقراطية، والتي واجهت منذ ذلك الحين العديد من الانتكاسات. وعلى النقيض، تمثل الإمارات العربية المتحدة نموذجاً لاقتصاد ريعي تاريخياً في ظل نظام سلطوي، ولكنه يتمتع بناتج محلي إجمالي مرتفع واستقرار سياسي. وتقدم الدولة نموذجاً لتعليم المواطنة يتم توظيفه للحفاظ على سلطة الدولة وتعزيز التماسك الاجتماعي. أما لبنان، وعلى خلاف استقرار الإمارات، فيمرّ بسلسلة من الأزمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المتداخلة، إلى جانب حالة من عدم الاستقرار على حدوده بعد اندلاع حرب. ويطرح هذا الوضع تساؤلات حول تعليم المواطنة في ظل نظام سياسي طائفي يستبعد وجود هوية وطنية جامعة.

تتميز كلٌّ من هذه الدول بخصوصيتها وتميّزها. ومع ذلك، تشترك هذه الحالات في توترات مماثلة بين جهود بناء الدولة، والهوية المدنية والسياسية، وبالتالي الإصلاحات التعليمية الرامية إلى خدمة هذه التطلعات. وعليه، يتمثل الهدف الرئيسي لهذا التقرير في تحليل مناهج تعليم المواطنة في هذه الدول. ويركز التقرير بشكل خاص على أساليب التعلم، أي الطرق التي تُضعف من خلالها المناهج الدراسية انخراط المتعلمين في الشأنين المدني والسياسي، وذلك عبر تعزيز الطاعة من خلال التعلم القائم على الحفظ والتلقين وترسيخ مفهوم المواطنة السلبية. ولهذا الغرض، نسعى إلى تحديد الثغرات المنهجية، وأوجه الإغفال، والتناقضات في تدريس الحقوق أو قمعها، وفي تعزيز القدرة على ممارسة الفعل السياسي. كما نسعى إلى استكشاف المجالات المحتملة لإجراء إصلاحات تهدف إلى تطوير مناهج تعليم المواطنة في هذه الدول.

يسترشد هذا التقرير بسؤال بحثي رئيسي هو: ما هي الأدوار التي تؤديها مناهج تعليم المواطنة في تشكيل الهوية المدنية والانخراط مع السلطة في كلٍّ من تونس والإمارات العربية المتحدة ولبنان؟ وانطلاقاً من هذا السؤال المحوري، تم تطوير أسئلة بحثية محددة تتناسب مع كل دولة وظروفها الخاصة. ومن الناحية المنهجية، يعتمد هذا التقرير على مراجعة الأدبيات القائمة حول تعليم المواطنة في كل من الدول العربية المذكورة، وذلك من خلال منظور سؤال البحث المحدد. وبعد ذلك، ولغرض تثليث النتائج والتحقق منها، ستُجرى مقابلات نوعية مع أصحاب المصلحة بهدف تقديم تصورات آنية حول تعليم المواطنة وإثراء الأدبيات الحالية في هذا المجال.

8. الإطار النظري

إن فهم تعليم المواطنة في كلٍّ من تونس والإمارات العربية المتحدة ولبنان يتطلب اعتماد إطار لا يكتفي بوصف المناهج الدراسية، بل يتساءل أيضاً عن الظروف السياسية التي تقوم عليها عملية تطبيق هذه المناهج. وانطلاقاً من هذا الهدف، يعتمد هذا التقرير إطار التعليم النقدي كمنظور تحليلي. وينظر هذا المنظور إلى التعليم باعتباره خياراً سياسياً وواعياً بالأساس، يُستخدم لخدمة أهداف سياسية معينة، وليس مجرد نظام محايد وتقني بحت. ويُعد هذا الإطار مناسباً بشكل خاص للكشف عن الكيفية التي يمكّن بها التعليم الأفراد من أن يصبحوا مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم أو، على العكس، يساهم في تقييدهم وإسكاتهم.

تتمحور الأسس النظرية لهذا الإطار حول أعمال كلٍّ من إيفان إيليش وباولو فريري، وهما من أبرز المنظّرين النقديين الذين شككوا في دور التعليم النظامي في المجتمعات الحديثة. ففي كتابه "مجتمع بلا مدارس" (Deschooling Society) الصادر عام 1971، انتقد إيليش التعليم الرسمي باعتباره وسيلة لإعادة إنتاج الوضع القائم من خلال إضفاء الشرعية على أوجه عدم المساواة وإسكات أشكال المعرفة البديلة. ودعا إلى نظام تعليمي لامركزي قائم على شبكات تعلم مفتوحة ومجتمعية تتيح تعليماً أكثر إنصافاً وتحرراً (إيليش، 1971).

قبل عام واحد، قدّم المربي البرازيلي باولو فريري عمله الرائد "تعليم المقهورين" (Pedagogy of the Oppressed)، حيث ميّز بين "نموذج التعليم المصرفي" و"نظام طرح المشكلات". يقوم النموذج الأول على تلقين الحقائق للطلاب باعتبارهم متلقين سلبيين، بينما يتيح النظام الثاني للمتعلمين فرصة التأمل، وطرح الأسئلة، وتغيير واقعهم. ودعا فريري إلى مفهوم "الوعي النقدي"، والذي يشير إلى تنمية الإدراك والوعي النقدي لدى الأفراد (فريري، 1970). ويكتسب هذا المفهوم أهمية خاصة عند دراسة مناهج تعليم المواطنة في العالم العربي، وكيف تميل هذه المناهج إلى الحد من المشاركة وإضعاف القدرة على الفعل السياسي.

وقد أكد فريري على دور الحوار كأداة تربوية، وهو ما يتماشى مع الجهود الرامية إلى إصلاح تعليم المواطنة في العالم العربي وتحويله إلى عملية شاملة وتشاركية لبناء الأمة.

يُعد إطار فريري النظري مفيداً بشكل خاص في هذا التقرير، إذ يوجّه تحليل محتوى المناهج الدراسية، وأساليب التدريس، والمنطق المؤسسي الكامن وراءها. ففي تونس، على سبيل المثال، يتيح هذا الإطار تقييم ما إذا كانت الإصلاحات الديمقراطية الأخيرة قد عززت المشاركة الديمقراطية أم أنها أعادت إنتاج أنماط السيطرة والضبط. أما في لبنان، فتساعد الرؤية الفريرية على توضيح كيفية تأثير السياسة الطائفية في تشكيل مفاهيم سلبية ومجزأة للمواطنة. كما يشكل هذا الإطار أداة مهمة في دراسة حالة الإمارات العربية المتحدة، من خلال نقد كيفية استخدام مناهج تعليم المواطنة لتعزيز الولاء للدولة والحد من مظاهر المعارضة في ظل صيغة الاستقرار القائمة على التوازن بين النظام السلطوي والقبول الاجتماعي.

ومع ذلك، فإن إطار التعليم النقدي، رغم ملاءمته لسياقنا، لا يخلو من حدود. فقد نشأ كلٌّ من فريري وإيليش في سياقات من أميركا الجنوبية وأوروبا اتسمت بإرث استعماري قاسٍ، وفقر واسع النطاق، وأنظمة حكم عسكرية استبدادية. لذلك، فإن تطبيق أفكارهما بشكل كامل على العالم العربي، ولا سيما على أنظمة سياسية مختلفة مثل الديمقراطية الانتقالية في تونس والنظام الملكي الريعي في الإمارات العربية المتحدة، قد يؤدي إلى إغفال خصوصيات هذه الدول وتعقيداتها.

فعلى سبيل المثال، قد تبدو دعوة إيليش إلى إلغاء الطابع المؤسسي للتعليم (Deschooling) مثالية في السياق اللبناني، حيث يفرض الانهيار السياسي والمؤسسي قيوداً كبيرة على التعليم الرسمي. وبالمثل، يفترض نموذج فريري وجود قدر من الحرية السياسية، وهي مساحة تكاد تكون غير موجودة في الإمارات العربية المتحدة. وانطلاقاً من هذا الوعي، يستخدم التقرير التالي إطار التعليم النقدي كبوصلة تحليلية نقدية وليس كمخطط عالمي قابل للتطبيق على جميع الحالات. فهو يوجّه سؤال البحث الرئيسي من خلال مساعدتنا على التأمل في مدى قدرة مناهج تعليم المواطنة في تونس والإمارات العربية المتحدة ولبنان على مساءلة علاقات القوة القائمة، والتفاعل مع البنى السياسية، وتصور بدائل مستقبلية تتناسب مع خصوصية كل دولة من هذه الدول.

واستناداً إلى انتقادات فريري وإيليش للتعليم القائم على النهج الهرمي من القمة إلى القاعدة ، من الضروري أيضاً إدراج أصوات ناشئة من العالم العربي تناولت سياقات مشابهة. إذ تتردد دعوات فريري وإيليش إلى تعزيز الوعي وإعادة النظر في مؤسسات التعليم ضمن النقاشات العربية حول المواطنة والتعليم. فمن الأنظمة السلطوية إلى الأنظمة السياسية الطائفية، تناول المفكرون العرب البنى المحلية التي تشكل تعليم المواطنة. وتساهم هذه الأفكار في تعميق فهمنا للمنطقة والواقع ، كما تكشف الفجوة بين التعليم التحرري والديناميكيات السياسية القائمة.

بدءاً من الديمقراطية الانتقالية الهشة في تونس، قاد الفقيه الدستوري عياض بن عاشور جهوداً تهدف إلى التوفيق بين الهوية الثقافية والمواطنة الديمقراطية. وبصفته رئيساً للجنة الإصلاح في عام 2011، كان من أبرز المنتقدين لأي سياسة تعليمية تسعى إلى فرض هوية أحادية ومغلقة. فعلى سبيل المثال، عندما سعى تعديل إسلامي لدستور عام 2014 إلى جعل التعليم الرسمي أداة لترسيخ الهوية العربية والإسلامية لدى الشباب، وصف بن عاشور ذلك بأنه "كارثة". ودعا إلى أن يكون التعليم أداة للانفتاح بدلاً من الانغلاق. ويتوافق هذا الموقف مع رؤية فريري الذي دعا إلى توسيع الآفاق النقدية واحتضان تعدد الهويات. كما يعكس موقف بن عاشور الانقسام المستمر في تعليم المواطنة في تونس بين المضامين القائمة على الهوية والمضامين الجمهورية العلمانية (علوش 2020).

وتُعد آمال قرامي، الأستاذة الجامعية والمفكرة النسوية، شخصية مؤثرة بالقدر نفسه في تونس. إذ تدرس التقاطع بين النوع الاجتماعي والدين والتعليم في البلاد. وتؤكد أن التغييرات الرسمية على المستوى القانوني يكون تأثيرها محدوداً ما لم يتم تحدي العقليات الأبوية المتجذرة. وقد أشارت إلى أنه، رغم وجود دستور جديد وقوانين تقدمية في تونس، لا تزال هناك فجوة بين الخطاب والممارسة بسبب "التراجع داخل قطاع التعليم" الذي يكرّس عدم المساواة بين الجنسين (قرامي في كلبوسي، 2014). ويُظهر ذلك الطريقة التي تعمل بها المناهج الدراسية، ولا سيما تلك المتعلقة بتعليم المواطنة، على تهميش مبدأ المواطنة المتساوية للنساء من خلال تعزيز الأدوار التقليدية القائمة على النوع الاجتماعي. ويساعدنا عمل قرامي على فهم كيفية تهميش الممارسات الحالية في تعليم المواطنة في تونس لقضايا العدالة الجندرية، وبالتالي تقويض مفهوم المواطنة الشاملة. كما تتقاطع أفكار قرامي مع انتقادات إيليش وتشكيكه في قدرة التعليم الرسمي على تجاوز إعادة إنتاج التراتبيات الاجتماعية ما لم تتم إعادة توجيهه بشكل جذري.

حتى بعد التقدم الذي أحرزته تونس بعد عام 2011، لا تزال تجربة المواطنة التونسية تحمل أصداء إرث الحكم السلطوي، حين كانت الدولة تسيطر بشكل صارم على السرديات بهدف إنتاج مواطنين سلبيين موالين لها. وقد وثّق الباحث العربي شويخة كيف ساهمت وسائل الإعلام والكتب المدرسية التي أنتجتها الدولة خلال نظامي الحزب الواحد في عهد الحبيب بورقيبة وزين العابدين بن علي في ترسيخ هوية سياسية سلبية ومحايدة لدى المواطنين (شويخة، 2025). علاوة على ذلك، بحث مفكرون مثل ألفة لملوم في المناطق المهمشة داخل تونس. وأظهرت أبحاثها كيف يتم استبعاد الشباب في هذه المناطق من ممارسة المواطنة الكاملة، مما دفعهم إلى إنشاء أشكالهم الخاصة من تعليم المواطنة من خلال المبادرات الشعبية المحلية (لملوم في شالاند 2015). ويُظهر ذلك أن تعليم المواطنة غير الرسمي، عبر الفنون والمشاريع المجتمعية، يجد دائماً طريقه إلى الظهور عندما يفشل التعليم الرسمي في تمكين المتعلمين. وأخيراً، لا يمكننا إلا الإشارة إلى دور أبو القاسم الشابي في تشكيل الخيال المدني التونسي. فقد أصبحت قصيدته المناهضة للاستعمار نشيداً للثورة: "إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر"، وهي عبارة ترمز إلى تطلعات المواطنة الفاعلة والأمل منذ استقلال البلاد.

بالانتقال إلى لبنان، يتمثل التحدي الرئيسي الذي يواجه تعليم المواطنة والمواطنة بشكل عام في النظام السياسي الطائفي. وتُعدّ الصراعات حول إعداد كتاب موحد للتاريخ الوطني بعد الحرب الأهلية مثالاً واضحاً على الصراع المستمر حول تعليم المواطنة. ويصف المؤرخ أحمد بيضون الطبيعة الطائفية العميقة لكتابة التاريخ وتعليمه في لبنان. وقد أشار إلى غياب "عمل حقيقي على الذاكرة" بهدف تحقيق المصالحة بعد الحرب الأهلية. فالمحاولات الرامية إلى بناء سردية تاريخية مشتركة أعادت إنتاج انقسامات الحرب من خلال "التعتيم والمحو" (بيضون، 2012).

ونتيجة لذلك، يروّج المنهج التعليمي للفخر الطائفي والإنكار، في حين يُغفل التفكير النقدي في الفظائع التي حدثت في الماضي وتداعياتها المستمرة حتى اليوم. ويقوّض ذلك تعليم المواطنة، ويؤدي إلى نشوء مجتمع يرى فيه الطلاب أنفسهم ورثةً لنظام طائفي يكونون فيه إما ضحايا أو منتصرين، بدلاً من اعتبار أنفسهم أفراداً في وطن واحد مرّ بصراع كبير. ويتوافق هذا الوضع مع مفهوم "ثقافة الصمت" لدى فريري، حيث يوضح بيضون الحاجة إلى مواجهة الحقائق التاريخية وأوجه الظلم، بدءاً من تعليم المواطنة، بهدف تنشئة مواطنين مسؤولين وواعين يشعرون بالانتماء إلى لبنان.

مع محدودية الأمل في إحداث تغيير مؤسسي، عمل المثقفون على تطوير سردية مضادة للطائفية السياسية وانعكاساتها في مجال التعليم. وقد استشرف الصحفي والمؤرخ سمير قصير الظروف التي ستؤدي لاحقاً إلى اندلاع الانتفاضات العربية. ففي مقاله الشهير "أن تكون عربياً" عام 2004، عبّر عن الإحباط

الذي يشعر به الشباب العربي واللبناني. وقد وصف حالة الضيق والجمود الناتجة عن واقع العيش كعربي في ظل الأنظمة الاستبدادية، وأكد أن السبيل الوحيد للخروج من هذا الركود يكمن في أن يسعى العرب أنفسهم إلى التغيير. إن إيمانه بأن الحرية "شرط من شروط الوجود" ينسجم مع واقع لبنان ما بعد الحرب، حيث عبّر الشباب مراراً عن إحباطهم من النظام الطائفي والفساد الناتج عنه، حاملين إرث قصير الذي يعكس مفهوم المواطنة النقدية (قصير، كما ورد في روغان، 2011).

وهذه هي "بيداغوجيا الأمل" لدى فريري، التي وجدت طريقها إلى الشوارع وما زالت تنتظر الوصول إلى الصفوف الدراسية.

تُعد الإمارات العربية المتحدة دولة سريعة التطور تتمتع بسلطة قوية، وتتبنى مواد تعليمية منتقاة بعناية حول المواطنة بهدف تعزيز سيطرة الدولة وترسيخ قيمها. ومن بين المفكرين الذين تناولوا موضوع السلطوية، يلاحظ الباحث الفلسطيني عزمي بشارة كيف تقدم الأنظمة السلطوية المواطنة باعتبارها امتيازاً تمنحه الدولة للأفراد مقابل ولائهم، وليس باعتبارها حقاً أصيلاً لهم. ويوضح بشارة كيف يقوم العقد السلطوي الريعي على تقديم الرفاه الاقتصادي والاستقرار مقابل الصمت السياسي وعدم المشاركة. كما تغيب مفاهيم الديمقراطية والوحدة عن الخطاب الرسمي، ويتم استبدالها بمفاهيم الوطنية والطاعة والولاء للوطن (بشارة 2013) . وبالتالي، يصبح التعليم أداة لترسيخ هذا الامتثال وتهميش التفكير النقدي والمشاركة المدنية.

ختاماً، فإن دمج أفكار المفكرين العرب مع أعمال فريري وإيليش يثري الإطار النقدي ويجعله أكثر ارتباطاً بالواقع المحلي. ويُظهر ذلك الحاجة إلى أن تواجه مناهج تعليم المواطنة في سياقنا أشكال القمع والسرديات الأحادية. وسيقدم التقرير مزيداً من التفاصيل حول كيفية تطوير هذه المناهج في كلٍّ من تونس والإمارات العربية المتحدة ولبنان، وكيف تشكلت وتأثرت بالأنظمة السياسية الخاصة بكل دولة، وبمدى خدمتها لهذه الأنظمة.

ثانياً: تونس

1. من الثورة إلى الحكم السلطوي: التربية على المواطنة في تونس

ارتبط تعليم المواطنة في تونس ارتباطاً وثيقاً بالتحولات السياسية التي شهدتها البلاد، بدءاً من مرحلة الحكم السلطوي وصولاً إلى نظام الحكم الديمقراطي بعد عام 2011. تاريخياً، عمل الرئيس الحبيب بورقيبة على ترسيخ هوية عربية إسلامية ذات توجه علماني، بينما اتبع زين العابدين بن علي المسار نفسه مع إضفاء واجهة مرتبطة بحقوق الإنسان، حيث تم توظيفها للسيطرة وتعزيز الولاء للدولة ومصالحها، بدلاً من إشراك الطلاب في التفكير النقدي (جول وبارتون، 2018). وقد شكّل المتعلمون والشباب المتعلمون جزءاً أساسياً من المشاركين في ثورة الياسمين عام 2011.

بعد ذلك، ونظراً إلى الفجوة بين النظام التعليمي القائم آنذاك والتطلعات الديمقراطية للشعب، أصبح إصلاح هذا القطاع بهدف تعزيز مواطنة تونسية فاعلة أمراً محورياً. فالمناهج التي تهدف إلى إعداد مواطنين قادرين على المشاركة الفعالة في العمليات الديمقراطية يجب أن تنتقل من التعليم القائم على الحفظ والتلقين إلى إشراك الطلاب في التفكير النقدي تجاه الحياة السياسية (جول وبارتون، 2018).

في إطار هذا الإصلاح المنهجي، لعبت الأنشطة اللامنهجية دوراً مهماً في تعزيز التربية المدنية من خلال التفاعل مع المؤسسات المحلية، وتنظيم الانتخابات الصورية، وتنفيذ مشاريع خدمة المجتمع. وقد أدرج المنهج الجديد موضوعات تتعلق بالعدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان، وسيادة القانون. وقد ساهمت هذه المعارف، إلى جانب الأنشطة التطبيقية، في تجسيد المبادئ الديمقراطية عملياً، مما عزز الفهم العملي للمواطنة والوعي السياسي، وأكد على دور كل مواطن في تعزيز هذه القيم داخل مجتمع ديمقراطي. ومع ذلك، يبدو أن التربية المدنية، وبالتالي تعليم المواطنة، لا تزال تحتل مكانة هامشية في المنهج الدراسي، مع تخصيص وقت تدريسي محدود لها. ويتمثل تحدٍّ آخر في تدريب المعلمين، الذي لا يزال يميل إلى أسلوب التعليم المباشر بدلاً من الابتكار والانخراط المجتمعي من خلال هذه الأنشطة اللامنهجية المهمة (السعيدي، 2019).

وبعيداً عن هذه الإشكاليات الهيكلية، لا يزال منهج تعليم المواطنة في تونس غير قادر بشكل كامل على تعزيز المساواة بين الجنسين، لا سيما أن قيم المواطنة الشاملة لا تزال موضع انقسام بين التيارات العلمانية والمحافظة (اوانادا، 2020).

وعلى الرغم من التحولات الواعدة في تونس، التي يعتبرها كثيرون أنجح تجارب الانتفاضات العربية، وما رافقها من انعكاسات إيجابية على قطاع التعليم، فقد واجه المسار الديمقراطي مؤخراً انتكاسة. ففي تشرين الأول 2024، فاز قيس سعيّد بولاية رئاسية ثانية بنسبة تجاوزت 90%، ولكن مع نسبة إقبال انتخابي منخفضة جداً، وسط احتجاجات شعبية اتهمت العملية الانتخابية بالتلاعب واعتبرتها غير شرعية. وفي الواقع، قام سعيّد باحتكار المشهد السياسي من خلال تفكيك المؤسسات الديمقراطية التي نشأت بعد الثورة بشكل ممنهج، وإعادة صياغة القوانين بهدف تركيز السلطة، وسجن أو منع شخصيات بارزة من المعارضة من المشاركة السياسية. كما تم استبعاد العديد من مؤسسات المجتمع المدني من مراقبة هذه الانتخابات الأخيرة (بيستش ويركس، 2024) .

ترافق هذا الاستبداد مع ظروف اقتصادية هشة. ففي ورقة بحثية منشورة في كارنيغي للشرق الأوسط، يصف ديوان والعلايا والمدب (2024) المشكلات الاقتصادية الكلية التي واجهتها تونس، مثل عدم الاستقرار،

والتضخم، وارتفاع مستويات الدين، والتي تفاقمت في ظل حكم سعيّد. وعلى الرغم من رفض الرئيس اتفاقاً مع صندوق النقد الدولي، فإن إجراءات التقشف أدت إلى زيادة معدلات الفقر وارتفاع البطالة.

بعد مرور ثلاثة عشر عاماً على انتفاضة واعدة، تقف المواطنة التونسية عند مفترق طرق. إذ تهدد القيود التي يفرضها النظام على الحقوق التقدم الذي تحقق خلال مرحلة الانتقال الديمقراطي، وتشير إلى تصاعد الصراع حول مفهوم المواطنة وممارستها. ومع ذلك، فإن رغبة التونسيين في تحقيق ديمقراطية حقيقية وضمان حقوق المواطنة لم تخمد؛ إذ تشير جهودهم السابقة وقدرتهم على الصمود إلى وجود أمل في إحياء المسار الديمقراطي. وتعيدنا هذه الأزمة المزدوجة المتمثلة في التضييق السياسي والتراجع الاقتصادي إلى أساس المشاركة المدنية: تعليم المواطنة بوصفه وسيلة لفهم هذه التحولات النظامية، والتعامل معها، ومساءلتها. وبالنظر إلى مسار الانتقال الديمقراطي في تونس ثم الانتكاسة التي تلت ذلك، يطرح هذا الواقع تساؤلاً جوهرياً: هل يعكس تعليم المواطنة انتقالاً حقيقياً نحو الديمقراطية، أم أنه مجرد واجهة شكلية؟ وكيف يمكن تتبع أثر هذه الانتكاسة وصولاً إلى تعليم المواطنة؟

2. سياسة التعليم في تونس: بين بناء الأمة والإقصاء

لطالما عكس التعليم في تونس الواقع السياسي والاجتماعي المتغير في البلاد، حيث كان يُستخدم كأداة لتشكيل المواطنة والهوية الوطنية. وخلال فترة الحماية الفرنسية، ورغم أن البلاد كانت من الناحية الرسمية تحت نظام الحماية، فقد تمتعت السلطات الفرنسية بنفوذ كبير. وخلال تلك المرحلة، عمل التعليم على استيعاب النخب التونسية وتنمية ولائها للنظام الاستعماري، في الوقت الذي تم فيه قمع هويتها التونسية. وبالتالي، ساهم التعليم في ترسيخ السلبية السياسية والتسلسلات الهرمية الاجتماعية (جول وبارتون، 2018).

بعد استقلال تونس عام 1956، وضع أول رئيس للبلاد، الحبيب بورقيبة، التعليم في صلب مشروع بناء الدولة، وقاد إصلاحات تعليمية كبرى عززت العلمانية والتعريب ضمن إطار هوية وطنية موحدة. وقد حددت المناهج التونسية مفهوماً للمواطنة مرتبطاً بشكل جوهري بالولاء للدولة، والوحدة الوطنية، والحداثة العلمانية. إلا أن التفكير النقدي ظل محدوداً، حيث تجنبت برامج التاريخ تعزيز المشاركة الديمقراطية أو مناقشة السلطوية وأشكال المعارضة داخل تونس. وأكد بورقيبة على المساواة بين الجنسين من خلال إصلاحات وسّعت فرص التعليم أمام الفتيات. كما تم تعزيز التعليم الابتدائي الإلزامي والمجاني للبنين والبنات بموجب قانون الأحوال الشخصية باعتباره ركناً أساسياً في مشروع التحديث.

وقد هدفت سياسات المساواة بين الجنسين إلى تعزيز صورة علمانية للمرأة التونسية المتعلمة والمنخرطة في المجتمع. ومع ذلك، أدت هذه الإجراءات إلى تهميش بعض النساء المنتميات إلى البيئات الدينية والريفية، ولا سيما من خلال حظر النقاب والحجاب في المدارس والمرافق العامة (جول وبارتون، 2018). كما واجهت السياسات المرتبطة بالنوع الاجتماعي قيوداً بسبب مشكلات هيكلية مثل ضعف البنية التحتية التعليمية، واكتظاظ الصفوف، ونقص أعداد المعلمين. وعلى الرغم من تحسن فرص الوصول إلى التعليم، فقد ازدادت أوجه عدم المساواة والفوارق في جودة التعليم، مما أدى إلى إضعاف المساواة بين الجنسين في المجال التعليمي، وبالتالي تقويض مفهوم المواطنة الشاملة (مانزي، 2019).

واصل نظام زين العابدين بن علي تعزيز خطاب المساواة بين الجنسين، مقدماً تونس باعتبارها رائدة في مجال الإصلاحات الجندرية في المنطقة، ودافعاً نحو التحديث ومحو الأمية الرقمية. غير أن هذه الجهود هدفت في الوقت نفسه إلى تقديم صورة ديمقراطية شكلية مع إحكام السيطرة السلطوية. وبالمثل، ظل تعليم المواطنة يتجنب بشكل ممنهج تناول الحقائق السياسية والانخراط النقدي للمتعلمين، حيث ركز على الحقوق

والواجبات بصيغة مجردة، في حين عمل على إسكات المعارضة والحد من النقاش السياسي (روزن 2015؛ جول وبارتون، 2018).

سلّطت ثورة الياسمين عام 2011 الضوء على الفجوة العميقة بين التعليم الرسمي والمواطنة الفعلية ذات المعنى. فقد احتج الشباب المتعلم على إحباطهم من الإقصاء السياسي ومحدودية الفرص المتاحة، مطالبين بالحرية والعدالة الاجتماعية والاقتصادية. كما لعبت النساء دوراً مهماً في الاحتجاجات، حيث عبّرن عن رفضهن لعدم المساواة بين الجنسين في المجتمع والتعليم، مما أثار آمالاً في أن يسهم التعليم في تعزيز مواطنة تشاركية وفاعلة. وقد أعاد دستور 2014 الجديد، الذي صيغ بعد الإطاحة بالرئيس بن علي عام 2011، التأكيد على الحق في التعليم والمساواة بين الجنسين. إلا أن عدم الاستقرار السياسي والفجوات الإقليمية الناتجة عن نظام الحكم المركزي أعاقت تنفيذ هذه الإصلاحات. ولا تزال النساء المتعلمات في تونس، ولا سيما في المناطق المهمشة، يعانين من معدلات بطالة مرتفعة، مما يبرز التحدي الملح المتمثل في ربط التعليم بالفرص الاقتصادية والسياسية. وعلى الرغم من هذه التحديات المرتبطة بربط التعليم بالواقع المعيشي، يؤكد الباحثون على ضرورة إجراء إصلاحات تعليمية شاملة تعالج أوجه عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية وتعزز المشاركة المدنية، وذلك ضمن إصلاحات حكومية أوسع تهدف إلى ترسيخ الديمقراطية في البلاد (مانزي 2019؛ جول وبارتون، 2018).

وعلى الرغم من العقبات المذكورة، لا يزال الانتقال الديمقراطي في تونس يمثل عملية تعلم مستمرة، يقوم خلالها المواطنون ببناء مفهوم المواطنة وتطويره من خلال الالتزام السياسي، والمشاركة في الانتخابات، والانخراط المدني. وفي هذا المسار، اتسمت مرحلة ما قبل عام 2011 بجهود تهدف إلى إضفاء الطابع المؤسسي على المعايير الديمقراطية، بينما شهدت مرحلة ما بعد عام 2011 إصلاحات قانونية هدفت إلى تعزيز هذه المعايير وترسيخها (ناشي 2016).

3. التربية المدنية والتاريخ في صراع تونس من أجل المواطنة

تشكل التربية المدنية والتاريخ الركيزتين الأساسيتين لتعليم المواطنة في تونس. وقد أصبحت التربية المدنية مادة إلزامية في المناهج الدراسية منذ عام 1991. ويهدف منهج التربية المدنية التونسي إلى تنمية معرفة المتعلمين بحقوقهم وواجباتهم، ومعالجة التحديات المجتمعية مثل العنف، وتعزيز المساواة بين الجنسين (مؤسسة إيديابورن، 2020). ومع ذلك، تحتل التربية المدنية مكانة هامشية في البرنامج الدراسي، إذ لا يُخصص لها سوى ساعة واحدة أسبوعياً، مقارنة بثلاث إلى خمس ساعات للمواد الأخرى، كما تُمنح أدنى معامل في مقررات المرحلة الثانوية (السعيدي 2019). أما من جهة أخرى، فقد تم تعديل منهج التاريخ للمرة الأخيرة قبل ثورة عام 2011، ولا يزال في معظمه كما كان، مع إضافة بعض المحتويات المتعلقة بثورة 2011 ودستور 2014. إلا أن قضايا عدم الاستقرار السياسي والأزمات الاقتصادية لم تتم معالجتها بعد ضمن المنهج.

4. الخطاب الديمقراطي، التربية السلطوية: نقد منهاج تعليم المواطنة في تونس

على الرغم من الأهمية المتزايدة التي أُعطيت لتعليم المواطنة بعد ثورة الياسمين، فإنه لا يزال بعيداً عن تحقيق انخراط ديمقراطي حقيقي للمتعلمين. ففي البداية، تعاني التربية على المواطنة من مشكلات منهجية، مثل اكتظاظ الصفوف، واستمرار هيمنة التعليم القائم على الحفظ والتلقين، وضعف تدريب

المعلمين، مما يحد من فرص بناء ممارسة ديمقراطية حقيقية (مؤسسة إيديابورن، 2020). علاوة على ذلك، فإن غلبة المعرفة النظرية على التطبيقات العملية تعيق تنمية مهارات المشاركة والتفكير النقدي في مادة التربية المدنية، مما يؤدي إلى فصل المتعلمين عن الانخراط الفعلي في الممارسات الديمقراطية داخل الحياة العامة (روزن 2015). وتتجلى هذه الإشكالية بشكل أكبر في المناطق الريفية مثل سيدي بوزيد والقصرين، التي كانت مهد ثورة 2011. فتعليم المواطنة لا يهمّش فقط كما هو الحال في مختلف أنحاء البلاد، بل تطغى عليه أيضاً مشكلات أكثر إلحاحاً، مثل ضعف البنية التحتية، وانخفاض معدلات احتفاظ المعلمين بوظائفهم، والتهميش الاجتماعي والاقتصادي. وعلى النقيض من ذلك، تتمتع المدارس في المناطق الحضرية مثل العاصمة تونس وصفاقس بظروف أفضل نسبياً، كما أنها أكثر احتمالاً لتطبيق مبادرات مدعومة دولياً، مثل مشروع "تكوين مواطنين مسؤولين" الذي سيتم تناوله ومناقشته في هذا القسم.

على الرغم من هذه الفجوات الهيكلية، تم تنفيذ العديد من الجهود الواعدة في تونس. ومن أبرز هذه المبادرات برنامج "تكوين مواطنين مسؤولين" الذي طورته مؤسسة إيديا بورن بدعم من الاتحاد من أجل المتوسط .وقد مثّل هذا البرنامج تجربة رائدة لمبادرة في مجال التربية المدنية تهدف إلى تسهيل دمج المعرفة النظرية في المشاركة الديمقراطية الواقعية. تكوّن برنامج تكوين مواطنين مسؤولين من ثلاث مكونات رئيسية: تدريب المعلمين، وتحسين المناهج الدراسية وإثراءها، وتنفيذ مشاريع مدنية يقودها الطلاب. وقد ساعدت ورش العمل التدريبية المعلمين على دمج موضوعات مثل الديمقراطية، وحماية البيئة، والمساواة بين الجنسين ضمن التدريس في الصف. كما قام الطلاب بتصميم وتنفيذ مبادرات مجتمعية قائمة على هذه الموضوعات. وأظهر تقييم البرنامج أن مبادرة تكوين مواطنين مسؤولين عززت انخراط الطلاب من خلال اعتماد أساليب عملية، كما عمّقت فهمهم للحياة المدنية. ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات قائمة؛ إذ كان تطبيق البرنامج متفاوتاً بين المدارس الريفية والحضرية. إضافة إلى ذلك، فإن محدودية الدعم المؤسسي تؤكد أهمية وجود سياسات رسمية داعمة وضرورة توسيع نطاق هذه المبادرات.

تُعد مبادرات المجتمع المدني، مثل برنامج "تكوين مواطنين مسؤولين"، جهوداً مهمة نحو بناء تعليم متين للمواطنة، لكنها تبقى محدودة ولم تؤدِّ إلى إحداث تغيير جوهري في الفجوات المؤسسية التي يعاني منها المنهج الدراسي. وللتعمق أكثر في محتوى المنهج، يشير الدريسي إلى غياب تصور مفاهيمي متماسك حول مفهوم "المواطن الصالح" وأدواره في النظام الديمقراطي. إذ لا يتناول هذا المنهج قضايا التنوع الديني، والمساواة بين الجنسين، وحقوق الأقليات، مما يساهم في تكريس الوضع القائم وتعميق الانقسامات (الدريسي 2014). كما أن تجريد مبادئ المواطنة عن تطبيقاتها العملية يضعف التفكير النقدي لدى المتعلمين، رغم أن أهداف المنهج المعلنة تؤكد على أهميته، ويحدّ من قدرتهم على تحليل بيئتهم السياسية وفهمها (روزن 2015). وعلاوة على ذلك، هناك فجوة واضحة تتمثل في غياب الأحداث المعاصرة عن برامج التربية المدنية، ولا سيما الحملة على منظمات المجتمع المدني عام 2022، رغم أن هذه القضايا كانت محوراً أساسياً في الخطاب العام داخل البلاد. ويشير عبيد (2024، ص. 15) إلى أن هذا يعكس فهماً ثابتاً وجامداً للمواطنة يتجاهل القضايا الراهنة والحقائق السياسية المعاصرة.

تتضمن كتب التربية المدنية إشارات إلى المساواة بين الجنسين، لكنها في الوقت نفسه تعرض صوراً نمطية عن النساء، حيث لا يتم تمثيلهن في أدوار قيادية (مؤسسة إيديابورن، 2020). وبصورة عامة، لا يتم دمج الإصلاحات المتعلقة بالنوع الاجتماعي بشكل كافٍ في الاستراتيجيات والممارسات التربوية. وتؤدي هذه الفجوة بين السياسات التقدمية المطروحة وضعف تطبيقها إلى استمرار المعايير التقليدية المتعلقة بأدوار الجنسين، كما تهمّش النساء وتحول دون تحقيق إمكاناتهن الكاملة كمواطنات متساويات. ولا تتعلم الفتيات الأدوات اللازمة لمساءلة الوضع القائم والمساهمة في إحداث تحول مجتمعي. وتشير الدراسة

التشخيصية التي أعدتها مؤسسة إيديابورن إلى رفض بعض المعلمين تناول حقوق المرأة وقضايا النوع الاجتماعي بالتفصيل، خشية ردود الفعل المجتمعية الرافضة. إذ يتم تناول هذه الموضوعات بشكل مبهم أو حتى تجاهلها، ولا سيما في المناطق النائية والمحافظة من البلاد (مؤسسة إيديابورن، 2020).

ولا تقتصر التناقضات بين أهداف السياسات والتطبيق الفعلي لمنهج تعليم المواطنة في تونس على قضية المساواة بين الجنسين فقط. فالنظام بأكمله يعتمد على مقاربات مركزية كثيفة المحتوى، تعطي الأولوية للمعرفة النظرية على حساب حل المشكلات والتحليل النقدي، مما يترك المتعلمين غير مستعدين لمواجهة السلطوية والمطالبة بالإصلاحات. علاوة على ذلك، لا تتم معالجة ديناميكيات السلطة وهياكل الحوكمة بشكل كافٍ. فعلى سبيل المثال، وعلى الرغم من أن الطلاب يتعلمون عن حقوق الإنسان والحرية في مادة التربية المدنية، فإنهم لا يحصلون على المعرفة العملية التي تمكّنهم من التعامل مع هذه المفاهيم وتطبيقها في حياتهم الواقعية (عابد 2024، ص. 15) . وتقتصر التطبيقات العملية على أنشطة بسيطة لنقل المعلومات وملء الفراغات، مع حد أدنى من التركيز على التأمل والتفكير النقدي (عابد 2024، ص. 19) . وإضافة إلى ضعف الجانب السلوكي والمهارات المرتبطة به، يشير عابد (2024) إلى وجود قصور مماثل في الجانب الاجتماعي والعاطفي، حيث لا يتم تعزيز قيم مثل التعاطف، والانتماء العالمي، والتضامن بشكل كافٍ. وبالتالي، يواجه الطلاب صعوبة في استيعاب هذه القيم الأساسية وترسيخها داخلياً، وهي قيم ضرورية لبناء مجتمع ديمقراطي قائم على المشاركة والمسؤولية.

يفتقر الركن الثاني من تعليم المواطنة في تونس إلى التأملات النقدية، كما أنه منفصل عن الواقع السياسي للبلاد في مسارها نحو انتقال ديمقراطي كامل. فلا يتم تعليم المتعلمين كيفية الربط بين الأحداث التاريخية وربطها بالتحديات الراهنة (روزن 2015؛ عابد 2024) . كما يتم استبعاد التطورات السلطوية الأخيرة في عهد قيس سعيّد، التي شكّلت المشهد السياسي التونسي وكانت من الأسباب الجذرية للإشكاليات السياسية الحالية، من النقاشات داخل الصفوف الدراسية.

ويتم التركيز بشكل مفرط على السرديات الوطنية على حساب وضعها ضمن المنظور العالمي الأوسع الذي تشكل جزءاً منه. فعلى سبيل المثال، يتعلم الطلاب عن الاستعمار الفرنسي، والنضال من أجل الاستقلال، والهوية الوطنية، من دون وضع هذه الأحداث ضمن السياق العالمي الأوسع المتمثل في إنهاء الاستعمار، والإمبريالية، وحقوق الإنسان، أو ربطها بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية المنهجية الراهنة في تونس.

كما يعاني تعليم التاريخ أيضاً من هيمنة أسلوب الحفظ والتلقين، حيث يُطلب من المتعلمين استخراج معلومات حول إسهامات العرب والمسلمين في الحضارات بدلاً من تحليل السرديات التاريخية والانحيازات المرتبطة بها بشكل نقدي. ومع ذلك، لا تزال توجد بعض الأنشطة التي تشجع على مستويات أعلى من التفكير، مثل تحليل خريطة الإدريسي ومقارنتها بالخرائط الحديثة، لكنها تبقى محدودة ومتفرقة ولا تكفي لتعزيز تفكير نقدي راسخ أو إقامة روابط بين التخصصات المختلفة.

وتبقى معظم التطبيقات فردية، مع محدودية كبيرة في استخدام التعلّم التعاوني، والتعلّم القائم على المشاريع، والمناظرات، وتمثيل الأدوار. كما يتم تدريس الإنجازات الوطنية المرتبطة بالانتقال الديمقراطي الأخير في البلاد دون منح الطلاب فرصة للتأمل النقدي فيها وربطها بالدروس التاريخية السابقة وبالانتكاسات الراهنة، مثل عودة السلطوية في الفترة الأخيرة.

وأخيراً، وعلى غرار التربية المدنية، يعاني تعليم التاريخ من القصور نفسه في تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية التي تمكّن المتعلمين من التفاعل مع قضايا الظلم التاريخي والمشاركة في المبادرات المدنية المرتبطة بها (عابد، 2024) . ومن أبرز الأمثلة على ذلك قضية الأمازيغ في تونس.

فعلى الرغم من الاعتراف بهم باعتبارهم السكان الأصليين لمنطقة المغرب العربي، فإن تمثيلهم في المناهج يبقى سطحياً ومحصوراً في السرديات التاريخية، دون تناول النقاشات الراهنة حول إحياء اللغة الأمازيغية وإدماجهم السياسي في تونس. فعلى سبيل المثال، عادت النقاشات حول الهوية الأمازيغية إلى الواجهة في تونس بعد أن دعت بعض البلديات المحلية في جنوب البلاد، دون جدوى، إلى الاعتراف الرسمي باحتفالات رأس السنة الأمازيغية.

وبشكل أوسع، لا يتم الاعتراف باللغة الأمازيغية كلغة رسمية، كما أنها ليست مدرجة ضمن المناهج المدرسية (المجموعة الدولية لحقوق الأقليات 2022). إن هذا الاكتفاء بتقديم معرفة واقعية ومجردة عن الأمازيغ يؤدي إلى اختزالهم في رمز ثقافي بدلاً من التعامل معهم باعتبارهم ثقافة حية تواجه تحديات معاصرة وتشكل جزءاً أساسياً من التراث المتعدد لتونس والمنطقة (عابد 2024).

لا يزال النظام التعليمي في تونس مركزياً إلى حدٍّ كبير، ويُدار بشكل أساسي من قبل المفتشين، مما يعزز الامتثال والالتزام بالنمط التقليدي على حساب الابتكار. وتركز برامج تدريب المعلمين على المهارات التقنية والتقييمية، على حساب تطوير أساليب تربوية إبداعية وتعزيز الأنشطة اللامنهجية. ونتيجة لذلك، لا يحصل المتعلمون على الفرصة للمشاركة في مشاريع مجتمعية ومحاكاة لعمل المؤسسات الحكومية من شأنها تنمية كفاءاتهم الديمقراطية كمواطنين فاعلين (روزن 2015).

إضافة إلى المشكلات المذكورة سابقاً، ترك عدم الاستقرار السياسي آثاراً سلبية على قطاع التعليم في تونس. فقد أدت الأزمات السياسية، التي نتج عنها تغير أولويات الحكومات وتقلب السياسات، إلى عرقلة الجهود الرامية إلى بناء تعليم ديمقراطي في البلاد. ومع تفاقم الأزمات الاقتصادية، ركزت الحكومات على بقائها على المدى القصير مما أدى إلى تحويل الموارد بعيداً عن قطاع التعليم وإصلاحاته التي أصبحت أقل أولوية (مانزي، 2019). وقد ظهر ذلك بوضوح في التأخيرات المتكررة التي أثرت على عمل اللجنة المكلفة بإعداد وحدات جديدة في مادة التربية المدنية (مؤسسة إيديابورن، 2020).

كما أدى عدم الاستقرار السياسي والفراغ المؤسسي عام 2021 إلى شلل في عمل الوزارات وتعليق العديد من الإصلاحات، بما في ذلك الإصلاحات في مجال التعليم (المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2021). ولا يزال هذا الوضع السياسي الهش يعرقل الإصلاحات التعليمية، ولا سيما في مجال تعليم المواطنة، الذي يشكل أساساً لأي تغيير ديمقراطي مستدام. وبدلاً من أن يكون هذا التعليم محفزاً للتغيير، فإنه يخاطر بأن يتحول إلى مجرد واجهة شكلية تعكس الخطاب الديمقراطي دون إحداث تحول حقيقي في الممارسة.

5. العدالة الانتقالية وتعليم المواطنة في تونس

تعكس القيود المذكورة سابقاً في تعليم المواطنة في تونس أوجه قصور مماثلة في آليات العدالة الانتقالية، ولا سيما من حيث تهميشها لمشاركة الشباب في السياسة وإقصائها للأصوات المهمشة، مثل الأقليات. وكما تم توضيحه أعلاه، فإن كلاً من مناهج التربية المدنية والتاريخ لا تزال قاصرة عن معالجة القضايا السياسية المعاصرة وأوجه عدم المساواة البنيوية. وبالمثل، واجهت عمليات العدالة الانتقالية صعوبات في معالجة الأسس الهيكلية للظلم الذي حدث في الماضي.

تهدف العدالة الانتقالية إلى معالجة آثار انتهاكات حقوق الإنسان من خلال التعويضات ولجان الحقيقة والإصلاحات. كما تسعى إلى كشف الحقيقة وتعزيز المساءلة من أجل تحقيق المصالحة والتعافي المجتمعي. وترى جمال ولاديتش (2022) أن العدالة الانتقالية تفشل عندما تقتصر على الأطر القانونية المتعلقة بالضحايا والجناة، وتتجاهل أوجه عدم المساواة المنهجية والجهات المستفيدة من أنظمة القمع. ولذلك، فإن العدالة الانتقالية الفعالة يجب أن تشمل جميع فئات المجتمع، بما في ذلك المجتمعات المهمشة، وعابري السبيل، والأهم من ذلك، الشباب.

في تونس، كان الشباب المحرك الأساسي لثورة 2011، حيث رفعوا مطالب الكرامة والإصلاح والحرية. إلا أنهم بعد الثورة تم تهميشهم عن عمليات العدالة الانتقالية، مثل هيئة الحقيقة والكرامة. ويشبه ذلك استبعاد الشباب من المشاركة في صياغة تعليم المواطنة الذي يتلقونه، إذ يتم تقديمه من القمة إلى القاعدة وبعيداً عن تجاربهم وواقعهم الميداني وتطلعاتهم للمشاركة في مسار العدالة الانتقالية. وبدلاً من ذلك، ومن أجل الحفاظ على مطالب الثورة حية، لجأ العديد من الشباب التونسي إلى المنصات الرقمية والنشاط الفني (الفن الناشط). فقد جمعت البودكاستات النقدية، وأغاني الراب، والحركات الإلكترونية مثل "الجيل الخاطئ" شهادات شخصية وتحدّت السرديات التي تسيطر عليها الدولة. ويعكس توجه الجيل الجديد نحو هذه المنصات غير الرسمية كوسائل بديلة للمشاركة المدنية مستوى عدم الثقة في النموذج الذي تقدمه الدولة للمواطنة من خلال مناهجها الرسمية.

وعليه، فإن الفجوة بين العدالة الانتقالية على مستوى الدولة والنشاط الشبابي تشبه إلى حد كبير واقع تعليم المواطنة في تونس، الذي يعتمد على مفاهيم مجردة دون منح المتعلمين فرصة للتفاعل معها وتطبيقها. فكلاهما يعكس شكلاً من أشكال الإدماج الشكلي أو الرمزي دون مشاركة حقيقية. كما أن التعليم في المناطق المحرومة مثل القصرين وسيدي بوزيد يعاني من نقص التمويل، تماماً كما أهملت العدالة الانتقالية أوجه عدم المساواة التي كانت من الأسباب التي أدت إلى اندلاع الثورة. والأهم من ذلك، أن الشباب المهمش والمحبط، الذين لجأوا إلى وسائل بديلة للتعبير، أنشأوا مواد غير رسمية حول المواطنة تحدّت الوضع الراهن الجامد في تعليم المواطنة الرسمي، كما تم وصفه أعلاه.

ولا يمثل هذا الأمر مجرد انعكاس لفشل الدولة في إشراك الشباب في مسار العدالة الانتقالية، بل هو أيضاً استجابة لفشل المنهج الدراسي في التعامل مع الواقع السياسي الذي يعيشه الطلاب بعد الثورة. ولذلك، تحتاج كلٌّ من العدالة الانتقالية وتعليم المواطنة إلى إصلاحات تعالج أشكال الإقصاء البنيوية وتدمج مشاركة الشباب بشكل فعلي. إن الدور المبتكر والمؤثر الذي لعبه الشباب يجب أن يجعل منهم شركاء أساسيين في صياغة المناهج الجديدة، وذلك من خلال دمج الروايات المباشرة للتاريخ والنشاط المدني، واستخدام الاستراتيجيات الرقمية، إلى جانب تعزيز آليات العدالة الانتقالية نفسها.

6. الإصلاحات المقترحة على المناهج وأساليب التدريس في تعليم المواطنة في تونس

يتطلب إصلاح منهج تعليم المواطنة في تونس تحديث محتواه ليعكس التحولات الاجتماعية والسياسية التي شهدتها البلاد، والقيم وأوجه الظلم التي كانت وراء هذه التحولات. ونظراً إلى التوجه السلطوي الحالي في تونس، فمن غير المرجح أن تقود الدولة هذه الإصلاحات. ولذلك، تتجه الأنظار إلى منظمات المجتمع المدني، والمعلمين المستقلين، والمبادرات الشعبية، أملاً في تعزيز مساحات بديلة للتعلم المدني وإنتاج سرديات نقدية توثق تاريخ تونس في مسيرتها نحو الديمقراطية. ويبدأ ذلك بإدماج دور المرأة والنشاط الشبابي في

المناهج، بما يضمن توفير تعليم شامل وذي صلة بالواقع، يعكس وجهات نظر متعددة، ويبرز النساء في أدوار قيادية متنوعة، لضمان أن يطّلع الطلاب على تمثيل عادل للمرأة في الحياة المدنية بعيداً عن الصور النمطية المرتبطة بالنوع الاجتماعي (مؤسسة إيديابورن، 2020).

ومن المجالات الأساسية الأخرى لإصلاح محتوى تعليم المواطنة معالجة التعددية في المجتمع التونسي، من خلال تحقيق توازن بين المبادئ الجمهورية القائمة على الوحدة الوطنية، والقيم الليبرالية التي تؤكد التنوع والحقوق الفردية. كما ينبغي تناول هذه القيم من منظورين: وطني وعابر للحدود، بحيث ينطلق التعليم من البيئة المحيطة بالطلاب ثم يتوسع ليشمل النضالات العالمية من أجل العدالة (ناشي 2016).

وعلى المستوى التربوي، فإن تنويع مصادر التربية المدنية لتشمل فرصاً قائمة على التعلم بالمشروعات، مثل الزيارات الميدانية إلى المؤسسات العامة ومنظمات المجتمع المدني، إلى جانب زيادة الوقت المخصص للتدريس ومنح المادة وزناً أكاديمياً أكبر، من شأنه أن يعزز حس المسؤولية المدنية لدى المتعلمين من خلال تنمية مهارات حل المشكلات (مؤسسة إيديابورن، 2020؛ السعيدي 2019). كما يمكن أن تشمل الأنشطة التفاعلية انتخابات صورية، ومشاريع تطوعية، ومحاكاة للعمليات السياسية. ويستفيد الطلاب في مختلف المراحل العمرية من مشاريع تعاونية تتناول قضايا سياسية واقتصادية واجتماعية واقعية، بما يعزز التفكير النقدي والعمل الجماعي لديهم، ويتيح لهم اختبار مبادئ الحوكمة الديمقراطية من خلال المجالس المدرسية (السعيدي 2019). وأخيراً، يمكن أن يسهم التعلم القائم على الحوار والأساليب التربوية المرتكزة على الممارسة العملية في استكمال هذا التوجه (الإدريسي 2014).

وينبغي أن ترافق جميع هذه الإصلاحات برامجٌ شاملة لتدريب المعلمين، بهدف تعزيز قدراتهم بوصفهم ميسّرين للنقاشات النقدية والمشاريع التي يقودها الطلاب. كما أن اعتماد نهج شامل يتيح للمعلمين وضع خططهم الخاصة للتطوير المهني وفقاً لاحتياجاتهم واحتياجات صفوفهم الدراسية من شأنه أن يحدّ من مركزية النظام التعليمي ويقلل الاعتماد على المفتشين (السعيدي 2019). وفي الواقع، لم يقف المعلمون مكتوفي الأيدي خلال فترة الثورة التونسية. فقد تناولت روزن (2015) مفهوم "آليات الشك" بوصفه وسيلة لمساءلة السرديات الأحادية في تعليم التاريخ. وقد استخدم بعض المعلمين، على نحوٍ مفارق، الكتب المدرسية القديمة نفسها للكشف عن أوجه القصور في السرديات السلطوية وانتقادها، مع تنمية التفكير النقدي لدى طلابهم في الوقت ذاته. كما يمكن للمعلمين التعاون مع منظمات المجتمع المدني لتعزيز الأنشطة اللامنهجية، مثل الأندية الطلابية والمشاريع المجتمعية.

ويعني إصلاح تعليم المواطنة الاعتراف بأن نطاقه أوسع بكثير من المادتين المخصصتين له في المنهج الدراسي. فالتعلم القائم على المشاريع، الذي يمتد بطبيعته عبر مختلف التخصصات، يتطلب تعاون المعلمين من مختلف المواد الدراسية. أما فيما يتعلق بالتقويم والتقييم، فينبغي اعتماد أدوات تتجاوز قياس نتائج الحفظ والاستظهار، لتشمل تقييم المهارات والسلوكيات، مثل قياس مستوى المشاركة المدنية لدى الطلاب، بما يسمح بتتبع تطور التفكير النقدي والتعاطف لديهم. وأخيراً، ينبغي دعم التعليم غير الرسمي، بما في ذلك النشاط الفني الهادف والنشاط الرقمي، والاعتراف بهما باعتبارهما مكمّلين أساسيين لتعليم المواطنة الرسمي.

وفي الختام، يُعد تعليم المواطنة الركيزة الأساسية للحفاظ على مسار التحول الديمقراطي في تونس وتعزيزه، إذ يقوم هذا التحول على مواطنين يدركون حقوقهم المدنية والسياسية، ويمارسونها ويدافعون عنها بفاعلية، وهي قيم ينبغي تنميتها وترسيخها منذ المراحل المبكرة من التعليم.

ثالثاً: دولة الإمارات العربية المتحدة

ماذا يعني تعليم المواطنة في دولة يشكل غير المواطنين فيها ما يقارب 90% من السكان؟ يُهيمن على المشهد التعليمي المتنوع في دولة الإمارات العربية المتحدة خطابٌ تقوده الدولة، حيث يخدم هذا النهج في التعليم طبيعة النظام السياسي في الدولة، الذي يجعل من الرفاه والاستقرار بديلاً عن المشاركة السياسية. وانطلاقاً من هذا التوجه، يركز تعليم المواطنة في الإمارات على تعزيز الفخر بالهوية الإماراتية، والمسؤولية الاجتماعية، والولاء للدولة. وتتجلى هذه الموضوعات بوضوح في برنامج التربية الأخلاقية، الذي يعزز قيم التسامح، والمشاركة المجتمعية، واحترام الثقافة المحلية.

ويركز هذا البرنامج على قيم اجتماعية عامة، دون إشراك المتعلمين في نقاشات تتعلق بالعمليات الديمقراطية أو الحوكمة، وهما من الركائز الأساسية للمواطنة الفاعلة والواعية. ويهدف البرنامج إلى ترسيخ الهوية الوطنية من خلال برامج يغلب عليها الطابع "غير السياسي"، إذ تتجنب تناول القضايا السياسية والمدنية (أمين، زمان وطوق، 2023). لذلك، لا يُتاح للطلاب التفكير في أدوارهم المحتملة في الحوكمة أو في تشكيل المجتمع، بل يقتصر دورهم على تقدير ثقافتهم المحلية (القطاونة، الأسهلي والطاهر، 2019). وعلاوة على ذلك، تشير رازم (2020) إلى وجود فجوة مهمة في برنامج التربية الأخلاقية، تتمثل في تركيزه على الوحدة أكثر من التنوع، رغم أن دولة الإمارات تُعد مجتمعاً متعدد الثقافات. فالمناهج تؤكد على التماسك الاجتماعي والانسجام، دون الاستفادة من التنوع الثقافي وتعدد وجهات النظر. ويسهم ذلك في ترسيخ سردية "نحن في مقابل هم" بين المواطنين الإماراتيين والأغلبية من المقيمين والمهاجرين في الدولة.

وفي سياق أوسع، يرى واغيد ودافيدز (2014) أن الأنظمة السلطوية في العديد من الدول العربية، بما فيها دول الخليج، تقاوم بطبيعتها تبني تعليم للمواطنة قائم على المبادئ الديمقراطية. ويقترح الباحثان، بديلاً عن ذلك، مفهوم "المتخيّل التعددي للمواطنة" و"بيداغوجيا اللقاءات"، حيث تُنمّى قيم الاحترام والتعاطف بغض النظر عن الولاءات السياسية أو الانتماء إلى الأنظمة الحاكمة. كما أن الحوار والتفاعل داخل بيئات متنوعة يتيحان للطلاب التعرف إلى أفكار جديدة والانفتاح على وجهات نظر مختلفة.

يتناول هذا القسم منهج تعليم المواطنة في دولة الإمارات العربية المتحدة، ويحلل الكيفية التي يمنح بها الأولوية للولاء الوطني والحفاظ على سلطة الدولة على حساب تنمية المهارات المدنية النقدية. كما يسعى إلى توضيح العلاقة التكاملية بين هذا المنهج والنظام السياسي في الدولة، بما يعكس ما يُعرف بـ "العقد السلطوي". ومن خلال تحليل تربوي لموضوعي الوحدة والإقصاء، يوضح القسم التالي كيف تسهم هذه الخيارات التعليمية في ترسيخ الوضع القائم والحد من آفاق التطور الديمقراطي.

1. تاريخ دولة الإمارات العربية المتحدة

تشكّل تاريخ دولة الإمارات العربية المتحدة من خلال تفاعل معقد بين الحكم القبلي، والتأثير الاستعماري، والتحولات الاقتصادية. فقبل قيام الاتحاد، كانت المنطقة تتكون من مشيخات قبلية يحكمها شيوخ محليون، أقاموا تحالفات وعقوداً اجتماعية للحفاظ على نفوذهم وسلطتهم. وقد أسهمت هذه البنى التقليدية في ترسيخ مفهوم للسلطة السياسية قائم على الانتماء العائلي والقرابة، مما أوجد تصوراً هرمياً وشخصياً للمواطنة، يرتكز على الولاء أكثر من ارتكازه على الحقوق.

وخلال القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، أبرمت بريطانيا معاهدات واتفاقيات حماية مع إمارات المنطقة بهدف ضمان الاستقرار البحري وتأمين طرق التجارة. وقد أدت هذه الترتيبات إلى الحد من السلطة السياسية التي كان يتمتع بها زعماء القبائل (هيرد باي 2005). واتسمت فترة الحماية البريطانية بسيطرة

خارجية عززت الحكم المركزي من خلال الإدارة غير المباشرة، الأمر الذي أوجد مناخاً سياسياً يفضل الامتثال والطاعة على حساب المواطنة التعددية والمشاركة السياسية.

وفي منتصف القرن العشرين، أدى اكتشاف النفط إلى إحداث تحولات سياسية واقتصادية واسعة في المنطقة، إذ مكّنت عائداته القادة المحليين من المطالبة بمزيد من الاستقلالية، وهو ما أسهم في إنهاء النفوذ الاستعماري البريطاني. وأُعلن رسمياً عن قيام دولة الإمارات العربية المتحدة عام 1971، حيث أُنشئ نظام اتحادي يوازن بين السلطة الاتحادية المركزية والاستقلالية الإقليمية لكل واحدة من الإمارات السبع في إطار دستور اتحادي (هيرد باي 2005). وقد أفضت الثروة النفطية إلى نشوء عقد اجتماعي سلطوي، أصبحت فيه المواطنة مرتبطة بالحصول على خدمات الرعاية الاجتماعية والمزايا التي توفرها الدولة، مقابل الحد من المشاركة في الحياة السياسية.

يتسم النظام السياسي في دولة الإمارات العربية المتحدة بمزيج من الحكم القبلي والهياكل الاتحادية الحديثة، حيث يتولى حكم كل إمارة حاكم وراثي (أمير). ويُعد النظام ذا طابع سلطوي، إذ لا يقوم على مؤسسات ديمقراطية أو مشاركة سياسية فعلية. وتسعى القيادة الوراثية إلى الحفاظ على السيطرة والاستقرار السياسيين على حساب التعددية السياسية. ولا تزال الأطر القبلية والأبوية حاضرة، وإن كانت في إطار النظام الاتحادي، مما يحدّ من الانخراط السياسي ويؤسس لتعليم المواطنة على أساس الطاعة والامتثال.

وسعت دولة الإمارات إلى تحقيق توازن دقيق بين التحديث، وبناء الدولة الذي دفعته الطفرة النفطية، وتشكيل هوية وطنية في دولة حديثة النشأة. وتواجه الدولة في هذا السياق تحديات متعددة، من أبرزها التغيرات الديموغرافية وتحقيق التنمية المستدامة من جهة، والتحولات الاقتصادية العالمية من جهة أخرى، مع المحافظة في الوقت نفسه على الهوية الوطنية والتراث الثقافي. وقد تبنت القيادة الإماراتية الولاءات القبلية التي ظلت راسخة رغم مشاريع التحديث الكبرى.

وفي ظل العولمة والاقتصاد الريعي القائم تاريخياً على دولة الرفاه، تعمل الدولة الإماراتية على إعادة صياغة عقدها الاجتماعي حول مفهوم المواطنة الفاعلة. فقد جعلت "رؤية الإمارات 2021" العمل محوراً أساسياً للمواطنة، بهدف إعداد مواطنين يتمتعون بروح المبادرة، والولاء الوطني، والإحساس بالمسؤولية المدنية، بما يؤهلهم للتفاعل مع عالم معولم. كما ساهمت مبادرات ذات طابع أكثر انفتاحاً، مثل الإقامة الذهبية والإصلاحات التي تعزز قيم التسامح، في ترسيخ صورة الإمارات بوصفها دولة تقدمية وجاذبة للأعمال، وهو ما يعزز في الوقت ذاته مكانتها الدولية وهويتها الوطنية (ألكسندر ومازوكو 2021). ومع ذلك، لا تزال هناك فجوة بين الإرث البدوي المحافظ والصورة التي تقدمها الدولة باعتبارها مجتمعاً متسامحاً ومتعدد الثقافات. فهذه الصورة الأخيرة لا تنعكس بالكامل على الواقع، إذ يظل المهاجرون مهمشين سياسياً، رغم أنهم أسهموا بدور محوري في تنمية الدولة على مدى أجيال (ألكسندر ومازوكو 2021).

ومن الفئات المهمة أيضاً عند تناول قضية المواطنة في الإمارات الشباب الإماراتيون. فقد نشأ هذا الجيل في بيئة معولمة ورقمية، ولم يعد يرتبط بالقدر نفسه بالصورة التي تقدمها الدولة عن الماضي البدوي. وتتسم تعبيراتهم عن الهوية بالديناميكية والقدرة على التكيف مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تشهدها الدولة (ألكسندر ومازوكو 2021). ويبرز هذا التفاوت بين الأجيال التوتر القائم بين السرديات الرسمية للمواطنة التي تُفرض من القمة ، والواقع الاجتماعي الذي يتشكل من القاعدة، وهو ما يطرح تحديات أمام النموذج الرسمي لتعليم المواطنة.

ونتيجةً للإرث التاريخي المتمثل في الانقسامات القبلية السابقة، وحداثة تأسيس الدولة، والتأثير الاستعماري، والطابع السلطوي للنظام، وتسارع العولمة والنمو الاقتصادي، إلى جانب التعددية الثقافية وما يرافقها من تهميش، لا تزال الإمارات تفتقر إلى سردية تاريخية جامعة للهوية الوطنية. ولذلك، تبقى المواطنة في الدولة مشروعاً قيد التشكل، حيث تعمل الدولة على بناء الهوية الوطنية بوصفها مشروعاً من خلال توظيف رموز حديثة للفخر الوطني، مثل الفعاليات الوطنية الكبرى والعروض الاحتفالية الضخمة (ألكسندر ومازوكو 2021). ويُعد فهم هذا المسار التاريخي أساسياً لتحليل منهج تعليم المواطنة في دولة الإمارات اليوم؛ فهذا المنهج ليس محايداً، بل هو نتاج مقصود للتاريخ السياسي للدولة، ويعطي الأولوية للولاء السياسي والرفاه الاقتصادي على حساب المشاركة السياسية والتربية عليها.

2. تاريخ التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة

يعكس تطور التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة بشكل طبيعي تاريخ البلاد، بدءاً من مرحلة الحكم القبلي وصولاً إلى نموذج الحكم الحديث والمركزي ضمن إطار الدولة. وقد شهد التعليم تحولات كبيرة، إذ انتقل من نظام غير رسمي قائم على التعليم الديني إلى نظام حديث ومنهجي. بدأ التعليم من خلال الكتاتيب التي كانت تتمحور حول المطاوعة (العلماء الدينيين)، حيث كانوا يعلّمون القرآن الكريم، والقيم الإسلامية، ومبادئ القراءة والكتابة الأساسية، وغالباً ما كانت هذه الكتاتيب تُقام داخل المساجد أو المنازل.

ومع مرور الوقت، ظهرت حلقات تعليمية أكثر تطوراً شملت مواد مثل الرياضيات والتاريخ. وبحلول منتصف القرن العشرين، أنشأ تجار من المنطقة، ولا سيما من الكويت، مدارس ساهمت في تعزيز القيم الإسلامية والهوية العربية (علي وآخرون، 2018). بعد اكتشاف النفط وتأسيس الاتحاد عام 1971، أولت الدولة اهتماماً كبيراً بالتعليم، حيث أطلقت نظام التعليم المجاني والإلزامي في مدارس جديدة أُنشئت في مختلف الإمارات. وقد استندت المناهج في البداية إلى نماذج تعليمية من الدول المجاورة، لكنها تطورت لاحقاً لتتوافق مع القيم الإماراتية. وحتى اليوم، ركزت الإصلاحات التعليمية على الابتكار والتكنولوجيا وفقاً للمعايير العالمية، وذلك من خلال مبادرات مثل رؤية 2020 (علي وآخرون، 2018).

ويرتبط التعليم ارتباطاً وثيقاً بالنمو الاقتصادي، والاستقرار الاجتماعي، والابتكار، وهي ركائز أساسية في استراتيجية التنمية الوطنية لدولة الإمارات، إضافة إلى أهداف طويلة المدى مثل تنويع الاقتصاد، وتعزيز القدرة التنافسية العالمية، وترسيخ قيم التسامح. كما تؤكد المادتان 26 و30 من دستور دولة الإمارات العربية المتحدة مسؤولية الدولة في توفير التعليم وتنمية القوى العاملة الماهرة اللازمة للتحديث الاقتصادي (دولة الإمارات العربية المتحدة، دون تاريخ).

ولتلبية هذه الأهداف والمتطلبات الاقتصادية، أطلقت الدولة مبادرات مثل "رؤية الإمارات 2021" و"مبادرة محمد بن راشد للتعلم الذكي" بهدف تطوير تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، وتعزيز التفكير النقدي، وترسيخ مفهوم التعلم مدى الحياة. وفي إطار هذه المبادرات، تتعاون المؤسسات التعليمية مع القطاع الخاص لإعداد الطلاب لسوق عمل سريع التغيّر (محمود 2022).

كما تلعب المدارس الخاصة والدولية العديدة دوراً مهماً في دعم المجتمع المتنوع في الدولة، من خلال توفير مناهج تعليمية ذات جودة عالية، مما يعزز المنافسة والابتكار في قطاع التعليم (ديفيد 2017).
ويعكس الانتقال من نظام تعليمي غير رسمي قائم على المجتمع المحلي إلى نظام عالمي تقوده الدولة كيفية توظيف الإمارات للتعليم كأداة للتنمية الاقتصادية، وكذلك كوسيلة لترسيخ سلطة الدولة وبناء سردية وطنية موحدة في عالم سريع التحول.

3. إدارة المواطنين في الفصول الدراسية العالمية: الاستدامة والمواطنة العالمية في السياق الإماراتي

مع انتقال دولة الإمارات العربية المتحدة من اقتصاد ريعي إلى مجتمع قائم على المعرفة، أصبحت توظف التعليم لتشكيل نموذج جديد من المواطنة يتماشى مع هذا التحول ويخدم أهدافه. وتسعى الدولة إلى تعزيز قيم مثل الاستدامة والتسامح على نطاق عالمي، مع ربطها بالقيم الأخلاقية الوطنية. علاوة على ذلك، لا يمكن تجاهل التحولات العالمية المهمة في هذا السياق؛ فمع تعميق الإمارات انخراطها في مجال الذكاء الاصطناعي والشراكات التكنولوجية، يتزايد دورها بوصفها مركزاً إقليمياً للابتكار بشكل متسارع.

وفي الوقت نفسه، تعمل الحرب المستمرة بين إسرائيل وإيران على إعادة تشكيل منطقة الشرق الأوسط وطرح تحديات جيوسياسية جديدة. وفي ظل هذا المشهد غير المستقر، يؤدي تعليم المواطنة في الإمارات دوراً محورياً في إعداد الشباب للتفاعل مع القيادة التكنولوجية والحفاظ على الاستقرار. ويتناول القسم التالي تعليم المواطنة في الإمارات من خلال ثلاثة محاور رئيسية: التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD)، والتربية على المواطنة العالمية (GCED)، وبرنامج التربية الأخلاقية (MEP). كما يبحث هذا القسم في الطرق المتعددة التي تعمل من خلالها هذه البرامج على غرس قيم مختلفة، وكيف تتقاطع فيما بينها لإنتاج نموذج من المواطنة المُدارة المجردة من الوكالة السياسية.

في إطار الاستراتيجية الوطنية لتنويع الاقتصاد والانتقال من اقتصاد قائم على النفط إلى مجتمع قائم على المعرفة، طورت دولة الإمارات برامج التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) والتربية على المواطنة العالمية (GCED) بما يتماشى مع أهداف الاستدامة العالمية(أمين وآخرون 2023). وعلى الرغم من أن هذه الأطر تبدو في ظاهرها قائمة على نهج تعليمي تشاركي، فإنها لا تزال متجذرة ضمن بيئة تعليمية خاضعة للرقابة، حيث يتم تحديد نوع المواطنة التي يتم تنميتها لدى المتعلمين بشكل انتقائي وموجّه.

يتناول التعليم من أجل التنمية المستدامة أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة (SDGs) من خلال دمج مفاهيم العدالة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في عملية التعلم. ومن الناحية النظرية، يعزز هذا الإطار التفكير النقدي، والتعلم متعدد التخصصات، والإبداع في مختلف المراحل التعليمية (أمين، زمان وطوق، 2023) إلا أنه من الناحية العملية، غالباً ما يعزز السرديات الأوسع التي تتبناها الدولة.

وتشمل المكونات الأساسية للتعليم من أجل التنمية المستدامة المدارس الخضراء من خلال تبني ممارسات وبنى تحتية مستدامة والتعليم الأخضر عبر إدماج مفاهيم الاستدامة في المناهج الدراسية وبناء القدرات الخضراء من خلال تدريب المعلمين على تدريس قضايا الاستدامة والمجتمعات الخضراء حيث يشارك الطلاب في مشاريع مجتمعية مرتبطة بالاستدامة (وزارة التربية والتعليم الإماراتية، 2025). وعلى الرغم من طموح هذه المبادرات، فإنها لا تزال تتناول القضايا بشكل سطحي، لا سيما عندما لا تنخرط بشكل نقدي في جذور المشكلات البنيوية ، مثل عدم المساواة الاجتماعية والتدهور البيئي.

وفي الواقع، يواجه التعليم من أجل التنمية المستدامة تحديات متعددة، من أبرزها الفجوة بين السياسات الوطنية المتعلقة بالاستدامة وبين تطبيقها العملي في المدارس من خلال استراتيجيات تربوية فعالة. كما تشمل التحديات وجود تفاوتات بين المدارس الحكومية والخاصة، حيث يُعطى التعليم من أجل التنمية المستدامة اهتماماً أكبر في مدارس معينة مقارنة بغيرها، إضافة إلى وجود اختلافات مرتبطة بالنوع الاجتماعي. علاوة على ذلك، تواجه العديد من المدارس ضغوطاً ناتجة عن كثافة المتطلبات الأكاديمية

ومحدودية الموارد، مما يؤثر في قدرتها على إعطاء الأولوية للتعليم من أجل التنمية المستدامة (أمين، زمان وطوق، 2023) . وبالتالي، يُتوقع من المدارس الإماراتية أن تكون رائدة في مجال الاستدامة، رغم عدم توفر الوقت والمساحة الكافية ضمن المناهج، أو التمويل اللازم لدمج مفاهيم التعليم من أجل التنمية المستدامة بصورة عميقة وفعالة. وبناءً عليه، يبدو أن التعليم من أجل التنمية المستدامة في الإمارات يمثل إلى حد كبير سياسة تُفرض من القمة إلى القاعدة أكثر من كونه تحولاً تعليمياً نابعاً من القواعد المجتمعية أو مبادرة تربوية تشاركية.

تهدف التربية على المواطنة العالمية ، بالتوازي مع التعليم من أجل التنمية المستدامة، إلى تعزيز التنمية المستدامة من خلال تنمية الوعي العالمي، والتسامح، والمسؤولية الاجتماعية لدى المتعلمين، مع الحفاظ في الوقت نفسه على الهوية الإماراتية. ويعكس ذلك توجه الدولة نحو العولمة المنضبطة التي تسعى إلى الانفتاح العالمي مع المحافظة على ثقافة وطنية منتقاة ومحددة المعالم. وتعمل التربية على المواطنة العالمية على تعزيز التفكير النقدي والتعاون من خلال الأنشطة الأكاديمية والتطبيقية التي تربط الطلاب بالواقع العالمي وتحدياته (أمين، زمان وطوق، 2023؛ وارن 2021).

ويشارك الطلاب في المناقشات وأنشطة التعلم القائم على حل المشكلات، كما يقومون بالتفكير في هذه التجارب بهدف فهم الترابط العالمي ومن ثم اكتساب مفهوم المواطنة العالمية. وعلى الرغم من الإمكانات الواعدة للتربية على المواطنة العالمية، فإن تطبيقها الفعّال يواجه العديد من العقبات. ومن أبرز هذه التحديات محدودية دمجها في مختلف المواد الدراسية، حيث لا يزال هناك تفضيل للتدريس النظري، إضافة إلى اعتماد تدخلات قصيرة المدى قد لا تحقق النتائج المرجوة. كما أن الاعتماد المفرط على نماذج تعليمية غربية قد لا تكون دائماً متوافقة مع السياق الإماراتي يشكل تحدياً إضافياً. وبالمثل، فإن برامج التطوع لا توفر في كثير من الأحيان مساحة كافية للتفكير النقدي الذي يسمح للطلاب بفهم المشكلات الحقيقية الكامنة وراء القضايا الاجتماعية (وارن 2021).

وتوضح وارن أن هذه البرامج لا تعتمد على ممارسات تربوية أكاديمية ومدنية تتيح للمتعلمين تحليل القضايا البنيوية التي تقف وراء المشكلات، مثل التفكير النقدي، والمناظرات، والحوار. فغالباً ما ينخرط الطلاب في أعمال تطوعية تقوم على المساعدة الخيرية وحسن النية، دون فهم القضايا الأساسية مثل البنى الاجتماعية، والامتيازات، والعوامل النظامية التي تعيق الوصول إلى حلول مستدامة. وبالتالي، فإن العمل التطوعي ضمن برامج التربية على المواطنة العالمية في الإمارات لا يتحول بالضرورة إلى مشاركة مدنية عميقة وواسعة الأثر.

فعلى سبيل المثال، عند مساعدة العمال المنزليين، أو الأشخاص ذوي الإعاقة، أو أي فئة محرومة، تتركز تأملات الطلاب غالباً حول مشاعر الامتنان، والتعاطف، والرضا الناتج عن التطوع، بدلاً من تحليل الأسباب الجذرية لعدم المساواة والعوامل البنيوية المؤثرة، مثل قوانين العمل، والسياسات العامة، والمواقف الاجتماعية. وترجع (وارن 2021) هذه الفجوة إلى غياب الأساليب التربوية الحوارية والنقدية التي تحفز الطلاب على تطوير تحليل أعمق لتجاربهم التطوعية، مما يحول العمل التطوعي إلى مجرد فعل خيري منفصل عن جذوره السياسية والمدنية.

وفي نهاية المطاف، يكشف تعليم المواطنة في الإمارات، من خلال برنامجي التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) والتربية على المواطنة العالمية (GCED)، عن تناقض بنيوي بين الهدف المعلن المتمثل في تعزيز مواطنين فاعلين وواعين عالمياً، وبين القيود التربوية والسياسية المفروضة على التفكير النقدي والقدرة على الفعل السياسي. ويُنتج نموذج "المواطنة المُدارة" مواطنين يتبنون قيماً مرغوبة مثل

التسامح، والعمل التطوعي، والاستدامة، ولكن دون امتلاك الأدوات السياسية أو المساحة اللازمة لتحدي الأنظمة التي تنتج المشكلات التي يحاولون معالجتها. وبذلك، فعلى الرغم من أن برامج التربية على المواطنة العالمية والتعليم من أجل التنمية المستدامة في الإمارات تعكس خطاباً تقدمياً، فإن تطبيقها داخل الصفوف الدراسية يؤدي في كثير من الأحيان إلى إعادة إنتاج مواطنة منزوعة الطابع السياسي، تعزز العقد السلطوي القائم في الدولة.

4. من الأهداف العالمية إلى الولاءات المحلية: التربية الأخلاقية وحدود المواطنة في دولة الإمارات العربية المتحدة

في حين تهدف كل من برامج التربية على المواطنة العالمية (GCED) والتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) إلى تعزيز الوعي الاجتماعي العالمي لدى المتعلمين، فإنها تندرج ضمن إطار اقتصادي وتنموي أوسع. أما برنامج التربية الأخلاقية (MEP) فقد أُطلق ليقدم مقاربة أكثر ارتباطاً بالسياق المحلي تهدف إلى تشكيل القيم وترسيخها في المجتمع الإماراتي. كيف يعمل المنهج الإماراتي والذي يعلّم التعاطف والمسؤولية في نظام سياسي يحدّ من القدرة على الفعل السياسي والمشاركة المدنية؟ يقع هذا السؤال في صميم تحليل برنامج التربية الأخلاقية في الإمارات، باعتباره الأساس الأخلاقي والقيمي لنموذج تعليم المواطنة غير السياسي الذي تمت مناقشته في هذا القسم.

أُنشئ برنامج التربية الأخلاقية في الإمارات استجابةً للتحولات الديموغرافية التي جعلت المواطنين يشكلون نحو 15% من السكان. ويهدف هذا البرنامج الشامل إلى تعزيز القيم الأخلاقية المشتركة والتماسك الاجتماعي في هذا المجتمع المتنوع (برينغ 2019). ويتم تدريس قيم عالمية مثل الاحترام، والمسؤولية، والتعاطف لكل من الطلاب المواطنين والطلاب الوافدين من خلال الكتب المدرسية المخصصة لكل مرحلة.

ويعتمد البرنامج على منهج حلزوني يمتد عبر الصفوف الدراسية والمواد المختلفة، مما يسمح للمتعلمين بالتفاعل مع هذه القيم من خلال مواقف يومية متدرجة في التعقيد. فعلى سبيل المثال، يتعلم طلاب الصف الأول مفاهيم التعاطف، واللطف، والاندماج من خلال قصة تتناول استقبال زميل صيني جديد في الصف. وبعد ذلك، ينتقل الطلاب إلى مناقشة قضايا أكثر تعقيداً؛ ففي الصف السادس، يناقشون مفهوم العدالة التوزيعية من خلال موضوع المنح الجامعية التي ينبغي أن تكون متاحة للجميع بغض النظر عن العرق أو الجنسية أو الجنس. أما طلاب الصف الثامن، فيحللون نشاط مارتن لوثر كينغ جونيور وإرثه للتعرف إلى قضايا الحقوق المدنية، والمساواة، والتمييز. وتشمل القيم الأخرى التي يتناولها البرنامج استراتيجيات حل النزاعات، مثل التسوية والتعاون. ومع تقدم الطلاب في المراحل الدراسية، يتعاملون مع قضايا عالمية أكثر تعقيداً، مثل تغير المناخ، والعلاقات الدولية بين الإمارات والدول الأخرى، ودور المؤسسات العالمية.

كما يدرس طلاب الصف الحادي عشر قضية عدم المساواة بين الجنسين من خلال دراسات حالة لنساء مؤثرات وتقرير الفجوة العالمية بين الجنسين (وزارة التربية والتعليم الإماراتية، 2018). وتدفع الأنشطة المرتبطة بالمناهج الطلاب إلى تحليل القضايا الاجتماعية، والتفكير فيها، ووضع خطط عمل تسهم في انتقال دولة الإمارات نحو اقتصاد قائم على المعرفة (وزارة التربية والتعليم الإماراتية، 2020–2021). ويتوافق برنامج التربية الأخلاقية بشكل كبير مع أهداف الأمم المتحدة ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)

في مجال التربية على المواطنة العالمية، والتي تسعى إلى تطوير طلاب قادرين على فهم القضايا العالمية والتفاعل مع أشخاص من خلفيات متنوعة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2022).

يُدرّس برنامج التربية الأخلاقية (MEP) من خلال حصة أسبوعية في جميع المدارس، ويتم دمجه عبر مواد مختلفة مثل العلوم، والدراسات الاجتماعية، والأدب. وتشمل الأنشطة التطبيقية المباشرة حملات بيئية، وصناديق الأمانة، والمشاريع الاجتماعية، ومجالس الطلاب. ومن خلال هذه الأنشطة جميعها، يعمل المعلمون على تعزيز التفكير الأخلاقي والتداول القيمي عبر تيسير نقاشات قائمة على الأدلة، وضمان تطوير الطلاب لآرائهم ووجهات نظرهم الخاصة، بهدف تعزيز التفكير النقدي والانفتاح الذهني. وإلى جانب الدور المحوري للمعلمين في تطبيق برنامج تربية أخلاقية ناجح، يتم تشجيع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية بشكل كبير على المشاركة في هذه العملية (برينغ 2019).

وعلى الرغم من هذا التوجه التقدمي، لا تزال الإشارات إلى الحقوق السياسية والمشاركة الديمقراطية محدودة. إذ صُمم تعليم المواطنة بطريقة تتماشى مع العقد السلطوي القائم في الدولة. وينتقد غرين (2022) برنامج التربية الأخلاقية في الإمارات باعتباره متأثراً بالتوجهات النيوليبرالية التي تفرض مقاربة قائمة على منطق السوق على مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم. وقد استلهمت الإمارات بالفعل بعض جوانب مناهجها من الإصلاحات التعليمية النيوليبرالية في إنجلترا خلال ثمانينيات القرن الماضي. وفي ظل نظام تعليمي يتمحور حول المنافسة، والنتائج القابلة للقياس، والمساءلة، أصبح برنامج التربية الأخلاقية مادة إلزامية يتم تقييمها رسمياً، كما أنها بقيت في الغالب منفصلة عن بقية مجالات المنهج الدراسي.

ويقوّض هذا النهج النيوليبرالي في التربية الأخلاقية جودة البرنامج وأصالته، لأنه يعطي الأولوية للاختبارات، والتصنيف، والتقسيم بين المواد، على حساب تنمية المهارات الشخصية. وقد هيمن منطق التجزئة هذا على المهمة الشاملة للتعليم وقيمه الأساسية. ويضع غرين حجته ضمن اتجاه نيوليبرالي عالمي في التعليم استبدل مفهوم تعليم المواطنة والعقد الاجتماعي بمنظومات تقوم على الرقابة، والمراقبة، والنتائج القابلة للقياس، مثل التصنيفات الدولية واختبارات TIMSS وPISA، على حساب التنمية الشاملة التي يصعب قياسها كمياً. وقد تسلل منطق المنافسة هذا إلى المنهج نفسه، الذي أصبح مزدحماً بالمواد الدراسية التي تتنافس على الوقت المتاح. كما أن هيمنة المؤشرات والنتائج القابلة للقياس تفرض ضغوطاً على المعلمين للتركيز على التقييم والدرجات بدلاً من التركيز على التربية الأخلاقية والقيمية التي يسعى برنامج التربية الأخلاقية إلى تحقيقها.

وعند دراسة آليات تقييم برنامج التربية الأخلاقية في مدارس الإمارات العربية المتحدة، تظهر عدة تحديات مرتبطة بالتنفيذ. فعلى الرغم من أن المدارس تمتلك خيار دمج التربية الأخلاقية ضمن مختلف المواد الدراسية أو تدريسها كمادة مستقلة، فإن معظم المعلمين يفضلون الخيار الثاني لتجنب تهميشها . إلا أن هذا الخيار يجعله بشكل مثير للسخرية أكثر نظرية وعزلة.

يبقى تقييم هذه المادة أمراً صعباً، إذ لا يمكن قياس المهارات الاجتماعية بصورة ملموسة، كما لا توجد أداة موحدة لتقييم مدى اكتساب الطلاب للقيم الأخلاقية. وعلى الرغم من وجود ملفات إنجاز وقوائم تقييم، فإنها غالباً ما تفتقر إلى معايير واضحة ومحددة (عبد الهادي وهيل 2024).

إضافة إلى ذلك، يشكل المجتمع الإماراتي متعدد الثقافات تحدياً أمام برنامج التربية الأخلاقية، إذ يُطلب من المعلمين مراعاة الحساسيات الثقافية والدينية المختلفة، واحترام خلفيات الطلاب المتنوعة، مع الحفاظ في الوقت نفسه على تعزيز التفكير النقدي لديهم (عبد الهادي وهيل 2024).

ولمعالجة هذه الإشكاليات، يدعو غرين (2022) إلى التخلي عن المقاييس النيوليبرالية الجامدة التي تعجز عن استيعاب تعقيدات ودقائق التربية الأخلاقية، واعتماد مقاربة أكثر شمولاً وتكاملاً. إلا أن هذا الطرح يتعارض مع طبيعة النظام السياسي في الدولة، حيث تتركز السلطة وتُقيد مساحة المعارضة. وبالتالي، فإن أي إصلاحات تعليمية قد تتحدى الوضع القائم بأي شكل من الأشكال تظل محكومة بهذه الحدود النظامية الصارمة.

وتتمثل المشكلة الأبرز في تعليم المواطنة في الإمارات، سواء من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) أو التربية على المواطنة العالمية (GCED) أو برنامج التربية الأخلاقية (MEP)، في الغياب الكامل تقريباً للتربية السياسية، رغم أنها تشكل أساساً للمواطنة الفاعلة. فبدون مناقشة المشاركة المدنية والعمليات السياسية، بدءاً من المستوى الوطني وصولاً إلى المستوى الدولي، لا يمكن ترسيخ الفضائل الاجتماعية التي يسعى برنامج التربية الأخلاقية إلى تعزيزها بصورة كاملة. إن المقاربة غير السياسية تحدّ من قدرة المتعلمين ورغبتهم في الدفاع عن عالم أكثر عدلاً وأخلاقية والمساهمة في بنائه غرين (2022).

كما يتم تجنب النقاشات المتعلقة بالسلطة وعدم المساواة، مما يدفع الطلاب إلى الامتثال بدلاً من تبني موقف نقدي تجاه الوضع القائم وسبل تغييره. ونتيجة لذلك، يتم التعامل مع المشكلات التي يدرسونها من خلال حلول سطحية أو تخفيفية، بدلاً من تحليل جذورها البنيوية ومعالجتها. ولتوضيح ذلك، قام القطاونة وآخرون (2019) بتحليل كتب اللغة العربية للصفوف من السادس إلى التاسع، ووجدوا أن القيم الأكثر تكراراً كانت المسؤولية، والولاء للوطن، والتعاون، واحترام التقاليد، في حين أن مفاهيم مثل حقوق الإنسان والمشاركة في المجتمع المدني كانت أقل حضوراً بشكل ملحوظ أو غائبة تماماً. ويعزز هذا الواقع مكانة تعليم المواطنة باعتباره أداة أساسية لترسيخ التماسك الاجتماعي وليس كوسيلة لتحقيق التحول السياسي .

مع تزايد تعقيد القضايا العالمية، فإن معالجتها داخل الصفوف الدراسية تتطلب فهماً للحوكمة والمسؤولية المدنية. فلا يمكن فهم تغير المناخ، على سبيل المثال، دون دراسة دور الحكومات والشركات متعددة الجنسيات، والأسباب البنيوية الكامنة وراء هذه الظاهرة، وذلك بهدف الدعوة إلى سياسات مناخية أكثر فعالية ومساءلة القادة وصنّاع القرار. ويُعد تجاهل التربية السياسية نتيجة مباشرة لغياب إمكانية الوصول إلى المجال السياسي ووجود بنى غير ديمقراطية في الدولة، حيث تنبع عملية صنع القرار من مجموعة محدودة من النخب التي تصوغ تعليم المواطنة بطريقة تهدف إلى الحفاظ على الاستقرار وقمع أي أشكال من المعارضة قد تتحدى الوضع القائم.

وأخيراً، وإضافة إلى الانتقادات السابقة، يهدف تعليم المواطنة إلى تعزيز التماسك الاجتماعي والهوية الوطنية. إذ تُلزم جميع المدارس في دولة الإمارات بعرض رموز الهوية الوطنية للدولة، مثل الأعلام، والإنجازات التاريخية، وصور القادة. ويسهم ذلك في ترسيخ شكل من أشكال القومية السلبية أو السلبية التلقينية لدى المتعلمين، حيث يتلقون السرديات التي تحددها الحكومة. ويعكس هذا الأمر منطق العقد السلطوي في الدولة، حيث تعمل الدولة على تعزيز الولاء مقابل الصمت وعدم الانخراط السياسي. كما يتم دمج الطلاب الدوليين في الخطاب الوطني، ولكن في إطار الاستيعاب الثقافي فقط، وليس ضمن مفهوم المشاركة أو الإدماج السياسي (نظير 2024).

ويطرح ذلك سؤالاً جوهرياً: هل يمكن تعليم المواطنة العالمية بصورة فعالة دون معالجة مفهوم المواطنة على المستوى الوطني أولاً؟ يتمثل أحد أبرز أوجه القصور في برنامج التربية على المواطنة العالمية في الإمارات في افتراض إمكانية إعداد الطلاب ليصبحوا مواطنين عالميين دون أن يمتلكوا أولاً فهماً قوياً للمواطنة الوطنية، وهو جانب أثبت هذا التقرير أنه لا يزال محدوداً. فعلى الرغم من أن البرنامج يعزز كفاءات

عالمية مثل مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويسعى إلى تطوير التواصل بين الثقافات، فإنه يتجاهل المشاركة السياسية الوطنية التي تمثل الأساس الحقيقي للانخراط في المواطنة العالمية.
فالمواطنة العالمية تتطلب في كثير من الأحيان المهارات نفسها التي تحتاجها المواطنة الوطنية، ولكن على نطاق أوسع وأكثر تعقيداً. وبدون قاعدة وطنية قوية تُرسّخ لدى المتعلمين معرفتهم بحقوقهم كمواطنين، فإن البرامج التي تهدف إلى بناء مواطنين عالميين قد تكون سطحية ومنفصلة عن التمكين المدني الفعلي.

رابعاً: لبنان

1. التربية على المواطنة في لبنان

تؤكد معظم الأدبيات بشكل شبه دائم على العلاقة الوثيقة التي لا يمكن فصلها بين التعليم وبناء السلام في لبنان، ولا سيما في سياق مرحلة ما بعد الحرب الأهلية. فقد استثمرت المنظمات الدولية غير الحكومية (INGOs) في دراسات واسعة النطاق، كما دعمت إصلاحات المناهج التعليمية. وفي تقرير صادر عن اليونيسف، يشير نوفيلي وسميث (2011) إلى دور التعليم في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال، إضافة إلى تعزيز التماسك الاجتماعي من خلال قيم التسامح، والتعايش، وحل النزاعات. وعلى الرغم من أن هذا التقرير يركز على الدور الأوسع للتعليم في بناء السلام، فإنه لا يذكر حتى تعليم المواطنة بوصفه أداة لبناء هذا السلام المنشود.

وفي بلد يعاني من نظام سياسي طائفي وأزمة في الهوية الوطنية، يبدو أن تعليم المواطنة، بما يشمله من التاريخ الوطني والتربية المدنية، يمثل الوسيلة التي يمكن من خلالها معالجة هذه الإشكاليات من جذورها، بدلاً من قمعها بشكل منهجي لصالح أجندات طائفية. وبالتالي، فإن تعليم المواطنة ليس مجرد أداة تربوية، بل هو ضرورة سياسية. وهذا لا يعني التقليل من أهمية تعليم السلام العام الذي تطرحه المنظمات الدولية، بل إعادة التأكيد على الدور المركزي للمواطنة، إذ إن غيابها كان تاريخياً عاملاً في استمرار النزاعات بمختلف أشكالها تحت غطاء الولاءات الطائفية.

ويبدو أن عدم التعامل مع تعليم المواطنة باعتباره شكلاً طبيعياً من أشكال التربية السياسية يمثل مشكلة مستمرة في تقارير المنظمات الدولية غير الحكومية، التي غالباً ما تعطي الأولوية للحياد السياسي على حساب معالجة القضايا السياسية البنيوية التي تقف وراء النزاعات. ففي بلد ذي نظام سياسي طائفي مثل لبنان، يجب أن يتناول التعليم البنّاء البنية السياسية، والأحداث التاريخية مثل الحروب والانهيارات، والجهات الفاعلة الرئيسية فيها. إن تجنب هذه النقاشات يجعل مفاهيم مثل بناء السلام والمصالحة مجرد مفاهيم نظرية مجردة، دون ترجمة حقيقية في الحياة اليومية. لذلك، يتناول هذا القسم سؤالاً محورياً حول كيفية استجابة تعليم المواطنة في لبنان (أو عدم استجابته) للتطورات السياسية الوطنية والإقليمية الحديثة.

ويطرح ذلك سؤالاً إضافياً حول الدور الذي يمكن أن يلعبه التعليم الرسمي وغير الرسمي في تشكيل المشاركة المدنية لدى الطلاب ضمن القيود التي يفرضها النظام السياسي الطائفي. فالتعليم الأمثل من أجل السلام يتطلب تعليماً سياسياً للمواطنة يتمحور حول التجربة اللبنانية بكل تعقيداتها ونقاشاتها، بدلاً من اعتماد إطار نيوليبرالي مفروض من الخارج. ويكتسب ذلك أهمية خاصة في أعقاب الحرب الإسرائيلية التي ألحقت أضراراً كبيرة بلبنان، وفي الوقت نفسه أضعفت ما تبقى من مقومات التماسك الاجتماعي.

وعلى خلاف التقارير العامة، وبالانتقال إلى التجارب اللبنانية الفعلية، يتناول فريحة (2012) تجربته عندما كان رئيساً لـ المركز التربوي للبحوث والإنماء (ECRD) بين عامي 1999 و2002، وهي فترة شهدت جهوداً لتطوير منهج جديد يعالج قضية المصالحة بعد الحرب الأهلية واتفاق الطائف. وقد شهدت تلك المرحلة إعداد كتب مدرسية جديدة، وتدريب المعلمين، وإجراء أبحاث، وتنفيذ مشاريع متعددة ضمن عملية إصلاح تربوي واسعة أُطلق عليها اسم "خطة النهوض التربوي".

وبعد تأكيده على الدور المحوري للتعليم في تعزيز الهوية الوطنية، يرى فريحة أن النظام التعليمي اللبناني يعكس الانقسامات الطائفية في المجتمع، وأنه كان، مثل هذه الانقسامات، مجزأً تاريخياً. كما يوضح بشكل صريح أن جهود الإصلاح، مثل تلك التي قادها خلال فترة ولايته، تم تعطيلها بشكل منهجي بسبب المصالح السياسية والطائفية. ونتيجة لذلك، توقفت الجهود الرامية إلى صياغة منهج موحد لتعليم المواطنة، مما حرم

الطلاب في لبنان من منهج معياري يعالج بشكل نقدي هوياتهم، وتاريخهم، ومسؤولياتهم المدنية. وقد أدى ذلك إلى جعلهم غير مستعدين للمشاركة في النقاشات المتعلقة بمستقبل بلدهم. وتصبح تكلفة هذا القصور أكبر خلال فترات الأزمات الاقتصادية والحروب، إذ يخاطر هذا الواقع بإدامة هذه الأزمات والنزاعات، مما يعزز أهمية أهداف هذا البحث.

ويؤكد فريحة على أهمية تعليم التاريخ، ولا سيما من خلال منهج تاريخ موحد، باعتباره أحد المكونات الأساسية في تعليم المواطنة. وهذا يكشف عن مشكلة أعمق: إذ لا يمكن تحقيق إصلاح حقيقي في تعليم المواطنة دون تحول موازٍ في النظام السياسي اللبناني نفسه، الذي يعرقل كل محاولة تهدف إلى تحدي بنيته القائمة.

بعد مقالة فريحة التي ركزت على التعطيل السياسي المتعمد لإصلاحات التعليم القائمة على المواطنة، تقدم بيتيه (2017) رؤى حول الطرق التي يعزز من خلالها هذا النظام، بعد سنوات، الانقسامات الطائفية. وتشير إلى أن مكوّن التربية المدنية في المناهج غير كافٍ لمعالجة قضايا الهوية الوطنية وحقوق الإنسان، ناهيك عن استمرار المنهج الوطني في تكريس التلقين الطائفي.

وعلى الرغم من أن مقالتي فريحة وبيتيه تؤكدان الطبيعة السياسية لأوجه القصور في النظام التعليمي، فإن كلا الكاتبين لا يزالان مقصرين في الدعوة إلى منهج سياسي قادر على تحسين واقع تعليم المواطنة. فعلى سبيل المثال، وبينما ينتقد فريحة بشكل صريح وزير التربية بسبب تعطيل خطة الإصلاح التي وضعها المركز التربوي للبحوث والإنماء (ECRD)، إلا أنه لا يزال يتعين وضع هذه التصريحات ضمن السياق الأوسع للنظام السياسي الطائفي. فهذا النظام هو الذي أدى إلى الأزمة الحالية متعددة الأوجه، مما يجعل عرقلة وضع منهج جديد يصب في مصلحة النخب الحاكمة التي تستفيد من استمرار الوضع القائم.

وبالتالي، فإن الدعوة إلى إصلاحات عامة ومجردة، بدلاً من تصور خطة عملية وحازمة لإصلاح المناهج ضمن الواقع السياسي الفعلي، تبقى أمراً بالغ الأهمية. ويجب أن يتم هذا الإصلاح من خلال إشراك أصحاب المصلحة، ولا سيما المتعلمين أنفسهم، الذين يقتصر دورهم حالياً على كونهم متلقين سلبيين للمعرفة. فغالباً ما يُنظر إلى الطلاب، بسبب كونهم قاصرين، بصورة خاطئة على أنهم "مواطنو المستقبل"، وكأنهم ينتظرون التحول بشكل تلقائي إلى مواطنين كاملين يتمتعون بالحقوق والقدرة على المشاركة. وفي ظل حالة الإحباط الحالية، لا يمكن إلا طرح تساؤل حول دور تعليم المواطنة غير الرسمي وإمكاناته في أن يكون بديلاً أو مكملاً لنظيره الرسمي الذي يعاني من أوجه قصور واضحة.

تشمل ركائز تعليم المواطنة في لبنان تعليم التاريخ والتربية المدنية. إذ تنعكس المصالح المتنافسة للنخب الحاكمة في تعدد الأيديولوجيات القومية والانقسامات الطائفية. وفيما يتعلق بتعليم التاريخ، يؤكد عكر وألبريتشت (2017) على أن منهج التاريخ اللبناني يروّج لسردية واحدة باللغة العربية، مما يحدّ من عرض وجهات النظر المتعددة ويُضعف التفكير النقدي، إضافة إلى تهميش الطلاب الذين لا يتبعون البرنامج اللبناني. ويؤدي ذلك إلى إعاقة المشاركة السياسية والمسؤولية المدنية.

علاوة على ذلك، يوضح فضل الله وجانمات (2024) كيف يساهم منهج التاريخ في إرباك مفهوم الهوية الوطنية اللبنانية، إذ تعمل المدارس الطائفية على التركيز على هويتها الطائفية وتعزيز روايات تاريخية معينة. وبالتالي، وفي ظل غياب منهج تاريخ وطني موحد، تصبح الولاءات موجهة نحو زعامات سياسية محددة ورجال الدين المرتبطين بها طائفياً، بدلاً من الانتماء إلى وطن جامع. وتعزز هذه الرؤى الحاجة إلى منهج تاريخ

يرسّخ القدرة على الفعل السياسي والتفكير النقدي ضمن السياق التعددي في لبنان، بدلاً من تعزيز الولاء الأعمى أو العقائدي.

كما أن المخاوف المتزايدة من اندلاع صراع داخلي جديد تجعل الأجيال الشابة تواجه خطابات عن حرب أهلية أخرى دون أن تكون قد فهمت تاريخ الحرب الأولى. وهذا يجعلها أكثر عرضة للتيارات الطائفية الانقسامية والدعاية التي ساهمت في تدمير البلاد. ومن دون هذه الإصلاحات، تبقى الأجيال الجديدة عرضة لهذه الدعاية الطائفية، ومحرومة من فهم تاريخها، مما يجعلها مهددة بتكرار أخطاء الماضي. وسيتناول هذا البحث كيفية تعامل المنهج اللبناني مع الأحداث التاريخية والسياسية، مثل الحرب الأهلية وتداعياتها اللاحقة.

ولمعالجة أوجه القصور في المنهج الوطني لتعليم المواطنة، ينتقد عكر (2020) المنهج اللبناني السلطوي الذي يتجنب تناول القضايا الحساسة خوفاً من إثارة النزاعات. ويدعو إلى تمكين المعلمين ودعم استقلاليتهم لتعزيز التفكير النقدي عند تناول قضايا مرتبطة بالمواطنة داخل الصفوف الدراسية. إلا أن هناك إشكالية أساسية تتمثل في غياب قرار سياسي ينتج إطاراً وطنياً متماسكاً لتعليم المواطنة.

فتمكين المعلمين بشكل فردي قد يؤدي إلى نتائج عكسية؛ إذ إن المعلمين أنفسهم هم ضحايا النظام التعليمي وعملية إعداد المعلمين القائمة، كما أن خلفياتهم الشخصية وآراءهم السياسية قد تعمّق الانقسام بدلاً من تعزيز هوية وطنية شاملة. وبالتالي، يصبح السؤال الأساسي هو: كيف يستطيع المعلمون، بصفتهم في الوقت نفسه ميسّرين وضحايا للنظام الطائفي اللبناني، التعامل مع هذه الديناميكيات والإشكاليات داخل صفوفهم؟

2. تاريخ التعليم في لبنان

يُعد التعليم في لبنان نتاجاً مباشراً للماضي الاستعماري للبلاد وواقعها السياسي الطائفي الحالي، بما يحمله من أزمات مستمرة. خلال فترة الانتداب الفرنسي، تم توظيف التعليم لتعزيز الأيديولوجيات القومية داخل المدارس الخاصة وبرامجها الدينية المستقلة، مما أدى إلى حالة التشرذم المؤسسي التي نشهدها اليوم (فريحة 2012). وقد أسهم الإرث الاستعماري المتمثل في سيطرة الطوائف على المناهج التعليمية، بما في ذلك المواد الحساسة المرتبطة بتعليم المواطنة، في ترسيخ واستمرار روايات متعارضة حول ماضي البلاد وحاضرها. وبعد الاستقلال، بُذلت جهود متعددة لإنشاء مدارس رسمية وتطوير برامج تعليم مواطنة وطنية، إلا أنها واجهت عوائق كبيرة بسبب الاستقطاب الطائفي وسنوات الصراعات الدموية.

بعد الحرب الأهلية، ومع ترسيخ نظام سياسي يعيد توزيع السلطة على أساس طائفي، ظل التعليم عاملاً انقسامياً، حيث حافظت الطوائف على سيطرة قوية على معظم المدارس الخاصة، في حين تراجع التعليم الرسمي بسبب سوء الإدارة والأزمة الاقتصادية الأخيرة. وتعمل كل مجموعة على تعزيز روايتها الخاصة حول تعليم المواطنة بما يؤدي إلى تهميش المجموعات الأخرى، وذلك بما يتوافق مع مصالح النخب الحاكمة التابعة لها ورجال الدين المرتبطين بها. كما تتوحد هذه الطوائف جميعاً في عرقلة خطط الإصلاح. وبفضل شبكات المحسوبية القوية التي تمتلكها، لا تزال هذه القوى تهيمن على الحياة المدنية في لبنان، مما أدى إلى اختزال التعليم في مفاهيم محدودة وعامة حول الحقوق والواجبات، وتهميش التفكير النقدي في المشكلات السياسية البنيوية التي تقوم عليها هذه المفاهيم (عكر 2008).

وتتميز أشكال المواطنة التي تروج لها هذه الشبكات الطائفية داخل المدارس بكونها مفاهيم مجردة وغير مسيّسة، تركز على مفاهيم مثل الولاء الوطني، والطاعة، والقيم الأخلاقية. إلا أن أي انخراط نقدي مع البنى السياسية الأساسية في البلاد، والتي تشكل هذا النظام وتؤثر فيه، يتم استبعاده بشكل منهجي.

3. جذور "فقدان الذاكرة"

إن حالة فقدان الذاكرة المؤسسية المحيطة بالحرب الأهلية اللبنانية هي نتاج متعمد من قبل النخب الحاكمة بهدف قمع الخطاب النقدي حول الصراع الذي استمر خمسة عشر عاماً. فبعد انتقال هذه النخب من أعمال الاقتتال في الشوارع، وفرق الموت، والحواجز، وعمليات الخطف، والتشويه، والنهب، إلى مرحلة التشريع وصنع السياسات، حافظت بشكل صارم على سيطرتها على القضايا المرتبطة بالحرب داخل التعليم الرسمي. ويظهر ذلك بشكل واضح في توافق هذه النخب على عدم إقرار كتاب تاريخ موحد، رغم سنوات من العمل التي بذلها الخبراء لإعداده وتطويره.

تعود جذور هذا "النسيان" إلى الميثاق الوطني لعام 1943 الذي رسّخ تقاسم السلطة بين النخب التقليدية التي حافظت على نفوذها من خلال شبكات المحسوبية. إلا أن هذه الشبكات بدأت تواجه عوامل زعزعة خلال ستينيات القرن الماضي، من بينها التحضر، والهجرة، وانتشار التعليم، وظهور حركات سياسية جديدة مرتبطة باليسار العالمي، والقومية العربية، والقضية الفلسطينية، إضافة إلى انتشار التسلح بين مختلف الفصائل، بما فيها الجماعات الفلسطينية، وهي عوامل ساهمت في اندلاع الحرب الأهلية عام 1975 (هوغبول 2010) . وبعد إعلان وقف إطلاق النار، تحولت الرواية السائدة إلى التركيز على العوامل الخارجية باعتبارها الأسباب الرئيسية للنزاع، مما أدى إلى إعفاء الأطراف اللبنانية من المسؤولية. كما أن اتفاق الطائف وقانون العفو العام، تحت شعار "لا غالب ولا مغلوب"، ساهما في تبرئة قادة الميليشيات وترسيخ سلطتهم داخل النظام الطائفي.

إضافة إلى ذلك، أدت مشاريع إعادة الإعمار بعد الحرب، التي قادها بشكل كبير رئيس الوزراء رفيق الحريري، إلى إزالة العديد من المباني والأحياء التي شهدت الدمار، وتهجير سكانها لإقامة شوارع ومناطق ذات طابع غربي حديث. وقد ساهمت هذه الإجراءات المحسوبة في "تنظيف" الماضي وإضعاف الانخراط العام مع ذكريات الحرب. وفي الوقت نفسه، وعلى المستوى الشعبي، قام الناجون بقمع ذكرياتهم كوسيلة للتعامل مع آثار الصدمة النفسية، بينما واجهت الأجيال الشابة مجموعة كبيرة من الروايات المتناقضة في ظل غياب سردية وطنية متماسكة تقدمها الدولة في التعليم (هوغبول 2010).

وعلى الرغم من قمع الدولة لروايات الحرب الرسمية، تحدى الفنانون والكتّاب هذا النسيان من خلال تناول الصدمات التي لم تتم معالجتها وانتقاد الحرب والمجتمع اللبناني بعد الحرب. إلا أن العديد من هذه الأعمال لم تتمكن من تجاوز الانقسامات الطائفية السائدة، وغالباً ما صورت المدنيين كضحايا فقط، مما أدى إلى عدم تقديم صورة كاملة لتعقيدات العنف الطائفي (هوغبول 2010) . وقد أدى الفراغ الناتج في تعليم التاريخ، حيث لا يتم حتى ذكر الحرب الأهلية، إلى تفاقم عجز الطلاب المصطنع عن فهم جذور وأنماط الأزمات السياسية المعاصرة.

وشهدت مرحلة ما بعد الحرب تصاعداً في الصراع بين الطائفية والهوية الوطنية، إلا أنها في الوقت نفسه عززت مكانة الطائفية داخل مؤسسات الدولة والذاكرة الجماعية. ولا تزال المبادرات الثقافية الهادفة إلى تعزيز الذاكرة والحوار تواجه مقاومة مستمرة. ومع حلول الذكرى الخمسين لاندلاع الحرب الأهلية، لا يزال لبنان يكافح مع ماضيه العنيف ويواصل قمع الأسباب التي ما زالت تغذي أزماته السياسية الحالية. فقد تُركت

أجيال من اللبنانيين خلال نصف القرن الماضي في الظلام فيما يتعلق بجذور الحرب الأهلية وأحداثها ومساراتها.

4. التدريس بين السطور: أصداء تعليم التاريخ غير الرسمي في لبنان

إن غياب التوافق حول كتب التاريخ الوطنية الموحدة يترك الطلاب عرضة للدعاية الطائفية والتلاعب السياسي، مما يعيق المشاركة المدنية ومفهوم المواطنة (عكر 2008). ولا تزال المدارس تعتمد على كتب مدرسية قديمة أو ملخصات مرتجلة يعدّها المعلمون بأنفسهم، والتي تختلف من مؤسسة تعليمية إلى أخرى.

وعلى الرغم من هذا الإغفال المنهجي، ومثلما تتحدى المساحات الثقافية حالة فقدان الذاكرة المؤسسية هذه، يظهر التعليم غير الرسمي بشكل عفوي داخل الصفوف الدراسية. إذ يفتح المعلمون والطلاب نقاشات حول التطورات السياسية والأحداث التاريخية. إلا أن هذه النقاشات غالباً ما تبقى محصورة ضمن حدود طائفية، مما يحدّ من قدرتها على إنتاج حوار نقدي حقيقي. كما لا يمكن تجاهل أن المعلمين أنفسهم هم نتاج هذا النظام الطائفي، الأمر الذي يجعل تصوراتهم حول المواطنة وممارساتهم التربوية بشكل عام متأثرة بالولاءات الطائفية بدرجات متفاوتة (عكر 2008). لذلك، تبقى الإصلاحات البنيوية ضرورية على مستوى التعليم الرسمي وغير الرسمي للحد من إعادة إنتاج الوضع القائم وتغييره.

تربوياً، ورغم هذه النقاشات غير الرسمية، غالباً ما يفتقر هذا النوع من الحوار إلى التأمل المنهجي الذي يربط القضايا الراهنة بالكفاءات الأوسع لتعليم المواطنة. فقد يشعر المعلمون بالتردد أو بعدم الاستعداد لمعالجة هذه النقاشات الصفية بصورة نقدية، في ظل غياب الدعم المؤسسي والتدريب اللازم. ومع ذلك، لا تزال الأعمال الثقافية مثل الروايات، والفنون المتنوعة، والأفلام قادرة على مساعدة الطلاب في استكشاف موضوع الحرب الأهلية. ويمكن تقديم هذا الموضوع من خلال التركيز على الآثار الاجتماعية والنفسية للحرب. فعلى سبيل المثال، تستكشف أعمال مثل أغنية "What a Night" " لتانيا صالح وفيلم "Terra Incognita" لغسان سلهب هذه القضايا المرتبطة بالذاكرة والصدمة وتجارب الحرب.

ومن الدروس الأساسية التي ينبغي استخلاصها من الحرب الأهلية ضرورة النظر إلى الانقسامات بين اللبنانيين بشكل أفقي من خلال الطبقة الاجتماعية بدلاً من النظر إليها بشكل عمودي عبر الطوائف. فمن خلال تسليط الضوء على التجارب المشتركة والمعاناة الجماعية، يمكن للطلاب تجاوز الانقسامات الطائفية التي تساهم في استمرار الوضع القائم. ويمكن لأفلام مثل "بيروت الغربية " (West Beirut)، والمعروضات الفنية مثل عمل ندى صوايا "أتذكر" " (I Remember)، أن تشكل أدوات قيّمة لتعزيز الحوار والتعايش بطريقة طبيعية، من خلال عرض آثار الحرب على أفراد من مختلف الطوائف. كما أن الانتقال من مجرد تقديم لمحات عامة عن الحرب إلى دروس نقدية حول المواطنة يمكن أن يتحقق من خلال أعمال مثل فيلم "Civilisé(e)s" لرندا الشهال صباغ، الذي يرسّخ فهم العلاقة بين الطائفة والطبقة ودورهما في تاريخ لبنان. وسواء تم إدراج هذه الأنشطة ضمن حصص التربية المدنية والتاريخ أو تنظيمها كأنشطة لا صفية، يمكن للمعلمين الاعتماد على هذه الأعمال كأساس للنقاشات، والحلقات الحوارية الموجهة، وورش العمل، بهدف تجاوز حالة النسيان والفجوات الموجودة في المناهج ومحاولة استعادة دور تعليم المواطنة.

يتعلم الطلاب من خلال هذه التجارب مواجهة ما يسمى بـ المحرمات والحقائق غير المريحة، من أجل فهم ماضي بلدهم وإدراك دوره في الأزمات الحالية التي تؤثر في مستقبلهم. وخارج الصفوف الدراسية، توفر

العديد من منظمات المجتمع المدني مساحات لمناقشة ذاكرة الحرب. وتعمل منظمة "لنعمل من أجل المفقودين" على زيادة الوعي بقضية المفقودين قسراً خلال الحرب الأهلية اللبنانية، والذين لا يزال مصير العديد منهم مجهولاً حتى اليوم. وتوفر المشاريع المنفذة بالتعاون مع هذه المنظمات للطلاب فرصة أعمق للتفاعل مع تاريخهم، مما يخلق مساحة آمنة لتحدي أساطير الحرب الأهلية ومعالجة الصدمات غير المحلولة التي انتقلت عبر الأجيال. لكن، وللأسف، لا تزال مشاركة الطلاب في هذه المبادرات غير متكافئة، إذ إن هذه الأنشطة متفرقة وغالباً ما تتركز في المدن، ولا سيما بيروت، مما يجعل الوصول إليها أكثر صعوبة بالنسبة للمدارس الطرفية، ويؤدي إلى تفاقم أوجه عدم المساواة في مجال التعليم.

إن تعليم المواطنة غير الرسمي، الذي يبدأ من النقاشات العفوية في الصف ويمتد إلى المناظرات والأنشطة المنظمة بدعم من الإنتاجات الثقافية والفنية، يمتلك القدرة على تعزيز التفكير النقدي وترسيخ ثقافة الديمقراطية والمساءلة لدى الأجيال القادمة. إلا أن هذا الدور يبقى مجرد احتمال نظري ما لم يستند إلى دعم على مستوى السياسات العامة، وتدريب للمعلمين، ودمج فعلي ضمن المنهج التعليمي الأوسع.

5. التعليم من دون أدوات: حدود تعليم المواطنة غير الرسمي

يشمل تعليم المواطنة غير الرسمي النقاشات والأنشطة الصفية، والشبكات العائلية، ووسائل الإعلام. وهو يؤدي دوراً مزدوجاً في سياق المجتمع اللبناني الطائفي. فمن جهة، يمكنه سد الفجوات النظرية في المناهج الدراسية، وتوفير تطبيقات وتجارب عملية للطلاب. إلا أنه، من جهة أخرى، يعاني غالباً من النزعات الطائفية، والقيود السياسية، والمشكلات المؤسسية. فالنقاشات الصفية غير الرسمية حول الأحداث الراهنة والتاريخية تكون غالباً قصيرة ومحدودة، إذ يتردد المعلمون في التعمق في هذه الحوارات خوفاً من تفاقم التوترات الطائفية أو التعرض لردود فعل سياسية (عكر 2008). إضافة إلى ذلك، غالباً ما تكون هذه النقاشات عفوية وغير منظمة، وتعتمد على مبادرة المعلمين أو الطلاب ومدى استعدادهم للتفاعل معها. وهذا يجعلها غير متسقة، وبالتالي مصدراً غير موثوق لتنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين ككل (عكر 2008).

وتنشأ المزيد من التناقضات وإعادة إنتاج الوضع القائم بسبب غياب منهج تاريخ موحد. إذ يلجأ بعض المعلمين إلى روايات شفهية وغير رسمية قد تعكس الانقسامات الطائفية الموجودة مسبقاً، أو تُسقط القضايا السياسية الراهنة على الأحداث التاريخية بطريقة تتماشى بدورها مع الولاءات الطائفية (فريحة 2019) . كما أن الجهود الرامية إلى توحيد تعليم المواطنة في لبنان غالباً ما تعرقلها مساحة الاستقلالية الكبيرة التي تتمتع بها المدارس الطائفية الخاصة .

وخارج الصفوف الدراسية، ينبع تعليم المواطنة غير الرسمي من العائلات، والمؤسسات الدينية، ووسائل الإعلام، بما فيها وسائل الإعلام التقليدية المرتبطة سياسياً، ومنصات التواصل الاجتماعي التي تزداد تأثيراً يوماً بعد يوم. وتساهم هذه المصادر في تشكيل تصورات الطلاب حول التاريخ والمشاركة المدنية، وغالباً ما يكون تأثيرها أكبر من تأثير المدارس نفسها. إن تزايد الاستقطاب في وسائل الإعلام التقليدية والاجتماعية يحصر المستخدمين ضمن دوائر من الدعاية والرؤى الحزبية، مما يؤثر في قدرتهم على التفكير النقدي والوصول إلى فهم أكثر تعقيداً وتوازناً لمفهوم المواطنة. إضافة إلى ذلك، وكما تم توضيحه سابقاً، فإن العديد من منظمات المجتمع المدني أصبحت ذات طابع "منظّماتي مرتبط بالتمويل الخارجي"، أي أنها تتماشى غالباً مع أجندات الجهات المانحة وتتجنب الانخراط السياسي، مما يحد من قدرتها على تقديم مجال

بديل لتعليم المواطنة، في ظل غياب الإرادة لإنشاء منهج رسمي يعالج هذه القضايا (شعيب وآخرون، 2024).

وخلاصة القول، فإن تعليم المواطنة غير الرسمي البنّاء في لبنان يظل محدوداً بفعل العوامل السياسية والمؤسسية. فعلى الرغم من إمكاناته الكبيرة، واعتماد المجتمع أحياناً على النقاشات العفوية لإحياء خطاب المواطنة، فإن التعليم غير الرسمي لا يمكن أن يحل محل الحاجة إلى إصلاحات تعليمية رسمية قائمة على التفكير السياسي النقدي والوعي التاريخي.

6. المعلمون في الخطوط الأمامية للمشاركة المدنية

مع اتضاح أوجه القصور في تعليم المواطنة، يصبح من الضروري دراسة دور المعلمين في هذه العملية. إذ يقف المعلمون في لبنان عند نقطة تقاطع حاسمة؛ فهم في الوقت نفسه ميسّرون وفاعلون أساسيون داخل الصفوف الدراسية، كما أنهم ضحايا للنظام السياسي الطائفي الذي يقيّدهم ويثنيهم عن تناول المواضيع الحساسة. يلجأ العديد منهم إلى تجنب هذه القضايا بشكل كامل، فيفرضون رقابة ذاتية على أنفسهم وعلى طلابهم داخل الصف لتفادي النزاعات المحتملة أو الإجراءات التأديبية من الإدارة أو من الجهات السياسية الفاعلة الأوسع. وهذه الرقابة ليست خارجية بالكامل، بل هي شكل داخلي من أشكال الامتثال تشكّل عبر سنوات من النسيان وعدم الاستقرار، مما أدى إلى الصمت حول "القضايا الخلافية"

في المناطق المختلطة طائفياً، يتجنب العديد من المعلمين مناقشة الحرب الأهلية اللبنانية خوفاً من تأجيج التوترات بين الطلاب المنتمين إلى خلفيات طائفية وسياسية مختلفة. أما في المناطق الأكثر تجانساً، فقد يعمل بعض المعلمين على تعزيز الروايات السائدة التي تتوافق مع الموقف الطائفي والسياسي للمجتمع المحلي، سواء من خلال حذف بعض المفاهيم أو التركيز على مفاهيم أخرى. وتعكس هذه الديناميكيات في الصف المرتبطة بتعليم المواطنة إرث العفو دون مساءلة الذي أدى إلى تفتيت التعليم، ولكنه وحّده في الوقت نفسه تحت شعار الولاء للجماعة بدلاً من الهوية الوطنية الجامعة.

وبينما يخضع بعض المعلمين لهذا الحياد أو يُجبرون عليه، يختار آخرون خوض مخاطر محسوبة بهدف تعزيز الحوار والتفكير النقدي. وعلى الرغم من أن هذا النهج قد يبدو إيجابياً، فإنه قد يصبح ضاراً في حال قام بعض المعلمين بفرض أيديولوجياتهم الخاصة والدفاع عن رواية جماعتهم كما تم توضيحه سابقاً. وعلى المستوى الجماعي، يفتقر المعلمون في لبنان إلى تمثيل سياسي مهني صحي، إذ تم احتواء نقاباتهم من قبل الأحزاب السياسية التقليدية. ويحد ذلك من قدرتهم على المطالبة بالتغييرات الضرورية في المناهج التعليمية. إضافة إلى ذلك، لا تزال الأزمة الاقتصادية الأخيرة تلقي بظلالها الثقيلة على أوضاعهم، إذ انخفضت رواتبهم إلى بضع مئات من الدولارات، مما دفع العديد منهم إلى حافة الفقر وجعل تأمين الاحتياجات الأساسية اليومية تحدياً مستمراً. وقد ظهرت نقابات بديلة للمعلمين المتعاقدين في المدارس الرسمية، إلا أنها لا تزال تواجه قيوداً قانونية (شعيب وآخرون 2024). وتؤدي هذه الهشاشة المالية الشديدة إلى تقليص القدرة على تطبيق الابتكار التربوي المطلوب بشدة.

وخلاصة القول، يجسد المعلمون في لبنان التناقضات الجوهرية التي يعاني منها تعليم المواطنة. فهم مكلّفون بإعداد مواطنين قادرين على المشاركة الديمقراطية داخل نظام سياسي لا يوفر سوى مساحة محدودة للفعل السياسي خارج الأطر الطائفية التقليدية. كما يُتوقع منهم تعزيز الوحدة الوطنية لدى الشباب في قلب نظام مجزأ يؤثر فيهم هم أنفسهم. وتختلف طرق تعاملهم مع هذه التحديات؛ فقد يكونون أحياناً جزءاً من إعادة إنتاج الوضع القائم، وأحياناً أخرى يتحلون بالشجاعة، لكنهم يبقون دائماً في موقع هش.

7. فجر جديد أم سراب قديم؟ رمزية التغيير في المشهد السياسي اللبناني

يشهد لبنان والدول المجاورة له تحولات سياسية كبيرة. فمن الحرب على غزة ولبنان، إلى التغيير الشامل في النظام السياسي في سوريا، وصولاً إلى الحرب بين إسرائيل وإيران، لا يزال مستقبل المنطقة غير واضح المعالم. وعلى الصعيد الوطني، أثار انتخاب الرئيس جوزيف عون ورئيس الوزراء نواف سلام، إلى جانب حكومته التي تم تشكيلها حديثاً في مطلع عام 2025، تفاؤلاً حذراً لدى العديد من اللبنانيين وآمالاً بتحقيق الإصلاح والاستقرار بعد أزمات مدمرة وحرب طاحنة. وفي ظل التحديات المتمثلة في استعادة الدولة سيادتها الكاملة، وقيادة عملية إعادة إعمار المناطق التي دمرتها الحرب، وتنفيذ إصلاحات شاملة لتحقيق استقرار العملة الوطنية التي فقدت قيمتها، وإعادة إحياء الخدمات العامة، ومكافحة الفساد، يجب أن يحتل قطاع التعليم أيضاً مكانةً ذات أولوية.

وقبل هذه التطورات الأخيرة، أطلقت وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية خطة خمسية (2021-2025) تتمحور حول إصلاح المناهج التعليمية. وتركّز هذه الخطة على اعتماد منهج قائم على الكفايات، يعزز التفكير النقدي، والتسامح، والمشاركة المدنية، والعدالة الاجتماعية. كما بدأ تدريب المعلمين على منهجيات التعليم المتمحورة حول المتعلم وخدمة المجتمع. وتهدف الخطة إلى تعزيز المسؤولية المدنية والديمقراطية، بحيث يصبح المتعلمون مواطنين فاعلين في وطنهم (اليونسكو، 2023).

وفي أول مقابلة تلفزيونية لها عُرضت في 2 حزيران 2025، تحدثت الدكتورة ريما كرامي، وزيرة التربية والتعليم العالي في حكومة سلام، عن العمل على وضع رؤية توجيهية تحدد مسار عمل الوزارة. وشددت على الحاجة إلى هيكلية جديدة بعد إعادة النظر في عدد من القوانين والأنظمة، ولا سيما تلك المتعلقة بالتحول الرقمي ودمج التكنولوجيا (ال بي سي اي 2025). وفي مقابلة أخرى مع "المفكرة القانونية"، أكدت الدكتورة كرامي الانتقال من نموذج إدارة الأزمات الذي هيمن خلال السنوات الأخيرة إلى إصلاحات منهجية ترتكز على رؤية "المدرسة الوطنية". كما شددت على اعتماد مقاربة تتمحور حول الطالب، لا تقتصر على احتياجاته الأكاديمية فحسب، بل تشمل أيضاً احتياجاته الاجتماعية والنفسية، مع التركيز على تعويض "خسائر التعلم" المتراكمة الناتجة عن الانهيار الاقتصادي، وجائحة كوفيد-19، وانفجار مرفأ بيروت، والحرب الإسرائيلية. وبدءاً من تحليل نتائج اختبار تشخيصي وطني شامل يُجرى للمرة الأولى لطلاب المرحلة الابتدائية في المدارس الرسمية بهدف تحديد الفجوات في اللغة العربية واللغات الأجنبية والرياضيات، ستُتبع هذه الخطوة ببرامج مصممة وفق احتياجات الطلاب الخاصة (إنمائية نيوز 2025).

فيما يتعلق بانخفاض رواتب المعلمين، والذي يُعدّ ربما المشكلة الأبرز التي تهدد المدارس الرسمية، أقرت كرامي بأن أجورهم الحالية "مزرية"، وتعهدت بالمناصرة من أجل تحقيق رواتب أكثر عدالة. لكنها أشارت لاحقاً إلى أن الزيادة المطلوبة بشدة على مستوى جميع المعلمين تبدو غير مرجحة في ظل القيود المالية واعتمادها على "الجهات المانحة"، داعيةً المعلمين إلى "التحلي بالصبر" بعد أكثر من خمس سنوات من التقاعس وتدهور الظروف المعيشية. ولم تتطرق كرامي إلى أي خطة حكومية واضحة ومستدامة لتعديل رواتب المعلمين بدلاً من الاعتماد على المساعدات المتقلبة.

في الواقع، ورغم الانهيار المالي والنقدي، راكمت الدولة أكثر من 7 مليارات دولار أميركي من عائدات الضرائب في المصرف المركزي بهدف تكوين احتياطات وشراء العملات الأجنبية تحت ذريعة "الاستقرار النقدي" (ميغافون 2025أ). علاوةً على ذلك، أعلنت الحكومة عن ضريبة غير عادلة على المحروقات في

مطلع حزيران 2025، ما أدى إلى ارتفاع الأسعار، بدلاً من فرض ضريبة تصاعدية عادلة على التجار الذين يحققون أرباحاً ضخمة. وتُعدّ الإيرادات الضريبية كافية لإعادة تعديل رواتب جميع موظفي القطاع العام" (ميغافون 2025ب).

وعلى الرغم من الأمل المحدود بإصلاح المناهج الوطنية وظهور نظام سياسي جديد، لا تزال القضايا البنيوية الكبرى، مثل رواتب المعلمين، من دون معالجة. إن استمرار تهميش معلمي المدارس الرسمية لا يعرقل فقط توفير تعليم فعّال بشكل عام، والتعليم على المواطنة بشكل خاص، بل يعيد أيضاً إنتاج نموذج المواطنة السطحي والذي تتمّ إدارته والذي يساهم بدوره في تكريس الوضع السياسي القائم. إن تعليماً فعّالاً وتحويلياً للمواطنة يجب أن يقوم على رؤية وطنية تتمحور حول العدالة الاجتماعية، والإنصاف الاقتصادي، والقدرة على الفعل السياسي، ليس فقط من الناحية النظرية ضمن المناهج الدراسية، بل أيضاً في حياة أولئك الذين يدرّسون هذه القيم.

8. استعادة تعليم المواطنة في لبنان

بما أن تعليم المواطنة في لبنان يمثل مشكلة مؤسساتية متجذرة في النظام السياسي الطائفي، فإن الإصلاحات المطلوبة يجب أن تكون بدورها منهجية وشاملة. ولا يمكن تحقيق منهج وطني يجسد سردية متوازنة وقائمة على الأدلة في التاريخ والتربية المدنية إلا من خلال قرار سياسي واعٍ ومسؤول. وفي حين تستطيع المنظمات الدولية تقديم قدر كبير من الخبرات على المستويين اللوجستي والمالي، ينبغي أن تُطوَّر المواد التعليمية بشكل أساسي من قبل خبراء في التاريخ وعلوم التربية.

يجب أن تنطلق الأهداف الشاملة لأي إصلاح من ضمان تعليم نوعي مجاني وإلزامي، وتحقيق كفاءة في الإنفاق وأساليب التدريس، إلى جانب إجراء عمليات تدقيق ورقابة دورية على البنية التحتية للمدارس. ومن الأهمية بمكان أن يحصل المعلمون على أجور عادلة وأن يستفيدوا من برامج الحماية الاجتماعية، مثل التغطية الصحية. أما الإصلاحات قصيرة الأمد، فيجب أن تركز على توفير حصص تعويضية لاستدراك خسائر التعلم الناتجة عن سنوات من الأزمات المتراكمة، إلى جانب تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب المتأثرين بالحرب، وإعادة تأهيل المدارس الرسمية المتضررة.

وعلى المديين المتوسط والطويل ، مع عدم معرفة حجم التأخير الإضافي الذي يستطيع البلد تحمله ، يجب أن تركز الإصلاحات على تطوير تعليم المواطنة في جميع المراحل والمباحث الدراسية. ويبدأ ذلك بإصلاح شامل للمناهج التعليمية لعام 1997، بحيث يدمج التفكير النقدي، والفهم التاريخي، والثقافة الرقمية. ويجب أن يهدف تعليم المواطنة إلى إعداد متعلمين منخرطين قادرين على المشاركة السياسية الفاعلة في بلدهم، ومدركين للتحديات التي يشهدها العالم. وبناءً على ذلك، ينبغي استبدال الامتحانات التقليدية القائمة على الحفظ بأساليب تطبيقية تربط المعرفة بالواقع، وتعزز التعلم التعاوني والحوار المدني. كما يجب أن يضمن أي منهج يستجيب لحاجات لبنان قدراً كافياً من المرونة للتعامل مع الاحتياجات المتنوعة للمجتمعات المختلفة، مع الحفاظ في الوقت نفسه على إطار وطني موحّد. وينبغي الاستفادة من الشراكات مع المجتمع المدني، ولا سيما المنظمات المتخصصة في حل النزاعات وبناء السلام بعد الحروب، بالإضافة إلى مبادرات تعزيز الثقافة الإعلامية النقدية، في مسار الوصول إلى إصلاحات شاملة.

وكما ذكرنا سابقاً، لا يمكن تنفيذ أي تغيير حقيقي في المناهج من دون إصلاحات مرتبطة بالمعلمين. ويشمل ذلك رفع عدد ساعات التدريس بشكل عادل، وربط الرواتب بالأداء والتدريب ضمن مسارات واضحة للترقي الوظيفي، وإعادة تثبيت المعلمين المستحقين في ملاك التعليم، واستقطاب الكفاءات الشابة من

خلال إعادة تفعيل برامج كلية التربية في الجامعة اللبنانية، مع تقديم منح للطلاب مرتبطة بخدمة مدنية إلزامية. ويمكن تمويل هذه الإصلاحات من خلال إعادة توجيه دعم الدولة من المدارس شبه الخاصة (التي غالباً ما تكون مملوكة لمؤسسات طائفية ثرية) إلى المدارس الرسمية، بالإضافة إلى إعادة النظر في الإعانات التعليمية التي يستفيد منها كبار موظفي الدولة الميسورون.

إن التحدي الأساسي لا يكمن في مجرد إصلاح تقني للمناهج الوطنية اللبنانية، بل في إعادة تصور سياسية لهذه المناهج وترسيخها ضمن مفهوم المواطنة النقدية، بهدف كسر حلقة إعادة إنتاج النظام الطائفي.

خامساً: فلسطين بوصفها عدسة تحليلية عابرة للحالات في التربية على المواطنة

لقد عززت فلسطين العالم العربي ووحّدته وقسّمته في آنٍ واحد، إذ كانت مصدراً للمقاومة والرفض في الوقت ذاته. فهي تتجاوز حدود الجغرافيا السياسية وتعيد تعريف مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، ولا سيما في العالم العربي. إن طريقة تناول القضية الفلسطينية في مناهج تعليم المواطنة في الدول العربية تكشف معظم الإشكاليات والفجوات التي تم التطرق إليها سابقاً بين الواقع المدني الذي يؤثر في وعي الشباب والسرديات الرسمية الجامدة للدول؛ بدءاً من التهميش والتغييب، مروراً بالتنميط والتطويع، وصولاً إلى أشكال مختلفة من التفاعل معها بدرجات متفاوتة. وفي تونس ولبنان والإمارات، تكشف فلسطين الجدل القائم حول تعليم المواطنة والمعرفة المزعجة، بين تدريس تاريخ المقاومة والتوفيق بين المصالح الوطنية ومبادئ التضامن.

وباعتبارها آخر مستعمرة استيطانية مستمرة في العالم، تمثل فلسطين رمزاً للمقاومة المناهضة للاستعمار التي حفّزت التضامن العربي، لكنها في الوقت نفسه كانت سبباً في انقسامات طويلة الأمد بين الدول وشعوبها. ومن أبرز الأمثلة على ذلك أحداث أيلول الأسود في الأردن، والتوترات في دول الخليج، وقمع مصر للأصوات المتضامنة مع فلسطين. غالباً ما تصوّر هذه الدول الدعوة إلى دعم فلسطين باعتبارها تهديداً لـ "استقرارها" الوطني. لذلك تتخذ إجراءات صارمة للحد من الحريات الأكاديمية والخطابات المدنية المرتبطة بها، وهو ما يتناقض بشكل مباشر مع مبادئ حقوق الإنسان والحريات التي يتم تعليمها بشكل سطحي في مناهجها. ونتيجة لذلك، يظهر فراغ تربوي فيما يتعلق بفلسطين في الكتب المدرسية العربية، إذ إما يتم اختزال القضية في مقاربة إنسانية محدودة أو يتم تغييبها بالكامل.

في لبنان، تُعد القضية الفلسطينية عنصراً محورياً في التاريخ الحديث للبلاد. فقد أدى عسكرة الوجود الفلسطيني إلى تعميق الانقسامات الطائفية خلال الحرب الأهلية، كما أن تهميش اللاجئين الفلسطينيين، مثل القيود المفروضة على العمل والتملك، يختبر التزام لبنان بمبادئ حقوق الإنسان. ونتيجة لذلك، نشأت نقاشات متعددة حول القضية الفلسطينية وتأثيراتها على المواطنة اللبنانية والهوية الوطنية. وكما أشرنا سابقاً، لا تتناول كتب التاريخ اللبنانية الحرب الأهلية بشكل شامل. وتشير بعض كتب التاريخ إلى نكبة عام 1948 وما تبعها من تهجير للفلسطينيين إلى لبنان ودول أخرى. كما يدرس العديد من الطلاب الأدب العربي من خلال أعمال كتّاب فلسطينيين مثل محمود درويش، الذي يستكشف موضوعات الهوية الفلسطينية والمنفى والمقاومة. وعلى المستوى غير الرسمي، تنظّم العديد من المدارس فعاليات مرتبطة بفلسطين، مثل اليوم الدولي للتضامن مع الشعب الفلسطيني في 29 تشرين الثاني، ويوم النكبة في 15 أيار. ومع ذلك، ورغم وصول الحرب إلى لبنان عام 2024، فإن وجود هذه النقاشات، وطبيعتها، ومدى التعمق فيها يختلف بشكل كبير تبعاً لإدارة المدرسة، وموقعها الجغرافي، والحساسيات المسبقة المرتبطة بها. ولا يزال المنهج الوطني اللبناني يغفل الدور الذي لعبته فلسطين، ما يترك الشباب غير مستعدين للتحديات الراهنة المرتبطة بالعسكرة ونزع السلاح.

من ناحية أخرى، وبما أن لبنان يستضيف اللاجئين الفلسطينيين، فقد أُنيطت مهمة تعليمهم الرسمي بوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا). ومن خلال 65 مدرسة منتشرة في مختلف أنحاء لبنان وتخدم أكثر من 39 ألف طالب فلسطيني، تدمج الأونروا مواد تعليمية إضافية مرتبطة بالهوية الفلسطينية والقيم المدنية. ويتناول برنامج التربية على حقوق الإنسان، وحل النزاعات، والتسامح (HRCRT) قضايا العدالة، وحق العودة، والهوية من خلال منظور التجربة الفلسطينية. إضافة إلى ذلك، تنظّم مدارس الأونروا انتخابات المجالس الطلابية، حيث يشارك الطلاب غالباً في نقاشات تتعلق بتراثهم وهويتهم (الأونروا، دون تاريخ).

تشمل مسارات الإصلاح الممكنة في المدارس اللبنانية إقامة شراكات مع منظمات المجتمع المدني لمشاركة شهادات اللاجئين الفلسطينيين وشهادات المقاتلين اللبنانيين الذين شاركوا في الحرب الأهلية، وإدراج وحدات في التربية المدنية حول حقوق الإنسان تقارن بين ولاية الأونروا الخاصة باللاجئين ودستور لبنان، بالإضافة إلى إقامة شراكات بين الطلاب اللبنانيين والفلسطينيين، ومتابعة التطورات المرتبطة بالإبادة المستمرة في غزة.

أما في الإمارات، فتدعم الدولة القضية الفلسطينية رسمياً في الوقت الذي تقوم فيه بتطبيع العلاقات مع إسرائيل. وينعكس هذا التناقض في المجال التعليمي، ولا سيما في برنامج التربية الأخلاقية (MEP)، الذي يعزز قيم التسامح ويتناول قضايا عالمية مثل الفقر وتغير المناخ، لكنه يتجنب أي نقد للاحتلال وتداعياته الخطيرة على هذه المستويات. ويعكس ذلك موقف الدولة وأولوياتها الأمنية.

يمكن للإصلاحات في منهج المواطنة غير السياسي في الإمارات أن تدفع نحو إدراج القضية الفلسطينية ضمن دراسات الحالة في برنامج التربية الأخلاقية، ولا سيما من زاوية القانون الدولي. ومن شأن ذلك تسليط الضوء على القضية وتعليم التفكير النقدي من دون تحدي مواقف الدولة بشكل مباشر. كما يمكن تحفيز نقاشات الأمم المتحدة داخل الصفوف، واستخدام جلسات مجلس الأمن الدولي كتمارين لمحاكاة الأدوار، بحيث يختبر الطلاب وجهات نظر متنوعة ضمن بيئة تعليمية مضبوطة. إضافة إلى ذلك، تُعد الثقافة الإعلامية النقدية أمراً أساسياً، ولا سيما من خلال مقارنة التباينات بين تغطية القنوات الوطنية وتغطية وسائل إعلام أخرى مثل قناة الجزيرة للحرب المستمرة والإبادة في غزة.

بعد عام 2011، أدرجت تونس القضية الفلسطينية واحتضنتها باعتبارها جزءاً من الهوية الثورية التونسية. وقد رفضت تونس مراراً وتكراراً تطبيع العلاقات مع إسرائيل، كما أعربت عن دعمها "الكامل وغير المشروط" للشعب الفلسطيني بعد السابع من تشرين الأول. وعلى المستوى الشعبي، نزل التونسيون إلى الشوارع احتجاجاً وتضامناً مع الشعب الفلسطيني، كما أقيمت مخيمات تضامنية في العديد من الجامعات في مختلف أنحاء البلاد. ومع ذلك، وفي ظل حكم قيس سعيّد ذي الطابع الاستبدادي، تواجه الحركات المؤيدة لفلسطين، إلى جانب أشكال أخرى من المعارضة السياسية، المراقبة وأحياناً حملات التضييق والقمع (العتي 2024) .

فيما يتعلق بتعليم المواطنة في تونس، وعلى الرغم من إدراج وحدات حول حقوق الإنسان في كتب التربية المدنية بعد عام 2011، لا تزال الإشارات إلى فلسطين محدودة أو غائبة. علاوة على ذلك، لا تتطرق مناهج التاريخ إلى دور تونس في النضال الفلسطيني، مثل استضافتها لمنظمة التحرير الفلسطينية بعد طردها من لبنان إثر الاجتياح الإسرائيلي عام 1982 وحتى عام 1994.

يمكن أن تكون مسارات إصلاح تعليم المواطنة في تونس، لناحية تناول القضية الفلسطينية، واعدة. ويبدأ ذلك بإقامة رابط بين فلسطين ودروس العدالة الانتقالية في تونس، من خلال نقاط مشتركة مثل المقاومة عبر الفنون. كما يمكن للمقارنة بين الاستعمار الفرنسي والاستعمار الاستيطاني الصهيوني أن توضح بشكل جلي أوجه الظلم المشتركة، مثل محو الهوية الثقافية، ومصادرة الأراضي، واستراتيجيات المقاومة.

لا تزال الحرب الإسرائيلية على غزة ترسم بشكل عميق وراسخ وعي الشباب العربي السياسي المحدود. فلم تعد فلسطين قضية رمزية بعيدة، بل أصبحت اختباراً حقيقياً لتعليم المواطنة. ففي الوقت الذي يتعرض فيه الفلسطينيون للتطهير العرقي والتجويع، تكشف استجابات الدول العربية وانعكاساتها التعليمية عن توترات جوهرية بين الأهداف النظرية للمناهج الدراسية ومضامينها الفعلية. ويؤدي هذا الفشل في دمج القضية

الفلسطينية إلى تفاقم أوجه القصور السابقة في تعليم المواطنة في كل من الدول التي تناولتها الدراسة. كما أنه يكرّس نموذجاً لمواطنة منفصمة، يحفظ فيها الأطفال مفاهيم عامة ومبهمة عن القيم والحقوق، بينما يشاهدون انتهاكها أمام أعينهم عبر تطبيقات مثل تيك توك.

سادساً: المناقشة المقارنة والاستنتاجات

لا يمكن أن يكون التعليم يوماً مساراً منفصلاً عن السياسة؛ فهو عملية سياسية بطبيعته. إن تطور هذا القطاع في العالم العربي متشابك بشكل وثيق مع التطورات السياسية، والجهات الحاكمة، وأيديولوجياتها. سواء خلال فترات الحكم الاستعماري، أو مرحلة بناء الدولة بعد الاستقلال، أو النماذج والتحديات المعاصرة، فقد عكس التعليم في الوقت نفسه التحولات السياسية وساهم في تكريسها. ففي تونس ولبنان والإمارات، تطور التعليم بالتوازي مع الوضع القائم، وعمل على تعزيزه من خلال تشكيل الهوية الوطنية والحياة السياسية.

يجب إعادة تصور التعليم في العالم العربي بعيداً عن الأطر النيوليبرالية الجامدة، لصالح نموذج شمولي يضع تعليم المواطنة والارتباط بالسياق المحلي في صلب أولوياته. وهذا لا يتعارض مع قابلية التوظيف؛ بل على العكس، فإن دمج تعليم صحي للمواطنة يعزز التفكير النقدي، والمسؤولية الاجتماعية، والفهم الشامل لدور الفرد والمجتمعات ضمن مجتمع مترابط ومتعدد. وتشكل هذه المهارات، التي تُعد من مهارات القرن الحادي والعشرين، عناصر مطلوبة في مختلف المجالات والتخصصات.

1. إعادة النظر في تعليم المواطنة في العالم العربي: وجهة نظر نقدية

لطالما كانت التربية على المواطنة في العالم العربي نتاجاً للأحداث التاريخية والتأثيرات العالمية التي تعكس في معظمها الفكر الغربي في مجال الحكم والإدارة السياسية. إلا أن هذا الإطار غالباً ما يتعارض مع الحقائق الاجتماعية والسياسية في المنطقة. إذ يوجد ميل استشراقي إلى تصوير العالم العربي على أنه متأخر ومتخلف في مجال المواطنة، وبالتالي اعتبار معايير التربية على المواطنة التي وضعها الغرب لمجتمعاته نموذجاً ينبغي تطبيقه على المجتمعات العربية. وبعد أحداث 11 أيلول، ظهر مفهوم الاستشراق الجديد ضمن إطار "الحرب على الإرهاب". ولا يزال هذا المفهوم يؤثر في الطريقة التي تُصوَّر بها الديمقراطية في العالم العربي حتى اليوم (كربوعة 2016).

ويبدو أن الاستشراق الجديد قد ازداد حضوراً بعد عام 2011، فمع احتمالات نشوء ديمقراطيات جديدة أو حدوث اضطرابات داخل الأنظمة الديكتاتورية العربية، أصبحت المعايير الغربية تُسقَط بشكل متزايد، بل تُفرض أحياناً، على التصورات الجديدة للمواطنة، وبالتالي على التربية على المواطنة. إذ تصوّر الخطابات الاستشراقية الجديدة، ولا سيما تلك التي تشكلت بفعل المحافظين الجدد والدوائر المؤيدة لإسرائيل، المجتمعات العربية على أنها غير ديمقراطية بطبيعتها، ومليئة بالصراعات، وتحتاج إلى تدخل غربي (كربوعة 2016). وينعكس ذلك في الطريقة التي تُعرَّف بها المواطنة، حيث تُعطى الأولوية للطاعة والاستقرار على حساب المشاركة السياسية، الأمر الذي يترجم بدوره إلى مقاربات مقيدة ومتحكم بها للتربية على المواطنة، كما تمّت مناقشته سابقاً.

في ضوء الاستشراق الجديد، تبرز حاجة ملحّة إلى إعادة تقييم مفهوم المواطنة والتربية عليها في العالم العربي بطرق تتجاوز النماذج المتمحورة حول الغرب. وينبغي أخذ التاريخ المحلي وأنماط الحكم الأصلية بعين الاعتبار. والأهم من ذلك، يجب معالجة جميع أشكال الظلم التاريخي والاجتماعي التي تعرّضت لها المنطقة معالجة نقدية.

يتم بحث التربية على المواطنة في العالم العربي ككل وقياسها من خلال عدسة وأطر نظرية مستمدة من الدراسات الغربية. وعلى الرغم من صحة القول إن مفهوم المواطنة في إطار الدولة القومية الحديثة تبلور

في أوروبا، فإن العالم العربي لم يكن خالياً من أفكار خاصة به حول المواطنة، والحياة السياسية، والحكم. فقد شهدت المجتمعات العربية أشكالاً متعددة من التنظيم السياسي والاجتماعي في الوقت الذي كانت فيه أوروبا غارقة في الحروب المتواصلة. وبعد قرون، وقبل مرحلة الاستعمار الأوروبي المدمرة في القرن العشرين، كان الشرق الأوسط فضاءً تعددياً ومتعدد الهويات، حيث تداخلت مختلف الانتماءات وأنماط الحكم، ما أدى إلى أشكال من التعايش والسلام النسبي مقارنة بمناطق أخرى من العالم.

تتبنى السرديات الغربية حول المواطنة تصوراً خطياً للتقدم نحو الحداثة، بحيث يُنظر إلى العرب على أنهم متأخرون عن هذا المسار بسبب "عجزهم" عن تحقيق مواطنة ديمقراطية. ويرى باحثون مثل إيسن (2012) أن المواطنة في سياقات ما بعد الاستعمار يجب النظر إليها باعتبارها "مشروعاً غير مكتمل" يتطلب إعادة التفكير في الذاتية السياسية خارج الأطر الغربية. وقد وسّع إيسن (2012) مفهوم سعيد عن الاستشراق ليشمل الأبعاد القانونية والسياسية، بهدف إظهار كيفية قيام القوى الاستعمارية بمحو الأنظمة السياسية المحلية واستبدالها ببنى الدولة القومية الاصطناعية التي لا تزال تؤثر بشكل واضح في السياسة العربية حتى يومنا هذا.

وعليه، ومن أجل فهم المواطنة والتربية على المواطنة في العالم العربي فهماً حقيقياً، يجب تجاوز النماذج الغربية والبدء من تاريخ المنطقة نفسها فيما يتعلق بالهوية السياسية والمشاركة المدنية. فالتحدي لا يقتصر على مجرد إصلاح مناهج التربية على المواطنة، بل يتعداه إلى تبني إطار معرفي جديد يتم من خلاله فهم المواطنة، لأن تصورات الشعوب العربية عن ذاتها تعرضت للتلاعب وإعادة التشكيل. إن تفكيك هذه السرديات في الطريق نحو بناء تربية مواطنة حقيقية يعود في نهاية المطاف إلى قرار سياسي تتخذه الدولة. فعلى سبيل المثال، تناول المفكرون العرب الكلاسيكيون مثل ابن خلدون، وابن تيمية، والفارابي بشكل موسّع مفاهيم الحكم، والأخلاق، والتماسك الاجتماعي قبل ظهور النظريات الغربية الحديثة حول المواطنة. فقد قدّم ابن خلدون في عمله الشهير "المقدمة" مفهوم "العصبية" بوصفه شكلاً من أشكال التضامن الاجتماعي الذي لعب دوراً أساسياً في تشكيل الفاعلين السياسيين الذين نطلق عليهم اليوم اسم "المواطنين".

وبالمثل، بحث ابن تيمية والفارابي في قضايا الحكم الأخلاقي والعلاقة بين الحاكم والمحكوم ضمن إطار مجتمعي مشترك. وفي القرن العشرين، تناول طه حسين تأثير التقاليد الإسلامية في الحكم والسياسة. كما كتب منظّرو ما بعد الاستعمار مثل إدوارد سعيد وفانون حول المنظورات النقدية ودور الاستعمار في تشكيل وإعادة تشكيل الهوية والانتماء السياسي. إن غالبية الأدبيات المتعلقة بالتربية على المواطنة في تونس ولبنان والإمارات العربية المتحدة لا تعترف بهذه الإسهامات عند وضع تصوراتها حول التربية على المواطنة أو عند قياس مدى نجاحها. إن إدماج المنظورات المحلية في تصميم وتطبيق مناهج التربية على المواطنة يعيد الوكالة المعرفية والسياسية إلى المجتمعات، ويقود إلى تطبيق أكثر استقلالية وتحديداً لذاتها لمفهوم المواطنة، بحيث يكون متجذراً في تاريخ المنطقة وتاريخ كل دولة وملائماً لاحتياجاتها الخاصة في بناء مواطنين قادرين على المشاركة الفاعلة.

2. إعادة النظر في تعليم المواطنة: دروس مستفادة من الإمارات وتونس ولبنان

تقدم دولة الإمارات العربية المتحدة نموذجاً مهماً في دمج التربية على المواطنة ضمن جميع مواد المنهج الدراسي، كما فعلت من خلال برنامج التربية الأخلاقية (MEP)، رغم الانتقادات الموجهة إليه بسبب طابعه غير

السياسي. ويُظهر هذا النموذج أهمية إدماج التربية على المواطنة ضمن تجارب التعلم الأوسع بدلاً من التعامل معها كمادة منفصلة ومستقلة.

في لبنان، وكما أشرنا سابقاً، يتلقى الطلاب في المدارس الخاصة النخبوية أيضاً تعليماً دولياً يهيئهم للحراك العالمي، إلا أن العديد منهم يبقون منفصلين عن القضايا السياسية التي يواجهها بلدهم. ويزداد هذا الانفصال بسبب غياب منهج وطني موحد لمادة التاريخ.

وبالمثل، في تونس، ورغم أن التربية على المواطنة تحاول أن تعكس مسار التحول الديمقراطي في البلاد وتأخذ بعين الاعتبار هذا السياق، إلا أنها لا تزال إلى حد كبير نظرية عند تناول القضايا العالمية المتعلقة بحقوق الإنسان. وهذا يطرح تساؤلاً حول إمكانية إشراك المتعلمين في النشاطات العالمية والدفاع عن القضايا الدولية، من دون تمكينهم أولاً من اكتساب المعرفة والممارسة المتعلقة بمواقفهم السياسية داخل بلدانهم ومجتمعاتهم. ومن أبرز القضايا العالمية المعاصرة تغير المناخ. إن الانخراط في بناء معرفة حقيقية وتجارب عملية تهدف إلى الحد من آثاره المدمرة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار دور الشركات متعددة الجنسيات باعتبارها من أبرز المساهمين في هذه الأزمة، مما يمكّن المتعلمين من فهم السياسات المطلوبة على مستوى الدول والمطالبة بها.

3. دور التعليم غير النظامي ووسائل التواصل الاجتماعي

في ظل المناهج التعليمية الجامدة التي تسيطر عليها الدولة، وصعوبة تجاوزها على المدى القصير، تشهد المساحات التعليمية غير الرسمية تنامياً ملحوظاً. فقد أصبحت منصات التواصل الاجتماعي أدوات أساسية في التربية السياسية في تونس ولبنان والإمارات، وفي مختلف أنحاء العالم. ويتجه الشباب بشكل متزايد إلى هذه المساحات البديلة لتعويض ما يفتقدونه من تربية حقيقية على المواطنة داخل الصفوف الرسمية. إذ تُطرح عبر وسائل التواصل الاجتماعي نقاشات حول المواقف السياسية، والنشاط المدني، والسرديات البديلة.

خلال الانتفاضات العربية عام 2011، لعبت وسائل التواصل الاجتماعي دوراً محورياً في تونس، وكذلك في لبنان إلى حد ما، في حشد المواطنين وتعريفهم بأشكال من المشاركة المدنية التي طالما غابت عن مدارسهم. ولا تزال الأزمات المستمرة في تونس ولبنان تغذي النشاط السياسي والدعوات إلى الإصلاح، وسط تطور متزايد في تنظيم الشباب، حيث تحوّل العديد منهم إلى حركات سياسية وأحزاب تتجاوز تحيزات وسائل الإعلام التقليدية.

أما في الإمارات العربية المتحدة، حيث يخضع النشاط السياسي لقيود شديدة وتتم مراقبة وسائل التواصل الاجتماعي بعناية، فإن هذه المنصات لا تزال تلعب دوراً في تشكيل الخطاب العام، حيث يناقش المستخدمون قضايا مثل المساواة بين الجنسين وتغير المناخ.

تمتلك وسائل التواصل الاجتماعي القدرة على تقديم تصور أكثر واقعية وحيوية للتربية على المواطنة لدى الشباب. ولعل المثال الأكثر دلالة على ذلك هو أن العديد من الأشخاص حول العالم تعرّفوا على معاناة الفلسطينيين من خلال منصة تيك توك، الأمر الذي ساهم في تأجيج احتجاجات طلابية في أوروبا وأمريكا الشمالية. ومع ذلك، يمكن لهذه المنصات أيضاً أن تصبح مصدراً للاستقطاب، ونشر المعلومات المضللة، وتعزيز ظاهرة غرف الصدى.

4. تحقيق التوازن في المناهج الدراسية في ظل التغيرات السياسية المتسارعة

يتمثل أحد أكبر التحديات التي تواجه التربية على المواطنة في العالم العربي في مواكبة المناهج الدراسية للتغيرات السياسية والاجتماعية المتسارعة. فعلى الرغم من أن هذه المنطقة تُعد من أكثر مناطق العالم اضطراباً، فإن مناهجها التعليمية لا تزال متأخرة عن مواكبة الواقع الجديد، إذ تفشل في التكيف مع التحولات المستجدة.

في تونس، قامت الحكومة التي أعقبت الثورة بتعديل المناهج التعليمية لإدخال موضوعات تتعلق بالديمقراطية وحقوق الإنسان؛ إلا أن هذه التعديلات بقيت تدريجية ومحدودة النطاق. ونتيجة لذلك، يمتلك خريجو المدارس والجامعات معرفة نظرية بالديمقراطية، لكنهم يفتقرون إلى المهارات العملية اللازمة للمشاركة الفاعلة في الحياة العامة. وبالمثل، لم تتم مراجعة كتب التاريخ اللبنانية لإدراج أحداث رئيسية، مثل ثورة الأرز عام 2005، والاحتجاجات الشعبية الواسعة عام 2019 والأزمة السياسية التي رافقتها، وانفجار مرفأ بيروت عام 2020، والحرب الإسرائيلية على لبنان عام 2024، وهي أحداث ساهمت بشكل كبير في تشكيل الهوية اللبنانية الحديثة والوعي المدني لدى المواطنين.

وتبرز هذه الإشكالية بشكل خاص في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تُعدّ المحافظة على الاستقرار أولوية أساسية. فعلى الرغم من استثمار الدولة بشكل كبير في إصلاح التعليم، فإن الأحداث السياسية، مثل اتفاقيات ابراهام للتطبيع مع إسرائيل، نادراً ما يتم تناولها في مناهج التربية على المواطنة، مما يحدّ من قدرة الطلاب على التحليل النقدي للتحولات الدبلوماسية الإقليمية. ولمواءمة المناهج التعليمية مع الواقع السياسي سريع التغير، تحتاج الأنظمة التعليمية العربية إلى اعتماد نموذج أكثر ديناميكية واستجابة في مجال التربية على المواطنة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- تحديث المناهج بشكل دوري بحيث تعكس التطورات السياسية الجارية.
- اعتماد أساليب تربوية تفاعلية تتيح للطلاب التعامل مع دراسات حالة واقعية والقضايا المعاصرة.
- تعزيز دمج المصادر الرقمية التي توفر معلومات حديثة حول القضايا المدنية والعالمية.
- تشجيع النقاشات المفتوحة داخل الصفوف التي تمكن الطلاب من التفاعل النقدي مع الاتجاهات الاجتماعية والسياسية الناشئة.

5. دعوة إلى تعليم مواطنة أكثر توازناً

أدى نجاح الإيديولوجيات التعليمية النيو ليبرالية في تونس ولبنان ودولة الإمارات العربية المتحدة إلى حدوث انفصال بين الأنظمة التعليمية والتجربة الواقعية للمواطنة. وبما أن قيمة تعليم المواطنة العالمية يتم التأكيد عليها بشكل متزايد في عالم معولم بشكل معقد، فإن نجاحه يعتمد على قيام الطلاب في البداية بإنشاء خلفية قوية في المشاركة المدنية الوطنية. ينبغي للتعليم أن يتجاوز المفهوم الضيق المتمثل في إعداد الطلاب لسوق العمل والاعتماد على الاختبارات المعيارية، ليعمل على تنمية الوعي السياسي، والتأمل الأخلاقي، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

ومع استمرار المساحات غير التقليدية، ولا سيما وسائل التواصل الاجتماعي، في لعب دور محوري في تعزيز مشاركة الشباب المدنية، يجب على أنظمة التعليم التقليدية أن تتطور. فعلى المدارس أن تدمج نقاشات أكثر تفاعلية ومرتبطة بالواقع ضمن برامج التربية على المواطنة، بحيث لا يكتفي الطلاب بفهم القضايا المطروحة على الساحة العالمية، بل يتم تمكينهم أيضاً من المشاركة في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه مجتمعاتهم المحلية.

ختاماً، يتميز المشهد السياسي في العالم العربي بحالة من عدم الاستقرار والتغير المستمر، مما يستدعي وجود أنظمة تعليمية أكثر قدرة على الاستجابة والتكيف. ويجب إعادة تصور التربية على المواطنة ليس باعتبارها مادة جامدة وثابتة، بل باعتبارها مجالاً حياً وديناميكياً يمكّن الطلاب من التفاعل مع عوالمهم السياسية والاجتماعية والمساهمة في تشكيلها. وإلا، سيبقى التعليم أداة سلبية للحفاظ على الوضع القائم بدلاً من أن يكون وسيلة لإحداث تحول مدني حقيقي وفاعل.

قائمة المراجع

Abdul Hadi, Lames, and Christopher Hill. 2024. "Leadership and Teachers' Perceptions of Moral Education: The Case of Implementing Moral Education as Curriculum Innovation." In *Interdisciplinary Approaches for Educators' and Learners' Well-Being*, edited by Areej ElSayary and Rasheed Olowoselu, 93–106. Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-65215-8_8

Abdul-Jabbar, Wisam Kh. 2016. "Mobilizing Citizenship Education in the Arab World: Toward a Pedagogy for Democracy." In *Democracy and Decency: What Does Education Have to Do with It?*, edited by Paul R. Carr, Paul L. Thomas, Brad Porfilio, and Julie Gorlewski. Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-68123-326-020251023

Abid, Nadia. 2024. "Global Citizenship across the Tunisian Curriculum: EFL, Civic Education and History Textbooks as a Case Study." https://doi.org/10.71549/ru.i18.246

Akar, Bassel A. 2008. "Exploring the Challenges and Practices of Citizenship Education in 'National and Civic Education' Grades Ten and Eleven Classrooms in Lebanon." ProQuest Dissertations & Theses. https://www.proquest.com/docview/2342930150

Akar, Bassel, and Mara Albrecht. 2017. "Influences of Nationalisms on Citizenship Education: Revealing a 'Dark Side' in Lebanon." *Nations and Nationalism* 23 (3): 547–570. https://doi.org/10.1111/nana.12316

Akar, Bassel. 2020. "Citizenship Education in Conflict-Affected Areas and Nation-States: Empowering Teachers for Sustainable Reform." *Intercultural Education* 31 (5): 519–532. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1794123

Al-Qatawneh, Sami Sulieman, Najeh Rajeh Alsalhi, and Mohd Elmagzoub Eltahir. 2019. "The Citizenship Values Included in Intermediate Stage Arabic-Language Textbooks and Teachers' Awareness of Them in the UAE: A Case Study." *Heliyon* 5 (11): e02809. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02809

Alaryani, Aysha Salmeen. 2016. "Citizenship and National Identity in International Schools in the UAE: A Case Study of Three American Schools in Dubai." ProQuest Dissertations & Theses. https://www.proquest.com/docview/2878257248

Alexander, Kristian, and Leonardo Jacopo Maria Mazzucco. 2021. "Beyond the Bedouin Path: The Evolution of Emirati National Identity." Middle East Institute. https://www.mei.edu/publications/beyond-bedouin-path-evolution-emirati-national-identity

Ali, Alia Abdulhameed, Sawsan Shaheen, Reem Haikal, Christina Nakhoul, Hiba Baddar, and Enji Aly. 2018. *The Development of Education in the UAE*. https://www.academia.edu/36115381

Alkateb-Chami, Maya, and Azadeh F. Osanloo. 2024. "Edward Said and Education." In *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers*, edited by Brett A. Geier, 1007–1022. Cham: Springer International Publishing.

Amin, Hira, Alina Zaman, and Evren Tok. 2023. "Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in the GCC: A Systematic Literature Review." *Globalisation, Societies and Education*. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2265846

Arab Center for Research and Policy Studies. 2021. "Tunisia after 25 July: Prospects for a Country in Crisis." *Situation Assessment*, August 16, 2021. https://www.dohainstitute.org/en/PoliticalStudies/Pages/Tunisia-after-25-July-Prospects-for-a-Country-in-Crisis.aspx

Banks, James A. 2008. "Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age." *Educational Researcher* 37 (3): 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Baytiyeh, Hoda. 2017. "Has the Educational System in Lebanon Contributed to the Growing Sectarian Divisions?" *Education and Urban Society* 49 (5): 546–559. https://doi.org/10.1177/0013124516645163

Besch, Sophia, and Sarah Yerkes. 2024. "Can Tunisian Democracy Survive the President's Second Term?" *Carnegie Endowment for International Peace*, October 17, 2024. https://carnegieendowment.org/emissary/2024/10/tunisia-election-saied-democracy-survival-us-policy

Beydoun, Ahmad. 2012. "War, Peace and History in Lebanon: A Conversation with Ahmad Beydoun." *Accord 24: Reconciliation, Reform and Resilience*. Conciliation Resources. https://www.c-r.org/accord/reconciliation-reform-and-resilience

Bishara, Azmi. 2013. *Religion and Secularism in Historical Context*. Doha: ACRPS. https://www.researchgate.net/publication/387206872_44_Azmi_Bishara_Religion_and_Secularity_in_Historical_Context_2013

Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Translated by Richard Nice. London: SAGE Publications.

Challand, Benoît. 2015. "The Invisible Alienation of Tunisian Youth." *Middle East Report*, no. 276. Accessed May 12, 2025. https://merip.org/2015/12/the-invisible-alienation-of-tunisian-youth/

Chouikha, Larbi. 2025. "13 Years after the 'Revolution': Media and Tunisia's 2024 Presidential Elections." Arab Reform Initiative, February 21, 2025. Accessed May 12, 2025. https://www.arab-

reform.net/publication/13-years-after-the-revolution-media-and-tunisias-2024-presidential-elections/

David, Solomon Arulraj. 2017. "The Internationalization of Higher Education in the UAE and the Implications for Undergraduate Students' Institutional Choice for Postgraduate Studies." *Transitions: Journal of Transient Migration* 1 (2): 235–250. https://doi.org/10.1386/tjtm.1.2.235_1

Diwan, Ishac, Hachemi Alaya, and Hamza Meddeb. 2024. *A Path Out of Tunisia's Economic Crisis*. Washington, DC: Carnegie Endowment for International Peace. https://carnegieendowment.org/research/2024/10/tunisias-economy-in-the-eye-of-the-storm

Drissi, Sihem. 2014. "Citizenship Education Reconsidered in the Era of Democratic Transition." *Citizenship, Social and Economics Education* 13 (2): 93–103. https://doi.org/10.2304/csee.2014.13.2.93

El Atti, Basma. 2024. "Tunisia Police Crackdown on Pro-Palestine Group after Saied Win." *The New Arab*, October 9, 2024. https://www.newarab.com/news/tunisia-police-crackdown-pro-palestine-group-after-saied-win

Elleuch, Mahdi. 2020. "Constitutionalizing the Right to Education in Tunisia amid Wars of Identity." *The Legal Agenda*, July 15, 2020. Accessed June 25, 2025. https://english.legal-agenda.com/constitutionalizing-the-right-to-education-in-tunisia-amidst-wars-of-identity/

Enmaeya News. 2025. "Lebanon Launches National Student Assessment to Tackle Learning Gaps in Public Schools." *Enmaeya*, June 9, 2025. https://enmaeya.com/en/news/6846d4db69c7cdbb99c7c357-lebanon-launches-national-student-assessment-to-tackle-learning-gaps-in-public-schools

Fadlallah, Hanan, and Jan Germen Janmaat. 2024. "History Education and the Construction of Identities in Divided Societies: The Case of Lebanon." *National Identities* 26 (1): 65–85. https://doi.org/10.1080/14608944.2023.2282479

Faour, Muhammad, and Marwan Muasher. 2011. *Education for Citizenship in the Arab World: Key to the Future*. Washington, DC: Carnegie Endowment for International Peace. https://carnegieendowment.org/russia-eurasia/research/2011/10/education-for-citizenship-in-the-arab-world-key-to-the-future

Faour, Muhammad. 2013. *A Review of Citizenship Education in Arab Nations*. Washington, DC: Carnegie Endowment for International Peace. https://carnegieendowment.org/research/2013/05/a-review-of-citizenship-education-in-arab-nations

Frayha, Nemer. 2012. "Education as a Means of Building Social Cohesion in Lebanon: An Unfinished Task." In *Rethinking Education for Social Cohesion*, edited by Maha Shuayb. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137283900_7

Frayha, Nemer. 2019. "Lebanon." In *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, edited by Luigi Cajani, Simone Lässig, and Maria Repoussi, 351–361. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05722-0_27

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder.

Fundación Ideaborn. 2020. *Civic Education in Tunisia: A Diagnostic Study*. https://fundacionideaborn.org/wp-content/uploads/2020/11/diagnostic-study-tunisia-en.pdf

Geha, Carmen, and Cindy Horst. 2019. "Exporting 'Active Citizenship': Foreign Support for Citizenship Education in the Arab World." *Citizenship Studies* 23 (5): 486–501. https://doi.org/10.1080/13621025.2019.1604629

Green, Christopher. 2022. "Consequences of Neoliberal Traits in Curriculum Design; English Influences and the Implementation of Moral Education in Schools in the United Arab Emirates." *Globalisation, Societies and Education* 20 (5): 669–681. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1993150

Haugbolle, Sune. 2010. *War and Memory in Lebanon*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511676598

Heard-Bey, Frauke. 2005. "The United Arab Emirates: Statehood and Nation-Building in a Traditional Society." *Middle East Journal* 59 (3): 357–375. https://www.jstor.org/stable/4330153

Illich, Ivan. 1971. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.

Isin, Engin F. 2012. "Citizenship after Orientalism: An Unfinished Project." *Citizenship Studies* 16 (5–6): 563–572. https://doi.org/10.1080/13621025.2012.698480

Isin, Engin F., and Patricia K. Wood. 1999. *Citizenship and Identity*. London: SAGE Publications.

Jmal, Nadia, and Virginie Ladisch. 2022. "A Voices-Centered Approach to Transitional Justice: Youth-Led Activism and Artistic Initiatives Open Spaces for Broad Community Engagement." *The International Journal of Transitional Justice* 16 (1): 118–132. https://doi.org/10.1093/ijtj/ijab039

Jules, Tavis, and Teresa Barton. 2018. *Educational Transitions in Post-Revolutionary Spaces: Islam, Security, and Social Movements in Tunisia*. London: Bloomsbury Publishing Plc. https://doi.org/10.5040/978147428216

Kalboussi, Rabii. 2014. "The Gender Fault-Line in Tunisia." *Al Jazeera English*, October 25, 2014. Accessed June 2, 2025. https://www.aljazeera.com/news/2014/10/25/the-gender-fault-line-in-tunisia

Kerboua, Salim. 2016. "From Orientalism to Neo-Orientalism: Early and Contemporary Constructions of Islam and the Muslim World." *Intellectual Discourse* 24 (1): 7–34. https://doi.org/10.31436/id.v24i1.681

Kymlicka, Will. 1995. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Oxford University Press.

LBCI Lebanon. 2025. "Episode 30: The Rise of Education." Aired June 2, 2025. Accessed June 3, 2025. https://www.lbcgroup.tv/watch/72722/episode-30-the-rise-of-education/en

Mahmoud, Kheder. 2022. "Realising the Vision of Technology Integration: A Case Study of K–12 Private Schools in the United Arab Emirates." EdD diss., University of Southern Queensland. https://research.usq.edu.au/download/451af125a6266b8b88c299d861b6e298d677b563520f23359b0c6012ebf296f3/2464269/KM_Thesis_Untracked_EAED.pdf

Massialas, Byron G., and Samir A. Jarrar. 1987. "Conflicts in Education in the Arab World: The Present Challenge." *Arab Studies Quarterly* 9: 35–53. https://www.jstor.org/stable/41857917

Manzi, Elisabetta. 2019. "Forming Responsible Citizens in the Euro-Mediterranean Region: Empowering Youth as Agents for Sustainable Human Development." Master's thesis, University of Padua. https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/24818

Megaphone. 2025a. "The Fuel Tax Represents One Part of the Policies Agreed upon with the IMF." Instagram video, June 10, 2025. https://www.instagram.com/reel/DKu7wOaiXWS/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MXNrNmwyZmxwcnN1aw==

Megaphone. 2025b. "The New Fuel Tax Is a Continuation of Past Government Policies That Favor Traders at the Expense of the General Public." Instagram video, June 2, 2025. https://www.instagram.com/reel/DKaPln9ijuh/

Minority Rights Group International. 2022. UPR of Tunisia—41st Session—November 2022: Fact Sheet on Discrimination against Minorities and Other Marginalised Groups in Tunisia. London:

Minority Rights Group International. https://minorityrights.org/app/uploads/2024/01/upr-tunisia-factsheet-en-mrg.pdf

Nachi, Mohamed. 2016. "Transition to Democracy in Tunisia: Learning about Citizenship in a National and Transnational Context." *Social Science Information* 55 (4): 429–445. https://doi.org/10.1177/0539018416658151

Nazir, I. A. 2024. *Teaching National Identity to Non-Nationals: Indian Curriculum Schools in the UAE*. Policy Paper No. 73. Ras Al Khaimah, UAE: Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research. https://doi.org/10.18502/aqf.0216

Novelli, Mario, and Alan Smith. 2011. *The Role of Education in Peacebuilding: A Synthesis Report of Findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone*. New York: UNICEF Evaluation Office. https://www.ulster.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0011/224588/EEPCT_PeacebuildingSynthesisReport-1.pdf

OECD. 2022. *OECD Review of Well-Being Policies and Practices in Dubai's Private School Sector*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0e9aa172-en

Osler, Audrey, and Hugh Starkey. 2005. *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press.

Ouanada, Halima. 2020. "Women's Rights, Democracy and Citizenship in Tunisia." In *Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives*, edited by Abdeljalil Akkari and Kathrine Maleq, 125–136. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44617-8_10

Pring, Richard. 2019. "Development of Moral Education in the UAE: Lessons to Be Learned." *Oxford Review of Education* 45 (3): 297–314. https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1502169

Razem, Reem. 2020. "Moral Education Initiative in the UAE: A Critical Analysis from Social Identity Theory and Culture Learning Approaches." Murdoch University Dubai. https://www.researchgate.net/publication/343451685_Moral_Education_Initiative_in_the_UAE_A_Critical_Analysis_from_Social_Identity_Theory_and_Culture_Learning_Approaches

Rogan, Eugene L. 2011. *The Arabs: A History*. New York: Basic Books. Accessed May 12, 2025. https://erenow.org/common/eugenerohanthearabsahistory/1.php#:~:text=Kassir%20had%20published%20a%20remarkable,%E2%80%9D

Rozen, Joel. 2015. "Civics Lesson: Ambivalence, Contestation, and Curricular Change in Tunisia." *Ethnos* 80 (5): 605–629. https://doi.org/10.1080/00141844.2014.938092

Saidi, Ezzeddine. 2019. "Rethinking Civic Education in Tunisia: A Focus on School Curricula and Teacher Training." *Journal of Education and Training* 7 (1): 29–34. https://doi.org/10.5296/jet.v7i1.15284

Shuayb, Maha, Ola Al Samhoury, Nehme Nehme, and Catherine Brun. 2024. *The Role of Civil Society in Shaping Education Change in Lebanon*. Beirut: Centre for Lebanese Studies. https://lebanesestudies.com/publications/the-role-of-the-civil-society-in-shaping-education-change-in-lebanon

United Arab Emirates Ministry of Education. 2025. "UAE's Green Education Partnership Roadmap." https://www.moe.gov.ae/en/mediacenter/news/pages/green-education.aspx

United Arab Emirates Ministry of Education. 2020–2021. *Moral Education: Grade 11 Teacher Guide*. Abu Dhabi: Ministry of Education. https://njah.online/uploads/seraj-uae.com/2021-04/953cfc67a7acbc05d2bb2123f9f5bfab.pdf

United Arab Emirates Ministry of Education. 2018. Moral Education: Grade 11, Volume 3. Abu Dhabi: Ministry of Education.

United Arab Emirates. *The Constitution of the United Arab Emirates*. UAE Legislation. Accessed August 18, 2026. https://uaelegislation.gov.ae/en/constitution

United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA). n.d. "Education in Lebanon." Accessed June 3, 2025. https://www.unrwa.org/activity/education-lebanon

UNESCO. 2023. "Strengthening Lebanon's Education Reform through Strategic Partnerships." November 10, 2023. https://www.unesco.org/en/articles/strengthening-lebanons-education-reform-through-strategic-partnerships

Waghid, Yusef, and Nuraan Davids. 2014. "On the (Im)Possibility of Democratic Citizenship Education in the Arab and Muslim World." *Studies in Philosophy and Education* 33 (3): 343–351. https://doi.org/10.1007/s11217-013-9393-0

Wren, Shytance T. 2021. "Improving Emirati Students' Social Responsibility Competence through Global Citizenship Education." *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives* 17 (2): 80–94. https://doi.org/10.1108/LTHE-09-2020-0046

Young, Iris Marion. 1989. "Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship." *Ethics* 99 (2): 250–274. https://doi.org/10.1086/293065

Yuval-Davis, Nira. 1997. "Women, Citizenship and Difference." *Feminist Review* 57: 4–27. https://doi.org/10.1080/014177897339632



ASFARI INSTITUTE FOR
CIVIL SOCIETY & CITIZENSHIP
معهد الأصفري للمجتمع المدني والمواطنة

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT

