# كيف يوظف التعليم كمدخل لإدارة التعددية في دول الشرق الأوسط

غدي قنديل
باحثة دكتوراه في العلوم السياسية

## مدخل:

تفرض الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية على الفرد التنقل باستمرار ما يُصعد من وتيرة الهجرات البشرية بين دول العالم، وفيما يعيش البعض منهم كأقليات في مجتمعات مختلفة، يندمج البعض الآخر، وينصهر في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمعات الجديدة؛ إلا أنهم في الغالب الأعم يعيشون في عزلة، يحافظون من خلالها على ثقافتهم. ومع مرور الوقت، تصعب عودتهم إلى بلدانهم الأصلية، ويكونوا لأنفسهم سمات تميزهم عن الجماعة الأكبر، وعادة ما يُنظر لتلك الأقليات على أنهم فئات محرومة ومضطهدة من الأغلبية العظمى، ويزيد من خطر هذه النظرة حرمانهم من مزايا اجتماعية واقتصادية خاصةً إذا تمتع بها غيرهم من الأقليات، ما قد يخلق حالة من الغضب تجاه النظم الحاكمة لتلك المجتمعات.

غني عن القول، أن التعليم يُشكل نافذة للحفاظ على التعددية اللغوية والدينية والإثنية، وتختلف كل تجربة عن الأخرى في المساحة المتروكة للطوائف، فرغم أن القانون الدولي لحقوق الإنسان، والذي يقوم على مبدأ المساواة، يرتكز على الحق في التعليم للجميع، ومع ذلك قد تُحرم الأقليات والشعوب الأصلية من حقهم في التعليم، يدلل على هذا أن الغالبية العظمى من الأطفال المحرومة من التعليم، هم من الأقليات وأطفال الشعوب الأصلية في جميع أنحاء العالم وفقًا لإحصائيات المجموعة الدولية لحقوق الأقليات، ونتيجة لحرمان الأقليات بصورة منتظمة من الحصول على التعليم الجيد الذي يتعلق باحتياجاتهم المحددة ويلبيها، تتصاعد حدة الأزمة خاصة في بلدان الشرق الأوسط التي تحمل مورثات سلطوية لإدارة التنوع العرقي والديني في بلدانها[1] .

(١) محمد شحات خطيب، «تعليم أبناء الجاليات المسلمة: النماذج القائمة، الواقع والمصاعب وسبل تذليلها: مراجعة تحليلية نقدية»، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، ٢٠٢١/٣/١٧



Common Interest Solutions

ومن ثم يُثار الجدل حول ما إذ كانت السياسات التعليمية للأقليات في دول الشرق الأوسط هي محاولات للقضاء على الشعوب الأصلية ونوع من أنواع الإبادة الثقافية بدلاً من استيعابها، لذا تطرح هذه الدراسة سؤالاً رئيسيًا مفاده هل تضمن الأنظمة السياسية في الشرق الأوسط تعليمًا جيدًا للأقليات؟ أم تحاول استخدام التعليم لخلق هوية جمعية على حساب الهويات الفردية للأقليات؟

## أولاً . الحق القانوني للأقليات في التعليم:

يرتبط الحق في التعليم للأقليات بعددًا من الأبعاد الفردية والجماعية، تشمل الاعتراف بأن الأقليات والشعوب الأصلية تتطلب تدابيرًا خاصة من أجل إعمال حقهم في التعليم، ومن أجل الحماية التي يُكفلها القانون الدولي، يجب أن تكون الأقليات قادرة على المطالبة بالاعتراف بوضعها كأقليات أو كشعوب أصلية، إذ يكفل العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية واتفاقية حقوق الطفل الحق الفردي في التعليم للجميع، ولكن لا توفي الحقوق الفردية، بما في ذلك الحق في التعليم اهتمامات واحتياجات الأقليات المحددة ولا سيما الشعوب الأصلية، فرغم أن المادة ٣٠ من اتفاقية حقوق الطفل والمادة ٢٧ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، تضمن الحق المحدد للأشخاص المنتمين إلى الأقليات والسكان الأصليين في التمتع بثقافتهم الخاصة أو المجاهرة بدينهم وممارسته، أو استخدام لغتهم الخاصة، وذلك بالاشتراك مع الأعضاء الآخرين في جماعتهم، لا توجد ضمانة قانونية على الدول بالالتزام بتلك المواد وتطبيقها[٢].

ومن هذا، يمثل التعليم للأقليات أحد أبرز الطرق الرئيسية التي تنقل الممارسات الثقافية واللغات والقيم من جيل إلى جيل، وهذا يتطلب أن يُصاغ الحق في التعليم للشعوب الأصلية بطريقة تحمي الجماعة ككل، وبالتالي فإن الحق في التعليم يأخذ بُعدا جماعيًا إضافيًا، ألا وهو الحق في السيطرة؛ بمعنى أخر أن يكون للأقليات رأي في طريقة تلقيهم للتعليم، من خلال اختيار مضمونه وأساليب التدريس والقيم والأهداف ولغة التعليم، فضلاً عن ذلك فهناك حق آخر يرتبط بالحق في تقرير المصير، الذي تكفله المادة ٤ من إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية، والتي تنص على أن الشعوب الأصلية الحق في الاستقلال الذاتي أو الحكم الذاتي في المسائل المتصلة بشؤونها الداخلية والمحلية، وهذا يمنح الشعوب الأصلية الحق في التعليم المستقل ويشمل ذلك الحق في إنشاء وإدارة المؤسسات التعليمية ونظم التعليم[٣].

---

(٢) بن مهني لحسن، «الأقليات ومثلث الهوية ( اللغة، الدين، الثقافة) : ضمانات الحماية في ضوء قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان»، مجلة الشريعة والاقتصاد، مج ٧، ع ١٣، ٢٠١٨/٦/١٤، ص٢٩٩

(٣) أشرف عبد العاطي، فقه الأقليات المسلمة بين النظرية والتطبيق، دار الكلمة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨، ص ٨٦



COMMON INTEREST Solutions

## ثانيًا. تعليم الأقليات بين التشريع والتطبيق:

غالبًا ما يكون الطلاب من الأقليات والشعوب الأصلية عرضة للتمييز في الحصول على التعليم الجيد، يرجع ذلك إلى سياسات الدول الساعية لإدماج الأقليات داخل المجتمعات سواء كان إدماجًا قصريًا أم طوعيًا ، ولتحقيق هذا تتنوع سياسات الدول في الفصل بين المدارس أو الفصول الدراسية لطلاب الأقليات والشعوب الأصلية من الحصول على التعليم الجيد بمساواة مع أغلبية المجتمع، بينما تمارس بعض الدول التمييز العنصري ضد الأقليات في الكتب المدرسية والمناهج الدراسية، من خلال إستمرار تضمين الصور النمطية ورسم صورة غير عادلة أو متحيزة، حيث تنتهك هذه الممارسات حقوق الطلاب من الأقليات والسكان الأصليين في التعليم بشكل مباشر.

وقد تمارس الدول أيضًا التمييز في الحصول على التعليم من خلال فشلها في إنشاء مدارس جيدة على مسافة قريبة من المناطق التي تعيش فيها الأقليات والشعوب الأصلية، فغالبًا ما يعيش طلاب الأقليات في المناطق الريفية والنائية، مما يؤدي إلى مسافات طويلة وغير آمنة للمدرسة، والتي من شأنها أن تثني الطلاب، وخاصة الفتيات، عن الالتحاق بالمدرسة؛ لتنافي بذلك معظم الدول نص التعليق العام رقم ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على أن الوصول الفعلي للتعليم هو ميزة أساسية للحق في التعليم.

وفي هذا الإطار، تنتهج بعض الدول سياسة الاستيعاب من خلال تعليم الطلاب باللغة السائدة فقط وإهمال تدريس الثقافات والتاريخ والتقاليد واللغات البديلة الأخرى، تسفر هذه السياسات إلى القضاء على ثقافة الأقليات وهويتها، فضلاً عن أنها تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي لطلاب الأقليات عند استخدام الاختبارات الموحدة، والتي غالبًا ما تفترض أن الطلاب هم جزءًا لا يتجزأ من ثقافة معينة ولهم معرفة باللغة السائدة وتتجاهل هويتهم الثقافية[٤].

عادةً ما تتعامل الأقليات والشعوب الأصلية بلغات تختلف عن لغات الأغلبية أو اللغة الرسمية، ومن ثم عندما يدرسون بلغة غير لغتهم الأم، يتأثرون سلبًا بالتنمية التعليمية، لذا معدلات تسربهم من التعليم تكون أكبر من أقرانهم ؛ لأنهم لا يتكلمون اللغة الرسمية للتعليم، ولذلك لم يكن مفاجئًا أن نسبة انتشار الأمية أكثر بين الأقليات والسكان الأصليين منه عند

(٤) عبد الرازق الداوي، «إشكالية اللغة و الهوية والتنوع الثقافي»، في اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات, ٢٠١٣، ص١٢٦



COMMON INTEREST Solutions

أغلبية السكان، ومن هذا يتضح أن الحق في تعلم اللغة الأم لا يعد مسألة تؤثر على الأفراد، بل تؤثر على حضارة جماعات بشكل كامل، لكون اللغة هي الوسيلة الرئيسية التي تنتقل من خلالها العادات والقيم والثقافة واللغة نفسها من جيل إلى جيل.

غير أن ما سبق، لا يشترط أن يكون الاستيعاب والتعليم بغير اللغة الأم ونقص التعليم المناسب لاحتياجات الطلاب، نتيجة مباشرة لسياسات الدولة، بل قد يكون في بعض الحالات بسبب عدم وجود المعلمين المؤهلين من أبناء الأقليات المدربين على تقديم التعليم باللغة الأصلية أو لعدم وجود المواد التعليمية المناسبة، بسبب تقاعس الدولة والفشل في تنفيذ تدابير لضمان جودة التعليم للجميع لكون الدولة هي المسئول الأول عن توفير تعليم مناسب وجيد للأقليات[٥].

## ثالثًا. نماذج استغلال التعليم كمدخل لإدارة التعددية العرقية والدينية في الشرق الأوسط:

أ- النموذج التركي:

منذ عام ١٩٢٣، استطاع مصطفى كمال أتاتورك، من خلال اتفاقية لوزان، في رسم وحدة عرقية للأمة التركية، وانطلاقاً من عدم اعتراف الاتفاقية بوجود أقليات عرقية، واعتبار كل الأقوام المتواجدين على الأراضي التركية أتراكًا، دماً ولغةً وثقافةً وتراثاً، وبذلك طُمس وجود المجموعات العرقية الكردية والعربية والشركسية والكردية وغيرها من المجموعات الأصغر عدداً في تركيا، واستنادًا على هذا المفهوم المنكر للاعتراف بالآخر، حُرمت المجموعات العرقية غير التركية من التعبير عن هويتها وشخصيتها وثقافتها بلغاتها القومية، ومُنعت من فتح مدارس وجامعات ودور نشر ومحطات إذاعية وتلفزيونية تُبث بلغتها.

سعت الدولة التركية منذ ١٩٢٣ وحتى الآن إلى السيطرة على الأقليات الدينية والمذهبية والعرقية في تركيا ومنع التعددية باعتبارها عنصرًا هادمًا للمجتمع التركي، إلا أن واقع التطورات طوال القرن الماضي يُظهر بوضوح أن قضية الأقليات قضية جوهرية لدى الشعب التركي، ولم تستطع الدولة التركية رغم سياساتها المنهجية في استيعاب التنوع الثقافي والديني والعرقي لكون معظم الأقليات التركية متشبثة بهويتها المميزة. وفي هذا الصدد، تبقى مسألة التعليم باللغة الأم، سواء بالنسبة إلى الأقليات المسلمة (كالعرب والأكراد) أو غير المسلمة في تركيا، من أكثر المسائل الخلافية في السياسة التركية، بعدما كان القانون العثماني يسمح للمواطنين غير المسلمين بفتح

(٥) محمد شحات خطيب، «تعليم الأقليات»، مجلة جامعة الملك سعود: الدراسات التربوية، الرياض، مج٢، ١٩٩٢، ص ١٧



COMMON INTEREST Solutions

مدارس خاصة بهم، تميزت الجمهورية التركية عند نشأتها بسياسات قومية وعلمانية، أحدثت تغييرات كبيرة في مناهج التعليم العثمانية، من بينها أنها ألغت تدريس الشريعة واللغتين العربية والفارسية، وحولت المناهج الدراسية إلى اللغة التركية بالكامل بعد محاولات إفراغ اللغة العثمانية من المفردات العربية والفارسية واستبدالها باشتقاقات تركية أو بكلمات ذات أصول لاتينية[٦].

ورغم تتضمن الصفوف الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية دروساً إلزامية لتعليم الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية، فإن هناك غياباً في الدروس المتعلقة بقضايا الأقليات، وخاصة الجماعات غير المسلمة في تلك المدارس، إذ تقدم تلك الدروس التي يُعفى من حضورها الطلبة غير المسلمين معلومات عن الإسلام السني، وقدراً ضئيلاً من المعلومات حول الأديان الأخرى غير الإسلام، فضلاً عن أن القدر الضئيل من المعلومات لا يخلو من التمييز الديني، ويمس هذا الأمر بصورة خاصة أبناء الطائفة العلوية، لذا اعترض أبناء تلك الأقلية وتقدموا إلى القضاء مطالبين بتغيير ذلك الوضع، لكن السلطات القضائية التركية رفضت الدعوى وظل التمييز الديني ضدهم، لاسيما فيما يتعلق بالإجراءات المعقدة المتصلة بالترخيص للأقليات الدينية لإنشاء مدارسها ومؤسساتها التعليمية ووضع المناهج الدراسية الخاصة بها، إضافة إلى استمرارية اتصاف التعامل مع الأديان المختلفة في المدارس بطابع تمييزي.

وبالنظر إلى وضع الأقلية الأرمنية في تركيا نجد أنها تعرضت في عام ٢٠٠٢ إلى صدمة تمييزية قاسية، عندما أصدرت وزارة التعليم الوطني نشرة طالبت فيها بإدراج قضية الادعاءات الكاذبة المزعومة حول الإبادة الجماعية للأرمن في مناهج المدارس الإعدادية والثانوية، وفي عام ٢٠٠٣، ألحق بتلك النشرة نشرة أخرى طالبت بدورها بتدريب المعلمين على دحض المزاعم الكاذبة حول الإبادات الجماعية للأرمن والسريان واليونان، في محاولة تركية لإنكار السياسات التعسفية تجاه الأقليات الأرمنية في البلاد[٧].

بجانب المقررات التعليمية غير المنصفة للأقليات، شهدت تركيا منذ قيام الجمهورية انخفاضاً كبيراً في عدد مدارس الأقليات خاصة غير المسلمة، فبعد أن كان تعداد هذه المدارس يصل في عامي ١٩١٣ و١٩١٤ إلى نحو ٢٥٩٦ من بينها ١٢٤٥ مدرسة تابعة لليونانيين و ١٠٨٤ مدرسة تابعة للأرمن و ١٣١ مدرسة يهودية، انخفض العدد في السنوات الأخيرة إلى ٢٤ مدرسة في عموم تركيا فقط،

---

(٦) محمد نور الدين، «التعليم الديني في تركيا»، لبنان: مركز الدراسات الاستراتيجية، ع٦٥، ١٩٩٧، ص ٨١

(٧) Nurcan Kaya, Forgotten or assimilated?: Minorities in the education system of Turkey, London: Minority rights group international, 2009, p19



COMMON INTEREST Solutions

تبلغ حصة الأرمن فيها ١٦ مدرسة بالإضافة إلى ٦ مدارس يونانية ومدرسة يهودية واحدة ومدرسة ابتدائية سريانية واحدة أنشئت في عام ٢٠١٤ مع ٤٨ تلميذاً، وذلك بعد نحو ٨٦ عاماً على إغلاق آخر المدارس السريانية في البلاد.

ولم يتوقف النهج التركي لتعليم الأقليات عند قلة عدد المدارس المخصصة لهم وانتشارها على مستوى تركيا، بل حاوطت المدارس مشاكل عدة من بينها؛ قلة عدد التلاميذ الذين يقصدونها، فبينما يرتفع تعداد التلاميذ والمدارس في عموم تركيا، ينخفض تعداد تلاميذ مدارس الأقليات مع الوقت لأسباب كثيرة أبرزها الهجرة الكبيرة لأبناء الأقليات غير المسلمة، وتجنب أبناء الأقليات إرسال أبنائهم إلى هذه المدارس بسبب خوفهم من التعرض إلى تمييز عنصري بحقهم، مروراً بأزمة الحصول على مناهج التعليم باللغة الأم، وصولاً إلى معاملة هذه المدارس على أنها مدارس خاصة وبالتالي عدم تلقيها أي دعم مالي من الحكومة التركية، فرغم كون مدارس الأقليات ليست مدارس أجنبية، إلا أن القانون التركي لا يحدد لها أي وضعية خاصة تتيح لها تلقي الدعم من الدولة، فوزارة التعليم لا تدفع إلا رواتب نائب المدير الذي تعينه ومدرسي بعض المواد فقط التي يشترط تدريسها باللغة التركية وبحسب المناهج الحكومية.

وساء الوضع أكثر بعد القرار الذي أصدرته إدارة التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم التركية في ٢٠١٥، باشتراط الانتساب إلى هذه المدارس فقط للمواطنين الأتراك من أبناء الطائفة التي تنتمي إليها المدرسة، وبالتالي، يُمنع المسلمون من التسجيل في هذه المدارس، وأيضاً من هم من أبناء الأقليات الذين اضطروا إلى تغيير دينهم خوفاً من التمييز العنصري ضدهم، كذلك يحرم القرار أبناء الطائفة من غير الأتراك من التسجيل في هذه المدارس إلا بصفة الضيوف، أي أنهم لن يحصلوا على أي شهادة عند إتمامهم الدراسة فيها[٨].

ومن هذا يتضح أن الدولة التركية انتهجت عدة استراتيجيات تهدف إلى تهميش التنوع الثقافي والديني والعرقي لأقلياتها بداية من المناهج الدراسية، التي لا تشتمل بصورة عامة، على معلومات تتعلق بتاريخ الأقليات وثقافاتها وتقاليدها، والأسوأ من ذلك، اشتمال بعض تلك المناهج على تعميمات متعسفة وإشارات تمييزية بحق الأقليات خاصة طائفتي الروم والأرمن، واشتمال كتب اللغة على إشارات تنتقص من شأن اللغة اليونانية في مقابل اللغة التركية.

---

(٨) باسم دباغ، «مدارس الأقليات في تركيا»، صحيفة العربي الجديد، ٢٠١٦/٤/١٠، متاح على الرابط التالي
https://www.alaraby.co.uk/%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-

إذ يلاحظ من تفنيد السياسة التعليمية التركية أن توفير تعليم لغات الأقليات ما يزال أمراً غائباً عن التعليم الرسمي، وبالنسبة للمناهج الدراسية، فإنه من الصعب الحديث عن دعم التعاون والتفاهم بين المجتمعات وداخلها، في الوقت الذي ما تزال فيه تلك المناهج تحتوي على الكثير من العبارات الازدرائية بحق الآخرين، وبخاصة بحق أبناء الأقليات الدينية في تركيا.

## ب- النموذج الإيراني:

يبلغ عدد سكان إيران حوالي ٨٠ مليون نسمة وهم خليط من جماعة الآريين القدماء وبعض القبائل القوقازية وبعض القبائل العربية التي استقرت في شرق وشمال شرق البلاد، وبعض القبائل التركية التي هاجرت إلى إيران في أعداد كبيرة من القرن العاشر الميلادي وحتى القرن السابع عشر، وتختلف طريقة تحديد التمثيل العرقي بإيران فهناك من يقسمها إلى ٥١ ٪ فرس ، ٢٤٪ آذريون ، ٧٪ أكراد ، ١٨٪ آخرون أي أن الفرس يمثلون أغلبية بسيطة ٥١٪، في مقابل من يعتبرهم نصف السكان فقط يمثلون ٥٠٪، والخمسين الأخرى هم أقليات حيث تعتبر الأقليات بإيران هم في الأغلب من يتحدثون لغة أم بخلاف الفارسية أو أقليات دينية لا تدين بالمذهب الشيعي[٩].

يرتكز جوهر الهوية الإيرانية على الشعور بالهيمنة التاريخية والدينية واللغوية مع اعتراف غير رسمي بالتعددية، فالتاريخ الإيراني الحديث يحاول الاستفادة من تجارب التعصب الديني واستخلاص دروس إيجابية من الخبرة السابقة لتكون بداية لخلق شعارات جديدة قائمة على محبة الغير وقبول الآخر كمقومات للعيش المشترك والبقاء، وانعكست هذه المقومات في المواد التعليمية الخاصة بالأقليات، فمع تعدد الأقليات بإيران الذي يصل إلى نصف عدد السكان وما يتحدثون به من لغات مختلفة ومتنوعة، ومع سيطرة الدولة المركزية بإيران وفرض الفارسية كلغة رسمية لم يكن أمام هذه الأقليات مجال لدراسة تراثهم وتعلم لغاتهم إلا في التعليم، حيث يدرس آدابهم بالمدارس ولغاتهم في مقررات بعينها تدرسها كل أقلية على حدى ومن ثم مثل التعليم مدخلاً لإشعار الأقليات بخصوصيتها واحترام تراثهم؛ تفعيلاً للمادة رقم ١٥ بالدستور الإيراني[١٠].

(١٠) طلال صالح بنان، «إيران : معضلة التعايش بين نظرية ولاية الفقيه والديمقراطية»، مجلة السياسة الدولية، العدد ١٥٥، يناير ٢٠٠٤، ص ٩٢



COMMON INTEREST Solutions

ومن هذا تعد التجربة الإيرانية في التعليم تجربة مختلفة، إذ تخصص نسبة عالية من الناتج القومي للإنفاق على التعليم لا تقل عن ٣,٥٪ رغم تأثر إيران بالعقوبات الاقتصادية والانغماس في الصراعات الإقليمية الممتدة، لم تقل عن النسبة الدنيا التي اشترطتها المنظمة الأوروبية للتعاون الاقتصادي، غير أن التعليم بإيران أصبح مجاني وإلزامي منذ مرحلة رياض الأطفال حتى دخول الجامعة مؤخرًا منذ حقبة التسعينيات حيث لم يكن كذلك بعد الثورة الإيرانية، وهذه المجانية تطبق على المواطنين بالنسبة للتعليم الحكومي أما غير المواطنين لا يحق لهم الالتحاق بمدارس الحكومة فيلتحقون بالتعليم الخاص.

فرغم أن اللغة الرسمية في التعليم في إيران هي الفارسية، يسمح للطوائف المختلفة بدراسة مقرر لغة أو أدب يتضمن دروس في مبادئ اللغة وأدب وتراث تلك الطوائف، وتقسم المدارس وفقًا لعدد من المعايير فوفقًا نوع المدرسة تنقسم إلى مدارس حكومية وأخرى خاصة، أو وفقًا لمعيار النوع الاجتماعي إلى مدارس للذكور وأخرى للإناث نظرًا لأن المجتمع الإيراني مجتمع محافظ يطبق الفصل بين الذكور والإناث في التعليم في كل المراحل، لكن الجدير بالاهتمام أن التصنيف العرقي لا ينعكس داخل المدارس في إيران لذا ليس هناك مدارس لكل طائفة، فلا تسمح إيران بإظهار الطائفية إلا عند تدريس مادة الديانة وبدراسة أدب الطائفة أو العرق الذي ينتمي إليه الطالب.

ومن ثم، نجحت إيران في استخدام التعليم كسلاح لتخطي الاختلافات والانقسامات فرغم تعدد طوائف المجتمع الإيراني والمذاهب الدينية والأعراق واللغات، سعى النظام الإيراني إلى ترسيخ روابط مشتركة تاريخية وثقافية وجغرافية واستثمارها في شكل هوية قومية، مرتكزًا على الموروثات المشتركة التاريخية والثقافية والجغرافية، لذا منذ قيام الثورة الإيرانية حاولت طهران إعادة صياغة الهوية المشتركة لتصبح ذا طابع وطني موحد[١١].

### ج- النموذج الإسرائيلي:

يختلف الحال في إسرائيل باعتبارها مجتمع شتات، لا يوجد به أية روابط مشتركة – سوى الديانة بالنسبة لليهود– لذا كان التعليم المدخل الرئيسي لخلق واقع جديد من خلال تغذية هوية جمعية وطنية قومية، حيث كان التعليم بمثابة أداة طيعة في يد صانع القرار الإسرائيلي لرسم هوية جديدة بالنسبة لإسرائيل، إذ يبلغ عدد سكانها ٦ مليون نسمة مكونة من المهاجرين أكثر من ٨٠ جنسية من مختلف دول العالم، مما أدى إلى تنوع جماعات السكان ذات التنوع الإثني

(١١) هبه جمال، مرجع سبق ذكره، ص٢١

والثقافي والمعتقدات الدينية، فما يقرب من ٧٦٪ من السكان يهود و ٢٠٪ عرب الاغلبية منهم مسلمين، ٤٪ من الدروز والمسيحيين وديانات أخرى، خلق هذا المزج مشكلات كبيرة بين مختلف طوائف المجتمع[١٢].

لذا قامت إسرائيل باستثمار المنظومة التعليمية لإفراز مواطن جديد ومجتمع له هوية جمعية تنحي الاختلافات جانباً، إذ سعت اسرائيل من خلال المنظومة التعليمية لأن تمثل بوتقة الصهر لكافة الثقافات المختلفة والجنسيات المتعددة لتشكل هوية واحدة، هي الهوية الاسرائيلية وتعددت الصياغات الساعية لتحقيق ذلك كتجربة التعليم الجمعي، لكن هذا لا يعني سماحة إسرائيل تجاه كل الأقليات خاصة في ظل تزييف الحقائق التاريخية كالتعامل مع القطاع العربي والمدارس العربية[١٣].

ومن هذا، تبرز الديانة اليهود على أنها المعيار الحاكم في منح الجنسية الإسرائيلية التي تعطي الطفل الحق في الالتحاق بالمدارس والنظام التعليمي الذي تنظمه الدولة، وتحاول إسرائيل زرع هوية قومية تعتمد على عنصر واحد فقط هو عنصر الديانة كمحرك لخلق هوية مشتركة بين الطوائف المتنوعة الإثنية والعرقية داخل بنية المجتمع، عبر التعليم التعددي الذي يطرح صيغ مختلفة للتعليم تختلف من فئة لأخرى، فرغم أن العبرية هي اللغة الرسمية لكن يحق لكل فئة الدراسة أيضًا بلغتها كالعربية والروسية والإنجليزية لكن مع اشتراط إتقان العبرية إذ اتخذت إسرائيل ذلك نهجًا لإجادة اللغة العبرية والتعاليم الصهيونية، فالتعددية كانت أداة لخلق للهوية الجمعية بإسرائيل[١٤].

---

(١٢) ماجد الحاج، تعليم الفلسطيني في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٦، ص ٢٣

(١٣) خالد أبو عصبة، «جهاز التعليم العربي في إسرائيل: تطوره وصورة الوضع الراهن» ، المركز الفلسطيني للدراسات: دورية قضايا إسرائيلية، ع ٤٣، ٢٠٠٩، ص٣٦

(١٤) خالد عرار، السياسات التربوية الإسرائيلية وحال التعليم العربي في إسرائيل، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، مج ٢٩، ع ١١٥، ٢٠١٨، ص ١٣٥ ، متاح على الرابط التالي https://www.palestine-studies.org/sites/default/files/mdf-articles/133-158.pdf



COMMON INTEREST Solutions

## الخاتمة والتوصيات:

يُمكن القول أن هناك عدة مقومات محددة للسياسة التعليمية تجاه الأقليات في بلدان الشرق الأوسط، يأتي في مقدمتها دور الأيديولوجية السياسية في بناء المنظومة التعليمية كما يبرز في تركيا وإسرائيل وإيران، إذ تتميز كل من التجربة الايرانية والإسرائيلية في مجال السياسات التعليمية في نظرتهما للتعليم كوسيلة لخلق هوية وطنية مشتركة تعلو على أية انقسامات داخلية، بينما أنكرت القيادة السياسية التركية وجود هويات متمايزة لأقلياتها عن هوية الدولة فالجميع -بموجب الكمالية- أتراكًا، لغةً وثقافةً وتراثاً، بينما يعد المحدد الثاني هو مساهمة السياق المجتمعي في رسم أبعاد السياسات التعليمية والمنظومة ككل التي راعت خصوصية المجتمع كما في إيران على عكس الحالة التركية والإسرائيلية، رغم اهتمامهما بمحورية التعليم لنهضة البلاد، والإيمان بقناعة أن التعليم هو المستقبل، وأخيرًا يتعلق المحدد الأبرز بدور الطابع العسكري وسيطرته على سياسات المنظومة التعليمية الساعي لصهر الهويات المختلفة في هوية جمعية كما في إيران وإسرائيل.

لذا، فإن صياغة سياسات تعليمية تعكس طبيعة السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي هو الاستراتيجية الأمثل لاستيعاب الأقليات في المجتمع وبناء هوية مشتركة تقوم على الاعتراف بالهوية الخاصة لكل جماعة لتشكل التعددية قوة بشرية لديها هوية قومية حقيقية معبرة عن اهتمامات ومصالح أفرادها، ومجسدة لتنوع الثقافات؛ عبر السماح للأقليات بتعلم لغتهم الخاصة أو أن يكون لهم مدارس خاصة بهم تحت إشراف الدولة، ولتحقيق ذلك لابد من تبني سياسة الإلزامية والمجانية منذ رياض الأطفال لتفادي تعثر هذا النوع من التعليم في المستقبل.

فضلاً عن هذا، فإن من الأهمية بمكان مشاركة إدارة شئون التعليم بين الدولة والأقليات، إذ يستوجب على بلدان الشرق الأوسط مشاركة الأقليات في إعداد المنهج التعليمي الديني والأدبي واللغوي وتصميم مقرر يتناسب مع المنظومة الفكرية لكل طائفة سكانية وفقًا لموروثاتها الثقافية بهدف إسراع عملية الاندماج وبناء هوية جمعية قومية من خلال جمع تلك الاختلافات في بوتقة تراعي الاختلافات وتمثل الجميع، لذا يتجسد التحدي الحقيقي أمام دول الشرق الأوسط في استيعاب الطوائف والأقليات باختلاف هوياتها الفردية مع الحفاظ على وحدة الهوية الجمعية.