المبادرة المصرية
للحقوق الشخصية

القومية والتجانس في المناهج الدراسية المعاصرة

القومية والتجانس في المناهج الدراسية المعاصرة

معتز عطا الله و فريدة مقار

صادر عن وحدة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية

الطبعة الأولى/أغسطس 2014

تصميم: محمد جابر

المبادرة المصرية للحقوق الشخصية

6 شارع دار الشفاء، جاردن سيتي، القاهرة.

تليفون و فاكس: 27960158 / 27960197 (202)+

www.eipr.org - info@eipr.org

جميع حقوق الطبع والنشر لهذه المطبوعة محفوظة
ويحق إعادة نشرها مع ذكر المصدر وذلك في غير الأغراض الربحية
بموجب رخصة المشاع الإبداعي ، الإصدارة 3.0 غير الموطنة
www.creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0
نستخدم الخط الأميري الحر amirifont.org

كتب هذه الدراسة معتز عطا الله - الباحث في شؤون التعليم، وفريدة مقار - الباحثة في تاريخ التعليم الحديث في مصر.

كما شارك في جمع وإعداد هذه الدراسة عمرو إسماعيل، تامر وجيه، أشرف حسين - مدير وحدة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية بالمبادرة المصرية للحقوق الشخصية، سهى عبد العاطي - نائب المدير التنفيذي بالمبادرة المصرية للحقوق الشخصية، كما أنجز أحمد الشبيني التدقيق اللغوي.

مقدمة

في يوليو 2013، بعد أسابيع قليلة من سقوط الرئيس محمد مرسي، صرح محمود أبو النصر، وزير التعليم المعين حديثًا، بأنه سينظر في تقارير تلقاها، تتعلق بما يسمى «أخونة» المناهج. ومضى يشرح أنه سيعمل على تشكيل لجنة برئاسته الشخصية للنظر في تلك الاتهامات.[1] وأعلن عن إدخال تغييرات في مناهج التاريخ بحيث تأخذ في حسبانها ما حدث من تغيرات سياسية رافقت خلع مرسي.[2]

ولم يكن في قرار الوزير الجديد مفاجأة، بالنظر إلى وسائل الإعلام التي أخذت تنشر خطابًا مفزعًا عن: «أسلمة و/أو أخونة» الدولة ومؤسساتها، في أعقاب صعود مرشح الإخوان المسلمين إلى سدة الرئاسة، وتعيين أعضاء في الإخوان ومؤيدين لهم في مناصب وزارية. وقد تجلى هذا الخطاب في حالة التعليم، وبوجه خاص فيما يتعلق بقضية إصلاح المناهج.

وفي هذا السياق قامت المبادرة باستعراض مبدئي لعدد من المناهج التي قيل إنها: «تأسلمت»، وأظهرت النتائج بوضوح أن: «التهديد» الموجه إلى المناهج الدراسية ليس بالخطورة التي أوحت بها التقارير الإعلامية. لم تكن الأمثلة قليلة العدد فحسب، بل إنها كانت ضئيلة الشأن أيضًا. ومن شأن إلقاء نظرة أكثر إمعانًا على طريقة وضع المناهج ومراجعتها إظهار ضآلة المجال المتاح لتعديل توجهاتها الأيديولوجية على أي نحو راديكالي. ويصدق هذا أيضًا، في الجوانب الإجرائية والتنظيمية لوضع المناهج على السواء، والأهم إنه يصدق على التوجه الأيديولوجي الأساسي الكامن خلف المناهج والخطاب التعليمي بصورتيهما الحالية.

وبينما رَوَّجت وسائل الإعلام والخطاب الرسمي لاستقطاب ثنائي من الوطني/العالماني من جهة، والإسلامي من جهة أخرى، إلا إن هذه الثنائية لا تصمد أمام التحليل الدقيق. فالخطاب القومي ينطوي على عناصر من الخطاب الهوياتي الإسلامي، الذي يخدمه ويعززه ويوجهه. وعلاوة على هذا فإن ما يسمى بالخطاب الإسلامي ما زال يعمل ضمن حدود الخطاب/المشروع الوطني، أي الساعي إلى التجانس. ولعل هذا الخطاب القومي بالتحديد هو ما نراه مثيرًا للانزعاج،ويستحق التصدي له في هذه الدراسة، وبخاصة الآن، بعد انحسار «تهديد الأسلمة» بالنظرإلى التغيرات السياسية الأخيرة في مصر.

وتمثل هذه الورقة جزءًا من مشروع أوسع نطاقًا، يهدف إلى تفهم الطرق التي تطور بها الخطاب القومي منذ خمسينيات القرن العشرين وما بعدها، وبخاصة في مواد مدرسية من قبيل التاريخ والتربية الوطنية. إن مثل هذه الموضوعات توفر استبصارًا بمدى جدية مصر في التقيد بالتزاماتها الدولية فيما يتعلق بالحق في التعليم. وفيما يلي سنجري تحليلًا لمنهجي التاريخ والتربية الوطنية، في محاولة للخروج بتوصيات بشأن كيفية تغييرهما للتوافق مع المعايير التعليمية الدولية، التي تقترح التوازن بين ترويج الهوية القومية من جانب، وترويج قيم التسامح والتعدد والانفتاح، من جانب آخر.

1- سارة علام ومصطفى فهمي، «وزير التعليم الجديد لليوم السابع: وضعنا معايير لتقييم كفاءة قيادات الإخوان»، اليوم السابع، 19 يوليو 2013. http://www.youm7.com/News.asp?NewsID=1167821

2- أحمد جمال، «حكم مرسي خارج مناهج التاريخ»، بوابة أخبار اليوم، 8 سبتمبر 2013 http://akhbarelyom.com/news/newdetails/207105/1/ التعليم - حكم مرسي -خارج مناهج التاريخ - يف - العام - الجددي

الكتب المدرسية، وحقوق الإنسان، والتعليم

ترتبط الجودة النوعية للكتب المدرسية ومحتواها، على نحو وثيق، بالحق في التعليم المكفول ضمن الأطر القانونية الدولية. فالمادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تقرر: «(2) يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملًا، و تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام».

وبالمثل، تنص المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على أن: «-1 تقرُّ الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم. وهي متفقة على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والشعور بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وهى متفقة كذلك على وجوب استهداف التربية والتعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السلالية أو الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم».

إن هذه المواد ـ بالتركيز في ضرورة ترويج التعليم للتفاهم والاحترام والتسامح بين مختلف الجماعات القومية والعرقية والدينية ـ تمثل استدلالًا غير مباشر على ضرورة أن تعكس المناهج الدراسية تلك المبادئ. وبما إن المناهج والكتب المدرسية تمثل واحدًا من وسائط بث تلك القيم في الطلبة، فمن اللازم أن تتفق بدورها مع تلك القيم.

كما يمكن العثور على تفاصيل أوفى في اتفاقية حقوق الطفل، التي تقرر:

المادة 29

1 - توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجهًا نحو:

(أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها.

(ب) تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة.

(ج) تنمية احترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته.

(د) إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والقومية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين.

(هـ) تنمية احترام البيئة الطبيعية.

ونلاحظ هنا تغلب هذه الاتفاقية على حدود الديانة والقومية والثقافة الممتدة عبر أجزاء عديدة من العالم. وقد يلوح للوهلة الأولى أن بعض القيم المتنوعة التي عبرت عنها المادة 29 (1) ربما تتعارض بعضها مع بعض في سياقات بعينها. ومن ثم فإن الجهود المبذولة لترويج التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب، المشار إليها في الفقرة (1) (د)، قد لا تتفق في كافة الأحوال على نحو آلي مع السياسات الموضوعة وفقا للفقرة (1) (ج) بهدف تنمية احترام الطفل لهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، وللقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه، والبلد الذي نشأ فيه في الأصل، وللحضارات المختلفة عن حضارته.

لكن الواقع هو أن جزءًا من أهمية هذا النص يرجع بالتحديد إلى اعترافه بالحاجة إلى مقاربة التعليم على نحو متوازن، مقاربة تنجح في التوفيق بين قيم متنوعة من خلال الحوار واحترام الاختلاف. وعلاوة على هذا فإن الأطفال قادرون على القيام بدور فريد في التجسير بين الخلافات، التي عملت عبر التاريخ على إبعاد المجموعات البشرية عن بعضها بعضًا.

عملية كتابة المقررات في الوقت الحالي

توحي العملية التي يتم من خلالها وضع المقررات الدراسية ومراجعتها حاليًا بضآلة المجال المتاح لتعديل توجهاتها الأيديولوجية على أي نحو راديكالي، لأن الجوانب الإجرائية والتنظيمية لوضع المناهج قد استقرت إلى حد بعيد، كما أنها تتسم بمركزية شديدة.

وبحسب محمد رجب ـ في أثناء شغله لمنصب مدير المركز القومي لتطوير المناهج ـ[3] فإنه تتم مراجعة المناهج القائمة كل 4 سنوات تقريبًا، رغم عدم وجود جدول رسمي أو محدد بذلك. وقد تتم مراجعة المناهج إذا حدثت تطورات تتطلب التغيير.

وقد شرح مسؤولون بوزارة التعليم، ممن تحدثنا إليهم في إحدى زياراتنا لمتحف/أرشيف التعليم، أن الفترة المعاصرة (منذ مبارك وما تلاه) شهدت أكثر التغييرات التي تم إدخالها على المناهج.[4] فعلى سبيل المثال تم تغيير منهج التاريخ 5 مرات منذ 1986 حتى 2007، مقارنة بنظيره الموضوع في ستينيات القرن العشرين، الذي لم يخضع لتغيير يذكر طوال ما يزيد على 20 عامًا.

وهناك وثائق رئيسية توجه كتابة المناهج ومراجعتها:

1. وثيقة المناهج.
2. الإطار العام.
3. دليل التأليف.
4. دليل التحكيم.

ويحتوي الكتاب المدرسي على المضمون التعليمي، بينما يصاحبه كتاب للفصل يتضمن تدريبات عليه.

وهناك أيضًا الكتب المساعدة، والكتاب الإضافي مثل دفتر الخط على سبيل المثال. وتمثل تلك الكتب نحو 10 بالمئة من درجات الطالب

3- مقابلة أجراها أفراد المبادرة في مقر وزارة التعليم يوم 13 فبراير 2013.

4- تم الحصول على هذه المعلومات في أثناء واحدة من ثلاث زيارات لمتحف/أرشيف التعليم التابع للوزارة في يوليو 2013 .

الإجمالية في أية مادة، كما أن لها دورة مراجعة مختلفة عن الكتب الخاصة بالمواد الاعتيادية. وبصفة عامة، توضع المناهج بناءً على هذه العملية البسيطة المكونة من 3 خطوات:

1. تصدر وزارة التربية والتعليم دعوة إلى الناشرين للتقدم لنشر الكتاب.

2. يحصل المتقدمون المقبولون على «كراسة الشروط» و«دليل التحكيم» ويلتقون ممثلين لمركز تطوير المناهج لمناقشة المسائل المتعلقة بالمنافسة.

3. ثم يختار «مركز تطوير المناهج» الكتابَ النهائي (الفائز).

في مطلع يونيو 2013، نظمت وزارة التربية والتعليم مؤتمراً صحفيا للكشف عن تفاصيل إضافية لعملية وضع المناهج، للعام الدراسي 2013/2014. وكشف المؤتمر عن اتباع العملية للخطوات التالية:

1. في المرحلة الأولى تعاونت وزارة التربية والتعليم، ومركز تطوير المناهج بالتحديد، مع أساتذة جامعيين ومراكز أبحاث وممارسين ميدانيين، ومستشارين ومعلمين للخروج بخطوط إرشادية لمحتويات المناهج. وقد وصلت تلك الأطراف إلى 24 وثيقة مختلفة تم نشرها في ديسمبر 2012. كما ضمت أعداد وثيقة الإطار العام والإصدار الأول التجريبي.

2. في مرحلة ثانية، قامت الشعب الدراسية بمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بمشاركة المكاتب الفنية لمستشاري المواد الدراسية بإعداد أدلة تأليف الكتب الدراسية المطلوبة وتم الانتهاء من ذلك خلال شهر ديسمبر. وبالتوازي، فطوال ديسمبر 2012، قامت الوزارة بتقويم الكتب المدرسية المطلوب استمرارها لانتقاء تلك التي يمكن الاستمرار في استخدامها على مدار العام الدراسي التالي، وتم تجميع التعديلات والتعليقات والمقترحات في تقرير عن ذلك.

3. في مرحلة ثالثة، وتحديدًا في 16 ديسمبر 2012، تم الإعلان عن مسابقة التأليف للكتب الجديدة للعام الدراسي 2013/2014، بالتعاون مع قطاع الكتب بوزارة التعليم. وظل باب التقديم مفتوحًا حتى 30 أبريل2012.

4. رابعًا، تم اختيار محتوى المنهج الجديد، وتحريره وتصميمه وإخراجه. وتم هذا في إطار مسابقة مفتوحة لـ28 من دور النشر، ولستة مؤلفين مستقلين ظلوا يعملون مدة 4 أشهر.علاوة على هذا تم تعديل مناهج الدين الإسلامي والدين المسيحي ومحتوى المناهج المستمرة عن طريق التأليف بالأمر المباشر، بنفس الإجراءات والاهتمام بالمواد المؤلفة عن طريق المسابقة.

5. في المرحلة الخامسة تم إعداد أدالة التحكيم ونماذج التقارير وتم تشكيل لجان التحكيم لمراجعة الكتب المدرسية الجديدة.

6. سادسًا، اعتكفت لجان المراجعة بأعضائها المحكمين لإصدار حكم نهائي على الكتب الجديدة، وتم هذا في 24-15 مايو 2013 بعد عملية تحكيم فردي فور وصول الكتب للسادة المحكمين كل في مكانه، وقد استمرت أسبوعين تقريبًا. وبدأت طباعة الكتب المدرسية المستمرة اعتبارًا من 15 أبريل 2013.

7. سابعًا، تم استبدال كتاب القراءة ضمن منهج اللغة العربية بحقيبة قراءات متنوعة.

8. ثامنًا، في فبراير 2012 تم تطوير «الوثيقة الوطنية للأنشطة التربوية» لتعزيز الأنشطة في المدارس.

9. تاسعًا، تم تطوير أدلة المعلمين للكتب الدراسية لجميع المواد الدراسية للصفوف من الأول الأساسي إلي الأول الثانوي.

10. أخيرًا، تمت طباعة الكتب المدرسية وتوزيعها ووصولها إلى المتعلمين.

والجدير بالذكر هنا هو غياب أية إشارة إلى التزامات مصر الدولية فيما يتعلق بالحق في التعليم، والإخفاق في صيانة القيم المكرسة في القانون الدولي في إطار عملية التخطيط للكتب المدرسية وتطويرها.

صور إسلامية وخطاب قومي؟!

عند تعيين إبراهيم غنيم المنسوب إلى الإخوان وزيرًا للتعليم في أغسطس 2012، تم تعيين العديد من الشخصيات الإخوانية في مناصب محورية داخل ديوان وزارة التعليم، وفي الإدارات التعليمية على مستوى المحافظات، وبخاصة في الإسكندرية ودمياط. وادعى أيمن البيلي، وكيل نقابة المعلمين المستقلة وقتها، أن المرحلة المقبلة ستشهد «أخونة» المناهج بهدف غرس شعور بالتقارب مع الإخوان المسلمين وسط الطلبة.[5] وقد قرر البيلي في ذلك الوقت وجود نية لـ«أخونة» المناهج، وبخاصة تقليص المساحة المخصصة للعهد الناصري وزيادة تغطية تاريخ الإخوان أنفسهم داخل منهج التاريخ.

وقد اشترك كثيرون مع البيلي في آرائه.

في مقابلة أجراها باحثو المبادرة مع البيلي بعد عزل الرئيس مرسي في أكتوبر ا 2013، وقد أوحى فيها البيلي بتعديل العديد من الكتب المدرسية للعام الدراسي 2013/2014، وبأنها كانت على وشك أن تطبع وتوزع لولا أحداث 30 يونيو/حزيران.

لكن بالفحص المدقق يبدو تهديد الأسلمة أهون مما كان متوقعًا، وبخاصة في مناهج 2012/2013: ففي سبتمبر 2012 أخرجت دار النشر «نهضة مصر» كتابًا مدرسيا للغة العربية للصف الثاني الإعدادي، وعلى غلافه رسم لرجل ملتح ومعه فتاة وصبي صغيران. وقد أعقب هذا هياج إعلامي، بمزاعم عن: «أسلمة التعليم». ولم يكن الكتاب من إصدارات الحكومة، وفي معرض الرد على اللغط الإعلامي، شرح مدير دار النشر أن لحية الرجل في الرسم لم يقصد بها سوى الإيماء إلى أن المعلم أكبر سنًّا [من الطفلين]، ولم تكن مقصودة كرمز ديني يرمي إلى مغازلة النظام الإسلامي الجديد كما زعم المنتقدون. قيل أيضًا إن الكتاب المدرسي يحتوي على ما وصف بأنه إشارة مجانية لا لزوم لها إلى موضوع الإسلام والفكر السياسي.

وفي يناير 2013 قامت منافذ إعلامية بتداول تقارير عن إزالة صورة درية شفيق، الرائدة النسوية المصرية، من منهج التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية. تمت الإزالة المزعومة بسبب تصويرها بدون حجاب، وقد انطوت أيضًا على توصيات بإزالة صور الطالبات غير المحجبات الواردة في النص. وقد اتضح أن هذه التغييرات لم تتم فعليًّا، بل وردت إشارة إلى التغييرات في تصريح صادر عن محمد الشريف، مستشار الفلسفة والتربية الوطنية في وزارة التعليم. وقد صدر التصريح في أعقاب تقرير مزعوم قدمته إحدى اللجان بوزارة الأوقاف وكان الكتاب المدرسي قد عرض عليها تحديدًا لمراجعة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الواردة فيه. وصرح مسؤولو الوزارة بأن الشريف لا يملك سلطة المطالبة بتعديلات على المناهج أو الإعلان عنها.

5- مقابلة مع أيمن البيلي أجراها رئيس تحرير أخبار التعليم، 27 يناير 2013 http://www.akhbaraltaalim.com/index.php/news/onenews/1806. أيمن البيلي، «التطهير لا يعني الأخونة يا وزير التعليم»، الحوار المتمدن، 1 يونيو 2013 http://www.m.ahewar.org/s.asp?aid=339818&r=0&cid=0&u=&i=0&q=

في فبراير 2012، ظهر في مقطع فيديو واسع الانتشار من يوتيوب بعنوان: «مواطن يكشف أخونة مناهج المرحلة الابتدائية»، ظهر رجل يدعي أنه مدرس، مشيرًا إلى تواتر كلمة «جماعة»، وقد زعم أنها تدل على دس الإخوان الخفي لخطابهم داخل المناهج الدراسية. شوهد مقطع الفيديو أكثر من 450 ألف مرة، وتم عرضه في العديد من تقارير الإعلام التقليدي.

وفي مارس 2012 ظهر على مواقع التواصل الاجتماعي عدد من الصور لكتب اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال، وكانت الأمثلة المستخدمة لتعليم الأطفال حرفي اللام والحاء، وهما ترمزان إلى كلمتي: «لحية» و»حجاب» على الترتيب. لم تتضح هوية ناشر هذه الكتب حتى الآن، ولا المدرسة التي استخدمت الكتب فيها، ومع ذلك فقد تمت إضافتها إلى قائمة الأدلة المستخدمة في مزاعم أسلمة و»أخونة» التعليم.

وأخيرًا، في أحدث الوقائع في سبتمبر 2013، بعد سقوط نظام الإخوان، أعلن مسؤولو وزارة التعليم عن وجود «مخالفات جسيمة» في منهج التربية الوطنية للصف الثالث الثانوي.[6] وقد اشتملت تلك المخالفات على إضافة إشارة رابعة إلى المنهج. وشرح أحد مستشاري الوزارة أن الصور أضيفت في مرحلة «التوضيب» والتصميم من جانب فريق «التوضيب» والتصميم، الذي يبدو بحسب مصادرنا أنه يضم عددًا من المتعاطفين مع الإسلاميين.[7]

وتتعلق معظم الوقائع المذكورة أعلاه بصور ورسوم إما إنها أضيفت إلى المنهج أو حذفت منه. ويبدو أن مرحلة» توضيب» المنهج وتصميمه هي الأسهل على التعديل والتغيير،و بخاصة إنه يبدو أنها تتم في مراحل متأخرة تقترب من بداية العام الدراسي. وتمثل واقعة إشارة رابعة أفضل الأمثلة على هذا، إلا إن أمثلة أخرى تشير إلى نمط مشابه، علمًا بأن مناهج العام الدراسي 2012 /2013 قد صيغت في الأغلب قبل تعيين الوزير إبراهيم غنيم المنتمي إلى الإخوان.

وأخيرًا فإنه يهمنا أن نلحظ أن معظم التقارير المنزعجة من أسلمة المناهج تتعلق بـ»كتب خارجية»، والمقصود إنها كتب من إنتاج ناشرين غير حكوميين يتبعون القطاع الخاص. وتوحي أمثلة الأسلمة السابقة بأن تهديد الأسلمة لم يكن بالانتشار الذي صورته وسائل الإعلام، وعلى الأقل ليس خلال العام الأول تحت حكم الإخوان المسلمين. ويتعزز الوضع بصفة خاصة بالنظر إلى أن محتوى المناهج الدراسية ظل على حاله تقريبًا دون تغيير. إلا إن هذا الرأي لا يأخذ في اعتباره المزاعم المتعلقة بأخونة منهج 2013/ 2014، الذي لم يرَ النور قط بسبب الأحداث السياسية في يونيو 2013. وفي هذا السياق، وبفضل هذا الإدراك، تم إجراء تحليل إضافي للمحتوى القومي للمناهج.

6- سارة جميل وأسماء محمد السيد، «إحالة واضعي كتاب التربية الوطنية للتحقيق لوضعهم صورًا لإشارة رابعة والإخوان»، المصري اليوم، 16 سبتمبر 2013 (تم الوصول في 25 سبتمبر 2013) http://www.almasryalyoum.com/node/2122421

7- مقابلة هاتفية مع مصطفى مجدي، مستشار وزارة التربية والتعليم، سبتمبر 2013.

إشكاليات الخطاب الوطني

خلال العام الماضي شهدت وسائل الإعلام المصرية اعتمادًا متزايدًا على الخطاب القومي في مجابهة ما اعتبر أنه خطاب إسلامي تهديدي. وقامت قنوات حكومية وخاصة باستضافة تشكيلة من المحللين وواضعي السياسات للتحدث عن «الهوية المصرية». كما أنذر خبراء تعليميون بضرورة التشديد على محتوى المناهج الدراسية لضمان ألا تعمل الكتب المدرسية على تشجيع هوية «مختلفة» عن الهوية «المصرية»، في ترديد لمخاوف الوزير أبو النصر عن «الأخونة».

ويبدو أن الغائب عن هذا النقاش هو الاشتباك النقدي مع الخطاب القومي المصري منذ نشأته. والحق أن الأكثر إشكالية هنا ليس «نوعية» الخطاب الوطني، بل إن استمراره في المناهج الدراسية المعاصرة هو ما يشغلنا. فالأمر واحد سواء وُضعت هوية مصر الإسلامية أم العربية في الصدارة، وقد تم استخدام العنصرين على السواء (في لحظات تاريخية معينة)، وعلى نحو وظيفي وإستراتيجي، لتوجيه وتدعيم وتقوية خطاب قومي أصلي، يستبعد التنوع واحترام الآخرين والتسامح.

وتمثل الخطابات القومية مكونًا مركزيًّا من مكونات الدولة الأمة الحديثة، إذ ينبغي دائمًا وجود سرد متميز ومتماسك، على نحو يقل أو يزيد، أو مجموعة من العناصر المميزة التي يتولى الشعب أو الأمة تعريف نفسه من خلالها. وتكتسب الخطابات القومية إشكالياتها لعدد من الأسباب:

1. الإشكالية الأولى ولعلها الأهم في الخطاب الوطني، هي إنه يصنع صنعًا، بالعديد من الطرق. وفي الكتاب الشهير لـ«بنيديكت آندرسن»، جماعات متخيلة، يجري تقديم تعريف للأمة:

2. «الأمة هي جماعة سياسية متخيلة، وقد تم تخيلها على أساس، إنها محدودة وذات سيادة بطبيعتها. وهي متخيلة لأن أعضاء الأمم، حتى أصغرها حجمًا، لن يتوصلوا قط إلى التعرف إلى بقية رفاقهم من الأعضاء، أو الالتقاء بهم أو حتى السماع عنهم، ومع ذلك فإن صورة جماعتهم تعيش في ذهن كل منهم».[8]

3. يعمل الخطاب القومي على فرض التجانس، ويستند إلى فكرة عن «واحدية» شعب بأسره. ومن ثم تختفي الاختلافات بين الجماعات العرقية والأقليات في ظل الخصائص القومية «الحقيقية»، مما يؤدي في أحيان كثيرة إلى تهميش الأقليات وجماعات أخرى، ونتيجة لهذا تواجه التحديات قيم التسامح وقبول الاختلاف، ويختفي الترحيب بالإبداع والتنوع. ويقف هذا في تناقض صارخ مع التزامات مصر الدولية بموجب الاتفاقيات الدولية المشار إليها أعلاه.

8- Anderson, Benedict. Imagined Communities. (London: Verso, 1991), 6

4. ولا يقتصر الأثر التجانسي للخطاب القومي على مسألة المحتوى فحسب، وإنما يتعلق بالشكل أيضًا. ورغم أن عناصر أي خطاب قومي بعينه قد تختلف من عهد إلى ما يليه، إلا أن أي خطاب قومي يؤسس فكرة وجود «الأمة». ويؤسس شكلاً لكيفية سير الأمور، فالأمور تسير ضمن المعايير الشكلية لما يسمى بـ»الأمة»، وهذه «الأمة متجانسة». وبالتالي فإنه لا يهم كثيرًا أن تكون مصر إسلامية أو مصرية أو فرعونية أو عربية، فما يهم الخطاب القومي هو وجود جوهر اسمه «مصر»، وهذا الجوهر «واحد». وتتسم نتائج تفكير كهذا بالخطورة لأنها تخلق أشكالاً متعارضة من القومية، وتصورات لمصر لا تتقبل فكرة التنوع.

5. تعمل السرديات القومية أيضًا على تأسيس علاقة قوة معينة بين المواطن والدولة. وفي غالبية الخطابات القومية نرى محاولة واضحة لخلق مواطنين مطيعين، يتقيدون بهياكل القوة القائمة ولا يضعون السلطة في موضع المساءلة. كما يتحدد وضع القوة والسلطة على نحو لا يجيز انتقادهما.

أما بعد هذا كله فإننا نلاحظ تمتع الدولة بالحق في ترويج هويتها القومية، بحسب اتفاقية حقوق الطفل. ومع ذلك فإن الحاجة تظل قائمة إلى مناهج تحافظ على التوازن بين ترويج القومية من جانب، وإعلاء قيم التسامح والتقبل والتنوع من جانب آخر. ويكمن الخطر في حذف سرديات، واستبعاد جماعات، والتشديد المفرط على القومية الفائقة.

تحليل المناهج المعاصرة:
هل هناك وجود لخطاب قومي متوازن؟

منهج التاريخ

فيما يلي يجري فحص منهج الدراسات الاجتماعية /التاريخ والتربية الوطنية للصف الثالث من المرحلة الإعدادية، وكذلك الصف الثالث من المرحلة الثانوية، للعام الدراسي 2012/2013، والعام الدراسي 2013/2014، لتتبع وتحليل الخطاب القومي الوارد في محتواه. وتعد المادتان من أكثر المواد احتواءً على شحنة أيديولوجية، مما يزيد قيمتهما بالنسبة إلى أبحاثنا.

وربما كان من الملائم أيضًا فحص الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية وبالتربية الدينية، لاحتوائها تقليديًّا على مضمون مشحون أيديولوجيًّا، لكن بالنظر إلى محدودية الوقت والمساحة، تم استبعاد هاتين المادتين من التحليل، وعليه فإن ثمة حاجة إلى أبحاث إضافية في هذا الصدد.

علاوة على هذا فإن تسليط الضوء على هذين الصفين الدراسيين بدا لنا مواتيًا، بالنظر إلى أنهما الصفان اللذان ينصبُّ منهج التاريخ فيهما على تاريخ مصر الحديث.

وتكتسي كتب التاريخ أهمية خاصة لأنها تشير إلى السردية الجامعة التي توجه الطلبة بشأن ماضيهم وهوياتهم. وبينما أشارت شخصيات عامة، بينها الوزير أبو النصر، إلى تصاعد المحتوى الذي يعتبرونه «إسلاميًّا» في المناهج، إلا أن مشاهداتنا لم تؤكد حدوث تغييرات واضحة في الخطاب القومي السائد الذي كان يهيمن على الكتب المدرسية قبل ثورة 25 يناير. بل إن الواقع هو بقاء العديد من الخصائص المميزة لهذا الخطاب، والتي تشمل مفهومًا معينًا عن الحتمية التاريخية، ونزعة التبسيط حيال الصيرورة الزمنية، والتوجه نحو المقابلات الثنائية، ووجود هوية «مصرية» راسخة لا تتغير متعالية على الزمان والمكان، وتوظيف لغة الحداثة وإسكات/استبعاد التنوع.[9] يتشكل الخطاب الوطني، ويتعزز، بمعونة عناصر كهذه، وبذا يحقق هدفه المزدوج: إنشاء الأمة الحديثة، وشرعنتها. وعلى نحو مماثل، لم يتم التوصل إلى أية تغييرات واضحة في منهج التربية الوطنية، باستثناء تغييرات طفيفة سنناقشها .

الحتمية التاريخية

في مقاله، «تجسيد الروح الثورية: ضريح مصطفى كامل في القاهرة»، يقترح يوآف ديكابوا أن سردية ما بعد 52 مصنوعة على نحو يقصد البرهنة على أن كافة الأحداث السابقة على الثورة وقعت «بطريقة غائية تؤدي بالحتم إلى حدث ختامي محتمل واحد ووحيد (ثورة يوليو)، والمعنى المضمر هو أن مستقبل الثورة مضمون النجاح. وعلى هذا النحو توقف التاريخ عن العمل كأداة لتوفير الاستبصار بالماضي، وتحول إلى آلية

9- تم إجراء تحليل شديد الشبه على يد أحد مؤلفي الورقة الحالية في عام 2008 كجزء من مشروع بحثي جامعي قبل التخرج. وفي ذلك الوقت خضع منهج 2007/2008 الدراسي للتحليل مما أدى إلى العديد من الاستنتاجات نفسها بشأن طبيعة الخطاب الوطني. وجدير بالذكر أيضًاا أن المنهج لم يتغير على نحو ملحوظ منذ ذلك التاريخ.

للتنبؤ بالمستقبل».[10] ويوجد عنصر الحتمية التاريخية في منهج المرحلة الإعدادية ومنهج المرحلة الثانوية على السواء. والأسلوب المتبع في تحقيق هذا، جوهريًّا، هو تصوير جميع الأحداث التي وقعت قبل الثورة على أنها قاصرة أو ناقصة. ويتجلى مفهوم الحتمية التاريخية في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي، الخاص بالعام الدراسي 2012/2013، فيقترح الفصل الرابع من مقرر التاريخ، الذي يناقش أهم الأحداث في فترة ما بين الحربين العالميتين، أن صدامًا وقع بين قوات الشرطة من جانب، وقوات الاحتلال البريطاني من الجانب الآخر، يوم 25 يناير 1952 ، مما أدى إلى خسائر متباينة.[11] ثم تتوالى الأحداث، طبقًا للسردية، ويندلع حريق القاهرة الكبير في اليوم التالي، مما يؤشر إلى نهاية النظام الملكي وبداية ثورة يوليو 1952.[12] تم حذف الشهور الستة فيما بين يناير ويوليو من السردية، مما يوحي بأن أحداث يناير كانت تفتتح انقلاب يوليو. يخفق السرد في تصوير الفوران السياسي بدقة، ويجعل الأمر يبدو كما لو أن المحققين في الحريق كانوا يعرفون بانهيار الملكية بعد ستة أشهر.

ونجد 'الحتمية' أيضًا في منهج المرحلة الثانوية، فقبل التطرق إلى ما اصطلح على تسميته بـ»الحقبة الليبرالية»، يخصص السرد قسمًا لثورة عرابي في 1881. وفي هذا القسم توجد فقرة بعنوان: «الدروس المستفادة من فشل الثورة العرابية».[13] وفيها يجري استعراض النقاط التالية:

1. وحدة الأمة هي أهم عوامل الانتصار.
2. من المهم أن يتم إعداد جيش قوي قادر على الدفاع عن الأمة.
3. تحديد الهدف والعمل في سبيله ضروري للنجاح.
4. ضرورة الخلاص من جميع الخونة.
5. ليس من الحكمة الثقة بالقوى العالمية حيث إنها تسعى دائمًا وراء مصالحها الخاصة.[14]

وتوفر هذه «الدروس»، إن كانت توفر شيئًا، عدسة يستطيع الطلبة من خلالها تقييم الحقبة الليبرالية. وهي توحي في جوهرها بأن الحقبة الليبرالية لم تستفد من تلك الدروس، بالنظر إلى انقسام الأمة بين مختلف الأحزاب السياسية، وإلى تعاون مصر مع بريطانيا وغيرها من القوى العالمية، وإلى تقاعس الحكومة عن العمل في سبيل الأهداف المرجوة، وأخيرًا إلى إبقاء الجيش ضعيفًا، ناقص التدريب.[15] وعليه فإن هذه الدروس تُلمّح، على نحو غير مباشر، إلى إخفاق الحقبة الليبرالية. فالتاريخ لا يقدم استبصارًا بالماضي، بل هو آلية للتنبؤ بالمستقبل.

وتوضع روايات ثورة 25 يناير ضمن هذه السردية الكبرى، مع التهوين من شأن التناقضات العديدة التي حفل بها نظام ما بعد 52، والشائق أن عهد مبارك وثورة 25 يناير قد تعرض كلاهما للحذف من منهج التاريخ المخصص للمرحلة الثانوية في 2012/2013 و2013/2014، مما يغاير المناهج السابقة، كمنهج التاريخ لسنة 2008، على سبيل المثال، الذي لم يكتف بذكر مبارك، بل وضعه ضمن مسار ثورة يوليو: «يعتبر عصر الرئيس مبارك امتدادًا طبيعيًّا

10- Di –Capua, Yoav. "Embodiment of the Revolutionary Spirit: The Mustafa Kamil Mausoleum in Cairo". History & Memory, 13, no. 1(2001,) p. 94 http://lib.aucegypt.edu

11- محمد صبري وآخرون، الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي، جغرافية العالم وتاريخ مصر الحديث، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، 2012)، ص 132.

12- المصدر السابق.

13- عبد الله أحمد حامد القوصي، الوسام في التاريخ للثانوية العامة (القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، 2013)، ص 190.

14- المصدر السابق.

15- القوصي 2013، ص 281.

لثورة 1952».[16] ولم يتضح السبب الذي دعا، بين 2008 واليوم، إلى حذف حقبة مبارك وما أعقبها، بأسرها، من منهج المرحلة الثانوية.

أما عن منهج المرحلة الإعدادية فهو يصور أحداث 25 يناير، لا كرفض لنظام ما بعد 1952 وإنما كنقد لعناصر محددة ظهرت في السنوات العشر الأخيرة من حكم مبارك. ويبدو الفصل المتعلق بثورة 25 يناير خارجًا عن السياق، فبعد رسم صورة وردية لمصر طوال السنوات الخمسين الأخيرة، يضطر الفصل لتبرير الثورة. ويمضي ليؤكد أن «ثورة 25 يناير لم تولد في هذا العصر، بل كان هناك عديد من حركات المعارضة التي مهدت لها الطريق».[17] كما يرى أنه: «تدل أحداث الثورة على أن جيش مصر قوة تساند شعبها وليس أداة لقمع المتظاهرين».[18] وتثبت هذه التبريرات أن المنهج الدراسي ما زال يعمل على شرعنة نظام ما بعد 52، وأي انحراف عن هذه السردية يتعرض إما للحذف أو التهوين من شأنه، من قبيل الإيحاء بأن المشاكل الوحيدة في نظام ما بعد 52 هي تلك التي طرأت في السنوات العشر الأخيرة من حكم مبارك.

نزعة التبسيط

ويشير التبسيط في هذا السياق إلى مفهوم تقدم به ديكابوا، ويوحي بأن مفاهيم الزمن في السردية المصرية تتغير تمامًا فيما يفقد التتابع الزمني الطبيعي للحياة اليومية أية دلالة. «فيتم الآن إدراك الماضي على أنه تتابع من نقاط التحول التي تقطع الزمن التاريخي وتقسمه إلى فترات جديدة. وتهدف هذه العملية التلاعبية إلى إنشاء بعد جديد للزمن لا يبرز سوى السردية التي تتكشف حول «نقاط التحول التاريخية».[19] وتكون نتيجة هذا التركيب فقدان الأحداث «فيما بين نقاط التحول المحورية» معناها، وتصبح غير ذات دلالة بالنسبة إلى الخطاب الوطني.[20] إن تركيباً كهذا، في جوهره، يمكِّن السردية من التهوين من شأن أحداث معينة لا تخلو من أهمية. والأهم إنه يخلق تتابعًا سرديًا سهل الفهم، بما إنه يتكون من عدد محدود من «نقاط التحول»، ويستند إلى مبادئ «السببية» البسيطة. وبالتالي تصبح السردية جاهزة لـ«الاستهلاك العام»[21] بفضل بساطتها، التي تعمل بدورها على تدعيمها.

ونجد عناصر التبسيط في مقرري المرحلة الثانوية والمرحلة الإعدادية على السواء.
فعند مناقشة «الحقبة الليبرالية»، على سبيل المثال، تتكون الأقسام المخصصة لها من عناوين فرعية تمثل «نقاط التحول المحورية في التاريخ». وتشمل تلك النقاط ثورة 1919، واتفاقية 1922، ودستور 1923، ودستور 1930، ومعاهدة 1936، والحرب العربية الإسرائيلية لسنة 1948، وأخيرًا حريق القاهرة في 1952. أما منهج المرحلة الثانوية «الأكثر تكلفًا وحذلقة» فيضيف عددًا من التفاصيل إلى هذا الهيكل، إلا إن الفكرة الرئيسية تظل كما هي. وعليه فإن حقبة طولها ثلاثون عامًا تختزل في نقاط قليلة من التحولات المحورية. ومن المهم أن نضيف إلى ذلك أن نقاط التحول تلك، باستثناء 1919، تصور كإخفاقات، ومن ثم فهي «توحي» بانعدام كفاءة النظام الليبرالي والملكية بصفة عامة.

16- عبد الله أحمد حامد القوصي، الوسام في التاريخ للثانوية العامة (القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، 2013)، ص 306.

17- الامتحان في الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي، (القاهرة، الدولية، 2013)، ص 201.

18- الامتحان 2013، ص 205.

19- ديكابوا 2006، ص 95.

20- السابق.

21- السابق

التوجه نحو المقابلات الثنائية

ونقصد بالتوجه نحو المقابلات الثنائية وجود استقطاب بين الحقبة الليبرالية والعصر الحالي ضمن السردية القومية، من حيث النظر إلى الحقبة الليبرالية على أنها عتيقة ورديئة وعديمة الفاعلية، بينما تكتسي مصر الثورية بعد 1952 خصائص إيجابية مثل الشباب والجودة والفاعلية.[22] والشائق إن ثورة 25 يناير لا تخلخل هذه الثنائية فيما يبدو، وكما ذكرنا من قبل فإن أحداث 2011 تقدم كرد فعل على السنوات العشر الأخيرة من حكم مبارك فقط، ويظل نظام مصر العسكري المؤسس في 1952 دون مساءلة.

ويجري إبراز هذه الثنائية في كتب التاريخ المصرية في المرحلتين الدراسيتين على السواء، ففي منهج المرحلة الإعدادية يبدأ الفصل الخاص بثورة 1952 بتقييم لظروف مصر قبل الثورة. وتشمل تلك الظروف (كما يحصيها الفصل):

1 - استمرار الاحتلال البريطاني وتدخل بريطانيا في شؤون مصر الداخلية.

2 - فساد النظام الملكي وفساد الملك فاروق وحاشيته.

3 - غياب الديمقراطية والتلاعب بالدستور.

4 - تدهور الظروف الاقتصادية.

5 - تدهور الظروف الاجتماعية وانتشار الفساد والرشوة.

6 - هزيمة الجيش المصري في حرب 1948 بسبب الأسلحة الفاسدة.

7 - تدهور الجيش وإهماله.[23]

وعلى نحو مماثل يبدأ منهج المرحلة الثانوية بفقرة شبيهة، ولكن مع تفاصيل إضافية في كل نقطة من النقاط.[24] وتشير الفقرتان إلى أن مصر ما قبل الثورة، بحسب السردية، كانت فاسدة وعديمة الكفاءة ورديئة بكل بساطة. وفي المقابل تجسد الثورة النقيض التام. إن اختلاق مقابلة ثنائية لا يضفي الشرعية على الثورة فحسب، بل أيضاً يخلق لها «آخر» يتجسد في حقبة ما قبل الثورة.

الأمة الأصلية وشعبها

ينطوي الخطاب القومي كما يتجلى في الكتب المدرسية المصرية على شخصية قومية مستقلة عن الزمان والمكان، ومنقطعة الصلة بالنظم السياسية التي تحكم مصر. ويستند هذا الفرض إلى اعتقاد: «بوجود أمة أصلية على أرض هذا البلد، وبإمكانية تحديد شيء فريد بطبيعته، وبصرف النظر عن هوية حكام الأرض أو مستعمريها، يميز هذا الشعب وتلك الأرض».[25] ويتم تصوير هذه الشخصية القومية في المنهجين على السواء. ففي سردية المدارس الإعدادية، تجري نسبة الإجراءات التي اتخذها الزعماء والحكومات المختلفة في الحقبة الليبرالية إلى «الشعب». على سبيل المثال، يختتم منهج التاريخ للمرحلة الإعدادية الفقرة الخاصة بمعاهدة 1936 قائلاً: «تمثل معاهدة 1936 واحدة من المراحل العديدة في نضال

22- يلمح ديكابوا إلى هذا المفهوم في عجالة.

23- الامتحان 2013، ص 153-152.

24- القوصي 2008، ص 280-279.

25- Anderson, S. Betty. "Writing the Nation: Textbooks of the Hashemite Kingdom of Jordan". Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East, XX1 no. 1,2 (2001) , p. 5 http://lib.aucegypt.edu

الشعب المصري لتحقيق الاستقلال».[26] وعلى نحو مشابه، يؤكد المنهج أن ثورة 25 يناير تدل على عزيمة الشعب المصري، وإرادته وقدرته على مواصلة النضال للحصول على حقوقه».[27]

أما عن منهج المرحلة الثانوية فهو يصف وجود «الروح الوطنية» التي حاول الاحتلال البريطاني القضاء عليها لكنه لم يفلح.[28] ونتيجة لهذا يمكن للمرء تحديد عناصر الاستمرارية، بمعنى أن النموذج القومي يصور هوية/شخصية قومية أزلية وخيالية، تتعالى فوق السياسات والحكومات والقوى الاستعمارية. وتؤدي هذه الشخصية القومية إلى فهم خطي للتاريخ في أذهان الطلبة، مما يضفي الشرعية على مصر ما بعد الثورة كامتداد طبيعي للثورة.

توظيف لغة الحداثة

ومن العناصر الشائقة التي تشكل الخطاب القومي استخدام مفردات الحداثة. وقد شرحت بيتي آندرسن أن «دولاً من جميع أرجاء العالم قامت باستغلال مفردات الحداثة لوصف أمتها».[29] وأدى استخدام لغة الحداثة إلى منح النظام التالي لها الشرعية والسلطة. فيشير منهج المرحلة الإعدادية إلى الغزو البريطاني بصفته مرحلة واصل فيها الشعب المصري نضاله للاستقلال وإقامة حكم دستوري.[30]

وإذا كانت الحقبة الليبرالية تصور وكأنها فشلت في تحقيق تلك الأهداف الهامة، فإن مصر ما بعد الثورة تصور وكأنها أمة تحققت فيها تلك الأهداف وتمت صيانتها. فعلى سبيل المثال، يشير منهج المرحلة الإعدادية إلى أن دور الثورة كان أساسيًّا في تحقيق العدالة الاجتماعية، وفي منح المرأة حق التصويت، وفي إرساء مجانية التعليم العام، وفي تحديد ساعات العمل وإشراك العمال في عملية اتخاذ القرار.[31] وبذا تصبح لغة الحداثة أداة في خدمة سردية ما بعد الثورة، عن طريق إمدادها بالشرعية الأيديولوجية.

إسكات/ استبعاد التنوع

ومن أبرز ملامح الخطاب القومي التي نلحظها في منهج التاريخ في المرحلتين الدراسيتين على السواء، إصراره على استبعاد «الآخر»، فلا وجود لتواريخ الأقليات، سواء أكانت عرقية أو دينية أو قومية. كما يسكت الخطاب عن مساهمات مجموعات مثل النساء والعمال وغيرهم، إلا حين تظهر تحركاتهم في إطار «الجماعي».

علاوة على هذا فإن الكتب المدرسية للتاريخ المعاصر تركز حصريًّا على التاريخ المصري، وبخاصة في الفترة الحديثة، وتستبعد التواريخ الإقليمية والدولية، مما يخلق إيهامًا بمصر استثنائية مقطوعة عن التطورات الدولية. ويبعث استبعاد «الآخر» من منهج التاريخ على القلق بقدر ما يمثل إخفاقًا في تعزيز التسامح واحترام الأقليات والثقافات الأخرى، مما يمثل جزءًا لا يتجزأ من التزامات مصر الدولية المتعلقة بالحق في التعلم.

26- صبري، الدراسات، 2013، 132.

27- الامتحان 2013، 205.

28- القوصي 2013، 196-194.

29- آندرسن، 2001، 6.

30- صبري، الدراسات، 2013، 120.

31- القوصي 2013، 287-286.

مناهج التربية الوطنية ومنهج حقوق الإنسان

قبل الالتفات إلى محتوى مناهج التربية الوطنية، يلزم أولاً أن نذكر أن هذه المادة لا تدخل في حساب الدرجات النهائية في أية مرحلة من المراحل. وبهذه الصفة فإنها مجرد مادة للنجاح أو الرسوب، ينتظر من الطلبة استكمالها استيفاءً لمتطلبات الشهادة. علاوة على هذا فإن المدارس كثيرًا ما تهمل المادة وتخفق في تخصيص ساعات دراسية لها، مما يؤدي بالطلبة إلى استظهار المحتوى في الساعات الأخيرة قبل امتحان نهاية العام.

وبناءً على تحليل لمنهج التربية الوطنية للصفين الثاني والثالث الثانوي، للعامين الدراسيين 2012/2013 و2013/2014، خرجنا بالمشاهدات الهامة التالية:

بصفة عامة، لا يبدو على المنهجين أية أمارة على التعرض لأية تغيرات جوهرية، بل إن الاثنين على السواء احتفظا بالإطار الحكومي العام لأسلوب نقل المعلومات. ويعني هذا قصر الفقرات ومجيئها على شكل نقاط، وأن الآراء المعبر عنها في النص هي آراء المؤلفين في معظمها، كما يعني عدم استخدام أية مصادر أولية تقريبًا. وإضافة إلى هذا فقد اكتشفنا بعض الأخطاء.

وعلاوة على هذا يحاول المنهجان جاهدين أن يثبتا أن المفاهيم «الحديثة» الواردة في النصوص، بما فيها «الديمقراطية، وحقوق المرأة، وحقوق الإنسان» تجد أصولها في الإسلام. وعليه فإنه رغم غياب المصادر الأولية عن النصوص، إلا إنها تبدو وفيرة حين يتعلق الأمر بالبرهنة على انتساب المفاهيم الحديثة أصلًا إلى الإسلام.

وقد تم اكتشاف الأخطاء في عدة مناسبات داخل الكتب المدرسية الخاصة بهذه المادة:

فعلى سبيل المثال، يقوم منهج الصف الثالث الثانوي بتعريف «العالمانية» زاعمًا أن العالمانية هي فصل السياسة والدين، وهي أيضًا فصل الدين عن جميع أشكال النشاط الإنساني ولا تكون الدولة ليبرالية إلا إذا كانت عالمانية، كما لا تكون عالمانية إلا إذا كانت ليبرالية.[32] ومثل هذه المزاعم ليست خاطئة فحسب، بل إنها تمثل أيضًا إدراك المؤلف للمصطلح فقط، ويخفق النص في تقديم تعريفات بديلة، ولا يفسح للطالب مجالاً لاستنباط رأيه الخاص في المسألة.

وكما ذكرنا من قبل، يتكون المنهج، مثله مثل منهج التاريخ، من فقرات، وكل فقرة منها تبرز فكرة واحدة. وكثيرًا ما تكون الفقرات مرقمة بحيث تسهل على الطالب تذكر المحتوى. وبالتالي يتم التعامل مع العديد من المفاهيم الفلسفية المعقدة التي يقدمها النص بتسرع ودون الكثير من التعمق. وتشمل الأمثلة أصول الديمقراطية، وحقوق الإنسان، وفقرات من التاريخ والفلسفة السياسية.

32- وليد طاهر محمد وآخرون، التربية الوطنية للصف الثالث الثانوي (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، قسم الكتاب، 2012), 10.

وإضافة إلى هذا الإطار العام، تبدو المناهج مصممة على إثبات أن الكثير من المفاهيم التي تغطيها النصوص مأخوذة في الأصل من الديانات السماوية، وبخاصة الإسلام. على سبيل المثال، يقوم منهج التربية الوطنية للصف الثاني الثانوي بتناول قضية حقوق المرأة عن طريق البدء بتقديم مفهوم المساواة بين الجنسين في المسيحية، ثم بحصر الطرق العديدة التي كفل بها الإسلام حقوق المرأة.[33]

ويمكننا العثور على النمط نفسه فيما يتعلق بمفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان.

وفي المجمل، لم يطرأ على منهج التربية الوطنية أية تغيرات جوهرية حتى الآن. كما احتفظ المنهج بأسلوب الفترة السابقة على 2011، وصيغها ومحتواها.

وأخيرًاا يجدر بنا أن نلاحظ وجود كتاب مدرسي إضافي بعنوان «المواطنة وحقوق الإنسان» للصف الثاني الثانوي. وقد خضعت طبعة 2012/2013 من هذا الكتاب لتحليل وجيز بغرض إعداد هذه الدراسة.

بصفة عامة، يعتبر هذا الكتاب خطوة إلى الأمام فيما يتعلق بالمادة المعنية، حيث لا يكتفي الكتاب بتزويد الطلبة بفهم معقول لمفهوم المواطنة، بل يتطرق أيضًا إلى بعض المشاكل التي تواجه منظمات المجتمع المدني في مصر، وكذلك حقوق المرأة وقضايا الوعي/المشاركة السياسية. غير أن أحد الانتقادات الموجهة إلى هذا الكتاب هي تركيزه الضيق في هذه الموضوعات الثلاث دون التحدث بشكل أكثر عمومية عن حقوق الإنسان الأساسية الأخرى. علاوة على هذا فإنه لا توجد إشارة تذكر إلى التزامات مصر بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان. ومع ذلك فإن هذا الكتاب المدرسي يعتبر خطوة للأمام، ومن الواجب تدريس معادل له لكافة الصفوف.

33- وليد طاهر محمد وآخرون، التربية الوطنية للصف الثالث الثانوي (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، قسم الكتاب، 2012), 50.

الخطط

لأغراض هذه الدراسة، تم الاضطلاع بتحليل لخطط المناهج الصادرة للعام الدراسي 2012/2013، بهدف التحقق من الاختلافات بين «التخطيط» و«الممارسة» ـ إن وجدت. وقد اتضح أن خطة منهج التاريخ الصادرة عن وزارة التربية والتعليم للمرحلتين الإعدادية والثانوية على السواء تجسد نفس السردية التي وجدناها في المناهج، وإن كانت بمسحة «حداثية» تقدمية بعض الشيء. لكن هناك تناقضات كبيرة بين الخطة وتنفيذها في المناهج.

تدَّعي وزارة التربية والتعليم أن منهج التاريخ غير مسيس. وبحسب مسؤولي الوزارة الذين استمعنا إليهم وتحدثنا إليهم طوال سنة 2012/2013، فإن المنهج يركزفي الأحداث لا الشخصيات.[34] والمغزى الكامن من وراء هذه التصريحات هو أن التركيز في الأحداث يمنع تسييس المنهج. إلا أن هذا غير صحيح، لأن المنهج، أولاً، ينتقي شخصيات بعينها لتمثيل السردية القومية الكبرى. وتشمل تلك الشخصيات أحمد عرابي، ومصطفى كامل، ومحمد فريد، وسعد زغلول، وجمال عبد الناصر، وأنور السادات، وأخيرًا مبارك. ويتم استغلال هؤلاء جميعًا للتشديد على السردية القومية المصنوعة، بينما تستبعد شخصيات أخرى، منها على سبيل المثال محمد نجيب. وكما تم تبسيط الأحداث واختزالها لخلق «بعد زماني يشدد فقط على السردية التي تتكشف حول ، نقاط التحول' التاريخية» فقد تم اختزال الشخصيات بدورها في حفنة منها، للتشديد على نقاط التحول التاريخية نفسها.

بل إن خطط وزارة التربية والتعليم نفسها (وتحليلها سيأتي) ترى أن أحد أهم أهداف منهج التاريخ للمرحلة الثانوية هو تحديد: «الأحداث والشخصيات التاريخية التي ساهمت في تأسيس مصر الحديثة».[35]مما يتعارض مع تصريحات المسئولين المشار إليها سابقًا.

وثانيًا، ولعله الأهم، تخفق الوزارة في إدراك أن الحفاظ على سردية قومية مبسطة هو في ذاته وبذاته نوع من أنواع التسييس. إن السردية الكبرى التي خضعت للتحليل من قبل (انظر القسم الخاص بالمحتوى) مصنوعة لشرعنة نظام ما بعد 1952، والإخفاق في تفكيك هذه السردية على أي نحو دال يبرهن على استمرار تسييس المنهج.

ولا توجد وثيقة تدلل على هذا خير من الخطة التعليمية للوزارة للعام الدراسي 2011/2012 المعنونة «وثيقة منهج التاريخ للمرحلة الثانوية»، التي تبرز الفلسفة الكامنة من وراء منهج التاريخ الجديد، بالنظر إلى التغيرات الأخيرة التي وقعت محليًّا وكذلك الاتجاهات العالمية في التعليم.

34- تم الإدلاء بهذا التصريح في مؤتمر الوزارة المشار إليه سابقاً في مايو 2013.

35- وزارة التربية والتعليم، وثيقة منهج التاريخ للمرحلة الثانوية، 2012/2013، 16.

في قسم بعنوان: أسس منهج التاريخ للمرحلة الثانوية، تؤكد الوثيقة، أن على المنهج التقيد بأركان الشخصية المصرية.[36] وما يعنيه هذا هو أن الخطة واقعة في أسر الخطاب القومي المشار إليه سابقًا، الذي يصطنع شخصية مصرية تتعالى بطريقة ما على الزمان والمكان وتبقى على مر التاريخ. وتمثل الروح/الشخصية/الطبيعة المصرية مكونًا حيويًّا من مكونات الخطاب الوطني.

ويأتي قسم آخر بعنوان «الأهداف العامة لمنهج التاريخ» ليوحي بأن أحد الأهداف الأساسية لمنهج التاريخ هو تمكين الطلاب من تمييز المبادئ العامة للفكر المصري،[37] في إشارة جديدة إلى استمرار المنهج في تشييد خطاب قومي يضفي الشرعية على مصر ما بعد 52.

ويمكن إيجاد أنماط مشابهة في الخطط التعليمية للمرحلة الثانوية، ف»الإطار العام للمرحلة الإعدادية» يشير بوضوح إلى أن أهداف المنهج مأخوذة من «قيم المجتمع المصري».[38] كما يوحي بأن أهداف التعليم تشمل «تنمية الوعي الوطني ومبادئ وحدة العالم الإسلامي والعربي».[39]

ورغم أن وضع مناهج خالية تمامًا من التسييس هو أمر شبه مستحيل، إلا إن هناك طرقًا عديدة يمكن للمناهج من خلالها أن تحاول على الأقل تقديم رؤية متوازنة، بالاعتماد في المقام الأول على تشكيلة من المصادر الأولية بدلاً من الثانوية. وتوحي خطة وزارة التعليم لمنهج التاريخ للمرحلة الثانوية بأن المنهج سيركز في المصادر الأولية.[40] ومع ذلك فإن المنهج الرسمي لا يوفر للطالب مصادر أولية كافية ولا يخصص قسمًا لكيفية استخدام المصادر الأولية بغرض التحليل.

وبالمثل فإن خطط الوزارة للمرحلة الإعدادية ككل تؤكد أنه من أصول المرحلة الإعدادية أن تقدم للطالب تشكيلة من المصادر المختارة في ضوء خلفياتهم الثقافية، ومع ذلك فإن منهج التاريخ الذي حللناه في هذه الدراسة لم يشتمل على مصدر أولي واحد.[41]

وتدل الخطط أيضًا على نية واضحة لغرس مبادئ ومواقف وقيم وأفكار بعينها في أذهان الطلبة. فعلى سبيل المثال، تؤكد خطة منهج التاريخ للمرحلة الثانوية بوضوح أن على الطلبة أن يتعلموا «تأييد» إقامة سوق عربية مشتركة، وعليهم أن يكتسبوا شعورًا بالتعاطف نحو شهداء [ثورة] 25 يناير وضحاياها.[42]

وتوحي خطة التعليم الإعدادي بأن الهدف من النظام التعليمي هو أن يتعلق الطلاب بتعاليم الأديان والقيم الأخلاقية.[43]

وبينما تقترح الخطة العامة للتعليم ما قبل الجامعي للعام الدراسي 2011/2012 أن أحد الأهداف الأساسية للمناهج التعليمية هو تمكين الطلبة من فهم وتذوق الثقافة المصرية، والدين، والعالم العربي/الإسلامي، إلا أن المنهج لا يكاد يأتي على ذكر التسامح تجاه الآخر وتذوق التنوع.

36- وثيقة منهج التاريخ، 2012، 5.

37- وثيقة منهج التاريخ، 2012، 10 .

38- وزارة التربية والتعليم، الإطار العام للمرحلة الإعدادية، 2012/2013، 5.

39- المصدر السابق.

40- وثيقة منهج التاريخ، 18

41- الإطار العام، 2012، 9

42- وثيقة المنهج، 2012، 19.

43- الإطار العام، 2012، 20.

وتبرهن هذه الأمثلة جميعها على أن الخطط التعليمية بعد يناير 2011، بينما تبدو وكأنها قد استوعبت لغة التعليم التقدمي، بإدخال مفاهيم من قبيل «التفكير النقدي» و«التقنيات الجديدة» و«الإبداع» والتعليم المتمركز حول المتعلم»، إلا إنها استبقت الإطار الإجمالي للتعليم القائم على سيادة الخطاب الوطني. ويتجلى هذا في محتوى الخطط، أي الاعتماد على الخطاب الوطني، كما في الأساليب (غياب أية آلية واضحة لتنفيذ الأفكار التقدمية). والأهم إننا نجد أن التوازن بين الخطاب القومي من جهة، وترويج التسامح والاحترام والتفهم الثقافي من جهة أخرى، ليس هو الهدف الرئيسي كما يرد في الخطط.

الحاجة إلى الإصلاح

لا شك، إن التصريحات الرسمية التي صدرت عن الوزير محمود أبو النصر فيما يتعلق بالحاجة إلى إصلاح منهج التاريخ، مثل تلك التي أبداها في مستهل ولايته في أغسطس 2013، هي خطوة إيجابية في اتجاه مناهج دراسية متميزة.

ومع ذلك فإن هذا الإصلاح لن يكتسب معناه ما لم يتم التصدي للقضايا السابقة المثارة بدقة وجدية.

وعلى وجه التحديد، نحن نوصي بأن تأخذ الإصلاحات في اعتبارها أن منهجي التاريخ والتربية الوطنية مسيسان على الدوام، وأنهما يحملان في طياتهما خطاباً وطنيا فضفاضًا يتسم بالإشكالية ويثير القلق في عين الوقت، في ضوء خلوه من الترويج للتسامح والتقبل والتنوع.

ومن حيث الخطوات العينية للإصلاح، ثمة حاجة ملحة إلى مراجعة الكتب المدرسية التي خضعت للتحليل في هذه الدراسة على نحو يظهر بوضوح التقيد بالتزامات مصر الدولية فيما يتعلق بالحق في التعلم.

ونحن نوصي تحديدًا بأخذ ما يلي بعين الاعتبار:

1. تفكيك السردية القومية، فمما له أهمية قصوى أن تبذل جهود أكبر لتفكيك منطق الخطاب القومي عن طريق موازنة هذا الخطاب مع مضمون يعكس ثراء التكوين المصري الثقافي والعرقي والديني. ومن الضروري أن يفهم الطلبةُ القومية كحركة سياسية واقتصادية واجتماعية، وأن يتمكنوا من تتبع تطورها على مر الزمان. ويستلزم هذا، الاشتباكَ النقديَّ مع تاريخ النزعة القومية وأصولها الأوروبية، كما يتطلب التفاعلَ النقدي مع الفكرة التي تقول بأن بعض الأحداث التاريخية حتمية، وأن هناك ما يسمى بـ«الشعب المصري».

2. ومن المهم أن نلحظ أنه، رغم كون المناهج المصرية منذ أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين «قومية» بطرق عديدة، إلا إنها كانت تخصص أقسامًا كاملة لتاريخ الحركات القومية. وعليه فإن وزارة التربية والتعليم الحالية لا تحتاج إلى الذهاب بعيدًا للبحث عن مصادر الإلهام: فعلى سبيل المثال كان منهج التاريخ لعام 1955 المعنون: «التاريخ الحديث والمعاصر»، من وضع محمد قاسم وأحمد نجيب هاشم، يخصص فصولاً متنوعة لتاريخ الحركات القومية في إيطاليا وألمانيا وفرنسا. وبينما يتضح التسليم بأن اندماج تلك المناطق في «أمم» كان أمرًا محتومًا، إلا أن مجرد عرض تاريخ الحركات القومية من الأصل يفتح قنوات النقاش حول القومية. وللأسف، يبدو أن تلك القنوات اختفت بمضي الوقت.

3. تقديم المصادر الأولية:

لا يكفي للخطط الخاصة بوزارة التربية والتعليم أن تقرر أن المصادر الأولية ستستخدم، حين لا يتحقق هذا واقعيًّا. وتقديم المصادر الأولية لا يتطلب إصلاح المناهج وحسب، بل تغيير أساليب التدريس أيضًا. والمصادر الأولية مفيدة بقدر ما تتطلب قدرًا معينًا من الاشتباك النقدي والقدرة على تحليلها في حدود سياقها التاريخي. أما تحليل المصادر الأولية فهو يعني القدرة على نقد النصوص ومضاهاتها بنصوص أخرى من نفس الحقبة الزمنية. ومن ثم فإن قسمًا لا يستهان به من دروس التاريخ سيحتاج إلى التعديل لاستيعاب إدخال هذه المهارات الجديدة ضمن المنهج.

ومرة أخرى، لا تحتاج الوزارة إلى الذهاب بعيدًا لتجد الإلهام، فمنهج التاريخ لسنة 1954/1955، الذي ضم مقدمة رائعة بقلم طه حسين وكان عنوانه: «فصول مختارة من كتب التاريخ من أواسط القرن السابع إلى العصر الحديث»، كان كذلك بالضبط: تشكيلة من المصادر الأولية. فكان يضم نصوصًا من رفاعة الطهطاوي، وابن خلدون، ومحمد فريد إذا اقتصرنا على بضعة أسماء. وقد حان الوقت كي تمنح وزارة التربية والتعليم اهتمامًا أكبر للكتب التي كانت تخرجها قبل ما يزيد قليلاً على 50 عامًا.

4. التنوع:

كانت إحدى المشكلات الجوهرية في الخطاب القومي منذ أوائل القرن العشرين هي محاولته إضفاء التجانس على المجتمع وإنشاء سردية مصنوعة تدور حول «الواحدية». ومن طرق التصدي لهذا الاتجاه العمل على تقديم تواريخ متنوعة. وقد تشتمل تلك على تواريخ الأقليات، إلخ. إننا حين نقدم تاريخ مجموعات أخرى في المجتمع فإنما نخلق منهجًا متنوعًا يأخذ في حسبانه تنوع المجتمع المصري. وبهذا يمكن لوزارة التربية والتعليم المصرية تلبية التزامها الدولي بموجب المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذلك العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية والمادة 29 من اتفاقية حقوق الطفل، ضمن مواثيق أخرى.

وربما يمكن استلهام منهج كهذا من ستينيات القرن العشرين، فرغم أن مناهج العهد الناصري تعد من أكثر المناهج وثوقية واتسامًا بالنزعة القومية، إلا إنها مع ذلك كانت شديدة التركيز في تواريخ الشعوب العربية الأخرى. ومنهج التاريخ لسنة 1962 المعنون: «تاريخ العرب الحديث والمعاصر»، كان الكتاب المدرسي المرجعي حتى 1991 حيث كان يغطي بالتفصيل (فصلاً بفصل) تاريخ الشعب اليمني، والجزائري، واللبناني، إلخ. وربما كان الهدف في ذلك الوقت هو المزيد من التلقين للطلبة، لكن ليس هناك ما يمنع من تعلم بعض الدروس منه لصالح منهجنا المعاصر.

5. القضاء على التبسيط:

والتبسيط واحد من أكبر التهديدات الموجهة إلى نظامنا التعليمي بأسره. وكما أشرنا سابقًا، فكثيرًا ما يتم حشر تطورات تاريخية معقدة تحت عنوان واحد وإدراجها في صيغة قوائم مرقمة. ولا يقتصر هذا على مناهج المرحلة الإعدادية وحدها، بل إنه استشرى في مناهج المرحلة الثانوية. والتبسيط طريقة فعالة للقضاء على التفكير النقدي وإعداد الطالب لممارسة الاستظهار.44 وعند مقارنة المناهج المعاصرة بمناهج الأربعينيات والخمسينيات، فإن أول ما يلحظه المرء هو كثافة وتعقيد الكتب الأسبق مقارنة بالمعاصرة. وتكفي مطالعة سريعة في كتب التاريخ من أوائل القرن العشرين لإقناع أي قارئ بأن تلك الكتب كانت معدة لشباب ناضج. وعلى

44- لا يعادي مؤلفو هذه الورقة ممارسة الاستظهار بالضرورة، حيث أثبتت أن لها قيمة تعليمية كبيرة، لكننا نشير فقط إلى أن النظام يدعم طريقة واحدة في التعلم مع استبعاد غيرها.

النقيض، تم تبسيط الكتب المعاصرة لدرجة إنها تبدو للوهلة الأولى باعثة على الضحك، إن لم تكن طفولية.

6. مراجعة الأخطاء

بالنظر إلى أن العديد من المناهج المستخدمة في هذه الدراسة قد ظهر احتواؤها على عدة أخطاء تاريخية ومعلوماتية، فإنه يصبح ضروريًّا أن تعيد الوزارة النظر في تلك الأخطاء والتناقضات.

7. التركيز على المؤسسات لا على الأيديولوجيا

يحتاج منهج التربية الوطنية بدوره إلى عملية إصلاح شاملة بحيث يزود الطالب بمعلومات عن مجتمعه ومؤسساته الوطنية وإطارها القانوني (الحوكمة، الدستور، الوزارات، إلخ). لكن لا توجد ضرورة لتحميل المنهج بشحنة أيديولوجية ثقيلة. ونعود هنا مرة أخرى للاستشهاد بمثال من الماضي: فمنهج التربية الوطنية لسنة 1934 يوفر لطلبة الصف الثالث الثانوي معلومات عن الدولة والمجتمع الذي يعيشون فيه، وينقسم الكتاب إلى أقسام تغطي موضوعات من قبيل الإدارة المحلية، والدستور، والنظام البرلماني، إلخ. ورغم غلبة النبرة القومية إلا أنه يختلف إلى حد كبير عن النص الذي خضع للتحليل في هذه الدراسة.

ختام

لقد حاولت هذه الدراسة تقديم تحليل لمنهجي التاريخ والتربية الوطنية المعاصرين في جهد للتحقق من مدى تقيد المناهج بالمعايير الدولية المتعلقة بالحق في التعلم. وبصفة عامة، ينطوي الحق في التعلم كما يبرزه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأخيرًا اتفاقية حقوق الطفل، ينطوي على ترويج لقيم التسامح والتعايش والانفتاح، لا على الأقليات المحلية فحسب، وإنما جميع الأمم. ورغم أن هذه المواثيق الدولية تبرز بوضوح حق الدولة في ترويج هويتها الوطنية وقيمة الولاء للأمة، إلا إنها مع ذلك تقترح التوازن بين هذا الترويج والقيم المذكورة أعلاه.

ولعل هذا على وجه الخصوص هو ما وجه اهتمامنا إلى الخطاب القومي المصري تحديدًا، بغية تقييم مدى تقيده بالمبادئ التي تبرزها المواثيق الدولية.

وقد أظهرنا طوال هذه الدراسة أن الخطاب القومي الحالي مثير للقلق لعدة أسباب، أهمها إصراره على حذف التواريخ البديلة، وقمعه للتنوع، وإخفاقه في ترويج التسامح والتعايش.

ومن ثم فقد حان الوقت لهذه المناهج أن تتغير على نحو جذري بحيث تظهر التزام مصر باتفاقياتها الدولية بوضوح أكبر. ونحن في هذا نعيد التأكيد على سهولة وبساطة هذه التغييرات، حيث إن وزارة التربية والتعليم لا تحتاج للبحث في شيء أبعد من أرشيفها ذاته، وإعادة طباعة بعض الكتب المدرسية التي سبق استخدامها. وأخيرًا فمن الضروري أن تكتسب الوزارة التزامًا صادقًا بالإصلاح التعليمي الشامل والعام، حيث إن التعويل على تغيير المناهج وحده لن يؤدي إلى نتائج تعليمية ملموسة إذا تم في نطاق بيئتنا التعليمية الراهنة.