



ISSN: 3006-7812 (Print)

Al-Rafidain Journal of Political Science

ISSN: 3006-7820 (Online)

R.J.P.S
مجلة الرافدين للعلوم السياسية
Al-Rafidain Journal of Political Science

University of Mosul ♦ College of Political Science ♦ University of Mosul ♦ College of Political Science ♦ University of Mosul ♦ College of Political Science ♦

Full Name, Academic Title
& Institutional Affiliation:

Researcher: Nour Fawaz Attia
University of Mosul, College of
Political Science

Prof. Dr. Walid Salem Mohammed
University of Mosul, College of
Political Science

Corresponding author E-mail:

noor.23psp7@student.uomosul.edu.iq

Keywords:

Education Curricula
Collective Memory
National Identity
Educational Policies

ARTICLE INFO

Article history:

Received:

13 April 2025

Received in revised form:

25 April 2025

Accepted:

24 June 2025

Final Proofreading:

Available online:

28 June 2025

E-mail:

Rafjourpolsc@uomosul.edu.iq

Educational Curricula and Their Role in Shaping Memory and Identity: A Methodological Study

ABSTRACT:

The research discusses the possibility of a causal relationship between education policies and the design of educational curricula, and how this relationship affects and reflects on determining the content of curricula and consequently on shaping collective memory and national identity among emerging generations, whether positively or negatively. The research concluded that there is a direct impact of education policies on the formulation of the curriculum and the reflection of this on determining the content of the curricula, either by shaping a coherent and balanced collective memory and a cohesive national identity among the youth, or the opposite, depending on what these policies dictate. Countries that adopt an educational approach that makes the contents of school textbooks a space for a shared vision of history, values, and culture will enhance national belonging and the cohesion of collective identity, while countries that adopt an approach that reinforces a unilateral view of the past, marginalizing and excluding the past and history of other cultural groups in society, will lead to fragmentation in identity and weaken loyalty and belonging. However, education remains, in all political systems with their various educational policies, a non-neutral knowledge due to its association with the ideologies and goals of the ruling elites.

© 2025 RJPS, College of Political Science, University of Mosul

مناهج التعليم ودورها في تشكيل الذاكرة والهوية: دراسة في المنهجية

الباحث نور فواز عطية/جامعة الموصل/كلية العلوم السياسية/الموصل/العراق

أ.د. وليد سالم محمد/جامعة الموصل/كلية العلوم السياسية/الموصل/العراق

المُلخَص

يناقش البحث إمكانية وجود ارتباط سببي بين سياسات التعليم وتصميم المناهج التعليمية، وكيفية تأثير وانعكاس هذه العلاقة على تحديد محتوى المناهج ومن ثم على صياغة الذاكرة الجمعية والهوية الوطنية لدى

الأجيال الناشئة سواء بصورة إيجابية أو سلبية. وقد خلص البحث إلى وجود تأثير مباشر لسياسات التعليم على صياغة المنهج الدراسي وفقاً لمنهجية النخب الحاكمة وانعكاس ذلك على تحديد محتوى المنهج إما بتشكيلها ذاكرة جمعية متسقة ومتزنة وهوية وطنية متماسكة لدى النشء أو العكس وفقاً لما تحدده هذه السياسات. فالدول التي تتبنى نهجاً تعليمياً يجعل من مضامين الكتب المدرسية مساحةً للرؤية المشتركة للتاريخ والقيم والثقافة ستعزز بذلك الانتماء الوطني وتماسك الهوية الجمعية، فيما تعد الدول التي تتبنى نهجاً يكرس رؤيةً أحادية للماضي مع تهميش واستبعاد لماضي وتاريخ الجماعات الثقافية الأخرى في المجتمع سيؤدي ذلك إلى التنافر في الهوية واضعاف الولاء والانتماء. إلا أن التعليم يبقى في جميع الأنظمة السياسية بمختلف سياساتها التعليمية يمثل معرفة غير محايدة لاقتراانه بأيديولوجيات وأهداف النخب الحاكمة.

الكلمات المفتاحية: المناهج التعليمية، الذاكرة الجمعية، الهوية الوطنية، السياسات التعليمية

المقدمة

تؤدي مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة (الأسرة؛ المدرسة؛ الاصدقاء؛ وسائل الإعلام؛ المؤسسات الدينية وغيرها) دوراً مهماً في عملية تشكيل وترسيخ ذاكرة وهوية الأفراد والجماعات، إلا أن للتعليم الدور الأبرز والأكثر أهمية في هذه العملية، فهو ليس مجرد أداة ناقلة للمعرفة والمهارات فحسب وإنما يُعد أساس البنيان الاجتماعي نظراً لما يرسخه من قيم ومعتقدات وأفكار موحدة تسهم في توجيه عقول الطلبة وفقاً للمضامين التي تحملها المناهج الدراسية وتؤدي إما إلى اندماج وتماسك المجتمعات أو تنافرها وتصارعها، لذا لا بد من التركيز على دراسة المنهجية التي صيغت بها مناهج التعليم ومدى ارتباطها بسياسات وتوجهات محددة؛ ومن ثم معرفة مدى انعكاس ذلك شكل الذاكرة والهوية الوطنية.

الأهمية: تتأتى أهمية هذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على الدور المحوري لمناهج التعليم ليس بوصفها مجرد أداة ناقلة للمعرفة فحسب، وإنما بوصفها وسيلة أساسية في بناء المجتمعات واستقرارها عبر تشكيل ذاكرتها الجمعية وهويتها الوطنية وفقاً لمحتوى هذه المناهج.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الى التركيز على الآتي:

- ١- فهم الآليات التي تسهم عبرها المناهج التعليمية في بناء الذاكرة الجمعية والهوية الوطنية لدى النشء.
- ٢- تحديد العوامل التي تؤثر في تصميم المناهج التعليمية وكيفية تأثير هذه العوامل على صياغة الذاكرة الجمعية والهوية الوطنية لدى الأجيال المتعاقبة سواء بصورة إيجابية أو سلبية.
- الإشكالية:** تتمحور الإشكالية في سؤالين مفادهما، هل تؤثر السياسات التعليمية في تصميم المناهج الدراسية؟ وكيف يسهم ذلك في صياغة الذاكرة الجمعية وتشكيل الهوية الوطنية لدى النشء؟

الفرضية: تستند الدراسة الى فرضية فحواها أن الاتساق والتوازن في تصميم المناهج الدراسية عبر تمثيل التنوع الثقافي والاجتماعي يسهم في صياغة ذاكرة جمعية سليمة وهوية وطنية متماسكة، وأن الانحراف عن هذا الاتساق والتوازن يتمخض عنه نتائج عكسية.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الكيفي بغية الإجابة عن أسئلتها واختبار فرضيتها لتحقيق أهدافها؛ وذلك بالركون لأداة تحليل الخطاب والنصوص والآثار المكتوبة، واقتضت الدراسة تقسيمها على محورين:

المحور الأول: دور مناهج التعليم في تشكيل الذاكرة

المحور الثاني: دور مناهج التعليم في تشكيل الهوية

المحور الأول: دور مناهج التعليم في تشكيل الذاكرة

تؤدي مناهج التعليم أدواراً محورية لا تقتصر على نقل المعرفة فحسب، وإنما تعد الأداة الأكثر أهمية في تشكيل الوعي لدى الأجيال المتعاقبة وتشكيل ذاكرتهم الجمعية من خلال ما تتناقله من تاريخ وقيم وتراث ثقافي عبر الأجيال الذي يسهم بدوره في بناء هوية مجتمعية متماسكة أو العكس، ويمكن التعرف على طبيعة هذا الدور بشكل أوسع عبر الآتي:

أولاً: أنظمة التعليم وانتاج السرديات

استُخدِمت مناهج التعليم كأداة بيد الدولة منذ بروز الدولة القومية في القرن التاسع عشر في أوروبا لتمجيد الأمة القومية ولتبرير أشكالاً معينة من الأنظمة السياسية^(١) عبر النهج القومي الذي سيطر على تدريس التاريخ حيث ركز هذا النهج على غرس سردية خطية تتشكل من أحداث رئيسة وشخصيات بارزة مما يفضي إلى خلق أمة "طبيعية" ومتفردة يشعر الطلاب بالانتماء والولاء لها، ومع أن هذا الأسلوب في التعليم التاريخي ما زال جلياً إلى الآن، إلا أن تغييرات بارزة حدثت في سبعينيات القرن العشرين مع صعود أفكار الليبرالية الجديدة التي أدت لتحول الهدف التقليدي للتعليم من ناقل للذاكرة الجمعية بشكل جزئي على الأقل من "التلقين الى الإلهام"^(٢).

فمع بقاء السردية الخطية الرئيسة قائمة إلا أنها تُنشئ مواطنين مشاركين عوضاً عن مواطنين خاضعين ومطيعين، وبهذا من المفترض أن تكون "السردية الصحيحة" قادرة على تشكيل هوية مشتركة من خلال الاختلاف، وستكون ذات نتائج تتوافق مع المواقف والتوجهات المدنية للشباب، مما يدل على أن نهج التربية والهام التعليم التاريخي تتوسع لتضم أساليباً في التعليم أكثر ديمقراطية وأوسع اهتماماً بالتاريخ الاجتماعي والاقتصادي فضلاً عن موضوع التاريخ المهمش، كما أفرزت التغيرات تحدياً للتعليم التاريخي ذو السردية الواحدة عبر نهج قائم على الاستفسار وتعدد وجهات النظر وفق الطريقة التاريخية حيث يتم تعليم الطلبة فهم التاريخ

عبر تطوير القدرات الانضباطية للمؤرخين وتشجيعهم على التعامل بأريحية مع المصادر والآراء المتناقضة والبديلة والطبيعة المُشكّلة للمعرفة التاريخية^(٣)، وفضلاً عن تطوير المعرفة التاريخية تضم نتائج هذه العملية تبني منظور وتفكير مستقل وتقييم للأدلة الأولية والثانوية، وأخيراً نتج عن العولمة "نزع الطابع القومي" عن تعليم التاريخ، ففي العديد من الأنظمة التعليمية لم يعد التاريخ يُدرّس كمادة مستقلة بذاتها بل كمادة ضمنية في مواد أخرى كالدراسات الاجتماعية أو المواطنة.

وهذا التحول إلى العلوم الاجتماعية يركز على التاريخ المعاصر والمجتمع أكثر من التركيز على الدولة القومية لذلك غالباً ما يُدرّس التاريخ الوطني حالياً إلى جانب كل من التاريخ المحلي والإقليمي والعالمي مما عمل على توسيع مفهوم المجتمعات لدى الطلاب بتصور أنفسهم جزءاً منها^(٤).

وهناك ثلاثة تصنيفات لأنظمة التعليم ومؤسساتها التي من شأنها صياغة السرديات بشكل جلي داخل المدارس وتمثل بالآتي:

١- الأنظمة المدرسية الإقصائية: تسمح هذه الأنظمة بتعزيز السرديات التاريخية الجماعية عبر تقديم "مؤسسات فردية تعمل طبقاً للقيم التقليدية السائدة" ويترتب على ذلك غالباً رفض الآراء التاريخية البديلة وفرض روايات حصريّة للتاريخ عرقياً وسياسياً^(٥)، فالخطاب الذاكري في هذه الأنظمة يكرس رواية النخبة الحاكمة مما يعكس مركزية دورها وتضخيم إنجازاتها واحتكارها للمشروعية التاريخية^(٦)، وتمثل مضامين المناهج التعليمية لهذه الأنظمة معرفة موثوقة تؤدي إلى قبول غير مشروط للمفاهيم ويترتب على استبعاد أشكال المعرفة الأخرى صعوبة فهم "الآخر" فهماً عميقاً ويصبح تكرار القومية والعنصرية الهيكلية وارداً أكثر^(٧) فتنعكس هذه المضامين على المعلم من جهة بوصفها وثيقة مرجعية صارمة تحد من حريته في طرح معلومات عن التاريخ المُستبعد وتثبط من إبداعه^(٨)، وتنعكس على الطالب من جهة أخرى بوصفها مادة تلقينية للحفظ ولا إمكانية فيها للنقد أو التأمل^(٩)، ويعد نظام التعليم العراقي في حقبة حزب البعث (المنحل) انموذجاً بارزاً على هذا النوع من أنظمة التعليم^(١٠).

٢- الأنظمة المدرسية الانفصالية: توفر هذه الأنظمة التي تتسم بـ (مؤسسات منفصلة تعمل كل منها لجماعات سكانية تتجانس نسبياً) مساحة للأقليات لمقاومة السرديات المفروضة المهيمنة وعادةً ما تُحدّد الأنظمة التعليمية الانفصالية عبر علامات الهوية كالعرق أو الدين، ومع الالتزام بالقوالب التاريخية للدولة في المناهج فإن المجموعات المتجانسة الأخرى تعمل لإنشاء مواقع بديلة لإنتاج الذاكرة تنقل عبرها سرديات تاريخية بديلة من خلال النشاطات المدرسية الأوسع نطاقاً كالاحتفال بإنجازات تاريخية خاصة بالعرق كالمعارك أو تخليد ذكرى الشهداء أو الفنانين أو الشعراء^(١١).

في الغالب تكون هذه السرديات التاريخية مُتمحورة حول الفئة العرقية وقد تؤكد على الشعور بالضحية الجماعية أو أنها مُهددة من فاعلين خارجيين في حالات انعدام الأمن، وتوجد الأنظمة الانفصالية في بيئة صراعية أو ما بعد الصراع حيث يصعب التفاوض على توافق في الآراء التاريخية، مثلاً في البوسنة والهرسك تقدم ثلاثة هياكل تعليمية متوازية تعليمياً للثلاثة مجتمعات المتباينة التي كانت طرفاً في الصراع بين الأعوام (١٩٩٢-١٩٩٥) (١٢). وكذا الحال في شمال أيرلندا إذ تقسم المدارس على أساس مذهبي إلى مدارس بروتستانتية وأخرى وكاثوليكية (١٣).

ولا يختلف هذا النظام عن سابقه من حيث كونه يتبع أسلوباً تلقينياً تقليدياً لا يقبل النقاش في التعليم (١٤)، غير إنه في الغالب تؤدي هوية المعلم الدينية والسياسية وغيرها في هذا النوع من الأنظمة التعليمية دوراً في إدامة الانقسام والصراع عبر نقله وتفسيره لمضامين الكتب المدرسية مما يؤثر في قنوات ومشاعر ومعتقدات الطلاب (١٥).

٣- الأنظمة المدرسية التكاملية : تُعرف هذه الأنظمة بـ (المؤسسات العامة أو المشتركة ذات التنوع الثقافي والاجتماعي لجميع أفرادها) ومن الناحية النظرية لا بد أن يوفر هذا النظام المؤسسي مساحة لفهم وتقبل التاريخ المتنوع الموجود داخل الفصول الدراسية، ومع ذلك ربما يصعب العثور على نماذج تُطبقه بنجاح (١٦)، فحتى الدول التي تبني أساليب التعليم الحديثة والديمقراطية التي من شأنها أن تعزز المهارات الأساسية (١٧) كالتفكير النقدي والتأمل والمناقشة في مناهج تعليمية تتسم بالتعددية الثقافية (١٨) وتعد فسحة للذكريات المتنوعة عبر مراعاة وجهات النظر المتعددة للطلاب وخلفياتهم التاريخية (١٩) لا يمكن أن تُدرج ضمن هذا النظام المثالي فجميع الدول ترى في الأسلوب الأدبي النقدي المطلق تهديداً للذاكرة الجمعية نظراً لما ينطوي عليه من مراجعة للسرديات المتباينة وتفسيرات الحدث المشابه بطريقة نقدية (٢٠).

لذلك ومع أن الدول الديمقراطية تراجع فيها التركيز على التاريخ القومي في الربع الأخير من القرن العشرين مقابل زيادة الاهتمام بتاريخ الجماعات الاجتماعية التي تقع دون المستوى الوطني؛ والكيانات ما فوق الوطنية؛ وما آلت إليه هذه العملية من زيادة التواصل والتفاعل عالمياً وانتشار وتوحيد القيم والمعايير على المستوى العالمي؛ إلا أن هذه العمليات عندما تنعكس على المستوى الوطني تتضح مسارات متباينة في العمل، إذ تتبع الدول القومية أنماطاً خاصة بها في الاستجابة لخصوصية التحديات التي تواجهها (٢١)، فالدول الديمقراطية لا تحبذ الاختلاف بصورة مطلقة بل تعمل على وضع حدوداً لهذا الترحيب، ولطالما كانت الدولة تمتلك حق استخدام الإكراه المادي المشروع ففي الغالب أنها لن تتعامل بمجاذبة مع الجماعات الثقافية المتباينة التي تندرج في إطارها، فالدولة لتصبح دولة لا بد أن تُكره مواطنيها على الطاعة والامتثال لسلطتها حتى أولئك الذين لا يتقاسمون معها

القيم العليا والأهداف الأساسية ، إلا أن الدولة ستصوغ الى جانب سياستها الخاصة بالاندماج ؛ ثقافة مشتركة وفق رؤيتها تقدم الانتماء والولاء للدولة على كل ولاء وانتماء عبر إيجاد وتنمية روابط ومشاركات مع الآخر المختلف ثقافياً مما يساهم في بناء وتعزيز التماسك والاندماج في المجتمع^(٢٢).

ثانياً: المدارس كمساحات وسيطة بين الدولة والمجتمع

تعد المدارس واحدة من أكثر مساحات التواصل الشائعة والحيوية بين الدولة والشباب بوصفها " مؤسسات وسيطة" بما تخلقه من مساحات وتفاعلات اجتماعية تربط الأفراد بمختلف أعمارهم ببعضهم البعض وبالمجالات الرئيسة الأخرى في المجتمع^(٢٣)، إذ تعد المدرسة البيئة الأنسب لدمج الأفراد في محيطهم لتهيئتهم للعضوية في مجتمعهم الأكبر، فالمدرسة عبر إيصالها للفرد ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه تصبح قادرة على تهيئة شخصية مميزة له مرتبطة ومندمجة في مجتمعه وبيئته ، ومن الممكن ان تعمل المدرسة على عكس ذلك ويتم هذا لاسيما عبر ما تلقنه للطلاب من قيم ومعتقدات وسلوكيات ومعايير التي لا تخرج في العادة عن السياق العام للمجتمع الأكبر المتمثل بالدولة^(٢٤).

ولما كانت عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد إحدى أولويات الدولة بغية خلق مواطنين صالحين وموالين لها، عملت على تسخير القطاعات الرسمية عامة والمدارس خاصة لتحقيق هذا الغرض، فعبّر التنشئة الاجتماعية السياسية في المدارس يتم غرس القيم والمعتقدات في ذهن الطالب مما يساعده على الاندماج في مجتمعه واكسابه المفاهيم والقيم السياسية الأساسية عبر تعريفه بأداء ودور الجهاز السياسي في دولته وأهمية الخضوع للقوانين بغية خلق مواطنين يعملون لصالح بلدهم. ولإدراك النشء فكرة الأمة الواحدة تسعى الدولة عبر التعليم الى ترسيخ أو "خلق" روايات وأساطير وطنية لتعزيز الوعي الوطني ولتضفي شرعية على القيم والتقاليد التاريخية ولضمان ولاء المجتمع في مختلف الأوضاع السياسية^(٢٥)، ومن ثم أضحت وجود الأمة يتوقف على وجود الهوية والذاكرة الجمعية لهذه الأمة؛ فالأمة التي لا تمتلك ذاكرة لن تكون لها هوية ومن ثم لن تكون هناك أمة^(٢٦).

وُثِّقَ في العملية التعليمية بما تحويه من منهاج دراسي وملاك تعليمي وتربوي وما تقوم به المدرسة من أنشطة وفعاليات وتذكيرات ومناسبات تعمل على تحويل المقررات الدراسية من مجرد نصوص مكتوبة إلى واقع معاش مما يُحوّل الماضي أو التجارب الفردية إلى ذاكرة جمعية للنشء تؤدي لتشكيل هوية ثقافية واجتماعية لهم^(٢٧)، أي بهذا تتشكل قيم ومواقف ومعتقدات ومشاعر الطلاب حيال عالمهم الخاص وفيما يخص الآخرين الذين هم من خلفيات مختلفة. وللكتاب المدرسي أهمية خاصة في هذا المجال بوصفه الأداة التنفيذية للمناهج بما تمثله من تطبيق عملي لها عبر نصوصه التي ترشد وتوجه المعلم والطالب معاً لتحقيق الأهداف المرسومة وفق رؤية الدولة^(٢٨)، إذ تساهم المناهج الدراسية لاسيما تلك التي تتعلق بالعلوم الاجتماعية والإنسانية كالتاريخ والجغرافيا والوطنية واللغة

والدين وغيرها في تشكيل ذاكرة الطلاب وهويتهم عبر مضامين هذه الكتب التي تنقل سرديات وقصص وطنية عن ماضي الجماعة، فمثلاً يعد منهج التاريخ المكوّن الرئيس في بناء روايات وطنية وإعادة إنتاجها بما ترويه من قصص "رسمية" تتضمن نقل "المعرفة المعتمدة" إلى الأجيال الصاعدة وتحجب عنهم ما لا يجب معرفته^(٢٩).

لذا تولي الحكومات أهمية خاصة للمواضيع التي تُدرج ضمن كتاب التاريخ وتركز على نقل روايات تجمع بين الأفراد وتربطهم بأرضهم ووطنهم، فتبني داخلهم الإحساس بأن هناك ماضٍ واحد يجمعهم ومستقبل مشترك هو ما يبني أمتهم، كما تسهم هذه الروايات في ترسيخ الهوية الجمعية الوطنية وتطور شعور الولاء والانتماء تجاه الأفراد الذين يحملون ذات الهوية مما يحافظ على وجود الدولة وشعبها^(٣٠).

كما يؤدي تدريس الجغرافيا دوراً حيوياً في بناء ذاكرة وهوية قومية راسخة لدى النشء، إذ يتم عبرها ربط الطالب بمواقع وأماكن محلية يعيش فيها وبهذا يطور ويرسخ شعور الانتماء إليها والرغبة في المحافظة عليها، كما تساعد الخرائط كأحد الأدوات المهمة لهذه المادة في توفير المعرفة والمعلومات عبر رموزها، حيث تجسد الخرائط نصوصاً صورية تجعل محتواها سهلاً للفهم والإدراك، فعبر هذه الخرائط والصور تُرسم الحدود بين البلدان وتفصل بين المجتمعات المختلفة لدرجة أنها قد تُوجد شعوباً وتمحو أخرى^(٣١).

فمن خلال الخيال الجماعي المشترك للماضي التاريخي الذي تشكله هذه الصور والخرائط يُسهم ذلك في تشكيل الذاكرة البصرية للطلاب^(٣٢). فضلاً عن أن تدريس منهاج التربية الوطنية الذي يعد البوتقة التي تنضوي فيها مشاعر النشء بما تعززه من إحساس بالانتماء للوطن ولتراثه التاريخي وعاداته وتقاليده ومأثوراته، إذ إن معرفة المواطن بالوطن الذي يقطن فيه وبقوانينه ونظمه وعاداته وتقاليده وأعرافه هو ما يطلق عليه بالتربية الوطنية^(٣٣).

كما يعد تدريس منهاج اللغة بشقيه اللغوي والأدبي أداة أساسية في تشكيل ذاكرة وهوية النشء عبر تمكينهم من مهارات لغتهم وتزويدهم بالمعارف التي تتصل بها، وترسيخ قيم الفخر والاعتزاز والحفاظ عليها في داخلهم لبناء شخصية مُميزة مستمدة من تفرد وخصوصية المجتمع باللغة هذه، فمثلاً يؤدي منهاج اللغة العربية دوراً محورياً في تشكيل الذاكرة والهوية القومية العربية عند الطلبة عبر تزويدهم بمهارات اللغة المطلوبة للتواصل مع أفراد مجتمعاتهم وإطلاعهم على التراث الأدبي والفكري^(٣٤).

من خلال ما تقدم يتضح أن المناهج التعليمية تؤدي دوراً بارزاً في صياغة الذاكرة الجمعية والهوية الوطنية لدى النشء بما تنقله من روايات وقصص وطنية، فكلما كانت الدولة تتبنى نهجاً ديمقراطياً في التعليم عكست روايتها الوطنية التاريخ المشترك والتنوع الثقافي لمجتمعها، في حين تعمل الأنظمة الاستبدادية على تطويع المناهج الدراسية في نقل روايتها الأحادية عن الماضي التي من شأنها أن تذكي التهميش والاستبعاد والعداء في المجتمع،

ومع ذلك تبقى مناهج التعليم في جميع الأنظمة ناقلاً أساسياً للرؤى والقيم والمبادئ التي تعمل الدولة على رسوخها في أذهان النشء مما ينفي صفة الحياد عنها في عملية البناء الوطني.

المحور الثاني: دور مناهج التعليم في تشكيل الهوية

تؤدي المناهج الدراسية دوراً حاسماً في بناء الهوية الوطنية للأجيال المتعاقبة فبغرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء والولاء وتشكيل الوعي بالهوية تعمل المناهج على تأسيس مجتمعات قوية ومتماسكة، وفهم طبيعة مضامين المناهج الدراسية وانعكاسها على درجة تماسك الهوية الوطنية سيتم التطرق إلى ما يأتي: أولاً مناهج التعليم وإنتاج الهوية، ثانياً نماذج لمناهج تعليمية وإنتاج الهوية.

أولاً: مناهج التعليم وإنتاج الهوية

تعد مناهج التعليم ذات الأثر الأكبر في غرس المنظومة القيمية التي يتبناها المجتمع في أذهان النشء، إذ يضع كل مجتمع بصماته في المناهج التعليمية التي تُطبق في مؤسسات التعليم كافة التي تعمل على نقل التراث الثقافي بين الأجيال واكتساب الأفراد خبرات اجتماعية تنبع من نظم وقيم وتقاليده وعادات المجتمع الذي يعيشون فيه مما يؤدي لتحديد هويتهم الوطنية والثقافية^(٣٥) عبر فهم ومعرفة الطلبة لأنفسهم وللآخر ومن ثم انعكاس ذلك على كيفية التفاعل والتعامل بينهم وبين الآخر^(٣٦)، ونظراً لما تمثله الكتب المدرسية من روايات وطنية فإنها تعد نافذة يتم عبرها بناء وعرض الهويات الوطنية^(٣٧) بالاستناد إلى أبعاد وتمثيلات المعرفة التاريخية المدرسية المتمثلة بالبعد الزمني والبعد المكاني والبعد الموضوعاتي والمجتمعي، إذ يتضح بعد إعادة قراءة موقع ومكانة جزء من معالم هذه الأبعاد الثلاثة بما توفره من معاني ودلالات فكرية واجتماعية يتم إعطاؤها للوقائع التاريخية والأحداث التي من شأنها أن تكشف مدى التنوع الثقافي في المجتمع من عدمه عبر هذه الأبعاد ومن ثم فهم المقاربات التربوية التي تتبعها الدولة ومسارها في تشكيل وبناء هوية متماسكة أو العكس^(٣٨).

لذلك تعد المناهج الدراسية التي تعكس التنوع الثقافي نهجاً في غاية الأهمية في السياقات التعليمية وعلى وجه الخصوص في البلدان التي تحوي تنوعاً اجتماعياً وثقافياً وعرقياً^(٣٩)، فمن خلال القيم التي تغرسها وتعززها المناهج الدراسية تتشكل هوية تعبر عن معرفة وإدراك للذات وللآخر ونظرة وانطباع الآخر لهذه الهوية الذي بدوره يحدد السلوكيات والمواقف^(٤٠)، إذ تُهيء مضامين المناهج التعليمية التي تعكس تنوعاً في القيم الاجتماعية والثقافية فرصة للطلاب لفهم التنوع الثقافي وتقدير الاختلافات وتسهيل الحوار والتسامح بين هذه الثقافات والتغلب على التحيز والصور النمطية، ومن ثم تسهم هذه العملية برمتها في تشكيل وصياغة هوية وطنية جامعة ومتماسكة ومتسامحة وهيئة النشء للتفاعل مع عالم متزايد الترابط عالمياً^(٤١). فيما تعد أنظمة التعليم التي تستبعد الإشارة للتنوع الثقافي في مناهجها التعليمية أو تضمينه في أنظمة تكرر رواية أحادية للماضي التاريخي التي تعكس

وجهة نظر الجماعة المهيمنة وترسخ هويتها في مقابل تهميش واستبعاد هويات الآخرين^(٤٢) عبر التلاعب في التاريخ واغفال أو تشويه ماضي هذه الجماعات الذي يعكس فهمها لنفسها ولدورها في المجتمع وعلاقتها مما يترتب عليه إذكاء التهميش والتنميط والعداء الذي يؤدي بدوره لتنافر في الهوية^(٤٣)، ومن الجدير بالذكر أن في الأنظمة التعليمية التي تركز أطر معينة للهيمنة كالعرق مثلاً غالباً ما تغرس المعتقدات السائدة كوجهات النظر العنصرية أو التحيزات بطريقة خفية بحيث يصبح الأفراد لا يرون أنفسهم أنهم يحملون العداء والتحيز ضد الآخر؛ وإنما يعتقدون أنهم يتمسكون ويؤمنون بمثل المساواة وتكافؤ الفرص، فضلاً عن إن هذه التصورات الثقافية العنصرية والاضطهادية قد لا تقتصر على كونها معتقدات شخصية بل ومادية قد تترجم إلى أفعال وسلوكيات تُقوِّل الآخر وتُنمطه بطريقة غير واعية^(٤٤).

وهذا ما طرحه (بروكفيلد) في كتابه (المعلم الماهر) عند إشارته لخلفيته وهويته الثقافية كأستاذ أبيض أمريكي وأوروبي ترعرع في بريطانيا عن تجربته التي وصف فيها العدوان الجزئي العنصري في الصف الدراسي عند عمل تلخيص لمحاضرة صفية من خلال طرح سؤال على الطلاب بخصوص الموضوعات الرئيسة التي تعلموها وعندما انتهى من ملخص الفصل قام أحد الطلاب بلفت انتباه (بروكفيلد) أنه لم يسأل طالبة (من ذوات البشرة السمراء) عن رأيها، وعندما فكر (بروكفيلد) بالموقف أدرك أن هذا السلوك العدواني الجزئي هو ما نُشئ عليه، وعندما قدم اعتذاره للطالبة قالت هذا الموقف تكرر معي في جميع الفصول الدراسية، ووفق هذا المثال وصف (بروكفيلد) أن خلفيته التاريخية والقوالب النمطية المجتمعية الثابتة التي تشرّبها خلال نشأته تمثل حقائق ومسلمات يمارسها بصورة لا شعورية على الرغم من محاولاته البقاء بعيداً عن التحيز^(٤٥) فالصور الذهنية التي تتشكل في أذهان الأفراد عبر المناهج التعليمية على الرغم مما يعتريها من عدم المام بالحقيقة أو النقص في إدراكها، إلا أنها تمتلك بالغ الأثر في التفاعل والتواصل الاجتماعي بما تمتلكه من قدرة على تحريك الأفراد والمجتمعات وتمثل في النهاية واقعاً صادقاً لمن يحملونها في أذهانهم^(٤٦).

ثانياً: نماذج لمناهج تعليمية وإنتاج الهوية

بما أن المناهج الدراسية لها أثر فاعل وكبير في غرس القيم وبناء الهوية سيجري التركيز هنا على نماذج ثلاثة تشكل مستويات مختلفة لسياسات إدارة التعليم وهي:

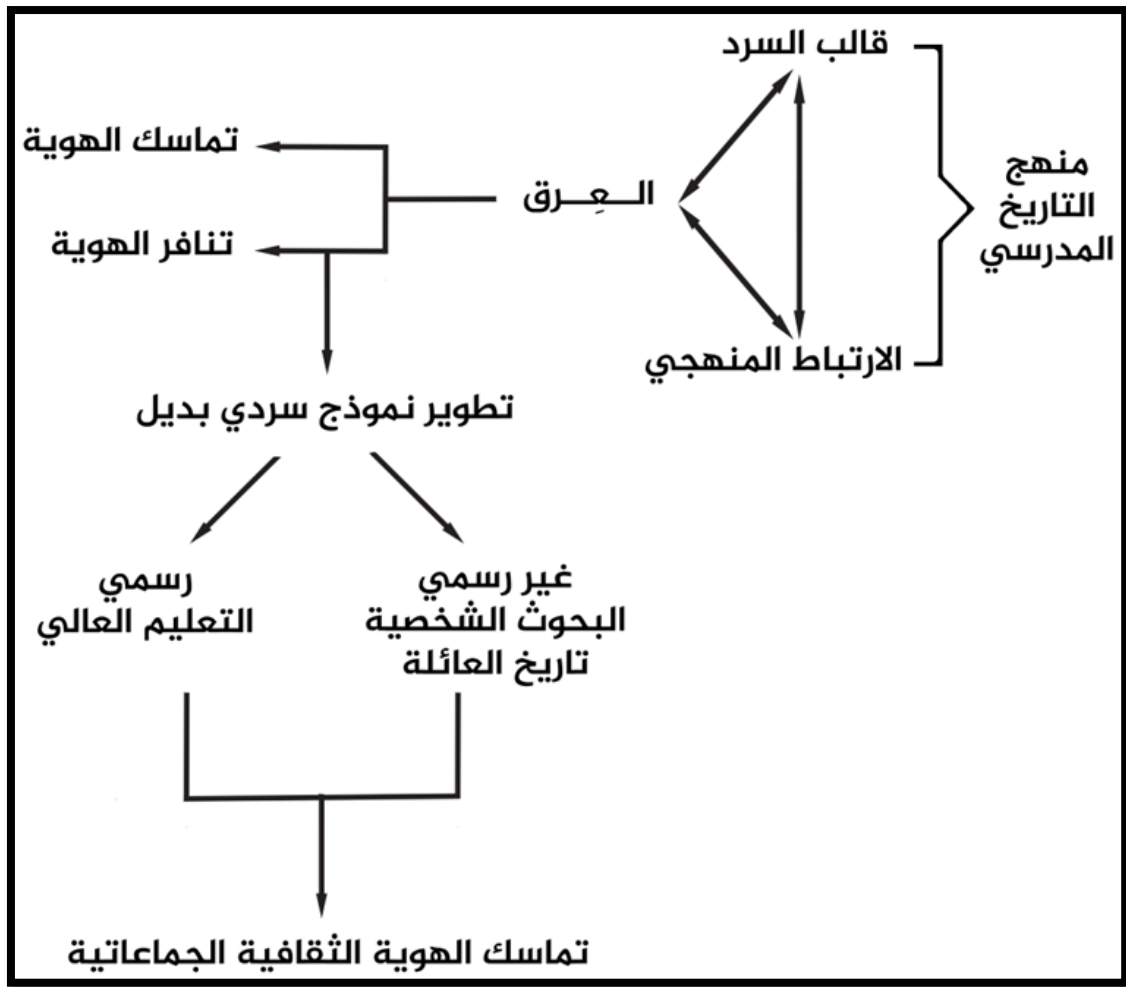
١- إنتاج الهوية في مناهج التعليم في بريطانيا

تميل مناهج التعليم في بريطانيا إلى اتباع نهج انضباطي في تعليم التاريخ والذي مع تضمنه تدريس تفسيرات مختلفة للماضي إلا أن ذلك لا يضمن أن تكون وجهات النظر المقدمة قد فُحصت بشكل

سليم^(٤٧)، إذ تدل الدراسات أن مناهج التاريخ المدرسية في بريطانيا بأنها تتسم بالتركيز على تاريخ العرق الأبيض البريطاني، فضلاً عن أن محتواها يتسم بالجمود، فبالرغم من إجراء تعديلات على المنهاج إلا أنها لم تغير ما تم تدريسه بشكل أساسي فبقيت مناهج التاريخ تتسم بضيقها وافتقارها إلى التنوع عبر تهميش واستبعاد أو تشويه الأقليات العرقية في المجتمع البريطاني مما يجعل من التاريخ المدرسي البريطاني تاريخاً انتقائياً بشكل واضح؛ أحادي اللون؛ ينسى أو يُغفل تنوع المجموعات التي يحويها عنوان "التاريخ البريطاني"، وإن من نتائج هذا النهج عدم تعزيز الإحساس بالانتماء لدى الجماعات المَهْمَشَة؛ وصعوبة فهم وإدراك الجماعة التي تمثل الأغلبية أن بريطانيا دولة ذات ثقافات متعددة مما يؤثر في تشكيل هوية وطنية متماسكة^(٤٨). إن غياب الخلفية التاريخية للأقليات العرقية في مناهج التاريخ البريطاني والتصوير السلبي لهم أدى إلى ضعف الارتباط (الصفوي) بهذا المنهاج فضلاً عن صعوبة التعامل معه نظراً لما يقدمه من وجهة نظر عن الماضي تختلف عما اكتسبوه في أماكن أخرى^(٤٩).

ويقدم الشكل (١) نموذجاً محتملاً لفهم العلاقة بين مناهج تاريخ وتكوين الهوية يتوسطها التفاعل بين قالب السرد المقدم والارتباط الذي يُقيمه النشء بالمنهج الدراسي وعرق الطالب ومن ثم مرونته، يعمل التفاعل بين هذه العناصر في تحديد ما إذا كان هناك تماسكاً أو تنافراً في الهوية، فإذا كانت الحالة الأولى فالتاريخ يعمل على تأكيد إحساس الطالب بهويته الوطنية، وأما في الحالة الثانية فإن الطالب يقدر على تحقيق التماسك في هويته الجماعية فقط عبر الانخراط في التاريخ بعيداً عن المدرسة مما يقدم رواية مختلفة^(٥٠)، إذ إن فشل المنهج في تضمين جوانب من هويات المشاركين المزدوجة يدل على أن الكثير منهم تعرضوا لتنافر مما دفعهم للبحث عن مكان آخر يُكسبهم شعوراً أقوى بالذات إما عبر البحث الشخصي أو من خلال قصص الآباء والجداد كطرق غير رسمية أو عبر التعليم العالي كطريقة رسمية، إلا أن هذه الطرق تنعكس على تنمية إحساس أقوى للخلفيات الشخصية الثقافية للمشاركين عوضاً عن تطوير روابط بأي إحساس بالهوية البريطانية، مما يدل أن في الأساس لم يكن هناك سردية وطنية متوافق عليها تسمح للكثير من المشاركين من أفراد الأقليات الارتباط بها، ومن ثم فإن عدم وجود تمثيل تاريخي مشترك للماضي ينجم عنه خلق واذكاء العداء، مما يصعب معه رؤية الأفراد أنفسهم ينتسبون إلى المجموعة الداخلية^{(٥١) (٥٢)}.

الشكل رقم (١) مكانة منهج التاريخ المدرسي في تحقيق التماسك وتشكيل الهوية



المصدر: Saiba Sandhu, et.al, Ibid, p.167

٢- إنتاج الهوية في مناهج الكيان الصهيوني (إسرائيل)

غالباً ما تبنى الروايات الرئيسة أو السرديات الوطنية في العديد من دول العالم على مؤشر واحد على الأقل من مركب (الاختيار* - الاساطير - الصدمة) وهو ما يتيح تقديم الهوية الفردية بوصفها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بهوية الجماعة الكبيرة (أي العرقية) وأثر ذلك في تشكيل الهوية عبر التمثيلات العقلية لأحداث التاريخ عبر التركيز على الطريقة الانتقائية للذاكرة التاريخية إما كمجد أو كصدمة، ومن ثم يتم تحديد "المجد المختار" (أساطير المستقبل المجيد؛ التي تعد غالباً أنها إعادة تمثيل للماضي المجيد)، و"الصدمة المختارة" (أحوال الماضي التي تلقي بظلالها على المستقبل) كعناصر في تعزيز الهوية الوطنية^(٥٣).

وهذا المنطلق كان هو الأساس الذي قام عليه تصميم الهوية الوطنية للكيان الصهيوني (إسرائيل) في المناهج التعليمية الذي تضمن المؤشرات الثلاثة (الاختيار - الاساطير - الصدمة) عبر ترسيخ فكرة إنشاء "وطن قومي"

اليهود في فلسطين التي ارتكزت على ادعاءات دينية وأساطير تاريخية عديدة إذ تحولت الأسفار والنصوص المقدسة وأحداث تاريخية منتقاة والمفسرة بطريقة معينة مرجعاً لمصممي المناهج التعليمية في الكيان الصهيوني (إسرائيل)^(٥٤) وأبرزها التركيز على تميز الشعب اليهودي (شعب الله المختار) وتفوقه على باقي الأمم^(٥٥). ولما كانت المعاناة المشتركة تولد إحساساً بالوحدة أكثر من الفرح، وللأحزان قيمة أكبر من الانتصارات نظراً لما تتطلبه من فرض للواجبات وبذل للجهود المشتركة^(٥٦)، لذا ركزت ثقافة الكيان الصهيوني (إسرائيل) فيما يتعلق بالذكريات الوطنية على الأحداث والتمثيلات التاريخية الصادمة سواء كانت قديمة أم حديثة؛ أسطورية أو تاريخية، إذ تعد المحرقة الحدث الأبرز في تشكيل هوية وثقافة الكيان الصهيوني (إسرائيل)^(٥٧) والاداة التي لازمت مشروع بناء الأمة. كما تعد المهمة الأبرز للتعليم العام في الكيان الصهيوني (إسرائيل) وعامل مؤسس للهوية الجماعية عبر التركيز على طاعة الوصية القائلة: "أذكر ما فعل بك عماليق" كتحذير وأمر إلهي عبر تحديد عماليق بأي آخر من أعداء إسرائيل في سياقهم التاريخي^(٥٨) وليسوا فقط العدو الرهيب الذي هاجم بني إسرائيل بعد خروجهم من مصر في زمن موسى (عليه السلام) وإنما كتصور واتجاه دائم اتجه الغويم (غير اليهود)، ويفرز التركيز على هذين الحدثين قبولاً للنشء اليهودي على الشعور الدائم والقوي بالضحية "وأثم الجيدون تحت تهديد شر الآخر"^(٥٩) مما يجعل فكرة الخطر الوجودي الكامن الذي يحرق بهم يهيمن على تصوراتهم بصورة دائمة^(٦٠)، وتبرير التهميش والتشويه والتدمير والشرور والأذى الذي ترتكبه دولتهم بحق أي "عماليق" آخر عبر احتكار المعاناة^(٦١). كما طوّرت الهوية اليهودية بإضافة أحداث وتمثيلات تاريخية تعكس (الدور البطولي لليهود تاريخياً) وتميز (تفوقهم النوعي في حروبهم مع العرب على الرغم من كثرتهم العددية)^(٦٢).

إنتاج الهوية في مناهج التعليم السنغافورية -3

تعد دولة سنغافورة التي خضعت للاستعمار البريطاني بين عامي (١٨١٩-١٩٤٢) ثم الاستعمار الياباني للفترة (١٩٤٢-١٩٤٥) ثم دخلت في اتحاد مع ماليزيا بين عامي (١٩٦٣-١٩٦٥) انتهى بالانفصال عام (١٩٦٥) جزيرة صغيرة بكثافة سكانية تتجاوز الخمسة مليون نسمة، يتسم مجتمعها بتنوع المجموعات العرقية والدينية^(٦٣)، إذ يشكل الصينيون غالبية المجتمع ونسبة ٧٦% ويدين غالبيتهم بالبوذية، ومن ثم الملايو المسلمين وتقدر نسبتهم بـ ١٤% من السكان فيما يمثل الهنود التاميل ما يقارب ٧% من السكان وهناك مجموعات أخرى صغيرة^(٦٤).

عانت سنغافورة لسنوات من حالة تأزم في وحدتها السياسية والاجتماعية وشحة مواردها البشرية والمادية إلا أنها في غضون عقود قليلة انتقلت إلى دولة موحدة بموارد فائضة بوجود قيادة تمتلك رؤية تنموية جعلت من سنغافورة الأعلى في مؤشرات التنمية البشرية والصناعية والتكنولوجية وغيرها في العالم حيث عملت حكومة (لي

كوان يو) التي استمرت للفترة من (١٩٦٥-١٩٩٠) على جعل سنغافورة دولة قابلة للحياة بعد الاستقلال عن ماليزيا عام (١٩٦٥) ووجدت هوية وطنية جديدة بين أعراق مختلفة في أصولها وثقافتها لتتنزع لاحقاً منهم قيم الولاء للدين والطائفة والعرق عبر تبنيها أساليب عديدة لخلق التعايش والتماسك بين السنغافوريين من خلال المناهج التعليمية وغيرها^(٦٥)، فانعكست الخصائص السياسية التي تتمثل في النظام البرلماني المائل إلى الديمقراطية*^{٦٦} على المؤسسات التعليمية عبر إتباع نظام تعليمي يجمع بين مركزية النظام التعليمي (Centralization) من خلال رسم وتحديد السياسات والخطوط العريضة لهذا النظام وبين اللامركزية (Decentralization) عبر تفويض الصلاحيات اللازمة للمدارس لتسهيل ممارستها للإدارة الذاتية^(٦٧) ويتضح ذلك عبر الآتي:

١- لتحقيق الانسجام الاجتماعي تم وضع نظام تعليمي وطني إلزامي ثنائي اللغة في عام (١٩٦٦)، حيث يتعلم الطلاب في هذا النظام (ثنائي اللغة) الموحد اللغة الانجليزية ك (لغة وطنية) رئيسة ولغتهم الأم (الصينية أو الملاوية أو التاميلية) بعد أن كانت كل طائفة في عهد الاستعمار تنشئ مدارسها وتعلم بلغتها وتدرس المناهج الدراسية الخاصة ببلداتها الأصلية^(٦٨).

٢- تهيئة مناهج تعليمية ترسخ ثقافة وطنية موحدة تؤمن بالسمات الذاتية للمجتمع السنغافوري في إطار مجتمع وطني واحد، ومع تزايد انتشار العولمة والقيم الغربية عملت الحكومة على تطوير مناهج القيم الآسيوية المتمثلة بغرس القيم الكونفوشيوسية الصينية؛ والمعرفة التاريخية المشتركة والمجاذ الوطنية مما يساهم في تعزيز التماسك الاجتماعي^(٦٩).

٣- يتسم النظام التعليمي في سنغافورة بتنمية مهارات التفكير الهادف والابداعي عبر فتح المجال للطلاب بالتعليم وفق أسلوب المشاركة المفتوحة، وتشجيع المعلمين بتحديث الأساليب في عملية التعليم وبما يتناسب مع التنوع والتعددية العرقية في جو ودي يتسم بالاحترام والتفاعل^(٧٠).

مما تقدم يمكن القول أن سنغافورة نجحت في تقديم نموذج تعليمي شجع على التماسك الاجتماعي عبر التركيز على التاريخ والقيم المشتركة مما أسهم في تشكيل هوية وطنية جامعة^(٧١)، إلا أنه في الوقت ذاته لا يمكن أن يوصف المجتمع السنغافوري بالمثالي فتتنافس الجماعات على السلطة والوظيفة والثروة يبقى غريباً وأحياناً ينطوي على سلوكيات غير حضارية في جميع المجتمعات^(٧٢).

من خلال ما تقدم يمكن القول إن تشكيل الهوية الوطنية يرتبط بشكل مباشر بمضامين المناهج التعليمية، حيث كلما كانت هذه المضامين تعكس التنوع الثقافي الموجود في المجتمع عملت على زيادة التماسك في الهوية

الوطنية، والعكس صحيح فاستبعاد وتهميش هذا التنوع عبر المناهج يؤدي إلى التنافر والتباعد بين مكونات المجتمع."

الخاتمة

تعد مناهج التعليم الأداة الأبرز في تشكيل الذاكرة والهوية للأجيال المتعاقبة ، إذ تتضح عبر مضامين هذه المناهج نوع الذاكرة والهوية التي تُنشئها الدولة وفقاً للسياسات التعليمية التي تتبناها، فالدول التي تتبنى نهجاً تعليمياً يجعل من مضامين الكتب المدرسية مساحةً للرؤية المشتركة للتاريخ والقيم والثقافة تكون هويتها أكثر تماسكاً وذاكرتها الجمعية أكثر وحدة وهو ما يسهم في تعزيز الولاء والانتماء الوطني، فيما يكون الأمر خلاف ذلك فيما يتعلق بالدول التي تتبنى نهجاً يكرس رؤية أحادية للماضي تستبعد وتهمش تاريخ وماضي الجماعات الثقافية الأخرى مما يسهم في حدة التنافر الهوياتي وضعاف الولاء والانتماء الوطني . إلا أن التعليم يبقى في جميع الأنظمة السياسية بمختلف سياساتها التعليمية يمثل معرفة غير محايدة لاقتترانه بأيديولوجيات وأهداف النخب الحاكمة.

الهوامش والمصادر:

- (^١) عواطف علي خريسان، "السلطة والهوية وتشكيل الذاكرة الجمعية"، مجلة الإناسة وعلوم المجتمع، العدد ٦، (الجزائر: جامعة محمد بوضياف مخبر الدراسات الأنثروبولوجية والمشكلات الاجتماعية، كانون الأول ٢٠١٩)، ص ١٢٣.
- (²) Julia Paulson, "Whether and How? History Education about Recent and Ongoing Conflict: A Review of Research", Journal on Education in Emergencies (JEiE), Vol.1, No.1, (USA: Inter-Agency Network for Education in Emergencies, October 2015), p.p. 20-21.
- (³) Julia Paulson, Ibid, p.p.20-21.
- (⁴) Ibid, p.p.20-21.
- (⁵) Julia Paulson, et. al., "Education as site of memory: developing a research agenda", International Studies in Sociology of Education, Vol.29, No.4, (England: Routledge, April 2020), p.437.
- (^٦) حميد هيمة، الذاكرة بين التاريخ الأكاديمي والتأليف المدرسي، "مجلة أسيناك"، العدد ١، (المغرب: المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، كانون الأول ٢٠١٩)، ص ٧٩.
- (⁷) Germany, Leibniz-Institute, Memory Practices: Enacting and Contesting the Curriculum in Contemporary Classrooms, 2012, p.10
- (⁸) Ganda Febri kurniawan, "Power-curriculum, collective memory, and alternative approaches in learning history", Journal Teori dan Praksis Pembelajaran IPS, Vol. 8, No.1, (Indonesia, University Negeri Malang, April 2023), Ibid, p.8.
- (^٩) مارا ألبرشت وباسل عكر، قوة التذكر: الأحزاب السياسية، والذاكرة، والتعلم من الماضي في لبنان، (لبنان: منتدى خدمة السلام المدني forumZFD، ٢٠١٦)، ص ١٣.
- (¹⁰) Julia Paulson, et. al., Ibid, p.437.
- (¹¹) Ibid, p.p.437 - 438.
- (¹²) Julia Paulson, et. al., Ibid, p.p.437-438.
- (^{١٣}) سحر حربي عبد الأمير، "دور التعليم المشترك في تعزيز التماسك الاجتماعي في إيرلندا الشمالية"، مجلة بحوث الشرق الأوسط، العدد ٦٩، (مصر: جامعة عين شمس مركز بحوث الشرق الأوسط والدراسات المستقبلية، تشرين الثاني ٢٠٢١)، ص ٦٦.
- (^{١٤}) مارا ألبرشت وباسل عكر، مصدر سابق، ص ١٤.
- (¹⁵) Michelle J. and James H. Williams, (Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict, (Rotterdam: Sense Publishers, 2017), p.p.11-12.
- (¹⁶) Julia Paulson, et. al., Ibid, p. 438
- (¹⁷) Freedman, et. al., "Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience", Comparative Education Review, Vol. 52, No. 4, (U.S.A: University of Chicago Press, July 2008), p.664.
- (¹⁸) Ganda Febri kurniawan, Ibid, p.18.
- (¹⁹) Judith Geerling, Memory and Education – what is the role of education in preserving memory?
<https://euroclio.eu/2018/10/11>
- (^{٢٠}) مارا ألبرشت وباسل عكر، مصدر سابق، ص ١٣ - ١٤.

(21) Yasemin Nuhōğlu Soysal and Hanna Schissler, "Teaching beyond the National Narrative", in: Hanna Schissler and Yasemin Nuhōğlu Soysal, The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition, (New York: Berghahn, 2005), p.p.1-8.

(22) للمزيد ينظر: وليد سالم محمد، "الدولة- الأمة وجدل التوحيد والانقسام في خطاب الهوية المعاصر"، دراسات دولية، العدد ٨٢، (العراق: مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية - جامعة بغداد، تموز ٢٠٢٠)، ص-ص ٧٩-٨٣.

(23) Michelle J. Bellino and James H. Williams, Ibid, p.13.

(24) بوهناف عبد الكريم، "مؤسسات التنشئة الاجتماعية والممارسات اللغوية"، جامعة دراية أدرار مخبر الدراسات الإفريقية للعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، المجلد ١١، العدد ١٢، (الجزائر: جامعة دراية أدرار، كانون الأول ٢٠١٦)، ص-ص ٥٥٨-٥٥٩.

(25) إيمان أبو حنا - نحاس، "سياسة التدريس وتغييب الهوية"، في: إيمان أبو حنا - نحاس (محرراً)، المغيبون، (قراءة نقدية لكتب المناهج الإسرائيلية في المدارس العربية الثانوية)، (حيفا: جمعية الثقافة العربية، ط١، ٢٠١٤)، ص-ص ١٤-١٥.

(26) Ganda Febri Kurniawan, Ibid, p.11.

(27) أنوار حمدالله قدح، أسرلة المناهج في القدس "تحدٍ وجودي"، مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، كانون الثاني ٢٠٢٤، ص٧.

(28) نبيل العتوم، "صورة دول مجلس التعاون الخليجي والعراق في الكتب المدرسية الإيرانية"، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالزقازيق، العدد ٧، (مصر: جامعة الأزهر كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالزقازيق، ٢٠١٨)، ص٢٥٣٩-٢٥٤٨.

(29) Ganda Febri Kurniawan, Ibid, p.13.

(30) عبد الرحيم نويجج جابر الحربي، "دور منهج التاريخ في تعزيز أبعاد الهوية الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي (نظام المقررات بالملكة العربية السعودية)"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد ٣٧، العدد ٤، (مصر، كلية التربية - جامعة المنيا، تشرين الأول ٢٠٢٢)، ص١٢٧.

(31) إيمان أبوحنا - نحاس، مصدر سابق، ص ١٦.

(32) Anna Topolska, "Shaping Memory through Visuality: War Photography in Polish Secondary School History Textbooks after 1989", Journal of Educational Media Memory and Society, Vol.15, No.1, (Germany: Berghahn, Spring 2023), p.65.

(33) سميرة شاتي يونس هندي، تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني (دراسة نقدية)، رسالة ماجستير منشورة، (جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٩)، ص٣.

(34) إيمان أبو حنا - نحاس، مصدر سابق، ص ١٧.

(35) إيمان سلامة محمود علي، "المناهج الدراسية والهوية الثقافية"، العلوم التربوية، عدد خاص، (مصر: كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة، ايلول ٢٠١٨)، ص ٥١٦.

(36) Fazilah Idris, et.al., "The role of education in shaping youth's national identity", Procedia - Social and Behavioral Scienced, No.59, (The Netherlands: Elsevier, 2012), p.444.

(37) Yasemin Nuhog̃lu Soysal and Hanna Schissler, Ibid, p.2.

(38) للمزيد ينظر: علي موريّف، "الهوية الوطنية من خلال المعرفة التاريخية المدرسية"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٣، العدد ١١، (الأردن: الجمعية الأردنية لعلم النفس، تشرين الثاني ٢٠١٤)، ص-ص ١٧٧-١٨٠.

(39) Rio Irwansyah and Siti Khadijah, "The Role of the Educational Curriculum in Shaping Students' Social and Cultural Identity", International Journal Multidisciplines and the Development of Science, Vol.1, No.1, (Indonesia: CV. Arsy Persada Quality, July 2024), p.31.

(40) A.K. Kulshrestha, "Role of Education and Identity for Quality Education", Voice of Research, Vol.10, No. 3, (India: Tirupati Publications, December 2021), p.p.43-45.

(41) Rio Irwansyah and Siti Khadijah, Ibid, p.p.33-35.

(٤٢) سانام اندرليني وديفين كويك وميليندا هولمز، التعليم والهوية ومنع التطرف: من منع التطرف العنيف إلى تعزيز السلام والصمود والمساواة في الحقوق والتعددية (PREP)، في: رنا علام (محررة)، (الولايات المتحدة الأمريكية: الشبكة الدولية للعمل المدني (ICAN)، ٢٠١٧)، ص١٩.

(43) Olivia Storck, Reinventing History: Exploring Bias in Texas Public School History Textbooks, "RHETORIKÓS Excellence in Student Writing", (Spring 2023).

<https://rhetorikos.blog.fordham.edu>

(44) Lana J. Vindevoghel, "Power, Identity, and the Construction of Knowledge in Education", in education, Vol. 22, No. 2, (Canada: University of Regina, November 2016), p.p.89-90.

(45) Lana J. Vindevoghel, Ibid, p.p.89-90.

(٤٦) ميمونة بنت حمد الهنائية، "تشكيل الصورة الذهنية للذات الوطنية في التعليم المدرسي من وجهة نظر الخبراء العمانيين"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ١١، العدد ١، (الأردن: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، كانون الأول ٢٠٢٢)، ص٧٢.

(47) Saiba Sandhu, et.al, "School history, identity and ethnicity: an examination of the experiences of young adults in England", Journal of Curriculum Studies, Vol. 55, No. 2, (England: Taylor & Francis February 2023), p.166.

(48) Saiba Sandhu, et.al, Ibid, p.156.

(49) Ibid, p.157.

(50) Ibid, p. 166.

(51) Saiba Sandhu, et.al, Ibid, p.166.

(52) Maria Grever, et. al, "Identity and School History: The Perspective of Young People from the Netherlands and England", British Journal of Educational Studies, Vol. 55, No. 1, (United Kingdom: Taylor & Francis, January 2008), p.10-12.

* الاختيار: هو فكرة أن يكون الشعب مختاراً من قوى متسامية مثل الله أو التاريخ، وهي فكرة شائعة في ثقافات متعددة. للمزيد ينظر:

Zheng Wang, Identity and Conflict: Historical Memory as a Variable, (U.S.A: palgrave macmillan, 2018), p.15.

(53) Zheng Wang, "The Chinese Dream: Concept and Context", Journal of Chinese Political Science, No.19, (Netherlands: Springer Netherlands, December 2013), p.3.

(٥٤) عبد الله محمود أحمد، "التربية العنصرية: قراءة نقدية لنظام التعليم العام في إسرائيل"، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٤، الجزء ١، (مصر: كلية التربية - جامعة الفيوم، كانون الثاني ٢٠٢٠)، ص١٤٦.

(٥٥) سمير سمعان جميل، الأردن وأقطار العالم العربي في المناهج التعليمية الإسرائيلية، (عمان: لجنه تاريخ بلاد الشام الجامعة الأردنية، ٢٠٠٧)، ص٩.

(56) Meir Litvak, Palestinian collective Memory and National Identity, (U.S.A, palgrave macmillan, 2009), p.1.

(57) Gad Yair, "Israeli existential anxiety: cultural trauma and the constitution of national character", Social Identities, Vol.20, Nos.4-5, (United Kingdom: Routledge, January 2015), p. 349.

(58) Ilan Gur-Ze'ev, "The Production of Self and the Destruction of the Other's Memory and Identity in Israeli/Palestinian Education on the Holocaust/Nakbah", Studies in Philosophy and Education, Vol.20, No.3, (Netherlands: Springer Netherlands, 2001), p.p. 256-258.

(59) Ronald Ranta, "Jewish-Israeli national identity and dissidence: the contradictions of Zionism and resistance", Ethnic and Racial Studies, Vol.39, No.8, (United Kingdom: Routledge, January 2016), p.1.

(60) Gadi Yair, Ibid, p.p.349- 359.

(61) Ilan Gur-Ze'ev, Ibid, p.p.259-260.

(٦٢) سمير سمعان جميل، مصدر سابق، ص ١٠.

(63) Zachary S. Rittera, "Singapore's Search for National Identity: Building a Nation through Education", Comparative & International Higher Education, No.5, (USA: Higher Education Special Interest Group, Spring 2013), p16.

(٦٤) عبد الحفيظ حمزة ولطفي دينري، "التجربة السنغافورية في تجاوز الفقر وتحقيق التنمية: رؤية تحليلية سوسيو اقتصادية لاسرار النجاح"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد ٨، العدد ٤، (الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تشرين الثاني ٢٠١٩)، ص ٧٠.

(٦٥) دهام محمد العزاوي، سنغافورة وبناء المستقبل: قراءة في مسارات الدولة المأزومة، مركز دراسات الوحدة العربية،
https://cau.org.lb ٢٠٢١/١١/٢

(٣) * تعد سنغافورة جمهورية ذات نظام برلماني يعتمد على الانتخابات إلا أنها تُدرج ضمن الدول الحرة جزئياً لانطوائها على نظام هجين يدمج بين الديمقراطية والاتوقراطية حيث ارتأت القيادة في سنغافورة منذ عهد (لي كوان يوان) الحديث عن تطبيق للديمقراطية في المجتمعات المنقسمة وغير الواعية والتي تعاني من مشاكل اقتصادية وفساد مستشري أمراً محفوف بالمخاطر ولا يجنى من تطبيق الديمقراطية إلا التشاحن والتنازع وهدر موارد البلاد، وعليه لابد في المراحل الانتقالية للمجتمعات أن يمارس نوعاً من الضبط بغية تثبيتها على طريق التنمية الصحيح مع التدرج في الديمقراطية والانفتاح السياسي. للمزيد ينظر: محمد بن علي مسفر الخريزي، القيادة المدرسية في جمهورية سنغافورة (آلياتها، وممارساتها، والإفادة منها)، (أبو ظبي: مطبوعات جائزة خليفة التربوية، ٢٠١٩)، ص ٢٢. ودهام محمد العزاوي، مصدر سابق.

(٦٧) محمد بن علي مسفر الخريزي، مصدر سابق، ص ٢١.

(٦٨) عمار سعد الله ووليد شتوح، "قراءة في التجربة التنموية السنغافورية: أسرار النجاح"، مجلة نماء للاقتصاد والتجارة، المجلد ٦، العدد ٢، (الجزائر: جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي، كانون الأول ٢٠٢٢)، ص ٣٤٤.

(٦٩) Zachary S. Rittera, Ibid, p.16.

(٧٠) محمد بن علي مسفر الخريزي، مصدر سابق، ص ١٠-١٤.

(٧١) Zachary S. Rittera, Ibid, p. 19..

(٧٢) دهام محمد العزاوي، مصدر سابق.