قِرَاءَةٌ نَقديةٌ

مُواءَمَةِ التَّعليمِ الفِلَسطِينيِّ مَع "مَعَايِيرِ" اليُونسْكُو

لـ د. نادر وهبه

أي فلسطين نعلّم؟ يبدو أن هذا السؤال لم يحسم بعد، فمنذ نشأتها ظلت المناهج الفلسطينية ساحة تتقاطع فيها أجندات متعددة ومتنافسة. بيد أن ما يجري اليوم مختلف في نوعه وحجمه. لم يعد الأمر مجرد نقد خارجي، بل إعلان رسمي بمواءمة المناهج مع ما يسمى "معايير" اليونسكو، في ظل إبادة جماعية مستمرة، ترافقها إبادة معرفية ممنهجة. والخطورة أن هذا الإعلان يُقدَّم على أنه "تطوير تربوي"، وفي الوقت نفسه، فإن هذه التغييرات المستمرة على المناهج الفلسطينية طوال هذه السنوات -على الرغم من كونها تأتي تحت مسمى "النسخ التجريبية"- تتشكل ضمن شبكة معقدة من الخطابات الوطنية والضغوط السياسية المحلية والإقليمية والدولية. هنا تصبح المناهج "ساحة للتفاوض" حول معنى الوطن والهوية والذاكرة الجماعية، وحول ما ينبغي أن يُروى للأجيال الجديدة، وما يمكن إغفاله أو إعادة تأويله. لقد أصبحت الكتب المدرسية الفلسطينية نتاجاً لصراعات وتأويلات متعددة تتعلق بالهوية والذاكرة والسلطة، وكأنها "طومار" بحسب تشبيه أندريه مزاوي، وكأنها صحف أو ألواح تشكلت من نصوص متعددة الطبقات التاريخية والسردية والتحولات السياسية، وتراكمات لتدخل الجهات المانحة، ورؤى تربوية متعددة، فكل طبقة جديدة تضاف إلى المنهاج لا تمحو ما سبقها، بل تبقى آثارها كامنة فيه ومؤثرة على معناه (Mazawi, 2011).

وقد رصد العديد من الأكاديميين هذا الصراع، وأطلقوا عليه "المعركة على الكتب"، موثقين مساعي مؤسسات مثل "مركز رصد تأثير السلام" (CMIP)، أو ما يعرف اليوم بـ (IMPACT-se)، إلى تأطير محتوى الكتب المدرسية الفلسطينية بما يخدم أجندة سياسية، انظر مثلاً في (Moughrabi, 2001). هذه المعركة بدأت حتى قبل اتفاقية أوسلو، حيث كانت الإدارة المدنية الإسرائيلية تُشرف على التعليم في فلسطين، وتخضع المناهج الأردنية والمصرية التي كانت تدرس في الضفة وغزة لرقابة صارمة جرّدته من كل محتوى هوياتي؛ إذ أزيلت كلمة "فلسطين" من الكتب، وحُذفت الخرائط، وشُطب كل ما رأته سلطات الاحتلال "وطنياً". ولا ننكر أن مصطلح المعركة شمل، أيضاً، النقد الوطني الداخلي لتلك المناهج، الذي سيبقى حقاً لكل فلسطيني.



قِرَاءَةٌ نَقديةٌ
مُواءَمَةِ التَّعليمِ الفِلَسطِينيِّ مَع "مَعَايِيرِ" اليُونسْكُو

من أين جاء مصطلح "معايير"؟ وماذا يعني أن تخضع مناهجنا لها؟

في 20 تشرين الثاني/نوفمبر من العام 2023، اعتمدت الدول الأعضاء الـ 194 في منظمة اليونسكو "التوصية بشأن التعليم من أجل السلام وحقوق الإنسان والتنمية المستدامة" خلال الدورة 42 لمؤتمرها العام، وجاءت كتعديل لتوصية العام 1974، وتكشف عن تحولات جوهرية في الرؤية التربوية الدولية، من أبرزها إدراج المواطنة العالمية والتنمية المستدامة كغايات مركزية للتعليم، والتعامل مع تحديات العصر الرقمي، وتعزيز الاستجابة للنزاعات والطوارئ، والانتقال إلى نموذج أكثر ارتباطاً بالمتابعة والحوكمة والبيانات. كما انتقلت الوثيقة من لغة مباشرة، تناولت الاستعمار والفصل العنصري، إلى لغة أوسع تركز على التمييز والكراهية والإقصاء.

التوصية بحسب معديها "تعد الأداة العالمية الوحيدة لوضع "المعايير" التي تحدد كيف يمكن للتعليم أن يُستخدم لبناء سلام دائم وتعزيز التنمية البشرية"، وتجتمع التوصية تحت خمسة مسارات رئيسية كان تقرأ سابقاً بصورة مستقلة، وهي: التعليم من أجل السلام، حقوق الإنسان، المواطنة العالمية، التنمية المستدامة، المساواة بين الجنسين. وقد جرى دمج هذه المسارات ضمن أربعة عشر مبدأً توجيهياً ستشكل الأساس الذي تستند إليه السياسات التعليمية والمناهج وإعداد المعلمين والقيادة التربوية. كما خصصت اليونسكو لهذه المبادئ أدلةً تطبيقيةً وموادَّ تفسيريةً توضح آليات التنفيذ والمتابعة، إلى جانب وثائق تفصيلية تشرح التحولات التي طرأت مقارنة بتوصية العام 1974.

بالتالي، فإن التوصية والمبادئ الأربعة عشر المنبثقة عنها، مرتبطة بمنظومة واسعة من الأدلة والمرجعيات التفسيرية التي تُعد جزءاً من آليات التنفيذ والمتابعة. ولكل مبدأ توجيهي مجموعة من الأدلة والمراجع التي تحدد مضامينه العملية، ومنها أدلة متخصصة تتناول قضايا مثل معاداة السامية، وخطاب الكراهية، والمواطنة العالمية، والتعليم من أجل السلام، الأمر الذي جعل الكثير من الدول العربية، ومنها فلسطين تطلق مسمى عليها **"معايير اليونسكو"**، ويتم التعامل معها كمنظومة متكاملة.

وعليه، فإن الإشكالية لا تكمن في مبادئ اليونسكو الأربعة عشر، بل في الشبكة الواسعة من المرجعيات والأدلة المرتبطة بها، التي تشكل الإطار الفعلي الذي تُقاس من خلاله سياسات الدول الأعضاء ومناهجها التعليمية. وبما أن الدول الأعضاء مطالبة بمتابعة تنفيذ التوصية، ورفع تقارير دورية بشأنها، تمهيداً لمراجعتها في المؤتمر المقرر العام 2027، فإن النقاش الفلسطيني حول هذه التوصية ينبغي أن يتجاوز قراءة نصها العام، إلى فحص المرجعيات التطبيقية المصاحبة لها، وتحليل مدى انسجامها مع السياق الفلسطيني وحقوقه التاريخية والوطنية والثقافية، وبخاصة في ظل ما قد تنطوي عليه بعض هذه المرجعيات من إشكاليات وتأويلات تستدعي نقاشاً نقدياً معمَّقاً.



قِرَاءَةٌ نَقديةٌ
مُواءَمَةِ التَّعليمِ الفِلَسطِينيِّ مَع "مَعَايِيرِ" اليُونسْكُو

ومن هنا تبرز إحدى القضايا الجوهرية بالنسبة للسياق الفلسطيني؛ إذ إن العديد من هذه الأدلة لا تكتفي بوضع مبادئ عامة، بل تقدم تصورات تفصيلية للمحتوى التعليمي ولطريقة تناول التاريخ، والهوية، والذاكرة، والصراع. فعلى سبيل المثال، يتضمن دليل التصدي لمعاداة السامية في التعليم توجيهات مباشرة تتعلق بتدريس التاريخ والمواد الاجتماعية، بينما يطرح دليل المواطنة العالمية رؤى للهوية والانتماء والمواطنة العابرة للحدود قد تثير تساؤلات تربوية وسياسية عند إسقاطها على الواقع الفلسطيني تحت الاستعمار. وبالمثل، فإن الأدلة المرتبطة بخطاب الكراهية والتسامح والسلام تحمل تأويلات ومعايير قد تختلف دلالاتها باختلاف السياقات السياسية والتاريخية.

إن التوصيات والتوجهات العامة التي تطرحها توصية اليونسكو للعام 2023، في مجملها، منسجمة مع قيم حقوق الإنسان والعدالة والمواطنة العالمية، حيث تدعو إلى مناهج دراسية مرتبطة بسياقات المتعلمين، وتعزز التفكير النقدي، وتعدد وجهات النظر، ومناهضة الاستعمار والتمييز، وحفظ الذاكرة التاريخية (انظر مثلاً البندين 20 و21 من التوصية للعام 2023). على بالرغم من أن اتفاقيات اليونسكو ذاتها ومبادئها بحسب قراءة عصام عابدين (2026) القانونية لا تجيز المساس بالسيادة الثقافية للدول، بل تؤكد احترام الهوية الوطنية المتصلة بحق تقرير المصير، وأنها ليست تفويضاً قانونياً يمنحها سلطة الإيعاز بحذف رموز وطنية، أو إعادة صياغة رواية تاريخية، أو تحديد مضمون السرديات الوطنية، غير أن هذه المبادئ، تظل مفاهيم واسعة ومفتوحة على تأويلات متعددة، الأمر الذي يجعلها عرضة للتوظيف السياسي ولتدخل موازين القوى الدولية في تحديد معانيها وتطبيقاتها العملية. فالمفاهيم المرتبطة بالموضوعية التاريخية، وتعدد الروايات، والذاكرة، والسلام، والمواطنة العالمية ليست مفاهيم محايدة بالكامل، بل يجري تعريفها وإعادة تعريفها باستمرار ضمن سياقات سياسية وثقافية غير متكافئة. وبالتالي، وفي ظل علاقات القوة العالمية القائمة، تتحول هذه "المعايير" من إطار داعم للحقوق والتحرر، إلى مدخل لممارسة أشكال جديدة من الرقابة والتأثير في السياسات التعليمية الوطنية.

ويظهر ذلك بوضوح في الجدل الدائر حول المناهج الفلسطينية، حيث تُستخدم مفاهيم عالمية "مشروعة في ظاهرها أحياناً" كأدوات لتقييم السردية الوطنية الفلسطينية وإعادة تشكيلها وفق اعتبارات سياسية تتجاوز الأهداف التربوية المعلنة، ما يفتح المجال أمام تدخلات خارجية في تحديد ما ينبغي أن يُدرّس، وما ينبغي استبعاده من الذاكرة والمناهج المدرسية.

ومن الأمثلة على التحكم والسيطرة على المناهج والسردية، ما قدمه تحليل الباحثتين سلمي وحنيحن (مرصد السياسات الاجتماعية والاقتصادية- المرصد، 2026) لتقرير مؤسسة غيورغ إيكارت الألمانية (GEI) الصادر بتكليف من الاتحاد الأوروبي، الذي يكشف عن نمط منهجي مثير للقلق. يظهر تحليل المرصد أن التقرير يُقيِّم المناهج الفلسطينية في ضوء مدى امتثالها لمعايير اليونسكو، لكن التركيز الفعلي ينصبّ على تصويرات "الآخر" المحدَّد أساساً بـ"الإسرائيلي".



قِرَاءَةٌ نَقديةٌ
مُواءَمَةِ التَّعليمِ الفِلَسطِينيِّ مَع "مَعَايِيرِ" اليُونسْكُو

والنتيجة التي يخلص إليها المرصد: أن التقرير يسير باتجاه إعادة تأويل "المعايير" والقواعد الدولية للتعليم، مطالبةً بتعديلات تؤدي في نهاية الأمر إلى محو الرواية الفلسطينية. كما يشير التحليل إلى أن التقرير يتبنى مقاربة تسمح بالحديث عن انتهاكات حقوق الإنسان من قبل الاحتلال ما دامت منفصلة عن تحديد الجهة المسؤولة عنها، بينما يصبح الأمر إشكالياً عندما يُشار إلى الاحتلال أو الاستعمار باعتبارهما مصدر هذه الانتهاكات، الأمر الذي يحول الاستعمار إلى "فعل مبني للمجهول". كما ينتقد التقرير، حسب تحليل المرصد، تضمين المناهج مفاهيم مرتبطة بالاستعمار والمقاومة الوطنية، ويرفض تمثيلات الذاكرة التاريخية المرتبطة بالشخصيات والأحداث الرمزية في النضال الفلسطيني. وبذلك، لا يقتصر التدخل على الحاضر السياسي، بل يمتد إلى إعادة تشكيل الذاكرة الجماعية والمخيال الوطني، بما يثير تساؤلات جوهرية حول حدود استخدام "المعايير" الدولية في تقييم المناهج في السياقات الاستعمارية.

وهنا تكتسب ورقة الدكتور عصام عابدين (2026) أهمية استثنائية؛ إذ تؤكد: أن الدفاع عن الهوية الوطنية، أو تضمين المناهج التعليمية سردية تقرير المصير، أو إبراز الرموز الوطنية والتاريخ النضالي للشعب الفلسطيني، لا يدخل في نطاق خطاب الكراهية وفق "المعايير" الدولية. فخطاب الكراهية، كما حدده إعلان الرباط الصادر عن مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان يُقاس بالاختبارات التالية: السياق الذي جاء فيه الخطاب، هوية المتحدث، المحتوى والشكل، مدى الانتشار، احتمال التحريض الوشيك على التمييز أو العنف. ولا يكفي وجود مضمون سياسي أو وطني أو نقدي لاعتباره تحريضاً.

"المعايير" الدولية وتكريس الخطاب الاستعماري

إن أكثر بنود وثيقة اليونسكو إشكالية ما يتعلق بـ"المواطنة العالمية" و"التنمية المستدامة". تبدو هذه المفاهيم نبيلة بمعناها الأخلاقي المجرد، لكنها حين تُدرَّس لطالب فلسطيني يعيش تحت الاحتلال، تنقلب دلالاتها.

تكشف الدراسات النقدية أن ما يُسمّى "معايير دولية" هو، في الحقيقة، نتاج تاريخ سياسي غربي، صِيغ في سياقات دول ذات سيادة كاملة. وقد وثّقت الباحثة هيا أبو حسين (Abuhussein, 2024) هذه المعادلة من خلال بحثها الميداني ومقابلاتها مع صانعي السياسات في وزارة التربية الفلسطينية، فمثلاً، أقر المسؤولون الذين تمت مقابلتهم بوجود ضغوط متواصلة من الاتحاد الأوروبي لتغيير المحتوى. وتخلص أبو حسين إلى أن هذه الضغوط، حتى حين لا تُترجَم إلى تغييرات مباشرة، تُولِّد رقابة ذاتية وحذراً مُقيِّداً لدى كاتبي المناهج.

وهذا "التدخل الضمني"، بحسب الباحثة، والمتعلق بقطع التمويل، يُحدث أثراً في المحتوى دون الحاجة إلى تعليمات صريحة. وهذا ما يتوافق مع ما رصدته الباحثة مي أبو مُغلي (Abu Moghli, 2020)، وأطلقت عليه "الترويض الخطابي" للمناهج الفلسطينية، حين أصبح التمويل الخارجي شرطاً صامتاً لاستمرار العملية التعليمية.



قِرَاءَةٌ نَقديةٌ
مُواءَمَةِ التَّعليمِ الفِلَسطِينيِّ مَع "مَعَايِيرِ" اليُونسْكُو

ويحدث ذلك في ظل ازدواجية "المعايير" الأوروبية، فالاتحاد الأوروبي أجرى دراسات مستفيضة على المناهج الفلسطينية بحجة تمويل رواتب المعلمين، لكنه رفض على نحو صريح إجراء دراسة مماثلة على المناهج الإسرائيلية، مُبرِّراً ذلك بأنه لا يمول رواتب المعلمين الإسرائيليين (Abuhussein, 2024)، وهذا بالضبط ما رصده مغربي (Moughrabi, 2001) منذ عقدين، حين لاحظ أن الضغوط تستهدف الفلسطينيين، بينما تتغاضى عن المضامين الإشكالية في المناهج الإسرائيلية. ولعل أبلغ ما يؤكد هذه الازدواجية دراسة للباحث نيثان بروان (Brown, 2001)، التي توصَّلت إلى أنه لو طُبِّقت "المعايير" ذاتها المستخدمة في تقييم الكتب الفلسطينية على الكتب الإسرائيلية، أو كتب دول أخرى، لأظهرت نتائج أكثر إشكالية، غير أن هذه المقارنة لا تجري في الفضاء الأكاديمي الدولي.

وفي هذا السياق، تقدم أبو مُغلي نقداً مهماً للتحولات التي شهدها حقل التربية على حقوق الإنسان في السياقات الاستعمارية، وبخاصة في الحالة الفلسطينية. وتبين أن الأطر الدولية المبكرة، ولا سيما تلك المرتبطة باليونسكو خلال عقود ما بعد التحرر الوطني، كانت أكثر انفتاحاً على الحقوق الجماعية، ونضالات الشعوب الأصلية، والنقد السياسي لبنى الهيمنة والاستعمار. إلا أن التحولات اللاحقة في منظومة الأمم المتحدة، أدَّت إلى إعادة صياغة هذه المقاربات ضمن أطر أكثر معيارية، وتميل إلى نزع الطابع السياسي عن قضايا الاستعمار والتحرر، وإلى تقديم حقوق الإنسان باعتبارها منظومة عالمية موحدة ومنفصلة عن علاقات القوة والسياقات التاريخية (Abu Moghli, 2020). وترى أبو مُغلي أن الإشكالية لا تكمن في تعليم حقوق الإنسان بحد ذاته، بل في الكيفية التي جرى من خلالها تأطير هذا التعليم داخل أنظمة الحوكمة النيوليبرالية والاستعمارية المعاصرة. فهذه المقاربات قد تؤدي إلى تهميش حق الشعوب التي تقع تحت الاحتلال في المقاومة، بوصفها ممارسة سياسية جماعية، وإلى إغفال البنى الاستعمارية المنتجة للانتهاكات، وتحويل الشباب من فاعلين قادرين على التغيير إلى أفراد يجري ضبط سلوكهم وإدماجهم ضمن تصورات معيارية للمواطنة والمسؤولية. وبهذا المعنى، قد يُعاد إنتاج القمع وإضفاء الشرعية عليه من خلال خطاب يبدو في ظاهره قائماً على الحقوق والسلام والتحضر، بينما يتجنب مساءلة الأسباب البنيوية للعنف والهيمنة (Abu Moghli, 2020).

وتتقاطع هذه القراءة مع ما تطرحه الباحثة دانيا ذنيبات في نقدها لنماذج السلام الليبرالي، والتربية من أجل السلام، والمواطنة العالمية في السياقات الاستعمارية؛ إذ تشير إلى أن العديد من هذه الأطر، تنظر إلى السلام بوصفه عملية أخلاقية وعاطفية تركز على التسامح والمصالحة والحقوق الفردية، أكثر من ارتباطها بمشروعات التحرر السياسي والعدالة التاريخية. ونتيجة لذلك، يجري التعامل مع الصراع بمعزل عن جذوره البنيوية المرتبطة بالاستعمار والاحتلال ونزع الملكية، بما يفضي إلى إنتاج فهم منزوع التسييس، ومنفصل عن السياق التاريخي الذي نشأت فيه هذه الصراعات (Thnaibat, 2025). وبالتالي، تدعو ذنيبات إلى إعادة التفكير في التربية من أجل السلام بوصفها مشروعاً يرتبط بالعدالة والتحرر، وليس مجرد مشروع للتعايش أو إدارة الخلاف. فالتربية في السياقات الاستعمارية، بحسب هذا المنظور، تحتاج إلى بيداغوجيات منطلقة من الواقع المعاش، وقادرة على تحليل علاقات القوة وتفكيكها، عوضاً عن الاكتفاء بخطابات كونية ومحايدة.



قِرَاءَةٌ نَقديةٌ
مُواءَمَةِ التَّعليمِ الفِلَسطِينيِّ مَع "مَعَايِيرِ" اليُونسْكُو

وتقدم الباحثة فنيسا أندريوتي (2014) إطاراً نقدياً مهماً لفهم التوترات الكامنة في مفاهيم مثل "المواطنة العالمية" و"التعليم من أجل السلام" و"التنمية المستدامة". وتُميز الباحثة بين نموذجين مختلفين للمواطنة العالمية: المواطنة العالمية الناعمة (Soft Global Citizenship Education) والمواطنة العالمية النقدية (Critical Global Citizenship Education)، حيث ترى أندريوتي أن النموذج الناعم ينطلق من افتراض أن مشكلات العالم، مثل الفقر والصراعات، ناتجة عن نقص في التنمية أو التعليم أو الموارد، ولذلك يركز على قيم التعاطف والتسامح والمساعدة الإنسانية والعمل الخيري. غير أن هذا النموذج، رغم نواياه الإيجابية، يتجاهل البنى التاريخية والسياسية التي أنتجت الظلم وعدم المساواة، ويعيد إنتاج علاقات قوة غير متكافئة بين الشمال والجنوب، حيث يظهر بعض الفاعلين باعتبارهم "منقذين" أو "مطورين" للآخرين. في المقابل، تدعو أندريوتي إلى نموذج نقدي للمواطنة العالمية، ينطلق من تحليل علاقات القوة والاستعمار والتفاوت البنيوي، بحيث يرى أن قضايا الفقر والتمييز والصراع ليست نتاج نقص أو تخلف، بل نتيجة أنظمة تاريخية واقتصادية وسياسية غير عادلة. ولذلك، فإن الهدف ليس تعليم الطلبة التعاطف مع الضحايا فحسب، بل مساعدتهم على فهم الأسباب البنيوية للظلم، وتحليل مواقعهم داخل هذه العلاقات، وتحمل مسؤولية أخلاقية وسياسية تجاهها.

ماذا تعني "المواءمة" مع "معايير" اليونسكو فعلياً؟

في الحالة الفلسطينية، تكتسب هذه الأدبيات النقدية أهمية خاصة؛ إذ تساعد على فهم المخاطر المحتملة لـ"معايير" اليونسكو المنبثقة عن تطبيقات مبادئ المواطنة العالمية والتعليم من أجل السلام عندما تُفصل عن واقع الاستعمار والاحتلال. فبدلاً من تحليل علاقات القوة وأسباب الظلم، قد يجري التركيز على التسامح والحوار والتعايش بوصفها أهدافاً بحد ذاتها، بينما تُهمَّش الأسئلة المتعلقة بالعدالة والتحرر والحقوق الجماعية. وعندها، يصبح الاحتلال مجرد "نزاع"، وتتحول المقاومة إلى "مشكلة أخلاقية"، ويُستبدل تحليل البنى الاستعمارية بخطابات عامة حول الاختلاف والتعددية والتفاهم المتبادل.

وهنا تبرز تساؤلات مهمة حول تبعات مواءمة المناهج الفلسطينية مع المرجعيات الدولية المرتبطة بتوصية اليونسكو للعام 2023. فمن المؤكد أن تقود بعض عمليات المواءمة المطلوبة في ضوء المبادئ أو "المعايير"، إلى أشكال تدريجية من نزع التسييس، وإعادة ضبط اللغة والمفاهيم المستخدمة في تناول القضية الفلسطينية، وإعادة ترميز السردية الوطنية ضمن أطر أكثر قبولاً في الخطاب الدولي السائد. وقد يتمثل ذلك في إعادة توصيف الاستعمار والاحتلال باعتبارهما "نزاعاً طويل الأمد"، أو تقديم المقاومة خارج سياقها التاريخي والسياسي بوصفها إشكالية أخلاقية مجردة، أو استبدال مفاهيم التحرر والحقوق التاريخية بخطابات عامة حول التعددية والتسامح والمواطنة العالمية. كما قد يؤدي التركيز على "تعدد المنظورات" بمعزل عن تحليل علاقات القوة إلى إضعاف فهم الطلبة للبنى الاستعمارية التي تشكل واقعهم، وتحويلهم من فاعلين تاريخيين قادرين على قراءة واقعهم وتغييره، إلى متعلمين يُطلب منهم إدارة الاختلاف والتعايش معه دون مساءلة أسبابه البنيوية.

وهنا، حين نتتبع ما تعنيه "المواءمة" على أرض الواقع، نجد أنها ليست حذفاً مباشراً للمحتوى، بل إعادة ترميز لغوي هادئ وتدريجي تتمثل في إعادة ترميز اللغة والسردية وإزاحة الدلالات.



قِرَاءَةٌ نَقديةٌ
مُواءَمَةِ التَّعليمِ الفِلَسطِينيِّ مَع "مَعَايِيرِ" اليُونسْكُو

وهنا يكتسب طرح مزاوي أهميته، ولا سيما مفهومه عن "البصمات المعرفية" (epistemic signatures)، فالكتب المدرسية تبنى من خلال تجميعات سيميائية متعددة الوسائط (النصوص، الصور، الأمثلة، الخرائط، التصنيفات) تقود إلى خطاب أو تفسير سياسي واجتماعي وتاريخي معين، وهي التي تحدد ما الذي يُرى في الكتاب، وكيف يُرى، وما الذي يمكن قوله، أو لا يمكن قوله، وما الذي يُقرأ بوصفه طبيعياً أو بديهياً، وبالتالي توجه القارئ نحو معنى معين، وتنتج طريقة معينة في فهم الواقع والتاريخ والذات الوطنية. وعندما تتغير هذه "البصمة المعرفية"، فإن أثر التغيير يتجاوز حدود التعديل اللغوي الجزئي ليطال الإطار الذي يُفهم من خلاله النص كله، حتى لو بدا ظاهرياً أن المادة التعليمية لا تزال في مكانها.

ومن الأمثلة التي تكشف هذه العملية ما وثقه تحليل المرصد (2026) من تعديلات أُدخلت على المناهج الفلسطينية استجابةً للضغوط المرتبطة بالتقرير الأوروبي؛ وهي تعديلات لا تقتصر على حذف بعض العبارات، بل تعيد تشكيل البصمة المعرفية للنصوص نفسها. ففي كتب اللغة العربية في درس معركة القسطل، أُزيل التمرين الذي يطلب من الطلبة التفكير في هذا الحدث من خلال معطياته التاريخية، واستبدلت العديد من الكلمات والأعداد والتعبيرات، ويظهر التقرير، أيضاً، تغييرات وتعديلات على كتب الرياضيات والعلوم بالطريقة نفسها. وبهذا المعنى، تصبح "المواءمة" عملية إعادة كتابة هادئة للسردية عبر تغيير اللغة التي تنتجها، ويصبح "الفاعل" مبهماً، والنص منزوع الدلالة الوطنية، وفي الوقت نفسه ينال النص رضا أكبر من قبل منتقديه، هذا ما وثّقه المرصد من وجود نمط عام يحكم هذه العملية: فكلما ابتعدت المناهج عن تسمية الواقع الاستعماري كما يعيشه الفلسطينيون، وكلما اقتربت من لغة أكثر تجريداً وانسجاماً مع خطاب "السلام" و"الدولة" بوصفه خطاباً منزوع الصراع، حظيت بتقييم أكثر إيجابية باعتبارها ملتزمة بـ"المعايير" الدولية.

ممكنات المواءمة المعاكسة

بعض مبادئ الوثيقة يمكن أن يُستثمر لصالح الموقف الفلسطيني. فاليونسكو في وثيقتها التأسيسية ربطت صراحةً بين التعليم ونضال الشعوب ضد الاستعمار والفصل العنصري، وهذه الرؤى الجذرية لم تُلغَ كلياً؛ ما يفتح إمكانية إعادة توظيفها. السؤال الذي يفترض أن يطرح دائماً لليونسكو: كيف يمكن أن نؤثر في "المبادئ" لكي تعترف بالتعليم الفلسطيني بوصفه تعليماً في سياق تحرر، لا نزاعاً "محايداً". وهذا يحتاج، أولاً، إلى نقاش وطني جاد يشارك فيه الجميع دون استثناء، وبالتالي، كما قال عابدين، الهوية الوطنية ليست موضوعاً إدارياً قابلاً للتعديل، وأن "القرارات المتعلقة بذاكرة شعب لا تُتخذ خلف الأبواب الموصدة". هنا دعوة إلى إشراك الباحثين والمعلمين والمؤسسات التربوية في كل مراجعة للمنهاج، ودعوة لوزارة التربية أن تعيد التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني والمعلمين وأخذ آرائهم، وهذا يتقاطع مع توصية تقرير اليونسكو (2006) بمراجعة مستمرة للكتب المدرسية بناءً على تغذية راجعة من المعلمين، والطلاب، وممثلي المجتمع.

كما أن التوظيف المعاكس يمكن أن يكون من خلال إعادة التأكيد على تلك البنود التي تعزز "الشواغل والمشكلات والقضايا التي يواجهها المتعلمون في حياتهم اليومية"، وأيضاً "الآراء الناقدة للاستعمار ودعم مكافحتها بكل أشكاله ومظاهره؛ ومواصلة القيام بواجب حفظ الذاكرة؛ ورفض إنكار وتشويه الأحداث التاريخية المؤكدة"؛ وهي نصوص مقتبسة من التوصيات نفسها.



قِرَاءَةٌ نَقديةٌ
مُواءَمَةِ التَّعليمِ الفِلَسطِينيِّ مَع "مَعَايِيرِ" اليُونسْكُو

وفي هذا السياق، تبرز المفارقة الجوهرية التي يرصدها المرصد (2026): التقرير الأوروبي الذي يدّعى أنه يُقيِّم المناهج لصالح "جودة التعليم"، لا يطرح أي سؤال عن كيفية التدريس في ظل الاحتلال، ولا عن الطلاب الذين يتلقون تعليمهم تحت القصف، ولا عن المعلمين الذين يُحاولون أن يُعلّموا وراء الحواجز. التقرير يُقيِّم النصوص دون السياق، ويُحاسب المحتوى دون المحتل.

"أي منهاج نعلم؟" – بالتأكيد لا نريد "طوامير" مثقلة بتزييف للحقائق، بل منهاج يحافظ على السيادة الوطنية والثقافية، منهاج يشكل امتداداً مباشراً لحق تقرير المصير، ومنهاج يعكس الواقع المعاش نتيجة الاحتلال، وما يعيشه الطالب والمعلم كل يوم، منهاج يعزز السردية والهوية والذاكرة. ومن هنا، فإن التحدي الحقيقي لا يتمثل في مواءمة المنهاج الفلسطيني مع "معايير" اليونسكو، بل في إعادة مساءلة هذه "المعايير" نفسها انطلاقاً من الواقع الفلسطيني، والعمل على مواءمتها مع شروط التعليم تحت الاستعمار، ومع حق الشعب الفلسطيني في رواية تاريخه، وصون ذاكرته، وتقرير مصيره السياسي والتربوي والثقافي. السؤال هنا يجب أن يتحول من "كيف نُعدّل المنهاج ليتوافق مع "المعايير" إلى سؤال أكثر جذرية: "كيف نعيد تأويل هذه "المعايير" بما يعترف بالتعليم الفلسطيني تعليماً في سياق تحرر وواقع استعماري.

المراجع والمصادر

عابدين، ع. (2026، 17 فبراير). الهوية الوطنية: من السيادة المكتوبة إلى السيادة الفاعلة [ورقة قانونية].
سلمي، أ.، وحنيحن، و. (2026، فبراير). التقرير الأوروبي حول المناهج الفلسطينية: حرب على الماضي والحاضر والمستقبل. مرصد السياسات الاجتماعية والاقتصادية.
Abuhussein, H. F. (2024). The Palestinian curriculum and European foreign aid: The challenges to preserve national content. Education as Change, 28.
Abu Moghli, M. (2020). Re-conceptualising human rights education: From the global to the occupied. International Journal of Human Rights Education, 4(1).
Andreotti, V. O. de. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In Development education in policy and practice (pp. 21–31). Palgrave Macmillan.
Mazawi, A. E. (2007). Israel and Palestine: Gender and the schooling of Palestinians. In Encyclopaedia of women and Islamic cultures (Vol. 6, pp. 208–211). Brill.
Mazawi, A. E. (2011). "Which Palestine should we teach?" Signatures, palimpsests, and struggles over school textbooks. Studies in Philosophy and Education, 30(2), 169–183.
Moughrabi, F. (2001). The politics of Palestinian textbooks. Journal of Palestine Studies, 31(1), 5–19.
UNESCO. (1974). Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms. UNESCO.
UNESCO. (2006). Studies on the Palestinian curriculum and textbooks: Consolidated report (ED/PEQ/PHR/2006/FRP/H/1). UNESCO Ramallah Office.
UNESCO. (2023). Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development. UNESCO.

