

قيم المواطنة والديمقراطية وتحدياتها في مناهج التعليم في العالم العربي

أ.د. علي خليفة¹

للإشارة إلى الدراسة: خليفة، علي (2018). "قيم المواطنة والديمقراطية وتحدياتها في مناهج التعليم في العالم العربي" في الإسلاميون ومناهج التعليم في العالم العربي وتركيا وإيران، الكتاب (133)، دبي - الإمارات العربية المتحدة. صص. 325 - 346.

تطرق قيم المواطنة والديمقراطية أبواب التطوير التربوي في العالم العربي بوتيرة متصاعدة، وإن بشكل متباين بحسب كل دولة - لا سيما في ما يتعلق ببناء مناهج التعليم كعملية رسمية موجّهة في إطار التعليم النظامي. وإزاء هذا التطوير الحاصل، تحدث تغييرات سياسية واجتماعية في أكثر من بلد عربي، وتطرح نفسها بقوة على أجناس المقررين والفاعلين التربويين، مستتبعاً موقفاً من مطالبات الأخذ بحيز أكبر من قيم المواطنة والديمقراطية من خلال عملية بناء المناهج وتقويمها، بالرغم من كون الانتقال الديمقراطي ليس حتمياً ولا تلقائياً² (فاعور والمعشر، 2011). وفي وقت متلازم، تدخل التربية في العالم زمن مهارات القرن الواحد والعشرين الإجتماعية والتواصلية، مستتبعاً بناء القدرات المتنوعة في التفكير والإختلاف والحس الناقد وأنماط التعلم

1 أستاذ التربية على المواطنة في الجامعة اللبنانية - كلية التربية. حاصل على الدكتوراه في التربية (التربية على المواطنة) من جامعة جنيف - سويسرا. للتواصل مع المؤلف: ali.khalife2@gmail.com

2 مراجعة التقرير التالي: فاعور، محمد والمعشر مروان. (2011). التربية من أجل المواطنة في العالم العربي. مفتاح المستقبل. أوراق مركز كارنيغي للشرق الأوسط.

الشمولية³ (Pike & Selby, 1995) في مقابل ما كان سائدًا من تجزئة المعرفة في مناهج المواد الدراسية المنفصلة.

تقدّم هذه الورقة مبحثًا أولاً يغطي الأدبيات والأطر النظرية المتعلقة بقيم المواطنة والديمقراطية في المناهج وإطارها المفهومي ويتوقف المبحث الثاني عند بعض تحدياتها السياسية/الإجتماعية والتربوية/التعلمية. ثم تضيء الورقة في المبحث الثالث على واقع حال كلِّ من البلاد العربية وفق مقارنة قيم المواطنة والديمقراطية كمشروع سياسي واجتماعي في كلِّ بلد، وإزاء تساؤلات كل مجتمع حول صيغة العقد الإجتماعي الذي يقوم عليه وظروف الصراع وما بعدها في بعض البلدان. ويقدم المبحث الرابع بعض الخلاصات والتوصيات في ضوء استشراف قيم المواطنة والديمقراطية في المناهج والعملية التربوية إزاء تحديات التطرف والغلو، وما يمكن اقتراحه لتطوير وتحديث المناهج والعمليات التربوية في سبيل محاربة ظاهرة التطرف التي تجتاح مجتمعاتنا وللترويج لثقافة الديمقراطية القائمة على التنوع والإختلاف والتشجيع على تبني سلوكيات تقوم على القدرات والمهارات المواطنة ومنظومة حقوق الانسان والأخلاق المدنية وقيم الحرية والتعددية والديمقراطية وصورة الآخر (في الدين، المذهب، العرق، الإنتماء الإجتماعي، الجغرافي، القومية والجنس...).

³ Pike, G. & Selby, D. (1995). Reconnecting: from National to Global Curriculum. UK: WWF.

أولاً

الأطر المرجعية لقيم المواطنة والديمقراطية في المناهج التعليمية

حاول العديد من الباحثين التربويين مقارنة توافر عناصر التربية المواطنة لمناهج التعليم العام في العالم العربي، فبنوا شبكات وقوائم محكات وسعوا لتضمينها المجالات القيمية وتتبعها بأدوات شتى، ومنهم القاعي (2004) ومسرة (2005) وفريحة (2012) وفاعور (2016). وشكّلت بعضها إطاراً مرجعياً قائماً بحد ذاته لاحتساب مؤشر فعالية التربية على المواطنة في المناهج⁴ (خليفة، 2014، أ) ودراسة سيرورة التربية المواطنة فيها على امتداد الحقب⁵ (خليفة، 2015)؛ فضلاً عن اعتماد بعضها (فاعور، 2016) خلال ورش بناء المناهج الجديدة وتطويرها⁶.

1-1 التلاحم الإجتماعي، محور المؤشرات المدنية على قيم المواطنة

في مشروعه لبناء آلية قياسية للأسس المدنية، وضع القاعي⁷ (2004) ما أسماه "المؤشرات المدنية"، للتمكّن من "القياس الفعلي لدرجات الإلتزام بهذه الأسس على كل صعيد من أصعدة الحياة بالنسبة للأفراد والجماعات

⁴ مراجعة الدراسة التالية: خليفة، علي (2014). "مؤشر فعالية التربية المواطنة في المناهج بالإعتماد على شبكة مجالات وعناصر المواطنة الديمقراطية" في مجلة الحياة النيابية، (92)، صص. 96 – 109.

⁵ مراجعة الدراسة التالية: خليفة، علي (2015). "سيرورة التربية المواطنة في مناهج التعليم العام: منذ إعلان دولة لبنان الكبير حتى اليوم"، ورقة منشورة في "المدرسة في مجتمعات ما بعد الصراع: واقع وتحديات"، الأعمال الكاملة لمؤتمر المركز الدولي لعلوم الإنسان – الأونيسكو، صص. 94 – 120.

⁶ اعتمد المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان شبكة فاعور (2016) كإطار مرجعي لتطوير منهج التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

⁷ مراجعة الدراسة التالية: القاعي، عبدو (2004). على درب المدينة. هموم وأحلام. بحث في المواطنة والمدنية والشأن العام. (الجزء الأول درب المدينة: من أين وإلى أين؟) لبنان: منشورات جامعة سيدة اللويزة.

والمؤسسات" (ص.49). ويمكن أن تعتمدها المناهج التعليمية في ضوء التزامها بقيم المواطنة والديمقراطية التي تتضمنها هذه المؤشرات. ومن بين القيم التي تشملها هذه المؤشرات، يذكر القاعي (2004) بالإعتماد على قواعد بيانية للقياس، قيمًا فردية في العلاقة بالأرض والبيئة، والعلاقات الإجتماعية وفق دوائر الإنتماءات المتعددة العائلية والجماعية المختلفة، المنظمة وغير المنظمة، أنواعها ومناسباتها. ويلحظ قيمًا للعلاقات بالمؤسسات العامة وبأطر المشاركة في النشاطات العامة تتمحور حول "التلاحم الإجتماعي في إطار الهوية الأصل والثقافة الجماعية والوطنية المرتبطة بها" (ص.50).

1-2 تضمين المناهج الشروط الأساسية للديمقراطية

يطرح مسرة⁸ (2005) من خلال بحثه في الشروط الأساسية لإدارة التنوع الثقافي وفعاليتها، تضمين المناهج بعض الحدود والقيم الديمقراطية، ومنها التعريف بحدود الإقرار بالتباينات؛ حيث "يحمل كلّ نظام سياسي بذور فساده في حال عدم التعريف بالتقيّد بحدود الصلاحيات والممارسة" (217). ويردّف أن الإقرار بالتباينات يقضي بالترويج لقيم المواطنة المتمثلة بالإنفتاح والمساواة وقيم المجال العام المشترك والمحايد؛ "ما يجمع ويوحّد وينمّي التضامن الوطني". وفي معرض تفصيله ما يجمع على قاعدة الحقوق المدنية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية، يورد مسرة (2005) القيم/المبادئ الديمقراطية التالية: "احترام الإنسان، تنمية أبعاد الهوية، الترابط بين الحريات والحقوق الإجتماعية والإقتصادية، التوعية الدفاع عن الحقوق، والشفافية والتضحية" (414-415).

⁸ مراجعة الدراسة التالية: مسرة، أطوان (2005). "تساؤلات منهجية في الديمقراطية والفعالية. إدارة التنوع في المشرق العربي" في النظرية العامة في النظام الدستوري اللبناني. أبحاث مقارنة في أنظمة المشاركة. بيروت: المكتبة الشرقية

1-3 قيم المواطنة والديمقراطية من خلال المجالات الوجدانية والوطنية والتشاركية

قدّم فريحة (2012) شبكة عناصر ومجالات للتربية على المواطنة، توزّعت فيها قيم المواطنة والديمقراطية وفق الآتي: في المجال الوجداني، الأخلاق، القيم الدينية، الوطنية، الإجتماعية، الإقتصادية واحترام الكفاءة وتساوي الفرص بين المواطنين وحب العمل. فضلاً عن قيم ذات ارتباط باحترام الآخرين والتسامح معهم واحترام شرعة حقوق الإنسان وحقوق المرأة والطفل وعدم التمييز (جندي، طائفي،...).

في المجال الوطني تأتي الشبكة على ذكر قيم الإعتزاز بالإنتماء إلى الوطن والهوية الوطنية والولاء للوطن، والخضوع للقانون والإعتزاز برموز الوطن والدفاع عن وحدة الأرض والشعب والإعتزاز بالتراث والثقافة الوطنيين، فضلاً عن المحافظة على الأصالة بموازاة مماشاة المعاصرة وتكوين ذاكرة جماعية حول الوطن.

وفي المجال الوطني القيم المرتبطة بواجبات المواطن وحقوقه ومشاركته في التوعية والتنمية والأمان الإجتماعي.

إن قيم المواطنة والديمقراطية هذه، المتضمنة في الشبكة يمكن أن تجزأ إلى عناصر أخرى عديدة وتختلف بحسب كل مجتمع وظروفه. يقول فريحة (2012) إن "القيم الإجتماعية يمكن تجزيئها إلى قيم ثانوية، وكذلك الأمر بالنسبة إلى القيم الإقتصادية وغيرها من العناصر، فعلى سبيل المثال وإذا أخذنا عنصر المحافظة على الأصالة في المجال الوطني نستطيع وضع عدة عناصر ثانوية ترتبط بالأصالة كالحفاظ على اللغة والحفاظ على اللهجات المحلية والحرف التقليدية وطريقة التواصل بين الجيران والأقارب واللباس الوطني وغيرها...". (ص. 240) فهذه أمور عائدة للمشتغلين على بناء المناهج للعمل على تأطير هذه القيم والتركيز على تفاصيل عنصر ما بشكل أكثر أو أقل تفصيلاً.

1-4 قيم المواطنة والديمقراطية من خلال الأبعاد الإدراكية والعاطفية - الإجتماعية والسلوكية

سعى فاعور⁹ (2016) إلى تضمين قيم المواطنة والديمقراطية في موضوعات ومهارات متعلّقة بالتحديد بالبعد الإدراكي والعاطفي - الإجتماعي والسلوكي، في إطار شبكة شاملة للتربية على المواطنة والديمقراطية في المناهج تضمّ بالإجمال 67 عنصراً.

في الموضوعات ذات البعد الإدراكي، تطرّق إلى قيم التنوّع وأشكاله في الوطن وفي العالم، وأضاف إليها قيم السلام لتأمين سيادتها في مقابل الحرب ومظاهر العنف. ولدى التطرّق إلى أنظمة الحكم، ركّز على أهمية الديمقراطية والعقد الإجتماعي. وتحدّث عن قيم الشفافية والمساءلة في سبيل تعميمها كثقافة لمواجهة ثقافة الفساد. وركّز على أهمية قيم الحوار والتفاعل من أجل الإطلاقة على الحضارات العالمية وفي سبيل التفاعل معها. وأعطى مسألة الأقليات في العالم العربي أهمية وربطها بقيم حقوق الإنسان. ودعا في هذا الصدد إلى تعميم قيم العدالة الإجتماعية محلياً ووطنياً ودولياً.

وفي الموضوعات ذات البعد السلوكي، أثار فاعور (2016) القيم الديمقراطية التي ترعى الحريات الفردية للمواطنين وتؤمّن لهم هامشاً في المشاركة العامة.

وفي الموضوعات ذات البعد الإدراكي، استدعى فاعور القيم الديمقراطية المتمثلة في التواصل الفعّال - شفويّاً، خطياً ورقمياً - في أوضاع وظروف متنوّعة. واهتمّ بقيم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير ما فوق المعرفي.

ولحظ بعض قيم الديمقراطية والمواطنة من ضمن المهارات ذات البعد العاطفي - الإجتماعي، ومنها يذكر الانضباط الذاتي والسيطرة على النفس، قبول الآخر واحترامه والعيش معه، التعاطف، التضامن، التعاون وكذلك المسؤولية الشخصية والإجتماعية.

وأفرد للقيم ذات البعد العاطفي - الإجتماعي مساحةً خاصةً تشمل حس الهوية والوعي الذاتي والصدق والصراحة والتسامح والتعاطف والتضامن

⁹ فاعور، محمد (2016). الإطار المفاهيمي العام للتربية على المواطنة. لبنان: المركز التربوي للبحوث والإنماء (ورقة غير منشورة في إطار ورش تطوير منهج التربية الوطنية والتثنية المدنية).

واحترام الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان والقانون والنظام والحرص على السلام في الوطن والعالم والمساواة بين المواطنين وبين الجنسين والتنوع الثقافي والديني والعرقي والقومي وقبول الآخر واحترامه والتحلّي بأخلاقيات التعامل معه. وكذلك قيم الإنصاف والعدالة الإجتماعية وعدم التمييز على أساس الجنس أو العرق أو الدين أو القومية والانفتاح الذهني وحس المسؤولية الإجتماعية لمساعدة الآخرين والإيمان بالقدرة على التغيير والحرص على البيئة الطبيعية والإستدامة.

وبمعزل عن اكتمال حصر قيم المواطنة والديمقراطية في الشبكات أعلاه والمسعى الأخذ في تضمينها في المناهج، فمن الوهم أن نتصوّر أنه يكفي أن نبث قيم المواطنة والديمقراطية في العملية التعليمية بشكل تلقائي وبمعزل عن التحدّيات السياسية والإجتماعية والتربوية والثقافية والتقنية الماثلة...

ثانياً

تحدّيات تضمين قيم المواطنة والديمقراطية في مناهج التعليم العام

1-2 التحدي السياسي/الإجتماعي في وجه ترسيخ قيم المواطنة والديمقراطية في المناهج

التحدي السياسي/الإجتماعي مرتبط بتكوين السلطة وبالبنية الإجتماعية، كون هذه السلطة هي التي تقرّر التطوير التربوي وهذه البنية الإجتماعية هي التي تتلقّفه في إطار المنظومة الثقافية السائدة.

يذكر نصّار¹⁰ (1995) أن مصدر السلطة السياسية لا يتعدى طبيعة الوجود الاجتماعي، وغايتها لا تتعدى الشرط الاجتماعي. وعليه تصبح البيئة الإجتماعية والمنظومة الثقافية السائدة الأفق الأقصى لعملية التطوير التربوي والسقف الذي تقف دونه حدود هذا التطوير. فتكون درجة بثّ قيم المواطنة

¹⁰ المرجع: نصّار، ناصيف (1995) منطق السلطة مدخل إلى فلسفة الأمر، بيروت: دار الطليعة.

والديمقراطية في المناهج غير ذات فعالية إزاء انصراف البنى الإجتماعية والمنظومة الثقافية للترويج فعلياً لآليات وقوالب وشعارات مجتمع غير ديمقراطي ومفهوم المواطنة فيه ملحق بالعصبية أو بالطائفية أو بالإعتبارات الجهوية والروابط العضوية. من المهم إزاء هذا التحدي السياسي الملقي بظله على العملية التربوية وتطويرها، امتلاك عدد من الهياكل والبنى الإجتماعية التي تمكّن بالتوازي من تطوير المنظومات المعرفية والإقتصادية والإجتماعية والسياسية... وعليه، يرتبط التحدي السياسي/الإجتماعي لتطوير المناهج كعملية تربوية موجهة في إطار التعليم النظامي بوظيفة المجتمع المدني حيال قضايا الحريات والمشاركة العامة من خارج إطار التعليم النظامي. فلا يمكن للمجتمع المدني أن يحقق هدف ضمان قيم الديمقراطية والمواطنة إلا إذا كانت لمشاركته في الحياة المدنية وظيفه حقيقية، لا سيما من خلال قدرة النفاذ إلى المعلومة.

وعلى فرض حصول الانتقال في السلطة السياسية إلى الديمقراطية والمواطنة ونجاحه ولو بدرجات متفاوتة، فذلك لا يعني البتة التحوّل التلقائي¹¹ (فاعور، 2011)، فتبقى قيم المواطنة والديمقراطية في التربية ثمرة تحوّل في الهيكلية العامة التي تضبط أفكارنا وسلوكنا وتصوراتنا، أكثر منه ثمرة انتقال السلطة¹² ... (بن قيزة، 2017).

2-2 التحدي التربوي/التعلمي... كما في المجتمع كذلك في المدرسة

يستكمل التحدي التربوي/التعلمي رسم الحدود التي وضعها التحدي السياسي/الإجتماعي أمام التطوير التربوي الهادف إلى تضمين قيم المواطنة والديمقراطية في المناهج التعليمية. إذ لا يمكننا التطرّق إلى قيم المواطنة بذهنية التابع والرعية، ولا يمكن فهم الديمقراطية وممارسة آلياتها من خلال الأطر الموجهة... كما في المجتمع، كذلك في المدرسة.

فكيف تنهض المدرسة بتحدّي الإيفاء بمتطلبات تضمين قيم المواطنة والهوية في مناهج التعليم؟

11 مرجع سابق.

12 بن قيزة، الطاهر (2017). مجتمع المعرفة والمواطنة. بيبيلوس: منشورات المركز الدولي لعلوم الإنسان.

كان بياجى¹³ (Piaget, 1950, 1976) أول من اقترح التقاء بين نموّ المقدّرات الفكرية للأفراد واكتمال الهيكلية الإجتماعية التي يعيشون فيها. وبذلك، لا تنفصل التربية على المواطنة والديمقراطية عن التربية الذهنية بواسطة تقنيات تأخذ بالإعتبار مراحل نمو الفرد ومتطلّباتها، لا سيما على الأصعدة الفكرية والعاطفية والخلقية. وبالنتيجة، عندما تتجج تربية الفرد الذهنية وفق المعايير المشار إليها، يصبح التلميذ بذلك مواطنًا ديمقراطيًا بكامل صفاته.

وازداد زخمًا ارتباط مباحث المواطنة والديمقراطية في المناهج التعليمية في العالم بتطوير البنى التربوية (هيكلية المدرسة والمجتمع) وإعادة النظر بطرائق التعليم ووسائل التقييم المتبعة. ودخلت التربية في العالم زمن مهارات القرن الواحد والعشرين الإجتماعية والتواصلية، مستتبعة بناء القدرات المتنوّعة في التفكير والإختلاف والحس الناقد وأنماط التعلّم الشمولية. وفي مرحلة لاحقة، طغى علم الأعصاب المعرفي على حقل البحث عن سبل تطوير بعض القدرات للتربية على المواطنة والديمقراطية وفتح هذا المجال بحدّ ذاته بابًا واعدًا أمام تطوّر العلوم التربوية باتجاه المسلك الذي يهدف إلى التركيز على تنمية المهارات والقدرات، لا سيما بما تتضمنه من قيم المواطنة والديمقراطية. حيث تظهر الدراسات¹⁴ (Cyrulnik, 1991) أن ما يغذي الدماغ هو اللقاء بالآخر المختلف، فعندما نتقابل بوجهات نظر مختلفة نشغل الأقسام الأكثر حداثة وتطورًا في دماغنا تلك التي تتحكم بالمعرفة والإستدلال والذكاء. وقد تمّت مقارنة أدمغة متعلّمين في بيئات متعدّدة عرضة للاختلاف في وجهات النظر مع الأدمغة في بيئات تنصف بأحادية المثيرات الخارجية، وتوصّل الباحثون إلى أنها أكثر تطورًا في البيئات المتعدّدة¹⁵ (Moran & alii, 2006) وتُعزى الأسباب إلى كمية المعارف وأنماط السلوكيات ومنظومات القيم المطلوب التعامل معها في حالة البيئات المتعدّدة فهي تحتمّ تعلّمًا أكبر.

¹³ Piaget, J. (1950) Introduction à l'épistémologie génétique. Paris:PUF

& Piaget, J. (1976) La représentation du monde chez l'enfant. Paris:PUF

¹⁴ Cyrulnik, B. (1991). *La naissance du sens*. Ed. Hachette.

¹⁵ Moran, J.-M. & alii (2006). "Neuroanatomical evidence for distinct cognitive and affective components of self" In The journal of Cognitive Neuroscience. (18): pp. 158–159

وتلتقي الدراسات الراهنة على إبراز قيم احترام الاختلاف، وجعلها مرادفًا لقابلية التعلّم. ويكون الاختلاف الديني، وفق هذا المنظور، مرادفًا أيضًا لقابلية تعلّم إحدى أهمّ المهارات الإجتماعيّة، ألا وهي مهارة (أو قدرة) العيش معًا. وهي تتطلب اكتساب معارف وسلوكيات وقيم¹⁶ (خليفة، 2014، ب)... ومن ضمن المهارات والقدرات المستجدة وما يرتبط فيها من قيم، يمكن التوقف عند تنمية قدرة التفكير الذاتي، لا بعقل الأهل ولا بعقل المعلم ولا بعقل الأقران. فالتفكير الذاتي يعني، في ما يعنيه، أن يكون المتعلّم قادرًا على ابتداع الإجابات الخاصة به على الأسئلة التي يواجهها في ظروفه الخاصة ويعطيها قيمتها وحكمها الأخلاقي المعياري. وكذلك الحس الناقد، حيث تسعى هذه المهارة لدى المتعلّمين إلى تنمية القدرة على الوصول إلى الحقائق بنتيجة اقتناع، لا بنتيجة الطلب منهم التسليم بها مباشرة.

والمدرسة كإدارة يُنظر إليها كلاعب أساسي في تحصيل قيم المواطنة والديمقراطية من خلال انتهاج سياسة تربوية من ضمن نظام المدرسة في سبيل تعزيز مهارات المواطن: الخلط على صعيد الهيئة التعليمية بين المعلمين وعلى مستوى تسجيل الطلاب وفتاتهم...

تفاوتت استجابة خطوات التطوير التربوي القائم في دول العالم العربي لأنماط التعلّم هذه، وما يرتبط فيها من مهارات وقدرات وقيم؛ فما هو واقع حال التطوير التربوي في الدول العربية إزاء تضمين هذه القيم في المناهج؟

¹⁶ مراجعة الدراسة التالية: خليفة، علي (2014). "التعلّم من الاختلاف وتمثالات دواعي الخلاف: مقارنة بأبعاد تربويّة لتحوّل الاختلاف الديني إلى خلاف بين الأفراد وصدام بين الجماعات"، ورقة منشورة في "الواقع الطائفي في لبنان ودور وسائل الإعلام حياله"، الأعمال الكاملة لورشة عمل من تنظيم المركز الدولي لعلوم الإنسان - الأونيسكو برعاية من وزارة الثقافة وبالتعاون مع مؤسسة هانس زايدل، صص. 25 - 46.

ثالثاً

واقع حال التطوير التربوي في الدول العربية إزاء متطلبات تضمين القيم الديمقراطية والمواطنة في المناهج وتحدياتها

3-1 المناهج في ظل انتقال سياسي ناجز: تحديات تربوية ماثلة. حال مصر وتونس.

يواجه الفاعلون التربويون في مصر تحديين أساسيين: من جهة، تراجع قيم الديمقراطية في التعليم ومن جهة ثانية، تصاعد الفكر الأصولي الذي رافق تغيير الحقب السياسية وألقى بظلاله على بعض الأحداث... وفي هذا الصدد، يتطرق د.سامح فوزي، مدير مركز دراسات التنمية بمكتبة الإسكندرية، إلى أن قيم الديمقراطية في مجال التعليم تراجعت مع ازدياد وتيرة التدهور العام الذي يواجه مرفق التعليم، وأنه نتاج كساد فصول نظام تعليمي يفتقر إلى الجودة¹⁷. ومن جهته، يقول د.كمال حامد مغيث الباحث بالمركز القومي للبحوث التربوية إنه "لا يمكن تصور أن التعليم هو المسؤول عن التطرف ولكن التطرف ثقافة كبيرة لا يمكن ردها إلى عنصر واحد، كغياب المشروع الوطني"¹⁸. ويستطرد لاحقاً أن امتداد المعاهد الأزهرية أدى إلى ارتفاع عدد طلاب الشريعة وشيوع ثقافة الأصولية وانتشار أفكار كتب بالفقه لم تؤلف لكي تكون كتناً دراسية ولم تؤلف للقرن العشرين والواحد والعشرين ومشكلاته.

¹⁷ مراجعة خليفة، علي. (2015 ب) "نحو استراتيجية شاملة لمحاربة التطرف وبناء توافقات وطنية. إصلاح المناهج والعملية التربوية كأداة لمحاربة التطرف والإرهاب".

(تقرير ورشة العمل الإقليمية. عمان: مركز القدس للدراسات السياسية.

¹⁸ المرجع السابق، ص. 15.

ويشرح العجمي الوريمي ما أسماه "الإستثناء التونسي على مستوى نجاح عملية الإنتقال الديمقراطي" مع ما يندرج عنها من تحقيق مكاسب كثيرة تحقق منها الدستور والإنتخابات والشفافية والتعددية وحرية التعبير وضمان الحريات كافة. ويبقى مطلوباً تحقيق الإنتقال الاقتصادي والانتقال التنموي ولعلّ مناهج التعليم في صلب هذا الإنتقال المنتظر. ويشير إلى ضرورة تأهيل المنظومة التربوية التونسية لتستوعب قيم المواطنة والديمقراطية عبر محاربة استشراف الفساد فيها والتسرّب المدرسي (كل سنة 120 ألف تلميذ يغادرون المدرسة ولا يجدون من يحتضنهم ولا مؤسسات تتعهدهم ولا الأطر المجتمعية ولا الأحزاب السياسية)؛ ممّا يؤدي إلى مزيد من التسيب والعنف عند الشباب¹⁹...

2-3 التطوير التربوي المعلق: تحديات مؤجلة؟ حال العراق ولبنان

بالرغم من الجهود التي انصبّت على مشروع الإستراتيجية الوطنية المنفّذة في العراق، بثوابتها الأربعة المرتكزة على الطالب والمعلم والبيئة التربوية والمناهج، يشرح د. علاء مكي، مستشار الرئيس العراقي لشؤون التربية، أهمية تركيز اكتساب قيم المواطنة والديمقراطية من خلال بناء تصورات الطلاب عبر مدونة سلوك تلحظها المناهج بشكل أفضل مما هي عليه اليوم. وفي تنفيذه لخطوات التطوير المطلوبة والتحديات التي تعوقها، يتوقّف د. دهام العزاوي، عضو المفوضية العليا لحقوق الإنسان، عند "لوثة الطائفية والعنصرية والقبلية والحزبية". ويربطها ب"تراكم سلبيات ما يزيد على اثنتي عشرة سنة بعد تغيير النظام السابق 2003، حيث لم تستطع القوى السياسية والإدارية البديلة أن

19 المرجع السابق ص. 13.

تستوعب المتغيرات التي أصابت المجتمع العراقي، وأن تنهض به". وبنيتها بقي التطوير التربوي معلقًا، لا سيما في شقه المتضمّن مهارات وقدرات المواطنة والديمقراطية... ف"بعدما جرى التركيز على ضرورة تخلص المناهج والكتب المدرسية من أفكار حزب البعث التي سعى النظام السابق إلى بثها في عقول الطلاب والمدرّسين، طغت الإجهادات الحزبية والشخصية على عملية إصلاح المناهج أكثر من خضوعها لعملية منهجية سليمة، وانتشرت عمليات الفساد المالي والإداري"²⁰.

وفي لبنان، فإن صيغة ائتلاف الطوائف الدينيّة ترخي بظلالها على عناصر محورية في التطوير التربوي، ومنها القيم الوطنية وحيّز التعليم الديني وقيم التربية المدنية ومنهج التاريخ، فيتم إلحاقها بتقاسم الحصص في ما بين المجموعات الطائفية على قاعدة الكوتا (ضمن ما يُعرف بالنظام الديمقراطي التوافقي)... وفيما يبقى منهج التاريخ معلقًا على باب التسويات السياسية غير المنجزة، تستمرّ ورش التطوير التربوي وسط صعوبات في تأمين الإعتمادات المالية (أغلبها قروض أجنبية)، وتعثر في تأمين التسويات السياسية الناظمة لاكتمال رؤيا التطوير، وانطباع بأنّ التربية في لبنان تعيد إنتاج الانقسامات الدينية، حيث التقلّت في التعليم الديني أوصل إلى نمو هويات دينية منغلقة لدى التلامذة في بيئات مدارس الطوائف وبخاصة في حصص التعليم الديني العسوية على الإصلاح والتي بقيت في إطار التربية العقائدية الإقصائية بدل أن تتحول إلى نوع من الثقافة الدينية المنفتحة على قيم الإختلاف (خليفة، 2015 ب).

3-3 مناهج التربية الوطنية والدينية وتحديات الهوية والنماذج التاريخية. حال الأردن والسلطة الفلسطينية

يلفت د.ذوقان عبيدات، الخبير التربوي الأردني، إلى شواهد حيّة من "المناهج الدراسية، بما احتوت عليه من نصوص متطرفة بحدّ ذاتها، أو نصوص يسهل تفسيرها (داعشيًا)"، واضعًا ذلك في خانة "الإرهاب النصّي". ويشرح د.عبيدات كيف أن فلسفة التربية في المناهج المدرسيّة الأردنية تجاوزت مجرد التركيز على "القيم الإسلامية منهجًا وفكرًا وسلوكًا، انطلاقًا من ثقافة فئة سيطرت على وزارة التربية منذ فترة طويلة، حتى صارت ثقافة لكل من في الوزارة". واستهجن أن تقضي بعض نواتج التعلّم في منهاج التربية الدينية إلى "أن يقيّم الطالب الآخرين بمدى التزامهم بأحكام الشريعة"، على حساب قيم الديمقراطية والمواطنة. وبالمقابل، يؤكّد د.فايز الربيع، رئيس لجنة تطوير المناهج التعليمية أن هناك ورشة قائمة في الأردن لـ"مراجعة شاملة لكل المناهج ومنها مناهج العلوم الإنسانية (التربية الإسلامية، التاريخ، التربية الوطنية والمدنية، ...)" للتوقف عند ما تتضمنه من قيم ومواقف، مع التركيز على القيم الإيجابية". في كتب التربية الوطنية، يذكر طرح قيم احترام الرأي والرأي الآخر والحوار والحفاظ على الأمن. وفي مباحث التاريخ، يتم التطرّق بشكل تقويمي إلى موقف الإسلام من الآخر ومشاركتهم في الحضارة الإسلامية ومشاركة النصارى في الحركة العلمية. وفي مناهج التربية الإسلامية، يتم التركيز على مظاهر المساواة بين الجنسين وحقوق المرأة وحقوق الإنسان وحق الاعتقاد والعبادة وتنظيم الأحوال الشخصية والعدالة الاجتماعية.

حول المشهد الفلسطيني، يصف د.شibli العزة، المشرف التربوي في وزارة التربية والتعليم، المشهد التربوي بأنه مريب حيث "لا يوجد حالة فلسطينية مستقرة ولم تمنح الهوية الفلسطينية فرصة الوجود والتبلور الكامل عبر مجتمع

محكم، تحكمه علاقات التبادل الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والتربوي بين أجزائه المختلفة". وبالرغم من وجود المناهج التي وصفها د. العزّة بـ"المركزية في نظامها"، إلا أن الكتب تدرّس في كافة المدارس "بغض النظر عن موقعها أو نوعها أو الجهة المشرفة عليها وتتسم بقيم "التسامح الديني"، وتصبو إلى "توحيد الرؤية الثقافية والإبتعاد عن النعرات الطائفية والتحرير والنضال المشترك بين أفراد وأبناء الشعب الواحد". و"أفردت الكتب المدرسية لمدينة القدس مكانة مميزة، وخصوصية دينية لدى المسلمين والمسيحيين معاً". واعتبر أن: "الكتب المدرسية أكدت على شرعنة التعدد والتنوع والاختلاف والديمقراطية في المجتمع الفلسطيني وتأسيس الأحزاب والترخيص لوسائل الإعلام، كذلك التسامح بين الشعب الفلسطيني ونفسه والآخرين". لكنّه أردف قائلاً: أن ثمة "ازدواجية بين المفاهيم الواردة في الكتب وما هو الواقع الحقيقي الفلسطيني والممارسات اليومية"²¹. وبدوره، يتوقف د. أيمن أغبارية، أستاذ القيادة والسياسات التربوية في جامعة حيفا، عند تعرّض المناهج الفلسطينية إلى هجمات شرسة ومتواصلة: "يكاد لا يخلو أي خطاب لنتنياهو أو قيادة اليمين من اتهام التوجه في التعليم الفلسطيني ومناهجه من أنها تحض على الكراهية وتحرض على العنف" وأكد د. أغبارية بالمقابل، بعد شرح العلاقة الترابطية بين السياسة والتربية، إلى أن العديد من "الدراسات والتقارير تؤكد خلو المناهج الفلسطينية مما ينسب إليها وأن الكتب المدرسية يمكن تحميلها كاملة عبر شبكة الإنترنت وهو قدر من الشفافية غير معمول بها في إسرائيل". وعزا لبّ الإشكالية إلى موضوع "الهوية والصراع على تشكيلها وصياغتها"، حيث أن "تشكل عناصر الهوية الوطنية والمدنية والدينية في ظل الصراع على السلطة وتنافر القوى الوطنية والإسلامية (جعل) لهذا التناحر مدها وتبعاته". يضاف: "إن علاقة الفلسطينيين ببعضهم تشدهم إلى فلسطين بوصفها تجربة مشتركة ووعياً

²¹ المرجع السابق، ص5، 6.

متواصلًا ووطنًا هو أوسع وأشمل من فكرة الأرض مهما اتسعت أو تقلصت رقعته وبمعزل عن الانتماء الوطني الذي هو انتماء للتجربة الفلسطينية بتاريخها وحاضرها أكثر مما هو انتماء للمكان الفلسطيني الذي تحدد إحداثياته السياسية وعلاقات القوة بين المستعمر والمستعمَر". وفي هذا السياق، يشرح د.أغبارية أن "المناهج الفلسطينية أنتجت تحت شرط استعماري في اتفاقيات أوسلو وطابا، فالحديث عن تعزيز قيم التفاهم المتبادل والتسامح والإنتهاء من مواضيع التحريض بين إسرائيل والشعب الفلسطيني لإحلال السلام في المنطقة عامة، يرافقه تحديد الآخر على أنه الإسرائيلي المفروض على الفلسطينيين تقبله من حيث هو صهيوني ومستعمر، وهذه هي المفارقة". يتم عملياً إجبار الفلسطينيين على تقبل هذا الآخر بوصفه كذلك ويتم تطبيع العلاقة معه وسط تعميم خط خطير في تاريخ المنطقة بين تاريخ اليهود والصهيونية كحركة قومية عنصرية".

3-4 تحديث العملية التربوية: التمكين والقدرات والتحديات. حال دول الخليج العربي

تشهد العملية التربوية في دول الخليج عامة حركة نشطة على صعيد تحديث البنى الهيكلية للمناهج في اتجاهها نحو تبني المقاربات بالكفايات والمعايير²² (فريحه، 2014) كما في دولة الإمارات العربية المتحدة وقطر على صعيد استحداث مناهج للتربية الأخلاقية ومهارات الحياة وتضمينها مجالات القيم والمواقف، للأخذ بمتطلبات الديمقراطية والمواطنة.

22 مراجعة كتاب: فريحه، نمر (2016). المناهج والمعايير. مقارنة حديثة في بناء المناهج الدراسية. عُمان: دار الوراق.

وفي مملكة البحرين، يتناول الأستاذ ابراهيم الدارزي، المستشار القانوني في وزارة التربية، قيمة التسامح في مناهج التعليم للمرحلة الثانوية (كتب مادتي الدين والتربية الوطنية نموذجاً) حيث دأبت وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين على إصدار وثائق واستراتيجيات لتكون بمثابة المرجعية في إعداد البرامج وتنفيذ السياسات، لكنه يطالب بالمزيد من تعزيز مبادئ وسلوكيات التسامح والتعددية²³. ويعرض الأستاذ سعيد الطارشي، الباحث في وزارة التراث والثقافة في سلطنة عُمان، تجربة مقارنة منهج التربية الإسلامية بشكل متصلح مع القيم الإنسانية، مما يقربها إلى مادة قيم وأخلاق؛ "وهذه ليست قيم إسلامية حصرية، بل قيم إنسانية يوافق عليها الإنسان، فلا ينبغي أن نحتكر الأخلاق والقيم، لأن الأخلاق والقيم سمة إنسانية وتراث إنساني"²⁴.

وفي عرض حال المملكة العربية السعودية، تشير الأستاذة إيمان فلاته، عضو المجلس التنسيقي للمرأة السعودية، إلى أهمية التطرق إلى "التمكين المجتمعي والورش مع العديد من مراكز الحوار الوطني، لاستلهاام قيم المواطنة والديمقراطية والترويج لثقافة احترام التنوع والإلتفات لحقوق المرأة ومكانتها في المجتمع السعودي. وبالمقابل، تصف الأستاذة فلاته المناهج بأنها "تكبل تعليم المنطق والفلسفة، وتُبعد الطلاب عن الموسيقى ولا تقبل بها". وطالبت بـ"أنسنة مناهجنا عبر تدريس الفلسفة والموسيقى وبناء مهارات وتناقل قيم أكثر تحرراً وليبرالية لتحرير كل الطاقات والقدرات للطلاب والطالبة". وتضيف "المناهج تحتاج إلى التنقيح بعيداً عن تأثير أعلام الفكر المتشدد في السعودية"²⁵.

23 وارد في مرجع مذكور سابقاً، خليفة، علي. (2015 ب)، ص. 9.

24 المرجع السابق، ص. 10.

25 المرجع السابق ص. 10.

ويتوقف الأستاذ علي العوضي، مدير تحرير جريدة الطليعة الكويتية، عند "غياب الرؤية الاستراتيجية للتطوير التربوي في الكويت" و"عدم استقرار السياسات التعليمية"، مما يؤدي إلى "تدهور التعليم، بالإضافة إلى تنامي الفساد وضعف مناخ صناعة القرارات". كما يطرح بروز الهويات الفرعية ومشاعر الإنتماءات المتفرقة وقيمتها.

3-5 القلق في المدرسة المغربية والضغوط الإجتماعية. حال المغرب العربي.

عن حال المغرب في مناهجها التعليمية وما تلحظه من قيم المواطنة والديمقراطية، يقول النائب سمير بلققيه، عضو البرلمان المغربي وعضو المجلس الأعلى للتربية والتعليم وعضو لجنة التعليم والثقافة والإتصال البرلمانية، إن منظومة التربية والتعليم في المغرب، إذ تلحظ تضمين قيم المواطنة والديمقراطية، فإنها تواجه إنكفاء التطرف بشقّه الديني وتحاربه من داخل المناهج التعليمية. ويضيف: "إن ما يميّز تجربة المغرب هي أن مسألة الدين محسومة سلفاً ولا يحق لأي كان الحديث فيها فهي موكولة دستورياً إلى رأس الدولة"، لا إلى مرجعيات متفرقة الولاءات. ولكنه، يقلق من تأثير "المنهج الخفي" حين "يتواجد الأستاذ مع التلميذ داخل الحجرة، فتنتهقر الأمور حتى بوجود منهاج صحيح إذ يعود"الخطأ بالأساس إلى المورد البشري الموكول له تصريف وتنزيل هذا المنهاج وهنا يقع بيت القصيد"، بحسب بلققيه.

وتشير القراءات إلى مكمن القلق هذا، حيث يؤكّد الأستاذ محمد بنعزیز، التربوي مغربي والكاتب في صحيفة السفير العربي، أن "هناك ألفي شخص في المغرب لدى داعش، قُتل منهم حوالي 500 في السنوات الفائتة في مناطق

مختلفة من سوريا والعراق. وفي مطالعة تاريخية، يروي بنعزير كيف انقلب النظام التعليمي الذي يركز على الفرنسية والتتوير والفلسفة والمعرفة، لأن الملك رأى أنه صنع جيلاً من "اليسار". ويلاحظ بنعزير انسحاب اليساريين إلى داخل البلاط الملكي، "يتعاونون مع الملك المنفتح على الأصالة والمعاصرة كما على الإطلاع على قضايا الإسلاميين السياسيين وكيفية التعامل معهم". ويعتقد بنعزير أن ثمة قلق على قضايا الحريات والديمقراطية في المغرب مردّه إلى حصر مقاربات الإسلام بالمذهب المالكي وبيد الملك، فيصبح كل ما عداه "مهتداً لروح المغاربة، كما يُسَوَّق"²⁶.

رابعاً

كيف تساهم قيم المواطنة والديمقراطية في رفع تحديات التطرف والغلو؟ خلاصات وتوصيات

يشمل هذا المبحث الأخير من الورقة استشرافاً لتأثير قيم المواطنة والديمقراطية في المناهج والعملية التربوية على منع التطرف ومعالجة تحديات الغلو كضرورة طارئة، وما يمكن اقتراحه لتطوير وتحديث المناهج والعمليات التربوية لتجفيف منابع الإرهاب، وكيف، بشكلٍ أعمّ، يمكن للتربية أن تصبح أداة ورافعة لمحاربة ظاهرة التطرف والغلو التي تجتاح مجتمعاتنا العربية، وللترويج لثقافة التنوع والإختلاف والتشجيع على تبني سلوكيات تقوم على القدرات والمهارات المواطنة ومنظومة حقوق الانسان والأخلاق المدنية وقيم الحرية والتعددية والديمقراطية وصورة الآخر (في الدين، المذهب، العرق، الإنتماء

²⁶ المرجع السابق، ص. 13.

الإجتماعي، الجغرافي، القومية والجنس...) وصولاً حتى إلى ما يتعدى المناهج في التعليم العام، أي الأنشطة اللامنهجية في العملية التربوية ككل وياتساق مع العديد من العوامل الإجتماعية المؤثرة، فضلاً عن موقع المناهج الموازية وحتى الخفية منها.

إن مقارنة المناهج والعملية التربوية تشتمل التطرق إلى نظام التعليم واتساقه بالنظام السياسي وأجهزة الدولة الإيديولوجية. فالعلاقة عضوية بين جميع هذه الأقطاب: فالنظام السياسي يسعى، بواسطة مناهج التعليم، إلى إعادة إنتاج الظروف المادية والإيديولوجية التي تؤمن بقاءه واستمراريته؛ وعليه، يعكس واضعو المناهج عادةً توقعات النظام السياسي وذلك بواسطة ما يقدمونه من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس ونشاطات صفية أو لا صفية، ذات علاقة قريبة أو بعيدة بالأطروحة الدينية، إضافةً إلى التركيز على القيم والمواقف المطلوبة مع تصويرها بأنها الأفضل.

وبالرغم من صعوبة وضع جميع الأنظمة التعليمية للدول العربية في سلة واحدة، بنتيجة واقع حال هذه الدول وأنظمتها القائمة وأوضاع مجتمعاتها المختلفة سياسياً وثقافياً واجتماعياً، إلا أن ثمة مشترك راهن يتمثل بتقدم تحديات التطرف والعلو على ما عداها من التحديات، ولكن بمقادير متفاوتة بحسب الأنظمة التعليمية السائدة في كل بلد.

إن القضاء على الإرهاب وبنياته بحاجة إلى حلول جذرية شاملة (اقتصادية واجتماعية وسياسية وحقوقية وأمنية وإعلامية وعسكرية) وتأتي السياسات التعليمية (ومن ضمنها بناء المناهج وتطويرها وتقويمها)، كاستراتيجية متوسطة وطويلة الأمد لتساهم في خلق جيل جديد مؤمن بقيم المواطنة والديمقراطية والتي تقع في موقع النقيض للتطرف والإرهاب وتتصف بالتسامح والتعددية وقبول الآخر ورفض كافة أشكال قمع حرية الرأي والمعتقد. إن وجود

تلك المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة الارتباطية بالتعدد والتسامح والديمقراطية يجعل المجتمع في حالة الحوار الدائم والواسع من أجل تثبيت تلك المفاهيم والقيم والصيغ والتعامل بها وجعلها من أساسات حياته.

ولمّا كانت المناهج التعليمية يُنظر إليها على أنها حاضنة، بمقادير متفاوتة بحسب البلد، لعناصر ومجالات متعدّدة، فإنه يوصى بالعمل على بنائها برمتها على أسس جديدة أو تعديلها، بعد تقويمها، بما يسمح بشمولها بشكل فاعل قيم المواطنة والديمقراطية وممارساتها وفي المقابل، تخلص من عناصر التطرّف والغلو، نصّاً أو مضموناً مصوّراً أو إشاراتٍ مباشرة أو غير مباشرة.

ولمّا كانت بعض المهارات تعزّز فرص التغلّب على التطرّف والإرهاب، فإنه يوصى بتضمين المناهج بناء مهارات وقدراتٍ في التفكير على نقيض آليات التلقين والاستبداد والقمع. ومن ضمنها: مهارات الحياة، وإنتاج المعرفة وتحليلها ومهارات التخطيط والقرار وبناء المشروعات ومهارات العيش معاً والشراكة والعمل في فريق واحد والتواصل واحترام الآخر، فضلاً عن قدرات الحس النقدي والتفكير الذاتي لدى المتعلّمين.

وحيث أن بناء المناهج التعليمية وتقويمها، بعناصرها المعرفية والمهارية، مرتبط بالنظم التربوية ومؤسّساتها، فيوصى بإعادة النظر بهيكله النظم التعليمية التي تلوثت بالتطرّف، بغية السعي للتخلص منه، واستبدال النظم التي قامت برمتها على أساس من التطرف في الفكر الديني، بأخرى أكثر ملاءمةً للإنتفاخ على التعدّد وقبول الإختلاف والقيم الإنسانية غير الإقصائية.

ولما كان في العديد من المناهج عناصر انفتاح على التعدّد وقبول الإختلاف بالشكل، دونما أن تتعداها إلى المضمون والتأثير على بناء المواقف والإتجاهات لدى المتعلّمين، فإن الموصى به هو مساءلة هذه المناهج، غداة

تقويمها وتعديلها، ليس فقط على العناصر والمجالات التي تضمّها، بل أيضاً على نواتجها لجهة بناء وعى بين الطلاب حول أهمية الإيمان بهذه العناصر والمجالات، وممارستها على الصعيد العملي، وهو الأمر الذي يضع عملية تقويم المناهج وتعديلها على طريق محاربة التطرّف والإرهاب بالفعل.

ولمّا كانت العملية التعليمية ليست فقط منهجاً أو مقررات، بل يضاف إليها، وهذا هو الأهم، ما يُطلق عليه «المنهج الخفي»، أى ما يتعلق بتعامل المدرسين مع الطلاب، والأنشطة التعليمية، والحياة المدرسية بوجه عام، هنا يصبح من الضروري الإشارة إلى البيئة الحاضنة في المجال اللاصفي واللامدرسي وتتعداهما إلى كل عامل من عوامل التنشئة الإجتماعية بمختلف وسائلها وآلياتها، فتكون أكثر ملاءمةً للفكر الحر وأكثر اتساقاً بالديمقراطية وقيمها وبالمواطنة وآليات التربية عليها.

إن لعملية التربية والتعليم دوراً مهماً في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية والتسامح والإيمان بالتنوع الفكري والديني والمذهبي، وذلك عبر عملية التربية والتنشئة المدنية ووسائلها وأطرها القائمة على اعتبار رابطة المواطنة فوق كافة الولاءات التقليدية الأخرى كالطائفية والمذهبية والعشائرية والقبلية، وذلك بمعزل عن تحديد مكانة التربية الوطنية في المدرسة أكان من خلال مجالات أفقية تعبر المواد الدراسية أو تكون في إطار مادة دراسية ومنهج.

ولما كانت التربية الدينية تشكّل، غداة الحديث عن العلاقة بين التعليم والتطرف، إحدى مكامن النقد الرئيسية لما تتضمنه من بعض العناصر والمجالات المعرفية المحسوبة صراحةً من ضمن هامش التطرّف، فضلاً عن تطوّر هذه المعارف، في بعض الحالات، إلى سلوكيات محسوبة هي الأخرى على الإرهاب، فقد تذبذبت آراء الباحثين والمتدخلين حيال مقاربة التربية الدينية بين مطالبات الجماعات الدينية بها وتجربة الدولة، في بعض المجتمعات العربية

للتقرّد بإدارتها، مع ما يرافق نزعات الجماعات الدينيّة للإنزلاق في التطرّف وما يرافق نزعة الدولة لكبت الحريات الممنوحة للجماعات في إطار الحيّز العام. إزاء هذه المسألة التي تعني البلدان العربية قاطبة في مقاربتها للتربية الدينية ومكانتها في المناهج، فإنّه يوصى بضرورة تنقية التربية الدينية من العناصر والمجالات والإستعدادات التي ترمي إلى التطرّف والإرهاب، دونما استثارة المخاوف المُعبّر عنها صراحة أو ضمناً من إضعاف العامل الديني في مجتمعات وبيئات يشكّل الدين نواة تكوينها الثقافي والإجتماعي والجغرافي على امتداد تاريخ طويل. ويمكن التوصية، بالمقابل، بضرورة تحقّق استقلاليّة الدين عمّا يُحسب على الدين من آراء غابرة، وتراث ملتبس، وثقافات أبوية تتحجّب بأردية دينية. والتوصية بإقصاء هذا الموروث الديني، لا الدين بمنظومته الأخلاقية والإيمانية، عن عناصر ومجالات التربية الدينيّة في المناهج التعليميّة وما تتضمنه من استعدادات لبناء السلوكيات عند المتعلّمين.

وبشكلٍ أعمّ، يمكن التوصية، بتفعيل العقل الكلامي الإسلامي ليميّز نصوصاً وردت في سياق تاريخي ضيق، ونصوصاً تصلح للعصر وللحياة الديمقراطية.

أخيراً، تظهر بعض حالات الدول العربية أن المؤسسات التعليمية صارت طاردة، أي لا تسهم في التكوين الفكري والنفسي لطلابها ولا تقدم خريجاً يمتلك المعرفة التي تمكنه من المنافسة في سوق العمل وطنياً وإقليمياً ودولياً، وهو أمر يصعب بناء ثقافة الديمقراطية والمواطنة؛ لذا يمكن التوصية بإيجاد ثقافة جديدة جاذبة لبناء الطلاب والطالبات في المؤسسات التعليمية، تقوم على التكوين والحوار والديمقراطية، الانفتاح على المجتمع، وتدريب الطلاب على النظرة الإنسانية للحياة، وممارسة المواطنة الفاعلة في المدرسة وخارجها.