حماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر (دراسة مقارنة)

د. حنان محمود محمد عبد الرحيم
أستاذ التربية المقارنة المساعد
كلية التربية– جامعة الإسكندرية

الملخص:

اهتمت الدراسات التربوية المقارنة والدولية في الآونة الأخيرة بجُملة من القضايا التي فرضت نفسها على ساحة الاهتمام الدولي، لعل أشهرها: التعليم في حالات النزاع، والتعليم في حالات ما بعد النزاع Post Conflict Education .وأقرت الحكومات في إطار عمل (داكار) عام (2000) أن النزاعات "تُشكل عراقيل كبيرة تحول دون هدف التعليم للجميع. وكشف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في عام (2011) –ولأول مرة– عن أزمة التعليم الخفية في البلدان المتأثرة بالنزاعات، الأمر الذي استهدف حماية التعليم.

وقد بزغت جهود كل من باكستان، ونيجيريا في حماية التعليم في حالات النزاع، وتعزيزها لدوره الإيجابي في تقويض النزاع، ومنع نشوبه؛ خاصة وقد كانتا –في الماضي– من الدول المتأثرة بالنزاع بشدة.

ولأن النزاع سمة مصاحبة للتفاعل البشري، ولا يمكن القضاء عليه، بل يمكن إدارته، وتحويله بشكل صحيح. ولأن النزاع يعوق تحقيق أهداف التنمية المستدامة خاصة الهدف الرابع، والسادس عشر؛ الأمر الذي يؤكد دراسة الظاهرة قيد البحث؛ سعياً إلى صوْغ ضوابط مقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالة حدوث أية نزاعات– مستقبلاً– والعمل على تحجيمها، وتثبيطها بما يفيد من تحليل الأدبيات المعاصرة، وخبرتي باكستان، ونيجيريا، وبما يتناسب والسياق الثقافي المصري.وفي سبيل ذلك يستخدم البحث المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة Functional Approach، لملائمته مع طبيعة البحث، وأهدافه.

الكلمات المفتاحية: حماية التعليم – التعليم في حالات النزاع – المدخل الوظيفي – الدراسات التربوية المقارنة.

Protection of Education in Conflict Situations in Pakistan, Nigeria, and Egypt: A Comparative Study

Dr. Hanan Mahmoud Mohamed Abdel Rahim
Assistant Professor of Comparative Education
Faculty of Education, Alexandria University

Abstract:

Recently, comparative and international educational studies have focused on a range of issues that have imposed themselves on the international stage of interest. Perhaps the most notable is "Education in conflict situations" and "Post-Conflict Education". In the framework of the Dakar Action Plan of 2000, governments recognized that conflicts 'pose significant obstacles to the goal of Education for All.' For the first time, the 2011 Global Monitoring Report on Education for All revealed the hidden education crisis in countries affected by conflicts.

Both Pakistan and Nigeria have emerged with significant efforts in protecting education in post-conflict situations and enhancing its positive role in mitigating and preventing conflict. This is particularly notable given their past experiences as countries severely affected by conflict.

Conflict is an inherent aspect of human interaction and cannot be eradicated, but it can be managed and properly transformed. Conflict hinders the achievement of Sustainable Development Goals, particularly Goals 4 and 16. This underscores the importance of studying the phenomenon under investigation, aiming to formulate proposed guidelines to enhance protection of education in the event of future conflicts, and working to mitigate and deter them. This will be achieved through the analysis of contemporary literature and the experiences of Pakistan and Nigeria, in a manner that aligns with the Egyptian cultural context. To this end, the research employs the Functional Approach in comparative educational studies, as it is suitable for the nature and objectives of the research.

Keywords:

Protection of Education – Education in Conflict Situations – Functional Approach – Comparative Educational Studies.

حماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر (دراسة مقارنة)

د. حنان محمود محمد عبد الرحيم
أستاذ التربية المقارنة المساعد
كلية التربية– جامعة الاسكندرية

القسم الأول

الإطار العام للبحث

يتضمن القسم الأول الإطار العام للبحث؛ مشتملًا على: مقدمة البحث، مشكلته، أهميته، أهدافه، حدوده، منهجه، ومصطلحاته، ويُختتم بخطواته.

مقدمة البحث:

تُوصف الحروب بأنها عدوٌ للتنمية؛ فحتى النزاعات قصيرة المدى بإمكانها أن تُوقف التقدم وتبدد المكاسب المُتحققة جيلًا بعد جيل؛ فيما نتاجه تقويض النمو الاقتصادي، وعرقلة التقدم المُحرز في كافة نواحي الحياة وعلى رأسها التعليم. وتبتعد البلدان المتضررة من النزاعات عن تحقيق أهداف التعليم للجميع، والأهداف الإنمائية للألفية؛ والمتعلقة بالحصول على التعليم الجيد.

وقد اهتمت الدراسات التربوية المقارنة والدولية في الآونة الأخيرة بجُملة من القضايا التي فرضت نفسها على ساحة الاهتمام الدولي، لعل أشهرها: التعليم في حالات النزاع. وتُصنف هذه القضية ضمن نطاق مجال التعليم في حالات الطوارئ Education In Emergencies.

ولقد اهتم مجال التعليم في حالات الطوارئ –تاريخيًا– بالدور الإيجابي للتعليم في حالات النزاع، وفي أعقابه، بما في ذلك حماية الطلاب ورفاهيتهم، والتنمية الاقتصادية، وبناء السلام، وإعادة الإعمار.

فعندما اعتمدت الحكومات إطار عمل داكار عام (2000) أقرت أن النزاعات "تُشكل عراقيل كبيرة تحول دون هدف التعليم للجميع"[1] .

لقد كشف التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع في عام (2011) – ولأول مرة – عن أزمة التعليم الخفية في البلدان المتأثرة بالنزاعات، وبعد عامين أكد تقرير عام (2013) ضرورة اتخاذ إجراءٍ عاجلٍ لتوفير التعليم للأطفال الذين بلغوا سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية ولم يلتحقوا بها، والمقدر عددهم –وقتها – بنحو 28.5 مليون في البلدان المتأثرة بالنزاعات[2] .وهذا إشارة لضرورة اهتمام التعليم بمعالجة الأضرار التي تُخلفّها النزاعات.

وفي حالات النزاع –بأنواعه، ومستوياته المختلفة– يكون للتعليم أهمية خاصة؛ لأنه يُعد السبيل لحياة طبيعية، وآمنة للمجتمع بأسره، وفي حين أن الانتهاكات المتعلقة بالتعليم لها تأثير واسع النطاق على جميع السكان، إلا أن الأكثر تضررًا هم الأصغر سنًا، والذي يُمثل التعليم فرصة أساسية لتحسين ظروفهم وبناء مستقبل أفضل لهم.

وتؤثر النزاعات في التعليم بطرق كثيرة، ومن ضروبها ما يَطال الطلاب، وموظفي التعليم من تهديدات أو أذى جسدي، وتجنيد الأطفال في جيوش الدول، أو في الجماعات المسلحة من غير الدول، وتدمير المنشآت التعليمية، أو استخدامها عسكريًا، وكذلك استخدام التعليم كأداة للدعاية الحربية، أو وسيلة لبث التمييز أو للتحريض على الكراهية بين المجموعات المختلفة[3].

وإذا تضرر التعليم بهذه الطرق يمكن لدوره في دعم التعافي المستدام أو التنمية المستدامة أن يضيع أو يتضاءل إلى حد كبير. ونظرًا للحاجة الماسة لضمان توفير التعليم للجميع في كل الظروف وبشكل أكثر احتياجًا في الظروف المصاحبة لنشوب النزاعات وما بعدها، ظهرت جُملة من الجهود من جانب المنظمات الدولية في هذا الصدد؛ حيث وضع المعهد البريطاني للقانون الدولي والمقارن، ومؤسسة حماية التعليم في ظروف النزاع وانعدام الأمن دليلًا يستعرض الحماية الحالية للتعليم بموجب الأنظمة المختلفة من القانون الدولي.

ويُصدر التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) [4]؛ تقاريرًا للتعليم تحت الهجوم– والتي تُصنِّف الدول المتضررة من وقوع الهجمات على التعليم– وتشمل خمسة أنواع من الهجمات، فضلاً عن الاستخدام العسكري للمرافق التعليمية، وهي: الهجمات على

المدارس، والاعتداءات على الطلاب والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم، والاستخدام العسكري للمدارس والجامعات، وتجنيد الأطفال في المدرسة أو في الطريق إليها أو منها، والعنف الجنسي في المدرسة أو الجامعة أو في الطريق إليها أو منها، والاعتداءات على التعليم العالي.

وفي أحدث تقارير التعليم تحت الهجوم – تقريرعام (2022)[5] – كانت جمهورية الكونغو الديمقراطية، ومالي، وفلسطين هي البلدان الأكثر تضررًا من الهجمات، وفيه أُشير إلى أكثر من(5000)هجوم على التعليم والاستخدام العسكري للمرافق التعليمية في الفترة المشمولة بالتقرير (2020–2021) هذه الحوادث ألحقت الأذى بما لا يقل عن(9000) طالب مدرسة وجامعة، ومعلمين، وأساتذة، وموظفين[6].

ونتيجة لأهمية حماية التعليم في حالات النزاع اتخذت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارًا بإعلان التاسع من سبتمبر يوماً دولياً لحماية التعليم من الهجمات[7].

ودعت الأمم المتحدة إلى توقيع إعلان المدارس الآمنة، والذي يحدد التزامًا سياسيًا للدول لحماية التعليم من الهجمات؛ بالتصديق على استخدام المبادئ التوجيهية لحماية المدارس والجامعات من الاستخدام العسكري أثناء النزاعات[8]. وقد انضمت –حتى الآن – (119) دولة حول العام إلى هذا الاتفاق السياسي الدولي، منذ إطلاق الإعلان في مؤتمر أوسلو للمدارس الآمنة في مايو (2015)[9].

لقد تغير ترتيب عدد من الدول في تقرير التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات؛ فبدلاً من احتلالها مراتب متقدمة في قائمة الدول المتأثرة بالنزاع، ما بين: (دول متأثرة بالنزاع بشدة عالية Very heavily affected، ودول متأثرة بالنزاع بشدة heavily affected)، قد تراجعت بعيداً عن تلك المراتب نتيجة لجهودها في تقويض النزاع، وجهودها في حماية التعليم، وتعزيز دوره الإيجابي في منع نشوب النزاع. ومن أشهر تلك الدول: باكستان، ونيجيريا.

فبينما رصد تقرير(التعليم تحت الهجوم) لعام (2014) باكستان ضمن قائمة الدول المتأثرة بالنزاع بشدة عالية[10]. ورصد تقرير عام (2018) نيجيريا ضمن نفس الدول[11]. جاء تقرير عام (2022) ليؤكد انخفاض الهجوم على التعليم في كلتا الدولتين مقارنة

بالتقارير السابقة، ويغير خارطة الهجوم على التعليم عالمياً[12]. الأمر الذي يعكس جهودهما في هذا الصدد.

وقد بزغت جهود باكستان في حماية التعليم في حالات النزاع، وتعزيزها لدوره الإيجابي في تقويض النزاع، ومنع نشوبه، سواء من خلال الإصلاحات في السياسات التعليمية، أو مراجعة مناهجها المدرسية، أو دعمها لتعليم السلام، أو التزاماتها الدولية بحماية التعليم.

وقد أصدرت وزارة التعليم الاتحادي والتدريب المهني وثيقة بعنوان(سياسات التعليم الوطنية)(2017–2025)، والتي أكدت ضمن أهدافها على تعزيز أيدلوجية باكستان، وغرس الشعور بأمة باكستانية موحدة، وغرس الوئام بين الأديان، وتعزيز قيم السلام والتسامح والتفاهم المتبادل[13]؛استمرارا لجهودها في تقويض النزاع، وحماية التعليم.

كما أكدت نتائج دراسة (Ahmed et al. 2021) إصلاح باكستان لعدد من سياساتها التعليمية؛ للتأكيد على هُوية مؤكدة لباكستان، وأكدت أن إصلاح تلك السياسات كان المُسبب الحقيقي في تغيير النظام التعليمي بشكل جذري، والحماية من تأثير النزاعات، وتقويضها[14] .

بدأت باكستان اهتمامها بتعليم السلام، وفي سبيلها للحد من النزاعات التي قد تنشب بين الأفراد أو الجماعات وحماية التعليم، واتضح ذلك جلياً بعد عام(2009)، وتضمنت سياساتها التعليمية على ذلك، كما أشارت دراستي (Bashir et al. 2022)[15] ، و(Jafri 2022)[16].

شددت نيجيريا جهودها في حماية التعليم في حالات النزاع، وفعَّلت دوره الإيجابي في تقويض النزاع، ومنع نشوبه، وضَمَّنَت ذلك في سياساتها التعليمية، وانعكس على مراجعة مناهجها الدراسية، واهتمامها بتعليم السلام.

وتعد نيجيريا من أوائل الدول المؤيدة لإعلان المدارس الآمنة، حيث وافق المجلس التنفيذي الفيدرالي لنيجيريا على تعميم وتنفيذ الإعلان في (20 مارس 2019). واستضافت على أرضها المؤتمر الدُولي الرابع لإعلان المدارس الآمنة، (25–27 أكتوبر 2021) في أبوجا.

وعملت نيجيريا في هذا الصدد على إشراك الجهات الفاعلة الحكومية والسياسية في زيادة التمويل المقدم للمدارس الآمنة، وتعزيز تنفيذ معاييرها، وتفعيل المشاركة المجتمعية في هذا الصدد.

يلتزم الهدف السادس عشر من أهداف التنمية المستدامة بتعزيز المجتمعات السلمية والشاملة من أجل التنمية المستدامة، وتوفير الوصول إلى العدالة للجميع. غير أن هذا لا يمكن تحقيقه في البلدان المتأثرة بالنزاعات، مما يعوق تحقيق هذا الهدف.

وقد أشارت دراسة (Milton 2021) إلى أنه في أعقاب أعوام ما بعد عام (2015). وضَّحت البيانات المتاحة أن التقدم نحو تحقيق هدف التنمية المستدامة السادس عشر حتى الآن (غير متكافئ)[17] .ويشمل ذلك النزاعات بكافة أشكالها، حتى تلك الناجمة عن اختلاف الآراء، وعدم تقبل الرأي الآخر.

وفي مصر كانت ثورة (25 يناير 2011) مدفوعة إلى حد كبير بالسخط على الأوضاع الحياتية، والتطلعات الديموقراطية لعدد كبير من الشعب المصري، والسعي من أجل حياة أكثر إنصافًا، والمطالبة بزيادة مشاركة المصريين؛ على المستوى المدني والسياسي والاقتصادي في التنمية المستقبلية لبلدهم، ولقد تزايدت النزاعات من جراء المؤيدين، والمعارضين لثورتي (25 يناير 2011، و30 يونيو 2013)، واختلاف آرائهم السياسية نحو تحليل الأحداث، وبعضهم ربط بين السياسة والدين أيضاً.

إن السياسة التعليمية المصرية توحد المناهج المسؤولة عن دعم الهُوية الوطنية لدى جميع الطلاب، وتغرس فيها مفاهيم تعليم السلام، وقيم التسامح، واحترام الآخر، وقبول اختلاف الآراء؛ وهذا ما أشارت إليه نتائج دراستي (أسامة 2020) [18]، (عزازي 2016)[19].

وفيما يتعلق بالالتزامات الدولية لحماية التعليم؛ فمصر طرف في عديد من الاتفاقيات الدولية التي تهدف إلى قمع النزاعات وتعزيز التفاهم، علاوة على تأييدها لإعلان المدارس الآمنة.

مشكلة البحث:

شهد العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين (ثورات الربيع العربي) في أواخر (2010)، وانتشرت سريعًا في كثير من أنحاء المنطقة العربية، فيما كان من نتائجه الإطاحة بعديد من الأنظمة الاستبدادية؛ والتي كانت راسخة لفترة طويلة قبل ذلك ولم تكن مصر بعيدة عن هذا.

وفي حين تباينت السياقات من حيث النتيجة، مع تغيير الأنظمة الحاكمة في تونس، ومصر، واليمن، والاحتجاجات، والإصلاح المحدود في الأردن، والبحرين، والمغرب، والانتفاضة في ليبيا، والنزاع في سوريا؛ فإن عديد من الدوافع الكامنة وراء هذه الأحداث متشابهة؛ كانخفاض دخول الأفراد، والفساد الحكومي، والسعي نحو مزيد من الحقوق المدنية والسياسية[20].

وأشارت دراسة (Megahed 2017) أن ثورة (25 يناير 2011) في مصر، وما صاحبها من نزاعات بين الأفراد لم تكن من قبيل المصادفة، بل كانت نتاج جُملة من جهود التعبئة من قبل مجموعات ناشطة، فضلًا عن المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية على مدى عقود، بالإضافة إلى الفجوات بين المصريين في مستويات الدخول برغم النمو الاقتصادي السريع لمصر في العقد الأول من القرن 21، وارتفاع معدلات البطالة[21].

ومنذ ثورة يناير (2011)، حاولت مصر تغيير أوضاعها، ولكن صاحب ذلك جملة من النزاعات التي كان معظمها اختلافًا في الآراء بين فئات المجتمع، واتجاهاتها السياسية المختلفة، والناجمة عن التحول الثوري، وعدم تقبل البعض لآراء الآخرين، ولقد حبا الله مصر بنعمة الأمن، فلم تكن للنزاعات العرقية أو الدينية مكانٌ.

ولما كان النزاع ظاهرة إنسانية باقية ببقاء الإنسان –وإن اختلفت مُسبباته– فقد ينجم بين الأفراد في إطار تفاعلاتهم اليومية، ولاختلاف آرائهم في القضايا المجتمعية أو السياسية، أو قد يكون بصورة مُصغرة داخل المؤسسات التعليمية بين أفراد المجتمع المدرسي، والجامعي، أو على المستوى الُمكبر؛ نتيجة لبعض المشكلات التي يُسببها الإرهاب، والتي يتصدى لها الجيش المصري، وجنوده البواسل على أكمل وجه، ولكنها قد تضر بالمؤسسات التعليمية.

وقد رصد تقرير (التعليم تحت الهجوم) لعام (2014) تأثُّرَ بعض المدارس والجامعات المصرية بعديد من الاحتجاجات السياسية التي تحولت إلى نزاعات، وأعمال عنف في عام (2013)؛ فقد اشتبك المتظاهرون؛ المؤيدون والمعارضون للرئيس السابق (محمد مرسي) حول جامعة القاهرة في 2 يوليو، كما اندلعت احتجاجات في عدد من الجامعات الأخرى[22]. وقد وضع تقرير الهجوم على التعليم لعام (2014) مصر ضمن الدول المتأثرة بالنزاع [23].وأقر تقرير الهجوم على التعليم لعام (2018) أنها ضمن الدول المتأثرة بشدة عالية بالنزاع، وأشار التقرير –نفسه– إلى عدد من الاعتداءات على المؤسسات التعليمية، والطلاب، وكذلك المعلمين من جراء الإرهاب الغاشم؛ كما هو الحال في شمال سيناء[24]، وأعرب تقرير (2020) عن تباطئ الهجمات على التعليم في الفترة من (2017 إلى 2019)[25].وأشار مؤشر السلام العالمي أن النزاع السياسي الناجم عن الجماعات الإرهابية مثل داعش وغيرها، قد زاد من عدد الهجمات على التعليم في عامي(2017–2018) في عدد من الدول، ومنها مصر[26]، وقد سُجِّلَت مصر في المرتبة (الرابعة عشر) على قائمة دول العالم في المؤشر العالمي للإرهاب The global terrorism index لعام (2020)[27]، الأمر الذي يؤكد دراسة الظاهرة؛ خاصة مع دور مصر الرائد في قيادة الأمة العربية.

وتماشيًا مع الدور الفعَّال الذي تقوم به اليونسكو–بوصفها وكالة الأمم المتحدة الرائدة في مجال التعليم– في تعزيز التعليم الجيد مدى الحياة للجميع، وذلك كجزء من جهودها الرامية إلى دراسة التعليم في حالات النزاع، وسعيها لتطبيق جدول أعمال التعليم حتى عام(2030) الرامي إلى ضمان قيام نظم تعليمية أكثر قدرة على الصمود، وتلبية الاحتياجات في مواجهة ظروف النزاع والاضطرابات الاجتماعية المصاحبة له، مع ضمان استمرارية توافر التعليم في حالات النزاع[28]. ممّا نتاجه السعي إلى تعزيز النظم التعليمية في حالات النزاع لحماية الشباب من عواقبه الوخيمة وحماية التعليم منها؛ مما يمثل دعامة أساسية للإنعاش المستدام.

ومع إشارة دراسة (Megahed 2017) بأن دراسة "التعليم في حالات النزاع" لم تلق أهمية كبيرة؛ الأمر الذي يطرح مزيدًا من الأسئلة لدراسة هذه القضية، ويلفت النظر

لضرورة إجراء مزيد من الدراسات لحماية التعليم في المجتمعات خلال فترات الاضطرابات، والفوضى الاجتماعية المُصاحبة للنزاع[29].

ولأن النزاع سمة مصاحبة للتفاعل البشري، ولا يمكن القضاء عليه، بل يمكن إدارته، وتحويله بشكل صحيح. ولأن النزاع يعوق تحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ خاصة الهدف الرابع، والسادس عشر، وهذا يؤكد دراسة الظاهرة قيد البحث؛ سعياً إلى صوْغ ضوابط مقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالة حدوث أي نزاعات –مستقبلاً– والعمل على تحجيمها، وتثبيطها.

ويسعى البحث للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما الأسس النظرية لحماية التعليم في حالات النزاع في الأدبيات المعاصرة؟
2- ما واقع حماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر؟
3- ما أوجه التشابه والاختلاف بين جهود حماية التعليم في حالات النزاع في كل من:باكستان، ونيجيريا، ومصر، وكيف يمكن تفسيرها على ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية؟
4- ما الضوابط المقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في المجتمع المصري على ضوء خبرتي: باكستان، ونيجيريا، وبما يتناسب والسياق الثقافي المصري؟

أهداف البحث:

1-الوقوف على الأسس النظرية لحماية التعليم في حالات النزاع في الأدبيات المعاصرة.

2-تعرف واقع جهود حماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر.

3-تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين جهود حماية التعليم في حالات النزاع في كل من باكستان، نيجيريا، ومصر. وتفسير تلك التشابهات والاختلافات على ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية.

4- اقتراح جملة من الضوابط المقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر بالإفادة من تحليل الأدبيات المعاصرة، وخبرتي باكستان، ونيجيريا، وبما يتناسب والسياق الثقافي المصري.

أهمية البحث:

1-قد يُعد البحث إضافة للمكتبة العربية في أحد الاتجاهات الحديثة للدراسات التربوية المقارنة؛ وهو حماية التعليم في حالات النزاع؛ خاصة مع نُدرة الدراسات العربية في هذا الصدد؛ حيث يعتبر من أوائل الدراسات العربية -على حد علم الباحثة- في هذا المجال؛ برغم تزايد الاهتمام الدولي بها من قِبَلِ المنظمات والهيئات الدولية ذات الشأن.

2-يُفيد البحث القائمين على التعليم في فهم وتحليل مُسببات النزاع، ودور التعليم فيه؛ الأمر الذي يُمَكَّن من ضبط النزاع، ومحاولة تلافيه قبل نشوبه.

3- يُفيد البحث صناع القرار التربوي في مصر في الإفادة من الضوابط المقترحة؛ لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر -أيا كانت مسبباته-؛ فالنزاع ظاهرة إنسانية موجودة بوجود الانسان.

4-يأتي البحث تزامناً مع توجهات الدولة المصرية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (2030). وتوجهات استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر(2030)؛ خاصة في محورها السابع، والمتعلق بالتعليم.

حدود البحث:

اقتصر البحث -في حدوده- على ما يأتي:

1-وحدة المقارنة (الحدود الموضوعية): وتتحدد في**(حماية التعليم في حالات النزاع)**، وتقتصر على المحورين الآتيين:

أ- طبيعة التعليم في حالات النزاع. وذلك من خلال العناصر:

-مُسببات النزاع

- ارتباط التعليم بالنزاع

-الهجمات على التعليم، ويقتصر - في البحث الراهن- على الجهود المرتبطة بأربعة من فئات الهجمات على التعليم، وهي:(الهجمات على المدارس، والاعتداءات على

الطلاب والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم، والاستخدام العسكري للمدارس والجامعات، والاعتداءات على التعليم العالي).

ب- جهود حماية التعليم في حالات النزاع ، ويقتصر في البحث الراهن على الجهود المرتبطة بكل من:

- السياسة التعليمية.
- المناهج الدراسية.
- تعليم السلام.
- الالتزامات الدولية لحماية التعليم.

وتبرر الباحثة استخدام هذه المحاور؛ باعتبارها تُمثل الأساس الذي يوضح حماية التعليم في حالات النزاع موضوع البحث الراهن.

2-حالات المقارنة:

فيما يتعلق بحالتي المقارنة، فيقتصر البحث الراهن على فحص حماية التعليم في حالات النزاع في كل من: **باكستان، نيجيريا** .

وتبرر الباحثة اختيارها **لباكستان، ونيجيريا** على النحو الآتي:

- صنف التحالف العالمي لحماية التعليم كلتا الدولتين – سابقاً- ضمن الدول المتأثرة بشدة، وبشدة عالية بالنزاع، غير أنهما نجحتا في التغلب على تلك النزاعات، وخفض حدتها وفقاً لتقرير التعليم تحت الهجوم لعام 2022؛ الصادر عن التحالف -سالف الذكر- بفضل جُهودهما في حماية التعليم في حالات النزاع .
- أيدت كلتا الدولتان إعلان الأمم المتحدة للمدارس الأمنة، والذي يعتبر التزاماً سياسيا يُظهر الإرادة الدولية لحماية التعليم وضمان استمراره في حالات النزاع. وتعتبر نيجيريا الدولة الأفريقية الوحيدة -حتى الآن- التي استضافت أحد مؤتمرات إعلان المدارس الآمنة على أرضها في عام (2021).
- كان للدولتين تاريخ مسبق في النزاع؛ لمُسببات مختلفة، وقد نجحتا في تقويضه، مما يُمكن الإفادة من جهودهما في حماية التعليم في حالات النزاع .

- تعتبر نيجيريا الدولة الأفريقية الوحيدة التي وضعت سياسة مستقلة عن وثيقة السياسة التعليمية للحماية من النزاعات؛ وهي: السياسة الوطنية للسلامة والأمن والمدارس الخالية من العنف (NPSSVFS)، وعملت بجد للالتزام بها في إطار سعيها لحماية التعليم في حالات النزاع. وتتميز بها عالمياً.
- وتعد نيجيريا من أكبر الاقتصادات في أفريقيا؛ وينعكس هذا على التعليم، ويمثل سوق التعليم فيها فرصة كبيرة من حيث الطلب.

3-الدولة المحورية:

فيما يتعلق بجمهورية مصر العربية، فسوف تقتصر الباحثة على دراسة بعض حالات النزاع في أعقاب ثورتي (25 يناير و30يونيو)، واختلاف آراء أفراد الشعب المُصاحبة لذلك، وحالات النزاع الطفيفة المصاحبة لبعض حالات الإرهاب، وجهود الدولة المصرية لحماية التعليم في حالات النزاع وحتى الآن؛ فيما يمكن الإفادة من الدراسة النظرية، وخبرتي: باكستان ونيجيريا في صوْغ ضوابط مقترحة لتعزيز حماية التعليم في مصر في حال حدوث أي نزاعات أيا كان نوعها أو مُسببها.

مصطلحات البحث [30]*:

استخدم البحث المصطلحات الرئيسة الآتية:

1- يمكن تعريف **النزاع** -إجرائياً- في سياق البحث الراهن على أنه: مُعضلة بين طرفين، أو أكثر حول جُملة من الأهداف غير المتوافقة، والناجمة عن عدم التوافق بين القيم الاجتماعية، والبنية الاجتماعية؛ خاصة مع عندما يسعى طرفان، أو أكثر لتحقيق أهداف غير متوافقة؛ ويأمل أي من الجانبين تحقيق أهدافه دون الآخرين، كما ينشط النزاع نتيجة لتصور أحد الطرفين أو كليهما؛ أن أهدافه يتم حظرها أو المساومة عليها من قبل الطرف الآخر.وتنشأ أنواع عدة للنزاع باختلاف المُتسبب فيه، وطبيعة المُسبب.فهناك نزاعات بين الأشخاص، وداخل المؤسسات وفيما بينها، ونزاعات مجتمعية، ووطنية، ودولية، وهناك أيضاً نزاعات عنيفة وغير عنيفة.

2- يمكن تعريف **التعليم في حالات النزاع** -إجرائياً- في سياق البحث الراهن على أنه: أحد المجالات الفرعية للتعليم في حالات الطوارئ، ويشمل كل من: (دور التعليم في منع

تأجيج النزاع، والجهود المبذولة لضمان توفير، واستمرارية التعليم خلال النزاعات، وإعادة بناء الأنظمة التعليمية في البيئات المتأثرة بالنزاعات، وفي المناطق الخارجة منه)، وكلها أمور تهم المقارنين.

3- يمكن تعريف **حماية التعليم في حالات النزاع** – إجرائياً- في سياق البحث الراهن على أنه: مجموعة من الضوابط التي تقوِّض النزاعات، وتستهدف صوْن الموارد المادية المتعلقة بالتعليم؛ كالمدارس، والجامعات، وموارده البشرية؛ كالطلاب، المعلمين، والعاملين في التعليم؛ من جراء حالات النزاع ، ومن ضمنها الضوابط المتعلقة بكل من: العمل على تضمين حماية التعليم بتشريعات الدولة، وسياساتها التعليمية، وضمان خلو سياساته ومناهجه من التمييز، والعمل على تعليم السلام، والالتزام بالاتفاقيات الدولية بحماية التعليم.

منهج البحث:

يُطبِّق البحث **المدخل الوظيفي للدراسات التربوية المقارنة** Functional Approach. وهو نتاجٌ للمرحلة الخامسة من مراحل تطور التربية المقارنة؛ والتي يتمثل الفكر المنهجي لها في التوجه نحو منهجية أكثر علمية؛ لاستشراف مستقبل النظم التعليمية، وسياستها.

لقد بُذِلَت جهود لتطويع المدخل الوظيفي؛ المُستخدم في علم الاجتماع للاستخدام في الدراسات التربوية المقارنة، وأشهرها تلك جهود ما قام به كل من Ph.G.Altabach و Gail P.Kelly[31].

ويؤسس المدخل الوظيفي على بُعدين أساسيين: أولهما **النظرية الوظيفية البنائية**، وثانيهما **أبعاد المنهجية المقارنة؛ والمُمَثَّلة في: الوصف، التحليل الثقافي، المقارنة التفسيرية، والتنبؤ**[32].

وتهتم الوظيفية البنائية Structural Functionalism بالبنية التحتية للمجتمع، وكذلك بالأدوار التي يتعين الاضطلاع بها، وأخيرًا بالحاجات التي يتوجب إشباعها لضمان بقاء هذا المجتمع واستقراره[33] .

وتتمثل خطوات المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة فيما يأتي[34] :

1-الوصف الشامل للظاهرة التعليمية موضوع البحث، من حيث بنيتها ووظيفتها، ووصف العلاقات التبادلية بين الظاهرة وبين مجتمعها؛ لإبراز الصلة بين بنية، ووظيفة كليهما .

2-تحليل الحقائق المتعلقة بالظاهرة التعليمية وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها، ومدى تدعيمها للبنية المجتمعية التي تنتمي إليها، في كل دولة من دول البحث على حدة .وذلك في نوعين من العوامل: العوامل الثقافية، والعوامل البنيوية.

3- المقارنة التفسيرية للظاهرة التعليمية وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها، ومدى تدعيمها للبنية المجتمعية، التي تنتمي إليها، وذلك على ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة بتفسير مستوى البنية ومستوى الوظيفة.

4-طرح البدائل أو الآليات أو الضوابط المتعلقة بمستقبل الظاهرة التعليمية، والمتعلقة كذلك بعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها من حيث مستوى البنية والوظيفة.

ويمكن ترجمة تلك الخطوات -إجرائياً- في سياق البحث الراهن وفق الخطوات الآتية:

1- وصف ظاهرة(حماية التعليم في حالات النزاع) من حيث بنيتها، وعلاقاتها بالمجتمع؛ لإبراز وبيان الصلة بين بنية ووظيفة كليهما.

2- وصف الحقائق المتعلقة بحماية التعليم في حالات النزاع، وعلاقاتها بالمجتمع في كل من: باكستان ونيجيريا، ومصر وتحليلها على ضوء العوامل الثقافية والعوامل البنيوية في كل منهما على حدة.

3- المقارنة التفسيرية لحماية التعليم في حالات النزاع، وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها، وتدعيمها للبنية المجتمعية في باكستان، ونيجيريا، ومصر؛لاستخراج أوجه التشابه والاختلاف، وتفسيرها على ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة.

4- صوْغ ضوابط مقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر -في حال وقوعه مستقبلًا- بالإفادة من الإطار المعياري، وخبرتي: باكستان، ونيجيريا، وبما يتناسب والسياق الثقافي المصري.

الدراسات السابقة:

تم توظيف الدراسات السابقة؛ العربية منها والأجنبية داخل متن البحث بأقسامه المختلفة؛ بدءًا من الإطار العام للبحث، وحتى تفسير النتائج، ومناقشتها.

خطوات البحث، وأقسامه:

اتُبِعَت –وفقاً لأهداف البحث الراهن، ومنهجيته الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: الإطار العام للبحث، ويتضمن:

(مقدمة، مشكلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، حدود البحث، مصطلحات البحث، منهج البحث، وخطوات البحث). ويرد هذا في **القسم الأول** من البحث.

الخطوة الثانية: الإطار النظري حول حماية التعليم في حالات النزاع، ويشمل:

–حماية التعليم في حالات النزاع؛ كأحد اهتمامات الدراسات التربوية المقارنة، والدولية.

–طبيعة التعليم في حالات النزاع.

–جهود حماية التعليم في حالات النزاع.

ويرد هذا في **القسم الثاني** من البحث.

الخطوة الثالثة: تحليل حماية التعليم في حالات النزاع في حالتي المقارنة(باكستان ونيجيريا)، والدولة المحورية (مصر)؛ على ضوء القوى والعوامل الثقافية والعوامل البنيوية، وذلك من خلال العناصر الآتية:

–التعليم في كل من باكستان، ونيجيريا، ومصر.

–طبيعة التعليم في حالات النزاع.

–جهود حماية التعليم في حالات النزاع .

ويرد هذا في **القسم الثالث، والرابع، والخامس** من البحث، بحيث تقع كل دولة في قسم مستقل.

الخطوة الرابعة: دراسة مقارنة تفسيرية لحماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر على ضوء القوى والعوامل الثقافية والعوامل البنيوية وذلك من خلال العناصر الآتية:

–مقارنة طبيعة التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر.

– مقارنة جهود حماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر .

حيث يتم استخراج أوجه التشابه، والاختلاف في كل منها، ثم تفسير تلك التشابهات والاختلافات على ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية .ويرد هذا في **القسم السادس** من البحث.

الخطوة الخامسة: استخلاص نتائج البحث، وصوْغ ضوابط مقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر.

ويتم فيها استخلاص نتائج البحث، وتفسيرها، وربطها بما توصلت إليه الدراسات المتصلة الأخرى من نتائج. ثم صوْغ ضوابط مقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالة نشوب نزاع –مستقبلًا– في جمهورية مصر العربية على ضوء نتائج المقارنة التفسيرية، ونتائج التحليل الثقافي، والإطار النظري للظاهرة قيد البحث؛ وبما يتناسب والسياق الثقافي المصري، ويفيده. ويرد هذا في **القسم السابع** للدراسة.

القسم الثاني
حماية التعليم في حالات النزاع
(الإطار النظري)

تعد حماية التعليم في حالات النزاع من القضايا البحثية الثرية التي لفتت اهتمام كثير من باحثي الدراسات التربوية المقارنة والدولية، وكذلك المنظمات الدولية في الآونة الأخيرة.

وفي هذا السياق، يشمل هذا القسم أربعة محاور، يتعلق الأول بحماية التعليم في حالات النزاع؛ كأحد اهتمامات الدراسات التربوية المقارنة، ويختص الثاني بطبيعة التعليم في حالات النزاع، أما الثالث فيتعلق بجهود حماية التعليم في حالات النزاع، وأخيراً استخلاصات ومؤشرات نظرية لحماية التعليم في حالات النزاع.

المحور الأول: حماية التعليم في حالات النزاع؛ كأحد اهتمامات الدراسات التربوية المقارنة، والدولية:

يزخر ميدان التربية المقارنة بجُملة من المجالات، والمجالات الفرعية التي بزغت على ساحة الاهتمام الدُولي، ولعل من أشهرها: التعليم في حالات النزاع؛ بما يشمله من(دور التعليم في منع تأجيج النزاع، وتوفير التعليم في مناطق النزاع، والتعليم في المناطق الخارجة من النزاع)، وكلها أمور تهم المقارنين[35].

ويعد (التعليم في حالات النزاع) أحد القضايا المهمة التي تندرج ضمن اهتمام مجال التعليم في حالات الطوارئ Education in Emergencies. وهو محط اهتمام عديد من المنظمات الدولية، والذي يشكل مظلة لكثير من الموضوعات الفرعية المتعلقة بهذا الصدد. فعلى سبيل المثال تعزز اليونسكو برنامج بعنوان "حماية التعليم في ظروف النزاع وانعدام الأمن (PEIC) *[36]"، وهو برنامج تابع لمؤسسة التعليم فوق الجميع. ويهدف إلى تعزيز الحق في التعليم وحمايته –على كافة مستويات النظم التعليمية– في المناطق المتأثرة بالنزاع. ويدعم البرنامج جمع البيانات الخاصة بالهجوم على التعليم، وتصنيفها، وتعزيز الحماية القانونية لانتهاكات القانون الدولي المرتبطة بالتعليم. كما يعمل من خلال الشركاء للمساعدة على تطوير البرامج التعليمية المراعية لظروف النزاع وعلى تقليل أخطار النزاع أو تكرار حدوثها[37].

وكانت البداية للاهتمام بهذه القضية من قبل خمسينيات القرن الماضي، إلا أنه مع منتصف السبعينيات زادت النظريات التي تؤطر العلاقة بين التعليم والنزاع، وزادت بقوة في عقد التسعينيات مع الاتجاهات لتعزيز المساعدة في البلدان المتأثرة بالنزاع[38].

وأشارت دراسة(Matsumoto 2015) أنه منذ تسعينيات القرن الماضي –وعلى الأخص في العقد الأول من القرن الحالي– تزايدت الأدبيات التي تناولت العلاقة بين التعليم والنزاع العنيف، وعزت الدراسة هذا الزخم لظهور (مجال) التعليم والنزاع، والذي يُعد مجالًا فرعيًا من التعليم الدولي والمقارن[39].

وعلى ما سبق، تبين بدء الاهتمام بحماية التعليم في حالات النزاع؛ كأحد اهتمامات الدراسات التربوية المقارنة، والدولية، وطبيعة هذا الاهتمام، وتزايد الأدبيات المعنية به .

المحور الثاني: طبيعة التعليم في حالات النزاع:

لطالما كانت النزاعات وحلها جزءًا طبيعيًا من التجربة الإنسانية، غير أن الدراسة المنهجية للعمليات يتم من خلالها حل النزاع – والتي تطورت خلال الستين عاما الماضية– واجبة الاهتمام، وعليه ينبغي في البداية التعرف على ماهية النزاع، وأسبابه، وعلاقته بالتعليم، والطرائق التي يُمكن من خلالها حماية التعليم وقتها فيما نتاجه تنمية بشرية ناهضة. ويُمكن تبيان ذلك على النحو الآتي:

أولاً: ماهية النزاع، وأنواعه:

اعتبر تقرير برنامج التعليم للجميع لعام (2011) بمثابة أداة قوية للتذكير على أن النزاع لازال يؤثر على حياة الملايين من البشر؛ خاصة الفقراء والمهمشين، وأنه يحرم الأطفال والشباب والكبار الإفادة من التعليم.

توجد نزاعات بشرية بدرجات مختلفة من التعقيد والشدة سواء بين الأفراد أو بين الجماعات أو داخلها، أو بين البلدان في جميع أنحاء العالم، وذلك باختلاف المُسبب، ودرجة وحدة النزاع، وقد يكون النزاع نتيجة اختلافٍ في الآراء في قضايا اجتماعية، وسياسية داخل المجتمع، أو نزاع بدرجات أكثر حدة من جراء تقسيمات عرقية أو دينية، أو من جراء اختلاف تقسيم الموارد داخل نفس المجتمع، وقد يكون النزاع بين الدول، وبعضها لأسباب سياسية، أو اقتصادية، أو غيرها.

ويُعرّف النزاع على أنه: معضلة struggle بين طرفين أو أكثر حول جملة من الأهداف غير المتوافقة، والناجمة عن عدم التوافق بين القيم الاجتماعية، والبنية الاجتماعية، وأعقبت بأنه يمكن النظر إلى أنواع مختلفة من الأهداف على أنها مصادر أساسية لأنواع معينة من النزاع[40].

وينشأ النزاع الاجتماعي عادة عندما يسعى طرفان، أو أكثر لتحقيق أهداف غير متوافقة؛ ويأمل أي من الجانبين تحقيق أهدافه دون الآخرين، كما ينشط النزاع نتيجة لتصور أحد الطرفين أو كليهما؛ أن أهدافه يتم حظرها أو المساومة عليها من قبل الطرف الآخر[41].

وللنزاع أنواع عدة تختلف في حدتها، وطبيعتها، فقد أشارت دراسة (Hamidu 2022) إمكانية تصنيف النزاع إلى أنه: يمكن تصنيف النزاع إلى نزاعات بين الأشخاص

inter–personal conflicts، وداخل المؤسسات وفيما بينها intra– and inter– institutional، ونزاعات مجتمعية، ووطنية، ودولية .وهناك أيضًا نزاعات عنيفة وغير عنيفة، والتي قد يُطلق عليها نزاعات مُسلحة وغير مُسلحة، وفي النزاع المُسلح يتم اللجوء إلى استخدام القوة والأسلحة سعياً وراء مصالح وأهداف غير متوافقة من قِبَلِ مجموعات مختلفة [42].

وفي السياق–نفسه– حددت دراسة (Ndum and Maris 2013) أشكالاً من النزاعات؛ كالنزاعات داخل الشخصية، أو داخل المجموعة الواحدة، أو بين المجموعات[43].

ثانياً: الإطار الفكري للنظريات السوسيولوجية المُفسرة للنزاع:

سبقت الإشارة بأن النظرية الوظيفية البنائية تهتم بالبنية التحتية للمجتمع، وكذلك بالأدوار التي يتعين الاضطلاع بها، وأخيرًا بالحاجات التي يتوجب إشباعها لضمان بقاء هذا المجتمع واستقراره.

وعليه؛ فإن سمة الاستقرار بالمجتمع أحد المرامي الكُبرى للوظيفية البنائية. وحيث أن النزاع –داخل أي مجتمع – يؤثر على هذا الاستقرار، فوُضِعَت نظريات لاحقة سُميت بـ(نظريات النزاع)؛ والتي تُعدّ تطوراً للبنائية الوظيفية.

ولقد طُورت نظريات علم الاجتماع المتعلقة بالنزاع في الساحات التعليمية؛ لوصف وشرح كيف تتكشف هذه النزاعات بشكل عام[44].

وتنطلق النظريات الاجتماعية القائمة على فكرة النزاع من التقسيمات والفروق بين جماعات الناس في أي مجتمع. فثمة اعتقاد بأن علاقات القوة تؤدي إلى بناء معين يكون مُكرسًا لخدمة مصالح الجماعات المُسيطرة، ومناهضًا لمصالح الجماعات الخاضعة؛ الأمر الذي يؤدي إلى نشوب النزاع بين هذين الفريقين[45]. ويمكن الاستناد –هنا– على نظريتين من نظريات النزاع على النحو الآتي:

1–نظرية النزاع* [46] الاجتماعي عند "رالف دارندورف" :

قدم دارندورف Dahrendorf [47] نظرية مبتكرة عن النزاع، والتغير الاجتماعي. وتعد نظريته من أكثر نظريات النزاع إحكامًا وتدقيقًا؛ فينظر دارندورف للنزاع من خلال أداة معينة تبدل وتنوع وتغير من أشكال الجامعات المتداخلة المتنازعة من أجل القوة والسلطة[48]. الأمر الذي يُعضد مناسبة استخدامه في البحث الراهن؛ وفقاً لطبيعة النزاع.

شرع (دارندورف) في بناء نظريته؛ متأثرًا في هذا الصدد بالبنائية الوظيفية، واستند إلى مُسلّمة أساسية بنى عليها نظريته؛ مفادها(أن التوزيع التمايزي للسلطة يُصبح دائمًا العامل المحدد للنزاعات الاجتماعية المنهجية)[49].

وركز(دارندورف) على بعض القضايا، والمفاهيم المهمة في إطار نظريته، والتي يُمكن استخلاص بعضها؛ بما يفيد تفسير، وفهم طبيعة النزاع بشكل عام، وفي الدول المختارة داخل البحث على وجه التحديد.

أ-السلطة:

يرى (دارندورف) أن مجرد وجود السلطة يُضفي سببًا لنشوب النزاع، وقد تناول مصادر السلطة، وتأثير شتى أنواعها على الأفراد وعلى البناء الاجتماعي. وانتهى من ذلك إلى كون السلطة والقوة هما سببُ الشقاق والنزاع؛ فحائزي القوة يسعون دوما للحفاظ على أوضاعهم في نفس الوقت الذي نجد فيها فاقديها يسعون بكل جهد لاكتساب بعض القوة[50].

وقد كان أساس أطروحته فكرة أن المناصب المختلفة داخل المجتمع تحظى بمستويات مختلفة من السلطة، وأن السلطة لا تكمن في الأفراد وإنما في المناصب، ولم يكن (دارندورف) مهتما ببناء هذه المناصب فحسب؛ بل بالنزاعات فيما بينها[51].

ب-المصالح:

بما أن المجتمع يحتوي على مجموعات عديدة، يمكن للفرد أن يشغل منصبًا سلطويًا في مجموعة، ومنصبًا أدنى في أخرى، وعليه فالسلطة داخل كل مجموعة ثنائية التفرع، ومن ثَمَّ لا يمكن تشكيل سوى مجموعتي نزاع فحسب داخل أي مجموعة لدى أولئك الذين يشغلون مناصب سلطوية، وأولئك الذين يشغلون مناصب تابعة لمصالح معينة (متناقضة في الجوهر والاتجاه) وعليه تم التركيز على مصطلح آخر في نظرية (دارندورف)، وهو المصالح؛ حيث يتم تحديد المجموعات المهيمنة والخاضعة من خلال المصالح المشتركة [52].

ويرى (دارندورف) أن المصالح هي العامل الأهم في توحيد الجماعات على مستوى قمة البناء الاجتماعي وقاعدته، وهي توجهات تتولد بنائيًا؛ لأنها تنبثق من أفعال الناس الذين يشغلون أوضاعًا اجتماعية معينة.

وعليه، فهناك نزاعٌ بين مصالح من يحوزون القوة، وأولئك المجردين منها، وهكذا يتضح أن شرعية السلطة تتسم دائما بأنها غير مستقرة، وغير آمنة، وقدم (دارندورف) تحليلًا لثلاث مجموعات في المجتمع، حيث يمكن تفسير النزاع من خلالها، وهي: الجماعات (جماعات المصالح– جماعات النزاع) وأكد أيضاً أن النزاع المكثف يقود إلى التغيير الاجتماعي، وإذا استخدم العنف في مثل هذا النزاع فإن التغيير الاجتماعي سوف يحدث بشكل مفاجيء[53].

ج–القوة :

تشير القوة power لدى (دارندورف)؛ إلى إمكانية قيام أحد الفاعلين في علاقة اجتماعية، فرض إرادته من خلال موقعه رغم مقاومة الآخرين، وذلك بصرف النظر عن الأسس التي ترتكز عليها هذه الإمكانية، ويُمكن التفرقة بين (القوة) و(السلطة) في أن القوة ترتبط بالضرورة بشخصية الأفراد بينما تتمركز السلطة في المواقع والأدوار التي ترتبط بالتوقعات التي تكون مستقلة عن الاشخاص[54].

د–علاقة النزاع بالتغيير:

يتمثل الجانب الأخير من نظرية النزاع (لدارندورف) في علاقته بالتغيير؛ مؤكداً على أنه برغم الوظيفة المحافظة للنزاع في الحفاظ على الوضع الراهن؛ إلا أنه يؤدي أيضاً إلى التغيير، والتنمية؛ فبمجرد ظهور مجموعات النزاع؛ فإنها تبدأ بصورة تؤدي إلى إحداث تغييرات في البناء الاجتماعي. وعندما يكون النزاع شديدٌ تكون هذه التغييرات جذرية[55].

2–نظرية (منهايم) حول النزاع بين الفئات الاجتماعية والسياسية والدينية:

في كل المجتمعات هناك جماعات متنازعة؛ كالطبقات، والعناصر السكانية المختلفة –بانحداراتها وسلالاتها العرقية والإثنية– وهناك جماعات دينية متقاتلة، ومنقسمة على نفسها؛ كالمسلمين، والسيخ، والهندوس، والكاثوليك.. الخ. إضافة إلى وجود جماعات سياسية متنازعة؛ كالنزاع بين الجمهوريين، والديموقراطيين في مجتمعات ما مثلاً. ويرى (منهايم) أن أساس النزاع بين الجماعات الدينية، والجماعات الاجتماعية، يرجع إلى عوامل فكرية، ومذهبية، وعقلية، واختلاف القيم. ويرى أن تنوع الفئات الاجتماعية والسياسية والدينية وسعيها للحصول على الحكم والإسهام في تحديد سياسة النظام الاجتماعي؛ غالبًا ما تقود إلى اندلاع النزاع بينها. وعليه يُفسر (كارل منهايم) التغيير

الاجتماعي بظاهرة النزاع بين الفئات السياسية، والاجتماعية، والدينية المتناحرة. وعند سيطرة فئة اجتماعية، أو سياسية، أو دينية على الفئات الأخرى؛ فإن الفئة المسيطرة تُبَدِّلُ مسيرة المجتمع في مجال يخدم أغراضها، ومصالحها، وأهدافها، وتوجهاتها[56].

ثالثاً: ارتباط التعليم بالنزاع، ومُسبباته:

صارت العلاقة بين التعليم والنزاع –في الآونة الأخيرة – أكثر تعقيدًا مما عُرِفَ سابقًا؛ خاصة مع أحداث (11 سبتمبر 2001). ومع صدور ورقة بحثية بعنوان (وجهان للتعليم في النزاع العرقي)؛ والتي كانت من أولى الأوراق البحثية التي أوضحت إمكانية أن يكون للتعليم دورٌ في تأجيج النزاع، في الوقت الذي كان معروفًا عنه دوره الإيجابي –فحسب– في تقويض النزاع، وتحقيق التماسك الاجتماعي[57].

ومنذ ذلك الوقت، تزايدت الدراسات التي تفحص دور التعليم في نشوب النزاع أو تقويضه، وتفاقم التوترات الاجتماعية، أو تخيفها. وقد تنوعت اهتمامات تلك الدراسات ما بين الوصول إلى التعليم، أو المساواة في تقديم الفرص التعليمية...وغيرها.

وقد أشار تقرير (2011) إلى ثلاثة مسارات؛ يمكن للتعليم من خلالها أن يجعل المجتمعات أكثر عرضة للنزاعات، والمتمثلة في: النقص في التعليم، والانتفاع غير المتكافئ به، وسوء اختيار نوعه[58]

وفي السياق نفسه، أشارت دراسة(Talbot 2013) أنه قد تلعب سياسات التعليم، وممارساته أدوارًا في الأسباب الكامنة وراء النزاعات؛ فعلى سبيل المثال قد يؤدي عدم كفاية التعليم، إلى تعميق الفقر، وزيادة عدم المساواة في الحصول على الفرص التعليمية، وشعور أفراد المجتمع بالظلم، كما يمكن أن يكون التعليم ذا الجودة الرديئة مثيرًا للانقسام إلى حد كبير، لا سيما إذا كانت القرارات المتعلقة بمحتوى المناهج، أو الكتب المدرسية، أو لغة التدريس؛ تستبعد أو تهمش بعض الفئات الاجتماعية، أو تشوه سمعتها، وإذا كان التعليم يعزز الرسائل التي تفيد بأن النزاع حلًا مقبولًا للمشكلات الشخصية أو الاجتماعية أو السياسية[59].

ويُمكن تلخيص مُسببات النزاع في ثلاثة مسبباتٍ رئيسة؛ هي: عدم المساواة الاقتصادية أو الطبقية، وعدم المساواة بين الجنسين، والتعددية والتنوع (نتيجة للعرق، أو الدين، أو اللغة)[60]. ويمكن توضيحها، ودور التعليم فيها كما يلي:

1-عدم المساواة الاقتصادية أو الطبقية:

يمكن أن تكون الأسباب الاقتصادية؛ مثل عدم المساواة في الحصول على مصادر الطاقة، أو العمل، أو السكن، أو المياه سبباً لحدوث النزاعات[61]. ويمكن للتعليم -في هذا الصدد- أن يُفيد في انتشال بلدٍ ما من الفقر، وبالتالي يخفف ضمنيًا النزاع، ومن ناحية أخرى يمكن لأنظمة التعليم أن تؤدي إلى زيادة التهميش والإقصاء الاجتماعي، فيما يُعرف بالدور السلبي للتعليم.

وقد اجتذب تأثير عدم المساواة على اندلاع النزاعات داخل الدول اهتمامًا كبيرًا في أبحاث النزاع، وتبيَّنَ أن عدم المساواة يُزيد بشكل كبير من احتمال نشوب النزاع، ويُمكن القول بأن معظم الدراسات الحديثة حول العلاقة بين عدم المساواة، والنزاع؛ قد ركزت على النزاعات التي تدور رحاها بين المجموعات العرقية، وجذبت العلاقة بين عدم المساواة والفئات (غير الإثنية) للنزاعات categories of conflicts (non-ethnic) اهتمامًا أقل[62] .

2-عدم المساواة بين الجنسين:

في عديد من البلدان هناك اتجاهات نحو كراهية النساء، واستخدام العنف ضدهن، والقتل أو التهديد به، ويمكن أن يكون للتعليم -في هذه الدول- دور في إعادة إنتاج العلاقات بين الجنسين، كما يُمكن أن يُزيد من العنف القائم على النوع الاجتماعي[63].

3-التعددية أو التنوع من حيث: العرق، والدين، والقبلية، وعدم المساواة الناجمة عنها:

برغم اتسام عديد من المجتمعات بالتعددية، إلا أن هذا يمكن أن يكون متناغمًا في عديد منها، وقد يُسبب نُشوب عددٍ كبيرٍ من النزاعات.

ففي النزاع العرقي Ethnic Conflict -على سبيل المثال- قد يكون للتعليم دورٌ مزدوجٌ؛ فهناك إمكانية أن يُغذى التعليم النزاع العرقي بتعزيز الانقسامات، والكراهية بين المجموعات العرقية من خلال: التوزيع غير المتكافئ للتعليم، والحرمان منه؛ واستخدام التعليم كسلاح للقمع الثقافي (أي تقييد لغة التدريس)؛ استخدام الكتب المدرسية لأغراض سياسية، ومن ناحية أخرى قد يكون للتعليم دور إيجابي في تخفيف النزاع العرقي، والتوفيق بين الأعراق المختلفة.

وأكدت دراسة (Matsumoto 2015) ذلك، وعضدته من خلال بعض أمثلة الحالات التاريخية، التي برزت فيها مسألة الهُوية والعرق بشكل واضح، مثل: الولايات المتحدة، بريطانيا، جنوب أفريقيا، ألمانيا، وأيرلندا الشمالية [64].

ويمكن أن تكون اللغة سبباً آخر في التعدد، وتقدم دول جنوب شرق آسيا أمثلة بازغة في هذا الصدد، فبعد استقلال سريلانكا، أصبحت اللغة السنهالية اللغة الرسمية في عام (1956)؛ مما وفَّرَ مزيدًا من فرص العمل للسنهاليين، وفرصًا أقل للمجموعات الناطقة باللغة التاميلية، ومع شعور –الأخيرة– بأنهم يُعاملون كمواطنين من الدرجة الثانية من قِبَل الدولة؛ الأمر الذي نجم عنه جملة من الاحتجاجات –من قبل التاميل– كانت غير عنيفة في البداية، ثم تحولت إلى المطالبة بدولة منفصلة وتشكيل(حركة نمور تحرير تاميل) التي تورطت في نزاع مسلح مع القوات العسكرية السريلانكية. وحتى بعد انتهاء الحرب بين الجيش، وهذه الحركة، والتي استمرت لأكثر من ثلاثة عقود، لا يزال الاندماج الاجتماعي يمثل تحديًا بسبب الفجوات العديدة الموجودة على أرض الواقع[65].

رابعاً: الهجمات على التعليم:

في حالات النزاع يكون للتعليم أهمية خاصة؛ لأنه يمثل الأمل لتلك المجتمعات للخروج من تلك الحالات.

ومع تركيز مساعدات التنمية الدولية على المساعدات الإنسانية، والتي نادراً ما تركز على التعليم، مما يلفت النظر لضرورة تقديم المساعدات التعليمية لحماية الأفراد في حالات النزاع؛ الأمر الذي سلط الضوء على ضرورة حماية التعليم في حالات النزاع.

منذ صدور تقرير عام (1996) –حول تأثير النزاع على الأطفال– سُلِطَ الضوء على الاعتداء على التعليم في بعض الحالات، منها: استهداف المدارس أثناء النزاع، وقد يكون المعلمون أيضاً أهدافًا رئيسة، وأحيانا تستغرق الدول سنوات طويلة لتعويض التعليم، والمهارات المهنية المفقودة بعد التعافي من الحروب والنزاعات المختلفة، وقد نوقش ضرورة الاهتمام بحماية التعليم، وأثيرت موضوعات مماثلة في منتصف التسعينيات نتيجة فحص تقريري (التعليم تحت الهجوم) Education under attack *[66] لعامي(2007 و2010) على التوالي، وتلاهم تقرير المراقبة العالمي للتعليم للجميع لعام (2011)، والذي خُصِصَ لموضوع النزاع المسلح والتعليم، وغيره من التقارير، والمنشورات،

والمناقشات التي أُجريت تحت رعاية المنظمات الدولية. ولقد نُسِبَت الهجمات على التعليم إلى دوافع سياسية، وعسكرية، وأيديولوجية، وطائفية، وعرقية، ودينية، وإجرامية، .. وغيرها سواء كانت تلك الهجمات من قبل جهات حكومية أو غير حكومية، وشملت الهجمات ضد الطلاب، المعلمين، والعاملين في مجال التعليم في كافة المراحل التعليمية[67].

ومنذ ذلك الحين حظيت دراسة حماية التعليم في حالات النزاع باهتمام كبير بين العلماء والممارسين والمجتمع المدني والمنظمات الإنسانية، وسلطت التقارير الصادرة عن وكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية الدولية والجهات المُناصرة الضوء على مدى تأثير النزاع على التعليم.

وفي عام (2010)، أنشأت بعض المنظمات الدولية –الحكومية، وغير الحكومية– التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات GCPEA (Global Coalition to Protect Education from Attack)؛ لتعزيز جهود منع الهجمات على التعليم، ومراقبتها، ومنذ ذلك الحين؛ حظيت الهجمات على التعليم باهتمام سياسي ودولي أوسع، مع التركيز بصفة خاصة على تأثير النزاع على التعليم –ولا سيما– الحماية الجسدية، والنفسية الاجتماعية للطلاب، والموظفين والحماية المادية للمرافق التعليمية[68].

وقد قدم المعهد البريطاني للقانون الدولي والمقارن British institute of international and comparative law (BIICL) دليلاً [69] مبتكرًا لحماية التعليم بموجب أنظمة القانون الدولي، وقُدِّمَتْ الانتهاكات المتعلقة بالتعليم لأول مرة في هذا الدليل.

ويشير مصطلح" الهجوم على التعليم" إلى أي عمل ضد التعليم نفسه أو الطلاب وموظفي التعليم، أو المنشآت التعليمية[70] .

وتجدر الإشارة إلى عدم وجود تعريف متفق عليه (للهجوم على التعليم Attacks on Education). وربما يعزو هذا إلى كون حماية التعلم موضوعًا بحثيا جديدا[71]، وتنوع طبيعة التعليم، ودوافعه.

ويُصدر التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات(GCPEA) تقارير بعنوان (التعليم تحت الهجوم)، وتشمل: الهجمات على المدارس، والاعتداءات على طلاب المدارس والمعلمين، وغيرهم من العاملين في مجال التعليم، والاستخدام العسكري للمدارس

والجامعات، وتجنيد الأطفال في المدرسة أو في الطريق إليها أو منها، والعنف الجنسي في الطريق إلى أو من المدرسة أو الجامعة، والهجمات على التعليم العالي. والبحث الحالي –وفقاً لحدوده– يتناول أربعة منها.

من خلال تتبع ومقارنة تقارير (الهجوم على التعليم) خلال ما يزيد عن عشر سنوات ماضية، والتي تتضمن خرائط توضح الهجمات على التعليم، والاستخدام العسكري للمدارس، والجامعات في البلدان التي تشملها تلك التقارير؛ يتضح إمكانية تقسيم الدول – في إطار تحليل سياق الهجمات على التعليم– إلى ثلاث مجموعات هي: دول متأثرة بشدة عالية Very heavily affected، ودول متأثرة بالنزاع بشدة، Heavily affected، ودول متأثرة بالنزاع Affected. وتتدرج حسب عدد الهجمات في كل منها تنازليًا.

ففي تقرير عام (2014)؛ كانت الدول المتأثرة بالنزاع بشدة عالية؛ تلك التي وثقت التقارير فيها (1000) هجوم أو أكثر على المدارس والجامعات، أو(1000) اعتداء أو أكثر من الطلاب، أو المدرسين، أو غيرهم من العاملين في مجال التعليم، أو تَعَرُّض مباني التعليم فيها للهجوم، أو استخدمت لأغراض عسكرية، ومنها: أفغانستان، كولومبيا، باكستان، الصومال، السودان، وسوريا، أما الدول المتأثرة بالنزاع بشدة؛ فوثقت فيها التقارير ما بين ما بين (500 و999) هجومًا أو ضحايا أو منشآت متضررة، ومنها: كوت ديفوار، جمهورية الكونغو الديمقراطية، العراق، فلسطين، ليبيا، المكسيك، واليمن[72].

وفي تقرير الهجوم على التعليم لعام (2018)؛ كان من بين الدول المتأثرة بشدة عالية: الكونغو، والصومال، أما الدول المتأثرة بشدة فمن بينها: السودان، العراق، والهند، وذلك لنفس عدد الهجمات في كلتا الحالتين. أما الدول المتأثرة بالنزاع؛ فوثقت فيها التقارير أقل من(500) حادثة هجوم على التعليم أو الاستخدام العسكري للمرافق التعليمية أو تضرر أقل من (500) من الطلاب والعاملين في مجال التعليم من الهجمات، فكانت مثل: كولومبيا، ليبيا، ومالي[73].

وقد أقر تقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2020)، أن الدول المتأثرة بشدة عالية بالنزاع بلغت (11 دولة)، ومنها: أفغانستان، الكاميرون، فلسطين، الفلبين، السودان، سوريا، واليمن، بينما الدول المتأثرة بشدة، كان من بينها: إثيوبيا، كينيا، النيجر، والصومال، وبلغت الدول المتأثرة بالنزاع(21 دولة)، ومن أمثلتها: كولومبيا، غينيا، العراق، مالي،

ميانمار، جنوب السودان، أوغندا، أوكرانيا، وفنزويلا، وذلك لنفس عدد الهجمات على التعليم، والاستخدام العسكري للمرافق التعليمية[74].

غير أنه يختلف تقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2022) عن التقارير السابقة في عدد الهجمات الخاصة بكل فئة من تصنيفات الدول السالف ذكرها. ففيما يتعلق بالدول المتأثرة بشدة عالية، فتوثق فيها التقارير(400 حادثة) أو أكثر من الهجمات على التعليم أو الاستخدام العسكري للمرافق التعليمية، أو تضرر (400) أو أكثر من الطلاب، والعاملين في مجال التعليم من الهجمات على التعليم، ومن أمثلتها: تركيا، فلسطين، أما الدول المتأثرة بشدة؛ فتوثق فيها التقارير ما بين (200 و399) حادثة اعتداء على التعليم، أو الاستخدام العسكري للمرافق التعليمية، أو تضرر (200–399) من الطلاب والعاملين في مجال التعليم من الهجمات على التعليم، مثل: كولومبيا، الكاميرون، وبوركينا فاسو، وأخيرا الدول المتأثرة بالنزاع، والتي وثقت فيها التقارير ما بين(10–199) حادثة اعتداء على التعليم، أو الاستخدام العسكري للمرافق التعليمية، أو تضرر (10–199) من الطلاب والعاملين في مجال التعليم من الهجمات على التعليم؛ مثل: موزمبيق، النيجر، سوريا، والعراق.

ويُمكن مناقشة الهجمات على التعليم من خلال دراسة دوافع الهجمات، ثم تبيان حجمها، وطبيعتها، وختتاماً بأنواعها على النحو الآتي:

1–دوافع الهجوم على التعليم:

تحدث الهجمات على التعليم لأسباب عدة، تتعلق بطبيعة النزاع، فضلاً عن العوامل: الجغرافية، أو الاجتماعية، أو السياسية، وفي بعض الحالات، يكون التعليم سببًا جذريًا للنزاع بسبب التفاوتات في الوصول إليه، أو لغته، أو محتوى مناهجه، والتي قد تعكس تفاوتات اجتماعية واسعة، وفي حالات أخرى، قد يُنظر إلى العاملين أو المؤسسات التعليمية على أنهم تابعون لمصالح الدولة أو غيرها، ويتم التعامل معهم كوسائل لتحقيق أهداف محددة، على سبيل المثال: في كولومبيا؛ ورد أن الجماعات المسلحة غير الحكومية قتلت وهددت المعلمين؛ لمشاركتهم في تشكيل نقابات المعلمين، ولاحتجاجاتهم على نقص تمويل التعليم من قِبَلِ الدولة، وفي سياق آخر، يمكن أن يؤدي استخدام

المدارس كمراكز اقتراع أثناء الانتخابات إلى تعرضها للهجوم كما هو الحال في: أفغانستان، بنغلاديش، نيجيريا، نيبال، وموزمبيق[75].

2-حجم وطبيعة الهجمات على التعليم

يُعنَى البحث -وفقاً لحدوده- بأربعة (أنواع/فئات) من الهجمات، وتشمل: الهجمات على المدارس، والهجمات على طلاب المدارس والمعلمين، وغيرهم من العاملين بالتعليم، والاستخدام العسكري للمرافق التعليمية، وأخيراً؛ الاعتداءات على التعليم العالي.

أ- الهجمات على المدارس

أصبحت المدارس مواقعًا للنزاع في عديد من أجزاء العالم، وقد تسببت النزاعات حول العالم في تزايد عدد الهجمات على المدارس؛ حيث قُصِفَت المدارس، وقُتِلَ أطفال، وطلاب، ومعلمون، وموظفون، أو شُوِّهوا، أو اختطفوا، أو تعرضوا بطريقة أخرى لمعاملة لا إنسانية [76].

وقد قدّر تقرير(التعليم تحت الهجوم) لعام (2014) أن (9600) مدرسة في (70 دولة) قد تضررت أو دُمرت في الفترة بين عامي (2009 و2013). فيما نتاجه تعطيل الأنشطة التعليمية بسبب النزاع[77]. ووفقاً لتقرير(التعليم تحت الهجوم لعام 2018) أُبلِغَ عن أكثر من (1000) حادثة هجوم مباشر وجانبي على المدارس في أربعة من البلدان التسعة الأكثر تضررًا من الهجمات على التعليم، ومنها جمهورية الكونغو الديمقراطية، واليمن[78].

ووفقاً لتقريرعام(2022)، عُدت الهجمات على المدارس أكثر أشكال الهجمات شيوعًا على التعليم؛ حيث شكلت ثُلثي الهجمات بأكثر من(7300) حادثة[79]. وكانت جمهورية الكونغو الديمقراطية، ومالي، وفلسطين هي البلدان الأكثر تضررًا من الهجمات على المدارس، حيث شهدت كل منها أكثر من (400) هجوم[80].

ب- الهجمات على طلاب المدارس والمعلمين وغيرهم من العاملين بالمؤسسات التعليمية:

يستخدم دليل (حماية التعليم في ظروف النزاع) مصطلح (الطلاب) بمعنى واسع؛ حيث يشمل التلاميذ في المنشآت التعليمية الابتدائية، والطلاب في المنشآت التعليمية في المرحلة الثانوية والعليا، والأفراد من جميع الأعمار ممن ينتفعون من التعليم. ويُشير

مصطلح (موظفي التعليم) إلى: المعلمين، وغيرهم من الموظفين العاملين في المدارس العامة والخاصة، وغيرها من المؤسسات التعليمية [81].

وقد استُهدِفَ طلاب المدارس، والمعلمون، وموظفو التعليم الآخرون بشكل مباشر بالقتل، أو الإصابة، أو الاختطاف، أو التهديد بالإيذاء، بخلاف التعرض للإصابة، أو القتل في الهجمات على المدارس والجامعات. وقد أدت هذه الهجمات إلى إلحاق الأذى بأكثر من (6500) شخصٍ ما بين عامي(2015 و2019)، أو ما يقرب من 40 % من جميع الطلاب والعاملين في مجال التعليم الذين تضرروا من جميع الهجمات على التعليم في التقارير التي جمعها GCPEA، وكان الطلاب والمعلمون هم الأكثر تضررًا، كما هو الوضع في: أفغانستان، الكاميرون، فلسطين، والفلبين[82].

وفي تقرير(التعليم تحت الهجوم) لعام (2022)، سُجِلَ أكثر من 630 حالة اعتداء على طلاب المدارس والمعلمين والموظفين في 28 دولة مشمولة بالتقرير[83].

ج-الاستخدام العسكري للمرافق المدرسية والجامعية:

لا يُعد الاستخدام العسكري للمدارس والجامعات والمشاركة العسكرية في التعليم من الأمور المألوفة، ولكنه رُكِزَ عليه بشكل كبير عند الحديث عن المدارس الآمنة؛ لأنه السبب الرئيس الذي يجعل المؤسسات التعليمية عُرضة للهجوم أثناء النزاعات[84].

وفقاً لتقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2014)، أُبلِغَ عن الاستخدام العسكري للمرافق المدرسية والجامعية في(24) دولة على الأقل، من بين(30)دولة شملها التقرير خلال الفترة من(2009-2013)، ومنها: أفغانستان، جمهورية أفريقيا الوسطى، كولومبيا، إثيوبيا، الهند، العراق، فلسطين، باكستان، الصومال، السودان[85]. أما في تقرير عام (2018)، فقد أُبلِغَ عن حالة واحدة على الأقل من الاستخدام العسكري للمدارس أو الجامعات في 29 دولة، بين عامي (2013) و(2017)، من بينها: أفغانستان، كينيا، ميانمار، الفلبين، الصومال، سوريا، وتركيا، ..وغيرها[86].

وأخيراً حدد تقرير عام(2022) حوالي (570) حالة للاستخدام العسكري للمنشآت التعليمية على مستوى العالم، وهذا يعني زيادة حالات الاستخدام العسكري للمنشآت التعليمية أكثر من الضعف، مقارنة بعامي(2018 و2019). وشهدت (ميانمار) أكبر

عدد من المرافق التعليمية المستخدمة للأغراض العسكرية، بنحو (200) حادثة فيها على الأقل خلال تلك الفترة[87].

د-الاعتداءات على التعليم العالي:

في أثناء حالات النزاع قد تُستهدف الجامعات، أو تُحرق، أو تُقصف من قِبَلِ القوات الحكومية، أو الجماعات المتمردة المسلحة، وقد تُستخدم لأغراض عسكرية، تُقوض هذه الهجمات البحث والتدريس، وتحد بشكل غير لائق من الوصول إلى التعليم العالي، وتُضعف التماسك الاجتماعي، وتُسهم في "هجرة الأدمغة"[88].

وفقاً لتقرير الهجوم على التعليم لعام (2014)أُبلِغَ عن هجمات على مرافق التعليم العالي والطلاب والأكاديميين في(28) دولة من أصل(30) دولة مشمولة في التقرير في الفترة ما بين (2009-2012). منها: أفغانستان، مصر، إيران، العراق، ليبيا، نيجيريا، باكستان، جنوب السودان، سوريا واليمن[89].

أما في تقرير (2018)، فقد أُبلِغَ عن هجمات على موظفي التعليم العالي، والبنية التحتية على نطاق واسع في 20 دولة؛ منها: أفغانستان، بنغلاديش، إثيوبيا، الهند، كينيا، وسوريا ،...وغيرها[90] .

وأخيرًا أعرب تقرير عام (2022) عن أكثر من(320) حادثة اعتداء على التعليم العالي في البلدان المذكورة في التقرير؛ متنوعة ما بين هجمات ضد طلاب وأساتذة، وموظفين جامعيين، ومنشآت جامعية. وقد سجل التقرير بأن الدول: ميانمار، وفلسطين، واليمن، هي الأكثر تضرراً من الهجمات على مرافق التعليم العالي، بينما عُدَّت الهند، وتركيا أكثر الدول المتضررة من الهجمات على طلاب الجامعات والموظفين[91] .

المحور الثالث: جهود حماية التعليم في حالات النزاع:

تعد حماية التعليم من الهجمات أمر مهم وضروري في ظل المستوى العالي من الهجمات على التعليم في عديد من البلدان. إنها تقوم على الحق في التعليم والتعلم في بيئة آمنة وخالية من المخاوف، كما تناشد بحماية الطلاب والمعلمين والمدارس والجامعات من الهجوم. بهدف تسليط الضوء على وقوع الهجمات وتأثيرها على التعليم في حالات النزاع، وتشجيع الالتزام بالقانون الدولي الذي يحمي التعليم، ومكافحة الإفلات من العقاب على الهجمات على التعليم، ولوضع أنظمة أفضل لرصد الهجمات على التعليم والإبلاغ

عنها، وبرامج وسياسات تهدف إلى حل المشكلة، بما في ذلك الوقاية والاستجابة. يقود التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات تلك المبادرات[92].

تشمل **حماية التعليم**؛ الضوابط أو الاجراءات التي تقوض النزاعات، وتستهدف صون الممتلكات التعليمية من التدمير، والموارد البشرية من جراء حالات النزاع وما يستتبعه، وضمان خلو سياساته ومناهجه من التمييز، والعمل على تعليم السلام، وبث روح التفاهم والتعاون بين جميع الأفراد.

وفقاً لحدود البحث، يقتصر فحص جهود حماية التعليم في حالات النزاع على: **السياسة التعليمية، والمناهج الدراسية، وتعليم السلام، والالتزام بالمواثيق الدولية لحماية التعليم.**

وتجدر الإشارة إلى أن العناصر سالفة الذكر مرتبطة ببعضها البعض، وقد تستخدمها الدول منفردة، أو قد تدمج بينها، فالسياسة التعليمية للدولة، والتشريعات المرتبطة بها قد تُقِر على وجوب تعليم السلام، ونبذ العنف، ومنع نشوب النزاع في مناهجها التعليمية، وتؤكد مراجعتها بشكل مستمر؛ لضمان خلوها من أية عبارات قد تثير النزاع، أو الانقسام بين فئات المجتمع، كما قد تنص على التزام الدولة بتنفيذ المواثيق الدولية لحماية التعليم في حالات النزاع.

على سبيل المثال، اهتمت دراسة (Levi 2022) ببيان حالات النزاع من خلال فحص الكتب المدرسية من أجل بناء السلام في المجتمعات المتأثرة بالنزاع، وقد أقرت الدراسة –نفسها– أن دور الكتب المدرسية في بناء السلام؛ يبرز بشكل خاص في البلدان المتضررة من النزاع؛ حيث بيَّنت أن مواد التعليم والتعلم؛ يُمكن أن تسهم في بناء السلام، كما أكدت الدراسة أنه يمكن للكتب المدرسية أن تقوض نشوب النزاع، وتحوله بشكل تدريجي حال حدوثه؛ بمعالجة أسبابه المباشرة، وغير المباشرة[93].

وربطت دراسة(Pherali 2019) بين تعليم السلام، والمناهج الدراسية أيضا؛ فتُشير إلى أن الدعوة الأساسية للتعليم في السياقات المتأثرة بالنزاع تتعلق بمساهمته المحتملة في السلام والتماسك الاجتماعي؛ حيث يجب أن يؤدي التعليم إلى القضاء على الظروف المجتمعية التي تُعيد إنتاج النزاع وتُزيد منعدم المساواة؛ ولهذا الغرض ينبغي أنتخضغ

النظم التعليمية لتحولات جذرية في هياكل الحوكمة، وتخصيص الموارد ومراجعة المناهج الدراسية، وأساليب التدريس، وتنمية المعلمين مهنياً للإيفاء بهذا الغرض[94].

أولا: السياسة التعليمية:

يُمكن تعريف السياسة التعليمية بأنها: قرار، أو مجموعة من القرارات الصريحة أو الضمنية المتعلقة بالتعليم، والتي تضع إرشادات لتوجيه القرارات المستقبلية، أو بدء عمل، أو تأجيله، أو توجيه تنفيذ القرارات السابقة[95].

ويمكن للسياسات التعليمية أن تقضي على منابت النزاع، وتمنع ظهوره، وتضع حدوداً واضحة للتعامل معه، كما يمكنها في المقابل أن تؤيد هيمنة أحد المجموعات، وتهمش الآخرون.

وقد أشارت دراسة (Kalhoro and Cromwell 2022) أنه يمكن للسياسات التعليمية والجهات الفاعلة في منظومة التعليم أن تكون سببا في تأجيج النزاع أو تقويضه؛ فقد تعمل على تصعيد النزاع –مثلاً–عندما تمنع مختلف الجهات الفاعلة من إجراء تغييرات جوهرية على المناهج الدراسية أو الكتب المدرسية أو غيرها من عناصر التعليم التي من شأنها تحسين العلاقات بين المجموعات المتنازعة أو ظروف الفئات المحرومة وتترك تلك المناهج مُحملة برسائل الاضطهاد والكراهية والتفرقة بين الأفراد والمجموعات المختلفة [96] .

ثانيا: المناهج الدراسية:

تؤثر المناهج الدراسية بشكل كبير على دور التعليم في سياقات النزاع، فيمكن لها أن تكون عنصرا مُعينا على تفاقم النزاع، كما يمكن من خلالها–أيضاً– تحويل النزاع، وإدارته.

ويمكن للمنهج أن يكون شريكاً في النزاع عندما يؤدي إلى تفاقم التوترات بين المجموعات المتعارضة – خاصة إذا كانت مختلفة في العرق أو المصالح –من خلال وضعهم كأعداء لبعضهم البعض في الكتب ، وفي سرد الأحداث المُهمة. كما يُمكن استخدام الكتب المدرسية والمواد الدراسية –أيضاً– لمحو تاريخ مجموعات معينة، والتأكيد على ذكر تاريخ المجموعة المُهيمنة فقط[97].

ويمكن فعل ذلك من خلال الخطوات الآتية [98]:

- مراجعة وثائق المناهج الدراسية واختيار الكتب المدرسية والمواد الأخرى؛ للحد من أخطار النزاعات: وتتم هذه الخطوة بمراجعة جميع الأطر التوجيهية لسياسة المناهج الدراسية؛ للتأكد من الإشارة الموجودة للموضوعات المتعلقة بالسلامة والقدرة على التكيف بين المجموعات والتماسك الاجتماعي، واكتشاف كيفية عرض هذه الموضوعات.
- دراسة توجهات المُمارسات التعليمية في المدارس وظروفها ذات الصلة ووجهات نظر المعلمين/ الطلاب)، فقد يوجد فروق بين السياسة المرسومة من قِبَلِ الدولة، وما يتم تدريسه بالفعل في المدارس وكيفية تدريسه، وقد تكون بعض المتطلبات التي تفرضها السياسات المرسومة غير قابلة للتطبيق، لنقص الموارد أو لغيرها من الأسباب.
- تنظيم حلقات عمل للمراجعة التشاركية للمناهج الدراسية: حيث تُنظَّم حلقات العمل قبل وأثناء وبعد مراجعة المناهج الدراسية؛ والتي تُساعد في تصميم العملية وحشد دعم أصحاب المصلحة، ثم يتم تقديم النتائج للمعنيين ولأصحاب المصلحة الرئيسيين، من أجل الحصول على القرارات السياسية بشأن سبل التقدم إلى الأمام.

ثالثا :تعليم السلام:

يتنافس الباحثون والممارسون لتنفيذ أفضل الممارسات لتعزيز السلام من خلال التعليم في عالم صارت فيه النزاعات معقدة بشكل متزايد.

وتُعرَّف اليونيسيف تعليم السلام بأنه: العملية الرامية إلى تعزيز المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم اللازمة لإحداث تغيرات في السلوك،والتي ستُمكن الأطفال والشباب والكبار من منع النزاع لحل النزاع سلميًا وخلق الظروف المؤدية إلى السلام، سواء أكانت على مستوى الشخص نفسه أو على مستوى الأفراد، أو الجماعات، أو على الصعيد الوطني أو الدولي[99] .

كما عرفت دراسة(Nwabianke,Jude2020) تعليم السلام على أنه: عملية التدريب الأولية التي تهدف إلى إعطاء مهارات للمتعلمين ليصبحوا صانعي سلام ناشطين في

المجتمع، وهو يلعب دورًا مهمًا للغايه في تنمية أفراد المجتمع من خلال تخزين العقل لاحتضان السلام في جميع الأوقات، وتزويد الأفراد بالمهارات اللازمة لضمان السلام ومنع العنف وزيادة التعاون بين المجموعات[100] .

وتتبع برامج تعليم السلام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات من بلد إلى آخر، ولعل دمج السلام مع التعليم العادي هو أكثرها فاعلية [101].

لا يعني تعليم السلام مجرد التعلم عن النزاعات وكيفية حلها سلمياً، بل يجب أن يشمل مشاركة الطلاب، والشباب في التعبير عن أفكارهم والتعاون مع بعضهم البعض للقضاء على النزاعات المختلفة. ويُنظر إلى تعليم السلام أيضاً على أنه : (عملية تعليم الناس حول تهديدات النزاع واستراتيجيات السلام، سواء أكان هذا التعليم يحدث داخل الفصل الدراسي أو خارجه)، وأضافت الدراسة أن الاهتمام بتعليم السلام قد تزايد في أعقاب النزاعات الناجمة عن الحرب العالمية الأولى، ثم في منتصف القرن العشرين، وارتبط ذلك بالتعليم[102].

يعزز تعليم السلام مفاهيم اللاعنف، واحترام حقوق الانسان، وحقوق الأقليات، وترسيخ مفاهيم العدالة الاجتماعية، وحل النزاعات.

وجدير بالذكر، الإشارة إلى أن تعليم السلام ليس ضرورياً فقط في البلدان التي تمر بحروب فحسب، ولكن لجميع البلدان، لأن البشر متغيرون، وقد تحدث عدد من التغيرات السلوكية لهم بمرور الوقت؛ مما قد يتسبب في حدوث نزاعات، وهناك خمسة أنواع منفصلة من التعليم من أجل السلام، هي: التعليم الدولي، التعليم الديني، والتعليم من أجل حقوق الانسان، والتعليم من أجل التنمية، والتعليم من أجل حل النزاعات، ويحتوي كل نوع منها على معايير نظرية مختلفة لمعالجة قضايا السلام، ويُوصي بسياسات متنوعة [103].

وأشارت دراسة(Pherali2019) إلى أهمية التعليم في بناء السلام في المجتمعات المتنازعة، وقدمت بعض الطرائق لبناء السلام من خلال التعليم ،ومنها[104] :

–تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم؛ من منطلق أن عدم المساواة في التعليم يُمكن أن تُديم الظلم الاجتماعي، وتؤجج النزاع.

-تعزيز المشاركة المدنية والسياسية؛ من خلال تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية للمشاركة المهنية والسياسية، والتي يتعلم من خلالها المتعلمون الحوار، والمناقشة كوسيلة بناءة، وسلمية؛ لإيجاد حلول للنزاعات داخل المجتمع.

-الاهتمام بمفهوم المواطنة؛ حيث يتعين إدراج وجهات النظر الاجتماعية المتنوعة، والحوار.

وتتلخص أبرز أدوار تعليم السلام في إدارة النزاعات على النحو الآتي[105] :

-يوفر تعليم السلام في ذهن الأفراد رؤية ديناميكية للسلام؛ لمواجهة الصور العنيفة التي تهيمن على الثقافات. وبالتالي، فإن التثقيف في مجال السلام سيعلمنا عن الجهود المبذولة في الماضي والحاضر والمستقبل لتحقيق السلام.

-يوفر تعليم السلام لمواطني جميع البلدان المعلومات اللازمة حول أفضل السبل لتحقيق الأمن.

-سيزود تعليم السلام المواطنين بمعرفة كيفية إدارة الاختلافات بين الأشخاص وبين المجموعات وبين الأعراق؛ للحيلولة دون وقوع نزاع.

-يعزز تعليم السلام احترام الثقافات المختلفة ويساعد الطلاب والمتعلمين والمواطنين على تقدير تنوع الوجود الإنساني.

-يوفر تعليم السلام للمتعلمين والطلاب والأفراد توجهاً مستقبلياً يسعى إلى إعادة تشكيل المجتمع كما ينبغي.

-يعلم تعليم السلام المهارات اللازمة لإخراج العالم من العنف.

-يعلم تعليم السلام كيفية حل النزاعات بطرق غير عنيفة، ولكن من خلال المفاوضات والوساطة.

رابعًا: الالتزام بالمواثيق الدولية لحماية التعليم:

ويشمل ذلك الالتزام بالمواثيق والمعاهدات والإعلانات الدولية المتعلقة بحماية التعليم، وما يتعلق به، غير أنه سيُولى الاهتمام هنا **بالإعلان العالمي للمدارس الآمنة.**

منذ عام (2009)، بدأت قضية الاستخدام العسكري للمدارس تحظى باهتمام دولي، وقد أوصت لجنة الأمم المتحدة لحقوق الطفل -في العام نفسه- بالالتزام بضمان كَوْن المدارس مناطقاً للسلام، وضمان حمايتها من الهجمات العسكرية، أو الاستيلاء عليها من

قبل المسلحين، وفي عام (2012)، واستجابة لهذا الاهتمام المتزايد، وُضِعَت مبادئ توجيهية حول كيفية تجنب استخدام المدارس لأغراض عسكرية، والتخفيف من الآثار السلبية لهذا الاستخدام .وفي ديسمبر (2014) أشرفت النرويج على إصدار المبادئ التوجيهية النهائية لحماية المدارس والجامعات من الاستخدام العسكري أثناء النزاع المسلح، فيما سُمِيَ إعلان المدارس الآمنة.[106]وقد فُتح الإعلان للمصادقة عليه في مؤتمر عُقد في أوسلو، في مايو (2015)[107] .

ويعد إعلان المدارس الآمنة مبادرة دولية تهدف إلى حماية المدارس والجامعات من الهجمات أثناء النزاعات المسلحة في عام(2015)، وانضمت له 37 دولة، وهذا الإعلان يهدف إلى توفير حماية أفضل للطلاب، والمعلمين، والمدارس، والجامعات. ويعتبر التزاما سياسيًا يُظهر الإرادة الدولية لحماية التعليم، وضمان استمراره حتى في أوقات النزاعات. وهذا الإعلان يعتبر خطوة مهمة نحو تأمين بيئة تعليمية آمنة للطلاب، والعاملين في مجال التعليم في الأوقات الصعبة[108] .وحتى الآن وقعت 111 دولة على إعلان المدارس الآمنة.

كما وجد التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات (GCPEA) أن إجمالي حوادث الاستخدام العسكري للمدارس والجامعات انخفض بأكثر من النصف بين عامي(2015 و2020) في 13 دولة أيدت إعلان المدارس الآمنة في عامي(2015 و2016)[109] الأمر الذي يؤكد دور هذا الإعلان في قمع حوادث الاستخدام العسكري للمدارس والجامعات.

المحور الرابع: استخلاصات ومؤشرات نظرية :

على ضوء ما تم عرضه في القسم الثاني" الإطار النظري" يمكن القول بأن: حماية التعليم في حالات النزاع يمثل أحد الاتجاهات العالمية المعاصرة للدراسات التربوية المقارنة والدولية، الأمر الذي جعله محط اهتمام عديد من المنظمات الدولية. غير أن هذا يتطلب الإلمام بالنزاع كونه ظاهرة إنسانية مُصاحبة للتفاعلات البشرية والوقوف على مُسبباته، والأطر الفكرية للنظريات السيسيولوجية المُفسرة له، ثم ارتباطه بالتعليم والدور المزدوج للتعليم في قمع أو تأجيج النزاع.

وانطلاقاً من التقارير الدولية التي تُشير بوقوع حالات من الاعتداءات على التعليم؛ سواء على الموارد البشرية أو المادية، انطلقت جهود عدة في دول العالم المختلفة لحماية التعليم في حالات النزاع، والتخفيف من آثاره ومنع نشوبه مستقبلًا.

وتأسيساً على ما تقدم؛ هناك مجموعة من المؤشرات النظرية المتعلقة بحماية التعليم في حالات النزاع، والتي يمكن استخلاصها من الأدبيات المعاصرة وأفضل الخبرات في هذا الصدد، ويمكن عرضها وفقاً للمحاور المختارة للدراسة في ما يأتي :

أولا : طبيعة التعليم في حالات النزاع

وتشمل(مسببات النزاع–ارتباط التعليم بالنزاع–الهجمات على التعليم) :

تشير الأدبيات والخبرات المعاصرة فيما يتعلق بطبيعة التعليم في حالات النزاع إلى التأكيد على جملة من الأمور، والتي تمثل مؤشرات مهمة في هذا الصدد؛ وهي:

–تزايد الاهتمام بدراسة التعليم والنزاع ضمن الاهتمام بالدراسات التربوية المقارنة والدولية في الآونة الأخيرة.

–يعد النزاع جزءًا من الطبيعة الإنسانية، محتمل الحدوث من جراء التفاعلات الإنسانية المستمرة.

–تختلف طبيعة النزاع؛ وفق مسبباته، وحدته، وطبيعة المجموعة البشرية المتسببة فيه، الأمر الذي يستوجب معرفة ذلك قبل الشروع في حل النزاع، أو منع حدوثه مستقبلًا.

–يكمن دور التعليم الإيجابي في تقويض النزاع، والقضاء عليه، غير أنه تركز في الآونة الأخيرة على دوره السلبي أيضا في نشوب النزاع، وتأججه؛ بارتباطه مع مسببات النزاع؛ الأمر الذي يتوجب دراسة ارتباط التعليم بمسببات النزاع في البلدان.

–تمثل عدم المساواة الاقتصادية، وعدم المساواة بين الجنسين، والتعددية من جراء؛ العرق، والدين واللغة أبرز مسببات النزاعات، ويتعقد الأمر بارتباطها مع التعليم.

–ضرورة الاهتمام بحماية التعليم في حالات النزاع، والمرتبط بصفة رئيسة بحماية الموارد المادية؛ كالمدارس والجامعات وعدم استخدامها لأغراض عسكرية بالإضافة لحماية الموارد البشرية؛ كالطلاب والمعلمين العاملين في المؤسسات التعليمية.

ثانيا: جهود حماية التعليم في حالات النزاع:

تشير الأدبيات والخبرات المعاصرة فيما يتعلق بجهود حماية التعليم في حالات النزاع وفقاً لمحاور البحث واستناداً إلى حدوده إلى التأكيد على جملة من المؤشرات المهمة في هذا الصدد؛ وهي :

– فحص المناهج الدراسية بصورة دورية؛ للتأكد من خلوها من أي عبارات قد تؤجج النزاع.

– تنويع طرائق تعليم السلام؛ ليكون منها ما يرتبط بالتعليم الرسمي وغير الرسمي.

– تضمين الاهتمام بتعليم السلام في بنية المناهج الدراسية مع تنويع الأنشطة والمشروعات التعليمية المتعلقة بذلك.

– الحفاظ على الالتزام بتنفيذ المواثيق الدولية لحماية التعليم، وتعزيز إجراءات إعلان المدارس الآمنة في مؤسسات التعليم المصري بكافة مراحله.

وعلى ما سبق، تناول القسم السابق حماية التعليم في حالات النزاع بدءًا من تطور الاهتمام به، وماهيته، ومسبباته، وارتباط التعليم بالنزاع، ثم انتقل للإشارة إلى الهجمات على التعليم؛ ودوافعها، ورصد لفئات أربع تندرج أسفل تلك الهجمات مقارنة تطور حوادثها خلال الفترة من (2009)، وحتى (2021)، واختم بأبرز جهود حماية التعليم في حالات النزاع؛ وفقاً لمحاور محددة كما وضحتها حدود البحث .

القسم الثالث

حماية التعليم في حالات النزاع في جمهورية باكستان الإسلامية

اعتبرت باكستان –والتي يُطلق عليها جمهورية باكستان الإسلامية– التعليم المصدر الرئيس لتكوين رأس المال البشري، وإنتاج مواطنين مسؤولين في البلاد. وقد شهدت باكستان –في العقود التالية لتأسيسها– نزاعات شتى، ورصدت التقارير الدولية آثار هذه النزاعات على التعليم، حتى استطاعت باكستان أن تحمي التعليم في حالات النزاع، وأن تعالج آثاره السلبية على التعليم.

المحور الأول: التعليم في باكستان:

في أبريل (2010)، ألزم التعديل الدستوري الثامن عشر باكستان بالتعليم المجاني والإلزامي لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة والسادسة عشرة[110].

ويوجد في باكستان مساران متميزان للتعليم: تقليدي، وآخر حديث، لكن كليهما يعتمد على الإسلام، وقد وُرِثَ النظام التعليمي الحديث عن البريطانيين، واستمر بعد حصول البلاد على الاستقلال. وتُدعم أشكال التعليم التقليدية والحديثة ماليًا من قبل وزارة التعليم، وقد خضعت الوزارة للعديد من التغييرات في مسماها، ففي عام (2011)، سُميت وزارة "التدريب المهني والتقني؛ وفي عام (2013)، تغير اسمها إلى (وزارة التعليم والتدريب والمعايير في التعليم العالي)، وفي عام (2014) تغير اسمها إلى (وزارة التعليم الفيدرالي والتدريب المهني)[111].

هناك ثلاثة أنظمة فرعية من أنظمة التعليم المدرسي في باكستان، وهي نظام التعليم في المدارس العامة أو الحكومية The Public or Government school system، ونظام التعليم في المدارس الخاصة Private school system، ونظام التعليم في المدارس الدينية The Madrassa system، ويُعد الأخير أصغر نسبيًا في الحجم مقارنة بالقطاعين العام والخاص، وله منهج، وحوكمة، وهيكل إداري منفصل[112].

وفيما يتعلق بالتعليم العالي في باكستان، فاعتبارًا من عام (2019)، كان هناك (195) جامعة مسجلة رسميًا تضم حوالي(45000) أستاذ، و1.6 مليون طالب، وحوالي (40%) منهم من الإناث، وتنفق الحكومة ما نسبته (2.1 – 2.4٪) من الناتج القومي الإجمالي على التعليم ككل، ويحصل التعليم العالي على حوالي 15٪ من هذا الناتج[113].

المحور الثاني: طبيعة التعليم في حالات النزاع في باكستان:

يُمكن أن يكون للتعليم دور في تأجيج النزاع، والذي يُطلق عليه الدور السلبي للنزاع، أو يكون له دور إيجابي في إخماد وحل النزاع –كما سبقت الإشارة في الإطار النظري– يختص الجزء الراهن بتفسير مُسببات النزاع، وعلاقة النزاع بالتعليم في باكستان؛ انطلاقاً من ضرورة تحليل الحقائق المتعلقة بالظاهرة التعليمية الراهنة(حماية التعليم وقت النزاع)، وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها، ومدى تدعيمها للبنية المُجتمعية التي تنتمي إليها في باكستان؛ وذلك على ضوء كل من العوامل الثقافية والعوامل البنيوية، وفقاً لطبيعة المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة.

أولاً: مُسببات النزاع في باكستان:

ترجع جذور النزاع في باكستان إلى جملة من العوامل المختلفة، غير أن النزاع من جراء السياسة، والدين –والمرتبطين إلى حد كبير–، وكذا النزاع من اختلاف اللغة، وعدم المساواة أكثرها بزوغًا.

يعود تاريخ باكستان إلى النزاع الذي بدأ مع تأسيسها عام (1947)، عندما صار التقسيم الذي فرضه الحكام الاستعماريون البريطانيون السابقون كارثة مميتة أدت إلى مقتل ما يُقدر بنحو(1–1.5) مليون شخص؛ مسلمين، وهندوس، وسيخ، في وقت التقسيم، كانت باكستان ذات مساحة واسعة وتفصل بينها الهند بأكملها التي تقسم شرق باكستان (الآن بنجلاديش)، وغربها.وكان ضمان الوحدة الوطنية أمرًا صعبًا في مواجهة هذا التنوع؛ فأدت التوترات بين شطري باكستان إلى اندلاع حرب بدأت في عام(1971) بين الجانبين، وانتهت بتشكيل دولة بنغلاديش، وفي عام (1977)، أطاح الجنرال ضياء الحق بالحكومة المنتخبة ديمقراطياً، وحكم البلاد حتى وفاته في عام (1988) ولضمان تحقيق أهدافه الشخصية المتمثلة في السيطرة على باكستان تحت قيادة الجيش، بدأ (ضياء الحق) السعي (لأسلمة المجتمع) –كما أسمته الدراسات– وغالبًا ما يُعتقد أن إدخاله للإسلام السياسي، قد نشأ من تفسيراته الخاصة للقرآن والسنة، لتحويل المجتمع كما يريد[114].

ولقد أكدت ذلك دراسة(Hoodbhoy,2021)، والتي أشارت إلى أنه في عصر ضياء الحق، طغى شرط الالتزام بأيدلوجية الدولة الإسلامية في كل الأمور حتى التعيينات[115] ،مما يدل على ارتباط الدين بالسياسة أيضاً وصعوبة الفصل بينهم.

ومن جانب آخر، عانت باكستان من نزاعات سياسية مع: أفغانستان، والهند. وتعتبر النزاعات الحدودية المرتبطة بجامو، وكشمير؛ مصدرًا آخرًا للتوترات السياسية، والتي تسببت في نزاعات عسكرية لفترات طويلة[116].

كما يتضح دور الإرهاب في تأجيج النزاع، فقد أشارت دراسة (Patra 2019) أنه خلقت سياسة باكستان بيئة لدعم التشكيلات الإرهابية (المملوكة للدولة)، _كما وصفتها الدراسة– ينخرط فيها عديد من الأفراد والجماعات في الإرهاب، وازدهرت الجماعات الإرهابية، والتي استهدفت في المقام الأول جيرانها؛ الهند، وأفغانستان[117].

الأمر الذي يُشير للكثير من النزاعات المرتبطة بسياسة باكستان، واختلافها مع توالي الحُكَّام، واتخاذ الدين بشكل متشدد لدى عدد منهم.

وعلى ما سبق، يتبين أن النزاع في باكستان نزاعًا سياسيًا دينيًا في المقام الأول، وتجدر الإشارة هنا أنه من الصعب الفصل بين نوعي النزاع لأن مسببهم يكاد يكون واحدا، وهو تقسيم الهند إلى دولتين، والذي نجم عنه تشكيل دولة باكستان.

ثانيا: تحليل التعليم في حالات النزاع على ضوء العوامل الثقافية والبنيوية:

يعرض الجزء الراهن وصفاً وتحليلاً للتعليم في حالات النزاع في باكستان، وتفسيراً له على ضوء كل من العوامل الثقافية؛ كالعامل الديني، والتاريخي، والسياسي،واللغوي،... وغيرها، والعوامل البنيوية؛ كالبناء الاجتماعي، وعلاقات الطبقة الاجتماعية وعلاقات السلطة السياسية، وذلك على النحو الآتي:

1.التعليم الديني والنزاع:

يتعين في البداية الإشارة إلى نبذة تاريخية عن التعليم وارتباطه بالدين في باكستان، ثم الانتقال تدريجياً إلى تطوره التاريخي وعلاقته بالنزاع.

قبل الاحتلال البريطاني، كان هناك ما يسمى(بالتعليم الابتدائي التقليدي) Traditional Elementary Schooling؛ حيث يدرس الطلاب الباكستانيون في مؤسسات تعرف باسم "المكاتب" The maktabs، أو (مدارس المساجد) Mosque schools، ليتعلموا تلاوة القرآن، وكتابته، وقواعده، وحفظه باللغة العربية. وتقدم هذه المدارس بالإضافة إلى ما سلف، الدراسات الاجتماعية والثقافية التي تُعد التلاميذ للتعليم في المراحل اللاحقة، وتخدم مجتمعهم وعلى مستوى المدرسة الثانوية للتعليم التقليدي، مَثَّلت المدارس الدينية أبرز مؤسسات التعليم، وقد كانت المدارس الدينية الأولى في شبه القارة الآسيوية –كلها– على هذا النحو. وركز برنامج الدراسة هذه المؤسسات على دراسة: النحو، والأدب، والمنطق، والشريعة الإسلامية (الفقه)، وتفسيرات القرآن، وحياة النبي[118].

وفي الجزء الأخير من القرن التاسع عشر –خلال الفترة الاستعمارية– قدم البريطانيون ما يُشار إليه الآن بنظام التعليم الحديث لشبه القارة الآسيوية، وَوَرِثَ النظام الحالي في باكستان جميع العناصر الهيكلية الرئيسة لهذا النظام التعليمي الاستعماري، وبهذه الطريقة لا يختلف بشكل كبير في الشكل عن معظم العناصر المستوحاة من أوروبا[119].

وعلى ما سبق، يتبين أن التعليم الديني عنصرًا مميزًا في التعليم التقليدي في الهند الاستعمارية، غير أن الاحتياجات الوظيفية، لم تكن تحظى بالاهتمام في هذا الوقت.

وبعد الاستقلال عقدت الحكومة المؤتمر التربوي الأول في عام (1947)؛ مؤكدة أن التعليم يجب أن يكون مُستوحى من الأيديولوجية الإسلامية، وأوصى قادة الحكومة بإلزامية ومجانية التعليم في السنوات الخمس الأولى من التعليم. وقُدِّمَ التعليم إلى حد كبير من خلال(المكاتب)، التي استمرت في الارتباط بالمساجد، وكانت مهمتها الرئيسة نقل المعارف الدينية، وكان العيب الأساسي في هذه المؤسسات؛ هو عدم اكتراثها بالموضوعات الحديثة مثل العلوم، وفي الثمانينيات، حاولت إدارة الجنرال(ضياء الحق) أسلمة الدولة والمجتمع، وصبغ الايدلوجية الدينية على كافة جوانب المجتمع[120].

وتجدر الإشارة إلى أن السياسات التي أقرها (ضياء الحق)، وما تبعها من تغيرات في المجتمع بأكمله، ومن ثم في التعليم، جعلت بعض الدراسات تربط ما بين التعليم الديني، ومدارسه، وتأجيج النزاع والأعمال المتشددة في باكستان.

فعلى سبيل المثال، أرجعت دراسة (Rust and Layton2018) النزاعات والأعمال المتشددة في باكستان إلى المدارس الدينية؛ حيث أعربت عن قلقها من أن التعليم في هذه المدارس في ظروف معينة قد يشجع الإرهاب، واستدلت على ذلك بأن هناك بعض المدارس الدينية تقع في وبالقرب من مخيمات اللاجئين الواقعة بالقرب من أفغانستان وكشمير، وأنها أصبحت أماكن تدريب للنشطاء الشباب الذين يكرسون حياتهم لتحرير هاتين المنطقتين، وأن المدارس هناك لا تقدم حياة مدرسية هادئة، ولكنها أصبحت جزءًا من عملية التعبئة السياسية[121].

ومن جانب آخر، قدمت بعض الدراسات دليلا آخر على دور التعليم الديني في تأجيج النزاع من خلال الكتب المدرسية؛ فإلى جانب التركيز على النزاعات –خاصة – مع الهند، كان تركيز الكتب الدينية الباكستانية منصبًا أيضاً على الدين.

ومن أمثلة الدراسات في هذا الصدد، دراسة (Banerjee and Stöber 2016)، والتي انتقدت تصوير باكستان للهند في كُتبها على أنها (أرض الهندوس)، وتعبيرهم بأن الهند مُقسمة إلى باكستان المُسلمة Muslim Pakistan، والهندوسية بهارات Hindu Bharat، أو الهند، وعضدت ذلك بتحليل كتب مدرسية في كلا البلدين. وأبدت تخوفها

من الانقسام الذي قد تُحدثه تلك الكتب على أساس العقيدة، وكتبت أن الهند قد استخدمت كلمات ذات دلالة إيجابية للمسلمين –مثل: (متساوون)، (أخو)، (باحترام)–، وأوردت أن هذا لم يكن على نفس الشاكلة في تصوير باكستان للهنود، كما أنها سعيًا لإبقاء الانقسام للأبد تجاهلت الفئات الهندوسية في كثير من الأحيان[122].

وبالطبع لا يمكن الحكم هنا على مصداقية تحليل الدراسة، وانحيازها لجانب الهند على حساب باكستان، أو غير ذلك، غير أنه قد أرادت الباحثة هنا الإشارة إلى احتمالية الربط بين التعليم الديني وسياسات (ضياء الحق) في الدولة، وانعكاسها على التعليم، وبين تأجيج النزاع.

ويمكن تفسير ذلك على ضوء العاملين؛ الديني، والتاريخي؛ حيث يتشعب نظام التعليم الباكستاني حالياً؛ فهناك التعليم العلماني: العام، والخاص من جهة؛ منفصلاً عن التعليم الديني من جهة أخرى، ويُفسر ذلك العامل التاريخي؛ نتيجة للإرث الاستعماري الذي ورثته باكستان.

إن نظام التعليم الديني قد نشأ استجابة لتدخلات السياسة الاستعمارية؛ خاصة وأن السياسات البريطانية فترة الاستعمار، كانت سببًا في ظهور نظام تعليمي (علماني/غربي/حديث)؛ الأمر الذي أسهم في إحداث ازدواجية للتعليم[123].

في عام (1947) بعد صراع طويل، قُسِّمَت شبه القارة الهندية إلى دولة للمسلمين، غرب وشرق باكستان (بنغلاديش اليوم)، ودولة عرفت نفسها بأنها علمانية، وهي الهند أو بهارات، وقد صار التقسيم والطريقة التي أدت إليه تجربة مؤلمة للكثيرين وأسهم بشكل كبير في تسمم العلاقات بين البلدين[124] .في وقت لاحق، في عام (1971)، أعلن الإقليم الشرقي لباكستان، من خلال حرب الاستقلال، تشكيل دولة بنجلاديش ذات السيادة[125].

2. التعليم والنزاع من جراء السياسة:

بعد تشكيل باكستان، نوقشت عديد من القضايا في المجلس السياسي المُشكَّل حديثًا –ولم يكن التعليم في البداية من بينها–؛ حيث عُقد المؤتمر الوطني الأول للتربية في كراتشي في الفترة من(27 نوفمبر إلى 1 ديسمبر 1947). وأكد مؤسس باكستان(محمد علي جناح) الدعوة إلى الحداثة، غير أنه في الواقع، كانت مُخصصات الخطة الخمسية الأولى في عام (1948) صغيرة وغير كافية على الإطلاق لمحو أمية الأفراد أو عمل

نظام مدارس حديث في باكستان، وبعد وفاة جناح في عام (1948)، ابتعدت الأولويات أيضاً عن التعليم، ولهذا ليس من المستغرب، أنه بعد 9 سنوات من وجود باكستان، تضمن دستور عام (1956) إشارات بسيطة، وغامضة إلى التعليم، وكانت أول محاولة جادة نحو تعميم التعليم بصدور تقرير لجنة التربية الوطنية عام (1959)، ثم أشار دستور (1973) بدرجة واضحة الحاجة إلى تعزيز التعليم العالي لكنه لم يحدد كيفية تحقيق هذا الهدف أو الموارد المُتطلبة لذلك[126].

وبموت(جناح) انهارت الرابطة الإسلامية الباكستانية في غضون سنوات قليلة فقط وتَبِعَ ذلك فوضى سياسية، وفي عام (1958)، شهدت باكستان أول الأحكام العرفية، والتي استمرت 10 سنوات. وقد كان الجنرال (محمد أيوب خان) يعزز سلطته ويفكر في نقل العاصمة الباكستانية بعيدًا عن (كراتشي) بالقرب من مقر الجيش في (روالبندي)، ولأن العاصمة الجديدة لن تكتمل بدون جامعة، ولذا ففي عام (1967)، بدأت جامعة (إسلام أباد) العمل في (روالبندي)، وتغير اسمها لاحقًا إلى جامعة (Quaide-Azam) وكانت الجامعة الفيدرالية الوحيدة في باكستان في ذلك الوقت، وتعمق تأثير الجانب الاسلامي فيها بوضوح؛ حيث سميت سنوات حكم ضياء الحق في الفترة من (1977-1988) بسنوات الأسلمة، وقد أمر الجنرال (ضياء الحق) بإنشاء الجامعة الإسلامية الدولية في إسلام أباد عام (1974)[127].

ويوضح ما سبق، ارتباط تأثير السياسة على التعليم، وارتباطهما؛ حيث اتخذه بعض القادة السياسيين كوسيلة لتحقيق مآربهم في الحكم، كما يجب لفت النظر إلى اتجاه بعض الدراسات؛ للتأكيد على عواقب ارتباط السياسة بالتعليم في باكستان، في إشارة منها لتسببه في نشوب النزاع.

على سبيل المثال، أوردت دراسة (Banerjee and Stöber 2016) ما ذكرته مناهج الدراسات الاجتماعية الباكستانية عن(حرب الاستقلال) في عام (1857)، ومعاناة المسلمين من جراء تعاون الهندوس مع البريطانيين، مما أوجب ضرورة السعي إلى بناء دولة إسلامية منفصلة -باكستان-، والذي تحقق بالفعل عام (1947). وأسلفت أن باكستان أيضاً أوردت في نفس المناهج أن ظروف التقسيم كانت في غير صالح المسلمين، لأن جميع المناطق التي يسيطر عليها المسلمون لم تخضع للسيطرة

الباكستانية، ولم تحصل الدولة الجديدة على نصيبها المستحق من ممتلكات الدولة[128].وهذه إشارة من الدراسة بأن ما تضعه باكستان في مناهجها قد يُسهم في جعل التعليم مُؤججاً للنزاع.

ويمكن **تفسير ذلك على ضوء العامل السياسي؛** فقد ظهرت باكستان إلى الوجود كنتيجة لتقسيم الهند في (14 أغسطس 1947)، وهي اتحادٌ يضم أربع مقاطعات، وهي: (البنجاب، والسند، وبلوشستان، وخيبر بختونخوا)؛ وثلاثة أقاليم، هي: المناطق القبلية الخاضعة للإدارة الفيدرالية، وآزاد جامو وكشمير، وجلجيت بالتستان؛ والعاصمة الاتحادية لها إسلام أباد [129].

ومع ظهور باكستان، رغب قادتها في تشكيل دولة ليبرالية معتدلة وتقدمية؛ لكن ذلك من خلال إدارة عسكرية قمعية، وقد رثت باكستان تقليدًا برلمانيًا من البريطانيين، لكنها لم تتمكن من تأسيس عملية برلمانية ثابتة. في عام (1958)، تولى الجيش السيطرة المباشرة على البلاد بإعلان الأحكام العرفية. وحاول اللواء (أيوب خان) تطبيق شكل من أشكال الديمقراطية الأساسية، لكن الحرب مع الهند على إقليم كشمير المتنازع عليه أوقفت ذلك– وقتها–.وتم استبدال مبادرات (أيوب خان) بمبادرات الجنرال (يحيى خان)، الذي عمل من أجل الحكم الذاتي في شرق باكستان، مما أدى إلى مزيد من الاضطرابات التي أدت إلى حرب أهلية وتفكك كامل لشرق باكستان؛ فيما نتاجه تكوين بنجلاديش، وفي عام (1971)، عاد الحكم المدني إلى باكستان في ظل حكم (ذو الفقار علي بوتو)، الذي أدخل إصلاحات اشتراكية وفي عام (1973) أعلن الدستور أن باكستان دولة إسلامية، وفي عام(1977) استولى الجيش مرة أخرى على البلاد بقيادة الجنرال(محمد ضياء الحق)، الذي حاول إقامة وحدة وطنية أقوى من خلال التأكيد على الإسلام في الدولة والمجتمع، ومع وفاة(ضياء الحق) في عام (1988)، أدت الانتخابات إلى تقسيم الولاية السياسية والاضطراب السياسي المستمر، حتى أعاد الجنرال (برويز مشرف) الحكم العسكري في عام (1999)، وتولى السلطة حتى عام (2008)، عندما خلفه (آصف علي زرداري) في عام (2013) تم انتخاب (نواز شريف) رئيسًا للوزراء[130].

3- النزاع من جراء لغة التعليم:

برغم كون باكستان دولة ذات أغلبية مسلمة، إلا أنها موطن لست مجموعات عرقية رئيسة و58 مجموعة لغوية ثانوية[131].

لم تُعرف سنوات (ضياء الحق) فقط بسنوات الأسلمة ولكن أيضاً سنوات التوطين؛ ففي وقت الاستقلال، كانت النخبة الحاكمة في باكستان مُشكلة بشكل أساسي من أولئك الذين درسوا في المدارس، والكليات التبشيرية، وكانوا يدرسون باللغة الإنجليزية، وكان ضباط الجيش رفيعو الرتب يتحدثون باللغة الإنجليزية فيما بينهم، ويتحدثون مع الخدم والرتب الأدنى باللغة الأردية. وعليه، فالإنجليزية هي جواز السفر للتنقل التصاعدي سواء في الحكومة أو الجيش أو الأوساط الأكاديمية. ولقد غير (ضياء) هذه الثقافة النخبوية على مدار 11 عامًا؛ حيث تحول المعيار الجديد ببطء، ولكن بثبات إلى اللغة الأردية في الجامعات الحكومية، مما أدى إلى إبعاد اللغة الإنجليزية، واقتصارها على الطبقات العليا من المجتمع[132].

وقد أسهم تعدد لغات التعليم إلى زيادة النزاع –في البداية– نتيجة لتعضيده لقضية عدم المساواة؛ فيما نتاجه أن صارت قضية عدم المساواة بسبب اختلاف لغة التعليم ذات أهمية محورية، وبحاجة إلى حل عاجل وضروري من قبل الدولة.

وقد قامت سياسة التعليم الوطنية لعام (2009) معالجة قضية عدم المساواة بسبب اختلاف لغة التدريس من خلال بعض الإجراءات السياسية، ومنها: احتواء المنهج الدراسي من الصف الأول فصاعدًا على المقررات الآتية: اللغة الإنجليزية (كموضوع)، والأوردو، ولغة إقليمية واحدة، والرياضيات إلى جانب مادة متكاملة، وأن يكون لدى إدارات التعليم –في المقاطعة والمنطقة– الحرية في اختيار لغة التدريس حتى الصف الخامس، مع استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة لتعليم العلوم والرياضيات من الصف الرابع فصاعدًا، وضرورة توفير الفرص للأطفال من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة لتعلم اللغة الإنجليزية، وقد تم تنفيذ توجيهات تلك السياسة التعليمية المذكورة أعلاه في ولاية البنجاب، وهي أكبر مقاطعة باكستانية، وأكثرها تطورًا، غير أنه كشف ذلك عن ضعف قدرات المعلمين للتدريس باللغة الإنجليزية، وعليه أعلنت حكومة إقليم البنجاب

عام (2019)، أن لغة الأوردو ستكون وسيلة التدريس في جميع المدارس الابتدائية الحكومية[133].

كما تجدر الإشارة أنه بموجب التعديل الثامن عشر للدستور؛ لم يعد هناك سياسة تعليمية وطنية شاملة في باكستان؛ حيث أصبحت كل مقاطعة مسؤولة عن سياساتها الخاصة؛ مما مَكّنَ المقاطعات من التدريس باللغات المحلية؛ في سبيل زيادة التماسك الاجتماعي[134] .

وعلى ما سبق، يتضح سعي باكستان لحماية التعليم من أن يكون مصدراً لنشوب النزاعات، وذلك انطلاقاً من الاهتمام بلغة واحدة تفتح المجال لمتعلميها لحياة أفضل ومستقبل وظيفي بأجر مرتفع؛ مخلفة ورائها إهمالًا لمن لا يملكونها وتفككا للمجتمع، وتزايدًا لقضايا عدم المساواة من جراء ذلك.

ويمكن تفسير ذلك على ضوء العاملين؛ اللغوي والسكاني؛ فعند تقسيم الهند إلى دولتين، كان الهدف هو إنشاء دولة هندوسية وأخرى مسلمة؛ الهند وباكستان، ومع ذلك، فإن التركيبة السكانية عقّدت هذا الهدف، فلم يكن هناك ترسيم واضح للهندوس والمسلمين، فبرغم أن(97٪) من سكان باكستان مسلمون، بقي الملايين منهم في الهند، كما تم تقسيم باكستان إلى منطقتين جغرافيتين، تفصل بينهما أكثر من(1000) ميل من الأراضي الهندية، أدت هذه التعقيدات إلى صعوبات سياسية كبيرة، وبعد فترة وجيزة من التقسيم، غادر ما يقدر بنحو(4.7) مليون هندوسي باكستان وهاجروا إلى الهند، بينما هاجر 6.5 مليون مسلم من الهند إلى باكستان، تسببت هذه الهجرات في صعوبات اجتماعية واقتصادية هائلة، وصارت (كراتشي) مكب نفايات للمهاجرين، وخلق وجودهم تسمية عرقية جديدة؛ مهاجرون، واستمر حتى يومنا هذا.

قبل التقسيم، كان الهندوس يسيطرون على جزء كبير من الاقتصاد، ويشغلون المهن المهمة، مثل: التدريس، ولذا فقد خلق مغادرتهم باكستان فراغًا في المجتمع، بالإضافة إلى ذلك، هاجر عديد من المسلمين المؤهلين تأهيلا عاليا إلى إنجلترا، فكان الوضع أكثر تعقيدًا.

لأسباب تاريخية وسياسية مختلفة، أصبحت اللغة الأردية اللغة الوطنية الباكستانية؛ على الرغم من أنها اللغة الأم لأقل من 8٪ من السكان، وقد نُظِرَ إلى الفجوة بين لغة

المنزل ولغة المدرسة –لفترة–على أنه عامل رئيس مفسر لانخفاض معدلات المشاركة في التعليم، على سبيل المثال، أشارت دراسة (Batra 2019) أن معدل معرفة القراءة والكتابة في مدينة (بحران) Bahrain في سوات كولستانswat Kolistan هو(12٪) للرجال و(1.5٪) فقط للنساء، يُعزى هذا إلى حقيقة أنه في حين أن غالبية السكان يتحدثون لغة التوروالية Torwali، فإن لغة المقاطعة هي الباشتو Pashtu، ولغة المدرسة هي الأردية Urdu[135]؛ الأمر الذي يخلق اضطرابا لدى المتعلمين.

وأكدت الدراسة السابقة أثر الفجوة اللغوية على التماسك الاجتماعية للمجتمع الباكستاني، مؤكدة بأن دعم النخبة الحاكمة للغة الانجليزية كلغة للتدريس في المدارس الخاصة يزيد من فرص قوة العولمة، ويُقَوِّضْ التنوع، ويُضعف من اللغات المحلية، ويخلق احتكارًا للوظائف ذات الأجور الأعلى من قبل الناطقين باللغة الإنجليزية تاركاً خلفه الكثيرين في دائرة الفقر. كما أشارت لنقطة مهمة، وهو إهمال قضية اللغة في عديد من السياسات التعليمية، فقبل عام (2009) لم تكن باكستان تعترف بالتنوع اللغوي[136].

4–التحليل على ضوء العوامل البنيوية في باكستان :

هناك عدد من العوامل البنيوية التي قد يُفسر على ضوئها علاقة التعليم بالنزاع؛ ومنها: المساواة بين الجنسين، العامل الطبقي، عدم المساواة في الثروة والموارد.

وتجدر الإشارة إلى أن تلك العوامل قد كان لها –في الماضي– دوراً في تأجيج النزاع، غير أن باكستان قد استطاعت أن تُغير من ذلك تدريجيا لتقضي على دورها في نشوب النزاع، وذلك في إطار إجراءاتها لحماية التعليم في حالات النزاع.

فيما يتعلق **بالمساواة بين الجنسين؛** فتشير دراسة (Rust and Layton 2018) أنه برغم اعتراف دستور باكستان بالمساواة بين جميع المواطنين، ونصه صراحةً على أنه (لا يجوز أن يكون هناك تمييز على أساس الجنس وحده)، إلا أن هناك بعض المشكلات المرتبطة بانخفاض المساواة بين الجنسين، وغالبا ما تُلقي السلطات اللوم في انخفاض معدلات التحاق الفتيات بالمدارس الابتدائية والثانوية على الآباء الذين يقللون من قيمة تعليم الإناث، الأمر الذي دفع –الدراسة نفسها– للاعتقاد بأن الإسلام يُقيد وصول الفتيات إلى التعليم؛ –خاصة – من قبل غير المسلمين[137].

وفيما يتعلق **بالعامل الطبقي**؛ فيعد النظام الطبقي The caste system، شكل من أشكال التقسيم الطبقي الاجتماعي Social Stratification الذي يُشير لوجود تنظيم هرمي للمجموعات السكانية مع وجود طوائف ذات طبقة عالية (لا يمكن المساس بها) Untouchable" Castes"؛ كجزءٍ رئيسيٍ من التركيب الاجتماعي، وهذا مميز لعدد من دول جنوب آسيا بما فيها الهند، وبصفة محدودة في باكستان، ولذا فإن الطائفة، والنوع الاجتماعيCast and Gender هما الشكلان الهيكليان الرئيسيان لعدم المساواة بين الأفراد، والتي برغم عدم دستوريتها، إلا أنها قد تخلق تمايزا بين أفراد المجتمع[138].

وبرغم أن هذا الوضع لم يتضح بشكل كبير في باكستان، ولكن ظهرت بعض ملامحه المميزة؛ نتيجة لتميز البعض عن البعض الآخر في الموارد، ومستوى المعيشة، وغيره ... ومن ثم حصول بعضهم على تعليم أفضل؛ كالتعليم الخاص ذي اللغة الانجليزية، وما يُفسحه من مجال وفرص توظيفية عالية للحاصلين عليه؛ مما يسهم تحسين في مستوى معيشتهم.

وفيما يتعلق **بعدم المساواة في الثروة**؛ فقد أشار تقرير التنمية البشرية لباكستان لعام (2020) أنه كشف قياس عدم المساواة في الثروة –بناءً على حجم النقد والأصول والأراضي الزراعية والممتلكات الأخرى –عن قدر من الانقسام بين الأغنياء والفقراء في باكستان من عدم المساواة في الدخل وحده[139].

ثالثا: الهجمات على التعليم في باكستان:

وفقا لحدود الدراسة تحددت أربع فئات للهجمات على التعليم، والاستخدام العسكري للمدارس والجامعات؛ على النحو الآتي:

1- الهجمات على المدارس :

أشار تقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2014) أنه في المناطق المتضررة من عنف طالبان، فُجِّرَت مئات المدارس وقتل مؤيدو تعليم الإناث، فبلغ العدد الإجمالي للهجمات على المدارس في الفترة من (2009–2012) ما لا يقل عن(838) هجومًا. وأفادت لجنة حقوق الإنسان الباكستانية أن (505) مدرسة قد تضررت، أو دمرت في عام (2009) وحده[140] .ويشير تقرير (2018) إلى تدمير(360) مدرسة في شمال وزيرستان، وفي

خيبر، وفي جنوب وزيرستان اعتبارًا من عام (2015)، مما يعني انخفاض المعدل السنوي للهجمات على المدارس في هذا التقرير مقارنة بالتقرير السابق[141].

وقد أشار تقرير عام(2020) إلى انخفاض حوادث الهجمات على المدارس إلى حوالي(50) حادثة؛ مما يوضح تراجع الهجمات على المدارس[142].

وأخيرا أشار تقرير(2022) إلى سبعة حوادث –فقط– من الهجمات على المدارس[143]، الأمر الذي يعكس دور باكستان في حماية التعليم من آثار النزاع،وما يعقبه.

2- الهجمات على طلاب المدارس والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم:

فيما يتعلق **بالاعتداء على طلاب المدارس**؛ فقد أُشير إلى مقتل ما لا يقل عن(30) طفلاً في الهجمات على المدارس والمواصلات المدرسية بين عامي (2009 و2012) وإصابة أكثر من(97)، أما فيما يتعلق **بالاعتداء على معلمي المدارس وغيرهم من العاملين في مجال التعليم**؛ فقد أشير إلى مقتل ما لا يقل عن(15) معلمًا بالمدرسة في عامي (2009 و2012) وجرح ثمانية على الأقل[144].

أما تقرير (2018)؛ فبين انخفاض معدلات الاعتداء على الطلاب، والمعلمين والعاملين في مجال التعليم، عما ورد في تقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2014)[145].وقدم تقرير (2022) نفس النتيجة [146] ؛ الأمر الذي يوضح نجاح جهود باكستان في حماية التعليم.

3- الاستخدام العسكري للمدارس والجامعات:

أشار تقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2014) إلى ما لا يقل عن(40) حالة لاستخدام الجيش للمدارس، وخمسة حوادث لمسلحين متمركزين في مدارس، وحالة واحدة للشرطة كانت بجوار مدرسة مباشرة في الفترة من (2009–2012)[147].

وأشار تقرير (2020) إلى حادثة واحدة على الأقل تتعلق بالاستخدام العسكري للمدارس؛ مما يشير لانخفاض حاد في حالات الاستخدام العسكري للمرافق التعليمية في باكستان[148]، ولم يذكر تقرير (2022) أية بيانات بشأن الاستخدام العسكري للمدارس والجامعات خلال الفترة المشمولة به.

4-الاعتداءات على التعليم العالي:

أشار تقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2014)؛ أن مدينتي (لاهور) و(كراتشي) كانتا أكثر المدن تضررًا من الاشتباكات المنتظمة بين الجماعات السياسية الطلابية المسلحة في حرم الجامعات[149]، وانخفضت الاعتداءات وفقاً لتقرير عام (2018) إلى ما يقرب من(37) هجوماً على التعليم العالي، ووقعت معظم الهجمات على التعليم العالي في إقليمي بلوشستان والسند[150].

وأشار تقرير (2020) لانخفاض الهجمات على التعليم العالي[151].واستمر الانخفاض كذلك وفقاً لما أشار إليه تقرير عام (2022)[152].

فَنَّدَ الجزء السابق فئات الهجمات على التعليم، والاستخدام العسكري للمؤسسات التعليمية في باكستان خلال الفترة الزمنية من (2009) وحتى (2021)؛ وتبيَّنَ في هذا الصدد انخفاض حوادث الهجمات على التعليم، مما يُشير إلى نجاح جهود باكستان في حماية التعليم في حالات النزاع.

المحور الثالث: جهود حماية التعليم في حالات النزاع في باكستان:

بذلت باكستان عددًا من الجهود لحماية التعليم في حالات النزاع، وسيُقتصر هنا –وفقًا لحدود الدراسة– على عرض الجهود المتعلقة بكل من: السياسة التعليمية– المناهج الدراسية – تعليم السلام– الالتزام بالمواثيق والاتفاقات الدولية لحماية التعليم.

أولاً:السياسة التعليمية:

لأن التعليم هو المصدر الوحيد لتكوين رأس المال، ولذا فإنه دوماً الشاغل الرئيس للحكومات المتعاقبة في باكستان منذ إنشائها.

على مر تاريخ باكستان طُوِّرَت عددًا من السياسات التعليمية المصممة بشكل جيد منذ عام (1947)، وقد استهدفت فيها حماية التعليم، ومنع نشوب النزاع ، ويتضح ذلك من السياسات التعليمية المتعاقبة.

أصدرت وزارة التعليم الاتحادي، والتدريب المهني وثيقة للسياسة التعليمية بعنوان(سياسات التعليم الوطنية) (2017–2025)، وكان من بين أهداف تلك السياسة التعليمية[153] :

-تعزيز أيديولوجية باكستان التي تخلق إحساسًا بالأمة الباكستانية على مبادئ مؤسس باكستان.

-غرس الوئام بين الأديان واحترام تنوع الأديان.

-تعزيز قيم السلام والتسامح واحترام حقوق الإنسان والأخوة العالمية والتفاهم والتعايش المتبادل.

-تدريس التربية الاخلاقية بدلًا من الاسلاميات للأطفال من غير المسلمين، وذلك لضمان عدم نشوب أي نزاعات.

وقد وضعت باكستان عددًا من السياسات التعليمية خلال الفترة من (1947-2020)، كانت أولها السياسة التعليمية لباكستان(1947-1959)، والتي قُدمت خلال المؤتمر الأول للتعليم في البلاد في عام (1947) تحت رئاسة (محمد علي جناح) الحاكم العام الأول لباكستان، ثم السياسة التعليمية لعام(1959) ، ثم السياسة التعليمية لعام(1970)، والتي عرفت باسم السياسة التعليمية الجديدة في عهد الجنرال(يحيى خان)، وكلها استهدفت إحداث إصلاحات في التعليم، وإدارته، والتأكيد على هُوية باكستان، ثم السياسة التعليمية العام(1972)،ويُقال أن هذه سياسة التعليمية هي المُسهم الرئيس في تغيير النظام التعليمي بالمعنى الحقيقي [154].

ونتيجة لكون السياسة التعليمية لعام(1979) في عهد رئاسة(ضياء الحق)، فقد أكدت هذه السياسة على غرس الأيدلوجية الدينية في التعليم ومراجعة المناهج للتأكيد على هذا الشأن، وضرورة فصل الذكور عن الإناث في المؤسسات التعليمية، واستكملت كل من سياسة عام(1992)،و سياسة(1998-2010) في الارتقاء بالمبادئ الإسلامية من خلال التعليم، والإعلان عن المبادئ القرآنية، والممارسات الإسلامية كجزء لا يتجزأ من المناهج التعليمية [155].

وقد انتقدت دراسة(Cromwell2022) -في السياق نفسه- سياسة التعليم الوطنية(1998-2010) ؛ المُشَكلة من رئيس الوزراء(نواز شريف)؛ حيث أشارت إلى أن هذه السياسة أدت إلى مزيد من التطرف في المناهج الدراسية، وأنها أدت إلى مزيد من التواترات الطائفية والدينية في باكستان، ولهذا سعي فريق الرئيس(مشرف) آنذاك بصياغة سياسة جديدة للتعليم، وهي: (سياسة التعليم الوطنية لعام 2006)، والتي هدفت

إلى تعزيز السلام واستعادة مواضيع الوئام بين الأديان في المناهج وتطابقت معها (سياسة التعليم الوطنية لعام 2009) في الهدف نفسه [156].

وقد قُدمت السياسة التعليمية الوطنية (2017–2025)، ونُفِّذَت من قبل الرابطة الاسلامية الباكستانية ، والتي استكملت الاهتمام بالتعليم وأولت اهتمامًا كبيرًا بالتعليم الخاص[157].

ثانيًا :المناهج الدراسية

عملت باكستان على إصلاح المناهج الدراسية، للتأكد من خلوها من التطرف، والعبارات التي يُمكن أن تدعم وتؤجج النزاع أو تُعضد من عدم المساواة بين أفراد المجتمع الباكستاني؛ خاصة في أعقاب هجمات (11 سبتمبر 2001) ،وفي يناير (2002)، قدمت حكومة الرئيس (برويز مشرف) خطتها لإصلاح قطاع التعليم، في إطار الضغط الدولي على الحكومة الباكستانية للحد من التطرف الديني في أعقاب هجمات (11 سبتمبر 2001)، وقامت في هذا الصدد بمراجعة شاملة للمناهج، والتأكد من خلوها من أي مواد تُشجع على الكراهية أو التحيز الطائفي أو العرقي، كما أشارت اقتصار المراجع الإسلامية على المقررات المرتبطة بدراسة الإسلام وذلك لاحترام الحقوق الدينية للطلاب غير المسلمين.وعُرفت هذه الإصلاحات لقطاع التعليم في باكستان باسم (برنامج الاعتدال المستنير) [158] ؛ رغبة في منع نشوب أي نزاعات في البلاد، وتحسين جودة التعليم، وتعزيز التفاهم بين الأديان [159].

وقد أكدت وثيقة السياسة التعليمية (2017–2025) إلى ضرورة الرقابة المركزية على الكتب والمناهج المدرسية، ووضعت هذه السياسة التعليمية جزءًا متعلقا بالمناهج الدراسية على النحو الآتي[160]:

–تطوير وتنفيذ إطار المناهج الوطنية والمعايير الوطنية لكل مادة من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر.

–إضفاء الطابع المؤسسي على صياغة المناهج الدراسية الجديدة وتطوير الكتب المدرسية وعملية المراجعة في ضوء التعديل الثامن عشر بالتشاور مع المجلس الوطني للمناهج الدراسية.

–تعزيز المجلس الوطني للمناهج الدراسية لتطوير عملية وإجراءات مستمرة لتشكيل

المناهج ومراجعتها وصقلها في ضوء البحث والتغذية الراجعة المنتظمة من أصحاب المصلحة.

كما خصصت من بين إصلاحات المناهج ما يلي[161] :

–مراجعة المناهج ونظام تدريب المعلمين على حد سواء، قبل الخدمة وأثناء الخدمة، لجعلها تتمحور حول المتعلم.

–وضع إطار وطني للمناهج الدراسية للمواءمة بين المعايير والتكامل الوطني والموافقة عليه وتنفيذه.

–وضع منهج موحد لجميع أنظمة التعليم (العامة والخاصة)

–توفير مرافق وخدمات موحدة لكل مدرسة/ مؤسسة تعليمية في جميع أنحاء البلاد بغض النظر عن الجنس أو المنطقة أو العقيدة وما إلى ذلك

–القضاء على التفاوتات؛ من خلال المساواة والتكافؤ بين الجنسين وإزالة الاختلالات الجغرافية في توفير التعليم والتدريب

–الوئام بين الأديان؛ من خلال تعزيز التسامح واحترام الاختلاف في الرأي

الأمر الذي يعكس سعي باكستان – من خلال مناهجها– إلى حماية التعليم، والقضاء على أي تفاوتات من جراء اللغة، والدين ،.. وغيرها، والتي قد يُسبب وجودها نشوب نزاعات.

ثالثا: تعليم السلام

بدأت باكستان اهتمامها بتعليم السلام في سبيلها للحد من النزاعات التي قد تنشب بين الأفراد أو الجماعات، وحماية التعليم، واتضح ذلك جلياً بعد عام)2009(لأن كثير من الدراسات التي حللت السياسة التعليمية حتى عام)2009(أوصت بضرورة تركيز السياسات التعليمية الجديدة على تعليم السلام، ومنع العنف، واحترام جميع الأفراد.

وتجدر الإشارة أن بداية تعليم السلام في باكستان قد ظهرت بعد هجمات(11سبتمبر 2001)في الولايات المتحدة الأمريكية، خاصة مع زعم –الأخيرة– بأن مرتكبي تلك الهجمات لجأوا إلى أفغانستان –وهي دولة مجاورة لباكستان– ولهذا فقد تحالفت كلتا الدولتان في الحرب على الإرهاب في أفغانستان. وفي الوقت نفسه، كان العلماء وصانعو السياسات والمجتمع المدني قلقين بشأن الدور المتنامي للمدارس الدينية الإسلامية

الباكستانية، وتخوفهم من التطرف وتجنيد التلاميذ والعنف بدوافع دينية، وخاصة العنف ضد الأقليات العرقية والدينية والطائفية في باكستان، وقد أدى هذا القلق إلى تدفق المساعدات الخارجية لدعم الترويج لمبادرات تعليم السلام بقيادة محلية للمدارس الباكستانية، وأشير إلى أن تعليم السلام يمكن أن يكون استراتيجية مهمة في منع طلاب المدارس الضعيفة من التطرف بسبب العنف ذي الدوافع الدينية في المجتمع الباكستاني وخارجه، بحيث يتلقى طلاب المدرسة تعليماً يُشجع الحوار، ويعمل على حل النزاعات وقبول التنوع الاجتماعي والوئام بين الأديان في البلاد، ومن أشهر مبادرات تعليم السلام في باكستان تأسيس مؤسسة السلام والتعليم في عام(2009) في مدينة إسلام أباد [162]

وقد صُمِمَ على أثر ذلك الكتاب المدرسي (تعليم الإسلام والسلام) بلغة الأوردو الوطنية الباكستانية لتقديم المفاهيم القرآنية للسلام، كما قام باستخلاص مفاهيم تعليم السلام، وتحليلها في ضوء الاختلافات الدينية والطائفية في باكستان، ويعزز الكتاب تنوع الهُويات العرقية والطائفية والدينية الموجودة في باكستان، كما يصف أسباب النزاعات الشخصية والجماعية بين طلاب المدرسة، ويوجههم حول طرق حل وإدارة النزاعات بين المجموعات، وخاصة النزاعات المتعلقة بالاختلافات في الدين والعرق والمعتقد والطائفة، دون استهداف أي طائفة أو دين معين، ويعلمهم قيمة الحياة البشرية، بما في ذلك الحق المتساوي في الحياة للمسلمين وغير المسلمين، ويُشجع المسلمين على الاعتراف بأن حياة الإنسان –بغض النظر عن العرق والدين والعرق والطائفة– ثمينة للغاية في نظر الله[163].

ومن المبادرات الأخرى في تعليم السلام، قيام حكومة باكستان والإدارة الإقليمية لخيبر باختونخوا بتنفيذ مجموعة من الجهود لتعزيز الالتحاق بالمدارس، ومن خلال التعاون مع المنظمات غير الحكومية تم إدخال برامج تعليم السلام في المدارس في جميع أنحاء المقاطعة [164]

إن الهدف الرئيس من تعليم السلام هو أن يكون الأفراد قادرين على الحفاظ على السلام بين جوانب أنفسهم، والأفراد والبلدان والمجتمعات والثقافات، وفي هذا الصدد يجب أن يركز تعليم السلام على إنشاء بيئة تعاونية، وفهم الحقوق والمسؤوليات، وتطوير القدرة على تحديد أسباب النزاع، ووسائل حلها[165].

وقد قامت دراسة (Bashir et al. 2022) بتحليل ومراجعة السياسات التعليمية لباكستان لمعرفة جوانب تعليم السلام فيها، فحللت الوثائق المتعلقة بالسياسات التعليمية من عام (1947–2009)، وأعدت قائمة بموضوعات أو جوانب تعليم السلام، وحددت أربعة عشر موضوعا لتعليم السلام، هي: القيم الإنسانية، وحب الإنسانية والتسامح، واحترام حياة الإنسان، والعدالة، والأخوة، وحقوق الإنسان ،والديموقراطية، وعدم العنف والتنوع الثقافي، والابداع، والتفكير النقدي، والتثيف البيئي، والمساواة بين الجنسين، وخرجت الدراسة بجملة من النتائج ملخصها فيما يلي[166] :

- اعتبرت توصيات المؤتمر التعليمي الأول(1947) بمثابة مبادئ توجيهية للسياسة العامة للنظام التعليمي لدولة باكستان الناشئة حديثًا، وشددت في أهدافها على تعليم المواطنة لدولة باكستان
- سلطت السياسة التعليمية لعام(1992) الضوء على عدد قليل فقط من جوانب تعليم السلام، ولكنها كانت أول وثيقة تعليمية تحدد دور التعليم في تثبيط .التطرف والطائفية وتعزيز الديمقراطية في البلاد
- تمت الدعوة إلى تعليم السلام في إصلاحات قطاع التعليم (2004–2007)، والسياسة الوطنية لعام (2009).
- وقد أظهر التحليل أن السياسات قبل (2004) تناولت بإيجاز جوانب قليلة من تعليم السلام، لكن تحليل إصلاحات قطاع التعليم (2004) وسياسة التعليم(2009)، أشار أن هناك سبعة جوانب تم تناولها في وثائقها، هي: تعليم السلام والتسامح والتنوع الثقافي والتربية البيئية والعدالة والقيم الإنسانية وحقوق الإنسان .

وقد قام دراسة (Jafri2017) بتحليل مبادرات السلام في باكستان، وأشارت إلى تناول منهج الدراسات الاجتماعية للتربية المدنية على نطاق واسع،كما فَنَّدت لعدد من مبادرات السلام، منها –على سبيل المثال–مبادرة مدرسة روالبندي في البنجاب، وهي المدرسة الخاصة الوحيدة التي تقدم فصولاً رسمية، ونظامية لتعليم السلام؛ حيث شجع المعلمون الطلاب على دراسة قضايا، مثل: الهوية والثقافة بشكل نقدي، وعقلاني، ويتبع منهج تعليم السلام في المدرسة إرشادات اليونسكو لتعليم الطلاب السياقات المحلية

للتاريخ. وفي البنجاب قدمت سلسلة محاضرات مدرسة "جاميا نعيمية" مثالا آخر، والتي اعتمدت على موضوعات معاصرة، وذات صلة مثل: الطائفية، ومفاهيم الإسلام للسلام، ودور الزعماء الدينيين في القضايا المجتمعية، مثل: حملات شلل الأطفال، وتنظيم الأسرة، وهناك مثالٌ آخر في كراتشي؛ حيث قُدِمَت ورش العمل لتدريب المعلمين على تعليم السلام[167].

رابعاً: الالتزام بالمواثيق الدولية لحماية التعليم

أظهرت باكستان –كونها دولة مسؤولة– التزامها بعدد من الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان تحت مظلة الأمم المتحدة [168]. كما وقعت باكستان على إعلان المدارس الآمنة، والذي يلزمها رسمياً بحماية التعليم، وضمان استمراره في حالات النزاع وما بعدها.

المحور الرابع :تقييم الخبرة الباكستانية على ضوء المؤشرات النظرية.

على ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري يمكن القول: إن باكستان تمثل نموذجاً متميزاً في حماية التعليم في حالات النزاع.ويتضح ذلك من خلال المؤشرات المرتبطة لجهود حماية التعليم في حالات النزاع ويمكن التدليل على ذلك من خلال ما يأتي :

- اهتمام باكستان بتطوير سياساتها التعليمية منذ عام 1947 مع استهداف حماية التعليم ومنع نشوب النزاع؛بحيث تؤكد السياسة التعليمية على أيديولوجية موحدة لباكستان واحترام حقوق الإنسان والتفاهم والتعايش المتبادل، ويتبين ذلك من خلال السياسات التعليمية المتعاقبة خلال الفترة من (1947 إلى 2020).
- الاهتمام بوضع سياسات تعليمية متنوعة خاصة بكل مقاطعة بموجب التعديل الثامن عشر للدستور والتي تؤكد تؤكد جميعها على احترام جميع الأفراد وعدم التمييز بينهم.
- قيام باكستان بإصلاح المناهج الدراسية؛ لضمان خلوها من العبارت الداعمة إلى التطرف والتي يمكن أن تؤيد النزاع أو تعضد من عدم المساواة بين أفراد المجتمع الباكستاني.
- إضفاء الطابع المؤسسي على صياغة المناهج الجديدة وتطوير الكتب المدرسية على

ضوء التعديل الثامن عشر بالتشاور مع المجلس الوطني للمناهج الدراسية.

- قيام المجلس الوطني للمناهج بتطوير شامل ومستمر لتشكيل المناهج، وصقلها مع الإفادة بمعطيات التغذية الراجعة الناجمة من أصحاب المصلحة.
- وضع إطار وطني موحد للمناهج الدراسية على مستوى باكستان.
- وضع باكستان لعديد من المبادرات المتعلقة بتعليم السلام ويشمل ذلك: مبادرات مرتبطة بالتعليم الرسمي، وغير الرسمي.
- تضمين الاهتمام بتعليم السلام ضمن وثائقالسياسة التعليمية .
- التزمت باكستان بعدد من الاتفاقيات الدولية المرتبطة بحماية التعليم بما يضمن سعيها الدؤوب للحفاظ على التعليم في حالات النزاع.

وعلى ما سبق، عرض القسم الثالث بالبحث إلى جمهورية باكستان الإسلامية؛ موضحًا التعليم في حالات النزاع، بدءًا من مُسببات النزاع، وارتباطها بالتعليم، وتحليل حماية التعليم في حالات النزاع على ضوء العوامل الثقافية والبنيوية، وأشارت إلى انخفاض الهجمات على التعليم؛ الأمر الذي يعكس جهود باكستان في حماية التعليم في حالات النزاع.

القسم الرابع

حماية التعليم في حالات النزاع في جمهورية نيجيريا الفيدرالية.

كانت نيجيريا –والتي يُشار إليها رسميًا باسم جمهورية نيجيريا الفيدرالية– واحدة من قائمة الدول الأكثر تضرراً من النزاع عالميًا؛ خاصة النزاعات العرقية، والدينية إلا أنها استطاعت بفضل جهودها في تحجيم النزاع أن تخرج من تلك القائمة، وأن تتكفل بحماية التعليم في حالات النزاع ، وتقوّض من دوره في تأجيج النزاع كما كان سابقًا.

المحور الأول: التعليم في نيجيريا:

يشمل النظام التعليمي في نيجيريا ثلاثة أنظمة فرعية مختلفة: التعليم الأساسي؛ ويشمل تسع سنوات من التعليم الرسمي (الإلزامي)؛ منها: ست سنوات من التعليم الابتدائي، وثلاث سنوات من التعليم الإعدادي، والتعليم ما بعد الأساسي/ الثانوي، ويشمل ثلاث سنوات، وأخيرًا والتعليم العالي؛ ويتكون من أربع إلى ست سنوات؛ وفقاً

لبرنامج الدراسة، ويضم قطاع جامعي، وآخر غير جامعي، ويتألف الأخير من كليات الفنون التطبيقية، والمونوتكنيك،...وغيرها[169].

ويعتمد نظام التعليم النيجيري على وثيقة السياسة الوطنية للتعليم لعام (1977)، والتي حددت الأهداف التربوية الوطنية التالية: مجتمع حر وديمقراطي؛ مجتمع عادل ومتكافئ؛ أمة متحدة وقوية ومعتمدة على نفسها؛ اقتصاد عظيم وديناميكي، وأرض مليئة بالفرص لجميع المواطنين، ولتحقيق هذه الأهداف، نُظِّمَ التعليم النيجيري في الأنظمة الفرعية الثلاثة سالفة الذكر، وتشرف الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات، والحكومات المحلية على نظام التعليم. تتولى وزارة التعليم الاتحادية The Federal Ministry of Education (FME) مسؤولية تنسيق السياسات والإجراءات التعليمية لجميع ولايات الاتحاد من خلال المجلس الوطني للتعليم ، وهي أعلى هيئة لصنع السياسات التعليمية في نيجيريا[170].

وتعد وزارة التعليم الاتحادية جهازًا حكوميًا مكلفًا بصياغة السياسات، ومراقبة تنفيذها، ووضع معايير التعليم، والمحافظة عليها، كما تعد لجنة الجامعات النيجيرية، والمجلس الوطني للتعليم الفني،و اللجنة الوطنية لكليات التربية هيئات إشرافية تنسق أنشطة المؤسسات في كل نظام فرعي، تأخذ مؤسسات التعليم العالي جزءًا كبيرًا من أموالها من(الحكومة الفيدرالية Federal Government، وحكومات الولايات State Governments، والممولين في القطاع الخاص Private proprietors)، بينما يُؤخذ الجزء المتبقي داخليًا من رسوم المؤسسات الخاصة، والدعم من جمعيات الخريجين، والروابط مع الصناعات في نيجيريا، وخارجها[171].

المحور الثاني: طبيعة التعليم في حالات النزاع في نيجيريا:

كما شبقت الإشارة –في الإطار النظري بالقسم الثاني– باحتمالية أن يكون للتعليم دور في تأجيج النزاع، بالإضافة إلى دوره الإيجابي في قمع النزاع، يختص الجزء الراهن بتفسير مُسببات النزاع في نيجيريا، وعلاقة النزاع بالتعليم؛ انطلاقاً من ضرورة تحليل الحقائق المتعلقة بالظاهرة التعليمية الراهنة (حماية التعليم في حالات النزاع) –، وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها، ومدى تدعيمها للبنية المُجتمعية التي تنتمي إليها في

نيجيريا، وذلك على ضوء كل من العوامل الثقافية والعوامل البنيوية، وفقاً لطبيعة المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة.

أولا : مُسببات النزاع في نيجيريا

يمكن القول إن النزاع في نيجيريا كان له مُسببات عدة؛ غير أن أبرزها النزاعات الدينية، والعرقية؛ بالإضافة إلى نزاعات سياسية، ونزاعات من جراء التعدد اللغوي، ونزاعات مرجعها تدهور الاقتصاد، وسوء تقسيم الموارد بالدولة، وفيما يلي تفصيلا لها.

من الصعب فصل **النزاعات العرقية والدينية** Ethno-religious conflicts في نيجيريا؛ لارتباطها، وتضافر مسبباتها حتى أن كثيرا من الدراسات تتناولهما معا دون فصل؛ استنادًا إلى طبيعة نيجيريا؛ كمجتمع متعدد الأعراق A multi-ethnic، والأديان Multi-religious.

ظلت نيجيريا منذ استقلالها دولة قومية متعددة الأعراق، وحاولت التأقلم مع مشكلة النزاعات العرقية والدينية بها، وقد وَلَّدَ ذلك عدد من الميليشيات العرقية، والتي استخدمت –وقتها– لتنفيذ أجندة للتفرقة على أساس عرقي، وديني؛ مما جعل التعصب الديني أكثر عنفا، ودموية[172].

بصفة عامة، يتسم المجتمع متعدد الأعراق والأديان بنقص الشعور بالود بين أفراده، وتزايد الشك، والخوف المتبادل؛ كنتاج المواجهة العنيفة بين المجموعات العرقية المختلفة، لم تكن نيجيريا عن ذلك ببعيد؛ الأمر الذي يُفسر لماذا كانت النزاعات العرقية سمة مرتبطة بنيجيريا منذ الثمانينيات.

ومن أبرز تلك النزاعات؛ الاضطرابات الدينية التي حدثت في أجزاء من (كانو؛ في الشمال الغربي لنيجيريا) و(مايدوجوري؛ في شمال شرق نيجيريا) في أوائل الثمانينيات، والنزاعات بين قبائل(الهوسا) و(اليوروبا) في أواخر التسعينيات من القرن الماضي، علاوة على أعمال الشغب في (كادونا/إينوجو)، وتعود أسبابها الجذرية؛ لإدخال الشريعة الإسلامية من قِبَلِ حُكَّام الولايات الشمالية النيجيرية؛ حيث قدم حاكم ولاية "زامفارا" (أحمد يريما) لأول مرة قانون الشريعة الإسلامية في (أكتوبر 1999)، وتزايدت موجات العنف بين القبائل؛ خاصة الهوسا واليوروبا في أوقات لاحقة[173].

وقد أشارت الدراسة – نفسها– صعوبة التمييز بين النزاع العرقي، والديني مُعللة ذلك بأن النزاع الذي يبدأ كنزاع عرقي قد ينتهي به الأمر كأزمة دينية والعكس صحيح.

وهناك مثالاً آخر في هذا الصدد؛ من خلال نشاط حركة (Maitatsine)العنيفة في كانو في السبعينيات وحتى أوائل الثمانينيات؛ حيث استقطبت المجموعة التي يقودها (محمد مروة) جيشًا كبيرًا من الشباب والعاطلين عن العمل يشار إليهم باسم (يان تاتسين) the Yan Tatsine؛ والذين يتبعون تعاليم دينية إسلامية– صارمة ومثيرة للجدل، والتي تمنع الناس من استخدام أشياء حديثة مثل: أجهزة الراديو، وساعات اليد، والسيارات وما إلى ذلك، في نهاية المطاف، توفي عدد كبير من الأعضاء بمن فيهم الزعيم في عام (1980) بعد عدة اشتباكات مسلحة مع الأجهزة الأمنية الحكومية[174] .

ولعل المثال الأكثر بزوغاً في هذا الصدد هو جماعة (بوكوحرام Boko Haram)، وهذا المصطلح هو مزيج من كلمتين هما: بوكو Boko ؛ بمعنى (كتاب أو تعليم غربي) والكلمة العربية، حرام haram؛ بمعنى (ممنوع أو خطيئة)؛ –أي أن التعليم الغربي ممنوع أو التعليم الغربي خطيئة– ويمثل هذا عقيدة الجماعة، والتي سُميت(جماعة أهل السنة للدعوة والجهاد)، وقد بدأت الحركة في عام (2002) في (مايدوجوري)، وتهدف بوكو حرام؛ إلى إقامة دولة إسلامية بشكل مختلف عما هو موجود في نيجيريا؛ بسبب خيبة أملها من الشكل الغربي الذي تتبعه الحكومة –وفق ما أشارت إليه–، والذي لم يقدم لهم –في رأيهم– شيئًا جيدًا سوى فساد الحكم، والفقر، والظلم، وما إلى ذلك[175].

بدأ زعيم بوكو حرام (محمد يوسف) أيديولوجيته الدينية؛ حيث دعا إلى مناهضة التعليم الغربي وشجَّعَ أتباعه على حمل السلاح ضد الحكومة، وغير المسلمين، ومن لا يمارسون الإسلام الحقيقي، ولأن معظم الأشخاص الذين يجتذبهم معلمي مثل هذه التعاليم هم من الشباب، ومعظمهم من الفقراء فإنهم يميلون إلى بذل وقتهم وطاقتهم في متابعة وتنفيذ الأفكار التي يبيعها هؤلاء المعلمون لهم، وخاصة وأن الحركة تقدم لهم بعض المساعدات على شكل نقود، وطعام، ومأوى، وملابس[176].

ولتبرير استخدامهم للأسلحة ضد الدولة، ومواطنيها، ذكر (أبو بكر شيكاو) –زعيم المجموعة– في مقطع فيديو على (اليوتيوب) عام (2012) ثلاثة أسباب لهجماتهم العنيفة على الحكومة، والدولة النيجيرية، على النحو الآتي[177] :

-للانتقام لمقتل زعيمهم -محمد يوسف- وأعضاء آخرين في يوليو(2009) على يد الشرطة النيجيرية.

-للانتقام من سوء المعاملة التي يتعامل بها المسيحيون مع المسلمين والإسلام في نيجيريا.

-لتصحيح الدستور العلماني الحالي الذي وصفوه بأنه غير إسلامي.

وعلاوة على ما سبق، كانت **النزاعات السياسية** في نيجيريا -خاصة في الشمال الشرقي لها- تعود إلى: سوء الادارة؛ مستوى عالٍ من الفساد؛ تسليح واستخدام الشباب العاطلين عن العمل خلال الحملات السياسية، وتجنيد آخرين في الجماعات المسلحة مثل جماعة بوكو حرام، مما يزيد من حدة النزاعات[178].

أما **النزاعات الاقتصادية**، فترجع إلى سوء العوامل الاقتصادية؛ كالفقر، وعدم المساواة بين الأفراد، والبطالة، وهذا أمر طبيعي؛ فالفقر يقلل من القدرة على الصمود في مواجهة النزاع من خلال إضعاف المؤسسات الحكومية، وتُزيد معدلات البطالة المرتفعة من دوافع النزاع [179].

وعلى ما سبق، يتبين أن النزاع -فيما بعد الاستقلال، وحتى الآن- في نيجيريا، وإن تضاءلت حدته كان عرقياً دينياً في المقام الأول، يليه بعض النزاعات لأسباب سياسية، واقتصادية.

ثانيًا:تحليل التعليم في حالات النزاع على ضوء العوامل الثقافية، والبنيوية.

يعرض الجزء الراهن وصفاً، وتحليلاً لحماية التعليم في حالات النزاع، وتفسيراً له؛ على ضوء كل من العوامل الثقافية؛ كالعامل الديني، والتاريخي، والسياسي، واللغوي، والعوامل البنيوية؛ كالبناء الاجتماعي والحراك الاجتماعي، وعلاقات السلطة السياسية، وعدم المساواة وذلك على النحو الآتي:

1-التعليم الديني والنزاع:

يتعين في البداية الإشارة إلى ارتباط التعليم بالدين في نيجيريا، ثم الانتقال تدريجياً إلى تطوره تاريخياً وعلاقته بالنزاع.

شهد الجزء الجنوبي الغربي من نيجيريا -والذي كان غير متجانس دينيًا في السابق- إدخال التعليم الرسمي الغربي من قِبَلِ المبشرين المسيحيين، ويُلاحظ أن هناك توازنًا إلى

حد ما عبر ولايات نيجيريا البالغ عددها(36) ولاية؛ منها:(13) ولاية أغلبهم مسلمين (خاصة في الشمال)، و(13) ولاية ذات أغلبية مسيحية (خاصة في الحزام الأوسط والجنوب الشرقي)، و(10) ولايات مختلطة؛ في الحزام الأوسط والجنوب الغربي[180].

بعد دخول الإسلام وتعلم اللغة العربية في نيجيريا، استمر التعليم العربي الإسلامي في الازدهار في المدارس العربية التقليدية المحلية، والتي سُمِّيت الكُتّاب the kuttâb. وقد كان المسلمون في المنطقة الجنوبية الغربية مترددين جدًا في إرسال أطفالهم إلى المدارس ذات التوجه الغربي؛ خوفًا من تحولهم إلى المسيحية، ومن أجل ذلك، بدأوا في إنشاء مدارسهم الرسمية الخاصة منذ العقد الأول من القرن العشرين لتوفير التعليم الغربي لأطفالهم في المدارس التي تديرها المنظمات الإسلامية، وأنشأت عددًا من المنظمات الإسلامية مثل: (أنصار الدين)، (الأحمدية)، (نوير الدين)، (أنصار الإسلام)،... وغيرها كثير من المدارس؛ الابتدائية، والثانوية على الطراز الغربي بحلول منتصف القرن الماضي، فقد كان المسلمين في هذه المناطق مهتمين بالحصول على تعليم غربي إلى جانب التعليم الإسلامي[181].

وعلى ما سبق، يمكن استنتاج أن التعليم الديني الاسلامي في نيجيريا، جاء كرد فعل للتخوف من الحملات التبشيرية، وخوف المسلمون على أبنائهم من التحول إلى المسيحية.

ويمكن تفسير ذلك على ضوء العامل التاريخي، والديني؛ فقد عاشت أفريقيا قرون من النزاعات الداخلية وأسهم التنافس على استعمار أفريقيا من قبل الأوروبيين في أواخر القرن التاسع عشر إلى تمزيق ودمار الحضارات الأفريقية الأصيلة. ولم تكن نيجيرياعن ذلك ببعيد. وأسهمت النزاعات العرقية والدينية في انقسام الشعوب الأفريقية، بدلاً من جمعها معًا لإعادة بناء القارة[182].

وربما يعود تاريخ المسيحية في الجزء الجنوبي من البلاد إلى العلاقات مع الدول الأوروبية (البرتغال، وإيطاليا، وبريطانيا، وفرنسا،... وغيرها) حوالي القرن الخامس عشر، ثم مجيء المبشرين المسيحيين الذين وصلوا إلى المنطقة على دفعات مختلفة، والذين تمكنوا من نشر الدين المسيحي في المنطقة[183].

في عام(2015)، شكل المسيحيون والمسلمون في نيجيريا حوالي (48٪ و50٪) على التوالي، واحتلوا المرتبة السادسة والخامسة بالنسبة للسكان في العالم[184] .وكما سبقت الإشارة فإن أغلب (الهوسا الفلاني) من المسلمين، وأغلب (الايغبو) من المسيحيين، ويجمع سكان (اليوروبا) بينهم مع مزيج من العقائد الأخرى.

يتضافر في التفسير أيضاً **العامل العرقي**؛ لارتباطه بالدين، والسياسة. إن نيجيريا حشدا لما يقرب من (250) مجموعة عرقية، تتحدث حوالي(400) لغة، وتدين بالاسلام،والمسيحية وعدد من العقائد الأفريقية.لا تزال ثلاث مجموعات عرقية رئيسة تهيمن بقوة على الأحداث الاجتماعية، والسياسية وتؤثر عليها، وتمثل هذه المجموعات تقاليد سياسية مختلفة، وهي الهوسا الفولاني(The Hausa–Fulani) في الشمال ،وأغلبهم مسلمين ويدعمون نظامًا مركزيًا يقوده رئيس قرية قوي، وأمير محلي .والإيغبو(The Igbo) في الجنوب الشرقي، معظمهم من المسيحيين الذين يعيشون تقليديا في مجتمعات قروية تتمتع بالحكم الذاتي ، وأخيراً اليوروبا (The Yorba)، ويدينون بديانات متعددة، ويقعون في منتصف الطريق بين الديمقراطية المباشرة والأنظمة الاستبدادية ، ، ولليوروبا زعماء، ومجلس من الزعماء بالوراثة يتخذون قرارات بالإضافة إلى تلك التي تتخذها وحدات الحكم الذاتي المحلية، على الرغم من اختلاف اليوروبا والإيغبو اختلافًا كبيرًا في الثقافة والنظام السياسي التقليدي، إلا أنه يُنظر إليهم غالبًا على أنهم سكان جنوبيون على عكس سكان الهوسا الفولاني الشماليين، ومن الناحية السياسية، دُمِجَ الإيغبو واليوروبا معًا؛ بسبب مستوياتهم التعليمية العُليا؛ من جراء احتكاكهم في وقت مبكر بالأفكار الغربية التي جلبها المبشرون[185]

2- التعليم، والنزاع من جراء السياسة:

أسهم التكتل الديموغرافي في نيجيريا من ست مناطق جغرافية إلى(36) ولاية في تشكيل المصير السياسي لها، وكان لهذا آثار مباشرة، وغير مباشرة على التركيب الاجتماعي والسياسي، والعلاقات بين المجموعات العرقية، والدينية المتنوعة[186].

وعند فحص التطور التاريخي للتعليم في نيجيريا، وارتباطه بسياسة الدولة؛ يتبين أنه منذ استقلال نيجيريا في ستينيات القرن الماضي، أتيحت للشعب النيجيري فرصة

للتغيير، من خلال سياسات وطنية، وبرامج تنمية مُدارة محليًا؛ مما انعكس بالضرورة على تطوير قطاع التعليم.

وقد صدر مرسوم التعليم النيجيري الأول في عام(1887)، وفي عام(1920)، تأسست لجنة (فيلبس ستوك)؛ للنظر في الحاجة إلى توفير التعليم المحلي بدلاً من التعليم الغربي، وبين عامي (1943 و1945)، طُلِبَ من لجنة إليوت للتعليم العالي في غرب أفريقيا إعداد تقرير عن تنظيم مراكز التعليم العالي الحالية في غرب أفريقيا البريطانية – ومنها نيجيريا–، وتقديم توصيات بشأن التنمية المستقبلية في هذا المجال[187].

وقد توجب تعديل محتوى التعليم؛ ليكون ذا صلة باحتياجات الأمة الجديدة، وكانت إحدى طرق تحقيق ذلك إعادة تجميع النظام التعليمي بطريقة تراعي، وتناسب التنوعات الثقافية والعرقية للنيجيريين، واستبدال السياسات والمراسيم التعليمية الأوروبية بسياسات تعكس الثقافة الأفريقية، وكانت البداية بتنفيذ تقرير(آشبي) لعام (1959)، والذي يؤكد استخدام التعليم؛ لتحقيق التوسع الاقتصادي الوطني، وقد اعترف هذا التقرير بالتعددية في نيجيريا وتعامل معها بشكل عادل، وأوصى –حينها– بتحسين التعليم الابتدائي والثانوي، والتوسع فيه، ورفع مستوى الكلية الجامعية في (إبادان) إلى جامعة كاملة وإنشاء ثلاث جامعات أخرى في (نسوكا، وإيفي، وزاريا)، وأخيرًا إنشاء لجنة جامعية في نيجيريا تكون مهمتها الحفاظ على مستوى أكاديمي نيجيري موحد[188] .

تأسست جامعة نيجيريا (نسوكا) –لاحقًا– في عام (1960)، وتلاها جامعة (أحمدو بيلو، وزاريا، وجامعة لاغوس، وجامعة إيفي) –التي أنشأتها حكومة المنطقة الغربية– في عام (1962). وبحلول عام (1977–1978)، بدأت سبع جامعات جديدة في (جوس، وكالابار، ومايدوجوري، وكانو، وإيلورين، وبورت هاركورت، وسوكوتو) عملها، وتزايد الأمل في مؤسسات التعليم العالي لتوفير القوى العاملة التي تحتاجها نيجيريا[189]، كما عدلت نظام المدارس بعد الثانوية؛ لتخريج قوى عاملة رفيعة المستوى، وبالتالي وُضِعَ الأساس لنظام التعليم الجديد؛ مرتكزًا على وثيقة السياسة الوطنية للتعليم لعام(1977)، وهو نظام التعليم (6–3–3–4)؛ بمعنى ست سنوات من التعليم الابتدائي، تليها ثلاث سنوات من التعليم الثانوي، وثلاث سنوات من التعليم الثانوي الأعلى، والتعليم العالي لفترات متفاوتة، بشرط ألا تقل مدة الدرجة الأولى في الجامعة عن أربع سنوات[190].

ويمكن تفسير ذلك على ضوء العامل السياسي:

حين مُنِحَت نيجيريا استقلالها من الاستعمار البريطاني عام (1960)، كانت مقسمة إلى ثلاث مناطق سياسية فقط؛ وكنتيجة للنزاعات العرقية، والدينية المتكررة –وقتها–، وغيرها، انتهى المطاف بتكوين(36) ولاية عام (1996)[191] ،وكانت ذات نظام سياسي واقتصادي ضعيف –في ذلك الوقت– لهذا سعى النيجيريون إلى تطوير نظام حكم فيدرالي يمكن أن يعالج التحديات الاجتماعية، والثقافية التي تواجه البلاد، وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى الانقسامات المستمرة بين (الهوسا، واليوروبا، والإيغبو) الذين يتنافسون على السيادة السياسية؛ كما يستخدم عديد من السياسيين الجانب العرقي، والديني؛ من أجل كسب التأييد أو التصويت من المسلمين والمسيحيين؛ الأمر الذي يوضح أن النضال السياسي بعد الاستقلال –من أجل السلطة السياسية والاقتصادية–قد دفع الجماعات العرقية المختلفة إلى الكفاح من أجل حصتها من الكعكة الوطنية خلال سعيها للحصول على منصب سياسي، وفي عام (1999)، أصبحت نيجيريا دولة ديموقراطية دستورية، وتناول دستورها الجديد القضايا الوطنية الأساسية مثل: المواطنة، وحقوق الإنسان الأساسية، والسلطة التشريعية، والسلطة التنفيذية، والسلطة القضائية، والهوية الوطنية، والأحزاب السياسية،.. إلخ .وبهذا يمكن أن يكون الدستور الجديد محفزًا ومولدًا للوعي الوطني، إعادة البناء السياسي والمشاركة، والاستقرار الاقتصادي[192].

3– النزاع من جراء لغة التعليم:

تعددت اللغات في نيجيريا مع تعدد الأعراق فيها، وهناك تفاوتٌ بين تلك الأعراق في الاهتمام بترسيخ وفرض لغتهم؛ كنوع من الحفاظ على هويتهم.

فيما يتعلق بـ(الإيغبو) فلم يعرفوا التعليم حتى جاء الأوربيون، وإذا أضفنا إلى ذلك، كون أراضيهم واقعة خارج المنطقة التي اجتازها الرحالة الأوائل؛ سواء العرب أو الأوروبيون –منذ أكثر من قرن مضى– فيما نتاجه بطء تطور ثقافة الإيغبو، وكون معظمها غير موثق، اهتم الإيغبو بتعليم اللغة بشكل قوي؛ لأنه يُشكل –لديهم– الأساس لجميع أنواع التعليم الأخرى، ونتيجة لأن لديهم اعتقاد راسخ بأن اقتصادهم مرتبط بعقائدهم؛ فالاهتمام بالاقتصاد لديهم ينبع من عقائدهم الدينية، وفلسفتهم، والتي تنعكس

على النشاط الاقتصادي[193] .الأمر الذي يزيد اهتمامهم بالاقتصاد، وتعظيم الاهتمام بلغتهم في المقام الأول.

ويمكن تفسير ذلك على ضوء العامل السكاني؛ حيث يبلغ إجمالي عدد سكان نيجيريا حوالي (190.886.000) نسمة. ومن المتوقع أن تصبح نيجيريا ثالث أكبر دولة في العالم بحلول عام (2050)[194].

4-التحليل على ضوء العوامل البنيوية :

وفيما يتعلق **بالعوامل البنيوية؛** فيمكن التفسير على ضوء: **عدم المساواة، والسلطة السياسية، والبناء والحراك الاجتماعي**

وفيما يتعلق بعدم المساواة؛ فتعد المنطقة الجيوسياسية الشمالية الشرقية لنيجيريا، من بين أقل الولايات نمواً في البلاد .علاوة على التفاوتات الواسعة بين سكانها في معدل معرفة القراءة والكتابة، على الرغم من ذلك، تواجه المنطقة تحديات أخرى، من بينها النزاع الناجم عن أنشطة جماعة (بوكو حرام) المرعبة، ومؤخرًا المجموعة المنشقة عنها المعروفة باسم(الدولة الإسلامية في ولاية غرب أفريقيا)؛ مما أدى لتفاقم حالة اضطراب الأمن في المنطقة بأكملها[195] .

وفيما يتعلق بالسلطة السياسية؛ فقد سبقت الإشارة بأن النضال السياسي بعد الاستقلال من أجل السلطة السياسية، قد دفع بالجماعات العرقية المختلفة سواء ذات الأغلبية، أو الأقليات بالسعي للحصول على حصتهم من الكعكة الوطنية، والحصول على مناصب سياسية. وعليه ، فإن السلطة السياسية تتضافر مع المجموعات العرقية، والدينية؛ الأمر الذي قد يولد نزاعات مستقبلية.

وفيما يتعلق بالبناء والحراك الاجتماعي؛ فإن سعي قادة الطوائف العرقية ذات الأغلبية، وذوي الشأن منهم للحصول على مناصب سياسية قد غير من بنية المجتمع النيجيري في المقابل افتقدت كثير من الأقليات قدرتها على الارتقاء في المجتمع لهذا السبب.

حلل الجزء السابق التعليم والنزاع على ضوء العوامل الثقافية والبنيوية؛ الأمر الذي قد يجعل التعليم عنصراً مؤججاً للنزاع، إذا استخدم في عرق دون آخر أو تحيز لديانة دون

أخرى مما قد يكون له انعكاسات خطيرة على المجتمع النيجيري، ولهذا فقد سعت نيجيريا لحماية التعليم من تأثير النزاع، ومحاولة تحجيمه قبل نشوبه.

ثالثا: الهجمات على التعليم في نيجيريا :

فيما يتعلق بالفئات الأربع للهجمات على التعليم والاستخدام العسكري للمدارس والجامعات– وفقاً لحدود الدراسة –، فتبدو على النحو الآتي:

1– الهجمات على المدارس:

أوضح تقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2014) استهداف نحو(57) مدرسة، خلال هجوم شنته جماعة (بوكو حرام) في يوليو (2009) في (مايدوجوري) بولاية بورنو[196].

وأوضح تقرير (2020) انخفاض الهجمات على المدارس إلى نحو عشرة حوادث من الهجمات على المدارس[197].واستمر الانخفاض كذلك في تقرير عام 2022 [198].

2–الهجمات على طلاب المدارس والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم:

قبل عام 2011، وعلى النقيض من الهجمات على المدارس، فإن معظم الهجمات على طلاب المدارس والمعلمين والموظفين؛ تضمنت عمليات اختطاف من أجل الحصول على فدية، وَنُفِذَتْ لأهداف إجرامية، وليست سياسية[199]،وقد انخفضت الهجمات على طلاب المدارس، والمعلمين، والموظفين، إلى نحو 10 حالات؛ وفقاً لتقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2022)[200].مما يشير إلى نجاح نيجيريا إلى خفض النزاع، وحماية التعليم.

3– الاستخدام العسكري للمدارس والجامعات:

وفقاً لتقرير (2018) استخدمت قوات الأمن الحكومية النيجيرية ما لا يقل عن اثنتي عشرة مدرسة لأغراض عسكرية وكان من بينهم 10 في ولاية (بورنو) واثنان في ولاية (يوبي)، ومعظمها من قبل جماعة (بوكو حرام)[201].

وانخفضت حوادث الاستخدام العسكري للمدارس، والجامعات وفقاً لما أورده تقرير (التعليم تحت الهجوم) لعام (2022)[202]،الأمر الذي يوضح نجاح جهود نيجيريا في حماية التعليم.

4–الاعتداءات على التعليم العالي:

كان الوضع مماثل في الاعتداءات على التعليم العالي في نيجيريا؛ حيث أشار تقرير التعليم تحت الهجوم لعام (2014) أن بوكو حرام مسؤولة عن سلسلة من التهديدات

والتفجيرات للجامعات في الفترة من (2011–2012)[203]،واستمرت الانخفاضات في تقارير السنوات التالية، حتى تقرير عام (2022)، والذي أعرب عن انخفاض الهجوم على التعليم العالي عما سبق[204].

وعلى ما سبق، فنَّدَ الجزء السابق فئات الهجمات على التعليم، والاستخدام العسكري للمؤسسات التعليمية؛ في الفترة الزمنية من (2009–وحتى عام 2021)، واتضح أثر سعي نيجيريا لحماية التعليم من خلال جهودها المتنوعة.

المحور الثالث: جهود حماية التعليم في حالات النزاع في نيجيريا.

بذلت نيجيريا عددًا من الجهود لحماية التعليم في حالات النزاع ، ووفقًا لحدود البحث، سيُتناول منها ما يتعلق بكل من: السياسة التعليمية – المناهج الدراسية – تعليم السلام– الالتزام بالمواثيق والاتفاقات الدولية لحماية التعليم.

أولا :السياسة التعليمية.

تُحدد السياسة التعليمية في نيجيريا على أنها: بيان عام يحتوي على المبادئ واللوائح والقواعد التي تحكم عديد من القرارات، حول كيفية تثقيف المواطنين. كما يسعى إلى الإجابة عن أسئلة حول الغرض من التعليم، والأهداف التي صممها؛ لتحقيق أساليب تحقيقها وأدوات قياس نجاحها أو فشلها [205].

وقد شهدت نيجيريا عديدًا من المُراجعات والإصلاحات والتغييرات في سياستها التعليمية، وتجدر الإشارة إلى ارتباط السياسة التعليمية بسياسة الدولة؛ حيث تُضَمَّن قوانين التعليم داخل قوانين الدولة ودساتيرها.

وقد أشارت دراسة(Fabunmi 2005) ،والتي تتبعت رسم وصياغة السياسة التعليمية منذ عام 1914، أنه في البداية دمج اللورد(لوغارد) مستعمرة(لاغوس) والمحميات الجنوبية والشمالية، والتي سميت منطقة نيجيريا . وقد قيدت هذه السياسة انتشار كل من المسيحية والتعليم الغربي إلى المحمية الشمالية، وهذا يفسر الفجوة في تطور التعليم بين الشمال والجنوب، مما كان له آثار على كل من التخطيط وصياغة السياسات في التعليم؛ حيث أعتمد المسؤولون الاستعماريون شكلاً بريطانيا من أشكال التعليم في نيجيريا، ولم تعالج السياسة التعليمية الاستعمارية بشكل كافٍ تطلعات النيجيريين.وفي عام (1954)، أصبحت نيجيريا اتحادًا لثلاث مناطق أي(الشرقية والغربية

والشمالية)، وإقليم لاغوس الفيدرالي –الذي كان العاصمة الفيدرالية–نتيجة لاعتماد دستور عام(1954)، وتمتعت كل منطقة بسلطة سن القوانين لأراضيها، ومواطنيها، وكانت نتيجة هذه العملية وضع قانون التعليم العام لعام(1955) في المنطقة الغربية، وقانون التعليم العام لعام(1956) في المنطقة الشمالية، وقانون التعليم فيه لاغوس في عام (1957)،وفي إبريل(1959) شكلت حكومة نيجيريا الفيدرالية(لجنة آشبي) ؛ للتحقيق في احتياجات نيجيريا من القوى العاملة لمدة عشرين عامًا (1960–1980) [206].

ووفقاً لمراسيم التعليم للفترة من(1966–1979) أصدرت الحكومة العسكرية الاتحادية في نيجيريا مرسوماً؛ أنشأت بموجبه 12 ولاية من المناطق الأربعة القائمة(الغرب، الغرب الأوسط، الشمال، والشرق)، وظلت(لاغوس) العاصمة الفيدرالية. وارتفع عدد الهيئات التشريعية إلىثلاث عشرة ،واثني عشر ولاية، وهيئة تشريعية اتحادية واحدة. وفي عام(1976) زادت الولايات إلى تسع عشرة، مما جعل الهيئات التشريعية عشرين . وأصدرت كل ولاية مرسوماً لتنظيم التعليم، وتوفيره، وإدارته، ثم جاء دستور عام(1979)، والذي كان الأساس القانوني للتعليم في تلك الفترة، وأوجب تقاسم المسؤوليات والسلطة في توفير التعليم بين مستويات الحكومة الثلاثة، أي الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات، والحكومات المحلية. وبعد عودة الإدارة العسكرية في عام(1983) أصدرت الحكومة العسكرية الاتحادية عدة مراسيم في الفترة من(1983–1999)؛ لتوجيه وتنظيم سير التعليم؛ ثم وُضِعَت قوانين التعليم(1999–2004)؛ مُنطَلِقة من دستور جمهورية نيجيريا الاتحادية لعام(1999)، وأكدت قوانين التعليم فيه على:غرس الوعي الوطني والوحدة الوطنية؛ غرس القيم الصالحة والمواقف من أجل بقاء الفرد والمجتمع النيجيري؛ تدريب العقل على فهم العالم من حوله؛ واكتساب المهارات المناسبة وتنمية القدرات والكفاءات العقلية والبدنية والاجتماعية؛ كمعدات للفرد للعيش والمساهمة في تنمية مجتمعه[207].

وفي الفترة ما بينعامي (2000–2016) مرت نيجيريا بخمس أنظمة سياسية مختلفة. وارتبطت بمجموعة من الوزراء والمحافظين والمفوضين الذين لديهم وجهات نظر مختلفة؛ حول كيفية إدارة شؤون قطاع التعليم[208]

وفي الوقت الراهن تُقر الأهداف الأساسية لحكومة نيجيريا الفيدرالية بقيادة الرئيس(محمد بخاري) بضرورة توفير تعليم عالي الجودة للمتعلمين على جميع المستويات، مع ضمان حق جميع المتعلمين والمعلمين وموظفي المدارس الآخرين في تلقي التعليم في بيئات تعليمية آمنة ومأمونة، علاوة على ذلك، في15 سبتمبر2015 التزم رئيس الجمهورية النيجيرية بإنهاء العنف ضد الأطفال في جميع البيئات؛ داعيا ليس فقط الحكومة، ولكن أيضاً(المنظمات غير الحكومية)، والزعماء الدينيين، ووسائل الإعلام، وكل نيجيري إلى اتخاذ إجراءات لضمان عدم نمو أي طفل في ظل العنف من جراء أي نزاعات [209].

كانت إحدى الخطوات الرئيسة لمنع آثار النزاع على الأطفال والتصدي له، والتي حددها فريق وزارة التعليم الاتحادية في عام(2014)، هي وضع سياسة وطنية بشأن التعليم الأساسي الخالي من العنف، وبقرب نهاية عام(2019)، وضعت الوزارة السياسة للمدارس الخالية من العنف في نيجيريا، يتم اعتمادها في المجلس الوطني للتعليم وفي نفس الوقت الذي كانت في نيجيريا بصدد وضع سياسة وطنية بشأن السلامة والأمن في المدارس، ولذلك قررت وزارة التعليم الفيدرالية موائمة كلتا السياستين، مما أدى إلى ظهور السياسة المعنونة ب(السياسة الوطنية للسلامة والأمن والمدارس الخالية من العنف في نيجيريا) (NPSSVFS)؛ لضمان توفير بيئة آمنة ومأمونة وخالية من آثار النزاعات للمتعلمين ورعايتهم، وضمان حماية حقوقهم؛ بحيث تساعد هذه السياسة على تجنب جميع حوادث النزاع، وانعدام الأمان في المدارس[210]

وقد استندت هذه السياسة إلى أربع ركائز مهمة ومتكاملة، هي[211] :

–مرافق التعلم الآمنة ؛أي جعلها قادرة على الصمود أمام أي أنواع من المخاطر مهما تعددت أسبابها.

– الوقاية من العنف ضد الأطفال والاستجابة له في المدارس.

– إدارة المؤسسات التعليمية في حالات النزاع بنجاح؛ أي وضع الخطط واللجان التي تلبي الاحتياجات المُتطلبة في هذا الوقت.

–تعليم المخاطر والمرونة؛أي ضمان الإنذار المبكر، وبناء ممارسات مرنة في التعليم الرسمي وغير الرسمي؛ للتعامل مع حالات النزاع.

وقد وضعت من بين أهدافها: خلق بيئة تعليمية آمنة لمستخدمي المدرسة؛ تسليط

الضوء على الإجراءات المحددة التي يتعين اتخاذها في إطار إعلان المدارس الآمنة نحو السلامة وحفظ الأمن للمدرسين، وبناء قدرات المتعلمين والمعلمين وموظفي المدارس والمسؤولين الحكوميين من أجل حماية الأطفال، وسلامتهم، وتعميم محتوى السلامة المدرسية في الخطط والسياسات الحكومية الحالية، وتصميم برامج وأنشطة هذه السياسة على وتنطبق ،للوقاية من جميع أشكال العنف ضد الأطفال في المدارس جميع المدارس ومؤسسات التعليم العالي في البلاد –سواء كانت عامة أو خاصة، بغض النظر عن موقعها في المناطق الريفية أو الحضرية، كما تحدد السياسة الاتجاه والأولويات لسلامة المتعلمين والمعلمين والموظفين غير المدرسين، وحماية البيئات المدرسية والبنية التحتية، ومواصلة تقديم الخدمات التعليمية، وبناء السلام في المناطق المعرضة للنزاعات والمتأثرة بها[212].

ويتفق النهج الذي تعتمده السياسة الوطنية للسلامة والأمن والمدارس الخالية من العنف(NPSSVFS)، مع التزامات نيجيريا الحالية بموجب المعاهدات المحلية والدولية.

ثانياً :المناهج الدراسية

وضعت نيجيريا التزاما بمراجعة المناهج؛ حتى لا تكون سببا في تأجيج النزاع، وارتبط ذلك لديها بالسياسة التعليمية.

أشارت وثيقة السياسة التعليمية– السياسة الوطنية للسلامة والأمن والمدارس الخالية من العنف (NPSSVFS) – أنه يجب على الحكومة التأكد من أن المناهج الدراسية تتضمن ما يلي: مفاهيم السلام وقيمه، أساليب التدريس والتعلم التعاونية، برامج المناهج الدراسية المشتركة لتعزيز السلام، استخدام موارد التعليم والتعلم لتعزيز السلام، وتقديم برامج إثرائية للعاملين في المدارس حول السلام وحل النزاعات[213].

غير أن الاهتمام بمراجعة المناهج الدراسية لدى نيجيريا، ارتبط بتعزيز السلام وغرس مفاهيم تعليمية مرتبطة به في المناهج.

ثالثا :تعليم السلام

تفترض التنمية الوطنية المستدامة في نيجيريا مسبقًا دمج دراسات السلام والنزاع في مناهج التعليم –خاصة التعليم العالي– في البلاد؛ فمنذ العقود الأولى من القرن العشرين، "مثلت برامج تعليم السلام في جميع أنحاء العالم مجموعة من الموضوعات

المحورية، بما في ذلك: التفاهم الدولي، والمسؤولية البيئية، ومهارات الاتصال، واللاعنف، وتقنيات حل النزاعات، والديمقراطية، والوعي بحقوق الإنسان، والتسامح مع التنوع، والتعايش والمساواة بين الجنسين،...وغيرها؛ ما دعا عديد من العلماء إلى إدراج مهارات حل النزاع في مناهج تعليم المعلمين في نيجيريا[214] .

ويلعب تعليم السلام في نيجيريا دورًا مهما في تجنب تأثير النزاع، وحماية التعليم من جراء ذلك، ولكون نيجيريا قد تعرض لعديد من النزاعات فيما بعد منتصف القرن العشرين، فإن بناء السلام في حالات النزاع مهمة كما أشارت دراسة (Op 2022)، فمن الممكن أن يُفيد تعليم السلام نيجيريا في تجنب نشوب نزاع مرة أخرى، وفي حفاظها على التعليم في تلك الحالات[215].

وتشير دراسة (Ohakamike 2016) إلى أن تعليم السلام مُدرج رسميا في منهج الدراسات الاجتماعية[216] ،كما فحصت دراسة (Olowo 2016) آثار دمج تعليم السلام في النظام التعليمي النيجيري، وأكدت أهمية إدراج تعليم السلام في المناهج الدراسية الوطنية؛ لتمكين جيل المستقبل من المهارات اللازمة لحل القضايا الاجتماعية، وكما أكدت ضرورة أن يكون تعليم السلام في المدارس الابتدائية والثانوية وسيلة لزرع روح التسامح بين الشباب، وقمع أي بوادر للنزاع قبل أن يبدأ [217].

وتزايد اهتمام نيجيريا بإدارة النزاعات داخل الجامعات؛ إيمانا منها بأن النزاع سمة مصاحبة للتفاعل البشري، لا يمكن القضاء عليه نهائيًا، وربما ينشأ لأي سبب، ولهذا فإن إدارته وتحويله بشكل صحيح ضروري لإحداث السلام، ولهذا فقد رصدت دراسة (Maris2020) بعض الطرق الممكنة لإدارة النزاعات في الجامعات النيجيرية؛ حتى تكون قادرة –في حالة حدوث النزاع– على إدارته بشكل صحيح، بحيث يصبح قوة ايجابية لا سلبية [218].

ولم يقتصر تعليم السلام في نيجيريا على دمجه في مناهج التعليم فحسب، وإنما تم تنفيذ برامج التدخل الاجتماعي *[219] كآلية لبناء السلام في السياق النيجيري، وتشمل برامج التدخل النيجيري –على سبيل المثال لا الحصر– التخفيف من حدة الفقر، والوصول إلى الرعاية الصحية العامة، خلق فرص العمل، تنمية المهارات التقنية، والمهنية.

ولقد بحثت دراسة (Uwakwe 2022) اعتبار التدخل الاجتماعي كأحد أدوات السلام في نيجيريا؛ وذلك من خلال قدرتها على قمع النزاع قبل أن يبدأ، ومن ثَمَّ تعزيز السلام، واستدامته[220].

رابعاً:الالتزامات الدولية لحماية التعليم .

التزمت نيجيريا بتنفيذ عدد من الالتزامات والمواثيق الدولية المتعلقة بحماية التعليم في حالات النزاع، ومن أبرزها ما يأتي [221] :

- دستور جمهورية نيجيريا الاتحادية لعام(1999)بصيغته المعدلة :والذي يضمن سلامة وأمن المدارس في نيجيريا، مع ضمان فرص تعليمية متساوية وكافية، وكذلك لجعل أمن ورفاهية الأفراد هدفها الأساسي.
- الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب: وهو قاعدة قانونية أخرى ذات صلة بسلامة وأمن المدارس في نيجيريا .تتطلب المادتان 17 و24 من قانون الميثاق الأفريقي، عند قراءتهما معًا، من الحكومة ضمان الوصول إلى التعليم في بيئة آمنة ومأمونة في نيجيريا.
- قانون التعليم الأساسي الإلزامي والمجاني للجميع لعام (2004) قانون التعليم الأساسي الشامل (يتيح من خلال أحكام مختلفة، للنيجيريين التمتع بالحق في التعليم المتساوي والكافي في بيئة آمنة ومحمية.
- قانون حقوق الطفل(2003):وهو دمج لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل(1990)،والذي يقدم مساهمات مهمة لحقوق الأطفال في التعليم في بيئة مدرسية آمنة ومأمونة.
- إطلاق مبادرة المدارس الآمنة في نيجيريا في (7 مايو 2014).
- تأكيد نيجيريا على مراعاة تحقيق الهدف الرابع (أ) من أهداف التنمية المستدامة، والمتعلق بالبيئة المدرسية؛ لضمان كون المدارس صديقة للطفل، وشاملة، وراعية، وغير عنيفة، وآمنة.
- يشدد قانون مجلس الشيوخ لعام(2013)،والمتعلق بمنع الإرهاب عقوبة السجن لمدة 30عامًا للخاطفين أو المتواطئين .
- أيدت نيجيريا للإعلان العالمي للسلامة المدرسية في (8مارس2018).

– الموافقة على المعايير الدُنيا من قِبَلِ المجلس الوطني للتعليم في (أغسطس 2021)، والتي تتضمن خطط قطاع التعليم الحكومي؛ استجابة للنزاعات ومخاطر الهجمات على التعليم.

وتجدر الإشارة إلى كوْن نيجيريا من بين أوائل الدول المؤيدة لإعلان المدارس الآمنة في (أوسلو) بالنرويج[222]؛حيث وافق المجلس التنفيذي الفيدرالي لنيجيريا على تعميم وتنفيذ إعلان المدارس الآمنة في (20 مارس 2019)[223].

وفي (أكتوبر 2021)، استضافت حكومة نيجيريا المؤتمر الدولي الرابع –والأخير حتى الآن– في (أبوجا)، والمعنون: بـ(ضمان التعليم الآمن للجميع: من الالتزام إلى الممارسة)، ويعد المؤتمر فرصة للدول لتحفيز العمل على حماية التعليم في حالات النزاع من خلال تقييم التقدم الذي أحرزته الدول في إقرار إعلان المدارس الآمنة وتنفيذه، وتبادل الممارسات الجيدة في هذا الصدد، وتشجيع مزيد من التعاون عبر الحدود من أجل التأكد من أن جميع الطلاب والمعلمين يمكنهم التعلم والتدريس بأمان[224].

كما أيدت المنظمات الدولية اهتمام نيجيريا بإعلان المدارس الآمنة، فاستجابت اليونيسيف –على سبيل المثال– في هذا الصدد من خلال[225]:

– إشراك الجهات الفاعلة الحكومية والسياسية رفعت المستوى في زيادة التمويل العام للمدارس الآمنة في نيجيريا.

– تعزيز آلية التنسيق بين الجهات الفاعلة في مجال التعليم في حالات الطوارئ؛ والتي من بينها حالات النزاع

– دعم تطوير خطط قطاع التعليم المستجيبة لحالات النزاع، والمحددة التكاليف في (33) ولاية من (36) ولاية .

– دعم تنفيذ المعايير الدنيا للمدرسة الآمنة في(11) ولاية–حتى وقت الدراسة–مع خطط للتوسع في جميع الولايات ال36.

– بناء قدرة(30480) معلماً على الاستجابة لحالات النزاع بما في ذلك الهجمات على المدارس.

– تعزيز قدرة الهياكل المدرسية والمجتمعية في مجال الدعم النفسي والاجتماعي.

– تطوير قدرات(793) لجنة إدارة مدرسية؛ لبناء المشاركة المجتمعية في المدارس

الآمنة.

ولأصحاب المصلحة في قطاع التعليم النيجيري، وغيره دور في العمل على منع نشوب النزاع، وتخفيفه –حال وقوعه–؛ فتقوم وزارة التعليم الفيدرالية –على سبيل المثال– بجهود حثيثة لضمان السلامة، والحفاظ على الأمن في المدارس النيجيرية؛ من خلال منع احتلال قوات الأمن للمدارس أثناء حالات النزاع، والتأكد من أن أي وجود عسكري بالقرب من المدرسة لا يعرض المتعلمين للخطر، أما وزارات الدفاع، والداخلية، والشرطة؛ فهي الوزارات المُشرفة على جميع قوات الأمن النيجيرية، فعليهم عدد من المسؤوليات في هذا الصدد، ومنها[226]:

** إعطاء الأولوية لحماية المدنيين في حالة حدوث النزاع، واتخاذ خطوات جادة في هذا الصدد بما في ذلك إصدار أمر دائم لقوات الأمن؛ للاستجابة على الفور لنداءات المساعدة والحماية عند حدوث أي هجوم وشيك على المدارس.

** تحديد وتعيين مسؤول اتصال للاستجابة للطوارئ –وقت حدوث هجمات على التعليم–داخل كل وحدة، والتأكد من أن المدارس، ومسؤولي التعليم المحليين؛ يعرفون كيفية الاتصال بهذا الشخص .

** تزويد موظفي وزارة التربية والتعليم، ومديري المدارس، وعناصر الشرطة المحلية بالمعلومات الكافية قبل انسحاب قوات الأمن من منطقة، أو إجراء تغييرات مهمة أخرى قد تؤثر على سلامة المدرسة.

** ضمان تعاون قوات الأمن مع الجهات الفاعلة؛ لإجراء دورات تدريبية منتظمة حول حماية الأطفال من النزاع القائم على النوع الاجتماعي.

** ضمان تعاون قوات الأمن مع سلطات التعليم والهيئات الأخرى ذات الصلة؛ لضمان سلامة المدرسة قبل حالات النزاع وأثناءها وبعدها.

المحور الرابع :تقييم الخبرة النيجيرية على ضوء المؤشرات النظرية.

على ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري يمكن القول: إن نيجيريا تمثل نموذجاً متميزاً في حماية التعليم في حالات النزاع.

ويتضح ذلك من خلال المؤشرات المرتبطة لجهود حماية التعليم في حالات النزاع ويمكن التدليل على ذلك من خلال ما يأتي :

- اهتمام نيجيريا بتطوير سياساتها التعليمية في أعقاب الاستقلال مع استهداف حماية التعليم ومنع نشوب النزاع بحيث تؤكد السياسة التعليمية على أيديولوجية موحدة لنيجيريا واحترام حقوق الإنسان والتفاهم والتعايش المتبادل، ويتبين ذلك من السياسات التعليمية المتعاقبة؛ خاصة منذ ستينيات القرن الماضي، وحتى عام 2021.

- انفراد نيجيرياعلى مستوى الدول الأفريقية، وتميزها على مستوى العالم بوضع سياسة مستقلة للحفاظ على التعليم من جراء النزع والمعروفة باسم:(السياسة الوطنية للسلامة والأمن والمدارس الخالية من العنف)في نيجيريا .

- تهتم(السياسة الوطنية للسلامة والأمن والمدارس الخالية من العنف في نيجيريا)بتخطيط البرامج التعليمية الحكومية للوقاية من جميع أشكال العنف ضد الأطفال في المدارس كما تنطبق هذه السياسات على جميع مؤسسات التعليم العالي في البلاد.

- تعهد(السياسة الوطنية للسلامة والأمن والمدارس الخالية من العنف في نيجيريا)بتوفير بيئة آمنة للمتعلمين مضمون حماية حقوقهم وبناء ممارسات مرنة للتعامل مع أي نزاعات مفاجأة وذلك في نطاق التعليم الرسمي وغير الرسمي.

- تلتزم نيجيريا بمراجعة المناهج بشكل دوري لضمان خلوها من أي مسببات لتأجيج النزاع.

- يرتبط الالتزام بمراجعة المناهج الدراسية في نيجيريا بالسياسة التعليمية للدولة.

- تهتم نيجيريا بتعليم السلام ضمن اهتماماتها بحماية التعليم في حالات النزاع.

- تركز نيجيريا على دمج دراسات السلام مع المناهج الدراسية ؛خاصة في التعليم العالي، مع تنويع قضايا بشكل مستمر.

- تدرج نيجيريا تعليم السلام–رسميا –في منهج الدراسات الاجتماعية؛ لتمكين جيل المستقبل من المهارات الذي لحل القضايا الاجتماعية التي يمكن أن تؤجج النزاع قبل نشوبه

- اهتمت نيجيريا بإدارة النزاعات داخل الجامعات لضمان إدارة وتحويل أي نزاعات بشكل صحيح بما يحقق السلام.

- تهتم نيجيريا بتعليم السلام من خلال تنفيذ برامج التدخل الاجتماعي كالية لبناء السلام في السياق النيجيري الأمر الذي يمكن أن يعالج عدد من المشكلات مثل: التخفيف من حدة الفقر والوصول إلى الرعاية الصحية العامة وخلق فرص العمل؛ فيما نتاجه تقويض النزاع قبل نشوبه.

- أصدرت نيجيريا عدد من المعايير من قبل المجلس الوطني للتعليم لعمل خطط لقطاع التعليم الحكومي تمكنه من الاستجابة للنزاعات، ومخاطر الهجمات على التعليم.

- التزمت نيجيريا بتنفيذ عدد من الالتزامات والمواثيق الدولية المتعلقة بحماية التعليم في حالات النزاع وعلى رأسها؛ إعلان المدارس الآمنة، والتي استضافت مؤتمره الدولي في أكتوبر عام 2021.

وعلى ما سبق، عرض القسم الرابع للبحث إلى جمهورية نيجيريا الفيدرالية؛ موضحًا التعليم في حالات النزاع، بدءًا من مُسببات النزاع، وارتباطها بالتعليم، وتحليل حماية التعليم في حالات النزاع على ضوء العوامل الثقافية والبنيوية، وأشارت إلى انخفاض الهجمات على التعليم؛ الأمر الذي يعكس جهود نيجيريا في حماية التعليم في حالات النزاع.

القسم الخامس

جهود حماية التعليم في حالات النزاع في جمهورية مصر العربية.

تستهدف جمهورية مصر العربية تكوين رأس مال بشري قوي من المواطنين الصالحين في مناخ متسم بالديمقراطية واحترام وقبول الرأي الآخر. واستناداً إلى كون النزاع–ظاهرة طبيعية مصاحبة للتفاعل البشري بين أفراد المجتمع–والذي قد يحدث لاختلاف آراء الأفراد في القضايا السياسية، والاجتماعية، وقد يغلفه البعض بإطار أيديولوجي أو ديني معين، كما حدث في الفترات التالية لثورتي 25 يناير 2013،و30 يونيو 2013، والنزاع الناشئ عنهما، والذي ربما يتكرر لأسباب عديدة في نطاق تفاعل المصريين. ويهدف هذا القسم إلى وصف، وتحليل جهود الدولة المصرية في حماية التعليم في حالات النزاع، ثم تفسير ذلك على ضوء القوى والعوامل الثقافية، والبنيوية. وفقاً لطبيعة المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة.

المحور الأول: التعليم في جمهورية مصر العربية:

ينقسم التعليم المصري إلى قسمين رئيسين: التعليم ما قبل الجامعي، والتعليم العالي، ويختص التعليم قبل الجامعي بالتعليم الأساسي، والثانوي بكافة أنواعه، ويندرج تحت مظلة التعليم العالي الجامعات الحكومية، والخاصة، والمعاهد المختلفة، وقد نص دستور عام (2014) على إلزامية التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يُعادلها.

وتستهدف الرؤية الاستراتيجية للتعليم حتى عام 2030 إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون تمييز، وفي إطار نظام مؤسسي، كفء وعادل، ومستدام، ومرن. وأن يكون مرتكز على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير والمتمكن فنيا وتقنيا وتكنولوجياً، وأن يساهم أيضافي بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكاناتها إلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، ويحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التنافس مع الكيانات الإقليمية والعالمية. وتنطبق هذه الرؤية الاستراتيجية عى أنواع التعليم في الثلاثة؛ التعليم العام والفني أو التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي[227].

المحور الثاني: طبيعة التعليم في حالات النزاع في مصر:

يُمكن أن يكون للتعليم دور في تأجيج النزاع، والذي يُطلق عليه الدور السلبي للنزاع، أو يكون له دور إيجابي في إخماد وحل النزاع –كما سبقت الإشارة في الإطار النظري– وفي مصر يبزغ الدور الإيجابي للتعليم في منع نشوب النزاع والقضاء عليها حال بزوغها، غير أنه ولكون النزاع طاهرة طبيعية مرتبطة بسلوك البشر، وإمكان حدوثه، يختص الجزء الراهن بتفسير مُسببات النزاع، وعلاقته بالتعليم في مصر.

أولاً:مُسببات النزاع في مصر:

استكمالاً لما تم الإشارة إليه في الإطار النظري للدراسة؛ من كون النزاع ظاهرة إنسانية للطبيعة البشرية، والذي ربما ينسب بين الأفراد أو بين المجموعات،... وغيرها .وهذا يعني احتمالية نشوب أي نزاع لأي أسباب، طالما هناك تفاعلات إنسانية .وسوف يتم عرض لأبرز هذه النزاعات في المجتمع المصري.

عاشت كثير من الدول العربية في بدايات العقد المنصرم، حالة من الاضطراب المدفوع بالرغبة نحو حياة أفضل، وسعي نحو مستقبل مشرق فيما عُرِفَ باسم (ثورات

الربيع العربي)؛ والتي اجتاحت عددًا منها؛ كما هو الحال في تونس، مصر، الجزائر، وليبيا ...وغيرهم

وقد أشار البعض بأن الثورات، والنزاعات الناجمة على أثرها في مصر، والمنطقة العربية لم تكن من قُبَيل المصادفة، ولم تكن نتيجة للأعمال الجماعية من قبل الأفراد المضطهدين من الأنظمة –التي وُصِفت بأنها– استبدادية، وإنما كانت نتيجة جهود التعبئة المبذولة على مدى عقود عدة من قِبَل مجموعات ناشطة، فضلاً عن المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية.

وخلافًا لهذا الرأي، يزعم آخرون أنه برغم النمو الاقتصادي السريع لمصر في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، إلا أنه كانت هناك فجوة واسعة في توزيع الثروة والعائد الاقتصادي، مما ترك كثير من المصريين يعانون من الفقر، وارتفاع معدل البطالة خاصة بين الشباب، وقد أدى هذا في نهاية الأمر إلى اندلاع ثورة (25 يناير 2011)[228].

وقد كانت ثورة (25 يناير 2011) مدفوعة، إلى حد كبير، بالسخط على الأوضاع الحياتية، والتطلعات الديموقراطية لعدد كبير من الشعب المصري، راغبة في السعي من أجل حياة أكثر إنصافًا، والمطالبة بمزيد من الكرامة والفرص للمواطنين المصريين؛ للمشاركة على المستوى المدني والسياسي والاقتصادي في التنمية المستقبلية لبلدهم.

ولقد جسدت أحداث ثورة (25 يناير) عديد من السمات الشخصية للمصريين، وعبرت عن المعدن الحقيقي لهم؛ حيث أعاد المصريون اكتشاف أنفسهم من جديد، وأبرزت الملامح الإيجابية للشخصية المصرية؛ حيث ظهر التسامح والاحترام والتعاون بين طوائف الشعب، وتوزيع الأدوار والمهام في الحراسة واللجان الشعبية[229].

وفي الوقت –نفسه– كشفت حالة عدم الاستقرار اللاحقة والثورة الثانية في(30 يونيو 2013) عن الخلاف حول المفاهيم والسياسات الناشئة للمواطنة والدور المستقبلي للدولة المصرية[230]،مما أسهم في زيادة الخلاف بين فئات الشعب، والناجم عن اختلاف آرائهم.

وفي أعقاب (25 يناير 2011)، وبعد مرور 18 يومًا أُسقِطَ نظام الرئيس الأسبق(حسني مبارك) في (11 فبراير 2011)، ثم شهدت ثورة (يونيو 2013) الإطاحة

بالرئيس السابق (محمد مرسي)، وقد دُعيَ المصريون إلى صناديق الاقتراع للتصويت لاستفتاءات دستورية[231].

وتزامنًا مع الأحداث السابقة، تزايدت النزاعات؛ من جراء المؤيدين، والمعارضين لكل نظام، مع اختلاف آرائهم السياسية نحو تحليل الأحداث، وبعضهم ربط بين السياسة والدين أيضاً.

وعلى جانب آخر في شمال سيناء، وعلى الحدود مع ليبيا، قاد الجيش المصري حملات ضد الإرهابيين المسلحين، ووجَّه –كذلك– ضربات ضد تنظيم داعش (الدولة الإسلامية) وغيرها من المنظمات والجماعات الإرهابية، وقد أسهمت هذه الحوادث الإرهابية –وقتها– في تعثر الاقتصاد، خاصة المرتكز على صناعة السياحة المصرية[232].

ونتاجٌ ما سبق، أسهمت الاضطرابات الناجمة عن الثورات، واحتدام الرأي بين فئات الشعب المختلفة، واختلاف آرائهم إلى جملة من النزاعات؛ مرجعها الرئيس اختلاف الآراء بين الأفراد، ولم تكن مدفوعة بأي جذور طائفية، أو دينية أو غيرها؛ من مُسببات النزاع كما هو الحال في دول أخرى، فلقد حبا الله مصر نعمة الأمن والأمان، وستظل كذلك مستعينة في ذلك بجهود جيشها، وجنوده البواسل الذين يعملون دومًا للحفاظ على سلامة وطننا الحبيب، والحفاظ على سلامة أراضيه.

ثانيًا: تحليل التعليم في حالات النزاع على ضوء العوامل الثقافية، والبنيوية في مصر:

يشرع الجزء الراهن لوصف وتحليل التعليم في حالات النزاع في مصر، وتفسيره على ضوء العوامل البنيوية والثقافية.

أكدت دراسة(Tfaily 2013) تزايد البحث في العلاقة بين التعليم والنزاع؛ فالتعليم يمكن أن يكون مسببًا لعدم المساواة الاجتماعية بين الأفراد، مع الأخذ في الاعتبار الظروف الاقتصادية غير المتكافئة، والأوضاع الاجتماعية السيئة، مؤكدة أن: (كل نظام تعليمي لديه القدرة إما على تفاقم، أو تخفيف الظروف التي تسهم في النزاع)، ولفتت الدراسة –نفسها– النظر إلى أن تأثير النزاعات على توزيع الموارد، والفرص التعليمية[233].

وتشير دراسة (Dorio 2017) أن التغيير الثوري والتحولات الاجتماعية، والسياسية الملاحقة له يمكن ان يوفروا تعليمًا مختلفًا؛ من خلال الإسهام في تشكيل طرق تفكير الأفراد؛ لأجل المواطنة الفعّالة، فالتحولات الثورية –كما هو الحال في ثورة 25 يناير– يمكن أن تكون ورشة عمل تربوية نقدية ينخرط المواطنون من خلالها في أشكال جديدة من التدخلات في اصلاح مجتمعهم، والتفكير النقدي في الأحداث[234].

ويمكن تفسير ذلك على ضوء العوامل الثقافية، والبنيوية الآتية:

فيما يتعلق بالعامل الجغرافي، والسكاني:

تعد مصر أكبر دولة في منطقة شمال أفريقيا والشرق الأوسط من حيث عدد السكان، كما تعد موطنا لواحد من أكبر عدد من الأطفال والشباب في سن الدراسة في العالم؛ ولهذا فلديها قاعدة عريضة من الشباب، مع نمو سكاني سنوي مرتفع.

أما العامل السياسي:

ففي أعقاب (11 فبراير 2011) تنحى الرئيس (حسني مبارك) عن حكم مصر، وبعد عام ونصف من الحكم العسكري، انتُخِبَ (محمد مرسي) من جماعة الأخوان المسلمين رئيسًا، وفي أعقاب ثورة (يونيو 2013) تم عزله ثم عُيّنَ رئيس المحكمة الدستورية؛ المستشار (عدلي منصور) في (يوليو 2013) ثم أصبح اللواء (عبد الفتاح السيسي) رئيسا لمصر في (يونيو 2014).

وفيما يتعلق بعدم المساواة:

فينبغي الإشارة إلى أن الدولة المصرية؛ وفقاً لدستورها تكفل المساواة بين جميع المواطنين دون تمييز، إلا أنه وبرغم ذلك؛ تتضح بعض الجوانب التي توضح عدم المساواة، والناجمة عن اختلافات مستوى دخول الأفراد، وفرص التوظيف، والمستوى الاقتصادي بين الأسر؛ الأمر الذي كان ضمن عوامل حدوث ثورة (يناير 2011)، وكذلك وراء بعض النزاعات حتى بين الأفراد؛ طبقا للظروف الاقتصادية، والاجتماعية.

وفيما يتعلق بالعامل الطبقي:

فلا توجد في مصر أي مؤشرات لوجود تفرقة على أساس طبقي؛ فالمجتمع مزيجٌ من فئات متعددة، والطبقية ليست من بنية المجتمع المصري في الوقت الراهن.

وفيما يتعلق بالسلطة السياسية:

فمصر دولة ديموقراطية يحكمها رئيس منتخب، ولدى الدولة مجلس للنواب، ومجلس للشوري، ويمكن القول إن النزاع في مصر؛ –خاصة في أعقاب ثورة يناير 2011 وحتى الآن– منشأه اختلاف في الآراء المتعلقة بالجوانب السياسية، والاجتماعية، والتحولات اللاحقة للتغير الثوري، ولقد شمل هذا النزاع، النزاع بين الدولة المصرية والجماعات المختلفة –على سبيل المثال: جماعة الإخوان المسلمين، والنشطاء الثوريين والأحزاب–.

وعلى ما سبق، تتضح نقطتان، **الأولى:** أن النزاع في مصر منشأه اختلاف الآراء من جراء التحول الثوري، والاختلاف الناجم عن آراء السياسيين بشتى فصائلهم، لكن ليس منبعه طائفي، أو ديني، أو عرقي، **الثانية:** أن التعليم ليس له دور في تأجيج النزاع، ولكن يبقى أثره الإيجابي في إمكان تقويض النزاعات، والحث على تقبل الآخر واحترام رأيه.

ثالثا: الهجمات على التعليم في مصر:

تجدر الإشارة إلى اختلاف الوضع في مصر عن حالتي: باكستان، ونيجيريا؛ لاختلاف طبيعة النزاع ومسبباته وكذا اختلاف حدة النزاع. وفيما يتعلق بالفئات الأبع للهجمات على التعليم والاستخدام العسكري للمؤسسات التعليمية، وذلك على النحو الآتي:

فيما يتعلق بالهجمات على التعليم، فقد تأثرت بعض المؤسسات التعليمية بعديد من الاحتجاجات بشأن اختلاف الآراء السياسية، والتي تحولت إلى أعمال عنف في أعقاب ثورة يناير (2011)، وتزايد صداها في الفترة من (2012–2013) ، وما تلاها بعد ثورة (يونيو 2013).

وقد أشار تقرير التعليم تحت الهجوم لعام(2014) إلى بعض هذه المظاهر؛ كالاشتباك بين المتظاهرين المؤيدين، والمعارضين للرئيس السابق (محمد مرسي) حول جامعة القاهرة في (2 يوليو)، وبعض الجامعات الأخرى؛ منها: جامعة عين شمس، والزقازيق[235].

في حين أشار تقرير عام (2020) إلى تباطؤ الهجمات على التعليم من (2017 إلى 2019)، حيث أشارت لاستهداف عددٍ من المعلمين في ست حوادث وقعت في عام (2017) في محافظة شمال سيناء، وأشار التقرير –نفسه– إلى إعلان جماعة مسلحة في

سيناء مسؤوليتها عن شن هجمات ضد المدنيين –مسيحيين ومسلمين– خلال الفترة المشمولة بالتقرير[236].

أما بالنسبة للاستخدام العسكري للمدارس، والجامعات: فليس من المعتاد الاستخدام العسكري للمدارس في مصر، غير أنه – وكما سبقت الإشارة في النقطة السابقة– إلى محاولات فض الأمن المصري لعناصر الشغب والتي غالبا ما تتجمهر بالقرب من المؤسسات التعليمية؛ الأمر الذي قد يعرض بعض المدارس لأضرار جسيمة، ولقد رصد تقرير (التعليم تحت الهجوم) لبعض هذه الحالات في (نوفمبر 2012)[237].

ولم يسجل تقرير عام(2022) أي من هذه الحالات؛ مما يبرز نجاح الدولة المصرية في القضاء على العناصر الإرهابية التي استهدفت –في بعض الحالات– شمال سيناء، والحدود مع ليبيا.

المحور الثالث: جهود حماية التعليم في حالات النزاع في مصر:

لدى مصر عددٌ من الجهود لحماية التعليم ومنع نشوب النزاع، وغرس روح التفاهم، وسيقتصر عرضها هنا –وفقاً لحدود البحث – على كل من: **السياسة التعليمية – المناهج الدراسية – تعليم السلام– الالتزامات الدولية لحماية التعليم.**

غير أنه تجدر الإشارة إلى ارتباط هذه العناصر الأربعة في مصر، وتداخل الاهتمام بها معا؛ حيث تُبَث مفاهيم تعليم السلام داخل المناهج الدراسية، والتي تراجع وتُدقق دوما لما يتفق والهوية المصرية؛ وفقاً لما يقره الدستور المصري، وسياسات التعليم وتشريعاته.

أولا: السياسة التعليمية.

تعد السياسة التعليمية جزءا من السياسة العامة للدولة؛ وهي مسؤولة عن الشؤون التعليمية كافة، وتسعى السياسة التعليمية في مصر دوما لتطوير النظام التعليمي؛ ليكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات المحلية والعالمية، وقد حرصت دوما على بث مفاهيم تعليم السلام، واحترام آراء وحقوق الآخرين.

ولقد ركزت السياسة التعليمية المصرية من بعد ثورة (يوليو 1952) على أحداث تغيرات جذرية من أجل بناء الهيكل الاجتماعي على أساس سليم، وكانت حاجة الأفراد للتعليم في مصر هي المشجع الأول للحكومة على التوسع في إنشاء المدارس والجامعات

تحت مفاهيم الديموقراطية، والتنويع، ونشر التعليم، وتحقيق العدالة الاجتماعية، واستمر الأمر كذلك في الفترات اللاحقة[238].

ويؤكد الدستور المصري الراهن على أن المجتمع المصري يقوم على التضامن الاجتماعي، وأن الدولة تلتزم بتحقيق العدالة الاجتماعية، وتوفير سبل التكافل الاجتماعي، كما تلتزم الدولة بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز[239].

وفي السياق –نفسه– تؤكد رؤية مصر(2030) على مجتمع ذي اقتصاد تنافسي، ومتوازن ومتنوع يعتمد على الابتكار والمعرفة، قائمٍ على العدالة والاندماج الاجتماعي والمشاركة، كما أكدت في محور العدالة الاجتماعية؛ سعى مصر الدؤوب لبناء مجتمع عادل متكاتف؛ يتميز بالمساواة في الحقوق والفرص الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبأعلى درجة من الاندماج المجتمعي، مجتمع قادر على كفالة حق المواطنين في المشاركة والتوزيع العادل في ضوء معايير الكفاءة والإنجاز وسيادة القانون، ويحفز فرص الحراك الاجتماعي المبني على القدرات.

وحددت لهذا من بين الأهداف الاستراتيجية: تعزيز الاندماج المجتمعي، وتحقيق المساواة في الحقوق والفرص. وفي محور التعليم والتدريب أيضاً ركزت على إتاحة التعليم للجميع دون تمييز[240].

ثانياً: المناهج الدراسية.

تراعي المناهج المصرية رؤية مصر 2023 ؛ للتأكيد على جودة التعليم وإتاحته للجميع دون تمييز .وغالبا ما تُقدم المناهج مفاهيم الُهوية في مناهج التربية الوطنية ؛وذلك وفقًا لما تقره السياسة التعليمية المصرية.

وللمناهج المصرية دورٌ في تعزيز مفاهيم السلام، وبث قيم التسامح، واحترام الآخر، وقبول اختلاف الآراء، كما أن السياسة التعليمية توحد المناهج المسؤولة عن دعم الهُوية الوطنية لدى جميع الطلاب.

فقد أشارت دراسة(أسامة 2020) في نتائجها إلى أن السياسة التعليمية في مصر تُوحد مناهج الهُوية على مستوى مدارس الجمهورية؛ سواء أكانت حكومية أو خاصة أو دولية؛ فعلى سبيل المثال مناهج التربية الوطنية تُقرر على التعليم الثانوي، وبالتالي يتلقى كل

الطلاب في هذه المرحلة نفس المفاهيم السياسية والقانونية والقومية التي يعكسها هذا المنهج[241].

ثالثا: تعليم السلام.

إن للتعليم دور حيوي في إكساب الطلاب القدرة على العيش معا في سلام. ويمكن أن يساعد على الحيلولة دون وقوع النزاعات، وتحقيق التنمية المستدامة، كما يمكن الاستعانة بالتعليم في بناء مجتمع أكثر استدامة، بعد وقوع نزاعات سابقة، ويعلم الأفراد كيفية العيش معا، ويكسبهم قيم الحوار والتعاون. وقد أشارت دراسة (عزازي، وحسان 2016) لضرورة قيام التعليم بتعزيز مفهوم السلام بمحتوى التعليم والتدريب، والموارد والمواد التعليمية، والحياة المدرسية والجامعية، والتدريب الأولي والمستمر للمعلمين، والبحوث، والتدريب المستمر للشباب والكبار، وضرورة ترسيخ قيم السلام، والتي يجب أن تترسخ في الفصول الدراسية في سن مبكر، ويجب أن تنعكس باستمرار في المناهج الدراسية في المرحلتين الثانوية والجامعية[242].

رابعاً: الالتزامات الدولية لحماية التعليم.

فيما يتعلق بالالتزامات الدولية لحماية السلام فمصر طرف في عديد من الاتفاقيات الدولية التي تهدف إلى حفظ السلام وقمع النزاعات، مثل: الاتفاقية الدولية لقمع جرائم الفصل العنصري والمعاقبة عليها، كما وقعت مصر على عديد من الاتفاقيات والمواثيق الدولية الهادفة إلى حفظ السلام وقمع العنف، والحفاظ على أوضاع اللاجئين إليها، ومن أمثلتها[243]:

– الاتفاقية الدولية الخاصة بوضع اللاجئين والبروتوكول الملحق بها لعام (1967) ؛ حيث انضمت مصر لهذه الاتفاقية بالقرار الجمهوري رقم (331 لسنة 1980) الصادر في (28 يونيو 1980).

– الاتفاقية الأفريقية المتعلقة بمشاكل اللاجئين لعام (1969) ؛ وانضمت مصر لها بموجب القرار الجمهوري رقم (332 لسنة 1980) الصادر في (28 يونيه لسنة 1980)، كما انضمت مصر لبروتوكول تعديل هذه الاتفاقية بالقرار الجمهوري رقم (333 لسنة 1980) الصادر في (28 يونيو 1980).

– الاتفاقية الدولية لحماية حقوق العمال المهاجرين وأفراد أسرهم لعام (1990) ؛ وانضمت مصر لها بموجب القرار الجمهوري رقم (446 لسنة 1991) الصادر في (11 نوفمبر 1991).

– الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب لعام(1980)؛ وانضمت مصر لهذه الاتفاقية بموجب القرار الجمهوري رقم (77 لسنة 1984) الصادر في (27 فبراير سنة 1984).

– الميثاق الأفريقي لحقوق الطفل ورفاهيته لعام (1990)؛ انضمت مصر لهذه الاتفاقية بموجب القرار الجمهوري رقم (33 لسنة 2001).

– الميثاق العربي لحقوق الطفل لعام (1983) ؛ انضمت مصر لهذه الاتفاقية بموجب القرار الجمهوري رقم (356 لسنة 1993) الصادر في (27 سبتمبر سنة 1993).

– الميثاق العربي لحقوق الإنسان لعام (2004)

كما وقعت مصر على إعلان المدارس الآمنة، وفي إطار هذا الالتزام: تعمل الحكومة المصرية على تعزيز الوعي بأهمية حماية المؤسسات التعليمية، واتخاذ جملة من التدابير الوقائية؛ لمنع استخدام المدارس في الأغراض العسكرية، وحماية الطلاب والمعلمين من الهجمات، وتتلقى مصر –كغيرها من دول العالم– دعما من المنظمات الدولية، مثل اليونسكو، واليونيسيف لتنفيذ الإعلان، واتخاذ التدابير الوقائية.

وعلى ما سبق، يتضح أن حماية التعليم في حالات النزاع في مصر له طبيعة مُغايرة؛ استنادًا إلى الدور الإيجابي للتعليم في قمع النزاع؛ خاصة وأن مسبباته لا تزيد عن اختلافات في الآراء بين مؤيدين، ومعارضين للنظام السياسي في أعقاب التحول الثوري، أو اختلاف الآراء حول القضايا الاجتماعية، وغيرها، ولا يوجد مسببات عرقية، أو دينية، أو طائفية، وأن الحاجة إلى حماية التعليم في حالات النزاع؛ يمكن أن يُفيد مستقبلًا في صد أو تلافي أي نزاعات أو تقليلها؛ خاصة مع الاعتراف بأن النزاع طبيعة بشرية، موجودة مع وجود البشر، وتعاملاتهم، وسلوكياتهم الاجتماعية، والذي ربما يسببه عوامل سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية قد تحدث لأي سبب طارئ؛ الأمر الذي يؤكد أهمية وضع ضوابط مقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع.

المحور الرابع :تقييم الجهود المصرية على ضوء المؤشرات النظرية.

على ضوء المؤشرات التى تم استخلاصها من الإطار النظري وحالتى المقارنة يُمكن القول: إن الدولة المصرية خطت خطوات مهمة في سبيل حماية التعليم في حالات النزاع، والظروف المرتبطة به؛ خاصة ما يتعلق بالسياسة التعليمية، والمناهج الدراسية، وتعليم بناء السلام، وأخيراً الالتزامات الدولية لحماية التعليم.ورغم جميع جهودها في هذا الصدد إلا أن مصر فى حاجة لزيادة الاهتمام بتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع – قبل نشوبه مستقبلياً– ؛ ويُمكن التدليل على ذلك من خلال ما يأتي:

–أن القضايا المرتبطة بالنزاعات، وتغير طبيعتها مازالت بعيدة عن الاهتمام من كافة الأسيقة المجتمعية.

–أن مشاركة مصر في الفعاليات الدولية لحماية التعليم في حالات النزاع محدودة، الأمر الذي لا يتماشى مع دور مصر الريادي في قيادة الأمة العربية.

–اقتصار الاهتمام بتعليم السلام في مصر على دمج المفاهيم المرتبطة به داخل المناهج، وضعف المبادرات المجتمعية، والمبادرات خارج التعليم الرسمي في هذا الصدد.

– انحصار إدماج القضايا المتعلقة بحماية التعليم داخل السياسة التعليمية، وضعف الاهتمام بها .

وختاماً يمكن القول: إن الدولة المصرية فى حاجة ماسة للإفادة من حالتى المقارنة وأخذ الدروس منها فى مجال حماية التعليم في حالات النزاع، من حيث: زيادة الأولوية فى الخطاب السياسي التعليمي على طرح القضايا المرتبطة بالنزاع، وآثاره السلبية، وتوفير المناخ المناسب للمبادرات المجتمعية في هذا الصدد، وزيادة الاهتمام بالاتفاقيات الدولية لحماية التعليم في حالات النزاع.

القسم السادس

حماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر (دراسة مقارنة تفسيرية)

على ضوء ما عُرِضَ في الأقسام الثلاثة السابقة حول حماية التعليم في حالات النزاع، والذي يُعتبر ترجمة للخطوة الثالثة من خطوات المدخل الوظيفي، والمرتبطة بالتحليل الثقافي، والذي يشمل نوعين من العوامل: العوامل الثقافية والبنيوية، وهذا ما فرضته طبيعة المعالجة المنهجية للمدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة؛ وتشمل العوامل الثقافية المؤثرة في متغيري الدراسة –أولهما: (النزاع)، وينتمي إلى المجتمع، وثانيهما: (حماية التعليم)، وينتمي إلى التربية –على مستوى كل من: باكستان، ونيجيريا، والمتحددة في العامل السياسي، والعامل الديني، والعامل الاقتصادي، والعامل الاجتماعي ويلاحظ أن ثَمَّةَ تشابهٍ في العوامل الثقافية المؤثرة في البلدين، غير أن درجة تأثير كل عامل منهم تختلف من بلد إلى لآخر، ومن ناحية أخرى؛ تركزت العوامل البنيوية في البناء الاجتماعي، والطبقة الاجتماعية، ورقابة الدولة، وعلاقات السلطة السياسية، وبطبيعة الحال اختلفت درجة تأثيرها من بلد إلى آخر.

ويختص القسم الراهن بالمقارنة التفسيرية للظاهرة قيد البحث(حماية التعليم في حالات النزاع)، وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها، ومدى تدعيمها للبنية المجتمعية التي تنتمي إليها؛ وذلك على ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة بتفسير مستوى البنية، ومستوى الوظيفة.

وتتم المقارنة التفسيرية من خلال إجراء تحليل مقارن بين الحقائق والمعلومات التي جُمعت بين الدول الثلاث–وفقاً للمحاور المختارة للبحث–بهدف الوقوف على أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف بينهم، وتفسير ذلك على ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة .

وينبغي الإشارة إلى تفسير لماذا التشابهات؟ أو لماذا الاختلافات؟ وسوف يُفضي ذلك إلى الخروج بمنطلقات عامة، يمكن الإفادة منها في طرح ضوابط إجرائية لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع.

وسيقتصر القسم السادس على إجراء المقارنة التفسيرية وفق المحاور المحددة لوحدة المقارنة، أما بالنسبة للمنطلقات العامة الناتجة عن المقارنة التفسيرية سيتم عرضها في القسم السابع؛ باعتبارها عنصراً جوهرياً يسهم بشكل فعال في طرح الضوابط الإجرائية. وفيما يأتي عرض لإجراء المقارنة التفسيرية:

المحور الأول: طبيعة التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر:

يمكن مقارنة التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان ونيجيريا ومصر من خلال عنصرين رئيسين؛ أولاهما: **ارتباط التعليم بالنزاع، ومُسبباته**، وثانيهما: **الهجمات على التعليم**.

أولا: ارتباط التعليم بالنزاع، ومُسبباته:

يحدث النزاع نتيجة لجملة من العوامل المتشابكة؛ ففي **باكستان ونيجيريا**، تضافرت العوامل الدينية، والسياسية، والعرقية والاقتصادية، وعدم المساواة بين الأفراد، غير أن درجة تركيز كل منها اختلف في كل دولة؛ ففي باكستان جاء في المقام الأول العوامل الدينية، والسياسية؛ للدرجة التي يُصعب الفصل بينها، أما في نيجيريا فتأتي العوامل العرقية، والدينية على رأس القائمة؛ لتشكل مزيجًا صعب فصله؛ كما هو الحال في أغلب الدول متعددة الأديان، والأعراق.

وفي **مصر**، تختلف مُسببات النزاع، وطبيعته؛ حيث نَشَبَ في المقام الأول للخلاف في الرأي بين فئات الشعب؛ خاصة في أعقاب التغير الثوري، وتغير الأنظمة السياسية، وانقسام فئات الشعب بين مؤيد، ومعارض، ولازال النزاع لاختلاف الآراء بين الأفراد – وهو سمة بشرية– يحدث في عديد من القضايا.

وفيما يتعلق **بالنزاع لأسباب دينية ،أو عرقية،أو سياسية ،فنجد أن:** بعد تقسيم الهند إلى دولتين؛ باكستان ذات أغلبية مسلمة، والهند ذات أغلبية هندوسية، كما صارت باكستان موطنا لـ(6) مجموعات عرقية رئيسة، و لـ (58) مجموعة لغوية ثانوية.

أما **نيجيريا**؛ فبعد استقلالها في الستينيات كان بها نزاعات عرقية ودينية؛ حيث نشأ النزاع الديني فيها من ارتباط البعد الديني –المتطرف– لدى بعض الزعماء الدينين، ذوي المعتقدات، والأيدولوجيات الدينية المتشددة، خاصة مع وجود مُسلمي الفولاني الهوسا

في الشمال، وتركز القبائل المسيحية في الجنوب، وقد قوضت هذه النزاعات العرقية، والدينية، والسياسية السلام والأمن في نيجيريا في هذه الفترة، ومع تعدد الأعراق؛ خاصة وأن نيجيريا بها 250 مجموعة عرقية –تتحدث حوالي 40 لغة، وتدين بالإسلام والمسيحية وبعض العقائد الأفريقية التقليدية– صار التعصب الديني أكثر حدة. ولا تزال ثلاث مجموعات عرقية رئيسة تهيمن بقوة على الأحداث الاجتماعية والسياسية وتؤثر عليها هي (الهوسا الفولاني، والإيغو، واليوروبا).

أما في **مصر**، فقد غُلِفَ بعض النزاع بعباءة الدين في أعقاب دخول التيار الديني – ممثلًا في جماعة الإخوان المسلمين– عالم السياسة بعد الثورة، وعُين من بينهم أول رئيس منتخب، ثم عزله في أعقاب ثورة (30 يونيو)، والنزاع بين مؤيديه، ومعارضيه. الأمر الذي جادل بشأنه الكثيرين المُحللين لصحة النزاع في مصر في تلك الفترة، وما أعقبها.

وقد كان للتعليم في كل من **باكستان ونيجيريا**–في السابق–دور في نشوب النزاع.ففي حالة **نيجيريا**، كان للتعليم –في البداية– دوراً في نشوب النزاع خاصة، مع اختلاف الاعراق والديانات؛ حتى استطاعت الدولة تغيير تلك الأوضاع . وكان الوضع كذلك في باكستان في بعض فترات الأسلمة؛ فخلال سنوات الأسلمة؛ خضعت المدارس الدينية التقليدية لتغيير جذري نحو التطوير –غير أنه ارتبط لاحقاً بالنزاعات؛ خاصة مع تجنيد الشباب في المدارس الدينية القريبة من مخيمات اللاجئين الواقعة بالقرب من أفغانستان وكشمير– .

أما في **مصر**، لم يسهم التعليم المصري في تأجيج النزاع –بشكل مباشر، إلا أنه وبشكل غير مباشر، ومع الطلب المتزايد عليه، والسعي للحصول على تعليم جيد –بدت ملامح عدم المساواة؛ خاصة مع انخفاض مستويات المعيشة، ونقص التمويل المقدم له في مقابل تزايد التعليم الخاص؛ فالتعليم يُمكن أن يبرز عدم المساواة؛ لكونه عاكسًا للظروف الاقتصادية غير المتكافئة، ومؤثرًا عليها.

وفيما يتعلق بالتعليم، والنزاع من جراء السياسة:ففي باكستان، كان النزاع الأول – من جراء السياسة– مُصاحبًا لانقسام الهند إلى دولتين، وموجات العنف المُصاحبة لذلك، أعقبه النزاع بين الدولتين على بعض الاقاليم المتنازع عليها بينهما، وهي: كشمير،

وجامو، ثم النزاع من جراء التوترات بين شطري باكستان والذي أودى لحرب بينهما عام (1971) انتهت بانفصال الجانب الشرقي منها، وتكوين بنجلاديش.

وأخيرًا النزاعات الناجمة عن تضافر الدين والسياسة، أو ما أُطلق عليه أسلمة المجتمع أو إدخال الاسلام السياسي؛ في عهد الجنرال (ضياء الحق)، ومن بعده.

أما في **نيجيريا**، فقد استفاد بعض القادة السياسيين من الاختلافات العرقية، وسعت كل مجموعة للحصول على حصتها من المناصب السياسة، مما أدى لنزاع بين النخب الحاكمة في نيجيريا في فترات من حياتها أهدرت كثيرًا من الموارد البشرية والمادية.

وعلاوة على ما سبق، هناك جملة من الأسباب السياسية للنزاع؛ منها سوء الادارة، وارتفاع مستوى الفساد، والاستخدام السيئ للشباب خلال الحملات السياسية؛ حيث تم استخدام بعضهم كبلطجية سياسيين، وتم تجنيد آخرين في الجماعات المسلحة؛ كجماعة (بوكوحرام).

أما في **مصر**، فقد اتخذت النزاعات جانبا سياسيا في أعقاب ثورتي يناير(2011، ويونيو 2013)، مع كثرة الآراء السياسية المؤيدة لأحزاب وفئات سياسية متنوعة بين ليبراليين وإسلاميين و ...غيرهم، وزاد الأمر تعقيدًا مع تصدي الدولة للإرهاب؛ حيث قاد الجيش المصري حملات ضد بعض التنظيمات الإرهابية والجماعات المتطرفة في أماكن متفرقة؛ كشمال سيناء، والحدود الغربية مع ليبيا.

مع ظهور **باكستان**، نوقشت عديد من القضايا في المجلس السياسي، ولم يكن التعليم في البداية من بينها واستمر الوضع كذلك حتى دستور (1956)؛ الذي لم يضم إلا إشارات غامضة عن التعليم. ثم ارتبط بالدين؛ خاصة خلال سنوات الأسلمة (1977-1988).

أما في **نيجيريا**، فقد كان التعليم الوسيلة التي يمكن من خلالها بناء أمة موحدة؛ الأمر الذي انعكس في تشكيل سلسلة من لجان التعليم، وما أعقبها من صدور وثيقة السياسة التعليمية لعام (1976)، والتي حاولت إعادة تجميع النظام التعليمي بطريقة تراعي وتناسب التنوعات الثقافية والعرقية للنيجيريين.

وفي **مصر**، انعكست مفاهيم الثورة، والتغييرات الحادثة في أعقابها في محتوى الكتب المدرسية؛ خاصة كتب التربية المدنية، والتي يطلق عليها في مصر (التربية الوطنية)؛

فخلال 4 سنوات دراسية فقط من (2011–2015) غيرت وزارة التربية والتعليم ستة كتب مدرسية جديدة للتربية المدنية، وذلك في أعقاب التغيرات الحادثة في الإدارة السياسية في مصر في أعقاب الثورة.

وفيما يتعلق بالتعليم الديني، والنزاع: في **باكستان،** قد أرجعت بعض الدراسات الهجمات على التعليم؛ خاصة على الحدود بين باكستان وجيرانها إلى المدارس الدينية القريبة من الحدود بين باكستان، وأفغانستان أو بين باكستان، والهند على سبيل المثال– ، في محاولة منها لربط التعليم الديني بتأجج النزاع، والأعمال المتشددة لبعض الجماعات.

وفي **نيجيريا،** فقد بدأ التعليم الديني كجهود من قبل المسلمين في المدارس المحلية التقليدية، والتي تخوفت من التعليم الغربي المُقدم من قبل المبشرين المسيحيين .ونتيجة للتقسيم السياسي للولايات النيجيرية، والتي ارتبطت باختلاف الأعراق، وتعدد الديانات في كل منطقة منها، الأمر الذي جعل بعض الدراسات تفسر النزاعات من جراء ذلك الارتباط، وازداد الأمر سوءا بوجود بعض الجماعات المتطرفة التي ربطت أعمالها المتشددة، والعنيفة بالدين .

وفيما يتعلق بالتعليم، والنزاع العرقي:أسهم التعليم في تأجج النزاع –في بعض الفترات– في كل من **باكستان** و**نيجيريا؛** بإسهامه في خفض التماسك الاجتماعي، وإدامة عدم المساواة الاجتماعية بين الطبقات، والمجموعات الدينية والعرقية؛ الأمر الذي انخفض إلى حد كبير بعد ذلك مع جهود كلتا الدولتين.

وفيما يتعلق بالنزاع من جراء عدم المساواة في الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية:يؤدي الإقصاء والتقديم غير العادل للخدمات الاجتماعية، مثل التعليم، والتدهور البيئي وعدم المساواة في الوصول إليهما إلى نشوب النزاع، وقد حدث ذلك في بعض مقاطعات باكستان بشكل أوضح من نيجيريا، ولهذا اهتمت الدولة بسبل حماية التعليم في حالات النزاع.

وفي **مصر،** فلقد تسببت الجوانب الاجتماعية غير العادلة؛ كانخفاض مستوى المعيشة، والتفاوت بين فئات المجتمع، والفجوة في توزيع الثروة والعائد الاقتصادي،

وغيرها ... في البداية إلى اندلاع ثورة (يناير 2011) بتحالف عريض من الشعب بكافة فئاته.

وعلى ما سبق يتضح أن:

– **اختلفت** كل من **باكستان**، و**نيجيريا**، و**مصر** في المسبب الأول أو العامل الأكثر أهمية في تأجيج النزاع؛ ففي حالة **باكستان** بدا العامل الديني في تضافره مع العامل السياسي، أما في **نيجيريا**، فبدا المزيج بين العامل الديني، والعرقي المسبب الرئيس، أما في **مصر**، فكان لتضافر العوامل الاجتماعية والسياسية والدينية الناجمة عن ثورة يناير، والتحول الثوري دورًا كبيراً، علاوة على النزاعات لاختلاف الآراء، وعدم تقبل الآخر.مما يوضح قدرة المجتمع المصري على إدارة أي نزاعات ناشئة، مع اختلاف مُسبباتها، والحفاظ على استقرار البلاد. ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **(التماسك الاجتماعي)**.

ويعني **التماسك الاجتماعي** Social Cohesion ؛ درجة تقاطع وتكامل رأس المال الاجتماعي العمودي؛ أي الدولة التي تستجيب لمواطنيها، ورأس المال الاجتماعي الأفقي؛ أي العلاقات الشاملة والمتشابكة بين المجموعات المجتمعية المتنوعة، وكلما زاد التماسك الاجتماعي، فإن المجتمع يمتلك الآليات الشاملة اللازمة للتوسط وإدارة النزاع[244].

كما عرفته دراسة (Ahmed et al. 2023) بأنه المجال الكلي للقوي التي تؤثر في الأعضاء من أجل إستمرارهم في عضوية الجماعة، وكذلك أشارت أنه التجاذب نحو الجماعة، وأيضًا هو ما ينتج من التفاعل بين كل العوامل التي تدفع الأفراد للبقاء في الجماعة[245].

– **تشابهت باكستان** و**نيجيريا** في إمكانية قيام التعليم بدور سلبي في تأجيج النزاع، وذلك من خلال تقديمه بشكل غير متساو لأفراد المجتمع أو احتوائه على مفردات قد تسبب حدوث النزاع . ويمكن تفسير التشابه على ضوء مصطلح **القوة** Power.

يستخدم مصطلح **(القوة)** للدلالة على ممارسة الضغط، أو السيطرة على الأفراد أو الجماعات الاجتماعية الخاصة على يد غيرهم من الأفراد أو الجماعات، وطبقًا لهذا تمثل القوة أمرًا عرضيًا خارجيًا بالنسبة لتكوين كل من الأفراد والمجتمع[246]. وفي سياق آخر، تجدر الإشارة إلى أن كل فعل اجتماعي هو في حقيقته ممارسة للقوة الاجتماعية، وعليه فان أي جماعة اجتماعية أو نسق اجتماعي انما هو تنظيم للقوة الاجتماعية[247].

– **تشابهت باكستان ونيجيريا ومصر** في دور السياسة في تأجج النزاع، غير أن السياق كان مختلفا في حالة مصر، لأنه كان من جراء ثورة يناير(2011)، أما في حالتي **باكستان ونيجيريا**؛ فقد صاحب التقسيم والانفصال عن الهند ثم تكوين بنجلاديش، أما في حالة **نيجيريا**؛ فقد عضدت الأعراق المتنوعة، والتي حاولت كل منها الحصول على حصة من الكعكة السياسية. ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفهوم **الاضطرابات الداخلية.**

ويعني مفهوم **(الاضطرابات الداخلية):** الحالة التي تلجأ فيها الدولة إلى استخدام القوة المسلحة لحفظ القانون والنظام خلال مواجهة بين الدولة، ومن يتواجدون على أرضها، ولكن لا يؤدي العنف هنا إلى (نزاع مفتوح) بين جماعة مسلحة ومنظمة وبين الدولة[248] . كما تعرفها دراسة (المطلق،الغوري 2021) بأنها : أي توتر داخل أي بلد نزاع سواء كان هذا النزاع حول موارد اقتصادية وثروات كالنزاعات حول ملكية الأراضي خاصة الخصبة منها أو الثروات الطبيعية كمناجم المعادن الثمينة، أو حول أمكنه في مسارات ذات منافع اقتصادية ؛ مما يجعل هذه الأمكنة موقعا محتملا الإبتدائي التوتر مستقبلي[249].

- تشابهت **باكستان ونيجيريا** في دور السياسة في تأجيج النزاع، وقد كان ذلك مصاحبا للتقسيم إلى دولتين والانفصال عن الهند–في حالة باكستان–ثم انفصال الجزء الشرقي لها مكونا بنجلاديش، وما أعقب ذلك من تواترات خارجية وداخلية، أما في حالة نيجيريا فقد كان لسعي الأعراق المتنوعة للحصول على نصيب وافر من الكعكة السياسية دور في تأجيج النزاع . ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفاهيم **الاثنية، والطبقة ، والعلاقات الطبقية، والتدرج الاجتماعي.**

يستعمل مصطلح **(إثني/ الاثنية** Ethnic/ Ethnicity) على وجه العموم للإشارة إلى الجماعات العرقية أو القومية المختلفة التي تتحدد وفقاً لما يشترك فيه أفراد كل جماعة من ممارسات، ومعايير وأنساق من المعتقدات، وعندما توصف جماعات ما بأنها جماعات (إثنية) فإن هذا يعني –ضمنًا، في العادة، وصف هذه الجماعات باعتبارها من الأقليات، وأن لديها طائفة مختلفة أو مجالًا مختلفًا من الاتجاهات أو عناصر التراث التي تختلف عما يؤمن ويتمسك به غالبية أعضاء المجتمع، ويشير مصطلح (الاثنيّة) بدوره – إلى ما لدى جماعة معينة من وعي بما يخصها وحدها من مظاهر التميز الثقافية–[250].

ووفقاً لـ(أنتوني غِدِنز) إذ يرى أن مفهوم الإثنيّة يحمل معنىً اجتماعيًا خالصًا؛ فالإثنية تشير إلى مُجمَل الممارسات الثقافية والنظرة التي تمارسها أو تعتنقها جماعة من الناس ويتميزون بها عن الجماعات الأخرى. ومن أبرز هذه السِّمات المميزة: اللغة أو التاريخ أو السلالة والدين[251].

أما مفهوم **(الطبقة Class)**؛ فقد تُفهم الطبقات –أساساً– بوصفها تقسيمات اقتصادية، وذلك على الرغم من أن العوامل الاقتصادية ذات الصلة، والتي تساعد في تمييز طبقة ما عن غيرها؛ قد تكون هي نفسها محل خلاف، وينظر بعض المفكرين الآخرين في تعريفهم للطبقات إلى الفروق في الدخل أو في العمل، كما ينظر البعض الآخر الى التقسيمات الطبقية –عادة– بوصفها أمرًا أساسيًا لعملية التدرج الاجتماعي في المجتمع[252].

ويتماشى (JACKSON 2014) مع هذا الاتجاه؛ حيث يرى ان مفهوم الطبقة يختلف باختلاف المنظورات المختلفة؛ فالمنظرون الاقتصاديون، والاجتماعيون يفضلون المنظورات الوظيفية، والهرمية للطبقة ويعرِّفونها على أنها عدم مساواة مالية ومهنية طبيعية وضرورية ناتجة عن التقدم والتميز داخل المجتمع الرأسمالي، ولا يتفق الكثيرون مع هذه الطريقة في تأطير الطبقة، خاصة لأنه يبدو أنها تتغاضى عن وجود تفاوتات خطيرة. يفهم المنظرون الماركسيون الطبقة الاجتماعية على أنها"علاقة ثنائية بوسائل الإنتاج"، مع الاعتراف بفئتين داخل النظم الاقتصادية الرأسمالية، وهم: أصحاب الملكية الخاصة؛ أولئك الذين يمتلكون وسائل الإنتاج أو البرجوازيين، وأولئك الذين لا يمتلكونها أو البروليتاريا[253].

واستكمالاً لها يبرز مفهوم **(العلاقات الطبقية)؛ فهو** مصطلح يطلق على العلاقات الاجتماعية التي تحدد كيفية تنظيم الإنتاج والتوزيع في المجتمعات الرأسمالية[254].

أما **التدرج الاجتماعي Social stratification**؛ فيُلاحظ إن انقسام المجتمع إلى فئات أو تقسيمات منفصلة يتحول إلى تدرج اجتماعي عندما يصير بالإمكان النظر إلى هذه الفئات باعتبارها تشكل تراتبا اجتماعيا[255].

–تختلف **مصر** عن **باكستان** و**نيجيريا** في دور السياسة في تأجيج النزاع، لأن النزاعات التي قامت في مصر من جراء السياسة كانت في أعقاب ثورتي يناير 2011 ويونيو 2013 وهي في مجملها ناجمة عن اختلاف أفراد الشعب في الآراء السياسية المصاحبة

لحدوث الثورتين، مما يسبب بعض الاضطرابات التي كانت الدولة تتصدى لها على الفور. ويمكن تفسير ذلك على ضوء(مفهوم **الاضطرابات الداخلية)** السابق الإشارة إليه.

–اختلفت **مصر** عن **باكستان** و**نيجيريا** في استبعاد كون عدم المساواة–استنادا إلى العرق أو الدين–إحدى مسببات النزاع، فالمصريون متساوون في الحقوق والواجبات ويكفل ذلك الدستور المصري. ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفهوم "**المساواة**".

تعد(**المساواة** Egalitarianism) من أهم القيم في عالمنا المعاصر، وتعبر عنها بعض الفلسفات المجتمعية بكونها حتمية، حيث تكون الكفاءة أهم المعايير التي تحل محل المكانة، في اختيار الأفراد، وفي ترقيتهم، وتعني المساواة : أن الجميع أمام القانون سواء لا فرق بين فرد، أو آخر بسبب اللون، أو الأصل، أو الجنس؛ فالجميع يتمتعون بحقوق، وواجبات متساوية[256]. كما تعرفها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ على أنها: حالة أو نتيجة تتمثل في أن جميع أعضاء مجموعة ما يتمتعون بنفس المدخلات والنواتج أو النتائج من حيث الوضع الاجتماعي والحقوق والمسؤوليات[257].

–تتشابه **باكستان ونيجيريا** فيكون عدم المساواة–استنادا إلى العرق والدين–إحدى مسببات النزاع، وكذلك في دور التعليم في هذا الصدد. ويمكن تفسير ذلك على ضوء المفهومات الآتية: **الحراك الاجتماعي –حركة التناقضات.**

ويشير **(الحراك الاجتماعي** Social mobility)، إلى حركة الأفراد بين الجماعات أو الفئات الاجتماعية الواعية داخل نسق تراتبي، وأشهر أشكال الحراك هو الذي يتم بين الطبقات، وتعد دراسة الحراك الاجتماعي جزءًا مهما من دراسات التدرج الاجتماعي[258].

أما مصطلح **(حركة التناقضات**Contradictions)؛ فيقصد به الاختلالات الموجودة في المجتمع، وهي اختلالات تتضخم، وتأخذ صورة النزاع، إذا لم يتم معالجتها، ومعالجة جذورها، وهذا المصطلح أساس فكرة الديموقراطية الجديدة التي أعلنها الزعيم الصيني (ماتسي تونج) عام (1957)[259].

–تشابهت **باكستان ونيجيريا** في تضافر تأثير الجانب السياسي على التعليم وتزايد احتمالية كونه أحد العناصر المؤججة للنزاع.ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفهوم "**الأيدلوجية**".

وتعني **الأيدلوجية** مجموعة من الأفكار، والمعتقدات، والمبادئ، والقيم التي تتمسك بها الطبقة الحاكمة التي تسيطر على دفة الحكم، وتحدد مسيرة المجتمع نحو النهج الذي تراه هذه الطبقة الحاكمة صالحًا للمجتمع[260]

ثانيًا : الهجمات على التعليم :

فيما يتعلق بفئات الهجوم على التعليم– وفقا لحدود الدراسة– يُلاحظ أنه:

– تتشابه **باكستان** و**نيجيريا** و**مصر** في وقوع هجمات على التعليم، وفي الاستخدام العسكري للمؤسسات التعليمية في أعقاب (2013)، وإن اختلفت في كل منها في حجمها، وسياقها، ومُسببها.

ففي **باكستان** تزايدت في الأماكن القريبة من الحدود مع أفغانستان والمناطق المُتنازع عليها مثل كشمير، وفي **نيجيريا** عادت معظمها لأعمال جماعة (بوكوحرام)الانتقامية، ودور الدولة في مواجهتها، ولكنها في **مصر** لم تزد عن بعض التجمعات، أو التظاهرات في أعقاب ثورتي (يناير 2011)، و(يونيو 2013)، وبعض الاضرار الواقعة نتيجة دفاع الجيش ضد الإرهاب في شمال سيناء أو الحدود مع ليبيا.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء المفاهيم: **التعصب، وتحويل النزاع، والنزاع العنيف.**

ويعرف **(التعصب Prejudice)** بأنه: اتجاه عدواني وسلبي تجاه فئة اجتماعية معينة، مثلاً، وعلى ذلك فمن الممكن وصف النزعة العرقية بأنها: شكل من أشكال التعصب، وذلك بمقدار ما في هذه النزعة من ميل واستعداد مسبق للحكم على مجموعة عرقية بعينها بأنها في منزلة أدنى من باقي فئات المجتمع[261].

وبالنسبة لمفهوم **النزاع العنيف؛** فقد أطلق عالم الاجتماع (لويس كوزر Coser) على النزاع المادي؛ أي الذي يأخذ شكل المواجهة المادية وصف (النزاع العنيف Violent conflict)، وهو النزاع الذي يتضمن تقديرًا وتحديدًا لحجم ووطأة القوة الفاعلة فيه، وهذا النزاع احتل الجزء الاخير من تحليل (كوزر) لمفهوم (القوة Power)؛ فبالنسبة له تمثل المشاحنات والخلافات أشكالًا من النزاع ولكنها ليست عنيفة[262].

–تشابهت كل من **باكستان، ونيجيريا، ومصر** في انخفاض أعداد حالات الهجوم على التعليم، والذي يعود إلى الجهود المبذولة في حماية التعليم في حالات النزاع. ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفهوم" **تحويل النزاع**" Conflict transformation .

يمكن تعريف مفهوم **تحويل النزاع** على أنه: يشير تحويل النزاع إلى تغيير البنية الاجتماعية التي تدعم اندلاع و/أو استمرار النزاع عبر التقييم الجوهري والمشاركة في العلاقات والمصالح والخطابات التي تعزز النزاع العنيف [263].

المحور الثاني: جهود حماية التعليم في حالات النزاع:

وفقاً لحدود الدراسة، وبالنظر إلى الجهود المتعلقة بالسياسة التعليمية، والمناهج التعليمية، وتعليم السلام، والالتزامات الدولية لحماية التعليم. فيتضح ما يأتي:

-تشابهت كل من **باكستان ونيجيريا** في تطوير سياساتها التعليمية بصورة مستمرة؛ لتحقيق هوية موحدة لمجتمعهم في أعقاب النزاعات-السابقة-وللتأكد من إدماج الاهتمام بحماية التعليم ،ومنع نشوب النزاع.ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفهوم" **الهوية**" Identity.

و**الهوية** كمفهوم له دلالات لغوية وفلسفية ونفسية واجتماعية. ولقد اشتق لفظ "هوية" من الأصل اللاتيني Sameness ويعني الشيء نفسه بما يجعله مغايرا ومميزا عما يمكن أن يكون عليه شيء أخر. وتعرف الهوية على أنها: " منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية والتي تتميز بوحدتها، وتتضمن خاصية الإحساس بالجماعية والشعور بها [264]. وتعرفها دراسة (بريجة،وسيكوك 2021) بأنها: تمثلات ذهنية منقوشة في وجدان كل فرد منا، تتعايش داخل الأفراد وداخل المجتمعات الاجتماعية، وبرغم من أنها في المظهر قد تكون متعارضة، وتبدو حصرية لفئة دون أخرى فإنها تتحكم في تحديد التصورات التي نكونها عن الآخرين وعن أنفسنا وعن علاقتنا بالآخرين[265].

-تختلف **نيجيريا** عن **باكستان** في وضع تشريعات التعليم وسياساته داخل قوانين الدولة، وعدم فصلها في وثائق سياسية خاصة بالتعليم.

-تشابهت **نيجيريا** مع **مصر** في دمج بناء السلام داخل المناهج الدراسية وكون ذلك مستمدا من سياسة التعليم بالدولة. ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفهوم" **بناء السلام**"

ويعني (مصطلح **بناء السلام** Peacebuilding)؛ الأنشطة التي تهدف صراحة إلى معالجة الأسباب الجذرية للنزاع والمساهمة في السلام بشكل عام[266]. وتعرف الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ على إنه:عبارةٌ عن تدابير موضوعة

بغرض: 1) تعزيز العلاقات السلمية؛2) تعزيز المؤسسات السياسية و الاجتماعية-الاقتصادية والثقافية القادرة على التعامل مع النزاعات؛ 3) تعزيز الآليات الأخرى التي تهيّئ أو تدعم الظروف اللازمة للسلام المستدام. كما يعني: الأنشطة التي تهدف صراحةً إلى معالجة الأسباب الكامنة وراء النزاعات والإسهام في السلام عموماً بهدف العمل على الأمور المتعلقة بالنزاعات من أجل تقليل دوافع النزاعات العنيفة والإسهام بسلام مجتمعي على نطاق أوسع[267].

-تشابهت بها كل من **باكستان ونيجيريا ومصر** في الاهتمام بخلو المناهج من مفردات التعصب والتأكيد على احترام الآخر، وقبوله.

-تشابهت باكستان ونيجيريا في الاهتمام بمراجعة المناهج الدراسية؛ للتحقق من خلوها من العبارات التي قد تسبب النزاع، وتؤججه . ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفهوم" **حساسية النزاع**".

وتعني (**حساسية النزاع** Conflict sensitivity) تقديم البرامج والسياسات التعليمية بطريقة تراعي سياق النزاع وتهدف إلى تقليل التأثير السلبي (أي المساهمة في النزاع) وتعظيم الأثر الإيجابي له.

كما تعرف أيضا على أنها: قدرة منظمةٍ /جماعة ما على: فهم السياق الذي تعمل فيه تلك المنظمة / الجماعة، وفهم التفاعل بين تدخلها وذلك السياق، والعمل وفقاً لهذا الفهم من أجل تقليل الآثار السلبية وزيادة الآثار الإيجابية على النزاع[268].

-تتشابه كل من **باكستان ونيجيريا ومصر** في إلتزامها الدولي باتفاقيات حماية التعليم، وعلى رأسها إعلان المدارس الآمنة. ويمكن تفسير ذلك على ضوء مفهوم" **القانون الانساني الدولي** ".

ويعرف (**القانون الانساني الدولي**) International Humanitarian Law بأنه: مجموعة من القوانين التي تنظم سلوك أطراف النزاع المسلح، يشار إليه أحيانًا باسم (قانون الحرب) أو (لقانون الدولي للنزاع المسلح) ويهدف القانون الدولي الإنساني إلى جعل الحرب أكثر إنسانية، وتجسد قواعده وقيوده المثل العالمي المتمثل في عدم تحقيق النصر العسكري بأي ثمن[269].

على ما سبق، وعلى ضوء طبيعة المعالجة المنهجية للمدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة، تناول القسم السادس المقارنة التفسيرية لحماية التعليم في حالات النزاع في كل من:**باكستان، ونيجيريا، ومصر**، ثم فُسِرَت أوجه التشابه والاختلاف في هذا الصدد على ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.

القسم السابع
استخلاص نتائج الدراسة، والضوابط المقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر

سعى البحث الراهن إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في صوغ جملة من الضوابط المقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر، وذلك على ضوء كل من: المؤشرات المستخلصة من الإطار النظري، وخبرات كل من: باكستان، ونيجيريا. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف اتبع البحث المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة، والذي تتمثل خطواته في: وصف حماية التعليم في حالات النزاع من حيث بنيتها وعلاقتها بالمجتمع، واستخلاص المؤشرات النظرية من واقع الأدبيات، وصف وتحليل الحقائق المتعلقة بحماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان ونيجيريا ومصر على ضوء القوى والعوامل الثقافية والبنيوية، إجراء مقارنة تفسيرية لحماية التعليم في حالات النزاع في كل من باكستان، ونيجيريا، ومصر؛ لاستخراج أوجه التشابه والاختلاف وتفسيرها على ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، وبما يتفق والسياق الثقافي المصري.

ووفقاً لمنهجية البحث، وهدفه، وحدوده، تكون البحث من الأقسام الآتية:

عرض القسم الأول إطاراً عاماً للبحث، وتناول القسم الثاني إطاراً نظرياً حول حماية التعليم في حالات النزاع في الأدبيات المعاصرة. وعرض القسم الثالث، والرابع، والخامس وصفاً وتحليلًا لحماية التعليم في حالات النزاع في باكستان ونيجيريا ومصر على التوالي. وقدم القسم السادس دراسة مقارنة تفسيرية لحماية التعليم في حالات النزاع في كل من: باكستان، ونيجيريا، ومصر؛ بهدف الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينهم، وتفسيرها على ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة؛

والوصول إلى منطلقات يمكن على ضوءها صوغ ضوابط إجرائية مقترحة لحماية التعليم في حالات النزاع في مصر.

وعلى ما سبق، يتبين أن البحث قد انتهى من تحقيق جميع خطوات منهج البحث، ولم يتبق على استكمال تطبيقه سوى الخطوة الأخيرة؛ والمتعلقة بطرح الضوابط الإجرائية المقترحة.

وعليه، يختص القسم الراهن بطرح الضوابط الإجرائية المقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر. ويتم ذلك من خلال محورين على النحو الآتي:

المحور الأول: مناقشة نتائج البحث، وتفسيره.

ويضم هذا المحور مناقشة، وتفسير النتائج المتعلقة بكل من: الإطار النظري، وحالتي المقارنة، والدولة المحورية، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولا: النتائج المتعلقة بالقسم الثاني من البحث؛ الإطار النظري حول حماية التعليم في حالات النزاع:

على ضوء ما تم تناوله في القسم الثاني من البحث توصل البحث إلى جملة من النتائج على النحو الآتي:

– أن الدراسات المتعلقة بـ(التعليم في حالات النزاع) قد نالت اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة، وهي تقع في الأصل داخل نطاق الاهتمام بالتعليم في حالات الطوارئ؛ كأحد مجالات الدراسات التربوية المقارنة.

–أن ثمة اهتماماً متزايداً بحماية التعليم في حالات النزاع؛ خاصة وأن معظم تركيز مساعدات التنمية الدولية تركز على المساعدات الإنسانية الأساسية للحياة؛ كالمأكل والمشرب والمأوى، ونادراً ما تهتم بالتعليم.

–أن نشوب النزاعات هو جزءً من الطبيعة الإنسانية؛ لأنه ينجم من تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، وأنها

تختلف باختلاف المُسبب، ودرجة النزاع، وحدَّته؛ سواء أكان بين الأفراد أو المجموعات بين نفس الدولة، أو بين الدولة، وخارجها.

– أن ثمة ارتباطًا بين التعليم والنزاع؛ فيما عُرِفَ بالدور المزدوج للتعليم في نشوب النزاع؛ حيث يمكن أن يُستخدم التعليم كمُسبب للنزاع ،كما يمكن أن يكون سبيلا لتحجيمه.

– أن ثمة مُسببات ثلاثة رئيسة للنزاع، وهناك ثلاثة أساسية؛ وهي عدم المساواة الاقتصادية، وعدم المساواة بين الجنسين، والتعددية من جراء اختلاف العرق أو الدين، أواللغة.

–هناك تنوعاً في الفئات التي يمكن من خلالها رصد الهجمات على التعليم؛ والتي تشمل استهداف الموارد البشرية؛ كالاعتداءات على الطلاب والمعلمين وغيرهم من العاملين في مجال التعليم أو الموارد المادية؛ الهجوم على المدارس، ومؤسسات التعليم العالي، أو استخدامها لأغراض عسكرية.

–أن ثمة ضرورة على تضمين وجوب المساواة بين الأفراد، واحترام جميع الفئات والأعراق داخل السياسة التعليمية للدول؛ للقضاء على منابت النزاع، ومنع تأججه.

–أن ثمة انخفاضاً واضحاً في الهجمات على التعليم في البلدان التي اتخذت جهود نحو حماية التعليم في حالات النزاع، ويمكن تفسير ذلك على ضوء فعالية تلك الجهود.

–أن هناك تأكيدات على وجوب فحص المناهج الدراسية من قبل الدولة؛ لضمان خلوها من أي عبارات قد تؤجج النزاع بين أفراد المجتمع، وتضمين تحقيق التفاهم واحترام وتقبل الأخر.

–أن ثمة نمواً واضحاً في أدناك تعليم السلام داخل الأنظمة التعليمية للدول؛ بآليات مختلفة حسب طبيعة الدولة.

–أن ثمة تشابهاً بين عديد من الدول في تضمين الاهتمام بتعليم السلام مرتبطا ببنية المناهج الدراسية، وهيكليتها؛ ليكون ضمن وحدات المقررات الدراسية ولا يكون الاهتمام به بآليات منفردة داخل النظام التعليمي.

–أن هناك تأكيدات على الالتزام بالمواثيق الدولية لحماية التعليم في حالات النزاع، وكذا لحمايته مستقبلياً قبل نشوب النزاع.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج الدراسات الآتية: دراسة (Batra 2019)؛ حيث ترى أن التعليم يمكن أن يلعب دوراً في أحداث النزاع العنيف، كما يمكنه بالمثل تخفيف النزاع، وتعرض أدوراً رئيسة للتعليم؛ من خلالها أن يُزيد أو يلطف من أخطار النزاع بشكل غير مباشر، ومنها: أن يقوم باستحداث التقسيمات الاجتماعية والاقتصادية، والعمل على استمرارها بما فيها أشكال عدم المساواة العريضة بين الجماعات العرقية،أو

من خلال عمليات الاستيعاب والاقصاء السياسي، وأيضاً من خلال احتضان التنوع الثقافي أو العكس[270].ودراسة (DAVIES 2015) التي توضح إمكان أن يكون الدين عاملًا في نشوب النزاع؛ ولذا يجب أن تأخذ المجتمعات ذات التعدد الديني في اعتبارها تعليم الطلاب احترام التعدد الديني وبث قيم التسامح[271].وفي السياق نفسه نتائج دراسة مركز السياسة التعليمية بنيويورك لعام (2016)؛ والتي ترصد دور عدم المساواة بين المجموعات العرقية أو الدينية إلى حدوث نزاعات[272].

أما دراسة (Brown 2015) فتتطرق إلى لغة التعليم كأحد العوامل المؤججة للنزاع، وإمكانية تقويضه من خلال توحيد لغة التعليم[273].

ثانيا: النتائج المُستخلَصة من القسم الثالث للدراسة؛ حماية التعليم في حالات النزاع في باكستان:

على ضوء ما تم تناوله في القسم الثالث، توصل الدراسة إلى جملة من النتائج على النحو الآتي:

– أن الإرث الاستعماري في باكستان قد تسبب في إحداث تشعب، وإزدواجية للتعليم إلى نظامين؛ مدني أو علماني، ونظام تعليم ديني؛ والذي أثر سلباً على بنية المجتمع الباكستاني؛ خاصة مع ربط النزاع بالتعليم الديني في بعض الفترات.

ويتفق هذا مع دراسة(Mehendale2020)، التي تُشير لكون المدارس الدينية جزءًا مهمًا من النظام التعليمي في عديد من بلدان جنوب آسيا. على سبيل المثال:المؤسسات المعروفة باسم (Madrasas)، وهي مدارس إسلامية، والتي لا توفر فقط التعليم الديني، ولكنها تساعد أيضاً في وصول التعليم إلى أولئك الذين يصعب الوصول إليهم في المجتمعات الإسلامية في بعض البلدان مثل باكستان وبنغلاديش، توفر الدولة نظام التعليم في هذه المؤسسات The madrasa education system، وتبذل الحكومة جهودًا في إدخال وتدريس المواد العلمانية في مناهجها[274].

–أن ثمة ارتباطاً بين التعليم والدين، والذي يعود إلى فترات حكم (ضياء الحق)، ونظامه في(أسلمة المجتمع).

-أن ثمة ارتباطاً لتوفير التعليم وفقا للجنس في نظام التعليم العام في بعض أنحاء باكستان، وتوفير عدد كبير من المدارس المنفصلة، ذلك من جراء سياسات حكم (ضياء الحق) أيضاً، وما لهذا من آثار سلبية على تعليم الإناث.

ويتفق ذلك مع دراسة (Pappu 2021) التي تشير إلى أن الالتحاق الإجمالي للإناث ينخفض مع ارتفاع المستويات التعليمية؛ فوجود المرأة في التعليم ما بعد الثانوي وغير الثانوي -الذي يشمل التعليم المهني- لا يكاد يذكر في جميع البلدان في جنوب آسيا، باستثناء (موريشيوس)[275]. كما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Emerson and Levi2021)[276].

-أن باكستان قد أدارت الاختلاف؛ نتيجة إلى لغة التعليم بجعل اللغة الأردية لغة رسمية للتعليم، مع تقديم اللغات الأخرى بشكل اختياري. وقد كانت -في الماضي- تُخصص اللغة الانجليزية كلغة رسمية للتعليم في مدارس النخبة، والتعليم العالي، وتهمل الأردو برغم كونها اللغة الوطنية، ولكنها غيرت من تلك السياسة، واعتمدت الأوردو كلغة للتدريس، وهذا يتعارض مع دراسة (Rai 2020)[277]؛التي تقر الجزء الأول فقط.

-أن ثمة تأكيدات على مواصلات باكستان لجهودها في سد الفجوات بين المقاطعات والأقاليم؛ لضمان المساواة بينها؛ حفاظا على استقرار المجتمع ومنع نشوب النزاع. وهذا يتفق مع دراسة (Halai and Durrani 2020)، والتي أوضحت أن توفير التعليم الابتدائي الشامل ومن ثم التعليم المدرسي الشامل، وتوسيع التغطية إلى ما بعد المرحلة الابتدائية كان محط تركيز سياسات التعليم المتتالية، والتي كان من بينها؛ نقل صلاحيات التعليم من المستوى الاتحادي the Federal إلى مستوى المقاطعات Provincial level في عام (2010)؛ بغرض تحسين تقديم الخدمات التعليمية، وإشراك المجتمع فيها[278] .

-أن ثمة اتفاقاً على كون النزاع في باكستان مرجعه في المقام الأول للعوامل السياسية والدينية، ثم تليها في الأهمية أسباب أخرى مثل عوامل عدم المساواة بين الأفراد واختلاف اللغة، وأكدت ذلك نتائج دراسة (أحمد، 2003)[279].

- أن ثمة اعترافاً بأن تعدد اللغات والأديان أحد العوامل الثقافية المميزة للمجتمع الباكستاني، والذي ألقى بظلاله على التعليم. ويمكن تفسير زيك على ضوء دراسة

(Sarangapani and Pappu 2020)، والتي أوضحت أن الأديان –عبر بلدان جنوب آسيا– تمثل طابعًا ثقافياً واجتماعياً مميزًا؛ حيث يتحدث سكانها: الهندية، والبنغالية، والأردية، والتاميلية والبنجابية في أكثر من بلد في المنطقة، ويشكلون إلى جانب التيلوجو والماراثية لغات جنوب آسيا السبع التي تتميز بكونها أعلى 20 لغة تحدثا في المنطقة[280].

–أن هناك دور للإرهاب على تأجيج النزاع في باكستان؛ خاصة مع تضافره مع الجوانب السياسية؛ لا سيما في المناطق القريبة من الهند، وأفغانستان، فيما نتاجه زعزعة العلاقات الخارجية بين باكستان وجيرانها .ويتوافق ذلك مع دراسة (بورشجريفنك2013) التي وصفت المدارس الدينية في جنوب آسيا بأنها (مصانع لإنتاج الإرهابيين)، (وصارت موضوع جدل كبير منذ حادثة 11 سبتمبر 2001) قالت إن الناس في أفغانستان يلومون مدارس باكستان الدينية، لاستقطابها الشباب الأفغان نحو الجماعات المسلحة[281].

كما يتوافق هذا مع نتائج دراسة (Patra 2019) والتي تشير الى أنه قد أثر الإرهاب وعواقبه السياسية بشكل مباشر، وواضح على العلاقات بين الدول في جنوب آسيا، وأدى أيضاً إلى زعزعة الاستقرار في المنطقة. وأقرت الدراسة –نفسها– وجود اختلاف حاد في اتجاهات النزاع المسلح والإرهاب داخل منطقة جنوب آسيا قبل عام (2001) وبعده؛ حيث ازداد عدد الحوادث الإرهابية في المنطقة، ومثل هذه الاتجاهات المتزايدة للحوادث الإرهابية لم تكن هي نفسها بين جميع دول جنوب آسيا[282].

–أن هناك انخفاض في الفئات الأربعة للهجمات على التعليم، الاستخدام العسكري للمدارس والجامعات في باكستان من عام 2013 وحتى الآن. الأمر الذي يوضح فاعلية جهود باكستان في حماية التعليم في حالات النزاع .

–أن باكستان تقوم بتطوير مستمر لسياستها التعليمية؛ للتخلص من أي أجزاء قد تتسبب في نشوب النزاع.

–أن هناك نموٌ في إصلاح المناهج الدراسية في باكستان؛ خاصة في أعقاب هجمات 11–9–2001م–على الو الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أرجعها البعض للجماعات

الدينية ما بين باكستان وأفغانستان–؛ وذلك للتأكد من خلوها من أي مواد تشجع الكراهية والتحيز العرقي، والديني.

–أن ثمة تنوعا في طرق تعليم السلام في باكستان، وأنها غير مقتصرة على ادمجها في التعليم الرسمي، بل تتخطى ذلك إلى المبادرات المجتمعية.

ثالثا:النتائج المتعلقة بالقسم الرابع من البحث؛ (حماية التعليم في باكستان في حالات النزاع في نيجيريا):

على ضوء ما تم تناوله في القسم الرابع، توصل البحث إلى جملة من النتائج على النحو الآتي:

–أن ثمة تأكيدات على كون العوامل الدينية، والعرقية المسبب الرئيس للنزاع في نيجيريا. يليها في الأهمية ضعف الإقتصاد، وفساد الحكم، وسوء الإدارة.

–أن هناك دورٌ للتعليم في نشوب النزاع؛ خاصة التعليم الديني–في الماضي وحتى العقد الأول من القرن الحادي والعشرين–، علاوة عدم المساواة في تقديم التعليم، والوصول إليه؛ بالاستناد إلى العرق أو الطائفة، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه نتائج دراستي: (Bawa2022)[283] ،و(Talbot 2013) [284].

–أن التقسيمات السياسية لنيجيريا في أعقاب الاستقلال قد أسهمت في تفاقم النزاعات، خاصة مع ارتباطها بالمجموعات العرقية؛ فالهوسا الفولاني –وأغلبهم مسلمين–يقطنون الشمال، والإيغبو –وأغلبهم من المسيحيين–في الجنوب الشرقي، واليوربا –ويدينون بديانات متعددة–يقطنون غرب البلاد.

–أن ثمة تحالفاً دولياً بين نيجيريا وعدد من الدول المحيطة؛مثل: بنين، والكاميرون، تشاد، والنيجر؛ للحد من استشراء أنشطة جماعة (بوكو حرام)، خاصة مع تحالفها في الآونة الأخيرة مع (داعش) أو ما أطلقوا على أنفسهم(الدولة الإسلامية)، وهذا يتوافق مع دراسة (Olowo 2016) [285] .

–أن هناك اتجاهٌ لتقاسم المسؤوليات والسلطات في توفير التعليم، وإدارته بين مستويات الحكومة الثلاثة:(أي الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات، والحكومة المحلية). ومن ثم التعدد السياسات التعليمية المسؤولة عن التعليم في الدولة.

-أن نيجيريا تُعنى بإبقاء المدارس بعيدة عن الاستخدام لأغراض عسكرية حتى من قبل قوات الأمن الحكومية النيجيرية مما يعكس التزامها بحماية التعليم من الهجمات.

-أن هناك انخفاضٌ ملحوظٌ في أعداد الهجمات على التعليم والاستخدام العسكري للمدارس والجامعات-بشتى فئاتها-في نيجيريا من عام 2013 وحتى الآن؛ الأمر الذي يوضح فعالية جهود نيجيريا في حماية التعليم في حالات النزاع.

-أن نيجيريا تنفرد-من بين باقي الدول الأفريقية، وعديد من دول العالم-في تصميم سياسة تعليمية مستقلة متعلقة بالحفاظ على السلامة والأمن في المدارس، ومنع النزاع ؛والمعروفة باسم(السياسة الوطنية للسلامة والأمن والمدارس الخالية من العنف في نيجيريا).

-أن ثمة انفراداً لنيجيريا من بين الدول الأفريقية-حتى الآن-باستضافة فعاليات المؤتمر الرابع لإعلان المدارس الآمنة؛ بصفته التزاماً عالمياً بحماية التعليم في حالات النزاع في أكتوبر 2021.

-أن هناك نموٌ في الإجراءات المتعلقة بالتزام نيجيريا بتنفيذ إعلان المدارس الآمنة.

-أن ثمة تنوعاً في طرائق تعليم السلام في نيجيريا، والتي تشمل الإدماج في التعليم الرسمي وغير الرسمي

رابعاً: النتائج المستخلصة من القسم الخامس؛ (حماية التعليم في حالات النزاع بمصر):

على ضوء ما تم تناوله في القسم الخامس، توصل البحث إلى جملة من النتائج على النحو الآتي:

-أن هناك اختلافٌ في طبيعة النزاع بين مصر، وحالتي المقارنة (باكستان ونيجيريا)؛ من حيث الطبيعة، والمسببات؛ فمنشأها جملة من الإضطرابات نتيجة التحول الثوري في أعقاب(يناير 2011)، والنزاعات بين المؤيدين والمعارضين لتلك التغيرات خلال الفترة من 2011 وما بعدها، علاوة على اختلاف الآراء بين الأفراد، ووجهة نظرهم في القضايا السياسية الأخرى، والاجتماعية،و... غيرها.

-أن الدولة المصرية -وفقا لدستورها-تكفل المساواة بين جميع المواطنين دون تمييز، وأن عوامل عدم المساواة

التي كانت ضمن أحد مسببات الثورة والأحداث ما بعدها، كانت من جراء الاختلافات في مستوى دخول الأفراد، وفرص التوظيف، والمستوى الاقتصادي بين الأسر.

-أن ثمة اتفاقاً على كون أنواع الهجمات على التعليم في مصر في أعقاب 2011 كانت من جراء الاحتجاجات بشأن اختلاف الأوراق السياسية، والتي قد تحولت في بعض الأحوال إلى أعمال العنف؛ الأمر الذي وجب تدخل الحكومة لإيقافه.

-أن هناك انخفاض في أعداد الهجمات على التعليم وفقا لتقرير(التعليم تحت الهجوم) لعامي: 2020 و2022؛ خاصة مع محاربة الدولة لحوادث الإرهاب التي ظهر عدد منها في شمال سيناء وفي الحدود مع ليبيا.

-أن هناك تنامي وتنوع لجهود الدولة المصرية في حماية التعليم في حالات النزاع، وقمع أي محاولات للقضاء على النزاع قبل نشوبه.

-أن الدولة المصرية تأخذ على عاتقها توحيد المناهج المسؤولة عن دعم الهوية الوطنية لدى جميع الطلاب المصريين، حتى مع اختلاف المدارس؛ سواء كانت حكومية، أو خاصة، أو دولية.

-أن ثمة تركيزاً في طرق تعزيز تعليم السلام في مصر على التعليم الرسمي.

-أن لمصر دور بازغ في تنفيذها لعدد من الالتزامات الدولية الهادفة إلى حفظ السلام وقمع النزاعات.

وهذا يتفق مع دراسة كل من: (رمضان 2015) [286]، (Tfaily 2013)[287] ، (Dorio 2017)[288] ، (أسامة 2020)[289].

المحور الثاني: ضوابط مقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر:

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة النظرية، ودروس المقارنة التفسيرية، لحماية التعليم في حالات النزاع في باكستان، ونيجيريا، ومصر؛ تم اقتراح مجموعة من الإجراءات؛ لحماية التعليم في حالات النزاع في مصر في حالة نشوب أي نزاعات-مستقبلا-. ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

أولا: منطلقات الضوابط المقترحة، وتنقسم إلى :

1-منطلقات مرتبطة بطبيعة التعليم في حالات النزاع(مسببات النزاع، وارتباط التعليم بالنزاع، والهجمات على التعليم).

2-منطلقات مرتبطة بجهود حماية التعليم في حالات النزاع.

ثانيا: عناصر الضوابط المقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات النزاع في مصر.

ثالثا: متطلبات تنفيذ الضوابط المقترحة.

رابعا: معوقات تنفيذ الضوابط المقترحة وسبل التغلب عليها. ويمكن تفصيل ذلك فيما يأتي:

أولا : المنطلقات التي تستند إليها الضوابط المقترحة:

هناك مجموعة من المنطلقات، والتي يتعين أخذها بالاعتبار عند صوْغ الضوابط المقترحات.وتنقسم هذه المنطلقات إلى منطلقات عامة وأخرى خاصة، ويمكن عرض تلك المنطلقات على النحو الآتي:

1-المنطلقات العامة:

تتحدد المنطلقات العامة للضوابط المقترحة لحماية التعليم في حالات النزاع فيما يأتي:

-تأكيد رؤية مصر 2030 على الاستثمار في البشر، والاعتمادعلى الابتكار والمعرفة، مع الحفاظ على العدالة الاجتماعية وتحقيق الاندماج الاجتماعي؛ الأمر الذي يبرز حماية الدولة المصرية للتعليم والقضاء على أي فوارق بين الشعب.

-دور مصر الريادي في قيادة الأمة العربية، وحرصها الدؤوب على دعم قضايا السلام، والحفاظ على الوطن وسلامة أراضيه.

-تزيد الاهتمام بدراسات التعليم في حالات النزاع، والاهتمام بحمايته ضمن نطاق الدراسات التربوية المقارنة والدولية، وما أعقبه من الاهتمام البحثي المكثف بهذا الأمر.

-حرص الدولة المصرية على الحفاظ على الموارد البشرية من طلاب ومعلمين وموظفين، والموارد المادية من مؤسسات التعليم قبل الجامعي والجامعي .

-توجه المجتمع المصري نحو تطوير سياسات التعليمية؛ بما يتناسب والتطورات المجتمعية والعالمية.

-مسايرة مصر للاتجاهات العالمية الهادفة إلى تعليم بناء السلام، وتحقيق التعاون والتفاهم الدولي بين الدول، وكذا بين أفرادها، وعدم التفرقة على أساس الدين أو العرق أو أي عوامل ثقافية أو بنيوية أخرى.

2-المنطلقات الخاصة:

يتوجب الإشارة إلى أن هذه المنطلقات ناجمة عن المقارنة التفسيرية كما سلف الذكر- في أعقاب الانتهاء من الدراسة المقارنة التفسيرية-كما استعانت الباحثة أيضا بالأدبيات النظرية، والخبرات المعاصرة في هذا الصدد. وتتضمن تلك المنطلقات-وفقاً لمحاور البحث -ما يأتي:

أ-منطلقات متعلقة بطبيعة التعليم في حالات النزاع(مسببات النزاع-ارتباط التعليم بالنزاع-الهجمات على التعليم):

-أن حدوث النزاع أمرٌطبيعيٌ ، وأنه باقياً ببقاء الإنسان، وتفاعلاته مع أفراد المجتمع، ومن ثم فالقضاء عليه ليس أمراً منطقياً، بل ينبغي تحجيمه، والسعي إلى القضاء على مسبباته، وإدراك طبيعته فيما نتاجه تحويل وإدارة النزاع بشكل إيجابي.

-أن تحديد طبيعة النزاع، وتحليل مسبباته تعتبر الخطوة الأولى نحو السعي لتقويض النزاع والحد من تفاقمه

-أن تحديد طبيعة ارتباط التعليم بالنزاع خطوة محورية في تقويض النزاع، وحماية التعليم في حالات النزاع.

-إن تضمين حماية التعليم في حالات النزاع ومحاولة منع نشوبه أمرٌ محوريٌ في السياسة التعليمية للدولة.

-أن تقوم الدولة بتفعيل ضوابط لمنع الاستخدام العسكري للمؤسسات التعليمية مهما كانت المسببات.

-تقنين تشريعات رادعة لضمان حماية الموارد البشرية في مجال التعليم بما تشمله من طلاب ومعلمين وأساتذة وموظفين بالمؤسسات التعليمية المختلفة.

ب-منطلقات متعلقة بجهود حماية التعليم في حالات النزاع:

-أن الشراكة المجتمعية عنصرٌ فاعلٌ في دعم جهود حماية التعليم في حالات النزاع.

-تطوير السياسة التعليمية وعمليات صنع القرار بشكل مستمر بما يتساير مع الاحتياجات المتزايدة لتفعيل جهود حماية التعليم.

-تطوير المناهج الدراسية بشكل مستمر لمسايرة التطورات المجتمعية والعالمية الدائمة، مع تحليل تلك المناهج لضمان خلوها من أي عبارات قد تثير الانقسام والاختلافات بين أفراد المجتمع.

-احتواء السياسة التعليمية على مبادئ لضمان حماية التعليم في حالات النزاع.

-توثيق عرى الالتزام الدولي بقضايا السلام وحل النزاعات وتوقيع الإعلانات والاتفاقات الدولية في هذا الصدد.

-التوعية المجتمعية بطبيعة الالتزامات الدولية بحماية التعليم وإجراءات تنفيذها.

-أن تنويع طرائق تعليم بناء السلام عنصرٌ فاعلٌ ضمن جهود حماية التعليم في حالات النزاع.

ثانيا: عناصر الضوابط المقترحة لتعزيز حماية التعليم في حالات في مصر:

بالارتكاز إلى المنطلقات السابقة يمكن صوغ الضوابط المقترحة على النحو الآتي:

1-ضوابط مرتبطة بطبيعة التعليم في حالات النزاع: وتشمل(مسببات النزاع- ارتباط التعليم بالنزاع-الهجمات على التعليم)،ومنها :

-مشاركة الجهات الفاعلة؛ الحكومية وغير الحكومية وأفراد من المجتمع المدني والعاملين بالتعليم في محاولة قمع مسببات النزاع وإدارته وحماية الموارد المادية والبشرية.

-تعاون كافة أفراد المجتمع (الحكومة وأفراد من المجتمع المدني والعاملين بالتعليم) في محاولة قمع مسببات النزاع، وإدارته، وحماية الموارد المادية والبشرية.

-إشراك عناصر المجتمع التعليمي؛ على سبيل المثال اللجان المختلفة داخل التعليم، ممثلين من وزاراتي: التربية والتعليم الفني ، والتعليم العالي والبحث العلمي، أولياء الأمور، نقابات المعلمين، في ضبط الإبلاغ عن حالات الاضطراب التي قد تتحول إلى حالات نزاع شديدة ويتبعها شغب أو تدمير للبنية التعليمية.

- تصميم المبادرات المجتمعية؛ للتوعية بحماية التعليم والحد من نشوب النزاع.

– التنفيذ المجتمعي للمبادرات؛ حيث تقوم مجموعات أو أصحاب مصلحة من خارج المجتمع بتخطيط الاجراءات، ولكنها تعتمد على أفراد المجتمع لإدارة، ودعم، وتمويل تنفيذ هذه الأنشطة.

- تعزيز التدريب على قواعد الأمن والسلامة والإسعافات الأولية.
- التوعية من خلال برامج الدعم النفسي، والاجتماعي للأفراد الذين يعانون من جراء النزاع.

2– **ضوابط مرتبطة بحماية التعليم في حالات النزاع:**وتشمل (السياسة التعليمية–المناهج الدراسية–تعليم السلام–الالتزامات الدولية لحماية التعليم)،ومنها :

أ. ضوابط متعلقة السياسات التعليمية: ومن بينها :

- مراجعة التشريعات المرتبطة بضمان زيادة الوصول إلى التعليم، وتفعيل ذلك من خلال الخطط الاستراتيجية الوطنية للدولة.
- تعزيز التخطيط لمجابهة حالات النزاع – حال حدوثها –داخل المؤسسات التعليمية.
- تشجيع الاستثمار في تطوير الآليات المجتمعية لحماية التعليم، والتأكد من اتساقها مع السياسات الوطنية.
- ضبط الإجراءات المتبعة مع الوقفات الاحتجاجية –في حالة حدوثها–؛ للفت الانتباه إلى التهديدات التي قد يتعرض لها التعليم، والمجتمع بأكمله من جرائها.
- عدم استخدم القوة ضد طلاب المدارس، والجامعات، والموظفين في الاحتجاجات المتعلقة بالتعليم، أو التي تحدث في الحرم الجامعي.
- صوْغ جملة من التشريعات التي تُحرِّم الاعتداء على التعليم بما يحوي ذلك الاعتداء على الطلاب، أو المعلمين أو موظفي التعليم، والمباني التعليمية، وتعاقب فاعليه.
- التأكيد على تفعيل مشاركة جميع فئات وأفراد المجتمع في إدارة المؤسسات التعليمية؛ لضمان عدم استبعاد فئات معينة؛ مما قد يشعل فتيل النزاع.

ب– ضوابط متعلقة بالمناهج الدراسية: ومن بينها :

- مراجعة المناهج المدرسية بصفة دورية؛ للتأكد من خلوها من أي أجزاء قد تُسبب النزاع.

- الحث على تفعيل تعليم السلام بشكل نظري وتطبيقي وزيادة المشروعات التعليمية في هذا الصدد.

ج-ضوابط مرتبطة بتعليم السلام : ومن بينها:

- وضع سياسات، وممارسات تعليمية وفقاً لمعايير التعليم للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) ؛ للاستجابة، والوقاية من العنف القائم على النوع الاجتماعي.
- إشراف الدولة الكامل على المبادرات المجتمعية لتعليم السلام ،وكل ما يتم منها خارج التعليم الرسمي.
- دمج مبادرات تعليم السلام مع أنشطة التعليم الرسمي، واتساقها مع بنية المناهج الدراسية، واتساقها مع السياق الثقافي المصري .

د-ضوابط مرتبطة بالالتزامات الدولية لحماية التعليم :ومن بينها :

- مراجعة تطبيق إرشادات إعلان المدارس الأمنة على جميع مستويات التعليم .
- أن تقوم مصر بدور في تشجيع الهيئات الإقليمية والدولية على دمج التزامات إعلان المدارس الآمنة في أنظمة التعليم.
- التصديق على الالتزامات الدولية الأخرى التي تدعم حماية التعليم في حالات النزاع.
- تأييد ودعم "نداء العمل الأمن للتعلم" الذي يهدف إلى إنهاء العنف في المدارس وحولها .
- تطبيق الالتزامات الدولية بالامتناع عن استخدام المدارس والجامعات لأغراض عسكرية.
- عقد دورات تدريبية منتظمة؛ للتوعية بتنفيذ تدابير الحماية للتعليم التي تراعي الاحتياجات المحددة للطلاب، والعاملين في مجال التعليم من الذكور والإناث.

ثالثا: متطلبات تنفيذ الضوابط المقترحة.

ويمكن تقسيم تلك المتطلبات إلى ما يأتي :

1-المتطلبات التشريعية، وتتمثل في:

-إدخال تشريعات على قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981 ؛ للتعريف بحماية التعليم في حال وقوع نزاعات في المجتمع أو في بيئة التعليم المدرسي – أيا كانت مُسبباتها ،وطبيعتها- بما يضمن التعامل معها في البيئة المدرسية بشكل قانوني، وبما يحافظ على سلامة الطلاب، ومعلميهم، والموظفين داخل مؤسسات التعليم المدرسي .

-إدخال تشريعات على قانون تنظيم الجامعات رقم 49 لسنة 1972؛ للتعريف بحماية التعليم في حال وقوع نزاعات في المجتمع أو في بيئة التعليم العالي – أيا كانت مُسبباتها، وطبيعتها- بما يضمن التعامل معها بشكل قانوني، ومنع استخدام الجامعات عسكرياً، وإيقاف الاحتجاجات التي ربما تنشأ داخل الأحرم الجامعية .

-تضمين حماية التعليم داخل وثائق السياسة التعليمية ،وتفعيل الاجراءات الواجب اتخاذها – في حال حدوث نزاعات مستقبلياً- .

-إدخال تشريعات على القوانين المتعلقة بوزارة التضامن الاجتماعي، ومؤسسات المجتمع المدني؛ لتنفيذ مبادرات مجتمعية للتوعية بحماية التعليم في حالات النزاع ، والتوعية لتحجيم النزاعات قبل نشوبها .

– سن تشريعات سياسية لتفعيل الاجراءات المتعلقة بتنفيذ مصر للاتفاقات الدولية لحماية التعليم .

3- **المتطلبات الأكاديمية**، وتتمثل في :

-إجراء المزيد من البحوث في مجال التعليم في حالات النزاع؛ خاصة مع ندرتها في الدراسات العربية، والمصرية على وجه الخصوص.

– تدريب الأكاديميون على وضع خطط للتعامل مع الحالات المفاجئة لوقوع نزاعات داخل بيئة التعليم الجامعي.

– إشراك الأكاديميون في مراجعة وتدقيق المناهج الدراسية الرسمية ؛ لضمان خلوها من أي عبارات قد تؤجج النزاع .

– إشراك الأكاديميون في المبادرات المتعلقة بتعليم السلام داخل، وخارج التعليم الرسمي.

-تفعيل الارتباط بالتوعية المجتمعية خارج نطاق الأحرم المجتمعية؛ تفعيلًا لدور الجامعة في خدمة المجتمع .

4- **المتطلبات المجتمعية:** وتتمثل في :

-نشر ثقافة احترام وقبول الرأي الأخر، والتفاهم والتعاون المجتمعي بين كافة الأفراد.

-نشر ثقافة حماية التعليم في حالات النزاع،ومحاولة تقويض النزاع قبل نشوبه .

- التوعية بعقد مبادرات مجتمعية؛ للتعريف بالنزاع،وطبيعته،واختلاف مُسبباته ،وآليات التعامل معه .

-قيام منظمات المجتمع المدني بدور فاعل في تصميم، وتنفيذ أنشطة تتعلق ببناء السلام .

- التوعية المجتمعية للموظفين، والعاملين داخل المؤسسات التعليمية بكيفية التعامل في حال نشوب أي نزاعات؛ بما يضمن سلامة الأفراد وصون الموارد المادية التعليمية .

رابعاً: معوقات تنفيذ الضوابط المقترحة وسبل التغلب عليها:

هناك مجموعة من المعوقات التي قد تجابه تطبيق تلك الضوابط المقترحة لحماية التعليم في حالات النزاع، ومنها :

1- انخفاض الاهتمام بقضايا التعليم في حالات النزاع من قِبَلِ الباحثين :

ويمكن التغلب على ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- التوعية بأهمية هذه القضية كأحد المجالات الفرعية للتعليم في حالات الطوارئ؛ خاصة مع تزايد الاهتمام بها عالمياً.
- عقد سلسلة من المؤتمرات والندوات؛ للتوعية بطبيعة هذا المجال البحثي الجديد، وأبرز الاتجاهات التي يمكن دراستها فيه .
- تحفيز الباحثون لإجراء بحوث بينية في مجال التعليم في حالات النزاع،والقضايا المتعلقة به.
- عقد سيمينارات علمية على مستوى الدراسات العليا بكليات التربية ؛ لمناقشة الطرائق المنهجية الملائمة لدراسة التعليم في حالات النزع ،وكيفية إجراء بحوث بينية في هذا الصدد.

2-نقص المعرفة حول طرائق تحليل النزاع؛ للتعرف على طبيعته، وتحديد مسبباته:

ويمكن التغلب على ذلك من خلال الإجراءات الآتية :

-عقد مجموعة من الدورات المتعلقة بطرائق تحليل النزاع، وكيية التعرف على مُسبباته، وطرائق حل النزاعات على ضوء تحديد مُسبباتها.

-إعداد فيديوهات لعدد من النزاعات السابقة في دول متنوعة، وكيفية التعامل معها.

3-ضعف الوعي بمبادرات تعليم السلام خارج التعليم الرسمي:

ويمكن التغلب على ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

-عقد شراكات بين وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي، وبين منظمات المجتمع المدني يُمكن من خلالها مناقشة عدد من المبادرات لتعليم السلام، وإمكان تنفيذها في المجتمع خارج نطاق التعليم الرسمي.

-عقد مجموعة من الندوات داخل الجامعات والمدارس؛ للتوعية بمبادرات، وطرائق تعليم السلام، وكيفية تنفيذها

- تصميم برامج داخل الجامعات، والمدارس تتعلق بتعليم السلام خارج التعليم الرسمي؛ بحيث تضم أفضل الممارسات العالمية في هذا الصدد؛ بما يمكن الإفادة منه في تنفيذ ناجح لمبادرات تعليم السلام؛ بما يتناسب والسيق الثقافي المصري.

4-ضعف الوعي بالاتفاقيات الدولية حول حماية التعليم في حالات النزاع:

ويمكن التغلب على ذلك من خلال الإجراءات الآتية:

-عقد مجموعة من الورش المتعلقة بالاتفاقيات والإعلانات الدولية حول حماية التعليم في حالات النزاع .

-التوعية بإجراءات تنفيذ الاتفاقيات الدولية حول حماية التعليم في حالات النزاع .

-إنشاء فريق من أعضاء هيئة التدريس، وممثلو الوزارات التعليم بالدولة، ومنظمات المجتمع المدني، لتصميم طرائق لتقويم التنفيذ الفعلي للاتفاقيات والإعلانات الدولية حول حماية التعليم في حالات النزاع .

مراجع البحث

1 أحمد، شاكر وزيدان، همام. (2003). *التربية المقارنة : المنهج، الأساليب، التطبيقات*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

2 أحمد ،روكسانا ضياء أحمد عطيه ." التعليم والدين : طرق الى التسامح: التعليم والدين في باكستان : نظرة عامة . " *مستقبليات* .مج 33 . ع 2 . (2003)

3 إدجار، أندرو. بيتر سيد جوبك :"موسوعة النظرية الثقافية : المفاهيم والمصطلحات الأساسية ".مترجم بواسطة هناء الجوهري ،محمد الجوهري (، ط2، (القاهرة : المركزالقومي للترجمة ،2014) .

4 أسامة ،الشيماء محمد . " توجهات السياسة التعليمية بمصر نحو المفاهيم السياسية:دراسة تحليلية لمناهج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الثانوي 2019-2020 ،"في في *مجلة الدراسات الانسانية والادبية* .مج 22.ع1.(يونيو 2020):366-393

5 الحسن، إحسان محمد. *النظريات الاجتماعية المتقدمة :دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة* .(عمان :دار وائل للنشر.ط3 .2015).

6 الحوراني، محمد عبد الكريم. *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع : التوازن التفاضلي ؛ صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع* .(عمان : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.2008).

7 العبيدي ، ابراهيم محمد. " تطور مفهوم القوة الاجتماعية في الفكر الاجتماعي." .المجلة العلمية بكلية الاداب .مج 1996. ع9.(1996): 134-154.

8 المطلق ، عمر حمود عبد الله .زايد علي زايد الغوري . " حماية الفرد في حالات الاضطرابات والتوترات الداخلية (الحالة اليمنية) . " ،*المجلة القانونية* . مج 9.ع16. (2021) :5356-5380. 10.21608/jlaw.2021.191488

9 المعهد الدولي للتخطيط التربوي . " السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي :مسرد المصطلحات . (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، ب.ت) .

10 المعهد الدولي للتخطيط التربوي . " السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي: دليل لمخططي قطاع التعليم ." (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. المعهد الدولي للتخطيط التربوي . ب.ت).

11 المعهد الدولي للتخطيط التربوي . " السياسة ما نريد تحقيقه ." في *السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي: دليل لمخططي قطاع التعليم* . (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، ب.ت) .

12 المعهد الدولي للتخطيط التربوي . " مراجعة المناهج الدراسية،أين نحن وما نريد تحقيقه؟ ." في *السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي: دليل لمطوري المناهج الدراسية*. (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. المعهد الدولي للتخطيط التربوي . ب.ت) .

13 الهلالي ، الهلالي الشربيني. " مستقبل السياسة التعليمية في مصر بعد جائحة كورونا. " في *مجلة بحوث التربية النوعية* ،عدد 62 ، (ابريل 2021) :1-26.

14 براون ،جراهام ك ." "تأثير التعليم على الصراع العنيف والسلام : عدم المساواة والفرص وإدارة الخلاف ؛ تمويل تعليم الأطفال المتأثرين بالصراع . ". *مستقبليات* .ترجم بواسطة :عماد الدين ابراهيم عبد الرازق . مج 41، ع 2 ، (يونيو 2011): 277-299

15 بريجة ، شريفة .قويدر سيكوك . " مفهوم الهوية: النشأة والتطور في تاريخ أوروبا الحديث؛ مقاربة سوسيو-أنثربولوجية." . *أنثروبولوجيا*.مج 7.ع2.(2021) :127-139.

16 بورشجريفنك ، كاجا." الروابط عبر الوطنية لمدارس أفغانستان : مشكلات ومضامين إصلاح التعليم الديني." *مستقبليات* .ترجم بواسطة :حمدي الزيات .مج 43.ع1،(2013):105-129.

17 تشيرتون، ميل. آن براون. *علم الاجتماع : النظرية والمنهج*.ترجم بواسطة: هناء الجوهري . (القاهرة: المركز القومي للترجمة .2012).

18 حماية التعليم في ظروف النزاع . " التلاميذ والمدارس يتم استهدافهم بدلًا من حمايتهم في النزاعات حول العالم ." في *المؤتمر الدولي الثاني للمدارس الأمن ة لدعم حماية التعليم خلال النزاعات المسلحة* . (حماية التعليم في ظروف النزاع، برنامج التعليم للجميع: بيونس أيرس .مارس 201).

19 حسين ، أحمد ."الهوية العربية : مقوماتها ومحددات تعريفها؛ إطار نظري و مقاربة تحليلية. " . *المجلة الاجتماعية القومية* .مج53.ع2،(مايو 2016): 141-154

20 جمهورية مصر العربية . دستور جمهورية مصر العربية. المادة الثامنة،والتاسعة من الباب الثاني؛ المقومات الاساسية للمجتمع . (جمهورية مصر العربية : مجلس النواب ،الامانة العامة،ابريل 2019).

21 جمهورية مصر العربية .وزارة التخطيط و المتابعة والاصلاح الاداري . " *استراتيجية التنمية المستدامة : رؤية مصر 2030* **."** وزارة التخطيط و المتابعة والاصلاح الاداري .

22 رمضان.صلاح السيد عبده ، شيماء ابراهيم محمد ابراهم ، سلام احمد عبده السيد ." ثورة 25 يناير وتداعياتها التربوية على المجتمع المصري: دراسة تحليلية . " في *مجلة المعرفة التربوية* .مج 3 .ع 6 .(يوليو 2015) : 71-105.

23 ريتزر ، جورج .جيفري ستيينسكي . *النظريات الحديثة في علم الاجتماع* .روجع بواسطة ؛ ذيب بن محمد الدوسري ، عمر عبد الجبار أحمد ، خالد بن عمر الرديعان .(السعودية: مكتبة جرير .2021).

24 عبد الكافي ،إسماعيل عبد الفتاح ." الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية. ".(مؤسسة كتب عربية) .

25 عزازي.فاتن محمد عبد المنعم عزازي، حسان .عبير حسن مصطفى ." تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر(تصور مقترح)." في *المجلة التربوية* .ع45.(يوليو 2016): 350-435.

26 غدنز ، أنتوني .*علم الاجتماع : مع مدخلات عربية* .مترجم بواسطة فايز الصُيّاع .(بيروت ، المنظمة العربية للترجمة – مؤسسة ترجمان – ب-ت) ، ط 4 .

27 منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. " الازمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم. " في *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* .(منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة:فرنسا.2011).

28 منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. " لا يزال الأطفال يحاربون للالتحاق بالمدرسة . " في *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* .(منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة:فرنسا.2013).

29 هوسلر ، كريستين .نيكول إيربان ،روبرت مكوركوديل . *حماية التعليم في ظروف انعدام الأمن والنزاعات المسلحة : دليل قانون دولي* . حماية التعليم في ظروف النزاع وانعدام الأمن (PEIC) ،المعهدالبريطاني للقانون الدولي والمقارن (BIICL)، 2012.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

30 Abdullahi, Sadiq A. ” Nigeria’s Inter-Faith, Inter-Ideology Crisis: The Need for Global Citizenship Education.” In *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*, Edited by, J. Zajda.(Springer Nature: Switzerland . 2021) ,805-818. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_46

31 Ahmed. Zeeshan, Khan. Sarfraz, Saeed. Sadia, Haider. Syed Imran. An Overviewof Educational Policies of Pakistan (1947-2020). *PSYCHOLOGY AND EDUCATION* ,Vol.58.No.1 (2021). 4459-4463

32 Ahmed , Zahid Shahab .”Peace Education in Pakistan .” in UNITED STATES INSTITUTE OF PEACE; SPECIAL REPORT. March 2017 .

33 Ahmed, Kareem Ragab Abdelkader .Ali Hussien Abd Elrazek & Nadia Desouki Mansour Hassan Muhammad, “Determinants of Societal Cohesiveness in Some Villages Of Matrouh Governorate.” In *Journal of the Advances in Agricultural Researches* ,Vol 28,(2) :2023.432-480 .DOI: 10.21608/JALEXU.2023.212171.1137

34 Amponsah , Samuel and Kola Babarinde , “The Centrality of Glocalisation in Sustaining Development Education in Ghana and Nigeria.” In *Reimagining Development Education in Africa* .Edited by ., O. A. T. Frimpong Kwapong et al., (Springer Nature: Switzerland . 2022).75-88. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96001-8_5

35 Anthony, Agbegbedia Oghenevwoke. “Peace Education as an Initiative for Preventing Resource Conflict in Nigeria’s Niger Delta Region: A Case Study of Akwa-Ibom and Cross River States.” In *Advances in African Economic, Social and Political Development*, 271–84, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_23.

36 Akpan, Nse Etim and Kingsley Nnorom. “THE POLITICAL ECONOMY OF RESOURCE CONFLICTS IN NIGERIA.” .*Journal of Sustainable Development in Africa*. Volume 2. No.4,(2019)

37 Balta , Alina . *PROTECTION OF SCHOOLS DURING ARMED CONFLICT*. ICD Brief ,12 October 2015 .

38 BANERJEE , BASABI KHAN . AND GEORG STÖBER. “ THE PORTRAYAL OF “THE OTHER” IN PAKISTANI AND INDIAN SCHOOL TEXTBOOKS.” In *(Re)Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*, Edited by J. H. Williams & W. D. Bokhorst-Heng . The Netherlands: Sense Publishers.2016. 143–176.

39 Bashir. Samra, Liaquat. Ayesha, Hussain. Syed Kashif, Sarfraz. Raheela. PEACE EDUCATION IN PAKISTAN; ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES TO EXAMINE THE REALITY . “,*Harf-o-Sukhan* .vol.6 .No.1 (2022):29-40

40 Bartusevicˇius , Henrikas. “The inequality–conflict nexus re-examined: Income, education and popular rebellions .” *Journal of Peace Research* . 2014. Vol 51(1) ,2014 :35-50. DOI: 10.1177/0022343313503179

41 Bawa, Ja’afaru Hashimu. “Religious Misconceptions and the Challenge of Development in Nigeria.” Peace Studies for Sustainable Development in *Africa, Advances in African Economic, Social and Political Development*,Edited by E. Spiegel et al.., (Springer ,Switzerland : 2022) . 29–40, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_6.

42 British institute of international and comparative law . *Protecting Education in Insecurity and Armed Conflict : An International Law Handbook :A SUMMARY* . BICL. education above all . n.d)

43 Brown , Graham K. The influence of education on violent

conflict and peace:Inequality, opportunity and the management of diversity .Published online: 6 May 2011.(UNESCO IBE, 2011)

44 Burde , Dana .Amy Kapit , Rachel L. Wahl , Ozen Guven ,Margot Igland Skarpeteig ." Education in Emergencies: A Review of Theory and Research." , *Review of Educational Research* . Vol. 87. No. 3(June 2017):619-658, http://rer.aera.net

45 Capone , Francesca . Kristin Hausler ,Duncan Fairgrieve and Conor McCarthy , *EDUCATION AND THE LAW OF REPARATIONS in Insecurity and Armed Conflict* .Protect education in insecurity and conflict (PEIC) , British Institute of international and comparative law (BIICL) ,2013 .

46 Commonwealth of Learning. *Open Educational Resources Policy for Higher Education in Nigeria*. (Commonwealth of Learning :2017).

47 Davies .Lynn, "THE CONTESTED ROLE OF RELIGION IN CONFLICT AND PEACE :Implications for Education." In *The Contested Role of Education in Conflict and Fragility, Edited by* Zehavit Gross and Lynn Davies . (Sense Publishers .2015).105-118.

48 Davies .Lynn, "The Edge of Chaos: Explorations in Education and Conflict." In *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*, Edited by J. Zajda, Springer : Switzerland , 2021. 339-351. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_19

49 Dauda , Rasaki Stephen." Conflict and development in the North-East, Nigeria: the case of Boko Haram insurgency .". Available at : http://www.mondopoli.it/wp-content/uploads/2021/02/CONFLICTS-AND-DEVELOPMENT-IN-THE-NORTH-EAST-REGION-OF-NIGERIA.pdf , Accessed , 23 Nov,2022 ,

50 DORIO , JASON NUNZIO. "EDUCATION AMIDST CONFLICT IN EGYPT: *Dialectics of Policy and Practice. "*In Education during the Time of the Revolution in Egypt :Dialectics of Education in Conflict,.Edited byN. Megahed .

Comparative and International Education: Diversity of Voices, Volume: 44 ,sense publishers :The Netherlands,2017).11-36

51 DORIO .JASON NUNZIO". THE REVOLUTION AS A CRITICAL PEDAGOGICAL WORKSHOP: *Perceptions of University Students Reimagining Participatory Citizenship(s) in Egypt ,"In* Education during the Time of the Revolution in Egypt :Dialectics of Education in Conflict .Edited by *N. Megahed . Education during the Time of the Revolution in Egypt, 11–36.*

52 Education Policy and Data Center. Violent Conflict and Educational Inequality: Literature Review ,Peacebuilding, Education and Advocacy Programme . United Nations Children's Fund . Education Section, Programme Division .(New York, March 2016).

53 Emerson , Ann and Thursica Kovinthan Levi ."Textbooks, Gender, and Conflict in South Asia :Building the Nation." In Handbook of Education Systems in South Asia,Global Education Systems, Edited by. , P. M. Sarangapani, R. Pappu .(Springer Nature: Singapore .2021) , 1701-1675 . https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_46

54 Emkic , Eleonora."Conflict Transformation, Sustainable Education and Peace Education ."In, Reconciliation and Education in Bosnia and Herzegovina, The Anthropocene: Politik—Economics—Society—Science 13,19-36. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73034-9_2

55 EKAJU , JOHN AND HASAN SIDDIQUE." CONFLICT SENSITIVE EDUCATION SECTOR PLANNING FOR SOCIAL COHESION AND RESILIENCE IN PAKISTAN.". *JOURNAL OF PEACEBUILDING & DEVELOPMENT*. VOL.9 NO. 3(2014):116-121. http://dx.doi.org/10.1080/15423166.2014.984568.

56 Fabunmi , Martins. "Historical Analysis Of Educational Policy Formulation In Nigeria: Implications For Educational Planning And Policy ." in *International Journal of African & African American Studies* . Vol. IV. No. 2, Jul 2005.

57 Federal Ministry of Education . "NATIONAL POLICY ON SAFETY, SECURITY AND VIOLENCE-FREE SCHOOLS

WITH ITS IMPLEMENTING GUIDELINES ." **(**the Federal Ministry of Education : Education in Emergencies Working :August 2021**).**

58 Ferrare . Joseph J. ,and Kate Phillippo . Conflict Theory,Extended: A Framework for Understanding Contemporary Struggles Over Education Policy In *Educational Policy* :2021. 1–37 . DOI: 10.1177/08959048211042567 ,

59 Global Coalition to Protect Education from Attack . *EDUCATION UNDER ATTACK 2013*.(the Global Coalition to Protect Education from Attack .(GCPEA:New York.2013).

60 Global Coalition to Protect Education from Attack ,*PRINCIPLES OF STATE RESPONSIBILITY TO PROTECT HIGHER EDUCATION FROM ATTACK* . GCPEA:New York,2013.

61 Global Coalition to Protect Education from Attack . *EDUCATION UNDER ATTACK 2018*.(the Global Coalition to Protect Education from Attack(GCPEA:New York.2018).

62 Global Coalition to Protect Education from Attack . *EDUCATION UNDER ATTACK 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019* .(GCPEA,2020).

63 Global Coalition to Protect GCPEA Education from Attack . *Protecting Schools from Military Use(2021):LAW, POLICY, AND MILITARY DOCTRINE* . GCPEA, October 2021 .

64 Global coalition to protect education from attack. *The Impact of Explosive Weapons on Education: A Case Study of Afghanistan* . (GCPEA):New York , September 2021.

65 GCPEA. Practical Impact of the Safe Schools Declaration . *Fact Sheet* (January 2022).

66 Global Coalition to Protect Education from Attack . *EDUCATION UNDER ATTACK 2022*.(the Global Coalition to Protect Education from Attack(GCPEA:New York.2022).

67 Haines , Steven. Developing International Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use During Armed Conflict . Volume 97(2021)

68 Halai , Anjum and Naureen Durrani . "School Education

System in Pakistan :Expansion, Access, and Equity .”In *Handbook of Education Systems in South Asia,Global Education Systems* , Global Education Systems, Edited by, P. M. Sarangapani, R. Pappu . Springer : Singapore , 2021.665-694. , https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_17

69 Hamidu, Ishaku. “The Impact of Armed Conflict on National Security and Socioeconomic Development: Study of Boko Haram in Northeastern Nigeria.” In *Advances in African Economic, Social and Political Development*, 123–36, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_13.

70 Hoodbhoy, Pervez. “Pakistan’s Higher Education System :History, Status, Assessment.” In *Handbook of Education Systems in South Asia, Global Education System*s,Edited by., P. M. Sarangapani, R. Pappu .(Springer Nature :Singapore . 2021) , https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_50

71 International Association of Universities . “Nigeria .” In *International Handbook of Universities* . (International Association of Universities, 2019) . https://doi.org/10.1057/978-3-319-76971-4_137

72 Institute for Economics & Peace. *Global Terrorism Index 2020: Measuring the Impact of Terrorism*.(IEP: Sydney.November 2020).Available from: http://visionofhumanity.org/reports .

73 International Crisis Group. PAKISTAN:REFORMING THE EDUCATION SECTOR **.(** Asia Report N°84 :Belgium . 7 October 2004) .

74 International Crisis Group **.** Education Reform in Pakistan **.(** Asia Report N°257:Belgium . 23 June 2014).

75 JACKSON , Liz .“Comparing Race, Class and Gender.“ in *Comparative Education Research: Approaches and Methods Edited by.,* M. Bray et al. . CERC Studies in Comparative Education 19. (Springer : Switzerland, 2014) .195-220, DOI 10.1007/978-3-319-05594-7_7.

76 Jafri, Qamar Abbas. 2022. “Islam and Peace Education in

Pakistan." In *Wiener Beiträge Zur Islamforschung*, 489–503. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36984-2_27.

77 Joel , Eru Ihie , Jemimah Ogi and Jones Ikpe . "EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION IN NIGERIA: CHALLENGES AND STRATEGIES ." In *BSUJEM* .Vol. I No. 2 :2019 .

78 Kalhoro, Javed Ali, and Alexander Cromwell. "Musharraf's Enlightened Moderation: How Education Escalates Conflict in Pakistan Despite Attempted Transformation." In *Springer eBooks*, 43–61, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04676-6_3.

79 Karimova , Takhmina . Gilles Giacca, Stuart Casey-Maslen . *UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS MECHANISMS and the Right to Education in Insecurity and Armed Conflict* . (PECI : Geneva Academy of International Humanitarian . Law and Human Rights ,2013.

80 Kelly , Gail P. ,Philip G. Altbach and Robert F. Rnove. "Trends in comparative education :A critical analysis," In *Comparative Education* .Edited by Gail P. Kelly , Philip G. Altbach and Robert F. Arnove . (Macmillan Publishing: New York .1982),453-468.

81 Levi, Thursica Kovinthan. "Introduction: The Intersecting Roles of Education in Conflict." In *Teaching Peace and Conflict.Edited by,* C. Vanner et al. . (Springer : Switzerland . 2022).1–17, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04676-6_1.

82 Matsumoto , Mitsuko." Schooling's 'contribution' to contemporary violent conflict:Review of theoretical ideas and case studies in the field of education and conflict ." . *Research in Comparative & International Education*. Vol. 10(2). (2015):, DOI: 10.1177/1745499915571708 .

83 MEGAHED, NAGWA. "EDUCATION AMIDST CONFLICT IN EGYPT :Dialectics *of Policy and Practice. "*In Education during the Time of the Revolution in Egypt: Dialectics of Education in Conflict,. Edited byN. Megahed. Comparative and International Education: Diversity of Voices, Volume: 44, sense publishers: The Netherlands,2017).1-8.

84 Mehendale , Archana. “School Education Systems and Policies in South Asia: An Introduction.” In *Handbook of Education Systems in South Asia, Global Education System*s,Edited by., P. M. Sarangapani, R. Pappu .(Springer Nature :Singapore . 2020). 1-18,https://doi.org/10.1007/978-981-13-3309-5_49-1

85 Milton, Sansom.” Higher education, post-conflict democratization and the legacies of authoritarian rule:The Tripoli University Programme for Rebuilding Libya . “In *Education, Citizenship and Social Justice*. (2021):1-17 , DOI: 10.1177/1746197920981365

86 Milton, Sansom. “Higher education and sustainable development goal 16 in fragile and conflict-affected contexts. *High Educ* 89, 89–108 (2021). https://doi.org/10.1007/s10734-020-00617-z

87 Ministry of Federal Education and Professional Training Government of Pakistan, *National Education Policy 2017-2025*. GOVERNMENT OF PAKISTAN MINISTRY OF FEDERAL EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING ISLAMABAD:2017.

88 Ndum, Victor Etim, and Okey Stella-Maris. “Conflict Management in the Nigerian University System.” *Journal of Educational and Social Research*, October 1, 2013. https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n8p17.

89 Nkang .Iniobong Ekong and Christopher S. Uwah . “Managing Tertiary Education for Peace and Conflict Resolution in Nigeria .” in *International Journal of Higher Education*. Vol. 10, No. 3; 2021 .295-303 . http://ijhe.sciedupress.com

90 Nwabianke .Onukwu James, Jude . Ekpo” The role of peace education in conflict management .” In *AshEse Journal of Family and Lifestyle* . Vol. 4(1).(April, 2020)30-34. http://www.ashese.co.uk/family-and-lifestyle1/blog

91 Ogbonnaya, Esther Abosede , “Education as a Key to National Development in Nigeria.” ,*International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)* .Volume IV. Issue VIII.(August 2020)

92 Ohakamike , Obeka Ngozi and Agwu S.N .” Education for Peace & Development: Education Against Violence In Nigeria.” in *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)* .Volume 21. Issue 6.Ver. 8 (June. 2016): 22-28 .

93 Olowo , Oluwatoyin Olusegun. “Effects of Integrating Peace Education in the Nigeria Education System .”In Journal of Education and Practice . Vol.7. No.18, 2016 . 9-14 . ISSN 2222-288X (Online).

94 Op, Frederick Ifeanyi Obananya. “Post-conflict Peacebuilding in Nigeria and the Philosophy of Integral Education.” In *Peace Studies for Sustainable Development in Africa,Advances in African Economic, Social and Political Development.*(Springer : Switzerland , 2022) , 233–46, https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_20.

95 Opata , Christian Chukwuma .“African Education and Cultural Belief Systems:Extrapolations from Igboland, Nigeria.”In *The Palgrave Handbook of African Education and Indigenous Knowledge*,Edited by., J. M. Abidogun and T. Falola .(2020). 233-244. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38277-3_11

96 Pappu , Rekha. “Gender Equity in Education :Changes and Challenges in South Asia .” In Handbook of Education Systems in South Asia,Global Education Systems, Edited by. , P. M. Sarangapani, R. Pappu .(Springer Nature: Singapore .2021) , https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_35.

97 Sarangapani .Padma M., Padma M. and Rekha Pappu .“Education systems in south Asia : an introduction.” In Handbook of Education Systems in South Asia .Edited by P. M. Sarangapani, R. Pappu . Springer : Singapore , 2020. 1-26. Global Education Systems,https://doi.org/10.1007/978-981-13-3309-5_37-1

98 PAULSON, JULIA AND ROBIN SHIELDS . “CONFLICT-FRAGILITY-EDUCATION: Issues in Conceptualization and Measurement .” In *The Contested Role of Education in Conflict and Fragility* . Edited by Z. Gross & L. Davies .

(2015).45-62.

99 Patra , Sudhakar.” Economic Consequences of Terrorism in South Asia.” In The Impact of Global Terrorism on Economic and Political Development: Afro-Asian Perspectives, Economic Consequences of Terrorism in South Asia,” . 179-190,(2019), DOI: 10.1108/978-1-78769-919-920191016 .

100 Poonam Batra , “COMPARATIVE EDUCATION IN SOUTH ASIA: CONTRIBUTION, CONTESTATION, AND POSSIBILITIES ,” in *Comparative and International Education: Survey of an Infinite Field* , International Perspectives on Education and Society, Volume 36, (2019):183-211. doi:10.1108/S1479-367920190000036011

101 Phillips , David and Michele Schweisfurth. *Comparative and International Education :An Introduction to Theory, Method, and Practice* . city:publisher,2014.

102 Pherali, Tejendra.” Education and conflict: Emergence, growth and diversification of the field .” In Education and Conflict Review:Theories and conceptual frameworks in education, conflict and peacebuilding ,Edited byTejendra Pherali and Arran Magee . EDUCATION AND CONFLICT REVIEW (Centre for Education and International Development (CEID) ,2019) .

103 Salawu , B.” Ethno-Religious Conflicts in Nigeria: Causal Analysis and Proposals for New Management Strategies.”,*European Journal of Social Sciences.* Volume 13. Number 3 (2010)

104 Sarangapani .Padma M., Padma M. and Rekha Pappu .“Education systems in south Asia : an introduction.” In Handbook of Education Systems in South Asia .Edited by P. M. Sarangapani, R. Pappu . Springer : Singapore , 2020. 1-26. Global Education Systems,https://doi.org/10.1007/978-981-13-3309-5_37-1

105 Sirajudeen , Adam Adebayo. “Islamic-Oriented Universities in Nigeria:Triumphs and Travails.” In *Muslim Institutions of Higher Education in Postcolonial Africa* , Edited by Mbaye Lo and Muhammed Haron.(Palgrave

Macmillan : UK.2016).73-91.

106 Shahab. Shabnam , Samee Ullah , Nasreen Akhter .The Role Of Education In Post-Conflict Peace Building: Learner Perspectives From Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan . Volume 19. Number 2. 2022 .

107 Talbot, Christopher. "EDUCATION IN CONFLICT EMERGENCIES IN LIGHT OF THE POST-2015 MDGS AND EFA AGENDAS ." , In Education in Conflict Emergencies in Light of the post-2015 MDGs and EFA Agendas.(Switzerland:2013).January 2013 Working Paper #3 . Graduate Institute of International and Development Studies (IHEID).

108 the United Nations Development Programme . *Pakistan National Human Development Report 2020:The three Ps of inequality;Power, People, and Policy* . ((UNDP) , 2020).

109 the Global Coalition to Protect Education from Attack.*EDUCATION UNDER ATTACK2014* .GCPEA,2014.

110 TFAILY , RANIA.HASSAN DIAB and ANDRZEJ KULCZYCKI ." Educational Disparities and Conflict: evidence from Lebanon," , *Research in Comparative and International Education* . Volume 8 Number 1.(2013)

111 Tahir , Izza."Decolonizing Madrassa Reform in Pakistan." . *Current Issues in Comparative Education. 24*(1). *Current Issues in Comparative Education* (CICE). Volume 24, Issue 1, (Winter 2022):61-77.

112 Rust , Val D.and Lucas Arribas Layton . "Islamic Education in Pakistan." In *Handbook of Islamic Education, International Handbooks of Religion and Education 7* , Edited by., H. Daun, R. Arjmand ,(Springer , 2018) ,. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64683-1_26

113 Rai, Sanjeev."Education in Conflict Areas of South Asia." In Handbook of Education Systems in South Asia .Edited by P. M. Sarangapani, R. Pappu . Springer : Singapore , 2020. 1-23. Global Education Systems, https://doi.org/10.1007/978-981-13-3309-5_37-1

114 United Nations Development Programme . *National Human Development Report 2018:Achieving Human Development in*

North East Nigeria;Towards an Understanding of the Humanitarian-Development – Peace Nexus , ((UNDP): Garki.2018)

115 UNICEF NIGERIA .SAFE SCHOOLS (UNICEF: FEBRUARY 2022)

116 Uwakwe, Stanley I., Kingsley I. Ikemereh, and Ijoyah A. Efe. "Social Intervention Programmes as Mechanism for Peacebuilding in Nigeria." In *Peace Studies for Sustainable Development in Africa, Advances in African Economic, Social and Political Development* ,Edited by E. Spiegel et al. 357–68, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_29.

117 Woolman , David. EDUCATING FOR CONFLICT RESOLUTION AND PEACE ." In *Towards a Global Community* .Edited by, " J. Campbell et al. .Springer: Netherlands,2006. 157-177.

ثالثا:المواقع الالكترونية

118 الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ، مسرد مصطلحات التعليم في حالات الطوارئ.متاح من خلال :

https://inee.org/ar

تاريخ الدخول : 14 أغسطس 2024

119 الصفحة الرسمية للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. متوفر من خلال :

https://inee.org/ar

تاريخ الدخول : 13 أغسطس 2024.

120 الصفحة الرسمية للمجلس القومي للمرأة ، المواثيق و الاتفاقات الدولية ،متاح من خلال :

المواثيق والإتفاقيات الدولية(ncw.gov.eg)

121

الصفحة الرسمية للتحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات .متاح من خلال :

https://ssd.protectingeducation.org /

Accessed, May 16, 2024.

122 الصفحة الرسمية لإعلان المدارس الأمنة ،متوفر من خلال :

https://ssd.protectingeducation.org/

123 اليونسكو. الأمم المتحدة تعلن يوماً دولياً جديداً لحماية التعليم من الهجمات . 29 مايو 2020. متوفر خلال الموقع:

https://ar.unesco.org/news/lmm-lmthd-tln-ywman-dwlyan-jdydan-lhmy-ltlym-mn-lhjmt

تاريخ الدخول : تاريخ الدخول 6 يناير 2022

124 اليونسكو. *التعليم في حالات الطوارئ*.متاح من خلال : https://ar.unesco.org/themes/education-emergencies تاريخ الدخول: 6 يناير 2022

125 Global Coalition to Protect Education from Attack, Safe Schools Declaration and Guidelines on Military Use , available at , https://ssd.protectingeducation.org/safe-schools-declaration-and-guidelines-on-military-use/

* ملحوظة: يستخدم البحث نظام شيكاغو للتوثيق (الإصدار السابع عشر) The Chicago Manual of Style (CMOS),17th Edition
وللمعلومات حول هذا الإصدار يمكن الرجوع إلى: Notes and Bibliography Style (chicagomanualofstyle.org)

[1] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، " الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم، " في *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* ،(منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة:فرنسا،2011)،131 ،143.

[2] منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، " لا يزال الأطفال يحاربون للالتحاق بالمدرسة، " في *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* ،(منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة:فرنسا،2013)،1.

[3] كريستين هوسلر ، نيكول إيربان ،روبرت مكوركوديل ، *حماية التعليم في ظروف انعدام الأمن والنزاعات المسلحة : دليل قانون دولي*، (حماية التعليم في ظروف النزاع وانعدام الأمن (PEIC) ،المعهدالبريطاني للقانون الدولي والمقارن (BIICL) ،2012) ،23.

[4] التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات (GCPEA) ، والذي تم تشكيله في عام 2010 من قبل المُنظمات العاملة في مجالات التعليم في حالات الطوارئ والسياقات المتأثرة بالنزاع والتعليم العالي والحماية والقانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني،والتي كانت قلقة بشأن الهجمات المستمرة على المؤسسات التعليمية وطلابها وموظفيها في البلدان المتأثرة بالنزاع . GCPEAوهو ائتلاف من المنظمات التي تشمل :منظمة إنقاذ الطفولة (رئيس) ، منظمة العفو الدولية ، مؤسسة التعليم فوق الجميع (EAA) ، هيومن رايتس ووتش، معهد التعليم الدولي (IIE) ، مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين (UNHCR)، Plan International، منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).

[5] يتتبع تقرير التعليم تحت الهجوم لعام 2022 الهجمات على التعليم والاستخدام العسكري في حالات النزاع المسلح من 1 يناير 2020 إلى 31 ديسمبر 2021

[6] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2022*, (the Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA:New York,2022) ,12,23.

[7] اليونسكو، الأمم المتحدة تعلن يوماً دولياً جديداً لحماية التعليم من الهجمات ، 29 مايو 2020. متوفر خلال الموقع : https://ar.unesco.org/news/lmm-lmthd-tln-ywman-dwlyan-jdydan-lhmy-ltlym-mn-lhjmt تاريخ الدخول : تاريخ الدخول 6 يناير 2022

[8] حماية التعليم في ظروف النزاع ، " التلاميذ والمدارس يتم استهدافهم بدلا من حمايتهم في النزاعات حول العالم ،" في *المؤتمر الدولي الثاني للمدارس الآمنة لدعم حماية التعليم خلال النزاعات المسلحة* ، (حماية التعليم في ظروف النزاع، برنامج التعليم للجميع: بيونس أيرس ،مارس 201).

[9] الصفحة الرسمية للتحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات .متاح من خلال :

https://ssd.protectingeducation.org /

Accessed, May 16, 2024.

[10] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2013*, (the Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA:New York,2013) ,42-44.

[11], (the *2018 UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to .32-31Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA:New York,2018) ,

[12] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2022*, (the Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA),2022) ,10-11.

[13] Ministry of Federal Education and Professional Training Government of Pakistan, *National Education Policy 2017-2025 (*GOVERNMENT OF PAKISTAN MINISTRY OF FEDERAL EDUCATION AND PROFESSIONAL TRAINING ISLAMABAD:2017),10-11

[14] Zeeshan Ahmed, et al., "An Overview of Educational Policies of Pakistan (1947-2020) ," , *PSYCHOLOGY AND EDUCATION* ,Vol.58,No.1 (2021).

[15] Samra Bashir et al., "PEACE EDUCATION IN PAKISTAN; ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES TO EXAMINE THE REALITY, ", ***Harf-o-Sukhan* ,vol.6 ,No.1 (2022):33-39**

[16] Qamar Abbas Jafri, "Islam and Peace Education in Pakistan," in *Wiener Beiträge Zur Islamforschung*, 2022, 4-7, https://doi.org/10.1007/978-3-658-36984-2_27.

[17] in fragile and Sansom Milton," Higher education and sustainable development goal 16 81,(2021):89, https://doi.org/10.1007/s10734-020-,conflict-affected contexts,", Higher *Education* 00617-z

[18] الشيماء محمد أسامة، " توجهات السياسة التعليمية بمصر نحو المفاهيم السياسية:دراسة تحليلية لمناهج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الثانوي 2019-2020 "، في *مجلة الدراسات الانسانية و الادبية* ،مج 22،ع1،(يونيو 2020).

[19] فاتن محمد عبد المنعم عزازي، عبير حسن مصطفى حسان ،" تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر(تصور مقترح)،" في *المجلة التربوية* ،ع45،(يوليو 2016): 353-354.

[20] legacies of democratization and the Sansom Milton," Higher education, post-conflict Programme for Rebuilding Libya, " in *Education,* authoritarian rule: The Tripoli University ,(2021): , DOI: 10.1177/1746197920981365 *Social Justice Citizenship and*

[21] *Dialectics of Policy* : NAGWA MEGAHED , "EDUCATION AMIDST CONFLICT IN EGYPT *and Practice, "*In Education during the Time of the Revolution in Egypt :Dialectics of Education in Conflict,ed., N. Megahed ,Comparative and International Education: Diversity of Voices, Volume: 44 ,(sense publishers :The Netherlands,2017),2.

[22] *2022*, 135- *UNDER ATTACK* Protect Education from Attack, *EDUCATION* Global Coalition to 136.

[23] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2013*,13.

[24] -31,*2018 UNDER ATTACK* Protect Education from Attack, *EDUCATION* Global Coalition to ,118.32

[25] *2022*, 136. *UNDER ATTACK* EDUCATION Protect Education from Attack, Global Coalition to

[26] *A :2020 UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to *Global Study of Attacks on Schools, Universities, their Students and Staff, 2017-2019*, (GCPEA:New York,2020),26.

[27] Institute for Economics & Peace, *Global Terrorism Index 2020: Measuring the Impact of Terrorism*,(IEP: Sydney,November 2020), 8. Available from: http://visionofhumanity.org/reports .

[28] اليونسكو، *التعليم في حالات الطوارئ*،متاح من خلال : https://ar.unesco.org/themes/education-emergencies
تاريخ الدخول: 6 يناير 2022

[29] Dialectics *of Policy* :NAGWA MEGAHED, "EDUCATION AMIDST CONFLICT IN EGYPT *and Practice, "*In Education during the Time of the Revolution in Egypt: Dialectics of Education in Conflict, 2.

[30] * تقتصر الباحثة في هذا الجزء على عرض التعريف الإجرائي الذي توصلت إليه من تحليل الأدبيات لمفهوم " النزاع " ،و"التعليم في حالات النزاع"،و" حماية التعليم في حالات النزاع" ،وسيتم الاشارة تفصيلا إلى المفهومات المختلفة لهذه المصطلحات ،والتي اشتقت منها الباحثة المفهوم الاجرائي في القسم الثاني من البحث.

[31] Gail P. Kelly, Philip G. Altbach and Robert F. Rnove, "Trends in comparative education: A critical analysis," in *Comparative Education* , Gail P. Kelly , Philip G. Altbach and Robert F. Arnove ,ed. , (Macmillan Publishing : New York ,1982),505.

[32] شاكر أحمد، همام زيدان ،"*التربية المقارنة: المنهج، الأساليب ، التطبيقات* " ،(القاهرة:مجموعة النيل العربية،2003)،197.

[33] ميل تشيرتون، آن براون، *علم الاجتماع: النظرية والمنهج*، هناء الجوهري (مترجم)، (القاهرة: المركز القومي للترجمة ،2012)،83-84.

[34] فتحي، بدراوي ،"*التربية المقارنة: المنهج، الأساليب ، التطبيقات* " ،198.

[35] David Phillips and Michele Schweisfurth, *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*,157 ,164.

[36] * تعد (PEIC) اختصارا لـ (Protect Education in Insecurity and Conflict).

[37] المعهد الدولي للتخطيط التربوي، " السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي: دليل لمخططي قطاع التعليم ،" (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، ب.ت) ، 5-6.

[38] Dana Burde et al.," Education in Emergencies: A Review of Theory and Research,", Review *of Educational Research* ,Vol. 87, No. 3(June 2017):62, http://rer.aera.net.0 -622,

[39] Mitsuko Matsumoto," Schooling's 'contribution' to contemporary violent conflict:Review of and case studies in the field of education and conflict theoretical ideas ," , *Research in International Education Comparative &* , Vol. 10(2) ,(2015): 238, DOI: 10.1177/1745499915571708 .

[40] Eleonora Emkic , "Conflict Transformation, Sustainable Education and Peace Education," in, The Anthropocene: Politik— Economics—Society—Science 13,19 Reconciliation and Education in Bosnia and Herzegovina, https://doi.org/10.1007/978-3-319-73034-9_2 ,

[41] David Woolman," EDUCATING FOR CONFLICT RESOLUTION AND PEACE," in *Towards a Global Community*, ed. J. Campbell et al. (springer : the Netherlands, 2006),157.

[42] Ishaku Hamidu, "The Impact of Armed Conflict on National Security and Socioeconomic Development: Study of Boko Haram in Northeastern Nigeria," in *Advances in African Economic, Social and Political Development*, 2022, , https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_13.124

[43] Victor Etim Ndum and Okey Stella-Maris, "Conflict Management in the Nigerian University System," *Journal of Educational and Social Research*, October 1, 2013, 19-20. https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n8p17.

[44] for Conflict Theory,Extended: A Framework, Joseph J. Ferrare and Kate Phillippo Over Education Policy in *Educational Policy* :2021. 5, Contemporary Struggles Understanding DOI: 10.1177/08959048211042567.

[45] ميل تشيرتون، آن براون، *علم الاجتماع : النظرية والمنهج*، هناء الجوهري (مترجم)، (القاهرة: المركز القومي للترجمة ،2012)،26.

[46] * تُترجم كلمة (Conflict) إلى اللغة العربية في مترادفين؛ النزاع، والصراع. تستخدم الأدبيات في أغلب العلوم كلمة النزاع، وتستخدم الأدبيات السوسيولوجية ،وأدبيات علم النفس بدرجة أكثر مصطلح " الصراع" ؛لاهتمامهم بدراسة الجوانب النفسية له.وتعتمدالباحثة في الدراسة الراهنة مصطلح " النزاع" .

[47] رالف دارندورف هو فيلسوف وعالم اجتماع ألماني له كتاب شهير بعنوان:" الطبقية والنزاع الطبقي في المجتمع الصناعي" ،ظهر لأول مرة عام 1959 ،والذي وضع فيه نظريته عن النزاع الاجتماعي

[48] ميل تشيرتون، آن براون، *علم الاجتماع: النظرية والمنهج*،64.

[49] جورج ريتزر ، جيفري ستينسكي ، *النظريات الحديثة في علم الاجتماع* ،مراجعة ؛ ذيب بن محمد الدوسري ، عمر عبد الجبار أحمد ، خالد بن عمر الرديعان ،(السعودية: مكتبة جرير ،2021)، 253-254

[50] ميل تشيرتون، آن براون، *علم الاجتماع: النظرية والمنهج*، 65.

[51] جورج ريتزر ، جيفري ستينسكي ، *النظريات الحديثة في علم الاجتماع* ،254-255.

[52] المرجع السابق ،255-256.

[53] ميل تشيرتون، آن براون، *علم الاجتماع: النظرية والمنهج*، 65-66.

[54] محمد عبد الكريم الحوراني، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع: التوازن التفاضلي ؛ صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع* ،(عمان : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،2008)،97.

[55] جورج ريتزر ، جيفري ستينسكي ، *النظريات الحديثة في علم الاجتماع* ، 258-259.

[56] إحسان محمد الحسن، *النظريات الاجتماعية المتقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة*، (عمان :دار وائل للنشر،ط3 ،2015)،138-139.

[57] Burde et al.," Education in Emergencies: A Review of Theory and Research,", Review *of Educational Research* , 625.

[58] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، " الازمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم، "،160.

[59] Christopher Talbot, "EDUCATION IN CONFLICT EMERGENCIES IN LIGHT OF THE POST-2015 MDGS AND EFA AGENDAS," , in Education in Conflict Emergencies in Light of the post-2015 MDGs and EFA Agendas,(Switzerland:2013),January 2013 Working Paper #3 , Graduate Institute of International and Development Studies (IHEID) ,4.

[60] Matsumoto," Schooling's 'contribution' to contemporary violent conflict:Review of theoretical and case studies in the field of education and conflict ideas ," 2 ,43.

[61] "The Edge of Chaos: Explorations, Davies in Education and Conflict," in *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*, ed. J. Zajda (Springer : Switzerland , 2021), 342. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_19

[62] Henrikas Bartusevičius "The inequality–conflict nexus re-examined:, Income, education and popular rebellions ," *Journal of Peace Research* , 2014, Vol 51(1) ,2014 :35. DOI: 10.1177/0022343313503179.

[63] "The Edge of Chaos: Explorations, Davies in Education and Conflict,", 342-343.

[64] Matsumoto," Schooling's 'contribution' to Review of theoretical contemporary violent conflict: and case studies in the field of education and conflict ideas ," , 240-41.

[65] Sanjeev Rai , "Education in Conflict Areas of South Asia," in Handbook of Education Systems Global Education in South Asia,ed. P. M. Sarangapani, R. Pappu ,(Springer : Singapore , 2020),18. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3309-5_37-1 Systems,

[66] * تقارير التعليم تحت الهجوم : هو سلسلة من الاصدارات حول فئات الهجمات على التعليم و الاستخدام العسكري للمرافق التعليمية المختلفة ،يصدره التحالف العالمي لحماية التعليم من الهجمات (GCPEA)

[67] Takhmina Karimova ,Stuart Casey-Maslen , *UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS MECHANISMS and the Right to Education in Insecurity and Armed Conflict* , (PECI : Geneva Academy of International Humanitarian Law and Human Rights ,2013),1. ,

[68] Ibid,2.

[69] * ينصب تركيز الدليل "حماية التعليم في ظروف انعدام الامن والنزاعات المسلحة: دليل قانوني دولي " على الانتهاكات المرتبطة بالتعليم في ظروف انعدام الامن و النزاعات المسلحة ،ويبحث في الحماية القانونية الدولية الممنوحة لكل من الحق في التعليم بصفته أحد حقوق الانسان وللتعليم بصورة اعم بموجب القانون الدولي لحقوق الانسان ،والقانون الدولي الانساني ،والقانون الجنائي الدولي .ويقتصر الدليل على دراسة المسائل في سياق ظروف انعدام الامن والنزاعات المسلحة .وعليه ، فهذا الدليل يُقرأ على أنه مورد قانوني يستطيع الاخرون اتخاذه أساسا ينهض عليه عملهم الرامي الى حماية التعليم ،ويمكنهم تكييف محتواه ليلائم حالتهم .ويبحث الدليل المجالات التي يتقاطع فيها التعليم و القانون الدولي ،ويُعنى – على وجه الخصوص- بالقوانين التي

تحظر الافعال الساعية الى مهاجمة التعليم وتقويضه ،ما يعنى بالقوانين الرامية إلى حماية الطلاب وموظفي التعليم و المنشآت التعليمية من الهجمات .

[70] Francesca Capone et al. *EDUCATION AND THE LAW OF REPARATIONS in Insecurity and Armed Conflict* ,(Protect education in insecurity and conflict (PEIC) , British Institute of international and comparative law (BIICL) , 2013.4, 3-4.

[71] Karimova, *UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS MECHANISMS and the Right to Education in Insecurity and Armed Conflict* , Gilles Giacca ,Stuart Casey-Maslen , 42-44.

[72] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK2013* ,31-32.

[73] Protect Education from Attack Global Coalition to ,*EDUCATION UNDER ATTACK 2018*, 38.

[74] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2020*, 30.

[75] Protect Education from Attack Global Coalition to ,*EDUCATION UNDER ATTACK 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019*

[76] Alina Balta, *PROTECTION OF SCHOOLS DURING ARMED CONFLICT*, (ICD Brief ,12 October 2015),1,6.

[77] Rai, "Education in Conflict Areas of South Asia,",6.

[78] Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK* Global Coalition to *2018*, 34.

[79] Protect Education from Attack Global Coalition to ,*EDUCATION UNDER ATTACK 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019* ,39.

[80] Protect Education from Attack Global Coalition to ,*EDUCATION UNDER ATTACK 2022*, 12,32.

[81] كريستين هوسلر ، نيكول إيربان ،روبرت مكوركوديل ، *حماية التعليم في ظروف انعدام الأمن والنزاعات المسلحة : دليل قانون دولي*، 25-26.

[82] Protect Education from Attack Global Coalition to ,*EDUCATION UNDER ATTACK 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019*,41.

[83] Protect Education from Attack Global Coalition to ,*EDUCATION UNDER ATTACK 2022* ,13.

[84] Steven Haines, Developing International Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use During Armed Conflict , Volume 97(2021):597-598.

[85] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2013* ,51.

[86] Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK* Global Coalition to *2018*, 39.

[87] Protect Education from Attack Global Coalition to ,*EDUCATION UNDER ATTACK* 2022, 14.

[88] Protect Education from Attack, PRINCIPLES *OF STATE RESPONSIBILITY* Global Coalition to *FROM ATTACK*,(GCPEA:New York,2013),2,4. *HIGHER EDUCATION TO PROTECT*

[89] the Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2014* , (GCPEA,2014), 21-22

[90] Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK* Global Coalition to *2018*, 14.

[91] Protect Education from Attack Global Coalition to ,*EDUCATION UNDER ATTACK* 2022, 18.

[92] الصفحة الرسمية للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. متوفر من خلال :

https://inee.org/ar

تاريخ الدخول : 13 أغسطس 2024.

[93] Thursica Kovinthan Levi, "Introduction: The Intersecting Roles of Education in Conflict." In *Teaching Peace and Conflict,* C. Vanner et al. (eds.), (Springer: Switzerland, 2022), 1–2,8, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04676-6_1.

[94] Tejendra Pherali, " Education and conflict: Emergence, growth and diversification of the field," in Education and Conflict Review:Theories and conceptual frameworks in education, conflict and peacebuilding ,Tejendra Pherali and Arran Magee ,ed., EDUCATION AND CONFLICT REVIEW (Centre for Education and International Development (CEID) ,2019) ,12.

[95] المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، " السياسة ما نريد تحقيقه ،" في *السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي: دليل لمخططي قطاع التعليم* ، (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، ب.ت) ، 9.

[96] Javed Ali Kalhoro and Alexander Cromwell, "Musharraf's Enlightened Moderation: How Education Escalates Conflict in Pakistan Despite Attempted Transformation," in *Springer eBooks*, 2022, 49-50, https://doi.org/10.1007/978-3-031-04676-6_3.

[97] Ibid,49-50.

[98] المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، " مراجعة المناهج الدراسية أين نحن وما نريد تحقيقه؟ ،" في *السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي :دليل لمطوري المناهج الدراسية*، (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، ب.ت) ، 10-16.

[99] المعهد الدولي للتخطيط التربوي، " السلامة والقدرة على التكيف والتماسك الاجتماعي :مسرد المصطلحات ، (منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، ب.ت)، 11.

[100] Onukwu James Nwabianke, Ekpo Jude," The role of peace education in conflict management," in AshEse *Journal of Family and Lifestyle* , Vol. 4(1),(April, 2020)32. http://www.ashese.co.uk/family-and-lifestyle1/blog

[101] Jafri, "Islam and Peace Education in Pakistan," 4.

[102] Agbegbedia Oghenevwoke Anthony, "Peace Education as an Initiative for Preventing Resource Conflict in Nigeria's Niger Delta Region: A Case Study of Akwa-Ibom and Cross River States," in *Advances in African Economic, Social and Political Development*, 2022, 275, https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_23.

[103] Samra Bashir et al., "PEACE EDUCATION IN PAKISTAN; ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES TO EXAMINE THE REALITY, **30.**

[104] Tejendra Pherali, " Education and conflict: Emergence, growth and diversification of the field,",12.

[105] Onukwu James Nwabianke, Ekpo Jude," The role of peace education in conflict management," ,32-33.

[106] GCPEA Education from Attack, *Protecting Schools from Military Use): 2021* Global Coalition to Protect *LAW, POLICY, AND MILITARY DOCTRINE,* (GCPEA, October 2021 , 5.)

[107] Balta, *PROTECTION OF SCHOOLS DURING ARMED CONFLICT*,9-11.

[108] GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, SAFE SCHOOLS DECLARATION AND GUIDELINES ON MILITARY USE , AVAILABLE AT , HTTPS://SSD.PROTECTINGEDUCATION.ORG/SAFE-SCHOOLS-DECLARATION-AND-GUIDELINES-ON-MILITARY-USE/

[109] Safe Schools Declaration, *Fact Sheet* (January 2022):1. GCPEA, Practical Impact of the

[110] Asia Report N°257:Belgium , 23 Reform Education, International Crisis Group in Pakistan,(June 2014) ,3.

[111] Val D. Rust and Lucas Arribas Layton ,"Islamic Education in Pakistan," in *Handbook of Islamic Education, International Handbooks of Religion and Education 7,* ed., H. Daun, R. Arjmand,(Springer , 2018) , 73 . https://doi.org/10.1007/978-3-319-64683-1_26

[112] Anjum Halai and Naureen Durrani, "School Education System in Pakistan: Expansion, Access, and Equity,"In *Handbook of Education Systems in South Asia,Global Education Systems* , Global

Education Systems, ed., P. M. Sarangapani, R. Pappu , (Springer : Singapore , 2021) ,666. , https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_17

[113] History, Status, Assessment," in :, "Pakistan's Higher Education System Pervez Hoodbhoy *Handbook of Education Systems in South Asia, Global Education System*s,Edited by., P. M. Sarangapani, R. Pappu ,(Springer Nature :Singapore , 2021),978. , https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_50

[114] Asia: Ann Emerson and Thursica Kovinthan Levi, "Textbooks, Gender, and Conflict in South Building the Nation, "in Handbook of Education Systems in South Asia,Global Education Systems, ed. , P. M. Sarangapani, R. Pappu ,(Springer Nature: Singapore , 2021) , 1687. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_46

[115] ._9,97"History, Status, Assessment:, "Pakistan's Higher Education System Hoodbhoy

[116] . 4 "Islamic Education in Pakistan,", 73, Rust and Lucas Arribas Layton

[117] in South Asia," in The Impact of Sudhakar Patra," Economic Consequences of Terrorism Afro-Asian Perspectives, Economic Global Terrorism on Economic and Political Development: in South Asia,", 185, (2019), DOI: 10.1108/978-1-78769-919- Consequences of Terrorism 920191016 .

[118] "Islamic Education in Pakistan,", 734-736. , Rust and Lucas Arribas Layton https://doi.org/10.1007/978-3-319-64683-1_26

[119] "Islamic Education in Pakistan,", 735-736. ,Rust and Lucas Arribas Layton

[120] . 739Ibid, 735-736,

[121] . 9 "Islamic Education in Pakistan,", 73,Val D. Rust and Lucas Arribas Layton https://doi.org/10.1007/978-3-319-64683-1_26

[122] BASABI KHAN BANERJEE AND GEORG STÖBER, "THE PORTRAYAL OF "THE OTHER" IN AND INDIAN SCHOOL TEXTBOOKS," in *(Re)Constructing Memory: Textbooks,* PAKISTANI *Nation, and State,*ed., J. H. Williams & W. D. Bokhorst-Heng ,(The Netherlands: Sense *Identity,* Publishers,2016),148, 154.

[123] Izza Tahir, "Decolonizing Madrassa Reform in Pakistan,", *Current Issues in Comparative Education, 24*(1), *Current Issues in Comparative Education* (CICE), Volume 24, Issue 1, (Winter .652022):

[124] BANERJEE AND GEORG STÖBER, "THE PORTRAYAL OF "THE OTHER" IN PAKISTANI AND INDIAN SCHOOL TEXTBOOKS,",143.

[125] ," Education Systems in South Asia: an introduction Padma M. Sarangapani and Rekha Pappu ," in Handbook of Education Systems in South Asia ,ed. P. M. Sarangapani, R. Pappu ,(Springer : https://doi.org/10.1007/978-981-13-3309-5_37-1 Global Education Systems, Singapore , 2020),4.

[126] "Pakistan's Higher Education System: History, Status, Assessment,",987-988 ,Hoodbhoy

[126] Ibid,988-989

[127] Ibid,988-989

[128] BANERJEE AND GEORG STÖBER, "THE PORTRAYAL OF "THE OTHER" IN PAKISTANI AND INDIAN SCHOOL TEXTBOOKS,", 154.

[129] Halai and Naureen Durrani, "School Education System in Pakistan: Expansion, Access, and Equity," ,666.

[130] "Islamic Education in Pakistan,", 733. ,Rust and Lucas Arribas Layton

[131] Asia: Emerson and Thursica Kovinthan Levi, "Textbooks, Gender, and Conflict in South Building the Nation,", 1687.

[132] "Pakistan's Higher Education System: History, Status, Assessment,",989 .,Hoodbhoy

[133] Halai and Naureen Durrani, "School Education System in Pakistan: Expansion, Access, and Equity," ,683-685.

[134] Kalhoro and Cromwell, "Musharraf's Enlightened Moderation: How Education Escalates Conflict in Pakistan Despite Attempted Transformation.",47.

[135] "COMPARATIVE EDUCATION IN SOUTH ASIA: CONTRIBUTION, ,Poonam Batra CONTESTATION, AND POSSIBILITIES," in *Comparative and International Education: Survey*

of an Infinite Field, International Perspectives on Education and Society, Volume 36, (2019):197. doi:10.1108/S1479-367920190000036011

[136] Ibid,197-198.

[137] Rust and Lucas Arribas Layton, "Islamic Education in Pakistan,", 7.

[138] Padma M. Sarangapani and Rekha Pappu, "Education Systems in South Asia," ,6.

[139] Pakistan National Human Development Report 2020: The three Ps of inequality;Power, People, and Policy Published for the United Nations Development Programme (UNDP) 2020, ,4-5.

[140] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2013*, 169.

[141] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2018*, 186.

[142] Protect Education from Attack Global Coalition to, *EDUCATION UNDER ATTACK 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019* , 90,192.

[143] Protect Education from Attack Global Coalition to, *EDUCATION UNDER ATTACK 2022*, 164.

[144] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2013*, ,169-170.

[145] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2018*, ,190.

[146] Protect Education from Attack Global Coalition to, *EDUCATION UNDER ATTACK 2022*, 165.

[147] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2013*, ,172.

[148] Protect Education from Attack Global Coalition to, *EDUCATION UNDER ATTACK 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019* , 193.

[149] Protect Education from Attack Global Coalition to, *EDUCATION UNDER ATTACK 2013*, 172.

[150] Protect Education from Attack Global Coalition to, *EDUCATION UNDER ATTACK 2018*, 191-192.

[151] Protect Education from Attack Global Coalition to, *EDUCATION UNDER ATTACK 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019* , 192-193.

[152] Protect Education from Attack Global Coalition to, *EDUCATION UNDER ATTACK 2022*,166.

[153] Ministry of Federal Education and Professional Training Government of Pakistan, *National Education Policy 2017-2025*,10,14.

[154] Zeeshan Ahmed, et al., "An Overviewof Educational Policies of Pakistan(1947-2020) ," ,4460-4461.

[155] Ibid, 4461-4462.

[156] Kalhoro and Cromwell, "Musharraf's Enlightened Moderation: How Education Escalates Conflict in Pakistan Despite Attempted Transformation.",46-47.

[157] Zeeshan Ahmed, et al., "An Overviewof Educational Policies of Pakistan (1947-2020),"4462.

[158] International Crisis Group (Asia , PAKISTAN: REFORMING THE EDUCATION SECTOR, Report N°84 :Belgium , 7 October 2004) , i-ii.

[159] Kalhoro and Cromwell, "Musharraf's Enlightened Moderation: How Education Escalates Conflict in Pakistan Despite Attempted Transformation.",43-44

[160] Ministry of Federal Education and Professional Training Government of Pakistan, *National Education Policy 2017-2025* ,11,13.

[161] Ibid ,17.

[162] Zahid Shahab Ahmed," Peace Education in Pakistan," in UNITED STATES INSTITUTE OF PEACE; SPECIAL REPORT, March 2017 ,490-491.

[163] Ibid ,493-496.

[164] Shabnam Shahab, Samee Ullah, Nasreen Akhter, The Role Of Education In Post-Conflict Peace Building: Learner Perspectives From Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan, Volume 19, Number 2, 2022, 558-559.

[165] Bashir et al., "PEACE EDUCATION IN PAKISTAN; ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES TO EXAMINE THE REALITY, 30,32.

[166] Ibid ,33-39.

[167] Jafri, "Islam and Peace Education in Pakistan," 4-7.

[168] Bashir et al., "PEACE EDUCATION IN PAKISTAN; ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES TO EXAMINE THE REALITY ,30.

[169] Esther Abosede Ogbonnaya, "Education as a Key to National Development in Nigeria,", International *Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, Volume IV, Issue VIII, (August 2020) :798.

[170] Commonwealth of Learning, *Open Educational Resources Policy for Higher Education in Nigeria*, (Commonwealth of Learning: ,2017)

[171] International Association of Universities, "Nigeria," in *International Handbook of Universities*, (International Association of Universities, 2019) ,4679. https://doi.org/10.1057/978-3-319-76971-4_137

[172] B. Salawu, "Ethno-Religious Conflicts in Nigeria: Causal Analysis and Proposals for New Management Strategies,", European *Journal of Social Sciences*, Volume 13, Number 3 (2010):345.

[173] Ibid,346-347.

[174] Rasaki Stephen Dauda," Conflict and development in the North-East, Nigeria: the case of Boko Haram insurgency,",2-3., Available at: http://www.mondopoli.it/wp-content/uploads/2021/02/CONFLICTS-AND-DEVELOPMENT-IN-THE-NORTH-EAST-REGION-OF-NIGERIA.pdf , Accessed, 23 Nov,2022,

[175] Dauda," Conflict and development in the North-East, Nigeria: the case of Boko Haram insurgency,",1., Available at: http://www.mondopoli.it/wp-content/uploads/2021/02/CONFLICTS-AND-DEVELOPMENT-IN-THE-NORTH-EAST-REGION-OF-NIGERIA.pdf , Accessed, 23 Nov,2022,

[176] Ibid, 3.

[177] Hamidu, "The Impact of Armed Conflict on National Security and Socioeconomic Development: Study of Boko Haram in Northeastern Nigeria.",127.

[178] Dauda," Conflict and development in the North-East, Nigeria: the case of Boko Haram insurgency,",2.

[179] Ibid,2.

[180] "Islamic-Oriented Universities in Nigeria:Triumphs and Travails," ,Adam Adebayo Sirajudeen in *Muslim Institutions of Higher Education in Postcolonial Africa* , ed., Mbaye Lo and Muhammed Haron, (Palgrave Macmillan : UK,2016),74.

[181] Ibid,74.

[182] Crisis: The Need for Global Citizenship Sadiq A. Abdullahi," Nigeria's Inter-Faith, Inter-Ideology Policy Education," in *Third International Handbook of Globalisation, Education and* Citizenship *Research*,ed., J. Zajda ,(Springer Nature: Switzerland , 2021) ,809. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_46

[183] Ja'afaru Hashimu Bawa, "Religious Misconceptions and the Challenge of Development in Nigeria," Peace Studies for Sustainable Development in *Africa, Advances in African Economic*, , 31,) 2022: Springer ,Switzerland (E. Spiegel et al. (eds.), *Social and Political Development*, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_6.

[184] Crisis: The Need for Global Citizenship Abdullahi," Nigeria's Inter-Faith, Inter-Ideology . https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_468Education,",80

[185] Crisis: The Need for Global Citizenship Abdullahi," Nigeria's Inter-Faith, Inter-Ideology Education," 810, https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_46

[186] , "Islamic-Oriented Universities in Nigeria:Triumphs and Travails,",74. Sirajudeen

[187] Samuel Amponsah and Kola Babarinde , "The Centrality of Glocalisation in Sustaining Development Education in Africa" in *Reimagining Development Education in Africa* ,ed., O. A. T. Frimpong Kwapong et al., (Springer Nature: Switzerland , 2022),79-80, , https://doi.org/10.1007/978-3-030-96001-8_5

[188] Dauda," Conflict and development in the North-East, Nigeria: the case of Boko Haram insurgency,",190.

[189] Amponsah and Kola Babarinde, "The Centrality of Glocalisation in Sustaining Development in Ghana and Nigeria,",80-81. Education

[190] Dauda," Conflict and development in the North-East, Nigeria: the case of Boko Haram insurgency,",190.

[191] Nse Etim Akpan, and Kingsley Nnorom, "THE POLITICAL ECONOMY OF RESOURCE CONFLICTS IN NIGERIA,", Journal *of Sustainable Development in Africa*, Volume 21, No.4, (2019) :140

[192] Crisis: The Need for Global Citizenship Abdullahi," Nigeria's Inter-Faith, Inter-Ideology Education,"

in,810-811. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_46

[193] "African Education and Cultural Belief Systems:Extrapolations ,Christian Chukwuma Opata from Igboland, Nigeria,"in *The Palgrave Handbook of African Education and Indigenous Knowledge*,ed., J. M. Abidogun and T. Falola ,(2020), 233-234. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38277-3_11

[194] Commonwealth of Learning, *Open Educational Resources Policy for Higher Education in Nigeria*, 1.

[195] Dauda," Conflict and development in the North-East, Nigeria: the case of Boko Haram insurgency,",1.

[196] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK2013* , 165.

[197] .185,*2020 UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to

[198] *2022*, 159- *UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to 160.

[199] Global Coalition to Protect Education from Attack, *EDUCATION UNDER ATTACK 2013*, 166.

[200] *2022*, *UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to 160,186.

[201] , *1820 UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to . 181

[202] *2022*, *UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to ,162.

[203] 6*2013*,16 *UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to

[204] *2022*, 162. *UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to

[205] Eru Ihie Joel, Jemimah Ogi and Jones Ikpe, "EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION IN NIGERIA: CHALLENGES AND STRATEGIES," in *BSUJEM* ,Vol. I No. 2 :2019 :262.

[206] Martins Fabunmi, "Historical Analysis of Educational Policy Formulation in Nigeria: Implications for Educational Planning and Policy," in International *Journal of African & African American Studies*, Vol. IV, No. 2, Jul 2005,3-5.

[207] Ibid,5-6.

[208] Joel, Jemimah Ogi and Jones Ikpe, "EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION IN NIGERIA: CHALLENGES AND STRATEGIES," 262.

[209] Federal Ministry of Education, "NATIONAL POLICY ON SAFETY, SECURITY AND VIOLENCE-FREE SCHOOLS WITH ITS IMPLEMENTING GUIDELINES," (the Federal Ministry of Education: Education in Emergencies Working: August 2021), ii

[210] Ibid, iii-vi
[211] Ibid, 3-5.
[212] Federal Ministry of Education, "NATIONAL POLICY ON SAFETY, SECURITY AND VIOLENCE-FREE SCHOOLS WITH ITS IMPLEMENTING GUIDELINES,", 4-5.
[213] Ibid,27.
[214] Iniobong Ekong Nkang and Christopher S. Uwah , "Managing Tertiary Education for Peace and Conflict Resolution in Nigeria ," in *International Journal of Higher Education*, Vol. 10, No. 3; 2021 ,295 , http://ijhe.sciedupress.com

[215] Frederick Ifeanyi Obananya Op, "Post-conflict Peacebuilding in Nigeria and the Philosophy of Integral Education," in *Peace Studies for Sustainable Development in Africa,Advances in African Economic, Social and Political Development*, (Switzerland , 2022: Springer , 241-242, https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_20.
[216] Obeka Ngozi Ohakamike, Agwu S.N," Education for Peace & Development: Education Against Violence in Nigeria," in *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), Volume* 21, Issue 6, Ver. 8 (June. 2016):26.

[217] Oluwatoyin Olusegun Olowo, "Effects of Integrating Peace Education in the Nigeria Education System," In Journal of Education and Practice, Vol.7, No.18, 2016, 9-10. ISSN 2222-288X (Online).

[218] Ndum and Stella-Maris, "Conflict Management in the Nigerian University System.",21.
[219] * **التدخل الاجتماعي** هو إجراء ينطوي على تدخل حكومة أو منظمة ما في الشؤون الاجتماعية. ويمكن أن تشمل هذه السياسات تقديم الأعمال الخيرية أو الرعاية الاجتماعية كوسيلة للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية للأشخاص الذين يواجهون صعوبات مالية؛ أو تقوم بتوفير الرعاية الصحية التعليم؛ وتوفير لوائح السلامة للاستخدام والمنتجات؛ إيصال المعونة الغذائية أو مصارف الأغذية أو بعثات الإنعاش إلى المناطق أو البلدان المتضررة سلبًا من حدثٍ ما؛ برامج التبني؛ الحفاظ على التنوع البيولوجي الطبيعي وحمايته؛ تأمين حقوق العمال من خلال التدرج في المؤسسات والتعليم الخاص والنقابات؛ دعم برامج الرعاية الصحية للمرأة؛ تحسين فرص التعليم والمصدر المفتوح والوصول المفتوح؛ توحيد الدخل الأساسي وتعويضات التأمين.

[220] Stanley I. Uwakwe, Kingsley I. Ikemereh, and Ijoyah A. Efe, "Social Intervention Programmes as Mechanism for Peacebuilding in Nigeria," in *Peace Studies for Sustainable Development in Africa, Advances in African Economic, Social and Political Development*, E. Spiegel et al. (eds.), (Springer, Switzerland: 2022), 359, 364-365, https://doi.org/10.1007/978-3-030-92474-4_29.
[221] -Federal Ministry of Education, "NATIONAL POLICY ON SAFETY, SECURITY AND VIOLENCE-FREE SCHOOLS WITH ITS IMPLEMENTING GUIDELINES," ,6-7.
- UNICEF NIGERIA ,SAFE SCHOOLS (UNICEF: FEBRUARY 2022),1.

[222] GCPEA Education from Attack, *Protecting Schools from Military Use): 2021(Protect Global Coalition to Protect LAW, POLICY, AND MILITARY DOCTRINE*, ,17.
[223] Protect Education from Attack Global Coalition to Protect ,*EDUCATION UNDER ATTACK 2020: A Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019* ,185.
[224] الصفحة الرسمية لإعلان المدارس الآمنة، متوفر من خلال :
https://ssd.protectingeducation.org/
تاريخ الدخول 13 أغسطس 2023

[225] UNICEF NIGERIA ,SAFE SCHOOLS ,2.

[226] GCPEA Education from Attack, *Protecting Schools from Military Use): 2021(Protect Global Coalition to Protect LAW, POLICY, AND MILITARY DOCTRINE* ,73.

[227] جمهورية مصر العربية ،"*استراتيجية التنمية المستدامة : رؤية مصر* 2030 " ،(وزارة التخطيط والمتابعة ،والاصلاح الاداري ،محور التعليم والتدريب،139.

[228] MEGAHED , "EDUCATION AMIDST CONFLICT IN EGYPT: *Dialectics of Policy and Practice," ,* 44 .

[229] صلاح السيد عبده رمضان ، شيماء ابراهيم محمد ابراهم ، سلام احمد عبده السيد ،" ثورة 25 يناير وتداعياتها التربوية على المجتمع المصري: دراسة تحليلية ، " في *مجلة المعرفة التربوية* ،مج 3 ،ع 6 ،(يوليو 2015) : 90.

[230] PEDAGOGICAL THE REVOLUTION AS A CRITICAL ",JASON NUNZIO DORIO *Participatory Citizenship(s) in Perceptions of University Students Reimagining*: WORKSHOP *Egypt ,"in* Education during the Time of the Revolution in Egypt :Dialectics of Education in Conflict ,*N. Megahed (Ed.), Education during the Time of the Revolution in Egypt, 11–36.*

[231] Ibid,12-13.

[232] :PEDAGOGICAL WORKSHOP THE REVOLUTION AS A CRITICAL ", DORIO *Participatory Citizenship(s) in Egypt,"*,13. Perceptions *of University Students Reimagining*

[233] RANIA TFAILY, HASSAN DIAB and ANDRZEJ KULCZYCKI," Educational Disparities evidence from Lebanon,", *Research in Comparative and International Education*, and Conflict: Volume 8 Number 1, (2013):55-56.

[234] :PEDAGOGICAL WORKSHOP THE REVOLUTION AS A CRITICAL ",DORIO *Participatory Citizenship(s) in Egypt,"*,12. Perceptions *of University Students Reimagining*

[235] , 136-*1320 UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to 137.

[236] *A :2020 UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to *Global Study of Attacks on Schools, Universities,their Students and Staff, 2017-2019*,136.

[237] ,135.*1320 UNDER ATTACK EDUCATION*,Protect Education from Attack Global Coalition to

[238] الهلالي الشربيني الهلالي، " مستقبل السياسة التعليمية في مصر بعد جائحة كورونا، " في *مجلة بحوث التربية النوعية* ،عدد 62 ، (ابريل 2021) :5-6.

[239] جمهورية مصر العربية، دستور جمهورية مصر العربية، المادة الثامنة،والتاسعة من الباب الثاني؛ المقومات الاساسية للمجتمع، (جمهورية مصر العربية : مجلس النواب ،الامانة العامة،ابريل 2019).

[240] جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الاداري، " استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030 ، "،24،28.

[241] أسامة. " توجهات السياسة التعليمية بمصر نحو المفاهيم السياسية:دراسة تحليلية لمناهج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الثانوي 2019-2020 ،".

[242] عزازي، حسان،" تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر (تصور مقترح) ،" : 353-354.

[243] الصفحة الرسمية للمجلس القومي للمرأة، المواثيق والاتفاقات الدولية، متاح من خلال:

المواثيق والإتفاقيات الدولية(ncw.gov.eg)

[244] EDUCATION SECTOR HASAN SIDDIQUE, "CONFLICT SENSITIVE JOHN EKAJU AND PAKISTAN," *JOURNAL OF* AND RESILIENCE IN SOCIAL COHESION PLANNING FOR ,116): *PEACEBUILDING & DEVELOPMENT*, VOL.9 NO. 3, (2014 http://dx.doi.org/10.1080/15423166.2014.984568

[245] Kareem Ragab Abdelkader Ahmed, et al., , "Determinants of Societal Cohesiveness in Some Villages Of Matrouh Governorate," in *Journal of the Advances in Agricultural Researches* ,Vol 28,(2) :2023. 437 .DOI: 10.21608/JALEXU.2023.212171.1137

[246] أندرو إدجار، بيتر سيد جوبك: "*موسوعة النظرية الثقافية: المفاهيم والمصطلحات الأساسية* "، ترجمة هناء الجوهري، محمد الجوهري (مترجم) ، ط2، (القاهرة : المركز القومي للترجمة ،2014) ، 491.

[247] ابراهيم محمد العبيدي، " تطور مفهوم القوة الاجتماعية في الفكر الاجتماعي،" ، المجلة العلمية بكلية الاداب ، مج 1996، ع9، (1996): 145

[248] حماية التعليم في ظروف انعدام الامن والنزاعات المسلحة: دليل قانوني دولي 2012 ،27.

[249] عمر حمود عبد الله المطلق ، زايد علي زايد الغوري ، " حماية الفرد في حالات الاضطرابات والتوترات الداخلية (الحالة اليمنية) ، "*المجلة القانونية* ، مج 9،ع16، (2021) :5362. 10.21608/jlaw.2021.191488

[250] إدجار، جوبك: "*موسوعة النظرية الثقافية: المفاهيم والمصطلحات الأساسية* "،38-39

[251] أنتوني غدنز، علم *الاجتماع: مع مدخلات عربية*، ترجمة فايز الصيّاغ ،(بيروت: المنظمة العربية للترجمة ، مؤسسة ترجمان ، ب-ت) ، ط 4 .

[252] أندرو إدجار، بيتر سيد جوبك: "موسوعة النظرية الثقافية : المفاهيم و المصطلحات الأساسية "، 379

[253] Liz JACKSON , "Comparing Race, Class and Gender, " in *Comparative Education Research: Approaches and Methods ,ed.*, M. Bray et al. , CERC Studies in Comparative Education 19, (Springer : Switzerland, 2014) , 203, DOI 10.1007/978-3-319-05594-7_7.

[254] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي،" الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية "،(مؤسسة كتب عربية) ،299

[255] أندرو إدجار، بيتر سيد جوبك:"موسوعة النظرية الثقافية : المفاهيم و المصطلحات الأساسية "،161.

[256] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي،" الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية "،(مؤسسة كتب عربية) ،394-395

[257] الشبكة المشترك لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ، مسرد مصطلحات التعليم في حالات الطوارئ.متاح من خلال :

https://inee.org/ar

تاريخ الدخول : 14 أغسطس 2024

[258] أندرو إدجار، بيتر سيد جوبك:"موسوعة النظرية الثقافية : المفاهيم و المصطلحات الأساسية " ،275-276.

[259] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي،" الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية " ، 128.

[260] الحسن، *النظريات الاجتماعية المتقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة*،136.

[261] أندرو إدجار، بيتر سيد جوبك:"*موسوعة النظرية الثقافية : المفاهيم و المصطلحات الأساسية* "،184-185.

[262] الحوراني، *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع: التوازن التفاضلي ؛ صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع*،104.

[263] الشبكة المشترك لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ، مسرد مصطلحات التعليم في حالات الطوارئ.متاح من خلال :

https://inee.org/ar

تاريخ الدخول : 14 أغسطس 2024

[264] أحمد حسين ،"الهوية العربية : مقوماتها ومحددات تعريفها؛ إطار نظري و مقاربة تحليلية، " ، *المجلة الاجتماعية القومية* ،مج53،ع2،(مايو 2016)، 141-142.

[265] شريفة بريجة ، قويدر سيكوك ، " مفهوم الهوية: النشأة والتطور في تاريخ أوروبا الحديث؛ مقاربة سوسيو-أنثربولوجية،" ، أنثروبولوجيا،مج 7،ع2،(2021): 129

[266] EDUCATION SECTOR HASAN SIDDIQUE, "CONFLICT SENSITIVE EKAJU AND PAKISTAN,",116. AND RESILIENCE IN SOCIAL COHESION PLANNING FOR

[267] الشبكة المشترك لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ، مسرد مصطلحات التعليم في حالات الطوارئ.متاح من خلال :

https://inee.org/ar

تاريخ الدخول : 14 أغسطس 2024

[268] الشبكة المشترك لوكالات التعليم في حالات الطوارئ ، مسرد مصطلحات التعليم في حالات الطوارئ.متاح من خلال :

https://inee.org/ar

تاريخ الدخول : 14 أغسطس 2024

[269] British institute of international and comparative law, *Protecting Education in Insecurity and Conflict: Armed An International Law Handbook: A SUMMARY,* (BICL, education above all, n.d),4.

[270] Batra, “COMPARATIVE EDUCATION IN SOUTH ASIA: CONTRIBUTION, CONTESTATION, AND POSSIBILITIES ,” 183-211.

[271] DAVIES, “THE CONTESTED ROLE OF RELIGION IN CONFLICT AND PEACE: Implications for Education,105,114.

[272] Education Policy and Data Center, Violent Conflict and Educational Inequality: Literature Review, Peacebuilding, Education and Advocacy Programme , United Nations Children’s Fund , Education Section, Programme Division ,(New York, March 2016)

[273] Graham K. Brown, The influence of education on violent conflict and peace:Inequality, opportunity and the management of diversity ,Published online: 6 May 2011,(UNESCO IBE, 2011).

[274] Archana Mehendale , “School Education Systems and Policies in South Asia: An Introduction,” in *Handbook of Education Systems in South Asia, Global Education Systems*,ed., P. M. Sarangapani, R. Pappu ,(Springer Nature :Singapore , 2020), 5,https://doi.org/10.1007/978-981-13-3309-5_49-1

[275] Rekha Pappu , “Gender Equity in Education Changes and Challenges in South Asia ,” in :Handbook of Education Systems in South Asia,Global Education Systems, ed. , P. M. Sarangapani, R. Pappu ,(Springer Nature: Singapore , 2021) , https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9_35

[276] Emerson and Thursica Kovinthan Levi, “Textbooks, Gender, and Conflict in South Asia: Building the Nation,”, 1686,1689,1697.

[277] Rai, “Education in Conflict Areas of South Asia,”,18.

[278] Halai and Naureen Durrani, “School Education System in Pakistan: Expansion, Access, and Equity," 666-667,

[279] روكسانا ضياء احمد عطيه أحمد، " التعليم والدين : طرق الى التسامح: التعليم والدين في باكستان : نظرة عامة ، " *مستقبليات* ، مج 33 ، ع 2 ، (2003) :215.

[280] Sarangapani and Rekha Pappu.,4-5. ” Education Systems in South Asia,”

[281] كاجا بورشجريفنك ،" الروابط عبر الوطنية لمدارس أفغانستان : مشكلات ومضامين إصلاح التعليم الديني،" *مستقبليات* ، حمدي الزيات (مترجم)،مج 43،ع1،(2013):105

[282] Patra,” Economic Consequences of Terrorism in South Asia,”, 181-186.

[283] Bawa, “Religious Misconceptions and the Challenge of Development in Nigeria,”.

[284] Talbot, “EDUCATION IN CONFLICT EMERGENCIES IN LIGHT OF THE POST-2015 MDGS AND EFA AGENDAS,” ,4.

[285] Olowo, “Effects of Integrating Peace Education in the Nigeria Education System ,”, 9.

[286] رمضان ، شيماء ابراهيم محمد ابراهم ، سلام احمد عبده السيد ،" ثورة 25 يناير وتداعياتها التربوية على المجتمع المصري: دراسة تحليلية ، " ، 90.

[287] TFAILY, HASSAN DIAB and ANDRZEJ KULCZYCKI,” Educational Disparities and Conflict: evidence from Lebanon,”, 55-56.

[288] DORIO ,”PEDAGOGICAL WORKSHOP THE REVOLUTION AS A CRITICAL :*Reimagining Participatory Citizenship(s) in Egypt ,”*,12. Perceptions *of University Students*

[289] أسامة. " توجهات السياسة التعليمية بمصر نحو المفاهيم السياسية:دراسة تحليلية لمناهج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الثانوي 2019-2020 ،".