

مركز البيان للدراسات والتخطيط

Al-Bayan Center for Planning and Studies



الدور المتغير للتعليم في المناطق العراقية المتنازع عليها (الصحراء والفصل والتلقين)

الدكتورة كيلسي شانكس



ترجمة وتحرير مركز البيان للدراسات والتخطيط

عن المركز

مركزُ البيان للدراسات والتخطيط مركزٌ مستقلٌّ، غيرُ ربحيٍّ، مقرّه الرئيس في بغداد. مهمته الرئيسة، فضلاً عن قضايا أخرى، تقديم وجهة نظر ذات مصداقية حول قضايا السياسات العامة والخارجية التي تخصّ العراق بنحوٍ خاصٍ ومنطقة الشرق الأوسط بنحوٍ عام. ويسعى إلى إجراء تحليل مستقلٍّ، وإيجاد حلولٍ عمليّةٍ جليّةٍ لقضايا معقّدةٍ تهمّ الحقلين السياسي والأكاديمي.

حقوق النشر محفوظة © ٢٠١٦

www.bayancenter.org

info@bayancenter.org

الدور المتغير للتعليم في المناطق العراقية المتنازع عليها (الصهر والفصل والتلقين)

الدكتورة كيلسي شانكس *

المقدمة

إن البناء الإداري والتنظيمي للتعليم غالباً ما يأخذ بنظر الحسبان الكيفية التي تنظر فيها الدولة إلى التنوع، ويوضح كيفية التعامل مع جماعات الأقلية من قبل المجتمع الأوسع؛ ونتيجة لذلك أصبح التعليم طرفاً في تحقيق أهداف سياسية وأيديولوجية أوسع في أوقات الصراع الإثني والتوتر الاجتماعي الداخلي، إذ إن مكانة التعليم في أغلب المجتمعات تسمح له بأن يؤدي دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية القائمة على الانتماء العرقي، ويمكن للمدارس أن تؤدي تأثيراً جوهرياً من خلال محتويات المناهج، وتوفير الفرصة لإعادة إنتاج اللغة والثقافة السائدة، وضمان انتقالها إلى الأجيال القادمة، ويمكن لهذه المناهج أن تدرس التاريخ والدين وحتى التفسيرات الجغرافية للأوطان من خلال قنوات التاريخ والجغرافية؛ وعلى هذا النحو غالباً ما يتم استخدام المنهج ومحتوياته لإنكار تاريخ مشترك، واضطهاد حقوق الأقليات اللغوية؛ وبهذا المعنى فإن التعليم يوفر آلية مثالية لمشاريع الدولة المتعلقة بالانصهار المجتمعي وعلى العكس من ذلك فإن التعليم يمكن أن يوفر آليات دفاعية غير عسكرية حينما تواجه الدولة تهديدات للهوية الإثنية، وربما تختار المجتمعات أو المكونات تعليم أبنائها من خلال الانغماس في لغة أقلية أو تفضيل المدرسة التي تدرس الدين المشترك، وعلى هذا النحو يمكن أن يعمل التعليم على استعداء المكونات المجتمعية بعضها بعضاً أو أن يفضي إلى عدم المساواة؛ ونتيجة لذلك غالباً ما يتكيف التعليم ليعكس الأحداث المجتمعية الأوسع في أوقات الصراع، وفي هذا الصدد فإن الورقة الآتية ترمي إلى فحص الدور المتغير للتعليم في المناطق المتنازع عليها في نينوى وكركوك، وغرض هذه الدراسة هو استجلاء الوجه المتغير للتعليم في المنطقة خلال ١٢ سنة الأخيرة وتسليط الضوء على الطريقة التي تعكس فيها السياسة التعليمية، وتفاعل مع ضعف التماسك الوطني (الهشاشة) والصراع.

* الدكتورة كيلسي شانكس، من كبار باحثي معهد الدراسات العربية والإسلامية.

المهيجية

يقدم هذا البحث أول استكشاف أكاديمي عن علاقة التعليم بالصراع في المنطقة، وتم استخلاص هذه النتائج من بحث الدكتوراه وما بعد الدكتوراه، والاعتماد على أكثر من ٥٠ مقابلة شخصية أجريت مع مسؤولين في التعليم وناشطين في حقوق الإنسان في عموم المنطقة بين العام ٢٠٠٩ و ٢٠١٤، ولتكوين صورة دقيقة لإعادة البناء لحقبة ما بعد ٢٠٠٣، في ظل أجواء الصراع وتنامي التوترات فقد تم الاعتماد على المقابلات النوعية المفتوحة على مستوى النخبة الممارسة للتعليم وممثلي المجتمع الذين تم اختيارهم كوسيلة أكثر ملاءمة لجمع البيانات، وكانت تتم المقابلات على أساس الدعوة لمناقشة قضايا تبدو مهمة في التعليم بالعراق من دون جدول أعمال محدد سلفاً من جانب الشخص الذي يجري المقابلة، وهذه المقابلات يتم دعمها أكثر من قبل تحليل الوثائق الثانوية، بما في ذلك الوثائق السياسية المقدمة من قبل وزير التربية في بغداد ووزير التربية في أربيل وتقارير مختلف الانتماءات الإثنية لوكالات حقوق الإنسان؛ نظراً لأن الهوية تقدم تعريفاً للسياسات الإقليمية والصراع، وهذه الورقة تُخضع التعليم لعدسة التركيز على الهوية، والبيانات التي جُمعت تم تحليلها بعلاقتها بالبيئة السياسية الإثنية وهي تستكشف الربط بين مطالب التعليم لإثنية معينة وهوية المجتمع والتنافس الإثني السياسي الأوسع على الإقليم.

وتستكشف هذه الورقة أيضاً تأثيرات الصراع وضعف التماسك الوطني (المشاشة) على توصيل التعليم إلى الجماعات الإثنية في الإقليم التي توزعت على ثلاثة حقب مهمة في تأريخ العراق المعاصر هي: رقبته حزب البعث، وحقبة إعادة البناء ٢٠٠٣-٢٠١٤، وأخيراً حقبة الأحداث اللاحقة على سقوط الموصل ٢٠١٤، فيقدم القسم الأول تأطيراً لدور نظام حزب البعث في الدمج الذي كرسه في التعليم، ويشكل القسم الثاني الجزء الأكبر من البحث الذي يوفر تفاصيل أكثر على إثر العزلة على إصلاحات التعليم لحقبة ما بعد ٢٠٠٣، أما القسم الأخير فسينتقل إلى بيان مقدمة عن عملية التلقين باستخدام التعليم التي تستخدمها الجماعات المتطرفة كالدولة الإسلامية في العراق وسوريا المعروفة بـ(داعش) من أجل خدمة أهدافها الطائفية الوحشية؛ لتقديم إمكانية لفهم شامل للقضايا الرئيسية التي تتناولها، وستبدأ هذه الورقة بتقديم إطار إقليمي.

الإطار الإقليمي

لطالما عُدَّت المناطق الشمالية الغنية بالنفط في العراق انعكاساً لتنوع الجماعات الدينية والإثنية (العرب والتركمان والكردي والآشوريين والايديديين) الذين يعيشون معاً، ويشكلون الصورة الديموغرافية للعراق، ومع ذلك تعرضت المنطقة إلى تأثير إثنو-سياسي متزايد أدى إلى أن تمثل هذه المنطقة منطقة مضطربة بالسياسة العراقية طوال القرن العشرين، وكانت بغداد تنوي زيادة السكان العرب في شمال العراق؛ لضمان سيطرة المركز على حقول النفط في المنطقة، وبعد ذلك شهدت المناطق في الشمال تنفيذ سياسة

متمعمة وحشية من التعريب، وقد سعت استراتيجية حزب البعث إلى إيجاد منطقة ديموغرافية كاذبة يهيمن عليها العرب في المنطقة؛ ونتيجة لذلك -وبعد تنحية نظام البعث من السلطة عام ٢٠٠٣- قام الأطراف الفاعلة الكردية ضمن المنطقة شبه المستقلة إلى معالجة الموقف الديموغرافي الكاذب، فقد تحركت القوات الكردية لعبور الخط الأخضر الذي يفصل إقليم كردستان عن بقية أجزاء العراق، وادّعت أن الإقليم تاريخياً يعود للكرد.

تتألف الأقاليم المتنازع عليها أو الحدود الداخلية المتنازع عليها (DIBS) من ١٥ منطقة تمتد عبر أربع محافظات شمالية؛ لتشكّل قوساً من الحدود السورية إلى الحدود الإيرانية، وقد أفضى التنافس الرسمي على الحدود الداخلية المتنازع عليها إلى شد وجذب بين السلطتين في الحكومة المركزية لبغداد وعاصمة الإقليم الكردي أربيل التي طالما تعرّض النظام السياسي بسببها؛ ونتيجة لذلك فإن حقبة ما بعد البعث والحدود الداخلية المتنازع عليها أصبحت تعرف بالمنافسات المتميّزة إثنياً على المناطق التاريخية والمصالح الاستراتيجية، وفضلاً عن ذلك فإن المطالبات الإقليمية تعقدت أكثر بفعل ظهور فاعل إقليمي جديد متمثل بتنظيم داعش في العام ٢٠١٤، إذ استولى هذا التنظيم على مساحات واسعة من الأراضي في جميع أنحاء منطقة الحدود الداخلية المتنازع عليها، وأخضعها للهوية الدينية السنية الأصولية الموحدة، وأدّت الأجندة الطائفية والدينية المعروفة لدى داعش دوراً كبيراً في التوترات الإثنية الموجودة أصلاً، وبمواجهة تقدم داعش وتراجع قوات الأمن العراقية، تحركت البيشمركة أكثر بُحاه المناطق المتنازع عليها واستولوا على كركوك، وهي الجائزة التي طال انتظارها التي تمثل قلب المناطق المتنازع عليها ومحورها الرئيس، وهذا التحول في السيطرة الإقليمية نُظر إليه من قبل السكان الكرد كفعل ضروري للحيلولة دون سقوط الأرض بأيدي داعش، لكنّ الكثيرين في بغداد يرون أن هذا التحرك في سياق الانتهازية للاستيلاء على الأرض.

وبعد ذلك -وفي عموم المناطق المتنازع عليها- فقد انجرت جماعات الأقلية إلى صدامٍ حول التركيبة الديموغرافية حول كل منطقة متنازع عليها تواجه مطالب إثنية محددة، وهذه المطالب الإثنية التي كانت قائمة قبل سقوط الموصل في العام ٢٠١٤ امتازت بجدة الخطاب على الحضور اللغوي والتمثيل الثقافي وحقوق الأقليات على عموم المنطقة، وتزايد الجدل بشأن التمثيل الإقليمي على القضايا الإثنية البارزة، فضلاً عما شهدته القاعدة الطائفية على المطالب الإقليمية في حقبة ما بعد ٢٠١٤ من ارتكاب فضائع ضد كل المكونات العراقية المختلفة، إذ عمل داعش على تنشيط السياسة الطائفية في المناطق الخاضعة لسيطرته (التحويل أو الموت)، وفي الوقت الذي كتب فيه كثيرون على إمكانية تبني الحلول الأمنية والسياسية والحوكمة في المناطق المتنازع عليها، لكن هناك القليل من الاهتمام انصب على السياسات العامة وتوصيل الخدمات، وفي هذا الشأن كان هناك غياب واضح للتحليل العلمي ليس فقط لنظام التعليم الناشئ لحقبة ما بعد ٢٠٠٣ بل في علاقتها مع التنافس الأوسع المستند إلى الهوية؛ لذلك فإن هذه الورقة تعمل على استجلاء على الوجه المتغير للتعليم في المنطقة، وتسلط الضوء على الطريقة التي تفاعلت بها السياسة التعليمية مع الصراع وعدم التماسك الوطني (الهشاشة).

التعليم في عهد حزب البعث: الصهر

أثرت سياسة التعريب التي تبناها حزب البعث على كل أوجه المجتمع، من حقوق الملكية إلى تسجيل الولادات والوفيات، وبحلول العام ١٩٧٥ صعدت بغداد من برنامجها في التعريب في عموم المنطقة، وطردت حكومتها الكردَ والترکمانَ والمسيح قسراً من محافظة كركوك والمناطق المحيطة بها، وعززت الحكومة من هدفها القاضي بجعل الأغلبية الديموغرافية للعرب من طريق إقناع العرب الشيعة الفقراء في الجنوب من الاستيطان في المنازل الفارغة في الشمال مع منحة مغرية تصل إلى ١٠ آلاف دينار؛ لتتحول سياسة التعريب في النهاية بشكل سيئ إلى عملية تطهير عرقي ترعاه الدولة، وأودت حملة الأنفال فيما بعد ب حياة ١٠٠,٠٠٠ إلى ٢٠٠,٠٠٠ من المدنيين العراقيين غير العرب في شمال العراق، ومنذ بداية عهد حزب البعث في العام ١٩٦٨ وحتى سقوط نظام صدام في العام ٢٠٠٣، فإن عدد الأفراد الذين تم طردهم يقدر بـ ٢٠٠,٠٠٠-٣٠٠,٠٠٠ من محافظة كركوك وحدها؛ الأمر الذي أحدث تغييراً جذرياً في التركيبة الديموغرافية للمنطقة.

وفضلاً عن إجلاء الناس والعنف الصريح فإن القمع دفع المزيد من الاهتمام إلى الحرمان من الحقوق التعليمية، وأصبح التعليم وسيلة معتمدة سعى حزب البعث من خلالها إلى تنفيذ التعريب في المنطقة، وبالتوافق مع الصهر المنهجي المنظم للسكان من غير العرب في الشمال، فقد كانت الدراسة بغير اللغة العربية محظوراً، وأجبر جميع موظفي الخدمة المدنية بما فيهم المعلمون على الالتحاق بحزب البعث وخضعوا إلى الاختبار والإشراف الأيديولوجي، ومع تنفيذ الكتب المنهجية التي تقرها الدولة والممارسات التعليمية كذلك فقد أصبح التعليم يُسيطر عليه مركزياً في بغداد، وأصبحت تتحكم في نظام تدريس جميع المواد الدراسية باستخدام التأريخ والجغرافية والتربية المدنية لفرض أيديولوجية البعث، ومنع الإشارة إلى الثقافات المتنوعة التي يتكون منها العراق، وعلى هذا النحو فقد تم حذف الروايات التاريخية الإثنية من المناهج الدراسية، وتأسيساً على ذلك فقد تم استخدام دراسة الجغرافية؛ من أجل إضفاء الشرعية على سياسة التعريب (تغيير الاسم الإقليمي). استخدم حزب البعث المدارس للتواصل مع السكان ونشر الصورة عن الأمة العربية وتلقين الولاء للدولة، وتم حرمان جميع المؤسسات الفردية في أنحاء العراق من اتخاذ أي قرارات على أساس اللامركزية.

وبالطريقة نفسها فإن المدارس حملت أسماءً عربية مشتقة من أبطال عرب؛ من أجل تسهيل تغيير أمزجتهم، وتؤشر العديد من المراسيم الرئاسية والتوجيهات من أجهزة الدولة الأمنية والاستخباراتية إلى أن المكونات الكردية والترکمانية كانوا مستهدفين بنحو متعمد في هذا الصدد، وهناك أمثلة معينة على المدارس الترکمانية تم تغيير أسمائها من قبيل: (اسم مدرسة يلدزار تحول إلى الفجر الجديد، ويادي قره داش إلى البعث ومن ثم إلى القادسية، ودوغرلوك إلى عمر بن عبد العزيز)، بالإضافة إلى ذلك وفي محاولة

لتحريم التعليم باللغة التركمانية تم نقل المعلمين التركمان إلى جنوب العراق، والكثير من التدابير التشريعية تم تقديمها من أجل منعهم من البحث عن عمل في المناطق التي يقطنها التركمان ولاسيما في مدينة كركوك، وقد صدر مرسوم عقد من تشريعات العمل يمنع التركمان الخريجين بنحو عام ولاسيما هؤلاء المتخرجين من الجامعات التركية من الحصول على عمل في المناطق ذات التنوع الإثني بالشمال، وهذا أدى إلى عدم استخدام التركية والحد من الخريجين التركمان من استخدام تعليم غير تعليم البعث.

ومما تم ذكره آنفاً يمكن تعريف النظام المدرسي في ظل حكم حزب البعث بأنه قائم على أساس الصهر بقدر ما أظهر أن «مؤسساته تعمل على وفق القيم السائدة حيث يتم تجاهل مصالح الأقليات واحتياجاتهم».

سعى التعليم في العراق بنحو متعمد إلى طمس الهوية الثقافية من خلال حرمانها من التمثيل، وظهرت ديناميات تعليمية مشابهة في بلدان أخرى شهدت صراعات إثنية ومنافسات، وفي إطار الصراع بين الدولة التركية والأقلية الكردية في شرق تركيا مُنِعَ الكرد من استخدام لغتهم في المدارس وبخلافه يتعرضون إلى العقاب البدني، والمعلمون أنفسهم منعوا من استخدام اللغة الكردية داخل صفوفهم، كما هو الحال بسياسة التعليم في كوسوفو إبان الصراع بين الألبان والصرب، إذ تبنت الحكومة الصربية سياسة الصهر العدوانية، وحرمت سياسات التعليم باللغة الألبانية وأدخلت مناهج دراسية موحدة، ومؤسسات التعليم التي تعتمد اللغة الألبانية لا تحصل على التمويل الحكومي وتم إغلاق دور النشر الألبانية الرئيسة، وقد أوضح بوش وسالتارلي أنه لا شك في أن سياسة الصهر التي تم تبنيها في كوسوفو كان المساهم الرئيس في ظهور العنف الذي وصل إلى مستويات مروعة في العام ١٩٩٩.

مع ذلك وعلى العكس من العراق، فكثيراً ما أُشير إلى التعليم في العراق في الثمانينيات من القرن الماضي بأنه واحد من أفضل النظم في العالم العربي فقد كان معدل الالتحاق بالمدرسة كان ١٠٠٪ وسعى إلى المساواة بين الجنسين، وعلى الرغم من هذه الإنجازات الرائعة إلا أن المجتمع الدولي يبدو أنه تجاهل حقيقة الأسس الكامنة وراء هذا النظام كانت تعتمد الصهر، وصورت مؤشرات معايير التعليم إنجازات مهمة في التسجيل؛ ونتيجة لذلك أُعطيَ اهتمامٌ قليلٌ لهدف التعليم في العراق أو علاقته بالبيئة السياسية الأوسع، وخلال عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي تم بذل كل الجهود من أجل تبني نظام تعليمي يعمل على صهر الجماعات غير العربية في المنطقة ومنع تطوره الثقافي.

إعادة البناء لحقبة ما بعد ٢٠٠٣: العزل

كثيراً ما تعرّثت السياسة العراقية حول موضوع الأقاليم المتنازع عليها ولاسيما في كركوك، لذا لا يزال الحل الإداري النهائي صعب المنال، وأفضى انعدام الأمن المتزايد، وتزايد المنافسة الإقليمية إلى جماعات أقلية إثنية مهيمنة تخندقت وبشكل متزايد بهوياتها الإثنية مع وجود أنماط سكنية متجانسة إثنية؛ وتسبب النزاع الإثني بخوف الجماعة من التهميش جراء سقوط السلطة الإدارية بيد الجماعة الأخرى، وفي الوقت الذي يوجد فيه عدد كبير من الجماعات المسلحة تعمل كأداة فاعلة بالصراع، فقد ازدادت تلك المخاوف من خلال الاستهداف على أساس العنف الطائفي، ولا تُفصِّح المنافسة عن دور السياسات الإثنية فحسب بل صعدت من الخطاب بشأن الوجود اللغوي والتمثيل الثقافي وحقوق الأقليات؛ ونتيجة لذلك فإن إعادة بناء التعليم في العراق في حقبة ما بعد ٢٠٠٣ تأطرت بتأثير سياسات الهوية المنتشرة في كل مكان، وكذلك أن تركة القمع الماضي والخوف من المستقبل المجهول قد أثر وبنحوٍ جوهري على بناء التعليم، وكنتيجة للبيئة الأمنية والسياسية الأوسع فإن المكونات اضطلعت بدورين مختلفين في التعليم هما: إعادة الإنتاج الثقافي، وإثبات الوجود الإقليمي.

وقد أدرك الدستور العراقي الجديد طبيعة التنوع الإثني والديني في العراق وعلى هذا النحو احتوى على ضمانات لتلك الحقوق وهو ما نصت عليه المادة (٤) من الدستور العراقي «حق العراقيين بتعليم أبنائهم باللغة الأم كالتركمانية، والسريانية، والأرمنية»، وأجبرت حكومة إقليم كردستان ووزارة التربية العراقية على توفير التعليم بلغات متعددة في المدارس، ولقي الحق الدستوري بالتعليم باللغة الأم ترحيباً واسعاً في المناطق الداخلية المتنازع عليها، وقد أفضت الدعوة إلى التعليم بالمدارس على أساس اللغة التي تم تبنيها من قبل جميع الجماعات، إلى ظهور بنى مدرسية منفصلة تخدم المكونات المتجانسة الإثنية الأكبر، فالمدارس تصنف إلى كردية وعربية وتركمانية وآشورية وكلها أصبحت تمثل علامة لغوية إرشادية، وأصبحت لغة التعليم سمّة مميزة للهوية في المنطقة.

إن المكونات التي ترغب بتفادي الصهر على الأغلب حوّلت إلى الأنظمة الأخرى في التعليم من أجل الحفاظ على هويتها المجتمعية، وفي حقبة ما بعد ٢٠٠٣ ازدهرت الأنظمة الانفصالية التي تتصف بوجود مؤسسات منفصلة، كل واحدة منها تعمل على خدمة قطاع مختلف مع مجموعة سكانية متجانسة نسبياً، أما المجتمعات المنقسمة الأخرى التي تتطلب بنى منفصلة فهي وُجدت في عدة ظروف منها: التعددية التعليمية السلمية لكندا وبلجيكا على سبيل المثال، وطابع التعليم المتواطئ الانفصالي في البوسنة والطبيعة الإجبارية لنظام الفصل العنصري في أفريقيا؛ لذا فإن مخرجات نظم التعليم المنفصلة في البيئات المتنوعة التي تفتقر إلى

التماسك (الهشة) تفصح عن أنّ التفاعل الإثني داخل الجماعة غالباً ما يتأثر سلباً، ونتيجة لذلك فإن التعليم يمكن أن يصبح طرفاً من الصراعات الإثنية الأوسع، فقد افترض غالاجر Gallagher عام ٢٠٠٤ أن التأثير السلبي لبنى المدارس المنفصلة في شمال آيرلندا هو نتيجة لتعزيز الانقسامات المجتمعية من خلال إدخال البيئات الثقافية المتعارضة ضمن المدارس، إذ تعمل المناهج الدراسية المختلفة باحتوائها على موضوعات سياسية للتأريخ والجغرافية واللغة على تكريس الاختلافات بين المكونات، ويمكن الإفصاح عن مثل هذا التأثير السلبي من خلال فحص المناهج الدراسية المستخدمة في مدارس الفصل في سريلانكا في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي. كما ووصفت المناهج السنهالية - لغة لجماعة سيريلانكية - التاميلين - جماعة عرقية في سيريلانكا - بأنهم أعداء تأريخيون للسنهاليين وتبجحت بهؤلاء الذين أوقعوا الهزيمة في التاميلين في الحروب القديمة، وأكد غالاجر Gallagher إن المدارس الانفصالية - بغض النظر عما يتم تدريسه - تعمل على تكريس اختلافات الجماعات والعداوات وتأكيدهما، ويشجع التجاهل والشكوك المتبادلة.

ومع ذلك فإن الجماعات الإثنية تبحث بنحو منفصل لإعادة بناء المدارس وتطويرها وإنشاء بنى تحتية تعليمية لمجتمعاتها عبر المناطق المتنازع عليها في العراق، وهذا يحصل تحت توجيه الإدارات التعليمية المحلية ودعمها، وباستثناء القليل من المدارس الخاصة، فكل المدارس تصنف على أنها مدارس الدولة، بصرف النظر عن وسيلة التعليم، وأنهم ولهم الحق في تمويل الدولة وتوفير الموارد، واستمرار حالة التعليم بوصفه ضحية للصراع أدى إلى انخفاض مستوى المعلم التعليمي، وعدم كفاية البنى التحتية التي تؤثر على توفير التعليم ككل بغض النظر عن الانتماء الإثني .

إن العديد من القضايا التي أثارها المتحاورون أثناء المقابلات المتعلقة بجميع لغات المكونات أفضت إلى نتيجة مفادها أن نظام التعليم في العراق يعاني في الجمل، إذ كثرت الإشارة إلى الافتقار إلى الأبنية المدرسية والاكتضاض، والافتقار إلى الموارد والمناهج الدراسية المتخلفة، وعدم كفاءة المعلمين، وأكد جميع المتحاورين أن الحاجة لتقاسم الأبنية المدرسية على شكل وجبات أنتج - في بعض الحالات - نظام الوجبات الثلاث في اليوم الواحد، ومع ذلك أدى التنافس الإقليمي الأوسع إلى إيجاد بيئة تستطيع فيها الجماعات الإثنية أن تقارن مستوى الدعم المقدم لمكوناتها مع المكونات الأخرى؛ الأمر الذي أفضى إلى منافسة فيما بينها على الموارد والبحث عن مانحين خارجيين من نفس انتمائهم الإثني، وإدراك الثغرات في القدرات من أجل شن الهجمات على مكوناتهم.

النتيجة المهمة التي توصل إليها هذا البحث هي أن المكونات الإثنية غير العربية كانت عرضة لإهمال نظمها التعليمية في سياق التجاهل المتعمد لحقوقها التعليمية؛ مع عدم وجود ترجمة للمناهج الدراسية والنقص في الكادر المتخصص من اللغة نفسها، وعدم توفير تدريب للمعلمين من غير لغة الأغلبية، وتقول وزارة التربية في بغداد إن ذلك بسبب قلة التمويل إلا أن ذلك يُنظرُ إليه من قبل المجتمع التربوي على أنه هجوم متعمد على المدارس من غير اللغة السائدة، والتصريحات من قبيل «أنهم (في بغداد) يجدون من الصعوبة التعليم باللغة الكردية»، وأن «الوزارة لا تدعمنا (التعليم التركماني) نحن لوجدنا»، عبارات طالما تكررت خلال المقابلات، وغالباً ما تُفسَّر هذه الهجمات في سياق إنكار التمثيل الإقليمي للجماعة في المنطقة وتسلب الضوء على الطريقة التي تؤثر فيها عدم التماسك (الهشاشة) الإثني والنزاعات الإقليمية الأوسع على التعليم.

التمثيل الإقليمي:

يمكن الإمعان أكثر في الخيارات التعليمية لكل الجماعات الإثنية من خلال المنظور السياسي، إذ يمكن أن يُفسَّر الدفع باتجاه تبني المدارس اللغة الأم من زاوية الهشاشة أو عدم التماسك الإداري واسع النطاق؛ بسبب شرط التمثيل الديموغرافي، ففي كركوك -على سبيل المثال- يدعي كلٌّ من الكرد والعرب والتركمان الهيمنة الديموغرافية، ويدعون برمزية أوطانهم، ويسعون إلى السيطرة الاستراتيجية، وان التمثيل اللغوي في المدارس يمكن أن يُنظرُ إليه كعامل يضاف لمصادقية الادعاءات بالأغلبية الديموغرافية والملكية التاريخية للمدينة، ومن دون تمثيل كبير في المنطقة فإن كل جماعة تخشى أن ذلك سيفقدها السيطرة على الإقليم، ففي كركوك خصوصاً يكمن الخلاف في لعبة الأرقام في التمثيل على الأرض؛ بسبب التحسب المنتشر في كل مكان للإحصاء السكاني على وفق المادة ١٤٠ من الدستور؛ لذا فإن الحوض في المعارك على الهيمنة اللغوية يأتي لإثبات ذلك، ويمكن تفسير حماية وصول اللغة الأم في التعليم لفرض ادعاءاتهم في الهيمنة الإدارية، ومن ثم ضمان تأمين مستقبلهم في المحافظة، وفي هذا الصدد أكد مسؤولو التربية العرب أن مدارس التركمان المفتوحة في كركوك تضم طاقماً كردياً بغض النظر عن الاحتياجات اللغوية للتلاميذ، وقد ساهم الدعم الواسع للمستثمرين الكرد على أساس الانتماء الإثني والمنظمات الدينية في بقاء التعليم التركماني في المدينة.

وقد أفادت الأقليات الدينية بأن الأمر الأكثر سوءاً هو استخدام التعليم للأغراض القومية في المنطقة، وفي نينوى ترى الأقليات الإثنية أن فتح المدارس باللغة التركية هو فعل مشين من قبل حكومة إقليم كردستان، ويفترضون أن برامج التعليم لحكومة إقليم كردستان تسعى إلى القضاء على الثقافات واللغات الأخرى؛ من أجل تحقيق أوهام الهيمنة الإثنية على الأرض، وتساوقاً مع ذلك فقد أعلنت حكومة إقليم كردستان عن خطط لفتح ١٤ مدرسة جديدة باللغة الكردية في المنطقة التي يقطنها الأيزيديون والشبك

في سنحار في العام ٢٠١٣، وتم تبني هذه المبادرة في إطار الفرضية القائمة على تخفيف الاكتضاض في مدارس اللغة الكردية في المنطقة، إلا أن الأقليات التابعة للمكونات الأخرى رفضت هذه الادعاءات وأكدت أنها مجبرة على إرسال أطفالها إلى مدارس باللغة الكردية على الرغم من إنهم يتحدثون العربية في منازلهم، وقدمت أدلة قوية تدعم القمع بل وحتى السجن للآباء من المكونات الأيزيدية والشبكية الذين يطالبون بالتعليم العربي لأطفالهم أو حين المطالبة باللغة التقليدية في المواد الاختيارية، وفي هذا الشأن فإن التعليم في المحافظة الشمالية نينوى يمثل تطهيراً عرقياً، وعلى هذا النحو فمن الممكن أن القبول الإقليمي باتخاذ حكومة إقليم كردستان إجراءات طارئة لحماية التعليم باللغة الكردية في المناطق المتنازع عليها يوفر ذريعة لأجندة قومية في المنطقة متعددة الأعراق في شمال نينوى.

إعادة الإنتاج الثقافي:

المقابلات مع المشاركين عبر الطيف الإثني المؤطر لخيارات التعليم، في سياق إعادة الإنتاج الثقافي إزاء إنكار الماضي والخوف من القمع في المستقبل؛ ومن هنا فإن ضمان التجانس في بيئات التعليم التي يمكن من خلالها المرور على الإرث الثقافي لأطفالهم أصبح أولوية، فالمناهج المدرسية توفر فرصة كبيرة جداً لإعادة الإنتاج الثقافي وضمان الانتقال إلى الأجيال المقبلة، وفي المواد الدراسية كالتاريخ والفن والموسيقى والدين والجغرافية واللغة يمكن الاحتفاء بأي شيء من أشعار إثنيات معينة إلى التفسيرات الجغرافية للأوطان، وكذلك انتصارات في المعارك القديمة، وكل موضوع يمكن أن يستخدم في تفسير الافتخار بالهوية الإثنية وغرس الشعور بالانتماء إلى الجماعة .

وقد أشار كوفمان Kaufman في العام ١٩٩٦ إلى أن تأريخ الهيمنة الإثنية وإيذاء المكونات في الماضي يمكن أن يشكل قاعدة لتصوّر التهديد في الوقت الحاضر؛ ومن هنا فإنه يمكن القول إن القمع في عهد البعث يمكن النظر إليه على أنه أنتج الخوف من المستقبل، والعيش في الماضي داخل الساحة التعليمية في المناطق المتنازع عليها في حقبة ما بعد ٢٠٠٣، والمطالب والتبريرات للتعليم باللغة الأم هي نتائج تشكلت من الخوف من استمرار القمع في بيئة تتسم بضعف التماسك، أو الهشاشة وعدم العدالة التي عانت منها في السابق، وتركت الخبرة السابقة بفشل الوعود البنيوية وتزايد عدم التماسك أو الهشاشة الأمنية والسياسية كلاً من جماعتي التركمان والآشوريين خائفين من أجل الحفاظ أو في بعض الأحيان التسليم بحقوقهم ضمن قطاع التعليم؛ وبهذا الصدد حشي مسؤولو التربية الكرد من استخدام الطبقات المترجمة للمناهج الدراسية لوزارة الحكومة المركزية، وأن الامتحانات ستتجاهل المواطنين الكرد والعناصر الثقافية للمناهج الدراسية للوزارة الكردية؛ لذا فإن المطالب للتعليم باللغة الأم يمكن أن تُفسّر حينما نرى القوى الدافعة خلف السعي لشكل من الأشكال التي دعاها هاتشينسون Hutchinson ”القومية

الثقافية“، ويمكن أن يُعدّ الدفاع عن الجماعة الإثنية في مواجهة التهديد كدافع محرّك لاختيار حماية الهوية على حساب التعليم، فيما أكد ويفر Waever أنه يمكن حماية الهوية من خلال استخدام الوسائل الثقافية لفرض التماسك المجتمعي وتمييزه، وضمان أن المجتمع يعيد إنتاج نفسه بنحو صحيح، وهو الأمر الذي بدا واضحاً جداً في المناطق المتنازع عليها في حقبة ما بعد ٢٠٠٣، وفي محاولة لتحاشي الصهر فقد سعت الأقليات القومية لحقوق معينة وسلطات التي تحتاجها لحفظ ثقافتها من طريق تعريف مؤسسات التعليم فيها من زاوية لغتها الخاصة.

لذا فإن التعليم في المناطق المتنازع عليها معقد، وأن التعقيدات المتعددة يجب أن تؤخذ بنظر الحسبان، وقد أدّت الطبيعة المعقدة للتنوع الثقافي العراقي والتاريخ السياسي له إلى شبكة متنوعة لكل من التمثيل السياسي واللغوي ضمن كل مكون، وبالنظر لتركة النزاع الإقليمي والآثار المدمرة للتعريب، فليس كل أعضاء الجماعات العرقية في العراق لهم قاعدة لغوية فاعلة لتعريف الهوية؛ لذا فإن بنية المدارس الناشئة معقدة بوجود تعددية من البنى المؤسساتية في ظل تصنيفات لغوية فضفاضة.

إن تأثير السياسات الإثنية-سياسية وحماية الهوية أفضيا إلى أربعة نماذج لتلبية المتطلبات اللغوية المختلطة لكل مكون، تبدأ من إحياء التعليم باللغة الأم (ينظر الملحق رقم ١)؛ لذا فإن الدعوات للعزل المدرسي في المناطق الداخلية المتنازع عليها لا يمكن النظر إليه حصراً من خلال عدسة الممارسات التعليمية الأفضل وتوفير بيئات مثلى للتعليم اللغوي، فكل مجتمع ينظر إلى أن يقوم بصنع القرارات التعليمية التي تقودها البيئة السياسية الأوسع والسعي إلى التمثيل الثقافي وتعارض مع ممارسات التعليم الجيدة.

تركماني أم تركي؟

تقدم مدارس اللغة التركمانية مثلاً حياً على التعقيدات في المنطقة وتأثير الفواعل الإقليمية الداخلية، ففي العام ٢٠٠٤ بدأت مدارس اللغة التركمانية بالتدريس باللغة الأم (التركمانية) التي تستخدم الحرف العربي للكلمة المكتوبة، ومع ذلك قرر زعماء المكون التركماني في العام ٢٠٠٥ أن المدارس التركمانية ستستبدل ذلك بالتركية وبأحرف الهجاء الرومانية أما في التعليم على مستوى المتوسطة أو لدروس لغة إضافية، وهذا القرار يمكن تبريره -على ما يبدو- من زاوية أن أصوات العلة وحروفها المتاحة في الحروف العربية غير كافية، وكذلك من أجل الاستفادة أكثر من اللغة التركية من حيث الاعتراف الأكاديمي والدولي، وكما أشار أحد المسؤولين التركماني في التربية قائلاً: بالنظر إلى عدم وجود أي كتب أو مجلات متاحة في اللغة العثمانية من سقوطها، فالأفراد المتعلمون باللغة التركمانية لا يجدون أي نوع من المنشورات لقراءتها سواءً أكانت في مجال اختصاصه/اختصاصها أم

في مجال آخر، ومثل هذه المنشورات لا تتوافر إلا بالحروف اللاتينية في مكتبات أنقرة واسطنبول، وتلك الكتب (التركمانية) تناقش فقط الإسلام والدين والأدب القديم وبعض الوثائق القديمة لباحثين معينين، وأغلبها تمت ترجمتها باستخدام الحروف اللاتينية لفائدة الجمهور.

فيما يتعلق بتلك الحجج فإن السؤال الذي يطرح نفسه يكمن فيما إذا كان الموضوع هو السعي لاستخدام اللغة الأم؟ كثيراً ما أشارت المقابلات إلى نقص معدلات معرفة القراءة والكتابة للمكوّن التركيمني في اللغة التركية؛ بسبب استخدام الحروف الرومانية، ومن المعروف على نطاق واسع أن ذلك يعوق بيئة التعليم الداخلي والتعليم للطالب؛ لذا -وبغض النظر من هذا العيب التربوي- فإن أعداداً متزايدة من المدارس التركية تفتح في أنحاء المنطقة، وبهذا المعنى يُنظر للمكوّن التركيمني على أنه يريد تمييز نفسه عن اللغة السائدة للمكونات الأخرى المحيطة به، حتى لو كان ذلك يعني اتخاذ موقف بنبوي من اللهجة التقليدية لمجتمعهم؛ الأمر الذي يعوق مخرجات التعليم، ومع ذلك لم يقرّ أي احد من ثلاثة عشر من التربويين التركمان بأن استخدام اللغة التركية كان خياراً ضاراً ثقافياً، وبدلاً من ذلك فهو يعد كوسيلة لتقوية الهوية التركمانية لحفظ وجود هويتهم في المنطقة، فهم يقولون: (إن من الضروري بمكان ألا تموت التركمانية في المنطقة، فنحن نمو من أجل الحفاظ على وجودنا، ومن أجل ألا ننصهر، فهذا هو الأفضل لأطفالنا، فالتعليم يمكن أن يساعدنا لنقوم بذلك، ونحن نحتاج إلى المدارس التي تُعلّم وتعكس ثقافتنا، وبهذه الطريقة سيكون لأطفالنا الثقة والاعتزاز بالنفس، وهو أمر جيد للتعلم).

إن الوصول إلى مصادر التعليم للمكونات التي لا تشكّل أغلبية في شمال العراق متناثر، والمكوّن التركيمني يعاني من الإهمال نفسه في المناهج الدراسية كما هو الحال لكل الجماعات الإثنية التي لا تشكل أغلبية، وبالانتقال إلى التركية فإن المجتمع التركيمني يمكن النظر إليه على أنه مجتمع قادر على تشكيل تحالفات قادرة على تزويد مصادر التعليم التي تعكس ثقافة التركمان وتأريخهم، وتعزز من القنوات التي من خلالها يتم تعليم تأريخ الجيل القادم وثقافتهم، وهذا بالتأكيد هو الهدف الذي عرضه كثير من المتحاورين الذي أشاروا إلى أن طباعة الكتب المنهجية والمصادر في أنقرة توفر للمكوّن التركيمني الوصول إلى المناهج الدراسية الملائمة إثنياً، والربط التاريخي مع تركيا مرتبط مع وسائل الإعلام الحديثة التي ينظر إليها على أنها تشكل الطريق الجديد للجيل الشاب هويته التركمانية الخاصة.

الآشوريون التحديد الذاتي:

إن المجتمع الآشوري في كركوك يدرك تأكل الطلاقة في اللهجة التقليدية له، وكذلك يدرك -على منوال المجتمع التركماني- أن الخيارات المحدودة لتلاميذه الذين تخرجوا من المدارس اللغة الآشورية من دون الوصول إلى التعليم العالي باللغة الآشورية، لذلك فإنهم هجروا التعليم في المدارس باللغة الأم واختاروا التعليم باللغة العربية مع إضافة اللغة التقليدية ودروس القرآن، فضلاً عن التأكيد على: إذا كان التعليم صعباً لأننا لا نوجد التحديث باللغة بطلاقة أكثر فحينها لن يذهب أطفالنا إلى الجامعة، ولن يحصلوا على فرص للعمل، فكيف يكون ذلك جيداً لنا كجماعة؟ كيف يكون ذلك جيداً للمواطنين الآشوريين؟ إن الآشوريين هم أذكى من ذلك، نحن نفهم أن ذلك لحماية مجتمعنا نحن نريد ما هو الأفضل لمستقبل أطفالنا.

إن ما مذكور آنفاً يُظهر أن الموقف فريد للآشوريين في كركوك؛ لأن المكونات الآشورية في نينوى وفي كركوك ما زالوا يناضلون من أجل وصول أكبر إلى المدارس التي توفر التعليم باللغة الآشورية، والجدير بالذكر أيضاً هو أن المكون الآشوري في نينوى يختلف عن ذلك الموجود في كركوك بنحو كبير من حيث الكثافة السكانية، فالمناطق الثلاث (تلكيف والحمدانية والشيخان) اللاتي غالباً ما يشار إليها بسهل نينوى، تضم المسيح والآشوريين بكثرة، والمقابلات في محافظة نينوى أكدت على أن الدراسة باللغة الآشورية حق لا يمكن إنكاره للشعب الآشوري: (نحن نريد من مدارسنا أن تحمي من فقدان هويتنا، كما فعلنا في ظل النظام السابق، وأن مقترح ساعتين في الأسبوع غير كاف، لماذا علينا أن ندرس لغتنا فقط في صفوفنا؟ .. ذلك لا يكفي).

إن التأثيرات على المدى الطويل للتعليم الآشوري في مدارس الدمج يمكن أن يخلق فوارق أفقية التي من شأنها أن تكون ضارة على المجتمع ككل، وهذه الحالة تظهر أن إحياء اللغة هو أولوية من أولويات هؤلاء التربويين، ولم يرد ذكر التربية والفائدة المستقبلية، وحين السؤال فهم يغيرون الموضوع أو يعيدون التأكيد على أهمية بقاء استخدام المواطنين الآشوريين (الفعل للآشورية).

إن التركة اللغوية لسياسة التعريب التي انتهجها حزب البعث يمكن أن ينظر إليها بوصفها عاملاً مؤثراً تأثيراً مباشراً على الإدارة الحالية للنظام، وفي كلا الإقليمين فإن التعليم الذي يقدمه التربويون الآشوريون يكمن بوصفه عنصراً ضرورياً «لتعزيز الفخر المفقود للهوية» في أعقاب التعريب، وقد فشلت المناهج الدراسية المركزية في إدراك وجودهم، وأهملت ثقافتهم ودينهم، وفي المدارس المتجانسة إثنيًا يتم السعي بأن المكون الآشوري يستطيع استخدام نظام التعليم؛ من أجل تعزيز فهم الأجيال المستقبلية لتراثهم الثقافي.

الاحتضان الكردي:

يستفيد التعليم الكردي في المناطق المتنازع عليها من الدعم الإقليمي لوزارة التربية لحكومة إقليم كردستان، ووقع التعليم الكردي في المناطق المتنازع عليها رسمياً تحت ولاية الوزارة المركزية في بغداد، ومع ذلك هو يدار بالكامل من قبل وزارة التربية في حكومة إقليم كردستان، وهذا الفعل يبرره التربويون الكرد من زاوية التجاهل المطلق للتعليم الكردي من قبل الوزارة المركزية، وبالنظر لحضورها القوي في المنطقة والمناطق المحكومة ذاتياً فإن اللغة الكردية بقيت اللغة الأم الفاعلة لأغلبية العائلات الكردية؛ لذلك فإن تبرير الوصول للتعليم باللغة الأم يمكن أن ينظر إليه من زاوية الاستيعاب في الصفوف، وكذلك عدم إحياء لغة غير التقليدية؛ لذا وعلى الرغم من ضرورة البقاء الإثني الذي يقدمه المسؤولون الكرد فإن اشتراك وزارتين في نظام التعليم الكردي أثبت إشكالية كبيرة.

ومن خلال اتخاذ خطوات مهمة من أجل تحسين معايير التعليم في إقليم كردستان في العراق، فإن الوزارة في حكومة إقليم كردستان نأت بالتعليم بعيداً عن النظام المركزي، فحكومة إقليم كردستان حدثت المناهج المدرسة التي تعكس مكانة الكرد في تاريخ العراق، وبالمثل أيضاً فقد أعادوا تنظيم السنة الدراسية الكردية إذ تم تقسيمها على فصلين ينتهي كل واحد منهما بامتحانات نهائية، وبالمقارنة مع وزارة التربية في بغداد فهي ما زالت تتبنى النظام القديم وتجري الامتحانات النهائية في نهاية السنة وتعتمد مناهج دراسية وجداول منفصلة، ومن ثم يمكن أن ينظر إلى مساهمات كلا الوزارتين في الصراع من حيث إدارات المدارس، فعلى سبيل المثال -وعلى الرغم من أن المناهج الدراسية هي لحكومة إقليم كردستان- يطالب التلاميذ في المدارس الكردية بأن تكون الامتحانات تحت إشراف وزارة التربية العراقية، وباستخدام المناهج الدراسية التي تقرها حكومة إقليم كردستان ومعارضة ترجمة إصدارات المناهج الدراسية لحكومة إقليم كردستان، فإن التلاميذ الكرد وُضِعُوا في موقف غير مؤاتٍ.

وفضلاً عن ذلك فإن الأطراف الفاعلة في التربية (التركمان والكرد والعرب) يكيّل كل منهم الاتهامات إلى المكون الآخر لفشله بتوفير اللغة السائدة الأخرى في مدارسهم، وفي محاولة لدعم إعادة الإنتاج الثقافي فشل التربويون بتزويد تلاميذهم بصفوف اللغة الكافية باللغة الإقليمية السائدة، فعلى سبيل المثال فإن نوعية التعليم باللغة العربية في المدارس الكردية في المناطق الداخلية المتنازع عليها تم انتقاده بنحو كبير من قبل المعلمين، فقد أكد أحد المعلمين الكرد في محافظة كركوك قائلاً: «المعلمون العرب في مدرستي هم كرد من إقليم كردستان، وليسوا من كركوك، هم لا يتكلمون العربية جيّداً؛ لذا فإن الأطفال لا يتعلمون، فهم (أي التلاميذ) يعيشون هنا لكنهم لا يستطيعون التحدّث بالعربية؛ فهذه مشكلة كبيرة»، ويؤكد أن الموقف الثابت لحكومة إقليم كردستان هو دمج كركوك إلى المنطقة الكردية الأمر الذي أدّى إلى افتراض أن اللغة العربية لن تكون لغة الإدارة؛ لذا فلا داعي لها.

هذا القرار ذو الدوافع السياسية لم يأخذ بعين الاعتبار حاجة مواطنيه الموجودين ليكونوا قادرين على التواصل مع محيطهم العربي بغض النظر عما ستؤول إليه الإدارة، وأن حكومة إقليم كردستان أظهرت دعمها لكل من الولايات المتحدة وإسرائيل، وتبعاً لذلك فقد أخذت اللغة الإنجليزية الأسبقية في المناهج الدراسية للمدارس في حكومة إقليم كردستان؛ ونتيجة لذلك فإن الجيل الجديد من الكرد العراقيين ضمن منطقة إقليم كردستان لا يملكون طلاقة آبائهم نفسها باللغة العربية.

إن إعادة بناء التعليم في حقبة ما بعد ٢٠٠٣ تمت صياغته على أساس تأثير الانتماء الإثني وسياسات الهوية، فالحفاظ على الهوية له الأولوية على التعليم مع تجاهل المدارس لمعايير الممارسات الجيدة من حيث تفضيل اللغة الأم؛ من أجل تحقيق مؤسسات متجانسة، ويمكن النظر إلى البيئة السياسية الأمنية الأوسع من حيث دورها في تشكيل ظروف التعليم بنحوٍ أساسٍ مع أن قرارات السياسة التعليمية يتم صنعها من أجل تعزيز تمييز الهوية وتحسينها، بالنظر إلى عدم التماسك أو الهشاشة الإثنية الأوسع.

سياسة التعليم لدى داعش: التلقين

بدأ داعش أو الدولة الإسلامية حياته في العراق باسم القاعدة، وهو قوة صغيرة نسبياً، كانت تقاوم القوات الأمريكية والبريطانية، مع ذلك وبحلول عام ٢٠٠٨ بدأت هذه القوة تستخدم العنف الشديد، وأصبح الدعم الشعبي يتضاءل لهذه الجماعة في العراق، وفي بداية الحرب الأهلية في سوريا، أُعطيَت لداعش ساحة جديدة لتوسيع عملياتها، وبالتحول إلى العراق استفادت الجماعة من الفوضى في المنطقة لتحقيق مكاسب إقليمية وزيادة عدد أعضائها، ففي كانون الأول/يناير عام ٢٠١٤، أصبحت هذه الجماعة أقوى من ذي قبل وعادت إلى العراق تحت يافطة دعم السنة في الفلوجة التابعة للمحافظة الغربية الأنبار؛ ونتيجة لذلك ومنذ كانون الأول/يناير من العام نفسه وقعت معظم مناطق الأنبار تحت سيطرة داعش، وكانت استراتيجيتها في كلا البلدين (العراق وسوريا) واحدة لبناء التحالف: (التعاون مع الجماعات الموجودة المناهضة للحكومة ومساعدتهم في كفاحهم للسيطرة، ومن ثم الإبقاء على الشراكة من أجل دعم أجندتها).

في العراق حيث طالما اهتم المكون السني الحكومات لما بعد ٢٠٠٣ بالسياسات الطائفية والاعتقال التعسفي والسياسة المتحيزة، وجدت جماعة داعش مرتعاً خصباً لدعم عودتها، وفي وقت لاحق في حزيران/يونيو عام ٢٠١٤ توسعت الجماعة لتضم الآلاف من المجندين الجدد وتحالفت مع القبائل، ووجهت داعش ضربة كبيرة لبغداد بالسيطرة على ثاني أكبر مدينة في العراق وهي الموصل، وبعدها تقدمت للسيطرة على المناطق في العراق، ليوصل تنفيذ أجندته وإنشاء الخلافة التي تتمتع بحكم ذاتي وهي تمتد عبر سوريا والعراق، وما بعدها تحت شعار موحد للهوية الدينية، وقد سيطرت داعش والجماعات المسلحة الأخرى

التي تعارض الحكومة -بضمنهم البعثيون ومليشيات القبائل وأعضاء الجيش السابق- على مساحة واسعة من المناطق الداخلية المتنازع عليها في العراق، ومع الانسحاب المفاجئ لقوات الأمن العراقية فإن القوات الكردية تقدمت عبر الخط الأخضر من أجل حماية كركوك من الجماعات المسلحة، وقد نُظِرَ إلى ذلك من قبل المواطنين الكرد كإجراء ضروري للحيلولة دون وقوع الأرض بأيدي داعش، لكن بالنسبة للآخرين كان هذا فعلاً انتهائياً للاستيلاء على مناطق أكثر وضمها إلى الإقليم.

إن الأهداف المدفوعة طائفيًا لداعش حرّمت وعلى الفور أي تفسير يختلف عن تفسيرها المحافظ المتطرف للإسلام السني، وفي أنحاء محافظة نينوى كانت الأقليات العراقية تخضع للإبادة الجماعية «التحويل أو الموت»، وهذه السياسة أدّت الى قتل وتشريد وإقصاء جماعات الأقليات الدينية التي استوطنت المنطقة تاريخياً؛ الأمر الذي أحدث تغييرات ديموغرافية لا رجعة فيها، والمناطق التي بقيت تحت سيطرة داعش خضعت إلى استراتيجيات الحوكمة الجديدة له، وفي هذا الشأن فإن داعش - كما هو حال حزب البعث قبله- سرعان ما أدرك قيمة التعليم كوسيلة للسيطرة على الشعب؛ لذا أضحى التعليم المساحة الرئيسة للتدخل، واستخدام التعليم لتعديل السلوك، ولتعزيز قاعدة التجنيد أكثر، وتلقين جيل جديد من المواطنين الموالين لحلم الخلافة.

في الموصل والأجزاء الجنوبية من محافظة كركوك فإن ضوابط التربية الجديدة وتعليماتها تم الإعلان عنها رسمياً من قبل وزارة التربية المشكّلة حديثاً التابعة لداعش «مجلس المعرفة»، ونشر التنظيم رسالته من خلال اليافطات (البوسترات) في الجوامع والأسواق، وتم توجيه المعلمين بالعودة إلى المدارس للسنة الدراسية الجديدة والقيام بالتعليم على وفق الضوابط والتعليمات الجديدة المفروضة، وقد أفادت المقابلات بأن اليافطات (البوسترات)، قدمت مجموعة من إصلاحات التعليم التي تهدف إلى فرض تغييرات جذرية في نظام التعليم، وفرضت قيوداً صارمة على ملابس الطلاب، لارتداء الزي الإسلامي بما يتفق والامثال السلفي للشريعة، وباتت قرارات إدارات المدارس كافة تؤخذ على وفق الشريعة بما فيها قطع الدراسة أثناء الصلاة وتطبيق الفصل بين الذكور والإناث، وأكدت التقارير في البداية أن المواد التي في المناهج الدراسية تخضع للتعديل أو الحذف، ولاسيما المواد التي تتعلق بموضوعات مثل التطور التي تتعارض مع النظرية الدينية للحلق، وتحذف أي صورة لا تتفق مع وجهات نظر داعش المحافظة جداً، وأي شيء يتعلق بتاريخ العراق وثقافته، أو الأدب بما فيه الشعر الوطني فهو أيضاً يتم حذفه علناً، وتم حظر أي فن أو موسيقى، وتم تكفير كل الأغاني غير الدينية ومن ثم فهي محرمة في المدارس أيضاً.

واستمر المعلمون بالتدريس بمناهج وزارة التربية العراقية نفسها، واتبعوا الخطة الدراسية عينها فيما يتعلق بالفيزياء والكيمياء والرياضيات والإنجليزي والعربي، إلا أن تعليم الدين استبدل بمناهج التعليم السني الصارم -المستورد من السعودية كما يقال- والآن يحظر تدريس أي موضوع لا يتعلق بالإسلام السني كالمتعلق بالروايات التاريخية أو الأعراف الدينية للأقليات الدينية أو التشييع، وقد وُزِعَ داعش أيضاً كراسات وكتيبات إضافية عن مختلف الموضوعات المتعلقة بالعقيدة والشريعة والتاريخ الإسلامي تحت عنوان: «مصادر إضافية لتحفيز الطلبة على القراءة وتوسيع معارفهم الدينية على وفق الرؤية الدينية للجماعة»، وقد أكدت المقابلات أن التعليم الرسمي حُدِّرَ من أن أي أحد يخالف التعليمات الجديدة سيخضع للعقاب، وقد تعرّض مديرو المدارس لضغط شديد؛ من أجل تشجيع التلاميذ على العودة إلى المدارس، وقد أفاد السكان بأن الخوف من العواقب أدّى إلى عودة المدارس إلى الجداول المعتادة في غضون ستة أشهر من الاحتلال.

في تشرين الثاني/أكتوبر من العام ٢٠١٥ قدم داعش المناهج الجديدة من خلال توزيع الكتب المدرسية الجديدة إلى المدارس في الموصل من خلال دمجها بالبنى التعليمية في المنطقة، وقد أظهر داعش أهدافه طويلة الأمد، ومن خلال التأثير بالجيل الشاب والترويج وتشجيع الالتزام بإيديولوجيته فإن داعش يحمي تطلعاته المستقبلية لحكم الإقليم، وتوفير الخدمات التي يراها دينياً مناسبة، وفي وقت كتابة هذه الدراسة ما زالت الأقاليم تخضع للتغيير بانتظار حدوث معركة شرسة من أجل طرد داعش من العراق، لكن وبغض النظر عن مدة بقاء داعش في السلطة فإن الممارسات القسرية له وتلاعبه بنظام التعليم قد خلف تركة ثقيلة في المناطق المتنازع عليها.

الخلاصة :

قدمت هذه الورقة تحليلاً للدور المتغير لنظام التعليم في المناطق المتنازع عليها في العراق، وأظهرت الوجه المتغير للتعليم في المنطقة على مدى ١٢ سنة الماضية، وسلطت الضوء على الطريقة التي تعكس فيها سياسة التعليم وتتفاعل مع عدم التماسك الوطني والصراع واستجلاء آثارهما على توصيل التعليم في الجماعات الإثنية في المنطقة، هذا التحليل يظهر أنه حينما يرتبط الصراع مع عدم التماسك بالهوية حينها يصبح توفير التعليم وسيلة قيمة لتحقيق الأهداف السياسية والأيدولوجية، وفي المناطق المتنازع عليها في العراق فإن التعليم يستخدم لصهر السكان في ظل الهوية العربية، وفصل المكونات المجتمعية مع تعزيز الهوية للجيل القادم وإثبات الوجود الجماعي، وأخيراً وفي بعض المناطق يستخدم التعليم كأداة للتلقين؛ من أجل فرض الهوية الدينية المتطرفة القائمة على العنف؛ وبالحصول فإن العراق يقدّم مثلاً حياً على الدور القوي للتعليم في المناطق في الصراع على أساس التقسيم الإثني.

المصادر:

1. Al-Hirmizi, A. 2005. The Turkmen Reality of Iraq. Accessed September 24, 2009. http://www.turkmen.nl/1A_Others/EH2_english.pdf
2. Baker, L. 2004. Returning Kurds, Turkmen Threaten Iraq Crisis. Reuters. Accessed January 28, 2009. <http://www.iraq.be/ned/nieuws/hotnewsJanuary04.htm>
3. Bush, K., and D. Saltarelli. 2000. The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Toward Peace Building Education for Children. Florence: Innocenti Research Centre, UNICEF. Accessed September 23, 2013. www.unicef.org
4. Gallagher, T. 2004. Education in Divided Societies. Basingstoke: Palgrave.
5. Hassanpour, A., T. Skutnabb-Kangas, and M. Chyet. 1996. "The Non-Education of Kurds: A Kurdish perspective."
6. International Review of Education 42 (4): 367–379.
7. Hutchinson, J. 1994. "Cultural Nationalism and Moral Regeneration." In Nationalism, edited by J. Hutchinson and A.
8. D. Smith, 123–124. Oxford: Oxford University Press.
9. Kaufman, S. J. 1996. "An International Theory of Inter-ethnic War." Review of International Studies 22: 149–172. Kerkuklu, M. S. 2007. Turkmen of Iraq. Accessed January 2011. http://www.turkmen.nl/1A_Others/Turkmen_of_Iraq_Part_I.pdf
10. Iraq_Part_I.pdf
11. Lake, D. A., and D. Rothchild. 1996. "Containing Fear: The Origins and Management of Ethnic Conflict." International security 21 (2): 41–75.
12. Nissan, E. 1996. Sri Lanka: A Bitter Harvest. London: Minority Rights Group.
13. Romano, D. 2007. "The Future of Kirkuk." Ethnopolitics 6 (2): 265–283.
14. Rydgren, J., and S. Dana. 2011. "Interethnic Relations in Northern Iraq Brokerage, Social Capital and the Potential for Reconciliation." International Sociology 26 (1): 25–49.
15. Shanks, K. 2015. Education and Ethno-Politics: Defending Identity in Iraq. London: Routledge.

15. Skutnabb-Kangas, T. 2002. Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe?: Some Arguments. Strasbourg: Council of Europe.
16. Smith, A., and T. Vaux. 2003. "Education, Conflict and International Development." DFID Issues Paper, London.
17. Stansfield, G., and L. Anderson. 2009. "Kurds in Iraq: The Struggle Between Baghdad and Erbil." Middle East Policy 16 (1): 134–145. doi:10.1111/j.1475-4967.2009.00386.x.
18. United Nations Office of the Humanitarian Coordinator for Iraq. 2003. Background Paper: Education in Iraq. Accessed May 22, 2009. <http://www.reliefweb.int/w/rwb.nsf/0/a0f63c8109a4bac7c1256d280032a979?OpenDocument>
19. Velloso De Santisteban, A. 2005. "Sanctions, War, Occupation and the De-Development of Education in Iraq."
20. International Review of Education 5 (1): 59–71.
21. Wæver, O., B. Buzan, M. Kelstrup, and P. Lemaitre. 1993. Identity, Migration and the New Security Agenda in Europe. London: Pinter.

الدور المتغير للتعليم في المناطق العراقية المتنازع عليها

الملحق رقم ١ . أنواع المدارس لعام ٢٠١٢		
نوع المدرسة	لغة التعليم	التعليم باللغات الإضافية
المدارس باللغة السائدة	العربية (المناطق الداخلية المتنازع عليها)	الإنجليزية والكردية
	الكردية (حكومة إقليم كردستان)	الإنجليزية والعربية
مدارس التعليم باللغة الأم	الآشورية (المناطق الداخلية المتنازع عليها)	الإنجليزية والعربية
	الآشورية (حكومة إقليم كردستان)	الإنجليزية والكردية
	التركمانية (حكومة إقليم كردستان)	الإنجليزية والعربية
	التركمانية (المناطق المتنازع عليها)	العربية والإنجليزية
	الكردية (المناطق الداخلية المتنازع عليها)	العربية والإنجليزية
مدارس اللغة السائدة التي توفر الدروس باللغة الأم	العربية (المناطق الداخلية المتنازع عليها)	التركية والإنجليزية
	العربية (المناطق الداخلية المتنازع عليها)	الآشورية والإنجليزية
	الكردية (حكومة إقليم كردستان)	الآشورية والإنجليزية
	الكردية (حكومة إقليم كردستان)	التركية والإنجليزية
مدارس اللغة السائدة التعليم لسنة واحدة لجماعات اللغة الأم والتعليم بالمناهج الدراسية المترجمة في الصفوف	التعليم بلغتين في كل مدرسة لكن يجيز الطلبة لغة أو أخرى على سبيل المثال فإن المدرسة التركمانية في كفري التي فيها جماعات لسنتين الذين يتعلمون العربية في نفس المدرسة.	

رابط الدراسة : <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2015.1128807>