القوة العاملة

للتربية

والشباب

مسار غراتز الموسّع

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

حلقة العمل الاولى
لميثاق الاستقرار لجنوب شرق اوروبا

الطبعة الأولية

المنظورية المتعددة
في تدريس التاريخ :
موجز للمعلمين

بقلم د. روبرت سترادلينغ

صورة الغلاف : خريطة سخرية لاوروبا تظهر مختلف دولها ممثلة بأشخاص. © Mansell/Timepix.

صفحة 63 : الاستيلاء على قصر الشتاء في اكتوبر 1917، بريشة V.K. Bulla. © المتحف المركزي الوطني للتاريخ المعاصر في روسيا.

صفحة 65 : © متحف التاريخ المعاصر–مكتبة التوثيق الدولي BDIC، باريس.

صفحة 67 : رسم لفنان الماني يصور هجوماً للمقاومة الفرنسية ضد جنود المانيين، 31 اغسطس 1914، المصدر : صحيفة *Illustrierte Weltkriegschronik der Leipziger Illustrierten* Zeitung، 1914.

صفحة 69 : © AKG لندن.

الآراء الواردة في هذا المؤلف تخص صاحبه ولا تعكس بالضرورة مواقف المجلس الاوروبي الرسمية.

أنشئ المجلس الاوروبي عام 1949، بهدف توثيق اواصر الوحدة بين الديموقراطيات البرلمانية الاوروبية. وهو أقدم تنظيم سياسي في القارة ويضم 46 دولة عضواً[1] منها الاعضاء الـــ25 في الاتحاد الاوروبي. والمجلس الاوروبي ومركزه مدينة ستراسبورغ يكون بذلك اوسع منظمة بين حكومات وبرلمانات اوروبا.

وباستثناء قضايا الدفاع الوطني الخارجة عن تفويض المنظمة، تتناول نشاطاتها المجالات التالية : الديموقراطية وحقوق الانسان والحريات الاساسية، وسائل الاعلام والتواصل، القضايا الاقتصادية والاجتماعية، التربية والثقافة والتراث والرياضة والشباب، الصحة، البيئة وتنظيم الاراضي، الديموقراطية المحلية، واخيراً التعاون القانوني.

عُرضت **الاتفاقية الثقافية الاوروبية** للتوقيع عام 1954، وهي بطابعها الدولي مفتوحة للدول الاوروبية غير الاعضاء في المجلس الاوروبي، بحيث تتيح لها المشاركة في برامج المجلس الخاصة بالتربية والثقافة والرياضة والشباب. وحتى الحين، فقد انضمت 48 دولة الى الاتفاقية الثقافية الاوروبية، أي الدول الاعضاء في المجلس زائد بيلوروسيا والفاتيكان//موناكو.

كما كُلّفت 4 لجان مسؤولة بالنشاطات الخاصة بالتربية والثقافة المحددة في اطار الاتفاقية الثقافية الاوروبية : اللجنة المسؤولة عن التربية، اللجنة المسؤولة عن التعليم العالي والبحوث، اللجنة المسؤولة عن الثقافة، واللجنة المسؤولة عن التراث الثقافي. وتتعاون اللجان بشكل وثيق مع مؤتمرات الوزراء الاوروبيين اصحاب الصلاحيات في مجالات التربية والثقافة والتراث الثقافي.

وتتدرج برامج هذه اللجان الاربع في اطار عمل المجلس الاوروبي، واسوة بالبرامج المنفذة في سائر المجالات، فهي تساهم في تحقيق الاهداف الرئيسية الثلاثة لسياسة المنظمة :

- الدفاع عن حقوق الانسان والحريات الاساسية والديموقراطية التعددية؛
- تحبيذ التوعية على الهوية الاوروبية؛
- البحث عن سبل مشتركة لمعالجة التحديات الكبيرة في وجه المجتمع الاوروبي؛

يشمل حالياً برنامج التربية الخاص بلجنة التربية ولجنة التعليم العالي والبحوث، التعليم المدرسي والتعليم خارج المدرسة والتعليم العالي. وثمة مشاريع قائمة اليوم، تتناول التربية على المواطنية الديموقراطية، التاريخ، اللغات الحيّة، الروابط والتبادلات المدرسية، استراتيجيات اصلاح التعليم، الحوار بين الاديان وبين الثقافات، تدريب الطاقم التعليمي، الاعتراف بالمؤهلات، التربية مدى الحياة

[1] ألبانيا، ألمانيا، أندورا، أرمينيا، النمسا، آذربيجان، بلجيكا، بوسنيا الهرسك، بلغاريا، كرواتيا، قبرص، الدانمارك، اسبانيا، استونيا، جمهورية مقدونيا اليوغوسلافيّة السابقة، اتحاد روسيا، فنلندا، فرنسا، جورجيا، اليونان، هنغاريا، ايسلندا، ايرلندا، ايطاليا، لتونيا، ليشتنشتاين، ليتوانيا، لوكسمبورغ، مالطة، مولدافيا، النروج، هولندا، بولونيا، البرتغال، جمهورية سلوفاكيا، جمورية تشيكا، رومانيا، المملكة المتحدة، سان مارين، صربيا مونتينيغرو، سلوفانيا، السويد، سويسرا، تركيا، اوكرينيا.

في خدمة الانصاف والتماسك الاجتماعي، الجامعة كموقع للمواطنية، التعلم والتعليم في مجتمع التواصل، تربية الاولاد الروم/المجر في اوروبا، تعليم واقع المحرقة، تراث الجامعات الاوروبية. كما يشارك المجلس الاوروبي في "مسار بولونيا" (ايطاليا) لاصلاح التعليم العالي وهدفه إنشاء "مساحة اوروبية للتعليم العالي" قبل العام 2010.

وتكتمل هذه النشاطات المتعددة الاطراف، بدعم محدد الاغراض للدول الاعضاء الجديدة، لتمكينها من ملاءمة نظامها التعليمي مع الضوابط وافضل الاعراف الاوروبية. كما تم وضع عدد من المشاريع المنسّقة، في اطار استرتتيجية "شراكة لتجديد التربية"، خاصة في مجالات التشريع وبنى التربية، والمواطنية وتعليم التاريخ. والمناطق الحاظية بالاولوية هنا هي جنوب شرق اوروبا ودول الاتحاد السوفياتي السابق.

المواد

الصفحة

تمهيد

مقدمة وتاريخ

ما هي المنظورية المتعددة؟

بضع مسائل قد تثيرها المنظورية المتعددة في تعليم التاريخ

وضع أسس المنظورية المتعددة

النشاطات التربوية

انتهاز الفرص المؤاتية

تلقين التلاميذ أسس التأريخ الرسمي

ادماج المنظورية المتعددة في الرواية التاريخية

توسيع بعد ومدى تفسير التاريخ

تفكّرات ختامية

ملحقات : صور

الاستيلاء على قصر الشتاء

بطاقة بريدية فرنسية تمثل اسطورة "الايادي المبتورة"

بطاقة بريدية دعائية تسلسل الفظائع المعزوة للالمانيين

رسم لفنان الماني يمثل جنوداً المانيين تهاجمهم المقاومة الفرنسية

تمهيد

دُعي المجلس الاوروبي لتنسيق نشاط مجموعة النظر في التاريخ وتعليم التاريخ في جنوب شرق اوروبا في اطار "ميثاق الاستقرار". وقد حصل من بعض الدول الاعضاء على مخصصة ميزانية لتمويل نشاطاته الخاصة بتدريس التاريخ في جنوب شرق اوروبا.

وقد أمّنت سويسرا تمويل نشاطات خاصة بالتدريب المتواصل لمدرّسي التاريخ، موافقة على استعمال المجلس الاموال المتبقية لانجاز الدراسة هذه وعنوانها *المنظورية المتعددة في تدريس التاريخ : موجز للمعلمين*. وستترجَم الى مختلف لغات دول جنوب شرق اوروبا وتوزَّع بشكل شامل على اساتذة التاريخ.

هذا الموجز مستوحى من نقاشات شهدتها ندوتان اقليميتان للتدريب : *The beginnings of World War II in South East Europe* (*بدايات الحرب العالمية الثانية في جنوب شرق اوروبا*) في بلِد في سلوفانيا عام 2001، و *The challenges facing history teachers in the 21th Century in a regional context* (*التحديات في وجه اساتذة التاريخ في القرن الواحد والعشرين في سياق اقليمي*) في بودابست في نوفمبر 2001. والواقع أن المدرّسين والمدرّبين في مجمل دول جنوب شرق اوروبا قد عبّروا في هاتين الندوتين عن حاجتهم الى حالات طُبّقت فيها المنظورية المتعددة، قد يمكنهم استخدامها في الدروس.

لكنهم اشاروا الى أنه ليس من الضرورة أن تكون هذه الامثلة التطبيقية متّصلة بشكل مباشر بأوضاع دولهم، بل أنه يمكن تكييفها مع الاوضاع العامة الخاصة بجنوب شرق اوروبا. ومن هذه الأمثلة ما هو معروف جيداً من قبل، لكن تمّ تناوله بطريقة تجديدية. كما تمّ تناول قضية المنظورية المتعددة في بضع ندوات تدريبية اقليمية، وفي دول ميثاق الاستقرار وفي جمهوريات الاتحاد السوفياتي السابق معاً. وسيُستخدم هذا الموجز في كل ندوة لاحقة تهتم بتدريب المدرّسين.

ومؤلّف هذا الموجز، الدكتور روبرت سترادلينغ الذي ألف أيضاً موجزً آخر عنوانه *تدريس تاريخ اوروبا القرن العشرين*، قد استأنف أعماله المكرّسة للتاريخ وتدريسه في جنوب شرق اوروبا، وذلك في نفس الاطار اي ميثاق الاستقرار. كما أنه كان مقرّراً في عدة محاضرات وندوات في المجلس الاوروبي، وسيتولى مهام المستشار لدى اللجنة المسؤولة عن المشروع التربوي الخاص بالبعد الاوروبي لتدريس التاريخ، التي ستباشر نشاطها عام 2003.

المقدمة والتاريخ

نادراً ما استُعمل مصطلح "المنظورية المتعددة"، في اطار تعليم التاريخ في المدارس قبل التسعينات، وذلك رغم أن البروفسور "بودو فون بوريز" قد أشار الى أن بعض المؤرّخين الالمانيين، وهو من ضمنهم، كانوا يناقشون هذا المفهوم ويروّجون له منذ السبعينات[33]. وقد أخذ هذا المصطلح بالانتشار بشكل متزايد في اوروبا في بداية التسعينات، وخاصة ضمن المؤتمرات والندوات المخصصة للتاريخ، كما في مشاغل التدريب المتواصل لاساتذة التاريخ التي نظمها المجلس الاوروبي و"أوروكليو" EUROCLIO المؤتمر الاوروبي الدائم لجمعيات اساتذة التاريخ[34]. إلا أن الافكار التي تقوم عليها المنظورية المتعددة، لا بل مفموهمها بالذات، لهي أقدم من ذلك بكثير، إضافة الى كونها متجذّرة في عمق ثلاثة تطوّرات متميّزة ومترابطة في آن واحد للتعليم المدرسي.

أولى هذه التطوّرات كان بزوغ ما يسمّى "التاريخ الجديد". وقد ظهر هذا التطوّر أصلاً في اوروبا الغربية والشمالية في السبعينات وبداية الثمانينات، وكان له تأثير متزايد في سائر أنحاء اوروبا، في الجنوبية اولاً فجزء كبير من الوسطى والشرقية ثانياً، بعد أحداث 1989-1990. وكانت المقاربة التي انتهجها هذا "التاريخ الجديد" تنمّ عن امتعاض بليغ من المنهج التقليدي بمكان، المتّبع في تعليم التاريخ في المدارس والذي كان يركّز على التالي :

- نقل المعارف؛
- محتوى تعليمي نازع الى التاريخ السياسي والدستوري؛
- الأحداث وأبطالها، مع منحها مركز الصدارة؛
- برنامج مبنيّ على دراسة تسلسلية زمنية ومكثفة للتاريخ الوطني؛
- وأخيراً الفكرة المسبقة والكامنة، أن التاريخ السردي الوطني كان يتطابق في معظمه مع تاريخ المجموعة الوطنية الأهمّ وكذلك مع الطائفة اللغوية والثقافية السائدة.

وبعكس ذلك، ودون التقليل من أهمية التسلسل الزمني والمعارف التاريخية، كان يهدف "التاريخ الجديد" الى قيام تعليم أكثر توازناً للتاريخ، يقدّم للتلامذة درساً عن الماضي مرفقاً بوسائل النظر فيه من المنظور التاريخي تحديداً. وبالتالي، كانت تعود الأفضلية في دروس التاريخ لتمريس

---

[33] Bodo von Borries, (2001) *"Multiperspectivity"- Utopian Pretensions or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?(المنظورية المتعددة : إدعاءات وهمية او أساس قابل للإنجاز لتعليم التاريخ في اوروبا؟)*, in Joke van der Leeuw-Roord (sous la direction de), *History for Today and Tomorrow : What does Europe mean for School History?(تاريخ ليومنا وللغد : ماذا تعني اوروبا للتاريخ في المدارس؟)*, Hambourg, Körber Stiftung.

[34] كان مشروع المجلس الاوروبي *تعلّم وتعليم التاريخ في اوروبا القرن العشرين* يروّج ايضاً لفكرة المنظورية المتعددة، كما كان يحوي الموجز المؤلف خاصة للمدرّسين وعلى أثر هذا المشروع، على فصل مخصص للموضوع. انظر/انظري :
R. Stradling, (2000) *Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle (تدريس تاريخ اوروبا القرن العشرين)*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

التلامذة على تحليل وتفسير وجَمل العناصر التقييمية المتوفّرة لديهم من مختلف المصادر الأوّلية والثانوية.

كما أن تعلّم التفكير تاريخياً قد اقتضى تفهّم أمرين : أولاً، أن المؤرّخين والسّاعين لإعادة تشكيل التاريخ محدودون بفعل تنوّع المصادر المتاحة لهم, وثانياً، أنهم يفسّرون ويستعملون نفس الوثائق بطرق مختلفة، مختارين منها بعض الأوجه للتركيز عليها. مما يعني أن الظواهر التاريخية، في أغلبها لا بل في كليّتها، لقابلة لأن تفسَّر، وأن يعاد تشكيلها، حسب منظوريات متعددة. وتترجم هذه الأخيرة الحدود التي ترسمها المصادر المتوفرة، والنزوع الشخصي عند صاحب التفسير او إعادة التشكيل، وتَبدّل التأثيرت الثقافية التي تحدّد الى درجة ما الأهمية التي يوليها كلّ جيل لعنصر من عناصر الماضي.

للأهميّة الجديدة المُولاة للمنظورية المتعددة سبب آخر، هو ما شهده مفهوم التعليم من تحوّل ثان هامّ، نعني الوعي المتزايد لكون تعليم التاريخ قد انحصر في الماضي، وبقدر بليغ، في منظور إحادي الثقافة وراكز على المجموعة التي ينتمي اليها المؤرّخ، منظور مُقصٍ أكثر مما هو ضامّ، وقائم على الفكرة المسبقة أن التاريخ السردي الوطني يتطابق مع تاريخ المجموعة الوطنية الرئيسية والمجموعة اللغوية الثقافية السائدة. وكان لهذه النزعة استمرارية ثابتة في المقاربة الجامعية للتاريخ. إلا أن التبدّل الذي طرأ على الجامعات خلال الخمس وعشرين سنة المنصرمة تقريباً، خاصة في مجالات التاريخ الاجتماعي وتاريخ علوم الانسان والتاريخ الثقافي، وفي الدراسات المتخصصة، قاد الى إيلاء الأفضلية، وبشكل بارز، لتاريخ فئات اجتماعية ومجموعات كانت موضع تجاهل من قبل، عنينا المرأة، والطبقات الفقيرة، والأقليات، والأطفال، والأسر، والمغتربين. وثمة إشارات تدل اليوم على أن هذا الاهتمام بدأ يطال تدريجياً تعليم التاريخ في المدارس.

هذا وقد قام المجلس الاوروبي مع بعض المنظمات غير الحكومية، كـــ"أوروكليو" و"معهد غيورغ إكرت" والـــ"كوربر ستيفتنغ"، بتنظيم محاضرات ومشاغل وندوات للتدريب المتواصل، مسخّرة لأساتذة التاريخ، وتتناول مواضيع كتاريخ النساء وتاريخ الحياة اليومية ووضع الاقليات في تعليم التاريخ الوطني. كما أعدّ المجلس الاوروبي تجهيزاً لتعليم تاريخ النساء[35]. لكن التساؤلات ما زالت قائمة، عن طريقة إدخال تاريخ المجموعات والفئات الاجتماعية المعانية من التهميش والتجاهل من قبل، في البرامج المدرسية. إذ أن إدراج بعض المواضيع المكرّسة لشخصيات او احداث ذات دلالة لمجمل المجموعة، كالنضال لمنح النساء حق الإقتراع، قد يزيد من ظاهرة التهميش. وفي المقابل، فإدراج هذه المجموعات مليّاً في برامج التاريخ، مع الإعتراف مثلاً أنه

[35] Ruth Tudor, (2000) *Enseigner l'histoire des femmes au XXe siècle : la pratique en salle de classe,* (*تعليم تاريخ النساء في القرن العشرين : ممارسته في الدروس*) Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

يمكن أن يكون لكل منها وجهة نظر مختلفة، في الأحداث والتطوّرات الجوهرية في التاريخ الوطني، وحسب مقاربة سمّيت أحياناً بالـــ"إندماج" مع جواز تسميتها أيضاً بالـــ"منظورية المتعددة"، فهذا الإدراج قد يكون صعباً بمكان، في حالة يجب فيها تناول كل ما تتضمنه برامج التاريخ من مواد وفي مهلة قصيرة نسبياً، ومع كونها مثقلة أصلاً[36].

وثالث هذه التطوّرات التربوية الكبرى، إنما هو وليد انهمام متزايد، وقوامه ضرورة تعزيز إعداد الشباب للعيش في عالم سمته تنوّع الاجناس والثقافات واللغات والأديان. هنا أيضاً، لقد ظهر هذا الإنهمام في السبعينات في اوروبا الغربية والشمالية، وخاصة في البلدان التي أتت بفعل ماضيها الاستعماري او تاريخها الحديث، الى استعمال يد عاملة غير وطنية في قطاعات صناعية معيّنة وفي مناصب عديمة الكفاءة. وقد تعزّز فيما بعد، مع التنوّع الثقافي والجنسي المتزايد في الدول الأعضاء للاتحاد الاوروبي، بفعل تزايد تنقّل اليد العاملة.

وكانت تنزع أولى طرق التعامل التربوية مع هذا التنوّع المتزايد، الى تفضيل الاستيعاب والاندماج، حيث كا يتمّ التركيز، في المدارس، على تعليم لغة الدولة الضيف وتقاليدها وضوابطها الثقافية، وذلك لتسهيل اندماج الأسر المغتربة في الوسط الضيف. شهدت بداية الثمانينات إعادة نظر متزايدة في هذه السياسة، بفعل تزايد التوتّرات بين الثقافية، داخل المدارس وخارجها، اضافة الى استمرارية النتائج المدرسية الهزيلة لدى قسم كبير من الاولاد المتحدرين من الأقليات. وبالتوازي، تزايد التسليم بحق الأقليات ومنها الاغترابية، في الاحتفاظ بتراثها الثقافي الخاص[37].

وقد بدأت المقاربات التربوية الجديدة بتقديم التنوّع الثقافي كمدعى للإعجاب، ليس فقط من جانب التلاميذ المتحدرين من الأقليات الثقافية واللغوية والجنسية والوطنية، لكن أيضاً من جانب مجمل التلاميذ. كما اتّسع استعمال مفهومَي "التعدد الثقافي" و"التربية بين الثقافية"، وشرع المختصون في البرامج المدرسية في التفكير بالوسائل الكفيلة بإضفاء بُعد ثقافي تعددي على مختلف المواضيع والمجالات في البرامج المدرسية. وقاد هذا النهج الى إعادة النظر في مواضيع ومسائل متجذّرة في برامج التاريخ في اوروبا الغربية، بما يتيح مثلاً للتلامذة في دراسة الحروب الصليبية، استكشاف وجهتَي النظر المسلمة والمسيحية معاً. كما يتيح لهم في دراسة الاكتشافات الكبرى وماضي دولتهم الاستعماري وحقبة تفكيك الاستعمار، التعرّف على الشعوب "المكتشَفة" او المستعمَرة او التي "مُنحت" استقلالها.

وكان أيضاً لهذا الإتجاه تأثير على تعليم التاريخي العالمي والاوروبي، حيث أنه وقبل عام 1989، فالتفكير ضمن المنظمات الدولية كالمجلس الاوروبي، في طرق تعليم التاريخ الاوروبي، كان

---

[36] للتعمّق في مناقشة بعض هذه القضايا المتعلقة بتاريخ النساء، أنظر/انظري Tudor, (2000) المسترجع به سابقاً.

[37] انظر/انظري تحليل هذه القضايا الوارد في :
M. Craft (1984), *Education and Cultural Pluralism (التعليم والتنوّع الثقافي),* Brighton, Falmer Press.

يتصدّره المشاركون المتحدرون من اوروبا الغربية. وربما كان يتمّ الركيز على اوروبا المعرّفة بتاريخها المشترك وتراثها الثقافي المتقاسَم، ولا عجب في ذلك، ونعني بالقواسم المشتركة : التقاليد اليونانية الرومانية واليهودية المسيحية، التراث الفني والعمراني المشترك، بزوغ الدولة الأمة، والتيارات التاريخية المشتركة، كالإقطاع، الحروب الصليبية، النهضة، ظهور البروتستانتية وردّة الفعل عليها، عصر الأنوار، الثورة الصناعية، الوطنية والحربين العالميتين، والأزمات السياسية والاقتصادية في القرن العشرين. وبعد عام 1989، أبرزت التطوّرات الحديثة والجارية في اوروبا الوسطى والشرقية وكذلك في الاتحاد السوفياتي السابق، أبرزت مدى أهمية توسيع الآفاق الكفيلة بتغذية تعليم التاريخ الاوروبي. وهذا ما قاد الى تعزيز الإعتراف بأن اوروبا الموسّعة تتميّز بتنوّعها، الجنسي واللغوي والديني والاجتماعي والثقافي، أكثر منه بتاريخها وتراثها الثقافي المتقاسَمين[38].

في هذا الموضوع، بادرت كل الدول السائرة في الإنتقال السياسي والإقتصادي في التسعينات، الى إصلاح برامجها المدرسية المتعلقة بالتاريخ، لا بل الى وضع برامج وكتب جديدة، في البعض منها، كاتّحاد روسيا، وذلك استجابةً لتشعّب الثقافات والمجموعات الجنسية والأديان المتواجدة فوق أراضيها. وكان من المسلّم به كلّياً أن عملية الإصلاح هذه، إنما تقتضي أكثر من مجرّد تعديل لمضمون البرامج، وغايتها إيلاء المزيد من الأهمية لطرق التعليم : طريقة إدراج مصادر توثيقية في البرامج، من شأنها إبراز مختلف وجهات النظر، طريقة تقديم تفسيرات متعارضة، لحدث واحد وتبدّل واحد، وطريقة تناول مواضيع وقضايا على الأرجح أنها حساسة ومثيرة للجدل، وذلك ضمن مجتمع متعدد الوطنيات ومتنوّع الثقافات[39]. وفي بلدان أخرى كانت لمدة طويلة مستولى عليها ومحتلّة، كان يسعى المصلحون لايجاد تاريخهم الوطني، بل لاكتشافه، وخاصة تلك "البقع البيضاء" من روايته، التي كانت قد حجبتها أجيال متعاقبة من المؤرخين المنصبّين بالأحرى على نقل وجهة النظر القيصرية فالسوفياتية بعدها[40].

ورغم التركيز في معظم هذه البلدان على وضع برامج وكتب في التاريخ الوطني، فتناول تاريخ العلاقات بين الاكثريات والاقليات الوطنية، والجنسية والدينية، وكذلك تناول تاريخ العلاقات مع البلدان المجاورة، كانا موضع اهتمام شديد وانهمامات جمّة. والنزاعات التي شهدتها أقسام من جنوب شرق اوروبا ومن اوروبا الشرقية في التسعينات، والتي تناحرت فيها جمهوريات

---

[38] للتعمّق في هذه القضية، انظر/انظري :
R. Stradling, (2000) *Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle,* Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, الفصل الثاني.

[39] للتعمّق في هذه القضايا، انظر/انظري :
Robert Stradling, (1999) *La nouvelle initiative du Secrétaire Général : la réforme de l'enseignement de l'histoire et l'élaboration de nouveaux manuels d'histoire (مبادرة الأمين العام الجديدة : إصلاح تدريس التاريخ ووضع كتب تاريخ جديدة),* Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

[40] المرجع ذاته صفحة 31 والصفحات التالية.

يوغوسلافيا السابقة وصربيا والبانيا حول قضية كوسوفو، والحرب بين الروس والشيشان، والنزاعات الحدودية والتوتّرات بين ارمينيا وجورجيا، و آذربيجان وارمينيا حول ناجورنو كاراباخ، كل ذلك يُظهر أهمية عدم استعمال تعليم التاريخ لتغذية العداوة وكره الأجانب.

في هذا السياق، لمن الطبيعي أن يتم الإعتراف بالدور الرئيسي المتوخّى من تعليم التاريخ، من حيث تحبيذ التفاهم والمصالحة في اوروبا الشرقية وجنوب شرق اوروبا. وقد تمّ هذا الإعتراف من جانب مؤسسات ومنظمات دولية، منها المجلس الاوروبي، واليونسكو، والاتحاد الاوروبي، وميثاق الاستقرار لجنوب شرق اوروبا. وفي ندوة نظمها المجلس الاوروبي عام 1994، والمجلس من أحرّ مناصري المنظورية المتعددة في تعليم التاريخ، لاحظت البروفسورة "غيتا شتاينر–خمسي" أن "التماسك الاجتماعي والسلام والديموقراطية تفترض رؤية متقاسَمة للماضي والحاضر والمستقبل". وهو كلام لا نزاع فيه من حيث المبدأ. والأرجح أن أغلبية معلمي التاريخ قد يتقاسمون هذا الرأي، بمن فيهم الذين يعتبرون تعليم التاريخ جذرياً لتكوين شعور عام بالهوية والوفاء الوطنيَّين. لكن لهذا الرأي أيضاً وجه سلبي، حيث أنه يستحيل، وفقاً للبروفسورة "شتاينر–خمسي" فرض رؤية كهذه من قبل سلطة تمثل المجموعة الجنسية او اللغوية او الدينية صاحبة الأكثرية (او السائدة) في المجتمع، إذ أنها نابعة من ثقافية متعددة ومنظورية متعددة ومعلَنة أكثر منه من عمومية ما. ويقتضي التوصّل اليها تقييم برامج التاريخ الحالية، للتحقّق "من المجموعة التي يرتبط بها التاريخ المعني ومن المجموعة الأخرى التي تمّ طرحها جانباً"[41]. وتستأنف البروفسورة بقولها إنه "يجب بعد ذلك سدّ الثغرات في كتب التاريخ والحدّ من الكتمان فيها، بتحبيذ رواية متناقضة لا تمثّل أي تفرّد جنسي ولا تجعل من الأقليات كبش محرقة". وهي ضرورة تنفرض وبنفس القدر، في دول اوروبا الغربية الحاوية على أقليات من المغتربين، كما في دول اوروبا الشرقية موطن اقليات اصلية منذ زمن طويل. وهو موضوع ذو وقع خاص في العقد الاول من القرن الواحد والعشرين[42].

بشكلها الظاهر أعلاه، تمثّل المنظورية المتعددة والثقافية المتعددة والاقترابات المتنوّعة لتعليم التاريخ، بمثابة رهان هامّ نظراً للوضع السائد في أغلبية الدول الاوروبية. وكما أشار اليه "روبير فيليبس"، إن الحث على إدخال تنويعة من الأصوات ووجهات النظر في السرد التاريخي الوطني، يثير في العموم جدلاً سياسياً. ويروي في كتابه النقاشات الصاخبة التي أطلقتها هذه القضية في الطبقة السياسية، ووسائل الإعلام، وأوساط المؤرّخين والمربّين وأساتذة التاريخ، خاصة في

---

[41] اورده :
D. Harkness, (1994), *L'enseignement de l'histoire et la conscience européenne (تعليم التاريخ والوجدان الاوروبي)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[42] Gita Steiner-Khamsi, (1994), *Histoire, valeurs démocratiques et tolérance en Europe : l'expérience des pays en transition démocratique (التاريخ والقيَم الديموقراطية والتسامح في اوروبا : اختبار الدول المنتقلة الى الديموقراطية)*, symposium du Conseil de l'Europe, Sofia.

تسعينات، مع اقتراح ادخال اقترابة أكثر تعدداً ثقافياً للتاريخ، في البرنامج المدرسي الوطني في انكلترا وبلاد الغال[43].

وتبدو ألفاظ مثل "المنظورية المتعددة" وأفهومات أخرى غالباً ما تأتي ملازمة لها، مثل "الثقافية المتعددة"، وكأنها حاملة دلالات مختلفة باختلاف الأشخاص، ويعاد تحديدها باستمرار لإدماجها في مواقف سياسية وعقائدية خاصة. مما يحتّم علينا، قبل تفحّص الأوجه العملية لإنفاذ تعليم تاريخي مبني على المنظورية المتعددة في قاعات الدرس، خصّ معناها وهدف هذه الإقترابة بشيء من الوقت.

[43] R. Phillips, (1998), History Teaching, Nationhood and the State : A Study in Educational Politics *(تعليم التاريخ، وضع الوطن والدولة : دراسة في السياسة التربوية)*, Londres.

ما هي المنظورية المتعددة؟

غالباً ما يفوق استعمال مصطلح "المنظورية المتعددة" محاولات تحديده. إلا أن البعض قد حاول إظهار ميّزاته الرئيسية. بكلام "كــ بيتر فريتشه"، المنظورية التعددة هي عبارة عن سياق، أي *"استراتيجية فهم"*، نعتمده لأخذ وجهة نظر واحدة أو أكثر بعين الإعتبار، فضلاً عن وجهة نظرنا نحن[44]. يقتضي منا هذا السياق فهم أن وجهة نظرنا هي أيضاً وليدة وسطنا الثقافي وأنها تترجم إدراكنا وتفسيرنا للأحداث وأسبابها، والفكرة الفاصلة في أذهاننا بين ما هو أساسي ونقيضه، وأن وجهة نظرنا قد تعكس أيضاً أفكاراً مسبقة ومواقف منحازة. ومن هذا القبيل، فالمنظورية المتعددة لا تنحصر في مجرّد سياق او استراتيجية، بل تقتضي أيضاً حالة ذهنية مسبقة، قوامها *"القدرة على النظر الى وضع ما من زوايا مختلفة، وتوفّر الاستعداد لذلك"*[45]. وهذا يقتضي، مسبقاً ومن جهة، استعداداً للقبول بإمكان وجود نظرات أخرى الى العالم غير نظرتنا نحن، وأنها على نفس القدر من الصحة والجزئية، ومن جهة أخرى، استعداداً لأن نضع أنفسنا مكان الغير ونجهد للنظر الى العالم بنظرة الغير, وبواحد العبارة، أن نمارس التقمّص الوجداني.

على حد قول "آن لو–بير"، المنظورية المتعددة تكمن في *"النظر الى الأحداث التاريخية من زوايا عدة"*[46]. وفي مقطع آخر من دراستها لتاريخ نشاط المجلس الاوروبي في ميدان التاريخ في المدرسة، تؤكد المؤلفة أن المنظورية المتعددة متجذّرة في عمق النهج التاريخي :

> *إنها نابعة أساساً من صميم العلوم التاريخية ومن ضرورة تقييم الأحداث التاريخية من زوايا مختلفة. المؤرخون بكليتهم ينتهجون هذا النهج... وتعدد وجهات النظر أمر شائع في التاريخ. وهي تقابل بحقيقة الوقائع فتظهر في مآلات المؤرّخ واستخلاصاته*[47].

وفيما تجمع أيضاً "غيتا شتاينر–خمسي" المنظورية المتعددة والنهج التاريخي، فهي لا تبدي نفس الاقتناع كــ"آن لو–بير" بتطبيقها المنهجي او الساري[48]. وتذكّرنا في هذا الموضوع أن التاريخ، بالشكل الذي يتم فيه تناوله وتعليمه، ما زال غالباً إحادي الثقافة وخاضع للمجموعة الواحدة وعمومي أكثر منه تعددي، و مُقصٍ أكثر مما هو ضامّ.

---

[44] K. Peter Fritzsche, *Unable to be tolerant? (التسامح فوق مقدورنا؟)*, in Farnen, R. et autres (2001), *Tolerance in Transition (التسامح في طور الانتقال)*, Oldenburg.

[45] "فريتشه"، ذات المرجع أعلاه.

[46] Ann Low-Beer, (1994), *La réforme de l'enseignement de l'histoire dans les écoles des pays européens en transition démocratique (إصلاح تعليم التاريخ في مدارس البلدان الاوروبية في طور الإنتقال الى الديموقراطية)*, séminaire du Conseil de l'Europe, Graz, Autriche.

[47] Ann Low-Beer, (1997), Le conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire à l'école *(المجلس الاوروبي وتعليم التاريخ في المدرسة)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 55-54 صصـ.

[48] اورده :

D. Harkness, (1994), *L'enseignement de l'histoire et la conscience européenne*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

هذا وبشكل عام، فالظاهر أن الميّزات الأساسية للمنظورية المتعددة في التاريخ وفي تعليمه قد تكون التالية : نظرة معيّنة الى الأمور، واستعداد ذهني لتفحص الأحداث، والأشخاص، والتبدّلات والثقافات والمجتمعات التاريخية، من زوايا مختلفة، باستلهام طرق ومناهج ضرورية جداً للعلوم التاريخية.

إنه تحديد جليّ لا تشوبه شائبة في الظاهر، وكأنه وليد البداهة. لكن بالتمعّن شيئاً فيه، تتكاثر الأسئلة بقدر ما تقلّ الأجوبة. فعلى سبيل المثال :

- ما المقصود بكلمة "زوايا"؟
- أننتظر من المؤرّخ او من استاذ التاريخ تفحّص مسألة ما من جميع الزوايا أم من البعض منها فقط
- في هذه الحالة الأخيرة، أي معايير ينبغي اعتمادها لاختيار الزوايا الواجب تبنّيها والزوايا الواجب إقصاؤها؟
- هل تنحدّ المنظورية المتعددة باختيار وتفسير المصادر؟ أم أنها تشمل كافة درجات التحليل التاريخي، بما فيه مثلاً تصميم الرواية، وتفسيرها، ووضع الاستخلاصات وتقييم البعد التاريخي؟
- أي موقف ينبغي على المؤرّخ واستاذ التاريخ اتّخاذه في حال بروز تناقضات بين مختلف الزوايا؟
- هل يضمن اعتماد المنظورية المتعددة تحليلاً تاريخياً أكثر أمانة او أكثر موضوعية او الإثنين معاً؟
- هل يضمن تحليلاً أكمل وأعمق، او أكثر تعقيداً، أو كل ذلك معاً؟
- هل يندرج فقط في السياق أي مجمل الطرق المتعمدة من قبل أي مؤرّخ كفوء؟ أم أن الأمر يتعلّق بكفاءة يمارسها البعض بفعالية أكثر من الغير؟

زاوية النظر عبارة عن رأي منحدّ بوجهة نظر صاحبه. وهذا الأمر صحيح طبعاً بالنسبة لـــ"منتجي" المصدر الوثائقي، أي الذين شاركوا في الأحداث، وشهود العيان، والسلطات والذين جمّعوا المعلومات، كما بالنسبة للمؤرّخ نفسه.

وكما أن المنظور المختار من قبل الفنان التصويري يبقى خاضعاً لاعتبارات عملية، كالتقنية والزاوية المختارة لرسم موضوع معيّن، فالمؤرّخون أيضاً يواجهون عدداً من الحدود العملية. وزاوية نظرتهم لتبدّل او لحدث تاريخي معيّن، ستنحدّ بعدد اللغات المرتبطة بالموضوع والتي

يتكلّمونها بطلاقة، وبمعرفتهم بأنواع الكتابة المستعملة من قبل واضعي الوثائق التي يتوجب عليهم استشارتها، وكمّية المعلومات والوثائق المتوفرة، وعدد المصادر التي سيستقون منها (مما يطرح مشكلة خاصة، حين يتعلّق الأمر بتحديد او فهم آراء أشخاص أميّة او شبه أمّية أو أحداث عايشوها)، وإمكانية الولوج الى هذه المصادر. وتقتضي كافة هذه الإكراهات العملية وبشكل شامل أن تتوقّف أغلبية الدراسات التاريخية على *اختيار عناصر تقييمية* متّخذة من رزمة المعلومات التي قد تبدو ذات دلالة بالنسبة للموضوع.

إن المصادر المستعملة من قبل المؤرّخين، والتي يُعلَّم التلامذة أخذها بعين الإعتبار والعمل بجمع المصادر الأولية والثانوية، لخاضعة لإكراهات مماثلة قائمة على الزمان والمكان.

على أي مقربة يقع المصدر من الأحداث المدروسة : هل هو مشارك، او شاهد عيان، او صحافي يستجوب مشاركين في الحدث وشهوداً فيه تواً بعد حصوله، او مصوّر صحافي، او صحافي تلفزي، او موظّف يجمّع وثائق من مصادر مختلفة، او مؤرّخ يؤلّف لاحقاً في الموضوع؟

و

بعد أي وقت من الأحداث تمّ تدوين الملاحظات الواردة في المصدر؟

لكن من دواعي السرور أن يكون التلامذة يتعلمون أيضاً أن القرب من الأحداث، في الزمان والمكان معاً، لا يضمن بالضرورة المزيد من الوثوقية والصحة في التحليل. وكما يُظهره ***المثل أ***، فحتى الشهود الموثوق بهم قد يأتون بتحليل مغاير لنفس الحدث. وفي الحالة الراهنة، قارن مؤرّخ حديث، "هارفي بيتشر"، روايات عدة شهود عيان، امريكيين وبريطانيين، حضروا في المدينة المسماة بتروغراد آنذاك المؤتمر الثاني للسوفيات، في 25 أكتوبر 1917 في قصر "سمولني". والحدث كان إطلاق النيران الذي أنبأ بالانقلاب البولشفيكي والاستيلاء على قصر الشتاء، والذي قاد العديد من مندوبي الأحزاب الأخرى الى مغادرة القاعة. وفي هذا البرهان على أنه حتى المراقبون المؤهّلون، الموجودون في نفس المكان وفي نفس الزمان، قد يصفون نفس الوضع وصفاً مغايراً. وفي هذا المثل العديد من العبر المفيدة للتلامذة، حيث أنه يعلمهم أن مصدراً مبنياً على شهادة مباشرة لحظة الحادث، ليس بالضرورة أكثر وثوقية من تحليل منجز بعد وقت طويل، على يد مؤرّخ توفّرت له امكانية المقارنة بين مختلف المصادر وايجاد ملتقياتها. يقول بيلتشر :

"من الواضح أن ما من شاهد، ومهما كان مطلعاً وجاهداً ومحتلاً موضعاً مؤاتياً، يستطيع استشفاف أكثر من جزء من الأحداث الجارية. لكن باستجواب عدد كبير من الشهود ذوي المواضع المؤاتية، يصبح ممكناً الحصول على صورة أكمل للوضع"[49].

المثل أ

"يختلف عدد المندوبين الذين غادروا المؤتمر في هذه اللحظة مع اختلاف الشهود : "خمسون" (ريد)، "ما يقارب الثمانين" (ريس ويليامس)، "مئة أو أكثر من الثوار المحافظين" (برانيت)، "حوالي 20% من مجمل المؤتمرين"، أي أكثر من حوالي مئة شخص (فيليبس برايس)".
Harvey PItcher, (2001), *WItnesses of the Russian Revolution (شهود الثورة الروسية)*, London, Pimlico, 201 صـ.

ملاحظات :

جون ريد، صحافي امريكي، صاحب كتاب *Dix jours qui ébranlèrent le monde (عشرة أيام اهتزّ لها العالم)*، الذي نشر لاول مرة في 1919.
ألبرت ريس ويليامس، راعي كنيسة بوستون البروتستانتية وكان مسافراً الى روسيا في تلك الفترة.
لويز برايِنت، مواطنة امريكية ايضاً وزوجة جون ريد. صاحبة كتابين في الاحداث الحاصلة في روسيا آنذاك، *Six Red Months in Russia (1918) (ستة شهور حمراء في روسيا (1928) و Through the Russian Revolution (1923) (عبر الثورة الروسية (1923).*
مورغان فيليبس برايس، صحافي بريطاني مراسل الـ"مانشستر غوارديان"، وصاحب كتاب *My Reminiscences of the Russian Revolution (تذكراتي في الثورة الروسية)* المنشور في 1921.

استعمال لفظ "ذوي مواضع مؤاتية" مفيد جداً هنا، ويعطي مثلاً عن الطريقة التي قد تتحدّ بها وجهة النظر في تبدّل او حدث تاريخي خاص، بفعل وضع الذي يدلي بها. والحدود هنا محسوسة، يفرضها الزمان والمكان.

لكن لكلمة "موضع" دلالة ثانية، "وجهة النظر"، وهي في آن واحد انعكاس للتمنيات والافكار المسبقة والانهمامات الشخصية لدى صاحبها، ومحدودة بفعل هذه الاخيرة.

نستشهد مرة أيضاً بـــ"بيتشر" :

"ما ترونه أقل أهمية من الطريقة التي ترونه بها. للشاهد الاول، الامر متعلق بجمهرة من الأفراد السائبي الهندام والمضجّين في الشوارع، بينما الشاهد الثاني يرى هنا تظاهرة شعبية ملؤها البطولة، والثالث بيدو متأثراً بالألوان والمشهد... يتناول الشهود مشهداً من خلال تطلعات وانهمامات مختلفة. كان الشبان الامريكيون يكّنون الأمل في أن يولد مجتمع جديد جداً، في حين لم يكن معظم الشهود البريطانيين منهمّين بالثورة ذاتها بل بانعكاساتها على على الحرب العالمية الاولى.[50]"

لم يكتف الشهود هنا بوصف ما رأوه، لكنهم فسّروه، مضفين عليه دلالة خاصة تعكس العالم الشخصي لفرضياتهم وافكارهم المسبقة ونماذج تفكيرهم وتطلعاتهم.

فللمؤرّخين أيضاً أفكارهم المسبقة وانهماماتهم. وليست وجهات النظر لديهم مقولبة فقط بالعناصر المستخلصة من المصادر المتاحة لهم، فهذه الافكار وهذه الانهمامات هي احياناً من النوع

[49] "بيتشر"، ذات المرجع، صـ 13.
[50] ذات المرجع، صـ 13.

الشخصي والمهني. والمؤرّخ الراغب في وصف احداث من زاوية سياسية، من شأنه تقديمها بطريقة أخرى، مبرزاً عوامل أخرى ومفضلاً بعض النتائج والتبدّلات على سواها، وذلك، على سبيل المثال، أكثر مما قد يفعله مختص في التاريخ الاقتصادي او الإجتماعي.

وبالتشابه، فالتطلّعات الشخصية والمهنية والأفكار المسبقة عند سائر مفسّري التاريخ، كمنتجي الوثائق التلفزية الخاصة بأحداث معيّنة، لن تعبّر عن انهمام بوصف الأحداث وأسبابها فقط، بل أيضاً سردها على المشاهدين، وفقاً واحتمالاً للفكرة المكوّنة عن الوثيقة التاريخية، مع التركيز احياناً على ما يؤمّن نسبة مشاهدة ممتازة، على حساب نوعية الوثيقة من المنحى التاريخي[51].

وبنفس الوقت، وحسبما يظهر عموماً في المدوّنات التاريخية، فالمؤرّخون وغيرهم ممن يهتمّ بالماضي هم أسوة بأي إنسان آخر أولاد عصرهم. ووجهة نظرهم متأثرة بجيلهم، وهم ينزعون الى تفسير الماضي عبر مَوشور الحاضر.

ووفقاً لما يصوّره ***المثل ب***، فالمؤرّخون يلجأون أيضاً الى أنظمة وأطر مفهومية تبقى الى حدّ ما نتيجة ثقافة معيّنة، وربما لم يكن من عايش الأحداث وهو موضوع وصفهم ليستعملها بهذه الطريقة او حتى ليستعملها بتاتاً.

بذلك نكون وحتى الآن قد حددنا ثلاثة أبعاد أساسية للمنظورية المتعددة :

1. يمكننا تناول الأحداث والتبدّلات التاريخية انطلاقاً من عدة مراقبين ذوي موضع مؤات. لذلك، علينا الاطلاع على ما سُمع او شوهِد او التُمس. كما أنه من الضروري أن نعرف درجة وثوقية كل مصدر، من جهة بالمقارنة بين العناصر التي يوفّرها وايجاد ملتقياتها، ومن جهة أخرى بتقييم المعلومات الميدانية المتوفرة لدينا عن مؤلّف المصدر : من هو، ما كان دوره، أين كان لحظة حصول الحدث، ما كان يفعله في هذه الفترة، كيف تم

المثل ب

من بنود "بروتوكول لوزان" المقرّ في 30 يناير 1920، ما كان يقضي بالتبادل الإجباري للأقليات بين اليونان وتركيا. عند ذكر هذا الاتفاق، في بعض كتب التاريخ في اوروبا والولايات المتحدة وحتى بريشة بعض المؤرّخين، يتم وصف الأشخاص المعنيين بألفاظ جنسية او وطنية. مما يعني نقل يونانيي تركيا الى اليونان واتراك اليونان الى تركيا, غير أن الاتفاق المذكور لا يصف الأشخاص المعنيين بهذا الشكلن بل يصفهم بشكل دقيق جداً كـ"المواطنين الاتراك الارثوذكسيين القاطنين في تركيا، والمواطنين اليونانيين المسلمين الفاطنين في اليونان".

أي أن الأفراد المشمولين بعملية النقل هذه، لم يُذكروا كأقليات وطنية، بل كأعضاء طائفة معيّنة ومواطني دولة معيّنة.

[51] مؤرّخ كان قد شارك في عدد كبير من البرامج التلفزية ذات الطابع التاريخي، استخلص من خبرته ما يلي : "يهتم التلفزيون بامتياز بالجانب اللوجستي للبرمجة، في حين يهمل المضمون بشكل شبه كلي".
Felipe Fernández-Armesto in D. Cannadine (2002), *What is History Now ? (ما التاريخ اليوم؟)*, Londres, Pagrave Macmillan.

له الحصول على هذه المعلومة، إلخ... وعلى عملية التقييم هذه أن تأخذ قبل كل شيء بعين الإعتبار الظروف التي تم بها إخضاع ما رآه او سمعه او التمسه صاحب المصدر الى عدد من الإكراهات، أكانت محسوسة او تقنية او مختارة إرادياً.

2. يمكننا تناول الأحداث والتبدّلات التاريخية من عدة وجهات نظر. لذلك، علينا فهم دواعي هذا الوجهات، أكان أصحابها مؤلّفي المصادر أم الأشخاص المذكورة في المصادر. وهذا العملية تفترض عموماً ثلاثة عناصر : أولاً، تقتضي فهم المنطق الكامن تحت الرأي المفصح عنه. لماذا هذا الرأي، وما هي العناصر التي يقوم عليها، لماذا تمّ تصديق بعض المعلومات دون سواها، لماذا تمّ اعتبار بعض المعلومات أساسية وتمّ إبعاد بعضها الآخر، ما كانت الخيارات المتاحة، لماذا اتّخاذ مبادرة معيّنة من بين الإمكانات المتاحة، إلخ... وثانياً، تفترض تفصيل الخطاب المستعمل في النصّ، كالتمميز بين الوقائع القابلة للتحقيق ورأي خبير ورأي لا أساس له في الواقع وإشاعات، وملاحظة العناصر الغائبة من الرواية، واعتماد لهجة ذات دلالات مشاعرية، والقيام بمقارنات خاطئة، واللجوء الى الأنماط السلبية. أما سائر المصادر، كالشهادات الشفهية والصور والأفلام والملصقات والرسوم الفكاهية، فيجب أيضاً تفصيلها كسائر الوثائق. وثالثاً، تقتضي أ]ضاً هذه العملية تجميع وتحليل المعلومات الميدانية الخاصة بكل مصدر، مما يسمح لنا بفهم أكمل لأصل صاحب وجهة النظر، أي مساره وعلاقاته وانتماءاته وروابطه.

3. يمكننا أيضاً فحص التبدّلات والأحداث التاريخية عبر عدة تحاليل وتفسيرات تاريخية، بما فيه التحاليل المنجزة في فترات مختلفة ولشرائح مختلفة من الجمهور. يقتضي ذلك كشف التشابهات والإختلافات في نقاط التلاقي، وفي البنية السردية، وتفسير الوقائع والأفكار الرئيسية، وكذلك مواضيع التفاهم والإختلاف الرئيسية، أي تأدية تحليل للرواية التاريخية[52].

هل يعني ذلك أن المنظورية المتعددة ليست أكثر من لفظ يتوخّى، على حدّ قول "آن لو–بير"، وصف النهج المستعمل من قبل، لدى أي مؤرّخ أو أي مؤرّخ جيّد على الأقل؟ للمنظورية المتعددة، في نظري، بعد إضافي لم نفحصه بعد. يمكن إجراء دراسة تاريخية صحيحة ووثوقة، على عدة مستويات مختلفة. بذلك، يستطيع مؤرّخ للحرب الأهلية الاسبانية، تأدية رواية للحملات العسكرية او التركيز على حملة معيّنة، كالدفاع عن مدريد، او اختيار دراسة مجموعة كالكتائبيين او الشيوعيين، او انجاز دراسة مقارنة عن اللجوء الى الرعب في كل من المعسكرين، او تتبّع مسيرة الأحداث في منطقة من اسبانيا، كبلاد الباسك مثلاً، او وضع سيرة أحد أبطال النزاع، او

[52] للاطلاع على وجهة نظر أخرى في المنظورية المتعددة، انظر/انظري Bodo von Borries, (2001) سبق الاسترجاع به. تتطابق آراؤنا في بعض القضايا وتتباعد في بعض آخر، وتبقى هذه الفروقات الى حد ما لفظية وتنمّ عن تقاليدنا التربوية المتمايزة.

التركيز على حادثة معيّنة. ويعود لكل مؤرخ الخيار بين أجزاء المعلومات المتوفرة عن الحرب الأهلية. ولربما انحصرت دواعي القلق عندنا في حالات معيّنة، حيث ينسى المؤرّخ عناصر هامّة، او يتجاهل عمداً مصادر على صلة أساسية بالموضوع، لأنها لا تتماشى مع استخلاصاته الشخصية.

ليست المنظورية المتعددة مجرّد تطبيق لنهج تاريخي. بل تهدف الى زيادة اتساع ومدى التحليل التاريخي لموضوع معيّن او ظاهرة معيّنة. وقد يتمّ ذلك بعدة طرق ممكنة.

من المكن مثلاً التوصل الى ذلك عن طريق رفض المفاهيم التقليدية، كالزوايا المعتبرة على صلة أساسية ام لا بالموضوع وهي المفتاح لفهم تبدّل او حدث تاريخي ما. يقود هذا الموقف بشكل متزايد الى الأخذ بالإعتبار لوجهات نظر مجموعات وفئات اجتماعية كانت بالأحرى موضع إهمال من قبل، إلا إذا كانت مصدر اضطرابات للنخبة او المجموعة السائدة. وهذه المجموعات ذات الوجهة النظر الخفيّة، هي النساء والطبقات الفقيرة والعبيد والمغتربون، اضافة الى الأقليات اللغوية والدينية والجنسية. وهذا التاريخ الاحادي الثقافة او الاحادي الجنس، لا يمكن القول إنه لم يكن صحيحاً، بل إنه لم يكن متوازناً. وهو فارق يفسّره "ماكّولاف" بالكلام التالي :

"لو أعلنت ان لكلبي أذن وعين وساق وذنب، لأكون أقول الحقيقة الصرفة. فله بالفعل كل هذه المواصفات. إلا أن هذا الإعلان لا يصف كلبي بأمانة، وهو صاحب أذنين وعينين وأربع سيقان وذنب"[53].

القضية المطروحة هنا قضية الموضوعية، لا قضية الحقيقة.

ويكمن للمنظورية المتعددة أن توسّع إطار التحليل التاريخي بفحص الروابط الموجودة بين وجهات النظر هذه المختلفة والطريقة التي قولبت بها بعضها البعض. يتركّز هذا البعد الخاص بالمنظورية المتعددة على **دينامية** الأحداث والمسارات التاريخية : نوع التفاعل بين من يمثّل مختلف وجهات النظر، والتأثيرات المتبادلة، والعلاقات والترابطات المتبادلة، مما يولّد تحليلاً أكثر تشعباً للأحداث وأسبابها. ولهذه المقاربة الاحادية والدينامية، لفحص عناصر متصلة بتبدّل او بحدث خاص، اربع فوائد ممكنة :

أولاً، يضفي هذا النهج بعداً اضافياً على الرواية التاريخية التي يمكن تحديدها نوعاً ما كسلسلة متتابعة من الـ"ثم" (أي أن هذا الحدث قد حصل... ثم تلاه هذا الآخر... ثم...). المنظورية المتعددة تُغني هذه التقنية المستقيمة بإدخال "وفي غضون ذلك" في السلسلة المذكورة، مما يعطي ردود الفعل والمبادرات اللاحقة "للأبطال الثانويين المهمّين". وينجم عن ذلك تحليل أكثف وأعمق،

[53] C.B. McCullagh, (1999), *The Truth of History (حقيقة التاريخ)*, Londres, Routledge, 58 صـ.

قائم على روايات مترابطة بشكل وثيق، تكشف ليس فقط عن مدى تبدّل او تبلور وجهات نظر الأشخاص المعنيين حسب الظروف، ولكن أيضاً عن تكوّنها من النقص في المعلومات عن مواقف او مبادرات الغير. ومن الأمثلة الدالّة جداً في هذا الموضوع، المفاوضات البادئة مع الهدنة التي أنهت الحرب العالمية الاولى. ولفهم هذه المفاوضات، ينبغي التسليم بأن الحكومة والقيادات العسكرية المختلفة لم تكن تستشير بعضها البعض بشكل منتظم، ولا تُعلم بعضها البعض بتصرفات مختلف الأطراف، ولا بتبدّل المواقف مع تبدّل الأحداث المتسارع. وهذا الواقع صحيح أيضاً بالنسبة للرئيس "ويلسون"، حيث لم يكن متحمّساً لاستشارة حلفائه في شروط الهدنة، ومختلف الإنهمامات والأولويات عند كل حكومة، والتوتّر المتزايد بين القيادة الألمانية العليا في "سْبا" والحكومة المدنية في "برلين" حول ضوروة عقد الهدنة، وتشدد الرأي العام في الولايات المتحدة وبريطانيا بعد نسف غواصة ألمانية باخرة "لينستر"، والتوتّرات داخل ألمانيا بالذات، إلخ... السرد ليس مستقيماً فعلاً، فالــ"في غضون" تبقى ضرورية لفهم الاحداث تماماً كالــ"ثم".

وثانياً، يمكن هذا النهج من تسليط الضوء على التأثيرات المتبادلة بين مجموعات منتمية الى نفس الدولة، او دول مجاورة، او تحالفات، او خصامات، او ضمن المحتلّين او المجموعات الخاضعة للإحتلال. هذا وفي الألفيتين الأخيرتين من التتاريخ الاوروبي، أمثلة عديدة لامبراطوريات اقليمية او قارية او بين قارية، واحتلالات للأراضي، وحالات متنوعة من استعباد الأقليات. كما قام العديد من المؤرّخين بوضع الرسم البياني بتأثير القوى الامبراطورية والمحتلّة على الشعوب والأراضي موضع الإحتلال. وتم من قبل العديد من المؤرخين أيضاً وضع دراسات من وجهة نظر الشعوب المهزومة والمجتاحة. لكن الأمثلة تبقى قليلة بمكان، عن تحاليل متعددة الجوانب، تتولّى تفحّص وقع الاستعمار او الإحتلال على المستعمِر او المحتلّ، والسبل الكثيرة التي مارست من خلالها الظروف ووجهات نظر الجانب المعاني من الإحتلال، تأثيراً على خيارات أصحاب القرار او مفعولاً حادّاً لهم، وذلك في اوساط القوى المحتلّة او الاستعمارية[54].

ثالثاً، من حسنات هذا النهج أيضاً تجلية الأوضاع النزاعية، بإفهامنا أنها غالباً ما تلد وتستديم وتتقولب بتفسيرات متباعدة، تقود كل من الأطراف المتنازعة الى نسب دوافع ونويا للطرف الخصم، لا تقوم على أي برهان، بل تعكس مفترضات وأفكاراً مسبقة وأحكام مغلّفة وصور متحجّرة قديمة. ما يعكس هذا السياق أيضاً، ولادة الأساطير اثناء النزاعات. وهذا ما يتضمّنه القسم المخصص للنشاطات التربوية، من اساطير متبادلة في الحرب العالمية الاولى، عن

---

[54] للتوغل في دراسة المقاربة المتعددة الجوانب والمتعددة الأبعاد للعلاقات بين القوى الاستعمارية ومستعمراتها، انظر/انظري :
Linda Colley, *What is Imperial History Now ?* (*ما هو التاريخ الامبريالي اليوم؟*), in D. Cannadine, (2002) سبق ذكره et Henk Wesseling, *Overseas History* (*تاريخ ما وراء البحار*) in P. Burke (1991) *New Perspectives on Historical Writings* (*مناظير جديدة في مؤلفات التاريخ*), Cambridge, Polity Press.

الفظاعات المرتكبة من الجهتين، عنينا نشاطات المقاومة، ورويات الأيادي المقطوعة وضحاياها نم المدنيين الفرنسيين والبلجيكيين.

رابعاً، يمكن هذا النهج من إثبات ترابط وجهات النظر ترابطاً عضوياً، في بعض الاوضاع التاريخية. والأمر صحيح بشكل خاص في ما يتعلّق بالاكثريات والاقليات، وبين عدة مجموعات أقلوية، او بين دول قادرة وجاراتها الأقل قدراً، الحليفة او التابعة لها. تقول "غيتا شتاينر خمسي" :

"وصف الاقليات بصفة "الغَير" المعتبر غريباً عن تاريخ وثقافة، يسمح في الكثير من الاحيان لمجموعة الاكثرية باعتبار ذاتها منتمية الى طائفة واحدة وبأن تشر أنها صاحبة الدار... وهذا الشعور بالإنتماء والتجذّر، غالباً ما تثيره مجموعات محددة الهوية، وهي مبدئياً غير منتمية الى البلاد وغير معتبرة من أهلها، نعني المغتربين والاقليات التقليدية."[55]

تكثر الامثلة في التاريخ عن دول صغيرة، سائرة في علاقات كهذه مع جارة مسيطرة وأقدر منها، فتكتب تاريخها الوطني متمحوراً حول هذه العلاقة، بينما تميل الدولة المسيطرة الى خطّ تاريخها الوطني في إطار علاقاتها بدول أخرى.

قد يبدو هذا الاستطراد في موضوع "ما هي المنظورية المتعددة وما ليست هي" طويلاً شيئاً، خاصة لكتاب مخصص لتدريس التاريخ لا لكتباته. لكن من الضرورة، قبل تناول موضوع ممارسة التدريس، أن نفهم لماذا الولوج الى مصادر متنوعة ووجهات نظر مختلفة، رغم كونه شرطاً مسبقاً وأساسياً، لا يضمن مع ذلك المنظورية المتعددة في المقاربة. كما أنه على جانب كبير من الأهمية، أن ندرك أن المنظورية المتعددة تتطلب تحليل الصلات القائمة بين مختلف وجهات النظر، والتسليم بأن كلاً منها إنما ينخرط في سياق أوسع. وهي صورة أكثر تعقيداً، لكنها أيضاً أكثر اكتمالاً.

ويتوجب أيضاً الإعتراف بأن اعتماد المنظورية المتعددة في تدريس التاريخ، قد يخضع لعدد من الإكراهات العملية.

عقبات ناجمة احتمالاً عن استعمال المنظورية المتعددة في تدريس التاريخ

[55] Gita Steiner-Khamsi, (1994), *Histoire, valeurs démocratiques et tolérance en Europe : l'expérience des pays en transition démocratique (التاريخ والقيَم الديموقراطية والتسامح في اوروبا : اختبار الدول المنتقلة الى الديموقراطية)*, symposium du Conseil de l'Europe, Sofia.

لا بد من الإقرار، بادئ ذي بدء، بعدد غير قليل من العقبات والإكراهات العملية، التي من شأنها تقييد المنظورية المتعددة في تعليم التاريخ في المدارس. وهي على صلة بالوقت والحجم، والكلفة والبعد ودرجة الليونة الخاصة ببرامج التدريس.

من وجهة نظر مدرّس التاريخ، **الوقت وليونة البرامج** عاملان متلازمان. فتدريس التاريخ باعتماد تعددية فعلية لوجهات النظر، والحرص على تمكين التلامذة من تحليلها واحدة واحدة، وإعادة جعلها في سياقها الأصلي، لنهج يتطلب كمّاً من الوقت. من الصعب اعتماد نهج تعددي فعلاً، متى كان برنامج التاريخ مثقلاً، والمطلوب من المدرّس أن يتناول أكبر عدد ممكن من المواضيع في مهلة قصيرة نسبياً. تتطلب المنظورية المتعددة أن تكون بنية برامج التاريخ على جانب ما من الليونة. ويمكن للدول المتميزة بتنوّع جنسي ووطني وثقافي، السهر على إدخال الفئات الإجتماعية والأقليات في السرد التاريخي الوطني، بعد أن كانت مهمّشة او غير مرئية فيه. وذلك باعتماد بنية في البرامج تتيح إضافة عناصر خيارية خاصة بالأقليات الى نواة التاريخي الوطني. ولهذا دلالة خاصة في المناطق التي تشهد تركّزاً جغرافياً لأقليات معيّنة. ومنذ بضع سنوات، يشهد اتّحاد روسيا تفكّراً بهذا الموضوع[56].

وإن كانت الليونة المضافة الى بنية البرامج المدرسية التقليدية، كفيلة بتسهيل تقبّلها لتواريخ الأقليات، وتاريخ النساْ، أي "التاريخ المنظور اليه من تحت"، وتاريخ الحياة اليومية، فهي مع ذلك قد لا تنفذ الى صميم الموضوع، أي الأهمّ بالنسبة للمنظورية المتعددة، نعني العلاقات في ما بين كافة هذه المجموعات الحاملة الاختبارات ووجهات النظر المختلفة.

مع ذلك، فحتى أثقل البرامج قد يسمح بإدراج مثل او مثلين عمليّين كل سنة، يساهمان في تمرين التلامذة على دراسة المصادر والتفسيرات ووجهات النظر المتعددة، لكي يعيدوا تشكيل رواية الحدث او التبدّل المعنيّين بأكمل شكل ممكن. وفي الوقت المتبقي، يمكن إدراج بعض عناصر المنظورية المتعددة في تدريس التاريخ، ولكن على صعيد أكثر تواضعاً وأقل اكتمالاً. ولا ضير في ذلك، إذ أن الهدف هنا تمرين التلامذة على تحليل وجهات النظر المختلفة والمتناقضة وتفسيرها، عوضاً عن إعطائهم الصورة الأكمل عن كل حدث.

وفي ما يخصّ نشر الكتب المدرسية، يبقى البعد المتوخّى من المنظورية المتعددة محدوداً، بفعل اعتبارات قائمة على **الحجم والكلفة**. فمقاربة موضوع او مسألة بوجهات نظر متعددة تتطلّب عدداً من الصفحات يفوق بأشواط العدد التقليدي، وهذا يطرح مشكلة فعلية، لكون الكتاب المدرسي

---

[56] ، انظر/انظري مناقشة هذا الموضوع في :
Robert Stradling, (1999) *La nouvelle initiative du Secrétaire Général : la réforme de l'enseignement de l'histoire et l'élaboration de nouveaux manuels d'histoire (مبادرة الأمين العام الجديدة : إصلاح تدريس التاريخ ووضع كتب تاريخ جديدة)*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, الفصل الثاني.

مصمماً حسب النمط التسلسلي الزمني. ويكون الأمر أبسط من ذلك، حين يتعلّق باداة تربوية، او بكتاب مساعد مخصّص لموضوع او مسألة معيّنين. وما من مؤلّف حاول اعتماد مقاربة فعلاً قائمة على المنظورية المتعددة، إلا وادرك كم تتطلّب هذه المهمّة من وقت وجهد حثيث.

والطريقة المتبّعة عادة لصياغة الكتب، قد تظهر أيضاً مكرِهة، من زاوية المنظورية المتعددة. وعموماً ما تكون المقتطفات المأخوذة من المصادر قصيرة نوعاً ما، حيث يندر اختيار المؤلّف عدة معلومات محيطة بالموضوع، عن كل مصدر مختار. وقد يُطلب من التلامذة مقارنة او كشف ملتقى العناصر المستقاة من المصادر، وذلك رغم التقاليد الراسخة في صياغة الكتب في بعض البلدان الاوروبية، والتي تطلب من التلامذة مجرّد استخلاص المعلومات المتضمّنة في المصادر، لا تحليل وجهة النظر المحتواة فيها ولا تفسيرها. في الكثير من الأحيان، يفرض "نهج مقاربة المصادر أ_و" على التلميذ صياغة أحكام وتعميمات وسيعة جداً انطلاقاً من عناصر محدودة نوعاً ما، وهي عموماً الأحكام والتعميمات التي يعرضها مؤلّف الكتاب بناءاً على قراءته الخاصة للنص المعني. بذلك، تتحوّل الأدوات المتعلّقة بالأيقونات وبشكل خافت الى برهان ملموس. ومن النادر أن يتمّ إدخال مصادر وثائقية تعتمد المقارنة ومأخوذة من مؤرّخين من بلدان مختلفة ومن حقبات مختلفة، بغية مؤالفة التلامذة مع التحليل النصي التاريخي الإبتدائي.

ثمة عقبة عملية أخيرة، في كون المواضيع والمسائل المطروحة ذات بعد إقليمي، اوروبي او عالمي. هنا، تتحدّ المنظورية المتعددة باللغات التي يمارسها الأستاذ وتلاميذه. اليوم، هناك كمّ ضخم من المصادر الوثائقية المتوفّرة على شبكة الانترنت، خاصة في تاريخ القرنين التاسع عشر والعشرين. وتتقدم هذه المصادر وجهات نظر متنوعة، رسمية وشبه رسمية معاً، ومعاصرة للأحداث او تابعة لها معاً، أيضاً. وعدا عن المصادر الأولية، وهي على شكل وثائق "خام" او منشورة، تقدم الانترنت أيضاً وجهات نظر متعددة لمؤرّخين من آفاق مختلفة. ولكن لكون غالب مواقع الانترنت أمريكية، فاختيار الوثائق يعكس اهتماماتها وأفكارها المسبقة، وتصفّحها يتطلب مستوى معيّناً في اللغة الانكليزية. إلا أن الوضع ذاهب الى التحسّن تدريجياً، حيث يتوفّر اليوم وبشكل متزايد عدد من المواقع المهتمة بالتاريخ والمصممة بعدة لغات، ومنها ما يستعمل خدمات الترجمة التي تقدمها محرّكات البحث الرئيسية، مثل "ألتا فيستا". وهذا الإتجاه ملحوظ في اوروبا أكثر منه في الولايات المتحدة.

بمعزل عن هذه العقبات العملية، يمكن أيضاً للمنظورية المتعددة أن تثير عدداً من الصعوبات في وجه المدرّس. وكما سبق وأشرنا اليه، فهي تقتضي من التلميذ حالة من التقمّص الوجداني. في نهاية التسعينات، جرى تحقيق هامّ في عدة بلدان اوروبية لتحديد موقف الشاب من تعليم التاريخ

في اوروبا[57]. للإجابة على السؤال المطروح، توجّب على التلامذة ان يتخيّلوا أنفسهم مكان شاب او شابة من القرن الخامس عشر، يواجهان زواجاً إكراهياً من شخص لم يُختر إرادياً. وكان للتلامذة الخيار بين ستة إمكانات، ليقولوا ما كانوا قد فعلوه لو وُجدوا في العصر المذكور :

- الرفض، لأن إكراه شخص على زاج دون حبّ، أمر لا إنساني ولا أخلاقي ولا مشروع؛
- الطاعة، لأن مصالح الإقتصادية للأسرة لها الأولوية على الحبّ والغرام بين الزوج والزوجة؛
- دخول الدير/التنسّك، لأن الحياة التديّنية تفوق قيمةً الحياة الدنيوية؛
- القبول، لأن مجمل الشباب والشابات تقريباً تزوّجوا وفقاً لإرادة الوالد؛
- الممانعة، لأن الزواج القائم على الحبّ حق طبيعي لكل فرد؛
- الطاعة، لأن التمرّد على الوالدين مخالف للشرائع الإلهية.

رغم بعض الفوارق بين البلدان المشاركة في التحقيق، بدا معظم الشباب وكأنهم صعُب عليهم إعادة تكوين دوافع الطاعة السارية في القرن الخامس عشر (التقاليد، وما تمنح الوالد من سلطة أبوية، او الوصية الإلهية، والإعتبارات الإقتصادية)، والتسليم بها، وقبولها. بل بالعكس، فمعظمهم عبّر عن تفضيله العصري للعصيان والممانعة، وذلك باسم الحبّ والحقوق الطبيعية.

من تفسيرات هذا التحقيق، وهو تفسير تبنّاه أعضاء من الفريق المسؤول عن التحليل والاستخلاصات، أن أكثرية التلامذة كانوا عاجزين عن تخيّل أنفسهم مكان شخص آخر في الماضي، وإعادة تكوين آليات التفكير التي كان اعتمدها هذا الشخص.

وهو استخلاص تشاؤمي. فـ"أندرياس كوربر" مثلاً يتساءل مرتكزاً على نظرية التطوّر الإدراكي لدى "كولبيرغ"، إذا ما كان سبب الصعوبة التي حالت دون التقمّص الوجداني عند التلامذة، كون اخلاقيتهم الخاصة في طور النموّ، وبالتالي، فإنهم غير قادرين او غير مستعدين بعد لممارسة نشاط إدراكي يفرض عليهم غضّ النظر عن اخلاقيتهم الخاصة[58].

وقد وصل بعض المراقبين الى استخلاص أكثر تفاؤلاً، مفاده أنه لا عجب في أن يكون الكثير من الشبان قد أجابوا على هذا الشكل، بما أن السؤال طُرح خارج سياقه. وكان عليهم، للقيام بعملية التقمّص المطلوبة في الأجوبة، أن يدرسوا من قبل وتواً تاريخ مجتمع القرن الخامس عشر،

---

[57] M. Angvik & B. von Borries, (1997) *A Comparative European Survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents (دراسة اوروبية مقارنة في الوجدان التاريخي والمواقف السياسية عند المراهقين)*, Hambourg, Körber Stiftung.

[58] Andreas Körber, *Can our pupils fit into the shoes of someone else? (هل يستطيع تلامذتنا تقمّص الغير؟)*, in Joke van der Leeuw-Roord (1998), *The State of Education in Europe (حالة التربية في اوروبا)*, Hambourg, Körber-Stiftung, 138-123 صص.

وبشكل معمّق، وأن يتلقوا بعض التوضيحات عن ذهنيات القرون الوسطى، إضافة الى معلومات أولية خاصة بالسياق، عن تطلّعات أناس ذاك العصر[59]. فلا عجب إذاً، في غياب معطيات سياقية كهذه، في أن يكون الكثير من التلامذة قد فكّروا بطريقة مغلوطة تاريخياً، مسلّطين في الماضي اخلاقياتهم الخاصة، مع اختباراتهم ومواقفهم وأفكارهم المسبقة، وعواطفهم ونماذجهم المعاصرة.

ومهما كان من الأمر، فالمتشائمون والمتفائلون يتّفقون على أنه من الصعب على المراهقين ان يُبدوا أهلية للتقمّص الوجداني، واعتماد تفكير تعليلي منطقي. ومن الواضح أن دراسة التاريخ تُرفق بمحاولة لإعادة تكوين عواطف ومعاش أناس العهود الماضية. إنما التوصّل الى ذلك يتطلّب في غالب الأحيان غضّ النظر عن تخميناتنا ووجهات نظرنا الحديثة. والتقمّص الوجداني ليس بخيار متاح، بل يقع على عاتق المدرّسين أن يؤهّلوا تلامذتهم لاتّخاذ هذا الموقف. سنتناول هذه المسألة في ما بعد[60].

قد تشكّل المنظورية المتعددة صعوبة أخرى للتلامذة في التاريخ، وخاصة للأصغر سناً منهم، في السنوات الأولى في الثانوي، وكذلك لأقلّهم كفاءة. فهي قد تولّد شعوراً قوياً بالقصور لا بل بالريبة إزاء طريقة التحقيق في التاريخ. والواقع أن تعليم وتعلّم التاريخ المبنيّين على دراسة المصادر، قد ينطويان على مشكلة حقيقية، حيث أن هذه الطريقة غاية في الصعوبة لبعض التلامذة، إذا ما كان لديهم وثائق متناقضة ولا واحدة منها تمدّهم بالرواية الصحيحة للأحداث، او تناسَب أحدها مع تفسيرات مختلفة باختلاف المؤرّخين. وكذا هي الحال عندما يكون لخطاب ما، واضح في الظاهر وخال من الإشكال، معنى يتبدّل مع تبدّل وجهات النظر وأوضاع التلامذة الخاصة، او إذا ما بدت مقتطفات مختلفة من وثائق خاصة بحدث واحد، وكأنها صائبة وصحيحة بالتساوي.

سوف يعسر التكيّف مع هذه المقاربة، المختلفة جداً، للتعليم والتعلّم، على التلامذة الساعين لليقين في كل مادة مدرسية، والذين يعتبرون التعلّم كسباً لمعارف سبقيّة قابلة للتحكّم والاسترجاع. وقد تنطرح هذه المشاكل، حالما يتخلّى المدرّس عن مفهوم تعليم التاريخ المبني على نقل المعارف، لصالح الطريقة الموصوفة آنفاً بالـــ"تاريخ الجديد".

---

[59] Tony McAleavy, commentaire de l'article d'Andreas Körber (تعليق على مقال أندرياس كوربر), in Joke van der Leeuw-Roord (1998), 142-139. المرجع المذكور أعلاه، صص.

[60] ثمة نقاش مماثل ينقسم حوله مدرّسو التاريخ، وموضوعه التفكير التعليلي المنطقي. يذهب بعضهم الى أن هذا الموقف يتناقض مع الحدس عند عدد كبير من المراهقين. ويأخذ بهم حدسهم الى الإعتقاد أن ما يحتلّ أولى درجات الأهمية، يبقى العامل العلّة الذي يؤثر بالشكل الأوثق في بداية الحدث او التبدّل (مثلاً، اغتيال الأرشيدوق فرانسوا فرديناند وزوجته صوفي في سارايفو في 28 يونيو 1914). ويذهب البعض الآخر الى أنه من الممكن معاكسة هذه النزعة، بتلقين التلميذ الطريقة لتنظيم ما يملكه من معلومات عن العوامل المسبّبة والمحدّدة (مثلاً، الاعمال الفردية، العوامل السياسية، العوامل الإقتصادية، العوامل المتّصلة بالفوارق الإجتماعية اة الثقافية او الدينية إلخ...)، ثم لتقييم الحجج المنافسة التي تفضّل واحداً او أكثر من هذه الأسباب على سواها. انظر/انظري على سبيل المثال النقاش في التفكير التعليلي المنطقي في :
Lee, P., Ashby & Dickinson, A. (1996), *Progression in children's ideas about history (التدرّج في أفكار الأولاد عن التاريخ)*, in M. Hughes (بإشرافه), *Progression in Learning (التدرّج في التعلّم)*, Cleveden, Multilingual Matters.

وقد تعترض بعض التلامذة صعوبات إضافية، في فحص الصلات القائمة بين وجهات نظر مختلفة، نعني الإرتباطات، والتفاعلات والترابطات. ويصحّ ذلك أيضاً للتلامذة الذين تعلّموا طريقة تحليل المصادر وتفسيرها، وتقييم وثوقيتها ومنبعها وعلاقتها الأساسية بالموضوع، لفهم تبدّل او حدث تاريخي معيّن. إلا أن فهم التاريخ يفرض عليهم الذهاب أبعد من ذلك، وفحص الطريقة التي تتدامج بها الأجزاء الوثائقية المخضَعة لتقييمهم. وبعبارة أخرى، فعملية البناء والتحليل التاريخيّين تفترض وضع بنية للعناصر المتوفّرة. في نهج نقل المعارف المعتمد تقليدياً في تدريس التاريخ، للوثائق وضع مثبت، والبنية مصدرها المدرّس والكتاب. أما النهج القائم على المصادر، فيتعلّم فيه التلميذ تقييم وضعية كل مصدر، ثم بناء تحليله انطلاقاً من عناصر التقييم (رغم استمرار أغلب كتب التاريخ، في الواقع، على إعطاء البنية جاهزة للاستعمال).

إلا أن المنظورية المتعددة تأتي بصعوبة إضافية. فبقدر ما يحوي التحليل التاريخي من مستويات ووجهات نظر، بقدر ما يزداد تعقيداً، ويصعب معه على التلامذة الإدلاء برأي او وضع استخلاص، خاصة بوجود مناظير وتفسيرات واستخلاصات متباعدة ومتعارضة. كما تتفاقم الصعوبة، إذا حاول التلامذة حلحلة الطرق التي تتجاوب فيها وجهات النظر المختلفة وتتفاعل. بحيث يقع على عاتق المدرّس ايجاد الوسيلة الكفيلة بجعل هذه الوصلات والترابط أكثر ملموسيةً وأقلّ إبهاماً، لمساعدة التلميذ مثلاً على وضع تسلسل زمني متعدد الأطراف وتحليل سردي (أي على جمع الـــ"في غضون" والـــ"ثم" معاً)، او لتفحّص الطريقة التي يتبدّل فيها إدراك الأشخاص بعضهم البعض، في سياق حدث ما، بدراسة البيانات الصحافية، والدعاية السياسية، او الرسوم الفكاهية إلخ...

النجاح الذي سيتمّ فيه تجاوز هذه الصعوبات، وخاصة المتعلّقة منها بالتعلّم المقرون بالمنظورية المتعددة، يتوقّف على المقاربة الشاملة للتاريخ، التي اعتمدها المدرّسون والطريقة التي يعدّون بها تلامذتهم لتقبّلها.

إرساء قواعد المنظورية المتعددة

الإستعانة بالمنظورية المتعددة في تعليم التاريخ، لا تفترض مسبقاً وبالضرورة أن يكون التلامذة معتادين على تحليل المصادر وتفسير عناصر التقييم وموالفة المعلومات بغية بناء سردهم التاريخي الخاص. لكنها تسهّل المهمّة.

سيستسهل التلامذة بنسبة ملحوظة المقارنة والمقابلة بين وجهات النظر الواردة في المصادر، إذا كانوا يألفون تناول كل مصدر في حوزتهم في إطار من الأسئلة التحليلية. وذلك، أكان المصدر

مكتوباً او على شكل أيقونة او سمعياً بصرياً. لقد عرض مؤلّف هذه الدراسة في عمل آخر، طيفاً من الوسائل الكفيلة بمساعدة التلامذة على تحليل مختلف أنواع المصادر الوثائقية[61]. يمكن تجميع سلسلة من الأسئلة الضرورية لهذه المقاربة في خمسة سياقات تحليلية رئيسية :

الوصف : ما هو نوع المصدر؟ من هو صاحبه؟ ما مدى مشاركة صاحب المصدر في الأحداث (المشاركون، شهود العيان، الصحافيون، المراقبون، الموظّفون، إلخ...)؟ متى أُنتِج المصدر؟ ما المسافة الزمنية الفاصلة بين انتاج المصدر وحصول الحدث؟ هل يذكر المصدر الى من كان متوجّهاً؟ وما كان مقصده؟ وماذا يقول لنا او يُرينا عن تبدّل او عن حدث تاريخي معيّن؟

التفسير : إن كان صاحب المصدر مجهولاً، هل يمكننا انطلاقاً من المصدر، استنباط عدد من المؤشّرات الخاصة بصاحبه؟ كدرجة مشاركته في الحدث، وقربه منه، ووضعه، واتّصالاته، ودوره؟ وهل لدينا معلومات عن الطريقة التي حصل بها صاحب المصدر على معلوماته؟ او مؤشّرات عن وثوقية المعلومات؟ هل يمكننا التمييز بين وقائع قابلة للتحقيق وبين رأي خبير او رأي شخصي؟ هل يمكننا الاستدلال عن وجهة النظر الواردة في المصدر، من حيث دعمها مثلاً لموقف معيّن، او فكرة مسبقة لديها عن موقف آخر؟ إلخ... هل يورد صاحب المصدر استخلاصاته؟ وهل هي مستندة الى عناصر تقييمية و الى رأي ما؟

صلة بالمعارف السابقة : هل تؤكد المعلومات المتضمّنة في المصدر تلك المتوفّرة في مصادر موثوقة أخرى؟ أم هل هي تدحضها؟

تحديد الثغرات في عناصر التقييم : هل من اسماء او تواريخ او وقائع اخرى ناقصة، وكان بامكانها لو انوجدت، المساهمة في الإجابة على الأسئلة أعلاه؟

تحديد مصادر المعلومات الإضافية : أين يمكننا التحقّق من صحة المعلومات المتضمّنة في المصدر او من التفسير الوارد عند صاحبه؟

رغم كون المقاربة المبنية على المصادر تضع النهج التاريخي والتحقيق في صميم تعليم التاريخ، فهي تنطوي على مخاطر قد يكون لكل منها انعكاسات سلبية على المنظورية المتعددة. ويحتّم ذلك اتّخاذ تدابير من شانها تبديد تلك المخاطر بشكل فعّال.

أولاً، إن استخلاص المعلومة القابلة للتحقيق، ووصف ما يفيدنا به المصدر او ما يكشفه لنا، لأسهل فهماً من العملية القاضية بالتفسير وبلورة الفرضيات ووضع الإستخلاصات في وثوقية

[61] R. Stradling, (2000), *Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle (تدريس تاريخ اوروبا القرن العشرين)*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 17 ،16 ،15 ،10 ،8 خاصة الفصول.

المصادر. يجب مساعدة بعض التلامذة على توضيح هذه التمييزات التحليلية وتطبيقها. وقد وضع أساتذة التاريخ عدداً من الاستراتيجيات في هذا الصدد.

تقوم إحدى الطرق المتّبعة على اعطاء التلامذة جدولاً هو ***المثل ج*** الذي يجبرهم على التمييز بين ما يُعلمهم المصدر إياه وبين ما يبدو وكأنه يشير اليه (أي ما يمكن استنباطه منه) وما لا يذكره[62]. وبعد تعوّدهم على هذه المقاربة، يمكنهم الانتقال الى تحليل أكثر تعقيداً، من شأنه مثلاً مساعدتهم على المقارنة والمقابلة بين مختلف المصادر، بما فيه التي تمتاز بنفس القوة الإثباتية، بغية استنباط تفسيرات وايتخلاصات مختلفة.

المثل ج

مقتطف المصدر :		
يعلمني هذا المصدر أن :	**يبدو هذا المصدر وكأنه يشير الى أن :**	**لا يذكر :**

كما يمكن أن يُطلب من التلامذة الإشارة الى التنويهات الوقائعية والوصفية والفرضيّات، باستعمال أقلام اللبد الملّعمة بالألوان، او بوضع خطّ تحتها بأقلام الحبر او الملوّنة.

المثل د : نماذج إنشائية بفراغات مخصّصة للتحليل القائم على المصادر

صاحب المصدر أ هو _____ ، دبلوماسي أمريكي في موسكو في 1946. تقرير عن _____.
تقريره موجّه لـ_____.
يوضح فيه أن الحكومة السوفياتية تنوي _____.
يوحي أن هذه السياسية دافعها _____.
يوصي الحكومة الأمريكية بـ_____.

ثمة وسيلة أخرى تساعد أيضاً التلامذة على تحديد هذه التمييزات الأساسية بين العناصر الإثباتية، تكون بإعطائهم نماذج إنشائية بفراغات توجّه المسار التحليلي (انظر/انظري ***المثل د***). وهو أيضاً نهج صُمّم قبل كل شيء لتعويد التلميذ على التحليل المبني علىالمصادر، ويمكن التخلّي عنه حال تمرّس التلميذ فيه.

وقد لاحظ بعض أساتذة التاريخ أن اللجوء المكثّف لتعليم قائم على المصادر قد يشكّل عاقة أخرى على التلامذة، فقد يعتقد بعضهم وخاصة الأقلّ كفاءة من بينهم او الأقل اهتماماً بالتاريخ، أن هذه الطريقة هي الهدف وليس الوسيلة لفهم التاريخ. وبالتالي، سيتطرّق البعض الى تحليل المصادر دون الإرتكاز على عناصر التقييم، وطبعاً مع اعتماد المصطلحات التقنية المطلوبة (عناصر التقييم، الإنحياز، المصادر الأولية والثانوية إلخ...)، لكن دون فهم هذا النهج فعلاً. ولن يؤمنوا

[62] ترتكز هذه الطريقة على المقاربات المحددة لدى :
C. Riley (1999), *Evidential understanding period knowledge and the development of literacy (معرفة فترة فهم* *(الإثبات وتطوّر اجادة القراءة والكتابة*, in Teaching History (تعليم التاريخ), المجلد 99 ; T. Wiltshire, (2000), *Telling and suggesting in the Conwy Valley (القول والإيحاء في كونوي فالي)*, in Teaching History, 100 المجلد.

بفائدة او بصحة المصدر في حال وجود دواع للظنّ بأن جزءاً من مضمونه قد يكون منحازاً. كمت تبدو لهم قيمة المصدر الأولي متفوّقة تلقائياً بفعل معاصرتها الحدث، إلخ... في هذه الظروف، من الأفضل تقديراً النصح بعدم استخدام ألفاظ كـــ"حيادي"، وبترجيح التركيز على الدوافع والمقاصد والنوايا ووجهات النظر والمناظير.

ثالثاً، لقد لاحظ بعض المدرّسين أن التلامذة، رغم تعلّمهم مع الوقت تحليل المصادر، يستصعبون بأشواط رسم الصلة بين عناصر المعلومات المستخلصة من هذه المصادر ووصلها بالمعارف التي اكتسبوها. وحسب أحد الباحثين، فـــ"نهج التاريخ الجديد" قد يتسبب في تعليم التلامذة الحصول على معلومات للإجابة على أسئلة لم يخطر ببالهم بعد طرحها، او لم يتعلّموا بعد طرحها[63]. من هنا ضرورة مساعدتهم ومنذ البداية على تنظيم أبحاثهم ووضع بنية لها.

ويصلح ذلك خاصة في حالتين معيّنتين :

- عندما يكون التلامذة بحاجة الى مساعدة لايجاد صلة بين المسألة او الموضوع قيد الدرس، وعناصر التقييم الخاصة والمفصلة قيد الفحص؛
- عندما تُفصح المصادر المستعملة عن آراء وتفسيرات للأحداث متخالفة جداً او متناقضة.

في الحالة الاولى، يمكن مساعدة التلامذة على تحسين طريقة ايجاد هذه الصلات، بتشجيعهم على تشكيل شبكة من المواضيع ومخططات لها، او بمدّهم برسوم تخطيطية تقودهم عبر الموضوع بصياغة أسئلة من نوع إما/إما او نعم/لا، لمعرفة ما إذا كان العنصر التقييمي المتوفّر يثبت او يدحض، برأيهم، طرحاً ما متعلقاً بالتاريخ. يمكنهم هذا النهج من فهم كيفية تحوّل معلومة ما الى عنصر تقييمي. وقد تفيد أيضاً في هذا الصدد تمارين فرز بطاقات متميّزة، كُتبت عليها عناصر تقييم (او وجهات نظر او تفسيرات مؤرّخين إلخ...) مختلفة، ويفكر التلامذة بطريقة فرزها ووصلها في ما بينها، لبلورة استنتاج منطقي او تحليل متماسك للأحداث المعنيّة. وحين يكون الموضوع متناسباً مع الشكل السردي، يمكن أيضاً مساعدة التلامذة على ايجاد ترابطات، بالإستعانة بتسلسلات زمنية متوازية وبتمارين تصوّرية. بذلك يتمّ تشجيعهم على التفكير بتصوّر الخطوط العريضة لفلم او بكتابة نصّ لفلم وثائقي تلفزي انطلاقاً من حدث تاريخي معيّن. وهو تمرين لا يمكنهم فحسب من استعمال عناصر التقييم المتّخذة من مصادر مختلفة، لفهم تسلسل الأحداث، بل يوفّر لهم أيضاً مناسبة للتفكير بردة فعل الأبطال الرئيسيين تجاه مثلائهم والأحداث.

---

[63] D. Shemlit, (1987) *Adolescent ideas about evidence and methodology in History (أفكار المراهقين عن الإثبات والمنهجية في التاريخ)* in C. Portal (بإشراف) *The History Curriculum for Teachers (مسار التاريخ للمعلمين)*, Lewes, Falmer Press.

يمكن أيضاً وضع عدة استراتيجيات، هدفها تهيئة التلامذة لخوض اول مجابهة لهم مع مصادر تعبّر عن وجهات نظر متباعدة او متعاكسة. هنا، نسترجع مثلاً بقضية جزائية شهيرة، معاصرة او تاريخية، وبمشاهدة فلم او فلم تلفزي عند الضرورة، ويُطلب من التلامذة فحص :

- أدوار الشهود (شهود عيان، شهود أخلاق، محلّفون–خبراء، شهود إثبات ونفي)؛
- كيف يتناقض الشهود؛
- بما تناقض شهاداتهم و/او تثبت شهادات سائر الشهود؛
- كيف يستعمل الدفاع والإدعاء العام الشهادات بشكل انتقائي، او كيف يستخدمان نفس الشهادة دعماً لمحاججة معاكسة؛
- موقف هيئة المحلّفين من شهادة متباعدة ومن الدلائل المبنية عليها.

من الممكن أيضاً الشروع في عمل متعدد المنظورية، بعد فحص الشهادات الشفهية، وإخضاعها لتحليل مفصّل. من شأن ذلك توفير أول اختبار مباشر لها، عن تأثير الذاكرة على شهادة شفهية، وعن الطريقة التي قد يدلي فيها أشخاص يذكرون نفس الأحداث، وصفاً وتفسيراً مختلفين جداً لهذه الأحداث.

بعد تألف التلامذة مع مقاربات تعليم التاريخ المبنية على المصادر، وتطويرهم الكفاءات الضرورية واستعمالها لفهم أحداث وتبدّلات متزايدة التعقيد، سيكسبون الثقة بالنفس ويعملون بفعّالية بعدة وجهات نظر، جامعين المصادر والتفسيرات المتباعدة والتحاليل التاريخية المتنافسة. يعرض الجزء الأخير من هذا الكتاب عدة نشاطات تربوية مستوحاة من المنظورية المتعددة.

النشاطات التربوية

لتواضع حجم هذا الكتاب، ولو كان نسبياً، ستقتصر الأمثلة على بعض النشاطات التربوية والمناهج التعليمية التي من شأنها تحبيذ تطوّر فهم التلامذة وجهات النظر المتعددة. وللأسباب الواردة أعلاه، ولأن المنظورية المتعددة في تعليم وتعلّم التاريخ تعني أكثر من مجرّد "تعليم حسن للتاريخ"، ما زال ممكناً تحديد "جملة من العادات الحسنة" وإدراجها في التدرّب الأصلي والمتواصل للأساتذة. بالتالي، ينبغي اعتبار الآتي كطريقة لتحثيث النقاش والبحث، بالأحرى منه كمشروع لممارسة التعليم.

اغتنام الفرص المؤاتية

نظراً للصعوبات الجمّة التي تعترض سبيل الكثير من المعلّمين، لدى فحصهم، تكراراً وعمقاً، الأحداث والتبدّلات التاريخية من زاوية متعددة المنظورية، فمن حقّهم اغتنام الفرص المؤاتية المتاحة لهم,

لعلّ الكثير من أساتذة التاريخ في العالم قد استعموا لتلاميذهم، وهم يطرحون عليهم فيضاً من الأسئلة العفوية بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001. وكانت تساورهم الحاجة، ليس فقط لمعرفة الـــ"كيف" والـــ"لماذا" الكامنين وراء اقتراف اعتداء كهذا، لكن أيضاً لفهم الأسباب والدوافع التي قادت الفاعلين الى خطف طائرات والهجوم بها على برجي مركز التجارة العالمي والبنتاغون. وهي لحظات يقرّر فيها بعض أساتذة التاريخ تجاوز حدود البرنامج الوقتية، محاولين ايجاد صلات عبر الزمان والمكان، وساعين لطريقة تفسّر لتلاميذهم بما ساهمت التبدّلات والسياقات المدروسة قبل فصل او عام او عدة أعوام، في تكوين وقَولبة الأحداث المعاصرة. وهو تمرين غاية في الصعوبة دون اللجوء الى المنظورية المتعددة.

وكانت تغطية الحدث في وسائل التلفزة وردود فعل الجمهور ومحاولات المعلّقين إضفاء معنى ما على ما كان حاصلاً، تراكم الإسترجاعات التاريخية بالعلاقات الحديثة والقديمة بين الغرب والشرق الأوسط. وكان الخطاب الحامل لهذه الإسترجاعات، طافحاً أيضاً بأصداء تاريخية. هذا وبعَيد الإعتداءات بأيام، ذكر الرئيس بوش لأول مرة "حرباً صليبية" على الإرهاب، تحوّلت بضغط من البعض من مستشاريه والدبلوماسيين ودول أخرى، الى "حرب على الإرهاب". وقد اعتُبر تعبير "الحرب الصليبية" ليس فقط في غير محلّه، لكن أيضاً غير مثمر فعلاً على الصعيدين السياسي والدبلوماسي. لكنها كانت مناسبة لدروس التاريخ، لمناقشة استعمال هذا اللفظ في هذا الوضع، ودراسة مختلف دلالاته في نظر المعنيّين، وأيضاً للإطلاع عن كثب على استملاك اوضاع تاريخية أخرى لفظ "الحرب الصليبية".

في العصور الحديثة، مثلاً، كان تعبير "الحرب الصليبية" قد استُعمل في أجهزة الدعاية لدى كافة المتحاربين، وفي الحربين العالميتين. فرئيس الوزراء البريطاني وصف الحرب العالمية الأولى بالـــ"حرب الصليبية الكبرى"، والجنرال أيزنهاور اتّخذ تعبير "الحرب الصليبية في اوروبا" عنواناً لمذكّراته في الحرب العالمية الثانية. كما أكثر البريطانيون من استعمال هذا التعبير في في حملاتهم العسكرية في فلسطين وسوريا في 1917–1918، عند انتزاعهم القدس ودمشق من ايدي الجيش التركي. وكان للتعبير أيضاً نصيب في خطاب الكتائبيون الإسبان، شاطره إياه تعبير الحرب المقدسة على حكومة الجمهورية في 1936، في حين كان بعض أعضاء الألوية الدولية يعلنون حرباً صليبية على الفاشية. وفي الثمانينات، رفع القائد الليبي العقيد القذافي شعار الجهاد

في وجه "الصليبيين" الأمريكيين. وفي فترة أقرب الينا، وأثناء حرب الخليج في 1991، قال القادة الأمريكيون بحرب صليبية اخلاقية على صدام حسين، بينما تمثّل هذا الأخير وعلناً بصلاح الدين بوجه حديث، وسيف سيطرد الصليبيين من الشرق الأوسط.

ثمة ألفاظ تاريخية أخرى تكتنف أصداء كتلك، وقد تستدعي دراسة من زوايا مختلفة، عندما تثير الأحداث المعاصرة عدداً من القضايا والأسئلة. فالمجازر في الرواندا وغيرها في المعمورة قادت بعض المراقبين الى استعمال لفظ "المحرقة" في حين أن غيرهم كالبروفسور "لبشتات" مثلاً أصرّوا على اعتبار المحرقة او إبادة اليهود على ايدي النازيين كحدث فريد من نوعه وذي بعد عالمي[64]. في هذا الصدد، يثير لفظا "إبادة جماعية" و"شتات" أسئلة تتطلب مقاربة متعددة المنظورية تمكن التلامذة من فهمهما في محيطات مختلفة. ولكل وضع ألفظ تستعملها مجموعة لوصف المعاملة التي خصّت بها مجموعة او مجموعات أخرى. وبدروها، تنفي هذه الأخيرة أي تطابق بين اللفظ المعنيّ والأحداث المعنيّة. وكما اشرنا اليه أعلاه، فدلالة الألفاظ واستعمالها في مضامين تاريخية معيّنة يمثّلان بعداً هاماً لكل تحليل متعدد المنظورية.

والأعياد والمئويات وغيرها من الطقوس الرسمية، تسنح الفرصة لممارسة المنظورية المتعددة. فالمئويتان الثانيتان للثورتين الأمريكية والفرنسية، وفّرتا مناسبتين ممتازتين لمزاولة تحليل من هذا النوع، حيث قام عدد كبير من الأشخاص، وبتجاوز مجرّد الأمريكيين او الفرنسيين، خلال الإحتفاءات التي ارتدت طابعاً عالمياً بامتياز، بإعادة تفحّص معاني تلك الأحداث على المدى البعيد، وبالنسبة للأحداث ذاتها وللعالم عموماً. وقد توفّرت هنا امكانات لتحليل الخطاب التاريخي، مثيرة بالنسبة للتلامذة، كدرس إعادة تقييم أهمي هذه الأحداث التاريخية، على يد المؤرّخين، بعدها بخمسين او مئة او مئة وخمسين او حتى مئتي عام.

وتاريخ معظم الدول والكثير من الأقليات الجنسية والثقافية، حافل بأحداث متشابهة الأصداء في نظرهم، كما يصوّره ***المثل ه***، ربما على صعيد محلي لكن على جانب من الأهمية بالنسبة للمؤلّف، بفعل تحدّره جزئياً من أصل ايرلندي ودراساته في درجة الدكتوراه في التاريخ الايرلندي.

كما تشكّل استشارة الكتب المدرسية القديمة المهملة اليوم مناسبة ثالثة لتطبيق المنظورية المتعددة. وقد يكون لبعض المعلّمين حظّ في العثور على البعض منها في مكتبة مدرستهم او مركز التوثيق فيها، او حتى على رفوف مكتبتهم الخاصة. ويمكن للآخرين ايجاد نسخ منها في المكتبات التابعة للبلديات او المراكز الجامعية المتولّية تدريب المعلّمين. وفي حال لم تتكلل هذه المساعي بالنجاح،

---

[64] D. Lipstadt (1993), *Denying the Holocaust : The Growing Assault on Truth and Memory (: نكران المحرقة (الهجمة المتنامية على الحقيقة والذاكرة*, Free Press.

يُتاح لهم طلب العون من "معهد غيورغ إكرت" للأبحاث الدولية في الكتب المدرسية. والمقارنة بين تناول حدث ما من التاريخ الوطني او الدولي، في كتاب معاصر وتناوله في كتب منشورة في حقبات مختلفة من القرن العشرين، لهي انطلاقة ممتازة لمقاربة التلامذة التحليل النصي التاريخي. ومن الممكن أيضاً توسيع أبعاد التحليل المتعدد المنظورية، بإحياء تبادل بين المعلّمين وزملائهم في البلدان المجاورة، فنظام كهذا قد يوفّر مناسبات عدة للمقارنة بين وجهات النظر عبر الزمان والمكان.

المثل ه : التمرّد الايرلندي في 1798

أثار خبر اندلاع الثورة الفرنسية تشدداً في الحركات السياسية الايرلندية، كـــ"جمعية الايرلنديين المتّحدين" التي كانت تضمّ أعضاء من الطائفة الكالْفانية في بلفاست، اضافة الى بروتستنتيين وكاثوليكيين من دبلين. وبادر رئيسها، البروتستنتي وولف تون (1763–1798) الراغب في إنهاء السيطرة البريطانية، لى زيارة باريس حيث حصل على التزام من "حكومة المديرين" بتجييش حملة عسكرية لدعم الثورة المسلّحة في ايرلندا. إلا أن سفن الحملة الأولى غرقت إثر عاصفة هبّت عليها في عرض الساحل الايرلندي في ديسمبر 1796. وتبعتها حملة ثانية أقلّ حجماً وبقيادة الجنرال هومبير، فأنزلت على الساحل الشمالي الغربي الايرلندي في أغسطس 1798 قوة من 1000 عنصر على أكبر تقدير. وكان يعتقد هومبير أنه سيكون بانتظاره جيش ايرلندي منظّم، لكنه استطاع بالكاد مضاعفة عدد جيشه بالمتطوعين الايرلنديين. وكان نصيبه الهزيمة على يد القوات البريطانية المتفوقة عدداً. وتمّ فيما بعد أسر وولف تون بالزيّ الفرنسين ثم انتحر قبَيل إعدامه. على أثر الإنتفاضة والغزو الفرنسي، تمّ اعتماد قانون التوحيد عام 1800 وضُمّت بموجبه ايرلندا الى الدولة البريطانية التي أتّخذت تسمية "مملكة بريطانيا العظمى وايرلندا المتّحدة".

قام الوطنيّون الايرلنديون بعد ذلك بقرن من الزمن بالإحتفال بذكرى أحداث 1798، وحَدت حدوتهم الجمهورية الايرلندية في 1998. في المناسبة هذه، أشار الكاتب الايرلندي "كولم توينبين" والمؤرّخ "ديارميد فرّيتر" [*The Irish Famine, A Documentary*, London, Profile Books (2001), p. 41] [*المجاعة الايرلندية، وثيقة*] الى فوارق التفسير للأحداث خلال الإحتفالَين :

"غرابة التاريخ الايرلندي مردها جزئياً الى الطريقة التي تبقى فيها الأحداث عرضة للتفسير. في 1898 مثلاً، كانت تنوي ايرلندا الوطنية جعل 1798 تمرداً وطنياً كاثوليكياً بقيادة الأساقفة ضد الإنكليز. وفي 1998، كانت ايرلندا الودودة لاوروبا والنصف التعددية بحاجة الى اعتبار 1798 كثورة قام بها الفلاحون بقيادة المثقفين البروتستنتيين، وأساسها في الوطنية الاوروبية. في كل مرة، تمّ إخضاع 1798 وتطويعها لمجرى السياسة الراهنة."

كتابة التاريخ في متناول التلامذة

كما أشرنا اليه آنفاً، يمثّل تحليل الإنشاء التاريخي عنصراً أساسياً في المنظورية المتعددة. يتناول القسم التالي وسائل عدة من شأنها المساعدة على انجاز هذا التحليل، عن طريق عرض كتبات المؤرّخين على التلامذة، ومعها وجهات نظر المسؤولين الرسميين عن كتابة التاريخ، أي أمناء المتاحف، مخرجي الأفلام، منتجي التلفزة، الصحافيين، والكتّاب.

وأول مثال عن ذلك الجدل بين المؤرّخين. لقد أثارت التفسيرات المتباعدة لما يسمّى "بروتوكول هوسباخ" من أحدّ النقاشات بينهم، حول نوايا هتلر وسياسته الخارجية. وقد وضع هذا البروتوكول الكولونيل هوسباخ، في تقرير له عن اجتماع عُقد في مستشارية الرايخ ببرلين في 5 نوفمبر

1937، وحضره كلّ من هتلر وغورينغ ونويراث وريدر وبلومبرغ وفريتش. وأثناء التداولات، عرض هتلر موقفه في السياسة الخارجية، معبّراً خاصة عن عزمه على اكتساب مساحة حيوية، الـــ"ليبنسروم"، للشعب الألماني. نستعرض في ***المثل و***، خلاصة البروتوكول المذكور.

من الممكن حالياً تنزيل نصّ "بروتوكول هوسباخ" بنسخته الكاملة من موقع الانترنت "أفالون برودجكت"[65] (مشروع أفالون)، والمجادلة بين المؤرّخين موردة في كتب عدة. السؤال الرئيسي قوامه كيفية تناول هذا الموضوع بشكل فعّال في الدروس. ومن الطرق الممكنة هنا، جعل التلامذة يقرأون الوثيقة، ثم يقارنون بين مختلف وجهات النظر من جانب المؤرّخين، فيستخدمون المعارف المكتسبة سابقاً والمصادر الاولية والثانوية المتصلة بأساس الموضوع، كي يضعوا أخيراً استخلاصاتهم الخاصة.

لكن من الممكن أيضاً تقديم أحد مواقف المؤرّخين، والطلب من زميل أن يمثّل الموقف المخالف له، إما على شكل نقاش مفتوح وإما بعرض كلّ استاذ لموقف من الموقفين، وعلى حصّتين متتاليتين من الدرس، قبل ان يجيب الأستاذان على الأسئلة المطروحة. وفي كلتا الحالتين، على الأستاذين أن يستعدّا لخوض النقاش وتمثيل الشخصية التاريخية المناطة بهما. والهدف التربوي الشامل هنا، ليس في تقديم الإستخلاص النهائي لصالح أحد الموقفين، بقدر ما هو في إفهام الأسباب التي أصبحت فيها هذه القضية موضع مجادلة، وطبيعة الإختلاف، وإمكانات التفسير المتضارب للوثيقة، وأسس كل تفسير، وقوته وضعفه النسبيّين. من الممكن لاحقاً إجراء تقييم لكل موقف، ثنائياً او مجموعات صغيرة، يليه عند الإقتضاء فحص نقدي ومتبادل للحجج المستعملة من جانب المشاركين.

[65] البروتوكول وغيره من الوثائق المفيدة متوفرة على صفحة :
"Avalon Project : Nuremberg War Crimes Trial" (مشروع أفالون : محاكمة جرائم الحرب في نورمبرغ).

المثل و : بروتوكول هوسباخ

[لقد صرّح] الفورر [أن]

هدف السياسة الألمانية صيانة وأمان الأمّة العرقية، وتكاثرها. الأمر متعلّق إذاً بقضية المساحة. كانت الأمة العرقية الألمانية تتألف من أكثر من 85 مليون نسمة، يشكلون نظراً لعددهم ولضيق المساحات المسكونة في اوروبا، نواة عرقية في ضيق كبير، لا مثيل لها في أي بلد آخر، مما يمنحها، أكثر من أي شعب آخر، الحقّ في مساحة حيوية أوسع...

ترافق الإرتفاع العام لمستوى المعيشة منذ ثلاثين او اربعين عاماً مع ازدياد الحاجات واستهلاك داخلي متنامي حتى عند المنتجين، المزارعين مثلاً... من المستحيل على المدى البعيد مواجهة صعوبات التموين بتخفيض مستوى المعيشة وباجراءات منطقية في قارة تنعم بظروف حياتية متساوية تقريباً...

لهو ضعف عسكري خطير من جانب الدول، إذا ما تركت سبل عيشها متعلّقة بالتجارة الخارجية. بما أن تجارتنا الخارجية تسلك البحار، الواقعة تحت سيطرة انكلترا، فالمشكلة تقوم فيما يخصنا، في أمن النقل وهو نقطة الضعف الكبرى في خطوط تموينا في حالات الحرب، أكثر منه في تزوّدنا بالعملات. والحلّ الوحيد، وقد يبدو لنا وهمياً، ربما كان في اكتسابنا مساحة حيوية أوسع... والأمر متعلّق ليس بكسب العناصر البشرية، بل بكسب أراض ذات قيمة زراعية. وبالمثل، فمن الأعقل البحث عن أراض تزوّدنا بالمواد الأولية في اوروبا، بالجوار القريب من الرايخ، لا وراء البحار... والقضية المنطرحة بالنسبة لألمانيا، هي بإجادة جناء جلّ المنافع بالكلفة الأقل. على السياسة الألمانية أن تأخذ بالحسبان عدوّين لدودين، أكلترا وفرنسا، اللتان تشعران بوجود عملاق ألماني قدير في وسط اوروبا، وكأنه جرح في خاصرتهما. وهما تعارضان أي تزايد في القوة الألمانية في اوروبا وعبر البحار على حدّ السواء.

وما من حلّ للمشكلة الألمانية إلا بالعنف، والعنف محفوف حتماً بالمخاطر... إذا اتّخذنا اللجوء المعتمد الى العنف منطلقاً للإعتبارات التالية، مع المخاطر الملازمة له، بيقى أن نجيب على السؤالين التاليين : "متى"؟ و"كيف"؟... وعلينا تصوّر ثلاث حالات في هذا الصدد :

الحالة الاولى : فترة 1943-1945

بعد هذه الفترة، ما من تغيّر منتظر إلا وضدّ مصالحنا... نظراً لإعادة التسلّح الحاصل حتى الآن في بلدان أخرى، قوتنا ذاهبة الى الإنخفاض. وإذا لم نبادر الى التحرّك من الآن وحتى فترة 1943-18945، فالأزمة الغذائية ولانعدام المخزون، مقبلة على الأبواب بين السنة وضحاها، وليس لدينا العملة الكافية للتخفيف من وطأته، وعلينا اعتبارها كـ"خطّ أحمر للنظام"... وما من يعلم اليوم، ما سيكون فعلاً الوضع في السنوات 1943-1945. اليقين الوحيد هو أنه لم يعد بوسعنا الإنتظار.

الحالة الثانية :

إذا آلت التوتّرات الإجتماعية في فرنسا الى أزمة سياسية داخلية، تؤدي الى غروق الجيش الفرنسي فيها كلياً وقصوره عن خوض حرب ضد ألمانيا، يكون قد حان وقت التحرّك ضد تشيكوسلوفاكيا.

الحالة الثالثة :

حالة دخول فرنسا في حرب ضد دولة أخرى بما يجعل "تحرّكها" ضد ألمانيا مستحيلاً. إذا ما دخلنا في حرب، سيكون هدفنا الاول النيل في وآن واحد من تشيكوسلوفاكيا والنمسا، درءاً لخطر هجوم على خاصرتنا ونحن متّجهين غرباً... وإذا استغنمت ألمانيا هذه الحرب للتخلّص من قضية تشيكوسلوفاكيا والنمسا، يجوز التسليم بأن انكلترا، الداخلة في حرب مع ايطاليا، ستعدل عن مجابهة ألمانيا. ودون دعم انكلترا، يقلّ احتمال قيام فرنسا بعمل عسكري ضد ألمانيا.

المثل و (تابع) : النقاش بين المؤرّخين

لاحقاً وفي محاكمة نورمبرغ، تمّ تقديم البروتوكول من جانب الإدعاء العام الحُلفائي، كدليل على ضلوع الدفاع في التدبير للحرب العالمية الثانية. كما تعارض المؤرّخون خاصة في مسألة تحديد ما إذا كان البروتوكول يشكّل شهادة لا نزاع فيها، ومباشرة، عن نوايا هتلر في 1937، وإذا كان يبرهن على وضع الأهداف الموردة في خطوطها العريضة قبل ثلاث عشرة سنة في كتاب *Mein Kampf* (*كفاحي*)، في صيغة خطة عمل مفصّلة.

أكّد بعض المؤرّخين، مثل الألماني "هيلدبراند" والبريطاني "تريفور روبر"، على وجود ترابط بين الإهداف التوسّعية التي حددها هتلر في *كفاحي*، وعمله منذ بدايات الوطنية-الإشتراكية والسياسة الخارجية المعلنة في "بروتوكول هوسباخ". ويحتجّان دفاعاً عن طرحهم هذا بالتعديل الطارئ على توجيهات الجيش الألماني في ديسمبر 1937 لتغطية مهاجمة النمسا وتشيكوسلوفاكيا.

في ما رجّح غيرهم، كالمؤرّخ البريطاني "إي جي بي تايلور"، كون مسار هتلر مسار شخص انتهازي يترقب الأحداث لاستغلالها، أكثر منه صاحب مخطط موضوع مسبقاً ويحدد مجمل عمله وسياسته :

العرض الذي قدّمه هتلر كان نابعاً في أكثره من الحلم اليقظ... ولم يُفصح عن كامن سرائره... يُطلعنا البروتوكل على ما كنّا نعرفه من قبل، يعني أن هتلر أسوة بكلّ رجل دولة ألماني، كان يريد جعل ألمانيا القوة السائدة في اوروبا. ويُعلمنا أيضاً أنه كان يتساءل عن السبيل لبلوغ ذلك. وكانت افتراضاته مغلوطة، لا علاقة لها بالطريقة التي شُنّب بها الحرب عام 1939.

بعد 30 عاماً، أشار "نورمن ديفيس" الى أن كافة المشاركين في هذا النقاش، بمن فيه "تايلور"، إقتصروا على مناقشة نوايا ألمانيا، دون الإكتراث لنوايا الإتحاد السوفياتي، ولا لكون عمل كل من الدولتين متوقفاً، الى حدّ ما، على ما كانت تخمّن أنه أهداف ومخططات الأخرى.

توفّر "حرب الثلاثين عاماً" إمكاناً آخر لتعويد التلامذة على النقاشات المتّصلة بالإنشاء التاريخي.إنه بالفعل موضوع لا ينحصر في حدود دولة، بل يسمح للتلميذ بالنظر في مجمل القرن السابع عشر. وقد تناولته طوال الثلاثة قرون اللاحقة أجيال من المؤرّخين، مفسّرة إياه بطرق مختلفة. فللبعض، كانت هذه الحرب بمثابة امتداد للنزاع بين الأمراء والامبراطور، وللبعض الآخر، امتداداً للحروب الدينية بين الكاثوليك والبروتستانت. وثمة من رأى فيها أيضاً مرحلة هامّة من مراحل صراع القوى الاوروبية من أجل ترسيخ سيطرتها في القارة. واخيراً اعتبر البعض أيضاً أن "حرب الثلاثين عاماً" تدمج الجوانب الثلاثة معاً.

يعرض ***المثل ز*** آراء خمسة مؤرّخين، موردة في فترات مختلفة في الخمسين سنة المنصرمة. من الممكن، في ما يتعلّق بالتلامذة الأسنّ، والوارد أن يكونوا قد درسوا طوراً من التسلسل الزمني للتاريخ الوطني او الاوروبي، وتناولوا بالتالي القرون السابع والثامن والتاسع عشر والعشرين، من الممكن حثّهم على التأمل في المحيط الذي تندرج فيه وجهات النظر الخمس هذه. سيترتّب عليهم وبمساعدة أستاذهم واستناداً الى وثائق استرجاعية، فحص مسائل من النوع التالي :

أي أحداث وتبّدلات معاصرة لألماني يؤرّخ عام 1860، من شانها التأثير في دراسته للقرن السابع عشر؟ قد يصل فريق من التلامذة الى استنتاج عوامل كتوحّد ألمانيا، وقضية إقليم "شليزفغ-هولشتاين"، والتوسّع البروسي، والعلاقات بالنمسا، والوطنية، وسياسة القوى الإقليمية، إلخ...

أي أحداث وتبّدلات معاصرة لبريطانية تؤرّخ في بداية الخمسينات، من شأنها التأثير في دراستها للقرن السابع عشر؟ هنا أيضاً، قد يكشف تنقيب تفكّري جماعي، عن اهتمامات معاصرة كنهاية حرب عالمية عظمى، أتت بمفاعيل مدمّرة على غالب بقاع اوروبا، وخمسين عاماً من النزاعات والأزمات، وبدايات الحرب الباردة، إلخ...

أي أحداث وتبّدلات معاصرة من شأنها التأثير على مؤرّخ في الستينات للقرن السابع عشر؟ قد يتمخّض بحث جماعي هنا أيضاً عن بزوغ قوتين عظميين، وكتلتين، وصراع هيمني، خاصة في اوروبا الوسطى، إلخ...

وقد نستشعر ضرورة إمداد التلامذة الأحدث سناً، خاصة إذا لم يدرسوا من قبل القرنين التاسع عشر والعشرين، بسلسلة من المعلومات عن المحيط التاريخي، لمساعدتهم على فهم المحيط السياسي والإجتماعي والإقتصادي وتأثيره المحتمل في وجهات نظر أولئك المؤرّخين. من المتاح أيضاً توزيع التلامذة إثنين إثنين او في مجموعات صغيرة، تُعطى كلاً منها خمس بطاقات في كلّ منها مقتطف لمؤرّخ، وجعلهم يكشفون الآراء المتشابهة والآراء والمتباعدة عند المؤرّخين الخمسة، ثم يُصار الى مناقشة الإستخلاصات ضمن الدرس، بما يؤدي الى سلسلة من المعلومات المتّفق عليها.

ويعد ذلك وأيضاً في ثنائيات او مجموعات صغيرة، يقوم التلامذة بفحص سلسلة ثانية من البطاقات، كما في ***المثل ك***، تبرز الأحداث والتبدّلات الجوهرية في التاريخ الاوروبي، الحاصلة في الفترة التي كان يؤلّف فيها كلّ من المؤرّخين. ويجدي تقديمها بمعلومة عن المحيط، متّصلة بشكل متفاوت بأساس الأحداث. يعود للمعلّمين أن يقرّروا جدوى تقديم مساعدة اضافية للتلامذة، على شكل تواريخ، ونصوص وصفية. ومهمّتهم اختيار البطاقات التي قد تكون على صلة بالفترة التي ألّف فيها كلّ مؤرّخ، ووضعها على شكل رزم الى جانب البطاقات الحاملة وجهة نظر هذا الأخير، ثم وبفحص رزم البطاقات رزمة رزمة، يُصار الى تحديد البطاقة المؤثّرة احتمالاً في تفكير المؤرّخ. واخيراً، بُطلب من التلامذة مناقشة خياراتهم وتعليلها امام مجموعة موسّعة في الدرس.

من الهامّ جداً أن يفهم التلامذة أن هذا السياق يقتضي *تفسير* وجهة نظر المؤرّخ أكثر من *شرحها*. ماذا يستخرج التلامذة من تمرين كهذا؟ أولاً، أن المؤرّخين أولاد عصرهم وأن فكرهم قد تشرّب الى حد ما انهماماته ومشاكله. لكن الإستخراج الثاني هو أنهم أي المؤرّخين، قد ورثوا أيضاً أطر تفسير الماضي، من أجيال المؤرخين السالفين الذين كان لهم، هم أيضاً، تأثير في تفكيرهم.

المثل ز : حرب الثلاثين عاماً

يصف "غوستاف فرايتغ" وهو مؤرّخ ألماني من القرن التاسع عشر هذه الحرب كنزاعَين في آن، بين الأمراء الألمانيين المحلّين وسلالة الـــ"هابسبورغ" من جهة، وبين البروتستانت والكثوليك من جهة أخرى : "التعارض بين مصالح سلالة هابسبورغ والأمة الالمانية، وبين الإيمان القديم والإيمان الجديد، أثار حماماً من الدماء".

G. Freytag, (1862), Tableaux de la vie allemande aux XVe,XVIe et XVIIe siècles (*مشاهد من الحياة الألمانية في القرون الخامس والسادس والسابع عشر*), (2e éd.)

في نهاية القرن التاسع عشر، يفسّر "غاردينر" الأحداث كصراع من أجل التسامح الديني ضمن الدول الاوروبية : الأمراء الذين، على صورة الهابسبورغ، لم يتقبّلوا أي انشقاق ديني، قد شهدوا تضعضع دولهم في النزاع، في حين أن الذين، أسوة بريشوليو في فرنسا، وعدوا المنشقّين بحرّية المعتقد، قد صانوا ممالكه. أي أن إغاردينر"، بعبارة أخرى، لا يركّز على الحرب بحدّ ذاتها، إنما على المسار الجاري في تلك الفترة والذي كان يعطي النّزاع معنىً.

S.R. Gardiner, (1889) , *The thirty Years War (حرب الثلاثين عاماً)*, 1618-1648 (8e éd.) London, Longman.

في الخمسبنات، كتب "سي في ويدجوود" أن شبه غالبية المتحاربين "كان يحرّكهم الخوف أكثر من التعطّش الى الفتوحات او الأهواء الدينية. وكانوا يرغبون السلام وتحاربوا مدة أربعين عاماً للحصول عليه. وما كانوا ليتعلّموا حينئذ، ولم يتعلّموا مذّاك أن الحرب إنما تغذّي الحرب لا غير".

C.V. Wedgewood, *The Thirty Years War (حرب الثلاثين عاماً)*, London, 1957, p. 460.

يناقض "شتاينبرغ" "فرايتاغ" ويصف "حرب الثلاثين عاماً" كمرحلة من "الصراع المعمّم للهيمنة في اوروبا، الذي تحاربت فيه سلاسلتا البوربون والهابسبورغ" من 1609 الى 1659. كان سلاسلة البوربون في فرنسا تحارب لفكّ الحصار المضروب على بلادها من قبل سلالة البوربون.

S.H. Steinberg, 1966) *'The Thirty Years War' and the Conflict for European Hegemony 1600-1660 (حرب الثلاثين عاماً والنزاع عاى الهيمنة في اوروبا 1600-160)*, London, Edward Arnold.

من وقت أوجز، طرح عدد من المؤرّخين فكرة كون "حرب الثلاثين عاماً" مندرجة في "الأزمة الشاملة" التي زعزعت قسماً كبيراً من اوروبا في النصف الأول من القرن السايع عشر. ومن مظاهر هذه الأزمة، سلسلة من المحاصيل الزراعية الشحيحة، وتضخّم اقتصادي، وركود وانخساف لعدد لسكان، وضغينة ازاء انظمة الضرائب والمصاريف العمومية المتزايدة، والإحتفاظ بأعداد كبيرة من الجنود، وفساد الادارة، مما أحدث ثورات وتوتّرات كبيرة ضمن النظام السياسي الاوروبي.

أنظر/أنظري مثلا :

G. Parker, (1979) *Europe in Crisis (1648-1589 ،اوروبا في الأزمة)*, 1589-1648, Glasgow, Fontana.

المثل ك : بطاقات سياقية لروايات تاريخ "حرب الثلاثين عاماً"

حرب القِرم 1854	توحيد ايطاليا
تنامي الوطنية في القرن التاسع عشر	توحيد ألمانيا
تنامي نفوذ البرلمانات في شبه كليّة اوروبا	الحرب النمساوية البروسية 1866
تنامي التصنيع في القرن التاسع عشر	تنامي المدن والمدن الكبرى في القرن التاسع عشر
تنامي سكك الحديد في القرن التاسع عشر	الحرب الفرنسية البروسية 1870
التسابق على استعمار إفريقيا في 1880 وما بعد	الحرب العالمية الأولى
الحرب العالمية الثانية	القنبلة الذرية
إنشاء الأمم المتحدة	بداية الحرب الباردة

مخطّط مارشال : توفير المساعدة لدعم نهوض الإقتصاد الاوروبي	إنشاء حلفي شمال الأطلسي ووارسو
حرب كوريا 1950-53	تفكّك المستعمرات 1940-1960
إنشاء وتوسّع المجموعة الإقتصادية الاوروبية	تصاعد الإستياء في الكتلة الشيوعية
ظهور التهدئة بين القوى العظميين	تشقق الإتحاد السوفياتي والإنتقال الى الديموقراطية

ينبغي الإشارة الى أن البطاقات السياقية الواردة في ***المثل ك***، ذات مغزى دلالي لا أكثر. وهي لا تشكّل مثلاً مستنفداً للموضوع، بما يمكّن أساتذة التاريخ من تبديل محتواها تبعاً للبرنامج وللبلد الذي يتمّ فيه التعليم. إنها معروضة هنا من باب تقديم المقاربة المتوجّب اعتمادها، أكثر منه لتوفير مواد جاهزة للإستعمال في الدروس. إلا أن أي مقاربة شبيهة قد تصلح كلياً، مع مواضيع وقضايا أخرى تتضمّن سرداً تاريخياً هاماً قد تودّون إفهامه لتلامذتكم، كالحروب الصليبية او النهضة او الثورة الفرنسية.

المثل الثالث الذي أودّ الإشارة اليه، هو "الإستيلاء على قصر الشتاء" في مدينة بتروغراد في ليل 25 أكتوبر 1917 والساعات الأولى من اليوم التالي. يقوم هذا الخيار أساساً على ما يلي : أولاً، العدد الهامّ لشهود العيان الذين رووا هذه الأحداث، إما كمراقبين وبما فيه من الأجانب، وإما كمشاركين، وفي هذه الروايات تباعدات ذات دلالات. ثانياً، تغطية الحدث من قبل صحافيين، تارة كشهود عيان، وطوراً كمتحاورين تواً بعد الإستيلاء مع أشخاص من المشاركين. ثالثاً، لأن الدبلوماسيين بدورهم قد وضعوا تقارير في الحدث، لوزاراتهم الخرجية، تعبّر عن ذعرهم الشخصي. واخيراً، لأن معرفةالجمهور بهذه الأحداث قد تقَولبت هي أيضاً، وهو واقع الأمر في جلّ الحالات والى حدّ ما، بأفلام سينمائية كـــ"أكتوبر" للمخرج "سرغاي أيزنشتاين"، او بلوحات رومنسية كتلك بريشة الفنان الواقعي الإشتراكي "تامارا دانيلنكو"، او برسوم كالتي أنجزها "بوري أننكوف" لمناسبة المشهد المسرحي الضخم الذي نُظّم في 1920 في الساحة قبالة "قصر الشتاء"، إحتفالاً بالذكرى الثالثة لاقتحامه.

تفترض النشاطات التربوية المعروضة أدناه أن يكون التلامذة على وشك او مباشرين تواً درس ثورة فبراير، وأنهم أنهوا دراستها من وقت وجيز وبدأوا الآن دراسة الأحداث التي أدّت الى الإنقلاب البولشفيكي في شهر أكتوبر من ذات العام، أو تفحّص تطوّر الوضع في روسيا في إطار

دراسة الحرب الكبرى. بإنجاز هذه النشاطات متتاليةً، سيتمكّن التلامذة من فهم الطريقة التي تعدّل فيها معلومات جديدة إدراكنا لحدث تاريخي خاص، وتُخضع للفحص افتراضاتنا ازاء مصدر خاص، وترسم مستويات دلالية وتفسيرية إضافية، وتتيح التفكير بمسار البحث التاريخي بحدّ ذاته. يبدأ هذا التمرين بصورة [انظر/انظري في الملحق المثل ل]. عند هذا الحدّ، لا يتلقّىالتلامذة أي معلومة عن موضوع الصورة، ولا حتى كونها تمثّل الإستيلاء على "قصر الشتاء" في أكتوبر 1917. وإذا أمكن الأمر، فمن الأفصل أن يشتغلوا ضمن مجموعات صغيرة، ولكلّ واحد منهم ورقة على يمينها الصورة وعلى يسارها الأسئلة. ويُطلب اليهم وصف ما يرَون، في هذه المربّعات، والإشارة الى ما يمثّله المشهد في نظرهم ومن عساهم يكونون الأشخاص المشاركون فيه، كي يحزروا إذا كانت الصورة امامهم شمسية او مأخوذة من فلم (وهي في الواقع صورة لاحتفال 1920).

من المفروض ان يستغرق هذا التمرين حوالي عشرين دقيقة. وبعد انتهائه، يُسخّر شيء من الوقت للمقارنة بين مختلف الملاحظات، للتحقّق من أن التلامذة كشفوا العدد الكافي من المؤشّرات في الصورة، بما يعطيهم مفتاح اللغز. وفي حال سُنح لأستاذ الحصول على فلم "أيزنشتاين" على شكل فيديو او قرص "دي في دي"، قد يجدي هنا مشاهدة المقتطف المستمر عشر دقائق او خمس عشرة دقيقة، وفيه فترة التريّث التي توصل الى الإشارة المعطاة بأولى الطلقات المدفعية من سفينة "اورور" وقلعة "بيار إبول"، وتبادل إطلاق النار بين الحرس الأحمر المرفق ببعض البحارة، وتلامذة الحربية وفيلق الموت المكوّن من النساء، ويلي ذلك اختراق المتاريس، واقتحام الأبواب الرئيسية واحتالال القصر.

المثل ي: أخبار اقتحام قصر الشتاء يرويها شهود عيان.

ملأنا الطرقات كنهر أسود ومررنا دون غناء أو هتاف تحت القوس الأحمر حين أعلن الشخص الواقف أمامي مباشرة بصوت عميق: « احذروا يا رفاق! لا تثقوا بهم. إنهم سيطلقون الرصاص دون شك!». وحين أصبحنا في مكان غير محمي، بدأنا بالركض ونحن ننحني ونقترب من بعضنا البعض ووجدنا أنفسنا فجأة متجمعين وراء قاعدة عمود ألكسندر. سألت «كم قتلوا منكم؟!». «لا أعرف. حوالي عشرة...» ».

«خيم الصمت لحظة؛ وجاءت ثلاث طلقات رصاص لتعكّر هذا السكون. مكثنا في أماكننا دون أن نتكلم، بانتظار الرد؛ لكن الصوت الوحيد الذي سمعناه هو صوت تكسر حطام الزجاج الذي كان يملأ الطريق. كانت شبابيك قصر الشتاء قد تحطمت. فجأة، خرج بحار من الظلمة. قال «إنها النهاية»، وأضاف «لقد استسلموا»».

كان فولوديا آفرباخ في طريقه إلى منزله ماراً بشارع غوغول على بعد 100 متر من ساحة القصر في الساعة الحادية عشرة مساءً، حين أطلق الهجوم الأخير ضد قصر الشتاء. «كان الشارع فارغاً. وكان الليل ساكناً والمدينة شبه ميتة. كنا حتى قادرين على سماع وقع أقدامنا على الأرض».

« في السادسة مساءً، وجّهت رسالة إلى وزراء الحكومة المؤقتة لطلب استسلامهم الفوري لكنهم لم يحصلوا على رد وأعلنوا عن بدء اقتحام القصر بإطلاق عدد من المدافع في الهواء اعتبارا من القلعة بهدف التحذير. وتبع المدافع هجوم قوي من كل جهة حيث كانت المركبات المصفحة والرشاشات تطلق النار على القصر اعتباراً من قناطر الساحة بينما كانت مدافع القلعة ومدافع طرادة أورور تدوي من وقت لآخر وتزيد ضجيجها على الضجيج السائد».

يفرض المثل ي على التلاميذ دراسة بعض التقارير حول الأحداث. تمثل أربعة من هذه التقارير ما رواه شهود عيان من بينهم صحافيين أمريكيين وبحار من قاعدة كرونشتاد البحرية شارك في العملية. أما الشاهد الرابع، فولوديا افرباخ، فلم يكن موجوداً في القصر لكنه عاين كيف كان وضع محيط قصر الشتاء. أما السرد الخامس، الذي كتبته ميريال بوكانان، فيرتكز على ما كان يُسمع ويُتناقل من أخبار. فعند اقتحام القصر، كانت هي في داخل السفارة واستمعت إلى التقارير التي كانت تصل للموظفين الدبلوماسيين والمراقبين العسكريين وباقي الممثلين البريطانيين. أما الشاهد السادس فهو ضابط أرسلته قيادة المقاطعة العسكرية للاستعلام عن وضع الدفاع في القصر وسرده يعطي فكرة عن

مصادر المثل ي:

1. بيسي بيتي، صحافية أمريكية مراسلة صحيفة سان فرانسيسكو وشاهدة عيان.
2. جون ريد، صحافي أمريكي وشاهد عيان.
3. ميريل بوكانان، ابنة السفير البريطاني في بتروغراد.
4. فولوديا افرباخ المذكورة في كتاب Orlando Figes ، *A People's Tragedy مأساة شعب، ص. 493.*
5. بحار شارك في اقتحام قصر الشتاء.
6. ضابط روسي، اسمه راغوزان، كان موجوداً في القصر عند الاقتحام.

« كسرنا بعض الأبواب في الساعة الحادية عشرة مساءً وصعدنا الأدراج واحدا تلو الآخر أو في فرق صغيرة. وعندما وصلنا إلى الأعلى، استولى الطلبة الضباط على أسلحتنا؛ لكن رفاقنا كانوا يستمرون في الوصول على دفعات متتالية إلى أن فقناهم عدداً. رجعنا آنذاك نحو الطلبة الضباط ونزعنا أسلحتهم».

« دخل عدد من المهاجمين عبر المداخل الجانبية بحثاً عن الغنائم. كانت هذه المجموعات في البداية قليلة العدد وغير مسلحة لكن سرعان ما لحقت بها فرق أخرى أكثر عدداً تنتمي إلى فيلق بحارة باقلوفسكي... وعمّال مسلحون قلبوا الموقف حين نزعوا أسلحة القوة الحامية. تكاد هذه القوة لم تطلق النار وأصيب ثلاثة من حراسها فقط بجروح. تم اقتحام القصر في الساعة الثانية والنصف صباحاً ».

إن أفضل وسيلة لمعالجة هذه الشهادات هي البدء بتغطيتها بواسطة أوراق لاصقة. تُوضع بعدها هذه الورقة مقابل الورقة التي دون عليها التلاميذ ملاحظاتهم ويتم الكشف عن الشهادات الواحدة تلوى الأخرى ودراستها بالتدرج [66]. وبعد أن يصنف التلاميذ كل شهادة (شهود عيان، مشاركين، أخبار متناقلة، الخ.) يتعين عليهم تحديد الضوء الجديد الذي تضفيه هذه المعلومة « الجديدة» على الأحداث المبينة في الصور. ويجدر بعد ذلك المقارنة بين هذه المصادر بعد الكشف عنها كاملة. فيمكننا، على سبيل المثال، أن نلحظ أن سرد بيتي وسرد ريد، اللذان كانا في نفس المكان ونفس الوقت تقريباً، يختلفان بعض الشيء. وربما يكمن الاختلاف الأهم في الأسلوب وطريقة السرد. فسرد ريد أكثر مأساوية. وتتجلى التناقضات بشكل أوضح بين أخبار بيتي وريد من جهة وما أخبرته ميريال بوكانان من جهة أخرى، بالرغم من أن لهذا السرد ميزة خاصة تكمن في تشابهه مع سرد تروتسكي (انظر المثل ك). كذلك فمن الصعب ربط سرده بسرد فولوديا افرباخ التي، برغم من وجودها قرب الساحة، فلم تسمع الرشاشات ولم تر المركبات المصفحة ولا حشود المقتحمين. أما البحار وضابط الحرس اللذان ينتميان إلى طرفين خصمين فتأيد أقوال كل منهم سرد الآخر.

يعطي التمرين الثالث والأخير، المثل ك، الفرصة للتلاميذ لمقارنة ملاحظاتهم مع ملاحظات تروتسكي وكرنسكي المعبر عنها بعد فترة وجيزة من الأحداث، والمؤرخين الذين كتبوا حول الموضوع بعد عقود من الزمن، والذين استمدوا معلوماتهم، تماماً مثل التلاميذ، من مصادر ووسائل دلالة مشابهة.

ويهدف هذا التمرين، في شكله الحالي، إلى التفرقة بين الأنواع الثلاث من المنظوريات المبينة أعلاه: الموقف الاستراتيجي، وجهة النظر والتحليل التاريخي. يمكن كذلك أن نزيد عليه أبعاداً أخرى لتقديم عدد أكبر من المنظوريات. وهكذا، يمكن على سبيل المثال، توسيع المثل ك بزيادة بعض المقتطفات من ملاحظات المؤرخين من بلدان مختلفة وردود فعل المسؤولين السياسيين الأجانب والمعاصرين لكرنسكي وتروتسكي ولينين والشخصيات الأخرى وبعض المقتطفات من مؤلفات المؤرخين من حقب زمنية مختلفة. يمكننا كذلك تصور إدخال مستوى إضافي من التحليل بإعطاء المزيد من التفاصيل حول الشهود العيان وأسباب تواجدهم في ذلك المكان وانتماءاتهم

---

[66] يرتكز هذا التمرين على مقاربة أنشأتها سوزي بونيان وآنا لمارشال وتسمى :
, ، *Let's see what's under the blue square (لنرَ ما رواء المربّع الأزرق)* in *Teaching History (تعليم التاريخ)*
.(2001)102

السياسية و ما إلى ذلك. كان جون ريد مثلاً، مناصراً للبلشفيين كما يبين فيلم *Reds* المخصص له ولزوجته لويز براينت.

أما بيسي بيتي فبالرغم من مناصرته للثورة الروسية، كانت أقل تعلقاً بقضية البلشفيين. أما الآنسة بوكانان، وكما يمكن توقعه استناداً لمحيطها الاجتماعي، فلم تكن تظهر الكثير من التعاطف أو أي تعاطف كان مع هذه القضية[67].

المثل ك : آراء أخرى حول اقتحام قصر الشتاء

كان لقصر الشتاء عدد كبير من المداخل سمحت بدخول الحرس الحمر دون صعوبة إلى داخل المبنى؛ لم يقع أي اشتباك ولم يتم أي تبادل إطلاق للنار في الممرات وفي قاعات اللوحات. أودى اقتحامهم لقصر الشتاء بحياة ستة أشخاص فقط.
نورمان ستون، مؤرخ بريطاني، كتب ما سبق في مجلة *The Ttimes*، في 24 اكتوبر 1987.

كانت المعارك نادرة إلى حد مدهش خلال الأيام الثلاث التي احتاجها البلشفيون للسيطرة على المدينة. ولم تتسبب هذه الواقعة بمجملها بمقتل أكثر من خمسة أشخاص. وفي الحقيقة فان الحكومة المؤقتة لم تكن تمتلك فرقاً عسكرية يمكنها استدعاؤها. فقد تسبب الهروب من الجيش بتقليص فيلق بتروغراد إلى عدد ضئيل من الطلبة الضباط الأوفياء وفرقة صغيرة من القوقازيين وكتيبة من الجنديات اللواتي أطلق عليهن اسم «الأمازونيات» واللواتي تم تجنيدهن خصيصاً في بداية العام لإظهار روح نضال الشعب الروسي. عند رؤية الحرس الحمر، هرب القوقازيون بينما اعتبر الطلبة الضباط والأمازونيات أن أية مقاومة ستكون دون جدوى. عند وصول الحرس الحمر إلى مشارف القصر، لم يلقوا سوى مقاومة ضعيفة. وكان دوي مدافع الطرادة أورور الراسية على نهر النيفا والتي أعلن طاقمها عن انضمامه للسوفيت، قد أقنع من تبقى من أعضاء الحكومة بأن حالتهم يائسة. وهرب كل من استطاع ذلك سراً من المبنى.
ميكايال لينش، (1992) *Reaction and revolutions : Russia 1881 – 1924*، ص. 94

تدلّ الصور القليلة التي أُنقذت من أيام أكتوبر بوضوح على تواضع القوات التي كانت بحوزة المتمردين. وكان من بينهم بعض الحراس الحمر والبحارين المنتشرين في شوارع نصف صحراوية. لا وجود لأي من الصور المعتادة في ثورة شعبية: الحشود في الطرقات، الحواجز والمعارك. وكانت الضواحي المباشرة لقصر الشتاء هي ألاماكن الوحيدة من المدينة التي تعمها الفوضى خلال يوم الخامس والعشرين من أكتوبر. أما في الأنحاء المتبقية من مدينة بتروغراد، فكانت الحياة تتبع مسارها الطبيعي. كانت السيارات والتاكسيات تسير كالمعتاد وجادة نفسكي تعج بالناس ككافة الأيام وفي المساء، بقيت المحلات والمطاعم والمسارح والسينمات مفتوحة.
اورلندو فيج، (1997)،*A People's Tragedy*.

[67] لمزيد من التفاصيل، انظر/انظري : الفصل الافتتاحي لـ"هارفي بيتشر" في *Witnesses of the Russian Revolution (شهود الثورة الروسية)*،لندن، بيمليكو (2001).

تابع المثل ك:

لم يكن للوزراء الذين التجئوا الى قصر الشتاء... سوى حماية تؤمنها مجموعة من كتيبة النساء وبعض الطلبة الضباط من الكليات العسكرية... وجّهت لهم رسالة لطلب استسلامهم الفوري لكن لم يكن هناك من رد وأعلن عن بدء اقتحام القصر بإطلاق عدد من المدافع في الهواء اعتبارا من القلعة بهدف التحذير. وتبع المدافع هجوم قوي من كل جهة حيث كانت المركبات المصفحة والرشاشات تطلق النار على القصر اعتباراً من قناطر الساحة بينما كانت مدافع القلعة ومدافع طرادة أورور تدوي من وقت لآخر وتزيد ضجيجها على الضجيج السائد. وكانت مقاومة الجنديات والطلبة الضباط شجاعة لكن عددهم كان ضعيفاً جداً وعندما تمكن البلشفيون من الدخول إلى المبنى فهم الوزراء المجتمعون في إحدى القاعات الداخلية للقصر أن نجاتهم لم تعد ممكنة إلا عبر الاستسلام.

ل.د. تروتسكي *The History of the Russian Revolution* .

كان الليل وقت انتظار وضغط. كنا ننتظر وصول الفرق القادمة من الجبهة. قمت بطلب هذه الفرق في الوقت المناسب وكان من المفترض أن تصل إلى بتروغراد في الصباح. لكننا في الحقيقة لم نحصل من الفرق سوى على البرقيات والرسائل الهاتفية التي تخبر عن تخريب السكك الحديدية. بدت ساعات الليل دون نهاية. كنا ننتظر الدعم من أنحاء مختلفة لكن لم يصلنا أي شيء. وكانت المفاوضات الهاتفية مع فيالق القوقاز تطول ولا تنتهي. لم يتحرك القوقاز من سكناتهم متذرعين بأسباب مختلفة.

الكسندر كرنسكين (رئيس الحزب الاشتراكي الثوري ورئيس وزراء حكومة التحالف التي أسقطها البلشفيون في أكتوبر)1917.

عند انتهاء هذه السلسلة من التمارين، من المفترض أن يكون التلاميذ قد اكتسبوا فكرة أوضح عن النشاطات التي يتوجب على الطالب في فرع التاريخ القيام بها لإثبات عناصر التقدير وفي نهاية الأمر، لتحديد ما إذا من الممكن تأييد وجهة نظر معينة حول حدث تاريخي خاص (ويُقصد هنا المفهوم الشعبي لأحداث الخامس والعشرين من شهر أكتوبر 1917، كما تبينها الأفلام واللوحات وصور الكتب من الحقبة السوفياتية).

إدخال المنظورية المتعددة في السرد التاريخي

سبق لنا ونوهنا في جزء سابق من هذه الوثيقة إلى أن السرد المتعدد المنظورية يتميز بإدخاله عدداً من «في غضون» إلى التتابع المعتاد لكلمة «ثم» المعهودة في أي تحليل تاريخي. ويفترض ذلك مقاربة ترتكز على المقارنة؛ لكن يبقى هناك بُعد إضافي لأي تعددية في المنظوريات خلال السرد التاريخي: السياق الذي يتم فيه اتخاذ القرارات وتطبيقها ودوافع صانعيها. ويفترض هنا إدخال عاملين أساسيين إضافيين من المنظورية المتعددة. العامل الأول هو التقمّص الوجداني والثاني هو البعد الترابطي. ويعني ذلك كيفية تأثر قرارات وأعمال

الأشخاص المعنيين ليس فقط بالظروف الموضوعية بل كذلك بطريقة فهمهم لردود فعل ونوايا «الآخر» الممكنة والافتراضات التي يعبرون عنها فيما يخص هذا الموضوع – إن كان هذا الآخر حليفاً أم عدواً، مناصراً أو معارضاً، زميلاً أم شخصاً من الخارج، مواطناً أم غريباً.

ويفترض هذا مساعدة التلاميذ على استيعاب فكرة أن عملية التحليل التاريخي تستدعي دراسة ناقدة لعدد من طبقات عناصر التقدير والمصادر الوثائقية لفهم أحداث حقبة معينة من الزمن. وكما في أي سرد آخر فان المستوى الأول هو مستوى التسلسل الزمني: ماذا حدث وفي أي وقت وماذا حدث بعد ذلك. وهذا ما يبينه *المثل ل*. فهو يعرض تتابع الأحداث التي أدت إلى توقيع الهدنة وأنهت في الحادي عشر من شهر نوفمبر 1918 الحرب العالمية الأولى. وغالباً ما تمر الكتب المدرسية سريعاً على موضوع الهدنة وتعطي حصة أكبر لمحادثات مؤتمر السلام المنعقد في باريس عام 1919. هناك بالطبع أسباب عديدة لإدخال الطلبة في لعبة أدوار أو حتى في استعادة تشبيهية واسعة لمؤتمر السلام[68] .

لكن لضمان نجاح هذا النوع من ألعاب الأدوار أو الاستعادة التشبيهية فمن الضروري أن يكون التلاميذ قد اكتسبوا معارف ومعلومات سياقية كافية، ليس فقط فيما يتعلق بالأحداث وتواريخها بل كذلك فيا يتعلق بآراء مختلف الأطراف المشاركة في المؤتمر. ويمكن تأمين هذه المعارف عبر دراسة المراسلات الدبلوماسية والمفاوضات التي أدت إلى الهدنة.

وتبدو لائحة تشابه تلك المبينة في *المثل ل* وسيلة مفيدة لإظهار التسلسل الزمني للأحداث أو، في هذه الحالة، القرارات المتخذة ووسيلة لتفسير العلاقات بين الأطراف المختلفة المعنية في عملية صنع القرار. يعرض كذلك المثل تسلسلات زمنية متوازية تبين أحداث الحقبة الزمنية في برلين، باريس، لندن وواشنطن. ويمكن أن تخصص هذه العملية المزيد من المجال للبحث في حال استعمل التلاميذ كتباً ومواقع انترنت أو مصادر أخرى للمعلومات لإضافة تواريخ على تسلسل الأحداث المعروضة في اللائحة.
وتخص المرحلة الثانية تمريناً يرتكز على تصنيف البطاقات يستخدم فيه التلاميذ المعلومات السياقية المذكورة في بطاقات؛ والهدف من هذه البطاقات هو مساعدتهم على فهم (أ) لماذا تم القيام بأعمال معينة (ب) ما كانت هذه الأعمال، (ج) وما هي العوامل التي أثرت على صانعي القرار.

[68] يمكن تحميل تفاصيل الاستعادة التشبيهية لمؤتمر السلام المنعقد في باريس عام 1919 والتي نظمها شون لانغ اعتباراً من أحد مواقع الانترنت الخاصة بالمجلس الأوروبي (http://culture.coe.fr/hist20) .

وقد تم إدخال بعض من هذه البطاقات في *المثل م* لتوضيح هذه المقاربة. ولا نتكلم هنا، كما هو الحال في *المثل ح*، عن لائحة تدّعي الاستنفاد. وقد أُخذت هذه البطاقات من كتب ومؤلفات حديثة لعدد من المؤرخين المتخصصين في الحرب العالمية الأولى ونتائجها. ويمكن تحميل عدد كبير من هذه الوثائق من مواقع الانترنت المتخصصة. ويهدف هذا الإجراء إلى الحصول على لمحة عن طريقة تفكير ومنطق صانعي القرار في تلك الفترة: افتراضاتهم، توقعاتهم، أهدافهم ودوافعهم. وتعطي تمارين تصنيف البطاقات للتلاميذ شعوراً بأنهم يتحكمون بمعلوماتهم التاريخية لأن لهم الحرية في استطلاع وسائل أخرى لدراسة تبدّل أو حدث ما وتصنيف المعلومات حسب أهميتها ومعالجة المصادر التي تعطيها عناصر التقدير هذه بنظرة ناقدة.

ويعطي التمرين التربوي الأخير من هذه السلسلة للتلاميذ الفرصة في الاستمداد من هذه المعلومات السياقية والمتسلسلة زمنياً ليسيروا على خطى مختلف الفاعلين الأساسيين في العملية التي أدت إلى توقيع الهدنة. وتعرف الطريقة المقترحة هنا باسم « موضع الإستجواب ». بعد تقسيم التلاميذ إلى فرق صغيرة، يمثّل التلاميذ واحداُ تلو الآخر واحداً من الفاعلين الأساسيين ثم يجيبون على الأسئلة التي يطرحها باقي أفراد الفرقة. وان لم يكن التلاميذ معتادون على هذا النوع من المقاربة، يُنصح الأساتذة بتوضيحها متخذين بنفسهم مكان «المستجوَب». كذلك يمكن أن يحتاج التلاميذ للمساعدة غاية تحضير نفسهم للدور الذي سيلعبونه ولتقرير الأسئلة التي يرغبون بطرحها على من يتلقاها. وفي سياق طريقة تربوية عامة، من المفيد تعليم التلاميذ على تنظيم معلوماتهم التاريخية في شكل أسلوب تفكير أو في شكل حالات عملية وعلى صياغة الأسئلة الواجب طرحها اعتباراً من المصادر التي يستعملونها.

المثل ل: التسلسل الزمني لمفاوضات هدنة عام 1918

الأحداث	واشنطن	برلين	باريس	لندن
26 من شهر سبتمبر عام 1918 إطلاق هجوم الحلفاء المشترك. اليوم "ي"				
		28 من شهر سبتمبر 1918 يوصي لودندورف باقتراح سلام فوري.		
		4 من شهر اكتوبر 1918 توجه الحكومة الألمانية مذكرة إلى الرئيس ويلسون تبلغه فيها بقبولها ببرنامجه لمفاوضة سلام وتطلب منه اتخاذ التدابير اللازمة من أجل هدنة فورية.		
5 اكتوبر 1918 القوات البريطانية تدخل مدينة كامبريه				
	6 اكتوبر 1918 ويلسون يتلقى مذكرة الحكومة الألمانية فيكتب رداً يطرح فيه أسئلة ثلاث: هل تقبل ألمانيا بمفاوضات ترتكز على نقاطه الأربع عشرة؟ هل ستنسحب ألمانيا فوراً من أراضي البلدان الحليفة؟ هل تحدث المستشار الألماني باسم السلطات المؤلفة في ألمانيا؟		6 اكتوبر 1918 كان رؤساء الوزراء البريطاني، الفرنسي والإيطالي في لقاء لهم في باريس حين علموا بمذكرة الحكومة الألمانية الموجهة الى الرئيس ويلسون وبجواب هذا الأخير الذي قام به دون استشارتهم. يكتب الرؤساء الثلاث مذكرة إلى الرئيس ويلسون يشددون فيها على أن الهدنة تشكل اتفاقاً عسكرياً يستلزم وجود خبراء عسكريين لتحديد شروطها. كذلك لا يعتبر الرؤساء الثلاث أن الانسحاب من الأراضي المحتلة يضمن عدم استئناف ألمانيا للهجمات في وقت لاحق.	

10 اكتوبر 1918 تغرق سفينة *لاينشتر* *Leinster* الناقلة لعدد كبير من الأمريكيين والبريطانيين بعد إصابتها بناسفتين ألمانيتين. تسببت هذه الكارثة بمقتل 527 شخصاً وكان لها صدى مدوٍ على الرأي العام الأمريكي والبريطاني.				
		12 اكتوبر 1918 برلين تجيب «نعم» على أسئلة ويلسون الثلاث وتبدي أسفها لكون النقاط الأربع عشرة تشكل شرطاً لفتح المفاوضات بدلاً من أن تكون أساساً لها.		
			14 اكتوبر 1918 ويلسون يكتب جواباً على مذكرة الحكومة الألمانية الثانية ويحذرها من أن الحلفاء لن ينظروا في أية هدنة كانت إن غرقت سفن أخرى وان شروط الهدنة ستنص من قبل خبراء عسكريين «بشكل يضمن سيادة الولايات المتحدة والحلفاء العسكرية على الأرض».	
17 اكتوبر 1918 تدخل القوات البريطانية مدينتي ليل ودوييه.				

		20 أكتوبر 1918 ترسل الحكومة الألمانية مذكرة ثالثة تعلن فيها عن وقف نسف السفن المخصصة للركاب وتقبل بمبدأ تحديد صيغ الهدنة من قبل مستشارين عسكريين حلفاء.		
	23 اكتوبر 1918 ويلسون يكتب مذكرة ثالثة موجهة الى الحكومة الألمانية يطلب فيها استسلام ألمانيا، مراجعة دستور الدولة، السلام على أساس 14 نقطة وتحديد صيغ الهدنة من قبل جيش الحلفاء. كذلك يطلب أن توجه نسخة من كافة مراسلاته مع الحكومة الألمانية الى حكومات البلدان الحليفة.		كليمونسو يطلب من جنرالي الجيش الشروع في نص صيغ الهدنة.	اللويد جورج وحكومته يعربون عن قلقهم لكون النقاط الأربع عشرة تشكل أساس السلام المتفاوض عليه وخاصة النقطة 2 المتعلقة بحرية البحار ولكون مذكرة ويلسون لا تتطرق إطلاقا إلى مصير منطقتي الألزاس واللورين.
		27 اكتوبر 1918 تقبل الحكومة الألمانية بشروط ويلسون وتعلن عن انتظارها لاقتراح هدنة يكون الخطوة الأولى نحو سلام عادل.	25 اكتوبر 1918 يجمع فوش رؤساء جيوش الحلفاء لمناقشة مشروع احتلال الضفة الشمالية لنهر الراين يهدف إلى توقي استئناف هجمات ألمانيا والى ضمان دفع تعويضات الحرب. يتم نص صيغ الهدنة وإرسالها بالتلغراف إلى الرئيس وسلسون.	
			5 نزفمبر 1918 يرسل الرئيس ويلسون شروط الهدنة إلى برلين.	

نقاط الرئيس ودرو ويلسون الأربع عشرة:

1. لم يعد من الممكن إبرام اتفاقيات أو معاهدات سرية بين الدول.
2. تنطبق حرية الملاحة على البحار في أوقات السلام كما في أوقات الحرب.
3. تصبح المبادلات التجارية بين الدول حرة.
4. يقتصر تسليح كل بلد على أقل نسبة ممكنة تسمح له بتأمين سلامته الداخلية.
5. يجب إعطاء مطالبات الشعوب المستعمَرة بتحديد مصيرها أهمية توازي أهمية مصالح الحكومات المستعمِرة.
6. تنسحب من روسيا كل جيوش البلدان التي تحتل أراضيها.
7. تترك قوات الاحتلال الألمانية الأراضي البلجيكية.
8. تترك القوات الألمانية الأراضي الفرنسية التي تحتلها وتعيد منطقتي الالزاس واللورين لفرنسا.
9. يتم تعديل الحدود الإيطالية حسب خريطة وطنية.
10. تُمنح شعوب النمسا وهنغاريا الحق في تحديد مصيرها.
11. تترك قوات الاحتلال منطقة البلقان.
12. تُمنح الشعوب غير التركية التابعة للإمبراطورية العثمانية الحق في تقرير مصيرها.
13. تتم إقامة دولة بولونية مستقلة لها منفذ على البحر.
14. يتم تأسيس جمعية دول تهدف إلى ضمان السلام والاستقلال السياسي لكافة الدول.

عرض رئيس الوزراء البريطاني دافيد لويد جورج، أهدافه في خطاب أدلى به في 5 يناير 1918:

إننا لا نشن حرب اعتداء على الشعب الألماني. كذلك فإننا لا نقاتل لتهديم النمسا وهنغاريا أو لحرمان تركيا من عاصمتها أو من أقطار آسيا الصغرى وتراقيا الغنية والمشهورة. إننا نتعهد الوقوف حتى الموت إلى جانب الديموقراطية الفرنسية في إصرارها على إعادة النظر في الأذى الفادح الذي الحق بها عام 1781... كذلك فإننا لم ندخل في الحرب هادفين فقط تعديل أو إسقاط الدستور الإمبراطوري الألماني حتى ولو كنا نعتبر أن دستوراً عسكرياً استبدادياً هو مغالطة تاريخية خطرة في القرن العشرين. إننا نرى أن تبنّي ألمانيا لدستور ديموقراطي حقيقي يكون الشهادة الأكثر إقناعا بأن كل أثر من روح السيطرة العسكرية قد اختفى إلى الأبد، بمناسبة هذه الحرب، ويسهل بشكل ملحوظ، حسب رأينا، عقد سلام ديموقراطي شامل مع ألمانيا. لكن على أية حال، فهذه مسألة يتوجب على الشعب الألماني البت فيها.
كان الشرط الأول... استرجاع بلجيكا سيادتها السياسية، الإقليمية والاقتصادية ودفع التعويضات لها بسبب تدمير مدنها وأقاليمها. يأتي بعد ذلك إرجاع صربيا والجبل الأسود والأقاليم المحتلة من فرنسا وايطاليا ورومانيا. يشكل الانسحاب الشامل للقوات الأجنبية والتعويض عن أعمال التعسف شرطيين أساسيين لسلام دائم. إننا نتعهد الوقوف حتى الموت إلى جانب الديموقراطية الفرنسية في إصرارها على إعادة النظر في الأذى الفادح الذي الحق بها عام 1781[أي إعادة منطقتي الالزاس واللورين لفرنسا].
بيد أننا نعتبر أن استقرار أوروبا الغربية يحتّم عاجلاً إنشاء دولة بولونية مستقلة تجمع كل العناصر البولونية الأصل التي ترغب بالانضمام إليها...
إننا لمقتنعون بضرورة بذل جهود جمة لتأسيس بديل للحرب، عبر منظمة دولية، يسمح بحل الأزمات الدولية.

حُددت **أهداف ألمانيا من الحرب** في مذكرة حررت في 2 سبتمبر 1914 بعد اجتياح بلجيكا. وحسب المؤرخ الألماني فريتس فيشر، تكاد أهداف ألمانيا من الحرب بين 1914 وخريف 1918 لم تتغير:

إنشاء اتحاد دول أوروبية تديرها برلين. القضاء على سيطرة إنكلترا على الساحة العالمية. ضم ألمانيا لبولونيا

والبلدان البلطيقية وإعطاء الاستقلال لبيلاروسيا واوقرانيا. تحافظ ألمانيا على سيطرتها العسكرية على بلجيكا، اللوكسامبور والساحل لفرنسي حتى مدينة بولون. تنتهي المستعمرات الفرنسية إلى ألمانيا.

أعرب رئيس الوزراء الفرنسي جورج كليمونصو بوضوح تام عن نواياه فيما يخص السلام في خطاب ألقاه أمام مجلس الشيوخ الفرنسي في 17 سبتمبر 1918:

يأتي إلى مسمعي أن السلام لا يُكتسب بقرار عسكري... لم يكن هذا ما يقوله الألمان حين أطلقوا على سلام أوروبا رعب الحرب ... لهي شرارة أفظع عملية حسابية من شعب الى شعب، وسوف يصقى الحساب.

المثل م : ردود الفعل والإجابات على اقتراحات الهدنة

في 28 سبتمبر، أعلم الجنرال لودندورف المستشار الألماني، الكونت ارتلينغ أن الوضع العسكري في حالة سوء تستدعي طلب سلام فوري. وقد عبّر عن ذلك بقوله: « أريد المحافظة على جيشي كاملاً، إن الجيش بحاجة لاستعادة أنفاسه». أعلم هرتلينغ القيصر بذلك وقدم استقالته من منصبه كمستشار. بعد بضعة أيام، في الأول من شهر أكتوبر، عرض لودندورف أسبابه بمزيد من التفصيل على كبار ضباطه ودونت هذه الأسباب في تقرير حرره الكولونيل فون تاير. شرح لودندورف أن « النصر لم يعد ممكناً لا بل يجب توقع هزيمة حتمية لا جدل فيها. لقد سبق وفُقدت بلغاريا. أما النمسا وتركيا، اللتان أقربت سلطتهما على نهايتها، فستسقطان قريباً. لقد سُمّم جيشنا نفسه، بسُم الأفكار السبارتاكية والاشتراكية ولم تعد الفرق أهلة بالثقة. لقد تدهور الوضع بسرعة اعتباراً من 8 أغسطس. لهذه الأسباب، أصبح الوثوق ببعض الجنود مستحيلاً إلى درجة دفعتنا لسحبهم من الجبهة... أعلن أنه غير قادر على العمل مع فرق لا ثقة له فيها... وقد أشار، انه ينبغي بسبب ذلك، توقع إحراز العدو على نصر كبير قريباً بتحقيقه تخللاً واسع المدى. يبدو أن الجيش الغربي يفقد مواقعه الأخيرة ويتراجع في فوضى تامة إلى وراء نهر الراين ويجلب الثورة إلى ألمانيا ». بعد ثلاثة أيام من ذلك، وجه المستشار الألماني الجديد، الأمير ماكس دو باد، المذكرة الأولى إلى الرئيس ويلسون لطلب الهدنة.

عند تلقي الرئيس ويلسون لأول مذكرة ألمانية، نصحه مستشاره الخاص، الكولونيل هاوس، برفض الطلب الألماني قائلاً: « بفضل [الماريشال] فوش الذي يضرب بقوة في الغرب وبفضل ضغوطكم الدبلوماسية، من الممكن توقع انتهاء الحرب قبيل انتهاء العام». كذلك، فقد نصحه هاوس باقتصار جوابه على الإبلاغ باستلامه المذكرة والمناقشة مع حلفائه قبل الشروع بأي جواب آخر. لكن ويلسون أجاب مستشاره بأن المذكرة الألمانية غامضة إلى حد يجعلها لا تستدعي استشارة الحلفاء وانه يجيب عليها بسلسلة من الأسئلة. «ليس هذا بجواب» قال حينها، «بل هو طلب استعلام».

عندما علم اللويد جورج ومستشارو حكومته بخبر المذكرة الألمانية وجواب الرئيس ويلسون، قيل أنهم شعروا بالغضب. فقد اعتبروا أن المذكرة الألمانية وسيلة تهدف إلى السماح للجيش الألماني بكسب الوقت والتراجع إلى خط دفاع جديد يمكنه المحافظة عليه بسهولة أكبر؛ وكانوا كذلك غاضبين لأن ويلسون لم يستشرهم وقلقين بسبب بعض من النقاط الأربع عشرة التي يفترض أن تشكل أسساً لسلام مفاوض وخاصة النقطة المتعلقة بحرية البحار. أما الرئيس كليمنصو فكان مرتاحاً لأسلوب رد الرئيس ويلسون لأنه لا يُلزم الحلفاء بشيء بينما يُجبر الألمان على الانسحاب من الأراضي التي يحتلونها حالياً. لكنهم وجهوا بالرغم من ذلك مذكرة مشتركة إلى الرئيس ويلسون أعربوا فيها عن أسفهم لغياب ضمانات عسكرية تهدف إلى منع الألمان من تشكيل مواقع جديدة لمتابعة الحرب. كذلك، فقد طلبوا من الرئيس ويلسون إرسال مبعوث شخصي له للمشاركة في محادثاتهم في باريس. وقد نوهوا إلى أن توقيع هدنة يستلزم وجود خبراء عسكريين لتحديد شروطها. وقد طُلب من رؤساء الجيش العاملين تحت سلطة الماريشال فوش المباشرة بتحرير صيغ الهدنة.

ويقال أن الرئيس ويلسون قد « أصيب بصدمة » حين علم أن المسؤولين الحلفاء قرروا الشروع بنص صيغ الهدنة وأنه أعرب للكولونيل هاوس عن سخطه لكونهم لم يستشيرونه. وبما انه كان، في ذلك الوقت، قد نقل

إلى الصحف الأمريكية رده على المذكرة الألمانية، فقد تم انتقاده من قبل المعارضة الجمهورية التي لامته على قلة صرامته تجاه الألمان. فقد كان الجمهوريون يناصرون فكرة التراجع دون أي شرط ويعتبرون، حسب تعبير الرئيس السابق تيودور روزفلت أن « الهدنة تُكتسب بقوة السلاح لا بقوة الآلات الكاتبة ».

في برلين، تُلقي رد الرئيس ويلسون بشيء من المسرة وبعض من الارتياح. فقد اعتبرت الحكومة الألمانية أن نقاط الرئيس ويلسون الأربع عشرة قابلة للتفاوض، أنها تشكل أساساً للمفاوضات وانه لم يتم تحديد أي برنامج زمني للانسحاب من الأراضي المحتلة مما يوحي بالسماح لهم بكسب بعض من الوقت. وهكذا اكتفى الألمان بالرد ايجابياً عبر مذكرة ثانية بالرغم من أن بعض ضباط القيادة العليا الألمانية بدأوا بالتساؤل ما إذا كان طلب الهدنة سابقاً لأوانه بما أن الخطوط الألمانية لا تزال صامدة. وفي هذا الوقت، كان القتال مستمراً على الجبهة.

تسبب نسف سفينة لاينشتر، الذي أودى بحياة عدد كبير من المدنيين الأمريكيين والبريطانيين، بنقمة كبيرة في الولايات المتحدة وتضاعفت انتقادات المعارضة الجمهورية ضد الرئيس. وكان اقتراب موعد انتخابات الكونغرس في 5 نوفمبر لا يسمح للرئيس ويلسن بتجاهل الرأي العام الوطني. وبالإضافة إلى ذلك، كان يتلقى ضغوطات من الحلفاء الذين كانوا يصرّون على أن يحدد خبراؤهم العسكريون صيغ الهدنة ولا يكتفون بمجرد انسحاب من الأراضي المحتلة دون أية ضمانات. لهذه الأسباب كلها، اضطر الرئيس ويلسون إلى الرد على المذكرة الألمانية الثانية بلهجة أكثر صرامة. واتخذ كذلك قراراً بتحسين علاقاته مع حلفائه وأرسل الكولونيل هاوس إلى باريس ليكون ممثلاً شخصياً له. بيد أنه لم يستشر حلفائه بخصوص نص مذكرته الثانية إلى برلين.

أثار رد الرئيس ويلسن الثاني الذُهل في برلين إذ اعتبر المستشارون السياسيون أنه لا يترك أي أو القليل من مجالات التصرف بينما كان ضباط قيادة الجيش منقسمين. بدا لوندندورف أكثر تفاؤلاً مع مجيء الخريف ومع تغير الطقس الذي أبطأ هجوم الحلفاء. نصح لوندندورف بـــ«متابعة مفاوضات الهدنة وبعدم القبول بأي شرط يجعل استئناف الهجمات مستحيلاً». أما الجنرالات القريبون من الجبهة فقد أفادوا بأن لا أساس لهذا التفاؤل وأن الفرق الألمانية تتراجع بكثرة. سيطرت الآراء التشاؤمية على الموقف وتم تحرير المذكرة الألمانية الثالثة الموجهة للرئيس ويلسون.

كتب ويلسون مذكرته الثالثة بعد أن جمع أعضاء ديوانه. ويستشير ويلسون ديوانه لأول مرة حول مسألة الهدنة هذه إذ كان من الضروري الرد فوراً بما ان المعارضة الجمهورية كانت تلومه علنياً على عدم فرض شروطه على ألمانيا والانتخابات تقترب أكثر فأكثر. وفي هذه المذكرة، اقترح ويلسون بنقل كافة مراسلاته مع ألمانيا إلى الحكومات الحليفة وبتعميمها؛ مصرحاً أنه في حال كان الحلفاء على استعداد لمفاوضة السلام على أساس النقاط الأربع عشرة، سيطلب من مستشاريهم العسكريين بعرض شروط الهدنة. وعلّق فرد من ديوانه أن نشر مراسلاته مع ألمانيا دون موافقة الحلفاء قد يعتبر وسيلة للضغط عليهم. أجاب ويلسون عندها أنه يتوجب الضغط عليهم.

في برلين، أرسل لودندورف وهندنبرغ مذكرة إلى الصحف الألمانية أعلنا فيها أن رسالة الرئيس ويلسون الأخيرة «لا يقبلها أي جندي»... [وأنه] « يجب متابعة القتال من كل عزمنا». طلب القيصر من لودندورف تقديم استقالته بينما حافظ هندنبرغ على منصبه. في هذا الوقت، اقترح المستشار الألماني الرد على الرئيس ويلسون بأن «الحكومة الألمانية تنتظر اقتراحات هدنة لا اقتراحات تراجع». لكن الحكومة الألمانية لم تقبل بهذه الصيغة. فقد أشار الاشتراكي الديموقراطي فيليب شايدمان (الذي يصبح آجلاً مستشار ألمانيا خلال عهد جمهورية فايمار) بوضوح تام أن رداً كهذا غير مقبول لأنه قد يؤول إلى قطع المفاوضات مع ويلسون.

دارت المحادثات، خلال اجتماع مجلس حلفاء الحرب الأعلى المنعقد في باريس، حول التعويضات عن الخراب الذي ألحقه الألمان وحول تليين بعض من النقاط الأربع عشرة ومن بينها النقطة المتعلقة بحرية البحار. في الأخير، قبل الكولونيل هاوس، باسم الرئيس الأمريكي، تسوية تعترف بمبدأ حرية البحار وتنص على وجود ظروف لا يمكن تطبيق هذا المبدأ خلالها، كالحصارات خلال الحرب على سبيل المثال.

وكما يبين المثل م، يعطى في الحالة هذه، مستويان من المعلومات المندرجة في سياقها. في بادئ الأمر، يعرض القسم الأول من المعلومات الخطوط العريضة لأهداف ونوايا كل حكومة: نقاط الرئيس ويلسون الأربع عشرة، أهداف الحكومة الألمانية الشاملة من الحرب، اهتمام الحكومة البريطانية بإيجاد حل للمطالبات الخاصة بالأقاليم وقلق الحكومة الفرنسية حول موضوع التعويضات وسبل الاحتياط من استئناف الهجمات من قبل ألمانيا في وقت لاحق. لكن من الضروري أن يفهم التلاميذ كذلك بأن مختلف الحكومات المعنية كانت تتفاعل مع ديناميكية وتطور الموقف دون امتلاكها سوى معلومات جزئية حول نوايا ومشاريع بعضها البعض. وهكذا، فقد تطور موقف الرئيس ويلسون تحت ضغط السياسة الداخلية والحلفاء. أما الحكومة الألمانية فقد غيّرت موقفها وفقاً لتطور الوضع على الجبهة ولضرورات سياستها الداخلية. إن إحدى حسنات الدراسة المبنية على المنظورية المتعددة هي السماح بتخفيف الشعور بحتمية الأحداث التي يمكن أن تتراءى عبر كتاب ألفه كاتب بعد خمسين مئة، أو مئة وخمسين عاماً بعد وقوعها.

تعرض هذه اللوائح السياقية معلومات مفصلة نسبياً. وان كان الوقت يسمح بذلك، يمكن التفكير في منح البحث حصة أكبر في هذا النوع من التمارين، إما بتزويد التلاميذ بوثائق كاملة يمكن أن يستخرجوا منها المعلومات المتعلقة بالأهداف والنوايا، إما بدفعهم إلى البحث بأنفسهم عن هذه الوثائق على مواقع الانترنت المختصة. وفي حال كان الوقت محدوداً للقيام بذلك، يُنصح بالطلب من التلاميذ، بعد تقسيمهم إلى فرق من تلميذين أو عدة تلاميذ، أن يبينوا الصلة بين لوائح «الأهداف والنوايا» ولوائح «الإجابات وردود الفعل» من جهة، والقرارات والأفعال المبينة في التسلسل الزمني المعروض في *المثل ل*.

توسيع مجال ومدى التفسير التاريخي

لقد نوهنا آنفاً أن المنظورية المتعددة تهدف إلى تقديم صورة أكثر شمولاً وأكثر موضوعية عن وضع معين. ولتبين كيفية معالجة ذلك، اخترنا موضوعين للدراسة. نجد الموضوع الأول في غالبية البرامج وكتب التاريخ المدرسية الأوروبية وهو موضوع **الحروب الصليبية**.

وبشكل عام، يُعالج هذا الموضوع، بشكل شبه قصري، من وجهة نظر الصليبيين؛ من الممكن أن يتم التلميح، من وقت لآخر، إلى قواد مسلمين مثل صلاح الدين (صلاح الدين يوسف) أو الزنكي (عماد الدين الزنكي) وان يستعرض الكتاب المدرسي، بشكل مختصر، أصول واعتقادات الإسلام. بيد أنه تمت ترجمة عدد من مؤلفات بعض المؤرّخين العرب من تلك

الحقبة، إلى عدد من اللغات الأوروبية، وظهر العديد من الكتب[69] التي تستمد الكثير مما ترويه هذه المؤلفات. يمكن إذن اللجوء إلى هذه الوثائق وإلى الأدوات الأكثر تقليدية التي تمولها على الأخص المصادر المسيحية لاختيار عدة حوادث أساسية من حقبة الصليبيين ومقارنة وجهات نظر المؤرّخين العرب والمسيحيين تجاهها في آن معاً. فلنذكر على سبيل المثل إعادة فتح القدس عام 1099، معركة حطين عام 1187، حصار مدينة عكا بين عام 1189 و1191 أو سقوط مدينة طرابلس عام 1289.

لكن بدلاً من مقارنة الروايات الإفرنجية والمسلمة عن أحداث معينة، يستحسن بدء دراسة هذا الموضوع بالتدقيق في الصورة التي كان كل طرف يراها في الآخر واختلاف طرق رؤية الآخر مع الاحتكاك المباشر وتطور الأحداث. تعرض مؤلفات أهم الوقائعيين العرب نظرة مثيرة للاهتمام ومختلفة عن نظرة المسلمين للغُزات المسيحيين او كما يسمونهم عادة، الإفرنج (انظر المثل ن). يتضمن العديد من الكتب المدرسية المعاصرة أمثالا عن المفهوم المسيحي للإسلام والمسلمين؛ لم نستعد هنا سوى عدد صغير منها مستخرج من نصوص بريطانية وذلك لضيق السعة. ليس هناك من شك في أن قرّاء البلدان الأخرى يمتلكون أمثالهم الخاصة والمفضلة التي يمكن لهم إضافتها إلى هذه المقتطفات. ومن اللازم هنا إدراج الأقوال التي تشهد عن الصور المشوهة التي كان كل طرف يراها في الآخر، والتي كانت وافرة في تلك الحقبة، حتى لدى المراقبين المثقفين الذين كانوا يعرفون المسيحيين والمسلمين لمخالطتهم إياهم. وهكذا فان المؤلف المجهول لكتاب *Gesta Francorum*، وهو من ايطاليا الجنوبية، حيث كان الاحتكاك بالمسلمين معتاداً، والذي قاتل بقرب الأتراك مدة ثلاث سنوات، ينعت المسلمين بـــ « أعداء المسيح »، بالرغم من أن الإسلام يعترف بالمسيح بصفته نبياً، ويتخيل الرئيس السلجوقي كربغا يقسم بالنبي محمد وبكافة الآلهة وكأنه مُشرك. كذلك، وكما يبين المصدر ك، فان فولشر دو شارتر، الذي عاش بين المسلمين في القدس لسنوات عديدة، يفترض خطئاً أن المسلمين يعبدون الرسول محمد وكل الأوثان المصنوعة على شكله.

كذلك، فقد ضممنا ثلاثة مصادر (المصادر ن، ص وع)، الأول للأمير السوري أسامة ابن منقذ والثاني للمؤرخ البريطاني المعاصر ج.م. روبرتس والثالث لفولشر دو شارتر الذي حارب خلال الفتح الصليبي الأول وعاش بعدها في القدس مدة سبعة وعشرين عاماً. تعطي هذه المصادر نبذة عن الطريقة التي استقر فيها بعض الصليبيين، خاصة بعد إعادة فتح القدس عام 1099، في هذه المدينة وكيف تبنوا، إلى حد ما، طرق عيش وتفكير الشعوب المحلية.

---

[69] انظر مثلاً، مؤلف أمين معلوف :
The Crusades through Arab Eyes (الحروب الصليبية من منظور عربي), (1984), Al-Saqi Books, (ترجمة Jon Rotschild).

وفي هذا السياق، فمن المفيد مواجهة قولي فولشر دو شارتر (المصدر ك والمصدر ل) اللذان يشهدان على تطور نظرة صليبي وصل إلى القدس عند استعادتها عام 1099 والذي عاش فيها بعد ذلك مدة سبعة وعشرين عاماً.

وينص الأسلوب المقترح هنا على العمل اعتباراً من ثلاث لوائح: المصادر التي تبين نظرة المسلمين للصليبيين، المصادر التي تبين نظرة الصليبيين للمسلمين والمصادر التي تعطي شهادات عن التفاعلات بين الاثنين، عن التأثيرات المتبادلة وحتى عن الاندماج (كما هو مبين في المصادر ط و ي). يلجأ التلاميذ، عاملين فردياً أو في مجموعات من تلميذين، إلى « استراتيجيات قراءة فاعلية »، لا تهدف إلى جمع المعلومات بل إلى إنجاز لوحة تبين الطريقة التي كان كل طرف يفهم الآخر، التعرف إلى الفروقات في وجهات النظر بين المصادر الفردية في كل مجموعة و، بالاستناد إلى التواريخ التقريبية التي حررت خلالها المصادر، تحليل كيفية تطور هذه المفاهيم مع مرور الزمن.

ولا تتضمن هذا العملية دراسة المضمون الخاص بكل مصدر فحسب، لا بل دراسة الأسلوب الكتابي المستخدم بالبحث عن أمثال صور سلبية أو تعميمات مطبقة على مجمل المجموعة ومستوحاة من أقاويل متناقلة أو من حالات معزولة وما إلى ذلك. وتستدعي « القراءة الفاعلية» استعمال أقلام عريضة ملونة من مختلف الألوان ووضع خطوط تحت جُمل وكلمات بواسطة الأقلام أو الأقلام الملونة لتحديد الأقوال التي يمكن التحقق منها عبر عناصر تقديرية، أمثال الفِكر المقولبة أو التعميمات المرتكزة على الأقاويل المتناقلة وأمثال بعض الكتّاب الذين يحاولون جاهداً إبداء موضوعيتهم تجاه « الآخر».

المثل ن : عرض وحدة حول الصليبيين

الصليبين في نظر المسلمين:

المصدر أ:

«إن شعوب الربع الشمالي من الكرة الأرضية هي شعوب أولئك الذين، كلما تقدموا نحو الشمال، كلما ابتعدت الشمس عن السمت، مثل الإفرنج، الشعوب السلافية والبلدان المجاورة لها. إن حدة الشمس مضعفة عندهم بسبب بعدها؛ يسيطر البرد والرطوبة في هذه المناطق والثلج والجليد يتتابعان دون نهاية. لا تحظى هذه الشعوب بطبع دافئ، وأفرادها بدينون، ذوو طباع فظة وأساليب عنيفة وعقل محدود وحديث ثقيل. إن لونهم ابيض إلى حد يبدون فيه زُرق... وعيونهم كذلك زرقاء وتناسب لونهم؛ شعورهم ملساء تميل للصهبة بسبب الرطوبة السائدة. يفتقد إيمانهم للصلابة ويمكن تفسير ذلك بكثرة البرد وقلة الحرارة. وكلما ابتعدوا شمالاً، وكلما زادت حماقتهم وفظاظتهم وعنفهم ».

المسعودي، عالم من القرن الخامس، ترجمه إلى اللغة الفرنسية، ك. بيلا، باريس 1971.

المصدر ب:

إن كل من كان مطلعاً على الإفرنج، يعتبرهم كالحيوانات لا يتفوقون إلا في شجاعتهم وشدتهم في القتال دون أي مجال آخر، تماماً مثل الحيوانات التي تتمتع بقوة وعدوانية فائقتين.
الأمير أسامة بن منقذ، كاتب ودبلوماسي عاش في القرن السابع، مقتطف من *An Arab-Syrian Gentleman and Warrior in the Period of the Crusades*، ترجمة ب.ك. حتي، نيويورك 1929

المصدر ج:
بلاد الإفرنج: سكانهم مسيحيون وملكهم شجاع، غني وقوي. انه يمتلك مدينتين أو ثلاث مدن على ساحلنا، في قلب أرض الإسلام ويؤمّن حمايتها. في كل مرة يرسل المسلمون فرقاً لغزوها، يرسل بدوره فرقاً للدفاع عنها؛ ويتحلى جنوده بشجاعة كبيرة وفي وقت القتال لا يفكرون أبداً بالهرب بل يفضلون الموت في مكانهم.
ذكريا ابن محمد القذويني، عاش في القرن السابع. ذُكر في كتاب برنار ليفيس *The Muslim Discovery of Europe*.

المصدر د:
لا يعرف الإفرنج أي شعور بالشرف. إن كان أحدهم يسير في الشارع مع زوجته ويقابل رجلاً آخر، يمسك هذا الآخر بيد زوجته ويأخذها جانباً للتحدث معها بينما يبتعد الزوج وينتظر حتى تنهي حديثها... فكروا قليلاً في هذه التناقض! ليس لهذه الناس أي شعور بالغيرة أو الشرف بينما يحظون بالكثير من الشجاعة. بيد أن الشجاعة لا تأتي الا من الشعور بالشرف وكراهية السوء!
الأمير أسامة بن منقذ، مذكور في كتاب معلوف، *The Crusades through Arab Eyes*، ص. 39

المصدر هـ.
إن إحدى المآسي التي تلحق بالمسلمين هي أن الشعب الإسلامي الصغير يتذمر من طغيان حكامه ويمدح تصرف خصومه وأعدائه، الإفرنج الذين فتحوه وأخضعوه لعدالتهم. وعليه الشكوى عند الله من هذا الوضع.
ابن جبير، 1184، [R.C.J. Broadhurst, (traduction anglaise) *The Travels of Ibn Jubayr*, Londres 1953]

المصدر و:
لن تروا قط أحدا في قذارتهم. إن هؤلاء الناس غدارون وشريرون.لا يغتسلون سوى مرة أو مرتين في السنة، ويغتسلون عندها في الماء الباردة ولا يغسلون أبداً ملابسهم من اليوم الذي يلبسونها فيه وحتى تتقطع كالخرق. يحلقون لحيتهم، وبعد الحلاقة، يتركون لحية منفرة تطول خلال عدة أيام.
من المفترض ان يكون هذا القول لإبراهيم ابن يعقوب، يهودي ربما كان طبيباً سافر الى فرنسا وهولندا وألمانيا وأوروبا الوسطى في منتصف القرن الخامس.

المصدر ز:
انظروا الإفرنج! تأملوا كيف يقاتلون بضراوة من أجل دينهم، بينما لا نظهر، نحن المسلمون، أي حماس لقيادة الجهاد.
صلاح الدين، ذكره معلوف ص 5

المصدر ح:
بعد سقوط القدس، لبس الإفرنج ملابس سوداء وسافروا ما وراء البحار لطلب العون والمساعدة في كافة بلدانهم الأخرى وخاصة في روما العظمى. ولحث الناس على الثأر، حملوا معهم لوحة تمثل المسيح، عليه السلام، وقد ضربه عربي حتى أدماه. فكانوا يقولون: « انظروا، هذا هو المسيح وها محمد، نبي المسلمين، يضربه حتى الموت». تأثر الإفرنج بذلك، وبدءوا بالتجمع، بما في ذلك النساء؛ وكان أولئك الذين لا يقدرون على الرحيل، يدفعون مصاريف من يذهب للقتال مكانهم. وقد اخبرني واحد من الأسرى الأعداء أنه صبي وحيد في عائلته وأن والدته باعت منزلها لتشتري له المعدات اللازمة.
ابن أثير، الذي كتب خلال حصار عكا عام 1189. وقائعي ومؤلف كتاب *L'histoire parfaite*.

المصدر ط:
كانت الآراء حول الإسلام، المعبر عنها في أولى الكتابات الصليبية، سلبية جداً وتنعت المسلمين بأعداء الله وعبّاد الشيطان.
ج. ريليه–سميث، *The Atlas of the Crusades* ، 1991.

المصدر ي:
بلغ ذهل الإفرنج من انتصارات صلاح الدين حداً جعلهم يحاولون يائسين البحث عن تفسير لذلك وانتهوا بالتفكير أن رجلاً منتصراً مثله لا بدّ أن يسري في عروقه دم إفرنجي.
س. لامبر *Medieval World*، 1991.

المصدر ك:
كان العرب يظهرون إجلالا جماً لمعبد الرب وكانوا يفضلون إقامة صلواتهم فيه أكثر من أي مكان آخر بالرغم من أنه لم يكن لهذه الصلوات جدوى لأنها كانت موجهة لهيكل شُيّد باسم محمد.
فولشر دو شارتر، *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127*، (ترجمه ف.ر. رايان، عام 1969) حوالي عام 1130.

المصدر ل:
يا ليوم مُنتظر بضراوة! يا للحظة مشهودة أكثر من كل اللحظات! يا لإنجاز يفوق كل الإنجازات!... كانوا يرغبون بأن يُغسل هذا المكان، الذي طالما دنّسته خرافات سكانه عابدي الأصنام، من عدوتهم.
فولشر دو شارتر، *A history of the expedition to Jerusalem 1095-1127*، (ترجمه ف.ر. رايان، عام 1969) حوالي عام 1130.

المصدر م:
أنهم لا يخافون من الموت لتحرير القدس. يساعدهم سكّان بابل مع الافريقين وسكان إثيوبيا..... أما اليوم وبسبب ذنوبنا، جلب يوم أسود قبائل المغرب..... إن المسيحيين أقلاء، أقل عدداً من الخراف. المغاربة كثيرون، أكثر من النجوم.
أ. اسنسيو، *Ay Iherusalem!,* Nueva Revista de Filologia Hispánica ، 14، 247–270 (ترجمة عام 1960) أغنية أسبانية كتبت في القرن الثامن.

شهادات التفاعلات والتأثيرات المتبادلة:

المصدر ن:
هناك، من بين الإفرنج، من استقروا في هذا البلد وتشاركوا مع المسلمين. هؤلاء أفضل من القادمين الجدد لكن لكل قاعدة شواذها ولا يمكننا تعميم الاستنتاجات. وهنا مثل على ذلك. أرسلت يوماً واحدا من موظفيّ إلى انطاكية لبعض الأعمال. في ذلك الحين، كان الرئيس تيودور سوفيانوس موجوداً هناك وكنا، أنا وهو، أصدقاء. وكان لتيودور، عندها نفودٌ كبيرفي انطاكية قال تيودور يوماً لموظفي: «تلقيت عزيمة من احد أصدقائي الإفرنج. اصطحبني وانظر كيف يعيشون». فأخبرني موظفي بالتالي: قررت اصطحابه ومضينا إلى منزل واحد من أولئك الفرسان القدماء الذين أتوا مع أول حملة إفرنجية. كان عندها قد ترك خدمة الدولة والجيش وكان له ملك في انطاكية يعيش منه. قدم لنا وجبة شهية متألفة من مأكولات شهية ومقدمة بشكل نظيف. وعندما رآني متردداً في الأكل، قال: « كُل ما اشتهيت لأنني لا آكل طبخ الإفرنج. إن طباخاتي مصريات لا آكل إلا ما تحضرن ولا يدخل لحم الخنزير منزلي». فأكلت عندها، بشيء من الحذر، ثم غادرنا منزل مُضيفنا.
أسامة بن منقذ.

المصدر س:
لأننا، نحن الذين كنا غربيون، ها بنا قد أصبحنا شرقيين. ذاك الذي كان رومانياً أو إفرنجيا، أصبح في هذا البلد جليلياً أو فلسطينياً. ذاك الذي كان مواطناً من مدينة رانس أو مدينة شارتر، أصبح مواطناً من مدينة صور أو مدينة انطاكية لقد نسينا بلداننا الأم؛ أصبحت هذه البلدان للعديد منا بلداناً مجهولة او لم تعد تذكر قط.... تزوج بعض من رجالنا نساء مصريات أو أرمنيات وحتى نساء مغربيات كنّ معمّدات... واحد يزرع العنب وآخر يزرع أراضيه؛ يتكلمون لغات مختلفة لكنهم توصلوا إلى التفاهم... أناس من عروق مختلفة تمام الاختلاف يعيشون معاً في كل ثقة.
فولشر دو شارتر، حوالي عام 1130.

المصدر ع:
في أي مكان احتكوا فيه بالمسلمين، في بلدان الحرب الصليبية، في صقليا أو أسبانيا، اكتشف الغربيون بإعجاب ملابس الحرير، استعمال العطور والاستحمام بشكل دائم.
ج. روبرتز، *History of the World* , 1980

يعني ذلك، أن الطريقة المطروحة هنا تهدف إلى تعليم التلاميذ على دراسة العقليات في مواجهتها لحقبة معينة من التاريخ. يمكن كذلك استخدام نفس هذه الدراسة القائمة على تنظيم اللوائح لفهم العلاقات بين البلدان المجاورة لبعضها البعض أو بين الأكثريات والأقليات على شكل تمرين يسبق البحث في حدث ما أو نزاع معين مثلاً.

ويتطرق المثل الثاني كذلك إلى دراسة العقليات. يهدف هذا المثل إلى توضيح كيفية مساعدة المنظورية المتعددة على إبراز الطريقة التي تصيغ فيها مختلف الافتراضات وتوقعات الأشخاص، والتي ترجع غالباً إلى أحداث تاريخية وعلاقات قديمة والى تأثير حملات الترويج والتغطية الإعلامية المعاصرتين، ردود فعلهم تجاه الأحداث. ويعرض هذا المثل الآراء المتناقضة حول الأعمال الوحشية التي أخبر عنها كل طرف عام 1914، في أول أيام الحرب العالمية الأولى: مثل الأيدي المقطوعة (انظر الملحقات / الرسم صفحة 65).

بعد بضعة أيام فقط من غزو القوات الألمانية لبلجيكا في 4 اغسطس 1914، سارت شائعات بين القوات الألمانية حول حرب عصابات شنّها مدنيون فرنسيون وبلجيكيون، أطلق عليهم اسم « القناصين» (انظر الملحقات / الرسم صفحة 67). تبعت هذه الشائعات قصص، تداولتها الصحف الألمانية، حول جنود وقعوا في كمائن ثم شوهوا من قبل المدنيين. وكانت الصحف تركّز بشكل عام على عدم احترام « قوانين الحرب»: جنود يُطلق عليهم النار من الخلف، تُقفر أعينهم، يُخصون أو يبترون بطريقة أو بأخرى بينما هم جرحى وغير قادرين على الدفاع عن أنفسهم. بعد ذلك بقليل، بدأت قصص الجرائم الشنيعة التي ارتكبها الجنود الألمان ضد المدنيين الفرنسيين والبلجيكيين بالظهور بين الحلفاء. وقد تناقلت الصحف هذه الأخبار سريعاً في كل من فرنسا وبلجيكا والمملكة المتحدة. وقد نشر صحفيون قليلو الاكتراث بالموضوعية تجاه العدو وعلى أية حال، غير قادرين على التحقق من هذه الشائعات في زمن الحرب، تلك

القصص وكأنها وقائع مثبتة (انظر الملحقات / الرسم صفحة 69). وكانت الأحداث الأكثر تداولاً هي قصص الفظائع المرتكبة ضد النساء والأطفال وخاصة قصص قطع أيديهم من قبل الجنود الألمان. وسنذكر في المثل س بعض الأمثال المتعلقة بهذا النوع من القصص.

وعلى ضوء العناصر التي جمعها هورن وكرامر، فان خوف الألمان من «القنّاصين» يجد منبعه في فترة الحرب الفرنسية–البروسية حيث شنّت فرق فرنسية غير نظامية كانت تقاتل باسم الجمهورية الجديدة، بعد هزيمة نابليون الثالث، حملة من الهجمات ضد الجيش البروسي[70]. لهذا السبب، كانت الفرق الألمانية، عند مرورها الحدود البلجيكية، تتوقع عمليات من هذا النوع. وسريعاً، اعتبرت المعارك التي تخوضها الفرق المتراجعة كهجمات عصابات. وتبين التقارير المرسلة إلى ألمانيا حول الجنود الجرحى ودفاتر اليوميات المنزوعة من أيدي السجناء والجنود القتلى، الأسلوب الذي رُسم من خلاله نوع معين من العقليات. ولم تعد المنازل المحروقة تعتبر كأضرار جانبية حتمية في أوقات الحرب، لا بل كعلامات تهدف إلى خيانة المواقع الألمانية. ونتج عن تبادل إطلاق النار مع الفرق المتراجعة عمليات انتقام من توقيف وقتل للمدنيين وحرق للقرى. وكان هناك أمثال عن مدنيين استُعملوا كدروع إنسانية لحماية الفرق من هجمات العصابات. وبعد عشرة أيام من اندلاع الحرب، كانت القيادة الألمانية العليا قد اقتنعت بحقيقة عمليات المدنيين هذه وشرح القيصر في رسالة وجهها إلى الرئيس ويلسون في 7 سبتمبر 1914 ما يلي: « *اضطر جنراليي الجيش في الأخير إلى اتخاذ إجراءات جذرية لمعاقبة المذنبين ولإخافة مواطنين متعطشين للدم لمنعهم من ارتكاب تلك الجرائم البشعة والفظاعات*». وفي الوقت نفسه، كانت الصحف الفرنسية والبريطانية تستخدم مقتطفات من دفاتر يوميات الجنود الألمان المأسورين كإثباتات عن الفظاعات التي يرتكبها الألمان ضد المدنيين.

وفي سبتمبر 1914، كانت الحكومة الفرنسية قد منعت تداول أخبار الجرائم الشنيعة في الصحف الفرنسية تجنباً لإثارة الرعب بين المدنيين. وقامت الحكومات البلجيكية، الفرنسية، البريطانية والألمانية بطلب تحقيقات آلت إلى الاعتراف بوجود أعمال انتقام على المدنيين لكنها اختلفت حول مشروعيتها. بيد أنه لم يثبت أي من هذه التحقيقات القصص المتداولة حول بتر الجنود الألمان من قبل المدنيين أو بتر النساء والأطفال البلجيكيين من قبل الجنود الألمان. وتبين أن هذه القصص في مجملها تقريباً، شائعات ولم يتمكن الموظفون من إيجاد أي أثر من بتر الأطفال أو خصي الجنود أو تفقيع أعينهم.

---

[70] John Horne & Alan Kramer, *German Atrocities, 1914: A History of Denial(الفظاعات الألمانية، 1914، تاريخ نفي)*, Yale University Press 2001.

وعند انتهاء الحرب، استرعت كلفة الحرب الإجمالية من الأرواح البشرية اهتمام الناس بينما كانوا في البداية مهتمين بالفظاعات التي جعلت شنّ «حرب عادلة» ضد هذه الفعلات المرعبة، مشروعاً. وهكذا بدأت الحكومات تُلام على استخدامها للترويج الهادف إلى تقوية دعم الشعوب للنزاع. وعرفت ألمانيا كذلك انحداراً عاماً نحو عرض التفظيعات كأداة للترويج؛ وكانت حملة الترويج تندرج في إطار نفي الشعور بالذنب وتحمل مسؤولية الحرب ورفض الشروط المفروضة في معاهدة فرساي. وتشدد مؤلفات المؤرخين الذين عملوا في فترة ما بين الحربين، بشكل عام، على حرب الترويج التي قيدت بين 1914 و 1915.

يمكن دراسة مجمل هذه المسألة عبر أسلوب متعدد المنظورية خاصة وأنه بالإضافة إلى كتب المؤرخين المعاصرين مثل هورن وكرامر، هناك مصادر عديدة أخرى تعرض وجهات نظر الجنود والمدنيين والحكومات المختلفة، هناك تقارير التحقيقات الرسمية وحملات الترويج الرسمية وغير الرسمية ومختلف التحاليل السياسية والوطنية للأحداث في صحف كل من البلدان المعنية. لكن هذه العناصر لا تشكل سوى جزء بسيط من ملف الحرب العالمية الأولى ومن الممكن ألا يجد سوى عدد قليل من أساتذة التاريخ الوقت اللازم للتوقف عندها نظراً لمتطلبات البرنامج الدراسي.

المثل و: الشهادات المزعومة حول الجرائم الشنيعة المرتكبة في أوائل أيام الحرب العالمية الأولى

المصدر 1 :
في سبتمبر 1914، حدّث شرطي باريسي أن «شاهداً عيان» أخبره بأنه رأى «طفلة بلجيكية في السادسة من عمرها كانت تعيش مع فرد من عائلته يعمل كلحّام في شارع فلاندر؛ عند دخول الجنود الألمان إلى القرية، قطعوا يديها بواسطة سكين الفرم».

المصدر 2 :
قال لاجئ من منطقة با دو كاليه أن رجال الشرطة في المنطقة أوقفوا جنوداً ألمان وعندما قاموا بتفتيشهم، وجدوا في جيوب ستراتهم أيدٍ مقطوعة.

المصدر 3 :
في 20 سبتمبر 1914، نشرت الصحيفة الفرنسية اليومية لو ماتان خبراً يقال فيه أن يدين مقطوعتين، يد امرأة ويد بنت صغيرة، وجدتا في جيوب سترتي جنديين ألمانيين مجروحين يعالجان في مستشفى باريسي.

المصدر 4 :
أخبر طبيب عسكري من فيلق ألماني أن جنوداً بدأوا بإطلاق الرصاص بشكل عشوائي بعد أن سمعوا رشقة أطلقت خلال جنازة منظمة لدفن جندي ألماني. اعتقد الجنود نفسهم مستهدفين بهذه الرشقات– وهذا مثل مبكّر لـــ «طلقات تأتي من نفس المعسكر»

المصدر 5 :
يعرض دفتر يوميات ضابط ألماني من فيلق المشاة 178 وجده الفرنسيون، سرداً معبراً عن حالة الجنود عند عبورهم الحدود البلجيكية في شهر أغسطس 1914. في بادئ الأمر، كان لقاء الناس لهم رحباً وقالت امرأة مسنة لكاتب اليوميات: «لستم ببربر، لم تتلفوا مزروعاتنا». لكن بعد مرور 60 كلم، بدأ الجنود يخشون الكمائن واتخذوا بعض الرهائن كتدبير لسلامتهم. في اليوم اللاحق، كان كاتب اليوميات مقتنعاً بأن المقاومة العنيفة التي قابلوها عند دخولهم مدينة دينان هي من فعل القناصين الذين أسروا منهم 200 إلى 250 فرداً وقتلوهم. وقد ذكر كاتب اليوميات كذلك، أنهم حرقوا أول قرية دخلوها في فرنسا لأن رصاصة أطلقت بالخطأ من سلاح جندي ألماني تسببت برد من السكان الذين اعتقدوا أن هناك هجوماً يستهدفهم.
هورن وكرامر، Les atrocités allemandes de 1914, histoire d'une négation des faits.

فإنني اقترح بالأحرى دراسة جانب من هذه القصة ويكون ذلك وسيلة مفيدة لتناول وحدة أو حصّة عن الحرب العالمية الأولى– أي «طعماً» يهدف إلى إيقاظ اهتمام ومخيلة التلاميذ قبل المباشرة بدراسة الأسباب والعناصر الحاسمة ومسار الحرب والمعاهدات والنتائج الطويلة الأمد. ويبين هذا الجانب عدداً من الأوجه المهمة من الحرب والتي تنطبق تماماً على دراسة النزاعات العالمية الكبرى الأخرى والنزاعات المحلية التي عرفها القرن العشرون:

ولا يعبر مسار الحرب، إلى حد ما، عن توقعات وافتراضات الجيش تجاه العدو فحسب، لا بل عن توقعات وافتراضات السكان، التي تجد جذورها في النزاعات السابقة (هنا الحرب الفرنسية–البروسية التي دارت عام 1870). كان المدنيون والجنود الفرنسيون والبلجيكيون يترقبون «روح الحرب البروسية» بينما كانت القيادة الألمانية العليا تستنتظر مقاومة مدنية و «غير انتظامية» كتلك التي عرفتها عام 1870؛ قطعت الفرق الألمانية في أوائل أيام الحرب أراضي العدو بسرعة فاقت توقعاتها وشعرت بعض الأحيان بأنها انقطعت عن مراكز الإمدادات العسكرية.

ولم تتوقف حملات الترويج على تعبئة الرأي العام ليدعم أهداف الحرب ويقنع الرجال بالتطوع والحلفاء بالمقاتلة إلى جانب المروجين (هنا الولايات المتحدة وايطاليا) ؛ بل تستجيب كذلك إلى ضرورة تفسير الأحداث بشكل يناسب التوقعات والافتراضات والقيم وأفكار السكان المقولبة تجاه العدو وتجاه فريقها الخاص. ويتراءى هذا النهج كذلك عبر حملات الترويج التي ظهرت في بداية الحرب العالمية الثانية، خلال الحرب الباردة، خلال حرب كوريا وفي زمن قريب، خلال حرب الخليج.

وغالباً ما تُعنى حملة الترويج المخصصة لحدث ما بالمعنى المعطى «للأحداث» أكثر مما تعنى بالأحداث نفسها. وبما معناه، كان مجمل مسألة التفظيعات يرتكز على خرافات تقوي توقعات وافتراضات وقيم معينة. ومن نواح مختلفة، أعطت حملات الترويج هذه نتائج مخالفة للأهداف المنشودة، بما إنها، بدلاً من تعبئة المواطنيين في العمل وإحداث موجة دعم للقضية، عززت الذعر والخوف وحتى الهستيريا ثم أدت إلى التهكم.

تتضمن كافة الكتب المدرسية بعض لوائح الترويج المصنوعة في الأسابيع التي سبقت اندلاع الحرب، وقد أصبح من الممكن اليوم تحميل بعض المثال عنها من مواقع الانترنت المختصة والمشهورة، والتي تعكس المناهج المتبعة في مختلف البلدان المعنية. ويسمح استخدام هذه الوثائق واليافطات والبطاقات من نفس النوع والمعروضة في الصفحات التالية، بالقيام بمقارنة على مستويين: مقارنة بين البلدان من جهة، ومن جهة أخرى مقارنة بين حملة الترويج «الرسمية» التي سبقت الحرب وردة الفعل «غير الرسمية» على «التفظيعات» المرتكبة في الأسابيع الأولى من النزاع. ويمكن أن يكون هذا وسيلة متعددة المنظورية مفيدة لمساعدة

التلاميذ على استيعاب أثر مفاهيم العقليات المسيطرة على ردود فعل الرأي العام وعلى الحكومات والجيش وعلى الأحداث والتطورات الاستراتيجية والتخطيطية.

وتوافق هذه المقاربة دراسة كافة النزاعات الاجتماعية والثقافية في البلدان وبين بعضها البعض. فهي تسمح للتلميذ بان يعي أنه لا تزال هناك، في كل حالة نزاع، افتراضات مترسّخة منذ زمن طويل ولا ترتكز دائماً على وقائع ثابتة أو على تجربة مباشرة، تؤثر على توقعات كل جهة تجاه الأخرى وعلى تفسيرها لإعلاناتها وحوافزها المتبادلة وعلى النوايا التي تنسبها كل جهة إلى أعمال الجهة الأخرى. وفي هذا النوع من الحالات، تكون محاولة تحديد من المخطئ ومن المصيب وما هي الأفعال التي تُبرر وتلك التي لا تُبرر، محاولة فاشلة حتماً. إن الهدف هنا هو محاولة فهم مسار كل جهة والأسباب التي تدفعها إلى التفكير أو التصرف بهذا الأسلوب.

تعليقات نهائية

لم يكن الهدف من هذا الكتاب الوجيز محاولة تأليف سلسلة من المعدات التربوية حول أحداث ومواضيع تاريخية معينة يمكن للمعلم أو لمعدّ المعلمين الاستلهام منها واستخدامها في الصف بعد ترجمتها إلى لغة مناسبة وموافقة للبرامج المدرسية الخاصة. تشكل الأمثال المبينة هنا أدوات استكشافية صُممت لإظهار النقاط الأساسية للحديث ومختلف الطرق التي تسمح بإدخال المزيد من المنظورية المتعددة في تعليم التاريخ.

تشكل هذه الوثيقة كتاباً حول المنظورية المتعددة في تعليم التاريخ أكثر من كونها شرحاً للمنظورية المتعددة في طريقة عملها. لذلك، أود الاختتام بالتذكير ببعض النقاط التي على المعلمين أو على محرري الكتب المدرسية الذين قد يفكرون باعتماد مقاربة متعددة المنظورية للتاريخ، إبقاءها في ذهنهم.

تهدف المنظورية المتعددة لأن تكون أكثر تعددية وشمولاً ودمجاً وعمقاً من المقاربات التقليدية لتعليم التاريخ التي تتسم، حسب غيتا شتاينر– خمسي ببُعد «أحادي الثقافة، مركّز على الجنس وعمومي». يعني ذلك أن على المؤرخين وأساتذة التاريخ والتلاميذ أن يمعنوا النظر فيما إذا كانت دراسة أجريت انطلاقاً من عدد كبير من المصادر، بما في ذلك مصادر يمكن أن يكون معظم المؤرخون قد تجاهلوها، هي دراسة موضوعية (أي أنها أكثر عدالة تجاه آراء مجموعة الأشخاص المعنية والمتأثرة بحدث ما) وأكثر شمولاً.

لكن هذا لا يعني بالضرورة أنه كلما كانت دراسة التاريخ متعددة المنظورية كلما كانت موضوعية. ففي بادئ الأمر، هناك احتمالية ضعيفة بأن يكون لكافة المنظوريات المدرجة في دراسة معينة نفس الأهمية ونفس القيمة. ثانياُ، علينا أن نتذكر دوماً معنى كلمة المنظورية التي تعبر عن رأي محدود بوجهة نظر الشخص الذي يعبر عنه، إن كان هذا الشخص مشاركاً، شاهداً عيان، صحافياً أو مؤرخاً وبغض النظر عن أن هذه الحدود يمكن أن تكون مادية، سلوكية، ثقافية، تقنية أو مهنية. لا تختفي الحدود أو الضغوطات المفروضة على الآراء المعبر عنها بمجرد أن دراسة تاريخية معينة أدخلت عدد أكبر من المنظوريات من غيرها. لا يمكننا أن نفترض أن دراسة عناصر تقديرية مستلهمة من وجهات نظر متعددة حول حدث معين أو ظاهرة تاريخية ستمكننا من تقديم وصف أكثر شمولاً أو تفسير أعمق للأحداث. وبالعكس، فان دراسة متعددة المنظورية، خاصة فيما يتعلق بالنزاعات السياسية والاجتماعية، تبين مدى صعوبة استخلاص نتائج نهائية عندما يكون للجهات المتخاصمة نظرة متبادلة حول الأفعال

والأهداف والدوافع وردود فعل الطرف الآخر تختلف كل الاختلاف أو تكون متناقضة انطلاقاً من تفسيرات وافتراضات وفكر مقولبة وأحكام مسبقة.

ويؤول بنا هذا إلى صلب الموضوع. يمكن جعل تدريس التاريخ أكثر تعددية في المنظوريات وأقل أحادية في الثقافة وأقل استثناء وعمومية؛ ويجدر لذلك زيادة تعددية المضمون واللجوء إلى عدد أكبر من المصادر والعمل على تمكين التلاميذ من قراءة تحاليل متعارضة للأحداث التاريخية. لكن المنظورية المتعددة لا تقتصر على تعديلات افتراضية لمضمون البرامج الدراسية لمادة التاريخ ولا على استخدام عدد اكبر من المصادر: تفترض التعددية كذلك مساعدة التلاميذ على التفكير تاريخياً في الماضي.

وفي الإطار الخاص لتدريس مادة التاريخ، تفترض المنظورية المتعددة تعليم التلاميذ منهجاً معيناً: طريقة في تحليل عناصر التقدير أو تفسيرات عناصر التقدير المتصلة بتبدّل أو حدث تاريخي معين، عن طريق تفحص الضغوطات التي خضعوا لها بسبب عناصر مادية وادعاءات كتّاب مصادر عناصر التقدير وتصرفاتهم وأفكارهم المسبقة ودوافعهم والمنطق الذي يتبعونه في محاولتهم لتفسير الأحداث وتقريرهم لما يجب فعله، لتوقعاتهم وأفكارهم المسبقة المتبادلة والأطر الثقافية والتقاليد التي تؤثر على مفاهيمهم وطرق تفسيرهم وما إلى ذلك. وكما رأينا في الأمثال المعروضة في هذا الكتاب، تفترض المنظورية المتعددة العمل على ربط هذه التحاليل المختلفة ببعضها البعض.

ويثير ذلك العديد من التداخلات لأساتذة التاريخ ومصممي البرامج الدراسية وناشري الكتب المدرسية. ينبغي أولاً، إعطاء التلاميذ الفرصة لممارسة القدرات التحليلية الضرورية لكل دراسة متعددة المنظورية إن أردنا أن يكتسبوا الثقة والمعرفة اللتان يسمحان لهم بالعمل بفعالية مع عدة وجهات نظر. ولهذا الغرض، فقد وصفنا هنا عدد من طرق التدريس والتعليم، بما في ذلك تمارين انتقاء اللوائح، الإستجواب، استخدام الخطط التساسلات الزمنية، مقارنة المفاهيم المتبادلة لمختلف جهات نزاع ما وتحليل حملات الترويج والتغطية الإعلامية كوسائل لفهم وتفسير العقليات المختلفة.

ثانياً، تستدعي المنظورية المتعددة القدرة على دراسة مواضيع معينة في العمق. ويمكن أن يكون هذا التطلب صعب المنال نظراً للضغوطات التي يفرضها إطار البرنامج الدراسي الذي صُمم لإعطاء التلاميذ دراسة كرونولوجية للتاريخ ذات مضمون مكثف. لكن وحتى في الحالات التي يواجه فيها الأساتذة هذا النوع من إطار البرنامج الدراسي، يجب الإبقاء على

إمكانية إدخال مقاربة متعددة المنظورية في معالجة موضوع أو موضوعين في العام لإعطاء التلاميذ الفرصة في التعود على المناهج التحليلية المعنية. وفي نفس الوقت، ليس من الضروري إعطاء التلاميذ مجموعة كاملة من وجهات النظر.

وأخيراً، فمن المرغوب فيه أن يعيد عدد كبير من كتّاب وناشري الكتب المدرسية وحتى أساتذة التاريخ المهتمين بطرق التدريس المبنية على المصادر، تشكيل طريقتهم في مقاربة دراسة التاريخ. وبالفعل، فغالباً ما يُقدم للتلاميذ مقتطفات وجيزة من مصادر مختلفة ثم تُطرح عليهم أسئلة وضعت للحصول على معلومات وقائعية أو لتدعيم الاستنتاجات التي ينتظرها الكاتب أو المعلم من التلاميذ أو للتفريق بين المصادر «الموضوعية» و «المنحازة». ترتكز المنظورية المتعددة على مُسلمة أساسية: من الضروري تفهيم التلاميذ بأن من يدرس الماضي يقبل ويتكيف مع الاختلافات والتناقضات والملابسات والأفكار المنشقة والحقائق النصفية ووجهات النظر المنحازة والأفكار المسبقة والمقولبة. وعلى هذه المُسلمة أن توجه تفكيرنا حول أنواع الأسئلة والتمارين التي يجب أن تصطحب كل مصدر وثائقي يمثل تعددية في المنظورية.

ملحق : الصور

المثل 1 : الاستيلاء على قصر الشتاء في 25 اكتوبر 1917

صِق/صِفي بالضبط ما تراه/ترَينه هنا :

في رأيك، ما الحاصل هنا؟

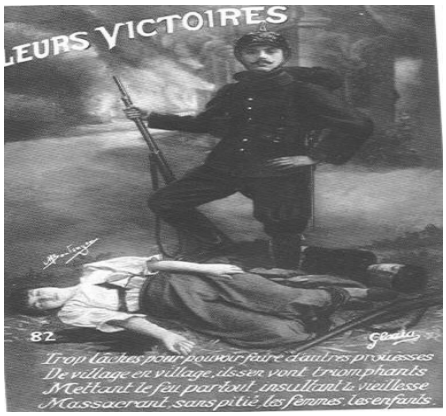
من هم في رأيك هؤلاء الاشخاص؟

في رأيك، متى التُقطت هذه الصورة؟

هل هي في رأيك صورة فوتوغرافية ام صورة مأخوذة من فلم؟

بطاقة بريدية فرنسية مؤرّخة من اكتوبر 1914 تمثل اسطورة "الايادي المبتورة"

رسم نُشر في أغسطس 1914 لفنان الماني، يمثل جنوداً المانيين تهاجمهم المقاومة الفرنسية.



بطاقة بريدية دعائية نُشرت في عام 1914، تسلسل الفظائع المعزوّة للالمانيين.