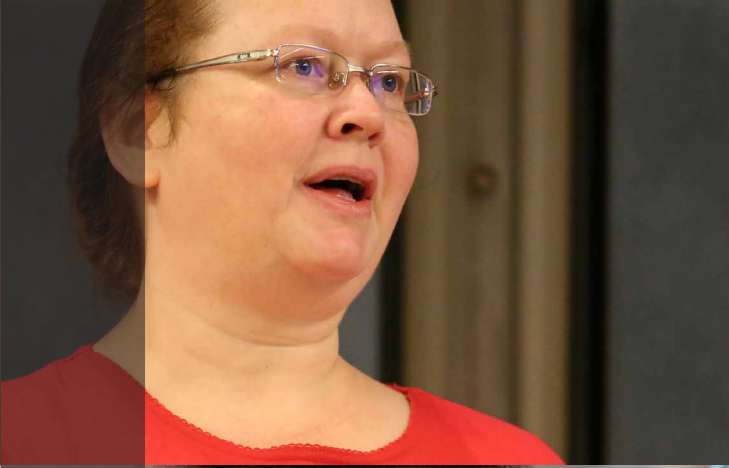


غصن الزيتون ربيع العام ٢٠١٥

دليل المعلم

مجلة المعلم
لمنظمة بذور السلام
الدولية



عدد خاص: «صنع التاريخ»

كلمة المحرر

دانييل نواه موزس DANIEL NOAH MOSES

لكن هذه الروايات تتغير: فالتاريخ تاريخٌ على سبيل المثال ما يتعلمه الأميركيون في المدرسة حول عطلة عيد الشكر أو تاريخ العبودية قد تغير مع الوقت. في ثمانينات القرن العشرين، تعلم طلابٌ من موسكو إلى غروزني، ومن يريفان في أرمينيا إلى باكو في أذربيجان، ومن كييف إلى القرم، عن التاريخ السوفياتي الذي سلط الضوء على المسار الماركسي والأخوة المشتركة بين كل الشعوب السوفياتية. واليوم يتعلم الطلاب في دول الاتحاد السوفياتي السابق مختلف نسخ التاريخ القائمة على روايات وطنية غالبًا ما تكون متضاربة.

وفي الوقت نفسه، لا يقتصر التاريخ على الأمور التي يتم تدريسها عبر الكتب وأجهزة الدولة. فخلال الحقبة السوفياتية، تعلم الأرمن والأذربيجانيون الرواية السوفياتية الرسمية في المدرسة ثم اطلعوا على قصص شديدة الاختلاف على طاولة العشاء. في كل دولة، تتحول الأفكار المقبولة رسميًا التي تعبر عن الذاكرة إلى تاريخ. وتعتمد المجتمعات الدينية إلى حفظ الأحداث الماضية التي صاغت هذه المجتمعات والاحتفال بذكراها. ويتم نشر الروايات عبر وسائل الإعلام، ويقوم أبناء الأجيال الأقدم بنقل القصص إلى الأجيال التالية. والتاريخ محط تنازع متواصل وهو عملية جارية دومًا. فهو لا يكتمل أبدًا. وتطفو روايات كانت مخبأة، وتعود لتنعمر ثم تطفو مجددًا. من ناحية، يصيغ التاريخ الهوية الجماعية. ومن ناحية أخرى وإلى درجة متفاوتة، يعود لكل شخص أن يصيغ علاقته بالماضي - من أجل تكوين «ماض صالح للاستعمال»، أي بعبارة أخرى، تاريخٌ.

بذور السلام هي خيمة في الصحراء، وملاذ آمن حيثما تندر فرصة التعلم والتأمل المباشرين. ففي المخيم وأنشطة المتابعة، ينخرط المعلمون والبذور بعمق مع الآخرين الذين يتحدون أمورًا تعتبر بديهية في بلدهم فيواجهون روايات مختلفة تمام الاختلاف. فإذا بالأشخاص الذين يملون في حصة التاريخ يستفيقون: فقد دبت الحياة في التاريخ.

يعمل المعلمون المشاركون في برامج المعلمين من بذور السلام على مساعدة البذور؛ فهم أنفسهم يمرون بتجربة تحول شخصية؛ وفي الوقت نفسه يحضرون إلى

اليوم، وفي جنوب آسيا ومناطق أخرى من العالم، يمكن للتاريخ أن يتصف بثقل كبير. لذلك ترى النزاعات الموجودة خارج حدود المخيم تنعكس كل يوم في المخيم.

ولكن بقدر ما قد يبدو ذلك غريبًا، «التاريخ» لا يعني الماضي. فالماضي يتكون من وقائع وأحداث لا تحصى - من كل ما حدث. وحين يحدث أمر ما، يصبح حكمًا جزءًا من الماضي. ولكن معظم ما يحدث يمر بلا أن يلاحظه أو يتذكره أحد. لذلك فإن الناس «يصنعون» التاريخ من خلال الاهتمام بوقائع معينة وترك وقائع أخرى تدور بدون إيلائها انتباهًا. ففكر في عدد الأمور الصغيرة الكثيرة التي تحدث يوميًا في حياتنا. فهذا الصباح أكلت الحمص أو الشوفان، أو دفعت فاتورة الهاتف، أو استمر ألم أسنانك، أو لاحظت رجلًا ذا يد واحدة يرتدي نظارات سوداء ويقف قرب سيارة حمراء في موقف السيارات، أو أنهيت مشروعًا أثار فخر، أو اتصلت بك ابنتك وأضحكتك، أو وقعت حادثة عنف في حيك، أو ربما حدثت عاصفة برق وانقطع التيار الكهربائي، أو قرأت في الصحيفة خبر وفاة شخص مشهور تقدره. يعتمد ما تقرر أن تخبره عن نهارك على كيفية غربلتك الوقائع الواسعة التي حدثت في تلك الفترة القصيرة حتى، وسيتمتع على ما تعتبر أنه من المهم إخباره لجمهور معين في وقت معين. نتشارك وقائع مختلفة مع طبيب الأسنان أو مع زملائنا أو زوجنا أو زوجتنا أو أطفالنا أو أهلنا أو أصدقائنا أو المحققين الذين يحاولون حل جريمة. كما أن رؤيتنا للحظة معينة في حياتنا تتغير مع الوقت. وإنني لأخبركم قصة معينة عن امرأة التقيتها الأسبوع الفائت وقصة مختلفة عنها بعد عشرين سنة إذا أصبحت هذه المرأة زوجتي. حتى حين تبقى الوقائع هي نفسها، قد تأخذ القصة معانٍ مختلفة. بمعنى آخر، يستند التاريخ إلى العلاقة بين الحاضر والماضي - إنه حوار بين الحاضر والماضي يحدد شكل المستقبل. وإن طريقة اتصالنا بقصص ووقائع الماضي، وطريقة اختيارها وصياغتها، تحدد إلى درجة كبيرة من نحن ومن نصبح وكيف «نمضي قدمًا».

لنوسّع هذه الفكرة لتشمل دولة أو التجربة البشرية بحد ذاتها. يشكل الماضي مادة خامًا «للتاريخ». ويستعرض التاريخ الوطني الذي نتعلمه في المدرسة أحداثًا ووقائع مختارة بعناية لتكون جزءًا من رواية متماسكة.

عزيزي القارئ، دعنا نستوقف لحظة في هذه الأوقات الصعبة لنسال: لماذا نتعلم التاريخ؟ ما هي الأهداف من ذلك؟ وما العلاقة بين التاريخ والتحديات التي نتعامل معها اليوم؟ وما علاقة هذا الأمر بمنظمة بذور السلام؟

بدون تاريخ، نصبح كما وصفنا الفيلسوف الألماني نيتشه أشبه بأبقار تأكل العشب بكسل في المرعى وكل اللحظات تتشابه نوعًا ما. نحن كبشر نحيا مع وعي بالوقت. أجيال كاملة (بما فيها جيلكم وجيلي) مرت أو سوف تمر خارج مسرح الحياة فيما تأخذ أجيال جديدة مكانها لفترة وجيزة. ومن خلال التاريخ، نصنع جذورًا لأنفسنا ونعيد باستمرار خلق مجتمعاتنا على مر الأجيال عبر إخبار القصص عن المكان الذي جئنا «نحن» منه وكيف وصلنا إلى المرحلة الحالية. تنشأ طريقة تعليمنا للماضي عمّن نكون ومن نريد أن نكون، ويتعلق تعليم التاريخ بالانتماء وبيجاد المغزى الآن في هذا العالم. ويمكن استعمال التاريخ كسلاح أو كأداة لتنمية الفهم. فقد يكون نارًا تدفئ قلوبنا أو تغذي الكراهية والصراعات.

كل صيف تأتي بعثات من دول تشهد نزاعات إلى مخيم بذور السلام الدولي الذي يقام عند ضفاف بحيرة بليزنت ليك (Pleasant Lake) (في أوتيسفيلد Otisfield، ماين، على بعد ثلاث ساعات شمال بوسطن). فيحمل «البذور» (المخيمون) والمعلمون حقائبهم أو يجرونها، ويحضرون هواتف خلوية ومختلف الأغراض. لكن يجلب كل واحد منهم أيضًا حزمة فريدة من العادات والمواهب ومكان من الحب والمخاوف والأمال. ويجلبون أيضًا «رواياتهم»، أي «تاريخهم» بمعنى آخر.

تتضارب الروايات في المخيم. فكل نزاع إثني أو عرقي أو وطني أو ديني له تاريخه من المظالم والعذاب والاتهامات والمآسي والنصر والخسارة. وتثار عاطفة الناس بسبب أمور حدثت قبل أن يولدوا لأنهم يشعرون وكأنها حدثت لهم. ويقول بعضهم: هذا يكفي! تطلعوا إلى المستقبل. لكن التاريخ ثقيل، وهو يلقي بثقله على الحاضر فيصعب عندئذٍ «الماضي قدمًا». في الشرق الأوسط

مدخل إلى بعض مصطلحات بذور السلام

البذرة، بالمعنى الخاص للكلمة، هو خريج برنامج بذور السلام للشباب في المخيم الدولي.

البذرة الخريجة هي بذرة بعمر ٢٢ سنة أو أكثر.

قائد البعثة هو معلم أو قائد مجتمع محلي قاد بعثة «بذور» (مخيمين) إلى المخيم. بعد المخيم، تساعد بذور السلام قادة البعثات على إطلاق البرامج للمعلمين وللشباب في مجتمعاتهم الأم وخارج حدودها.

المعلمون الذين يشاركون في مشاريع التوعية للمعلمين في المنطقة ليسوا قادة بعثات، بل هم معلمو بذور السلام. فالبرنامج الذي كان في السابق برنامج قادة البعثات توسع ليصبح برامج معلمي بذور السلام.

خلال الأعوام المنصرمة، قامت منظمة بذور السلام بتأسيس «دورات المعلمين» في المخيم، حيث لا يقوم المشاركون في هذه الدورات باصطحاب البذور، بل يأتون بصفتهم معلمين يركزون على موضوع محدد مثل الفنون (٢٠١٣) أو التعلم والتعليم عن الماضي (٢٠١٣). ويصبح هؤلاء الخريجون من مخيم بذور السلام للمعلمين جزءاً من شبكة معلمي بذور السلام. **المستشارون** هم الأشخاص الذين يعملون ويعيشون مع البذور في المخيم، ومعظمهم في العشرين من العمر. يتابع الكثير منهم الدراسة لنيل شهادات في الدراسات العليا في التربية والتعليم، وفي تحويل النزاعات، وفي المجالات ذات الصلة.

المنشطون يعملون على تأسيس مسار آمن للحوار - حاويات النزاع المنتج. والعديد من منسطي البذور هم من خريجي برنامج بذور السلام للتنشيط المكثف الذي يجري في القدس. لقادة البعثات منشطون خاصون بهم في المخيم. ويشار إلى أن بعض قادة البعثات يتلقون تدريب المنسطين.

نساء فاعلات هي مجموعة من النساء الفلسطينيات والإسرائيليات اللواتي بدأن مسيرتهن انطلاقاً من الالتزامات التي أخذنها في المخيم. تتواصل هذه المجموعة مع النساء وتعمل على تمكينهن، وتنظم مبادرات فنية للشباب على غرار مهرجان الفنون للشباب، وورش عمل «أنا من» (٢٠١٣) و«السلام هو...» (٢٠١٤) اللذين أقيما في بلدة الطنطور الواقعة في ضواحي القدس. الفنون البصرية والأشعار المنبثقة عن ورش العمل هذه معروضة في هذا العدد من دليل المعلم. **معلم بذور السلام** بالمعنى الأوسع للعبارة هو معلم يندرج ضمن شبكتنا سواء كقائد بعثة، أو كخريج من دورة المعلمين، أو كعضو في مجموعة نساء فاعلات، أو كمشارك في أحد برامج المعلمين الإقليمية أو في ورش العمل العابرة للحدود أو في ورش العمل الخاصة بالمجتمعات أو في المبادرات الشبابية.

ربيع ٢٠١٥

المجلد الرابع، العدد ١

إن دليل غصن الزيتون للمعلم هو عبارة عن مجلة يكتبها ويحررها وينتجها أعضاء برنامج بذور السلام. ونشير إلى أن كافة الآراء الواردة على هذه الصفحات هي خاصة بالكتاب ومن غير الضروري أن توافق عليها منظمة بذور السلام أو أي حكومة، أو غصن الزيتون أو فريق عمله أو الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID).

فريق عمل دليل المعلم

مدير التحرير

الدكتور دانييل نوا موزس
(Daniel Noah Moses)

المحررون المساهمون

ماريا أيرلاند (Maria Ireland)
وأريكا زين (Erica Zane)

المساهمون

عليا أبو عربيان (Alia Abuoriban) ماريا أيرلاند (Maria Ireland)
كارن أبو زنت (Karen AbuZant) راجي إسميليم (Rajy Isleem)
جوليانا أكيسون (Juliana Acheson) محمد إسميليم
دنيز بينتروفاتو (Denise Bentrovato) (Mohammed Isleem)
ديب بيكنيل (Deb Bicknell) يوفاف كاليفون (Yovav Kalifon)
أماندا بلاين (Amanda Blaine) بيت ليبرمان (Beth Liberman)
كيفن بروسنان (Kevin Brosnan) ليو لو (Leo Lou)
ميناكشي شهابرا رينا ميسিকা (Rina Mesika)
(Meenakshi Chhabra) دوك ميلر (Doc Miller)
دارا فرانك (Dara Frank) آجاي نورونها (Ajay Noronha)
أحمد حلو (Ahmed Helou) ليسا فالدمولم (Lisa Waldbaum)
فريق مشروع التاريخ إيريك زان (Erica Zane)

نتوجه بجزيل الشكر للكتاب والمحررين الذين ساهموا في إعداد هذا العدد من دليل المعلم، ولفريق عمل بذور السلام وللمجموعة المعلمين المتنامية، ولقادة المجتمعات المحلية، وللفنانين الذين جعلوا من هذا العمل حقيقة. فهؤلاء الأشخاص الذين كرسوا أنفسهم، أكانت بنسبة كبيرة أو صغيرة، يبعثون الأمل في النفوس.

ونقر بالمعروف والتقدير لمنظمة «مواجهة التاريخ وأنفسنا» الدولية (Facing History and Ourselves) لمشاركتها مواردها التربوية مع منظمة بذور السلام ولإعطائنا الإذن بإدراج هذه المواد في دليل المعلم.

وقد صمم إريك كابنغا (Eric Kapenga) دليل غصن الزيتون للمعلم.

كما نود أن نتوجه بالشكر إلى جاريد ويليس (Jared Willis) وفريق الترجمة الخاص به في شركة بروندنت الدولية للأبحاث والاستشارات (PIRC) لتمكيننا من إشراك المزيد من الناس في هذه المناقشات الهامة والحساسة.

الفضل يعود في إعداد هذا الدليل إلى هبة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ومن الشعب الأمريكي.



الصور: بوبي غوتشوك (Bobbie Gottschalk)، آجاي نورونها، ليو لو، ماريا أيرلاند، محمد إسميليم

غصن الزيتون، دليل المعلم، ربيع ٢٠١٥

وعلى دوره المحوري في تشجيع النزاع أو التخفيف من حدته من خلال توجيه المتعلم في الزمان والمكان. بعبارة أخرى، درسنا كيف يقوم تعلم التاريخ - كيف يقوم الانخراط في الماضي - بصياغة المستقبل، ودرسنا كيف يمكننا تشجيع «الكونية الراسخة» التي ترسخ جذور الفرد بفخر وصله وثيقة بماض معين ومجتمع راهن فيما تجهزه للعمل بفعالية على التوصل إلى التفاهم ما بين الثقافات والاحترام والتعاطف والعدالة والسلام.

ما تحمله بين يديك (هذا العدد من غصن الزيتون، دليل للمعلم) ينبثق عن هذه الدورة وعن أسئلة ماثلة. فقد أطلقت الدورة مجموعة مشاريع من بذور السلام تقع عند تقاطع تحول النزاع والتاريخ. وفي حزيران/يونيو ٢٠١٤، اجتمعنا بالقرب من البحر الأحمر في الأردن للتوسع في المواضيع التي تعلمناها الصيف السابق. فأهلاً بك إلى هذا الحوار المتبلور.

المخيم باعتبارهم معلمين عاكفين على صقل مهاراتهم وعلى «بناء قدراتهم». والواقع أن الإيمان بالمعلم يتغلغل في كل ما نفعله. فنحن نعتبر أن الكتب والمناهج الدراسية وأحدث التكنولوجيا ليست بأهمية المعلم البشري. وحين ينمو المعلمون كبشر، كمتعلمين ومدرسين، تنمو كذلك قدرتهم على أن يكونوا قوة إيجابية. ويشكل معلمو بذور السلام شبكة فريدة عابرة للحدود من المعلمين الذين يكرسون أنفسهم لتشجيع المخيلة، والتفكير الناقد، وترسيخ الجذور، والتفاهم ما بين الثقافات، والانخراط المدني، والقيادة، وعالم إنساني أكثر عدلاً وسلاماً.

على مدى الأعوام السابقة، أنشأنا سلسلة من برامج المعلمين التي ركزت على نواح معينة من التعليم في قلب بذور السلام. وقد ركزت دورة «صناعة التاريخ» التي أقيمت في المخيم من ٢٢ تموز/يوليو إلى ٦ آب/أغسطس ٢٠١٣ على كيفية صياغة الماضي لفهمنا لمن «نحن» ومن «هم»،

وجهات نظر

”ماذا عسانا نخبر الأطفال؟“ النظر في التحديات والوعود الخاصة بتعليم التاريخ وتعلمه وسط العنف

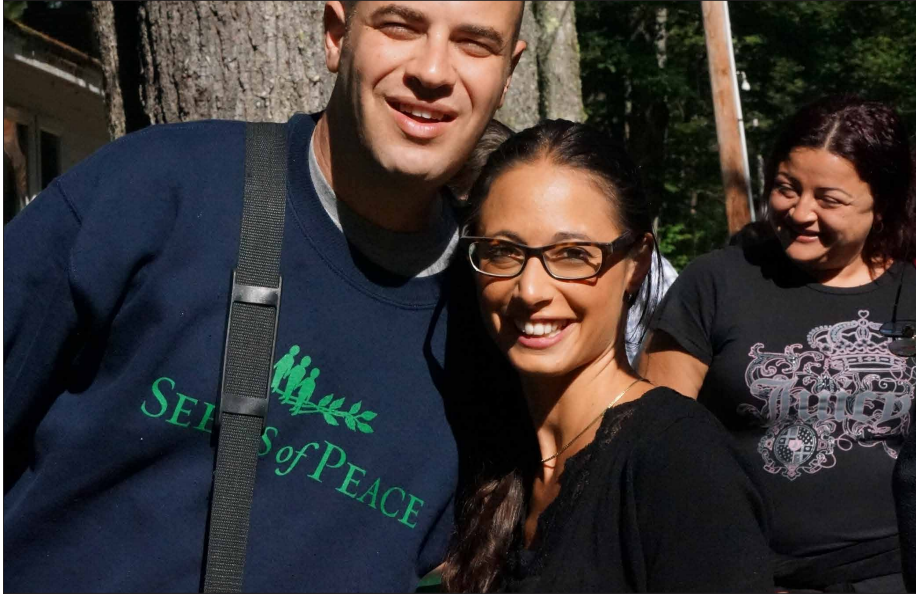
دنيز بينتروفاتو
DENISE BENTROVATO

شاركت في صيف العام ٢٠١٣ في برنامج بذور السلام للمعلمين ”صنع التاريخ“ كممثلة لمعهد جورج إيكرت للأبحاث الدولية للكتب المدرسية (GEL). وخلال أسبوعين لا يمكن نسيانهما قضيتهما على ضفاف بحيرة بليزنت ليك (Pleasant) في ولاية ماين الأمريكية، أتحت لي فرصة التواصل والعمل مع مجموعة من المعلمين المتميزين من منطقة الشرق الأوسط وجنوب آسيا والولايات المتحدة. إن ما جمعنا من مختلف أنحاء العالم هو رغبتنا في أن نتبادل الرؤى والأفكار بشأن كيفية تدريس الماضي من أجل الوصول إلى مستقبل أفضل. أعتز اليوم كثيرا بالذكريات والدروس الثمينة التي استفدتها مما عايشته من تجربة تعلم شخصية قوية ومؤثرة.

من بين أكثر اللحظات المؤثرة التي اختبرتها في المخيم، تلك التي شاركنا فيها قصصًا شخصية عن حياتنا وخبراتنا كأفراد مختلفين وأعضاء قادمين من مجتمعات مختلفة، أكانت وطنية أو ثقافية أو دينية أو مهنية. كانت القصص التي رواها المعلمون القادمون من الشرق الأوسط عن الصراع الطويل الذي يطبع وجودهم ويشكل هويتهم هي الأكثر إثراء وإثارة للمشاعر.

أدى تشاطر قصص المعاناة والنضال إلى إثارة التقدير والتعاطف والتفاهم بين أعضاء المجموعة. وربما أثارت القصص توترات في بعض الأحيان بين المشاركين من طرفي الصراع. فبرغم رغبتهم في إحداث الفرق والمشاركة بدور وكلاء التغيير الإيجابي في مجتمعاتهم، وجد المعلمون أنفسهم أحيانًا يدخلون في جدال حول التاريخ المؤلم الذي شهده.

أدى الضيق الناجم عن مثل هذه المواجهات إلى تجنب البعض خوض أي نقاشات عن الصراع. وساهم التحاور القوي والمثير للمشاعر الذي رافق المناقشات حول موضوعات تاريخية حساسة إلى وضوح تعقيدات التعامل مع



والمهنية وجعلني أفكر مليًا في تجربتي الخاصة مع التاريخ ومع تحديات التعامل مع الماضي.

سجلت في دفتر يومياتي الذي احتفظت به في المخيم، بعض الملاحظات التي خطرت بذهني خلال المحادثات التي خضناها سواء بشكل فردي أو في دوائر النقاش التي كنا ننظمها كل يوم. برزت من بين هذه الذكريات دراستي لأول مرة تاريخ بلدي والعالم الخارجي حين كنت تلميذة بالمدرسة حيث أسرتني روايات الأزمنة والأماكن البعيدة والملوك والأباطرة والمعارك الكبرى والأبطال كما فنتت- لا سيما وأنا طفلة- بقصص الإمبراطورية الرومانية وتوسعها العنيد وإسهاماتها المذهلة للبشرية.

أقترن افتتاحي بسحر هذا التاريخ بمشاعر الفخر في بلدي. شعرت حينها أننا نحن الإيطاليين كنا شعبًا عظيمًا له تاريخ مجيد لا ينسى. وتعمق اهتمامي بالتاريخ عندما تعلمت بعد ذلك عن ولايات الاستعمار الأوروبي والحربين العالميتين والمحركة (الهولوكوست).

بالنسبة لي لم يسبق أن ظهر الماضي حيًا أمامي ليثير مثل هذه العواطف الجياشة. أتذكر الصدمة العميقة التي انتابني إزاء

تجارب العنف السابقة في المجتمعات التي لا تزال جروحها تنزف، وخلافتها لم تحل، ولا تزال تتسبب بالتقسيمات العميقة. وسلطت هذه المناقشات الضوء على قوة الذكريات الراسخة للحاضر والماضي المؤلمين، وما قد تشكله هذه الذكريات من عقبات أمام السلام والمصالحة. كما أبرزت هذه المناقشات أهمية تيسير التفاعل في بيئة آمنة، وتعزيز الحوار، والعمل الجماعي عبر ”خطوط العداء“.

على المستوى الشخصي، استفدت كثيرًا من المناقشات المتبادلة في المخيم، لأنها كشفت لي حقائق بعيدة لم تكن تجذب اهتمامي إلا قليلًا حتى ذلك الحين، إذ كانت كل معلوماتي عنها تستند بشكل أساسي إلى المؤلفات المدرسية والتقارير أكثر منها على القصص الحياتية الواقعية.

كانت هذه أول مرة أنغمس في محادثات حساسة ومواجهات عن التاريخ مع معلمين من منطقة الشرق الأوسط على وجه الخصوص لدرجة تشارك الدموع بالرغم من أنني اعتبرت نفسي دخيلة على النزاع كوني أوروبية متخصصة في الشؤون الأفريقية.

غلب على الوقت الذي قضيته في المخيم طابع التأمل والإلهام إذ أتاح لي المقارنة بين تجارب الآخرين وحياتي الشخصية

الوحشية التي قبل لي أن القرن الذي عشته أنذاك قد شهدها. أتذكر الاستياء الشديد الذي شعرت به تجاه من ظننت أنهم الجناة والتعاطف الشديد الذي شعرت به تجاه من اعتقدت أنهم قد عانوا.

انتابني حالة من الرفض الشديد حين اكتشفت أن بلدي كانت متورطة في جرائم مفزعة قبل ولادتي ببضعة عقود. روعتني حقيقة أن إيطاليا قاتلت إلى جانب ألمانيا النازية خلال الحرب العالمية الثانية، ودعمت خطط الإبادة التي قادها هتلر، كما روعتني حقيقة أن الجنود الإيطاليين قتلوا بوحشية مئات الآلاف من الإثيوبيين خلال الغزو الفاشي والاحتلال لهذا البلد الإفريقي في النصف الثاني من ثلاثينيات القرن العشرين، وهو الأمر الذي لم يخبرني عنه مدرّسي ولم أدرسه في كتبي المدرسية لكن تعلمته لأول مرة وأنا طالبة جامعية في هولندا حين قرأت مقالا عن تاريخ شرق أفريقيا.

أصابني هذا الإغفال بالصدمة وأثار العديد من التساؤلات حول مصداقية التاريخ الذي درسته كما زاد اهتمامي باستكشاف المزيد من الحقائق المسكوت عنها.

سنحت لي قبل بضعة سنوات فرصة الاستماع إلى تفاصيل هذه القصة المسكوت عنها منذ زمن طويل من شاب إثيوبي

في أديس أبابا خلال جولة تاريخية في المستعمرة الإيطالية السابقة. وكانت هذه المقابلة الشخصية مع «الجانب الآخر» قوية للغاية.

وبالرغم من مرور فترة طويلة على ارتكاب هذه الجرائم، شعرت كإيطالية بإحساس عميق من الحزن على الأثام التي ارتكبها الشعب الذي انتمي إليه على الأرض التي أفق عليها، إضافة إلى شعوري بالعار الشديد تجاه الانتماء إلى أمة متورطة بفظائع لا توصف.

غيّرت معرفتي بالجانب المظلم من تاريخ أمتي، لا سيما عندما سمعت هذه القصة من أحد ضحاياها، فكرتني عن كوني إيطالية كما جعلتني أشعر بالضيق من مواجهة ماض غير مريح، سادته الإجرام والظلم، كما أدركت أهمية معايشة هذه التجربة من أجل تحقيق المصالحة مع الماضي ومع أعداء الماضي.

مرت عدة سنوات منذ أن اطلعت للمرة الأولى على الحقيقة المزعجة لماضي بلدي. وبينما أعيد النظر الآن وحسب في الحالة الإيطالية، فإن خبراتي اليوم في ما يتعلق بصعوبات التعامل مع التاريخ المخزي و/أو المؤلم تعتمد على عملي كباحثة في قضايا السلام والصراع في أفريقيا جنوب الصحراء. كانت تلك الخلفية بالتحديد هي التي مثلت مرجعاً لي خلال نقاشاتي وتأملاتي في المخيم.

بحث خلال السنوات القليلة الماضية في دور الروايات التاريخية في تكريس أو كسر دوائر العنف والانتقام في هذه القارة المضطربة. وفي إطار هذا البحث، درست كيفية تعامل المدارس في جميع أنحاء أفريقيا مع صعوبات الماضي الوطني. على وجه التحديد أوصل البحث في تجارب الصراع كما يتذكرها ويعبر عنها ويفصح عنها أصحاب السلطة والجهات التعليمية المعنية وبالأخص مطوري المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية والمدرسين والتلاميذ في مجتمعات ما بعد الحرب وما بعد النزاعات.

درست في آخر أعمالتي حالات رواندا وبوروندي وجمهورية الكونغو الديمقراطية في وسط أفريقيا. شهدت المنطقة في الآونة الأخيرة حروباً وعنفاً ومذابح جماعية، فضلا عن سياسة تاريخ قوي غالباً ما تؤدي إلى استدعاء الذكريات الجماعية للوقوع كضحايا على يد «الآخر» المهتد تحقيقاً لأغراض سياسية.

بالإضافة إلى تحليل المناهج والكتب المدرسية من أجل فهم ما تم اعتباره معلومات صحيحة، قمت بتجميع بيانات من مئات الطلاب وعشرات المدرسين في المنطقة للحصول على معلومات قيمة عن وجهات نظر وتجارب وطموحات من هم معنيين ومتأثرين بشكل مباشر بالنظام المدرسي.

لبذة مختصرة عن معهد جورج إيكرت

معهد جورج إيكرت للأبحاث الدولية للكتب المدرسية (GEI) هو مركز أبحاث مشهور بمدينة براونشيفيج في ألمانيا. يكمن اختصاصه في البحوث التطبيقية على الكتب المدرسية والوسائط التعليمية الأخرى في مجال التاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية والدين. تعود أصوله إلى تأسيس معهد الكتاب المدرسي الدولي في العام ١٩٥١، الذي هدف إلى تيسير تنقيح ومراجعة الكتب المدرسية الدولية في أعقاب الحرب العالمية الثانية. يمثل المعهد نتاج الاعتراف بالدور الضار الذي لعبته الكتب المدرسية في تشكيل الآراء عن «العدو» قبل الحرب فضلا عن قدرة الكتب المدرسية في المساهمة في المصالحة بين ألمانيا والدول المجاورة لها. ومنذ ذلك الحين، توسعت أنشطة المعهد في تحليل ومراجعة الكتب المدرسية لمناطق عديدة تضررت من الأزمات والحروب حول العالم. شارك المعهد في مشروعات في جنوب شرق أوروبا وجنوب وشرق آسيا، ومنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وأفريقيا جنوب الصحراء.

تتعامل إحدى المجالات البحثية لمعهد جورج إيكرت تحديداً مع العلاقة بين الكتب المدرسية والصراع والسلام. وتتركز أعمال المعهد على دراسة تأثير الصراع على الكتب المدرسية وتأثير الكتب المدرسية على الصراع والمصالحة. تشمل أنشطة المعهد فحص تصوير الكتاب المدرسي للمجتمعات وتاريخهم وتصوير «الأنا» و«الآخر» والصراعات التي وقعت للمجتمعات في شراكها. ينظر القسم في قدرة الكتب المدرسية في إثارة العداء من خلال بث التعصب والأفكار النمطية وصور «العدو»، وكيف يمكن بدلا من ذلك تعزيز الاحترام والتفاهم من خلال تفكيك مثل هذه الصور وتأكيد الشمولية. كما يبحث أيضا في نماذج للتعامل مع الجدليات التاريخية من خلال الكتب المدرسية ولا سيما لجان الكتب المدرسية الثنائية وتطوير المواد التعليمية المشتركة كأدوات للحوار بين الثقافات والمصالحة. ينظر المركز أيضا في تلقي التلاميذ والمدرسين للكتب المدرسية وتأثيرها عليهم. تشمل المشروعات الحالية بحثاً مقارناً في تصوير الكتب المدرسية للاستعمار الأوروبي وإنهاء الاستعمار والحربين العالميتين والمحركة والحرب الباردة.

اجتذب المعهد منذ تأسيسه الآلاف من العلماء والممارسين من جميع أنحاء العالم وهم يشكلون الآن شبكة تتوسع بشكل مستمر ومجتمع متخصص في القضايا المتعلقة بالكتب المدرسية. وإلى جانب تنظيم ندوات ومؤتمرات دولية بشكل مستمر فإن معهد جورج إيكرت يتيح الوصول إلى مكتبة فريدة من نوعها تفخر باحتضانها مجموعة هي الأكثر شمولا من الكتب المدرسية في العالم بجانب مستودع كبير للمؤلفات العلمية. أنتج المعهد الكثير من الدراسات والمبادئ التوجيهية العملية والأدوات بهدف دعم السياسات والممارسات التعليمية في مواد التدريس والتعلم. كما قدّم المعهد المساعدة للمدرسين ومؤلفي الكتب المدرسية والمحررين والناشرين ومخططي المناهج، فضلا عن تقديم المشورة للوزارات والجهات المعنية التعليمية الرئيسية الأخرى.

إن منهج تدريس التاريخ الذي أوّمن به يعود بفائدة هامة للمجتمعات في وسط أفريقيا وما وراءها. كما يمكن أن يعزز تعلم التاريخ المهارات والقدرات مثل التفكير النقدي وحل المشكلات والتحليل والتوليف والتقييم، وهي تعد ضرورية لتنمية مواطن مستنير ومستقل التفكير.

يمكن لتدريس التاريخ أيضا أن يتحدى ضيق الأفق، ويعزز سلوكيات الاحترام والتفاهم من خلال مساعدة الشباب في استكشاف وجهات نظر مختلفة والتحلي بالتعاطف مع أولئك الذين يرون أنهم «الأخر».

يمكن بالتالي أن يشجع التاريخ وجهات نظر دقيقة ومتوازنة في مقابل وجهات النظر المبسطة والتصورات القاطعة التي لا تقبل أي حل وسط والتي غالبا ما تنطوي على الشعور بالفخر من دون نقد المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، وعلى احتقار الآخر وعدم الثقة به ومعاداته.

يجب أن يُدرّس التاريخ بهدف مساعدة الجيل الجديد على بناء مستقبل أكثر سلاما. ويشارك المدرّسون بدور أساسي في هذه الأمور.

فشجاعتهم في تحدي الأفكار التقليدية والحث على التغيير هو ما سيحدث الفرق.

دنيز بينتروفاتو هي باحثة في مرحلة ما بعد الدكتوراه في معهد جورج إيكيرت تركز على «التعامل مع الماضي» في أفريقيا جنوب الصحراء، وبشكل أعم على تعليم وتعلم التاريخ في المجتمعات ذات الماضي المضطرب.

وهي تعمل حاليا على مشروع «التعلم للعيش معا في أفريقيا من خلال تعليم التاريخ: تقييم الممارسات الحالية والآفاق المستقبلية».

شاركت دنيز في برنامج بذور السلام للمعلمين بعنوان «صنع التاريخ» (٢٠١٣).



في المجتمعات المتنازع عليها. إن الصعوبات الكبيرة في التعامل مع الماضي الحساس والمثير للجدل والسعي إلى الوضوح في وجه الصمت والتناقضات جعلني أتأمل الغرض من دراسة التاريخ بالمدرسة، هذا التأمل الذي نتج أيضا عن الحوارات التي دارت في المخيم.

بينما قد يكون هذا مفهوماً لدى المجتمعات التي أعيد كتابة تاريخها مؤخرا، إلا أن الدعوات الكثيرة للمدرسين والطلاب للحصول على «التاريخ الحقيقي» للأمة تتحدى ما أوّمن بأنه يجب أن يكون غرض تعليم التاريخ بشكل ذي مغزى، إذ أن عرض «الحقيقة» أمام الأمة قد يفرض على الأرجح المشكلات وليس الحلول ولا سيما عندما يكون الماضي محل النزاع.

يعتمد مستقبل هذه المادة الدراسية على أن يكون مبنياً على فهم التاريخ كتنفس للأدلة بدلا من كونه حقيقة واقعية، والتعامل مع تعليم التاريخ كعملية نشطة للتعليم التاريخي وليس مجرد نقل من أعلى إلى أسفل، أو مجرد تلقي سلبي من دون نقد للقصص المسرودة.

ينبغي أن يؤدي تعليم التاريخ إلى فهم أساسي لكيفية معرفة الماضي وشرحه وقصص حكاياته، كما ينبغي أن يحفز الطلاب إلى المشاركة في بحث تاريخي مستقل، وتحليل نقدي لمجموعة المصادر ذات الصلة. وبالتالي يجب أن يدرّس التاريخ للطلاب عن كيفية التعامل مع الأدلة الجزئية والمتناقضة والفصل بين التفسيرات المختلفة للماضي، وبناء الخطابات التي تضع التعقيدات والغموض في الاعتبار.

برزت تحديات تدريس التاريخ الوطني بوضوح في شهادات المدرسين الذين حاورتهم. فقد بدأوا مترددين على نطاق واسع في التطرق للقضايا الحساسة والمثيرة للجدل داخل الفصول الدراسية نظرا لعدم وضوح كيفية تدريسها ومخاوف إعادة إشعال التوترات أو فضح الذات، إلخ.

فضّل بعض المدرسين التركيز على الجوانب غير المتنازع عليها من التاريخ الوطني. بينما تعامل آخرون مع تاريخ أجنبي وبالتالي أقل إثارة للمشكلات. ولقد عبّر الكثير من الطلاب عن استيائهم من هذا الوضع.

وعلى الرغم من الاهتمام بموضوعات مثل الحربين العالميتين والمحرقّة، أظهر الطلاب في جميع أنحاء المنطقة رغبتهم القوية في تعلم «تاريخنا» وهو التاريخ «الذي يعيننا بشكل مباشر والذي من شأنه أن يساعدنا لاحقا». وكثيرا ما نقل الطلاب رغبتهم في فهم تجارب العنف الأخيرة «غير المفهومة» والتي كما يراها البعض «مخفية» من قبل البالغين بما في ذلك مدرسيهم. وأعرب العديد من التلاميذ عن اعتقادهم بأن المعلم يتحمل مسؤولية تثقيف الشباب عن الماضي المؤلم.

واعتبر الكثيرون صمت المدرّسين إهانة لضحايا هذا التاريخ، ووصمة عار على جبين الأمة، كما نظروا إليه كعبء ثقيل على المجتمع الذي يكافح من أجل نسيان الماضي.

رأى التلاميذ في جميع أنحاء المنطقة أن الوعي أمر أساسي لتمكين الجيل الجديد من منع «عودة هذا الجانب السيئ من التاريخ». ومع ذلك لم يتم التقليل من شأن الصعوبات التي ينطوي عليها تعلم الأحداث المأساوية، وتمت الإشارة إلى أنه على المدرسين توخي الحذر، فتعلم تاريخ العنف ينطوي على احتمالية إثارة الاضطراب العاطفي وتأجيج مشاعر الغضب والكراهية لدى التلاميذ.

كما برز من بين التحديات التي يعاني منها الطلاب على ما يبدو عند التعلم عن الماضي العنيف الذي ساد في الآونة الأخيرة، هو وجود نسخ مختلفة للتاريخ في أوساط المجتمع، حيث صاحب هذا التناقض ارتباك وإحباط. إن دور المدرّسين في رأي الشباب هو شرح «ما حدث بالفعل» وتقديم معلومات «غير متناقضة» لتجنب «إثارة حيرة الطلاب بشأن الحقيقة».

كانت تجربتي مع المدرسين والتلاميذ في وسط أفريقيا أساسية في تشكيل فهمي للتحديات، وإمكانية تعليم وتعلم التاريخ

ساحة لقاء:

منظمة "مواجهة التاريخ وأنفسنا" تعمل مع معلمي منظمة "بذور السلام"

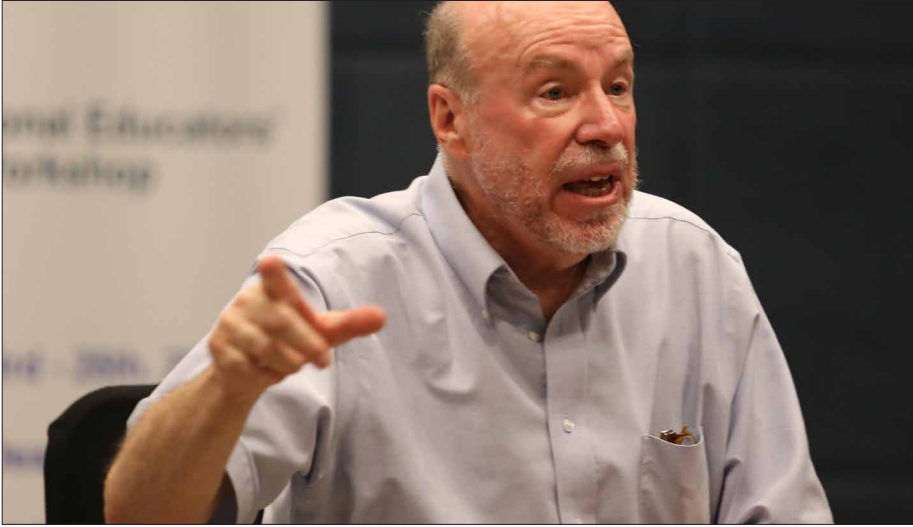
دوك ميلر DOC MILLER

"نحن ساحة لقاء"، جملةً استحوذت عليّ عندما طالعت المنشورات الصادرة عن منظمة "بذور السلام" للمرة الأولى. فقد سلطت هذه الجملة الضوء على أهمية إيجاد فسحة يلتقي فيها الأفراد ذات وجهات النظر المتباينة من أجل التوصل إلى فهم أحدهم الآخر بشكل أفضل. وقد حالفني الحظ خلال مواسم الصيف الأخيرة بأن أكون حاضرًا في هذه الساحة.

أنا أعمل مع منظمة "مواجهة التاريخ وأنفسنا" الدولية (Facing History and Ourselves) التي تعنى بالتنمية التعليمية والمهنية. تتمثل مهمة هذه المنظمة بإشراك الطلاب من مختلف الخلفيات في دراسة للعنصرية والأحكام المسبقة والتمييز سعيًا إلى بناء مجتمع أكثر إنسانية واطلاغًا.

وكما يتبين من الاسم، تساعد منظمة "مواجهة التاريخ وأنفسنا" المدرسين وطلابهم على إيجاد الروابط الجوهرية بين التاريخ والخيارات الأخلاقية التي تصادفهم في حياتهم، كما أنها توفر إطار عمل ومعجم مفردات لتحليل معنى المواطنة ومسؤوليتها فضلًا عن تأمين الأدوات اللازمة للتعرف على مظاهر التعصب واللامبالاة كل في عالمه الخاص. وقاعة الصف من منظار المنظمة هي عبارة عن فسحة مدنية يلتقي فيها المدرسون والطلاب من أجل استكشاف التاريخ وعالم اليوم على حدٍ سواء. ومتى انخرط الطلاب في محادثات مفتوحة قائمة على الاحترام والمراعاة، تنوّرت مفاهيمهم واستمدوا القدرة اللازمة للتحرك من أجل بناء مجتمع أكثر عدلاً وتعاطفًا.

من هذا المنطلق، تملك "بذور السلام" و"مواجهة التاريخ وأنفسنا" رؤيةً وقيماً ومهمةً مشتركة. ويشار إلى أن "بذور السلام" دعت منظمة "مواجهة التاريخ وأنفسنا" إلى المشاركة في تيسير ورش عمل المعلمين التي تقام ضمن دورات المعلمين في مخيم ولاية ماين الأمريكية طيلة مواسم الصيف الثلاثة الماضية. وبصفتي ممثلًا عن منظمة "مواجهة التاريخ وأنفسنا"، استمتعت للغاية بالفرصة الفريدة التي أتاحت لي للعمل مع فريق "بذور السلام" الممتاز ومع معلمين ملهمين من الشرق الأوسط وجنوب آسيا والولايات المتحدة.



استخدام بعض هذه الموارد مع طلابهم حين يعودون إلى مجتمعاتهم الأم.

ويهتم المعلمون بشكل خاص في كيفية بناء مجتمع تعلم تأملي. وفي هذا الإطار نناقش كيف يمكن للمعلمين تنمية مجتمع مراعي للآخر، كما نعين أنماط سلوك معينة تشجّع الاحترام العميق والحوار الصادق فيما تتعامل مع القضايا الصعبة ووجهات النظر المتنوعة في الوقت عينه. ونعتبر أن بعض أهم مكونات مجتمع التعلم التأملي هي:

- الاحترام المتبادل
- استخدام مراعي ومدرّس للفسحة
- ثقافة التشكيك وطرح الأسئلة
- استخدام الصمت للغوص في تأمل عميق
- المناقشات بين الطالب والطالب الآخر
- ربط المحتوى المطروح بحياة الطلاب وبالعالم اليوم
- تزويد الطلاب بأساليب متنوعة للتعبير عن تعليمهم وإغنائهم، لا سيما من خلال الفنون
- إيجاد فسحة لوجهات النظر المتباينة

وفي الإطار نفسه، ندرس كيف يشدد الكاتبان باركر بالمر (Parker Palmer) والحاخام جوناثان ساكس (Rabbi Jonathan Sacks) على حاجة مجتمع التعلم إلى الحوار. وإذ نتمعن في هذه المسألة، نرى أن الحوار يشمل عنصرين مهمين، هما:

- التواصل - وهو قدرة المرء على التعبير عن صوته ورأيه؛
- والإصغاء - وهو القدرة على دخول عالم الشخص الآخر بتواضع، مع العلم بأن أحدًا منا لا يفقه بالحقيقة كاملة.

وخلال فصلي الصيف الأخيرين، أجرينا ورش عمل ممتدة على ثلاثة أيام لمعلمي "بذور السلام" حيث تم التركيز على منحى تعليم التاريخ واستخدام الفنون التعبيرية في التحول التعليمي. في البداية نقدّم إطار العمل التربوي لمنظمة "مواجهة التاريخ وأنفسنا" ثم نستعين ببعض مواردنا لبحث المشاركين على استكشاف بعض من محتويات منظمنا واستراتيجياتها مع التركيز على أسئلة عدة هي:

الهوية

كيف تتكوّن الهوية؟ كيف تؤثر على السلوك؟ كيف تصيغ نظرتنا إلى أنفسنا وإلى الآخرين؟ كيف يؤثر المجتمع على الفرد؟

الانتماء / نحن وهم

لماذا نعد نحن البشر في غالب الأحيان إلى تقسيم أنفسنا ما بين "نحن" و"هم"؟ (الجماعات الداخلية والجماعات الخارجية؟) كيف تؤثر هوية الجماعة والانتماء إليها على سلوكنا؟

عند دراسة الهوية والانتماء أولاً، نجد أن المشاركين يحصلون على الأدوات التي تساعدهم على فهم الحالات المعقدة بصورة أفضل. وتوفر هذه الجلسات الأولية إطار عمل ومعجم مفردات ثبتت فعاليتها في مساعدة المعلمين على تشجيع الحوار البناء والتفاهم ما بين الثقافات والتعلم المراعي للآخر حول القضايا الصعبة. ونقدم في هذه الجلسات موارد واستراتيجيات خاصة بدراسة الحالات التي تتيح للمعلمين الانخراط بشكل فاعل في هذه المناقشات. كما أنها تمكنهم من الإدراك أنهم قادرون على

حين يكون التواصل الصادق والإصغاء العميق جزءاً من الحوار، ومع أن ذلك لا يعني بالضرورة التوافق على المسائل الشائكة، يمكن أن يتوسع تفكير كل مشارك ويتعزز ويفنى، لا بل يمكن أن يفتح المجال أمام فهم أكبر وتقدير أعمق للآخر.

وكذلك نركز في ورش العمل على تعليم التاريخ. فنستعين بعدد متنوع من الموارد، منها العديد من المصادر الأولية، لندرس كيف يمكن للطلاب التمرن على تطبيق المهارات الأساسية للتفكير التاريخي على غرار وجهة النظر، واستخدام الأدلة، والسياق التاريخي، والسببية، والمنظورات المتعددة، والتعاطف التاريخي. ولا يتم استعراض التاريخ على أنه سلسلة من الأحداث المحتملة بل كخيارات قام بها البشر. وفي قاعة الصف، يعمل الطلاب على الأدلة ويعاينون المنظورات المتعددة ليطوروا فهمًا أعمق للسبب الذي دفع الناس إلى التصرف على هذا النحو أو ذاك. وانطلاقاً من هذا الفهم الأعمق للتاريخ، نتمكن من النظر بعمق إلى مجتمعنا الخاص والتفكير في الخيارات التي نقوم بها في حياتنا اليوم.

فضلاً عن ذلك، نفوض طوال ورش العمل في كيفية استخدام الفنون التعبيرية، كالموسيقى والدراما والرقص والشعر والفنون البصرية، لإشراك الطلاب في هذا النوع من التعلم. من هنا يقوم كل مشارك في إحدى جلساتنا باستخدام الطين لنحت منحوتة تمثل شيئاً مهماً تعلمه من التاريخ. وقد ثبت أن مشاهدة هذه الأعمال الفنية الشخصية ومناقشتها هما من أقوى التجارب التي مررنا بها معاً وأكثرها إثارة للمشاعر.

وأود القول إنني كعملم عرفت سعادةً حقيقية بالعمل مع «بذور السلام» خلال فصول الصيف الثلاثة هذه. ولا يخطر ببالي ما هو أهم بالنسبة لعالمنا اليوم من توفير «ساحة» يلتقي فيها الأفراد للتعلم وتشارك القصص والإصغاء والغوص في عالم زملائهم المشاركين واكتساب فهم أعمق وتقدير أكبر لأولئك الذين يوصفون في الغالب بـ«الآخرين». ونأمل أن يكون معلمو «بذور السلام» بعد هذه التجربة، من خلال استخدام الموارد والاستراتيجيات الفعالة، أكثر قدرة على تمكين القادة الشباب في

مجتمعاتهم الخاصة من المشاركة في بناء عالم أكثر إنصافاً وتعاطفاً.

دوك ميلر هو شريك أقدم في قسم تنمية الموظفين في منظمة «مواجهة التاريخ وأنفسنا». عمل مدة ٣٦ سنة مدرّساً لمادة الدراسات الاجتماعية للصفوف المتوسطة - الصف الثامن في الغالب - في مدارس المدن والضواحي. وقد مارس السيد ميلر التدريس مع منظمة «مواجهة التاريخ وأنفسنا» طيلة ٢٣ سنة، وهو يعمل ميسراً لندوات المنظمة وورش عملها منذ ٢٦ سنة. كما أنه عضو في هيئة التدريس الخاصة بدورات المعلمين التابعة لمنظمة «بذور السلام»، بما فيها دورة «صنع التاريخ». وخلال صيف ٢٠١٤، دُرّس في ورش العمل التي أجرتها «بذور السلام» في البحر الميت بالأردن وفي القدس وبيت أمر وطولكرم.

مواجهة التاريخ، التمرين رقم ١ إقامة حوار صامت

المبدأ الأساسي للنشاط:

تستخدم استراتيجية النقاش هذه الكتابة والصمت كأداتين تساعدان الطلاب على دراسة موضوع ما في العمق. فإقامة حوار مكتوب مع النظراء يبطئ عملية التفكير لدى الطلاب ويمنحهم الفرصة للتركيز على آراء الآخرين. كما توجد هذه الاستراتيجية سجلاً مرئياً لأفكار الطلاب وأسئلتهم بحيث يمكن الرجوع إليه في وقت لاحق من الدورة. أضف إلى أن استخدام استراتيجية «الورقة الكبيرة» يمكن أن يساهم في استحداث مشاركة الطلاب الخجولين الذين لا يميلون إلى المشاركة في المناقشة الشفهية. وبعد استخدام هذه الاستراتيجية عدة مرات، ستزيد راحة الطلاب وثقتهم ومهارتهم مع هذه الطريقة.

عملية تطبيق النشاط:

الخطوة الأولى: التحضير

عليكم في البداية اختيار «المحفز» - أي المادة التي سيتجاوب معها الطلاب. لقد استعمل المدرسون كمحفز لنشاط «الورقة الكبيرة» كلاماً من الأسئلة والاختبارات والوثائق التاريخية والمقتطفات من الروايات والشعر

بدء النشاط، يجب على المدرّس أن يسأل الطلاب عن أي أسئلة لديهم من أجل تقليص فرص كسر الصمت بعد استهلال النشاط. ويمكنكم كذلك تذكير الطلاب بمهمتهم في بداية كل خطوة جديدة.

الخطوة الثالثة: تدوين التعليقات على

الورقة الكبيرة الخاصة بكل مجموعة تستلم كل مجموعة ورقة كبيرة ويستلم كل طالب قلمًا عاديًا أو قلم تحديد. تقرأ المجموعات النص (أو تنظر إلى الصورة) بصمت. بعد انتهاء الطلاب من القراءة، ينبغي عليهم إبداء تعليقاتهم حول النص وطرح الأسئلة على أحدهم الآخر من خلال كتابتها على الورقة الكبيرة. يجب أن ينطلق الحوار المكتوب من النص ولكن يمكن الانحراف به إلى حيثما يأخذه الطلاب. وإذا كتب أحد أفراد المجموعة سؤالاً، يجب أن يجيب فرد آخر من المجموعة عن هذا السؤال عبر الكتابة على الورقة الكبيرة. ويمكن للطلاب رسم الخطوط للربط بين التعليق وسؤال معين. احرصوا على أن يعلم الطلاب أنه يمكن لأكثر من فرد منهم الكتابة على الورقة الكبيرة في الوقت نفسه. كما يمكن للمدرّس أن يحدد مدة هذه الخطوة ولكن لا يجوز أن تقل عن ١٥ دقيقة.

الخطوة الثانية: أهمية الصمت

أطلعوا أفراد الصف أنه سيتم إجراء هذا النشاط في جوٍّ من الصمت، بحيث يجري التواصل بأكمله كتابياً. يجب إخبار الطلاب أنه سيُسمح لهم الوقت لاحقاً للتحدث ضمن المجموعات الثنائية والمجموعة الكبرى. استعرضوا كافة التعليمات في البداية حتى لا يطرح الطلاب الأسئلة في أثناء النشاط. وقبل

الخطوة الرابعة: تدوين التعليقات على الأوراق الكبيرة الأخرى يستمر الطلاب بالعمل في صمت ويتركون شريكهم ليجولوا على الأوراق الكبيرة للمشاركين الآخرين ويقرؤونها. على الطلاب أن يحملوا أقلامهم معهم لتدوين التعليقات أو طرح أسئلة إضافية تحث على التفكير على الأوراق الكبيرة الأخرى. وهنا أيضاً يمكن للمدرّس أن يحدد مدة هذه الخطوة بالاستناد إلى عدد الأوراق الكبيرة ومعرفته بالطلاب.

الخطوة الخامسة: العودة إلى الورقة الكبيرة الخاصة بالمجموعة هنا يُكسّر الصمت. فتعود المجموعات الثنائية للالتقاء حول ورقتها الكبيرة الخاصة. وعليها أن تنظر إلى أي تعليقات دوّنها الآخرون. والآن يمكنهم إجراء حوار شفهي حرّ حول النص وحول تعليقاتهم الشخصية وما قرأوه على الأوراق الأخرى والتعليقات التي رد بها عليهم رفاقهم الطلاب. في هذه المرحلة، بوسعكم أن تطلبوا من الطلاب إخراج دفاتر مذكراتهم وتحديد سؤال أو تعليق ينفرد عن سواه بالنسبة إليهم في هذه اللحظة.

على كل واحدة من الأوراق الصغيرة. ويجري هذا كله في جوّ من الصمت تماماً كما في نشاط «الورقة الكبيرة». ثم يعمد الطلاب إلى مراجعة الورقة الصغيرة التي كانت بحوزتهم في البداية والاطلاع على التعليقات التي أبدأها عليها نظراً لهم. وفي النهاية تجري المجموعات الصغيرة مناقشة حول الأسئلة والأفكار التي استحوذت على اهتمامهم في هذا التمرين.

• جولة على معرض الصور: يمكن تصميم نشاط «الورقة الكبيرة» على شكل جولة على معرض الصور. في إطار هذا التصميم، يتم لصق الأوراق الكبيرة على الجدران أو وضعها على الطاولات فيما يدون الطلاب تعليقاتهم عليها بصمت وعلى وتيرتهم الخاصة. في بعض الأحيان، قد يخصص المدرّسون ورقة كبيرة معينة للمجموعة - التي غالباً ما تكون ثنائية أو ثلاثية - ثم يطلبون من كل مجموعة الانتقال إلى الورقة التالية بعد مرور ما بين 5 و 10 دقائق.

الخطوة السادسة: المناقشة ضمن الصف في النهاية، راجع النشاط ضمن المجموعة الكبرى. يمكن استهلال الحوار بعبارة تحفيز بسيطة على غرار «ماذا تعلمت من هذا النشاط؟» هذا هو الوقت المناسب للتعمق في المحتوى واستعمال الأفكار المدونة على الأوراق الكبيرة من أجل إظهار أفكار الطلاب. ويمكن أن يتطرق النقاش أيضاً إلى أهمية المحافظة على الصمت وصعوبته وإلى مستوى الراحة إزاء هذا النشاط.

التعديلات:

• الورقة الصغيرة: في نشاط «الورقة الصغيرة»، يوضّع «المحفز» (أي السؤال أو المقطف أو الاقتباس، إلخ) في وسط ورقة عادية الحجم. غالباً ما يختار المدرّسون 4-5 «محفزات» ويشكلون مجموعات بالحجم نفسه. يبدأ كل طالب بالتعليق على «المحفزات» على ورقته الصغيرة، وبعد بضع دقائق يمررها إلى الطالب الجالس إلى يساره (أو يمينه). تكرر العملية إلى أن يتسنى للطلاب كلهم إبداء تعليقاتهم

مواجهة التاريخ، التمرين رقم ٢ صور حية - بث الحياة في التاريخ

المبدأ الأساسي للنشاط:

في إطار استراتيجية التدريس هذه، تعمل فرق الطلاب معاً على بث الحياة في الصور التاريخية. ولا يقتصر دور تمرين «صور حية» على مساعدة الطلاب في بلورة فهم أعمق للحظة معينة في التاريخ، إنما يمنحهم أيضاً فرصة التمرن على التعاون مع رفاقهم.

عملية تطبيق النشاط:

الخطوة الأولى: التحضير

جدّ مجموعة صور تكشف معلومات مهمة عن الفترة الزمنية التي يدرسها الصف. يفضل أن تحتوي هذه الصور على عدد كافٍ من الشخصيات حتى يتمكن كل فرد من أفراد الفريق من العمل على كل واحدة من «الصور الحية» (أو معظمها). بالعادة، يعطي المدرّسون فرق الطلاب (4-6 طلاب في الفريق) مجموعة من 4 إلى 6 صور. ويشار إلى أن هذا النشاط يعطي ثماره الفضلى إذا أعطيت الفرق صوراً مختلفة. ومن خلال عروض الأداء المختلفة، يتعلم الطلاب عن الصور التي أعطيت للفرق الأخرى. في حين تستخدم هذه الاستراتيجية الصور في الغالب، يمكن استخدام اللوحات أو الرسوم الكاريكاتورية أو غيرها في هذا النشاط - طالما أن هذه الصور تتضمن أشخاصاً.

٣. بعد أن تصنعوا صوركم الحية، حددوا الترتيب الذي تريدون عرضها به. ثم **اعملوا على الانتقال** من صورة إلى أخرى حتى يتمكن فريقكم من عرض هذه الصور بسلاسة ومن دون انقطاع على الصف بأكمله.

اعمد إلى تكييف هذه التعليمات مع الاحتياجات الخاصة بصفك. بهدف مساعدة الفرق على العمل باستقلالية أكبر في هذه المراحل، قد يفيد أن تطلب منهم تعيين الأدوار. ويمكنك أيضاً أن تطلب من الطلاب أن يدونوا ملاحظاتهم حول كل صورة في مفكرة تصويرية.

الخطوة الثالثة: عروض الأداء

تتشارك الفرق أعمالها مع المجموعة الكبرى. تقدّم الفرق صورها الحية بصمت، ويفسّر الجمهور المشاهد كما يراها. وبعد أن ينهي كل فريق عرضه، يمكنه تلقي أسئلة الجمهور. بين العروض، يمكن للطلاب تسجيل ما تعلموه حول الفترة التاريخية من خلال مشاهدة هذه «الصور الحية».

الخطوة الرابعة: الخلاصة - ماذا تعلمتم

عن الفترة التاريخية بعد أن تنتهي كل الفرق من تقديم العروض، يمكنك إدارة مناقشة في الصف

الخطوة الثانية: تعليمات للطلاب في ما يلي تعليمات يمكنك تدوينها على اللوح أو طباعتها على الورق ليرجع إليها الطلاب عند إجراء هذا النشاط.

١. **راجعوا كل صورة**، الواحدة تلو الأخرى، وأجيبوا عن الأسئلة التالية:
 - ما هو سياق هذه الصورة؟ متى وأين التقطت؟
 - ماذا ترون؟ وتحديداً ما الذي تلاحظونه حول الأشخاص الموجودين في هذه الصورة؟ من هم؟ كيف يشعرون برأيكم؟ بمّ عساهم يفكرون؟
 - ماذا تخبركم هذه الصورة عن الحقبة الزمنية؟

٢. بعد الإجابة عن هذه الأسئلة لكل صورة، **اصنعوا «صورة حية»** لكل واحدة. تعيد «الصورة الحية» تجسيد المشهد الموجود في الصورة على أرض الواقع. اعتبروا أنفسكم ممثلين مطلوب منهم تجسيد الوضعية الجسدية والحركات وتعابير الوجه الخاصة بالأشخاص الموجودين في الصورة. يجب أن يكون لكل صورة «مخرج» يساعد في تنسيق المشهد. ويجب أن تكون الصورة عبارة عن «إطار جامد» يحافظ فيه الممثلون على وضعيتهم بلا حراك لمدة 10 ثوانٍ.

حول ما كشفته «الصور الحية» عن الفترة الزمنية. قد يتوصل الطلاب إلى تفسيرات مختلفة لما شاهدوه. شجّعهم على استخدام الأدلة للدفاع عن تفسيراتهم وادعهم إلى تعديل هذه التفسيرات فيما يستمعون إلى أفكار رفاقهم.

الخطوة الخامسة: التأمل الذاتي

امنح الطلاب فرصة تدوين تجربتهم مع هذا النشاط في مذكراتهم. تجد أدناه أسئلة محفزة قد تستخدمها لتصميم هيكلية كتابة المذكرات:

• لو أنجزت هذا النشاط مرة أخرى، ما الأمور التي كنت لتبقيها علي حالها؟ وما الأمور التي كنت تود لو تفعلها أنت أو فريقك بشكل مختلف؟

• ما الذي تعلمته حول العمل مع الآخرين من خلال هذا النشاط؟

• ما هو أسهل جزء من هذا النشاط؟ وأي جزء كان الأصعب بالنسبة إليك؟

التعديلات:

• نسخة مختصرة: عوضًا عن الطلب من الفرق تمثيل عدة صور، يمكنك تخصيص صورة واحدة لكل فريق.

• يعثر الطلاب على الصور بأنفسهم: عوضًا عن اختيار الصور للطلاب، يمكنك أن تضيف إلى التمرين مهمة بحث حيث يجد الطلاب ويختارون الصور بأنفسهم. ويمكن أن يشمل الفرض تحديد مصادر الصور بالشكل الصحيح وشرح أهمية الصورة أو الصور التي اختاروها.

• إضافة الموسيقى: لتعزيز الجو الذي تعبر عنه كل صورة، يمكن أن تطلب من الطلاب اختيار موسيقى لترافق عرضهم.

مثال:

في سياق دراسة حركة الحقوق المدنية في الولايات المتحدة الأمريكية، يمكنك الاستعانة بصور من معرض الصور المتوفر على الموقع الإلكتروني لمسلسل «أيز أون ذي برايز» (Eyes on the Prize) من برنامج «أميركان إكسبيريانس» (American Experience) الذي يعرض على المحطة التلفزيونية الأمريكية بابلوك برودكاستنغ سيرفس (Public Broadcasting Service)، أو من الموقع الإلكتروني لقدامى حركة الحقوق المدنية (Veterans of the Civil Rights Movement).

عند دراسة موضوع ألمانيا النازية والمحرق (الهولوكوست)، يمكنك الاستناد إلى صور من أرشيف الصور في متحف ذكرى الهولوكوست بالولايات المتحدة.

وجهة نظر معلم البدء من الذات

ميناكشي شهابرا
MEENAKSHI SHABRA
CHHABRA

عندما كنت طالبة بالمرحلة الثانوية في الهند، أتذكر معلمة التاريخ وهي تخبرنا عن تقسيم بريطانيا للهند في العام ١٩٤٧ وهو حدث تاريخي يجسد العنف الجماعي بين الهندوس والمسلمين. كان هذا جزءًا من الدرس في كتاب التاريخ حول النضال الهندي من أجل الاستقلال. تشاركت معلمة التاريخ معنا قصتها وأخبرتنا كيف عبرت مع عائلتها الحدود عندما كانت في السابعة من العمر. وتحدثت أيضًا عن المنزل وأفراد الأسرة الذين قضوا بسبب العنف بين الهندوس والمسلمين. تجدر الإشارة إلى أن عددًا كبيرًا منّا في الصف كان قد سمع قصصًا مماثلة من آبائنا وأجدادنا. وأعادت كتب التاريخ ذكر هذه القصة وتناولتها أفلام بوليوود إذ يعتبر هذا التقسيم خسارة كان يمكن تجنبها للبلاد لو لم تكن وراءه بريطانيا والعصبة الإسلامية بقيادة محمد علي جناح. ومن خلال هذه الخطابات المتوازنة، صنّفت عقولنا الفتيّة البريطانيين والعصبة الإسلامية كـ«العدو الآخر».

لا يزال محتوى كتب التاريخ المدرسية المتعلقة بالنزاع والعنف وطريقة تدريسه موضوع مناقشات ومناظرات في جميع أنحاء العالم. وسط هذه المناقشات يبقى السؤال الأساسي كالتالي: ما هو الغرض من تدريس

الدروس والعبر الأخلاقية من الماضي، التي من شأنها المساعدة في اتخاذ الخيارات في الحاضر.

تصاغ كتب التاريخ وتُعاد كتابتها لمطابقة تلك الأهداف ولوضع أساليب تربوية جديدة. يجب التنويه بأن معظم المحادثات حول مناهج تدريس التاريخ تتمحور حول المحتوى

مادة التاريخ؟ أما الرد على هذا السؤال فهو رد متعارض. ففي حين يرى البعض أنه من المهم للمواطنين الشباب في أي بلد معرفة تاريخهم حتى يتمكنوا من تنمية شعور الفخر في بلدهم، يؤكد البعض الآخر أن تدريس مادة التاريخ يجب أن يسمح للطلاب بتطوير فهم دقيق وتاريخي للماضي. أما آخرون، فيدعمون تدريس المادة لاستخلاص



لإصلاح المناهج الدراسية الضخمة في الهند، قدّم المجلس الوطني للبحوث التعليمية والتدريب كتبًا مدرسية وطنية وأساليب تربوية جديدة. وهدف إطار العمل إلى «اعتبار العلوم الاجتماعية... مواقع لاكتشاف الذات من خلال العلاقة مع الآخر... وتوفير الفرص في الصفوف لاكتشاف وجهات النظر المتنافسة والتفكير في مفارقات التنمية الوطنية وغموضها.» (كومار ٢٠١٠)

أدرج درس تقسيم بريطانيا للهند في العام ١٩٤٧ في كتب التاريخ في المدرسة الثانوية بهدف فهم الأحداث كعملية تاريخية بشكل انتقادي. ولأول مرة في المدارس الثانوية الهندية، واجه المعلمون والطلاب الروايات الشفوية التي تصوّر جانبي الصراع على أتهم ضحايا وجناة ومنقذين. أما في الكتاب السابق، الذي استخدم لأكثر من ٣٠ عامًا، حمل المحتوى بريطانيا والعصبة الإسلامية بقيادة محمد علي جناح مسؤولية تقسيم الهند. غير أنّ الدرس الجديد ينقل الروايات الشفوية لكلا الجانبين ويضيف أيضًا بعض التعقيد إلى الحديث عن أسباب التقسيم من خلال التعريف بعدد من أصحاب المصلحة والأحداث المتعددة التي أدت إلى التقسيم. وبالتالي يذيب هذا الخطاب الحدود بين «نحن وهم».

كشفت أبحاثي حول تشريع هذا الدرس في الصفوف وجود تباين في تدريس المحتوى. ففي حين تبني بعض المعلمين المحتوى الجديد، شكك عدد كبير منهم

وفي السياقات التي تسبب الإختلاف من المهم جدًا إعادة النظر بالذات. ففي ما يتعلق بأحداث العنف الجماعي التاريخية بين الجماعات المتصارعة، يصبح للفرد علاقة وثيقة ومعقدة بالآخر.

ينتج عن مثل هذه الصراعات والأحداث ذاكرة جماعية وتكثر الخطابات حول ما هي الحقيقة، وأي جانب على حق، وأي جانب عانى أكثر من الآخر، وأي جانب هو المسؤول ومن هو «العدو الآخر»، إلخ. وفي البيئات المتصارعة تشكل هذه الأسئلة هوية الناس، وتعرّف الذات عبر مواجهتها مع «العدو الآخر». بالتالي تُنقل ذكريات الأحداث التاريخية والعنف من جيل إلى جيل من خلال القصص التي تخبر فيها العائلة عن تهجيرها ومعاناتها على يد «الآخر». وتغذي هذه الذكريات أيضًا معتقدات المعلمين والطلاب وأحكامهم وفهمهم لهذه الأحداث. فعندما تعيد وسائل الإعلام والكتب المدرسية نفس الرواية مرارًا وتكرارًا على مدى سنوات، تترسخ هذه المعتقدات والمفاهيم حول الذات والآخر وتبقى كما هي في غياب الخطابات البديلة أو الفرص لدراسة المعتقدات القائمة.

ماذا يحدث بالتالي عندما تظهر خطابات جديدة تتحدى تلك الموجودة؟ أبرزت دراسة حديثة أجريتها في الهند حول إدخال درس جديد في كتاب التاريخ المدرسي عن تقسيم بريطانيا للهند في العام ١٩٤٧ بعض النتائج المثيرة للاهتمام. ففي العام ٢٠٠٨، ونتيجة

وطرق التدريس ونتائج التعلّم. ولكن غالبًا ما تهمل هذه المناقشات المدرّسين الذين يتحملون مسؤولية نشر محتوى الكتاب المدرسي، والذين يواجهون طلابهم كل يوم لإشراكهم في عملية التعلّم المتغيرة والمليئة بالتحديات.

من المفترض أنّه بمجرد إنشاء المنهج وتطوير الأساليب التربوية الجديدة، سيعتمد المعلمون المحتوى ويبدأون بتدريسه وفقًا «للطريقة الجديدة». وفي حين قد يكون هذا الأمر سهلًا بالنسبة إلى بعض المواد، لكنه يسبب جدلاً ويحمل تفسيرات متعددة عندما يتعلق الأمر بمادة التاريخ. فكل معلم لمادة التاريخ يختار المحتوى الذي يريد تعليمه للطلاب، ولكل منهم طريقة خاصة لتفعيل هذا المحتوى في الصفوف، وأهداف مختلفة لتدريس مادة التاريخ وبالتالي، وفقًا لهذه الاختيارات، يكون الطلاب معانٍ خاصة للأحداث التاريخية التي تعلموها في الصف. وبالاستناد إلى خبرتي الخاصة وبحثي، يمكنني القول أنّ هذه الخيارات هي بدورها نتيجة اختلاف كل معلم عن الآخر، واختلاف خبراتهم في الحياة ونظم إيمانهم وخلفياتهم وتعليمهم وطبقاتهم الإجتماعية وأديانهم ونظراتهم للعالم، إلخ. فإذا كان المعلمون يعلمون عن أنفسهم، يجب أن يتمتعوا بمساحات منظمة لفحص هويتهم وذواتهم والتحقق في مدى إنعكاس هويتهم داخل الصف كي يحققوا أي نوع من التنمية المهنية.

الوقت، وضغوط الاختبارات، والمناخات السياسية المتغيرة. مع ذلك، فإن أولئك من بيننا الذين اختبروا أهمية البدء بالذات ويفهمونها، لاسيما عندما نحاول إيجاد بدائل للنزاع، يعرفون أن الجهود تستمر خارج نطاق ورش العمل. إذ إنها عبارة عن نمط حياة، تقوم على إدراك سياساتنا حول الذات والآخر ودراساتها. هذا يعني القبول بأننا لا نستطيع أن نبني الجسور ونحن نقف في الوسط، وأنه تمامًا كما يتمتع طلابنا بمعتقدات حول كيفية رؤيتهم لأنفسهم في ما يتعلق بمن حولهم، فإننا كمعلمين لدينا معتقداتنا أيضًا. يجب الاعتراف بهذه المعتقدات وتقبل تحديها. إن الإبداع في تصور بدائل للصراع يقع في قلب العملية التي تشجعنا على النظر إلى أنفسنا.

ميناكشي شهابرا أستاذة مشاركة متخصصة في الدراسات المتعددة التخصصات، والتعليم العالي الدولي، والعلاقات بين الثقافات في جامعة ليزلي. تنصب اهتماماتها البحثية حول تحويل النزاع، ودراسات السلام وتنمية المراهقين، والمواطنة، والمشاركة المدنية بين الشباب. وهي تشارك منذ فترة طويلة في منظمة بذور السلام، التي تشكل موضوع عملها لأطروحة الدكتوراه. كانت مؤخرًا عضوًا في هيئة التدريس في دورة المعلمين بعنوان "صنع التاريخ" ومن المشاركين في ورشة عمل حزيران/يونيو ٢٠١٤ في الأردن.

عن الذات وعلاقتهم مع الآخر منذ البدء. في غياب المساحات التي تمكنهم من استكشاف مفاهيم الذات والآخر وفحصها بطريقة نقدية والتمعن فيها، يشعر عدد من المدرسين بالحيرة وعدم الاستقرار إزاء المحتوى الجديد ويتشبهون بالروايات القديمة التي يشعرون بأنها مألوفة وأمنة.

يعتبر إصلاح الكتب المدرسية والأساليب التربوية الرئيسية أمرًا في غاية الأهمية في خلق بدائل عن الخطابات والأحاديث حول الصراعات. ومع ذلك، فإن الافتراض أن هذا الأمر في حد ذاته يمكن أن يحدث تغييرًا جذريًا يكون بالتالي نغفل كليًا عن كيفية ارتباط الهويات الذاتية وهويات الآخرين ارتباطًا وثيقًا، وخاصة في سياق الصراعات. لن يغير المعلمون ممارساتهم أو يعتمدون أساليب جديدة إن لم يؤمنوا في التغيير. وتثبت الأبحاث التي أجريتها أن المعلمين لن يعيدوا التفكير في المحتوى ذي الصلة بالصراعات التاريخية إن كان ذلك يزعزع التعريف الحالي للذات وللآخر. ولكي يقوم المعلمون بهذا التحول، من الضروري أن تشمل التنمية المهنية الفرص التي تسمح لهم بالتفكير في هويتهم الخاصة وعلاقتها مع الآخر، والدور الذي تؤديه في الدروس التي يعطونها في صفوفهم.

وتشكل الورش الخاصة بمعلمي بذور السلام نموذجًا للتنمية المهنية التي تسعى إلى التركيز المتساوي على الذات في حين يتم تجهيز المعلمين باستراتيجيات حول تعليم المحتوى الذي يشكل تحديًا في سياقات الصراع. ويبدأ النموذج مع الذات ويعتمد على هويات المشاركين كـ"أفراد بشر، ومعلمين، وأفراد من مجتمعات الصراع". ومن خلال تبادل هذه التجارب المختلفة ومقارنتها مع النظريات التربوية، يصبح المعلمون على بينة من التفاعل المعقد بين هوياتهم وعملهم.

لا يزال ربط التركيز على الذات في التنمية المهنية يشكل تحديًا بسبب القيود كضيق

به. وعلى الرغم من أنهم اعتمدوا الكتب المدرسية الجديدة، لكنهم بقوا يدرسون المحتوى القديم عن التقسيم والذي مضى على تدريسه أكثر من ثلاثة عقود. والواضح أن هناك فجوة كبيرة بين محتوى الكتاب المدرسي المتعلق بالتقسيم وكيفية تدريسه في الصف من قبل المدرسين. تتعدد الأسباب وربما أهمها علاقة المدرسين الشخصية بالأحداث، وماذا تعلموا عن هذا الحدث، وكيف تعلموه، بالإضافة إلى تصوراتهم ومعتقداتهم عن طلابهم والتفاعل بين هويتهم الاجتماعية والدينية وهوية طلابهم الاجتماعية والدينية.

غير أن هذه المواضيع لا تحظى بالأهمية في خلال ورش عمل التنمية المهنية الرامية إلى معالجة مسألة تغيير المناهج الدراسية إذ عبّر عدد من المعلمين عن خيبة أملهم إزاء ورش العمل التي ركزت بحسب قولهم على "إضافة إصلاحات جديدة أخرى على المناهج الدراسية، والابتكارات في الأساليب التربوية وتحقيق المهارة التقنية لمطابقة السياسة التعليمية الجديدة." ويتوقع من المعلمين أن يشجعوا طلابهم على "اكتشاف الذات من خلال العلاقة مع الآخر"، من دون إعطائهم فرصة لاكتشاف ذاتهم.

كما ذكرنا آنفًا، في البيئات المتصارعة، عندما يتكرر صدى أحداث العنف التي تفصل بين الذات والآخر في الخطابات الجماعية، والذاكرة الجماعية ومحتوى الكتاب المدرسي وتسرد هذه القصص على مر الزمن، تصبح عندئذ حقيقة لا منازع فيها إلى حد ما، كالهواء الذي نتنشقه وكجزء من حمضنا النووي. ومن المفترض أن يتسبب إدخال إطار جديد لمثل هذه الأحداث في هذه السياقات، يتحدى الإطار السائد ويختلف جذريًا عن القديم، بتغيير المدرسين، وتخليهم بفضل درس واحد عما عرفوه دائمًا وما كانوا يعتقدون أنه الحقيقة. فمن السذاجة أن نتوقع أن تغيير محتوى المناهج سيحفز المدرسين على التخلي عن التفكير الذي أرسى مفاهيمهم



وجهة نظر معلم كيف ولماذا نبين أهمية التاريخ؟

أماندا بلاين AMANDA BLAINE



عليا أبو عريبان Alia Abuoriban: معلمة من غزة

في دورة المعلمين الأولى التي أجرتها منظمة «بذور السلام»، التقيت بمعلمين عظماء من كافة أنحاء العالم. وكم كان من الرائع سماع قصص بدت شبيهة جداً بما أواجهه أنا نفسي كمعلمة في غزة. لكن ما استرعى الانتباه فعلياً هو منهجيات التعليم الجديدة. فقد التقيت مثلاً بمعلمة من ولاية ماين الأمريكية تدعى أماندا بلاين (Amanda Blaine). وفيما كنا جالستين نتحاور مع أحد المعلمين من الهند، أخذت أماندا تتحدث عن «الانضباط الإيجابي» وعن دوره الكبير في مساعدتها داخل صفها. فطرحت عليها الأسئلة حوله وشرحت لي أكثر عن هذه الممارسة التعليمية.

والواقع أن أقوالها وتجاربها أثارت اهتمامي إلى حد كبير. فعدت إلى الديار وقرأت كل ما وقعت عليه يداي حول هذا الموضوع. ثم شرعت أطبق التقنيات التي تعلمتها في صفوفي على نطاق صغير ولمست الاختلاف على الفور. فاستعنت بشبكة الإنترنت حيث عثرت على دورة حول الموضوع، ومنذ ذلك الحين أصبحت من كبار مناصري الانضباط الإيجابي في غزة. وقد فتحت هذه التجربة عيني على الكثير. كما أنني أعطي ندوات حول هذا الموضوع. إنها بالفعل تجربة رائعة بالنسبة إلي وإلى المعلمين الآخرين.

تدرّس عليا أبو عريبان مادة التاريخ في المدرسة الأمريكية في غزة. شاركت في دورة المعلمين للعام ٢٠١١ وفي دورة «صنع التاريخ»، وهي رئيسة الوفد الفلسطيني أيضاً.

الاجتماعية التي درّستها لطلاب الصف السابع في مدرسة رسمية تقع في ضواحي بورتلاند بولاية ماين.

١. إقامة الصلة بالبيئة المحلية: في طور دراستنا لتاريخ العبودية الأمريكية، نبدأ بتناول كيف أصبحت بلدتنا الساحلية ماين جزءاً من اقتصاد العبودية العالمي. والمنازل التي يعيش فيها طلابي والتي بناها

صغار السن، لربما لاحظتم مدى اهتمامهم بمسألة «الإنصاف». من هنا، تتمثل مهمتي كمدرّسة تاريخ بمساعدتهم على الربط بين هذا الحس الفطري بالعدالة وبين المسائل الأكبر التي تصيغ المجتمع وحياتهم.

في ما يلي بعض المبادئ التي وجدتها مفيدة، بالإضافة إلى بعض الأمثلة عن كيفية استخدامها في حصة الدراسات

لم عسى الشباب يهتم بالتاريخ علي أي حال؟ ما الهدف من تعلم التاريخ؟ لم أشعر يوماً كطالبة برابط يُذكر بما كنت أتعلمه. فالأشخاص والتواريخ والأماكن المذكورة في حصة التاريخ لم تمت بأي صلة بحياتي على ما كنت أعتقد.

ولم أهتم بالتاريخ إلا حين دخلت عالم الرشد وبت أتوق لإحداث تغيير في العالم. لماذا يملك بعض الناس سلطة على غيرهم؟ هل يجب أن تكون الأمور على ما هي عليه؟ لماذا لا أحد يحل مشاكل العالم؟

كل هذه الأسئلة أوصلتني إلى التاريخ: لقد أردت أن أفهم كيف وصلنا إلى حيثما نحن اليوم. كان لا بد لي أن أعرف ماذا حصل في الماضي لأفهم الحاضر وأترك أثراً على المستقبل. ولاحظت كيف أن الأمور التي بدت محتمة، «هذه هي حال الأمور»، نتجت عن سلوك الناس - وأحياناً عن سلوكهم اللاواعي - في الماضي. ولاحظت الطابع البشري والدوافع الكامنة خلف خيارات الأشخاص، وتحسرت على العواقب. ولكن في النهاية لاحظت أن هذه الأمور لم تكن محتمة: بل كانت خيارات. ويمكننا أن نضع خيارات مختلفة. لكن يجب أولاً أن نكون مدرّكين مطلعين.

وهذا ما أوصلني بدوره إلى التدريس. فقد وجدت فيه سبيلاً فعالاً، لا بل أكثر السبل فاعلية، لإرساء السلام في العالم. لكن كيف أشارك مع طلابي حس الأنية والأهمية الذي أشعر به تجاه تعليم مادة التاريخ؟ ما من جواب واحد ينطبق علينا جميعاً. لكن نقطة البداية تبدأ بطرح السؤال على نفسك: ما الأمور التي تهتمك؟ وما هي برأيك الأمور التي يجب أن تهتم طلابك؟

بالنسبة إلي، أردت بناء مجتمع قائم على المساواة، مجتمع لا يستمر فيه مثلاً المتحدرون من العبيد والمتحدرون من أصحاب العبيد يحصلون على فرص مختلفة كامل الاختلاف بعد مرور مئة وخمسين عاماً على انتهاء العبودية الأمريكية بشكل قانوني. أريد أن أحياء في عالم نسلم فيه جميعنا بأهمية كل شخص؛ فإذا حاولنا تحقيق النجاح على حساب شخص آخر، نخسر جميعنا.

فكيف أوصل هذه الأفكار إلي طلابي في الصف السابع؟ إذا سبق لكم أن عملتم مع

”تتمثل مهمتي كمدرّسة تاريخ بمساعدتهم على الربط بين هذا الحس الفطري بالعدالة وبين المسائل الأكبر التي تصيغ المجتمع وحياتهم.“

ألهمني كتاب «الانضباط الإيجابي في قاعة الصف» لسنوات عديدة لتجربة اجتماعات الصف. وقد منحت الاجتماعات الأسبوعية الطلاب مكانًا للتمرّن على التعبير عن صوتهم وتعلم كيف يصغون فعلاً إلى أحدهم الآخر. وحين اكتشفت لاحقاً «التواصل غير العنيف أو المتعاطف»، استمررت بتعديل الاجتماعات لدعم ثقافة الصف التي كنت أتوق إليها. ونحن نظهر جلياً الرابط بين كيفية تعامل الناس مع الصراعات في التاريخ وكيفية تصرفهم الآن في صفنا. أعلم أنكم في المكان الذي تدرّسون فيه قد تكونون مقيدين بنوع الاستراتيجية التي تختارونها. ولكنني فيما أعتقد اللاعنّف في ممارساتي، أجده يصيغ أكثر فأكثر كل منحي من تدريسي. في سياقكم الخاص، كيف يمكن منح الطلاب فرصة التحلي بالقدرة على التصرف والقوة؟

أقدم لائحة الاستراتيجيات هذه على أمل أن يطلق شيء فيها شرارة مخيلتكم. لستم مضطرين لتطبيقها كلها، وأفترض أن لديكم الكثير من الاستراتيجيات الأخرى التي لم تخطر ببالي حتى. من هنا أطلب منكم أن تأخذوا ما يفيدكم وتكيّفوه وأن ترموا جانباً كل ما لا يفيدكم. جدوا الرابط بينكم وبين أكثر ما تتوقون إليه في العالم. بذلك تفتحون المجال أمام طلابكم لفعل المثل.

درّست أماندا بلاين مادة الدراسات الاجتماعية والفنون اللغوية في مدرسة رسمية في ماين لمدة ٦ سنوات. وهي اليوم تساند صانعي التغيير في إيجاد حلول تجدي نفعاً مع الجميع. كما أنها تضطلع بدور الميسر لبرنامج بذور جنوب آسيا في مخيم بذور السلام، وهي خريجة دورة المعلمين الأولى لبذور السلام التي حملت عنوان «القصص؛ المخيلة الأخلاقية؛ التحرك التعليمي» (٢٠١١).

والتفكير في الأمور التي يقدرونها. لماذا قد يؤيد شخص ما العبودية؟ حتى إذا وجدتم أن رأي الآخر جدير بالازدراء، هل يمكنكم أن تكتشفوا الحاجة الأعمق التي يحاولون إشباعها عبر التفكير على هذا النحو؟

٦. تشجيع البحث الواقعي: في إطار وحدة العبودية، يقصد الطلاب فعلياً الجمعية التاريخية المحلية ويستعينون بالمصادر الأولية للتعرف إلى أدوارهم. ويكون الحماس ملموساً. كما أن بحثهم واقعي من ناحيتين - فهم بحاجة للمعلومات لتأدية الأدوار في الجدال، كما أنهم يكتشفون معلومات أنا المدرّسة لا أعرفها. ولكن لا يمكنني إخبارهم بذلك.

٧. إقامة الصلة بيومنا الحاضر: افعلوا ذلك على عدة مستويات. نحن نعاين مسار العبودية التاريخية في بلدنا. وفي الوقت نفسه أحث الطلاب على النظر في العبودية المعاصرة، بدءاً من الثياب التي يرتدونها. فيقضي أحد فروضهم المنزلية بالنظر إلى أغراضهم - أجهزة الأيبود، والمعدات الرياضية، والطعام - واكتشاف مصدرها ومن زرعها أو صنعها. وأقل ما يقال هو إن النتائج تفتح عيونهم على الكثير.

٨. إيجاد الحلفاء: كانت رئيسة الجمعية التاريخية المحلية متشوقة لمساعدتي. لم أكن أملك الوقت الكافي لإنجاز البحث كله بمفردي لكنها كانت مسرورة بمساعدتي. فسلمتها الأقسام التي تقع ضمن مجال خبرتها، ما أتاح لي إمكانية بذل جهود أكبر مما كنت لأبذله لوحدتي.

٩. التوسل والاستعارة والسرقة: اختاروا أي نشاط مثير للاهتمام واستخدموه لتحقيق أهدافكم التعليمية. أنا أستعمل الأنشطة التي تعلمتها كقائدة رحلات خارجية ومعلمة بيئية مع أن كلاهما لا يمت بصلة إلى المحتوى التاريخي الذي أدرّسه. لكنني أحدد هدفي بوضوح، ثم أعدّل النشاط لتحقيق هذا الهدف. هل تحبون الرقص؟ هذا رائع! استخدموا نشاطاً راقصاً وكيّفوه مع المحتوى الموجود بين أيديكم. إذا أعجبكم، سيعجب طلابكم أيضاً.

١٠. إحياء الدرس: عيشوا الدروس. إن القاعدة الأساس في صفي، أي المبدأ الذي أدير على أساسه الصف، هي أن الطلاب والمدرّسين مهمون على حد سواء. لقد

قباطنة البحر في القرن التاسع عشر هي جزء من هذه القصة.

٢. تجسيد القصة: دعوا الطلاب يتقمصون دور الأشخاص الذين يدرسون عنهم. في إطار الوحدة حول العبودية التي ندرسها، يجري الطلاب الأبحاث حول أهل البلدة الذين انخرطوا في الجدل المناهض والمؤيد للعبودية ويؤدّون أدوارهم. وقد تبين أن هذا الجدل حدث بالفعل في بلدنا، ولكن لا تتقيدوا بهذا الأمر. إذ يمكنكم اختلاق اجتماع لأهل البلدة من التاريخ ودعوة من تريدون. أو يمكنكم محاكاة حدث مهم آخر، كخطاب، أو لقاء أول، أو مسيرة، أو أي شيء آخر. فالجلبة والتحضير كلاهما ممتع وغني بالمكتسبات. كما أن اختيار الأزياء ودعائم التمثيل والحوار يجذب الطلاب إلى التعلم بشكل أعمق حول كيفية تصرف الناس في ذاك الزمان.

٣. الخروج عن المألوف: الفرض الأول في وحدة العبودية هو إجراء مقابلة مع شخص راشد يعرفه الطلاب. فالتواصل مع راشد وطرح الأسئلة عليه لا يقوّي الطلاب فحسب، بل إن إنجاز فرض منزلي يتطلب التفاعل مع شخص راشد ليس أمراً مألوفاً بالنسبة إليهم.

٤. إشراك الطلاب أنفسهم: حين يعرف الطلاب الأدوار التي سيؤدونها في جدالهم حول موضوع العبودية، أحثهم في البداية على إقامة الصلة مع القيم الخاصة بهؤلاء الأشخاص. لديهم فرصة للتمعن في ما يهتمهم ومناقشته - أي عائلتهم وأصدقائهم وحرّيتهم. وبعد أن يتقمصوا دور شخصية من التاريخ، يصبحون أكثر انفتاحاً على التفكير في الأمور التي كان يقدرها هؤلاء الأشخاص من الماضي عوضاً عن النظر إليهم كغرباء.

٥. التحلي بالتعاطف: ما من حدود لقوة تأثير هذا الأمر على التعلم والتغيير. لذلك اعتمدوا أي طريقة تتوفر أمامكم لحث الطلاب على التعاطف مع بعضهم البعض ومع الغير. وتفيد هذه الطريقة بشكل خاص في مساعدة الطالب على إيجاد رابط مع «الآخر» وعلى فهم السبب الذي يدفع شخصاً ما إلى فعل أمر يؤذي الآخرين. والدور الأصعب في جدالنا حول العبودية هو دور رجل الأعمال المؤيد للعبودية. فأعطي طلابي فرصة لوضع أنفسهم مكان هؤلاء الأشخاص



وجهة نظر معلّم كيف تؤثر ذاكرة المدرّسين على الطلاب

إيريكّا زاين ERICA ZANE

يحتفظ بنسخة رقمية عن رسائل جدّيه وجدّتيه بخط يدهم ليتمكن من الاطلاع عليها دائماً. وقرأ عليّ مقطّعةً من رسالة جدّيه:

إنه يوم السبت هنا وكل العائلة جالسة إلى الطاولة فيما أنت في بولندا. ولكنها ليست بولندا نفسها التي نشأنا فيها. وليست أوروبا نفسها التي نشأنا فيها. جدّك وجدتك كانا في نفس سنك في تلك الفترة في أوروبا، ولكنها لم تكن أوروبا نفسها، بل كانت أوروبا غارقة في الدماء. لقد حاولوا محو أماننا وشعرنا بذلك في لحمنا ودمنا، وأقرّ بأنه ما من كلمات قوية بما يكفي لتصف ما مررنا به. ولكن في النهاية يا إيلاي حصل ما لا يصدّق. بقينا على قيد الحياة. والدم تحول إلى ماء. وعادت إلينا الرغبة في الحياة. وعاد الأمل، والإيمان بالناس، والقوة لبدء كل شيء، كل شيء من نقطة الصفر. بعد سنوات عدة من البأس والظلام، لننا حظوة الحياة والرغبة ببناء عائلة، فتزوجنا ورزقنا بالأولاد وبأولاد الأولاد وبأولاد الأولاد. وأنت يا إيلاي دليل حي يرزق عليّ أن ثمرة هذه القصص هي الحياة. تذكر أنك أنت نصرنا.

بعد ذلك شرح لي إيلاي معنى هذه الرسالة بالنسبة لحياته وشرح كيف أثرت على مفهومه للأمل والسلام. فقال لي:

مجرد القدرة على بدء حياة جديدة أو الاستمرار... إذا وجدتها بداخلك، هذا ما يجب الحفاظ عليه. الفلسطينيون

كدورة المعلمين التي تجريها منظمة بذور السلام. ويتيح لنا مثل هذا المنتدى أن نعمل ونجهد معاً عبر ذكريات الماضي من أجل تحليل التاريخ والذاكرة والهوية وأصول التدريس تحليلًا ناقداً، فيما يخلق «مجتمعاً بديلاً» يسعى إلى صياغة «نحن» جماعية جديدة. «نحن» الجماعية هذه تحتوي على روايات عن «نحن» و«هم». و«نحن» الجديدة لا تنسى أو تتغاضى عن الهوية المعقدة لـ«نحن»، ولا تقلل أو تتجاهل الهوية المعقدة لـ«هم». عوضاً عن ذلك، تصبح «نحن» شبكة من المعلمين الذين يعودون من المخيم إلى ديارهم مع وجهات نظر موسّعة أكثر حول الذاكرة والسرد والهوية والتاريخ.

خلال مقابلة أجريتها مع معلّم إسرائيلي يدعى إيلاي* (Eli)، تحدثنا عن بعض ذكرياته الشخصية التي صاغت هويته. فأطلعني على تقليد متبع في إسرائيل حيث يأخذ المدرسون كافة طلاب الصف الحادي عشر في رحلة مدرسية إلى بولندا. وهناك يزور الطلاب معسكرات الاعتقال ويتعلمون عن المحرقة اليهودية (الهولوكوست). وقد عاش المعلم هذه التجربة حين كان في السابعة عشر من عمره. وفي ليلة في أواخر الرحلة المدرسية، أعطى المدرسون طلابهم رسائل كانوا قد طلبوا من الأهل كتابتها مسبقاً للتحدث عن هويتهم وعن صلتها بذكري الهولوكوست. جدّاً وجدّتا إيلاي كلهم نجوا من الهولوكوست، وقد كتبوا له الرسائل بالإضافة إلى رسائل ذويه. وخلال المقابلة أخرج إيلاي هاتفه حيث

في صيف ٢٠١٣، شاركت في مخيم يزور السلام كأحد أفراد طاقم برامج المعلمين. وخلال وجودي في المخيم أجريت بحثاً نوعياً لأطروحة الماجستير التي كنت أتابعها في كلية المدرسين بجامعة كولومبيا، وذلك من خلال مقابلات أجريتها مع ١١ معلّم من إسرائيل وفلسطين والهند وباكستان ومصر والأردن وأفغانستان والولايات المتحدة الأمريكية. وكان عنوان أطروحتي «ذكريات المدرسين وصنع التاريخ: كيف تؤثر ذكريات المدرسين على تطوير الطلاب للوعي التاريخي في مناطق النزاع وما بعد النزاع»، وقد تناولت العلاقة المعقدة بين الذاكرة والتاريخ وكيفية تأثير ذكريات المدرسين، لا سيما ذكرياتهم عن النزاعات، على تدريس الماضي وتعلمه.

في كتاب «قمع الدول وجهد الذاكرة» State Repression and the Labor of Memory (٢٠٠٣)، تقدّم إليزابيث جيلين (Elizabeth Jelin) تحليلًا للذاكرة الجماعية والفردية من حيث علاقتها بالأساليب التي نحمل بها الماضي ونقله. وبحسب ما يوحيه اسم الكتاب، فإن الذاكرة هي جهد، ما يعني أنها تنطوي على عمل. وتتمثل إحدى الطرق العديدة التي يمكن بها للمعلمين النظر إلى الذاكرة باعتبارها «جهداً» في تناول موضوع ذاكرتنا الفردية والجماعية المتضاربة (في بعض الأحيان) في منتدى

واليهود والهنود والباكستانيون...كلنا دفنا مَرَّ العذاب. ولكن إذا كانت لدينا الرغبة بالحياة والاستعداد للبدء من الصفر... تحليلنا بالقدرة على القيام من الموت. ثمة قصيدة جميلة للشاعر يهودا أميشاي (Yehuda Amichai) تقول «لن تزهر زهور الربيع حيثما نكون على حق، لأن المكان حيث نكون على حق عنيدٌ وصعب. وحده مكان الشك رقيق ومتجاوب بما يكفي لنمو شيء جديد فيه».

لكلِّ منا إطارٌ زمني شخصي، إلى جانب إطارٍ زمني وطني، موجود في داخلنا. أحياناً يمتد هذا الإطار الزمني لما قبل وما بعد حياتنا. ولا مفر من وجود لحظات ضمن أطرنا الزمنية الشخصية والجماعية حيث نبقي عالقين أو محبوسين. وعادةً ما تنطوي هذه اللحظات على صدمة. على غرار إيلاي، أعتقد أنّ بوسعنا لا بل علينا أن نحرر أنفسنا من هذا الحبس. فعلى حد قول الشاعر، لا شيء ينمو من الأماكن التي تكون فيها على حق في تاريخنا. إذ نبقي عالقين في هذا النوع من الذكريات، عاجزين عن خلق شيء جديد، محتجزين في لحظة صادمة من إطارنا الزمني. لذلك، ومن أجل تحرير أنفسنا من هذا الحبس، علينا أن نكون مستعدين لخلق شيء جديد بالاشتراك مع الآخرين. ولا يمكننا أن «نزهر» إلا متى رققنا الأرض التي نقف عليها. وهذا لا يعني أن ذكرياتنا عن الأذى أو الصدمة ستختفي أو تزول. فهي ستبقى، كالحبر في رسالة جدّ إلى حفيده في بولندا. قديمة. شيءٌ نقرأه لأنفسنا ولعائلتنا ولأطفالنا وطلابنا حتى آخر الزمان. شيءٌ نقله إلى الآخرين. يمكننا حتى أن نركز على الأسى وحالة الضحية التي كنا فيها، لأنها حقيقية ولأنها جزء من ذلك. ولكن إذا توقفتنا عند هذا الحد ولم نفعل أي شيء آخر، «سنصل إلى طريق مسدود» على حد قول إيلاي. لن تتفتح الزهور أبداً في الربيع من المكان الذي تكمن فيه عدالتنا.

خلال ورشة عمل دامت ثلاثة أيام أجريناها مع دوك ميلر (Doc Miller) من منظمة «مواجهة التاريخ وأنفسنا»، تمعنًا في السؤال التالي: «لماذا غالبًا ما نقسم نحن البشر أنفسنا ما بين «نحن» و«هم»؟» أبدى معظم المعلمين رد فعل قوي تجاه هذا السؤال فيما تصارع الكثيرون معه. على سبيل المثال، أجريت مقابلة مع معلم فلسطيني يدعى أسعد* في اليوم الأول من ورشة العمل، فأخبرني أنه لا يتخيل نفسه يدرّس المنظر الإسرائيلي:

إيريكا: حين نتحدث عن هذه الهوية الفلسطينية القوية، ما هي التحديات التي تواجهها حين تعلم بوجود دولة أخرى تطوّر منظرًا مخالفًا؟

أسعد: يجب أن أركز على قصتهم الخاصة [قصة الطلاب] وتاريخهم الخاص. حين يقصني بعض الطلاب ويقولون لي إن الجيش الإسرائيلي دمر منازلهم، لا يمكنني أن أقنع طلابي وأقول لهم ببساطة «حسنًا لديهم الحق في ذلك لأنكم لا تملكون أوراقًا» أو ما شابه. لا أستطيع أن أقول لهم ذلك. ولا أستطيع أن أطلب منهم النظر إلى الروايات الأخرى.

إيريكا: لا تستطيع؟

أسعد: بالطبع لا أستطيع. هل تستطيعين أنت ذلك؟ هل تستطيعين أن تطلبي من طلابك أن يفهموا ما يفعل الطرف الآخر معهم حين يدمرون منازلهم ويشردونهم بلا منازل؟

في تلك اللحظة شعر أسعد أنه بحكم الوضع الراهن ما من طريقة معقولة لتدريس الفلسطينيين المنظر الإسرائيلي. ولكن ما إن انتهت حصة دوك في ورشة العمل حيث طلب منا النظر إلى مجموعة «تسعة ليتل روك» - وهي مجموعة طلاب ثانويين أمريكيين من أصل أفريقي ألغوا التمييز العنصري في المدارس الرسمية بولاية أركنساس في العام ١٩٥٧ - من منظورات مختلفة وإلى تمثيل المشهد من أجل محاولة فهمه بشكل أفضل، حتى مال أسعد نحوي وقال «لست مسرورًا بالمجرى الذي أخذته المقابلة، هل يمكننا إعادة إنتاجها؟» فطلبت منه أن يدوّن كل ما كان يجول في خاطره في تلك اللحظة ليطلعني عليه في مقابلتنا المقبلة. وفي المرة التالية التي تحاورنا فيها، سألته عن تلك اللحظة التي أراد فيها إعادة المقابلة فأجاب: «أجل، قلت ذلك لأنني الآن، وبعد محاضرة دوك، أدرك أنه ثمة العديد من الطرق [لتدريس منظر الآخر] ولكنني ربما لم أكن أعرفها. إلا أنني حين تكلمت إلى دوك البارحة، أعجبني الموضوع فعلاً. وأشعر أنّ بوسعي تطبيق ذلك مع طلابي وهذا يجعل تدريس الروايات الأخرى لطلابي أسهل مما اعتقدت.»

لم يكن أسعد الوحيد الذي شعر بتأثير ورشة العمل. فقد قال مدير مدرسة إسرائيلية في ما بعد: «ذكرتني بمسؤوليتي بإظهار وجهة النظر الأخرى.» وشرح معلم مصري قائلًا: «كل يوم أقضيه

هنا تزول معه تدريجيًا التفرقة بين «نحن» و«هم». ثمة دائمًا «نحن». كلنا بشر نعيش في أقطار مختلفة من الأرض إنما ننظر إلى مشاكلنا من وجهات نظر مختلفة ومن منظر مختلف وعدسات مختلفة نرى من خلالها مشاكلنا.»

ثمة عبارة تناقلها من حضروا دورات المعلمين التابعة لذور السلام. والعبارة هي اقتباس لباولو فرييري (Paulo Freire) وأيضًا عنوان لكتاب ألفه باولو فرييري ومايلز هورتون (Myles Horton)، وهي: «نصنع الدرب بالسير» (فرييري، ١٩٩٠). في كل مرة يأتي فيها المعلمون من الشرق الأوسط وجنوب آسيا والولايات المتحدة إلى مخيم بذور السلام الدولي في أوتيسفيلد (Otisfield) بولاية ماين، يلتزمون بصنع «درب» المستقبل عبر العمل من أجل السلام - ليس نوع السلام الذي يفض النظر عن الوقائع الموجودة خارج أوتيسفيلد في ماين، بل النوع الذي يشمل الخسارة والألم والصدمة ومأساة الحرب. إنه نوع السلام الذي يطلق شرارته الأمل وليس التوقعات غير الواقعية. وأحب عبارة فرييري بشكل خاص لارتباطها بدورة المعلمين للعام ٢٠١٣ التي حملت عنوان «صنع التاريخ»: فيما نصنع الدرب عبر السير معًا، فإننا نصنع أيضًا التاريخ معًا.

في أحد أيام المخيم الأخيرة، كان المعلمون كلهم يجلسون معًا في الخارج في حلقة لتشارك تجربة عن بذور السلام سنتذكرها على الدوام. وفيما كان الجميع يتحدثون، نظرت بتمعن إلى محيطنا محاولة استيعاب كل شيء من حولي: فنظرت إلى أشجار الصنوبر الطويلة، وأصغيت إلى صوت تلاطم مياه البحيرة برقة على الصخور، وشعرت بحفيف أوراق الشجر تحت قدمي. وأتذكر أنني التفتت إلى أحد المشاركين وقلت له: «لو استطاعت هذه الأشجار الكلام لقاتل أكثر الأمور إثارة للاهتمام... فقد سمعت الكثير من الذكريات عن العنف ولكنها شهدت الكثير من الخطوات نحو السلام.»

ما يجعل مخيم بذور السلام مخيمًا لافتًا وفريدًا من نوعه هو الفسحة بحد ذاتها: فهي وإذ تمنح ساحة للسلام تحمل في الوقت عينه ذكريات - بعضها مؤلم للغاية - عن الحرب والعنف. هذه الفسحة - سمّتها مثالية، سمّتها لاواقعية، سمّتها من عالم آخر - مميزة بلا أدنى شك. وهذا أمرٌ تلمسه حالما تطوؤها قدمك. هي مميزة للسبب نفسه الذي يجعل تعليم السلام



الأمر ستتحسن تلقائياً، ينطوي الأمل على مأساة. الأمل هو وليد المأساة، يبصر النور في أحلك الأماكن، في أكثر لحظات تصعب فيها رؤيته. حين نأتي إلى بذور السلام، لا يُطلب منا أن ننسى مأساتنا أو نزاعاتنا أو خلافاتنا. بل يُطلب منا أن نواجهها عبر الصعوبات بل هو الإقرار بإمكانية انبثاق حكمة عميقة وتعافٍ حقيقي من المأساة. هذا هو، وهذا ما يجب أن يكون، هدف تعليم السلام الجوهري: عملية مستمرة تعطي قيمة أكبر للأسئلة من الأجوبة، وللحوار من الوضع القائم، وللأمل من التفاؤل. ولن نبدأ بتغيير العالم إلا متى اعتبرنا السلام عملية دينامية ووسيلة لا غاية.

* ملاحظة: تم تغيير كل أسماء الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات حفاظاً على هويتهم.

تحمل إيريك زابن شهادة الماجستير في التنمية التربوية الدولية من كلية المدرسين في جامعة كولومبيا. كانت عضواً في طاقم دورة المعلمين «صنع التاريخ» (٢٠١٣) من بذور السلام. وهي تعمل حالياً كمنسقة بذور ماين لبرنامج بذور السلام في ماين.

بعد مخيم بذور السلام والبحث الذي أجرته لأطروحتي، أنظر إلى كلمة «تذكر» وأشعر أنها تلمح إلى إعادة بناء الذكرى من حيث ارتباطها بالحاضر وتأثيرها على المستقبل. إنها عملية. إنها جهد. لم يكن الماضي ولن يكون أبداً جامداً. بل هو لين كالمسائل ويتغلغل إلى كل نواحي الحاضر وكل إمكانيات المستقبل. كل من جاء إلى دورة المعلمين التابعة لبذور السلام هذا الصيف حمل معه ذكرياته وتاريخه. جاء مع توقعات وآمال وأحلام وشكوك ومخاوف. وفي النهاية لا يسعني القول إن المعلمين فقدوا أو نسوا أيًا من الذكريات التي حملوها. ولا يسعني القول إن أيًا من المعلمين ضحى جزءاً ممتعاً أو جوهرياً من نظام معتقداته. وهذا لم يكن مطلقاً هدف دورة المعلمين في الأصل. ولكن ما حدث باعتقادي خلال الصيف هو أنه تم تشارك - تناقل - الذكريات بطريقة سمحت للمعلمين بتكليف رواياتهم من أجل تضمين روايات الآخرين وذكرياتهم. لقد تمكنوا من توسيع تعريفهم لمفهوم «نحن».

في أواخر المخيم، أجرت المجموعة جلسة حوار أثارَت العواطف وحركت المشاعر على نحو استثنائي. كلنا نتذكر حال الطقس في تلك الساعة الحافلة بالتحديات: أمطارٌ غزيرة وبرق ورعد. ولكننا كلنا نتذكر قوس القزح الذي أنعم علينا بحضوره عند انتهاء الجلسة. وبعد لحظات على انقشاع العاصفة، أخبرنا دانييل موزيس (Daniel Moses) عن أستاذ أطلعنا على الفرق بين الأمل والتفاؤل. على خلاف التفاؤل الذي يوحي بأن

الجوهري مميزاً: فهي حافلة بوجهات النظر والروايات والتواريخ المتعددة كلها في آن معاً. وهي لا تطلب من الشباب أو المعلمين أن ينسوا ماضيهم، بل تطلب منهم البدء بتصور مستقبل معاً حيث استعادة الذكريات لا تستوجب العنف بالضرورة إنما اختلافاً وحواراً مثمرين.

كمثال عن نوع التذكر الذي أتحدث عنه، سأطلعكم على حكاية قصيرة حول الذكرى الأخيرة لأحداث ١١ أيلول/سبتمبر ٢٠١١. كنت أقود السيارة في أرجاء بلدي بعد فترة وجيزة على عودتي من مخيم بذور السلام وكانت ذكرياتي عن هذه التجربة لا تزال حديثة العهد. فلاحظت أن الكثيرين وضعوا أوراقاً لاصقة على سياراتهم تقول «أبداً لا تنسوا» مع صورة عن ظلال مركز التجارة العالمي في الخلفية. فاستدرت نحو خطيبي بيتر (Peter) وقلت له «يا ليتهم يغيرون هذه العبارة».

«وبمّ يستبدلونها؟» سألني بيتر.

لا أدري، ربما يستبدلونها بعبارة «تذكروا دوماً». فبعبارة «أبداً لا تنسوا» توحي بأننا نتمسك بشيء ما - بذكرى واحدة... الذكرى الوحيدة على الإطلاق. لا حوار. لا نقاش. لا فرصة لشيء «جديد». بل مجرد عبارة «أبداً لا تنسوا» العنيدة التي تبقينا عالقين في تلك اللحظة، محبوسين في تاريخنا. ولكن إذا تغيرت العبارة إلى «تذكروا دوماً»، فهي تتيح لنا الاستمرار بالتمسك بالذكرى بطريقة لا تبقينا عالقين... أي يمكننا استرجاعها بطريقة مثمرة.»



وجهة نظر معلّم ملاحظات نحو عالمية متّصلة

دانييل نواه موزس
DANIEL NOAH MOSES

لا تضع مثل هذه الانتقادات في الاعتبار معنى لجمع أشخاص، لا سيما المراهقين، من مجتمعات مختلفة بشدة تشهد صراعات. فبدور السلام هي منظمة تربوية قائمة على كسب ثقة أشخاص لا يثقون في بعضهم البعض.

أعتقد أن ما نقوم به كمنظمة تربوية يجب أن يكون مركزاً ومحدوداً وفي نفس الوقت أعتقد من كل قلبي أن هذا العمل التربوي أساسي لتحقيق عالم أكثر عدلاً وإنسانية وسلمية.

غير أن التربية تستغرق وقتاً طويلاً، ونفاد الصبر أمر مفهوم خاصة إذا كان الوضع السياسي يزداد سوءاً. في هذا السياق، من المهم توضيح ما تقوم به منظمة بدور السلام. فالتربية تكمن في التفاصيل.

لدي صديق طلب وهو طفل من أستاذه في حصة العلوم شرح كيفية عمل أجهزة الفاكس. حين شعر أن شرح المعلم لم يكن منطقياً أو مفيداً، استمر صديقي -الذي يحب طرح أسئلة عن كيفية عمل الأشياء- في طرح الأسئلة. أغلق المعلم المناقشة.

في الأمر، وفجأة تحتم علينا التعامل مع قضية كبيرة في المخيم. ولم أفهم بوضوح إلا لاحقاً، ونحن نجلس حول النار مع قادة البعثات الذين أوقفوا الرقص، ما كان على المحك.

«أنا أوّمن كثيراً بما تفعلونه» أوضح أحد هؤلاء القادة. «بالنسبة لي، هذا المكان خاص وهو هدية بالفعل. أريد أن أخبر الناس في بلدي كم أن كل شيء هنا مذهل. أريدهم أن يرسلوا أبناءهم هنا. لكن إذا كان الرقص بهذا الشكل لا أستطيع ولن أفعل. رقص الشبان والشابات معاً على هذا النحو أمر غير مقبول في مجتمعي. لن يقبل أهلهم بذلك. فهم يثقون بأنني سأهتم بأولادهم. لذا من فضلك ساعدني لأساعدك.»

أخذنا ما قاله بعين الاعتبار ولم نرقص على هذا النحو مرة ثانية.

هذا أحد الأمثلة التي توضح الحساسية والتعقيدات المتعلقة برقصة برنامج بدور السلام. فمن يتطلع إلى أن تتخذ المنظمة مواقف سياسية محددة ينسى رسالتنا الأصلية وما نواجهه من عقبات وما يجعل هذه الرسالة تحمل أهمية كبيرة في هذا العالم.

في نهاية الصيف الأول لي في مخيم بدور السلام الدولي، نحينا زي المخيم جانباً -القميص الأخضر- لليلة واحدة، وارتدينا ملابسنا الأنيقة لحضور أمسية الاحتفال بنهاية الدورة بحضور كل أعضاء المخيم على متن قارب في إحدى البحيرات الجميلة في المنطقة.

بدأ صوت الموسيقى يعلو وبدأ بعض البذور في الرقص ومعهم المستشارون والميسرون وقادة البعثات. بدأ الأمر وكأنه حفلة رقص في مدرسة ثانوية أمريكية، حيث استولى البذور على معظم المساحة في حين رقص البالغون بتواني فيما بينهم. لكن سرعان ما قام ما لا يقل عن ثلاثة من قادة البعثات، واحد فلسطيني وآخر مصري وآخر أردني، وأخبروا البذور التابعين لبعثاتهم مغادرة قاعة الرقص. رأيت أحدهم يلوح بيديه للتأكيد عليهم ويصيح أثناء عزف الموسيقى لجذب انتباه أصدقائه وزملائه.

اعتبر المستشارون ما رأوه مقاطعة وقحة. تدخل موظفون من الإدارة العليا

البحث عن الروايات الدقيقة

تستخدم الروايات التي تزيد من الفهم الخاطئ والكرهية تصنيفات متقنة وخطوط واضحة، بحيث تترك فوضى الماضي - التعقيدات - جانبًا أو تستتر عليها. ولكن إن نظرنا جيداً فسنجد الكثير من الروايات المخفية في كل مكان تشجع على الرؤية المختلفة للتاريخ والهوية.

فعلى سبيل المثال، من عدة سنوات مضت، ذهبت للعشاء في بوسطن مع صديقين أرمنيين - وهما يتبعان توجه قومي أرمني حاد (الزوج من لبنان، والزوجة من إيران). ولقد أشارا في ذلك الحين أن النادلة مغربية، موضحين أنهما متأكدين من ذلك. «نحن نعرف ببساطة». وعندما سألتنا النادلة قالت: «لا، أنا تركية».

صدم صديقاى وبدا عليهما الضيق والازعاج. فلقد تذكرنا قصص الطفولة التي كانت تُروى على طاولة العشاء. فبالنسبة لهما، الأتراك هم العدو. في وقت لاحق، تحدثنا مع النادلة، وعندما اكتشفت أنهما أرمنيان فرحت قائلة: «إن جدتي أرمنية!». لقد عانت تلك الجدة على الأرجح من الإبادة الجماعية للأرمن ونجت منها عبر الاندماج والانخراط في المجتمع كتركية. لم يعد صديقاى قادران لا على كره النادلة ولا على الخوف منها. فلقد اتضح أنهم يتشاركوا نفس التاريخ لكن من منظورين مختلفين. وفي ذات الوقت، كانت النادلة أيضاً فخوراً بهويتها التركية.

تظهر نفس الاحتمالات عندما تكتشف امرأة «بيضاء» في الولايات المتحدة الأمريكية أن لديها أصول أفريقية، أو يكتشف شخص «أمريكياً من أصل أفريقي» أن لديه جذور إيرلندية أو أمريكية أيضاً. وبالتالي، ستجد العديد من العائلات في كل مكان أن لديها تعددية مماثلة تتحدى تلك الفئات السخيفة التي تظهر في المسيرات السياسية ووسائل الإعلام الكبيرة والمنشورات على الفيسبوك. مثل هذا «الخليط» لديه الإمكانية برأيي لتعزيز «العالمية المتأصلة».

ويخبرني أحد أصدقائي الفلسطينيين، من خلال معرفته بتاريخ أسرته، أنهم كانوا في القدس لمدة ألفين سنة. ولقد كانوا في أحد الفترات يهوداً، ثم أصبحوا مسيحيين ومؤخراً أصبحوا مسلمين. ولقد تكلموا العبرية والآرامية واليونانية والعربية والتركية. كما أن لديه قريب يبحث في المحفوظات العثمانية لتعلم المزيد عن العائلة.

وعندما يمشي صديقاى بجوار حائط المبكى (الموقع اليهودي المقدس) أو مواقع آلام المسيح، يشعر بأنها ترتبط ارتباطاً عميقاً بتاريخه. وفي نفس الوقت، فإنه لا يزال يحافظ على هويته كمسلم، وكفلسطيني، وكإنسان عمِل بجد لبناء عالم أكثر عدلاً وأكثر إنسانية. وبالرغم من أنه لا يستخدم مصطلح «العالمية المتأصلة»، لكن يمكنني القول أن صديقاى هذا هو مثال على ما تعنيه العبارة.

ما الذي تعنيه عبارة «العالمية المتأصلة» بالنسبة لك ولتلاميذك ولزملائك ولعائلتك وأصدقائك؟

عندما عاد صديقاى إلى المدرسة في الأسبوع التالي ببحث قام به بنفسه عن كيفية عمل آلات الفاكس، رفض المعلم الاستماع إليه.

تجسد ردود الأفعال هذه موقفاً معيناً تجاه السلطة والتعلم والمعرفة أو عبارة أخرى تجاه التربية. تجسد بذور السلام مجموعة من المواقف والافتراضات والممارسات المتعارضة التي تجتمع لتقديم رؤية تربوية شاملة.

بالرغم من صعوبة فهم هذه الرؤية في بضع كلمات إلا أنني أقدم قدوة «النظرة العالمية المتأصلة».

تغذي بذور السلام الجذور الطيبة، وتخلق الفرص لكل فرد لتحقيق إمكانياته كإنسان يعيش في عالم مترابط من التغيير شبه الكاسح. هذا هو «التمكين».

هناك طرق لا حصر لها للسعي إلى «النظرة العالمية المتأصلة». أنا لا أقدم مسودة أو وصفة وإنما قدوة أو من بأن بذور السلام تجسدها.

الذين يتعاملون بعنف ضد ما يعتبرونه تهديدات العصر غالباً ما يفعلون ذلك باسم أصولنا وديننا وتقاليدنا، أو بمعنى أدق يعملون وفق مفهوم «نحن» ضد «هم». إنهم يتحدثون باسم النصوص المقدسة والأجداد والأنبياء ويزعمون العودة إلى طرق الماضي النقي غير الملوث، ويعيشون تحت وطأة المظالم التاريخية. ينادون للحرب المقدسة. أتت الأصوات الأعلى بين هؤلاء مؤخراً ممن يدعون أنهم يتحدثون باسم الإسلام. إلا أن مثل هذه الأصوات موجودة في أوساط المسيحيين واليهود والهندوس وغيرهم أيضاً. هي أصوات أناس مرتبكون يشعرون بأنهم مهددون من قبل الاضطرابات الجذرية من حولهم والاختلافات وعدم اليقين.

حتى مع رفضنا لعنفهم وضيق أفقهم وكرههم، من المهم أن نعترف بأن التغييرات الجذرية التي تحدث في جميع أنحاء المعمورة تهدد بالفعل سبل الحياة التي نعتمد عليها. سوف تنقرض معظم اللغات التي يتحدث بها العالم اليوم قريباً. قارن بين الطريقة التي عاش بها أجدادك والطريقة التي تعيش بها اليوم: حاول أن تتخيل التغييرات التي ستحدث حين يبلغ أحفادك عمرك الآن. وكما قال أحد كبار علماء الاجتماع في العام ١٩٦٠ «المذهل أنه في نصف القرن القادم سوف يشكل معيار تكنولوجي مشترك أساس كل الثقافات للمرة الأولى في تاريخ البشرية.»

مع احتياجاتنا الحالية، علينا أن نغذي نظرة عالمية متأصلة تتمتع بجذور قوية وطيبة جنباً إلى جنب مع الانفتاح الخلاق على التعددية والتغيير المستمر.

يقع في قلب بذور السلام إيمان واعتقاد بكرامة الإنسان في كل تنوعاتها. يمكنك أن ترى هذا في تفاصيل الحياة في المخيم. يمكنك أن تراه في كيفية تواصل المستشارين والوسطاء مع البذور. يمكن أن تراه في طريقة الحديث كل صباح للزلي، المدير التنفيذي لبذور السلام ومديرة المخيم، وويل، المدير المساعد، عند «الاصطفاف» (الاجتماع العام). يمكن أن تراه في كيفية تشارك

ولأول مرة في تاريخ البشرية بغض النظر عن المكان الذي نعيش فيه، نراقب بعضنا البعض كالجيران. يملك الناس في كل قارة مأهولة إمكانية وصول نظرية على الأقل لنفس العلامات والمنتجات الثقافية إذ أن الإعلانات التجارية يتم تطويعها لتناسب الاستهلاك المحلي ولكن بقدر ضئيل.

تهب قوى التعصب والرجعية بشدة، في حين تكسو الثقافة العالمية الأرض بمراكز التسوق وتقصف عقولنا بضوضاء لا تنهي. ويسعدني أن أقول إنني أعتقد أن لدينا خيارات أخرى. إذا كنا نقدر عمق وتنوع تاريخنا وتقاليدنا الثقافية و«هوياتنا»، وإذا أردناها أن تتسم بالحيوية والتجاوب

في الوقت نفسه، اتفقا على أن هناك حدوداً لما يمكن القيام به أثناء تدريس التاريخ «تحت التهديد». تحدثنا في اتفاق تام تقريباً، عن مدى جديتهما في اتخاذ دورهما في دعم الهوية، وكيف أنه لا يمكن في خضم النضال والصراع إفساح المجال أمام أسئلة كثيرة جداً. نعم لطرح الأسئلة ولكن ليس الكثير منها في الوقت الحالي.

ولكن حتى أثناء تطرقهما لهذه الحدود، ناقشا كيفية التحلي بالفاعلية قدر الإمكان عند تشجيع الاحترام المتبادل والتفاهم فيما بين الثقافات. لا شك أن تجربة مراقبتهما في الواقع هي أشبه بمتابعة توازن المشي على الحبل.

إحساس بالتوتر الرائع تجده في قلب بذور السلام. والتربية تربط المتعلم بالأجيال السابقة وبمجموعة محددة من التواريخ: يجري ذلك، ويجب أن يجري، على مستوى ما من المحافظة.

من الصعب أن يتمتع الطفل باستقلالية كاملة، إذ يفرض الآباء والمدرسون السلطة لسبب وجيه. ونجد بالطبع استمرارية على مر الأجيال في «المجتمعات» و«الأوطان» و«الاديان» و«المجموعات العرقية». نجد معتقدات وقيم وممارسات و«هويات» يحرص الناس على الحفاظ عليها، بمن فيهم هؤلاء الذي يرسلون أبناءهم لمخيم «بذور السلام».

فإن هؤلاء الآباء يرسلون أولادهم إلى منظمة بذور السلام واثقين - مثلي تماماً- أن تلك المنظمة هي فرصة تربوية فريدة من نوعها وجديرة بالاهتمام. وهم يأملون، مثل الكثير منا على ما أعتقد، أن يؤمنوا مستقبلاً أفضل لأولادهم من الحاضر الذي نعيشه. فنحن نريد جيلاً مقبلاً قادراً على الرد بإبداع، وبإنسانية وبشجاعة، على تغيرات العالم.

فإذا عملنا على تشجيع الإبداع والتفكير الناقد والقيادة والتساؤل، سنتجه لا محالة إلى تغيير الوضع الراهن، أليس كذلك؟ يتضح لنا من خلال هذا المنظور بالتالي أنه يمكن للتعليم أن يكون رديكالياً.

من وجهة نظري الشخصية، أجد أنه من الملهم رؤية كيف يتشارك هؤلاء البذور والمعلمين تاريخهم بشكل عميق، وكيف يعملون على حماية هويتهم وتغذيتها في آن واحد، بينما في الوقت نفسه يعملون على «صناعة التغيير» متحليين بالشجاعة.



من خلال بذور السلام، يطبق المراهقون والمعلمون اللامركزية على الروايات التي تلقوها -التاريخ الذي ورثوه- ويستمعون للآخرين بشكل فعال ويوسعون نطاق التعاطف والتفاهم. ليس الاتفاق هو الهدف، فالمراهقين والبالغين في المخيم يعملون من خلال تاريخهم المختلف «الروايات»، ويتعلمون العيش معاً، والاهتمام ببعضهم البعض حتى مع بقاء الخلافات الواسعة.

من خلال بذور السلام، يتمتع الناس بالفرصة لممارسة «تبني وجهة نظر الآخرين» وهي مهارة تجمع بين الخيال والتفكير النقدي والتعاطف، إضافة إلى فرصة استكشاف الروايات من «الجانب الآخر» وهو السبب الذي يجعل الماضي وتعليمه في قلب بذور السلام.

كتب المفكر البارز سام واينبرج (Sam Wineburg): «يحتاج التعرف على الآخر سواء كان يعيش على الجانب الآخر من الطريق أو الجانب الآخر من الألفية تدريب أحاسيسنا. هذا ما يعودنا التاريخ، عند تدريسه جيداً، على ممارسته.»

خلال دورة «صنع التاريخ» عملت عن كذب مع مدرسين رائعين من مدرسي التاريخ هما مؤمن، فلسطيني الجنسية، وحافا، إسرائيلي الجنسية.

على مدار أسبوعين استمع الاثنان لبعضهما البعض باحترام وفاعلية. مر الاثنان بتجارب تحويلية من النوع الذي تصفه ميناكشي. واتفقا على أن «الأخر» لديه روايات صحيحة تستحق الاحترام والتي طالما تجاهلتها مجتمعاتهم المحلية. واتفقا على أنه من الأساسي معرفة المزيد عن «الجانب الآخر».

قادة البعثات المسؤولة للعيش معاً وفي إدارة جلستهم. يمكن أن تراه في توفير الطعام الحلال والكوشر واحترام الطعام الهندوسي بعدم تقديم لحوم البقر. فكل شعيرة دينية خطط لها أعضاء من مجموعة المخيم هي ممارسة للتعددية، فبذور السلام تشكل فرصة للممارسة اليومية للاحترام والتفاهم بين الثقافات.

وفي الوقت نفسه، في بذور السلام يحظى كل صوت بالتقدير ويتم تشجيع كل شخص على تحمل المخاطر الشخصية للخروج من «المنطقة الآمنة» الخاصة به وحته على التفكير بنفسه. نحن نفعل ما من شأنه أن يزعج مدرس العلوم لدى صديقي: نحن نشجع طرح الأسئلة. نحن نقدر المساواة والاستقلالية. الميسرون موجودون لتيسير استمرار المناقشة بطريقة محترمة مع إشراك كل الأصوات فهم لا يجيبون على أسئلة حول الحقيقة. يتم تشجيع البذور والمعلمين على الاستماع. يقول تيم دائماً «أعطانا الله أذنين وفم واحد. إذا كان يريد العكس لفعل.»

تتيح بذور السلام فرصاً مستمرة للبحث والتأمل والمناقشة واستمرار طرح الأسئلة.

تتطور الحياة في المخيم على مر الأجيال التي يتم قياسها بعدد الجلسات. تستجيب البرامج في المناطق للاحتياجات على أرض الواقع. يضيف البذور والمعلمون والموظفون إلى وحدة متنامية كلقصة الشهيرة عن حساء الحجر.

بذور السلام هي، بشكل ما، مدرسة لممارسة الحوار والمشاركة المدنية والقيادة.

وكما أن التطرف يتغذى على رؤى التاريخ، لا يمكن أن تنشأ «النظرة العالمية المتأصلة» من دون مجموعة محددة من الافتراضات والمقاربات بشأن التاريخ. ويبدأ هذا التاريخ بالقدرة على رؤية وجهات النظر المختلفة.

شمسنا واحدة من بين عدد لا يحصى من النجوم. وكما أن الطفل كلما كبر يفهم أن الآخرين لديهم أيضاً أمهات. هذه «اللامركزية» توجه الفرد إلى ما هو أبعد من المنظور الأناني.

كلما انتهج الشخص فكرة «اللامركزية» كلما أثرت وجهات النظر المختلفة في نظرتهم. ومن خلال هذا التعقيد تتواجد إمكانيات فتح قلوبنا وعقولنا لـ«الأخر».

بمعنى آخر، ما رأيت في منظمة بذور السلام يجسد «العالمية المتأصلة» على أرض الواقع.

في اليوم الأول من كل جلسة في المخيم، تلقي المؤسس المشارك «بوبي غوتشوك» كلمة عن ماهية منظمة بذور السلام كونها فرصة لاختبار ما يمكن أن تكون عليه الحياة يوماً ما.

يصعب علينا أن نتخيل متى تخدم الصراعات الهائلة تمامًا، كما يصعب تخمين في أي مدينة ستفجر القنبلة القادمة. لكن إن لم نقم بتدمير بعضنا فستتخدم تلك الصراعات.

نحن في العادة نتعامل مع عالمنا الذي نعيش فيه كأنه مسلمة الأمور، عائلتنا والترتيبات الاجتماعية وكيف نحصل على ضرورياتنا الأساسية، وماذا سنأكل؟

وما الذي سنفعله من أجل «المتعة»؟.

وبالرغم من هذا، فإن الملوك الراسخين على عروشهم يسقطون. والمجتمعات تنهار أو تتطور ولا يبقى شيء على حاله. والسؤال هنا هو كيف وبأي طريقة يحدث ذلك؟ لقد زالت كلا من الإمبراطورية الرومانية والإسلامية، بينما بقيت دياناتهما وحكمتها وأبجديتهما، بالإضافة إلى أشياء أخرى.

ستغيب أجيال الحاضر عن المشهد ليحل محلها جيلاً جديداً يأخذ بدوره مكانه تحت ضوء الشمس لفترة من الزمان. فلطالما اختلف الماضي ولطالما سيختلف المستقبل أيضاً.

بالتأكيد، يحدد التاريخ ما نحن عليه الآن، لكنه أيضاً مجرد مجموعة من الاحتمالات البشرية. وبالضبط مثلما ولي

الماضي وانتهى، فإن الحاضر تابعه ليصبح هو كذلك ماضياً. وما هو حاضر الآن سيصبح ماضياً بعد حين، ليقرر الناس في المستقبل ما هو الصالح لهم - ما الذي يستحق المحافظة عليه، وما هو تاريخهم - بينما تترك البقية منه لتذهب أدراج الرياح. لذا علينا أن نسأل أنفسنا: ما الذي نريد أن ننقله للأجيال المستقبلية؟

تم تحديد اسم دورة «بذور السلام للمعلمين» ليحمل معان كثيرة في الاعتبار، فعلى الأقل هناك جزءاً من المستقبل متعلق بكيفية تعاملنا نحن مع الماضي وما الذي نبذله في الوقت الحاضر من أجل صنع التاريخ؟

دانييل نواه موسى Daniel Noah Moses هو مدير برنامج «بذور السلام للمعلمين» ويعيش في القدس.

المعلمون وهم يعملون تيول/رحلة: رحلات سردية تاريخية ثنائية القومية

دارا فرانك DARA FRANK، وأحمد حلو AHMED HELOU ويوفاف كاليغون YOYAV KALIFON من تيول/رحلة

إن الرحلة، أي تيول باللغة العبرية، هي عبارة عن مبادرة ثنائية القومية تقوم على أخذ مجموعات مختلطة من الفلسطينيين والإسرائيليين في جولات تعليمية مدتها يومين إلى ثلاثة أيام ليُعرّف كل فريق الفريق الآخر على قصصه التاريخية وهويته الثقافية. ونحن نهدف من خلال ذلك إلى تعلم المزيد عن بعضنا البعض، من بعضنا البعض.

لماذا

بسبب الحواجز الحسية التي تفصل بيننا، فضلا عن الحواجز الأيديولوجية والنفسية والاجتماعية التي تباعدنا عن بعض، إن الاتصال ما بين الإسرائيليين والفلسطينيين في الوقت الحالي محدود جداً. ولقد أصبحنا اليوم متباعدين لدرجة أننا لا نفهم تاريخ الآخر ولا ثقافته ولا حوافزه، ولا يظن معظمنا أن الآخر يسيء فهمنا إلى حد كبير أيضاً.

يؤدي جهل (وفي كثير من الأحيان إنكار) التاريخ والروايات إلى الارتباك حول الهويات الجماعية لكل منا، وهذا بدوره يقودنا إلى إساءة تفسير مصطلحات وبيانات وأعمال وتطلعات بعضنا البعض. فالمفاهيم مثل «السلام»، و«الحرية»، و«الديمقراطية»، و«الصهيوني»، و«اليهودي»، و«المسلم»، و«الإسرائيلي» و«اللاجئ»، و«الفلسطيني»

إن تسهيل إحداث التغيير في العقلية في صفوف عموم الشعب يؤثر على سياسات السياسيين الذين يسعون إلى الحصول على دعم الناخبين ويمكن في نفس الوقت تنفيذها الفعلي. ونحن ندرك أن البذور التي نزرعها اليوم ستحتاج لا محالة إلى وقت لتنمو. يُذكر أننا ننشر المقالات التي تصف ما نكتشفه معاً من خلال النموذج الفريد الذي طوّرناه، ونسعى إلى الحصول على المصادقة الأكاديمية بحيث تكتسب النتائج التي نتوصل إليها الشرعية والقبول العام.

المقاربة

على مدى يومين إلى ثلاثة أيام، نأخذ مجموعة من الإسرائيليين والفلسطينيين في رحلة لاستكشاف أراضي البلد وزيارة المواقع التاريخية والحديثة الهامة. وفي كل يوم من أيام الرحلة نزرع موقفاً واحداً على الأقل ذي أهمية يهودية وإسلامية وعربية بالإضافة إلى مواقع أخرى. وتشمل رحلاتنا الإقامة والنقل الخاص وخدمة دليل محترف، ووقتاً مخصصاً للمناقشات الجماعية ووقت فراغ كبير لاكتساب التجارب الخاصة ما بين مختلف الأنشطة. ويتم اختيار المواقع بشكل يحفز الحوارات الفكرية حول التاريخ ومختلف رواياته وهوياته وتنظم الرحلات بالتناوب بين المناطق الخاضعة للسيطرة الإسرائيلية وتلك الخاضعة للسيطرة الفلسطينية، ودائماً مع الحصول على الإذن المطلوب. كما ونعمل على إبقاء رحلاتنا متوازنة وبعيدة عن السياسة قدر الإمكان من أجل جذب أوسع شريحة من المشاركين.

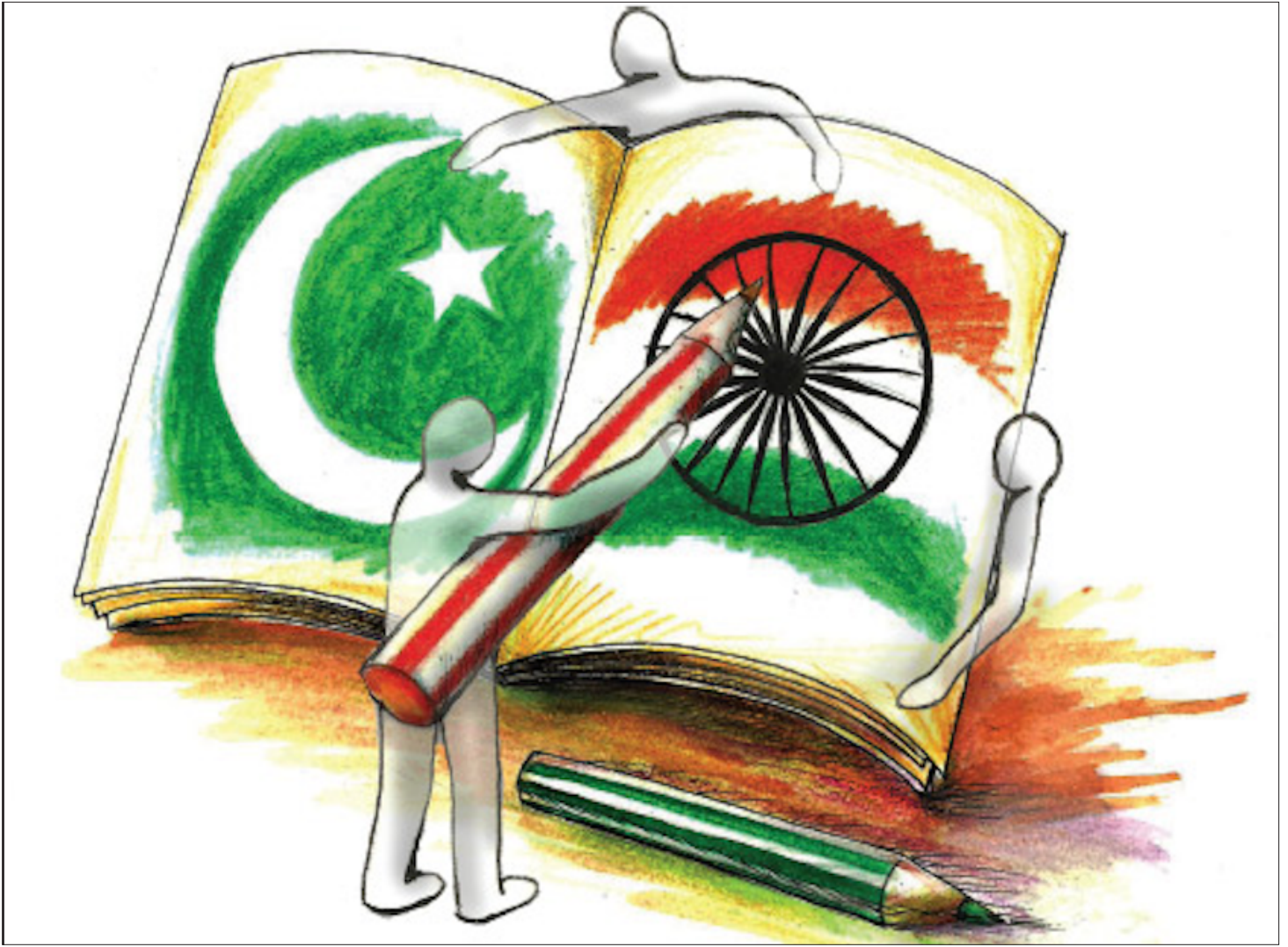
كلها كلمات لها مفاهيم مختلفة لأشخاص مختلفين، وعلى الرغم من أننا نستخدمها في كافة الأوقات إلا أننا لا ندرك أنها قد تحمل معانٍ مختلفة. وهذه الاختلافات المخبأة في فهمنا للصراع وأطرافه تستمر في تعقيد الجهود من أجل السلام من الأعلى إلى الأسفل (المفاوضات) ومن الأسفل إلى الأعلى (المنظمات الشعبية) على حد سواء.

الرؤية

نحن نؤمن بأن الإسرائيليين والفلسطينيين بحاجة إلى فهم بعضهم البعض على مستوى أعمق كي يصبحوا قادرين على اتخاذ خطوات فعّالة نحو إنهاء الصراع. ومن أجل فهم الآخر فعلياً، لا بد لنا من الابتعاد عن السياسة لمعرفة المزيد عن سياقها وعن الهويات الثقافية والتاريخية والروايات الخاصة ببعضنا البعض. كما ونؤمن بأن تعلم الماضي أمر أساسي من أجل فهم الحاضر وتغيير المستقبل.

المهمة

نحن ننظم حلقات دراسية على شكل رحلات تمتد على عدة أيام تقوم أولاً على تعريف الطرفين ببعضهما البعض من خلال زيارة عدة مواقع، ثم بإجراء مناقشات حرة وصريحة حول التاريخ والثقافة والهوية، وإدارتها. ونجد أن مثل هذه اللقاءات تؤدي إلى التوصل إلى إدراكات أولية (ولكن ضرورية) حول الآخر وكيف ينظرون «هم» إلينا «نحن»، ما يثير الفضول ويدفع إلى إعادة التفكير في المعتقدات.



المعلمون وهم يعملون مشروع التاريخ الهندي الباكستاني

قاسم أسلام QASIM ASLAM وأياز
أحمد AYYAZ AHMAD

المشكلة

يتم التلاعب بالمعلومات التاريخية الواردة في كتب التاريخ حول العالم من أجل تحقيق هدف أو آخر. وهذا الأمر قد يدفع صغار السن إلى تبني الأفكار النمطية الشائعة والأطر الإيديولوجية بدون تفكير، كما قد يشجعهم على الكره قبل أن يتعلموا التشكيك، وأن يكرهوا بلا أن يشكوا.

كما أن أغلب البرامج التي تهدف إلى معالجة هذه المشكلة تتوجه إلى الأجيال الأكبر سنًا من راشرين أفتياء أو أكبر أو طلاب جامعيين. لكننا نعتقد أن المشاكل تبدأ حين يدخل الطفل سنواته الإعدادية ويتعرض لنظام بيئي من السلبية يلعب فيه تعليم التاريخ دورًا مهمًا.

فتقنياتنا تعزز مفاهيم التفكير التاريخي. وهي تشجع الطلاب على الذهاب أبعد من التمثيل المزعوم للوقائع من أجل استكشاف هوية الكتاب وأوجه الاختلاف في المصطلحات وانتقاء الوقائع وتأطيرها. كما أن تقنياتنا تدرب الطلاب على التمييز بين الوقائع والآراء.

بالإضافة إلى ذلك، نضع جنبًا إلى جنب روايات تاريخية متضاربة من أجل التنبيه إلى أن التاريخ ليس حزمة من الأفعال المسبقة التجميع، وأن النسختين المختلفتين للقصة نفسها هما روايات كتبها أشخاص، وأن صياغة هذه الروايات قد تتأثر بتحييزات الراوي.

وفي النهاية، ندعم المحتوى الذي نقدمه من خلال عروض بصرية للنص. فصورنا تساعد على الاستحواذ على انتباه القارئ من خلال استشارة مخيلته.

ونعتقد أن للأطفال الحق بالتعرف إلى مختلف وجهات النظر. في عصر يكثر فيه المحرّضون وتعلو فيه الأصوات الخطيرة، بات من الضروري تدريس أجيالنا المقبلة أن يشكوا ويبلوروا آراءهم الخاصة وأن يدركوا على الدوام وجود وجهة نظر أخرى لكل قصة.

مقاربتنا

نحن نتبع نموذجًا مؤلفًا من قسمين: ابتكار المحتوى ونشر المحتوى.

لا يكتفي محتوى «مشروع التاريخ» بالتركيز على التفكير التاريخي فحسب. فغوضًا عن تدريب الطلاب على أعماق التفكير التاريخي، يركز مشروع التاريخ أكثر على تسليط الضوء على التحييزات المثبتة في الروايات التاريخية للكتب المدرسية.

”التاريخ هو تعليم الفلسفة من خلال ضرب الامثلة“ ثوسيديديس - (Thucydides) (٤٦٠ ق.م. - ٣٩٥ ق.م.) تاريخ الحرب البلوونيزية

الهند

من نحن

غالبًا ما يُعتقد أن غاندي هو شبيه بالمسيح المنتظر نوعًا ما، فهو الذي ساعد الناس على التغلب على بؤسهم وفقدهم. وقد رغب غاندي في توحيد صفوف الطبقات ونبد الصراع الطبقي. مع ذلك، تصور المزارعون أنه قد يساعدهم في صراعهم مع الأرستقراطيين الأعيان، الذين كان يطلق عليهم اسم ”زاميندار“، فيما اعتقد العمال الزراعيون أنه من شأنه أن يوفر لهم الأرض. وأحيانًا كان ي عامة الناس يعطون الفضل في إنجازاتهم الخاصة لغاندي. وقد لعب المهاتما غاندي دورًا هامًا جدًا في نضال الهند من أجل الاستقلال. وفي نهاية المطاف، نجحت أساليبه القائمة على اللاعنف وعدم التعاون، بالإضافة إلى الحركات الجماهيرية في الحصول على استقلال الهند.

أولى سنوات حياته

ولد موهانداس كرمشاند غاندي (Mohandas Karamchand Gandhi)، المعروف شعبيًا باسم بابو (Bapu)، أي الأب، أو المهاتما غاندي في العام ١٨٦٩ في بوربندر (Porbandar) في جزيرة كاتياوار (Kathiawad) في ولاية غوجارات (Gujarat). كان والده رئيس وزراء راجكوت. في العام ١٨٨٨، سافر إلى إنجلترا لدراسة القانون. وبعد إنهاء دراسته عاد إلى الهند وبدأ يمارس مهنته في راجكوت. وبعد وقت قليل جدًا، تم تعيينه ممثلًا قانونيًا لدادا عبد الله (Dada Abdullah)، وهو تاجر من غوجارات، ثم غادر إلى جنوب أفريقيا في نيسان/ إبريل ١٨٩٣. ومن هناك بدأ غاندي ينجذب تدريجيًا إلى النضال ضد العنصرية. على الأرجح كان حينذاك أول هندي حاصل على شهادة في التعليم العالي يزور جنوب أفريقيا. وفي خلال فترة إقامته في جنوب أفريقيا، ضمم لرؤية الذل والإهانة التي يواجهها الهنود. بيد أنه سرعان ما اختبر مباشرة مثل هذا السلوك القائم على عدم التمييز. في البداية، كان على خلاف صغير مع السلطات، ولكنه لم يفعل أي شيء في هذا الإطار. ولكن الوضع ما لبث أن تدرى بشكل

أما استراتيجية نشر المحتوى التي نتبعتها فتقضي بالتعاون مع المدارس والمنظمات التعليمية غير الحكومية وتزويدها بالمحتوى الخاص بنا وبدليل مفصل حول كيفية استخدامه.

الأثر

في المنهج الحالي، يتم تعليم الأطفال في المدارس نسخًا محددة من الروايات التاريخية التي غالبًا ما تُسرد من منظور فئة معينة. إلا أن النظام الحالي لا يشجع على التشكيك في مصادر الرواية ولا يلقي الضوء على الاختلاف بين الوقائع والآراء المدرجة في القصة. كما أن النمط السائد لا يركز على معاناة وجهات النظر المختلفة للفئات الأخرى المعنية في هذه الروايات التاريخية. في المقابل، يُعرّف مشروع التاريخ أطفال المدارس إلى أوجه مختلفة من القصة نفسها، ما يمنح الأطفال والشباب فرصًا لإدراك وجود أوجه متعددة فيما يشجع الشعور بالفضول تجاه الوجهة الأخرى.

الرؤية المستقبلية

نتطلع إلى إصدار كتابنا الثاني والوصول إلى مليوني شخص لنضع بذلك عدد الأشخاص الذي وصلنا إليهم من خلال كتابنا الأول. ونود على المدى المتوسط أن نوسع نطاقنا ليضم ثلاثة مجموعات من البلدان وأن نصدر ثلاثة كتب ونصل إلى عشرة ملايين شخص.

ما يشغل بالنا هو إمكانية بناء موقع إلكتروني يتضمن الروايات التاريخية من كتب التاريخ المتوفرة في مختلف أنحاء العالم، وتغيير طريقة تعرّف الأجيال المقبلة إلى التاريخ.

في ما يلي مقتطفات من أحد كتبنا، ويشمل الروايات السائدة والمتناقضة المأخوذة من كتب التاريخ المدرسية الهندية والباكستانية حول دور المهاتما غاندي في التحركات من أجل تقرير المصير والاستقلال في ما يُعرف اليوم بالهند وباكستان وبنغلاديش.

ستُدرج الاقتباسات في الكتاب الكامل وعلى موقع منظمة بذور السلام الإلكتروني.

في نيسان/أبريل ٢٠١٣، أطلقنا الكتاب الأول في مومباي. خلال عروضنا المدرسية، غالبًا ما كان الأطفال يبدؤون بالتعبير عن أفكارهم النمطية وتحيزاتهم، ولكن فيما تقدمنا في ورشة العمل ولفتنا إلى النواحي المختلفة من قصصهم وتحيزاتهم، حدث أمران. أولاً، في نهاية العروض، شعر الأطفال بفضول حقيقي إزاء نظراتهم الهنود أو الباكستانيين. وطلبوا الكتاب الأول من مشروع التاريخ كي يطلعوا على «الوجه الأخر» لتاريخهم. ثانيًا، بدأوا يطرحون الأسئلة، ليس عن تاريخنا المشترك فحسب، بل عن حال الهنود والباكستانيين اليوم وعن مدى تشابهنا أو اختلافنا كبشر. على المدى البعيد، من الممكن لهذا الفضول وهذا الاندفاع إلى فهم الأوجه المتعددة لتاريخنا أن يمنح هؤلاء الأطفال فهمًا أكبر للمسائل المعقدة كالتاريخ، على أمل أن يجعلنا منهم مفكرين ناقدين ليس في سياق التاريخ فحسب بل في سياق «تصفية» ضوضاء المعلومات في هذا العصر والوصول إلى استنتاجاتنا الخاصة.



إشراف غاندي، حيث أقام العمال إضرابًا، إلا أنهم بقوا ملتزمين بسياسة اللاعنف بشكل تام إلى أن تمت الاستجابة لمطالبهم. وتوجب على صاحب المصنع أن يتنازل ويوافق على زيادة الأجور بنسبة ٣٥ بالمئة. وفي العام نفسه، نظم غاندي حملة ساتياغراها في منطقة خيدا (Kheda) التي ضربها الجفاف في ولاية غوجارات. وبما أن المزروعات لم تأت بمحاصيل، طالب المزارعون بإعفائهم من الضرائب إلا أن مطالبهم لم تلق أذانًا صاغية من مالكي الأراضي. وبعد الساتياغراها، حصلوا على مطالبهم في نهاية المطاف.

في مقال نُشر في صحيفة «شباب الهند» (Young India)، كتب غاندي «إن اللاعنف هو القانون الذي يحكم النوع الإنساني تمامًا، كما العنف هو القانون الذي يحكم النوع الحيواني». وكان يرى أن تأثير المقاومة اللاعنفية مذهل أكثر بكثير من تأثير الحرب المسلحة. وأصر غاندي على الأساليب اللاعنفية للنضال. وقد اعتقد اعتقادًا راسخًا بأنه يمكن حتى مقاومة الاعتداء المسلح بالساتياغراها. وفي ظل قيادته، سلكت الحركة الوطنية الهندية اتجاهًا جديدًا واعتمدت أساليب وتقنيات جديدة. من حيث تطبيقها على الساحة الهندية، قامت هذه الأساليب على عدم التعاون القائم على اللاعنف مع الحكم البريطاني القمعي. وقد شمل الأمر تحدي القوانين وتنظيم المظاهرات السلمية، ومقاطعة البضائع والمؤسسات الأجنبية، ونطويق المحلات التجارية التي

في بريتوريا، ونصحهم بمحاربة الظلم بالصدق والشجاعة. كما أسس المؤتمر الهندي التالي، وأطلق صحيفة «الرأي الهندي» لحث الهنود على مقاومة الظلم. وأسس أيضًا منظمة المقاومة السلمية لشن حملة ضد القوانين العنصرية الصادرة عن حكومة جنوب أفريقيا.

عودة غاندي إلى الهند

عاد غاندي إلى الهند في العام ١٩١٥ وكان يبلغ من العمر ٤٦ عامًا. وقد كان يشعر بالإحباط من الظروف السائدة في بلاده. وبغية تثقيف نفسه حول الظروف السائدة، سافر في جميع أنحاء البلاد لدراسة أوضاع الشعب. وفي العام ١٩١٦ أسس غاندي خلية سابرماتي (Sabarmati Ashram) في أحمد آباد، حيث كان من المفترض أن يتعلم النزلاء الحقيقة واللاعنف ويمارسانها.

خلال الفترة الأولى التي تلت عودته إلى الهند، بقي غاندي بعيدًا عن السياسة وحمل راية قضية الفقراء والمضطهدين. وفي العام ١٩١٧، نظم حملة ساتياغراها في منطقة شامباران (Champaran) في ولاية بهار ضد اضطهاد المزارعين النيليين.

وأرغم الحكومة على تشكيل لجنة حكمت في النهاية لصالح المزارعين. أما الإنجاز الثاني الذي حققه، فكان خلال الإضراب في مصنع النسيج في أحمد آباد الذي قام بتنظيمه في العام ١٩١٨ نيابة عن العمال للمطالبة برفع أجورهم. تحت

هائل عندما تعرض لإهانة كبيرة أثناء سفره بالقطار. ففي رحلة بالقطار من ديربان (Durban) إلى بريتوريا (Pretoria)، اعترض أحد الركاب البيض على وجود غاندي في عربة الدرجة الأولى، لذا تم إخراجه قسرًا من القطار مع أمتعته وإلقاؤه على منصة في بيترماريتزبرج (Pietermaritzburg)، مما عرضه للإهانة وليلة من البرد القارس في آن واحد.

لذا، فإن الذل والإهانة التي تعرض لها على أيدي البيض أقتعت غاندي بمحاربة الظلم، فأصبح مصممًا على خوض حملة لمكافحة التمييز العنصري. وعلى الرغم من أنه كان من المقرر أن يبقى في جنوب أفريقيا لعام واحد، إلا أنه مكث هناك لمدة ٢٠ عامًا إضافيًا وحمل راية قضية الهنود في تلك المنطقة.

ساتياغراها - البدايات

بعد العام ١٩٠٦، أعلن غاندي عن فلسفته في العمل، وهي الساتياغراها، والتي غالبًا ما يُشار إليها على أنها (المقاومة السلمية). وقد تمحورت فلسفة غاندي وأفكاره السياسية حول الساتياغراها، التي تعني لغويًا (الإصرار على الحق). إن مصطلح «ساتياغراها» هو مزيج من كلمتين باللغة السنسكريتية: ساتيا (الحقيقة)، وغراها (الحرص، أو الإصرار على الالتزام). بالنسبة إلى غاندي، كانت الساتياغراها تعني قوة روحية وأخلاقية، كانت تعني قوة الروح. وقد دعا غاندي إلى اجتماعات للهنود

”للتاريخ امكانيات لا تحقق إلا جزئياً، وتتمثل بزيادة إنسانيتهنا من خلال طرق لا تقدمها لنا سوى مجالات قليلة أخرى ضمن المنهج الدراسي... فعلى كل جيل أن يسأل نفسه من جديد، ما أهمية دراسة الماضي؟ وأن يذكر نفسه لماذا يستطيع التاريخ أن يجمعنا بدلاً من أن يفصلنا؟“ - سام وينبيرغ (Sam Wineburg)، التفكير التاريخي وأفعال أخرى خارجة عن الطبيعة (٢٠١)

أقر بذنبه، وأخذ على عاتقه المسؤولية الكاملة عن أعمال العنف. ودعا المحكمة إلى «أن تنزل بحقه أقصى العقوبات التي يمكن فرضها على (ما هو في القانون) جريمة متعمدة وما يبدو أنه أسوأ واجب من واجبات المواطن». على إثر ذلك سُجن لمدة ٦ سنوات، ولكن أطلق سراحه بعد سنتين بسبب حالته الصحية المتدهورة.

من خلال دعمه لحركة الخلافة واشراك الجماهير المسلمة في الحركة الوطنية، تمكن غاندي من تحقيق الوحدة بين الهندوس والمسلمين، وهو أمر كان عزيزاً جداً على قلبه، إذ قاد غاندي الأمة نحو الوئام بين الطوائف والوحدة بين الهندوس والمسلمين. وقد تخطت حركة عدم التعاون خطوط الدين والطبقات الاجتماعية، ووحدت الأمة كلها في رابط مشترك، تحت هدف مشترك وهو السوراج.

أعطى غاندي للحركة اتجاهاً وهدفاً. كما أن برنامج تنظيم المؤسسات الوطنية، وتعميم استخدام لباس «الخادي»، ومقاطعة البضائع الأجنبية وإقامة الحكم الذاتي المحلي عوامل وجهت ضربة غير مباشرة لاستقرار الإمبراطورية البريطانية، وفي الوقت نفسه عززت من البنية الاجتماعية الهندية. إن بروز المهاتما غاندي كقائد وطني، أعطى طاقة جديدة للحركة الوطنية، إذ كانت الوسائل التي استخدمها لتحقيق الاستقلال بسيطة بحيث يتمكن الجميع من اتباعها. ومع ذلك، كانت هذه الطرق فعالة بحيث لم يتمكن البريطانيون من الرد عليها. وسرعان ما أصبح غاندي شخصية محورية في حركة الاستقلال.

حركة العصيان المدني

في شباط/ فبراير ١٩٢٢، قرر المهاتما غاندي سحب حركة عدم التعاون، إذ رأى أن الحركة كانت تتحول نحو العنف في العديد من الأماكن وأن المحتجون بحاجة إلى تدريب صحيح ليصبحوا مستعدين للنضالات الجماهيرية. داخل المؤتمر

التعاون بقيادة غاندي. ووضع غاندي برنامج العمل الذي كان يجب تنفيذه على مراحل عدة، وقد لقيت الحركة نجاحاً كبيراً. كما وتخلّى غاندي وطاغور (Tagore) وسوبرامانيا ايار (Subramaniya Aiyar) وجمنلال باجاج (Jamnalal Bajaj) كما العديد من الشخصيات الهندية البارزة عن الألقاب والتكريمات التي منحها البريطانيون إليهم. يُذكر أن غاندي تخلّى عن ميدالية «قيصر الهند».

بينما كانت الحركة في ذروتها، تم عقد الدورة السنوية للمؤتمر الوطني الهندي في أحمد آباد. وأعاد الرئيس، حكيم أجمل خان (Hakim Ajmal Khan) التأكيد على عزم المؤتمر مواصلة الحركة إلى أن يتم رفع الظلم الواقع عليهم، وتحقيق السوراج (Swaraj) وهي عبارة تعني الحكم الذاتي. وفي الأول من شباط/ فبراير ١٩٢٢، أعلن غاندي أنه سيبدأ حركة عصيان مدني جماعية من مدينة باردولي (Bardoli)، تشمل عدم دفع الضرائب، ما لم تتم الاستجابة لمطالب المؤتمر في غضون سبعة أيام.

ولكن حتى قبل أن يتمكن غاندي من إطلاق الحركة، طرأ حادث أليم نتج عنه إنهاء حركة (عدم التعاون). ففي ٥ شباط/ فبراير ١٩٢٢، أطلقت الشرطة النار على مسيرة من ٣٠٠٠ مزارع في تشوري تشورا (Chauri Chaura)، وهي قرية في ولاية غوراخبور (Gorakhpur) في أوتار براديش (Uttar Pradesh).

صدم غاندي، الذي يؤمن بشدة باللاعنف، من هذه الحوادث وقرر إلغاء الحركة على الفور إذ شعر أن الناس ليسوا على استعداد لصراع يقوم على اللاعنف، وأن العنف، ما لم يتم ضبطه، قد ينتشر إلى مناطق أخرى ويسهل إخضاعها على يد البريطانيين، ويؤدي إلى إبطال الغرض الحقيقي من حركة (عدم التعاون) القائمة على اللاعنف.

في ١٠ آذار/ مارس ١٩٢٢، تم اعتقال غاندي بتهمة نشر السخط ضد الحكومة. وقد

تبع البضائع الأجنبية وعدم دفع الضرائب. باختصار، كان الغرض من هذه الحركة هو جر الحكومة إلى طريق مسدود من خلال رفض العمل معها.

هكذا، أثبت غاندي بنجاح أنه يمكن استخدام المقاومة القائمة على اللاعنف كسلاح في وجه السلطات. وفي خلال هذه الحركات، أصبح غاندي على اتصال وثيق بالجماهير الهندية، وقام بتدريبها على مقاومة الظلم من دون اللجوء إلى العنف.

حركة الخلافة وحركة عدم التعاون

عندما هُزمت تركيا في الحرب العالمية الأولى، انفضت الإمبراطورية التركية وتم تقسيم أراضيها ما بين بريطانيا وفرنسا. من جتهتم شعر المسلمون في الهند بالاستياء وقرروا إطلاق حركة الخلافة بقيادة الشقيقين مولانا محمد علي (Maulana Muhammad Ali) ومولانا شوكت علي (Maulana Shaukat Ali). وقد جاء موقف غاندي والمؤتمر الوطني الهندي مؤيداً لهذه الحركة. وقد أدى دعم المؤتمر الوطني الهندي لحركة الخلافة هذه إلى تعزيز الوحدة بين الهندوس والمسلمين، والتي تحققت من خلال حلف (لكناو) (Lucknow Pact) في العام ١٩١٦. وفي ٢٤ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩١٩، تم عقد مؤتمر لكل الهند حول الخلافة، وبحلول ٣١ أغسطس/ آب، ١٩٢٠ تم إطلاق حركة لكل الهند بقيادة غاندي. وفي هذا السياق، استقال الموظفون من الدوائر الحكومية، وقاطع الطلاب المدارس والكليات، وتم تطويق المحال التي تبيع السلع الأجنبية وأقيمت الإضرابات ونظمت المظاهرات. وبحلول نهاية العام ١٩٢٠، تم دمج حركة الخلافة مع حركة عدم التعاون التابعة للمؤتمر الوطني الهندي، وتحولت إلى حركة على مستوى الأمة.

إلى جانب حركة الخلافة، قرر المؤتمر الوطني الهندي أيضاً أن يطلق حركة عدم

” يجب النظر إلى الذكريات من نافذة الماضي، أي ”إضفاء طابع تاريخي“ على الذكريات. بالتالي، تتغير المعاني المرتبطة بالماضي مع مرور الوقت وتصبح جزءاً من سيناريوهات سياسية واجتماعية أكبر وأكثر تعقيداً.“ - إليزابيث جيلين، قمع الدولة وجهد الذاكرة (٢٠٠٣)

قام غاندي بتنظيم مسيرة داندي (Dandi) الشهيرة والتاريخية في آذار/ مارس. يُذكر أن المسيرة بدأت من الخلوة أو ما يُعرف بالأشرم (ashram) في سابارماتي (Sabarmati) مع ٧٨ مؤيداً، وفي خلال رحلة غاندي إلى داندي التي تبعد ٣٨٥ كيلومتراً، انضم إليه الآلاف. ولدى وصوله إلى داندي، التقط حفنة من الملح من الشاطئ، وتم تقليد هذه الحركة الرمزية في كافة أنحاء البلاد، وبدأ الناس بتصنيع الملح وبيعه علناً.

بعد ذلك انتشرت حركة العصيان المدني في جميع أنحاء البلاد، وأدت الإضرابات إلى جمود الحياة اليومية. إذ قاطع الناس المدارس والكليات والمكاتب، وأحرقوا السلع الأجنبية، وتوقفوا عن دفع الضرائب وواجهوا ضرب الشرطة وطلقات رصاصها بشجاعة كبرى. كما وأن أحدًا لم يرد على هذه الاعتداءات، وكانت التظاهرات سلمية بشكل تام. ومع بداية ظهور الصور والتقارير حول هذا الاحتجاج الاستثنائي في الصحف في جميع أنحاء العالم، بدأ دعم الكفاح الهندي من أجل الحرية يزداد أيضًا.

إثر قلقها من التطورات، بدأت الحكومة الاستعمارية القبض على قادة المؤتمر الوطني واحدًا تلو الآخر. الأمر الذي أدى إلى وقوع اشتباكات عنيفة في العديد من المناطق. وعندما أُلقي القبض على المهاتما غاندي، هاجم العمال الصناعيون في سولاپور (Sholapur) مراكز الشرطة، والمباني البلدية، والمحاكم، ومحطات السكك الحديدية، أي كل المراكز التي ترمز إلى الحكم البريطاني. وأتى رد الحكومة الخائفة من خلال اعتماد سياسة قمع غاشمة بحيث تمت مهاجمة الاحتجاج غير العنيف، أي الساتياغراها السلمية، وتعرضت النساء والأطفال للضرب وأُلقي القبض على حوالي ١٠٠ ألف شخص. في ظل هذا الوضع، قرر المهاتما غاندي مرة أخرى إلغاء الحركة وعقد اتفاقاً مع اللورد إيريون في ٥ آذار/ مارس ١٩٣١. وكان غاندي قد اعتقل في ٤ أيار/ مايو ١٩٣٠، في حين كان قد تم بالفعل اعتقال زعماء آخرين قبل ذلك. وعلى الرغم من أنه أعاد إطلاق

على الألبسة الأجنبية. وأكد غاندي للحاكم البريطاني، أنه سينهي العصيان المدني عند قبول الحكومة بهذه المطالب. من جهته، اعتبر الحاكم أن مطالب غاندي غير واقعية.

أراد غاندي السلام، ولكن بشرف. أما الحكومة، فهي أيضًا أرادت السلام، ولكن من دون مشاكل. في ظل هذه الظروف، تم التوقيع على معاهدة غاندي إيريون الشهيرة في آذار/ مارس ١٩٣١. ووافق المهاتما غاندي على تعليق حركة العصيان المدني وعلى المشاركة في المشاورات في المؤتمر الثاني للطاولة المستديرة.

مسيرة ملح داندي

وجد المهاتما غاندي في الملح رمزًا قويًا من شأنه توحيد الأمة. ففي ٣١ كانون الثاني/ يناير ١٩٣٠، بعث برسالة إلى الحاكم البريطاني اللورد إيريون (Irwin) تشمل أحد عشر مطلبًا. وكانت بعض هذه المطالب تتعلق بالمصلحة العامة، بينما كانت الأخرى مطالب محددة من فئات مختلفة في المجتمع، من الصناعيين وحتى الفلاحين. وكان الهدف هو جعل المطالب واسعة النطاق، حتى يتسنى لكافة طبقات المجتمع الهندي أن تكون المعنية بها، وحتى يتسنى جمع كافة الفئات معًا في حملة موحدة. وكان الطلب الأكثر تحفيزًا هو إلغاء ضريبة الملح. إذ كان الأغنياء والفقراء على حد سواء يستهلكون الملح الذي كان من أهم المواد الغذائية. في هذا السياق، أعلن المهاتما غاندي أن فرض الضريبة على الملح واحتكار الحكومة لإنتاجه كشفًا عن الوجه الأكثر قمعًا للحكم البريطاني.

شكل خطاب المهاتما غاندي إنذارًا بطريقة ما. إذ كانت الرسالة تقرر بأنه إن لم تتحقق المطالب بحلول ١١ آذار/ مارس، فإن المؤتمر سيطلق حملة عصيان مدني. وقد كان اللورد إيريون عازفًا في التفاوض.

وكانت الحكومة البريطانية قد فرضت احتكارها للملح، وهو عنصر ضروري لكل أسرة. أجبر ذلك الهنود على دفع ضريبة على الملح كما مُنعوا من تصنيعه. لذا،

الوطني، كان بعض القادة حتى ذلك الوقت قد شعروا بالتعب من النضال الجماهيري وأرادوا المشاركة في انتخابات مجالس المقاطعات التي أنشأتها الحكومة الهندية. ١٩١٩. وقد شكل شيتاراجان داس (C.R. Das) وموتيلال نهرو (Motilal Nehru) حزب ”سواراج“ داخل المؤتمر للمدافعة عن العودة إلى السياسة في المجلس. وفي ظل هذه الحالة من الجدل والنزاع الداخلي، أدى عاملان إلى تشكيل السياسة الهندية من جديد في أواخر العشرينيات تقريبًا. الأول كان تأثير الكساد الاقتصادي في جميع أنحاء العالم، إذ انخفضت أسعار المنتجات الزراعية من العام ١٩٢٦ وانهارت بعد العام ١٩٣٠، مما وضع الريف في حالة من الاضطراب. على هذه الخلفية، شكلت حكومة التوري، أي المحافظين، الجديدة في بريطانيا لجنة تشريعية بقيادة السير جون سيمون (Sir John Simon) للنظر في عمل النظام الدستوري في الهند واقتراح التغييرات. وعندما وصلت لجنة سيمون إلى الهند في العام ١٩٢٨، استقبلها الهنود بشعار ”عُد يا سيمون“. وقد شاركت العصبة الإسلامية والمؤتمر على حد سواء بنشاط في هذا التحرك، ونتيجة لذلك أعلنت الحكومة البريطانية عرضًا غامضًا حول منح ”الاستقلال الذاتي“ للهند في المستقبل غير المحدد، وحول عقد مؤتمر الطاولة المستديرة لمناقشة الدستور المستقبلي. في كانون الأول/ ديسمبر ١٩٢٩، حوّل مؤتمر لاهور طلب ”بورنا سواراج“ (Purna Swaraj)، أو الحكم الذاتي والاستقلال التام، للهند إلى طلب رسمي وأعلن ٢٦ كانون الثاني/ يناير ١٩٣٠ يوم الاستقلال. إلا أن الاحتفالات لم تلقَ اهتمامًا كبيرًا. لذا، كان على المهاتما غاندي أن يجد وسيلة لربط هذه الفكرة المجردة للحرية بمسائل ملموسة أكثر من الحياة اليومية.

في ٣٠ كانون الثاني/ يناير ١٩٣٠، وضع المهاتما غاندي في بيان أحد عشر مطلبًا لتصحيح الأخطاء التي ارتكبتها البريطانيون بحق الهنود. وقد شملت بعض هذه المطالب خفض عائدات الأراضي، وإلغاء ضريبة الملح والتعريفات الجمركية المفروضة



حركة العصيان المدني، إلا أنها بحلول العام ١٩٣٤ كانت قد فقدت زخمها.

مؤتمرات الطاولة المستديرة

القادة لا يهتمون سوى بالمقاعد في المجالس التشريعية لمجتمعاتهم. وفيما تم إهمال قضية الاستقلال أو إقامة حكومة مسؤولة في الاجتماع، عاد غاندي إلى الهند «خالي الوفاض».

قرار تمثيل كافة الفئات المجتمعية وميثاق بونا

قاطع المؤتمر الوطني الهندي أول مؤتمر للطاولة المستديرة الذي عُقد في لندن من ١٦ تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٣٠، وحتى ١٩ كانون الثاني/ يناير ١٩٣١، إذ كان البريطانيون عازفين عن منح الهند الاستقلال الذاتي. إضافة إلى ذلك، كان المؤتمر بغياب المؤتمر الوطني فارغاً. لذا تقرر الدعوة إلى عقد المؤتمر الثاني للطاولة المستديرة. وكخطوة أولى لتحقيق تفاهم بين المؤتمر الوطني والحكومة، تم الإفراج عن غاندي وأعضاء اللجنة العاملة في المؤتمر في ٢٦ كانون الثاني/ يناير ١٩٣١.

وقد تم اختيار غاندي كممثل وحيد عن المؤتمر الوطني للمشاركة في المؤتمر الثاني للطاولة المستديرة الذي كان سيعقد في لندن. وافق المهاتما على المشاركة (من ٧ أيلول/ سبتمبر إلى ١ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٣١) وقررت الحكومة الإفراج عن جميع السجناء السياسيين باستثناء المتهمين بالقيام بأنشطة ثورية. وقد كرس المؤتمر معظم وقته لمعالجة القضية المتعلقة بالمجتمع وتمثيل الأقليات، أي المسلمين والشيخ والمسيحيين الهنود والهنود البريطانيين، في المجالس التشريعية، سواء في المركز أو في المقاطعات. وقد شعر غاندي بالاشمئزاز حين رأى أن معظم

نحو الاستقلال

في آب/ أغسطس من العام ١٩٣٢، أصدر رئيس الوزراء السيد رامزي ماكدونالد (Mr. Ramsay MacDonald) قرار تمثيل كافة الفئات المجتمعية. وفقاً لهذا القرار، يتم تمثيل المسلمين، والشيخ، والمسيحيين، الهنود، والهنود البريطانيين، والأوروبيين، وغيرهم بشكل منفصل، فيما يتم تخصيص عدد من المقاعد للطبقات المتدنية يتم شغلها من خلال إجراء انتخابات في دوائر خاصة ينتخب فيها فقط الناخبون الذين ينتمون إلى الطبقات المتدنية.

في ذلك الوقت كان غاندي في السجن وضد كثيرًا من تقسيم المجتمع الهندي. وقد أتى رد فعله عن طريق قرار الصيام حتى الموت، الأمر الذي هز الرأي العام في الهند إلى حد كبير. وقد تم فتح العديد من المعابد لأولئك الذين منعوا من الذهاب إليها. في هذا الإطار، أجرى الدكتور أمبيدكار (Dr. Ambedkar)، زعيم بارز في الطبقات المتدنية، حديثاً من القلب إلى القلب مع غاندي، مما أدى إلى تسوية معروفة باسم «ميثاق بونا»

قرار «غادروا الهند»

في آذار/ مارس ١٩٤٠، طالب المؤتمر

الوطني، في دورته المنعقدة في مدينة رامجره (Ramgarh)، مجدداً بالاستقلال التام. في تلك الأثناء، عمت الإضرابات والمظاهرات جميع أنحاء البلاد ودعا غاندي إلى حملة ساتياغراها فردية، وطلب من المشاركين في هذا الاحتجاج القائم على اللاعنف إلقاء خطابات عامة تشرح مطالب المؤتمر وتعبّر عن معارضة مشاركة الهند في الحرب. من جهتها، كانت الحكومة بحاجة إلى دعم الهنود في خلال الحرب، لذا قرر البريطانيون إجراء محادثات مع القادة. وفي العام ١٩٤٢، تم إرسال السير ستافورد كريس (Sir Stafford Cripps)، وهو أحد الوزراء البريطانيين، إلى الهند حاملاً اقتراح منح الهند الاستقلال الذاتي بعد الحرب. وفق هذا الاقتراح كانت جميع المقاطعات والولايات الأميرية لتتمتع بالحق في الانضمام إلى الاتحاد الهندي أو البقاء خارجه، كما تضمن الاقتراح عقد معاهدة منفصلة مع الحكومة البريطانية. لكن المؤتمر رفض المقترحات التي قدمتها بعثة كريس إذ شعر بأنها لم تقدم الكثير كما أنها أتت متأخرة جداً. وقد وصف غاندي المقترحات بأنها «صك مؤجل الدفع لمصرف منهار». وعاد ليستأنف النضال من أجل الحرية.

شعر الهنود عقب فشل اقتراح كريس بخيبة الأمل والمرارة. فبدلاً من سد الفجوة بين الحكومة البريطانية والهنود، أدى ذلك إلى اتساعها. عندئذ شعر غاندي أن الوقت قد حان لإطلاق الكفاح الأخير من أجل الحرية.

كان التوتر يتصاعد في الفترة الممتدة ما بين نيسان/إبريل وأب/أغسطس ١٩٤٢، إذ لم يكن الوضع السياسي في البلاد يُطاق، وباتت اليابان على الحدود خارج ولاية أسام (Assam) وكان شبح الهجوم الياباني يلوح في الأفق إلى حد كبير ويسكن أذهان الناس. وقد أثبت فشل بعثة كريس أن الحكومة لن تلبين، وأنه ما من أمل بالحرية في المستقبل القريب. حينئذ رأى غاندي أن وجود البريطانيين في الهند بحد ذاته كان عبارة عن دعوة لليابانيين. وقال: «... خلاف اليابان ليس مع الهند. إنها تحارب الإمبراطورية البريطانية. لو كانت الهند حرة، لكان أول عمل تقوم به على الأرجح هو التفاوض مع اليابان». إضافة إلى ذلك، اعتبر غاندي أنه طالما أن البريطانيين يفضلون المسلمين على الهندوس، لن يتم التوصل إلى أي حل لمشاكل المجتمع في الهند. لذلك يجب أن يُطلب من البريطانيين مغادرة البلاد ويجب على المؤتمر أن يتخذ خطوات ملموسة لإجبار البريطانيين على قبول طلبه بالاستقلال.

اجتمعت اللجنة العاملة في المؤتمر في مدينة واردا (Wardha) في تموز/ يوليو ١٩٤٢، واعتمدت قراراً مطولاً، عُرف باسم قرار «غادروا الهند». وقد طالب القرار

بإنهاء الحكم البريطاني في الهند على الفور. واجتمعت لجنة «المؤتمر لكل الهند» في مومباي للنظر في القرار. وبعد مناقشات مطولة، صدر القرار في ٨ آب/أغسطس ١٩٤٢، ونص على ما يلي: «لا يمكن لأي وعود أو ضمانات مستقبلية أن تؤثر على الوضع الراهن. وهج الحرية هو وحده القادر الآن على إطلاق هذه الطاقة وحماس ملايين الأشخاص سيحولان طبيعة الحرب على الفور». وفي حال لم يتم تحقيق هذا المطلب، أعلن المؤتمر عن عزمه لبدء حملة نضال جماهيري غير عنيفة تحت قيادة غاندي. وفي كلمته قال غاندي: «نحن سنعمل أو نموت. إما أن نحرر الهند أو نموت أثناء قيامنا بذلك».

أهم شعار غاندي «العمل أو الموت» الأمة بأكملها، وبدأ كل رجل وامرأة وطفل يحلم بهند مستقلة.

وكان غاندي قد ذكر أنه لم يكن ينوي بدء النضال الجماهيري على الفور، وأنه لن يقوم بذلك سوى في حال فشل في التوصل إلى اتفاق محترم مع الحاكم. وأوضح أيضاً أن هذه الحركة، مثل الحركات الأخرى، ستكون أيضاً قائمة على اللاعنف.

قرر المهاتما غاندي بدء مرحلة جديدة من الحركة ضد البريطانيين في منتصف الحرب العالمية الثانية. وقال للبريطانيين إنه يتوجب عليهم مغادرة الهند على الفور. وقال للشعب: ناضلوا واجعلوا مبدأ «العمل أو الموت» في قلوبكم لمحاربة البريطانيين، ولكن يجب عليكم القتال بطريقة غير عنيفة. وعلى الرغم من سجن غاندي وقادة آخرين في آن واحد، إلا أن الحركة انتشرت على نطاق واسع.

وفي حين أكد القرار على عزم الهند محاربة الفاشية، نص على «... إنهاء الحكم البريطاني في الهند هو ضرورة ملحة، من أجل الهند ومن أجل نجاح قضية الأمم المتحدة على حد سواء». وقرر المؤتمر إطلاق «النضال الجماهيري القائم على اللاعنف، على أوسع نطاق ممكن». وحين توجه إلى مندوبي المؤتمر في ليلة ٨ آب/أغسطس، قال غاندي في خطابه المؤثر، «لذا أريد الحرية فوراً، هذه الليلة بالتحديد قبل طلوع الفجر إذا كان ذلك ممكناً... ولن أرضى بأي حل أقل من الحرية الكاملة... ها هي المانترا، مانترا قصيرة أعطيها إليكم. تستطيعون دمجها على قلوبكم حتى يمر كل نفس من أنفاسكم عنها. المانترا هي العمل أو الموت. إما أن نحرر الهند أو نموت أثناء قيامنا بذلك. لن نشهد استمرار العبودية ونحن أحياء».

بحلول العام ١٩٤٤، بعد انتهاء حركة «غادروا الهند»، كان معظم القادة الهنود في السجن وكانت الحياة السياسية في البلاد قد وصلت إلى طريق مسدود، وكانت الهند

قد دخلت المرحلة الأخيرة من الكفاح من أجل الحرية. كما وفشلت المفاوضات ما بين المؤتمر الوطني ومحمد علي جناح (Jinnah)، زعيم العصبة الإسلامية. إلى جانب ذلك، أدى الجفاف الشديد، ونقص المواد الغذائية، وارتفاع الأسعار في زمن الحرب إلى أسوأ مجاعة شهدتها القرن في العام ١٩٤٢. وقد اعتقل غاندي في العام ١٩٤٢، وأطلق سراحه في أيار/ مايو ١٩٤٤.

تعتبر حركة «غادروا الهند» -على الرغم من أن حياتها كانت قصيرة وأن البريطانيين سحقوها- واحدة من أكبر الحركات الجماهيرية ذات الأهمية التاريخية بحيث أوضحت عمق المشاعر الوطنية، وأشارت إلى قدرة الشعب الهندي على التضحية والنضال بعزيمة صلبة. بعد إنهاء حركة «غادروا الهند»، لم يكن هناك أي تراجع إذ لم يعد استقلال الهند مسألة صفة، بل توجب أن يصبح حقيقة واقعية.

الاستقلال والتقسيم

في ١٥ آب/أغسطس، أصبحت الهند وباكستان دولتين مستقلتين. وفيما كانت ألوان الهند الثلاثة ترفرف عالياً فوق الحصن الأحمر التاريخي، بدأ فصل جديد من التاريخ الهندي، فصل من الأمل والتطلعات الجديدة أتى نتيجة صراع مجيد. وعلى الرغم من الحزن على التقسيم، احتفل الهنود بفجر حقبة جديدة.

هكذا، بتاريخ ١٥ آب/أغسطس ١٩٤٧، ولدت دولتان مستقلتان. وقد شعر غاندي على وجه الخصوص، من بين جميع الناس، بانكسار القلب واليأس، هو الذي حاول في كافة الأوقات الحفاظ على وحدة الهند. كما أن المذبحة التي اندلعت بين مختلف فئات المجتمع حتى بعد اعتماد التقسيم جعلت الوضع لا يطاق.

إلا أن الفرحة بالاستقلال لم تكن كاملة، إذ شابها العنف بين فئات المجتمع في ولاية بنجاب وأجزاء أخرى من البلاد، ومآسي آلاف اللاجئين القادمين من باكستان إلى الهند والمسلمين الذاهبين من الهند إلى باكستان. وفي يوم الاستقلال، كان غاندي في مدينة كلكتا يقضي اليوم في الصلاة ومواساة ضحايا الشغب. وازداد الحزن بسبب التقسيم من خلال عمل جبان. ففي ٣٠ كانون الثاني/يناير ١٩٤٨، أطلق ناتهورام جودسي (Nathuram Godse)، وهو متطرف هندوسي، النار على غاندي وأرداه قتيلًا. وذهب الرجل الذي دافع عن السلام، ونبذ العنف، والوثام بين فئات المجتمع ضحية لقوات هذه الفئات، وأصبح شهيداً لقضية التسامح والمساواة والسلام.

”... إن العامل الأهم في التدريب على العادات الذهنية الجيدة هو اكتساب سلوك تعليق التوصل إلى الاستنتاج وإيقان مختلف ويسائل البحث عن المواد الجديدة، من أجل تأكيد الاقتراح الأولي أو تلاتشييه، والحفاظ على حالة الشك وإجراء تحقيقات منهجية ومطولة - هذه أساسيات التفكير.“ - جون دويي (John Dewey)، كيف نفكر (١٩١٠)

محصلة

أمن غاندي إيماناً راسخاً بقوة الجماهير. وقد تحولت الحركة الوطنية الهندية تحت قيادته إلى حركة جماهيرية. فقد قام بتنظيم حركة «عدم التعاون» في العام ١٩٢٠، وحركة العصيان المدني في العام ١٩٣٠، وحركة «غادروا الهند» في العام ١٩٤٢، مما جمع ملايين الهنود في صلب النضال الوطني. يُذكر أن إلهام الفقراء والجماهير الأمية بالمثل العليا للساتياغراها واللاعنف لم يكن إنجازاً سهلاً. لقد كان غاندي رجلاً قول وعمل، رجلاً يعمل بالقيم التي يعظ بها. وقد كان تأثير أفكار غاندي وأرائه كبيراً جداً على الحركة الوطنية الهندية لدرجة أن الفترة الممتدة ما بين العامين ١٩٢٠ و١٩٤٨ تُعرف باسم «عصر غاندي».

باكستان

وحد المهاتما غاندي العديد من الهنود في ظل حركة جماهيرية قوية. وقد أدرك هؤلاء أنه كان الرجل القادر على مواجهة البريطانيين وهزيمتهم في نهاية المطاف. كان غاندي شخصية عالمية شهيرة، واتجه سريعاً إلى التطوع نحو ظروف وطنه أملاً بتحسينها. أغضبت عزيمة المهاتما غاندي السلطات، ولكنها جذبت المعجبين من كافة أنحاء العالم، بما في ذلك بريطانيا.

فلسفة الساتياغراها

وضع المهاتما غاندي شكلاً جديداً من أشكال الاحتجاج ضد الاستغلال الاقتصادي والحكم البريطاني، وأطلق عليه اسم «ساتياغراها»، وهي كلمة هندية تعني قوة الحقيقة. وكانت «الساتياغراها» عبارة عن شكل من أشكال المقاومة القائمة على اللاعنف تتمتع -وفقاً لغاندي- بقوة

روحية أو دينية قوية. وقد آمن بالتضحية بالذات، التي يمكن للمرء من خلالها كسب دعم الخصوم أيضاً. وقد وضع غاندي هذا الشكل من أشكال الاحتجاج أثناء إعداده حركة الخلافة في العام ١٩٢٠، عندما كان غضب المسلمين يحتد بسبب قضية الخليفة.

حركة الخلافة وحركة عدم التعاون

كانت حركة الخلافة أقوى حركة أطلقها الشقيقان مولانا محمد علي، ومولانا شوكت علي، وقد لقيت دعماً واسع النطاق من المسلمين في جميع أنحاء البلاد. ظهرت هذه الحركة نتيجة الوعود الخادعة التي قطعها البريطانيون قبل الحرب وخلع الخليفة من اسطنبول.

كانت حركة الخلافة أقوى حركة أطلقها الشقيقان مولانا محمد علي، ومولانا شوكت علي، وقد لقيت دعماً واسع النطاق من المسلمين في جميع أنحاء البلاد. ظهرت هذه الحركة نتيجة الوعود الخادعة التي قطعها البريطانيون قبل الحرب وخلع الخليفة من اسطنبول.

كانت حركة الخلافة أقوى حركة أطلقها الشقيقان مولانا محمد علي، ومولانا شوكت علي، وقد لقيت دعماً واسع النطاق من المسلمين في جميع أنحاء البلاد. ظهرت هذه الحركة نتيجة الوعود الخادعة التي قطعها البريطانيون قبل الحرب وخلع الخليفة من اسطنبول.

كانت حركة الخلافة أقوى حركة أطلقها الشقيقان مولانا محمد علي، ومولانا شوكت علي، وقد لقيت دعماً واسع النطاق من المسلمين في جميع أنحاء البلاد. ظهرت هذه الحركة نتيجة الوعود الخادعة التي قطعها البريطانيون قبل الحرب وخلع الخليفة من اسطنبول.

روحية أو دينية قوية. وقد آمن بالتضحية بالذات، التي يمكن للمرء من خلالها كسب دعم الخصوم أيضاً. وقد وضع غاندي هذا الشكل من أشكال الاحتجاج أثناء إعداده حركة الخلافة في العام ١٩٢٠، عندما كان غضب المسلمين يحتد بسبب قضية الخليفة.

وقد تميزت «الساتياغراها» بالاعتصامات والاضرابات والعرائض والاحتجاجات والمسيرات والمقاطعات. وقد اشتهر غاندي إلى حد كبير بسبب هذا الأسلوب القائم على اللاعنف، وما لبث أن أصبح معروفاً في جميع أنحاء العالم لتصميمه على تحقيق الحكم الذاتي من خلال الاحتجاج القائم على اللاعنف.

لم يتمتع السيد محمد علي جناح، زعيم العصبة الإسلامية، بالحماسة تجاه أساليب غاندي، خلافاً لمعظم سكان الهند في ذلك الوقت، إذ كان على يقين من أن جهوده ستبوء بالفشل. وعلى الرغم من إصرار غاندي على اللاعنف، إلا أن الفوضى التي ولدها كانت لتؤدي حتماً في نهاية المطاف إلى العنف. وللأسف، مع ثوران الغضب، كان المسلمون في كثير من الأحيان هم الذين يقعون ضحايا هذا العنف.

«إن اللاعنف هو القانون الذي يحكم النوع الإنساني تماماً كما العنف هو القانون الذي يحكم النوع الحيواني. في النوع الحيواني تنام الروح وهي لا تعرف قانوناً غير القوة البدنية. تتطلب كرامة الإنسان طاعة القانون الأعلى، طاعة قوة الروح... وهذا لا يعني الخضوع لإرادة فاعل الشر، لكنه يعني وضع نفس المرء كلها ضد إرادة الطاغية. من خلال العمل في إطار قانون وجودنا هذا، يمكن للفرد الواحد أن يتحدى القوة الكاملة لإمبراطورية ظالمة بغية إنقاذ شرفه، ودينه، وروحه، ووضع الأساس لسقوط هذه الإمبراطورية...» موهانداس كرمشاند غاندي، الكتابات الرئيسية

أجل زيادة الضغط. وفي هذا السياق دعا غاندي القائد الأعظم، محمد علي جناح، إلى الانضمام إلى الكفاح الجماعي، إلا أنه كان ذكيًا وحكيماً بما فيه الكفاية كي لا يقع في الفخ. كان غاندي في الأساس سياسيًا هندوسيًا متطرفًا يتبع نهجًا مؤيدًا للهندوس إلى حد كبير في السياسة، وبسبب حركة عدم التعاون التي نظمها غاندي استقال القائد الأعظم من المؤتمر في العام ١٩٢٠.

أكد غاندي للشعب أنه في حال نفذوا برنامجهم القائم على عدم التعاون بطريقة موحدة ومنضبطة وغير عنيفة، فإنهم سيحققون «السوراج»، أي الحكم الذاتي، في غضون عام. لا بد من الإشارة إلى أن شخصية غاندي التمسست إلى حد كبير مشاعر الهندوس الذين توحدوا تحت قيادته. وفي جلسة خاصة، اعتمد المؤتمر الوطني برنامج عدم التعاون الذي طرحه غاندي وأعاد التأكيد عليه مجددًا في وقت لاحق في جلسته المنعقدة في مدينة ناغبور (Nagpur) في كانون الأول/ديسمبر ١٩٢٠. إلا أن القائد الأعظم لم يكن يؤيد برنامج عدم التعاون الذي طرحه غاندي، إذ اعتبر أن البرنامج سيدعو حتمًا إلى العنف وسيؤدي إلى نشوء ارتباك كارثي.

أثارت حملة غاندي حماسة كبيرة في صفوف الشعب، حيث أحرقوا الألبسة الأجنبية، ودعا الهنود إلى ارتداء الملابس المصنوعة من النسيج البلدي. لكن، مع خروج الحشود والمظاهرات عن السيطرة، لم يتمكن جو التعاون بين المسلمين والهندوس من الاستمرار مطولًا. فبدت حركة عدم التعاون تتجه إلى العنف وتفقد زخمها، تمامًا كما توقع القائد الأعظم.

نهاية حركة الخلافة وحركة عدم التعاون

استاء غاندي جدًا من هذا العمل العنيف لدرجة أنه ألغى على الفور ومن جانب واحد حركة عدم التعاون، ما تسببت بفنر كبير من الأضرار بحركة الخلافة بأكملها. أدى هذا الانعكاس المفاجئ في الموقف إلى ارتباك في صفوف الجماهير والقادة من المسلمين الفزعين، كما أن قراره هذا أغضب العديد من قادة المؤتمر الوطني. إضافة إلى ذلك فقد اتهم المسلمون غاندي بالتراجع عن موقفه، في حين تبنى الشعب الهندي القضية بحماس.

شعر الناس بشكل عام، أنه لو سُمح لحركة عدم التعاون بالاستمرار، على الرغم من حادث تشوري تشورا، لكانت الحكومة البريطانية اضطرت إلى تقديم تنازلات كبيرة.

أعاد المؤتمر الوطني إطلاق حملة عدم التعاون، وسلم غاندي مسؤولية الحملة

التي بدأت في ١٢ آذار/مارس مع مسيرة الملح الشهيرة من خلوة غاندي (الأشرم) بالقرب من أحمد آباد إلى قرية داندي الساحلية. وقد أصبحت هذه المسيرة التي امتدت لأربع وعشرين يومًا عبارة عن موكب للنصر، وحازت على تغطية صحفية واسعة النطاق. وقد كان غاندي، وجواهر لال نهرو (Nehru) من بين العديد من قادة المؤتمر الوطني الذين تم إلقاء القبض عليهم.

لجنة سيمون

كانت لجنة سيمون، محاولة من جانب البريطانيين للوصول إلى دستور عملي مقبول من جميع أصحاب المصلحة في الهند. وقد طلب من السير جون سيمون زيارة الهند ولقاء القادة البارزين، والوصول إلى دستور ملزم قانونيًا، يتوافق مع توجيهات مورلي مينتو (Morley Minto) للإصلاح التي وُضعت في العام ١٩٠٩، بغية وضع دستور جديد للهند كل عشر سنوات. وقد قاطع غاندي، والزعماء الهنود الآخرين بما في ذلك العصبة الإسلامية هذه اللجنة، على أساس عدم وجود أي تمثيل هندي في مجموعة السياسيين والقانونيين الذين كان أغلبهم من البريطانيين. وقد تم نشر التقرير في العام ١٩٣٠، وسط انتقادات لاذعة، وتم رفضه على الفور. كان يأس البريطانيين يزداد في ذلك الوقت، وطرخوا أمام الهنود تحديدًا بوضع دستورهم الخاص. أولاً صدر تقرير نهرو، الذي أدانته على الفور القائد الأعظم، حيث أن النقاط الأربعة عشر التي اقترحها جناح لم تكن واردة فيه. رفض الهندوس بالتالي تلك النقاط، ووصلت الهند مرة أخرى إلى طريق سياسي مسدود، في حين أخذ صبر البريطانيين ينفذ وأرادوا الوصول إلى حل.

مؤتمرات الطاولة المستديرة

أرادت الحكومة البريطانية بشدة عقد مؤتمر طاولة مستديرة يجمع كافة الأطراف السياسية. وقد اختار المؤتمر الوطني مقاطعة المؤتمر الأول للطاولة المستديرة الذي عُقد في لندن من ١٢ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٣٠ إلى ١٩ كانون الثاني/يناير ١٩٣١. وفي غياب المؤتمر الوطني الذي يمثل غالبية الهنود، لم يتمكن الاجتماع من إحراز أي تقدم. في هذا الإطار، أصدر رئيس الوزراء البريطاني بيانًا أعلن فيه أن الحكومة قد قبلت المقترحات الخاصة بإقامة حكومة مسؤولة بشكل كامل في المقاطعات، وباعتماد نظام فيدرالي في المركز.

كان المؤتمر الوطني نادمًا على قراره مقاطعة المؤتمر الأول للطاولة المستديرة، إذ فشلت حركة العصيان المدني، مما كشف موقف المؤتمر الوطني الضعيف.

وجّه اللورد إيروين دعوة إلى غاندي لإجراء محادثات، ووافق غاندي على إلغاء حركة العصيان المدني من دون أي شروط مسبقة. وقد استمرت المحادثات ما بين غاندي وإيروين من ١٧ شباط/فبراير ١٩٣١ وحتى ١٩ شباط/فبراير ١٩٣١، وتم توقيع الاتفاق بتاريخ ٥ آذار/مارس ١٩٣١.

بعد حلف غاندي وإيروين، قرر المؤتمر الوطني المشاركة في المؤتمر الثاني للطاولة المستديرة. وقد شارك غاندي في المؤتمر بصفته الممثل الوحيد للمؤتمر الوطني الهندي، حيث تم إنشاء لجنتين للعمل على تنفيذ أعمال المؤتمر على مستوى الهيكلية الاتحادية والأقلييات، ويُذكر أن غاندي كان عضوًا في اللجنتين، إلا أن القضية الأكثر حساسية التي طرحت في مؤتمر الطاولة المستديرة كانت العلاقة بين الهندوس، والمسلمين.

في البداية، اتخذ غاندي موقفًا عنيدًا وطقوليًا بشأن كافة المسائل المُعالجة. وعندما تم طرح قضية الأقليات في المؤتمر رفض غاندي القبول بأي حقوق للأقليات، وطالب بحل اللجنة التي تُعنى بهذه الفئة من المجتمع. إلى جانب ذلك، رفض الاعتراف بمشكلة الأقليات داخل شبه القارة ووصفها بأنها «تحدث الانقسام الاجتماعي». كما ودافع عن تقرير نهرو، الذي كان بالتأكيد ضد مصالح المسلمين بشكل تام.

ادّعى غاندي أنه كان ممثل المؤتمر الوطني، وأنه كان يمثل الشعب الهندي، إلا أنه رفض أن يتحلّى بصفات الممثل، كما رفض آراء المندوبين الآخرين لأنهم لم يكونوا من أعضاء المؤتمر الوطني. وبعد أن اعتمد هذا الموقف القاسي، جلس غاندي ليراقب بهدوء أعمال اللجنة، ولم يعط أي اقتراحات عملية من تلقاء نفسه على الإطلاق للوصول إلى تسوية.

بذل غاندي قصارى جهده لإظهار الهند كأمة واحدة وجنسية واحدة كي يستطيع أن يدعي تمثيل الشعب الهندي لوحده. وعندما طرحت مشكلة تقسيم المجتمع للمناقشة، واجه المشاركون صعوبة كبيرة في إقناع غاندي بها، هو الذي كان قد رفض وجود أي فئة اجتماعية أخرى باستثناء الهندوس في الهند. فقد أصر على أن هناك أمة واحدة فقط في الهند تتألف من الهندوس.

في خلال أعمال المؤتمر، تشبث غاندي بموقفه الحازم والعنيد، وطالب بأن يتم إطلاق العمل على وضع الدستور من خلال وضع قضية الأقليات جانبًا. بيد أن السياسي المسلم محمد شافي (Sir Shafi) لم يوافق على هذا الاقتراح وأصر على أن قضية

”يسير تشكّل التاريخ بحد ذاته الآن بنمط أسرع من قدرة الرجال والنساء على توجيه أنفسهم بما يتوافق مع القيم المغروسة فيهم.

ولكن ما هي هذه القيم المغروسة؟ حتى عندما لا يذعر الناس، غالبًا ما يشعرون أن طرق الشعور والتفكير القديمة قد تدهورت، وأن البدايات الأجدد غامضة إلى حدّ الجمود الأخلاقي.

فهل من المفاجئ أن يشعر الرجال والنساء العاديون أنهم غير قادرين على التكيف مع العوالم المختلفة التي يجدون أنفسهم فجأة في مواجهتها، ولا على فهم المعنى الذي يحمله العصر الذي يعيشون فيه على حياتهم الخاصة؟

ودفاعًا عن مفهوم الفردية، هل من المفاجئ أنهم يفقدون حسّ المبالاة الأخلاقي بينما يحاولون بشكلٍ عام أن يحافظوا على خصوصياتهم؟

هل من المفاجئ أنّ الشعور بالتقيد يطغى عليهم؟

”ليست المعلومات جُلّ ما يحتاجون إليه... في الواقع؛ هذا العصر، غالبًا ما تستحوذ المعلومات على انتباههم وتطغى على قدرة التبني لديهم.

فهم بحاجة إلى أكثر من مجرد مهارات التفكير المنطقي... على الرغم من أنّ كفاحهم لاكتساب هذه المهارات غالبًا ما ينهك طاقتهم الأخلاقية المحدودة.“

”ما يحتاجون إليه، وما يشعرون أنهم يحتاجون إليه، هو نوعية الفكر التي تساعد على استخدام المعلومات وتنمية المنطق بهدف الوصول إلى استنتاجات واضحة حول ما يدور في العالم وما قد يكون يدور في داخلهم.

وإنني أناقش وأقول: إنّ هذه الميزة بالذات هي تلك التي يبدأ الصحفيون والعلماء والفنانون والمجتمعات وخبراء العلم والمحررون بتوقعها، بما يمكن أن يُسمى المخيلة الاجتماعية.“

- س. رايت ميلز (C. Wright Mills)، ”المخيلة الاجتماعية“ (١٩٥٩)

الأقليات يجب أن تُحل قبل الشروع بعملية وضع الدستور، كما طالب بأن يتم إدراج النقاط الأربع عشرة التي حددها القائد الأعظم في الدستور المستقبلي للهند، الأمر الذي رفضه غاندي.

وزارات المؤتمر

نظرًا لغياب التوافق في الآراء، قدم البريطانيون دستورهم الخاص المعروف باسم ”قانون حكومة الهند للعام ١٩٣٥“، ودعوا إلى إجراء انتخابات في العام ١٩٣٦. وبعد أن فاز المؤتمر الوطني في انتخابات العام ١٩٣٧، وقرر أن يتسلم السلطة، قام الحكم الدكتاتوري للمؤتمر. ومع إنشاء الوزارات الهندوسية، فرض الهندوس القومية الهندوسية على المسلمين. وفي السياق عينه أنت محاولة أخرى لمحو الثقافة الإسلامية من خلال إدخال نظام تعليمي جديد، وهو السياسة التعليمية المعروفة باسم ”مخطط فيديا ماندير“ (Widdia Mander) من تأليف الدكتور ذاكر الحسين (Dr. Zakir Hussain)، وهو عضو مسلم في المؤتمر، والتي تهدف إلى تحويل الناس إلى الهندوسية. وقد تم اعتماد هذا البرنامج في جميع المدارس والكليات والمؤسسات التعليمية. وفي إطار هذا المخطط طلب من الطلاب تقديم الاحترام والولاء لصورة غاندي كل يوم في تجمعاتهم في المدارس، كما وطلب منهم الركوع أمام صورة غاندي مكتوفي الأيدي في وضعية العبادة الهندوسية، وإنشاد التراتيل في تمجيدته. وقد تم إنشاد النشيد المعروف باسم ”باندي ماترام“ (Bande Matram)، الذي يمجّد التطرف الهندوسي، في المدارس مما أدى إلى نشوء استياء واسع النطاق في صفوف المسلمين.

قرار باكستان

أكدت وزارات المؤتمر خوف المسلمين من عقلية هندوسية متطرفة سائدة في قيادة المؤتمر. وقد أراد المسلمون التأمين على أنفسهم في وجه هيمنة الهندوسية التي كانت تحاول باستمرار دمج الإسلام في إطارها مثل غيرها من القضايا. بالتالي، كان من المهم التخلص من الهيمنة الهندوسية، وهو أمر لم يكن ممكنًا، إلا من خلال تقسيم شبه القارة. وكان أفراد مختلفون من أصحاب الرؤية، مثل جودهري رحمت على (Chaudhry Rehmat Ali)، قد أشاروا إلى التقسيم في أوقات مختلفة في الماضي.

وعلى الرغم من أن القائد الأعظم ألغى الفكرة في البداية، إلا أنه وصل أخيرًا في العام ١٩٤٠ إلى خلاصة تقول إنه من الضروري أن يدافع المسلمون عن أنفسهم، وأصدر قرار باكستان في الدورة السنوية للعصبة الإسلامية في لاهور، اتخذ شكل

طلب من الملة. وقد عُرف هذا القرار باسم «قرار لاهور».

صيغة شكرافارتي راج

لنظرية القوميتين، إذا أرادت العصبة الإسلامية وضع قرار لاهور قيد التطبيق، فلا بد من تأجيل هذه المسألة، إذ يجب أولاً تحقيق الحرية من البريطانيين بشكل جماعي، ويمكن بعد ذلك للمؤتمر الوطني والعصبة الإسلامية تسوية قضية باكستان بشكل مشترك. من جهته، رأى القائد الأعظم أن الأسلوب الذي اعتمده غاندي لم يحمل في طياته سوى الغش والنفاق والدهاء.

استمرت المحادثات طوال شهر أيلول/سبتمبر ١٩٤٤، وكان من المتوقع الوصول إلى حل وسط بين الطرفين. ولكن، ذلك لم يحدث لأسباب عدة. فعلى الرغم من عدم الإبقاء على أي سجلات حول الاجتماعات، إلا أن تبادل الرسائل أعطى فكرة جيدة عما حدث. فما بين ٩ و ٢٧ أيلول/سبتمبر، اجتمع غاندي والقائد الأعظم ثلاثة عشر مرة وتبادلا إحدى وعشرين رسالة. أراد غاندي من العصبة الإسلامية تقديم الدعم الفوري للمؤتمر الوطني في نضاله من أجل إخراج البريطانيين من البلاد، كما أراد أن تفرض الحكومة المركزية سيطرتها على مجالات رئيسية مثل: الدفاع، والسياسة الخارجية. وقد اعتبر غاندي نفسه متحدثاً باسم كل الهند، وأعطى الانطباع بأنه لم يكن يدعم «نظرية القوميتين»، في حين أن هذه النظرية كانت حينذاك قد أصبحت السياسة الرسمية للعصبة.

رأى غاندي أن المسلمين متحولون من الهندوسية، وأنهم لا يتمتعون بحق اعتبار أنفسهم قومية مستقلة. وكانت العثرة الأبرز التي تسببت بالانهيار اللاحق للمحادثات هي رغبة غاندي في أن تتعاون العصبة الإسلامية فوراً مع المؤتمر في النضال من أجل الاستقلال ضد البريطانيين. لذا انتهت المحادثات في حالة جمود.

مؤتمر شيملا (Shimla)

بعد فشل بعثة كريس، بدأ المؤتمر الوطني لكل الهند بالضغط على الحكومة البريطانية لإنهاء حكمها في الهند، ونقل الصلاحيات إلى حزب الأغلبية. في هذا السياق، أطلق غاندي حركتي «العصيان المدني» و«غادروا الهند». وطلب من الناس مقاطعة المحاكم والدوائر، وتم عرض قوة هذه الحركات من خلال الاجتماعات والمظاهرات.

خطة بعثة مجلس الوزراء البريطاني - ١٩٤٦

بعد الانتخابات المركزية والإقليمية التي تمت في الشتاء الممتد بين عامي ١٩٤٥ و ١٩٤٦، فازت العصبة الإسلامية بنسبة

سحقت الحكومة البريطانية حركة «اتركوا الهند» التي أطلقها غاندي بالقوة، ووضعت غاندي وراء القضبان، فوصلت حركته إلى نهايتها. بعد ذلك حاول غاندي إضعاف العصبة الإسلامية من خلال إيقاع القائد الأعظم في مؤامرة، فاستخدم غاندي شكرافارتي راج غوبال أشاريا (Chakravarti Raj Gopal Acharia) وطلب منه أن يعبر عن رأيه حول تقسيم الهند. وكان شكرافارتي راج أول عضو في المؤتمر يقر بحتمية التقسيم، وقد لقي معارضة واسعة داخل الحزب. واستُخدم الاقتراح الذي تقدمت به صيغة شكرافارتي راج كأساس لعقد محادثات بين غاندي وجناح.

محادثات غاندي وجناح

أطلق الحاكم البريطاني الجديد، اللورد ويفل (Viceroy Lord Wavell)، سراح غاندي لأسباب طبية في أيار/مايو ١٩٤٤، بعد أن تم إلقاء القبض عليه إثر حركة «غادروا الهند». وفي تموز/يوليو ١٩٤٤، اقترح غاندي على محمد علي جناح أن يلتقي الاثنان، للنظر في مستقبل الهند بعد رحيل البريطانيين، وهو أمر يبدو الآن أنه كان لا مفر منه. وفي ضوء الغموض المتزايد حول وضع باكستان، وجّه غاندي رسالة إلى القائد الأعظم في تموز/يوليو ١٩٤٤، كتب فيها:

«قلبي يملئني علي أن أكتب لك رسالة. أستطيع أن التقيك حينما ترغب. لا تنظر إلي على أنني عدو للإسلام أو المسلمين. أنا لست صديقك وخادمك وحسب بل صديق وخادم العوالم كلها. لا تخيب ظني».

وردًا على هذه الرسالة، اقترح القائد الأعظم عقد اجتماعات في مومباي في منتصف آب/أغسطس، بيد أن الاجتماع لم يبدأ سوى في أيلول/سبتمبر. وتقرر في الاجتماع أنه بدلا من المناقشة الشفهية، من الأفضل تبادل الرسائل بحيث يمكن الحفاظ على السجلات الخاصة بوجهات نظر كلا الطرفين. وفي هذا الاجتماع بالذات، قال غاندي بوضوح، إنه لا يمثل سوى نفسه، وإن لقاءه مع القائد الأعظم لم يكن بصفته ممثلاً عن المؤتمر الوطني.

اعتراض القائد الأعظم على ذلك، وأكد على أنه ما لم تتم المحادثات بين ممثلي البلدين، لن يكون هناك نتائج إيجابية. وانطلقت المحادثات من معالجة قرار باكستان القائم على نظرية القوميتين، وفي خلالها رفض غاندي القبول بهذه النظرية. بعد حوار ومراسلاته مع القائد الأعظم، قال غاندي إنه على الرغم من عدم تأييده

«لن تكون أي خطة دستورية مقبولة، وقابلة للتطبيق بالنسبة إلى المسلمين ما لم يتم ترسيم حدود الوحدات المتجاورة جغرافياً في المناطق التي ينبغي أن تتشكل وفق التعديلات الإقليمية التي قد تكون ضرورية. ويجب أن يتم جمع المناطق التي يشكل فيها المسلمون الغالبية من حيث العدد، مثل المناطق الواقعة في شمال غرب الهند وفي شرقها، لتشكل الولايات المستقلة التي تتمتع فيها هذه الولايات الأصلية بالاستقلالية والسيادة. كما يجب أن ترد ضمانات مناسبة وفعالة وإلزامية بشكل محدد في الدستور للأقليات في الوحدات والمناطق، بغية حماية حقوق الأقليات الدينية والثقافية والاقتصادية والسياسية والإدارية وغيرها، مع البقاء على التشاور معهم. بالتالي ينبغي القيام بالترتيبات اللازمة لضمان أمن المسلمين، إذ أنهم يشكلون أقلية».

بدأ الزعماء الهندوس بالتعبير عن آرائهم المناهضة للقرار، وسخروا منه، وقد عارض غاندي والهندوس القرار بشكل تام لأنهم لم يريدوا تقسيم الهند.

بعثة كرييلس

حققت ألمانيا انتصارات مذهلة في الحرب العالمية الثانية. لذا أدى الكشف المفاجئ عن الضعف البريطاني إلى ظهور صدمة ومفاجأة في الهند. وقد كان البريطانيون يواجهون عدداً من المشاكل، وأرادوا الفوز بمساعدة الشعب الهندي والأحزاب السياسية بغية التعامل مع متطلبات الحرب. لذا، عينت الحكومة البريطانية وفداً برئاسة السير ستافورد كرييس، وهو عضو بارز في مجلس الحرب في إنجلترا.

رفض غاندي وحزبه السياسي، أي المؤتمر الوطني لكل الهند، جميع المقترحات. كما رفضوا السلطات الممنوحة للمقاطعات لرفض الدستور، وكان المؤتمر غير مقتنع بقبول أي اقتراح، أكان غامضاً أو حتى لا لبس فيه، بشأن التقسيم.

اعتبر غاندي أن الأمر عبارة عن «صك مؤجل الدفع لمصرف منهار»، وبدأ يضغط من أجل انسحاب البريطانيين الفوري من الهند، ونقل السلطة إلى المؤتمر من دون أي تسوية مسبقة مع أي طرف. وبعد مداوات طويلة، رفض القائد الأعظم إلى جانب رابطة مسلمي عموم الهند قبول المقترحات التي تقدم بها كريس، على أساس أن المطالبة «بباكستان» لم تقبل على الفور وبعبارة واضحة. وسرعان ما أطلق المؤتمر حركة «غادروا الهند».

الأعظم قرر أنه يجب أن يكون هو حاكمًا عامًا على باكستان. كان لذلك عواقب وخيمة فيما بعد، إذ انتقم مونتباتن من دولة باكستان.

«نحن ندين استخدام القوة لتحقيق أهداف سياسية في جميع الأوقات، ونحن ندعو جميع فئات المجتمع في الهند، أيا كانت قناعاتهم، ليس فقط إلى الإمتناع عن أعمال العنف والفوضى، ولكن أيضًا إلى تجنب أي تحريض على مثل هذه الأفعال، كتابيًا أو شفهيًا»، التوقيع: محمد علي جناح، المهاتما غاندي، ١٥ نيسان/إبريل ١٩٤٧.

المؤتمر الانضمام إلى الحكومة المؤقتة ولكن قبل الخطة طويلة الأمد التي تقدمت بها بعثة مجلس الوزراء بشأن صياغة دستور في المستقبل.

خطة الثالث من حزيران/ يوليو - ١٩٤٦

في شباط/ فبراير ١٩٤٧، أعلن رئيس الوزراء البريطاني، كليمنت أتلي (Clement Attlee)، أمام مجلس العموم في لندن أن البريطانيين سيغادرون شبه القارة في موعد أقصاه حزيران/ يونيو ١٩٤٨. وقد أدت هذه الأخبار إلى قيام موجة من العنف في جميع أنحاء شبه القارة، ولا سيما في ولاية بنجاب التي أجبرت نهرو في النهاية على التنازل حول مسألة التقسيم على أسس دينية، مما أثار حزن غاندي.

على الرغم من جهود اللورد مونتباتن (Lord Mountbatten) لإقناع محمد علي جناح بقبول مقترحات بعثة مجلس الوزراء، تمسك هذا الأخير بمبدأ الدولة السيادية، وهو مبدأ اعترف به البريطانيون والمؤتمر الوطني.

وكانت الهند قد سبق وقبلت باللورد مونتباتن كأول حاكم عام عليها، لكن القائد

٨٧ بالمئة من أصوات المسلمين في حين حصل المؤتمر الوطني على ٩١ بالمئة من الأصوات العامة. فازت العصبة الإسلامية بالحق في تشكيل الحكومة في جميع الولايات ذات الأغلبية المسلمة، باستثناء ولاية بنجاب، وولايات الحدود الشمالية الغربية.

وكم آخر جهد بذله البريطانيون للحفاظ على الهند كاتحاد في وفد بعثة مجلس الوزراء البريطاني. بيد أن غاندي انتقد خطة البعثة، وقام بتحليلات خاصة به في هذا السياق، وأكد على أن الخطة كانت عبارة عن «مناشدة ومشورة» وأنه يمكن للجمعية التأسيسية، باعتبارها هيئة سيادية، أن تعدل الخطة. لذا، اتبعت اللجنة العاملة في المؤتمر الوطني، في قرارها الصادر في ٢٤ أيار/ مايو ١٩٤٦، توجيهات غاندي وطالبت بنقل السلطة إلى مجلس تشريعي يهيمن عليه الهندوس.

تم إبرام اتفاق سري بين غاندي وساردار باتل (Patel) وبعثة مجلس الوزراء، وقد قدمت إلى غاندي ضمانات بأنه في حال رفض المؤتمر الوطني الانضمام إلى الحكومة المؤقتة، لن تتم دعوة العصبة الإسلامية للانضمام وحدها إلى الحكومة. وتماشيًا مع التفاهم الذي تم التوصل إليه بين غاندي وبعثة مجلس الوزراء، رفض





مقابلة: تيم ويلسون

إيريك زابن ERICA ZANE

تكلّمنا عن القصص التي لا تُروى وعن كيفية تأثير ذلك على المقاربة التي يتبعها المعلمون في ما يخصّ التاريخ. أودّ أن أستهلّ المقابلة من خلال طرح سؤال عليك حول تاريخك أنت كمعلم من أصول أفريقية يعيش ويعمل في ماين.

تيم:

أظنّ فعلاً أنه يجدر بي بداية القصة بخبرتي في التعليم في ماين في العام ١٩٦٦. كنت في ذلك الوقت أعلم في بلدة ديكستر (Dexter) في مدرسة ثانوية صغيرة وكان ٩٥% من الناس هناك لم يتعاملوا قط مع أي شخص أسود. وإذا بي أتى إلى البلدة. ولقد أتيت إلى البلدة بعد أن عُرضت عليّ وظيفة مؤقتة كمعلم رياضة علماً أنني لم أكن أملك شهادة في تعليم الرياضة، غير أنهم افترضوا ذلك لأنني رجل أسود أتى من منطقة... وألعب كرة القدم الأمريكية. افترضوا بالتالي أنني أناسب منصب معلم رياضة. وتفاجأوا عندما اكتشفوا أنني كنت حائزاً على شهادة في اختصاص مختلف تماماً لكنهم وظيفوني على أي حال ودرّست مادة الرياضة لسنة واحدة ثمّ انتقلت إلى تعليم اللغة الإنكليزية والتاريخ في المدرسة نفسها، بالإضافة إلى تدريسي مادة العلوم. أظنني رأيت... الواقع هو أنني تعلمت الكثير عن سكان أمريكا الأصليين في ماين كما تعرّفت إلى نظرة السكان [البيض] إلى السكان السود، ولاحظت أن أفكارهم منحرفة بسبب ما يشاهدونه على التلفاز أو غيره من العوامل التي تؤثر بهم. فلم يكن لديهم أي فكرة مثلاً

من معلّمين من أصول أفريقية بالتحدث حول خبرة العيش في ماين وحول كيفية مواجهتهم للعنصرية في حياتهم. وأشار أحد الأعضاء واسمه لينورد (Leonard) إلى قصّة الكنيسة وقصّته الخاصة كـ«خلفية ماين التي تمّ تجاهلها»، علماً أنه قد كرّس الكثير من طاقته لمشروع الحفاظ على الكنيسة الأثيوبية. وتكلّم لينورد عن كيفية عدم ذكر الكتب المدرسية في ماين- لا بل في كافة المناطق- للكنيسة الأثيوبية. أمّا تيم ويلسون فكان خطابه كعضو من اللجنة قويّاً إذ إنه كان أوّل مستشار أسود في الساحل الشرقي للولايات المتحدة في العام ١٩٦٠ كما كان أوّل أستاذ أسود يتمّ توظيفه في ولاية ماين، هذا بالإضافة إلى شغله منصب رئيس إحدى أول اللجان المعنية بحقوق الإنسان في الولايات المتحدة وفي وقت لاحق منصب مدير مؤسّس لمخيّم بدور السلام الدولي. ولقد تحدثت ويلسون إلى المعلمين عن كيف أنه يتوجّب على الناس البحث بعمق للعثور على تاريخ الأمريكيين من أصول أفريقية. لقد أثرت اللجنة بشكل كبير في نفوس كافة الحاضرين.

وبعد مرور عام على هذه الزيارة، طلب مني دانييل نواه (Moses) مدير برنامج المعلمين، أن أجري مقابلة مع تيم ويلسون وفي ما يلي نصّ الحوار الذي دار بيننا:

إيريك:

غيّر اليوم الذي زرنّا فيه الكنيسة الأثيوبية حياتي كما أنه أثر بلاشك بالمعلمين الذين حضروا الاجتماع وألهمهم. بعد الاجتماع

تعرّفت إلى تيموثي (تيم) ويلسون (Timothy P. Wilson) للمرة الأولى في موقع ورشة بناء الكنيسة الأثيوبية في بورتلاند في ماين. وتشكل هذه الكنيسة جزءاً مميّزاً من تاريخ ماين نظراً إلى أنها كانت مركزاً لتلاقي أفراد مجتمع الأمريكيين من أصول أفريقية في العام ١٨٦٨ كما كانت جزءاً من «سكة الحديد السرية» وهي شبكة من الطرق والملاجئ الأمانة السرية التي استخدمها العبيد للهروب. وتعتبر الكنيسة منذ ذلك الوقت معلماً تاريخياً مع العلم أنها لم تتلقّ التمويل من الحكومة ولا حتى ما يكفي من تمويل الجهات المانحة كي تتم المحافظة عليها وإعادة إعمارها. وتجري أعمال البناء في الكنيسة حالياً لكنها غالباً ما تعلق بسبب نقص التمويل. ولقد زرتُ في آب/أغسطس الماضي برفقة الموظفين والمشاركين في دورة المعلمين الكنيسة الأثيوبية لنستمع إلى لجنة مؤلفة من معلمين أفارقة الأصل يتكلمون عن خبرتهم في العيش والتعليم في ماين. وكان تيم ويلسون، مدير برامج ماين لدى منظمة بدور السلام عضواً في هذه اللجنة. أتذكر أننا حين دخلنا الكنيسة جميعنا، بدا المكان أشبه بورشة بناء من معلم تاريخي. تسلقنا السلالم الخشبية للوصول إلى أعلى الكنيسة حيث كان الضوء خافتاً والجو بارداً ومليئاً بالغبار. وبينما كنا جالسين نشرب القهوة، تساءل العديد منّا عن هدف زيارتنا. لكن سرعان ما بدأت لجنة مؤلفة

أنني قد سافرت حول العالم وأني أتكلم عدّة لغات وأني لم أكن أسكن في أحياء الغيتو الفقيرة ووالد زوجتي السابقة كان رجلاً ذو نفوذ في أركنساس وأنّ والديّ كلاهما كانا يعملان بجد. وعندما زارني والديّ في ماين، أثر ذلك على المجتمع لأنهم أدركوا أنّ «هؤلاء الناس مثقفون وهم أذكيا جداً». لم تتناسب مع الصورة التي كانوا قد رسموها عنا فأنا لم أكن أشرب الكحول ولا أدخل وأحافظ على خصوصيتي ولم أكن أرغب في الانضمام إلى «نادي ديكستر» الخاص بهم ولا أن أشارك في لعب الورق يوم الإثنين أو الخروج لشرب الكحول ولا غيرها من النشاطات. وعلى كل حال، لا أدري إن كانوا قطعاً سيطلبون مني الانضمام إليهم لكنني أوضحت لهم أنه لا رغبة لي في ذلك. ولقد زاد كل ذلك من إمكانية تواصل الأطفال معي لأنهم كانوا يعلمون أنّ تلك النشاطات لم تكن تؤثر بي. فمتى تعرّف الأطفال إليّ تصرفوا معي بطريقة مختلفة بكثير عن تصرف الراشدين معي إذ كانوا منفتحين أكثر وأكثر استعداداً للإصغاء.

إيريك:

علمتهم اللغة الإنكليزية والتاريخ أليس كذلك؟

تيم:

نعم ودرّست الطلاب في البرنامج الفخري قبل أن أعاد المدرسة. لقد أسست البرنامج.

إيريك:

ما كان رأيك بالكتب المدرسية التي كانت تُستخدم في ذلك الوقت؟ هل كنت تتبّع محتوياتها بصرامة أو كنت تعمل وفق منهج دراسيّ وضعته بنفسك؟

تيم:

ساعدت في وضع المنهج الدراسي لما يُسمّى بالتاريخ الشرقي على مستوى الولاية وحاز المنهج على موافقة الولاية، علماً أنه كان يدور حول مواضيع تتعلق بالشرق الأقصى والشرق الأوسط وأفريقيا. هذه حصّة وضعت محتوياتها ودرّستها بنفسني ومن ثمّ بدأت المدارس الأخرى تنقلها عنا. هذا كان في العام ١٩٦٨، وهو زمن مثير للاهتمام جداً بالنسبة للأنظمة المدرسية في الولايات المتحدة إذ كانت الحرب في فيتنام قائمة وكنت قد عدت للتو من تايلندا في حين كانت الأوضاع تتفاقم سوءاً. لقد ساعدني سفري إلى المناطق حول فيتنام وكمبوديا وقدرتي على تكلم اللغة التي ينطق بها أفراد القبائل الذين كانوا يتحدثون مع القوات الخاصة الأمريكية إلى التفسير للطلاب حقيقة ما كان يحدث في فيتنام. تتمتع الطلاب في صفّي بنظرة أعمق عن الأحداث وتعلموا عدم إسناد حكمهم إلى ما

يعتقده الآخرون. في الواقع كان الأمر صعباً بالنسبة لي أينما ذهبت بعد أن عدت من السفر، ليس في ماين وحسب. والسبب هو أنّ نظرتي إلى العالم اختلفت كثيراً عن نظرة أغلب الناس نظراً لما اخترته ضمن فرق السلام. أيضاً، يجب ألا ننسى أنه تمّ اغتيال الرئيس كينيدي حين كنت في تايلندا وأنه بعد عودتي وانتقالي للعيش في ديكستر، تمّ اغتيال مالكوم أكس ومارتن لوثر كينغ. وإنني أذكر كيف شاركت في مسيرة في مدينة بانغور (Bangor) في ماين بعد مقتل مارتن لوثر كينغ وكيف كان الوضع آنذاك... أي سبعة أفراد من أصول أفريقية و٢٠٠ شخص أبيض يسبّرون في الشارع الرئيسي يعبرون عن رأيهم بينما الشخص الذي نظم تلك المسيرة قد توفي للتو. كان هو الطبيب الأسود الأول في ماين وكنتم المعلم الأسود الأول ونحن قدنا المسيرة. تمّ منحنا جائزة الإنسانية من الجمعية القومية لتقدّم الملونين (NAACP) في العام ١٩٧٠ في بانغور للأعمال التي قمنا بها. وكان الحاكم كين كيرتس (Ken Curtis) الذي كان من مناصري آل كينيدي حاكماً شاباً وقائداً عظيماً كما كان موظفيه رائعون... كانوا خيرة الناس ولقد أحدثوا تغييراً في المناخ الاجتماعي في ذلك الوقت. وينطبق ذلك بشكل خاص على الحاكم لأنه ساعد على تأسيس لجنة ماين لحقوق الإنسان في العام ١٩٧٠ وكانت اللجنة الأولى من نوعها في البلاد، علماً أنني ترأستها لسبع سنوات. هذا وكنتم لا تزال أعلم ضمن النظام المدرسي أثناء وقوع كافة هذه الأحداث وفي العام ١٩٧٢، حضرت أول اجتماع لجمعية أعضاء الكونغرس السود المعقود في الكونغرس في واشنطن العاصمة. كان لكل ذلك تأثير عليّ في ماين وحثني على بناء الجسور بين مختلف سكان المنطقة، مع العلم أنّ السكان من أصل أفريقي كانوا يشكلون أقل من ١٪ من نسبة سكان ماين. كانت ولايتنا الولاية ذات أكبر عدد من السكان البيض في البلد ولا تزال كذلك. نرى في قطاع التعليم اليوم معلمين من غير البيض بسبب وفود اللاجئين وطالبي اللجوء والمهاجرين الآتين من بلاد أفريقية ومن مناطق تدور فيها الحروب. ولكن في ما مضى، كان دخول المعلمين من غير البيض إلى القطاع لا يزال في مستهله وساعدتني خبراتي على تدريس التاريخ إلى الطلاب من مختلف جهات النظر بقدر الإمكان.

إيريك:

قال أحد المعلمين ضمن اللجنة في الكنيسة الأثيوبية إنه يتذكر قيادة سيارته في شوارع ماين في تسعينات القرن الماضي وروية أعضاء من جمعية كو كلوكس كلان (KKK) المعادية للأمريكيين من أصل أفريقي هنا وهناك... وكان يشعر بالخوف. ماذا عن خبرتك أنت في ذلك؟

تيم:

علينا التذكر أنّ جايمس (James) كان يتكلم عن تسعينات القرن الماضي. فلو رويت لك كل ما حدث لي ولغيري... أعني أنّ ما رآه جايمس كان أبسط الأشياء فقد شكل أعضاء جمعية جون بيرتش (John Birch) تهديداً أكبر من جمعية كو كلوكس كلان وكان مقرهم في مقاطعة واشنطن. لقد كانت مواقفهم عنيفة أكثر من الكو كلوكس كلان وكنا نتعرض إليها في كافة الأوقات. تعرّضت بنفسني إلى هذه المواقف حين كنت أعمل كمدرب في المصارعة وكرة القدم الأمريكية وكان الناس في بعض الأماكن غير معتادين على رؤية شخص غير أبيض يقف عند طرف الملعب يدرّب فريقاً رياضياً. وفي أواخر السبعينات أيضاً، كان أبنائي يمارسون رياضة الهوكي وكنا نساfer كي يمارسوا هذه الرياضة. كان توجد أطفال سود على ملعب الجليد في أواخر السبعينات... أمراً غير مألوف وتفاقم هذا الوضع عندما كبروا وازدادوا مهارة. فلم يكن يُفترض بهم أن يلعبوا الهوكي لأنهم كانوا سود فكان الناس ينصحونني بأن ينضموا إلى فريق كرة سلة. ومهما ازدادت مهاراتهم، بقي الناس مصممين على أنه لا مكان لهم على ملعب الجليد. هذا ليس سوى جزءاً من المشاكل التي كانت تصادفنا في حياتنا اليومية. أمّا في ما يخصّ التعليم، فقد عمدت على مواجهة الخطأ بالصواب وعلى تعليم طلابي مع الوقت كيف أنّ تلك الأفكار القائمة من حولهم حول العرق هي خاطئة. والأّن، عندما أنظر من حولي وأرى أنّ الأمور لا تزال كما كانت عليه آنذاك، أشعر بالاستياء. أشعر بالاستياء لأنّ الناس لا يزالون يفكرون بالطريقة نفسها حتى في يومنا هذا، لا سيما في ماين لأنّ الأوضاع في ماين تتغير. ففي الماضي، كنا نطلق على ولاية ماين «الجنوب الشمالي» أو «الشمال العميق» لأنّ الناس كانوا جهلاء ولم يكن لهم أي علم بغير البيض ولا بشؤون السكان من غير البيض. لكن الأمور تختلف اليوم لأنهم يعرفون ولأنهم تأثروا بالأشخاص الذين انتقلوا إلى العيش في الولاية من ماساتشوستس ومن سائر أنحاء البلاد. لقد انتقلوا إلى ماين لأنهم كانوا يفرون من أماكن سكنهم، أي من الأماكن التي تغيرت بسبب الأفراد ذوي الأصول المختلفة عنهم وباتوا يريدون العيش في مكان «أبيض». ولكن مع وفود المهاجرين وطالبي اللجوء، تغيّر الوضع لأنه لم يعد من الممكن تجاهل الأشخاص من غير البيض... غير أنّ ذلك لا يزال يحدث في الواقع.

إيريك:

هل تشعر بأن بعض العنصرية التي شهدتها في ستينات وسبعينات القرن الماضي تعود وتظهر اليوم بسبب مجتمعات المهاجرين المختلفة التي تنتقل للعيش في ماين؟

تيم:

نعم. أشعر بذلك بالفعل فلا يزال أي مواطن أمريكي أسود يعاني من شتى المشاكل. فإننا نجد بعض الأفريقيين الذين ينتقلون إلى ماين ويُقال لهم إن الأمريكيين السود هم من أعضاء العصابات وهم كسلاء. لقد أثر الإعلام على تصورات الناس وهم ينظرون إلى الأمريكيين السود على أنهم أشخاص لا نفع لهم. بالإضافة إلى ذلك ثمة أشخاص من البيض الذين لا يزالون يحتفظون بالمشاعر نفسها فتراهم مستعدين للتعامل مع الأفريقيين ولكن ليس مع الأمريكيين السود الذين يعيشون في البلاد منذ سنوات وسنوات لأنهم ينظرون إلينا بالطريقة التي يريدون لكن عندما يكتشفون أننا من الأمريكيين السود من الجيل الثالث أو الرابع أو الخامس أو أن عائلتنا كانت تسكن في المنطقة في زمن الاستعمار، يرفضون هذا الواقع. هم يرفضون هذا التاريخ كما يرفضون تاريخ الأمريكيين الأصليين.

أيريك:

كيف ينعكس كل ذلك في قاعات الدراسة برأيك؟

تيم:

لا ينعكس ذلك في قاعات الدراسة. لا أرى هذا الواقع في كتب التاريخ بالشكل الواجب. تحرّك بيل كوسبي (Bill Cosby) في سبعينات القرن الماضي في ما يخص هذا الموضوع حين أصدر فيلمًا وثائقيًا حول تاريخ الأمريكيين من أصل أفريقي. استخدمت هذا الفيلم في حصّتي في ديكستر وفي كافة الأماكن التي علمت فيها إذ إنها كانت الطريقة الوحيدة التي استطعت من خلالها لا أن أفسّر التاريخ وحسب بل أن أشرح أيضًا لمّ نشعر بتأثيره للغاية اليوم ولم يبق الكثير منه غير مروي. هذا يدفع الأطفال إلى تخيل أناس لم يكونوا يتصورون وجودهم. لقد شهدت هذا التاريخ في ديكستر ما يدفع الأطفال إلى تخيلي أنا وبالتالي هم يرغبون بالتعلم من خبرتي. لكن بعد مغادرتي المدرسة، عادت أغلب الأمور إلى وضعها ما قبل مجيئي لأنه لم يتواجد على مدى سنوات طويلة إلا عددًا ضئيلاً من غير البيض في الولاية، أي إلى حين بداية قدوم الأفريقيين والأفراد من غير البيض الآتين من بلاد أخرى مثل العراق وأفغانستان وهم شعوب كانت الولايات المتحدة تخوض نزاعات معها. نرى اليوم أفراد آتين من رواندا وأثيوبيا والصومال والسودان... لم يعد الأمريكيين السود في الحسبان بسبب ذلك. يتمّ التفاوض عن تاريخهم أكثر وأكثر لا سيما بالنسبة لمن يفضل عدم مواجهة هذا التاريخ أو من يتظاهر أن هذا التاريخ لا يطرح مشكلة.

أيريك:

هل ترى أي تغييرات إيجابية في المنهج الدراسي من السبعينات إلى حدّ اليوم؟

تيم:

لا أرى أي تغيير ملحوظ لأنّ المناهج الدراسية لم تتغير كثيرًا لا سيما مع بروز المعايير والامتحانات القائمة على المعايير، فلا يتمتع المعلمون بالوقت الكافي ليقوموا بوظيفتهم. بالتالي، أرى فشلًا في التعامل مع بعض جوانب التاريخ في العديد من المدارس وفشلًا في التعامل مع الأفراد من غير البيض وتاريخ شعوبهم. بيد أن بعض الأساتذة يعتبرون أنّ نواحي التاريخ هذه ضرورية ويعملون على سد الثغرات بأنفسهم من خلال محاولة تدريس تاريخ الأقليات بطرق أخرى. لكن هذا ليس إلزاميًا وليس تغييرًا على نطاق الولاية ككل. المسؤولون الذين يديرون قطاع التعليم لا يفكرون حتى بهذا الموضوع إذ إنهم لا يبهون إلا بالامتحانات ونتائج الامتحانات. وتلك الاختيارات لا تمتحن معرفة تاريخ ماين، خاصة معرفة تاريخ السود في ماين أو تاريخ الأمريكيين الأصليين. إذ شكّل كل ذلك جزءًا من المشكلة التي يعاني منها هذا المجتمع بشكل عام فإننا لا نعرف ما فيه الكفاية عن بعضًا البعض وإن حاول البعض طرح هذا الموضوع، يرفض بعضهم الآخر التطرق إليه.

أيريك:

كيف يستطيع المعلّمون الشباب الذين تعمل معهم برأيك أن يرووا التاريخ؟ كيف يروون قصص التاريخ في ماين؟

تيم:

أظنّ أنّ الأمر بيد «البذور» الذين أعمل معهم. فإنني أعمل في ١٤ مدرسة ولقد تعلم الأطفال الذين نعمل معهم الكثير عن التاريخ من بعضهم البعض، أي من التعرف إلى بعضهم البعض. لقد سمعوا أشياء لم يسمعوها عنها من قبل في كتبهم وقرؤوا أشياء لم يقرؤوها من قبل وكل ذلك من خلال تواصلهم مع الآخرين. وأقول مجددًا إنّ بعض المدارس تسعى إلى التواصل مع الآخرين لأنها ترى أن تعلم الأطفال لهذا النوع من الأحداث أمر مهمّ. وحين يعي الشخص هذه الوقائع يصبح شخصًا أفضل. تطبّق بعض المدارس هذه المقاربة، لا بل تطبقها بشكل جيد، لكن المقاربة عينها ينقصها التزام هيكلية السلطة بها. ويعود غياب هذا الإلتزام إلى أنّ هيكلية السلطة هذه تريد أن تحصل في نهاية المطاف على طلاب أصحاب مهارات محددة وحسب، أي يستطيعون التوصل إلى الجواب أوب وج بالطريقة التي تريدها السلطات. بالتالي، يرى من يعمل بشكل مباشر مع أفراد يأتون من أماكن مختلفة أو حتى مع أفراد يأتون من المكان نفسه لكن تختلف خبراتهم، مثل الأقليات التي تسكن في ماين منذ فترة طويلة، أنّ هذه



”... فيقول الرجل ”إنني أتذكر“ ويغار من الحيوان الذي ينسى فوراً، ويرى كل لحظة تمضي بالفعل وتعود للتوارى وراء الغيوم وفي الظلام وتختفي إلى الأبد.

هكذا يعيش الحيوان خارج التاريخ. فهو يدخل الحاضر مثل رقم لا كسر غير اعتيادي فيه، فهو لا يعرف كيف يلعب دوراً من الأدوار، ولا يخفي شيئاً ويظهر في كل لحظة تمامًا كما هو.

فبالتالي، لا يستطيع الحيوان إلا أن يكون صادقاً. أما الإنسان، فيعدّ في المقابل نفسه ليواجه عبء الماضي الكبير الذي لا ينفك يزيد والذي يدفع به إلى الأسفل أو إلى الانحناء...”

§

”ثمة درجة من الأرق والتبعية ومن الحس التاريخي، يتعرض من خلاله المخلوق الحي إلى الأذى وفي النهاية يموت، سواء كان هذا المخلوق إنساناً أو شعباً أو ثقافة.“

§

”من أجل تحديد درجة التاريخ هذه، ومن خلال ذلك التوجه إلى الحدود التي يجب عندها نسيان التاريخ كي لا يحفر قبر الحاضر، علينا أن نعي بدقة مدى عظمة القوة المرنة لدى الإنسان أو الشعب أو الحضارة.

وإنني أعني بذلك تلك القوة على النمو بطريقة مختلفة تخرج عن قدرة الفرد، وعلى إعادة تشكيل الماضي والغريب وإدماجهما، وعلى شفاء الجرح والتعويض عن الخسارة وإعادة بناء الأشكال المدمّرة انطلاقاً من الذات...

كلما قويت جذور طبيعة الشخص في صميمه، كلما استولى على أجزاء من الماضي أو أخذها بالقوة...

هذا هو المبدأ المحدد الذي يُحثّ القارئ على التفكير فيه: أنه لصحة فرد واحد وشعب واحد وثقافة واحدة، بالتالي يكون ما هو خارج التاريخ بالإضافة إلى الشيء التاريخي كلاهما أساسيين على حدّ سواء.“

- فريدريش نيتشه (Friedrich Nietzsche)، ”حول منافع ومساوئ التاريخ في الحياة“ تأملات في غير الأوان (١٨٧٦)

التفاعلات هي عظيمة لا بل يجب أن تحدث بشكل متكرر أكثر. غير أنّ نظام التعليم والسياسيين لا يحترمون هذه الآراء كما يجب. فالكل يسير بالطريقة نفسها ويتكلم بالطريقة نفسها، وأعني بذلك الطريقة التي يريدها الكثير من الأمريكيين البيض. لكنّ هذه الطريقة لا تعكس الحقيقة... هذا الواقع هو جزء من الساحة السياسية. على سبيل المثال، صحيح أنّ رئيس الولايات المتحدة أسود لكنّ الكثيرين لم يريدوا أن يحدث ذلك.

إيريك:

هل بإمكانك التعقيب على ذلك؟

تيم:

عندما يكون رئيس البلاد أسود، يعتبر الأشخاص من غير البيض وبالأخص السكان السود أنّ الرئيس لا يبذل ما يكفي من الجهد لتلبية احتياجاتهم، هذا من جهة. أما من الجهة الثانية، فيرى السكان البيض أنّ الرئيس يتساهل جداً. أضف إلى أنّ بعض الفئات من الأقليات تشعر بأنه يصب تركيزه بشكل زائد على عرق محدد على حساب الأعراق الأخرى من غير البيض. نعم، كان وصول شخص أسود إلى منصب الرئاسة أمراً جيداً لكن لا يعرف أحدنا فعلاً إن كانت هذه التجربة ناجحة في إحداث التغيير بالنسبة للأمريكيين السود. الأمر يشبه بالنسبة لمارتن لوثر كينغ حيث شكل خطاب ”لدي حلم“ راية جيدة للتف الجميع من حولها لكن السؤال المطروح هو ما إذا كان هذا الحلم قابلاً للتحقيق أو إذا تحقق. هو حلم عظيم نسعى إليه لكن هل حققناه فعلاً؟ كلا.

إيريك:

كيف أثر ذلك على طريقة عملك مع الشباب؟

تيم:

ما يتغيّر فعلاً هو عدد الأشخاص الذين يولدون وهم يجمعون عرقين أو ثلاثة. أظنّ أنّ المجتمع قد يضطر إلى التعامل مع هذا الواقع بأكمله في نهاية المطاف لأن التاريخ الذي يتم تدريسه لن يعود يمثل أغلبية طلاب المجتمع. إذا تمتع الناس بتعليم أفضل أو أصبحوا معلمين أفضل، سيحققون نتيجة أفضل في رواية بعض الأحداث التاريخية للأجيال الشابة. المشكلة التي نواجهها اليوم هي أنّ الوقت يدهمنا ولا يمكننا أن نستمرّ في ارتكاب الأخطاء نفسها أكانت على مستوى البيئة أو الحكومة أو المسائل الاجتماعية. ما أعنيه هو أننا سندمّر أنفسنا إذا لم نغيّر مسارنا.

إيريك:

ما هي التغيرات التي شهدتها لدى الشباب الذين تعمل معهم اليوم بالمقارنة مع الشباب في العام ١٩٦٦؟

”من يتحكم بالماضي يتحكم بالمستقبل، من يتحكم بالحاضر يتحكم بالماضي.“ - جورج أورويل (George Orwell)، ١٩٨٤ (١٩٤٩)

يخصّ تاريخ الأمريكيين السود والأمريكيين الأصليين. كما أن القصص التي لا يسميها الأطفال كثيرة أيضًا. يجب أن يتغير ذلك.

إيريك:

أتذكر أنني كنت مرّة أقابل معلّم من الهند مباشرة بعد عودتنا من زيارة الكنيسة الأثيوبية وسماع اللجنة التي كنت عضواً فيها تتكلم عن العرق. قال لي المعلم، «شعرت وكأنني أنظر إلى شخصيات تاريخية، شخصيات يجب أن تكون أسماؤها في كتب التاريخ ولقد انزعجت أن الواقع غير ذلك.» شعر وكأنه ينظر إلى تاريخ ماين لكنّ المفارقة هي أنّ هذا التاريخ غير مقبول على نطاق واسع.

تيم:

نعم، المفارقة قائمة لأنّ هذا التاريخ لم يُكتب وتبقى أجزاء من القصة ناقصة. إنّ أعضاء تلك اللجنة... وتاريخنا مشرذم ومجزأ ولا تتم مشاركته أو احترامه. لن يتغير هذا الواقع من دون تدوين هذا التاريخ، أي من دون أن يصبح تاريخ السود فعلياً جزءاً من المنهج الدراسي في ماين، ومن دون أن يتم إدماجه في المنهج بشكلٍ يمت بصلة إلى الأطفال.

إيريك:

هل من أي شيء تضيفه حول التاريخ في ماين؟

تيم:

أظنّ أن المهم هو أنّ برنامج «بذور ماين» يسمح للأطفال الاتيين من خلفيات متنوعة عدة بالتمتع بفرصة التعلم عن بعضهم البعض والتعلم عن التاريخ غير المروي. ولقد أثرت بهم العديد من العلاقات التي نمت بينهم وستستمر تؤثر بهم باقي أيام حياتهم. لا يمكنهم تجاهل التاريخ لأنهم يواجهون بعضهم البعض كل يوم ويواجهون تاريخ ماين طوعاً مع بعض. هذه إحدى الطرق التي يستطيع الأطفال من خلالها التفاعل مع بعضهم لأنه حتى عندما يدوّن التاريخ، أو إذ دوّن، تبقى الواقعية تسيطر على جزء كبير من الوضع. السؤال المطروح هو كيفية خلط الإتيين بشكلٍ يكفي ليتعلم الشباب ولكي يتمكنوا من أنّ يصبحوا أشخاص مثقفين يريدون أن يستخدموا تعليمهم ليصبحوا أناساً أفضل.

تيم:

لقد تكيفنا مع فكرة «إعطاء الأولوية لنفسية» لأننا لم نكن نعلم ما كان سيحدث. لذلك تفاقم الخوف من «الأخر» بعد أحداث ١١ أيلول/سبتمبر. لطالما كان الخوف قائماً لدينا لكنه تفاقم بلا شك. بات الناس فعلاً يهتمون بأنفسهم ومحيطهم المباشر ليس إلا ولقد أثر ذلك على قاعات الدراسة بالقدر الذي أثر فيه على كافة الأماكن الأخرى. الخوف من «الأخر». لطالما رأيت هذا الخوف ولا أزال أراه اليوم وأشعر به اليوم. أظنّ أنّ هذا الشعور بدأ يراودني عندما كنت أبلغ من العمر ٩ أو ١٠ سنوات إذ قال لي والدي: تذكر أنه لا يمكنك الجلوس قرب امرأة بيضاء في الباص أو في القطار لأنهم لن يشعروا يوماً بالارتياح ولن نشعر نحن يوماً بالارتياح فلا تجلس أبداً قرب امرأة بيضاء. ولا أزال أفعل ذلك إلى حد اليوم. لا أزال أبتعد عنهم في الباص أو القطار. هذا جزء من طبيعتي لأنّ تلك الفكرة، أي فكرة أنّ جلوس رجل أسود بالقرب من امرأة بيضاء هو أمر سيئ، هو أمر لا أزال أراه اليوم. لا يزال شعوري اليوم هو نفسه.

إيريك:

كيف أثرت بعض قصص الشخصية على هؤلاء الأطفال برأيك؟

تيم:

عندما أتكلم عن تاريخ السود من دون أن أشعر بالمرارة، أي أنني أتكلم عنه ليس إلا، يؤثر ذلك فعلاً بالأطفال إذ يصغون إلي وأنا أتحدث عن بعض الأشياء وهم... يفهمون ما أريد أن أقول من طريقة حديثي إليهم. وبالنسبة للأطفال الاتيين من بلاد أخرى، إنّ كلامي عن التاريخ من خلال تجربتي أو تجربة والدي وعن كيف أنّ ما يؤثر فيهم اليوم شبيه جداً بما اختبرته كي يساعدهم على الربط بين الماضي والحاضر وعلى التفكير في الوسائل التي يمكنهم من خلالها إحداث التغيير. والسبب هو أنّ الروابط قائمة بالفعل بين ما حدث لي ولعائلتي وكيفية تأثير الحرب على العائلات حول العالم. وهم يقدرّون جداً رواياتي عن تاريخي وقصص عائلتي. ولكن يجب تدوين هذا التاريخ في مرحلة ما إذ لا يمكن أن يبقى مجرد قصص تسرد بل يجب تدوينه كي يتمكن الأطفال في كافة أنحاء البلد تعلم هذه الأمور، أي كي تصل هذه المعلومات إلى عدد أكبر من الناس وأوسع من قاعات الدراسة. التاريخ، خاصة تاريخ ماين، ينقصه الكثير في ما

تيم:

لا أزال على اتصال ببعض الأطفال الذين كنت أدرّسهم في العام ١٩٦٦ والكثير منهم أصبحوا مميزين اليوم. ترك العديد منهم ديكستر... وهم جميعهم... أعني الإرث الذي أملكه في ما يخصّ الأطفال. أقول لهم إنّ عليهم أن يحققوا أفضل إمكانياتهم ولقد فعل العديد من طلابي ذلك بالفعل. غير أنّ الفرق بين أجيال الأطفال الذين أعمل معهم هو أنّ أطفال اليوم أشدّ ذكاءً بكثير وأكثر انخراطاً في العديد من المسائل لأنّ ذلك في طبيعتهم. في هذا السياق، حتى عندما نأخذ بعين الاعتبار «البذور» وحسب بعين الاعتبار ونقارن «بذور» العام ١٩٩٢ مع «بذور» اليوم نرى الاختلاف. كانت أعين أطفال العام ١٩٩٢ مغطاة بغشاء بحيث كانوا يسعون إلى العيش في مكان أفضل وبسلام وكانوا يعتقدون فعلاً بإمكانية تحقيق السلام. أمّا أطفال اليوم، فهم مختلفون ولا يعتقدون بأنه يمكنهم تحقيق السلام بالرغم من أنهم يرغبون بذلك. أرى بعض التشاؤم في أطفال اليوم.

إيريك:

ما مصدر هذا التشاؤم برأيك؟

تيم:

بالنسبة للكثيرين، تُحبط عزيمتهم بسبب الفترات الزمنية الطويلة التي تمتدّ عليها هذه النزاعات. حتى نحن في الولايات المتحدة خضنا نزاعاً دام ١٣ سنة في أفغانستان والعراق ولدى بعض أطفالنا أصدقاء أصيبوا أو قتلوا. لقد شهدوا العنف يساهم في استمرار العنف. وبالرغم من أنّ الأطفال الذين عملت معهم في ستينات القرن الماضي واجهوا مسألة الحرب في فيتنام، أعتقد أنّ الكثير من هؤلاء الشباب شعروا وكأنهم جزءاً من التغيير وشعروا بأن الشباب هم من وضعوا نهاية للحرب. لكن الشباب اليوم يشعرون بأنهم لا يمتلكون القوة نفسها ولم تسنح لهم الفرصة حتى بإحداث مثل هذا التغيير.

إيريك:

لماذا برأيك؟

تيم:

أظنّ أنّ أحداث ١١ أيلول/سبتمبر أثرت على تفكير الأطفال وأهلهم فالحرب أتت إلى ديارنا.

إيريك:

كيف أثر ذلك على نظام التعليم برأيك؟



تخليد الذكرى ستيفن بريون - مايسلز

واستفاد من الاستماع أكثر من الحديث. كان ستيفن يشارك أفكاره، ولكنه غالبًا ما يستمع أولاً، ويسعى إلى فهمك والتعلم منك واحترام ما يطرحه أي شخص آخر وتكريمه. وقد فعل ذلك في تل أبيب وجنين وبوغوتا وكامبريدج. وكان دائماً يتأكد من تعلم بضع الكلمات المفتاحية على الأقل في اللغات الجديدة التي كان يعلم بها. أضف إلى ذلك أنه كان دائماً حريصاً على أولئك الذين نادراً ما يتلقون الشكر، وعلى إعطاء الفرص للأشخاص من حوله الذين في بعض الأحيان لم يحصلوا على الفرص، وكان دائماً ممتناً للحصول على فرصة للتعليم والتعلم في بيئة متعددة الثقافات.

عرف العديد من المعلمين في مجتمع بذور السلام ستيفن وكانوا محظوظين بما فيه الكفاية بمقابلته والتعلم منه. وستبقى «بذور» السلام والكرامة والاحترام والمودة التي تشاركها ستيفن مع المعلمين الذين عمل معهم. ونحن نشكره، كما نشكر كافة المعلمين العظماء، على الهدايا التي قدمها والتي تدوم مدى الحياة. شكرًا، تودا، غراسياس، شكرًا بكافة اللغات لك ستيفن.

عملت ديب بيكنيل مع المنظمات غير الهادفة للربح، بما في ذلك بذور السلام، على مدى عشرين عامًا. وقد عملت مع الشباب والمعلمين في مخيم بذور السلام وفي «المنطقة». وكانت عضوًا في هيئة التدريس الرئيسية لمبادرة المدارس النموذجية الفلسطينية مع ستيفن بريون - مايسلز، بالإضافة إلى نشاطاتها الأخرى، كما شاركت في وضع دورات معلمي بذور السلام (بما في ذلك «صناعة التاريخ»).

مدرسة الحياة ومعلم عمل بلا كلل من أجل تحقيق العدالة. وقد فعل ذلك بطرق عديدة في الولايات المتحدة كما في الخارج.

في بادئ الأمر عمل لدى مجتمع بذور السلام ومعه في العام ٢٠٠٧ من خلال عمله في ألعاب السلام، وهي عبارة عن منظمة تعنى بالتربية من أجل السلام مقرها كامبريدج ساعد ستيفن على تشكيلها وتشغيلها. وقد سافر ستيفن وزوجته ليندا (Linda) نتيجة عمله مع بذور السلام إلى الشرق الأوسط عدة مرات ليقدما حلقات عمل إقليمية، وليشاركا بصفتهما عضوين في هيئة التدريس الأساسية في مبادرة برنامج المدارس النموذجية. إلى جانب ذلك، كتب ستيفن وليندا مقالا عن عملهما في إطار المدارس النموذجية، وفيما يلي الرابط لهذا المقال (الرابط للمقال الأطول المقترح أن يتواجد على الموقع الإلكتروني ولعدد خريف العام ٢٠٠٩ من دليل المعلم ص. ١٢). كما عمل ستيفن وليندا في كولومبيا وعلى الصعيد المحلي في مجتمعها الأم، أي في كامبردج في ولاية ماساتشوستس، لتحقيق السلام والعدالة، من خلال كونهما عضوين فاعلين في المجتمع ومواطنين عالميين. كان ستيفن وليندا من الأعضاء المؤسسين لمعهد المدارس المسالمة في جامعة ليزلي وكان ستيفن عضوًا نشطًا وأساسيًا في لجنة السلام في كامبريدج وفي منظمة أعمال ماساتشوستس من أجل السلام. عمل استاذًا في جامعة هارفارد، وكلية سبرينجفيلد وعلم الشباب والبالغين من جميع الأعمار على الصعيد المحلي.

ربما الأهم مما فعله ستيفن، هو من كان ستيفن. كان معلمًا هادئًا، تعلم الحكمة

تتمتع منظمة بذور السلام بتاريخها الخاص الذي ينكشف. ومن الشخصيات المحببة في هذا التاريخ، ستيفن بريون - مايسلز (Steven Brion-Meisels)، الذي كنت محظوظًا بالعمل معه والذي اعتبرته مرشدًا وصديقًا منذ العام ٢٠٠٧. آخر مرة رأيت فيها ستيفن كانت يوم شتاء في كامبريدج في ولاية ماساتشوستس. تحدثنا عن رؤيته حول إنشاء مبادرة تدريب مدرسين الخاصة بالمعلمين الفلسطينيين، وبعد وقت قصير توفي إثر إصابته بمرض السرطان. (دانيل نوح موزس Daniel Noah Moses)

ديب بيكنيل DEB BICKNELL

على مدى كافة السنوات التي عرفته فيها ارتدى ستيفن الزر عينه على سترته المصنوعة من نسيج التويد. وكان ذلك الزر زرًا مربعًا كتب عليه اقتباس للموقر مارتن لوثر كينغ الابن (Reverend Martin Luther King Jr) يقول: «السلام الحقيقي ليس مجرد غياب الحرب، بل هو وجود العدالة». وكان ستيفن قد بلغ سن الرشد في خلال قيام حركة الحقوق المدنية في الولايات المتحدة، كما أن بصمة الدكتور كينغ واضحة في تعليمه وطريقة مقاربتة الصعوبات وفي الطريقة التي عاش بها حياته.

وكان ستيفن معلمًا متواضعًا ومتطلعًا للعلم طوال حياته ومرشدًا مخلصًا ومعطاءً وفنانًا وزوجًا مخلصًا وأبًا وجدًا وإنسانًا رائعًا. أحب الأستاذ ليدراخ (Lederach)، والتعلم، والمصاصات (كان يحب الحلويات!) والاجتماع بأناس جدد. كل من عرف ستيفن وأحبه هنا في بذور السلام وفي جميع أنحاء العالم يعرفه بنفس الطريقة، طالب بارع في

وجهة نظر معلم من أجل مستقبلنا

كيفن كيرني بروسنان
KEVIN KEARNEY BROSAN

أستخدم هذه المواد في صف الفلسفة الذي أدرّسه في جامعة فرجينيا كومولث (Virginia Commonwealth University) لإطلاق مناقشة حول التاريخ العميق الذي يتشاركه البشر وأوجه المستقبل التي قد نخلقها.

لا يواجه وجودنا كجنس بشري أي تهديد مباشر بالانقراض. ولكننا سوف نواجه هذا التهديد في نهاية المطاف، في وقت أقرب مما حسبنا وفق الكثير من العلماء. وفي حين لم تستطع الديناصورات فعل شيء لضمان بقائها على قيد الحياة، نحن نستطيع. فنحن أكثر ذكاءً منها، ونملك القدرة التكنولوجية على فعل أمورٍ ما كانت لتفعلها الديناصورات. لربما مثلاً يمكننا استعمار كواكب أخرى صالحة للحياة. لكن هذا الأمر في هذه المرحلة غير قابل للتحقيق. فماذا عسانا نفعل؟ إن الخيار بسيط بقدر ما هو جذري: نعيد صنع أنفسنا.

في حين كانت الأرض يوماً ما على صورة ساكنها البرّيين من حيوانات ونباتات وأسماك، تغيرت مذكّات عديدة لتصبح على صورتنا، حتى باتت اليوم نسبة ٤٠٪ من مساحتها مغطاة بمحاصيلنا وبالبتروول والمواد الكيميائية والمبيدات اللازمة للحفاظ على هذه المحاصيل، فيما تغطي مدننا ومصانعنا ومناجمنا معظم النسبة المتبقية. هل كان أسلافنا الذين عاشوا في فترة ما قبل التاريخ ليتعرفوا على المكان الذي كان يوماً أرضهم وبيتهم؟ كلا. لكن على مر هذه التغيرات الجذرية، لم تتغير الطبيعة البشرية نفسها. فنحن نعيش في بيئات حديثة ولكننا نملك الطبيعة النفسية الأساسية ذاتها كأسلافنا ما قبل التاريخ. ولهذا السبب نخاف من الأفاعي والعناكب

أكثر مما نخاف من الأسلحة والسيارات، مع أن عدد الناس الذين يموتون بسبب هذه الأخيرة أكبر بكثير من الذين يموتون من الأولى. على حد قول العديد من علماء النفس التطوريين، تحتوي جماجمنا العصرية على أدمغة من العصر الحجري. بالتالي إن لم يكن أسلافنا البعاد ليتعرفوا على الأرض، كانوا ليتعرفوا علينا نحن كصورة عن أنفسهم.

لقد أن الأوان لتغيير هذا الوضع. أن الأوان لإعادة تصميم الطبيعة البشرية نفسها بشكل جذري. وكي نضمن صمود جنسنا بوجه التغيرات الإيكولوجية المقبلة، علينا أن نمسك بزمام التطور بين أيدينا. لقد سبق أن فعلنا ذلك من خلال ترويض الحيوانات والنباتات بالانتقاء الاصطناعي من أجل تلبية حاجتنا وأذواقنا. واليوم حان الوقت لنكرر هذا الفعل إنما مع أنفسنا هذه المرة. فالخصال التي نورثها للأجيال المقبلة يمكننا أن نصممها نحن ومن أجلنا نحن، لضمان بقائنا.

فما هي التغيرات التي يجب أن نجريها؟ علينا على الأقل تسخير التقدم المحرز في مجال التكنولوجيا البيولوجية والذكاء الاصطناعي لنزيد ذكاءنا وأخلاقيتنا. فنحن نعمل حالياً على هندسة البنى الاجتماعية للعالم (القوانين والسياسات الاجتماعية والاقتصادية) لنجعل حياة الناس في المدن العصرية مقبولة. لماذا إذاً لا نعيد هندسة الطبيعة البشرية بطريقة نلغي بها الحاجة إلى هذه البنى؟ إذا نجحنا في ذلك، ستقل نسبة الجرائم العنيفة بشكل كبير (وبدون الحاجة إلى جيش أو شرطة)، وسيزدهر التعاون وتزيد المشاركة في العمليات السياسية كما ستتحسن إلى حد كبير حظوظنا بالبقاء كجنس بشري لأمد طويل. سوف نشكرنا الأجيال المقبلة بدل أن تلعننا. نحن ندين لها بذلك.

المناقشة:

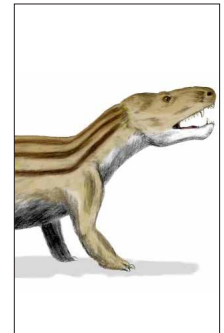
أمامنا احتمالان على الأقل حول المستقبل الذي ينتظرنا:

(١) تنقرض البشرية، أو (٢) تتطور البشرية إلى جنس من تصميمنا. بوسعنا تصميم البشر ليكون جسمهم لا يتقبل اللحوم، وبذلك تنخفض انبعاثات الغازات الدفيئة بنسبة ٥٠٪. وبوسعنا تصميم البشر بشكل لا يزيد طول الإنسان عن ٥ أقدام (نحو ١٥٠ سنتيمترًا) بما أن الأشخاص الأقصر يحتاجون إلى موارد أقل (فالموارد التي نعتمد عليها تستنزف بسرعة، فيما الموارد التي نستهلكها تزيد الاحتباس الحراري سوءًا). وبوسعنا تصميم البشر ليكونوا أقل عنفاً وأكثر أخلاقية. ولكن في النهاية، وبما أن العلماء يعتقدون أن الأرض ستدمّر بعد ٤ مليارات سنة بسبب توسع الشمس، يتوجب إجراء المزيد من التغييرات الجذرية. فبقاؤنا على قيد الحياة قد يستوجب أن نصبح أفرادًا ليسوا من لحم ودم، بل من سيليكون ومعدن.

فهل نقبل بانقراضنا؟ هل نستلم زمام الأمور لنحدد مستقبلنا ونتفادى الانقراض؟ أم ثمة احتمالات أخرى حول المستقبل؟ فسر.

لقد حاولنا معالجة المشاكل التي نواجهها - من الخمول السياسي والنزاعات العنيفة إلى الاحتباس الحراري - بالأساليب الاجتماعية والسياسية. لكن هذه الجهود باءت بمعظمها بالفشل. لذلك يتوجب علينا إيجاد حلول تكنولوجية. ناقش هذه الفكرة. ما رأيك؟ ولماذا؟

كيفن كيرني بروسنان هو أستاذ فلسفة مساعد في جامعة فرجينيا كومولث.



حوار من خلال الطعام

دانييل نواه موزس Daniel Noah Moses

جميع الحيوانات تتناول الطعام، إلا أن الإنسان فقط هو من يطبخ ويخلق ثقافة معقدة حول الطعام. كيف نأكل؟ وماذا نأكل؟ جزء لا يتجزأ من تاريخنا.

فالإنسان الأول اصطاد، وجاب الأرض بحثاً عن الطعام، إذ كانت الحياة عبارة عن معركة مستمرة ضد الجوع. فقبل حوالي عشر آلاف سنة، أي في الوقت الذي عبر فيه المزارعون الرائدون سكان «الهلال الخصيب» -من العراق إلى مصر- هذا الخط الغير الواضح من الإنتاج الغذائي الكبير (الذي كان بالنسبة إليهم يتمحور حول القمح والبالزاء والزيتون)، «اخترع» الناس في أماكن مختلفة، وعلى مدى أجيال وفي خطوات صغيرة لا تحصى، الزراعة. جعل ذلك الظروف مواتية لظهور المجتمعات (والوجبات) المعقدة بشكل متزايد، بما تنطوي من فوائدها وعجائبها ومن عدم مساواة ومعاناة.

من خلال الطعام، نتتبع أنماط التاريخ. فلم يكن الرومانيون القدماء يضعون صلصة الطماطم على البيتزا (هذا لو كان عندهم بيتزا، وهو ما لم يكن). فالطماطم تأتي من «العالم الجديد» كما يسميه الأوروبيون. ربما يفترض معظمنا أن أسلافنا من العصور القديمة أكلوا البطاطا (إن لم يأكلوها حتى البطاطا المقلية). ولكن البطاطا أيضاً تأتي من الأمريكتين. فالطماطم والبطاطا حديثة نسبياً في المطابخ من لندن وصولاً إلى لاهور ومومباي، ومن القاهرة وصولاً إلى جوهانسبرغ، ومن أو سلو وصولاً إلى فلاديفوستوك وطوكيو. الأمر نفسه ينطبق على الذرة. وعلى الرغم من أن بعضنا بالكاد قد يتخيل الحياة من دون الشوكولا، إلا أنه لم يكن هناك من الشوكولا في أي مكان في أفريقيا أو آسيا أو أوروبا أو الشرق الأوسط أو المحيط الهادئ، إلى حين تم تحقيق «اتصال» بين العالمين «القديم» و«الجديد».

ما الذي يمكن أن يكون ذي طابع مكسيكي أكثر من الأرز والفاصولياء؟ مع ذلك، لم يكن يوجد أي أرز في الأمريكتين إلى أن جلبه القادمون الجدد بالسفن. والقائمة تطول، إذ لم يكن هناك لحم الخنزير أو الثوم أو حتى الدجاج. وتشير الأدلة إلى أن البولنديين جلبوا الدجاج إلى الجانب الآخر من المحيط الهادئ، إلى أمريكا الجنوبية في وقت ليس بالطويل قبل وصول الأوروبيين مع الدجاج الخاص بهم من الجانب الآخر.

إن شرب القهوة، الذي هو الآن جزء لا غنى عنه في الحياة اليومية لعدد لا يحصى من الناس في كل مكان، نشأ في الجزيرة العربية ولم ينتشر في جميع أنحاء العالم إلا خلال مئات السنين الماضية. الأمر سيان بالنسبة إلى السكر من قصب السكر (من شبه القارة الهندية)، والشاي (من الصين)، وقائمة لامتناهية من الأطعمة التي ربما تعتبر بالنسبة إلينا، نحن متذوقو أحدث الأطعمة ومحبو أطباق الطفولة المفضلة لدينا وذوو الثقافات العالمية، أمراً نستهيبن به حيث يمكننا أن نجدها كلها على الرف أو في الثلاجة في السوبر ماركت.

”الطبخ بالنسبة لي فنٌّ“ وصفات رينا

١ ملعقة صغيرة من القرفة، ٢/١ كوب من الجوز المقطع، و١/٤ كوب من السكر، ورشها على وجه الخليط قبل إدخال الصينية إلى الفرن. تأكد من تقطيع الجوز وإضافته في النهاية. أخبز الخليط على درجة حرارة ٣٥٠ درجة لمدة ٤٠ دقيقة أو حتى تنضج الكعكة. تحقق من نضجها من خلال غرزعود أسنان.

وصفة رينا لأفضل سلطة
بأذنجان

٢ حبة بأذنجان.
٢/١ كوب من زيت الكانولا.
قطع البأذنجان إلى شرائح بسمك ١ سم.
رش عليها الملح الخشن واتركها لمدة نصف ساعة حتى تعرق. اغسلها بالماء واضغط عليها بيدك على منشفة نظيفة وجافة. قم بقلبيها في زيت الكانولا ولكن احرص على عدم حرق البأذنجان. تأكد من استخدام درجة حرارة متوسطة (إذا كانت عالية

٢/١ كوب من الجوز.
اختياري: ٢/١ كوب من جوز الهند المبشور.
٤/٣ كوب من عصير البرتقال حسب السماكة. (إذا كان الخليط متماسكاً قليلاً، أضف كمية قليلة من عصير البرتقال)
ملعقة صغيرة ذات طبقة واحدة من خميرة الخبز (بايكنغ باودر).

١ ملعقة صغيرة من القرفة.
٢/١ كوب من الجوز.
٤/١ كوب من السكر.

أضف جميع المكونات ما عدا المكونات الثلاثة الأخيرة إلى الخلاط. في حال لم يكن لديك خلاط، قم بخلط المكونات باليد إلى أن تمتزج جيداً ولكن ليس إلى أن تجمد وتتخثر.

صب الخليط في صينية خبز مستطيلة بعد دهنها بالزيت والطحين. وقبل وضعها في الفرن، خذ المكونات الثلاثة الأخيرة:

هذا الصيف سعدت بلقاء رينا ميسিকা (Rina Mesika) فهي تعمل كمشرفة في وزارة التربية وكمنسقة تعليم اجتماعي في دولة إسرائيل. إلى جانب خبرتها المهنية وحكمتها، التي سرعان ما وضعتها تحت تصرفنا جميعاً في المخيم، إنها طباحة ماهرة جداً. وقد كانت إحدى المشاركين العدة الذين خصصوا وقتاً لتحضير الطعام من أجل تجمعاتنا الكبيرة على العشاء، التي ضمت أشخاصاً جاؤوا من مختلف دول العالم. جوليانا أكيسون (Julianna Acheson)، منسقة برامج في منظمة بذور السلام ومحركة مساهمة في دليل المعلم.

وصفة رينا للكعكة

١ كوب من زيت الكانولا.
١ كوب من السكر.
٢ كوب من الدقيق الأبيض.
٤ بيضات.
١ ملعقة صغيرة من القرفة.



يمكن الإبقاء عليه في الثلاجة لمدة تصل إلى أسبوعين وهو منقوع مع الثوم، وهو أفضل في اليوم الثاني. ملاحظة: بدلاً من الفلفل الحار الأحمر، يمكنك استخدام الفلفل الطازج، ولكن الفلفل في الولايات المتحدة ليس حارًا لهذه الدرجة.

جدًا، ستحرق وإذا كانت منخفضة جدًا، ستمتص الكثير من الزيت). عند الانتهاء، ضع الشرائح على ورق نشاف ليتمص الفائض من الزيت ثم أضف في وعاء ٢/١ كوب من الماء، و٢/١ كوب من الخل الأبيض. استخدم أبسط خل ممكن. لا تستخدم خل التفاح، أو خل العنب، أو الخل البلسمي، أو أي نوع آخر من الخل. قم بتغطية الباذنجان بالسائل وأضف المكونات التالية:

٤ حبات من الثوم - قم بدق الثوم إلى أن يصبح ناعمًا -
ضع ٢/١ كوب من البقدونس المغسول والمفروم جيدًا .
أضف ٤/١ ملعقة صغيرة أو نحو ذلك من رقائق الفلفل الأحمر الحار. أضف القليل وتذوقه في اليوم التالي لمعرفة ما إذا كنت ترغب في إضافة المزيد.

انقع المكونات لمدة يوم واحد وقدمها مع الحمص على الخبز من أجل الحصول على شطيرة لذيذة. يمكن أن تقدم هذه الوصفة مع أي وجبة أخرى.

راجي إسليم: الطبخ في غزة

تقضي ساعة في إزالة البذور من الرمان أو البازلاء من أجل استخدامها في وجبة اليوم التالي، وكانت تنقي جرز السبانخ والملوخية والبقدونس الواحدة تلو الأخرى. وكانت معظم هذه الأطباء تؤكل بالخبز العربي. وقد بدأ الناس في الأونة الأخيرة يشترون الخبز من السوبر ماركت أو المخابز بدلًا من خبزه بأنفسهم.

وثمة تقليد في حفلات الزفاف لا يزال شائعًا جدًّا، وهو أن يأكل أهل العروسين وأصدقائهما في نهاية الحفل السماقية، التي تتكون من السماق المطحون والمغمور بالمياه والمخلوط مع الطحينة. وبمناسبة العيدين اللذين يحتفل بهما المسلمون، يخبز الناس الحلويات لتقديمها عندما يأتي الأقارب لزيارتهم. إلا أن الحياة في غزة أخذت بالتغير بشكل كبير، وهو أمر يمكن للمرء أن يلمسه في خلال حياته. في المرة القادمة التي يدعوكم فيها شخص من غزة لتناول طعام الغداء، تأكدوا من أن تطلبوا منه إعداد وجبة تحتوي على الكثير من الفلفل الحار، من باب التغيير فقط.

راجي إسليم Rajy Isleem هو من بذور العام ٢٠٠٤، وهو يشارك منذ ذلك الحين بشكل فاعل جدًّا في نشاطات منظمة بذور السلام. يعمل راجي في القطاع الصحي كما يعمل كمترجم في وقت فراغه.



المقلوبة، وهي خليط من الأرز المتبل مع الخضروات يعلوه الدجاج.

قبل أن يعرف القطاع المأكولات المعلبة أو الإعلانات التلفزيونية وقبل أن يطاله التحضر، كان الطعام الأصيل بمتناول الجميع وبسهولة إذ كان لدى الجميع تقريبًا في حي الشجاعية فناءً خلفيًا خاصًا بهم لزراعة أشجار الليمون أو الزيتون، أو حتى الخضار الموسمية. وكانت جدتي تحضر دائمًا أطباق الخضار من نقطة الصفر. فكانت

أنا أتوق منذ سنوات عدة إلى الطعام الذي كانت تحضره جدتي، أي الخبز الطازج وقطع الباذنجان والطماطم المشوية الساخنة الخارجية للتو من موقد الطين. فيما أن الحداثة لم تكن قد لحقت بعد بالحياة في قطاع غزة، كانت جدتي معتادة على إشعال النار للموقد عبر استخدام أغصان الأشجار الجافة الملقاة في ساحة المنزل. وكنت معتادًا على مراقبتها وهي تخبز الخبز، وعلى التأمل في خديها وهما يكسبان لونا أحمر طبيعيًا. إن رائحة الخبز حقيقية لدرجة أنني أحن إليها حينًا ما بعده حينين.

في خلال نشأتي في غزة، وخاصة في حي الشجاعية، كان الإحساس بالانتماء للمجتمع شائعًا جدًّا، إذ اعتاد الناس تبادل الأطباق اليومية مع بعضهم البعض. فإن تشاركت طبقك مع جارك كان من قلة الأدب إعادة إرسال الطبق فارغًا من دون ملئه بالطعام. أتذكر عائلتي كلها، جدتي، وعمتي، وأعمامي وأسرهم، ونحن نتناول معظم وجبات الطعام معًا. ولم تكن الطاولات تتسع للأسرة بأكملها، لذا كنا نجلس على الأرض. وقد كان يوم الجمعة، باعتباره العطلة الأسبوعية، ذروة الأسبوع حيث يجتمع جميع أفراد العائلة بعد صلاة الجمعة لتناول الفتة، وهي عبارة عن طبق من الأرز السادة المطبوخ بمرق اللحم أو الدجاج ومنكه بالتوابل الخفيفة مع طبقة رقيقة من الخبز في الأسفل؛ أو

شذير نول SHIR KNOLL

بطبيعة الإنسان
لهذا السبب أستيقظ كل صباح
وأرغب بأن أبدأ نهاري بابتسامة عريضة
وعيناى يشعّ منهما النور
والشمس الدافئة تعطيني الأمل

وحالما أستيقظ لأرحب بنهار جديد
وأستيقظ لأرحب ببداية جديدة
أشعر بذلك من حولي
نعم، أشعر بذلك،
إنه نهار جديد!

أشعر بذلك من حولي
أشعر بذلك من حولي
حالما أستيقظ لأرحب بنهار جديد

لهذا السبب لا يجدر بنا أن نضيع المزيد
من الوقت
وأن نحزن ولا ضرورة للحزن
على الأشياء الصغيرة
فلنعتبر كل يوم آخر يوم من حياتنا
دعونا نتعلم ونتقدم
ونضحك ونفرح
ولنتذكر أن الوقت ثمين القيمة

ربما أبالغ في تفاؤلي لكن، هذا التفاؤل كل
ما عندي
في قلبي صوت يقول لي
أمن دوماً أن العالم سيصبح أفضل
لا تستسلم
لا تستسلم
يصرخ الصوت لي
هذا ما يبقيني على خطاي، أسير واثقاً

أشعر بذلك من حولي
أشعر بذلك من حولي
إنه عبير بداية جديدة
وأغنية العصافير المزققة
إيماني في جمال العالم لم يضمحل قط
الوقت يمرّ والوقت يلعب والوقت يسير بنا
إلى أماكن غريبة
وما يشاء الوقت يتحقق لا محال

”ثمة رسم للفنان كلي (Klee) هو عبارة عن لوحة بعنوان الملاك الجديد (Angelus Novus) وهي تبين ملاكاً يبدو وكأنه يستعد للإبتعاد عن شيء يحدث به. عيناه فاغرتان، وفمه مفتوح، وجناحاه مبسوطان.

هذا ما يجب أن يبدو عليه ملاك التاريخ، يجب أن يدير وجهه نحو الماضي، حيثما تظهر سلسلة من الأحداث أمامنا، ينظر هو إلى الكارثة الواحدة التي لا تنفك تكدس الدمار فوق الدمار وتقدّف به عند قدميه.

يرغب الملاك بأن يبقى ويوقظ الموتى، ويعيد ما قد تكسّر إلى حالته الكاملة. غير أن عاصفة تهب من الجنة وتطال جناحيه، والعاصفة قوية للغاية فلا يستطيع الملاك إغلاق جناحيه.

فتطغى عليه وتدفعه نحو المستقبل الذي يدير ظهره له في حين تكبر كومة الحطام أمامه لتصل إلى السماء.

إن العاصفة هي ما نسميه بالتطور.

- والتر بينجامين (WALTER BENJAMIN)

”النظرية التاسعة في فلسفة التاريخ“ (١٩٤٠)



الملك الجديد للفنان كلي (١٩٣٠)

© ٢٠١٥، جمعية حقوق الفنانين، نيويورك