

بنية التفكير في التعليم الفلسطيني (٢)

قراءة تحليلية ناقدة في كتاب التاريخ للصف العاشر

(مقدمة نظرية ودراسة حالة)

ناجح شاهين

تنسيق إداري:

نائل وشحة

تدقيق لغوي:

جبريل محمد

مركز بيسان للبحوث والإنماء

رام الله - فلسطين

تموز ٢٠١٤

بنية التفكير في التعليم في فلسطين
قراءة تحليلية ناقدة في كتاب التاريخ للصف العاشر

مركز بيسان للبحوث والإنماء

رام الله - فلسطين

عمارة النهضة، الماصيون، صندوق بريد: ٧٢٥ رام الله

هاتف: ٢٩٨٧٨٣٩ - ٠٢ فاكس: ٢٩٨٧٨٣٥ - ٠٢

البريد الإلكتروني: bisanrd@palnet.com

الصفحة الإلكترونية: www.bisan.org

تنسيق ومتابعة إدارية: ثائر وشحة

جميع الحقوق محفوظة ©

مركز بيسان للبحوث والإنماء

٢٠١٤

© Copyright: Bisan Center for Research and Development
2014



ما يرد في هذا الكتاب من آراء وأفكار يعبر عن وجهة نظر الباحثين والمركز
ولا يعكس بالضرورة موقف الداعمين

تصميم وتنفيذ: شركة بيسان دعاية نشر تصميم

رام الله - هاتف: ٢٩٨٨٦٣٩ - ٠٢

فهرس المحتويات

٥	• شكر وتقدير
٧	• تمهيد
٩	• الباب الأول: مقدمة منهجية ونظرية
٩	– الفكرة العامة لماهية الكتابة التاريخية
١٦	– نقاط إشكالية في سياق إنتاج كتاب التاريخ المقرر
٢٣	• الباب الثاني: تحليل متن الكتاب
٢٥	– الوحدة الأولى: النهضة الأوروبية المعاصرة
٣١	– الوحدة الثانية: الثورات الحديثة والحركات القومية
٣٧	– الوحدة الثالثة: التقدم العلمي والثورة الصناعية
٤٧	– الوحدة الرابعة: الاستعمار الحديث والحروب العالمية
٥٩	– الوحدة الخامسة: الهيئات والمنظمات الدولية
٦٤	• خلاصة: بين ما هو كائن وما يجب أن يكون

«لقد ركزنا في هذا الكتاب على إبراز دور الطالب الفاعل في العملية التعليمية التعليمية، وإسهامه ومشاركته في تحقيق الأهداف المتوقعة من تدريسه، من خلال تنمية ملكة التأمل والتفكير الإبداعي، والمقارنة بين الأحداث، وربطها بواقع الطالب وبيئته قدر المستطاع، حتى تتاح له الفرصة الكافية لفهم ما يدور حوله».

(من مقدمة كتاب الصف العاشر)

شكر وتقدير

أود أن أسجل امتناني العميق للأصدقاء عادل سمارة، وزكريا النحاس، وعبد الكريم مزعل، واعتراف الريماوي لتكبيهم مشقة قراءة مخطوطة هذه الدراسة وتقديم العديد من الاقتراحات المفيدة. كما أن مساعد البحث ثائر وشحة مثلما سارة نجار من بيسان للطباعة والنشر قاما بصبر ودقة بتتبع عملية إخراج النص إلى النور. غني عن القول إن أية أخطاء أو مناقص في النص الراهن هي مسؤوليتي الخاصة.

ناجح

تمهيد

في سياق توجهات مركز بيسان المندرجة في إطار نقد السياسات التنموية العامة وتحليلها، من أجل إنتاج معرفة نقدية، ورؤية تنموية بديلة، تأتي هذه الدراسة استمراراً لهذا المشروع البحثي المتصل بقراءة «بنية التفكير في التعليم الفلسطيني» بكل ما يحيط بهذه البنية، ويؤثر فيها، ويشكل لبنة في تكوينها من النواحي الاجتماعية والإبستمولوجية والأيدولوجية والبيداغوجية. وقد مهدنا لهذا المشروع في الدراسة الأولى (صدرت في نيسان ٢٠١٤) بدراسة نظرية ومراجعة شاملة وموجزة للأدبيات المرتبطة بالتعليم في علاقته بالتفكير. أما الدراسة الحالية فتأتي في سياق البحث في جانب مهم من التعليم هو الكتاب المقرر الذي يعد دوره مركزياً في العملية التعليمية – التعلمية. وقد اكتفينا بسبب ضغط الوقت وشح الموارد بتقديم نموذج واحد هو كتاب التاريخ للصف العاشر الذي يبدو – من خلال اطلعنا على كتب المراحل الأخرى – عينة ممثلة بالفعل لكتب التاريخ الفلسطينية المقررة. ولكننا بالطبع لا نزعم أن ما ينطبق على كتاب التاريخ، من ناحية ما تم استخلاصه من سمات وخصائص، ينطبق حرفياً على الكتب المقررة في المواضيع الأخرى. ولذلك فإننا نحرص ومنذ البداية على التنبيه على أهمية القيام بدراسات أخرى تشمل المواضيع المدرسية كلها أو بعضها على الأقل. وقد جاء بحثنا هذا من حيث بنيته التنظيمية في جزئين: أولهما مقدمة نظرية حاولت أن تغطي الأسس المتصلة بالتاريخ، وخصائص الكتابة التاريخية في مستوى العمل الاحترافي للمؤرخ مثلما في مستوى كتابة الكتب المقررة لطلبة المدرسة. أما الجزء الثاني من الدراسة فقد جاء بوصفه دراسة حالة اختير فيها مقرر الصف العاشر ليكون حقلاً لتطبيق المبادئ والنتائج المتحصلة من الدراسة الأولى المتصلة ببنية التفكير في التعليم عموماً إضافة إلى التأسيس النظري للتاريخ خصوصاً. فيما عدا ذلك، اتبع الجزء الثاني من الدراسة والمتعلق بتحليل مقرر العاشر التسلسل الموجود في الكتاب المقرر المقسم إلى وحدات، وتابع الباحث الوحدات وحدة وحدة معالجاً النص معالجة تحليلية تركز على عناصر بنية التفكير التي هي الغاية الأساس من هذه الدراسة، دون أن تستثني المحتوى الفكري و «الأيدولوجي» للكتاب. يأمل مركز بيسان أن يساهم هذان الإصداران في فتح نقاش ثري يقود إلى حراك واسع للتربويين والمهتمين في الأوساط الرسمية والمجتمع الأهلي بخاصة، والمجتمع المحلي بعامه، بما يساهم في «دق الجدران» بقوة كافية لوضع الأساس لثورة في مضمار التعليم بما يخدم قضية التعليم، وقضية المجتمع، وقضية الوطن الفلسطيني كله.

الباب الأول

مقدمة منهجية ونظرية

– الفكرة العامة لماهية الكتابة التاريخية

لا بد أن الكتابة عن «كتابة» التاريخ شاقة بقدر، أو ربما، أكثر من كتابة التاريخ ذاته. هذا الماضي الذي مضى وانقضى وما عاد هناك من طريقة لكي نتحقق منه على نحو حاسم ونهائي. وهكذا يضطر كل جيل جديد أن يعود إلى كتابة التاريخ من جديد، حتى لو كان «القدماء» قد كتبوه بأنفسهم وهم يصنعون «تاريخهم» الخاص. لا بد أن المدارس «اليسارية» ستقرأ في الرواية التاريخية «قصة المنتصرين» طبقاً أو قومياً أو شيئاً من هذا القبيل. ولا بد أن مدارس أخرى ستجد في التاريخ المكتوب ثغرات لا عد لها بسبب العناصر الثقافية والأيدولوجية والمنهجية المختلفة التي تتفاوت وتتباين من عصر إلى عصر ومن فرد إلى آخر. حري بنا أن نذكر أنفسنا بأن أكبر مصادر التاريخ العربي، ونعني بالطبع كتب الطبري والمسعودي لم تنجح في اجتياز فحص ابن خلدون للكتابة التاريخية الجديرة بهذا الاسم. ولا مراء في أن الرجل على حق. ولكن النقد المعاصر سيمضي أبعد بكثير مما ذهب إليه ابن خلدون ليسم تلك الكتابة بأنها كتابة تراثية لا تختلف منهجياً عن حكايات الزير سالم، وأخيل وأوديسيوس، وقصص التوراة في شيء. إذ لا يوجد أية منهجية واضحة في تلك الكتب. لقد جلس رجل ما، هناك في بغداد أو البصرة، وكتب ما تيسر له من «معلومات» جمعها من خلال السماع، أو الكتب المتاحة سواء أكانت كتباً دينية أم تاريخية أم أدبية أم مجرد قصص وأساطير من هنا وهناك. باختصار قام المؤرخ في تلك اللحظة بحشد كل ما توصل إليه من «كلام» في كتاب أسماه تاريخاً. وحتى سابق عصره، الفذ ابن خلدون، يقع في المثلalb ذاتها تقريباً، عندما ينتهي من مقدمته النظرية ويشعر في ممارسة الكتابة التاريخية ذاتها. من هنا صعوبة أن نتنكب مشقة فحص التاريخ وكتبه في بلاد لم تصل الكتابة التاريخية فيها بعد إلى مستوى المؤسس العظيم ابن خلدون، بل تلتزم على الأرجح حتى اللحظة بمنهج الطبري ومنهج أبناء جيله.

لا بد بسبب هذه الصورة البائسة من أن نستبق تحليلنا التالي لكتاب التاريخ للصف العاشر بتقديم بعض الأفكار العامة حول الكتابة التاريخية وخصوصياتها ومتطلباتها الأساس.

لعل أول ما يجدر بنا ذكره هنا وفي سياق بحثنا هذا عن بنية الفكر في مقرر التاريخ، هو أن عناصر التفكير الناقد أساسية لعمل المؤرخ قبل أن تكون كذلك بالنسبة للكتاب المقرر والمدرس ومنهج التدريس عامة. لا بد من أجل الوصول إلى استنتاج أو جواب على مسألة تاريخية، من معالجة المعلومة عبر سيرورة طويلة تنطلق من معرفة بطبائع العمران – على حد تعبير ابن خلدون – وأسس السيرورة التاريخية، سواء تبيننا قواعد ماركس في أولية الاقتصاد في المجتمع، وبالتالي أولية الاقتصاد السياسي

في فهم حركة التاريخ، أو تبيننا أية طرائق أخرى في التحليل. المهم أنه لا يمكن بدون «المفهمة» للمعطيات أن نصل إلى شيء. المعطيات بذاتها صماء ولا تقول شيئاً. وعمل المؤرخ هو الذي يحركها وينطقها معاً. وهكذا لا بد من بناء المفاهيم، ومن تطبيقها في سياق معين، ولا بد من التحليل الذي يعني ببساطة ووضوح المعرفة العميقة بالأسباب وسياق الأسباب، بل ربما الأسباب التي ولدت هذه الأسباب. ذلك أننا لا نواجه هنا واقعة طبيعية بسيطة، وإنما واقعة بشرية معقدة قد يكون لها عوض السبب أسباب وأسباب، ومؤثر ومؤثرات، يمتد بعضها في سلاسل. بعد ذلك تجري عملية تركيب للمعطيات، ومن ثم تقييم وأحكام، ولا مناص مهما تظاهرها بالموضوعية من أن يوجد موقف نظري معين ومنظور ورؤية. وفي كثير من الأحيان يوجد تصميم أيديولوجي يستند إلى مصالح مغلنة أو مضمرة. وهذا التصميم موجود حتى لو لم يكن الكاتب واعياً بذلك، أو حتى لو لم يصرح بذلك. في دراستنا الراهنة على سبيل المثال نجد أن كتابنا المقرر لا يشير إلى إبادة سكان أمريكا، بينما يتحدث عن الثورة العظيمة التي استقلت الولايات المتحدة نتيجة لها. هل يوجد هنا موقف؟ بالطبع. وقد يقول قائل إن من وضع الكتاب لم تكن نيته كذلك. ولكن ما هم؟ المهم أن موقفاً قد ضمن داخل النص **فحواه أن المستوطن الأبيض هو صاحب البلاد، وأنه قد قام بثورة بطولية تعد نموذجاً للمظلومين. أما الشعب المباد فالموقف منه على أقل تعديل هو الإنكار.** ذلك أنه غير موجود بالنسبة للكتاب ومؤلفه.

في أساسيات الكتابة - وخصوصاً التاريخية منها - علينا أن نعرف كيف نحدد إجابات الأسئلة: ماذا؟ ومن؟ ومتى؟ وأين؟ وكيف؟ ولماذا؟ وهذا يعني أن علينا أن نبحث فيما يخص الكلمات الأربع الاستفهامية الأولى بكل دقة ممكنة عن الأدلة التي تسعف في إثبات دقة المعلومة على أكبر نحو ممكن، مدركين في الوقت نفسه أن الدقة الكاملة واليقين المطلق ممتنعان حكماً. مرة أخرى يوجد هنا خصوصية واستثناء، لأننا نتحدث عن زمن مضى وانقضى ودخل في عداد «الأموات» دون أن نغفل المشاكل الإبيستمولوجية الأخرى التي تعم أشكال المعرفة كافة. تخيلوا أنني أريد أن أعرف التفاصيل الكاملة لواقعة غرق شخص في مياه النهر الساعة الرابعة صباحاً. أستطيع أن أقوم بالتحقيقات المتاحة كلها، ولكن أسئلة كثيرة ستظل بدون أية فرصة لتصل حالة الجواب النهائي. مثلاً لماذا كان هذا الشخص في النهر في ذلك الوقت؟ هل كان ضجراً فذهب ليخفف من سأمه بمداعبة مياه النهر؟ هل ذهب إلى هناك بغرض الانتحار؟ هل استدرجه أحد إلى هناك ثم قام بإغراقه؟ هل حمله أشخاص أقوياء ثم ألقوا به في النهر؟ ثم المعلومات التي سنحصل عليها بخصوص هذا السؤال بالذات من الناس، هل هي اجتهادات؟ أم أقوال عابرة سمعوها من الغريق... أم..؟ لا بد أن هذه الأسئلة ستظل بدون إجابة. وهذا هو حالنا مع معظم الأسئلة التاريخية معظم الوقت إن لم يكن الوقت كله. ولكي ننقل الأمر إلى حيز التاريخ الفعلي وليس التمثيل الفردي كما في المثال السابق نورد «واقعة» كبرى معاصرة تتمثل في تحرك الجيش السوفييتي وانقلابه على غورباتشوف ويلتسين دفاعاً عن النظام. ما جاء بعد ذلك معروف: فقد تراجع الانقلابيون الذين كان يقودهم جنرال اسمه يناديف، وسيطر يلتسين بالذات على الدولة وصولاً إلى إعلان موت الاتحاد السوفييتي. بسبب ذلك ولد سؤال سيظل حياً إلى الأبد: «هل

تحرك الجيش الأحمر فعلاً، أم أن ما حدث كان مسرحية أعدت من أجل تسريع تفكيك الاتحاد؟» إننا مهما فعلنا لن نصل إلى جواب نهائي لهذا السؤال. وحتى لو كشفت ملفات استخبارية فإنها لن تقود مثلاً يعرف أي مبتدئ في السياسة أو التاريخ إلا إلى مزيد من البلبلة والنقاشات. ونحن هنا إنما نتحدث عن وقائع معاصرة ما زال جزء ممن اشترك فيها على قيد الحياة، ولكننا لن نستطيع أن نحصل على أكثر من «رواية» عما حصل. أما ما حصل في المكان والزمان، فقد ذهب فعلاً ولا يمكن إعادته حرفياً مهما فعلنا. من هنا يبدو لنا أن الدربة على عمل المؤرخ وعلى كتابة مقرر التاريخ يجب أن تنطلق من هذه الواقعة الأساس. بعدها يمكن أن نحصل على كتب مقررة تترواح في مقدار جودتها، ولكنها تظل في حدود المعقول. أما عندما يجهل كاتب التاريخ هذه الواقعة، وينخرط في سرد التفاصيل الدقيقة لاجتماع الملك سليمان مع قادة الجان أو نقاشات أبوبكر الصديق مع قادته الذاهبين إلى الشام مع عدم وجود محاضر وسجلات ووسائل ملائمة للتوثيق، نكون في مواجهة نص أسطوري مهما كانت نوايا من كتبه. غني عن البيان أننا هنا إنما نتحدث عن كتب التاريخ، وليس عن أية كتب مقدسة أو نصوص دينية.

بعد الأسئلة الأولى الأربعة لا بد من مواجهة «كيف» و «لماذا» وقعت الأحداث على النحو المميز لها. وهنا ندخل «لعبة» أعقد بكثير من لعبتنا الخاصة بالأسئلة الأولى. وهنا نسوق مثلاً خلدونياً لتوضيح الفكرة.

واجه ابن خلدون رواية الطبري عن نكبة الرشيد للبرامكة، وتفسيره القائم على أن الرشيد غضب بسبب العلاقة المفترض أنه قد اكتشفها بين أخته العباسية وبين أحد شبان البرامكة. هنا ينبري ابن خلدون لإيضاح أنه حتى لو صح أن هناك علاقة بين المرأة والرجل فإنها لا تفسر ما حصل. ذلك أن الشؤون الشخصية بدئياً لا تصلح في رأي الرجل لتفسير الوقائع التاريخية. ولذلك فقد ذهب ابن خلدون إلى القول إن ما يفسر ما حصل هو طبائع الملك القائمة على التغلب والانفراد بالسلطان. وبهذا المعنى فإن الرشيد أحس بتهديد سلطته فقام بقتل البرامكة. وقد تنبه الراحل مهدي عامل في كتابه «في علمية الفكر الخلدوني» إلى هذه المحاكمة الخلدونية المبدعة.^(١) ألم يرقم بايزيد الأول الحاكم العثماني المشهور بقتل أشقائه وعددهم سبعة عشر ساعة وصوله للسلطنة خوفاً من أن ينافسوه على السلطان ويختلقوا له المشاكل والفتن؟ ومنذ عهد ذلك السلطان جرت عادة سلاطين بني عثمان على قتل إخوتهم مما كان يؤدي في حال غياب الابن الوريث إلى انتقال السلطة إلى أحد أبناء العمومة. وهكذا يبدو ابن خلدون محقاً في تدقيقه في واقعة شخصية لا تصلح سنداً لتفسير واقعة بأهمية نكبة البرامكة الذين مثلوا أكبر «جماعة» اقتصادية وسياسية في عصر الرشيد.

١. أنظر: مهدي عامل، في علمية الفكر الخلدوني، دار الفارابي، بيروت ٢٠٠٦.

هذا يضعنا في جو الحاجة وتقييم الأدلة التجريبية والمنطقية وتحديد وجهات النظر وأسبابها السياسية أو الطبقيّة أو الشخصية.. الخ وكذلك تحديد القضايا المركزية في كل واقعة، أو حدث، أو سردية، بدلاً من التيه وسط تفاصيل لا ناظم لها، ولا دلالة تنبني عليها. لا جرم أن من اعتادوا على التاريخ على طريقة «أذكر بنود اتفاقية سايكس بيكو»، أو «اكتب ما تعرفه عن الدولة الساسانية منذ ولادتها حتى زوالها»، يحسون بأننا نخرج مارداً من القمقم لم يكونوا قد سمعوا بوجوده من قبل. ولكن ذلك للأسف هو الجزء المرئي من جبل الجليد من صعوبات عمل المؤرخ.

عند دراسة أية ورقة أو وثيقة تخص التاريخ لا بد أن المؤرخ يواجه أسئلة من قبيل من الذي كتبها، وما هو شكلها، وأين ومتى ولماذا كتبها. هل يمكن لي مثلاً أن أكتب كتاباً في التاريخ وأنشره في السعودية الوهابية ويحتوي على وجهة نظر تقول إن عبد الملك بن مروان كان حاكماً مسيحياً؟ أو أن أقول في الكتاب إن عبد العزيز آل سعود كان يعمل بتنسيق كامل مع مخابرات الجيش الإنجليزي، وأنه تبادل بعض الرسائل مع بن غوريون؟ من الواضح أن ذلك غير ممكن. وهذا مجرد مثال لتوضيح أن المكان والزمان قد يغيراً جوهرياً ما يمكن أن يكتبه الشخص الواحد. ليس من أحد حر بالطلق، كما أنه ليس من أحد محيط بجوانب الواقعة التاريخية كلها، ويجب أن نضيف أن أحداً لا يمتلك عقلاً كلياً مبرأ من كل نقص لكي يقدم لنا القراءة الأكثر دقة التي لن يتمكن أحد من إضافة شيء لها. الرواية التاريخية مجرد رواية تستحق أن تقيم عن طريق موازنة عناصر القوة والضعف في العمل التاريخي، وليس عن طريق الصلاحية التي يأخذها الكتاب كونه مقررّاً من جهة رسمية أو شرعية أو غير ذلك.

ومن الأمور الهامة جداً للقارئ وللكتاب على السواء أن يكونا على وعي بالاستباقيات assumptions أو الافتراضات المتضمنة في أي نص. فأن يقول أحد مثلاً أن النخب المحيطة بالرئيس هي السبب في الفساد يتضمن منطقياً أن الرئيس نفسه خير، وأنه لا يعرف أو أنه لا يقدر على تغيير الأمور، ولا بد بالطبع من أن يكون مؤلف النص مقتنعاً بوجود نخب مؤثرة من ذلك النوع. أن نستمتع لأغنية تقول مثلاً - على إثر هزيمة منكرة مثل حرب العام ١٩٦٧: «تسلم لنا، والنصر من الله، يا قايدنا يا أبو عبد الله» يعني من بين عدة أمور أن الأغنية تؤمن بالله، وأنها تؤمن بأنه يتدخل في سير التاريخ مباشرة بما في ذلك السياسة والحرب، وأن الرئيس أو الزعيم ليس هو المسؤول - ولا أركان دولته - عما حصل. بل لا بد من أن نلاحظ هنا أن الأغنية تتبنى فهماً مذهبياً معيناً للدين قد يكون في هذا الحالة بالذات هو الفهم الأشعري، وربما في أشد صورته تقليصاً لدور الإنسان مثلما يتجلى في فكر الكلاسيكي العظيم أبو حامد الغزالي. لذلك لا بد من الوعي بهذه الاستباقيات. ومرة أخرى عندما نقرأ في مقرر التاريخ موضوع الدراسة حديثاً عن ثورة أمريكية قدمت مثلاً يحتذى للشعوب المقهورة، لا بد أن نستنتج أن هناك استباقاً فحواه إقرار النص بأن جماعة المستوطنين البيض في أمريكا هم الشعب الأمريكي المظلوم والمقهور، بينما يتم إقصاء السكان الأصليين لسبب من الأسباب لا يفصح عنه المؤلف أو الكتاب علانية، وإن لم يكن من الصعب على القارئ أن يقدره. هناك بالطبع الجمهور

الذي يكتب له المؤلف. لا بد أن أحدنا يغير طريقته في الحديث بشكل أو بآخر عندما ينتقل من جمهور إلى جمهور. هل أقدم رواية عما جرى في العام ١٩٤٨ لجمهور في مخيم البقعة أو اليرموك مثل التي أقدمها لجمهور في فنزويلا متعاطف مع القضية الفلسطينية أو لجمهور من جماعة أيباك مهمته الدفاع عن «إسرائيل»؟ من الواضح أن الخطاب سيتغير كثيراً من حالة إلى أخرى. ولا بد بالطبع من ملاحظة قيم المؤلف ومعاييره ونقاط انحيازه. هل يمكن لنا أن نقرأ ببراءة شروع الكتاب موضوع الدرس في ذكر الدكتاتوريات الاستبدادية في القرن العشرين بادئاً بالاتحاد السوفييتي؟ أليس الكلام اللطيف عن الديمقراطية انحيازاً معرفياً وسياسياً وقيماً من بين أمور أخرى؟ لا جرم أن الكاتب والقارئ على السواء يجب أن يدركا ذلك بغض النظر عن اتفاقهما أو اختلافهما في الرأي. ولا بد بالطبع من أن يتمكن المؤلف والقارئ في هذا الحقل الشائك من التمييز بين الرأي والواقعة الموضوعية، إن كان هناك وقائع موضوعية خالصة من أية شائبة. أما الجزء الهام جداً الذي يجب أن يتنبه له القارئ تحديداً فهو المسكوت عنه في النص. أحياناً يكون ذلك مكشوفاً للقارئ متوسط الذكاء، ولكن في بعض الأحيان يحتاج حتى القارئ المدرب إلى اليقظة الشديدة. أذكر أنني واجهت في طفولتي موقفاً مشابهاً في كتاب التاريخ للصف الخامس أو السادس عن الدولة الإسلامية: بعد أن يقوم الكتاب باستعراض الخلفاء الراشدين الأربعة يخبرنا بشكل مفاجئ أن الخلافة قد انتقلت بعد الخليفة الرابع علي إلى «البيت الأموي». وعلى الرغم من صغر سني إلا أنني لم أستطع إلا أن أتساءل: «لماذا؟ ما الذي حصل حتى يحدث ذلك التغيير؟» وبالطبع لم يكن هناك جواب، كما أنني لم أفعل أكثر من سؤال المدرس الذي قال بأنه حصلت بعض الفتن انتهت بتلك النقلة. لكن عندما يخبرنا المؤلف أن الدول الدكتاتورية تنتهك حقوق الإنسان وينطلق في تعداد خطاياها في إسهاب وتدفق، فإن القارئ غالباً لا يخطر في باله أن يسأل ما إذا كانت الدول «الديمقراطية» لا تنتهك تلك الحقوق. وهنا السكوت يقول شيئاً في تورية لطيفة قد توحى بسهولة بتلك الفكرة دون دليل أو حجة.

في كتاب التاريخ للصف التاسع يصاب المرء بالذهول وهو يقرأ عن حرب العام ١٩٦٧ كأنها شيء وقع في المريخ: «في العام ١٩٦٧ قامت إسرائيل بمهاجمة الدول العربية، فاحتلت الجولان وأراضي عربية أخرى، فأصدر مجلس الأمن قراراً يطالبها بالانسحاب، ولكنها رفضت». هكذا انتهت «حكاية» حرب العام حزيران التي كتب، وقيل فيها ما يساوي أطناناً من الحبر والورق. هذه الحرب التي قال فيها الشاعر: «نحن في الخامس من شهر حزيران ولدنا من جديد»^(٢) ولعل من اللافت للنظر أن النص يحجم عن إخبارنا بما هي «الأراضي العربية الأخرى» التي يتم احتلالها، كأنها أمر فائض عن الحاجة ولا أهمية له، أو كأن المحتل ليس فلسطين على وجه التحديد والتعيين. لماذا هذه «الكبسلة» التي تسيطر على ممارسة كتابة التاريخ المقرر؟ هل هناك تعليمات بعدم «إزعاج» عقل التلميذ / المواطن بهذه الهموم؟ ثم بالتالي إراحته من مشقة التفكير في الهموم سواء للغاية المعرفية أو الوطنية / القومية؟ بالطبع ليست النوايا هي ما يهمنا هنا، وإنما الأثر الفعلي للكتاب الناجز المقرر والمقروء من قبل الطلبة. وفيما

٢. من قصيدة سميح القاسم، حدث في الخامس من حزيران.

يخص سياق الكتاب الفعلي لا يمكن تجنب الانطباع بوجود رغبة مضمرة في إخفاء الوقائع ناهيك عن تحليلها ووضعها في سياقها وبيان أسبابها وصلتها بما حولها وما سبقها وما لحقها. في سياق الحديث عن سوريا نجد السرعة الفائقة التالية: «وفي العام ١٩٧١ تولى الرئيس حافظ الأسد السلطة في سوريا، وفي العام ٢٠٠٠ توفي فخلفه ابنه بشار الأسد». ترى هل يخسر التلميذ شيئاً إذا لم نقل له هذه المعلومة أو لو غيرنا اسم الرئيس أو التواريخ قليلاً أو كثيراً؟ الجواب بالطبع هو لا. ولذلك هنا نية غريبة - على الأقل مثلاً تتجلى في ممارسة النص - للتعتيم لا نعرف لها سبباً أكيداً. والصحيح أننا لا نرغب في الاستنتاج بأن المقصود هو إبعاد التلاميذ عن الاهتمام بقضاياهم وقضايا أمتهم أو وأد دافعهم تجاه تعلم التاريخ وطرائق عمله وأسلوبه العلمي المميز.

«التاريخ» يجب أن يتمهل في عرض الواقعة لكي يتيح لنا أن نتفحص ونقدر ونقارن ونحلل ونتنبأ من بين أمور أخرى. ومن أجل أن لا يظل كلامنا معلقاً في فضاء النظرية دون أن يدخل حيز الممارسة نقدم مثلاً على ما نقول: إذا أخبرنا الطبري أن عدد جيش البيزنطيين في معركة مؤتة كان ٢٠٠٠٠٠ (مائتي ألف) مقاتل، فإن علينا أن نلجأ إلى ما يشبه الامتحان المحكي ل «طبائع العمران» الخلدونية على سبيل المثال. هل يتحمل اقتصاد الدولة البيزنطية نشر حامية عسكرية بهذه الضخامة في صحراء شرق الأردن وحدها؟ ماذا إذن عن المناطق الأكثر أهمية بكثير من هذه الصحراء؟ في هذا السياق لا بد من بحث أوضاع الامبراطورية الاقتصادية. ثم سياسياً هل كان شرق الأردن يتمتع بالأهمية الكافية للاحتفاظ بذلك الجيش كله؟ ثم نسأل الآثار: أين هي المدينة أو المعسكر الذي أقام فيه ذلك الجيش العملاق؟ ولو افترضنا أن الجيش البيزنطي لم يكن في الأردن، وإنما جاء من العاصمة لمواجهة تحرك العرب، فأين هي وسائل الاتصالات التي سمحت بوصول المعلومات بسرعة البرق إلى القسطنطينية، أي قبل خروج العرب من يثرب؟ وذلك سيدفعنا بالتأكيد إلى دراسة حالة الاتصالات في تلك اللحظة التاريخية. وحتى لو مضينا في افتراضاتنا أبعد من الطبيعي باتجاه ما فوق الطبيعي، كأن نقول مثلاً إن المعلومات قد تحصلت لدى القيادة البيزنطية بفعل الكهانة أو بحلم عرافة أو نبي - مثلاً كان يحدث في ذلك الوقت - فأين هي المواصلات التي ستسمح بانتقال ذلك الجيش الضخم على وجه السرعة؟ وذلك بالطبع سوف يقودنا إلى دراسة وضع الطرق وسبل المواصلات وأنواع الحيوانات المستخدمة وخصائصها الفيزيائية والبيولوجية لنعرف مدى ملاءمتها للرحلة... الخ يمكن أيضاً اللجوء إلى علم السكان لفحص عدد سكان الامبراطورية، والتحقق من وجود كثافة سكانية تسمح بتجنيد ذلك العدد من الجند. ثم نعود لنسأل في الجانب السياسي: هل تستطيع الامبراطورية، نعني بالطبع قيادتها السياسية، ترك حدودها الشرقية مع فارس دون حماية من أجل مواجهة بعض النشاط القبلي؟ إذا اتضح بعد هذا الفحص المطول أن «طبائع العمران» لا تستطيع أن تتقبل «معلومة» الطبري، فلا بد من طرحها جانباً، وإن شهد لصالحها سكان الأرض كلهم. وهذا هو باختصار جوهر الموقف الخلدوني الذي نميل إلى القول إنه يؤسس لرؤية قريبة من العلم بالمعنى المعاصر للكلمة.

لسوء الحظ إن كتبنا المقررة لا وقت لديها - ولا صبر على ما يبدو - بإزاء هذا الجهد كله. وفي هذا المنحى نود أن نشير إلى واقعة أساس تتصل بذلك: إن وجهة نظر الكاتب وموقفه المبدئي من الأمور الأساسية لفهمه ووضع أطروحاته في موضعها «الطبيعي» من سياق تفكيره. وهذا الموقف يفسر إلى حد كبير اتجاه المؤرخ الجوهري، ويحدد الشكل والأسلوب والطريقة التي يعرض بها «التاريخ». وبالطبع يتفاوت المؤرخون من ناحية وعيهم بوجهة نظرهم، وليس من المستبعد كلية أن يكون المؤلف غير واع بوجهة نظره أو أن يكون لديه وجهة نظر تلفيقية تتقاطع مع أكثر من اتجاه نظري أو فلسفي، ولكن القارئ لا بد أن يكون قادراً على تحديد وجهة نظر المؤلف لأنها تساعد كثيراً في فهم الأشياء. على سبيل المثال، من نافلة القول إن مؤلفاً يتبنى وجهة نظر فوكو، أو فانون، أو كارل ماركس، أو حسن نصر الله على الرغم مما بين هذه المنظورات من تباينات جذرية، لا يمكن أن يمر مرور الكرام على حرب الإبادة التي تعرض لها سكان «العالم» الجديد على يد الأوروبيين البيض. ولذلك يجدر بنا أن نعرف أية وجهة نظر يمكن أن تسمح بتجاهل أولئك السكان التوسع. إجمالاً لا بد لنا من التفكير أثناء القراءة: هل نحن في مواجهة كاتب ملحد، أم شيعي، أم سلفي، أم أشعري، أم محافظ، أم ليبرالي، أم نسوي، أم ماركسي، أم قومي... الخ وذلك أمر مهم مهما بدا لنا أن النص قائم بذاته. يجب في رأينا أن يعامل النص دائماً بوصفه نتاجاً لشخص من لحم ودم «يعاني» من ثقافة معينة وعلاقات معينة، ومصالح معينة، وبيئة وموقع طبقي... الخ وكل هذا يحضر مباشرة أو غير مباشرة في النص المنتج.

بالطبع يظل الحجاج المنطقي والاستدلال أمرين أساسيين في سياق أي تحليل تاريخي. وذلك لا ينطبق للأسف على معالجتنا الراهنة للكتاب المقرر لخلوه بشكل تام من أية محاولة للمحاجة أو غياب أية ممارسة استدلالية في ثناياه. ذلك أنه يقوم كلية على فكرة سرد المعلومة، أو ما يسميه ابن خلدون بـ «الإخبار» طوال الوقت. ومن المناسب أن نشير هنا إلى أن هذه هي الفكرة الشائعة في المستوى الفلسطيني عن عمل المؤرخ والتأريخ. ولذلك يضرب المثل بالتاريخ قبل غيره عند الحديث عن الحفظ الصم في سياق التعليم. وذلك بالطبع يجب أن لا يعمينا عن رؤية أن العملية التعليمية المحلية تقوم على الحفظ في المواضيع الدراسية المختلفة، وربما لا يوجد أي استثناء جدي لذلك.

ومن الأشياء التي تجدر بالذكر عند الكلام على عمل المؤرخ ضرورة أن لا يقع فريسة الأغاليط المنطقية الخطيرة. ولعل أوضح هذه الأغاليط في سياق عمله وأشدّها خطورة هي أغلوطة السبب الخاطئ الناجم عن توهم أن التابع يعبر عن سببية. وسوف نرى في سياق دراستنا لكتابتنا المقرر أن هذه الأغلوطة تتكرر في ثنايا الكتاب حيث يتم معظم الأحيان إيراد السابق على أنه سبب واللاحق على أنه نتيجة دون بيان العلاقة السببية التي تجمعهما. وبالإمكان في أحيان كثيرة أن نبين - وهذا ما نقوم به بالفعل - أنه لا توجد سببية ولا من يحزنون. وهناك بالطبع عدد كبير من الأغاليط التي يجب أن يتنبه لها الكاتب والقارئ. ومن ذلك التعميمات المتسارعة التي لا تستند إلى استقراء كاف أو أدلة منطقية كافية، أو الاستدلال التبسيطي الذي يفسر ظاهرة معقدة بفكرة واحدة أو سبب واحد. فمثلاً

يمكن للبعض أن يعزو سبب كارثة العام ١٩٤٨ أو العام ١٩٦٧ إلى الخيانة، ولكن حتى لو صح وجود خيانات هنا وهناك فإن ذلك لا يكفي بمفرده لتفسير مثل هذه الحروب المعقدة. ومن الأغاليط الهامة والشائعة قياس المقارنة الزائف الذي يقوم فيه المرء بملاحظة بعض العناصر الشكلية المتشابهة بين ظاهرتين، ويستخلص منهما أن ما وقع في الأولى سيقع في الثانية. ونذكر في هذا السياق انسياق بعض مثقفي اليسار الفلسطيني في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي إلى مقارنة الثورة الفلسطينية بالفيتنامية، ليخلص إلى أن الانتصار الذي تحقق في فيتنام سوف يتحقق في فلسطين. وهناك أغلوطة شائعة تتصل بسوء استخدام اللغة، خصوصاً بعض المفردات المراوغة التي يمكن أن تعني أكثر من دلالة واحدة. وأخيراً هناك أغاليط المصادرة على المطلوب والدور المنطقي وغيرها من الأغاليط التي لا يمكن أن نوردها كلها في هذه العجالة. ولا بد أن كلاً من هذه الأغاليط تحتاج إلى مراس من الكاتب والقارئ بغرض الإحاطة بها من أجل تجنبها في حالة الكاتب وكشفها في حالة القارئ.

إن وضوح المصطلح ودقة استخدامه والاتساق الداخلي المنطقي للنص ووجود صلة فعلية بين الواقعة واستخدامها في الحجة هي من نوافل الكتابة العلمية والتاريخية التي تستحق اسم العلمية. ولا بد أن الكثير من التدريب والصبر والمراس لا بد أن يتوافر من أجل الوصول إلى كتابة محكمة ومتسقة.

ومن المفيد أن نؤكد هنا أن تبني الموقف تجاه قضية ما ليس سبة في سياق «الذاتي والموضوعي» في الأحوال كلها. بل يمكن - وربما يجب على المرء، وخصوصاً الكاتب - أن يأخذ موقفاً واعياً ومعلناً من الواقعة. ليس المقصود هنا مخادعة القارئ من جانب الكاتب، ودس المواقف المموهة في النص، وإنما التبني الصريح لموقف معين عندما يكون هو الموقف الفعلي للمؤلف. وذلك بالطبع خير من إيهام القارئ بالحياد الزائف. وفي سياق دراستنا هذه، لا شك أننا كنا سنقدر للمؤلفين لو أنهم أعلنوا صراحة أنهم يعدون المستوطنين البيض في أمريكا أمة على الحقيقة، وأنهم يعدون قضيتهم قضية عادلة في ميدان حق تقرير المصير للشعوب، خصوصاً إذا أخبرونا بالأسباب والمسوغات التي دفعتهم إلى تبني ذلك الموقف. أما التظاهر بأن المستوطنين هم الأمة المضطهدة، مع إغفال وجود الأمم الأصلية المباداة فهو سلوك غير علمي إن كان قد تم عن «حسن نية» ويصبح سلوكاً لا أخلاقياً إن كان قد تم عن روية وتدبير.

– نقاط إشكالية في سياق إنتاج كتاب التاريخ المقرر:

- التاريخ مليء «بالإشاعات» التي لم تخضع لأي فحص، وهذا ينطبق على التاريخ العربي أكثر من غيره. نحن مثلاً ما زلنا نعتمد الكتب التراثية بوصفها مصادر للتاريخ. حتى أننا لم ننتبه لنقد ابن خلدون - على أوليته- لكتب التاريخ العربي. ومن هنا فإن كتباً تراثية لا تلتزم بأي منهج يمكن أن تعد في عرف وزارات التعليم العربية مصادر أولية للتاريخ، مع أنها ليست كذلك أبداً. إنها على وجه الدقة والضبط كتب تراثية لا تبتعد كثيراً عن الحكايات الشعبية أو الأساطير. ويشمل ذلك

معظم المصادر الأولية بما فيها، وربما على الأخص، كتب المسعودي والطبري.

- يلتزم التاريخ العربي بالمركزانية الأوروبية بحيث يبدو أن العالم فيه طرفان: العرب والتاريخ الإسلامي من ناحية، والمسيحية والتاريخ الأوروبي من ناحية أخرى. وهكذا تختفي آسيا وأفريقيا وأمريكا كلها. بل إن تاريخ منطقتنا القديم بالذات يختفي تقريباً ولا يتم رسم صورة متواصلة لتطور التاريخ الذي يخص منطقتنا بحيث يبدو فيه تقطعات غير معقولة يتم فيها القفز من القديم إلى الإسلام دون تواصل يذكر، ويبدو للقارئ كأن الحضارة القديمة من بابلية وآشورية وكنعانية قد تبخرت فجأة، وولدت العروبة والإسلام من عدم كامل. لسوء الحظ يقوم بتعبئة هذا الفراغ مؤرخون / مستشرقون من هنا وهناك، وبالشكل الذي لا يخدم «الحقيقة» التاريخية، مثلما أنه لا يخدم قضايا الوطن والأمة التي تخصنا في هذه المنطقة.

- المسكوت عنه عمداً أو سهواً، والمقدم في شكل مشوش أو مشوه أو غير دقيق، من الظواهر المنتشرة في كتب التاريخ في كل مكان وزمان. فنحن لم نصل بعد إلى مستوى مرض من «التقدم» في هذا الفرع من فروع المعرفة. ولا بد أن هذا مما يحدث في كتبنا التاريخية، بدءاً بالماضي (أسطورة الساميين الذين خرجوا من الجزيرة العربية يتكلمون العربية بالذات قبل أن توجد) وصولاً إلى اتفاقيات أوسلو ووادي عربة، بل حتى إلى ما يحدث في «الثورات» العربية. من نافلة القول إن التاريخ هو سجل المنتصرين، ولكن ذلك يتطلب من المؤرخ المعاصر اليقظة والحذر، وليس التسليم بما يقع تحت يديه كأنه يعاين معطيات مادية طبيعية محايدة.

- ما الذي يجعل الناس يحملون فكرة تاريخية خاطئة يمكن أن تكون ضد مصلحتهم بالذات؟ مثلاً كيف يصل الناس إلى مستوى القول بأن شيئاً جوهرياً يخص العرب ويسمهم بالغباء والجبن... الخ هو السبب في حال البلاد العربية على الرغم من أن أبسط قراءة للتاريخ الحديث يمكن أن توضح أن ما يحدث في الوطن العربي هو نتاج «طبيعي» لحركة التاريخ؟ من الواضح أننا بإزاء قضايا معقدة عندما يتصل الأمر بالحاضر، ولا بد أن قراءة مثل هذه القضايا عندما يتعلق الأمر بالماضي تغدو أشد صعوبة بسبب ضياع الكثير من الأدلة والوثائق التي يمكن أن تساهم في رسم تصور دقيق بدرجة معقولة لما حصل.

- في ورقة كتبها Joseph Zajda بعنوان The Politics of Rewriting History⁽³⁾ ويدرس فيها الباحث تغير المناهج في روسيا بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، يستعيد مقولة ماركس حول الطبقة الحاكمة وكيف تعطي لأفكارها صورة الأفكار الكلية universal الكونية الأصيلة. تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تسلط الضوء على ظاهرة أثناء تشكيلها مما يسمح بـ «إلقاء

3. http://www.researchgate.net/publication/225866312_The_Politics_of_Rewriting_History_New_History_Textbooks_and_Curriculum_Materials_in_Russia

القبض» عليها في حالة تلبس. لا بد أن من واجب أية دراسة لكتاب التاريخ المقرر أن تقوم بذلك. وعلياً أن نعتذر باختلاف غايات هذه الدراسة واقتصارها على منح معينة عن القيام بهذه المهمة الخطيرة والأساس في عملية الكتابة التاريخية. هنا يجب أن نذكر بغرض رفع أي التباس أن كون الكتابة تمثل مصالح الطبقة المهيمنة لا يعني بكل تأكيد أن المؤلف قد قام عن وعي بفعل ذلك. الهيمنة الطبقيّة لا تحتاج إلى أن يكون المؤلف واعياً بها، وتسير الأمور بسلاسة ما لم يقم مؤلف ما بالكتابة بشكل يتناقض مع المصلحة الطبقيّة المهيمنة. ببساطة يمكن في هذه الحالة أن يتم استبعاد ذلك المؤلف من العمل في المناهج لأنه غير مؤهل أو لا يتمتع بالمستوى اللائم تماماً أو أي شيء من ذلك القبيل. ومن المهم هنا أن نوضح أن من «يستغني عن خدمات» ذلك المؤلف قد لا يكون بدوره واعياً تماماً بأن المشكلة تكمن في تهديد ممارسة المؤلف المستبعد للهيمنة الطبقيّة.

- هناك رموز أيديولوجية تبدو أساسية في الخطاب لأنها تحمل المعايير والقيمة، من قبيل: العدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان، والحقيقة، والمساواة، والحرية. إنها إنشاءات لها تداعيات معيارية، وهذه الإنشاءات المثقولة بالقيمة شائعة في السرديات التاريخية وغيرها من أشكال الخطاب. ولعل التاريخ من أكثر فروع المعرفة تلبساً لذلك. ومن المعروف أن هناك مشكلة بارزة تتجسد في إعطاء كلمات من الماضي تداعيات دلالية معاصرة لم تكن موجودة في الماضي (أحياناً تكون واضحة جداً مثل أن العلم في الزمن القديم لم يكن يعني أكثر من الدين، ولكنه يستعمل اليوم في الخطاب الديني بالذات للبرهنة على حث الإسلام على العلم بالمعنى الحديث والمعاصر للكلمة) أو العكس تطبيق مفردات معاصرة على وقائع أو أشياء لم تكن موجودة في الماضي (كأن نحاول استخراج الماركسي الموجود في بطن ابن خلدون عن طريق إسقاط علاقات الإنتاج على طبائع العمران).

- البحث التاريخي المقارن: وصف الماضي، وتحليله (=البحث في الأسباب) وتفسيره (اقترح نظرية أو قانون) هو سيرورة معقدة تعتمد على توظيف المعطيات الإيبستمولوجية والأدوات البحثية لإنتاج معرفة محددة، لأن البحث المقارن يريد معرفة الحالات الخاصة وليس العامة (وربما هذا ما يميزه عن فلسفة التاريخ). في هذا السياق تكتسب مهارات المؤرخ وعالم الآثار أهمية خاصة جداً، لأن الانتقال من النظري والعام إلى العملي والخاص عملية مراوغة تؤدي لا محالة إلى تباين «المنتج» التاريخي بين مؤرخ وآخر.

- لا بد في هذا السياق من معرفة أيديولوجيا اللحظة التاريخية أو «عقلية المرحلة» المدروسة. فهذه يمكن أن تقف سداً منيعاً في وجه التحليل التاريخي ما لم يتم أخذها بالحسبان. وهذا يستدعي عملية معقدة تتضمن تقمص المرحلة وقراءتها بتعاطف empathy وروح ناقدة في الوقت عينه.

- هناك دائماً مشكلة تتصل بالاختيار في التاريخ، فما يختاره المؤرخ من وقائع ليعرضها يعبر منذ البداية عن انحياز. وهذا الانحياز لا مفر منه بسبب أكوام «الوقائع التاريخية» التي يجب أن يختار من بينها سرديته. لكن ذلك لا يعني عدم وجود فارق بين «اختيار» يهدف بشكل واع إلى

إنتاج نسخة معينة تؤدي غرضاً أيديولوجياً يعيه المؤلف، وبين «اختيار» يبذل قصارى جهده في انتقاء «عينة ممثلة» على نحو أو آخر لما يمكن أن يكون قد وقع بالفعل.

• من المعروف في ممارستنا المحلية أن الصورة النمطية للتاريخ هي أنه «ما وقع في الماضي من أحداث»، وأن المؤرخ يقول الحقائق / الوقائع ولا يقول غيرها. وهنا يبرز إغفال فاضح لطبيعة الكتابة التاريخية بما يخلق مسافة هائلة بين التاريخ / العلم والممارسة الأكاديمية، وبين كتاب التاريخ المقرر الذي يبدو وكأنه سجل حيادي للماضي، أشبه بسجل الموالي أو الوفيات الموجود لدى دائرة الأحوال المدنية. ومن الواضح عموماً أن حقول المعرفة تتماهى عندما تصبح كتباً مقررة بحيث لا يعود هناك فارق بينها من حيث المنهج، اللهم فيما يخص القسمة الشهيرة للعلمي والأدبي والمادة التي تحفظ في مقابل المادة التي تفهم. من نافلة القول إن ما هو مكتوب في أي كتاب تاريخ بما في ذلك الكتاب المدرسي المقرر هو أحد «التقارير» المعدة عن الماضي، وليس الماضي ذاته، الذي اختفى فعلياً وسقط في العدم ولا سبيل إليه أبداً. ولذلك فإن هذه الواقعة الأساسية لا بد أن يتم استحضارها إلى الكتب المقررة ليدرك الطالب أنه إنما يقرأ تقريراً عن الماضي كتبه شخص معين له اتجاهات وخبرات وقدرات ومهارات معينة، إضافة إلى مصالح ومنظور من بين عوامل أخرى. ولعل ما يؤكد هذه الحاجة هو أن الطلبة غالباً ما لا يلتقون بأي نص حول التاريخ باستثناء الكتاب المقرر، ومن هنا خطورة هذا الكتاب وخطورة مدرس المادة في مستويين: الأول تكوين الوعي بماهية عملية الكتابة التاريخية، والثاني هو المحتوى المعرفي الذي يتبناه الطلبة حول تاريخ أو حقبة تاريخية ما بوصفه الحق كل الحق ولا شيء غير الحق.

• ما لا يدركه الطلبة أثناء قراءة التاريخ في كتاب المدرسة أن «الرسالة» يختفي وراءها كاتب، وأنه لا يوجد رسالة نقية كتبت نفسها بموضوعية تامة. وما يفعله الطلاب حينما يدرسون للإمتحانات هو أنهم ينهمكون بسرعة في حفظ المعلومات دون التساؤل عن ماهيتها أو مصادرها. بهذا المعنى يبدو لهم التاريخ كأنه تجميع للحقائق التي يجب أن نحفظها عن ظهر قلب.

• المطلوب على الأرجح في الحالة النموذجية هو أن نشجع الطلبة على اكتشاف طريقة عمل المؤرخ، لأن ذلك هو ما يفتح العيون على طبيعة التفكير في التاريخ. وذلك يعني التوقف عن نسخ المعطيات من الكتب وتعليم الطالب كيفيات تحويل المعرفة بطريقة منهجية. ويتمتع المعلم هنا بدور غاية في الأهمية، قد يكون أهم من دور النص المقرر ذاته.

• يقوم بإعداد الكتاب المقرر مجموعة من الأشخاص، مما يوحي بالثقة للطالب الذي نادراً ما يشك في صحة المعطيات أو طرق معالجتها. ولا بد أن قائمة «الإعداد» في مقدمة الكتاب تخلق أثراً ووقعاً يرهب الطالب، ويبهره في سياق وجود لجنة وخبراء ودكاترة... الخ، مما يساهم في شل قدرة الطالب ورهبته في انتقاد ما يقرأ.

- يجب أن يحتوي كتاب التاريخ على معرفة تعتمد على الأدلة والتسوية العقلاني الصارم. بالطبع هذا ما يميز كتاب التاريخ عن كتب جمع التراث التي تحرص على كتابة كل ما تجد إليه سبيلاً، مثلما يحصل في كتاب الأغاني للأصفهاني أو كتاب الحيوان للجاحظ. في مثل هذه الكتب التراثية ليس هناك من نية لدى المؤلف لإثبات شيء. ولا بد أن موقف المؤرخ المعاصر موقف يناقض ذلك تماماً لحرصه التام على تقديم الدليل التجريبي أو المنطقي على صحة معلوماته أو تفسيراته.
- وهناك أمر مهم يتصل بالتدريب على التعاطف empathy عند التعاطي مع السياق التاريخي المدرس وعدم إسقاط عصرنا (عصر الدارس) على التاريخ. كتاب التاريخ في بلادنا لا يفعل ذلك، فهو يقرأ الماضي كحقائق جافة مصنعة على قياس الحاضر .
- في السياق ذاته هناك حاجة ماسة إلى تنبيه الدارس إلى استخدامات الماضي في السياق الحاضر، وكذلك استخدامات مؤلفي الماضي للوقائع التي كتبوها على أنها أحداث بينما هي أشباه وقائع صيغت لتخدم أغراضاً معينة (قصص مثل وداع هرقل لسوريا قائلاً وداعاً يا دمشق وداعاً لا لقاء بعده) أو التفاصيل الدقيقة لموت القادة في معركة مؤته.
- يتمتع شكل الكتاب وطريقة إخراجه بأثر مهم في المتلقي. ومن ذلك تأتي أمور من قبيل الصور والخرائط والأشكال في الكتاب المقرر قد تسهم في تشكيل وعي التلميذ أكثر من النص المكتوب نفسه.
- لا بد من الاهتمام بطرق تدريس التاريخ التي قد تختلف بداهة عن طرق كتابته. ونضرب هنا مثلاً بسيطاً لتدريس التاريخ في سياق حي: «معاناة الفلسفة في الأندلس زمن ابن رشد». يجب بداية أن يقرأ التلميذ النص الفعلي لـ «البيان» الذي صدر بحق الفلسفة، وقضى بتحريمها. كذلك لا بد من قراءة الروايات المتعددة وشهادات شهود العيان، ودفاع الفلسفة عن نفسها، ودور اليهود الأندلسيين في إنقاذ التراث... الخ ومن نافلة القول إنه لا بد من التنوع في المصادر، وقراءة التفسيرات المختلفة لما وقع. ويستحسن أن يقارن ذلك كله بالتحريم الصادر عن البابا في أوروبا بعد قرن من الزمان. يتوقع بعد ذلك أن يصل الطلبة إلى اقتراحات تفسيرية فردية، ونرجح أن معظمهم سيتوصل إلى ذلك.

في هذا السياق يقول مايكل إدموندز^(٤) Edmonds ورفاقه من جمعية التاريخ في «ويسكنسون» إن التلميذ عندما يشغل عقله بفحص الدليل التاريخي فإنه يمارس الاستقصاء، والتقييم، وحل المشكلات، والحكم، والتركيب. ولكن ذلك يتطلب أن تتوقف عملية حشو الأدمغة بالأرقام والتواريخ وأسماء

4. Michael Edmonds, Jennifer A. Hull, Erika Janik, and Keli Ryland. History & Critical Thinking, Madison: Wisconsin History Society, Library –Archive Division, 2005. Website: www.wisconsinhistory.org

الأماكن والوقائع الجافة. يجب أن يتم بدلاً من ذلك إحالة الطلبة إلى المصادر الأولية لأن ذلك يعيدهم إلى الناس الفعليين الذين عاشوا، وإلى كلماتهم المباشرة فتكتسي الدراسة غنى الحياة وإثارتها. لا يمكن لطفل أن يهتم بأسماء الأشخاص الذين يردون في ملحمة جلجامش أو بأسماء القادة في معركة مرج دابق، ولكن نكاهه وخياله ومشاعره سوف تشتعل كلها فيما لو وجدنا نصوصاً تلمس مباشرة كيف تفاعل الأشخاص الحقيقيون وخصوصاً من القرييين من عمر التلاميذ مع الوقائع.

يقوم كتاب التاريخ المحلي على الأرجح، بوصف الأحداث بعمومية تفرغ المواضيع من روحها وغناها ومغازيها المختلفة. ويقوم بانتخاب مواضيع دون غيرها، وهكذا يصبح التاريخ أحداثاً متعاقبة متصلة لا حياة فيها. ويبدو وكأن الأشياء قد سارت في التاريخ بسلاسة وسهولة ودون تعقيد. كما يظهر كما لو أن المسار التاريخي كان طبيعياً تماماً (لنتذكر التاريخ الإسلامي وكيف يقدم في المدارس في شكل أكثر تبسيطية وسذاجة من الصورة الكلاسيكية للمسعودي والطبري ناهيك عن التأريخ المعاصر). ولذلك يبدو التاريخ مملاً وتافهاً بالقياس إلى غنى الحياة وانفتاحها على الشك والاحتمال في السياق الذي يعيش فيه الطالب (أين تعقيد الصراع بين العرب و"إسرائيل" أو بين فتح وحماس من سلاسة تاريخ العرب والمسلمين)؟. ويبدو كأن كتاب التاريخ أشبه بإله للتاريخ يحوز الحقيقة كلها، وهو ما يجعل الطلاب يقبعون في ظلام دامس بالنسبة لطبيعة النقاش والأدلة والاستدلال الذي يعتمد عليه المؤرخ الفعلي. لا بد أن يكون التاريخ مربكاً وملغزاً وفي حاجة إلى عقل مدرب لفك ألغازه، وليس في ذلك شيء من الافتعال لأن هذا هو واقع الحال في المعرفة التاريخية. وعلى هذا النحو وبفضل نزعة عدم اليقين يتعود التلميذ على قبول الاختلافات لأنه لا يوجد حقائق راسخة تماماً تستدعي قتل المختلفين أو تكفيرهم.. الخ لكن ما يحصل فعلياً هو، على الأغلب، ذكر مبتسر ومتسرع للأحداث يمكن معه القول إن دعاية لسلعة تجارية قد تحتوي جهداً أعلى بكثير من جهد تفحص الواقعة التاريخية، ووصفها للمتلقي.

علينا أن لا نمل أبداً من التذكير في سياقنا الفلسطيني والعربي الذي يصرح فيه الجميع تقريباً بأن التاريخ مادة حفظ ولا شيء غير ذلك: التاريخ ليس قائمة من الأسماء والتواريخ والمسيرة الزمانية للمكان. التاريخ بتبسيط مخل سؤال أو مشكلة نبحت عن حل لها عن طريق اقتراح أطروحة أو فرضية، وفحصها بواسطة العودة إلى الوقائع المنقاة والاستعانة بالمنطق من بين أدوات أخرى عديدة.

لا بد من معلم متمكن يلفت نظر الطالب إلى أن هناك نقطة أساساً أو فكرة أو مفهوماً مركزياً يكتسي لحماً ودماً من الوقائع المحيطة. وعلى الطالب أن يكتشف هذا، وأن يعرف كيف يحدد الأساسيات ويعزلها عن المعلومات الموجودة لغاية إثبات أو دحض ذلك الأساس.

هناك اعتقاد فحواه أن دور التاريخ هو أن يسهم (ربما أكثر من أين موضوع مدرسي آخر) في تشكيل المواطن الفاعل والمسؤول. ولكن ذلك بالطبع لا يحدث إذا لم يتم بناء مقرر التاريخ على أسس

تنمية التفكير. وعلى الرغم من أن مادة التاريخ فرصة ذهبية لتنمية مهارات التفكير، إلا أن ذلك للأسف لا يتحقق. ولعل العكس هو ما يجري من خلال الإشاعة الواسعة الانتشار التي تصف التاريخ بأنه حقل الحفظ الصم بلا منازع. ومما يزيد الطين بلة أن التربويين ينظرون باستخفاف لمادة التاريخ حتى أن معلم المادة يكاد يحتقر نفسه. ومن المعروف أن التاريخ يتلقى حصصاً أقل من غيره بكثير (حصتان في الأسبوع) مع كتاب مقرر طويل، فكأن الموضوع التاريخي بين بذاته ولا يحتاج إلى جهد يذكر. وتأتي الحصص في باب رفع العتب، وبإمكان الطلبة التغيب عن الحصص والحصول على أعلى الدرجات دون جهد يزيد على استذكار المحتوى. ومن ناحية أخرى توضع حصص التاريخ في آخر اليوم الدراسي لأنها سهلة وغير مهمة، أي أنها تحصل على الوقت الأضعف من ناحية قابلية الطلبة للتعلم والانتباه والتركيز. وعلينا أن نتذكر أن التاريخ مادة أدبي لا تلزم لطلبة العلمي. أسئلة الامتحان تقيس قدرة الطالب على حفظ المحتوى، وغالباً ما تكون من نوع ضع دائرة وأجب بنعم أو لا. وبسبب هذا الحال لا يمكن أن نسمع عن طالب واحد يمكن أن يفكر في تلقي دروس التقوية في التاريخ. ذلك أنه موضوع أتفه من أن يحتاج إلى الفهم. وذلك على الرغم من أن بلادنا من بين الأضعف في العالم في ميدان معاركة التاريخ والسياسة وما يتصل بهما. لنتذكر كيف كانت رؤية الناس للحرب على العراق. لقد طمح الناس وطمعوا في عدوان العام ١٩٩١ على العراق في أن يروا العراق منتصراً «بعون الله». لم يفكروا في إجراء مقارنة بين قوة أمريكا وحلفائها التي لا نظير لها، وبين قوة الميليشيات الإيرانية التابعة لحرس الثورة بعد تفكك جيش الشاه. على الرغم من ذلك لم يتمكن الجيش العراقي من إحراز النصر في حربه مع تلك الميليشيات على امتداد ثماني سنوات من الحرب، فكيف سيتمكن من إحراز النصر على أعتى قوة شهداها التاريخ البشري على امتداد التاريخ؟ والمحزن أن الأوهام نفسها ستعاد في المرة الثانية في العام ٢٠٠٣ في حرب احتلال العراق. لا جرم أن ذلك يجب أن لا يثير الدهشة بالنظر إلى التدريب البائس الذي يتلقاه الفرد في المدارس في المواضيع المختلفة، وفي ميدان التاريخ بالذات.

الباب الثاني

تحليل متن الكتاب

مقدمة

عند إلقاء نظرة إلى مصادر الكتاب ومراجعته، يفاجأ المرء بأن «أهل التاريخ وأصحابه» ليس لهم شيء من القول فيه حتى في مستوى الرجوع إلى مؤلفات تاريخية من المنطقة المدروسة وهي هنا أوروبا. من نافلة القول إن الكاتب العربي والفلسطيني المحلي لا ينتجان المعرفة، وإنهما يستندان في الحقول المختلفة إلى الأجنبي. ولكن ذلك يجب أن يكون سبباً آخر لأن يلجأ معدو الكتاب المقرر إلى المراجع الأجنبية، وأن يسترشدوا بها في اختيار نصوص حية ووثائق من الحقب المدروسة تسلط الضوء على الحدث في حياته الخاصة بما في ذلك طبيعة النقاش المجتمعي والأكاديمي الذي دار بالفعل، وذلك يسمح لهم وللمدرس والتلميذ جميعاً بإلقاء نظرة تفحصية ناحية الدليل الأصلي مع تقييمه وتحليله بالأساليب المتبعة في علم التاريخ مع فرصة تدريب الطلبة في السياق الحي نفسه. ومن بين ستة وثلاثين مرجعاً يعتمدها الكتاب المقرر لا يوجد إلا مرجعان أجنبيان مترجمان. ولا يوجد أية مصادر على الإطلاق فيما يتصل بالتاريخ موضوع الدراسة على الرغم من أن القائمة هي قائمة «المصادر والمراجع». وليس من شك في أن نوعية المراجع المختارة والتي لم يراعى فيها المؤلفات المهمة في التاريخ ولا مصادره الأولية تجعل النص «استباقياً» مجموعات من التواريخ والأحداث التي لا ترابط بينها ولا معنى كلي يشملها، لأنها جملة من التعميمات السريعة التي لا تهدف إلى أكثر من الحشو المؤقت للمعلومات.

عنوان الكتاب هو «تاريخ العالم الحديث والمعاصر». وعندما نتفحص وحدات الكتاب الخمس نكتشف بسهولة أنه ليس هناك من تاريخ للعالم لا حديث ولا معاصر. فالوحدة الأولى التي تحتل ١٤ صفحة في الكتاب تتحدث عن النهضة الأوروبية الحديثة في ثلاثة دروس: عصر النهضة الأوروبية، وحركة الإصلاح الديني، والكشوفات الجغرافية. أما الوحدة الثانية فتغطي الثورات الحديثة والحركات القومية. وتحتوي الوحدة على ثلاثة دروس تحتل ١٩ صفحة وتغطي الثورات الأمريكية والفرنسية والحركات القومية التي هي بحسب الكتاب الوحدة الإيطالية والألمانية. الوحدة الثالثة تأتي بعنوان «التقدم العلمي والثورة الصناعية» وتحتل ١٨ صفحة، وتحتوي أربعة دروس: التقدم العلمي، والثورة الصناعية، والرأسمالية، والاشتراكية. أما الوحدة الرابعة فتغطي موضوع الاستعمار الحديث والحروب العالمية وتحتل ٣٦ صفحة (وهي أكبر الوحدات حجماً)، وتقع في ستة دروس: الاستعمار، والصهيونية، والحرب العالمية الأولى، والدكتاتوريات الحديثة، والحرب العالمية الثانية، ونماذج من حركات التحرر في العالم. أخيراً الوحدة الخامسة تغطي موضوع الهيئات والمنظمات الدولية وتحتل ٢٠ صفحة وتقع في خمسة دروس: عصبة الأمم، وهيئة الأمم المتحدة، وحركة عدم

الانحياز، ومنظمة الوحدة الإفريقية، ومنظمة المؤتمر الإسلامي.

من الواضح أننا في مواجهة «مختارات من التاريخ الغربي المعاصر» وليس هناك من تاريخ عالمي بالفعل، لأن آسيا غائبة، وإفريقيا غائبة، وأمريكا اللاتينية غائبة. وعلى الرغم من ذلك فإننا نتوهم أنه حتى التاريخ الغربي «أو مختاراته» لا يتم تغطيتها بشكل مقنع، لأن أسلوب التغطية يقوم على عرض نتف سطحية من التاريخ لا تسمح بفهم حركته - من جهة ما هو ممكن أصلاً بالنظر إلى مرواغة الحدث الإنساني عامة والتاريخي خاصة - بقدر ما تشل قدرة الطالب على تكوين معرفة ذات معنى حتى وإن كانت معرفة غير دقيقة ولا تقارب الواقع على أي نحو يراعي الدقة العلمية. فعلى الأقل عندما يكون هناك رواية متكاملة يتكون لدى الطالب حس واتجاه ومعنى وميل إلى إنتاج «الحبكة» التاريخية، أما الطريقة المقطعة للوحدات المتجاورة فهي مفيدة في قتل المعنى ومهارات التفكير المختلفة.

فيما يلي نتبع الكتاب المقرر وحدة وحدة، ودرساً درساً، ونستبق بالقول إن الدرس يتبع بناء شكلياً يتكون من تمهيد يعتمد على اقتباس معين من أحد المراجع، ثم ملخص تعليمي، ثم يأتي متن الدرس ذاته الذي يتلوه دائماً «مناقشة». ومن الجدير بالملاحظة أن الكتاب يستعمل غالباً صيغاً من قبيل: نفكر، ونناقش، ولكن التالي يكون في العادة طلبات تتصل بذكر معلومات سبق ذكرها في متن الدرس.

الوحدة الأولى : النهضة الأوروبية المعاصرة

يبدأ الكتاب إذن بالنهضة الأوروبية المعاصرة. وليس من غرابة في ذلك فأوروبا ترى الحداثة والمعاصرة خارجة من عباءتها بالذات. ولا بد أن لحظة سقوط القسطنطينية التي لم تكن شيئاً للصين والهند تمثل انقلاب الدنيا كلها بالنسبة للمؤرخ الأوروبي. لكن لماذا يجب أن يحس كاتب التاريخ الفلسطيني بالإحساس ذاته؟ لسنا قادرين على تفسير الأمر إلا بالقول إنه إنما يتبع دون أن يقصد المركزية الأوروبية التي يعيش معها الفلسطيني مشاعر الاختلاف والنقص والكراهية والإعجاب والرغبة في التمثيل والتماهي.. الخ من المشاعر المتناقضة.

الدرس الأول: عصر النهضة

في الدرس الأول نقرأ نصاً مقتبساً من مرجع عربي يقدم مصادرة فحواها أن عصر النهضة لم يكن منفصلاً عما سبقه ولحقه من أزمنة، لكنه على الرغم من ذلك مثلما تقول المصادرة تمتع بخصائص ومميزات. ليس هناك من أدلة أو حتى معلومات، ولا إدراك لإشكالية تقطيع التاريخ إلى عصور ومراحل بحسب رغبة المؤرخ أو تقاليد معينة من التأريخ. وقد سبق لمفكر مثل سمير أمين أن اقترح أن تبدأ العصور الوسطى مع احتلال الاسكندر المكدوني للمشرق (أي قبل التمرحل الشائع بسبعة قرون) لأن ذلك كان واقعة حاسمة من حيث نتائجها القائمة على مزج الحضارات اليونانية والسامية مما أدى إلى ولادة الدين والميتافيزيقا. وقد قلل أمين من أهمية سقوط روما الذي يعتمد المؤرخون "الغربيون" بداية للعصور الوسطى.^(٥)

بعد ثلاثة أسطر لا غير تحت عنوان «نقرأ النص ونتأمل» وهو ذاته النص المحتوي على المصادرات أعلاه يأتي عنوان بارز يقول: «أفكر في الآتي وأجيب، ما المقصود بالنهضة». وبعد ذلك بسطر واحد يأتي تعريف النهضة. ومن هنا لا يبدو لنا أن كلمة «أفكر» هنا تؤدي أي غرض باستثناء الإيحاء بوجود عملية التفكير على الرغم من عدم وجودها.

يتم تعريف النهضة بأنها لفظة تعني (البعث الجديد) ولكن الكلمة العربية بالقطع لا تعني ذلك، وإنما الكلمة الإنجليزية renaissance وما يقابلها في اللغات الأوروبية، والواقع أن هذا يضلل الطلبة في معنى كلمة نهضة باللغة العربية التي تعني أن القديم ذاته قد استدرك أموره و «نهض» بينما تشير الكلمة الإنجليزية إلى الولادة الجديدة. وشتان بين المعنيين. ويذكر التعريف على عجل أن النهضة قد امتازت بالأمور الدنيوية واعتمدت على روح البحث والاستقصاء، ولكن هذه الكلمات تترك كما هي ليقوم الطلبة باستنكارها، وليس من محاولة لتقديم أمثلة أو مناقشة، أو تكليف للطلبة للقيام بأية مهمات في نطاق فحص كيف امتازت النهضة بتلك الصفات. ولذلك وعلى الرغم من أن هذه فرصة

٥. سمير أمين، الأمة العربية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٨٨ ص ١٨٤.

ذهبية لتدريب الطلبة على روح الاستقصاء والبحث، عن طريق فحص ما الذي جرى في تلك البدايات، فإن ما يحدث فعلاً هو حفظ معلومة عن تلك الممارسة في شكل مشفر لا يحمل دلالة، مع العلم أن هذه المفردات قد تكون طلاسـم – من الناحية الفعلية – حتى بالنسبة للمدرس على الرغم من انخداع بعضنا بأنها كلمات عربية واضحة، ولا بد أن هناك بطبيعة الحال فروق بين المعنى القاموسي والمعنى الفني للمفردات.

ينتقل الدرس بعد ذلك إلى سرد سريع لعوامل قيام النهضة، فنجد عاملين شكليين، أحدهما هو الاتصال بالحضارة العربية الإسلامية، والثاني هو الاطلاع على الثقافة اليونانية. من نافلة القول إن هذا السببية المحزنة التي تختصر تطور قوى الإنتاج الاجتماعي ونموها بالاطلاع على بعض الكتب اليونانية والعربية يمكن على الرغم من كل شيء ترميمها عن طريق فتح نقاش يتصل بسؤال من قبيل: ما الذي منع اليونان والعرب وهم علة النهضة من أن يحققوا النهضة قبل الأوروبيين؟ يمكن كذلك أن يطرح نقاش يقوم على المقارنة بين خصائص أوروبا المميـزة والمختلفة عن خصائص الحضارة اليونانية أو العربية. وهذا بالطبع يحقق فائدة تدريب الطلبة على طرائق قياس المقارنة.

ليس هناك من مراجع حول هذا الموضوع، ولا حول خصائص النهضة الأوروبية التي تختصر بظهور «عدة أفكار معنوية» وليس من الواضح لنا كيف يمكن أن تكون الأفكار غير معنوية كأن تكون مادية أو محسوسة. هناك أفكار تحتاج إلى فحص ولكن الأهم لأغراضنا أنها تقدم في جمل سريعة تقريرية لا تخضع لأي نقد أو محاكمة عقلية، ولا تطلب من التلاميذ التفكير خلافاً لما يحدث في الصفحة السابقة. ولعل المؤسف بالفعل أننا نواجه معلومات معزولة خارجة عن أي سياق لا تقول شيئاً فعلياً عن حياة الناس الذين شاركوا في بناء الواقعة ولا عن الأشياء التي قاموا بها على أرض الواقع.

يمتاز التاريخ المقدم بلصقه الوقائع دون سببية جدية ترى إلى النسيج الاجتماعي في تطوره، ولا بد أن فكرة طبائع العمران، على أوليتها، العائدة إلى الرائد ابن خلدون لا مكان لها في فكر الكتاب. وفي المقابل يتم تقديم تطور يعتمد على الأفكار ولا يرى الاقتصاد والمجتمع في كليته. ولعل عملية استعراض مظاهر عصر النهضة (ص ٤) أن تقدم توضيحاً حياً لما نقول، فهي تتحدث ببساطة عن الحركة العلمية والفكرية التي تزدهر في القرنين الخامس عشر والسادس عشر بلا سبب يذكر اللهم إلا إذا تعاملنا بجدية مع فكرة الاحتكاك بالحضارة العربية التي يصعب أن تكفي وحدها لتفسير الظاهرة كما أنها تحتاج الفحص الجدي. بل إن واحدة من المظاهر تتحدث عن «نجاح بعض المغامرين في تحقيق أهدافهم الكشفية والاستعمارية». لكن هذه قراءة غريبة للتاريخ، ولعل من المفيد حقاً دعوة الطلبة إلى ممارسة النقد بحق الكتاب نفسه بدلاً من ممارسته بحق الوقائع التاريخية المدروسة. هل يمكن انطلاقاً من تقاليد الكتابة التاريخية أن تنسب الأهداف الاستعمارية إلى بعض المغامرين؟ تخيلوا أن الحركة الاستعمارية بضرورتها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والدينية وما نجم عنها من تراكم في

رأس المال سمح بتغيير التاريخ على نطاق غير مسبوق، يتم اختزالها في رغبات ومطامع بعض الأفراد المغامرين.

أخيراً في مضممار مظاهر النهضة يأتي اكتشاف البارود الذي «أسهم في القضاء على نظام الإقطاع». كيف أو لماذا أو حتى «من هو» عصر الإقطاع العتيق الذي قضى عليه البارود أسئلة لا لزوم لها في النص. والصحيح أن عصر الإقطاع يحضر في النص بشكل مفاجئ كوميز البرق دون أن ندري له سبباً أو غاية. لكن كلمة البارود تتكرر في العنوان التالي المتصل بقيام الدولة القومية الحديثة - وهو عنوان يحتوي أربعة أسطر فقط لا غير تكفي فيما يبدو للقول الفصل في هذا الموضوع الذي أريق في وصفه وتفسيره أطنان من الحبر والورق، ويبدو بحسب الأسطر الأربعة المشار إليها أن اختراع البارود قد أسهم في تدعيم القومية وحكوماتها، كيف؟ لا نعرف. ثم يأتي عنوان يندرج تحته سطران حول ظهور الطبقة الوسطى، ولا بد أنه لا حاجة بنا إلى القول إن هذه التغطية للرأسمالية ونشأتها هي تغطية سطحية ولا يمكن فهمها أو تفسيرها بدون إطلاق أحكام بالتسرع المفرط كان بودنا أن نتجنبها في هذا السياق. وأخيراً يأتي المحور الرابع من مظاهر النهضة والمتمثل في ظهور اللغات القومية التي تحتل مكانة لغة البحث والتأليف، والتي سمحت بقراءة الكتاب المقدس في اللغات القومية بدلاً من اللاتينية.

أما نتائج عصر النهضة فتأتي مختصرة وسريعة من قبيل انهيار النظام الإقطاعي - الذي لا نعرف عنه شيئاً - وضعف الكنيسة، وازدياد الروح القومية .. الخ

يأتي بعد هذا الدرس ستة أسئلة تحت عنوان «أختبر نفسي» تقوم بفحص حفظ التلاميذ للمعلومات على الرغم من أنها مصاغة بطريقة توحى بوجود مهارات أخرى، من قبيل، «أفسر المقصود بعصر النهضة» مع أن الجواب المكون من سطر أو أقل من ذلك موجود في متن الدرس. كذلك يتجنب النص كلمة ذكر النتائج ويستبدل بها كلمة أبين. يقول السؤال السادس «أبين ثلاث نتائج لعصر النهضة الأوروبي». كلا ليس هناك بالتأكيد أي شيء مقصود هنا باستثناء ذكر المحتوى. وعلياً في الواقع أن نندهش من وجود أسئلة تقيس الفهم ناهيك عن التفكير بعد الذي لاحظنا من المحتوى السريع المشفر المشابه لعناوين الأخبار.

بعد ذلك يتم «قفل» الدرس عن طريق ما يسميه الكتاب نشاطاً. وهو عبارة عن فقرة من ستة أسطر مقتبسة من كتاب عبد الحميد البطريق وعبد العزيز نوار «التاريخ الأوروبي الحديث من عصر النهضة إلى مؤتمر فيينا» تتحدث عن قيود الكنيسة على العلم، ثم دور الحضارة الإسلامية في مقاومة تلك القيود، وفي توليد التفكير العلمي في أوروبا. يتلو ذلك سؤالان إجابتهما هي المعلومات السابقة بالذات. للأسف، هنا يقبع عميقاً تمسح تبغي مريض بأوروبا، وتكرار للضرورة مكررة ترافقنا منذ مئة عام على الأقل حول أن الحضارة العربية الإسلامية هي أصل كل تقدم حدث في العصر الحديث. ليس هناك

من دعوة من أي نوع للبحث عن أدلة في باب أضعف الإيمان تدعم هذه الفكرة، ويكتفي النص المقتبس مثلاً معدو المنهاج الفلسطيني بتبني المصادر دون أية إضافات. غني عن البيان أن هذا يتضمن فكرة من قبيل: «أنظروا نحن قادرون على إنتاج العلم والمعرفة. والدليل هو أن أوروبا التي أنتجت العلم كانت قد تعلمت منا.» وهذا يوفر بعض العزاء المرتكز على الأوهام لأنه يعني ضمناً أننا ننتج المعرفة بـ «التعدي» إن جاز القول، أو بطريقة غير مباشرة. ولذلك يتم التذكير بواقعة تعلم أوروبا من العرب ونقلها المعرفة عنهم في أي سياق يرد فيه كلام على نهضة أوروبا وتقدمها العلمي.

الدرس الثاني : حركة الإصلاح الديني

يبدأ الدرس، مثل سابقه، باقتباس من أربعة أسطر من أحد المراجع العربية حول تأثير النهضة الأوروبية في التمهيد لحركة الإصلاح الديني. وفي هذا السياق يخبرنا النص أن أشياء من قبيل اختراع الطباعة والتقدم العلمي والكشوف الجغرافية قد أدت دوراً مهماً في ذلك.

طبعاً لا جديد في القول بأنه لا يوجد أية محاولة لربط أي من العوامل السابقة على نحو ملموس بظاهرة الإصلاح الديني، فكأن العوامل أعلاه مسقطه من عل بالمظلة على الواقعة التاريخية. مثلاً ليس هناك من كلمة عن الاكتشافات الجغرافية ونتائجها العلمية التي أظهرت بطلان آراء الكنيسة. لكن الأدهى من ذلك أن هذا النص المقتضب يتلوه سؤال تحت عنوان أفكر وأجيب: «ما أثر نشأة حركة الإصلاح الديني» بالطبع لا يمكن لأحد أن يعرف الجواب من خلال الأسطر المقتبسة، ونميل في الواقع إلى الاستنتاج بأن السائل أراد أن يقول شيئاً من قبيل: «ما هي العوامل المؤثرة في نشأة الإصلاح الديني» وفي هذه الحالة يمكن للطلبة أن يعودوا للنص ويذكروا الاكتشافات بسهولة.

أما عوامل قيام حركة الإصلاح الديني فأهمها بحسب النص المقرر المؤازرة من «حركة التحرر الفكري». ولكننا لا نعرف بالضبط ما المقصود بهذا التعبير الملقى في الكتاب، وماذا سيفعل المدرس لو سأله التلاميذ عنه وهناك عوامل أخرى مثل ازدياد مساوئ الكنيسة، وبيع صكوك الغفران، وغير ذلك.

علينا ان نتوقف هنا لتتذكر الاتجاه الذي بدأ يسود في الفترة الأخيرة والداعي إلى وجود علم إنسان واحد ووحيد يعالج الظاهرة الإنسانية في تركيبها وتداخلها الاقتصادي والسياسي والاجتماعي.. الخ. ما يفعله الكتاب المقرر هنا هو العكس تماماً إذ يقوم بعزل الظواهر عن بعضها بعض ثم يستدعي لكل واحدة منها أسباباً ليست أسباباً على الحقيقة من أجل تفسيرها. وبدلاً من قيام الكتاب بقراءة التحولات الاجتماعية الاقتصادية السياسية والتاريخية التي تعرضت لها القارة الأوروبية، فإنه عوضاً عن ذلك يبحث في هذه الجزئية أو تلك محاولاً إعطاءها أسباباً واهية بالاستناد إلى كتب في التاريخ الأوروبي من مؤلفات ليس منها واحد جاء من البلاد الأم، وهكذا نصل إلى مستوى غريب في طريقة قراءة الواقع.

ألم يكن جديراً بالكتاب على سبيل المثال لا الحصر أن يزودنا بنموذج من صكوك الغفران مع ترجمة للعربية؟ ألم يكن يجدر بالكتاب أن يطلعنا على بعض التفاصيل الحية لما جرى، خصوصاً أننا في مواجهة ملحمة كاملة من الصراعات التفصيلية الممتدة على رقعة واسعة من المكان والزمان والمؤثرة مباشرة في مشاعر الناس وحياتهم اليومية على امتداد أكثر من قرن من الزمان؟ ربما، لكن الكتاب يفضل الطريقة المشفرة في عرض التاريخ بحيث يخلو الحدث من روحه الإنسانية ويصبح قصة كاريكاتورية خالية من الدلالة. بل إن من المؤسف أنه حتى عندما يشير النص إلى دلالات تبدو في حاجة ملحّة إلى الإضاءة والتدخل، فإن الكتاب لا يفعل، بل يكتفي بسرد المعلومات ويظل وفيّاً لها. وفي هذا السياق نقرأ السرد المتصل بالمصلح الديني السويسري أولريك زونجلي الذي «كانت أفكاره ليست دينية فقط وإنما أخلاقية ووطنية. وقد تصدى زونجلي لعملية بيع صكوك الغفران من زاوية دينية، كما هاجم نظام الرهينة، وطلب السماح للرهبان بالزواج، وحرّم استخدام اللغة اللاتينية في الصلاة. وفضلاً عن ذلك فقد ركّز على القضايا الوطنية والقومية، داعياً الناس إلى عدم الالتحاق بالجيش الأجنبية، طالباً منهم العمل لصالح الاتحاد السويسري»^(٦) وأن لا يكونوا خاضعين لسيطرة روما وسلطانها،... الخ».

أليس هذا النص قابلاً بالفعل لأن يكون أساساً لمناقشة فعلية تفتح مدارك التلاميذ والمعلمين على السواء باتجاه رؤية الكل الاجتماعي في ترابطه؟ وبدلاً من أسئلة أختبر نفسي التي تجد إجابتها الحرفية في النص، كان من الممكن أن يتم طرح أسئلة من قبيل: ما العلاقة بين التطورات الاقتصادية والسياسية وبين الإصلاح الديني؟ ناقش /ي البعد السياسي للإصلاح الديني؟ هل يخدم الإصلاح الديني أجناساً سياسية من نوع أو آخر؟ وهل يمكن أن يكون الإصلاح قد جاء أصلاً استجابة لمثل هذه التطورات والاحتياجات؟ يمكن بالطبع أن تتفاوت درجة تعقيد الأسئلة والأطروحات الملقاة على بساط البحث ليتناولها المعلم والتلميذ، لكننا نكون قد وضعنا أنفسنا في الأحوال كلها على عتبة الباب، لكن الكتاب لا يلتقط حتى هذه الإشارة الصريحة من مصلح ديني يؤدي دوراً أيديولوجياً واضحاً في خدمة مرحلة تاريخية جديدة.

الدرس الثالث: الكشوفات الجغرافية

يبدأ الدرس مثلما غيره بمقتطف من مرجع عربي حول الكشوف مكون من عدة أسطر، ثم يأتي سؤال يحمل صفة «أفكر في الآتي وأجيب» وهو في هذا الحالة «كيف استطاع الأوروبيون التعرف على العالم؟» ومن الواضح أن الجواب يجب أن يكون عنوان الدرس بالذات.

بعد ذلك وضمن الطريقة المعتمدة في الكتاب يأتي ملخص تعليمي يقول حرفياً: «بدأت الكشوفات الجغرافية في القرن الخامس عشر الميلادي على يد البرتغاليين والإسبان». أما التالي فهو عنوان:

٦. التشديد هنا من عندنا

«أسباب الكشوفات» التي تتلخص في الدافع الديني - الذي يأتي أولاً - ثم دافع اقتصادي ثم دافع الرغبة في معرفة المجهول.

كان من الممكن هنا أن يطلب الكتاب من الطلبة المقارنة بين أهمية العوامل أعلاه - على علاقتها - ولكنه بالطبع لا يفعل، وإنما ينتقل إلى تعداد أهم الكشوفات الجغرافية البرتغالية ثم الإسبانية. ولا نعدم بعد ذلك ما يقارب الصفحة التي تقحم في النص حول دور العرب والمسلمين - معاً - في الكشوف الجغرافية. بل إن الكتاب يذهب حد القول إن العرب بحسب الإدريسي قد وصلوا إلى أمريكا الجنوبية. هكذا لأن مجموعة من المغامرين قد ذهبوا في رحلة وعادوا بغنائم. غني عن القول إن ضعف الإمكانيات العلمية والتقنية في ذلك الوقت يشير إلى صعوبة تحقيق ذلك، كما أننا معرفياً في وضع يستعصي فيه التحقق من مزاعم الإدريسي بخصوص الرحلة المزعومة. ولغاية التوضيح بالمقارنة نذكر أن كولومبوس قد وصل إلى العالم الجديد بينما ظل يعتقد أنه وصل إلى الهند وذلك بالطبع ما دفع الرجل إلى إطلاق اسم الهنود الحمر على سكان البلاد التتساء. طبعاً يريد الكتاب أن يعطي الأسبقية للعرب - أو المسلمين؟ - لذلك ينعطف بعد ذلك ليخبرنا - بحسب دليله - أنهم قد سبقوا كولومبوس في الوصول إلى أمريكا. يأتي ذكر المأمون أيضاً في هذا السياق وأهمية المؤلفات التي رعاها. هل كان بالإمكان بدلاً من ذلك تكليف الطلبة بقراءة قصيدة درويش «خطبة الهندي الأحمر» أو خطبة سياتل أو شيء ما أكثر فائدة؟

نتائج الكشوف بدورها تقدم بسرعة واقتضاب: زيادة المعادن الثمينة في أوروبا، ودخول سكان البلاد المكتشفة في المسيحية، واستغلال المستعمرات اقتصادياً، وضعف أهمية المدن الإيطالية بسبب تراجع قيمة البحر المتوسط «وأطلق على هذه المرحلة الثورة التجارية». والواقع أننا ننته وسط كومة من المعلومات التي لا تعني شيئاً لأنها لم توضع في سياق دلالي من أي نوع.

ويختتم الدرس بعنوان كبير (ص ١٤) حول أثر الكشوف على العرب، ولكن ما تحت العنوان سطر ونصف لا أكثر، نتحدث عن تدهور وضع مصر والشام من الناحية التجارية «مما أدى إلى ضعف العرب اقتصادياً، ومن ثم سياسياً». ليس من حاجة إلى التذكير فيما نحسب بأن مصر والشام في تلك اللحظة لم تكن عربية وإنما مملوكية. ولكن الأهم أن هذا الأثر للكشوف أسرع من أي شيفرة على الإطلاق.

أما «أختبر نفسي» التي يقصد بها على ما يبدو أن تكون تقويماً ختامياً للدرس فتحثوي على «أذكر، وما هي أهم الدول.. وهناك استثناء من بين سبعة أسئلة هو: «أوضح دور العرب والمسلمين في حركة الكشوف الجغرافية». لا بد أن هذا مدesh بالفعل، إذ لا بد أن هذا إنما يعبر عن أن الموضوع الأهم على ما يبدو في رأي الكتاب هو مساهمة العرب «والمسلمين». ونظن أنه بسبب ذلك تحديداً كان على من وضع الكتاب أن يحدد للطلبة بدقة أكبر من هم العرب والمسلمون الذين يتكرر ذكرهم دون أن ندري إن كان ذلك يشمل مساهمة مسلمي باكستان واندونيسيا والبوسنة على سبيل المثال أم لا.

الوحدة الثانية: الثورات الحديثة والحركات القومية

تغطي هذه الوحدة ثلاثة دروس هي الثورة الأمريكية والثورة الفرنسية والحركات القومية.

الدرس الأول: الثورة الأمريكية

يبدأ الدرس بنص من عدة أسطر حول سكان أمريكا من الأصل الإنجليزي وحياتهم التي تشكل امتداداً للوطن الأم. يتم بسهولة القفز فوق قبور السكان الأصليين الموسومين بالهنود الحمر. هناك كتب أثارت ضجة هائلة في هذا المضمار من قبيل كتاب ترفتيان تودورف «فتح أمريكا» أو كتاب تشومسكي «٥٠١ الغزو مستمر» لا يرد ذكرها في نص الكتاب المقرر. لا بأس لكننا نود أن نشير أنه حتى في الولايات المتحدة لم يعد يوجد كتب مقرر لا تتحدث عن إبادة السكان الأصليين بشكل أو بآخر.

لا بد من وجود عوامل للثورة الأمريكية. فكل شيء له عوامل من أجل أن نحفظها، أو هكذا يفكر التلميذ المثقل بأعباء حفظ النقاط والأرقام والتواريخ. ومن بين هذه العوامل حرب السنين السبع بين بريطانيا وفرنسا، واشتداد كراهية الأمريكيان لبريطانيا بسبب محاباتها السكان من أصل إنجليزي.. الخ غني عن البيان أن ما هو مكتوب مجرد مصادرات، ولكن الأهم أن كلاً من هذه العوامل كان قابلاً لأن يتحول إلى محور للنقاش والتفكير والترجيح باعتماد الطرق التاريخية المعروفة. لكن ذلك بالطبع ليس ممكناً في سياق خطة الكتاب الأصلية.

هناك عرض سريع لمجريات «حرب الاستقلال» – هل كان هناك حرب استقلال من أي نوع؟ قلة من المؤرخين الأمريكيين ترى ذلك حالياً – من باب مؤتمرات فيلادلفيا الأول والثاني. وهناك في الواقع أكوام من الوثائق التي كان يمكن أن تعرض في هذا السياق. لكن العرض يظل يسير في دائرة الاختصار التام حتى نصل إلى عنوان «أثر الثورة الأمريكية» فنجد سطرين لا نظير لهما في أي تاريخ للولايات المتحدة، وفي أي مكان في العالم بما في ذلك الولايات المتحدة ذاتها وحليفها إسرائيل. يقول النص: «حققت الثورة الأمريكية الاستقلال للشعب الأمريكي، وظهرت دولة جديدة في العالم وهي أول دولة مستقلة في القارة الأمريكية، وحررت من نير الاستعمار، وأصبحت نموذجاً يحتذى به لكل شعوب العالم المستعمرة».^(٧) غني عن البيان بالطبع بسبب معرفة القاصي والداني أن «الشعب الأمريكي» لم يتحرر ولا شيء من ذلك القبيل، فقد تم إبادة ذلك الشعب بنجاح تام، وما حصل هو أن المستعمرين بعدما أنجزوا ذبح المواطنين الأصليين (الهنود الحمر)، مالت نخبهم إلى الانفصال لأسباب كثيرة لا داعي للخوض فيها في سياق هذه الدراسة.

٧. نضرب صفحاً هنا عن البناء اللغوي الركيك والمؤلّم للذائقة والعين على السواء.

ليس بالإمكان وجود فرصة «أطيب» من هذه - على الأقل من النواحي المعرفية والمنهجية - لتدريب الطلبة على منهج المقارنة، لأننا أمام استعمار استيطاني يعد النموذج للاستعمار الاستيطاني في بلادنا يقوم به أبناء الفئة ذاتها، أي مجموعات البيض الأوروبيين، بوسائل عدة من بينها حرب الإبادة والتطهير والتجهير. لكن ذلك غير ممكن من حيث المبدأ بسبب تبني الكتاب لرواية لم يعد يساندها فيما نعلم أحد في العالم كله. وهكذا يصعب علينا في هذا السياق القول إن المعلومات المجردة من أي معنى بالذات قد تم تقديمها في سياق يتفق معه أي اتجاه تاريخي قائم على قيد الحياة. ليس من داع فيما نحسب لكي نقوم بمراجعة الأسئلة المطروحة. ولكننا ننوه إلى النشاط الختامي الذي يدعو الطلبة إلى «مناقشة» «أسباب نجاح الثورة الأمريكية في التخلص من الاستعمار، وتحقيق الحرية والاستقلال». ولعل أخطر ما في هذه الدعوة هي أنها لا تقود فعلياً إلى أكثر من إرباك وعي الطلبة وتكوين اتجاهات قيمية ونفسية لديهم - كأن الماكينة الإعلامية الأمريكية الرهيبة لا تكفي بذاتها - تعلي من شأن النموذج الأمريكي، وتخفي الجريمة الأبشع في تاريخ البشرية كلها من حيث قيام هذا البلد شئناً أم أبينا على أشلاء أبناء قارة بأكملها تمت عملية إبادتهم بشكل تام ومنقطع النظير على امتداد ثلاثة قرون، ليبني بعدها المستوطنون البيض دولتهم التي قرروا بعد إنجاز مشروع الإبادة فصلها عن الوطن الأم في سياق لم يكلف أكثر من صراع شكلي استمر أقل من عقد من الزمن. غني عن البيان أن هذا النوع من الصراع في سبيل «الاستقلال» لا يشبه في حداثته، وديمومته من قريب أو بعيد الصراع من أجل استقلال الجزائر أو فيتنام أو فلسطين - التي ما تزال في الواقع تحت الاحتلال - من بين بلدان أخرى كثيرة عانت الأمرين من بطش الاستعماريين الإنجليزي والفرنسي على وجه الخصوص.

الدرس الثاني: الثورة الفرنسية

يغطي هذا الدرس الثورة الفرنسية. والواقع أنه لا يوجد جهد يذكر - خصوصاً أننا نأتي من عالم الثورة الأمريكية - لتوضيح الفرق في المعنى بين كلمة ثورة هنا وكلمة ثورة هناك. وقد كان من الأنسب حتى لو صح أن «الثورة الأمريكية» حرب استقلال، مناقشة خصائصها في إطار حرب التحرر الوطني. أما حشر الثورة الأمريكية والفرنسية في خانة «الثورات» على هذا النحو المعمم والمبسط فلا بد أنه مما لا يعزز القدرة على التصنيف والتمييز والمقارنة التي تعد من أساسيات التفكير الجوهريّة خصوصاً في ميدان علم التاريخ. في الأحوال كلها يساعدنا الملخص التعليمي المكون من سطر واحد في إثبات ما ذهبنا إليه: «ثار الشعب الفرنسي على نظام الحكم الملكي المطلق لنيل حريته واستقلاله». وعلى الرغم من أن هذه الثورة ودون أن ندخل في تفاصيل ذلك تعد الأبرز من بين الثورات الأوروبية التي تشكل بوضوح النموذج الثوري لصعود البرجوازية وإسقاط النظام الإقطاعي، إلا أن الكتاب يكتفي بالمفردات العامة «الحرية والاستقلال» التي لا تعني شيئاً من الناحية الدلالية، وربما تصلح - في الأحوال كلها - في وصف حركات التحرر أكثر مما تصلح في وصف الثورات الاجتماعية.

يخبرنا النص بعد ذلك بأن هناك عوامل للثورة - مثلما المعتاد- ومنها ضعف الملكية وفسادها - سيقول الطالب: وما الجديد في ذلك؟- ثم يذكر طبقات المجتمع الفرنسي التي يحددها الكتاب في طبقة عامة الشعب وطبقة النبلاء ورجال الدين. بالطبع لا يقول لنا الكتاب ما الفرق بين وضع فرنسا وغيرها، وهل وجود الطبقات في حد ذاته عامل من عوامل الثورة؟ وهل علينا - ربما- أن نستنتج بسبب ذلك أن وجود طبقات في فرنسا هو سبب الثورة؟ أو هل انفردت فرنسا من بين الدول كلها بوجود الطبقات فيها - خلافاً لما زعمه ماركس على سبيل المثال من أن التاريخ كله هو تاريخ الصراع الطبقي، وفي كل مكان؟- ثم يأتي العامل الثالث المتمثل في الحركة الفكرية الفرنسية -مع العلم أن الحركة الفكرية الإنجليزية على سبيل المثال أسبق من نظيرتها الفرنسية، بل تشكل المرجع والمثال لها- ولا بد بالطبع من ذكر دور مونتسكيو وفولتير وروسو الذين لا ننتقص من أهميتهم بطبيعة الحال. وأخيراً يأتي العامل الرابع والمتمثل في الأزمة المالية والاقتصادية.

هل يمكن للمدرس أن ينقذ المحتوى من هذا التبسيط المخل الذي يصف الواقع بدرجة قليلة جداً من الدقة ويعد ذلك الوصف سبباً للثورة؟ مثلاً هل بإمكان المدرس أن يتجاوز ضعف النص المقرر وأن يطلب من التلاميذ مقارنة فرنسا بالدولة العثمانية حيث يوجد فساد واستبداد وأزمة مالية وطبقات واضحة - ربما أكثر من فرنسا - دون أن يقود ذلك إلى ثورة ولا من يحزنون. ففي هذه الحالة كان علينا أن ننتظر هزيمة الإمبراطورية العثمانية في الحرب «العالمية» الأولى من أجل أن تتحرك في سياق ذلك بعض جيوب المقاومة بدعم إنجليزي وفرنسي هنا وهناك. يمكن للمدرس أن يسأل التلاميذ عن العوامل التي غابت في الإمبراطورية العثمانية مما كبح جماح أي حراك ثوري، ويمكن أيضاً أن يتم التدقيق في العوامل التي ميزت فرنسا عن إنجلترا أو إسبانيا وجعلتها تقريباً البلد الأوروبي الوحيد الذي يطيح بطبقته الحاكمة ونظامه الملكي على نحو حاسم وعنيف. لكن ذلك يتطلب منهجاً مختلفاً ورؤية مختلفة على السواء.

يقدم الكتاب سرداً سريعاً لأحداث الثورة من قبيل سقوط الباستيل دون أن يتحمل مشقة ذكر عدد سجنائه. وقد كان هؤلاء سبعة تم تحريرهم. هذه المعلومة هامة فيما نحسب لكي تعطي للطالب، وربما للمعلم، صورة عن الدولة وحجمها ووضعها في تلك اللحظة. بعد ذلك يأتي الكتاب على ذكر روبسبير، ثم الجمعية الوطنية وإعدام لويس السادس عشر، وإعلان الجمهورية. بالطبع كان من الممكن أن تكون هذه مناسبة لتدريس الأفكار الليبرالية عن الإنسانية والمساواة - أمام القانون - وفصل السلطات... الخ وهي أمور هامة في تاريخ الرأسمالية والليبرالية وواقعهما كان للبرجوازية الفرنسية أثر كبير في إرسائها، لكن ذلك لا يرد إلا عرضاً. من البدهي أن مناقشة الأفكار هنا - أفكار الثورة الفرنسية - يمكن أن تثير اهتمام الشبان الصغار خصوصاً إذا ما نوقشت في سياق الوقع الراهن للنظام العربي والفلسطيني... الخ.

يقرر الكتاب أن أثر الثورة الفرنسية كان عظيماً مثلما كان أثر الثورة الأمريكية، على الرغم من أن بالإمكان إغفال ذلك مثلاً لكي يكون موضوعاً للإبداع والفعل المعرفي بالتعاون بين الطلبة والمعلم. يقول النص: «انتشرت مبادئ الثورة الفرنسية من حرية وعدالة ومساواة في جميع أنحاء العالم، وأثمرت مبادئها في تحرير كثير من الشعوب. وتبنتها العديد من الحكومات في دساتير دولها.» طبعاً من الصعب فعلياً القول إن هذا الكلام يزيد على أن يكون خطابة، إذ لم تنتشر مبادئ الثورة الفرنسية في تلك اللحظة في أي مكان باستثناء أوروبا وبدرجات متفاوتة. أما في إفريقيا، وآسيا، على وجه الخصوص فلم يكن هناك من حضور يذكر لهذه المبادئ. وعلى سبيل المثال لا الحصر فإن مصر التي خضعت لاستعمار «الثورة الفرنسية» بالتحديد لم تتعلم شيئاً من هذه المبادئ – ربما حتى اليوم –، ومن نافلة القول إن فرنسا بالذات لم تتعلم شيئاً فعلياً عن هذه المبادئ، والدليل على صحة قولنا هو أن الاستعمار الفرنسي ظل على الرغم من كل شيء من أشد أشكال الاستعمار بشاعة مثلما يتضح في الأمثلة الجزائرية والفييتنامية. وبإمكاننا هنا أن نفتح المجال واسعاً لنقاش يفرق بين الأيديولوجيا والفكر على الحقيقة، ولكننا لا نصادف لسوء الحظ أي ذكر لكلمة أيديولوجيا، وليس هناك في الواقع أي نزعة للشك في طريقة تفكير الكتاب المقرر التي هي لسوء الحظ وثوقية تماماً وتقريرية كأنما تدرس الطالب درساً في مبادئ الحساب التي لا يختلف عليها شخصان، أو يفترض فيها بحسب الفهم الإقليدي على الأقل أن تكون كذلك.

يتم اختتام الفصل بنشاط يطالب التلاميذ بعقد مقارنة بين الثورتين الأمريكية والفرنسية من حيث الأسباب والنتائج: لا جرم أن المقصود هو ذكر أسباب ونتائج كل منهما بحسب ما هي مكتوبة في النص المقرر، أما المقارنة فهي غير واردة لأنها تشبه عقد مقارنة بين التمساح الأمريكي ونبته الكاكاو الإفريقية، وليس بين التمساح الأمريكي والتمساح الإفريقي. بمعنى واضح المقارنة بوصفها إحدى الطرق البحثية والاستدلالية تعقد بين ظواهر تتشابه ولكنها تختلف. ومن الواضح أن عناصر التشابه بين الثورات الفرنسية، والروسية، والإيرانية تجعلها جنساً واحداً من الوقائع التاريخية تدفع باحثة كبيرة بأهمية ثيدا سكوكبول Skocpol إلى تخصيص بحث لاستخلاص عناصر نظرية منها بخصوص بنية الثورات الاجتماعية. وبمناسبة ذكر باحثة بأهمية ثيدا في التاريخ هل يستطيع الفتية في أعمار ما بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة التعامل مع تحليل ومنهج ورؤية وممارسات «تفكيرية» مثل التي تقدمها «ثيدا»؟ الجواب في رأينا أنه إذا لم يتمكن المرء من عمل ذلك في هذه السن فإنه لن يتمكن من ذلك أبداً خصوصاً بعد أن تتم عمليات متواصلة لتدريبه على حفظ الملخصات التعليمية وما يتصل بها. وهكذا تضع قدرات المرء على ممارسة عمليات التعقل الأساس ناهيك عن دقائق البحث والتفكير.

الدرس الثالث: الحركات القومية (الوحدة الإيطالية، والوحدة الألمانية)

يسير هذا الدرس الخطير (في الفكر السياسي المعاصر ومبحث السياسة المقارنة) على الخطة ذاتها التي تقوم على التقديم للدرس بنص من بضعة أسطر مقتبسة من مرجع عربي «خفيف»، وهي هنا أسطر تصف تأثير الثورة الفرنسية على إيطاليا التي كانت بحسب النص شديدة التأثير بما يحدث في فرنسا دون أن نعرف سبباً لهذه الخصوصية. يتلو ذلك سؤال تحت عنوان أفكر وأجيب: «ما تأثير الثورة الفرنسية على الشعوب الأوروبية؟» ثم يأتي الملخص التعليمي ليخبر الطلبة - وربما المدرس - أن حركات التحرر الإيطالية والألمانية - التحرر من ماذا؟ - قد اتخذت اتجاهات مختلفاً «هدفه الوحدة ضمن إطار سياسي تجمعها قواسم مشتركة، مثل: الأرض، واللغة، والتطلعات المشتركة». هكذا يتم التقديم للموضوع في سرعة كبيرة لا تكفي لإضاءة الفكرة، وعلى الرغم من أن الطالب / القارئ لم يدخل جدياً إلى جو الموضوع إلا أننا ننتقل على عجل إلى الوحدة الإيطالية.

هناك سرد لدور نابليون ثم كافور وغازيالي إلى أن نصل إلى نجاح الوحدة الإيطالية. وفي هذا السياق نواجه أولاً بالجملة التقريرية عن تحقيق الإيطاليين سيطرتهم على الجزء الأكبر من شبه جزيرة إيطاليا علماً بأن الإيطاليين لم يكونوا قد أصبحوا بعد إيطاليين. وهكذا يغدو ما أصبح «هوية» فيما بعد، أساساً لتفسير ما قبل. بمعنى أن الهوية التي كانت بعد أن لم تكن، قد طبقت بأثر «رجعي» على الماضي لتؤثر في المجتمع والناس في زمن لم تكن قد وجدت فيه بالفعل.

ننتقل بعد ذلك إلى وحدة الأقاليم الألمانية التي تبدو بحسب الوصف تحت سيطرة النمسا ما عدا بروسيا. وبسرعة فائقة ينتقل النص إلى دور بسمارك الذي شرع في وضع استراتيجية لتوحيد ألمانيا، وهنا نجد أن دور فرنسا كان سلبياً لأنها كانت تخشى الوحدة الألمانية. على الرغم من ذلك فقد قامت تلك الوحدة. بالطبع لا يوجد أي محاولة لمقارنة الدور الفرنسي وتأثيره في الحالتين، وقد لاحظنا أن دورها يبدو حاسماً بحسب الكتاب في حالة إيطاليا، أما في حالة ألمانيا فإن بسمارك هو السبب الوحيد فيما يبدو لتحقيق الوحدة. وهذا ربما يقود الطالب إلى الاستنتاج أن موت بسمارك بالجدي مثلاً كان سيحول دون توحيد ألمانيا. وهكذا يغدو التفكير السببي في هذه الحالة مماثلاً تقريباً للسببية الأسطورية التي لا تبحث عن علاقات سببية متكررة ومنتظمة بين الظواهر بقدر ما تبحث عن قام بالفعل. وبهذا يغدو السبب مثلاً في عدم فيضان النيل هو أن الإله النيل الذكر لا يريد الفيضان. وعلينا في هذه الحال أن نبحث عن أسباب غضبه، كأن تكون العروس المهداة له ليست على جانب من الجمال. وفي حالة ألمانيا علينا أن نبحث عن دوافع بسمارك الفرد الذي يعني غيابه أو غياب دوافعه انتهاء مشروع الوحدة. الفرد هنا هو السبب الضروري والكافي للواقعة التاريخية. غني عن القول إن نابليون لم يكن ينقصه طموح الاسكندر ولا كان ينقص محمد علي في مصر طموح أي من الرجلين، ولكن نتائج فعل كل من نابليون وعلي كانت غير موفقة على أقل تعديل.

ليس هناك - مثلما هو متوقع - أية محاولة لصياغة النظرية أو حتى «لاستيرادها» من أجل تفسير الواقعة التاريخية، وهي هنا أكثر من واقعة لأنها ظاهرة مترابطة متعددة الأوجه هي الظاهرة القومية. «كيف تنشأ القومية؟» أو «كيف تسير نحو النصر؟» هي أسئلة لا يطرحها الكتاب على نفسه ولا على الطالب. وعلى الرغم من أن آلاف الدارسات قد صدرت في هذا المجال (نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة باليبار ووالرشتين الذائعة الصيت: الطبقة، الإثنية، والأمة: هويات متصارعة) فإن الكتاب لا يأتي على ذكر أي منها. وهكذا فإن فكرة البحث عن القانون أو النمط أو أي شيء لتفسير الظاهرة مثلما تأسس في علم التاريخ منذ ابن خلدون لا مكان لها. كما أن نظرية شائعة في توضيح كيفية بناء الدولة القومية على أرضية الإقليم القوي الذي يضم بقية الأقاليم (مثلما يلمح سؤال رقم ٦ صفحة ٣٤ في الكتاب المقرر) لا مكان لها أيضاً. من المؤسف بالفعل أننا أمام «إخبار» من أبسط الأنواع بحيث لا يفيد في بناء النظرية أو اكتشاف القانون. ومن هنا يبدو أننا عبثاً نحاول أن نبحث عن الفكر والتفكير في هذا الفرع المهم من فروع المعرفة البشرية.

الوحدة الثالثة: التقدم العلمي والثورة الصناعية

الدرس الأول: التقدم العلمي

يبدأ الدرس كالمتعاد بملخص تعليمي يقدم الموضوع. وينص هذا الملخص على ما يلي: «تعد النظريات العلمية والقوانين الرياضية التي توصل إليها العلماء، والانتقال إلى مرحلة العلوم التطبيقية، أحد الركائز الرئيسة لظهور الثورة الصناعية التي فتحت الباب على مصراعيه أمام المخترعين، والمكتشفين، والعلماء، الذين تكاملت أعمالهم، حتى يمكن القول: إن الثورة الصناعية رافقها ونتج عنها ثورة علمية.» من الواضح أن هناك ارتباطاً في تحديد الأسباب والنتائج في هذا النص، إذ ليس محسوماً في معنى الجملة ما إذا كانت الثورة الصناعية ناتجة عن «التقدم العلمي» أم أن التقدم العلمي هو ناتج الثورة الصناعية. والواقع أن هذا التمييز يحتاج إلى موقف نظري وقراءة دقيقة لمعطيات الواقع التاريخي ليست في مكنة الكتاب أبداً. بل إن الفقرة أعلاه تزيد الطين بلة بحديثها عن القوانين الرياضية التي يعلم القاصي والداني أنها كانت قد قطعت شوطاً طويلاً بالفعل أيام اليونان وأن ما أضيف إليها ليس كافياً للقول إن الرياضيات قد تغيرت على نحو جذري. وواقع الحال أن الثورة الحديثة الأضخم في الرياضيات لا تقع إلا بعد منتصف القرن التاسع عشر على أيدي رياضيين وجدوا بدائل لفكر إقليدس الرياضي منهم الروسي لوباتشفسكي والألماني ريمان الذين بينا أن منطلقات إقليدس الرياضية ليست مطلقة، وأن الرياضيات ليست مبنى الحقيقة المطلقة بامتياز، وإنما هي نظام فرضي استنتاجي يحافظ على الاتساق الداخلي لا غير. ومن المؤسف بالفعل أن نضيع في النص المذكور في محاولتنا لتحديد اتجاه البوصلة إذ يبدو أن الكثير من الجهد النظري العلمي قد تحقق بالفعل قبل الثورة الصناعية بقرن من الزمان على أقل تعديل، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر إرساء دعائم نظام طبيعي جديد وجد شكله النهائي في ميكانيكا نيوتن. ولا بد أن هذه الرؤية والقراءة الفيزيائية للعالم سادت وقتاً طويلاً قبل أن تتزعزع قليلاً مطلع القرن العشرين بولادة النسبية وميكانيكا الكم. في رأينا أن الكتاب لا ينجح في الإشارة إلى الأساس الاجتماعي والاقتصادي للتغير، ولكن الأهم هو أنه لا ينجح البتة في إتاحة الفرصة لموضوع إشكالي بامتياز، كان وما يزال إشكالياً بامتياز، بأن يعبر عن نفسه كما ينبغي له. وإنما ينتقل بنا سريعاً من فقرة الملخص التعليمي المقتبسة أعلاه إلى عنوان يمارس السرد والتعداد هو «مجالات التقدم العلمي».

ينقلت العلم في الممارسة النظرية المحلية من أي سياق اجتماعي اقتصادي، أو على الأقل هذا ما يحدث في الكتاب المقرر الذي ندرس. ولهذا تأتي مجالات التقدم من مكان بعيد. ففي المجال الأول وهو الفلك وأبحاث الفضاء نعلم أن هناك اعتقاداً قديماً بأن الأرض هي مركز الكون، ثم جاء كوبرنيكس واقترح النظام الشمسي ثم جاء غاليلو، وبعد ذلك بستر - نعم بستر واحد - ننقل إلى العام ١٩٥٧ وهو عام إطلاق القمر الصناعي السوفييتي «سبوتنيك ١»، ثم نصل لحظة هبوط أرمسترونغ على

القمر في العام ١٩٦٩. وبعد ذلك مباشرة يقفز النص بدون أية أسباب ظاهرة للعيان إلى توضيح استعمالات الأقمار الصناعية في الحصول على المعلومات حول الشمس والنجوم والمناخ وفي الاتصالات والأغراض العسكرية. وحتى الأسئلة البسيطة من قبيل «لماذا الاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة من دون الناس» اهتموا بذلك، لا يتطرق إليها الكتاب على الرغم من أن هذا يشكل ديبوساً ومخرزاً في العين لا في الكف ينه القارئ إلى أن هناك سياسة، واقتصاد، ومجتمع، وبنية تقف وراء المشروع العلمي أو أمامه، بل هنا ما يسمح بالقول إن هناك مشروع دولة كاملة يرمى ويخطط العلم.

بعد الفلك وشؤون الفضاء يأتي مجال آخر هو الفيزياء. هنا أيضاً يدخل الكتاب فوراً في ذكر بعض المعلومات كيفما اتفق. نقصد بالضبط كيفما اتفق. ذلك أنه يبدأ بذكر جون دالتون ومساهمته في وضع نظرية الذرة في العام ١٨٠٣ ثم بعد ذلك - في النقطة التالية لأن المعلومات تأتي في شكل نقاط، ولا غرابة في ذلك فالمقصود أن توضع في شكل يسهل حفظها - يأتي نيوتن صاحب قوانين الجاذبية التي يعتقد الكتاب أن أثرها كان مهماً. ومن الواضح مثلما أشرنا منذ قليل أنه لا يوجد سبب واضح لتقديم دالتون لأنه يأتي زمانياً بعد نيوتن، أما من حيث الأهمية فإن نيوتن مركز الفيزياء الحديثة بدون منازعة، لكن الصدفة هي التي وضعت دالتون قبله مثلما أن الصدفة ستأتي بعد نيوتن بأينشتاين مع ذكر النسبية. وبعد ذلك يأتي ذكر عائلة كوري ودورها في اكتشاف المشعات، ثم تنتقل إلى القنابل النووية الملقاة على اليابان، ثم القنبلة الهيدروجينية. وينتهي مبحث الفيزياء الطويل في أقل من صفحة. لا جرم أن هذا يتم بسرعة كبيرة لا تسمح للطلبة بالتوقف لالتقاط أنفاسهم ومحاولة وضع الواقعة العلمية في أي سياق مهما كان، ولذلك فإنها تظل معلومة، معلومة لا غير، مثلها مثل معلومة أن مطربة ما قد تزوجت، أو خانت زوجها، أو نشرت البوماً غنائياً جديداً، أو أن سعر البصل في السوق قد انخفض إلى شيكل واحد للكيلوغرام الواحد، دون أن يخبرنا أحد أسباب ذلك أو نتائجه أو تأثيراته على ما حوله من خضار وبشر وسياسة.

المجال الثالث الذي يقدمه الكتاب بسرعة أكبر - فهو لا يغطي نصف صفحة - هو الكيمياء، ولا يجب أن نستغرب ذلك فالفيزياء التي هي ما هي - ألم يقول أرنست رذرفورد أن العلم إما أن يكون فيزياء أو أنه جمع طوابع - لم تحتل صفحة كاملة، فكيف يكون للكيمياء أكثر من نصف صفحة؟ وبالمناسبة تعود هنا فكرة أسبقية العرب ذاتها، وفي هذه العجالة نجد الاسم الأبرز في النص هو جابر بن حيان. ثم نجد سببية تفسر تقدم علوم الكيمياء ب «تطور صناعة المنسوجات، وارتباط صناعة الكيماويات بها، لحاجتها إلى مواد التنظيف والتبييض والصباغة.» وكذلك يفسر ذلك التقدم «تقدم علوم الفيزياء.»

بمناسبة ذكر الفيزياء في هذا السياق علي أن أعترف بأنني لست واثقاً تماماً من أنني مدرك لكيفية تأثير الفيزياء في الكيمياء، وقد كان سيفيدنا - ولا بد أنه كان سيفيد المعلم والطالب - أن يخبرنا النص

شيئاً عن هذه العلاقة. ولكن النص لا يهتم بذلك لأنه يواصل القفز هنا وهناك. ولذلك فإنه سيختار من بين المصانع ذات الأساس الكيميائي مصنعاً لإنتاج الحرير الصناعي في فرنسا تم تأسيسه في العام ١٨٩٠. لا جرم أن النص يسير على غير هدى، ويعتمد ما يمكن وصفه بخطة عشوائية في حشد الوقائع أو حشرها لا فرق.

المجال الرابع هو الطب الذي يبدأ بلويس باستور، وينتهي به، لينتقل إلى ذكر خمسة إنجازات هي استعمال الفحص الطبي لمعرفة دقات القلب، واستخدام الكلوروفورم في التخدير، واكتشاف البنسلين، وظهور الطب النفسي على يد فرويد - حتى أن المعلومة لا أساس لها من الصحة لأن الرجل مارس حقلاً من العلاج كان موجوداً قبله بالفعل، وإلا كيف تأتي له أن يفتح عيادة؟ - أخيراً نجد ثورة زراعة الأعضاء.

من البين بذاته أن بإمكاننا أن نضيف إلى القائمة عشرات الأشياء الأخرى التي لا تقل أهمية، ولكن منهجية ذكر ما اتفق من أشياء مثلما قلنا هي البوصلة المعتمدة في «الإخبار» الذي يمارسه الكتاب المقرر على امتداد صفحاته.

المجال الخامس هو الاتصال والمواصلات، وهنا يتم ذكر سريع جداً للهاتف والتلغراف والمذياع والتلفاز والحاسبات (هل هذه الأخيرة وسيلة اتصالات؟) والرادار والصواريخ الحربية (أي شكل من المواصلات هذه الصواريخ؟) ثم المنطاد. ولنلاحظ أن وسائل الاتصال والمواصلات تشمل أشياء أخرى من قبيل السيارة والطائرة وسفينة الفضاء والإنترنت وهي كلها وسائل جوهرية اليوم ولكنها تغيب عن بال الكتاب على الرغم من أن ذكرها لا يضر ما دمنا نعمل بعقلية ذكر المعلومات المتاحة لما هو بارز من «حوادث» تاريخية.

الآن وفي الصفحة ٤١ يتم الانتقال بدون مقدمات إلى ذكر خمس نتائج للتقدم العلمي هي: اتساع المعرفة، وظهور العلوم المتخصصة، وانقسام العالم إلى دولة متقدمة علمياً ودول نامية. ثم «أصبحت الدول المتقدمة علمياً ذات نفوذ سياسي فاعل على الصعيد الدولي. وتوفير وسائل الراحة لبني البشر وشعور الإنسان بالقلق والخوف بسبب التطور الكبير الذي حدث على الوسائل القتالية المختلفة».

في هذا السياق لا يتم ذكر أثر التقدم العلمي في تطور القوى المنتجة، وهو فيما نظن سبب رئيس من وجهة نظر كثيرين لذلك التقدم، وهو أيضاً نتيجة له بمعنى أننا هنا بإزاء علاقة جدلية بين الأمرين. لكن هذا كله يحتاج إلى دراسة تحليلية تضيئها نظرية، وليس إلى منهجية تذكر خمس نتائج في سرعة.

نأتي إلى ختام الدرس وعملية التقويم «أختبر نفسي» لنجدها تواصل النهج القائم على اختبار المعلومات ودرجة حفظها واستظهارها. ففي السؤال الأول يطلب من التلميذ ذكر ثلاثة استخدامات للأقمار الصناعية، وفي السؤال الثاني يطلب منه توضيح أربعة إنجازات في مجالات الطب والاتصالات،

وفي السؤال الثالث يقوم الطالب بنسبة ستة اكتشافات إلى أصحابها، وأخيراً على الطالب أن يبين -بمعنى يذكر بالطبع- النتائج المختلفة للتقدم العلمي.

الدرس الثاني: الثورة الصناعية

هل هناك نية غامضة لدى النص المقرر إلى عد الثورة الصناعية نتاجاً للتقدم العلمي؟ لا نعرف على وجه الدقة، ولكن ترتيب الدروس قد يوحي بذلك، وسوف نحاول في هذه الدرس معرفة ما إذا كان هناك سببية من هذا النوع في داخل النص أم لا.

الصحيح أنه لن يطول انتظارنا لأن الملخص التعليمي (ونضرب صفحاً عن المقدمة المقتبسة التي لا تقول شيئاً ذا بال عندما تخبرنا أن الثورة الصناعية بدأت في بريطانيا وانتشرت في باقي العالم) يخبرنا أن التقدم العلمي قد أسهم في الثورة الصناعية، وهذا القول يتخلّى عن الحيرة التي ميزت الدرس السابق. ويتم تعريف الثورة الصناعية بأنها سلسلة من التغييرات التي جعلت الإنسان يستخدم الآلات بدل الأيدي العاملة، مما قاد إلى تحول المجتمعات من الزراعة إلى الصناعة.

عنوان «بداية الثورة الصناعية» يعيد تقريباً الفكرة الموجودة في مقدمة الدرس عن تطور تدريجي بدأ في بريطانيا لتتبعها فرنسا ثم ألمانيا. أما أسباب تفوق بريطانيا الصناعي فهي أسباب سهلة جداً بطبيعة الحال وهي تشبه العلل الأرسطية أكثر مما تشبه الأسباب بالمعنى المعاصر للكلمة. ومنها وفرة رؤوس الأموال، وظهور الطبقة الرأسمالية. لا يمكن بالطبع انطلاقاً من هذا التفسير أن نفهم عجز السعودية عن التحول إلى بلد صناعي على الرغم من وجود المال الوفير والطبقة «الرأسمالية» الثرية جداً. ثم يأتي سبب اتساع الامبراطورية البريطانية الذي وفر لها المواد الخام، والأسواق الاستهلاكية، وهنا لا بد من مقارنة ذلك بنجاح كوريا مثلاً أو اليابان دون توافر هذه الميزة. ثم الاستقرار السياسي، الذي توافر للصين بشكل أكبر دون أن يقود إلى النتيجة ذاتها. ثم تأتي نتيجة لتقوم بدور السبب ألا وهي توافر احتياجات السكان من ملابس وغذاء بسبب زيادة الإنتاج، على الرغم أن زيادة الإنتاج إنما جاءت في الأصل بسبب الثورة الصناعية. ولا بد أن السبب الرابع قد يكون نتيجة أكثر مما هو سبب، وذلك هو ميل بريطانيا إلى العلوم التطبيقية الذي يترك في النص ليحيل إلى اعتبارات جوهرائية تخص البريطانيين وتجعل منهم أناساً ينفردون بالمليل إلى ترجمة البحوث النظرية إلى تطبيقات عملية. وأخيراً تأتي الحاجة الملحة إلى مواصلة الاختراعات. لكن لماذا ومن أين جاءت هذه الحاجة لا يقدم النص لنا الكثير أو القليل في هذا الاتجاه.

بعد هذا التفسير السببي لتفوق بريطانيا ينتقل النص إلى مظاهر الثورة الصناعية والتي تتلخص في أربعة مظاهر: أولها تحسين صناعات الغزل والنسيج حيث قدمت الآلات التي تغزل خيوطاً عديدة في وقت واحد مما قضى على النسيج اليدوي. ثم تأتي الآلة البخارية التي استخدمت في الصناعة وفي تشغيل السفن. ثم تأتي محركات البترول والكهرباء. وأخيراً يأتي استخراج الفحم والحديد وتطور

صناعات التعدين. وهكذا يتم المشهد دون أن نعرف الكثير عن حيثياته لأننا لا نواجه بأية محاولة من أي نوع لتتبع مسار الاختراع ناهيك عن محاولة فك ألغازه في سياق الواقع الاجتماعي الاقتصادي الذي ولد في حاضنته.

الآن «منطقياً» بحسب طريقة الكتاب يحق لنا أن ننتقل إلى نتائج الثورة الصناعية، فقد عرفنا «كل شيء» عن بداياتها وأسباب تفوق من تفوق فيها، ومظاهرها، ولم يتبق إلا معرفة آثارها وما ترتب عليها. وهنا نواجه لأول مرة بأنواع من النتائج بعضها اقتصادي، وبعضها اجتماعي، وبعضها سياسي.

في المستوى الاقتصادي نجد المصانع ذات القدرة العالية، وزيادة الثروات الصناعية، وزيادة حجم الإنتاج وحجم الصادرات والواردات، وتطور الزراعة وتحسن وسائل المواصلات. لا يوجد أية إشارة في النص إلى ولادة الرأسمالية الصناعية بوصفها نظاماً اقتصادياً اجتماعياً سياسياً متكاملًا، أو بلغة الاقتصاد السياسي لا يوجد ذكر لأسلوب الإنتاج الرأسمالي الصناعي. ويصعب على القارئ الأكثر اطلاعاً أن يتخيل الكلام في هذه المواضيع بدون ذكر آدم سميث وريكاردو وماركس مثلما يتم - على الأقل - ذكر روسو ومونتسكيو وفولتير عند الحديث على الثورة الفرنسية.

لا بد أن ما يفعله الطالب في سياق جهده لإجابة هذه الأسئلة هو، وهو فقط فتح الكتاب المقرر على الصفحة المعنية ليجد الجواب الشافي والوافي - أو ما يظنه النص شافياً ووافياً - ويذكره بلسانه أو بقلمه ليحصل من المعلم /ة على «زه» كاملة لاشية فيها.

بعد ذلك تأتي النتائج الاجتماعية والتمثلة في زيادة سكان المدن وظهور طبقات جديدة - والمقصود طبقتان لا طبقات - هما «الرأسمالية» والعمال، ويصف النص بشكل سطحي وسريع معاناة هذه الطبقة. ثم يأتي التباين داخل المدن الصناعية بين أحياء راقية وأحياء فقيرة. ولا بد أن المفكرين الاشتراكيين يبتسمون عند قراءة فقرة من هذا النوع لأن التاريخ كله لم يشهد إلا هذا الوضع من وجود أحياء راقية لأبناء الطبقات العليا وأحياء بائسة للطبقات المضطهدة من قبيل العبيد والأقنان والفلاحين والعمال. ثم تأتي مسألة انتشار التعليم، والتحسين التدريجي في مركز المرأة في المجتمعات الصناعية ثم انحطاط مستوى الأخلاق بسبب احتشاد الرجال والأطفال والنساء في المصانع والمساكن من دون رقابة. والصحيح أنه ليس واضحاً لنا بدرجة كافية أية أخلاق يدور الحديث عنها هنا، ولكننا على الرغم من ذلك نرجح أن المقصود هو انتشار العلاقات الجنسية خارج إطار المؤسسة الزوجية.

أما النتائج السياسية فيأتي على رأسها زيادة قوة الدول الصناعية، وظهور الاستعمار بسبب الحاجة إلى الأسواق والمواد الخام، وظهور الثورات والانتفاضات العمالية. وتورد النتيجة الرابعة ظهور تيارات فكرية وسياسية من قبيل التيار الاشتراكي، وفي ظننا أن هذا يخطط النتائج

الفكرية بالسياسية على نحو لا داعي له، إذ كان من الممكن أن توضع خانة منفصلة للنتائج الفكرية والأيدولوجية. أما النتيجة الخامسة والأخيرة فهي زيادة الاتجاه نحو تدعيم الديمقراطية ومشاركة المرأة في المجتمع.

بالطبع هناك ما يستدعي التوقف في مسألة عد الكتاب الفكر نتيجة للاقتصاد أو الثورة الصناعية لأنه يوحي بأن المنتجات الثقافية تتبع الإنتاج على الرغم من أن هذا ليس اتجاه الكتاب إجمالاً، ولسنا قادرين على تفسير ذلك بأكثر من القول إن هناك غياباً لأية رؤية نظرية واضحة تحكم اتجاه الكتاب في تفسير الظواهر، أو أن النص يتبع مرجعاً ما دون أن يخبرنا بعنوانه أو اسم مؤلفه. ومن البين بذاته أن هناك احتمالاً لأن يكون المحتوى بطبيعة الحال تجميعاً مضطرباً من هنا وهناك لمعلومات وآراء لا ينظمها ناظم ولا يوحدتها - نظرياً - مدرسة فكرية واحدة. أما ذكر مشاركة المرأة في المجتمع فيأتي ملصقاً دون سبب واضح في خانة الديمقراطية، ودون أن يتمكن القارئ من رؤية البعد السياسي لتلك المشاركة.

في نطاق أختبر نفسي نرغب في أن نلمح إلى السؤال الخامس المتصل بتعليل أربع ظواهر. هنا لا بد من أن نشير بسرعة إلى أن المقصود هو الذكر لا التعليل لأن الإجابة موجودة بالطبع في النص المقرر وما على الطالب إلا أن يفتح الكتاب ويقرأها على مسامع المعلم. وهكذا فإن الطالب لا يحتاج فعلياً إلى مهارات التعليم التي تعني فيما تعني ربط الأسباب بنتائجها.

الدرس الثالث: الرأسمالية

عند قراءة هذا العنوان يواجه القارئ فوراً بالالتباس المتصل بالمقصود به بعد أن لاحظنا أنه قد استعمل في سياق الكلام على الطبقات التي ظهرت بعد الثورة الصناعية إذ تم ذكر طبقة الرأسمالية بالإضافة إلى طبقة العمال. ولذلك فإن استعماله هنا في معنى «النظام الرأسمالي» يحتاج فيما نظن من النص بعض التوضيح لرفع الالتباس، ولكن فريق التأليف لا يفعل ذلك، وإنما يبدأ بنص مقتبس من حلیم بركات يستخدمه مقدمة للدرس ويدور حول النجاح الذي حققته الرأسمالية منذ أن ظهرت في أوروبا بعد الثورة الصناعية، ليخبرنا أنها قد وصلت إلى الحكم في بلدانها.. الخ

وهنا لا بد من ملاحظة أمرين: أولهما أن هناك حاجة فعلية إلى فحص متى بدأت الرأسمالية في العالم. ولنتذكر هنا أن مفكرين مثل إيمانويل والرشتين يتحدثون عن نظام رأسمالي عالمي منذ القرن الخامس عشر. بل إن البعض يتحدث عن بعض بذور الرأسمالية التجارية أيام الخليفة المأمون. من ناحية ثانية، من الواضح أن حلیم بركات في حديثه عن وصول الرأسمالية للسلطة إنما يتحدث عن الطبقة الرأسمالية (= البرجوازية) وليس عن النظام ككل. أما الملخص التعليمي التالي فيتحدث

بوضوح تام عن «نظام اقتصادي اجتماعي قائم على أساس الملكية الفردية لوسائل الإنتاج.. الخ».

كان من الممكن دون شك الاستعانة باقتباسات بسيطة من بيان ماركس ١٨٤٨ الذي يصف إنجازات الرأسمالية في لغة غنائية جميلة. كما أن الاستعانة بماركس كان يمكن أن تجنب الكتاب الوقوع في خطأ تعريف الرأسمالية بأنها تقوم على أساس الملكية الفردية لوسائل الإنتاج كأن الإقطاع أو العبودية أو نمط الإنتاج الخراجي* لم تكن كذلك. ولذلك فإن ها هنا خلطاً سيقود إلى تشويه المعلومة ذاتها التي تعد أساسية بالنسبة للكتاب. ومرة أخرى لا نعرف هل هذا يمثل رأي المؤلفين أم أنهم قد قاموا باقتباسه على عواهنه من مراجع عربية ما دون أن يفحصوا مقدار دقته من النواحي المعرفية. والواقع أن فحص التماسك الداخلي ذاته ليس متيسراً في هذا النص إذ أن الصفحة التالية (٤٩) وفي عنوان «نشأة الرأسمالية» تخبرنا أن الرأسمالية بدأت في الظهور في القرن السادس عشر بينما تشير الصفحة السابقة إلى القرن الثامن عشر. يأتي هنا نقاش حول تمكن الطبقة الرأسمالية لاحقاً من الوصول إلى الحكم فيبدو وكأنها قد استفادت بحسب النص من «التقاء مصالح الطبقة المتوسطة مع مصالح الطبقة الحاكمة بهدف تقليل نفوذ الكنيسة ورجال الإقطاع.» لكن من هي الطبقة الحاكمة؟ في حدود ما نعلم أن الطبقة الحاكمة في القرون الوسطى تكونت من تحالف الإقطاع والكنيسة. أما في العصر الحديث فما نعلمه أيضاً هو أن الطبقة البرجوازية قد حلت محلها. لكن الكتاب يخبرنا أن البرجوازية قد تحالفت مع طبقة ما هي الطبقة الحاكمة بحسب النص دون أن ندري من أمرها شيئاً. ثم يواصل النص فيما يخص وصول هذه الطبقة للسلطة بذكر النقود وظهور الشركات والمصارف. والواقع أنه مهما كان رأينا في صواب أو خطأ هذه الأسباب فإن الأهم هو أن الكتاب لا يبذل جهداً في توضيح كيف أن ظهور النقود أو الشركات قد ساهم في إمساك هذه الطبقة بدفة الحكم. وهو ما قد يكون موضوعاً، فيما لو شاء المدرس، للتأمل من جانبه وجانب الطلبة على السواء. ولكننا نظن أن مهمتهم ليست سهلة بحال من الأحوال.

ينتقل الكتاب بعد ذلك إلى ذكر طبقات المجتمع الرأسمالي، فيقسمها إلى الطبقة الرأسمالية، التي يقسمها بدورها إلى نخبة حاكمة، وبرجوازية تجارية ومهنية، ثم هناك طبقة عاملة، ثم طبقة متوسطة أو برجوازية صغيرة (أين الكبيرة إذن؟). ولا يخبرنا النص عن المرجعية التي اعتمدها في قسمة المجتمع الرأسمالي إلى هذه الطبقات، مع العلم أن ذلك أمر ضروري في سياق نظري يعلم فيه القاصي والداني أن فكرة الطبقة ذاتها ليست محل إجماع، وأن الفكر الماركسي وحده تقريباً هو الذي يصير على فكرة وجود الطبقة. وليس سراً أن مفهوم الطبقة قد تعرض لنقد واسع اضطر معه الماركسيون أنفسهم إلى مراجعة الذات وتقديم مقاربات مختلفة للتغلب على الصعوبات النظرية التي يواجهها المفهوم. وهكذا نجد أنه في حقل مراوغ بامتياز يمكن أن يكون مناسبة -وأية مناسبة- لمناقشة الاحتمالات وأوجه الغموض والآراء المختلفة والموازنة بينها، يظل الكتاب المقرر أميناً لطريقته التي تلقن «الحقيقة»

* نمط الانتاج الخراجي هو نمط إنتاج اقترحه المفكر سمير أمين لتوصيف الاقطاع والعبودية إضافة إلى ما أسماه ماركس بنمط الانتاج الآسيوي.

المطلقة الثابتة المتفق عليها والتي لا يتطرق إليها الشك من قريب أو بعيد. أي روح علمية يمكن أن تتولد عن ذلك؟ بل قل أي روح إيمانية غيبية سوف تتواصل في فكر الطالب العربي الفلسطيني الذي تدعوه أشكال المعرفة والممارسة كلها إلى التسليم التام بكل ما يرى ويسمع في الأسرة، والتلفان، والإنترنت. لا جرم أن عملية التفكير الغريزية عند الطفل تتراجع بفعل ذلك كثيراً وتضيع قدرات الكائن العاقل الذي زعم أرسطو تفرده بالعقل الذي يعني القدرة على معرفة الأسباب وتحليل الوقائع وتجريد الكلي من الجزئي، وما إليها من سمات بنت عليها البشرية إنجازاتها المعرفية المختلفة.

يأتي بعد ذلك عنوان «مبادئ الرأسمالية»، كأن الرأسمالية فلسفة أو مدرسة فكرية ما. وكان يمكن أن يكون العنوان شيئاً من قبيل «سمات الرأسمالية». ولكن بغض النظر عن ذلك علينا أن نتابع ما يميز الرأسمالية مهما يكن العنوان.

أولاً الملكية الفردية لوسائل الإنتاج. على الرغم من معرفتنا أن هذه فكرة شائعة ولم يخلقها الكتاب إلا أننا نود أن نذكر أن المقصود في المعرفة العلمية هو إثارة الشك وطرح الأسئلة غير المتوقعة والقيام بعقد المقارنات. فهل صحيح أن الملكية الفردية لوسائل الإنتاج سمة رأسمالية بامتياز؟ ألم تكن العبودية والإقطاع وغيرهما من أنماط الإنتاج السابقة على الرأسمالية قائمة على الملكية الفردية؟

ثم تأتي المنافسة الحرة «إذ لا تتدخل الحكومة في النشاط الاقتصادي إلا بقدر محدود جداً، الأمر الذي يؤدي إلى احتكار الإنتاج والأسواق، مما يؤثر سلباً على المشاريع الصغيرة». ليست قضية منتهية نظرياً أن المنافسة الحرة هي أساس النشاط الاقتصادي الرأسمالي، وقد بين كثيرون أن هذا وهم أيديولوجي أكثر مما هو واقعة موضوعية. ويبدو أن التطبيق يشهد دائماً إجراءات من قبل الدولة تؤدي دوراً حاسماً فيما يحصل في المجال الاقتصادي. وليس واضحاً لنا ما هو «الأمر» الذي يؤدي إلى الاحتكار (تدخل الدولة أم ماذا؟).

المبدأ الثالث من مبادئ الرأسمالية هو الإنتاج من أجل الربح، وأخيراً «الحريات مثل حرية العقيدة، وحرية الرأي، والحريات الشخصية، وحرية العمل». واضح أننا هنا أمام خلط للبرالية بالرأسمالية، وليس من الصعب بالطبع أن نبين أن ألمانيا النازية كانت رأسمالية لاشية فيها، ولكنها مع ذلك كانت استبدادية بشكل تام. ويمكن قول ذلك عن اليابان ما قبل الحرب العالمية الثانية، وعن كوريا الجنوبية حتى عهد قريب، وعن إسبانيا فرانكو وعن أرجنتين المذابح العسكرية في السبعينيات والثمانينيات، وعن السعودية الوهابية... القائمة طويلة بالطبع. ويصعب علينا بسبب ضعف الإحاطة بالمفاهيم ناهيك عن تحليلها ونقدها أن نتوقع شيئاً مفيداً للطلبة في هذا المضمار.

ليس من داع فيما نحسب لأن نستعرض التقويم الختامي «أختبر نفسي» لأنه بالطبع يفحص قدرة الطالب على العودة إلى الدرس والاستجابة الميكانيكية الحرفية للسؤال الذي يجد جوابه واضحاً لا يتطلب أي جهد لإعادته كتابة أو إعادته على مسامع المدرس والزملاء.

الدرس الرابع: الاشتراكية

يبدأ هذا الدرس بالنص المقتبس من كتاب عام يصف الاشتراكية بأنها «مجموعة من المفاهيم المتكاملة التي تهدف إلى القضاء على المجتمع الرأسمالي... الخ» وهذه بداية غير موفقة تصف نظاماً اجتماعياً اقتصادياً بأنه مجموعة من المفاهيم. غني عن البيان أن هذا يؤدي إلى خلط المفاهيم وإفقادها مغزاها الاستعمالية الدقيقة. ولو أردنا استحضار أحد الاشتراكيين لأخبرنا بأن هذا رأي «مثالي» يناقض الطموح الاشتراكي إلى بناء نظام اقتصادي اجتماعي مادي مغاير للبناء الرأسمالي من نواح جذرية. أما نشأة الاشتراكية فيفسرها النص بخمس نقاط تصف أوضاع العمال في السياق الرأسمالي من قبيل أماكن العمل السيئة والأجور المنخفضة... الخ وقد كان يمكن الاكتفاء بالقول بأن ظروف عمل الطبقة العاملة كانت قاسية، وهكذا ينتهي القول. والواقع أن قصة ظهور الفكر الاشتراكي قصة قديمة حديثة تمتد إلى فكر واحد بأهمية أفلاطون الذي دعا إلى نزع الملكية، وتربية الأطفال من قبل الدولة من بين أشياء أخرى. كما أن حركات كثيرة في القرون الوسطى مارست بعض الممارسات الاشتراكية مثل القرامطة في التاريخ العربي. وبهذا المعنى يمكن القول إن فكرة الاشتراكية موجودة منذ أقدم الأزمنة، ولكنها لاقت دفعة كبيرة من الحداثة الرأسمالية، ولسنا في صدد مناقشة ذلك، ولكننا نحب أن نوضح أن هناك تبسيطاً مخلاً لظاهرة مركبة. ربما أن أسلوب تتبع المسار process tracing قد يكون الأفضل في تقديم مثل هذه الظاهرة بدلاً من الاختزال الشديد لها بالقول إن ظروف العمال كانت سيئة. لقد كانت ظروف العبيد أسوأ بما لا يقاس، ولكن الفكر الاشتراكي لم يظهر، وإنما ظهرت «الميتافيزيقا» بأشكالها لتقول للمضطهدين إن هناك حياة أفضل من هذه الحياة في عالم آخر. لماذا كان الجواب الاشتراكي – على الأقل نظرياً – هو الاستجابة البشرية لاضطهاد الطبقة الدنيا في عصرنا دون غيره؟ ربما يكون هذا سؤال صعب الإجابة ولكنه أفضل من إطلاق الأحكام السريعة التي لا تفيد في تدريبنا على شيء وتعطينا معلومة قليلة القيمة والأهمية من الناحية المعرفية.

ينتقل النص إلى قسمة الاشتراكية إلى اشتراكية مثالية وأخرى علمية (ولا نعرف المرجع الذي استند إليه الكتاب المقرر في هذا المضمار لأنه غير مذكور في النص). وهناك عرض رديء بامتياز لنظرية ماركس في فضل القيمة (أو فائض القيمة بحسب تعبير الكتاب) يصل مستوى مؤسفاً من الخلط بحيث يدخل في مكوناتها إطالة يوم العمل، ونظام التناوب وزيادة عدد العمال والسيطرة على الصناعة (لا نعرف كيف يمكن وضع هذه الأخيرة في سياق نظرية فضل القيمة) ونظام التخصص، ويبدو أن بالإمكان إدراج أي شيء في إطار نظرية فضل القيمة. باختصار النص هنا يفتقر حتى لعرض المعلومة في شكل واضح ذي صلة بالمحتوى الأصلي. كأن كاتب النص أراد أن يخبرنا بعض المعلومات عن الاشتراكية فحشرها دون نظام أو اتساق دلالي في خانة نظرية ماركس في فضل القيمة. وقد يكون ذلك بسبب السرعة أو عدم الاهتمام، ولكن من الممكن أيضاً أن يكون ناجماً عن فقر في المعرفة بهذا الفكر أو بمراجعته. ولكن ذلك للأسف قد يعني عدم المقدرة على الاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة.

نظرية فضل القيمة هي المبدأ الأول من مبادئ الاشتراكية العلمية بحسب النص، أما المبدأ الثاني فهو «الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج وإلغاء الملكية الفردية، وتوضع تحت سيطرة الطبقة الحاكمة بعد الثورة التي تشنها على الطبقة الرأسمالية»^(٨)، وتقيم دكتاتورية البروليتاريا. إذا كانت اللغة هي وعاء الفكر على ما يزعم بعضهم، أو إذا ما كان تملك المقدرة على الوضوح الدقيق مفهوماً وبنائاً عند استخدام اللغة أمر على قدر من الأهمية، فلا بد أن مثل هذا النص خطير جداً على عقول التلاميذ لأنه يسهم في تخريب قدرتهم على التوظيف الفعال والمثمر والمبدع للغة في سياق الفعل المعرفي. ولنلاحظ البناء المحزن في السطر المشدد: من هي تلك الطبقة الحاكمة التي تشن الحرب على الطبقة الرأسمالية؟ ليس من الصعب بالطبع على شخص مطلع جيداً على الاشتراكية أن يقدر «نوايا» النص ولكنه نص ركيك ومربك للتلاميذ وربما المدرسين على السواء.

المبدأ الثالث هو صراع الطبقات. يقول النص: «يفسر ماركس تاريخ كل مجتمع بأنه صراع الطبقات: الأحرار والعبيد، النبلاء والعامّة، وهو صراع الرأسمالية وطبقة العمال، حيث تسيطر الطبقة العاملة على وسائل الإنتاج، وتقيم الدولة الشيوعية». كيف يفسر ماركس تاريخ كل مجتمع على أنه «صراع الطبقات»؟ وصراع الطبقات هو «صراع الرأسمالية وطبقة العمال»؟ حيث تسيطر... الخ ثم يأتي النص بالشيوعية على حين غرة ودون أن يقدمها بأي شكل من الأشكال. للأسف لا يمكن أن يكون هذا النمط من الكتابة معززاً لقدرة التلميذ على تنظيم معانيه على الورق، ناهيك عن تدريبه وتعزيز قدرته على التحليل، والتفسير، وبناء النظريات، وإنتاج المعرفة. إن فكرة الكتابة وقواعدها الأساس من حيث بناء الجمل والارتباط الدلالي بينها مفقودة تماماً في النص.

أما آخر المبادئ فهو حتمية الاشتراكية التي يفسرها النص بالقول: «تشتد التناقضات والصراعات في مرحلة الرأسمالية بين أصحاب الملكيات الخاصة والطبقة العاملة، تنتهي بتقويض دعائم الرأسمالية والانتقال إلى مرحلة الاشتراكية». هل كان علينا مثلاً أن نستنتج بأن الصراعات بين «أصحاب الملكيات الخاصة، والطبقة العاملة» كانت أضعف في العصر العبودي؟ ثم من هم أصحاب الملكيات الخاصة، مثلاً أصحاب البسطات، أم ماذا؟ لا فائدة من هذا النص في إعطاء أية فكرة عن الاشتراكية، ولكن الأهم هو تفككه الذي يقدم نموذجاً معاكساً للرغبة في تنمية عقول التلاميذ ومهارات الكتابة والاستدلال عندهم.

في سياق التقويم أختبر نفسي نشير إلى مثال متطرف في «ضعفه»: «صراع الطبقات أحد مبادئ الاشتراكية الماركسية. أفسر ذلك» التفسير المتوقع بالطبع هو جملة «يفسر ماركس» المشار إليها أعلاه. لكن هذا بالطبع ليس تفسيراً.

٨. التشديد من عندنا.

الوحدة الرابعة: الاستعمار الحديث والحروب العالمية

نود أن نلاحظ في البداية أن المركزية الأوروبية لا تتعرض لأي تحد في سياق الكتاب المقرر الفلسطيني. ويتجلى هذا بوضوح هنا في العنوان الذي يذكر الحروب العالمية. من نافلة القول إن الحروب المشار إليها لم تكن عالمية. وإنما كانت حروباً أوروبية أساساً. أما من اشترك في الحروب من خارج أوروبا فقد اشترك بها مرغماً باستثناء مشاركة اليابان في الحرب «العالمية» الثانية بعد انضمامها إلى نادي الرأسمالية الصناعية ودخولها طرفاً في الصراع الاستعماري الكوني.

بعد هذه الملاحظة المنهجية - نعني المتصلة بمنهج قراءة الوقائع - ننقل إلى قراءة الوحدة بالتفصيل.

الدرس الأول: الاستعمار

يبدأ الدرس - بحسب البنية التي اختارها القائمون عليه - بنص مقتبس يسجل تضافر العوامل العلمية والاقتصادية والسياسية والحربية الدافعة باتجاه التوسع الاستعماري. وهنا نلاحظ كيف أن العوامل العلمية تأتي أولاً تتلوها العوامل الاقتصادية. وهو فيما نظن أمر قد لا يرضى عنه أي مؤرخ أو عالم سياسة واحد يعيش على وجه البسيطة، لأن هناك ما يشبه الإجماع على أن العنصر الأساس في الدافعية الاستعمارية عنصر اقتصادي بامتياز. أما فيما يخص السياسة فهي بلغة ماركس - على الأقل - اقتصاد مكثف. ويظل هناك العوامل الحربية التي نعترف أننا لم نفهم المقصود بها أبداً. ولا ندري هل سيتمكن الطالب أو المدرس من وضعها في سياق الموضوع وكشف مغزاها.

يتحدث النص الصغير أيضاً عن بناء الإسبان والبرتغاليين والهولنديين والإنجليز والفرنسيين إمبراطوريات كبيرة، ومن هذه المعلومة يأتي سؤال «أفكر وأجيب»: «ماذا تتوقع أن يكون أثر بناء الإمبراطوريات على العالم؟» وبالمناسبة قد يكون هذا هو السؤال الأول الذي نواجهه في الكتاب المقرر الذي يستدعي فعلاً التفكير. ولكن هل يمكن جدياً توقع إجابة لهذا السؤال مع غياب أية إشارات في النص على الإطلاق. من ناحية أخرى لسنا على بينة من التوقعات التي يحملها السؤال اتجاه الطلبة عند طرح هذا السؤال الملقى في فراغ معرفي لا يتضمن أي سياق يؤسس لعملية تحليلية قد تعطي بعض الاحتمال التاريخي.

يأتي الملخص التعليمي ليخبرنا بما يلي: «الاستعمار هو استيلاء دولة قوية على دولة ضعيفة، وإخضاعها بالقوة بقصد السيطرة على شؤونها السياسية والاقتصادية والثقافية. أما الاستعمار الأوروبي الحديث فقد ظهر على إثر التوسع الصناعي في أوروبا في الربع الأخير من القرن التاسع عشر.» لنلاحظ أولاً العلاقة المنطقية غير المتوافقة بين ما قبل «أما» وما بعدها. إن التوقع المنطقي هو أن تأتي بعد أما جملة من قبيل: «أما الاستعمار الأوروبي فقد اعتمد على مزيج من طرق الإخضاع وكان يهدف إلى النهب الاقتصادي للبلد المستعمر.» باختصار ليس ما يرد بعد «أما» صالحاً للمقارنة

بما قبلها لأنه ليس من جنسه. ولكن ذلك يعني أن المحتوى لا يدعم الطريقة المنطقية في التفكير وإنما يؤسس لعقل يقبل التجاور الذي لا يقوم على أي ترابط منطقي.

أما من ناحية المحتوى فيمكن بسهولة ملاحظة تقديم السياسي على الاقتصادي، وهناك العبارة الغامضة التي تترك الباب مفتوحاً على القراءات المختلفة: «السيطرة على شؤونها». وهذه العبارة تأتي في سياق تفسير دوافع الاستعمار، وهي في ذاتها لا تقول شيئاً محدداً، إذ لا يمكن بحسابات الربح والخسارة التي تسود السياسة والاقتصاد أن يقوم بلد بشن حرب على بلد مجرد الرغبة في السيطرة على شؤونها. ويعلمنا التاريخ القريب أن الدول الاستعمارية تترك بعض البلدان تعيش حروبها كما تشتهي دون أن تكلف نفسها شيئاً إذا لم يكن هناك مصالح اقتصادية أو سياسية تستدعي التدخل. هناك حالة رواندا وحالة الصومال، بل هناك أجزاء واسعة من القارة السمراء تترك لمصيرها لتتخارب أو تجوع أو تفعل ما يحلو لها لخلوها من المعادن الاستراتيجية والموقع الجيوسياسي المؤثر.

يأتي العنوان دوافع الاستعمار ليحدد الأسباب التي حفزت هذه العملية. وفي هذه المرة يتم وضع الاقتصاد أولاً في تناقض مع حالتين سابقتين تم فيهما وضعه تالياً. ويأتي الدافع السكاني ثانياً مع كلام عن فائض سكاني نجم عن الثورة الصناعية يتناقض مع المعرفة المتاحة حول حاجة الصناعة في بريطانيا – البلد الأهم صناعياً في سياق الثورة الصناعية – إلى تشغيل النساء والأطفال لعدم كفاية اليد العاملة من فئة الرجال.

ثالثاً يأتي الدافع الثقافي والتبشيري لخلق توقعاً لدى القارئ – أو بالأحرى التلاميذ – بأن هناك أسباباً ثقافية وتبشيرية للاستعمار. ولكننا في مقابل ذلك نقرأ كلاماً يتهم الدول الاستعمارية بادعاء القيام بدور تنويري يهدف إلى تحضير الشعوب المتخلفة. غني عن القول إن هذا الكلام الصحيح من حيث المبدأ لا يتعارض ولا يتناقض مع وجود رغبة واسعة لدى الكنائس وأنصارها وأصدقائها في القيام بحملة تبشير حول العالم لنشر المسيحية أو مذهباً ما من المذاهب المسيحية وخصوصاً البروتستنتية عندما يتعلق الأمر بإنجلترا والكاثوليكية عندما يتعلق الأمر بإسبانيا على سبيل المثال. ولا بد أن نتيجة هذا ماثلة اليوم في الطابع اللاتيني لجنوب أمريكا في مقابل البروتستنتية في شمالها.

أما الدافع الرابع من دوافع الاستعمار فهو بحسب الكتاب الدافع السياسي والعسكري. وهذه مرة ثانية يقرن فيها الكتاب السياسي بالعسكري دون أن ندري إن كان الأمر قد جاء اتفاقاً أم أنه عن سابق تصميم روية. وفي هذا البند يذكر الكتاب «طمع الدول الاستعمارية في ممتلكات الإمبراطوريات» وخصوصاً العثمانية، ولكننا لا نعرف ما إذا كان هذا الطمع – في عرف الكتاب – دافعاً سياسياً أو عسكرياً، وإن ظننا من جانبنا – حتى قراءة هذه الأسطر – أنه دافع اقتصادي.

وفي سياق البند الرابع يتم ذكر التنافس على الممرات المائية الذي نميل إلى عده سبباً استراتيجياً وليس عسكرياً أو سياسياً بالمعنى المباشر. وأخيراً في هذا البند يتم ذكر الدولة القومية على النحو

التالي: «ظهور النزعة القومية في أوروبا التي اعتمدت على التفوق العرقي، مما أدى إلى التوسع والاستغلال والسيطرة على مستعمرات خارج نطاق القارة الأوروبية لتحقيق هذا التفوق والتوازن العسكري.» لسنا على بينة من الدور الدلالي الذي تؤديه عبارة «التوازن العسكري» في النص، أما الجملة كلها فيبدو أنها تقول شيئاً من قبيل إن حروباً قد تم شنها في العالم تكلف الجهد، والدم، والمال، من أجل الدفاع عن فكرة التفوق العرقي والانتصار لها. يصعب علينا بإخلاص أن نعد هذا السبب من النوع الذي وصفه ابن خلدون بأنه «علم بأسباب الوقائع عميق.» ربما أن ابن خلدون سيتفق هنا مع ماركس في أن هذا السبب مجرد غطاء أيديولوجي لأسباب أكثر التصاقاً بالواقع من قبيل احتكار سلعة معينة أو سوق معينة أو مناجم معينة... الخ

بعد ذلك يستعرض النص بسرعة لا تسمح بالتمعن أو التأمل عدداً كبيراً من أشكال الاستعمار التي يذكر كل واحد منها في سطر موجز لا يفي بغرض الوضوح ناهيك عن الفهم العميق والتحليل. ثم يذكر على عجل الدول الاستعمارية الأبرز ومناطق نشاطها. ويتم اختتام الدرس بـ «أختبر نفسي» بالطريقة المعتادة التي تعني ذكر بعض المعلومات الواردة في الدرس لا أكثر ولا أقل.

الدرس الثاني: الصهيونية

يبدأ هذا الدرس خلافاً للعادة باقتباس من دافيد بن غوريون منقول عن كتاب في تاريخ فلسطين الحديث لرفيق النتشة وعدد آخر من المؤلفين. وعلى الرغم من تحفظنا على استخدام اقتباس من مصدر غير مصدره الأصلي في ظل توافر ذلك المصدر، إلا أننا نسجل أنها المحاولة الأولى إلى قراءة الظاهرة من بعض مصادرها الأصلية عوضاً عن طريقة اللجوء إلى نص لمؤلف بعيد عن روح الموضوع مثلما تم في الكتاب المقرر حتى اللحظة. طبعاً بعد نص مكون من سطرين يأتي سؤال عام وواسع في باب «أفكر وأجيب» ينص على ما يلي: «ما أهداف الصهيونية؟»

وقد جاء الملخص التعليمي معبراً جوهرياً عن أساسيات تتصل بالحركة الصهيونية من قبيل كونها جزءاً لا يتجزأ من حركة الاستعمار العالمي.

أما نشأة الحركة الصهيونية فيتم تقديمها - على الرغم من خطورة الموضوع والتصاقه بفلسطين بشكل تام - بالشكل السريع الذي يصبغ حركة الكتاب إجمالاً، وتغطي تلك النشأة من حيث الحجم ما يقل عن نصف الصفحة. وعلى سبيل المثال فإن النص يكتفي بذكر ظهور «تيارات ضد اليهود في أوروبا.» دون أن يخبرنا شيئاً عن أسباب ذلك أو سياقه علماً بأن «عدم استلطاف» اليهود هو أمر قديم جديد ويعود من بين أشياء كثيرة إلى واقعة أن المسيحي كان يربى على فكرة أن اليهود قد قتلوا إلهه. ولذلك كان شائعاً - وما يزال على نطاق ضيق جداً - أن يصيح الطفل المسيحي في وجه اليهودي: «لقد قتلتم إلهنا.» لا جرم أن دراسة أعمق لحيثيات الشكل الحديث من كراهية اليهود هي أمر لا غنى عنه في أية دراسة معمقة لنشوء الصهيونية لوضع اليد على أسبابه البعيدة قبل القريبة. ويأتي

السبب الثاني غير بعيد عن الأول ليخبرنا عن فشل حركة التنوير اليهودي الساعية إلى اندماج اليهود في قومياتهم الحقيقية. ثم يأتي السبب الثالث ليذكر تنامي الشعور القومي اليهودي تأثراً بالنزعات القومية الأوروبية. ويأتي أخيراً - ألم يكن جديراً بأن يكون أولاً؟ - الدعم الذي لاقته الفكرة من بعض الدول الاستعمارية. كنا نود أن نذكر هنا أن أول من استدعى فكرة القومية «الإسرائيلية» أو اليهودية في العصر الحديث لم يكن يهودياً وإنما فرنسياً هو نابليون بونابرت إمبراطور الثورة الفرنسية إن جاز لنا هذا التعبير.

لا يمكن أبداً عد هذا الإيجاز لسياق نشوء الصهيونية معقولاً في كتاب مدرسي عربي عموماً أو فلسطيني خصوصاً. ولسنا متأكدين من أن كتاباً للتاريخ في أمريكا اللاتينية مثلاً يمكن أن يكون أكثر تسرعاً من كتابنا هذا عند معالجته لهذه الحركة الخطيرة على مستوى ابتلاع فلسطين وأداء دور مميز في الاستعمار العالمي عموماً.

ينتقل الكتاب بعد ذلك إلى مراحل ظهور الحركة الصهيونية التي يقسمها إلى مرحلتين: ما قبل مؤتمر بازل، وما بعدها.

ففي المرحلة الأولى يظهر مفكرون في شرق أوروبا ووسطها يدعون إلى الفكرة. ومن هؤلاء موسى هس الذي يقدمه النص في سطرين ونصف منزوعاً من سياقه الذي بدأ فيه نشاطه الفكري والسياسي عندما كان في الواقع ذا أثر حاسم في تبني فريدريك إنجلز للاشتراكية، وربما كان تأثيره في ماركس أيضاً مهماً. لا بد أن قصة هذا الرجل في حاجة إلى تفحص وتحليل لخصوصيتها ولأهميتها في فهم تحول الفرد الفكري، ولأهميتها الأشد في فهم تحول اليهود نحو فكرة القومية اليهودية وبناء دولة خاصة بهم. لكن الكتاب المقرر يكتفي بذكر دعوته إلى تأسيس المستعمرات في فلسطين وعلى قناعاته - المتأخرة بالطبع - باستحالة اندماج اليهود في بلدانهم الأم.

وفي المقابل يفوت الكتاب الفرصة لممارسة نشاط معرفي بطريقة علمية عن طريق حث الطلبة على التفكير لأنه يعالج بالاختصار ذاته دور ليو بينسكر الروسي الذي دعا إلى كيان قومي لليهود في أي مكان من العالم سواء أكان فلسطين أو غيرها. وهنا أيضاً بالطبع نجد أن المشكلة الفعلية لا يتم مسها من قبل النص المقرر. ومن بين المفكرين والمؤسسات في عداد من يضع الأسس الأولى للمشروع الصهيوني، نجد جمعية (حب صهيون) الروسية التي تركز على حل «المسألة اليهودية» عن طريق عودة اليهود إلى «أرض الميعاد». وبالطبع يمكن فهم هذه الجمعية في ضوء قراءتنا العامة للموضوع بما في ذلك قراءتنا لدور هس وبينسكر. لكن أياً من ذلك لا يتم تحقيقه.

هناك حركات أخرى تذكر وتُدور في الفلك الروسي. ولكن حتى هذا الإمتياز الروسي اللافت للإهتمام لا تتم أية محاولة لتفسيره، على الرغم من أن ذلك أمر مهم جداً لفهم الذي جرى في السياق التاريخي الحي لتبلر الأفكار والممارسات التي ستغدو ما نتعارف عليه بالصهيونية.

يأتي بعد ذلك مؤتمر بازل ليدشن المرحلة الثانية التي يعد هيرتسل بطلها بامتيان، إذ أنه شرع في تأسيس المؤسسات المعنية بوضع اللبنات الأولى لاستعمار فلسطين، ومنها على سبيل المثال لا الحصر، المؤتمر الصهيوني، والوكالة اليهودية، والصندوق القومي اليهودي، ومكتب فلسطين.. الخ

بهذا الشكل ينتهي موضوع الحركة الصهيونية مغطياً خمس صفحات لا غير. للأسف فإن نشاط أختبر نفسي حتى في هذه الحالة الخاصة لا يزيد على المعتاد: «مؤسس الحركة الصهيونية هو... أسست جمعية حب صهيون عام...».

الدرس الثالث: الحرب العالمية الأولى

يبدأ الدرس باقتباس يمهد للقول بأن سبب الحرب هو أن ألمانيا وجدت نفسها «مطوقة من فرنسا وإنجلترا وروسيا، فزادت التسلح.. الخ» هذه السببية تجد أساسها في الكتاب الذي يحمل عنوان «تاريخ العرب المعاصر» والذي يأتي في مكان المؤلف فيه «جامعة القدس المفتوحة». بالطبع ليست جامعة القدس المفتوحة مؤلفاً لأي نص كان، ومن ناحية أخرى لا بد أن القارئ المتوسط يمكن أن يعترض على استخدام كتاب في «تاريخ العرب المعاصر» لاقتباس نص مفتاحي لدراسة الحرب «العالمية».

بعد ذلك يأتي ملخص تعليمي مكون من سطر واحد يقول: «اندلعت حرب عالمية في الفترة ما بين ١٩١٤-١٩١٨ شاركت فيها معظم الدول العظمى في العالم.» جميل أن النص يسجل أن معظم الدول العظمى وليس كلها قد شاركت في الحرب. ومع ذلك لا بد من ذكر أن المشاركة كانت أوروبية صافية تقريباً، إذ أن الدولة العثمانية ذاتها إنما «استضيفت في الحرب» بوصفها رجل أوروبا المريض وليس بوصفها دولة آسيوية. ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى أن الدولة التركية الحديثة تسعى جاهدة بكل ما أوتيت من عزم من أجل أن تنال القبول في النادي الأوروبي بما يعني هيمنة "الروح" الأوروبية على اتجاهاتها السياسية. على الرغم من ذلك الوضوح الساطع يتبنى الكتاب تسمية الحرب العالمية لحرب أوروبية من حيث الأسباب والوقائع والمشاركات وكل ما هنالك من عناصر. علينا في الأحوال كلها أن نسجل أن اللوم في هذا يقع على المراجع المختلفة التي تتبنى المركزية الأوروبية والتي مشى الكتاب المكر في ركابها.

ينتقل الكتاب بعد ذلك إلى «ذكر» أسباب الحرب المباشرة وغير المباشرة والتي منها الأزمة بين فرنسا وألمانيا بخصوص مراكش التي تأتي في سياق يسميه النص أزمات دولية بدلاً من تنافس وصراع استعماريين. بالطبع في مثل هذا الفهم يأتي السبب الاقتصادي ثانياً ثم يأتي موضوع اغتيال ولي عهد النمسا بوصفه سبباً مباشراً للحرب.

يلي ذلك سرد سريع جداً لما يسميه الكتاب بمجريات الحرب يغطي صفحة واحدة يورد فيها دخول الولايات المتحدة الحرب بسبب غرق سفينة أمريكية، أي بسبب واقعة لا سياسية ولا استراتيجية. ثم يورد انسحاب روسيا من الحرب بسبب قيام الثورة البلشفية. ويتم ذكر مؤتمر الصلح وبنوده ثم يتم

ذكر نتائج الحرب العالمية الأولى التي لا نستطيع أن نرى فيها نتائج بقدر ما إن بعضاً منها هو تسجيل لوقائع سياسية حدثت في سياق الحرب وليس بعدها. ومن ذلك «التفاف المستعمرات البريطانية حول بريطانيا، والمستعمرات الفرنسية حول فرنسا، ودعمتها بالرجال والمواد التموينية.» «نلاحظ أن هذا سرد لأحداث وقعت أثناء الحرب وليس نتيجة من نتائجها. كذلك هناك «النتيجة» الثانية: «ضرب المدن بالقنابل والطائرات، ولم تسلم الكنائس والمساجد... الخ» واضح أننا لسنا بإزاء نتيجة بأي معنى. وهذا يحيلنا إلى موضوع هذه الدراسة ونعني بها بنية التفكير لتتساءل: أي تفكير سيطوره التلميذ وهو يقرأ نصاً لا يميز الحدث / الواقعة الميدانية أو السياسية من النتيجة المترتبة عليه؟ في السياق ذاته تسرد «النتيجة» الثالثة واحدة من الممارسات المستخدمة في أثناء الحرب: «الالتجاء إلى مختلف أنواع الدعاية المضللة، سواء بتوزيع منشورات من الجو... الخ وهنا نشفق على الطالب الذي يقرأ معلومة تخص جوانب في الصراع الإعلامي أثناء الحرب بوصفه نتيجة لها. لحسن الحظ تعبر النتيجة الرابعة عن معنى الكلمة الفعلي عندما تخبرنا بزوال الامبراطوريات النمساوية والعثمانية وولادة دول جديدة هنا وهناك. ليس هناك من داع فيما نحسب لأن نواصل ذكر النتائج لأن ما أوردناه يكفي للتدليل على روح النص المتصل بها.

لا بد من أن ننوه إلى أن الأنشطة التي تأتي بعد اختبار نفسي تعد شيئاً مختلفاً عن اتجاه الكتاب العام. فالنشاط الأول يطلب من التلاميذ قراءة مبادئ ويلسون الأربعة عشر ومقارنتها بالسياسة الأمريكية الحالية. بما يعني فيما نحسب الحاجة إلى فهم المبدأ والواقع الراهن والحكم بمدى تطابقهما أو تناقضهما وهو أمر لا بأس به إن صح أنه قابل للتطبيق في سياق العملية الفعلية الجارية في المدارس. أما النشاط الثاني فهو أكثر أهمية بسبب التفاته إلى نتائج الحرب على الوطن العربي وفلسطين. وليس من شك في التأثير الكبير لهذه الحرب على بلادنا، ولذلك يمكن القول إن استعراض ذلك الأثر قد يمس الكثير لدى التلميذ عقلياً وانفعالياً وسياسياً.

الدرس الرابع: الدكتاتوريات الحديثة

يبدأ هذا الدرس بنص مقتبس من بطرس بطرس غالي ومحمود خيرى عيسى. من البدهي أن هناك الكثير من علماء السياسة المقارنة الذين كان يمكن اللجوء إلى مساهماتهم لاختيار نص يتصل بالاستبداد والديمقراطية. ولكن هذا الاختيار بخيره وشره يخبرنا أن الحرب العالمية الأولى كانت حرباً بين الحكم الديمقراطي والحكم الاستبدادي المطلق. غني عن البيان أن روسيا كانت في حلف الدول الديمقراطية على الرغم من أنها كانت قيصرية. وبمناسبة ذكرها فإن النص يتحدث أيضاً عن روسيا الشيوعية بوصفها دولة استبدادية ظهرت على إثر الحرب، كأنها لم تكن كذلك قبلها. في الأحوال كلها يبدو لمعدي الكتاب أن الاقتباس المشار إليه يكفي لطرح سؤال على الطلبة في «أفكر، وأجيب» يقول السؤال: «ما سبب ظهور أنظمة الحكم المتطرفة في العالم؟» ولنلاحظ كيف أن النص هنا يطلق حكم قيمة من نوع «متطرفة» دون أي جهد للتسويق. ولا جرم أن مثل هذا النص يوحى للقارئ

بأن باقي الدول في العالم تنتمي إلى صنف الدول «المعتدلة». وهذا كله يأتي بوصفه وقائع موضوعية أو «أخبار» لا تحتاج إلى أسس أو محكات لتحديد كيف ومتى نضع هذه الدولة تحت هذا التصنيف أو التصنيف الآخر النقيض.

من الواضح أن النص يعتمد الدكتاتورية عنواناً يصنف فيه الدول ويضع من ينطبق عليه «الوصف» في سلة واحدة. وهكذا بمجرد وضع الملصق «دكتاتورية» على البلد تغدو روسيا والصين وكوبا ونظام بينوشية في تشيلي والنظام السعودي شيئاً واحداً، وذلك لأن الأساس في هذه القسمة هو دكتاتوري / ديمقراطي وليس أي شيء آخر. ولأجل ذلك ينخرط النص في تعداد سمات الدكتاتورية، على الرغم من أنه كان من المفيد لتعليم أكثر إبداعاً ورعاية لتطوير مهارات التفكير أن يطلب من التلاميذ أن يحاولوا استخلاص هذه الملامح على مدى أسبوع من الزمن بعد قراءة شيء من تاريخ تلك البلدان المصنفة دولاً دكتاتورية.

أول هذه السمات «أن الغاية تبرر الوسيلة ولو كانت منافية للأخلاق». ويمثل هذه الجملة التقريرية يتم فرض رأي أيديولوجي على الطلبة - ناهيك عن تجاهل أبسط قواعد التفكير والمنهج التاريخي والسياسي-. وبالطبع لا مجال هنا لإثارة تفكير الطلبة بخصوص إلقاء القنبلتين النوويتين على اليابان: هل كان ذلك ضرورياً من الناحية العسكرية؟ هل كان فعلاً منسجماً مع قواعد الأخلاق؟ هل قتل سكان البلاد الأصليين ومعاملة السود في أمريكا أمران أخلاقيان؟ وإذا كان الجواب سلبياً ألا يعني ذلك أنه من حيث الممارسة على الأقل لا يوجد فرق هام بين الدكتاتورية والديمقراطية فيما يتصل بموضوع الغاية والوسيلة، والأخلاق؟ إنها مناسبة للتفكير والمقارنة والتحليل لا يتمكن الكاتب من استثمارها.

السمة الثانية من سمات الدكتاتورية هي استنادها إلى القوة والقسوة لتأمين السلطة للزعيم. لكن هل يستطيع أحد أن يزعم أن هذا ينطبق على زعامة هتلر بشكل جلي وواضح؟ ألم تنجرف الجماهير الألمانية إلى جانب النازية في حماسة ملتبهة حيرت علماء الاجتماع والسياسية منذ صعد النازي إلى السلطة حتى اليوم؟

وهناك السمة الخامسة التي تستجدي على نحو محزن مساواة الشيوعية بالنازية والفاشية: «دعوة الشيوعية إلى إلغاء جميع الطبقات ما عدا طبقة العمال، في حين كانت النازية والفاشية تدعوان إلى انصهار جميع الطبقات في ظل قومية متطرفة، هدفها وحدة الدولة». من المؤسف أن النص يسيء فهم الشيوعية والنازية على حد سواء. ولا بد أن المبتدئ في نظريات السياسية يعرف أن الشيوعية إنما دعت - إن خطأ أو صواباً - إلى إلغاء المجتمع الطبقي وتحقيق المساواة وإلغاء الملكية الخاصة على أمل بناء «يوتوبيا» أو جنة أرضية خالية من الظلم والتمييز. وليس هناك فيما نعلم أي نص «شيوعي» يدعو إلى الاحتفاظ بالطبقة العاملة، لأن الطبقة بحسب زعم الشيوعيين تختفي نتيجة لزوال الطبقات وحظر الملكية. أما عن دعوة النازية إلى «انصهار» الطبقات، فليس في وسعنا أن نعرف المقصود بها بسبب أن

كلمة انصهار كلمة غائمة يتم استعارتها من اللغة الفيزيائية وتوظيفها في سياق تاريخي دون توضيح المقصود بهذا التوظيف. نعلم بالطبع أن النازية تنكر أن أساس المشكلة الاجتماعية شأن طبقي، ونعلم أيضاً أن النازية - في حدود قراءتنا - إنما تشكل إبداع الرأسمالية الألمانية من أجل قطع الطريق على الحزب الشيوعي الألماني في مسيرته نحو السلطة. وهنا تمت عملية تمويه مجدت القائد الفوهرر «أبو الشعب» إضافة إلى تمجيد صوفي لروح الأمة الألمانية مع بعض الاستعارات الغوغائية من هيغل، وهيدجر، وكارل شميت، وقد استعمل ذلك الخليط كله لكبح جماح الصراع الطبقي، وإقناع البسطاء أن هناك وحدة منسجمة اسمها الأمة الألمانية في مواجهة أعداء خارجيين. ولهذا السبب تم البحث بنجاح عن أعداء تاريخيين وغير تاريخيين للأمة وروحها من قبيل اليهود والساميين والفرنسيين بغرض حشد الناس وراء أساطير جوهرائية من أجل احتواء الشعبية الواسعة التي كان يتمتع بها الحزب الشيوعي. ولا مرأى في أن المشروع قد نجح على أفضل ما يكون. يجب أن نذكر هنا لمصلحة التحليل أن هناك صراعاً حقيقياً كان يجري في شمال كرتنا الأرضية لخلافة المهيمين البريطانيين الذي كان يذوي شيئاً فشيئاً. وقد كان المرشحان الأهم للخلافة هما الولايات المتحدة وألمانيا. كان رأس المال الألماني والنخب السياسية والمفكرة جميعاً يتطلعون إلى مكانة القوة المهيمنة hegemonic power. وفي سياق ذلك كان لا بد من تحقيق الهيمنة في الداخل، ولسنا نخترع العجلة عندما نقول إن من لا يقدر على فرض الهيمنة في الداخل لن يقدر بالضرورة على فرضها كونياً. الشيوعية في روسيا كانت بالطبع في واد آخر، وبهذا المعنى نظن أن ألمانيا كانت أقرب من النواحي الأساس إلى الولايات المتحدة أكثر مما هي إلى أي بلد آخر، ونقصد بالطبع من حيث الشبه بين البلدين. لكن بغض النظر عن صحة رأينا أو رأي النص المقرر، فقد كان الأولى تشجيع الطلبة على عقد مقارنة وإصدار حكم ما، بغض النظر عن نجاح الطلبة أو عدم نجاحهم في الوصول إلى الحكم «الصحيح».

أما عوامل ظهور الأنظمة الدكتاتورية فتأتي في باب يذكر بعلاقة شخصية تتعرض لبعض الصعوبات من قبيل «فقدان الثقة» في النظام البرلماني، كأن فقدان الثقة سبب تاريخي، ناهيك عن أن النص لا يخبرنا شيئاً عن هوية الذي / ن فقد / وا الثقة. وأما العامل الثاني فهو ظهور اتجاهات طالبت بزيادة دور الدولة. ليس هناك بالطبع محاولة لتفسير أسباب ظهور هذه الاتجاهات، إن كان لذلك من أسباب تتصل بطبائع العمران أو شروط الحياة الاجتماعية أو ما أشبه. ثم يأتي سبب لا يتضح أبداً كيف يمكن أن يكون سبباً، بمعنى أن الرابطة السببية ليست واضحة أبداً. ذلك هو العامل الثالث الذي يقول: «الاحتكارات الصناعية والتجارية التي سببت الحروب المدمرة، مما أسهم في قيام الأنظمة الدكتاتورية». لكننا نعلم أن احتكارات شركة الهند الشرقية واحتكارات السلاح والنفط الأمريكية قد أسهمت في شن الحروب الكثيرة الأولى باتجاه الهند والصين ومصر والثانية باتجاه العراق وأفغانستان دون أن يقود ذلك إلى تغيير نظام الحكم في البلدين باتجاه الدكتاتورية. ويذهب السبب الأخير إلى إدراج قائمة من الأزمات النفسية والاجتماعية... الخ لدى شعوب مختلفة وخصوصاً المهزومة منها. يقيناً أننا لسنا في مواجهة تفكير سببي وإنما تفكير خطابي شائع في بلادنا العربية، يستسهل القفز إلى النتائج ووضع الحلول التي لا تحل في الواقع شيئاً.

أما أشهر الأنظمة الدكتاتورية في العالم فيبدأ الكتاب فيها بذكر الشيوعية الروسية. وفي هذا السياق نقرأ مجموعة من العوامل الخاصة بالوضع أيام القيصرية والتي من المفترض أنها قد أسهمت في وصول الشيوعيين إلى السلطة، كما نقرأ شيئاً عن لينين وتأثره بماركس، ولكن لا يوجد كلمة واحدة عن سمات أو ملامح الدكتاتورية الروسية مما قد يستدعي في ذهن الطالب /ة التساؤل عن جدوى العنوان الذي لا علاقة له بما يأتي تحته من قريب أو بعيد. وهكذا بدون أن نعرف شيئاً عن دكتاتورية روسيا ننتقل إلى الفاشية الإيطالية، ونقرأ بالطريقة ذاتها الأسباب التي قادت إلى نجاح الفاشية، وهنا ينجح الكتاب في تعداد بعض السمات الخاصة بالنظام الفاشي والتي منها الدعاية والإرهاب لتحطيم المعارضين من اشتراكيين وشيوعيين (لكن ما الفرق بين هذا وبين الولايات المتحدة في المرحلة المكارثية أو في مرحلة جورج بوش وحربه على الإرهاب؟) للأسف تبدو بعض النقاط المذكورة في هذا السياق أشبه بطلاسم يستعصي فهمها من قبيل: «خضوع الحرية الفردية لخدمة الدولة». من الواضح أننا في مواجهة جملة تحتاج إلى الكثير من التوضيح.

وفي تعريف الفاشية في الهامش يرد شيء عن العنصرية، ولسنا متأكدين بالفعل من أن إيطاليا الفاشية كانت بالفعل أكثر عنصرية من الولايات المتحدة أو بريطانيا أو أية دولة أوروبية استعمارية في الماضي البعيد أو القريب.

يحاول النص في النهاية أن يصل إلى استقراء تعميمي - ولا بأس بذلك مبدئياً - فيقترح سمات من قبيل ذوبان الفرد في المجتمع، كأنه لا يذوب تماماً في الرأسماليات المتقدمة. ولكن من الغريب بالفعل أن إحدى السمات الدكتاتورية هي «التوسع» في أوروبا. لكن ماذا عن التوسع في آسيا مثلما فعلت اليابان باحتلالها الصين؟ أو ماذا عن عدم التوسع بالمطلق مثلما هو حال إسبانيا فرانكو التي كانت أضعف من أن تتوسع أو نظام بينوشية في تشيلي المذكور فيما سبق؟ وهناك أمر آخر يلفت الأنظار: لماذا هذه المركزية الأوروبية الشديدة التي تصل حد عدم ذكر أية دكتاتورية من خارج أوروبا بما في ذلك دكتاتورية الصين الشعبية التي لا تقل في شيء عن الدكتاتورية الروسية أو دكتاتورية اليابان الشبيهة بدكتاتورية ألمانيا؟

الدرس الخامس: الحرب العالمية الثانية

لم يكن هناك من سبب فيما نحسب لوجود فاصل بين الحربين «العالميتين» وكان يمكن دون أي اضطراب أن يؤجل تدريس الدكتاتوريات إلى ما بعد الحرب الثانية. على أية حال يبدأ هذا الدرس مثل نظيره المخصص للحرب الأولى باقتباس من الكتاب الذي يضع جامعة القدس المفتوحة مكان المؤلف. ويبين هذا النص - محققاً في رأينا إلى درجة كبيرة - أن أساس الحرب إنما يكمن في التنافس الاستعماري بين دول «الحلفاء» ودول المحور. وبالطبع هذه قراءة قاصرة عن تفسير الجذور الأبعد للمشكلة مثلما أوضحنا سابقاً عندما تحدثنا عن وراثة الهيمنة في المستوى الكوني.

يأتي الملخص التعليمي مثل عنوان نشرة الأخبار لاسعاً وسريعاً: «اجتاحت العالم حرب عالمية

ثانية في الفترة ما بين ١٩٣٩-١٩٤٥، وكانت أكثر تدميراً من الأولى.» انتهى الاقتباس. لا نعرف لماذا يضيف النص معلومة التدمير من بين كومة المعلومات التي يمكن أن تضاف في هذا السياق.

أما دوافع الحرب فهي مثل سالفاتها دوافع عامة من قبيل الأزمات. ثم قسوة شروط الصلح الذي وقع في فرساي على إثر انتهاء الحرب السابقة، وظهور الحكومات الدكتاتورية... الخ يمكننا هنا أن نقول إن السابق كله دون استثناء يستعان به لتفسير اللاحق، وفي سبيل ذلك يمكن حشد مشكلة الأقليات، وفرض التجنيد الإجباري في بريطانيا، وأي شيء آخر يمكن الاستئناس به لتفسير الموقف. وهذا يقود إلى تعزيز الانطباع العميق لدى الطالب بأن السببية تعني شيئاً يأتي بعد شيء. وبالتالي لا حاجة لبيان أية صلة لكيفية عمل السببية في الرابطة المفترضة بين الحدث الأول والحدث الثاني.

بعد ذلك يتم استعراض مجريات الحرب، وهنا لا بد من بعض الملاحظات السريعة. يفسر النص فشل هتلر في هزيمة بريطانيا بالشكل التالي: «...ولكن صمود الشعب البريطاني، وقرار وينستون تشرتشل أن بريطانيا لن تستسلم، بل ستستمر وحدها في القتال شجع الإنجليز في الاستمرار في القتال». واضح أننا أمام فكر مثالي، يمكن أن يصلح أكثر في معالجة حرب قروسطية تعتمد السيف والرمح والنشاب. لكن هل يمكن القول مثلاً إن اليابان كان ينقصها الشجاعة والرغبة في التضحية والصمود في الحرب ذاتها؟ الجواب بالطبع هو لا. ولكن التفوق الساحق للأسلحة الأمريكية وخصوصاً النووية منها لم يترك مجالاً للياباني حتى أن يكون بطلاً انتحارياً، لأن القتل والدمار يتم هنا بالجملة وبدون أية فرصة لخوض القتال. وباعتماد أسلوب المقارنة ذاته: هل كان بإمكان العراق الانتصار أو الصمود لوقت طويل في العام ١٩٩١ أو العام ٢٠٠٣؟ الجواب للأسف بالنفي، مهما تكن شجاعة العراقيين التي لا يمكن في هذا السياق اختبارها ميدانياً بسبب عدم إعطاء العراقي فرصة المواجهة والقتال في حرب نفذت ضده من بعيد وبالأسلحة المعقدة والفتاكة التي لا داعي لذكرها هنا لأننا نتوهم أن الناس قد سمعوا بها بشكل كاف في تلك الحروب وغيرها. لكن للأسف ينسى الكتاب المقرر أن بريطانيا العجوز لم تكن تفقر إلى شيء مما يمتلكه الألمان من حيث الخبرات العسكرية والإمكانات التصنيعية وغيرها. لقد كان أسطول «جلالة الملكة» سيد البحار، ولن يخسر هذه الميزة إلا بعد صعود الهيمنة الأمريكية صراحة بعد الحرب وصعود روسيا والمعسكر الشيوعي المولود في السياق ذاته مما يقود إلى النظام الدولي الموسوم بالحرب الباردة.

هناك في سياق الحرب «العالمية» الثانية حروب واسعة ومعقدة من قبيل الحرب في أفريقيا (العلمين) أو الهجوم على روسيا يتم تغطيتها بأسلوب موجز الأخبار مما يؤدي إلى اختزال التعقيدات التي كانت تستدعي أذكى الخبراء لمواجهتها.

من الشيق بالفعل أن نركز في هذه الملاحظات السريعة على كيفية معالجة دخول الولايات المتحدة الحرب ضد المحور. هنا يبدو من السياق أن الولايات المتحدة قد دخلت الحرب بالشكل الواسع المعروف للقراء بناء على رغبة في الانتقام من «هزيمتها» في بيرل هاربر. ولكن ذلك فيما نعلم كان

حدثاً فردياً قامت به اليابان وكان من الممكن أن يتحقق للولايات المتحدة أن ترد «شرفها» واعتبارها بتوجيه ضربة موجعة لليابان، ولكن ما حصل هو تورط كامل في الحرب وعلى الجبهات كلها، وهو ما يشير إلى قرار وتصميم مسبق بدخول الحرب كان ينتظر على ما يبدو الذريعة الملائمة. أما أسلوب الكتابة «وتغطية» الموضوع فهو مخل بالفعل بالتعبير الدقيق عن روح الحدث: «أما في الشرق فقد نجح الأمريكان بضرب أول قنبلة ذرية في ٦ / ٨ / ١٩٤٥ على مدينة هيروشيما... الخ» هل يمكن أخلاقياً من بين اعتبارات أخرى، أن نصف إلقاء القنبلة الذرية بالنجاح. وأي نوع من النجاح يقصده النص؟ ثم هل يجوز ذكر القنبلة الذرية بدون تحليل أسباب إلقاءها، بل -والأهم من ذلك- الآثار المريعة التي خلفتها؟ أو لم يكن بإمكان الكتاب أن يقارن ذلك باليورانيوم الملقى على العراق أو القنابل الفسفورية الملقاة على غزة؟

الدرس السادس: نماذج من حركات التحرر في العالم

يبدأ هذا الدرس بنص مقتبس يحدد أسباب حركات التحرر بأسباب نفسية تتصل بالشعور بالحرمان من الحرية، إضافة إلى أسباب ثقافية تتصل بتزايد الوعي بالهوية الحضارية والتاريخية. وفي هذا المنحى بالطبع يأتي سؤال أفكر وأجيب: «ما سبب نشوء حركات التحرر في العالم؟»

أما الملخص التعليمي فظل وفيّاً للروح السريعة والموجزة ذاتها: «شهدت الفترة في ما بعد الحرب العالمية الثانية تحرر كثير من الدول من السيطرة الاستعمارية». ويأتي بعد ذلك «تفصيل» في نقاط أربع لأسباب دفع الشعوب إلى الثورة من «أجل التحرر من نير الاستعمار»: أولها «انتشار الوعي القومي بين الشعوب»، الذي لا نعرف معناه ولا سببه ولا كيفية تأثيره سببياً في «دفع» الشعوب إلى الثورة. أما ثاني الأسباب فهو «السياسة الاستعمارية القائمة على القهر والتعذيب والتمييز العنصري» وذلك قد يوحي بأنه لو كانت السياسة الاستعمارية ناعمة تجاه المستعمرين لما وقعت الثورات. وثالث الأسباب هو تغير موازين القوى بعد الحرب العالمية لمصلحة الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي. ترى أليس هذا العامل أهم من سابقه؟ وآخر العوامل هو ظهور منظمات دولية مساندة لحقوق الإنسان. وهذا العامل بالذات سبق للشعب الفلسطيني وشقيقاه اللبناني والعراقي أن اختبرا حدوده أكثر من أي شعب آخر على وجه البسيطة. ذلك أن عدد القرارات الصادرة ضد إسرائيل فيما يخص الاعتداء على حقوق الفلسطيني أو انتهاك الحقوق اللبنانية قد يكون الأكبر في التاريخ. كما أن المنظمات المساندة لحقوق الإنسان العاملة في فلسطين هي الأكثر بالنسبة لعدد السكان على مستوى العالم كله. ولكن أثر هذه المنظمات لا يبدو كبيراً من نواحي مواجهة الاحتلال أو تحسين فرص النضال الفلسطيني. بل إن هناك من يخشى أنها تيسر الاحتلال بطرق مختلفة ليس هنا مجال الخوض فيها. ومن المؤسف هنا بالفعل أن الكتاب المقرر يقدم مثل هذه الجمل الخبرية بدون ذكر مصدر أو مرجع يجعل المرء يتفطن إلى أنها قد تكون وجهة نظر لا أكثر، ذلك أنه يفضل تقديمها مبهمة لترتدي صبغة تشبه: «يغلي الماء على درجة حرارة ١٠٠ مئوي أو ٢١٢ فهرنهايت».

بعد ذلك ينتقل الكتاب إلى مناقشة حركة التحرر الهندية. ويقص علينا حكاية سيطرة الإنجليز على

الهند بدءاً بأعمال شركة الهند الشرقية في العام ١٧٠٥ وانتهاء بإعلان الملكة فيكتوريا امبراطورة على الهند في العام ١٨٥٨. ويذكر الكتاب مذبحة ١٩١٩ لينطلق منها إلى تفسير تبني المؤتمر الوطني لأساليب النضال «السلمية». وليس هنا للأسف من محاولة للمقارنة مع مذابح الفرنسيين الأكثر وحشية في الجزائر أو فيتنام أو مذابح الأمريكان المريعة في «ماي لاي» فيتنام وغيرها، وكيف أنها لم تؤد هنا إلا إلى المزيد من النضال المسلح حتى التحرر. لسنا هنا في وارد فتح نقاش في السياسة المقارنة حول العمل المسلح والعمل اللاعنفي ومدى نجاعة كل منهما في سيرورات برامج التحرر الوطني، وإنما نود تكرار الإشارة إلى ممارسة نظنها تسود «السببية» التي يعتمدها الكتاب: حيثما يشاهد الكتاب واقعة تسبق واقعة يقوم باعتماد الأولى سبباً والثانية نتيجة دون أي تردد. وهكذا يصبح السابق في الزمان هو شرط السببية واللاحق هو نتيجتها دون أعمال الفكر للبحث عن صلات فعلية بين الواقعتين أو الظاهرتين.

يخبرنا الكتاب أن الإنجليز قد قرروا التفاوض بعد الحرب العالمية الثانية مع الهنود ثم استقلت الهند. بالمناسبة لا يذكر الكتاب معلومة جوهرية تتصل بعدد الجنود الإنجليز الرمزي في الهند والذي لم يتجاوز في بعض الأحيان عشرة آلاف في حين أن بلد مسالم وصغير اسمه فلسطين كان فيه عشرة أضعاف ذلك العدد. لكن الكتاب لا يبذل جهداً في التفسير والتعمق ومعرفة الأسباب لأن مهمته واضحة: أن يخبرنا بالأشياء والمعلومات دون تعمق.

بعد ذلك يأتي الكتاب على ذكر تحرر كوبا، ولكننا نفاجأ بأن الكلام إنما يدور على الثورات السياسية والاجتماعية التي وقعت بعد الاستقلال السياسي في العام ١٩٠٢، ويشمل ذلك الثورة التي قادها كاسترو، وهذا يعني مواصلة الخلط الخطير بين الثورات الاجتماعية والسياسية الداخلية وبين حركات التحرر، وهو ما لاحظناه سابقاً في دروس الثورات الأمريكية والفرنسية، وكذلك في دروس الوحدة القومية الألمانية والإيطالية.

ينتقل العرض بعد ذلك إلى جنوب أفريقيا. هنا أيضاً لا يتعلق الأمر بحركة تحرر وطني على وجه الدقة، وإنما بحركة سياسية اجتماعية اقتصادية ضد العنصرية تنتهي - شكلياً على الأقل - بانتهاء احتكار البيض للحكم السياسي دون أن يعني ذلك انتهاء سيطرتهم الطبقية الأشد أهمية بكثير. هل هناك من أسباب لتجاهل حركات التحرر الأبرز في هذا العصر، ونعني تحديداً حرب التحرير الفيتنامية، والجزائرية، والصينية؟ ثم لماذا لا يتم أفراد شيء يخص حركة التحرر الفلسطينية التي قد تكون الحالة الوحيدة التي لم تحقق أهدافها الأولية حتى الساعة؟ لا نعرف إن كانت الصدفة هي السبب أم أن هناك سبب آخر. وفيما يخص «التغطية» الضعيفة للموضوع الفلسطيني، قد يأتي الرد بأن هذا الموضوع قد غطي في مناسبات أو كتب مقررة أخرى، لكننا نذهب إلى ضرورة أن تحضر قضايا فلسطين بالتفصيل في كل مناسبة، أولاً لأن هذه القضية ما تزال قيد «الصناعة» التاريخية، وثانياً لأن المغزى الأهم قيمياً من فكرة تعليم التاريخ هو بناء الانتماء والمواطنة والهوية، وهذه لا تتأتى بدون الحضور الطاعني لتفاصيل الهموم المتصلة بها كلما أتيج ذلك.

الوحدة الخامسة: الهيئات والمنظمات الدولية

الدرس الأول: عصبة الأمم

يبدأ الدرس بالاختبار المعتمد. ولكنه هذه المرة يغطي أقل من سطرين: «قامت المنظمات الدولية منذ نشأتها بتحديد وظيفة القانون الدولي وعلاقته المتبادلة مع الأنظمة الوطنية (الخاصة)، حيث سعت أوروبا لصد محاولات سيطرة دولة على دولة أخرى، أو على أجزاء منها.» يأتي بعد هذا الاختبار سؤال أفكر وأجيب: «ما أهمية القانون الدولي في تنظيم العلاقات الدولية؟» ويفترض أن يكون التفكير منصباً على الجملة المقتبسة أعلاه والتي تحتوي المفتاح الملائم لفهم النص، ولكن هذا بالطبع ليس مفتاحاً.

المخلص يذكر معلومات مهمة ولكنه لا يستخدمها مثلما ينبغي في فهم الأشياء وتوضيحها للذات. ولذلك فإنها تأتي معلقة في فضاء الصدفة على الرغم من أهميتها الجوهرية: «أسست الدول المنتصرة في الحرب العالمية الأولى منظمة دولية عرفت باسم عصبة الأمم لحفظ السلام والأمن العالمين.» ليس هناك من مغزى للمعلومات فهي تأتي بالطبع بذاتها ولذاتها، ولا داعي حتى لبعض المعلومات السياقية ذات الدلالة: مثلاً لا يحاول الكتاب فحص متى ظهرت الفكرة، نعني فكرة المنظمة الدولية أولاً، ولذلك لا يرد ذكر الفيلسوف الألماني كانط الذي كان قد دعا إلى تأسيس منظمة دولية قبل تاريخ عصبة الأمم بقرن ونصف تقريباً.

ينتقل النص إلى «ظهور عصبة الأمم» وهنا يتم تقديم السبب الذي أدى إلى إنشاء عصبة الأمم والذي يتلخص في آثار الحرب «العالمية» الأولى والحاجة إلى الدفاع عن السلام. يقول الكتاب حرفياً: «وكان الدمار الشامل الذي خلفته الحرب العالمية الأولى سبباً مباشراً في إنشاء عصبة الأمم لتنظيم العلاقات الدولية، وتحريم استخدام القوة، واحترام القانون الدولي،... الخ» للأسف يمكن أن نتوقع أن يتعلم الأطفال من هذه السببية أن بإمكان المرء أن يقول ما يشاء - على طريقة أن السابق يفسر التالي - دون أن يحتاج إلى أن يكلف نفسه مشقة توضيح تلك السببية بأية طريقة سواء من خلال إيراد تصريحات أو وثائق أو القيام بعملية تتبع مسار أو تحليل للمنظمة والأدوار التي قامت بها - لاحقاً لتأسيسها - تطبيقاً لفكرة ماركس الشهيرة، إن اللاحق هو الذي يفسر السابق. وحتى المعلومة التي ترد بشكل عابر حول دور الرئيس (الأمريكي) ويلسون في تأسيس المنظمة لا تجذب أي تعليق من الكتاب على الرغم أن إشارة سريعة حول صعود الهيمنة الأمريكية على حساب الإنجليزية كان يمكن أن تكون مفيدة لإثارة تفكير الطلبة والمعلمين.

أما من ناحية «أهداف عصبة الأمم» فإن النص يعدد مثلما هو متوقع ما تقوله المنظمة عن نفسها بدلاً من البحث في دهاليز المنظمة والتاريخ على السواء عن الأهداف التي لم تكتب على الورق، أو الأهداف

التي يسكت عنها النص الرسمي. ولسنا ندري إن كان علينا أن نذكر أياً منها في هذا السياق، إذ لا بد أن القارئ يستطيع أن يتخيل أموراً من قبيل التعاون والسلام وما أشبه. في الواقع أن الكتاب يذكر في الهامش أحد أعمال عصبة الأمم الذي يمس هذه البلاد، ونعني به استصدار قرار انتداب لبريطانيا على فلسطين في العام ١٩٢٢. وذلك يعني أن قرار الانتداب قد صدر بعد احتلال فلسطين فعلياً ووعده بلفور الشهير بسنوات، فكأنما أحد أدوار عصبة الأمم التي لا يذكرها هذا الكتاب الفلسطيني في التاريخ هو تشريع الاستعمار وإعطائه المبركة الدولية. ولعل في هذا ما يساعدنا من داخل الكتاب نفسه على توضيح الفارق بين ما تقول المنظمة الأممية عن نفسها وما تفعل على أرض الواقع. وهنا ربما يجدر بأي شخص حتى لو كان غير مدرب بشكل كاف في التاريخ أن يتذكر على الأقل السيد المسيح: «إن الله لا ينظر إلى ما تقول ألسنتكم، ولكنه ينظر إلى ما تفعل أيديكم».

الدرس الثاني: هيئة الأمم

على الطريقة ذاتها المتمثلة في اعتماد ما يقوله المرء عن نفسه، يبدأ هذا الدرس بنص مقتبس يتحدث عن اجتماع روزفلت وتشترشل وإصدارهما بياناً حول ضرورة إنشاء منظمة دولية من أجل السلام.. الخ يلي ذلك سؤال أفكر وأجيب «ما الهدف من إنشاء هيئة الأمم المتحدة؟» ولا بد أن الإجابة المتوقعة هي ما يرد في الاقتباس. بالطبع لا يوجد أية كلمة حول هذا الشكل الدولي لترتيب معطيات الهيمنة الدولية الجديدة التي تتبوأ فيها الولايات المتحدة موقع الصدارة المطلقة. وفي جوار ذلك يأتي الملخص التعليمي ليعطي سببية أخرى تتمثل في أن الهيئة الجديدة إنما تأتي لتحل محل العصبة القديمة لا أكثر ولا أقل.

في نص الدرس الموسع قليلاً (سنة أسطر) يرد كلام متناقض عن اهتمام الدول الكبرى برعاية مصالحها وفي الوقت ذاته أن رؤساءها (روزفلت، وتشترشل، وستالين) «قد لعبوا دوراً مهماً في تأسيس هذه المنظمة الدولية من أجل تحقيق الأمن والسلم العالميين».

من نافلة القول إن أهداف الهيئة تكرر أهداف العصبة من ناحية تحقيق السلم والتعاون وتضيف إليها احترام حقوق الإنسان التي ستحتل منذ هذه الساعة (العام ١٩٤٥) مكانة بارزة في الخطاب السياسي الأيديولوجي المهيمن عالمياً.

يتم بعد ذلك استعراض أجهزة الأمم المتحدة من قبيل الجمعية العامة ومجلس الأمن دون كلمة واحدة في حق فكرة الأعضاء الدائمين سيئة الصيت التي تجعل الخمسة الكبار يقررون بينما باقي دول العالم تتلقى القرارات دون قدرة على تغييرها أو الاعتراض عليها. فكأننا في مواجهة منتدى للقلة من الأغنياء - أوليغاركية في المستوى الكوني، مع الاعتذار لأرسطو - التي تشرف على إدارة العالم كله.

لا بد أن من المهم أن نذكر هنا أن هناك عنواناً في الكتاب يخص العرب وقضيتهم المركزية فلسطين وذلك هو: «القضية الفلسطينية في هيئة الأمم المتحدة» وتحت هذا العنوان يرد سطران يتحدثان عن صدور قرارات كثيرة بخصوص فلسطين دون أن ينفذ أيّاً منها. بالطبع لا يوجد أية محاولة لقراءة الظاهرة أو فهمها أو نقدها. ولا ندري بإخلاص سبباً لهذا الصمت. بالطبع لا ينجح الكتاب في رؤية أن الهيئة مجرد منتدى أو تجمع يعكس ميزان القوى الكوني لا أكثر، وفي هذا السياق تقع أحياناً مفارقات صارخة من قبيل اختيار إسرائيل منذ أسابيع عضواً رئيساً في اللجنة الأممية لتصفية الاستعمار مع العلم أن الحالة الاستعمارية الأبرز - إن لم تكن الوحيدة بالمعنى التقليدي لكلمة استعمار واحتلال - هي إسرائيل. فكيف يا ترى يمكن للمستعمر الأهم أن يعمل على تصفية الاستعمار؟ لكن هذه المفارقات لا أهمية لها، لأن وصول «إسرائيل» أو غيرها إلى هذه العضوية أو تلك هو رهن بالأصوات - أصوات الدول - وليس بالمنطق أو الأخلاق أو حتى حفظ ماء وجه «الشكليات».

الدرس الثالث: حركة عدم الانحياز

يبدأ هذا الدرس بنص مقتبس يتحدث عن بعض الأفكار التي دعت لها الحركة من قبيل التعايش السلمي، ونزع السلاح، وتصفية الاستعمار. ولكن سؤال «أفكر وأجيب» يتحدث عن سبب ظهور الحركة. وكأنه يريد أن يوحي أن سبب ظهورها هو هذه الأفكار التي دعت لها.

أما الملخص التعليمي فيبدو باهتاً تماماً، وينقل إلينا خبراً يصعب النظر إليه على أنه خبر على الحقيقة: «أسست منظمة تكونت من دول مناطق مختلفة من العالم عرفت بحركة عدم الانحياز». نلاحظ صيغة المبني للمجهول التي تخفف هنا من أهمية الموضوع وتجعله شيئاً عابراً ثم تكونها من دول كيفما اتفق وأخيراً اسم الحركة. ليس هناك فيما نحسب رسالة دلالية في «ذهن» النص، حتى أنه لا «يريد» الإخبار.

تمضي الأمور في الاتجاه نفسه مع «نشأة حركة عدم الانحياز» فهناك تسرع شديد في ذكر مؤتمر باندونغ دون أية حيثيات، وكذلك في ذكر لقاء ناصر، وتيتو، ونهرو، ويرد ذكر مناقشة الرؤساء للحرب الباردة والتسلح وغيرها دون محاولة، مهما تكن، لقول شيء عن هذه المفردات التي لا يتوقع أن يكون الطلبة على وعي بها. ولعل ما يوضح صدق ما نقول هو أن النشاط الختامي للدرس يقترح أن يناقش الطلبة «أثر الحرب الباردة على السلم والأمن العالميين». لا بد أن حامل شهادة عليا في العلوم السياسية لن يستطيع مناقشة هذا الموضوع ما لم يكن تخصصه الدقيق في العلاقات الدولية، وليس في نظرية السياسة أو السياسة المقارنة على سبيل المثال. ولكن ممارسة «رفع العتب» والتظاهر بفعل الشيء عوضاً عن فعله تطغى على الفكر الفلسطيني إلى درجة إيهام القارئ بإمكان أن يقوم الطلبة بمناقشة الحرب الباردة دون أن يكونوا قد تلقوا جملة واحدة حول معناها أو سماتها أو أهم ملامحها... الخ لا فائدة من هذه القراءة للتاريخ حتى عندما يكون المقصود هو الإخبار ولا شيء غير الإخبار.

الدرس الرابع: منظمة الوحدة الإفريقية

يخبرنا النص المقتبس في بداية هذا الدرس أنه «في بداية عهد الاستقلال لعدد من الدول الإفريقية، بدأ التفكير في تكون الإطار التنظيمي الإفريقي ... بغرض توجيه موارد الطاقة في القارة بشقيها البشري والطبيعي في سبيل تقدم الشعوب وإرساء أسس التعاون الدولي، ومبدأ عدم الانحياز، ومواجهة التخلف.» طبعاً بدءاً من كلمة ب «غرض» يستطيع الطلبة أن ينسخوا كلام الكتاب لكي يجيبوا على سؤال «أفكر وأجيب: ما الأهداف التي قامت من أجلها منظمة الوحدة الإفريقية؟»

بأسلوب المبني للمجهول المتبع مع حركة عدم الانحياز، يقول الملخص التعليمي ما يبتغيه عن المنظمة الإفريقية. على الرغم من ذلك هنالك فارق: في الحالة الأولى يقول النص: «أسس» أما في الحالة الراهنة فيقول: «تم تأسيس» ما عدا ذلك الممارسة متماهية والملخص يقول ما يريد قوله في أقل من سطر.

ومن الطريف هنا التنويه بأهداف منظمة الوحدة الإفريقية التي يعينها الكتاب بثلاثة: واحد خارجي، وواحد داخلي، وواحد تاريخي. فالخارجي يتمثل في التعاون الدولي، والداخلي يتمثل في تقوية الدول الإفريقية، وأما «التاريخي» فهو «العمل على إنهاء الاستعمار، ودعم قضايا التحرر.» أما لماذا كان هدفاً «تاريخياً» بينما لم يكن تقوية الدول الإفريقية كذلك، فهذا ما لم نستطع معه شيئاً، ولا بد أن كلمة تاريخي تعني في النص شيئاً آخر غير معتاد.

العجلة هي التي تميز الكتاب من ألفه إلى يائه، ولذلك سوف نجد أن دور المنظمة على الصعيد الإفريقي العمل على «تدعيم وحل المشكلات» ! بينما على صعيد القضية الفلسطينية – التي ترد إقحاماً دون تمهيد – فدور المنظمة أنها «ساندت القضية الفلسطينية.» كيف أو بماذا أو على أي نحو، لا يوجد تفاصيل من أي نوع. ربما أن علينا أن نعود للقول إن مهمة نقل المعلومات بالإخبار ذاتها ليست موفقة في هذا الكتاب.

ويختتم الدرس عروضه بالمعوقات التي واجهت المنظمة ليخبرنا أن أهمها: «الخلافات على الصعيد الإفريقي، التي تحولت في بعض الأحيان إلى نزاعات مسلحة.» من نافلة القول إن مثل هذه الخلافات إذا اتسعت لا تبقى مجالاً لعمل المنظمة، بل إنها قد تدل على أن المنظمة كلها قد لا تكون فكرة معقولة في هذا السياق. لكن النص يقدم المعلومات كلها دون رغبة في استخلاص شيء منها.

الدرس الخامس: منظمة المؤتمر الإسلامي

يتم في هذا الدرس توظيف اقتباس من «الموسوعة العربية العالمية» لوصف دور هذه المنظمة التي تهدف بحسب ذلك إلى تعزيز التعاون «الإسلامي» ودعم السلام الدولي، ودعم كفاح الشعب الفلسطيني.

وبالطبع يتلو النص التساؤل «أفكر وأجيب»: «ما الدور الذي يمكن أن تقوم به منظمة المؤتمر الإسلامي؟» والجواب الطبع موجود صراحة في النص المقتبس، وبالتالي يمكن القول إن هذا الدرس الذي يختم الكتاب كله لا يضيف شيئاً إلى سابقه من ناحية أن عنوان أفكر لا يستدعي أي تفكير من أجل تسجيل الإجابة.

ويتكون الملخص التعليمي من سطر واحد ينص على: «تضم منظمة المؤتمر الإسلامي في عضويتها الدول الإسلامية من جميع أنحاء العالم.»

يرد بعد ذلك بعض التفاصيل المتصلة بتأسيس المنظمة أثر اجتماع «إسلامي» في الرباط خصص لمناقشة حرق المسجد الأقصى في العام ١٩٦٩. أما مبادئ المنظمة التي يوردها النص فهي مبادئ عامة تتصل باستقلال الدول الأعضاء واحترامها لبعضها البعض.. الخ وهي مبادئ لا دلالة واقعية أو عملية لها. يتم في البند التالي سرد أهداف المنظمة، ثم أجهزتها الرئيسة من قبيل «مؤتمر الملوك ورؤساء الدول، ومؤتمر وزراء الخارجية.. الخ وهكذا ينتهي الكتاب المقرر كله، وننتقل مباشرة بعد صفحة «أختبر نفسي» المعتادة إلى صفحة المراجع. ليس هناك حتى من محاولة لاستئذان القارئ بطريقة أو بأخرى، بقول خمسة أسطر عما جرى في هذا الكتاب وما دلالته وماذا نستخلص منه.. الخ حتى عبارة «تم بحمد الله» الشائعة في الكتب العربية منذ زمن طويل لا يستعملها الكتاب ولذلك فإن الطريقة الوحيدة لمعرفة أن الكتاب قد وصل إلى نهايته هو قلب الصفحة لمواجهة قائمة المراجع والمصادر التي يعسر علينا أن نجد بينها مصدراً واحداً أو حتى مرجعاً واحداً يمكن تصنيفه فيما اعتاد العرب تسميته بأمهات الكتب. وهذا يفسر على الأرجح لماذا يواجه الكتاب صعوبات حقيقية في إنجاز المهمة الوحيدة التي نذر نفسه لها ونعني بها مهمة السرد والإخبار.

بين ما هو كائن وما يجب أن يكون

لا براءة على الإطلاق في الفعل المعرفي. وليس هناك من مناص من محاكمة «تجربة» المناهج (الكتب المقررة) الفلسطينية من باب أنها الأداة المركزية في يد «الدولة» والطبقة المسيطرة لتربية الأطفال / الجمهور على وعي معرفي أيديولوجي معين. ولا بد أن قراءة الطابع الأيديولوجي للممارسة الطبقة المسيطرة أكثر صعوبة في ميادين العلوم البحتة مما هو في ميادين «العلوم الإنسانية»، وهي أشد سهولة في ميدان التاريخ. لذلك نزع هنا أن بنية تبعية للاستعمار الكوني تعكس نفسها في كتاب التاريخ موضوع الدراسة بوعي أو بغير وعي. وهذا يتجلى في مستويين معاً: الأول هو مستوى بنية التفكير التبعية التي لا بد أن تكون بنية تقليدية تحاول في الوقت ذاته أن تتظاهر بالتماهي مع قيم الليبرالية التي تخص الطبقة الحاكمة في شمال العالم. لكننا نعلم أن الطبقة الحاكمة عندنا ليست هي الطبقة الحاكمة في شمال العالم، ولذلك نجد بوناً شاسعاً بين ثقافتها الأيديولوجية وبين ثقافة المتبوع على الرغم من الرغبة التي لدى الطبقة التابعة في أن تكون نسخة طبق الأصل من الطبقة المتبوعة. هناك طبقة تعتمد السرعة الرهيبة في الاكتشافات العلمية من أجل تحقيق المزيد من الربح، وهنا طبقة تعتمد دور الوكيل الكومبرادوري الذي لا يحتاج العلم في شيء. ومن هنا لا يبدو أن طبقتنا ونمط الإنتاج الذي تقود يرغبان في التدريب على أساسيات العمل العلمي في أي مضمار. ومن نافلة القول إن الوعي العلمي الاجتماعي لا بد أن يهدد سيطرتها الطبقة التي تؤيد تبعية الأمة وتقف حائلاً في سبيل التنمية الحقيقية القائمة على فك التبعية وتحقيق الاستقلال الاقتصادي والسياسي. وفي الجانب الثاني نجد أن طبقتنا الحاكمة تعيد إنتاج المفردات العينية للثقافة الليبرالية من قبيل تقديس الديمقراطية وقيم اللبرلة الأخرى. بل إنها تصبح ملكية أكثر من الملك في عرضها لمواضيع من قبيل الثورة الأمريكية والحروب «العالمية» وما لف لفها.

يمكن لنا أن نشدد على العناصر التالية التي استخلصناها في هذه الدراسة في الناحيتين؛ ففي مجال الموقف الأيديولوجي نلاحظ بشكل أساس ما يلي:

١. الموقف الأيديولوجي للكتاب المقرر لا ينحاز لقضايا المظلومين والمضطهدين في المستوى الكوني.
٢. هناك انحياز في المنحى ذاته للطبقة المسيطرة مع إغفال واضح لرؤية الطبقات الشعبية المعارضة والتي تمثل الفكر النقيض للفكر المهيمن.
٣. هناك تأثير ملحوظ للمركزانية الأوروبية تسيطر على النص في منطلقاته واستباقاته النظرية والأيديولوجية.

٤. هناك رؤية تقليدية للأحداث تنبع من أيديولوجية تولف بين بعض الموروث السائد ومفردات الفكر الليبرالي، وهذا في الواقع تعبير مكثف عن أيديولوجية الطبقة السائدة محلياً والتي تريد التماهي بالآخر دون أن تستطيع ذلك بسبب عجز بنيوي يتصل بولادتها في سياق تبعي للاستعمار العالمي.

٥. يمر الكتاب مرور الكرام على الوقائع الوطنية والقومية الهامة مما يؤدي إلى ضعف قدرته على تعزيز قيم المواطنة المحلية أو القومية.

أما في مضمار بنية التفكير فقد لاحظنا الأساسيات التالية:

١. يبدو أن السمة الأساس للمقرر أنه يأخذ طابع الأخبار، وذلك ما يتحلى في كل سطر من أسطره.

٢. لا يراعي الكتاب المقرر طبيعة الكتابة التاريخية، كما أنه لا يظهر حساسية كافية اتجاه الصعوبات الجمة التي تكتنف عمل المؤرخ.

٣. تغيب عن النص عملية التفسير التاريخي، وعملية التعمق مثلما تغيب الرؤية النظرية التي تعد ضرورية للقيام بالتفسير.

٤. غياب طرائق المحاكمة التاريخية المستندة إلى منهج علمي. وهنا نذكر على الأقل طبائع العمران الخلدونية.

٥. تغيب إلى درجة كبيرة أسس الحجاج المنطقي، وطرائق الاستدلال.

٦. لا يظهر أي استخدام لأي نوع من الأغاليط المنطقية التاريخية.

٧. يفتقر النص إلى أية ممارسة تعتمد قياس المقارنة التاريخية الجوهرية والضروري لعمل المؤرخ.

٨. يغيب عن الكتاب أية تحديات معرفية تستدعي الطابع الملغز والمربك والإشكالي للتاريخ.

٩. لا يوجد، ارتباطاً بما سبق، أية ممارسة تعزز فكرة الاختلاف وتقبل الآراء المتباينة، والتعايش معها.

١٠. يفتقر النص إلى ما يشير إلى مراعاة أهمية تنمية التفكير في صلتها بتنمية المواطنة.

١١. يعتمد النص طريقة واحدة في تقديم الوقائع التاريخية هي سرد المصادر التي لا يدعمها دليل من الآثار ولا من المنطق.

١٢. في الاتجاه ذاته لا يلجأ الكتاب إلى أية مصادر أولية أو حتى مراجع أساسية.

١٣. هناك هنات لغوية عديدة تتجلى في نقص الدقة والوضوح، واختلاط المفاهيم، وتصل إلى مستوى ضعف بناء الجملة، وعدم سلامة التركيب النحوي من بين أمور أخرى.

١٤. يوجد خلط مفهومي في أكثر من موضع، ومن الأمثلة عليه وضع حرب التحرر الوطني، والثورة الاجتماعية، والحرب الأهلية كلها في خانة واحدة وهو ما لاحظناه في حينه في هذه الدراسة.

١٥. يقوم الكتاب بحشد الوقائع التاريخية كيفما اتفق، ودون أن يراعي الصلة الدلالية بينها. وقد يكون سبب ذلك اعتماد الكتاب على الاقتباس من هنا وهناك دون أن يكون هناك خطة وتصميم للمعنى والدلالة.

١٦. يتضمن الكتاب ما يشير إلى مراعاة عملية التفكير لأنه في الأنشطة يطلب ذلك طوال الوقت. وهذا أمر لا بأس به لأنه يشي بأن هناك إدراكاً لأهمية هذه العملية. لكن الكتاب لا يلتزم بتنفيذ العملية على الرغم من رغبته في إنجازها.

١٧. يقرر الكتاب الوقائع بطريقة وثوقية لا مكان لفكرة الشك فيها.

١٨. لا يراعي الكتاب معنى قانون السببية، ويقع، في الممارسة على الأقل، في خطأ أن السابق هو سبب اللاحق.

١٩. ارتباطاً بما سبق لا يميز النص في بعض الأحيان بين الأحداث والنتائج، وقد رأينا مثلاً صارخاً على ذلك في سياق نتائج الحرب العالمية الأولى حيث تذكر وقائع الحرب على أنها نتائج لها.

٢٠. يعتمد الكتاب وجهة نظر الشخص عن نفسه (مثل الأمم المتحدة أو غيرها من المنظمات الدولية) بوصفها مقياساً للحقيقة.

أخيراً نورد اقتباساً يمثل كل ما ورد في مقدمة الكتاب المقرر حول أهدافه وطريقة عمله. يقول النص: «لقد ركزنا في هذا الكتاب على إبراز دور الطالب الفاعل في العملية التعليمية التعلمية، وإسهامه ومشاركته في تحقيق الأهداف المتوقعة من تدريسه، من خلال تنمية ملكة التأمل والتفكير الإبداعي، والمقارنة بين الأحداث، وربطها بواقع الطالب وبيئته قدر المستطاع، حتى تتاح له الفرصة الكافية لفهم ما يدور حوله، وتركنا له فرصة القيام بتنفيذ أنشطة مرافقة تهدف إلى تنمية شخصيته وتفكيره، وتعزيز قدرته على البحث والكتابة والحصول على المعلومات من مصادرها».

لأسفنا الشديد أن هذا الفهم لم يكن سائداً فعلياً في صفحات الكتاب المقرر، ولا يوجد مثملاً لاحظنا أثر ملموس يدل على ذلك، بل إن المصادر التي يعتمد عليها الكتاب بالذات هي مثال غير موفق للطالب،

بينما جاءت معالجته مثلما في حالة الثورة الأمريكية معالجة لاتنسجم مع القيم الإنسانية والأخلاقية والعلمية والأيدولوجية.

ولا بد من القول ختاماً أن النص «لا يزيد على الإخبار» على حد تعبير ابن خلدون، بل إنه لا يرقى حتى إلى هذا المستوى، إنه يقترب في ابتساره وسرعته من مستوى الاختزال والإيجاز الذي يميز عناوين نشرة الأخبار أو الرسائل المشفرة. وليس من الواضح لنا على الإطلاق ما هي الأهداف الحقيقية لمثل هذا النص الذي لا يريد حتى «إخبارنا» بقصة ما بدرجة معقولة من الإيجاز ودون أن يدرينا على طريقة المؤرخ أو طرق التفكير أو التفسير أو أي شيء يزيد على حفظ بعض الوقائع. يمكن أن نستخلص أن الكتاب يتضمن بإيجاز مغل الرسالة الضمنية التالية: الحوادث تحدث وحدها بشكل منفصل ومنعزل ومنفلت من كل سياق، وذلك ما يفيد ولا شك في إضغاف أية فرصة لدى التلاميذ لتطوير اتجاه للتفكير حتى لو كان بسيطاً وساذجاً.

التوصيات:

١. رفع مستوى الاهتمام المسبغ على موضوع التاريخ بما في ذلك زيادة عدد الحصص.
٢. ضرورة التوجه نحو إيقاف العمل بالكتاب الحالي، والشروع بالسرعة الممكنة في جهد منسق واسع لإعداد كتاب يسعى إلى بناء المواطنة والعقل معاً.
٣. التوجه نحو الجامعات بغرض لفت نظرها إلى تنوير أدائها المعرفي في هذا المنحى خصوصاً، وفي مواضيع التعليم كافة عموماً.
٤. الشروع في تدريب للمعلمين وعلى نطاق واسع فيما يخص «طريقة عمل» التاريخ، وسبل تدريسه والغايات المعرفية والسياسية والأخلاقية من تدريسه.

انتهى

المراجع والهوامش

١. أنظر: مهدي عامل، في علمية الفكر الخلدوني، دار الفارابي، بيروت ٢٠٠٦.
٢. من قصيدة سميح القاسم، حدث في الخامس من حزيران.
3. http://www.researchgate.net/publication/225866312_The_Politics_of_Rewriting_History_New_History_Textbooks_and_Curriculum_Materials_in_Russia.
4. Michael Edmonds, Jennifer A. Hull, Erika Janik, and Keli Rylance. History & Critical Thinking, Madison: Wisconsin History Society, Library –Archive Division, 2005. Website: www.wisconsinhistory.org
٥. سمير أمين، الأمة العربية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٨٨ ص ١٨٤.
٦. التشديد هنا من عندنا.
٧. نضرب صفحاً هنا عن البناء اللغوي الركيك والمؤلّم للذائقة والعين على السواء.
٨. التشديد من عندنا.