كتاب التاريخ الموحّد: الفرضيات والتبعات
(مقاربة نظرية)

نخلة وهبة(*)

ملخص: تعتبر الورقة أن مادة التأريخ هي الماضي وبالتالي فإن المعرفة التاريخية معرضة لأن تكون متلونة وقابلة للتشكيك انطلاقا من قانون العرض والطلب السياسي المحكوم بمعادلة موازين القوة على ساحة السلطة؛ الأمر الذي يحوّل التاريخ إلى سلعة يتحكم السوق (السياسي) بمواصفاتها. ولهذه السلعة نوعان من الزبائن: زبون تجارة الجملة، (وزارات التربية والثقافة والدفاع والداخلية...)؛ وزبون تجارة المفرق، (حزب أو جماعةً أو باحث أو فرد فضولي...). ترصد الورقة ثلاثة أنواع من التواريخ في الكتب الموحدة. إثنان يحملان وجهة النظر الرسمية والثالث يتجنب حمل أي موقف. وتحصر الورقة اهتمامها بالنوعين الأولين. تذكّر الورقة بالمضمون الحربائي للتاريخ وتنتقل إلى البحث عن الفرضيات التي ينبني عليها كتاب التاريخ الموحد، معتمدة على المنطق العبثي لكشف بعض تلك الفرضيات/ المقولات/ الأحكام المسبقة، وذلك عبر طرح السؤال المزدوج: ما هي المقدمة النظرية التي لو غابت يتعطل مفعول الطرح أو القرار المعلن؟ ولو سلمنا بأن المقدمة النظرية المفترضة ليست صحيحة فهل تتهاوى العمارة الفكرية للقرار التربوي - السياسي موضوع الفحص؟ وقد نجحت الورقة في العثور على تسع فرضيات مضمرة تؤسس لفكرة توحيد كتاب التاريخ. بعدها تحوّلت الورقة إلى استنباط المنطق الداخلي الناظم لمختلف أجزاء العمارة الفكرية المستخدمة في تأليف «كتاب التاريخ الموحد». وانتهت الورقة إلى استنتاج تسع تبعات محتملة قد يوّلدها استخدام كتاب التاريخ الموحد في مجالات التربية والإعلام والاجتماع والسياسة والدفاع.

(*) مدير عام مدرسة البيان النموذجية، البحرين؛ مدير مركز البحوث التربوية والتطوير، البحرين، من ١٩٨٧-١٩٩٦ ومستشار رئيس جامعة البحرين للشؤون التربوية، ١٩٩٧-٢٠٠٠. البريد الالكتروني: nwehbe@gmail.com.

أولاً: التاريخ السلعة

تختلف طبيعة المادة التاريخية عن غيرها من المواد المعرفية. فالمعرفة التاريخية، مهما حرص منتجوها على توخي الدقة، تبقى نسبية تداني الحقيقة دون أن تلامسها، وذلك لأسباب كثيرة لا مجال للتوسع فيها هنا. ولعل أهم تلك الأسباب أن مادة التأريخ هي الماضي حيث قلما يمكن استعادة تفاصيل كامل المشهد المحيط، طوليا وعرضيا، بالحدث المطلوب التأريخ له؛ الأمر الذي يحتم الاختيار. ولكن أينما يصح الاختيار يطل الانحياز برأسه خاصة أن المعرفة التاريخية أيديولوجية بامتياز، وتصلح بالتالي للتشريب والقولبة الفكرية؛ ما يعني بعبارة تنفيذية، أنها قابلة للتشكيل انطلاقا من قانون العرض والطلب السياسي المحكوم بمعادلة موازين القوة على ساحة السلطة. وليس غريباً أن يتحول التاريخ الخاضع لتقلبات العرض والطلب إلى سلعة يتحكم السوق السياسي بمواصفاتها. وهكذا وبقدر ما يتحول التاريخ من علم يتوسل البحث لرسم خريطة معقولة للحدث الماضي وسياقه، إلى صناعة سلعة سياسية معدّة للتسويق، بالقدر نفسه يتسنى لمؤلف كتاب التاريخ (غير المؤرخ) أن يتحكم بمواصفات المنتج النهائي من اجل إرضاء الزبائن من خلال الاستجابة لأهوائهم ودعم خلفياتهم الثقافية. ولكي تكتمل الصورة التسليعية للتاريخ (الموحد) لا بد من الإشارة إلى حصول بعض عمليات الغش أثناء توضيب البضاعة التاريخية، (مثلاً تقديم رواية بديلة عن الأصلية، اجتزاء الحدث، إضافة بعض التفاصيل).

في الواقع هناك نوعان من الزبائن لكتب التاريخ:

الزبون الكبير (زبون تجارة الجملة)، وهو من يضع دفتر شروط التصنيع (وزارات التربية والثقافة والدفاع والداخلية)؛ ولا يملك مستهلكو بضاعته، في الغالب، قرار استهلاكهم. فهم إما طلبة المدارس، أي شريحة المتعلمين الذين يخضعون لقرارات الإدارة المركزية ومتطلبات الامتحانات، وفئة المؤسسات والدوائر الرسمية التي تحكمها قاعدة «حتمية تنفيذ الأوامر والتعليمات»، مثل أفراد السلك العسكري بكل أطيافه وتفريعاته. باختصار، فإن فئة المتقبلين السلبيين هم المستهلكون القسريون لبضاعة الزبون الكبير الذي يكون، في العادة، إما النظام السياسي الشمولي، الذي يتصرف بصفته الوكيل الحصري للبضاعة التاريخية (يتحكم بالنوع والكم والسعر والتوفر) ويمنع وصول بضاعة تاريخية من مصدر آخر إلى السوق المحلية؛ والإدارة التربوية المركزية (في وزارة التربية مثلا) التي ما تزال تؤمن بأن تحقيق تكافؤ الفرص يعني توفير

التقديمات عينها للجميع بغض النظر عن نقاط الانطلاق المختلفة والتسهيلات المتيسرة للبعض دون الآخرين على طول المسار الدراسي.

الزبون الصغير (زبون تجارة المفرق)، وغالبا ما يبحث هذا الزبون عن أنواع خاصة، غير متداولة، من التاريخ. والزبون الصغير يكون، في الغالب، إما حزباً أو جماعةً ترمي إلى تدعيم بعض طروحاتها السياسية التي، لو صحت، قد تغيّر من معطيات الواقع السياسي الراهن في البلد المعني، وذلك عبر تشريب المتعاملين معها والعاملين فيها، وجهة نظرها الخاصة حول نشأة البلد وتطور كيانه والأحداث الكبرى التي طبعت مسيرته وقادته إلى ما هو عليه الآن. . . ؛ وإما فردا فضوليا لم تقنعه تأويلات التاريخ المتداول لبعض الأحداث المحورية، الوطنية منها والعالمية؛ أو فردا مثقفا يتطلع إلى سد الفراغات التي يتركها كتاب التاريخ الموحد في عمارة معرفته الشخصية؛ أو صاحب نظرية علمية/اجتماعية يبحث عن حجج عبر الزمن لتأكيد أو نفي المنطق الذي بنى عليه نتائج بحوثه (داروين).

ثانياً: كتاب موحد وثلاثة تواريخ

حقيقة الأمر، يوجد ثلاثة نماذج للتاريخ الموحد:

النموذج الأول: تاريخ رسمي موحد يدرّس في كتاب موحّد[١] ولا توجد إلى جانبه (سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها) أية كتب أو «تواريخ» أخرى. إنه النموذج الوحيد الذي يحمل وجهة النظر الرسمية ويروّج لها ويشرّبها؛ وهو النموذج المفروض في البلدان ذات الأنظمة الشمولية المقفلة على العالم الخارجي بشكل شبه كامل، مثل كوريا الشمالية وكوبا والعراق (سابقاً) والصين الشعبية. . . وقد بدأ هذا

(١) عند الحديث عن النموذج الأول يمكن قراءة عبارة «كتاب التاريخ الموحد» بطريقتين مختلفتين تقودان إلى نتيجة واحدة: اعتبار صفة الموحد تعود إلى مفردة «الكتاب» أو أنها تنعت مفردة «التاريخ» في العنوان المذكور. ففي الحالتين نصل إلى النتيجة عينها. إذ لو اعتبرنا أن التاريخ هو «الموصوف» في عبارة «كتاب التاريخ الموحد» يصعب عندها تصور وجود كتب متعددة مختلفة لمؤلفين يعبرون فيها عن وجهات نظر متباينة، حتى لمؤلفين لهم وجهة نظر متماثلة، لأن الاختلاف في الصياغة وفي المفردات المستخدمة قد يوّلد تباينا في قراءة مندرجات الحدث المؤرخ وتأويلاتها. أما إذا كان الكتاب هو «الموصوف»، ففعل التوحيد عندها يقع حتما على التاريخ أيضا بحكم الغياب القسري لصيغ أخرى مكمِّلة بديلة.

النموذج بالانقراض التدريجي مع شيوع الإنترنت وصعوبة فرض الرقابة الصارمة على ما يمكن أن تحمله من معلومات، من جهة؛ ومع صعوبة التحكم بمضامين البث التلفزيوني الفضائي، فضلا عن صعوبة ضبط حركة السفر من داخل البلاد وإليها، وبخاصة ما يمكن أن تحتويه الحقائب الدبلوماسية وما يحمله موظفو السفارات. . . من جهة ثانية.

النموذج الثاني: تاريخ رسمي موحد يدرّس في كتاب موحد، وتتكاثر بموازاته (خارج المؤسسة التعليمية) سواء جهرا أو سرا كتب أخرى تحمل صيغا أخرى مختلفة للتاريخ المحلي والعالمي. وغالبا ما تدار عمليات استيراد مثل هذه الكتب والمنشورات الأخرى بتشجيع ودعم القوى المعارضة للنظام السياسي القائم. ينمو هذا النموذج ويتطور في البلدان الواقعة بين، من جهة أولى، هاجس بناء وجهة نظر رسمية موحدة وتعميمها وتشريبها لجميع الطلبة باسم التربية على المواطنة (كتاب موحد للتاريخ في المؤسسة التعليمية)؛ ومن جهة ثانية، هاجس الاستجابة لضغوط المجتمع الدولي الذي لا ينفك يطالبها باحترام حقوق الإنسان وتطبيق قواعد اللعبة الديمقراطية في التعامل مع الحريات العامة، ورغبتها (الهاء تعود إلى الدولة) بالتالي في إظهار حرصها على عدم الاشتباك مع المجتمع الدولي. لذلك نرى الدول التي تتبنى هذا النموذج تجتهد لتنفيذ رقابة غير مباشرة ومرنة (بحسب كل حالة) على البحوث والمنشورات التاريخية والفكرية المعدة للاستخدام خارج المؤسسة التعليمية، فضلا عن إغلاق مجموعة من المواقع الالكترونية المتنوعة الاهتمامات، باسم حماية الأخلاق حينا وباسم الدين أحياناً أخرى. وتتبنى معظم الدول العربية (إن لم نقل جميعها) هذا النموذج.

النموذج الثالث: وهو نموذج ذو قعر مزدوج، فيه من جهة أولى، تقليص دور مادة التاريخ في المؤسسة التعليمية وتفريغ كتاب التاريخ الموحد من أية وجهة نظر أو موقف، وذلك لسبب بسيط هو غياب وجهة النظر الرسمية بعد ذوبانها في حلبة موازين قوة الأطراف الفاعلة على الساحة السياسية، وخضوعها لأمزجة مجموعات الضغط الدينية والحزبية والاقتصادية فضلا عن رضوخها لتدخلات السفارات. وفيه من جهة ثانية، ازدهار مجموعة «تواريخ» متباينة (وغالبا متلاغية) إلى جانب قراءات متناقضة للحدث التاريخي الواحد. ويسعى بالتالي كل لاعب من الذين نجحوا في أن يحجزوا لهم مكانا في بورصة المزايدات السياسية إلى تصميم وبناء تاريخ على مقاسه ومقاس برنامجه السياسي. وتتبع البحوث والمنشورات أهواء الزبائن الممولين من مختلف الأهواء. ويبدو أن لبنان يعمل للحصول على مرتبة الشرف في ريادة وتطبيق هذا النموذج.

تجدر الإشارة هنا إلى أن الحديث في هذه الورقة سوف يقتصر على النموذجين الأول والثاني. أما من يريد المزيد من التفاصيل حول كيفية عمل النموذج الثالث وحول فرضياته وتبعاته، فيمكنه مراجعة كتاب «أحفاد بلا جدود» (وهبة، ٢٠٠٣) لمؤلف هذه الورقة.

ثالثاً: المضمون الحربائي للتاريخ

ليس أمرا جديدا أن نتحدث عن تغيّر مضمون التاريخ المكتوب وتلوّنه باختلاف علاقة نظام الحكم والحاكم بالحدث التاريخي وفهمهم له، من جهة؛ وبهوية وانتماء اللاعبين الذين شاركوا في صنع التاريخ (ليس في كتابته)، من جهة أخرى. (في فرنسا مثلا تختلف قراءة وتأويل حدث تسليم مدينة باريس إلى الألمان من قبل المارشال بتان Petain، باختلاف الزاوية التي يجري النظر منها إلى الحدث المذكور). في هذا السياق، يعتبر LEMAIRE أن كتابة التاريخ، بغض النظر عن شخص الكاتب، «لا ترتبط فقط بالحالة العامة للعلوم بل كذلك بالوضعية السياسية والاجتماعية والأخلاقية للمجتمع الذي يعيش فيه المؤرخ» (Lemaire, 1968, p. 19). وضمن الإطار نفسه، بل استكمالاً له، يشبِّه هنري بيرين Henri Perenne سلوك المؤرخين تجاه الوطن بسلوك المهندسين تجاه الزبون، معتبراً أنهم يصنعون «تاريخاً يمكن السكن في داخله»، (ويضيف) «بأن رجال السياسة يوصون في بعض الحالات بأن يُكتب التاريخ بحسب أذواقهم» (Cf. Preiswery et Perrot, 1975, p. 22) الأمر الذي يذكرنا بملاحظة نيكيتا خروشوف عام ١٩٥٦م، إبان مرحلة القضاء على الستالينية، حين قال: «إن المؤرخين أناس خطرون، فهم قادرون على قلب كل شيء رأساً على عقب، ولهذا يجب توجيههم» (Ferro, 1981, p. 145).

رابعاً: الفرضيات

هناك نوعان من الفرضيات:

الفرضيات المعلنة: وهي غالبا ما نجدها في مقدمات البحوث العلمية الأكاديمية. غالبا ما يتم الإعلان عن هذه الفرضيات كمشاريع «نتائج علمية» يجب أن تمر بمراحل تحقق وضبط قبل اعتمادها وتغيير طبيعتها من فرضيات إلى حقائق وتطبيق مدلولاتها.

ويبني الباحث العلمي مشروعه البحثي بهدف التحقق من صحة الفرضية (Hypothesis) التي أعلنها في بداية بحثه، وكسب امتياز وشرف اكتشاف حقيقة علمية جديدة يتمكن العلماء الآخرون الانطلاق منها لإيجاد حقائق أكثر دقة وتفصيلا وتقدما، كما يتمكن الصناعيون من استخدامها لتطوير إنتاجهم العادي أو لإنتاج سلع جديدة.

الفرضيات المضمرة: وهي في حقيقة الأمر ليست فرضيات بالمعنى الشائع المستخدم في البحث العلمي للمفردة، إنما هي أقرب لأن تكون اعتبارات (مقولات) (Assumptions)، ويستخدم هذا النوع من المقولات من قبل متخذي القرار بشكل أساسي. ويبني صاحب القرار (وليس الباحث) مشروعه السياسي إنطلاقاً من مقدمات فكرية (مقولات)، هي في الواقع تبريرات (غالبا ما تصاغ ذهنيا بشكل بعدي) تلبس قناع طرح نظري قبلي. وكما يدل عليها تصنيفها، فهي لا تعلن على الملأ، ولا تحتويها وثيقة أو نص خطاب أو عقد مبرم. . . ولا يمكن الاستدلال عليها إلا بشكل غير مباشر ومقصود. لذلك يصعب التقاط أدلة محسوسة على هذه الاعتبارات/ المقولات لمن يراهن على شفافية النصوص التاريخية-السياسية من جهة، أو العثور على توثيق واضح لها أو عنها. وقد لجأت هذه الورقة إلى المنطق العبثي لكشف بعض تلك الفرضيات/ المقولات جوابا عن سؤال مزدوج:

أ. ما هي المقدمة النظرية التي لو غابت يتعطل مفعول الطرح أو القرار المعلن؟

ب. إذا سلمنا بأن المقدمة النظرية المفترضة ليست صحيحة فهل تتهاوى العمارة الفكرية للقرار التربوي-السياسي موضوع الفحص؟

الفرضيات/ المقولات: لا تختلف فرضيات من يستخدم النموذج الأول (كتاب موحد لتاريخ رسمي موحد) عن فرضيات من يستخدم النموذج الثاني (تاريخ مدرسي موحد في كتاب مدرسي موحد) إلى جانب تاريخ (شبه سري) تعددي خارج المدرسة. بينما تختلف فرضيات النموذجين الأولين عن فرضيات النموذج الثالث. وليس ما يثير العجب في هذا الاختلاف إذا انتبهنا إلى أن النموذجين الأولين يختاران الحدث التاريخي الأكثر قابلية للاستخدام في تشريب المتلقي العقيدة ووجهة النظر الرسمية؛ بينما يتجنب النموذج الثالث ذكر أي حدث تاريخي قابل للتأويل والاستخدام الأيديولوجي. على كل حال، نكتفي هنا باستعراض الفرضيات الأساسية للنموذجين الأولين والتعليق عليها.

لو ربطنا قول «خروشوف» و«بيرين» بقول «لومير» لتجلّت لنا الهواجس المتعددة التي يمكن أن تقض مضجع المسؤول السياسي من جراء تدريس تاريخ يتناقض مع ما قد ينوي بناءه من «مرجعية معرفية» في أذهان الطلبة. وهذا يعني استراتيجيا أن النظام

السياسي المؤمن بفائدة «كتاب التاريخ الموحد» يراهن على حتمية نجاح أفعال التشريب، من جهة؛ وعلى تحوّل المعرفة، بعامة؛ والمدرسية منها، بخاصة؛ إلى قناعات ومواقف وسلوك ملتزم عند المتلقي. أما بلغة التخطيط السياسي فمعنى ذلك أن من يستخدم التاريخ كأداة للأدلجة والغسل الجزئي للأدمغة (نزع فكر قائم وزرع فكر آخر) إنما ينطلق حتماً من منظومة من الفرضيات، أهمها:

– ليست وظيفة المدرسة تنمية قدرات الطفل والمتعلم إلى أقصى ما تسمح به استعداداته وإمكانياته بل صب جميع الطلبة في قالب واحد ذي مقاييس واحدة.

– إن التاريخ ليس معرفة علمية متطورة تسعى للاقتراب من الحقيقة، بل هو محمَل لمختارات من المعارف الناجزة المحضّرة أصلا لتأدية مهمات «تشريبية» سياسية؛ ليست أقلها حفر الثلم الفكري اليتيم الذي يجب أن تنحصر داخله ديناميكية السؤال والجواب... فالتاريخ بهذا المعنى لا يمكن أن يكون حركة جدلية بل يكتفي بأن يكون نصا سياسيا بامتياز، يحتمل، كأي نص سياسي آخر، «عمليات التجميل» الشائعة مثل الاجتزاء، والإضافة، والتحريف، والانتقاء، والحذف... فكتاب التاريخ الموحد، بما هو الوكيل الحصري للتعرف على الماضي، يتحول إلى نص شبه مقدس لا يحتمل التعديل والتغيير والشك بصحته تحت طائلة «التكفير» و«التخوين» السياسيين.

– إن المعرفة الواحدة تنتج الموقف ذاته والسلوك عينه عند كل من يكتسبها. وبالتالي فإن الهدف الواحد لا يتحقق إلا من خلال مضمون بعينه وممارسة بذاتها. وهذا ما يدفع بالمسؤول التربوي (السياسي) إلى الرهان على وحدة المرسلة المصفاة ووحدة الصيغة المطهّرة. ويستتبع هذا المنطق تفعيل فرضية فرعية مضمرة تقضي بألا ينتج غياب معرفة ما عن ذهن المتلقي أي موقف سلوك كان وذلك وفق معادلة أولية (ساذجة) مفادها: إذا كان حضور معرفة ما ينتج فكرا أو قناعة أو موقفا أو سلوكا، فإن غياب (أو تغييب) تلك المعرفة يلغي احتمال إنتاج أي فكر أو قناعة أو موقف أو سلوك يُظن باحتمال ارتباط حدوثه، من قريب أو بعيد، بتلك المعرفة. وهذا بالطبع ما يفسر اللامبالاة التي يظهرها مصمم كتاب التاريخ الموحد حيال عمليات الحذف والاجتزاء والإهمال والتغيير التي تُمارس على عناصر الحدث التاريخي.

– إن التاريخ عبارة عن أحداث متجاورة ومتساكنة ولا يربط بينها أي نظام من العلاقات السببية وموازين القوة وشبكات المصالح... الأمر الذي يفسر سلوك بعض الحكومات حيال التاريخ والتعامل معه على أنه ركام أحداث مبعثرة منسية لن يضير مصداقيتها ممارسة عمليات غربلة عليها، واستبقاء ما يناسب مزاج ومصلحة صاحب

القرار التربوي (السياسي) وما يعتبره ضروريا لتأسيس أرضية «تاريخية» كافية لتبرير وجود النظام القائم. ويجدر التنبيه هنا إلى أن حجم «الماكياج» الذي يحتاج أن يمارسه النظام على الحدث التاريخي، ليتناسب هذا الأخير مع متطلباته (الهاء تعود إلى النظام)، يحدد طردا مدى اتساع هامش المرونة المسموح به في التعاطي الفكري مع المادة المعرفية، في البلد المعني.

– إن ما يُعتد به (سياسياُ) بالنسبة لمصمم كتاب التاريخ الموحد هو السلوك الظاهر للفرد، أي السلوك الذي يمكن ملاحظته ورصده واحتسابه ومراكمة مفاعيله لصالح فكرة أو حزب أو حركة ما. من هنا يمكن فهم ما يشترك فيه دعاة كتاب التاريخ الموحد من عدم اكتراث بما يمكن أن يجول في أذهان مستهلكي هذا النوع من المادة المعرفية وما يمكن أن ينتجه الكبت المتراكم من سلوكات محابية أو انفجارات اجتماعية غالبا ما توصف بـ«العصيان» وبـ«الخروج على القانون».

– إن التلميذ يأخذ على محمل الجد كل ما يتعلمه من الكتاب وكل ما يشرحه المعلم. وإن المعرفة المكتسبة لأغراض النجاح في الامتحان تتحول تلقائيا إلى مواقف وسلوك، خاصة إذا انتبهنا إلى ندرة فرص تعرّض المتلقي لأنماط أخرى من المواد المعرفية التاريخية غير تلك التي يحملها كتاب التاريخ الموحد، وإلى صعوبة الإفادة منها.

– على الرغم من الخطاب التربوي الذي يدعو إلى تدريب الطلبة على التفكير وإجراء البحوث... فإن مجرد فرض كتاب التاريخ الموحد كمصدر مفرد للمعرفة في هذا الحقل، هو تصرف مبني حتما إما على اعتبار أن الطلبة يصلون إلى المدرسة صفحة بيضاء تشكلها المؤسسة التعليمية كما تشاء؛ وإما على القناعة بأنه ينبغي على الطلبة ألا يعرفوا أكثر مما علمتهم إياه المدرسة في السنوات السابقة. وفي الحالتين المذكورتين أعلاه، تختبئ فرضية عجز الطلبة عن التعلم الذاتي وطرح الأسئلة والتفكير حول المعارف التي يمليها عليهم كتاب التاريخ الموحد (علما أن افتراض العكس يلغي الحاجة إلى التوحيد).

– إن المعلم لا يعرف عن الموضوع التاريخي أكثر مما هو موجود في الكتاب، وإنه إن كان يعرف أكثر أو بشكل مغاير لما يتضمنه المقرر فإنه يعرف في الوقت عينه أن المصلحة المباشرة للجميع ألا يجعل الطلبة يعرفون أنه يمتلك هذا الفائض من المعرفة (كأن يمتنع عن التعليق مثلا على المضمون الرسمي المقترح). وعندما يتوقع المسؤول التربوي/السياسي من المعلم أن يحجب معرفته الإضافية عن الطلبة إنما ينطلق من

فرضية مفادها أن المعلم (كل معلم) موافق حتما على تعليم طلبته معلومات يدري مسبقا أنها مشوهة أو غير صحيحة.

– إن المرجعيات الثقافية والفكرية التي يأتي منها الطلبة لا تؤثر في مدى تقبل هؤلاء لطروحات خلافية بطبيعتها، وكأن الطلبة كائنات أسقطت من عالم الملائكة بمظلات عازلة في صحراء واسعة.

خامساً: منطق تأليف «كتاب التاريخ الموحد»

يعمل المنطق الداخلي الناظم لمختلف أجزاء العمارة الفكرية المستخدمة من قبل النظام التربوي/السياسي في تأسيس التوقعات العامة والتحكم في سقوف الخطط المستقبلية، من خلال جدلية الإضافة والاستبعاد (الحذف) لبعض «زوائد» التدفق التاريخي للحدث، أي:

من جهة أولى، الحرص على ألا تعرقل أحداث الماضي خطط الحاضر، على الرغم من معرفة أصحاب الشأن بأن عدم كشف حقيقة الأحداث تبقى قنبلة موقوتة يمكن أن تنفجر (أو تفجّر) وتسحب الثقة من المسؤول عند أول مناسبة ملائمة؛ ومن جهة ثانية، العمل على إبراز فكرة أن الماضي يؤسس لحركة الحاضر. أي الحرص على أن يتسق ما يقدمه التاريخ من أرضية سياسية في الماضي مع حركة السياسة السائدة الحالية. فالمطلوب أن يحفر الحكم السائد عمقا له في الماضي؛ أي أن ينشئ له مرجعية في الزمن؛ الأمر الذي يعني أن يظهر النظام الحالي وكأنه على حق في ما يقوم به من أعمال ويتخذ من إجراءات استنادا إلى خبرات الماضي وإلى نجاحات هذا النمط من الحكم في اختبارات العصور المنصرمة. بعبارة أخرى أن يبرر التاريخ، بطريقة مباشرة وغير مباشرة، بعض الامتيازات وإلغاء بعضها الآخر، فضلا عن إبراز أحقية الحكام في الحكم؛ سواء لجهة أقدميتهم وتجذّرهم في المكان (الأرض)، أو لجهة فضلهم في تحرير الأرض ومقاومتهم للغزاة، وصولا، في كثير من الأحيان، إلى ادعاء تمثيلهم لإرادة ميتافيزيقية ما... مع الانتباه إلى أن الآلية الأساسية المعتمدة لتحقيق ذلك تقوم على القولبة الأحادية المقفلة التي لا تسمح بأن ترشح إلى ذهن المتلقي معارف إضافية مختلفة من مصادر أخرى (غير رسمية). ولعل المحرك الرئيس لوحدة التشكيل الروائي للحدث التاريخي هو الخوف من أن تكون الصيغ الأخرى (التحليلية) للتاريخ – لو سمح لها بالوجود والتداول– أكثر إقناعا من الرواية الرسمية للأحداث. أي الخوف من احتمال

أن توحي القراءات الأخرى للحدث التاريخي بما يكفي من الأسئلة القادرة على زرع الشك في صدقية الرواية الرسمية. ويحقق كتبة التاريخ الموحد ذلك من خلال:

- الحرص على ألا تُكشف حقائق تبين تناقضا بين سلوكات سياسية ماضية وأخرى حاضرة.

- الحرص على تجنب وضع المسؤول الحالي في حالة انقطاع مع الماضي بشكل واضح. أي العمل على أن يظهر النظام السياسي الحالي وكأنه امتداد للماضي.

- عدم التردد في اجتزاء الماضي إذا دعت الحاجة إلى دعم حركة الحاضر.

- تجنب التحليل وكل ما يمكن أن يوّلد التأويل والاجتهاد خوفا من الشك واستنبات روايات محتملة غير الرواية الرسمية. من هنا تسهل ملاحظة حرص الكتاب على تقديم ما يسميه «وقائع» بلباس «حقائق علمية»، وذلك من أجل تجنب الجدل حولها.

- تحاشي، قدر الإمكان، الربط بين الأحداث خوفا من بروز ثقوب كبرى في شبكة العلاقات المقترحة تؤشر على تغييب بعض العوامل والمتغيرات.

- الاعتماد على النقل والرواية وتجنب الاستناد إلى النتائج الحقيقية لبحوث علم الآثار الفعلية وإلى الأرشيف المتكامل والمخطوطات المحققة.

- التعتيم على الجوانب المشبوهة غير الأخلاقية من تاريخ الشعب والحكم (عنصرية، طائفية، عبودية، استغلال، رقيق أبيض، فساد، غسيل أموال، جرائم حرب، مذابح جماعية، تطهير إثني أو طائفي، تهجير، اغتيالات، . . .)، فالتاريخ مجيد دوما وتصرفات أهل الحكم في منتهى الأخلاقية والنبل.

سادساً: التبعات

بالطبع، مثله مثل أي فعل يُمارس، لا يمكن لكتاب التاريخ الموحد إلا أن يترك آثاراً عدة على مستويات مختلفة من التربية والإعلام والاقتصاد والسياسة والدفاع. . . بل إنه وضع بهذه الصيغة الأحادية لتكون له مفاعيل محددة يمكن ضبط أكثرها إلى حد بعيد. وطبيعي ألا تتمكن هذه الورقة، ضمن المعطيات المتوافرة، من رصد مختلف الآثار المتوقعة لاستخدام «كتاب التاريخ الموحد»، لكنها تحاول تبيان أهم تلك الآثار تحت مسمى «التبعات» مع الوعي الكامل بالشحنة السلبية التي يمكن أن تحملها هذه المفردة، والاستعداد بالتالي لتحمل مسؤولية هذا الاختيار.

إن ما صح على الفرضيات/ المقولات يصح على «التبعات» لجهة صعوبة الاستدلال الحسي أو الواقعي عليها. فالنظام التربوي / السياسي المقفل لا يسمح بإجراء البحوث الميدانية النقدية حول مسألة بهذه الخطورة بالنسبة له. من هنا فإن التبعات «المفترضة» هي نتائج لمحاكمة عقلية شكلية تستند بمعظمها إلى المنطق العبثي الذي استخدمناه عند البحث في الفرضيات/ المقولات. وقد توصلنا إلى توقع التبعات الآتية:

- يلغي كتاب التاريخ الموحد، أو التاريخ الموحد، المفاعيل المتوقعة من علم التاريخ (الحفر في البيئة الثقافية والاقتصادية التي كانت تحيط بالحدث، ومقارنة الروايات المختلفة وتحقيق الوثائق واستنتاج القوانين واستخلاص العبر...) فعلى الرغم من الادعاء عبر الخطاب التربوي الرسمي بأن تدريس التاريخ[٢] يهدف، من بين أمور أخرى، إلى تدريب الطلبة على التعامل مع الروايات والوثائق والأحداث بروحية المؤرخ وباستخدام تقنيات تحقيق المعلومات وتعظيم احتمالات صحة ما تحمله من بيانات؛ إلا أن واقع الأمر يبين بوضوح عمليات محاصرة متشددة للمعرفة التاريخية وتضييق مجرى تدفقها الوحيد وتحويله نحو مصب واحد الأمر الذي يلغي بشكل حتمي أثر تلك المعرفة التاريخية المعلبة في بناء مهارات تحقيق الأدلة والبيّنات كما في بناء ثقافة عامة ذات مصداقية ومتسقة مع أساسيات الثقافة العامة الكونية. عمليا، كتاب التاريخ الموحد لا يمكن أن يكون موحدا إلا بقدر ما ينوي إلغاء مفاعيل فعل الماضي الحقيقي في مسيرة الحاضر.

- لعل أخطر الآثار التي يتركها «كتاب التاريخ الموحد» على الساحة المعرفية من ناحية، وفي أذهان ناقلي المعرفة أو طالبيها، من ناحية أخرى، هي إعادة صياغة قواعد الارتباط بين الصحة (نقيض الخطأ) والسلطة؛ الأمر الذي يحتم فك الارتباط التقليدي والتاريخي بين المعرفة والبحث العلمي، من جهة، وبين المعرفة الخارجية (الكونية المتداولة خارج البلد) والمعرفة المحلية (المنتجة والمتداولة داخل البلد)، من جهة ثانية. ففي كتاب التاريخ الموحد يصبح المعيار الفعلي للصحة هو إرادة السلطة التربوية/ السياسية في فرض رواية ما على أنها الحقيقة، وكل ما عداها من روايات هو باطل ومخادع.

- نظرا لطبيعة «كتاب التاريخ الموحد» واحتكاره المحكم لما يجب أن يعرفه «المواطن» عبر التعليم الذي يخضع له الطالب، تبرز حتمية حصر أسئلة الامتحان

(٢) المقصود الخطاب التربوي في البلدان التي تفرض تدريس كتاب موحد للتاريخ.

بمضامين الكتاب المستخدم وبالتالي حتمية التقييم السلبي لكل انحراف عن الإجابة النموذجية التي يجب أن تتطابق مع حرفية النص الرسمي الموجود على صفحات الكتاب المعتمد. ويستتبع كل ذلك انتفاء فائدة التوسع والتبحر والإطلاع والتعمق الأمر الذي يقود إلى شبه إلغاء لدور المكتبة أو مركز مصادر التعلم في المدرسة.

– من أجل ضمان عدم خروج معرفة المواطن/الطالب المدرسية عن المسموح والمطلوب تجد السلطة التربوية نفسها مقودة إلى فرض رقابة مشددة على كل ما يمكن أن يصل إلى أنظار أو مسامع الطلبة داخل حرم المدرسة. وقد يستوجب ذلك من بين إجراءات أخرى فرض الرقابة على كتب المطالعة والإعلام ومجمل المواد الثقافية كالأفلام والمتاحف، الخ. . . .

– بما أن المعرفة يجب أن تكون مقننة سواء على مستوى المضمون أو الصياغة، وبما ان إنتاج هذه المعرفة يتم بشكل كامل خارج إطار المدرسة والفرد، وبما أن المعرفة (المعلومة أو الرأي أو الفكر) يجب أن تكون متطابقة مع محتوى «كتاب التاريخ الموحد»، يجد الطالب نفسه مقودا إلى كبت فكره الشخصي ووجهات نظره الخاصة وتبني الخطاب الرسمي والجهر به درءاً للاتهامات الكثيرة المحتملة وضمانا بالتالي لسلامته من جهة، وترقيه المدرسي والجامعي والوظيفي في ما بعد. فالطالب/المواطن يعيش تحت نير من الرعب المستديم بأن يتم تأويل المفردات التي يستخدمها للتعبير عن ذاته أو للإجابة عن سؤال ما، فهو يخشى أن تحتمل المفردات التي يستخدمها إيحاءات مشبوهة أو تستدعي دلالات ممنوعة، لذلك يفضل أن يحفظ عن ظهر قلب الصياغة الرسمية التي ينقلها «كتاب التاريخ الموحد» للحدث. ولا نفشي سرا إذا قلنا أن التبعات التربوية–الاجتماعية لهذا النوع من الكبت الفكري القسري يرسخ المعادلة التالية: السلامة والنجاح الاجتماعي تشترطان ممارسة التقية وإتقان المحاباة.

– ضمن السياق عينه، وللأسباب نفسها التي وردت في الفقرة السابقة، يخلق «كتاب التاريخ الموحد»، في معظم الأحيان، نوعا من العمى المعرفي الناتج عن هاجس أو وسوسة التقيد بحرفية الرواية الرسمية للحدث وصياغة المغازي التابعة لها. فالطالب/المواطن الذي يخضع لضغوط مستمرة من أجل أن يحفظ عن ظهر قلب وأن يتشرب باستمرار الرواية الوحيدة المتوافرة (وممكنة الوجود)، لن يتقبل بسهولة أية صياغة مخالفة للرواية الرسمية المهيمنة على الوعي الفردي والجماعي، خاصة أنه لم يُعط أية فرصة سابقة لامتلاك أدوات النظر في روايات أخرى بديلة.

– من الآثار التي يتركها أيضاً «كتاب التاريخ الموحد»، تقليص دور البيت في تنشئة

الطفل. فالمدرسة تتصرف في حالة تبني هذا الكتاب على أساس أنها ولية أمر الطالب من جهة، وممتلكة الحقيقة من جهة ثانية. أي أنها تزوّد المتلقي بالمعلومات الصحيحة التي لا تحتمل الخطأ وأن على الأب والأم أن يتقيدا بتعليمات المدرسة وتعاليمها وألا يعرّضا مصيرهما ومصير ابنهما/ ابنتهما للخطر بأن يشرّباه ما يخالف مضمون «كتاب التاريخ الموحد». وهكذا تسلب المدرسة من الأهل ولاية أمر أولادهم وتحوّل البيت إلى حقل تطبيقات لنظريات المدرسة وليس المسؤول الأول عن تربية الطفل وتنشئته.

– يحدد «كتاب التاريخ الموحد» للمتلقي مسار سلوكه اليومي عبر تحديد نقطتي ارتكاز أساسيتين في تشكيل التصرف:

أ. تعيين العدو والصديق سواء على مستوى التعامل الفردي الاجتماعي اليومي أم على مستوى التعامل السياسي الدولي. فالمدرسة، تطبيقا لتعليمات "كتاب التاريخ المعين، تحدد للطالب المجموعة التي يجب أن ينخرط فيها والخلية التي يجب أن ينشط داخلها، والدولة التي يجب أن يحبها وتلك التي ينبغي أن يكرهها ويقاومها أو يقاتلها. فالرغبات والنزعات الشخصية، بنظر السلطة، عوائق أمام التطور والمصلحة العامة العليا، خاصة إذا كانت لا تتطابق مع التصنيفات الرسمية وتحديد من هو الخائن والمخلص ومن يجب تجنب الاختلاط معه ومن يجب تصحيح تربيته...

ب. تعيين معايير الأخلاق وحسن السلوك ولوائح الممنوعات والمسموحات. فالمدرسة، اتساقا مع تعاليم «كتاب التاريخ الموحد»، ترسم للطالب نظام القيم اللازم تبنيه[٣]، من جهة؛ وتحدد قوالب التصريحات التي يمكن أن يتفوه بها، وأشكال التصرف المطلوب تنفيذها في كل مناسبة. فـ«كتاب التاريخ الموحد»، في واقع الأمر، يتحوّل تدريجا، عند استخدامه، إلى امتداد للتعاميم الإدارية والبلاغات الحكومية...

باختصار إن معظم التبعات تصب في واحدة كبرى هي القضاء على المبادرة الفردية والفكر الفردي أو الشخصي وتحويل الفرد إلى أداة تنفيذية لفكر السلطة.

أما الآلية التي ينجح بموجبها «كتاب التاريخ الموحد» في تشريب مضامينه للمتلقين، فهي رهانه على العلمية عبر الاصطفاف وراء كتب الرياضيات والفيزياء والكيمياء، الموحدة هي الأخرى.

(٣) مثلاً، التجسس على الآخر ومد السلطة بالمعلومات يتحولان إلى قيمة إيجابية في ظل الوضعية التي نحن بصددها.

لائحة المراجع

وهبه، نخلة. (٢٠٠٣). *أحفاد بلا جدود* (بعض قضايا كتابة التاريخ). بيروت: وهبة.

Ferro, Marc. (1981). *Comment on Raconte L'historie aux Enfants à Travers le Monde Entier*. Paris: Payot.

Lemaire, R. (1968). L'histoire en question. In: *LEducation Nationale*. Paris.

Preiswery, R., et Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et Histoire*. Paris: Anthropos.