

# الوضع الدولي للتعليم بشأن الهولوكوست

مسح عالمي للكتب المدرسية  
والمناهج الدراسية

ملخص

# الوضع الدولي للتعليم بشأن الهولوكوست

مسح عالمي للكتب المدرسية  
والمناهج الدراسية

ملخص

صدر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)  
(place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France 7) ومعهد جورج إيكيرت للبحوث الدولية بشأن الكتب المدرسية  
(Celler Strasse 3, 38114 Braunschweig, Germany).

© اليونسكو ٢٠١٥



هذا المنشور متاح مجاناً بموجب ترخيص نسبة المصنف إلى مؤلفه - التقاسم بالمثل  
(CC-BY-SA 3.0 IGO) 3.0 IGO (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)  
ويقبل المستفيدون، عند استخدام محتوى هذا المنشور، بالالتزام بشروط الاستخدام الواردة في مستودع الانتفاع الحر لليونسكو  
(<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

إن التسميات المستخدمة في هذا المنشور وطريقة عرض المواد فيه لا تعبر عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد  
أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو رسم حدودها أو تخومها.

وإن الأفكار والآراء المذكورة في هذا المطبوع تخص المؤلفين ولا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة  
بشيء.

وهذا المنشور هو ملخص الدراسة التالية:

UNESCO/Georg Eckert Institute, eds, International Status of Education on the Holocaust. A Global  
Mapping of Textbooks and Curricula, Paris: UNESCO, 2014

(اليونسكو/معهد جورج إيكيرت (تحرير)، الوضع الدولي للتعليم بشأن الهولوكوست: مسح عالمي للكتب المدرسية والمناهج  
الدراسية، باريس: اليونسكو، عام ٢٠١٥).

المؤلفون:

بيتر كارير، المستقصي الرئيسي، معهد جورج إيكيرت للبحوث الدولية بشأن الكتب المدرسية  
إيكاردت فوخس، قائد المشروع، معهد جورج إيكيرت للبحوث الدولية بشأن الكتب المدرسية  
توربين ميسينجر، منسق المشروع، معهد جورج إيكيرت للبحوث الدولية بشأن الكتب المدرسية

التنسيق:

كاريل فراكابان، قطاع التربية في اليونسكو

تصميم الغلاف: يورغ أمونات وأوريليا مازوير

تصميم الكتاب: أوريليا مازوير  
تمت الطباعة في اليونسكو

طُبِعَ في فرنسا

## ملخص

كيف يُعرض الهولوكوست في المناهج الدراسية لمادتي التاريخ والدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية في العالم؟ وكيف يُصوّر الهولوكوست وتُسرد وقائعه في الكتب المدرسية في ٢٦ بلداً؟ بغية الإجابة عن هذين السؤالين، أجرى معهد جورج إيكرت للبحوث الدولية بشأن الكتب المدرسية، بالتعاون مع اليونسكو، مشروعاً بحثياً سعى إلى توثيق ومقارنة المفاهيم التاريخية للهولوكوست كما وردت في ٢٧٢ منهجاً دراسياً معتمداً في الوقت الحالي في ١٣٥ بلداً، وفي ٨٩ كتاباً مدرسياً منشوراً في ٢٦ بلداً منذ عام ٢٠٠٠. وتبيّن النتائج وجود قواسم مشتركة في التصورات المتصلة بالهولوكوست، فيتكرر النطاقان المكاني (الجغرافي) والزمني، وتتكرر الأطراف المعنية، والأنماط التفسيرية (بناء على التعاريف، والأسباب، والتخفيف من أحداث الهولوكوست أو اعتبارها أمراً عادياً)، والتقنيات السردية والأساليب التعليمية. وفي الوقت نفسه، تتمتع جميع البلدان بخصوصيات سردية فتركز اهتمامها على نخبة من المعلومات وعلى معنى الحدث محلياً أو تتناول الحدث بما يهّم السكان المحليين.

## المفهوم والغايات

يسعى التقرير الذي جمّعه في عام ٢٠١٤ اليونسكو ومعهد جورج إيكرت إلى تكملة التقارير<sup>٢</sup> المتاحة اليوم في موضوع التعليم بشأن الهولوكوست بتقديم معلومات لم تتوافر حتى الآن عن التصورات التي تتناولها المناهج الدراسية والكتب المدرسية في العالم بشأن الهولوكوست، ولا سيما البلدان التي لم تتأثر شعوبها مباشرة بهذا الحدث. ولا يتناول التقرير التعليم بشأن الهولوكوست بوجه عام (محتواه وهيكلية الوثائق التي يعتمد عليها والوقت المخصص له) وإنما يتناول المفاهيم والروايات المحددة التي تبرز في المناهج الدراسية والكتب المدرسية، فيرسي بالتالي القاعدة التي قد تتيح لنا فهم الروايات المتداولة محلياً والناجمة عن التصورات السائدة اليوم على الصعيد المحلي. وبعد عرض المفاهيم والروايات التي تصوّر الهولوكوست في المناهج الدراسية والكتب المدرسية في بلدان معينة، تحدّد الدراسة أوجه التلاقي والاختلاف بين الروايات والتفسيرات المحيطة بهذا الحدث على المستوى الدولي، وتنتهي بتقديم توصيات عن كيفية إدراج موضوع الهولوكوست في المناهج الدراسية والكتب المدرسية في المستقبل.

## البيانات والنهج

كانت مهمة توثيق النظرة إلى الهولوكوست في المناهج الدراسية والكتب المدرسية من جميع أنحاء العالم تعني جمع المعلومات التي تبيّن الفهم التاريخي المحدد لهذا الحدث في بلد معين والتي يمكن في الوقت نفسه مقارنتها فيما بين بلدان لها لغة وتاريخ مختلفان اختلافاً كبيراً. وعليه، فإن المعايير المعتمدة لتمحيص المناهج الدراسية تضمنت المصطلحات المستخدمة للإشارة إلى الحدث، والسياقات التي وقعت فيها الأحداث المذكورة، والتخصص الدراسي الذي يُدرّس فيه هذا الموضوع، وتاريخ نشر الوثيقة

UNESCO/Georg Eckert Institute, eds, *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, Paris: UNESCO, 2014.

OSCE, *Education on the Holocaust and on Anti-Semitism. An Overview and Analysis of Educational Approaches*, OSCE, 2005; Jean Michel Lecome, *Teaching about the Holocaust in the 21st Century*, Council of Europe, 2001; European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), *Excursion to the Past - Teaching for the Future. Handbook for Teachers*, Vienna: FRA, 2010; Institute of Education, University of London, ed., *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools. An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice*, London: HEDP, 2009; K. Fracapano and M. Hass, 2014, *Holocaust Education in a Global Context*, Paris: UNESCO, 2014; Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF)/International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), country reports, published since 2009.

والبلد الذي نُشرت فيه. وبالمثل، اشتملت المعايير المعتمدة لدراسة كيفية عرض الهولوكوست في الكتب المدرسية على النطاقين المكاني والزمني التي تُسرد فيها وقائع الحدث، وأبرز الأطراف المعنية، والنماذج التفسيرية الرئيسية، والتقنيات السردية، والأساليب التعليمية، والخصوصيات الوطنية. فقدّم هذا النهج المفهومي والسردية معايير دقيقة نسبياً لتحليل تأريخ الأحداث يمكن الاستناد إليها في دراسة المناهج الدراسية والكتب المدرسية دراسة مقارنة.

ويعتمد تحليل المناهج الدراسية على ٢٧٢ منهجاً من ١٣٥ بلداً (من أصل عدد إجمالي قد يصل إلى ١٩٥ بلداً) وهي مناهج كانت معتمدة في فترة الدراسة بين عامي ٢٠١٣ و ٢٠١٤. والهدف الرئيسي من ذلك هو تقديم لمحة عامة عما يجري في البلدان التي تتناول موضوع الهولوكوست أو لا تتناوله في إطار تعليم التاريخ أو الدراسات الاجتماعية. ولما كانت الدراسة تسعى إلى تقديم لمحة عامة عن هذا الموضوع في أكبر عدد ممكن من البلدان وإلى تمثيل جميع القارات، يقتصر التحليل على معلومات عامة تجيب عن الأسئلة التالية: (أ) هل يُدرّس الهولوكوست؟ (ب) في أي حالات يقرر تدريسها مقارنة بالأحداث التاريخية الأخرى؟ (ج) ما هي المفردات المستخدمة في تدريسها؟ (د) ما هي الغايات المحددة (إن وُجدت) من تدريس الهولوكوست؟

ويستند تحليل الكتب المدرسية إلى ٨٩ كتاباً مدرسياً منشوراً في ٢٦ بلداً منذ عام ٢٠٠٠. أما الافتراضات الكامنة وراء اختيار البلدان الستة والعشرين التي خضعت كتبها المدرسية لدراسة تحليلية معمقة فهي افتراضات كفيلة بضمان أن تغطي الدراسة طائفة واسعة من أشكال التأريخ المختلفة التي تتيح إجراء مقارنة على المستوى الدولي ودونه. وأتاح اختيار البلدان هذا إلقاء الضوء على مجموعة كبيرة من النهج المميزة في طريقة تناولها الهولوكوست في مختلف أرجاء المعمورة. أما معايير الاختيار فكانت التالية: (أ) معيار جغرافي (لإعطاء لمحة عامة عما يجري في مختلف مناطق العالم)، (ب) معيار يستند إلى قضايا تاريخية وسياسية (البلدان التي تأثرت أو لم تتأثر بالحدث، والبلدان التي ارتكبت فيها أعمال عنف جماعية أو إبادة جماعية، والأعضاء المنضمون سابقاً إلى حلف وارسو أو إلى الاتحاد السوفياتي) و(ج) معيار عملي (يعتمد على إمكانية الانتفاع بالمناهج الدراسية والكتب المدرسية والملمين باللغة). وهذا النهج يرمي إلى إبراز القواسم المشتركة، وأوجه التباين، ومظاهر التداخل لتمكين المعنيين برسم السياسات التعليمية من استخلاص الدروس من التحديات التي تواجهها البلدان الأخرى.

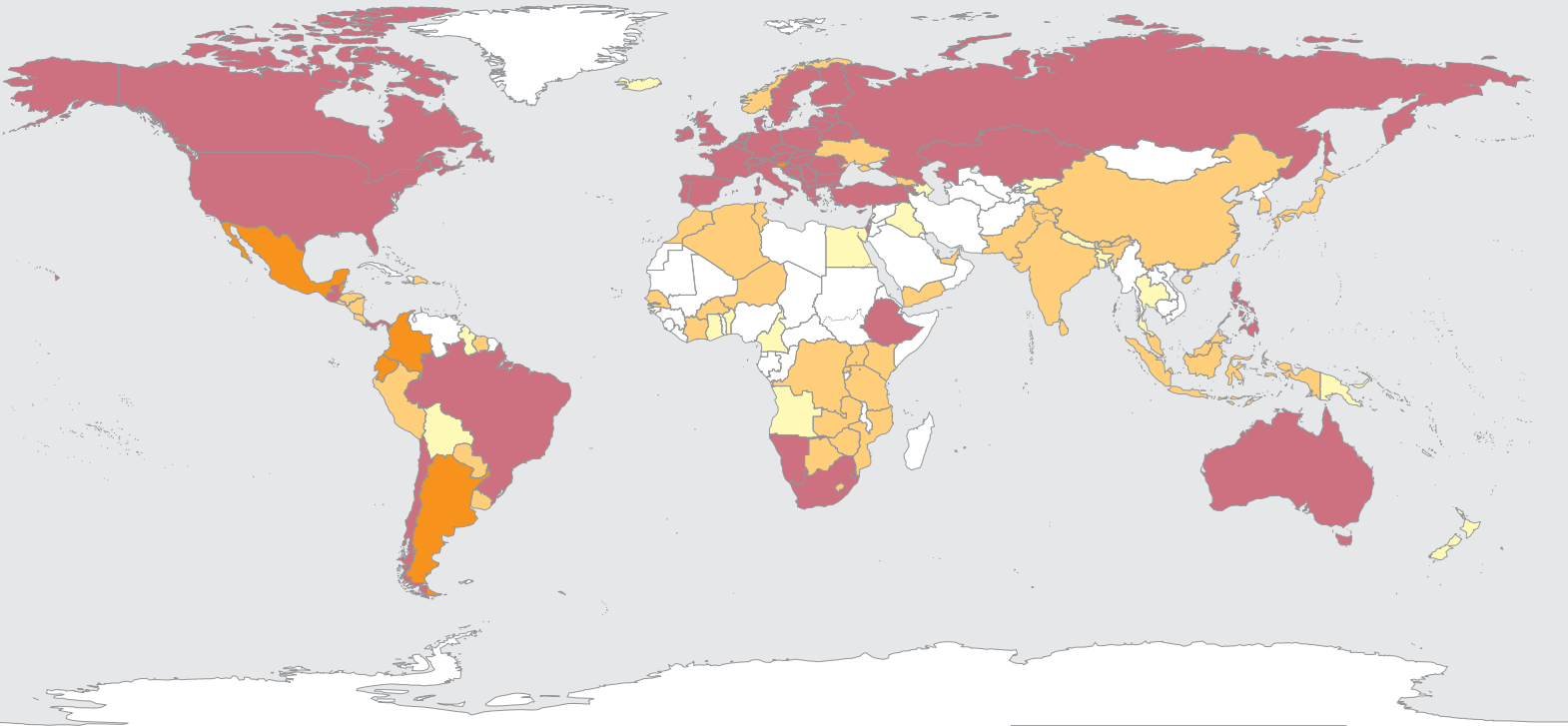
واسترشدت عملية التقصي عن النظرة إلى الهولوكوست في الكتب المدرسية بسبعة أسئلة هي التالية:

- ١ - ما هي الكتب المدرسية التي استندت إليها العينة؟
- ٢ - ما هما النطاقان المكاني (أو الجغرافي) والزمني المحددان للهولوكوست؟ فهل يضع الكتاب المدرسي الحدث في سياق محلي أو وطني أو أوروبي أو عالمي أو عبر وطني؟ ومتى يبدأ هذان النطاقان ومتى ينتهيان وما هي الأحداث الرئيسية المذكورة؟
- ٣ - ما هي السمات المسندة إلى الأطراف المعنية؟ وهل أُعطيت صفات معينة (بوصفها أفراداً أو جماعات أو كيانات سياسية أو وطنية أو دينية أو إثنية أو عرقية) أم اعتُبرت جهات مشاركة أم غير مشاركة؟ وما الذي أصبح ظاهراً من العلاقات بين الجماعات أو الأفراد؟
- ٤ - ما هي النماذج التفسيرية المستخدمة لتوضيح الحدث؟ وكيف يشرح المؤلفون المسؤوليات ووقوع الضحايا؟ وهل اعتُبرت وقائع الحدث أمراً عادياً أم تم تحريفها؟
- ٥ - ما هي البنى السردية ووجهات النظر التي اعتمدها مؤلفو الكتاب؟ وهل تطغى على الكتاب نظرة مؤلف واحد أم عدة مؤلفين؟ وهل تتصف الروايات بطابع تقدمي أم رجعي أم قدرتي؟
- ٦ - ما النهج التعليمي الذي يتبّعه المؤلفون؟
- ٧ - ما هي خصوصيات السياقات الوطنية المختلفة التي تبرزها الكتب؟ فكيف تم التعبير عن الأهمية المحلية للهولوكوست وكيف تم تصويره، سواء في علاقته بالأحداث المحلية أو النصب التذكارية أو في علاقته بالأعمال المروّعة وأعمال الإبادة الجماعية غير تلك المرتكبة في الهولوكوست؟

## الهولوكوست في المناهج الدراسية

هل يجري تدريس الهولوكوست صراحة في المناهج الدراسية، وما هي العبارات المستخدمة لتعريف الهولوكوست، وفي أي سياقات يجري تناولها؟ يُدرّس الهولوكوست في مناهج مادة التاريخ في حوالى نصف البلدان التي شملها الاستقصاء، رغم اختلاف السياقات والمصطلحات (انظر الخريطة ١). ويُعرّض الحدث في غالبية الأحيان في سياق الحرب العالمية الثانية، ولكنه يظهر أيضاً في إطار الدروس الخاصة بانتهاكات حقوق الإنسان. ويشار عادة إليه باستخدام مصطلح «الهولوكوست» («Holocaust»، ويعني باليونانية «المحرقة») في حين تستخدم مناهج أخرى قليلة مصطلح «الشواه» («Shoah»، ويعني بالعبرية «الكارثة») أو حتى المصطلحين معا. وفي بعض الحالات، تتفادى المناهج استخدام أي من هذين المصطلحين، آثرة وصف الحدث باستخدام مصطلحات بديلة من قبيل «الإفناء» أو «الإبادة الجماعية لليهود»، مع إشارات غير مباشرة إلى الحدث (من خلال مصطلحات مثل

### طريقة عرض الهولوكوست في المناهج الدراسية في العالم



#### دليل الخريطة

- إشارة مباشرة
- إشارة جزئية
- إشارة إلى السياق فقط
- بدون إشارة
- بيانات غير متوفرة

المصدر: معهد جورج إيكيرت، ٢٠١٤

الحدود والأسماء المبيّنة في هذه الخريطة والتسميات المستخدمة فيها لا تعني ضمناً أن الأمم المتحدة قد وافقت عليها أو قبلتها رسمياً.

ولم تُحدّد بعد الحدود النهائية بين جمهورية السودان وجمهورية جنوب السودان.

تشير الأحرف الواردة بين قوسين إلى السلطة القائمة بالإدارة أو السلطة المنخرطة في علاقة خاصة ضمن معاهدة.

«معسكر الاعتقال» أو «الحل النهائي») أو بالجمع بين عدة مصطلحات تدلّ بوضوح على تدريس موضوع الهولوكوست (مثل استخدام «الدمار» و«اليهود»، أو «الإبادة الجماعية» و«الاشتراكية القومية»). وفي بعض المناهج، لا تُطلق صفة الضحايا صراحة إلا على اليهود فنادراً ما يشار فيها إلى عجر السينتي والروما، والأشخاص ذوي الإعاقة، والمعارضين السياسيين، والمثليين جنسياً، وغيرهم من الفئات المهمشة اجتماعياً. وتمتنع غالبية المناهج عن تحديد مجموعات الضحايا التي ستكون موضع نقاش خلال الدروس. وعلاوة على ذلك، لا تتضمن ربع المناهج أي إشارة إلى الهولوكوست، وتبحث عوضاً عن ذلك في الغاية من هذا الموضوع وفي الأساليب الواجب استخدامها لتدريسه، أو تشير صراحة إلى سياقاته التاريخية مثل الحرب العالمية الثانية و/أو الاشتراكية القومية بحيث يمكن افتراض أن الموضوع جزء من التدريس المتعلق بهذا المحور حتى لو لم يسمَّ صراحة. وتشير الدراسة كذلك إلى الفروق الدلالية الناجمة عن اللغات المختلفة التي لا تتضمن مفردات تتيح لها استخدام ما يقابل مصطلح «الهولوكوست» («المحرقة») أو «الشواه» («الكارثة») مباشرةً، وهما المصطلحان المستخدمان عادةً.

وتدخل التصورات التي تتناولها المناهج الدراسية من كل أنحاء العالم فيما يخص الهولوكوست في فئة من هذه الفئات الأربع:

**الإشارات المباشرة** تظهر في البلدان التي تعتمد مناهج دراسية تفرض تدريس الهولوكوست باستخدام مصطلحي «الهولوكوست» («المحرقة») أو «الشواه» («الكارثة») أو مصطلحات بديلة مثل «الإبادة الجماعية لليهود» أو «اضطهاد النازيين للأقليات». وفي حين تُستخدم غالبية المناهج الدراسية مصطلح «الهولوكوست» (في ألبانيا وأستراليا والدنمارك وإثيوبيا وبولندا مثلاً)، يستخدم بعضها مصطلح «الهولوكوست» (كوت ديفوار وإيطاليا وكسمبرغ وبلجيكا (الفلاندرز)) أو المصطلحين معا (في سويسرا (كانتون بيرن) وألمانيا (سكسونيا) والأرجنتين). وفي بلدان أخرى، يشار إلى الهولوكوست مباشرة وإن كان ذلك عن طريق عبارات بديلة من قبيل «الطابع الفريد لإبادة اليهود الجماعية» في إسبانيا، و«سياسة الإبادة التي اعتمدها النازيون» في أندورا، و«إفناء اليهود» (إكوادور وبلجيكا (الونيا))، و«إبادة اليهود الجماعية» (فرنسا وألمانيا (سكسونيا السفلى))، و«قتل اليهود الجماعي» (ترينيداد وتوباغو)، و«اضطهاد اليهود» (سنغافورة)، و«الحل النهائي» (ناميبيا).

**الإشارات الجزئية** تظهر في البلدان التي تفرض مناهجها الدراسية تدريس الهولوكوست بصورة غير مباشرة لتحقيق هدف تعليمي لا يتوخى في المقام الأول تعليم تاريخ الهولوكوست (فيما يخص الردود على الهولوكوست خارج أوروبا) أو لإعطاء مثال في موضوع غير موضوع الهولوكوست (حيث يُذكر الهولوكوست كجانب من الجوانب العديدة لتعليم حقوق الإنسان). وفي هذه الحالات، أي عندما يُذكر الهولوكوست في المنهج الدراسي بوصفه وسيلة لتحقيق غايات أخرى، لا يُعالج المعنى التاريخي لهذا الحدث ومظاهره المتشابهة. وعليه، فإن المناهج الدراسية للأرجنتين وبلير وكولومبيا وإكوادور والمكسيك وسلوفينيا تعرض الهولوكوست كمثال لانتهاكات حقوق الإنسان. وبالمثل، يُطلب من التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية (ميريلاند) «شرح الأحداث التي أدت إلى اندلاع الحرب العالمية الثانية» و«بحث ردّ حكومة الولايات المتحدة عند اكتشافها الهولوكوست، وسياسات الهجرة تجاه اللاجئين».

ولا يُعطى إلا السياق في البلدان التي تشير مناهجها الدراسية إلى الحرب العالمية الثانية أو الاشتراكية القومية دون ذكر الهولوكوست صراحة. وتتضمن المناهج في سري لانكا والهند مثلاً إشارات إلى «نتائج/آثار النازية» أو إلى «تبعات/نتائج/آثار الحرب العالمية الثانية». وتحتوي كذلك مناهج بوتسوانا وبوركينا فاسو وكينيا وماليزيا والنيجر والنرويج وباكستان وبيرو والسنغال وأوروغواي إشارات ضمنية إلى السياق. كما يطلب المنهج الدراسي في رواندا من التلاميذ «إجراء مقارنة بين ظاهرتي الفاشية والنازية وبين ما حدث في رواندا» ويشير إلى «المعتقدات النازية» و«إزهاق الأرواح» و«دراسة مقارنة بين مختلف الإبادة الجماعية» و«مراحل الإبادة الجماعية»؛ ويشير أيضاً مناهج جمهورية الكونغو الديمقراطية إلى «الآثار السلبية للنازية» ويشير منهاج كوستاريكا إلى «معاداة السامية والتفوق العرقي: حالة اليهود والمسلمين والشعوب السلافية والعجر».

**ولا توجد أي إشارة إلى الهولوكوست** (لا كمصطلح ولا كحدث أو سياق للحدث) وبخاصة في الحالات التي لا تفرض فيها المناهج الدراسية مضامين محددة لتدريس مادة التاريخ وإنما تقتصر على التحدث عن أهمية مادة التاريخ أو الدراسات الاجتماعية في المدرسة وعن الهدف منها وعن وسائل التدريس الواجب اعتمادها، كما في بروني دار السلام ودومينيكا وفيجي وآيسلندا وتايلاند.

## الهولوكوست في الكتب المدرسية

تُظهر الدراسة الطريقة التي يُعرض بها الهولوكوست في الكتب المدرسية المخصصة للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤ و١٨ سنة في ألبانيا والأرجنتين وبيلاروس والبرازيل والصين وكوت ديفوار ومصر والسلفادور وفرنسا وألمانيا والهند والعراق واليابان وناميبيا وبولندا وجمهورية مولدوفا والاتحاد الروسي ورواندا وسنغافورة وجنوب أفريقيا وإسبانيا وسورية والمملكة المتحدة (إنكلترا) والولايات المتحدة الأمريكية وأوروغواي واليمن. كما يُظهر النطاقان الزمني والمكاني اللذان وضع فيهما المؤلفون الحدث، والصفات المسندة إلى الأطراف المعنية، والطرق التي فسروا بها أسباب هذا الحدث وآثاره، والنهوج التعليمية، والأمثلة عن اللون الوطني أو المحلي («الخصوصيات»)، وذلك دون افتراض وجود توحيد عالمي أو تشتت وطني. ثم أرست السمات الوطنية للتصورات المتعلقة بالهولوكوست في الكتب المدرسية الأسس اللازمة لتحديد مظاهر التلاقي والاختلاف بين هذه التصورات على الصعيد الدولي.

وتكشف النتائج التي تم التوصل إليها أن التعليم بشأن الهولوكوست - على الرغم من وجود بعض مظاهر الاتساق الدولية بين التصورات التي تضمها الكتب المدرسية - يعتمد جزئياً على المفاهيم التاريخية المحلية والتقاليد السردية. ويتجلى في الكتب المدرسية نمط مزدوج يتأرجح بين التلاقي والاختلاف، على النحو المبين في المفاهيم السائدة والتقنيات السردية التي تتضمنها هذه الكتب. وفي حين أن بعض مظاهر الاتساق واضحة إقليمياً، أي مثلاً ضمن أوروبا الغربية، وأوروبا الوسطى والشرقية، والشرق الأوسط، وآسيا، وأفريقيا، وأمريكا الشمالية، وأمريكا الجنوبية، فإن المفاهيم والأساليب السردية والمحاوير الرئيسية تختلف كثيراً، لا باختلاف المناطق والبلدان فحسب وإنما باختلاف الكتب المدرسية أيضاً، وذلك من حيث المواضيع والأحداث والتقاليد التعليمية التي يرتبط بها الهولوكوست محلياً. وبالتالي، توحى النتائج بأن الوسائل التعليمية لا توفر القاعدة اللازمة للتعليم بشأن الهولوكوست الوحيد، وإنما للتعليم بشأن حالات الهولوكوست المتعددة.

وقد أتاح لنا تقييمُ التوجهات المفهومية والسردية في الكتب المدرسية تحديد الأساليب السردية المشتركة جزئياً فيما يخص الهولوكوست، وذلك بالاستناد إلى مظاهر التداخل بين سمات التصورات السائدة في الكتب المدرسية في أوروبا الغربية وأوروبا الشرقية وأمريكا الشمالية وأفريقيا وسمات أعمال الإبادة المحلية في بلدان الشرق الأوسط أو حتى بلدان ليست لها علاقة تاريخية ظاهرة بالحدث. وتحدث التصورات المشتركة جزئياً فيما يخص الهولوكوست عندما يتم مثلاً إخراج الهولوكوست من سياقه ثم وضعه في سياق آخر تُعتمد فيه المفردات المستخدمة عادة لوصف الهولوكوست، ومنها «المجازر المرؤعة» و«جرائم القتل» و«عمليات القتل الجماعي» و«الفضائح» و«الإفناء»، في الكتب المدرسية الرواندية مثلاً لوصف الإبادة الجماعية لعام ١٩٩٤، وهو حدث لا يمت إلى الهولوكوست بصلة تاريخية وإن كان بالإمكان مقارنتهما. وفي حالات أخرى، يتم تكييف الهولوكوست مع الواقع المحلي، بمعنى أنه يُصوّر بطرق جديدة خاصة بالبلد أو المجتمع المحلي، كما هو الحال في الكتب المدرسية الصينية التي لا تستخدم (في عينة الكتب) مفردات مشتقة من مصطلحي «الهولوكوست» («المحرقة») أو «الشواه» («الكارثة»)، وإنما تستخدم مصطلحي «الإبادة الجماعية» (داتوشا) و«أنواع الجرائم» (جونغونغ زويشنغ). وبالتالي، تجعل الكتب المدرسية الصينية الحدث مفهوماً للقراء المحليين بتعابير يألّفونها وإن لم تعبّر عن السمة الخاصة التي أضفاها تقليدياً الباحثون والمعلمون الغربيون على الهولوكوست.

وعلى وجه الإجمال، صحيح أن الكتب المدرسية في جميع البلدان تقريباً تشير إلى الهولوكوست، غير أن هذه الكتب المدرسية التي تتيح معرفة الحدث لا توفر بالضرورة معارف تاريخية عن الحدث. وعوضاً عن ذلك، عادة ما يُستخدم الهولوكوست كمثال أو نموذج أو مقياس لتصوير غيره من الفضائح المرتكبة، وذلك وفقاً لعملية «نقل الهولوكوست»<sup>٢</sup> السردية و«استبدال الأطر



المرجعية»<sup>٤</sup>، أو عن طريق نسخ «مخططات الصور»<sup>٥</sup>، حيث تبرز مظاهر التشابه بين الهولوكوست والأحداث الأخرى باستخدام مفردات ومجازات سردية مستمدة من الهولوكوست للحدث مثلاً عن المجاعة في أوكرانيا أو مجزرة نانجينغ أو الفصل العنصري في جنوب أفريقيا. وباختصار، فإن الهولوكوست ليس قوة للتوحيد القياسي الدولي، بل إنه دليل على تعدد مستويات التباين بين الأساليب السردية المتداخلة.

ويُوضَّح الملخص التالي لمظاهر التلاقي والتباين العامة بين التصورات التي تتناولها الكتب المدرسية في موضوع الهولوكوست الطرائق الشديدة الاختلاف المعتمدة لتصوير هذا الحدث، كما يُظهر أن الاختلافات لا ترتبط بالواقع الإقليمي أو حتى الوطني فقط، وإنما تنجم في كثير من الأحيان عن طريقة فهم كل مؤلف من المؤلفين الذين يصورون الحدث.

## النطاقان المكاني والزمني

تعطي الكتب المدرسية فكرة عن التصورات المتعلقة بالنطاقين المكاني والزمني اللذين وقع فيهما الهولوكوست. فيُذكَر عامة أن هذا الحدث قد وقع في أوروبا وألمانيا، ولكن يقوم مؤلفو بعض الكتب المدرسية بتكثيف الحدث مع الواقع المحلي، كما هو الحال في بيلاروس وألمانيا وجمهورية مولدوفا، مقدمين تفاصيل عن انعكاسات الهولوكوست على الواقع المحلي. ولا تُعطى إلا نادراً تفاصيل عن نظام الاحتلال وعن إدارة «الحكومة العامة» وعن دور الدول التابعة لهذا النظام. ويتم التطرق إلى الفضائل عبر الوطنية ضمن موضوعي العمالة مع العدو (في فرنسا وجمهورية مولدوفا مثلاً) والهجرة (في الصين والأرجنتين والولايات المتحدة الأمريكية مثلاً) وضمن مسألة أعمال الإبادة الجماعية المشابهة التي حدثت في الصين ورواندا. وتقام أحياناً صلوات عبر قارية تضع أوروبا في مواجهة مع آسيا، حيث يشير مؤلفون هنود مثلاً إلى خطر «أوربية» آسيا، أو يصف مؤلفو كتاب مدرسي روسي الاشتراكية القومية قائلين إنها ظاهرة «أوروبية»، أو يشير كتاب مدرسي آخر في الاتحاد الروسي إلى «حرب الثقافة الأوروبية على الهمجية الروسية والبولشيفية». أما السياق الزمني أو التاريخي الذي يُربط بالهولوكوست فهو عادة الحرب العالمية الثانية؛ وتتراوح الفترة الزمنية المحددة بين عامي ١٩٣٣ و١٩٤٥، مع الإشارة أحياناً إلى التغيرات البارزة التي حدثت في عام ١٩٣٨ أو عام ١٩٤٢ أو انتفاضة غيتو وارسو عام ١٩٤٣. وتوجد في كتب مدرسية في البرازيل والهند وألمانيا وناميبيا إشارات إلى التيارات التاريخية الأعمق، مثل النظريات العنصرية التي وُضعت في القرن التاسع عشر؛ وتتناول كتب مدرسية أرجنتينية وألمانية ويابانية وأمريكية تاريخ اليهود أو هجرة اليهود أو معاداة السامية في فترة ما قبل القرن العشرين. وعلى نحو مماثل، تتناول أعمال العديد من مؤلفي الكتب المدرسية في الأرجنتين وفرنسا وألمانيا وناميبيا والاتحاد الروسي البصمات التي تركها الهولوكوست بعد عام ١٩٤٥ أو ذكروا هذا الهولوكوست بعد هذا العام. ولا يمكن القول إن أي كتاب مدرسي في أي بلد من البلدان قد قدم سرداً ذا طابع عالمي أو لاتاريخي للهولوكوست.

## الأطراف المعنية

يُطلَق في غالبية الأحيان على مرتكبي الهولوكوست تسمية «النازيين» و«الألمان» و«الفاشيين». أما أسماء الأشخاص التي يتم عادة تداولها فهي هتلر وهملر وهايدريخ وهوس وأيخمان. والأمر الأبرز هو حجم الوقائع المتمحورة حول هتلر التي تتخلل الأحداث المسرودة في الكتب المدرسية عن موضوع الهولوكوست، فكأنه المستودع الأخلاقي للحدث، وهذا يتجلى في صور هتلر المستخرجة من كتابه كفاحي وفي تحميله وحده مسؤولية ما حدث باستخدام عبارات من قبيل عبارتي «الاعتداء الهتلري» أو «سياسة ألمانيا الهتلرية» الواردتين في الكتب المدرسية الروسية. وعلى عكس ذلك، فإن الكتب المدرسية في فرنسا وألمانيا تقوم عادة بتهميش

<sup>٤</sup> 'Wechselrahmung', according to Tobias Ebbrecht, *Geschichtsbilder im medialen Gedächtnis. Filmische Narrationen des Holocaust*, Bielefeld: Transcript, 2011, p. 324

<sup>٥</sup> Christopher Taylor, 'The Cultural Face of Terror in the Rwanda Genocide of 1994', in Alexander Hinton, ed., *Annihilating Difference: The Anthropology of Genocide*, Berkeley: California University Press, 2002, pp. 137-178, 172

دور هتلر وتفضل شرح الحدث باعتباره نتيجة لعدة أسباب. وفي غالب الأحيان، يطلق على الضحايا اسم «اليهود» أو «العجر» في الكتب المدرسية لجميع البلدان تقريباً، في حين لا تُذكر بالوتيرة ذاتها الفئات الأخرى من الضحايا مثل الشعوب السلافية والأشخاص ذوي الإعاقة والمعارضين السياسيين والمثليين جنسياً. وهناك فئات أخرى من الضحايا التي يُطلق عليها مثلاً تسمية «الضحايا السود» أو «السود» في الكتب المدرسية لجنوب أفريقيا ورواندا والهند. أما الإشارات العامة إلى «عدو داخلي» (في كتاب روسي واحد) أو إلى ما يسمى «الشعب» «الأدنى» أو «غير المرغوب فيه» (في الكتب المدرسية المستخدمة في الصين والاتحاد الروسي وأوروغواي) فتحتيد عن خصوصية الأيديولوجيا النازية، في حين أن بعض الإشارات إلى الضحايا اليهود بوصفهم «المعارضين» (في كوت ديفوار مثلاً) قد تؤدي حتى إلى تضليل القراء وحملهم على الاعتقاد بأن جميع اليهود قاوموا أو مثلوا تهديداً لنظام الاشتراكية القومية وأنهم بالتالي شكلوا هدفاً مشروعاً للقمع. ولا تصف سوى بضعة كتب مدرسية حياة اليهود قبل عام ١٩٣٣ أو بعد عام ١٩٤٥ (وألمانيا هي مثال على البلدان التي تقدم كتبها المدرسية وصفاً لهذا الأمر)؛ وبالتالي، فإن معظم الكتب المدرسية تصوّر اليهود على أنهم ضحايا عاجزون وخاضعون لمشيئة الجناة. كما يحدد مؤلفو الكتب المدرسية في بعض البلدان «الضحايا» بحسب انتمائهم القومي (كالبولنديين والأوكرانيين والروس في الكتب المدرسية الروسية مثلاً) أو يصفون طابعاً قومياً على الهوية اليهودية عندما يتحدثون عن اليهود «البولنديين» و«الأوروبيين» (في الكتب المدرسية الصينية) أو «الأوكرانيين» و«المجريين» (في الكتب المدرسية الفرنسية). ومن بين الأطراف الأخرى أعضاء المقاومة، ومنقذو المضطهدين، والحلفاء، وأفراد محلين يُسمون بأسمائهم الشخصية مثل يانوش كورجشاك في الكتب المدرسية البولندية. ولا يظهر المراقبين أو العملاء إلا قليلاً في الكتب المدرسية.

## النماذج التفسيرية

تشرح الكتب المدرسية لجميع البلدان تقريباً الحدث بوصفه حدثاً نشأ، على الأقل في جزء منه، عن القناعات الشخصية لأدولف هتلر. ومن الأسباب الأخرى المذكورة مراراً التي تسببت بالهولوكوست عامل الأيديولوجيا (العنصرية ومعاداة السامية والشمولية والاستبداد والتسلط العسكري والرأسمالية والفاشية). وتذهب الكتب المدرسية في البرازيل وألمانيا وكوت ديفوار واليابان وجمهورية مولدوفا ورواندا إلى حد اعتبار السياسة التوسعية لألمانيا النازية شكلاً من أشكال الاستعمار. ويقوم عدد قليل من الكتب المدرسية في الأرجنتين وبولندا وإسبانيا والولايات المتحدة الأمريكية مثلاً باستكمال عرضهم لتاريخ الهولوكوست بتعليقات ترتبط بتحليل التاريخ في شكل مسارد للمصطلحات التاريخية. وللنهج المعتمدة على السرد الشارح فعالية تعليمية عند شرح المعنى السياسي للاحتفال بذكرى الهولوكوست عن طريق المعالم الأثرية أو في العلاقات الدولية، كما هو الحال في الكتب المدرسية للأرجنتين وألمانيا والهند والاتحاد الروسي. وتحت هذه النهج أيضاً على التحلي بنظرة نقدية لظاهرة الهالة المحيطة بشخصية هتلر مثلاً، على النحو المحدد في الكتاب المدرسي السلفادوري الموجود في العينة. وفيما يخص المقارنات بين الهولوكوست وأعمال الإبادة الجماعية الأخرى، فيجري عادة التطرق إليها سريعاً ولا يتم شرحها. ويحدد مصطلحاً «الإرهاب» و«التطهير» عن خصوصيتهما التاريخية في بعض الكتب المدرسية البولندية التي تستخدمهما لوصف أحداث تاريخية مختلفة. وعلى نحو مماثل، فإن استخدام مصطلح «الإرهابي» لوصف هتلر في أحد الكتب المدرسية البرازيلية، أو «الإرهاب» لوصف الهولوكوست في أحد الكتب المدرسية الألمانية، أو حتى تعريف القوات الصهيونية في فلسطين بأنها «جماعات إرهابية» في أحد الكتب المدرسية العراقية يولد التباساً في المعنى بل مفارقة تاريخية. ويحدث أيضاً مثل هذا الالتباس في المعنى عندما يُستخدم مصطلح «الإفناء» لوصف وظيفة معسكرات العمل (الغولاغ) في أحد الكتب المدرسية البرازيلية، أو عندما يزعم أحد الكتب المدرسية في بيلاروس خطأ أن نظام الاشتراكية القومية خطط «لإفناء الشعب السوفياتي»، أو عندما توصف أنظمة مختلفة مجتمعة بأنها أنظمة «شمولية» في الكتب المدرسية البرازيلية والأرجنتينية والفرنسية والمولدوفية والبولندية والإسبانية وعلى نحو مختصر في الكتب المدرسية الإنجليزية والرواندية. وتُجرى أيضاً مقارنات باستخدام الصور. كما أن وضع صور لأحداث مختلفة جنباً إلى جنب مثل صور من أوشفيتز ومن مجزة نانجينغ في أحد الكتب المدرسية الفرنسية، أو صور من درسدن وهروشينا في كتاب فرنسي آخر، أو ربط المعاناة خلال الهولوكوست بالمعاناة التي تسببت بها القنبلة الذرية في هيروشيما في أحد الكتب المدرسية من كوت ديفوار، أو ربط أوشفيتز بالحياة في ظل الفصل العنصري في أحد الكتب المدرسية في جنوب أفريقيا، كلها تؤدي أيضاً إلى التعطيم على الفروق التاريخية بدل شرحها عبر مقارنتها.

## التقنيات السردية

إن التقنيات السردية المعتمدة في عدد صغير من الكتب المدرسية «مغلقة» إذ تنطوي على صوت مؤلف واحد وتخلو من الاقتباسات أو الوثائق التكميلية (كما في الكتب المدرسية الألبانية). وعلى النقيض من ذلك، يعتمد بعض المؤلفين تقنية مفتوحة بوضع صور لأحداث تاريخية مختلفة جنباً إلى جنب (مثل صورة رجل يحمل جواز سفره خلال نظام الفصل العنصري بجانب صورة سجناء يصلون إلى أوشفيتز في أحد الكتب المدرسية في جنوب أفريقيا) من أجل التلميح إلى معانٍ دون شرحها. غير أن غالبية الكتب المدرسية تعتمد تقنية متوسطة بين هذين النقيضين، فتتضمن نصوصاً للمؤلف إلى جانب منظورات إضافية تنعكس في اقتباسات ومواد نصية وبصرية. وكثيراً ما تقوم وجهة النظر السردية بإدامة وجهة نظر الجناة عن غير قصد. ويُظهر مثلاً أحد الكتب المدرسية في كوت ديفوار الضحايا بصفة رئيسية على أنهم «معارضون ولا سيما اليهود والعجبر»، ثم على أنهم «ملايين الرجال والنساء والأطفال»، ثم على أنهم «اليهود»، ما يعزّز فكرة أن «اليهود» و«العجبر» (أي جميعهم) قد أزهقت أرواحهم بسبب دورهم في «المعارضة»، فكأن القاتلين كان بالتالي لديهم، على الأقل من وجهة نظرهم، سبب وجيه لقتلهم. ويعكس فعلاً هذا الخلط بين أعضاء المقاومة واليهود والعجبر وجهة نظر الجناة الذين كانوا يعتبرون أنّ على الرايخ الثالث أن يدافع عن نفسه ضد تهديد مزعوم. ومن السمات الأخرى البارزة اختلاف الطريقة التي يمنح بها المؤلفون قيمة للهولوكوست. ويتحدّث معظم المؤلفين عن تاريخ الهولوكوست بتقسيمه إلى مرحلتين هما مرحلة الانحطاط التي تليها مرحلة التقدم، إلا أن الغاية من تسلسل هاتين المرحلتين تختلف باختلاف البلدان. فتجمع الكتب المدرسية البولندية بوجه خاص روايات عن المقاومة الوطنية لاحتلال الألمان في بولندا، مع إشارات إلى حكومة بولندا السرية ومساعدتي البولنديين والمقاومة اليهودية التي تمثلت جميعها في انتفاضة غيتو وارسو. وعلى عكس ذلك، تركّز الكتب المدرسية الروسية، مثلها مثل الكتب في الولايات المتحدة الأمريكية، على تسلسل الأحداث نحو تحقيق النصر العسكري في الحرب العالمية الثانية، بحيث يحل فوز الحلفاء العسكري محلّ الانتصار على الهولوكوست وخاصة على نظام المعسكرات. أما التسلسل السردى الأكثر شيوعاً فهو التسلسل الذي ينتهي بذكر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان واتفاقية منع جريمة الإبادة الجماعية والمعاقبة عليها اللتين اعتمدتهما الأمم المتحدة في عام ١٩٤٨.

## النهج التعليمية

إن أنواع التمارين المعروضة متنوعة جداً، ففي حين قد تخلو كتب مدرسية من التمارين التي تحث التلاميذ على تحليل المواد المقدمة وتمحيصها، قد تتضمن كتب أخرى مجموعة متنوعة جداً من التمارين بما فيها السرد القصصي وتفسير الوثائق وأداء الأدوار وتحليل النصوص أو الصور وتمارين تطلب من التلاميذ الخروج بشروح عقلانية للأحداث التي وقعت أو التعاطف مع الأطراف المعنية من خلال تحرير الرسائل وكتابة سير الأشخاص الذاتية وتحليل قرارات الأطراف المعنية بالحدث. وتشهد الكتب المدرسية على التوجه نحو إرساء وتأكيد أهداف تعليمية مثل حقوق الإنسان (في الهند والعراق وجمهورية مولدوفا وناميبيا ورواندا مثلاً) أو تأكيد دور الأمم المتحدة في ضمان حقوق الإنسان بعد عام ١٩٤٥ (في البرازيل أو السلفادور أو إسبانيا أو أوروغواي مثلاً)، ولكن يتم ذلك دون شرح أصول مبادئ حقوق الإنسان ومعناها وتاريخها وعملية تنفيذها وفعاليتها. وتعتمد العديد من الكتب المدرسية إلى ربط الهولوكوست بأفاق محلية من خلال دفع التلاميذ مثلاً إلى إجراء مقابلات مع اليهود الناجين في شانغهاي (في أحد الكتب المدرسية الصينية)، وبحث العملية التي سمحت بإنقاذ الأشخاص المضطهدين في ألبانيا، ومقارنة دوافع الجناة في رومانيا وألمانيا (جمهورية مولدوفا) أو استكشاف المواقع المحلية التاريخية والتذكارية (ألمانيا).

## التوصيات

وُضعت هذه التوصيات خصيصاً للمعنيين برسم السياسات التعليمية، والباحثين، ومؤلفي الكتب المدرسية، والناشرين، والمربين عموماً الذين يساهمون في عملية التعليم بشأن الهولوكوست. وبدل تقييم عملية التعليم بشأن الهولوكوست تقيماً عاماً، كما فعلته التقارير والتوصيات السابقة، يركّز هذا التقييم على التصورات المفهومية والسردية المتعلقة بالهولوكوست، ويُسند التوصيات المقدمة إلى أمثلة محددة مستقاة من المناهج الدراسية الرسمية المعتمدة على الصعيد الوطني ومن الكتب المدرسية المستخدمة حالياً، ويحصر نطاق التوصيات في مادة التاريخ وفي المرحلة الثانوية، أي ما يرتبط بالتلاميذ الذين يبلغون من العمر ١٥ و١٦ سنة تقريباً وهو العمر الذي يتلقى فيه معظم التلاميذ تعليماً بشأن الهولوكوست.

وقد نُشرت المناهج الدراسية والكتب المدرسية التي استندت إليها هذه الدراسة في وقت معيّن بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠١٣، وكانت معتمدة عموماً في عامي ٢٠١٢ و٢٠١٣ وكان استخدامها متاحاً لتلاميذ منتمين إلى فئات عمرية محددة (عادة ١٦ سنة تقريباً) ضمن أماكن معينة وأوقات معينة. وعلاوة على ذلك، تؤدي جميعها وظيفة معينة في إطار سياسة محددة الملامح، وهي وظيفة لا تقتصر على نشر المعارف التاريخية وإنما تتمثل أيضاً في تصحيح أوجه سوء الفهم المتعلقة بالهولوكوست والتي اكتسبت سابقاً خارج المدارس عن طريق التلفزيون مثلاً والإنترنت والأدب والأفلام والقصص التي تروى داخل الأسر. فإن هذا التلاقي غير المتوقع بين إنتاج الوسائل التعليمية وتلقيها هو الذي يجعلها مصادر ناقصة للمعلومات المتعلقة بمسألة «التعليم بشأن الهولوكوست» عموماً، والذي يجعلها أيضاً مؤشرات موثوق بها للمفاهيم والأساليب السردية المحددة التي يقبلها العامة بشأن الهولوكوست في وقت معيّن ومكان محدد.

وحتى إن كان التعلم المتصل بالهولوكوست يزكي وعي التلاميذ بحقوق الإنسان بل يعزز مهارتهم في الدفاع عنها ومنع أعمال الإبادة في المستقبل، لا يمكن اعتبار هذه الفائدة الإضافية شرطاً يُستند إليه للحكم على جودة الوسائل التعليمية أو لإصدار التوصيات بشأن مضمون هذه المواد في المستقبل، لأن هذا الشرط يتخطى نطاق أي منهاج من مناهج التاريخ أو أي كتاب من الكتب المدرسية. وفي أفضل الأحوال، يمكن أن تقوم الوسائل التعليمية التي تعالج تاريخ الهولوكوست بمساعدة الشباب على اكتساب المعارف والمفاهيم المتصلة بهذا الحدث المعقد وحتى على تعزيز إدراكهم للأمور الواجب تجنبها لمنع وقوع أحداث مماثلة مرة أخرى، ولكنها ليست كافية بضمان الديمقراطية أو أداء دور مباشر في منع ارتكاب أعمال إبادة أخرى<sup>٦</sup>.

وعليه، تقوم التوصيات عادة بدفع المربين والمؤلفين إلى اعتماد وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة ليكون التلاميذ ملّمين بما حدث في الهولوكوست. وهي تُعنى عامة بترتيب المعلومات نصاً وصورةً أو بأساليب الشرح أو بالنماذج التفسيرية أكثر منها بعدد الصفحات أو بعدد المرات التي تُذكر فيها المواضيع أو بتعاظم شأنها أو تضاوله نسبياً مع الزمن. وعلاوة على ذلك، تحدّد المعايير المفهومية والسردية التي يجب تكييفها مع الظروف المحلية. فكما تُطبّق معايير الدقة التاريخية في جميع أرجاء المعمورة، كذلك قد تختلف بصورة مشروعة معايير التفاصيل التاريخية والشمول التاريخي والمنظور التاريخي باختلاف المناطق.

٦ Cf. F. Pingel, 2004, 'Sicher ist, dass... der Völkermord nicht mit Hitler begann und leider auch nicht mit ihm endet'. Das Thema 'Völkermord' als Gegenstand von Unterricht und Schulbuch, V. Radkau, E. Fuchs and T. Lutz (eds), *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert*, Innsbruck, Studien Verlag, pp. 98-113, 102f

## التوصيات

### المناهج الدراسية

المشكلة: ورود تسمية الهولوكوست في المنهاج الدراسي لا يضمن بالضرورة تدريس الهولوكوست. وبالمثل، فإن عدم ورود تسمية الهولوكوست في المنهاج الدراسي لا يعني الامتناع عن تدريس الهولوكوست.

التوصية: استعراض المفاهيم والسياقات المعتمدة في المناهج الرسمية فيما يخص الهولوكوست، وربطها بالأهداف التعليمية لمادة التاريخ وتنفيذ هذه الأهداف.

المشكلة: تقوم بعض المناهج الدراسية بالتمليح أو الإشارة إلى الهولوكوست بمفردات مبهمة (في بوركينا فاسو، وجمهورية الكونغو الديمقراطية، وكوستاريكا، ورواندا، وزمبابوي مثلاً) أو تقوم بذكر الهولوكوست كمثل على أحد انتهاكات حقوق الإنسان ولكن دون أن تنص أولاً على تعليم الوقائع التاريخية المتصلة بهذا الحدث (في كولومبيا والمكسيك وسلوفينيا مثلاً).

التوصية: التأكد من ذكر الهولوكوست صراحة والحرص على أن ينص المنهاج الدراسي لمادة التاريخ على اكتساب معلومات تاريخية عن الهولوكوست.

المشكلة: هناك مفارقات بين المناهج الدراسية التي تنطوي عليها السياسات (والتي تتجلى في المناهج الدراسية) والمناهج البرنامجية (التي تتجلى في الكتب المدرسية)، وذلك سواء ضمن البلدان أو فيما بينها.

التوصية: استعراض المفاهيم والسياقات المحيطة بالهولوكوست والمعتمدة في المناهج الدراسية فضلاً عن الأهداف التعليمية ذات الصلة بالموضوع. وقد يؤدي الحوار المفتوح والتعاوني بين المعنيين برسم السياسات ومؤلفي الكتب المدرسية والمربين، سواء على المستوى الوطني أو الدولي، إلى تحسين نوعية التعليم بشأن الهولوكوست على صعيد المناهج التي تنطوي عليها السياسات، والمناهج البرنامجية، والمناهج المطبّقة.

## النطاق

المشكلة: هناك توجّه إلى حصر الإطار الزمني الرئيسي في السنوات التي شهدت عمليات القتل المكثفة بين عامي ١٩٤٢ و ١٩٤٤ و/أو في سنوات الحرب العالمية الثانية.

التوصية: الاعتراف بتصعيد الاستبعاد والاضطهاد على مدى فترة طويلة بدأت في مستهل الثلاثينيات، بما في ذلك السياق الاجتماعي والأيدولوجي الطويل الذي كان قائماً منذ أواخر القرن التاسع عشر، والاعتراف بالعواقب الشاملة التي تمتدّ حتى يومنا هذا. وهذا يستلزم تنمية القدرة على استيعاب مفهومي التغير والدوام.

المشكلة: هناك توجّه إلى تسمية الأماكن التي وقع فيها الهولوكوست بمفردات عامة مثل «أوروبا» أو «ألمانيا».

التوصية: تحديد السياسات والممارسات التي اعتمدت لضمّ الأراضي، وتغيير الحدود الوطنية، وتهجير السكان، ولا سيما في الأراضي البولندية ومناطق الحكومة العامة التي جرى ضمّها وفي البلدان التي كانت تابعة لألمانيا وعميلة لها.

المشكلة: تصوير الانعكاسات المكانية (على الصعيد المحلي والوطني والإقليمية والدولي) والزمنية (القصيرة والطويلة الأمد) المتعددة للهولوكوست بما لا يتيح قياسها.

التوصية: ذكر المغزى الفردي والجماعي على حد سواء للأحداث التاريخية، وذلك في سياق أسبابها وعواقبها التاريخية القصيرة والطويلة الأمد وأبعادها المكانية المتعددة (على الصعيد المحلي والوطني والدولي أو على الصعيد «الأممي»).

## الأطراف المعنية

المشكلة: انعدام توازن التصورات النصية والبصرية المتعلقة بالأطراف المعنية لصالح الجناة، وهذا لا يفضي إلى تهميش الأطراف المعنية الأخرى فحسب وإنما يضيفي على الجناة صفات إنسانية في حين تصبح الضحايا بمثابة أشياء تخضع لأعمال الآخرين.

التوصية: إصلاح الخلل في التوازن الذي يعتري تمثيل الأطراف، من خلال تخصيص حيز أكبر لتجارب الضحايا والمراقبين والمنقذين والمقاومين وإلقاء الضوء عليها، والقيام في الوقت ذاته بتوسيع نطاق تمثيلهم مع الزمن (قبل عام ١٩٣٣ وبعد عام ١٩٤٥) من أجل الغوص في أعماق العلاقات والأنشطة الاجتماعية، بما تتضمنها من تعقيد وتشابك، قبل حدوث الهولوكوست وخلال وبعد.

المشكلة: إن إضفاء هالة على شخصية أدولف هتلر يعزز الميل إلى التفسير المغرض للتاريخ، ما يؤدي بدوره إلى تبسيط شرح ما حدث على نحو مفرط والاستناد إلى تفسير أخلاقي ونفسي وأيديولوجي للتاريخ بإلقاء المسؤولية على شخص واحد وتجاهل العوامل السياسية والقانونية والاقتصادية والجغرافية-السياسية واستبعاد الأطراف الأخرى السياسية و«العادية».

التوصية: تقليص الحيز المخصص لهتلر بالتركيز على العوامل أو الأسباب المتعددة (الأيديولوجية والسياسية والنفسية والاقتصادية) التي يمكنها أن تفسر الحدث.

المشكلة: إن عدم الغوص في الظروف والمفارقات المعقدة التي واجهتها الأطراف المعنية يقود إلى ترسيخ الفئات التي حددتها أيديولوجيا الاشتراكية القومية ويديم القوالب النمطية التي تقسم الأطراف إلى نوعين هما الجناة والضحايا.

التوصية: التعمق (عن طريق الاقتباسات المستقاة من الوثائق) في القرارات اليومية التي واجهتها الأطراف، بما في ذلك آمالها ومخاوفها وشكوكها فضلاً عن الدوافع الكامنة وراء قراراتها وأفعالها.

## النماذج التفسيرية

المشكلة: تعد الوقائع غير الدقيقة والتصورات المغلوطة بشأن تاريخ الهولوكوست مضللة، إن وُجدت.

التوصية: التقييد بالوقائع التاريخية من خلال الحرص على أن تتضمن الكتب المدرسية الوقائع الأساسية الصحيحة وأن تشير إلى البداية والنهاية ونقاط التحول الرئيسية والصلات القائمة مع مجريات الأحداث قبل عام ١٩٣٣ وبعد عام ١٩٤٥؛ والحفاظ على الطابع الشامل للحدث بتسمية المواقع الجغرافية (المحلية والوطنية والدولية) التي جرى فيها الحدث وبتسمية الأطراف المعنية مع إدراج إشارات إلى دور كل من المرأة والرجل وإلى العلاقات بينهما؛ وتفادي الصور المجازية والعبارات الملطفة والأمثلة على تجسيد الأحداث أو شخصنتها (أو شرح هذه الأمور في حال استخدامها).

المشكلة: إن انعدام اتساق المفاهيم مركب، إن وُجد.

التوصية: وضع المفاهيم في سياقها التاريخي أي تحديد وشرح المفاهيم التي تستمد معناها من الحدث (من قبيل مفاهيم «الإفناء»، و«القضية اليهودية»، و«الحل النهائي»، بما في ذلك العبارات الملطفة والفئات الإثنية أو الجنسية أو الوطنية أو السياسية أو العرقية أو الدينية)، فضلاً عن المفاهيم التي استُخدمت فيما بعد لتحديد الحدث (من قبيل «الهولوكوست» («المحرقة») و«الشواه» («الكارثة») و«الإبادة الجماعية»)، والمفاهيم الخاصة بالأطراف (من قبيل «الضحايا» أو «الجناة» أو «المراقبين» أو «المنتقدين»)، وذلك بربطها بأصولها التاريخية وأطرافها المكانية والزمنية المحددة. وإدراج مسارد مصطلحات موسعة لشرح المفاهيم ووضعها في سياقها.

المشكلة: وضع مختلف الأحداث التاريخية المرّوعة جنباً إلى جنب على نحو مضلل. فعوضاً عن القيام بمقارنات منهجية، يتم الخلط بين معاني مصطلحات من قبيل «الهولوكوست» و«الإبادة الجماعية» وهما يُستخدمان غالباً بالتناوب في النصوص كأنهما مرادفان، ووضع صور غير متوافقة تاريخياً فيما بينها جنباً إلى جنب (مثل صور هتلر وداروين، أو صور أوشفيتز ونانجينغ)، مما يؤدي إلى إيجاد تلميحات بل أوجه تشابه دلالية (تكون في الغالب مفارقات تاريخية) بين أحداث تاريخية مختلفة.

التوصية: مقارنة كل جانب من جوانب الهولوكوست (الأهداف والأسباب والرموز البصرية والقوانين واللغة والأيدولوجيا والعنف والآثار الرجعية) بالجوانب المشابهة لها في الأحداث الأخرى بدل عرضها مع الجوانب الأخرى.



## البنية السردية ووجهة النظر

المشكلة: هناك توجه إلى حصر الأسلوب السردى في وجهة نظر واحدة ومحايدة.

التوصية: تشجيع التعلم القائم على التقصي، ذلك بالإشارة إلى وثائق مختلفة وإظهار تعدد أساليب السرد التاريخية المتصلة بالهولوكوست وهي أساليب برزت مع الزمن ويجري تداولها بصورة متزامنة.

المشكلة: الاستخدام الشائع لصيغة المبني للمجهول التي تقدّم الفعل دون الفاعل، وإضفاء الأهمية على الأطراف الجماعية.

التوصية: استخدام صيغة المبني للمعلوم عوضاً عن صيغة المبني للمجهول؛ وتفادي التعابير العاطفية؛ والتوعية بما تخلفه التسميات الجماعية مثل «الألمان» و«النازيين» و«اليهود» و«عجر الروما» من آثار تعزز ظاهرة إضفاء الأهمية والقوالب النمطية.

المشكلة: إن التركيز بصفة رئيسية على السنوات الممتدة من عام ١٩٤٢ إلى عام ١٩٤٥ يؤدي إلى تهميش المعرفة بعملية الاستبعاد الاجتماعي والقانوني والاقتصادي والجغرافي التي حصلت تدريجياً بين عامي ١٩٣٣ و١٩٤٥ وبعد ذلك، وبالتجارب المختلفة التي عاشها الناس في مختلف مناطق أوروبا، سواء داخل الأراضي التي جرى ضمها أو خارجها.

التوصية: إلى جانب النهج المتعدد المنظورات (الذي يجمع بين وجهات نظر مختلف الأطراف المعنية التي أدت دوراً تاريخياً)، يوصى باعتماد نهج متعدد النطاقات يأخذ بعين الاعتبار تجارب الأفراد والجماعات، التي تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة.

## النَّهْجُ التَّعْلِيمِي

المشكلة: إن المعاني الناجمة عن اختيار الصور وعن طريقة عرضها وعن العلاقات التي تربط النصوص بالصور لا معنى لها في أحيان كثيرة.

التوصية: سواء استُخدمت الصور لشرح النص أو عُرضت بغية تحليلها (بناء على المعلومات المتعلقة بالمصورين، وبنواياهم، وبتاريخ الصورة)، على المؤلفين أن يقدّموا المعلومات اللازمة لتحديد العلاقة التي تربط الصور فيما بينها، والأغراض التي أُخذت من أجلها الصور، والسياق المكاني والزمني الذي يجب أن توضع فيه لفهمها اليوم.

المشكلة: يستمدّ اليوم التلاميذ معلوماتهم عن الهولوكوست من عدد متنوع من الوسائل التي تضم الإنترنت والأفلام والأدب والقصص التي يتناقلها داخل العائلات أشخاص ليسوا من أهل الاختصاص.

التوصية: على الكتب المدرسية أن تقوم بما يلي: (أ) إدراج عناصر من الوسائل المتداولة خارج الإطار المدرسي، وبالتالي مراعاة معارف الطلاب السابقة والمفاهيم التي أسأوا فهمها بشأن الهولوكوست، وتوفير منبر للمناقشة وللتعلم منهم وعنهم داخل الصف؛ (ب) إتاحة الفرص اللازمة لتنمية مهارات تحليل المعلومات القادمة من مصادر مختلفة للتمكن من تفسير الوسائل التي تنقل المعارف التاريخية ووسائل تعلم التاريخ تفسيراً نقدياً، بما في ذلك اللغة والصور والأساليب السردية والنصب التذكارية والطقوس؛ (ج) توفير المعلومات عن بنية الأساليب السردية المتعلقة بالهولوكوست على صعيد النصوص والصور، سواء في البلدان التي يعيش فيها التلاميذ أو في البلدان الأخرى.

المشكلة: صحيح أن حقوق الإنسان تُذكر مراراً، ولكنها لا تُعالج في الكتب المدرسية مادة التاريخ بطريقة تعلّم التلاميذ فهم ماهية حقوق الإنسان فهماً تاماً وكيفية إنفاذها.

التوصية: إدراج قسم يتناول تاريخ حقوق الإنسان، بما في ذلك أصولها، وأحكامها القانونية، والانتهاكات التي تتعرض لها، ومحاولات إنفاذها، ويقرّ في الوقت نفسه بخصوصية مادة التاريخ التي تسعى إلى الإحاطة بمجموعة الدوافع الكاملة التي حرّكت البشر في الأزمنة الغابرة، ومن بينها البطولة والإيثار والنزعة الإنسانية فضلاً عن الانسياق وعدم الاكتراث والاستبعاد والعنف والقسوة.

## الخصوصيات الوطنية

❓ المشكلة: إن التركيز المفرط على الجوانب المحلية للهولوكوست لا يتيح تعلم قضية الهولوكوست بأبعادها كافة؛ وعلى النقيض من ذلك، فإن التركيز المفرط على الجوانب العامة قد يؤدي إلى تجاهل الأبعاد المحلية المثيرة للجدل في قضية الهولوكوست.

← التوصية: الحرص على أن يُستكمل تقديم معنى الهولوكوست على الصعيد المحلي بإضافة قسم يصف تاريخ الهولوكوست، بما في ذلك التواريخ الرئيسية والأماكن والمواقع والأطراف المعنية.

❓ المشكلة: إن التلميحات المكتوبة والبصرية المستخدمة لإحداث مفعول درامي ولوضع الهولوكوست في سياق كلامي وصوري مألوف لدى القراء الذين يفتقرون إلى المعارف السابقة المتعلقة بهذا الحدث تؤدي إلى فهم الهولوكوست فهماً مغلوفاً.

← التوصية: إعطاء شروح نقدية بدل التلميح إلى وجود علاقة تاريخية بين العنصرية والداروينية الاجتماعية مثلاً أو بين هيروشيما وأوشفيتز.

❓ المشكلة: حصر الأسباب والسياقات التاريخية للهولوكوست في فئات غير صحيحة مثل «الدكتاتورية» أو «الاستبداد» أو «الشمولية» يُخرج الحدث من سياقه ويضعه في إطار كلامي مألوف لدى القراء المحليين.

← التوصية: تفسير أصول المصطلحات المستخدمة لشرح الهولوكوست وطريقة استخدامها من منظور تاريخي ومقارن في مسارد المصطلحات المتعددة اللغات على سبيل المثال.

كيف تتناول المدارس موضوع الهولوكوست؟ وأي بلدان تدرس الهولوكوست؟  
هل التصورات المتعلقة بالهولوكوست في المناهج والكتب المدرسية دائماً ما تكون  
دقيقة ومتوازنة وغير متحيزة؟

ويخلص المنشور النتائج التي خلصت إليها الدراسة المعنونة ”الوضع الدولي  
للتعليم بشأن الهولوكوست: مسح عالمي للكتب المدرسية والمناهج الدراسية  
” التي أجرتها اليونسكو بالاشتراك مع معهد جورج إيكرت للبحوث الدولية  
بشأن الكتب المدرسية، وقد قارنت الدراسة للمرة الأولى بين التصورات بشأن  
الهولوكوست في الكتب المدرسية والمناهج الدراسية الوطنية.