

Distr.: General  
9 August 2013  
Arabic  
Original: English

الجمعية العامة



الدورة الثامنة والستون

البند ٦٩ (ب) من جدول الأعمال المؤقت\*

تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها: مسائل حقوق  
الإنسان، بما في ذلك النُهج البديلة لتحسين  
التمتع الفعلي بحقوق الإنسان والحريات  
الأساسية

الحقوق الثقافية

مذكرة من الأمين العام

يتشرف الأمين العام بأن يحيل إلى الجمعية العامة التقرير المقدم من المقررة الخاصة

في مجال الحقوق الثقافية، فريدة شهيد، وفقا لقراري مجلس حقوق الإنسان ٦/١٩

و ١٠/٢٣.

\* A/68/150



الرجاء إعادة استعمال الورق

100913 060913 13-42289X (A)



## تقرير المقررة الخاصة في مجال الحقوق الثقافية

موجز

تتناول المقررة الخاصة في هذا التقرير مسألة كتابة التاريخ وتدريبه، مع التركيز بصفة خاصة على كتب التاريخ المدرسية. وما برحت أهمية الروايات التاريخية كتراث ثقافي وهوية جماعية تتجلى في جميع الزيارات القطرية التي اضطلعت بها المقررة الخاصة، حيث يناضل السكان من جهة، لاسترجاع تاريخهم، وتحقيقه، والتعريف به، والحصول على اعتراف به من جانب الآخرين، والاعتراض على تأويلاته من جهة أخرى. وقد جرى التشديد أيضا على جوانب أخرى متصلة بالتاريخ، تشمل فئات معينة تُستبعد من دراسة التاريخ، أو يجري تصويرها بصورة سلبية. ولذا تسعى المقررة الخاصة إلى تحديد الظروف التي تغدو فيها الرواية التاريخية للدولة في المدارس محوطة بالمشاكل من منظور حقوق الإنسان والسلام، بالإضافة إلى اقتراح مجموعة من التوصيات التي تكفل نهجا متعدد المنظورات في تدريس التاريخ.

## المحتويات

## الصفحة

|    |       |   |          |
|----|-------|---|----------|
| ٤  | ..... | مقدمة   | أولا -   |
| ٦  | ..... | الإطار المعياري   | ثانيا -  |
| ٦  | ..... | ألف - أحكام حقوق الإنسان ذات الصلة  |          |
| ٧  | ..... | باء - الصكوك والوثائق الإقليمية ذات الصلة   |          |
| ٩  | ..... | سيطرة الحكومة والعواقب المترتبة على ذلك بالنسبة للسلام وحقوق الإنسان  | ثالثا -  |
| ١٣ | ..... | البحث التاريخي وكتابة التاريخ واحترام الحريات الأكاديمية  | رابعا -  |
| ١٥ | ..... | ألف - الإدارة الذاتية للجامعات ومعاهد البحوث  |          |
| ١٦ | ..... | باء - الوصول إلى المحفوظات وإلى أموال المكتبة   |          |
| ١٧ | ..... | جيم - تعميم ونشر النتائج  |          |
| ١٨ | ..... | تدريس التاريخ، تدريس التواريخ   | خامسا -  |
| ١٩ | ..... | ألف - الهدف من تدريس التاريخ  |          |
| ٢٠ | ..... | باء - النسبة بين التاريخ المحلي، والوطني، والإقليمي والعالمي  |          |
| ٢٠ | ..... | جيم - التاريخ السياسي وتواريخ أخرى  |          |
| ٢١ | ..... | دال - كتب التاريخ المدرسية  |          |
| ٢٤ | ..... | هاء - مواد وأنشطة تدريسية تكميلية   |          |
| ٢٥ | ..... | واو - مدرسو التاريخ   |          |
| ٢٦ | ..... | الممارسات الجيدة  | سادسا -  |
| ٢٨ | ..... | الاستنتاجات والتوصيات   | سابعا -  |
|    |       | الخبراء المشاركون والمساهمون في اجتماع لندنديري، المعقود في المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية في ٢ و ٣ تموز/يوليه ٢٠١٣ | المرفق - |
| ٣٢ | ..... |   |          |

## أولا - مقدمة

١ - هذا التقرير هو الأول من دراستين متتاليتين بشأن الروايات التاريخية والتذكيرية في المجتمعات المنقسمة والتي تمر بمرحلة ما بعد النزاع وتقدمهما المقررة الخاصة إلى الجمعية العامة في عام ٢٠١٣ وإلى مجلس حقوق الإنسان في عام ٢٠١٤. ويتعلق هذا التقرير بكتابة التاريخ وتدريبه، مع التركيز بصفة خاصة على كتب التاريخ المدرسية. وستركز المقررة الخاصة في التقرير الثاني على النُصُب التذكارية والمتاحف.

٢ - ويواجه معظم المجتمعات إن لم يكن كلها اليوم تحديات من حيث كتابة التاريخ وتدريبه: وهذا بصفة خاصة في المجتمعات التي شهدت نزاعات دولية أو داخلية، في الماضي القريب أو الأقل قريبا؛ وفي مجتمعات ما بعد حقبة الاستعمار؛ والمجتمعات التي عانت من العبودية؛ والمجتمعات التي تواجه تحديات الانقسام القائمة على خلفيات عرقية أو وطنية أو لغوية، أو على أساس الدين أو المعتقد أو الأيديولوجية السياسية. وتُعد قدرة الناس في مختلف السياقات، على الوصول إلى تراثهم الثقافي وتراث الآخريين وتحقيق الاعتراف به من حيث الروايات التاريخية، والحصول على المعلومات والتعليم، وتنمية التفكير النقدي وفهم الواقع السائد ومنظورات الآخريين في مهب الريح.

٣ - وفي شتى الزيارات القطرية التي قامت بها المقررة الخاصة، لاحظت الأهمية القصوى لكتابة التاريخ وتدريبه بالنسبة لهويات الشعوب، والإحساس بالانتماء، والعلاقات مع الآخريين في المجتمع ومع الدولة. ويتطلب اتخاذ نهج قائم على حقوق الإنسان عند كتابة التاريخ وتدريبه المزيد من التفكير بشأن أهداف التعليم عامة وأهداف تدريس التاريخ خصوصا. وهو يدعو أيضا إلى المزيد من المناقشات في سياق بناء الدولة، بشأن سُبل وضع سياسات عامة ترمي إلى تحقيق السلام، وتعزيز التفاهم المتبادل بين الشعوب والمجتمعات المحلية، وتوفير السلام الضروري لمختلف المجتمعات المحلية من أجل عرض منظوراتها المتعلقة بتاريخها الذي تعتبره جزءا لا يتجزأ من هويتها وتراثها الثقافي.

٤ - وتستخدم عمليات بناء الدول والمجتمعات المحلية الروايات التي كثيرا ما تمزج القصص والاعتقادات الخاطئة والأساطير بالتاريخ. وعندما تصبح تلك الروايات جزءا من التراث الثقافي للمجتمع المحلي فإنها تتيح نقل المرجعيات الثقافية إلى الأجيال الأحدث سنا والتي يبني عليها أفراد المجتمع المحلي هويتهم الثقافية. وتُعالج المقررة الخاصة في هذا التقرير مسألة مختلفة وإن تكن لها صلة بالموضوع وهي كيفية تدريس التاريخ، في المدارس، من حيث فهمه كتخصص. ويسعى التقرير إلى تحديد الظروف التي تسبب فيها الرواية التاريخية التي تروجها الدولة في المدارس، معضلات من منظور حقوق الإنسان.

٥ - وتشير الدراسات اللتان أعدتهما المقررة الخاصة بشأن الروايات التاريخية والتذكارية إلى الحاجة إلى مزيد من التفكير بشأن التفاعل الممكن بين تدريس التاريخ وعمليات التذكّر الجماعي الأوسع نطاقا. والتاريخ تخصص أكاديمي يستند إلى بحوث دقيقة ومنظمة للمصادر التاريخية مع استخدام الطرق المؤكدة والتوصل إلى نتائج يمكن التحقق منها. والتاريخ واحد فقط من عناصر عديدة تؤثر في الذاكرة الجماعية، وهو بالإضافة إلى المعلومات المقدمة في محيط القرابة وأوساط المجتمع المحلي، يستند إلى مصادر كثيرة، مثل الأدب، ووسائط الإعلام، وصناعات التسلية، والمواقع الثقافية، والعطلات الرسمية ومقتطفات الذاكرة من الماضي، التي تستحضر أحداثا معينة أو أعمالا قام بها أشخاص من منظور خاص ودون الإشارة بالضرورة إلى سياق أوسع نطاقا. وتبني الذاكرة رؤية محددة لذاتية جماعية ونظاما للقيّم مرافق لها. وعمليات التخليد عاطفية من حيث تعريفها، في حين ينبغي أن يكون الهدف من تدريس التاريخ هو التفكير النقدي. وكما أكد بيير نورا، لا ينبغي أن يحتفي تخصص التاريخ بالماضي كما تحتفي به الذاكرة، بل يتمثل في دراسة سبب الاحتفاء بالماضي. وينبغي أن تساعد كتابة التاريخ وتدرسه على الكشف عن الطبيعة الانتقائية والموجهة لخدمة الذات للذاكرة؛ وينبغي أن تُبرز إعادة سرد العلاقة مع الماضي، التحيّز والصور النمطية الموجودة في الذاكرة الجماعية.

٦ - وتستند الاستنتاجات والتوصيات الواردة في هذا التقرير إلى الإقرار بأن التاريخ يخضع دائما لتفسيرات مختلفة. وفي حين يمكن إثبات الأحداث، بما في ذلك في محكمة للقانون، فإن الروايات التاريخية وجهات نظر، وهي بهذا التعريف جزئية. وبالتالي فحتى وإن لم يكن هناك خلاف على الحقائق، فإن الأطراف المتنازعة قد تظل تناقش بشراسة الشرعية الأخلاقية، وفكرة "من هو محق ومن هو مخطئ". وبقدر ما تتبع الروايات التاريخية أرفع المعايير الأخلاقية، ينبغي احترامها وإدراجها في المناقشة.

٧ - ويستتير الحاضر بالماضي بصورة مستمرة. والتاريخ يفسر باستمرار ليلي الأهداف المعاصرة للعديد من الجهات الفاعلة. ويتمثل التحدي في التمييز بين إعادة التفسير المستمرة المشروعة للماضي، وبين استغلال التاريخ لأغراض سياسية. ولذا فإن توصيات المقررة الخاصة تستند إلى مبدأ جعل تدريس التاريخ مشجعا على التفكير النقدي واعتماد نهج متعدد المنظورات، وأن يأخذ في الاعتبار الحق في حرية الفكر والتعبير، والحق في الحصول على المعلومات والتعليم، والحريات الأكاديمية، فضلا عن حقوق الأفراد والجماعات في الوصول إلى تراثهم الثقافي وتراث الآخرين.

٨ - وقد عُقدت مشاورات بشأن هذه المسائل في الفترة من (١-٣ تموز/يوليه ٢٠١٣) من قِبَل لجنة حقوق الإنسان في أيرلندا الشمالية، بالاشتراك مع جامعة أولستر، وبالتعاون مع

المقررة الخاصة في لوندنري، المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية. وشملت المشاورة ندوة عامة واجتماعا للخبراء استغرق يومين (انظر المرفق). وفي ٥ تموز/يوليه عقدت المقررة الخاصة مشاورات مفتوحة في جنيف، لإتاحة الفرصة للدول والمؤسسات حقوق الإنسان الوطنية والمنظمات غير الحكومية لعرض آرائها. وتُعرب المقررة الخاصة عن الامتنان لجميع أولئك الذين أسهموا في الندوة، وتقدم شكرها الخاص للجنة حقوق الإنسان في أيرلندا الشمالية لما قدمته من دعم.

## ثانياً - الإطار المعياري

### ألف - أحكام حقوق الإنسان ذات الصلة

- ٩ - توفر أحكام عديدة لحقوق الإنسان مبادئ توجيهية في مجال كتابة التاريخ وتدريبه.
- ١٠ - وتنظر المقررة الخاصة إلى المسألة من منظور حق جميع الأشخاص في الوصول إلى التراث الثقافي، مع الاستناد بصفة خاصة إلى المادة ١٥ (١) (أ) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (انظر A/HRC/17/38).
- ١١ - وتشمل الأحكام ذات الصلة أيضاً حق جميع الأشخاص في التعليم، على نحو ما تجسده المادة ١٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمادتان ٢٨ و ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل؛ والحق في نشر المعلومات والمعرفة والوصول إليها، استناداً إلى الحق في حرية التعبير على النحو الوارد في المادة ١٩ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، الذي يشمل الحرية في التماس مختلف ضروب المعلومات والأفكار وتلقيها ونقلها إلى آخرين دونما اعتبار للحدود، ويعد الوصول إلى المعارف والمعلومات العلمية بُعداً رئيسياً آخر لحق جميع الأشخاص في التمتع بفوائد التقدم العلمي، المنصوص عليها في المادة ١٥ (١) (ب) من العهد (انظر أيضاً A/HRC/20/26، الفقرات ٢٦-٢٨).
- ١٢ - وتدعو أحكام عديدة إلى إدماج تواريخ الشعوب الأصلية في البرامج التعليمية (المادة ١٥ (١) من إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية) وحقوق الأقليات (المادة ٤ (٤) من الإعلان بشأن حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو عرقية وإلى أقليات دينية ولغوية (انظر أيضاً التعليق العام رقم ٢١ للجنة المعنية بحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الفقرتان ٢٧ و ٥٤ (ج) والتعليق العام رقم ١١ للجنة حقوق الطفل، الفقرة ٥٨).

١٣ - وللدعوة المتكررة من جانب هيئات حقوق الإنسان للقضاء على الصور النمطية، والتحيزات العنصرية والجنسانية من الكتب المدرسية أهميتها في هذا المقام. وقد أوصى المقرر الخاص المعني بالأشكال المعاصرة للعنصرية والتمييز العنصري وكُره الأجانب وما يتصل بذلك من تعصب، أن تعكس الكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية بدقة الوقائع التاريخية من حيث صلتها بالمآسي والفظائع التي حدثت في الماضي (انظر A/HRC/23/56، الفقرة ٥٧ (و)).

١٤ - وتُعد التوصية التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو في عام ١٩٧٤ والمتعلقة بالتربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي، والتربية المتعلقة بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية مهمة بصفة خاصة. فهي توصي باتخاذ نهج عالمي كإطار لعرض الجوانب المحلية والوطنية لمختلف المواضيع وأن يستخدم هذا النهج لتوضيح التاريخ العلمي والثقافي للبشرية. وينبغي للدول عملاً بالفقرتين ٣٨ (ج) و ٤٥ من تلك التوصية أن تشجع تبادل الكتب المدرسية على أوسع نطاق، ولا سيما الكتب التاريخية والجغرافيا المدرسية، والاضطلاع عند الاقتضاء وكلما أمكن بعقد اتفاقات ثنائية ومتعددة الأطراف لتبادل الدراسات والتنقيحات للكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى، بما يكفل أن تكون دقيقة، ومتوازنة، ومستكملة، وغير متحيزة، وتعزز تبادل المعرفة والتفاهم بين مختلف الشعوب.

## باء - الصكوك والوثائق الإقليمية ذات الصلة

١٥ - وضع المجلس الأوروبي أدوات وصكوك مناسبة. فنص المادة ٢ من الاتفاقية الثقافية الأوروبية لعام ١٩٥٤ على أن تشجع الدول الأطراف دراسة التاريخ والحضارات في أراضي كل منها. وتقتصر التوصية ١٢٨٣ (١٩٩٦) بشأن التاريخ وتعلم التاريخ في أوروبا دعم الرابطة الوطنية المستقلة لمدرسي التاريخ والبحوث التاريخية، بما في ذلك أعمال اللجان المتعددة الأطراف والثنائية بشأن التاريخ المعاصر، وإعداد مدونات ممارسة لتدريس التاريخ، والحريات الأكاديمية، والتعاون بين المؤرخين.

١٦ - والمهم أن التوصية Rec(2001)15 للجنة الوزراء المعنية بتدريس التاريخ في أوروبا في القرن الحادي والعشرين تشدد على أن تدريس التاريخ يجب ألا يكون أداة للاستغلال الأيديولوجي، أو للدعاية أو أن يستخدم لترويج التعصب والتزعة الوطنية المتطرفة، وكرهية الأجانب، والعنصرية، أو الآراء المناهضة للسامية. فهي تنص على أنه لا يمكن أن تكون البحوث التاريخية والتاريخ الذي يدرّس في المدارس متفقين مع القيم الأساسية ومع النظام الأساسي للمجلس الأوروبي إذا كانا يشجعان أو يسمحان بإساءة استخدام التاريخ، من خلال التزييف أو ابتداع الأدلة الزائفة، أو تزييف الإحصاءات، أو تزييف الصور، وما إلى

ذلك؛ أو التركيز على واقعة واحدة لتبرير أخرى أو لإخفائها؛ وتشويه الماضي لأغراض الدعاية؛ أو إيجاد نسخة وطنية مبالغ فيها للماضي مما يمكن أن يوجد تعارضا بين “نحن” و “هم”؛ أو إساءة استخدام السجلات التاريخية؛ أو إنكار أو إغفال حقائق تاريخية. وتشير كذلك إلى أن تدريس التاريخ ينبغي في جملة أمور، أن يشغل مكانا حيويا في تنمية الاحترام لجميع أنواع الاختلافات؛ وأن يكون عاملا حاسما في المصالحة، والاعتراف، والفهم والثقة المتبادلة بين الشعوب؛ وأن يؤدي دورا حيويا في تعزيز القيم الأساسية، من قبيل التسامح، والتفاهم المشترك، وحقوق الإنسان والديمقراطية. وعلاوة على ذلك، ينبغي لتدريس التاريخ أن ينمي القدرة الفكرية للتلاميذ على تحليل وتفسير المعلومات بصورة نقدية متسمة بالمسؤولية عن طريق الحوار، ومن خلال البحث عن الأدلة التاريخية، ومن خلال النقاش المفتوح استنادا إلى نهج متعدد المنظورات، ولا سيما بشأن المسائل الخلافية والحساسة؛ وأن يكون أداة لمنع الجرائم ضد البشرية. وأخيرا، فإن التوصية 6(2011)CM/Rec، الصادرة عن لجنة الوزراء بشأن الحوار بين الثقافات وصورة الغير في تدريس التاريخ، توفر أداة مهمة إضافية في استنباط طرق عملية لتدريس التاريخ في سياق الحوار المشترك بين الثقافات وحالات ما بعد التراع.

١٧ - ويتضمن الميثاق الثقافي لأفريقيا لعام ١٩٧٦، أحكاما مهمة أيضا. فتشير الديباجة إلى أن الهيمنة الثقافية أدت إلى فقدان جزء من الشعوب الأفريقية لشخصيتها وتزييف تاريخها، وأن لا مناص من القيام بعملية جرد منتظمة للتراث الثقافي، وبخاصة في مجالات التقاليد، والتاريخ والفنون. وتشمل أهداف الميثاق الثقافي إعادة التأهيل، والترميم، والحفظ وتشجيع التراث الثقافي الأفريقي؛ وتشجيع التعاون الثقافي الدولي لتحسين التفاهم بين الشعوب (المادة ١). وبالإضافة إلى ذلك، يُطلب إلى الدول الأفريقية اتخاذ خطوات تكفل إعادة المحفوظات التي نُزعت من أفريقيا إلى الحكومات الأفريقية لكي تصبح لها محفوظات كاملة تتعلق بتاريخ بلدانها (المادة ٢٩).

١٨ - ولئن كانت الصكوك الإقليمية الأخرى لا تتناول بالتحديد مسألة تدريس التاريخ، فإن الجدير بالملاحظة أن اتفاقية تعزيز العلاقات الثقافية بين البلدان الأمريكية لعام ١٩٥٤ تستند إلى الفكرة التي وردت في الديباجة ومفادها أن تبادل الأساتذة والمدرسين، والطلاب فيما بين البلدان الأمريكية سيسهم في زيادة المعارف والتفاهم المشترك لشعوبها.

## ثالثاً - سيطرة الحكومة والعواقب المترتبة على ذلك بالنسبة للسلام وحقوق الإنسان

١٩ - يُعدّل تدريس التاريخ في جميع البلدان ليتواءم مع السياسة بقدر ما. وتستخدم الروايات التاريخية عموماً لبناء الدول، وتشكيل المجتمعات المحلية، وتعزيز الهوية الوطنية أو الإقليمية بما يتخطى الفوارق المتعلقة بالدين واللغة والعرق. وتستخدم الروايات التاريخية أيضاً لإضفاء الشرعية على سلطة سياسية معينة ومفاهيمها السياسية، ولضمان الولاء للدولة. ويدفع منطلق الدول القومية ذاته إلى عرض الثقافة واللغة والتاريخ بصورة مشتركة، أو بمزيد من التحديد الصورة المرغوبة للماضي، بغية بناء أساس تخيلي فريد يكون بمثابة الصميم للدولة<sup>(١)</sup>.

٢٠ - وتتشكل هذه العمليات عادة بدافع الرغبة في عرض ماضي شعب أو دولة بأفضل مما كان عليه. والحلقات الأكثر ظلاماً في الماضي أميل إلى أن تُحذف أو يقلل من شأنها أو تبرر، وبخاصة عندما تتعلق بجرائم ضد الإنسانية وجرائم إبادة جماعية، وبالاستعمار والعبودية، والحروب والأهلية، والاحتلال والغزوات، والانتهاكات الخطيرة لحقوق الإنسان. وأحياناً، قد تنص السياسات على اعتماد نظرة إيجابية عند تفسير الماضي، مما يعيق النهج النقدي.

٢١ - وفي القرن العشرين اقترنت إعادة كتابة التاريخ بشكل كبير، بظهور دول مستقلة كثيرة بعد إنهاء الاستعمار، وظهور النظم السياسية السلطوية والشمولية، وما تلى ذلك من إلغائها. واليوم، في عالم تعودّ على النزاعات الأيديولوجية، أصبحت الروايات التاريخية جزءاً لا يتجزأ من جداول أعمال مختلف الجهات الفاعلة السياسية وخطبها، على الصعيد المحلي والصعيد الإقليمي أو على الصعيد الدولي. ولذا فمن المهم ضمان الاستماع إلى وجهات النظر المتنوعة، بغية القيام في آن واحد بمكافحة الآليات التي تسمح باستغلال التاريخ.

٢٢ - ومما يثير القلق ممارسات الدول التي تؤدي إلى تغييرات تنقيحية تتعلق بالمعنى، ومتعمدة، ومغرضة، ومنسقة سياسياً لصور الماضي مع تجاهل الأدلة. ويشمل هذا اختلاق حقائق تاريخية، وتشمل تلك الممارسات إبراز حقائق أو إخراجها من السياق لتؤكد الرواية المرغوبة مع تجاهل تلك التي تتشكك فيها. وكثيراً ما يحدث التنقيح أثناء أو بعد اضطرابات سياسية كبرى. وغالباً جداً، ما يحل تفسير وحيد للماضي يضفي فلسفة أو أيديولوجية معينة

(١) انظر Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*,

revised ed. (London, Verso, 1991), p. 74.

حل تنوع الحقائق التاريخية وتفسيراتها. وفي كثير من الحالات، يتعزز تشجيع الدولة لتفسير وحيد جراء حظر الروايات البديلة أو تهميشها بصورة منتظمة<sup>(٢)</sup>.

٢٣ - وتُعد إعادة ترتيب التاريخ البشري ليناسب نظرة عالمية معينة ظاهرة في جميع المجتمعات. والسؤال هو ما إذا كان الوصول إلى الموارد/الحقائق التاريخية والتفسيرات الأسبق يواجه إعاقة ولأي مدى، وما إذا كان قد توفر مجال لبيان الفوارق بحرية ودون خوف من العقوبة. وحتى مع عدم وجود استغلال متعمد، فإن تدريس التاريخ ليس معنيا من الانحياز، وكثيرا جدا ما لا يحظى التنوع للروايات التاريخية بالاعتراف الكافي. ويجب على المجتمعات الديمقراطية والليبرالية أيضا أن تتساءل بشأن أنماط وجودها من منظور يؤكد الرواية المتعددة الأصوات والشاملة للجميع والتي في متناول الجميع.

٢٤ - ويمكن أن تؤدي الاختلافات الحادة بشأن الماضي، إلى إشعال التوترات المعاصرة بين المجتمعات المحلية أو البلدان. وثمة حالات محددة كثيرة ووجه إليها اهتمام المقررة الخاصة وهي تتعلق بمناطق في شتى أنحاء العالم. وتشمل شمال شرق آسيا، حيث توجد نزاعات شديدة بين جمهورية كوريا والصين واليابان نابعة من تأويلات فترة السيطرة اليابانية قبل أو أثناء الحرب العالمية الثانية. والخلافات بشأن كتابة التاريخ وتدرسه عنيفة أيضا في جنوب آسيا، وكذلك في الشرق الأوسط، وبخاصة بين إسرائيل ودولة فلسطين<sup>(٣)</sup>. وفي جنوب شرق أوروبا، أثرت التغييرات الانتقالية الفجائية تأثيرا عميقا في تفسير التاريخ، وأسهم تدريس التاريخ في تبرير النزاعات بل وحتى في تأجيجها. وفي الاتحاد الأوروبي، كان لمعظم البلدان نزاعات مع بلدان مجاورة إما بطريقة ثنائية أو كجزء من كتل معادية، مما جعل تاريخ أوروبا كله مشار خلاف<sup>(٤)</sup>. ولا تزال البلدان الأوروبية تقدم روايات متباينة للهولوكوست<sup>(٥)</sup>، بينما تواجه بلدان الكتلة الشرقية السابقة مصاعب تتعلق بماضيها الشيوعي. ويمكن أيضا تبين أمثلة في

(٢) انظر K. Popper, *Open Society and its Enemies*, (London 1945).

(٣) انظر Sami Adwan, Baniel Bar Tal and Bruce Wexler, *Victims of our Own Narratives: Portrayal of the other in Israeli and Palestinian schools books*, February 2013.

(٤) انظر M. Stobart, "Fifty years of European cooperation on History Textbooks; The Role and Contribution of the Council of Europe", *Internationale Schulbuchforschung* 21, 1999, pp. 147/161.

(٥) انظر Robert Stradling, *Teaching 20th-Century European History* (Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001); Falk Pingel, *The European Home: Representations of 20th Century Europe in History Textbooks* (Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2000); John Slater, *Teaching History in the New Europe* (Cassell, London, 1995).

أمريكا اللاتينية وأفريقيا، حيث لا يزال تدريس التاريخ مثار خلاف، بما في ذلك في البلدان التي مرت بعملية الحقيقة والمصالحة.

٢٥ - وكثيرا ما يتم ببساطة تجاهل فترة أو أحداث تاريخية محددة من التعليم في المدارس. ويتجلى هذا على وجه الخصوص في أعقاب الاضطرابات الكبيرة عندما يجري الترويج لرواية جديدة، وفي المجتمعات التي تسعى لتحقيق المصالحة في أعقاب الحروب والاضطرابات الداخلية أو الدكتاتوريات، ويكون الدافع لذلك محاولة متعمدة لإخفاء البيانات، إما لحماية جهات فاعلة رئيسية من المحاكمة، أو لتحقيق المصالحة، أو لكلا الأمرين. وقد ينجم هذا التجاهل لمحض استحالة توصل المجتمعات المنقسمة إلى اتفاق بشأن الطريقة التي يمكن بها وصف الماضي المشترك للتزاع والعنف والألم.

٢٦ - وأحيانا يعتبر النزاع السابق قريب العهد جدا ليتم تناوله وتدرسه في المدارس. ويتطلب فهم الماضي وجود مسافة زمنية. وعادة ما تعتبر فترة جيل واحد على الأقل ضرورية قبل مناقشة الأحداث المؤلمة علنا. وبالرغم من ذلك فإن المناقشات المتعلقة بأحداث قريبة لا مناص من أن تجري داخل المجتمع، وتلقى الأجيال الأحدث سنا الروايات التاريخية من مصادر مختلفة، ويشمل ذلك الإنترنت. ولذا، يبدو أن تدريس التاريخ في المدارس لا يزال أفضل خيار للتعامل مع الماضي الحديث المؤلم لأنه يوفر الفرصة لممارسة التفكير النقدي ويعرض التلاميذ لروايات مختلفة. بيد أن هذا يستدعي، تثقيفا قويا للمدرسين.

٢٧ - وعقب انتهاء النزاعات، (وأحيانا أثناء النزاعات)، قد تكتسب كتب التاريخ المدرسية مهمة جديدة: وهي وضع أسس لاحتمال "التعويض" في المستقبل عن الأحداث السابقة. وقد تفيد دراسة التاريخ باعتبارها "استمرارا للحرب بوسائل أخرى"، نظرا لأن الكتب تواصل تركيب صورة العدو، وإعداد الأجيال المقبلة لمواصلة الأعمال العدائية بل وحتى تعديل الماضي الأقدم لمواءمة احتياجات السياسات المعاصرة والنزاع المقبل.

٢٨ - وفي الحالات الشديدة التي تعقب النزاعات الداخلية، قد تقترن تلك السياسات بنظام الفصل بين المدارس، حيث تدرس فيها للتلاميذ روايات تاريخية متباينة أحادية الجانب. وتخلق الاضطرابات السياسية الكبيرة هزات اجتماعية عميقة، واضطراب اجتماعي وتداول لمعارف غير موثوقة، وإضعاف للتفكير النقدي لدى المواطنين. وعندما تتعلم أجزاء مختلفة من المجتمع ذاته روايات تاريخية مختلفة ولا تتوفر لها سوى فرص لا تُذكر للتفاعل، فإن هذا يمكن أن يؤدي إلى أوضاع واقعية لا رابط بينها. وتميل تلك السياسات إلى أن تحدث أثرا سلبيا أكبر على الفقراء، والطبقة العاملة والأجزاء المهمشة من المجتمع، والأكثر حرمانا من الفرص للتفاعل مع الآخرين والافتقار إلى الوصول إلى روايات بديلة.

٢٩ - ويُعد العمل على تجانس الروايات من مساحة المنظورات والمناقشات المتنوعة ويقضي على قدرة الطلاب على رؤية الأحداث المعقدة في بلدهم، أو في منطقتهم أو في العالم بطريقة أكثر دقة. ويمكن أن يؤدي الافتقار إلى رواية تعددية ومتعددة الأصوات للتاريخ، إلى وضع ما يُسمى بالروايات "الموازية"<sup>(٦)</sup>: أي رواية رسمية وحيدة يجري تناقلها في المدارس، وأحيانا تكون الأقلية فقط هي التي تؤمن بأنها حقيقية؛ وبروايات خاصة جُمعت من مصادر أخرى. ويخلق هذا الانقسام مساحات يمكن أن يملأها من يعدون بانتصار "العدالة والحقيقة الصحيحة" لدى توليهم السلطة.

٣٠ - وكثيرا ما تحظى النزاعات الحادة، أو المزمنة أو المستعصية بين الدول بالدعم عبر الروايات التاريخية التي تصف الشعوب المتنازعة بأوصاف منها "الأعداء" و "الضحايا أو مرتكبي الاعتداء". وتخلق صور الماضي المتكررة وهما بأن النزاع هو الحالة الطبيعية التي يوجد فيها الشعب أو الجماعات المعنية، مع الطمس الكامل للتعاون التاريخي والعلاقات الطيبة. وعندما يقدم التاريخ كعملية متكررة باستمرار، مع وجود علاقات اجتماعية مقررة سلفا، تصبح الكتب المدرسية محملة بأيديولوجيات النزاع، وتساعد على خلق جو تغدو فيه النزاعات الجديدة أمرا محتمل الحدوث.

٣١ - ولا يقتصر تشويه تدريس التاريخ على مجتمعات ما بعد النزاع. ففي كثير من المجتمعات إما يتم تجاهل تدريس التاريخ تماما ما يتعلق بالفئات المهمشة، أو يتضمن صورا نمطية لتلك الفئات ولا سيما الأقليات والشعوب الأصلية، بالإضافة إلى النساء والفقراء، أو يثبت أو يعزز تلك الصور. وتؤدي الرواية المهيمنة المسيبة للتجانس إلى إضعاف التنوع، وتجاهل التراث الثقافي لكل فرد خارج الفئة التي في السلطة، وتحرم في نفس الوقت الأغلبية من فرصة فهم تعقيد بلدها. وتشمل الحالات المبلغ عنها كتب تاريخ مدرسية لا تشير إلى النساء والأقليات أو تعترف بالشخصيات التاريخية المشهورة وبمساهمات فئة محددة، بالإضافة إلى كتب تاريخ مستوردة حُذفت منها أجزاء تتعلق بأقليات محددة أثناء الترجمة إلى اللغة الوطنية<sup>(٧)</sup>. كما أن تواريخ السكان المهاجرين تستبعد عموما أيضا.

(٦) انظر Sami Adwan, Dan Bar On and Eyal Naveh Side by side, Parallel histories; Israel and Palestine, New Press, 2012.

(٧) وفقا لمساهمة لطائفة البهائية الدولية، في المشاورة المفتوحة، ٥ تموز/يوليه ٢٠١٣.

٣٢ - ولا يزال تدريس الاستعمار والعبودية تكتنفه المشاكل<sup>(٨)</sup>. ففي دول الاحتلال السابقة، يميل تدريس التاريخ ليس إلى تناول الفظائع التي ارتكبت أثناء فترة الاحتلال بالكامل، ومن خلال العبودية، أو الاعتراف بأشكالها التراثية المعاصرة. وقد أثر الاستعمار بصورة عميقة في الفهم الذاتي الأوروبي، فجمع بين الشعور بتفوق الفرد، وأفكار استعمارية عن دونية الآخرين. وفي البلدان التي لا يكون فيها الموقف النقدي تجاه هذه الفترة واضحا، مثلما يُطلب من المدرسين الاعتراف بالقيم الإيجابية للاستعمار، يكون من المهم تعزيز قدرات من قبيل النهج المتعدد المنظورات، والوعي التاريخي عبر الوطني، والوعي النقدي والوسطية الأوروبية. وفي مجتمعات ما بعد الفترة الاستعمارية، يمكن استخدام طرق مختلفة لاستغلال التاريخ من قبيل: تجاهل ما يُسمى “بالفترات المظلمة” إلى تشديد خاص عليها، أو إلى خلق ما يُسمى “بثقافة الضحية” التي قد تُستخدم كذريعة لعدم الأداء في مناطق متنوعة. ويمكن استخدام الاستغلال أيضا لتجنب معالجة حالات التواطؤ السابقة وحالات القمع المحلية.

٣٣ - ويتمثل تحدي معين في كثير من دول ما بعد الفترة الاستعمارية، في عدم وجود تواريخ مكتوبة لها. وفي كثير من المجتمعات، كانت التواريخ المحلية شفوية وشُكِّلت خارج نطاق المنهجية الأكاديمية المعاصرة. وعلاوة على ذلك، فإن الأسبقية التي ستُعطى للكلمة المحررة على التقليد الشفوي باعتبارها “أكثر حُجية” قوضت قيمة التقاليد في التاريخ الشفوي. وبناء على ذلك، لا يزال التاريخ يدرس منظور المستعمرين. وفي كثير من الحالات كان يتعين وضع كُتب التاريخ المدرسية من نقطة الصفر والاستفادة من البحوث السابقة. وبالتالي، فإن المسائل الخلافية، ومن ثم فترات برمتها من التاريخ جرى تجاهلها أحيانا.

## رابعاً - البحث التاريخي وكتابة التاريخ واحترام الحريات الأكاديمية

٣٤ - التاريخ عُرضة للسيطرة الحكومية عندما لا تكون السلطات حريصة على السماح بتخصص مستقل يخضع للنقد الأكاديمي.

٣٥ - والتاريخ كتخصص أكاديمي يستند إلى دراسة المصادر التاريخية وتحليل الوقائع وتركيب البيانات في شكل رواية. وتعتمد الروايات الناجمة عن ذلك على عوامل مختلفة، بما فيها قدرة المؤرخ ومستوى الكفاءة، ولكن أيضا طريقتيه في التفكير وفي منظومة القيم، وفي المناخ العام للعمل والظروف السياسية والاجتماعية. ويحتاج المؤرخون إلى وعي

(٨) انظر، Alicia C. Decker, “Painful pedagogies: teaching about war and violence in African history”,

*Perspectives on History*, vol. 48, No. 5 (May 2010)

بمراكزهم وبالأثر الناجم على رواياتهم. ويُجبر النقاش بين المؤرخين، مع اتباع أخلاقيات المهنة، على مراعاة مختلف البيانات المتضاربة وتحليل الأحداث في أوسع سياق ممكن.

٣٦ - ويجوز للدول أن تفرض رواية تاريخية تملئها السياسة من خلال قيود تؤثر في عملية إعادة بحث التاريخ وكتابته برمتها، وهي تشمل حرية الرأي والتعبير والحريات الأكاديمية، وبخاصة الحرية في اختيار موضوع بحثي محدد، والوصول إلى المحفوظات وإلى منشورات محددة، والعمل مع مؤرخين من بلدان أو جماعات أخرى، ونشر بحوث تجميعية تتحدى النمط المقرر. وتتباين سيطرة الدولة على الروايات التاريخية.

٣٧ - وتشير المقررة الخاصة إلى أن أحكاماً عديدة لحقوق الإنسان تحمي الحريات الأكاديمية. وبصفة خاصة، تعتبر اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أنه لا يمكن التمتع بالحق في التعليم إلا إذا كان مشفوعاً بالحرية الأكاديمية للموظفين والطلاب، وخاصة في التعليم العالي الذي يتسم بالضعف بصفة خاصة في مواجهة الضغوط السياسية والضغوط الأخرى. فيجب أن يتمتع أعضاء المجتمع الأكاديمي بصفتهم الفردية أو الجماعية، بالحرية في تكوين المعارف والأفكار وتطويرها ونقلها من خلال البحوث أو التدريس، أو الدراسة، أو المناقشة أو التوثيق أو الإنتاج أو الإبداع أو الكتابة. وتتضمن الحرية الأكاديمية حرية الأفراد في التعبير بلا قيود عن آراءهم في المؤسسات أو النُظم التي يعملون فيها وفي أداء وظائفهم دون تمييز أو خوف من قمع الدولة أو أي جهة فاعلة أخرى، والمشاركة في الهيئات الأكاديمية المهنية أو التمثيلية، وتمتعهم بحقوق الإنسان. وينطوي التمتع بالحرية الأكاديمية على التزامات، من قبيل واجب احترام الحرية الأكاديمية للآخرين، وضمان المناقشات التزيهة للآراء المتعارضة، ومعاملتها جميعاً دون تمييز (انظر التعليق العام رقم ١٣، الفقرات ٣٨-٤٠).

٣٨ - وتنص اللجنة المعنية بحقوق الإنسان على "أن القوانين التي تفرض عقوبات على التعبير عن الآراء بشأن الحقائق التاريخية تتنافى مع الالتزامات التي يفرضها العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، والتي لا تسمح بفرض حظر عام على التعبير عن رأي خاطئ أو تفسير غير صحيح للأحداث الماضية"، وأن "لا تكون القيود على الحق في حرية الرأي مفروضة، وفيما يتعلق بحرية التعبير، ينبغي ألا يتجاوز ذلك ما هو مسموح به في الفقرة ٣ من المادة ١٩ أو لما يلزم بموجب المادة ٢٠" من العهد (انظر التعليق العام رقم ٣٤، الفقرة ٤٩).

## ألف - الإدارة الذاتية للجامعات ومعاهد البحوث

٣٩ - تتم سيطرة الدولة على الروايات التاريخية بصورة رئيسية عبر السيطرة على الجامعات ومعاهد البحوث. وينطبق هذا بصفة خاصة على البلدان التي لا يلزم فيها بموجب القانون نشر قوائم علنية للوظائف المتاحة في مثل تلك المؤسسات ويعيّن فيها الأشخاص بواسطة دائرة داخلية ضيقة. وقد تكون إجراءات التقدم الوظيفي للمؤرخين موجهة بمعايير سياسية، بما في ذلك حالات تقتضي فيها المعايير المنظمة للتقدم المهني إجراء بحوث للعمل ضمن إطار فرضيات مطروحة محددة<sup>(٩)</sup>.

٤٠ - والنظم التي تمويل البحوث التي تمكن من تحقيق السيطرة السياسية على المؤسسات الأكاديمية بواسطة الوزارات والنخب السياسية تثير القلق. ويُلقى تحليل تخصيص الأموال، والشفافية في اتخاذ القرارات، ومعايير اعتمادها، الضوء على درجة السيطرة التي تُمارس.

٤١ - والسيطرة على منهج التاريخ في الجامعات هو وسيلة أخرى للسيطرة على الروايات التاريخية. فالعملية المعقدة لإقرار واعتماد المنهج تمر كثيرا عبر سلسلة من الهيئات الجامعية، وتتطلب أحيانا موافقة حكومية. وعندما يقترن ذلك بتقلص مستوى الإدارة الذاتية للجامعة، فإن تلك الحالة تحد بصورة كبيرة من حرية الأساتذة في اقتراح دوراتهم وتنظيمها.

٤٢ - ويُعد فرض أو رفض موضوع الأطروحة على مستوى الدراسة الجامعية والدراسات العليا ودراسات الحصول على الدكتوراه، وسيلة شائعة أخرى للسيطرة. ويمكن أن يتخذ مثل هذا الإجراء الأساتذة والمرشدون أو الهيئات الجامعية بالإضافة إلى إدارات الوزارات المعنية بالموافقة على المواضيع. وبصورة مماثلة، فإن معاهد البحوث العامة التي تعمل خارج نظام الجامعة، قد تتبع إجراء معقدا للموافقة على مواضيع البحوث، يتطلب أحيانا موافقة وزارية. وتشير مقارنة المواضيع المقترحة مع تلك المقبولة إلى مواضيع مهيمنة أو "مواضيع مرغوبة" سياسيا. وتلك الأنماط واضحة أيضا في الدعوات الموجهة من أجل مشاريع جديدة في الإعلان عن شواغر، حيث تحدد الوزارات مجال التركيز. ويمكن التعرف على ما يُسمى "بالمواضيع المستصوبة" من كونها تفشل في تحقيق التغيير. بمواكبة ديناميات أكاديمية عادية، وتظل ثابتة طوال الفترة المحددة لتولي الحكومة لمقاييد السلطة.

٤٣ - ويمكن أن توفر منهجية البحث التطبيقي المزيد من النظرات المتعمقة. فتشير السيطرة الكاملة لنهج منهجي معين (مثل التاريخ السياسي، والتاريخ العسكري، أو تاريخ الطبقات،

(٩) فمثلا، في يوغوسلافيا السابقة كان الهدف المحدد لورقة أكاديمية هو الإسهام في تنمية "الاجتمع الخلي للأخوة والوحدة في يوغوسلافيا التي تُدار ذاتيا وغير المنحازة".

والأديان، والنضال المعادي للاستعمار، أو النضال المشابه) إلى أن الهدف الرئيسي للبحث هو توليد أدلة تدعم الرواية المسيطرة، عوضاً عن دراسات مستقلة للتاريخ تستند إلى حرية الاختيار والنهج المنهجية المتنوعة.

٤٤ - وكما تلاحظ اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فإن التمتع بالحرية الأكاديمية يستلزم مؤسسات للتعليم العالمي تتمتع بإدارة ذاتية كافية من حيث الإدارة الذاتية لاتخاذ القرارات الفعلية المتعلقة بعملها الأكاديمي، ومعاييرها، وإدارتها، والأنشطة ذات الصلة. بيد أن الإدارة الذاتية، يجب أن تكون متسقة مع نُظم المساءلة العامة، ولا سيما فيما يتعلق بالتمويل الحكومي. وفي ضوء الاستثمارات العامة الكبيرة التي تُضخ في التعليم العالي، يلزم إقامة توازن مناسب بين الإدارة الذاتية المؤسسية والمساءلة. ولئن لم يكن هناك نموذج وحيد، فإن الترتيبات المؤسسية ينبغي أن تكون نزيهة، وعادلة، ومنصفة، وشفافة وتشاركية قدر الإمكان (انظر التعليق العام رقم ١٣، الفقرات ٣٨-٤٠).

## باء - الوصول إلى المحفوظات وإلى أموال المكتبة

٤٥ - يمكن تقييد البحوث وذلك بالحد من استخدام أموال المكتبة والمبادلات مع المكتبات الأجنبية. ويمكن الحد من الوصول إلى ما يعتبر بمثابة وثائق "غير مرغوبة" إما من خلال الحظر صريح أو إذا كانت الوثيقة في حالة سيئة. وفي بعض البلدان، تلزم موافقة موظفي المكتبة على التعاون بين المكتبات وعلى تبادل المنشورات، مما يتيح الفرصة لرفض شراء كتب معينة من مكتبات أجنبية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المغالاة في أسعار الكتب يمكن أن تجعلها غير متاحة للباحثين ذوي الأجر الضعيف.

٤٦ - والحد من الوصول إلى مواد المحفوظات يتخذ أشكالاً مختلفة منها: الإجراءات المعقدة لمنح التصاريح الخاصة، مما يسمح بالرفض التعسفي؛ وتقييد عدد وحدات المحفوظات التي يمكن للباحثين اقتراضها يومياً؛ أو أشكال الحظر غير المررة على النسخ بالتصوير الضوئي والمسح الضوئي أو تصوير الوثائق، أو بفرض أسعار مرتفعة بصورة تعسفية على تلك الخدمات. ويمكن أن يواجه الباحثون أيضاً تمييزاً في الوصول إلى هذه الخدمات، استناداً إلى انتماءهم الوطنية أو العرقية؛ أو أن يقال لهم أن الوثائق محل الخلاف لم تعد موجودة.

٤٧ - وتواجه مجتمعات ما بعد الفترة الاستعمارية عواقب معينة في البحوث المتعلقة بماضيها عندما يكون جزء كبير من محفوظاتها، أو كل محفوظاتها موجوداً في البلد الذي كان يستعمرها سابقاً، مما يعوق الوصول إلى مواد البحث ويجعل من البحث مكلفاً وأحياناً باهظ التكلفة. وفي بعض الحالات أبقى على المحفوظات المثيرة للجدل طي الكتمان أو أُتلفت

عمدا<sup>(١٠)</sup>. ويمكن تحسين الوصول إلى المحفوظات من خلال رقمنة المحفوظات وإتاحتها على الشبكة العالمية، ونشر المجلدات ذات الصلة للمصادر الرئيسية، وإنشاء نظام للمنح للبحث في المحفوظات الموجودة في "بلد الموطن" السابق. وينبغي وضع سياسات للوصول المفتوح في هذا المجال، مع احترام الحق في خصوصية الأشخاص وذلك باستحداث فقرة لعدم إتاحة الوصول تتماشى مع القواعد التي قررها أخصائيو المحفوظات.

٤٨ - وفي الفقرة ١٩ من التعليق العام رقم ٣٤ للجنة المعنية بحقوق الإنسان بشأن المادة ١٩ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، ذكرت أنه لإعمال الحق في الوصول إلى المعلومات، ينبغي أن تعتمد الدول مسبقاً إلى إتاحة المعلومات الحكومية ذات الأهمية العامة للجمهور، وبذل قصارى الجهود التي تكفل الوصول بطريقة ميسرة وفورية وفعالة وعملية إلى تلك المعلومات. وهذا حكم مهم يتعلق بالوصول إلى المحفوظات.

## جيم - تعميم ونشر النتائج

٤٩ - تُعد القيود المفروضة على نشر وتعميم النتائج شائعة في الأنظمة السلطوية، حيث تعمل مجالس الاستعراض والتحرير لشركات النشر كأجهزة رقابة سياسية بصورة أكبر منها كهيئات خبراء مختصة، معرّقة بذلك نشر الروايات البديلة أو فارضة حظراً عليها. وتوجد مع ذلك أيضاً آليات رقابة مستترة بشكل أكبر في مجتمعات تتسم بالمزيد من الديمقراطية. فمثلاً، في البلدان التي لا توجد فيها مؤسسات خاصة تمول نشر النتائج العلمية، تمارس الرقابة بواسطة توسيع نطاق الدعم المالي أو منعه، معرّقة بذلك تداول الروايات التاريخية البديلة.

٥٠ - ويمكن أيضاً أن تنشأ احتكارات بالنسبة للروايات التاريخية من خلال ما تضفيه الدولة من اهتمام بملقمة محددة من المؤرخين، الذين يشكلون مواقف بشأن القضايا الحاسمة. ويغدو هؤلاء الأشخاص بمثابة جهات تحكيم رئيسية، ويجلسون في مختلف اللجان التي تبت في الاختيارات والترقيات، والمنح للمشاريع والمنشورات، وترتيب الجامعات. والحالة أفضل في بلدان بها طائفة من الرابطة الفنية للمؤرخين ومدرسي التاريخ تتنافس على عضوية في تلك اللجان. وعندما تكون هناك رابطة واحدة فقط، تكون الخشية من وقوعها تحت سيطرة الدولة لتمثل مصلحة الدولة عوضاً عن مصلحة المهنة.

(١٠) انظر- Eric Albert, "Justice pour les Mau-Mau", *Le Monde*, 10 June 2013. Available from [www.lemonde.fr/a-la-une/article/2013/06/10/justice-pour-les-mau-mau\\_3427618\\_3208.html](http://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2013/06/10/justice-pour-les-mau-mau_3427618_3208.html).

## خامسا - تدريس التاريخ، تدريس التواريخ

٥١ - عند تدريس التاريخ، ثمة تمييز مهم يجب عمله بين التعليم الأولي والتعليم الثانوي، حيث تتحمل الدول مسؤوليات مهمة لضمان وجود المنهج المناسب والمعايير التعليمية الدنيا، وبالنسبة للتعليم العالي، ينبغي التمتع بدرجة أعلى من الحريات الأكاديمية، وينبغي أن تمتنع الدول عن التأثير في المنهج. وفي جميع الحالات، ينبغي أن تضمن الدول استقلال الهيئات المهنية المكلفة بتعريف منهج التاريخ واتباع ما تصل إليه من استنتاجات وتوصيات.

٥٢ - وثمة أدوات مختلفة تحت تصرف الدول لإعداد نهج متعدد المنظورات في تدريس التاريخ. ويتطلب إعداد تلك السياسات اتخاذ إجراءات على جبهات عديدة تشمل ما يلي:

(أ) وضع أهداف مناسبة لتدريس التاريخ؛

(ب) ضمان وجود نسبة مناسبة بين التاريخ المحلي، والتاريخ الوطني، والتاريخ الإقليمي، والتاريخ العالمي؛

(ج) التأكد من أن التاريخ ليس مقصورا على التاريخ السياسي؛

(د) التأكد من اعتماد مجموعة واسعة من كتب التاريخ المدرسية لكي يقوم المدرسون بالاختيار منها، ومنح المدرسين الحرية لاستخدام مواد تعليمية تكميلية؛

(هـ) التوعية بشأن حالات الاستغلال في كتب التاريخ المدرسية والامتناع عن تشجيع مثل هذا الانتهاك؛

(و) استخدام الامتحانات أو التقييمات التي تشجع على التحليل، وتجميع البيانات، والتفكير النقدي عوضا عن التعلم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب؛

(ز) احترام الحريات الأكاديمية للمدرسين وحقهم في الحرية وتكوين الجامعات، وحمائتهم من العدوان والتهديد؛

(ح) كفاءة التعليم المستمر والتدريب المهني لمدرسي التاريخ، ولا سيما بشأن طريقة استحداث نهج متعدد المنظورات في ما يقومون به من تدريس.

٥٣ - وليس هناك من نموذج واحد يناسب جميع الحالات. فرهنا بالظروف، ستمكن البلدان التي كانت منخرطة في نزاع من الاضطلاع بكتابة كتب تاريخ مدرسية موحدة/مشتركة عن طريق لجان مختلطة مستقلة من المؤرخين. ومن ناحية ثانية قد يتسم هذا بصعوبة وطموح شديدين، وخاصة عندما لا يتوفر للبلدان المعنية نفس المستوى من التطور فيما يتعلق بالتأريخ لبلداتها.

٥٤ - ومما له أهمية فائقة توعية الطلاب بالمنظورات عبر الوطنية التي يمكن أن تساعد على التغلب على التزعة الوطنية الضيقة، أو العرقية، أو الهوية الجزئية التركيز، وعلى إفهامهم أن التاريخ يمكن، بل ينبغي، تفسيره بواسطة نهج متعدد المنظورات. وينبغي أن يقوم المدرسون والطلاب بتقييم الروايات تقييماً نقدياً. ولذا فمن الأمور البالغة الأهمية الانتقال إلى ما يتجاوز النماذج المستخدمة فقط في الكتب المدرسية، بما يسمح باستخدام مواد تدريس تكميلية وتوفير الوصول المجاني إلى المصادر التاريخية. والاجتماعات المحلية دائماً متنوعة داخلياً، ويجب تجنب الإيحاء بأن الاجتماعات المحلية لها روايات موحدة.

## ألف - الهدف من تدريس التاريخ

٥٥ - تتضمن الصكوك الدولية مؤشرات مهمة تتعلق بأهداف التعليم. ومما له أهمية خاصة المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل والتي توافق الدول الأطراف بموجبها على أن يكون التعليم موجهاً نحو تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها؛ واحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية؛ واحترام ذوي الطفل وهوياته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي قد نشأ فيه أصلاً والحضارات المختلفة عن حضارته؛ وإعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصدقة بين جميع الشعوب والجماعات العرقية والقومية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين.

٥٦ - ويتمثل التحدي في ضمان متزامن لتمكين الأفراد، واحترام حقوق الإنسان لهم، ونقل وإثراء الثقافة المشتركة والقيم المعنوية وبناء علاقات وئام وسلام بين الأفراد والجماعات. ويجب اتخاذ نهج متوازن عند تنفيذ المادة ٢٩ من الاتفاقية<sup>(١١)</sup>. وعلى وجه الخصوص، ينبغي ألا يؤدي حق الأفراد والاجتماعات في التعبير عن هوياتها والتمتع بتراتها الثقافي إلى حالات يُنشئ فيها السكان عوالم منفصلة معزولة بإحكام على هذا الأساس. وتحمي الحقوق الثقافية الحق في التفاعل ثقافياً مع الآخرين، وينبغي ألا يُستغل التاريخ لتلقيح الطلاب الاعتقاد بهويات إقصائية وعدائية بصورة متبادلة.

٥٧ - وتبدو الممارسات التي يبدو أن الهدف من تدريس التاريخ وفقاً لها وكأنها لا تتمثل في نقل المعلومات المناسبة بشأن الماضي بقدر تحديد الاستمرارية التاريخية للنظام المسيطر الحالي مع ما يسمى "بالعصور الذهبية" الماضية، وهي تُعد شاغلاً بصفة خاصة. وبصورة أعم، فإن تحديد برنامج سياسي لتدريس التاريخ، مثل ترويج التزعة القومية، وتقوية نزعة

(١١) انظر أيضاً الفقرة ٤ من التعليق العام رقم ١ بشأن الهدف من التعليم للجنة حقوق الطفل.

الفخر الوطني، وبناء هويات وطنية أو إقليمية يبدو أمرا شائعا في معظم الدول. وقد حان الوقت للتشكك في هذه الممارسة التي لا تتفق مع التاريخ الذي يُفهم باعتباره تخصصا أكاديميا.

٥٨ - بيد أن الحقيقة، أن فصل تدريس التاريخ تماما عن الأهداف السياسية متعذر. وتكون الأمثلة إيجابية عندما يكون الهدف من تدريس التاريخ موجهها بصورة أوضح تجاه الحد من التفاعلات في المجتمعات وفيما بينها، والإفصاح السلمي عن النقاط الخلافية الاجتماعية والسياسية، والترويج لمبادئ الديمقراطية التي يؤكدها نهج قائم على حقوق الإنسان. ولا تكون تلك الأهداف يسيرة المنال إلا عندما يشمل التدريس الفكر النقدي والتعلم التحليلي، مما يشجع على النقاش، والتأكيد على تعقيد التاريخ، ويتيح نهجا مقارنا ومتعدد المنظورات.

## باء - النسبة بين التاريخ المحلي، والوطني، والإقليمي والعالمي

٥٩ - تتحدد العلاقة بين التاريخ العام، والإقليمي، والوطني، والمحلي في كتب التاريخ المدرسية عادة من جانب الدولة على المستوى الوزاري، أو بواسطة لجان تعليمية أو معاهد تربوية.

٦٠ - ونادرا ما تُنفذ التوصيات المقدمة من اليونسكو ومن المجلس الأوروبي بأن يشمل ذلك نسبة متوازنة من التاريخ الوطني والتاريخ العام. والأغلب أن تكون هناك هيمنة ملحوظة للتاريخ الوطني تروج بصورة تركز على الجانب العرقي في الماضي، وتضفي أهمية محورية على دولة الفرد، وتنتج وجهة نظر عالمية مشوهة.

٦١ - وفي الجانب الآخر من الطيف، توجد حالات يُغفل فيها التاريخ المحلي بالكامل، ويجري التأكيد على التاريخ الإقليمي، أو القاري أو العالمي. ويمكن تفادي الطعن في الأحداث التاريخية المحلية من خلال دراسة التاريخ العام؛ وقد تفتقر بلدان صغيرة جدا إلى الكتلة الحرجة لإعداد روايات تاريخية محلية تخصها و/أو التمكن من إدراجها في منهجها التعليمي (انظر [A/HRC/23/34/Add.2](#)، الفقرات ٤٨-٥٠).

## جيم - التاريخ السياسي وتواريخ أخرى

٦٢ - كثيرا ما يقتصر تدريس التاريخ على الروايات السياسية، التي توحى إلى التلاميذ بالمكانة البارزة للسياسة في المجتمع البشري. وعلاوة على ذلك، كثيرا ما يتقلص التاريخ السياسي نفسه ليصبح تاريخ الحروب، والتفاعلات، والغزوات، والثورات. ويوحى هذا بأن فترات السلام والاستقرار غير مهمة ويتيح المجال لتمجيد الحرب والترويج للتعليم الموجه

للترعة العسكرية. وعندما يتم تدريس التواريخ الأخرى مثل تاريخ العلوم، والهندسة، أو الفنون، والمعلومات المقدمة عن الكيفية التي أثرت بها التطورات في هذه الميادين في التنمية الاجتماعية، ويشمل ذلك السياسة، تتعلم الشعوب تعقيدات كل من الماضي والحاضر. ويعزز فهم اتخاذ الشعوب لقرارات في سياقات محددة تحت قيود معينة، أهمية الاختيارات وقيم المسؤولية.

٦٣ - ومن المهم أن يشمل تدريس التاريخ توازنا بين التاريخ السياسي، والاجتماعي، والثقافي، والعلمي، والاقتصادي، بالإضافة إلى تاريخ الحياة اليومية، لكي ينقل تعقيد المجتمع البشري، والأسباب المتعددة الأوجه المؤدية إلى أحداث تاريخية معينة. ويستدعي التوازن أيضا اتخاذ منظور أوسع نطاقا يتعلق بمساهمات الشعوب عبر العالم في الفنون، والعلوم والفلسفة.

## دال - كتب التاريخ المدرسية

٦٤ - التاريخ هو أحد الموضوعات القليلة في المنهج الدراسي التي يصدر بها تكليف في الأنظمة التعليمية في شتى أنحاء العالم، مما يشير إلى إمكانية تأثير تدريس التاريخ في التلاميذ وأهميته بالنسبة للمجتمعات والحكومات.

## ١ - الكتب المدرسية كأداة حاسمة لتدريس التاريخ

٦٥ - كتب التاريخ المدرسية أداة مهمة في أيادي الحكومات لنقل الرواية التاريخية الرسمية للطلاب. وعلى وجه الخصوص، تحتل الكتب المدرسية مكانا بارزا في البلدان التي يروج فيها تدريس التاريخ لرواية وحيدة<sup>(١٢)</sup>، وتعتبر على نطاق واسع أداة حاسمة لنقل رسائل الحكومة إلى أوسع نطاق ممكن من الجمهور<sup>(١٣)</sup>.

٦٦ - ويُعد اعتماد كتابة تاريخ مدرسي وحيد مثيرا للمشاكل. ويشمل هذا حالات تروج فيها الدول بشدة كتابا معيناً واحداً عن طريق الإعانات أو بشراء كميات كبيرة منه، وتؤثر بذلك على الاختيارات التي تقوم بها المدارس. ويجب أن ينظر إلى تقليص عدد الكتب المدرسية المقدمة إلى واحد فقط على أنه بمثابة اتجاه رجعي. وتنطوي الكتب المدرسية التي ترعاها الدولة على المخاطرة بأن تكون مسيئة بدرجة كبيرة<sup>(١٤)</sup>.

(١٢) انظر Henry Steele Commager and Raymond Henry Muessig, *The Study and Teaching of History* (Columbus, Merrill, 1980).

(١٣) انظر M. I. Finley, *The Use and Abuse of History* (London, Penguin, 1990).

(١٤) انظر Stuart J. Foster and Keith A. Crawford, eds. *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (Charlotte, Information Age Publishing, 2006).

٦٧ - وفي حين أن الدول لها أن ترفض كتابا مدرسيا لا يلي المعايير اللازمة والشفافية، فإن وجود كتاب تاريخ مدرسي واحد لا مناص من أن يروج احتكار رواية واحدة بالنسبة لجميع الروايات الأخرى، ولا سيما عندما لا توفر القوانين والأنظمة مجالاً للعطاءات المفتوحة التي تتيح المنافسة بين الكتب المدرسية.

٦٨ - وتعد إمكانية نشر كتب علمية لا تستهدف الربح وكذلك الأحكام القانونية التي تنظم إنشاء شركات نشر خاصة مهمة. وتشمل الخطوات الإيجابية ما يلي: تخصيص أموال حكومية لتشجيع نشر الأعمال الأكاديمية دون تأثير سياسي، واتباع الإجراءات الشفافة للتخصيص؛ المشتريات العامة للكتب؛ تقديم حوافز للناشرين، لنشر الكتب غير التجارية. وبدون تلك المساعدة والمؤسسات الخاصة، يكون من المتعذر للغاية نشر الكتب الأكاديمية، ويوسع ذلك نطاق رفض ما يُسمى بالمخطوطات "غير المرغوبة". وينبغي إيلاء اهتمام خاص لدور النشر الحكومية التي تكاد تحتكر السوق أو تحتكره بالفعل، والتي تحصل على دعم مالي لنشر ما يُسمى بالكتب "المرغوبة".

## ٢ - حالات استغلال في الكتب المدرسية

٦٩ - تحتاج الكتب المدرسية إلى بيانات مسهبة لعرضها في حيز محدود جدا، مما يجبر المؤلفين على القيام باختيار البيانات بصورة دقيقة. ويمكن أن تؤدي هذه الحالة إلى استغلال، ولا سيما بالنسبة لتلاميذ الصفوف الأولية الدنيا، حيث الحيز المتاح في الكتب هو الأشد تقييدا، مما يجبر المؤلفين على التعبير عن أنفسهم بجملة قليلة. وتؤدي القيود إلى جعل الكتب المدرسية بالنسبة للأطفال الأحداث سنا، فعالة بصورة خاصة - ومن ثم خطيرة - كأداة للترويج للرسائل الأيديولوجية فيما بين العقول الشابة والأكثر قابلية للتأثر. والأطفال الأحداث سنا هم أيضا الأشد ضعفا تجاه نشر الخوف والتحيز، عندما يستخدم تدريس التاريخ ليضخ الأسس للعنف، ولا سيما تجاه ما يُسمى "بالدول العدو" أو الشعوب العدو.

٧٠ - ويحدث التلاعب في الكتب المدرسية بطرق عديدة تشمل ما يلي:

(أ) اختيار الحقائق، من التشديد بصورة أقل إلى التشديد بصورة أقوى على أحداث معينة إلى الإزالة التامة لبيانات معينة. وفي حين أن كتابة التاريخ تستلزم دائما اختيار الحقائق، فإن إساءة الكتاب المتعمدة تستند بصورة رئيسية إلى اختيار متعمد يخدم الذات؛

(ب) الروايات التي توحى باستنتاجات مفضلة. وتوجد تلك الرسائل في المتن ولا سيما في ملخصات الدرس، والأسئلة الموجهة للطلاب التي توحى مباشرة باستنتاجات معينة مرغوبة اجتماعيا وسياسيا؛

(ج) اختيار السياق الذي توصف فيه شعوب أو دول معينة، عادة في حالات التراع. ذلك أن استثناء فترات السلام والتعاون من دروس التاريخ تعوق تعلم التلاميذ للعناصر المشتركة للثقافة والعلوم، والهيكلة الاقتصادية والاجتماعي؛

(د) نشر الصورة النمطية بشأن دول أو جماعات معينة. حيث يستخدم ربط التاريخ الانتقائي باعتباره لحظات من التراع بين الدول أو الشعوب لإضفاء الشرعية على المواقف المعاصرة وللترويج لفكرة أن العلاقات (العداية) بين الدول أمور ثابتة وقد تُعرض صفات بعض الدول أو الشعوب وكأنها محددة سلفا؛ ويجري اللجوء إلى علامات هوية محددة لإضفاء صفة طبيعية على العلاقات التاريخية أو صفة التقديس عليها. فعلى سبيل المثال، يعني التعبير الفرنسي "traite des noirs" (تجارة الرقيق/التجارة في السود) أن السود يُنجر بهم بسبب لون جلودهم وبسبب علاقات اجتماعية تاريخية في سياق محدد. وتلك الأوصاف، التي كثيرا ما يروجها الذين يبدأون أو يستفيدون من نظام السيطرة، تحجب البعد التاريخي ومن ثم غير الدائم للعلاقة، وهي تستخدم بصورة روتينية حتى أنه ما من أحد يتساءل عن أهميتها؛

(هـ) استخدام الصور الفوتوغرافية لنقل رسائل محددة، يمكن أن تنقل صوراً نمطية تكون قاسية أيضا. وذلك عندما تُستخدم لخلق شعور جماعي بالإيذاء، فإن هذه الممارسة تعتمد على استثارة العواطف عوضا عن تطبيق التحليل النقدي في تدريس التاريخ. ولا يكون الأطفال الصغار مستعدين لمعالجة الصور المخيفة المفروضة عليهم معالجة نقدية؛

(و) ويمكن أن تنقل الخرائط الجغرافية والتاريخية والمواد البصرية الأخرى رسائل سياسية (مثل رسم المناطق أو البلدان المجاورة بلون رمادي موحد فيوحي ذلك بأن تلك الأماكن لا أهمية لها؛ والقراءة التاريخية التي تبين الحجم السابق للبلد، والخرائط الجغرافية المغرضة التي تتجاهل تماما الأحداث التاريخية)؛

(ز) واستخدام مصطلحات أو عبارات معينة لنقل فهم محدد للأحداث (مثل استخدام مصطلحات معينة مثل "حرب التحرير" أو "الغزو" أو "الانتفاضة" أو "حرب الاستقلال"، أو "الثورة" أو "الثورة المضادة"، أو "النكبة")؛

(ح) استخدام لغة قاطعة لا تفسح مجالاً لأي شك بما يغلق باب المناقشة والمشكلة؛

(ط) استخدام أساليب لغوية محددة، وأساليب الكلام، والاستعارات، والوسائل الأخرى، التي تحقق من خلال إضفاء الطابع الدرامي على بعض الأحداث التاريخية، عواطف مرغوبا فيها بين الطلاب (استخدام خطاب الكراهية بصورة رئيسية). كما هو الحال باستخدام الصور الوحشية، والغرض هو إشعال الخوف، الذي يوفر أساسا جيدا ودافعا للانتقام فيما بعد<sup>(١٥)</sup>؛

(ي) بناء ماضٍ قوامه الأساطير بشأن ذلك الشعب، ومكانه في التاريخ وخصائصه. وتشمل العناصر الشائعة التأكيد على تفوق دولة ذلك الفرد على الدول الأخرى وخلع الانطباع بأننا “نحن” لم نشن حربا أبدا للغزو أو نتصرف بصورة غير عادلة. وهذا يمكن أن يخلق انخراطا تاريخيا في الأعمال الحالية والمقبلة. ويتمثل عنصر مهم في إسقاط الانطباع بدولة ضحية، لتحقيق امتياز معنوي وسياسي دائم يمكن “استرداده” في الوقت الراهن، وسواء كان ذلك في سياق العلاقات الدولية أو وسيلة للتماسك الاجتماعي داخل حدود الدولة<sup>(١٦)</sup>؛

(ك) القفز على الهزائم أو عرضها بأقل من اللازم مع التأكيد على جميع الانتصارات، للإيحاء بأن الدولة كانت دائمة في الجانب “الصحيح” من التاريخ، ولم تضر أحدا بالمرّة؛

(ل) إيصال فلسفة معينة من التاريخ. فكثير من الأيديولوجيات تفترض نية تاريخية قوية، تعرض الأحداث كما لو كانت حتمية ولا يمكن تجنبها. وهذا يقضي على أي وعي بأهمية الأفراد، أو الجماعات، أو مختلف أجزاء المجتمع الذين يؤثرون في أحداث تاريخية وعملية اتخاذ القرارات.

## هاء - مواد وأنشطة تدريسية تكميلية

٧١ - في حين ينبغي للدول دائما أن تضمن أن المواد التعليمية مستثناة من خطاب الكراهية، من الضروري السماح باستخدام مواد تدريس تكميلية في الفصول دون أن يستلزم ذلك الحصول على إذن من السلطات. ويمكن لهذه المواد أن تتبع المنهج الدراسي، ولكن على أن تأخذ أيضا موضوعات من خارج البرنامج اللازم. وهذا مهم بصفة خاصة عندما يوضع

(١٥) انظر David R. Olson, “On the language and authority of textbooks”, in *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*, Suzanne de Castell, Allan Luke and Carmen Luke, eds. (London, Falmer Press, 1989), p. 241

(١٦) انظر Peter Burke, *Varieties of Cultural History* (Ithaca, Cornell University Press, 1997), p. 53; and P. Nora and F. Chandernagor, *Liberté pour l'histoire* (Paris, Editions du CNRS, 2008)

تدريس التاريخ في الأغلب كمسعى سياسي. وتسمح المواد التكميلية للمدرس بأن يقدم للطلاب مجالات للتاريخ لغير التاريخ السياسي، وكثيرا ما تجتذب اهتمام الطلاب أكثر من التاريخ السياسي الضيق.

٧٢ - والأفضل أن تشمل المادة التكميلية الإضافية مصادر تاريخية رئيسية، تدفع الطالب لكي يكون أقرب للفترات التي تجري دراستها. ويتطلب العمل مع المصادر التاريخية نهجا نقديا، ولا سيما حينما يشير المدرسون إلى المصادر التي تفسر نفس الحدث بطريقة مختلفة.

٧٣ - ونظرا لأنه قد يكون من المتعذر مواءمة الكتب المدرسية التقليدية لنهج متعدد المنظورات، قد يحتاج العمل إلى وضع نموذج لنهج كتاب مدرسي، يعرض طائفة من الروايات المتعارضة بطريقة تكتنفها المشاكل.

## واو - مدرسو التاريخ

٧٤ - يقوم المدرسون بدور محوري في عملية اكتساب المعرفة. فتعليمهم ومهاراتهم وتدريبهم كل ذلك يحدد مقدار الابتكار الذي يدخلونه في عملية التعلم وما إذا كانوا يمكنهم التعويض عن أوجه القصور من خلال قدرتهم الابتكارية. وفي الوقت ذاته، يمكن للمدرسين أيضا أن يكونوا بمثابة الحاجز النهائي الذي يعرقل في النهاية البرامج والنوايا الجيدة التصميم.

٧٥ - ويمكن لتدريس التاريخ أن يقوم بتحديد المنهج الدراسي برمته من بدايته وحتى نهايته بطرق لا تدع للمدرسين مجالاً لإدخال مواد ومواضيع إضافية تشجع الطلاب على المشاركة بتفكير نقدي. وبالرغم من ذلك يمكن للمدرسين من خلال محاضراتهم أو المناقشات التي ينظمونها في الفصول أن يضيفوا مشاكل إلى المواضيع الخلافية المتعلقة بالماضي. ومن ناحية ثانية، فعندما لا يتقيد المدرسون بالبرنامج المطلوب، ويختارون التدريس من خارج المنهج الدراسي، فإن هذا ينطوي على مخاطرة بأن تكون التفسيرات ذاتية بالكامل.

٧٦ - والبلدان التي توفر للمدرسين قدرا معينا من الوقت والحرية لوضع برامجهم الخاصة يؤدون عملا أفضل كثيرا. فعلى سبيل المثال، خصص القانون بشأن التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية لعام ٢٠٠٢ في سيبيريا، ٣٠ في المائة من الوقت لهذا الغرض. ومع ذلك فلنجاح ذلك النهج، من الضروري بالنسبة للمدرسين أن يكونوا على درجة جيدة من التعليم، والتدريب عن طريق حلقات دراسية خاصة وأن يشجعوا على وضع المخطط بصورة مستقلة.

٧٧ - ومن المهم أن تحترم الدول وفقا للمادة ٢٢ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية حقوق المدرسين في حرية الاجتماع، وبخاصة حرية الانضمام إلى رابطات مهنية،

تمكنهم من الاتصال والتعرف على الأعمال التي يقوم بها مدرسون آخرون، وتبادل المواد وتنظيم التعليم المستمر للمدرسين. وينبغي أن تحمي الدول أيضا المدرسين من الهجمات التي يشنها أعضاء المجتمع المحلي الذين يؤدون الخدمة فيه، والذين قد يرون أن ما يقومون به من تدريس لا يتفق مع "الحقائق" التي لدى المجتمع المحلي.

٧٨ - ويعد استمرار تدريب وتعليم المدرسين بالغ الأهمية. وينبغي تيسير الأمور بالنسبة للمدرسين ليدرکوا أنه لا مناص من أن يروا التاريخ من خلال خلفيتهم ذاتها.

## سادسا - الممارسات الجيدة

٧٩ - ترد أمثلة مختلفة تبين سبل التحرك قُدما في مجال تدريس التاريخ.

٨٠ - تشجع التواريخ العامة والإقليمية لليونسكو (التي تتناول مواضيع مثل تاريخ الإنسانية، تاريخ أفريقيا، تاريخ أمريكا اللاتينية، تاريخ حضارات وسط آسيا، تاريخ منطقة البحر الكاريبي، والجوانب المختلفة للثقافة الإسلامية) نهجا متعدد التخصصات ونهجا لتخصصات مشتركة يوفر رؤية تعددية للتاريخ، ويشكل أحد أفضل المساهمات للحوار بين الثقافات والحضارات. ويتألف النهج مما قد يُسمى تاريخ "نزع السلاح"، والتسامي فوق التصور الغالب للتاريخ، ويعد بمثابة دراسة للدول. والهدف من ذلك، إيضاح أن الإنجازات العلمية والثقافية ناجمة عن التفاعلات البشرية المكثفة عبر الزمان والمكان. وتتمثل إحدى المبادرات الرائدة الحالية لليونسكو في التعاون الوثيق مع مفوضية الاتحاد الأفريقي ومع وزارات التعليم في البلدان الأفريقية، في إعداد محتوى تربوي مشترك يستند إلى التاريخ العام لأفريقيا ويعتزم استخدامه في جميع المدارس الابتدائية والثانوية في أفريقيا.

٨١ - ونجحت كتب التاريخ المدرسية المشتركة الفرنسية الألمانية، *Histoire-Geschichte* عن جهود تعاونية لأفرقة كبيرة من المؤرخين من كلا البلدين<sup>(١٧)</sup>. وقد طور المشروع رواية متطابقة بشأن الماضي في كلا البلدين؛ وبنيت الكتب المدرسية بكلتا اللغتين على تأريخ علمي متطور بدرجة رفيعة في كلا البلدين. وقد توصل المؤرخون الألمان والفرنسيون إلى توافق في الآراء لنهجهم وتفسيرهم حتى لأكثر الأحداث لإثارة للجدل في تاريخهم المشترك<sup>(١٨)</sup>، متغلبين بذلك على طرق التفسير المعتادة من أجل التوصل إلى رواية مشتركة

(١٧) L'Europe et le monde de l'Antiquité à 1815, Paris 2011; L'Europe et le monde de Congrès de Vienne a (١٧) .1945, Paris 2008; L'Europe et le monde depuis 1945, Paris 2006

(١٨) انظر [www.bpb.de/system/files/pdf/9XFS2N.pdf](http://www.bpb.de/system/files/pdf/9XFS2N.pdf)

وتقديم منظورات مختلفة إلى الطلاب. وقد أدى المشروع إلى إثارة مناقشات بشأن إصدار تلك الكتب في بلدان أخرى تتسم بالمشاكل ذاتها في تفسير التاريخ المشترك<sup>(١٩)</sup>.

٨٢ - وفي جنوب شرق أوروبا، يستخدم نهج إقليمي بواسطة مشروع التاريخ المشترك لمركز الديمقراطية والمصالحة الموجود في ثالونيك. وبعد تحليلات متوازية لكتب دراسية من ١٢ بلدا<sup>(٢٠)</sup>، نُشرت أربعة مجلدات من مواد التدريس التكميلية لطلاب المدارس الثانوية بتسع لغات. وذلك تحت عنوان تدريس تاريخ جنوب شرق أوروبا الحديث: مواد تعليمية بديلة، تتناول المجلدات أكثر القضايا حساسية في المنطقة. ويضمن النهج المتعدد المنظورات عرض كل حدث عن طريق المصادر التاريخية، من منظورات البلدان المعنية. وعلى اعتبار أن التأريخ في تلك البلدان متخلف ويُنظر إليه باعتباره يرتبط ارتباطا وثيقا بالبرامج السياسية، كان نشر المصادر التاريخية والمواد التعليمية التكميلية وسيلة معقولة لعرض القضايا الحساسة.

٨٣ - وأعد معهد بحوث السلام في الشرق الأوسط نموذجا آخر، والمعهد، منظمة غير حكومية أُسست عام ١٩٩٨ من جانب باحثين فلسطينيين وإسرائيليين وناشطين في مجال السلام، في شكل كتاب تاريخ مدرسي ثنائي الدولتين. وفي رأي تقييم الخبراء أن الرواية مشتركة وحتى الرواية التي تسد فجوة لا يمكن الوصول إليها في هذا الوقت، ويربط الكتاب الروايات التاريخية الفلسطينية والإسرائيلية في القرن العشرين بصفحات من ثلاثة أعمدة: عمود يتضمن الرواية الفلسطينية، وآخر يتضمن الرواية الإسرائيلية. والعمود الثالث حاوٍ ليكتب فيه طلاب المدارس الثانوية آراءهم الخاصة وردود أفعالهم، وأسئلتهم، وبيانات أو استنتاجات إضافية. بيد أن الكتاب لم يُقبل أو يُعتمد من جانب وزارتي التعليم المعنيتين، ولذا لم يُستخدم علنا في المدارس الإسرائيلية والفلسطينية<sup>(٢١)</sup>.

٨٤ - وفي كندا، كانت هناك تطورات مهمة تتعلق بتاريخ الشعوب الأصلية. ففي عام ٢٠١١، نشرت لجنة الحقيقة والمصالحة الكندية التي أنشئت بموجب اتفاق التسوية بشأن

(١٩) انظر أيضا المشروع الحالي للكتب المدرسية الألمانية البولندية متاح على الموقع، [www.gei.de/en/research/europe-narratives-images-spaces/europe-and-the-national-factor/german-polish-textbook-commission.html](http://www.gei.de/en/research/europe-narratives-images-spaces/europe-and-the-national-factor/german-polish-textbook-commission.html). See also K. Korostelina and S. Lässig, eds., *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (Abingdon/New York, Routledge, 2013).

(٢٠) انظر Christina Koulouri, ed., *Teaching the History of Southeastern Europe* (Thessaloniki, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2001); Christina Koulouri, ed., *Clio in the Balkans: The Politics of History Education* (Thessaloniki, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002).

(٢١) انظر <http://www.gei.de/en/research/textbooks-and-conflict/4-learning-in-post-conflict-societies/schulbuchprojek-israel-palestina.html>

المدارس الداخلية الهندية، بحسب تكليفها كتاب تاريخ بشأن نظام المدارس الداخلية، أُنر في أجيال كثيرة من أطفال الشعوب الأصلية. ولا يزال يتعين معرفة الطريقة التي يمكن بها إدراج ذلك التاريخ في مناهج التعليم الرئيسية (انظر [www.trc.ca](http://www.trc.ca)). والبرازيل من جانبها أدخلت دراسة إجبارية للتاريخ العام لأفريقيا وتاريخ السكان من أصل أفريقي في المدارس الابتدائية والثانوية، حيث أُنر واجهت صعوبات في تنفيذ القانون (انظر [A/HRC/17/38/Add.1](http://www.a/hrc/17/38/Add.1)، الفقرة ٢٩).

٨٥ - وفي شتى أنحاء العالم، تطورت منظمات تروج تنقيح كتاب التاريخ المدرسي والحوار، ويشمل ذلك على وجه الخصوص، معهد جورج إيكيرت لبحوث الكتاب المدرسي الدولي، والرابطة الأوروبية لمدرسي التاريخ ومعهد بحوث السلام في الشرق الأوسط، ومعهد مراقبة السلام والتسامح الثقافي في التعليم المدرسي، ومؤسسة تاريخ شمال شرق آسيا. وتشجع الدول وأصحاب المصلحة الآخرين على دعم إنشاء مؤسسات مماثلة في مناطق أخرى.

## سابعاً - الاستنتاجات والتوصيات

٨٦ - في كثير من الحالات في شتى أنحاء العالم تكون الروايات التاريخية التي تروجها الدول في المدارس مثيرة للمشاكل من منظور حقوق الإنسان. ويترويح برامج سياسية ذات نبرة قومية و/أو آراء أحادية للقوى المسيطرة، فإن السياسات التعليمية المتعلقة بتدريس التاريخ تفشل في الاعتراف بالتنوع الثقافي وتعددية الروايات التاريخية بين المجتمعات المحلية وفي داخلها. وهذه السياسات على طرفي نقيض مع التعليم الصحيح، ومع حق جميع الأفراد والجماعات والشعوب في التمتع بتراثها الثقافي والوصول إليه، فضلاً عن الوصول إلى التراث الثقافي للآخرين، والحق في حرية الرأي والتعبير والحق في المعلومات بصرف النظر عن الحدود. وفي حالات كثيرة، تعتمد تلك السياسات على قيود لا مبرر لها على الحريات الأكاديمية وعلى الترويج لكتاب تاريخ مدرسي وحيد في المدارس. وفي أشد الحالات حدة للتزاع، يمكن أن يُنظر إلى تلك السياسات باعتبارها إما استمرار للحرب في مجال الثقافة والتعليم، أو كوسيلة للاستعداد للانتقام في المستقبل. وهي تشكل عقبات تثير القلق لصنع السلام وبناء السلام.

٨٧ - ويعد حق الأطفال في تنمية منظورهم التاريخي عن طريق التعليم جزءاً لا يتجزأ من الحق في التعليم، وينبغي عدم التسامح في التلقين على أي مبررات، بما في ذلك الأيديولوجيات السياسية والدينية، سواء في المدارس العامة أم الخاصة. وينبغي أن يستند تأسيس التاريخ إلى فهم التاريخ باعتباره تخصصاً أكاديمياً.

٨٨ - وتوصي المقررة الخاصة أن تبذل الدول أو تواصل الجهود لإصلاح مناهج التاريخ المدرسية. وبصفة خاصة فيما يلي:

(أ) ينبغي أن يرمي تدريس التاريخ إلى تعزيز الفكر النقدي، والتعلم التحليلي، والمناقشة؛ مع التأكيد على تعقيد التاريخ فإنه ينبغي أن يمكن من اتخاذ نهج مقارن ومتعدد المنظورات. ولا ينبغي أن يخدم التاريخ غرض تعزيز النعرة القومية، ودعم الهوية الوطنية، أو تشكيل الشباب بما يتفق إما مع الأيديولوجية الرسمية أو مع المبادئ التوجيهية للديانة المسيطرة؛

(ب) ويجب أن تكون عمليات إصلاح المناهج وصوغ معايير تدريس التاريخ شفافة وتشمل مدخلات من الممارسين ومن الرابطة المهنية. وينبغي أن تكون التعيينات في اللجان وأقسام الوزارات التي تتناول تلك المسائل فضلا عن أداء تلك اللجان والأقسام شفافة أيضا وتكفل عدم تضارب المصالح. وتمثل الممارسة الجيدة في التعاقد بشأن هذا العمل مع مؤسسات تربوية مهنية بشكل مستقل عن الوزارات. ويتطلب اعتماد تلك البرامج مناقشة واسعة فيما بين الهيئات المهنية والرابطة والمنظمات؛

(ج) ينبغي أن تحدد المعايير الرسمية أهداف ونتائج تدريس التاريخ دون فرض محتوى مادة التدريس. وينبغي إتاحة تلك المعايير للجمهور. وينبغي تجنب السيطرة السياسية التي تمارس عن طريق المبادئ التوجيهية الرسمية، بما في ذلك التوصيات المباشرة المتعلقة بالفترات التي ينبغي التشديد عليها، والطريقة التي ينبغي تفسيرها بها، والتوجيهات الجاهزة بشأن الاستنتاجات. وينبغي إعداد مبادئ توجيهية لكتابة الكتب المدرسية لتمكين المؤلفين من تقديم تفسيرات مختلفة وإدراج آراء مختلفة في الكتب المدرسية؛

(د) ينبغي اعتماد مجموعة واسعة من الكتب المدرسية بواسطة مجموعة من الناشرين بما يسمح للمدرسين بالاختيار بينها. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يخصص المنهج الدراسي مقدارا معينا من الوقت (الأفضل أن يكون ذلك بنسبة ٣٠ في المائة على الأقل من الوقت)، للمدرسين لاستحداث مواد تكميلية، ولا سيما من مصادر تاريخية أصلية دون موافقة مسبقة من جانب الوزارة؛

(هـ) ينبغي أن تكون إجراءات الاعتماد ومعايير اختيار الكتاب المدرسي واضحة وتعتمد على الخبرة في التاريخ والتعليم، وليس على متطلبات أيديولوجية وسياسية معينة. وتتألف الممارسات الجيدة من حيث الموافقة والاعتماد للكتب المدرسية من عطاءات علنية يتمكن فيها كافة الناشرين من تقديم العطاءات على قدم المساواة؛ ومن لجان خبراء مستقلة تستعرض وتوافق على تلك التي تفي بالمعايير المطلوبة؛

(و) ينبغي أيضا إصلاح محتوى تقييم الامتحانات ليواكب إصلاح المناهج الدراسية وليسسي معايير تدريس التاريخ؛

(ز) وفي حين ينبغي التشاور مع المجتمعات والجماعات المحلية المتنوعة ينبغي أن يُترك إعداد كتب التاريخ المدرسية للمؤرخين؛ وينبغي تجنب اتخاذ القرارات من جانب الآخرين، (وخاصة السياسيين أو المفكرين من الأوساط الدينية أو الأدبية أو الفكرية الأوسع نطاقا).

٨٩ - وتوصي المقررة الخاصة بأن تستعرض الدول أطرها التشريعية لتكفل مراعاتها التامة للحريات الأكاديمية لموظفي الحقل التعليمي، والباحثين، والطلاب وأن تضمن تلك الأطر الإدارة الذاتية للجامعات. وبصفة خاصة ما يلي:

(أ) أن تضمن الدولة أن يتم تعيين وترقية موظفي الجامعات دون تمييز استنادا إلى انتماء وطني أو لغوي أو عرقي، أو ديني أو لفكر سياسي. وينبغي تحديد شروط التعيين والترقية في الجامعات وفي معاهد البحوث بوضوح وشفافية. وينبغي الإعلان عن شواغر الموظفين في جميع الحالات للجمهور؛

(ب) ينبغي أن يكون الباحثون أحرارا في اختيار موضوع البحث وتحديد نتائجه. وينبغي ألا يتعرضوا لقيود تتعلق ببحثهم في تاريخ الدولة أو المجتمع المحلي أو تقليصه ليصبح مجرد تحقيق في إطار زمني معين، بل التشجيع على البحث في جميع فترات التاريخ، من فترة ما قبل التاريخ إلى الأزمنة المعاصرة. وينبغي أن يكون تمويل معاهد البحوث، أو مشاريع محددة في مجال التاريخ، بالإضافة إلى الدوريات العلمية، ونشر أنشطة المعاهد العلمية أو الجامعات، شفافا. وينبغي أن ينص القانون على نشر كتب التاريخ غير المستهدفة للربح وأن يضمن حرية نشر النتائج العلمية؛

(ج) أن تستعرض الدول الأنظمة والممارسات المتعلقة باستخدام المكتبات والمحفوظات. وتشمل المسائل التي يتعين دراستها الحدود الزمنية لفتح سجلات المحفوظات؛ وإجراءات منح إمكانية الوصول إلى وثائق المحفوظات؛ وأحكام تصنيف الوثائق باعتبارها سرية خاصة بالدولة؛ وفرص الباحثين فيما يتعلق بالنسخ الضوئي، وبالمسح الضوئي أو بتصوير الوثائق؛ وإمكانية وصول الباحثين الأجانب إلى المحفوظات وسبل الانتصاف الفعالة في حالة رفض منح الوصول إلى المحفوظات؛

(د) على الدول إتاحة المحفوظات المهمة المتعلقة بتاريخ البلدان الأخرى، وبخاصة المستعمرات السابقة، وذلك برقمته السجلات وجعلها متاحة بالجمان، وينبغي أن تبحث في التعاون في مجال البحوث.

٩٠ - وتوصي المقررة الخاصة بما يلي:

(أ) أن تكفل الدول مواصلة التعليم والتدريب العادي الرفيع المستوى للمدرسين في الجامعات، والحلقات الدراسية التكميلية وحلقات العمل. وينبغي أن تكون معايير التعاقد مع مدرسي التاريخ وترقيتهم شفافة؛ وأن يكون التعليم المستمر شرطاً مسبقاً لترقيتهم المهنية؛

(ب) أن تدعو الوزارات المعنية إلى منافسات مفتوحة لتنظيم حلقات دراسية ومؤتمرات يمكن أن تساهم فيها منظمات مهنية غير حكومية مختلفة وفي غضون ذلك، تحصل على اعتماد لعقد حلقات دراسية. ومن شأن القيام بهذا توسيع نطاق اختيار التعليم الدائم للمدرسين والحد من إمكانية السيطرة السياسية أو الاحتكار من جانب الدولة؛

(ج) أن يصمم تعليم المدرسين في حالات ما بعد النزاع بحيث ينمي قدرات جديدة تتعلق تحديدًا ببناء السلام والمساعدة في استدامته؛

(د) إعداد مواد تعليمية للكبار وبخاصة في المجتمعات المشتركة في عمليات بناء السلام؛

(هـ) أن تحترم الدول وتروج لحق المدرسين في تكوين الجمعيات المهنية.

٩١ - وتوصي المقررة الخاصة بأن تُبذل أو تستمر الجهود لتشمل آراء ومنظورات جميع الأطراف والمجتمعات المحلية في الروايات التاريخية (الكتب المدرسية)، بواسطة إنشاء لجان للمؤرخين تضم أفراداً من مختلف البلدان أو المجتمعات المحلية، على سبيل المثال. وينبغي أن تحظى تلك اللجان بدعم الدولة، بغض النظر عما إذا كانت تعمل كأجزاء من وزارات أو بصورة مستقلة. وبهذا يتحقق مزيد من الاستقلال عند تعيين الأعضاء بواسطة هيئات ورابطات مدنية (مثل رابطات المؤرخين، ومدرسي التاريخ، ومعاهد البحوث والجامعات، والمؤسسات/المعاهد التربوية، أو رابطات الأقليات).

٩٢ - وينبغي أن تحترم الدول المعايير المهنية كما تحددها مهنة المؤرخين.

٩٣ - وتوصي المقررة الخاصة بأن تنفذ الدول بالكامل الأحكام الدولية المتعلقة بالتعاون الدولي في مجال الثقافة والتعليم، ولا سيما المادة ٢٨ (٣) من اتفاقية حقوق الطفل، والمادة ١٥ (٤) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالنسبة لكتابة التاريخ وتدريبه.

## المرفق

الخبراء المشاركون والمساهمون في اجتماع لندن دري، المعقود في المملكة المتحدة  
لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية، في ٢ و ٣ تموز/يوليه ٢٠١٣

|                   |  |
|-------------------|--|
| سامي عدوان        | أستاذ التعليم وتدريب المدرسين، جامعة بيت لحم، مؤسس مشارك ومدير مشارك، معهد بحوث السلام في الشرق الأوسط (عن طريق المراسلة)                    |
| نورو أندرياميسيزا | أخصائية برامج، قسم التعليم من أجل السلام وحقوق الإنسان، منظمة اليونسكو، باريس  |
| ميلاني بوريس      | مشروع بمبا ("سياسات الذاكرة وممارسات الفنون: دور الفن في عمليات السلام وإعادة التعمير")، جامعة جنيف للفنون والتصميم، جنيف                    |
| دومينيك بوشار     | مديرة التعليم والإرشاد، متحف هانت، ليمرك أيرلندا.  |
| دومينيك براين     | مدير، معهد الدراسات الأيرلندية؛ ومحاضر في الأنثروبولوجيا الاجتماعية، جامعة كويتز، بلفاست، المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية |
| بوب كوليتز        | رئيس، مجلس الفنون لأيرلندا الشمالية وهيئة الإذاعة لأيرلندا، دبلن   |
| كريستين كوليتز    | مفوضة، مفوضية أيرلندا الشمالية لحقوق الإنسان، بلفاست، المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية                                     |
| إليزابيث كريغ     | معيدة، جامعة سسكس، المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية  |
| ويلي دوهريري      | فنان، لندن دري، المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وأيرلندا الشمالية   |
| بيير هازان        | مدير مشارك، مشروع بمبا (PIMPA)، جامعة جنيف للفنون والتصميم، جنيف   |
| جون جونستون       | مدير مشارك، مركز الفنون والتعلم، جولدسميث، جامعة لندن  |
| ميلتون كير        | مفوض، مفوضية أيرلندا الشمالية لحقوق الإنسان، بلفاست،   |
| نينا كوتشلاييفا   | سكرتيرة أكاديمية، المعهد الروسي للبحوث الثقافية، موسكو،  |
| سيمون لاسيغ       | أستاذة، قسم التاريخ، جامعة برونزويك؛ ألمانيا، المدير، معهد جورج إيكرت لبحوث الكتب المدرسية الدولية، برانشويغ                                 |
| ويلتون ليتلتشايلد | المؤسس، المنظمة الدولية لتنمية موارد الشعوب الأصلية، الرئيس، الخبير المعني بآليات حقوق الشعوب الأصلية  |

|   |                    |
|---|--------------------|
| مديرة برنامج التنوع الثقافي، مجلس العلاقات المجتمعية لأيرلندا الشمالية،<br>بلفاست   | ديدر ماك برايد     |
| ميسرة حلقة عمل، متحف الفصل العنصري، جوهانسبرغ، جنوب<br>أفريقيا  | ممنسي مالنغا       |
| عضو، اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ مدير،<br>اليونسكو، Etxea - Centro UNESCO del País Vasco، بلباو، إسبانيا     | مايكل مانسيسيدور   |
| محاضر أقدم للتعليم، كلية المعلمين، جامعة أولستر، أيرلندا  | آلان ماكولي        |
| كبير المفوضين، مفوضية أيرلندا الشمالية لحقوق الإنسان، بلفاست  | مايكل أوفلاهاري    |
| كبيرة باحثين، مشروع بمبا، جامعة جنيف للفنون والتصميم، جنيف  | سيلفيا راميل       |
| أستاذ فخري، كلية الدراسات العليا للفنون والعلوم، قسم دراسات<br>المناطق، جامعة طوكيو، اليابان  | نوبوهيرو شيبا      |
| أستاذة، قسم التاريخ، كلية الفلسفة، جامعة بلغراد   | دوبرافكا ستوانفيتش |
| أستاذ، جامعة داكار، مدير مركز البحوث الأفريقية المعنية بالمعاداة<br>والرق، داكار، زميل مساعد، معهد نانت للدراسات المتقدمة، نانت،<br>فرنسا | إبراهيم ثيوب       |