

التربية من أجل السلام كرحلة للتعافي

عن الكمال الحيّ، الصدمة والتجدّد في التربية على نهج والدورف بالقرن الحادي والعشرين

إيال بلوخ | 27 آب / أغسطس 2026

التربية من أجل السلام هي دعوة إلى رحلة استشفاء وتعافي - عودة بطيئة وواعية إلى الإحساس بالكمال داخلنا، وفي الآخرين وفي العالم. هذا الكمال، بوصفه هيئة ديناميكية، يجمع بين المألوف وغير المألوف، والواعي وغير الواعي، واليقين وعدم اليقين، ككيان حي لا ينغلق أبدًا، بل يواصل التنقّس والتغيّر والسعي نحو الاكتمال والسلام.

بدلًا من البحث عن الكمال المُستحيل، نتوجّه نحو التكامل الحيّ: إلى الإنسان وإلى الواقع بوصفهما مساحة تتعايش فيها، في الوقت نفسه، أجزاء ظاهرة وأخرى خفية، جراح وقوى، مخاوف ورغبات، وكلها تتحرّك في عملية مستمرة من الاكتشاف والتفسير وإعادة الخلق. ومن خلال هذه النظرة، لا يكون عدم اليقين واللاداعي خللًا في المسار، بل مصدرًا دقيقًا للإبداع، ومساحة تدعونا إلى التوقف، والإصغاء، والاهتمام، والشعور بالرهبة والتواضع.

انطلاقًا من هذا التصوّر، لا تكون التربية من أجل السلام مشروعًا لمرة واحدة أو "وحدة تعليمية"، بل أسلوب حياة تربويًا: رحلة نتعلّم فيها رؤية الأمور بشمولها وكلّها - الجسد، المشاعر، الفكر، النفس، العلاقات، الثقافة والوقت - وإدراك أن كل معلّم، وكل طفل، وكل عائلة وكل مجتمع، هم أجزاء من نسيج واحد.

في رحلة التعافي التي تسعى إلى الكلّ الشامل، نسأل مرارًا: "ما الذي يُكمّل؟" ما الذي يُكمّل هذا اليوم، هذا الدرس، هذا الصراع، وهذه الطفلة أو هذا الطفل في هذه اللحظة تحديدًا؟ هل هي الراحة؟ هل هي كلمة طيبة؟ هل هو الإصغاء؟ هل هو وضع حدّ واضح برأفة؟ هل هي الأشغال والإبداع؟ هل هو التواصل مع الطبيعة؟ أم مُحادثّة صعبة؟

يتحوّل هذا السؤال إلى أداة رقيقة توسّع نظرتنا من ما هو حاضر إلى ما هو ناقص؛ ومن المعروف إلى ما هو خفيّ، ومن عارض وحيد إلى السياق الأوسع. بهذه الطريقة نطوّر قدرتنا على الرؤية الشمولية والعطف: في كل موقف يمكننا أن نسأل - ما الموجود هنا بالفعل؟ ما الذي يسعى للدخول أيضًا؟ وما الذي يمكن أن يُكملنا الآن، كأشخاص وكمنظومة تتعلّم وتتطوّر؟

في رحلة كهذه، لا يكون السلام هدفًا بعيدًا، بل إحدى مقوّمات الطريق نفسه: الطريقة التي نتعامل بها بعضنا مع بعض، وطريقة مداواتنا للجراح، الطريقة التي نتعلّم بها احتواء التعقيد، ونكتشف خطوة بعد خطوة أن الكامل الشامل موجود أصلًا في داخلنا - وينتظر أن نمضي ونتوجّه نحوه معًا.

في واقع نشأت فيه التربية على نهج والدورف قبل أكثر من مئة عام، ولم تتكيّف إلا جزئيًا مع تحديات الحاضر - الصدمات المتراكمة، أزمة المناخ، الاستقطاب السياسي والرقمنة الوحشية - تُصبح القضية المعنية بمن يستطيع أن يرافقنا في هذا الطريق، وأن يشير إلى الاتجاه، وأن يساعدنا على رؤية الصورة كاملة، أكثر إلحاحًا.

لكي تبقى التربية على نهج والدور حية ومواتية لأطفال اليوم، يتوجب علينا أن نُصغي بعمق إلى أصوات أخرى تعمل في مجالات التعافي، والصدمة والتغيير المجتمعي، وإلى الاستعداد لطرح الأسئلة مُجددًا: من يُكملها؟ ماذا يُكملها؟ وماذا يسمح لها بالتجدد كثقافة تربية من أجل السلام؟

مقدمة: ثلاثة جذور، حقل تربوي واحد

لكي ننطلق في هذه الرحلة بصورة عملية، سنستعين بثلاثة مفكرين يقدّم كل منهم، من زاويته الخاصة، أدوات لفهم الكامل الشامل بوصفه جوهرًا ديناميكيًا:

غابور ماتي - يكشف لنا ماذا يجرّح الكامل، وما الذي يُداويه ويُشفيه. غابور ماتي طبيب يهودي كندي، وُلد في هنغاريا أثناء فترة الحرب العالمية الثانية والمحركة النازية (الهولوكوست)، ومن هذه الخلفية الشخصية الذاتية طوّر فهمًا عميقًا لمفهوم الصدمة. تكمن مساهمته المميزة في التمييز بين الحدث الصعب نفسه وبين الصدمة التي تنشأ أساسًا من الانفصال الداخلي الذي يخلقه الحدث - الانفصال عن الجسد، والمشاعر، والذات الأصلية.

يربط ماتي بين الصدمات في الطفولة وبين الإدمان والأمراض المزمنة والإشكاليات العاطفية، ويقترح نهجًا متعاطفًا وغير حُكمي، يرى في الأعراض محاولات للبقاء وليس "مشكلة" كامنة في الإنسان نفسه.

يوهان فولفغانغ فون غوته شاعر وكاتب وعالم ألماني عاش في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ويُعرف أساسًا كأحد كبار كتّاب الأدب الغربي. وإلى جانب أعماله الأدبية مثل "فاوست"، كان غوته أيضًا عالمًا أصيلًا وجادًا، طوّر منهجًا علميًا خاصًا يقوم على الملاحظة العميقة والمتعاطفة للطبيعة.

وعلى خلاف العلم النيوتوني الذي سعى إلى تجزئة الطبيعة، آمن غوته بضرورة النظر إلى الظواهر في كليتها ومن خلال علاقة داخلية بها. وقد أظهرت أبحاثه في علم النبات، وخاصة نظريته المعنية بـ "تحوّل النباتات"، كيف يمكن لأشكال مختلفة في الطبيعة أن تكون تعبيرات عن مبدأ منظم واحد.

وفي نظريته حول الألوان ("Farbenlehre")، تحدّى نيوتن بصورة مباشرة، معتبرًا أن التجربة الذاتية للون هي أيضًا معطى علمي مشروع. علّمنا غوته أن العلم والفن ليسا منفصلين، وأن الملاحظة المليئة بالوقار والتواضع، والتي تسمح للظاهرة بأن "تتحدث بنفسها"، هي أساس أي معرفة حقيقية.

أوتو شارمر باحث ومحاضر ألماني-أمريكي وأستاذ في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MIT)، متخصص في القيادة وتغيير الأنظمة المركّبة. وهو مبتكر نظرية U، وهي إطار يعلمنا كيف نتوقّف، ونصغي بعمق إلى الواقع وإلى القلب، وتحرر من الأنماط القديمة، ثم نتحرّك انطلاقًا من أفضل مستقبل يمكننا أن نتخيّله.

يُظهر شارمر أن نوعية حضورنا ووعينا الداخلي تؤثر بصورة مباشرة في النتائج على أرض الواقع. ولذلك تحوّلت نظرية U إلى أداة مؤثرة في التربية والمنظمات والتغيير المجتمعي. ويطبّق شارمر مفهوم الكمال الشامل على حركة جماعية للتغيير في صفوف الأفراد والمنظمات والمجتمعات.

يتحدث الثلاثة، بلغات مختلفة، عن قضية أساسية واحدة: الانفصال والاعتراب كمصدر للألم - بين الإنسان وجسده، وبين الباحث والظاهرة، وبين المجتمع ومستقبله - بينما إعادة الارتباط والتواصل هي طريق نحو التعافي.

ومن هذا المنظور، تصبح التربية مساحة قادرة على إيجاد هذا الارتباط والتواصل في إطارها: بين الطفل وذاته، وبين المعلم والطالب، وبين المجتمع والحكمة الكامنة فيه.

وهنا تُدرج أيضًا رؤية رودولف شتاينر والتربية على نهج والدورف: تربية ترى الإنسان كيانًا من جسد ونفس وروح، وتغذي الخيال، والإحساس بالحقيقة والشعور بالمسؤولية، وتسعى إلى إعادة بناء الرابط بين الإنسان والطبيعة والعالم، والإنسان والمجتمع، والحاضر والمستقبل.

في هذا النهج، لا تكون التربية من أجل السلام والبيئة "درسًا إضافيًا"، بل هو الطابع الكامل للمدرسة برمتها: ثقافة يومية من الارتباط والعلاقة، والمعنى والاستدامة.

حكمة الصدمة - من الانفصال إلى الترابط والاتصال

بوحى من غابور ماتي، لا تعني التربية من أجل السلام فقط "تجنّب العنف"، بل هي عملية تعافي متواصلة - حركة نحو كمال شامل حي يشمل الجراح والصعوبات والقوى والجمال والحكمة الموجودة في كل طفل وفي كل مجتمع.

يصف ماتي الصدمة بأنها جرح من الانفصال - عن الذات، أو أحد الوالدين، أو المجتمع - ويصف التعافي بأنه عملية إعادة الترابط والاتصال بالقلب، والجسد، والعلاقات والمعنى.

في الصف، يُترجم ذلك إلى مناخ لا تكون فيه المشاعر "مشكلة"، بل مصدرًا للمعلومات، ولا يُختزل الطفل في الصعوبة التي يتعامل معها، بل يُرى أيضًا من خلال قواه وتميّزه كشخص فريد.

تربية كهذه تحتاج إلى بالغ قادر على النظر أبعد من السلوك "المزعج"، ورؤية القصة والألم الكامنين خلفه، والاستجابة ليس فقط بالعقاب، وإنما بالإصغاء، ووضع حد رؤوف وبناء الشعور بالأمان.

بهذه الطريقة تنشأ مساحة يمكن أن تتحوّل فيها الصراعات نفسها إلى فرص للتعافي - تتعلّم المجموعة احتواء الخلاف، والإصغاء، والوصول معًا إلى مدارك ومفاهيم جديدة بدلًا من الانقسام والإقصاء.

الصف كمساحة للتعافي لا كساحة معركة

الخلافات بين الأطفال ظاهرة شائعة، وربما من أكثر الظواهر شيوعًا في عالم الطفولة، وتظهر بقوة خاصة بين الإخوة وبين الزملاء على مقاعد الدراسة.

يمكننا أن نرى في هذه المواجهات أكثر من مجرد "مشكلة سلوكية". يمكننا أن نرى فيها أيضًا نداءً إلى التقارب: ففي حالات كثيرة لا يكون العنف سوى نقصاً في القدرة على الإبداع، أو محاولة يائسة للتواصل والترابط عند عدم توفر الكلمات والأدوات الداخلية للتعبير.

في العادة، يميل الكبار إلى البحث عن "من بدأ الإشكال؟" و "من المُذنب؟". وبعد تحديد "المُذنب"، تأتي مرحلة التوبيخ والتأنيب.

لكن من ينظر إلى المشهد من الخارج قد يرى أحيانًا كيف يرتدي الطفل الذي يتم توبيخه ما يشبه بذلة فضاء نفسية: ينغلق على نفسه، وتتوقف كلمات البالغ عن الوصول إليه، وتُغلق مساحة التعلم والتعافي.

بدلًا من البحث عن المُذنب، يمكن أن نقترح مساحة إبداعية قائمة على الإصغاء.

بعد الفصل الجسدي بين الأطفال، يمكن اصطحابهم إلى الصف، وإجلاسهم واحدًا مقابل الآخر حول طاولة، ووضع ورقة كبيرة بينهما، وفرشائهما رسم ولونين، ودعوتهما إلى خلق "حوار ملوّن من الإصغاء المرسوم". يرسم كل واحد منهما ويردّ على رسم الآخر، كل بدوره، من دون كلام.

في مثل هذا الوضع، يجد التوتر مسارًا آخر: تنشغل الأيدي، وتتعلم العيون أن تنظر من جديد بالخط الذي يرسمه الآخر، ويحصل القلب على فرصة هادئة للقاء الصديق، ليس من خلال قبضة اليد بل من خلال اللون.

وقد أظهرت تجارب من هذا النوع أنه في معظم الحالات - وفي الصفوف الصغيرة، بنسبة تصل أحيانًا إلى نحو تسعين في المئة - يخرج الأطفال الذين اعتُبروا قبل ذلك "خصوصًا" من الصف ممسكين بأيدي بعضهم بعضًا، أو على الأقل وهم أكثر هدوءًا بوضوح.

هكذا يتحوّل الصف من ساحة للانتصار والهزيمة إلى مساحة للتعافي: مكان لا يُسكّت فيه الصراع، بل يُترجم إلى حركة جديدة من التقارب، والإبداع، والمسؤولية المشتركة.

غوته - التجربة كجسر بين الذات والموضوع

يصف غوته في مقاله "التجربة كوسيط بين الموضوع والذات" طريقة عمل لا تسارع فيها إلى التفسير والتأويل وتحديد نظريات، بل نبني "سلسلة من التجارب": نجمع خبرات وملاحظات متعددة للظاهرة نفسها، ومن زوايا مختلفة، إلى أن يبدأ شكل أعمق ومشارك بالظهور.

يُطلب من الباحث أن يتحلّى بالتواضع والانضباط الداخلي، وأن يكون في حوار متواصل مع الظواهر، من دون أن يفرض عليها مسبقًا ما يناسب أفكاره.

باصطلاحات تربوية، يتحوّل الصف إلى مختبر حي: نسأل أولًا: "ماذا رأينا؟ ماذا اختبرنا؟ ماذا قسنا؟" وبعد ذلك فقط نسأل: "ماذا نستنتج من ذلك؟ وما معناه؟"

من خلال جمع وجهات نظر مختلفة - لأطفال مختلفين، وثقافات مختلفة وتجارب مختلفة - نخلق ما يشبه سلسلة من التجارب حول "الظاهرة" نفسها: قصة من الكتاب المقدس، صراع داخل الصف، لقاء بين هويات مختلفة. وعندما يسمح المعلم لكل الأصوات بأن تُسمع، يتكشف تدريجيًا معنى أعمق، لا يفرض من الخارج بل يُكشف من الداخل.

وهنا تلتقي التربية من أجل السلام مع غوته: يولد السلام من البحث المشترك، وليس بفرض حقيقة واحدة على الجميع.

مثال: شمشون والطفلة بين الجمهور

لنأخذ مثالًا يتناول تعلّم قصة شمشون من الكتاب المقدس في الصفوف الرابع والخامس. بالطريقة المعتادة، تتم دراسة القصة من خلال بطل واحد - شمشون - ويكون التركيز على "المغزى" من القصة. لكن يمكن أيضًا تحويل الدرس إلى مساحة للاستكشاف وفق المنهج الغوتي:

- يختار كل طفل شخصية مختلفة من القصة: شمشون، دليّة، رجلًا فلسطينيًا، طفلة صغيرة بين الجمهور، أو عبدًا يقوم بترتيب الأعمدة.
- في البيت يكتب أو يرسم القصة من وجهة نظر تلك الشخصية.
- في الصف يقرأ كل طفل روايته أو يعرضها.

فجأة يصبح للحدث نفسه وجوه كثيرة: ألم الطفلة وسط الجمهور، وخوف الرجل الفلسطيني، والوحدة التي يشعرها شمشون.

لا يقرّر المعلّم من المحقّق، وإنما يسأل: ماذا رأينا؟ ماذا سمعنا؟ ما المشاعر التي ظهرت؟ كيف يبدو الأمر عندما نسمع القصة نفسها بعشر صيغ مختلفة؟

يتحوّل الدرس إلى تمرين في "سلسلة تجارب" في الذات، تقودنا من إصدار الأحكام السريع إلى الاستعداد لمواجهة التعقيد.

الكامل كجوهر - السلام كعملية تجلّ

إذا تبّينا الفكرة القائلة إن الكامل ليس حالة ثابتة، بل صفة حاضرة باستمرار في الواقع، فإن التربية من أجل السلام تصبح تدريباً على التعرّف إلى لحظات الكمال التي تتجلّى بالفعل - عند التعاون، في الإبداع والأشغال المشتركة، وفي الإصغاء الذي يتيح لكل إنسان أن يكون على سجيّته دون الحاجة بموقف دفاعي.

عندها يصبح جمع وجهات النظر المختلفة - عربي/عبري، يهودي/مسلم/مسيحي، بالغ/طفل - أكثر من محض أداة للحوار، بل بوابة لتجليات جديدة: فجأة يصبح ما كان غريباً مفهوماً من الداخل، وكأن شيئاً ما اتّضح فجأة.

يمكن أن نتخيّل هذه العملية كحركة لولبية:

1. **التعافي** - العودة إلى الكمال الداخلي وإلى إحساس بالذات لا يُختزل في الجرح وحده.
2. **التجربة والاستكشاف** - إحتواء التعقيد القائم في تعدد وجهات النظر، من دون التسرّع في قبولها أو رفضها كمسألة "نعم/لا".
3. **التجليّ** - فهم جديد يربط بين كل هذه العناصر، ويستدعي خطوة عملية إضافية في طريق السلام.

الرسم الجماعي كتدريب على "أن يكمل أحدا الآخر"

في الصفيّن الأوّل والثاني يمكن العمل من خلال الجسد والحواس. نمدّ على طول الحائط لفافة طويلة من الورق. يرسم نصف الصف جزءاً صغيراً منها. بعد بضع دقائق يقول المعلّم: توقّفوا، ابتعدوا قليلاً، انظروا، انتقلوا إلى مكان آخر - والآن يكمل كل واحد رسم زميله.

يتدرب الطفل هنا على أمر دقيق: أن يرى حقاً خط الآخر، وأن يصغي إلى ما "يطلبه" الرسم، ويكمل العمل الفني - من دون أن يمحو، ومن دون أن يحاول أخذ السيطرة عليه.

بعد تبادل الأدوار عدة مرات، نحصل على رسمة مشتركة، لما كان بإمكان أي كان أن يرسمها وينتجها بمفرده.

وعندما يتحدث الأطفال عن التجربة، يكتشفون كم هو صعب ومُثّر أن تُكمل العمل بعد زميلك. وهكذا، من دون أن نقول كلمة "سلام" حتى مرة واحدة، يختبر الأطفال جوهر السلام.

الارتباطية عند أوتو شارمر - أنا، نحن، والمنظومة

في رؤية أوتو شارمر، تُعتبر الارتباطية تعبيراً عملياً عن "الكامل المتكامل كجوهر": حالة وعي أُختبر فيها نفسي لا كوحدة منفصلة، بل كجزء من شبكة حية من "أنا - نحن - المنظومة".

بدلاً من الفعل والتحرك من وعي "منظومة الأنا" (Ego-System) - أنا وهمومي - تدعونا الارتباطية إلى وعي أوسع هو "المنظومة البيئية المحيطة" (Eco-System)، حيث يتم تقييم كل فعل بحسب تغذيته

للكامل المشترك أو الضر الذي يتسببه له، ويقوم على إصغاء عميق للذات، وللآخرين، وإلى ما يسعى لأن يولد من المستقبل.

يتحدث شارمر عن رحلة تتحرر فيها من الأنماط القديمة، ونبقى في حضور واعٍ لما ينهض الآن، أن تُتيح لمستقبل آخر بأن يأخذ شكلاً من خلال تجارب صغيرة في الواقع.

وعندما نترجم ذلك إلى التربية، تصبح المدرسة مكاناً يختبر فيه الأطفال أنفسهم لا كأفراد فقط، بل كجزء من المجتمع ومن كوكب الأرض؛ ولا يهتم المعلمون بالعلامات فقط، بل بمساهمة الصف كمجتمع؛ وتسأل الإدارة ليس فقط: "كيف نجتاز هذه السنة بسلام؟" بل: "أي مستقبل يسعى لأن يولد من خلالنا؟"

التربية على نهج والدورف - ثقافة السلام والاستدامة

إذا ربطنا بين أفكار ماتي وغوته وشارمر وبين الأرضية التربوية لنهج والدورف، تتجلى أمامنا غاية واضحة: التربية على نهج والدورف بوصفها ثقافة تنمي التربية من أجل السلام والاستدامة.

وتندرج في إطارها عدة مبادئ أساسية:

- **رؤية الإنسان ككيان من جسد ونفس وروح** - تسمح بالتعامل مع الصدمة، والمشاعر وأسئلة المعنى كجزء لا يتجزأ من التربية، وليس بوصفها "إزعاجاً".
- **المنهج الغوتي في الملاحظة** - يدعم تعلماً تجريبياً وفنياً وعلمياً يتدرّب فيه الأطفال على رؤية الظواهر من جوانب متعددة قبل إصدار الأحكام.
- **مفهوم الارتباطية عند شارمر** - يدعو المدرسة إلى رؤية نفسها كجزء من منظومة واسعة تشمل المجتمع، والحياة الاجتماعية والبيئة، وإلى تطوير مشاريع يعمل فيها الأطفال على أرض الواقع من أجل التغيير.

في واقع من أزمة مُناخ، واستقطاب سياسي، وعنف اجتماعي وتقنيات تعيد تشكيل انتباهنا، يمكن لتربية كهذه أن تساعد الأطفال والشباب، ليس فقط على "التكيف" مع العالم، وإنما على أن يصبحوا شركاء فاعلين في تشكيله.

فتى واحد والمحيط

في قلب المحيط الهادئ، بين هاواي وكاليفورنيا، تمتد منطقة هائلة تُعرف باسم "رقعة النفايات الكبرى شمال المحيط الهادئ" - رقعة ضخمة من البلاستيك تُقدّر مساحتها بنحو 1,6 مليون كيلومتر مربع، وتطفو فيها عشرات آلاف الأطنان من البلاستيك على وجه المياه.

في السنوات الأخيرة نجحت مبادرة The Ocean Cleanup في إزالة أكثر من 21 مليون كيلوجرام - أي أكثر من 21 ألف طن - من النفايات البلاستيكية من المحيطات والأنهار. علماً أن الهدف المعلن للمشروع هو تقليص كمية البلاستيك الطافي في الرقعة الكبرى في المحيط الهادئ بنسبة تصل إلى 90% بحلول عام 2040.

بويان سلات، وهو شاب هولندي بادر لهذه المبادرة وأصبح رمزاً لتحمل المسؤولية. عندما كان في السادسة عشرة من عمره، وأثناء رحلة غوص في البحر الأبيض المتوسط، رأى أكياساً بلاستيكية أكثر مما رأى من الأسماك. رأى ما نراه جميعاً - في الأخبار والصور والتقارير - لكنه وبدلاً من أن يتعامل مع هذا المشهد بحزن أو بسخرية، قال لنفسه: "عليّ أن أفعل شيئاً".

توجّه سلات إلى الخبراء، وسمع منهم مراراً أن الفكرة "مستحيلة": حجم المشكلة أكبر من أي قدرة، والمياه عميقة جداً، والتكاليف هائلة.

لكنه بدلاً من الاستسلام، حوّل المشروع إلى بحث ومبادرة عملية. ابتكر نظامًا عائمًا يستخدم تيارات البحر لتركيز البلاستيك وجمعه، وعرض فكرته في محاضرة TED، وجمع ملايين الدولارات من خلال التمويل الجماعي، وأنشأ منظمة تطوّر وتشغّل أنظمة لتنظيف المحيطات والأنهار حول العالم.

تُظهر قصة بويان سلات معنى التربية من أجل السلام في أعماق معانيها: تنمية القدرة على تحويل الألم إلى مهمة، واليأس إلى إبداع، وتجربة "حالة الطوارئ المزمنة" - "العالم ينهار، كل شيء ضائع" - إلى رحلة من المساهمة والإصلاح ضمن دوائر الحياة الشخصية والمجتمعية.

بلغة التربية، يتعدى السؤال حد: "كم هو الوضع مخيف" بل يصبح: "كيف نرافق الأطفال والشباب في رؤية الجرح، ليفهموا أنهم قادرون على أن يكونوا جزءًا من عملية التعافي؟"

من الخط والدائرة إلى اللولب - الانتقال من وعي البقاء إلى وعي الارتقاء

لكي نساعد الأطفال (والبالغين) على تخيل مستقبل مختلف، يمكننا الاستعانة بتشبيه هندسي بسيط. في عالم ثنائي الأبعاد لدينا خط مستقيم ودائرة. يبقى الخط دائمًا منفصلًا عن الدائرة: إما أن يمر خارجها، أو يمسيها للحظة ثم يفصل، أو يقطعها ويقسمها. لا توجد حالة يبقى فيها كل واحد منهما كما هو - خطًا ودائرة - وفي الوقت نفسه يتصلان من دون أن يمسي أحدهما بالآخر.

لكن في العالم ثلاثي الأبعاد يظهر شكل جديد: اللولب. من وجهة نظر مُعيّنة يبدو اللولب كخط يرتقي إلى أعلى، ومن زاوية أخرى يبدو كدوائر آخذة بالتوسع. إنه يربط بين الخط والدائرة من دون أن يمحو أيًا منهما.

يمكن لهذا التصوير أن يمثّل الانتقال من وعي "إما - أو" إلى وعي "هذا وذاك معًا": إما أن أصمد وأبقى وحدي أو أن أعمل من أجل الآخرين؛ إما أن أبقى وفياً لهويتي أو أن أنفتح على الآخر. يُقدّم اللولب حركة أخرى: أن أبقى وفياً لنفسي، وفي الوقت نفسه أرتقي إلى بُعد إضافي في العلاقة، حيث تتحوّل المواجهة إلى مسار للنمو.

هذه الحركة هي بالضبط التي ندعى لاتخاذها في فترة "حالة الطوارئ المزمنة" التي نعيشها - ألا نهتم بإخماد الحرائق فحسب، بل أن تتحلّى بالجرأة لأن نسأل: ما هي أبعاد إنسانيتنا التي لم نصلها بعد؟

من حالة الطوارئ المزمنة إلى الارتقاء

نعيش في زمن سهل فيه أن نتوقع ونعلق في وعي "حالة الطوارئ المزمنة": أزمت سياسية، اجتماعية، بيئية وتكنولوجية - كل شيء يصرخ في وجوهنا من الأخبار والشاشات.

في مثل هذا الوضع، يعمل كثير من الناس - ومن بينهم المعلّمون والطلاب - في حالة مستمرة من الصمود والسعي للبقاء: انكماش، تصلّب، تعب، وبحث عمّا يُلهمنا بدلاً من تحمّل المسؤولية.

لكن إذا تبّينا منظور الكامل الشامل الحي وأفكار ماتي وغوته وشارمر، يمكننا أن ننظر إلى هذه الفترة بشكل مُغاير: ليس فقط باعتبارها كارثة، بل أيضًا كمُخاض لولادة وعي جديد.

يذكّرنا ماتي بأن الصدمة ليست فقط ما حدث، بل إنها ما يحدث في داخلنا كاستجابة للأحداث - ولذلك يكون التعافي ممكنًا في كل لحظة. يعلّمنا غوته أن نُوجّل الحكم، وأن نبقى مع الظواهر، وأن نسمح لها بأن تعلّمنا من نحن. ويقترح علينا شارمر أن "نقف في الـلا": أن نتحرر من الاستجابات الآلية، وأن نكون حاضرين بكاملنا، وأن نسمح لمستقبل آخر بأن يتخذ شكلًا من خلال أفعال صغيرة.

بهذا المعنى، تكون التربية من أجل السلام دعوة للبالغ وليس للطفل وحده:

- أن ينظر إلى الواقع بشجاعة، من دون تجميل ومن دون يأس.
- أن يبدأ في تخيل مستقبل مختلف - ليس كوسيلة للهروب، بل كمهمة ملموسة قابلة للتحقيق.
- أن يتحمل المسؤولية ويبدأ العمل في الحلقة المجتمعية القريبة منه - في البيت والصف والمجتمع - بدلاً من الانغلاق في موقع الضحية الجديدة لـ"المنظومة".

ماذا الآن؟ ثلاث دوائر للعمل

لكي تنتقل من حالة البقاء إلى حركة الارتقاء، يمكننا التفكير في ثلاث دوائر عملية يستطيع كل واحد منا أن يعمل فيها:

1. الدائرة الداخلية - أنا مع نفسي

- أن أخلق لحظات من الهدوء والتأمل أسأل فيها نفسي: ماذا أشعر حقاً؟ ما الذي يحتاج إلى التعافي؟ ما الذي يكملني اليوم؟
- أن أمارس استكشافاً صبوراً لذاتي: ألا أتسرع بالقول "أنا هكذا أو هكذا"، بل ألاحظ الأنماط والمواقف المتكررة.
- أن أنتبه إلى اللحظات التي أتصرف فيها من منطلق الخوف، وتلك التي من منطلق الارتباط، وأن أختار مرة تلو أخرى الخطوة الصغيرة نحو الارتباط.

2. دائرة العلاقات مع الآخرين - أنا مع الآخرين

- خلق مساحات صغيرة للإصغاء من دون إصدار أحكام - في الصف وفي البيت وفي مجموعات.
- إدخال تمارين تعتمد تعدد وجهات النظر إلى مختلف المجالات: في القصص، والتاريخ والعلوم.
- تحويل الصراعات إلى فرص للتعلّم: ليس السؤال "من بدأ؟" بل "ماذا يحتاج كل واحد لكي يشعر بالأمان؟"

3. الدائرة الاجتماعية-البيئية - أنا في إطار المنظومة

- البحث، مع الطلاب، عن حاجة حقيقية في البيئة المحيطة: تلوث، وحدة وانعزال، غياب مساحات خضراء، فجوة بين المجتمعات - وتطوير مشروع صغير يستجيب لهذه الحاجة.
- تعليم الأزمات العالمية ليس فقط من خلال البيانات، وإنما أيضاً من خلال قصص شباب حوّلوا الألم إلى مبادرة.
- ربط المشاريع التربوية بالمساحات المجتمعية، لكي تصبح المدرسة مختبراً للمستقبل، لا فقاعة منفصلة عنه.

في كل واحدة من هذه الدوائر، لا ننتظر "اليوم الذي يلي الأزمة"، بل نفهم أن وقت الارتقاء والنهوض هو الآن - في حركة لولبية من التعافي، والاستكشاف والتواصل.

النبي إبراهيم عليه السلام، الأب الروحي لنحو نصف البشرية، يبيّن لنا حتى اليوم قوة النفس المستمرة من دون مملكة ومن دون جيش؛ قائد تخلق عن "فكرة القوة"، واختار بدلاً منها قوة الفكرة التي تستمر في التردّد والتأثير أجيالاً طويلة بعد أن اختفت القوى المسيطرة في عصره من صفحات التاريخ.

تستند التربية من أجل السلام كرحلة للتعافي إلى التحوّل في الوعي ذاته: من الانشغال بالسؤال "من هو أقوى مني؟" إلى أكثر عمقاً ورقة: "ما الذي يكملني؟"

في فترة تُراكم فيها الصدمات، تعلّمنا حكمة الصدمة أن الجروح والتشققات ليست خروجاً عن الكمال، بل جزءاً من صورة الروح الكاملة المُكمّلة، وصورة روح المجتمع والشعب المحتاجين إلى التقارب وليس الإقصاء.

تذكرنا شخصية موسى النبي، وهو قائد كان يعاني من التأثّر في الكلام، بأن قيادة القائمة على التعافي تولد من الاعتراف بالنقص وبالعلاقة مع الآخرين: فقد احتاج إلى هارون ومريم لكي تكتمل رسالته، ومن هذا الاحتياج نما فيه قلب متواضع يفسح المجال للآخر.

يدعو التواضع كل معلّمة ومعلّم للتساؤل: من سبق أن طوّر، في العالم أو في المجتمع، حكمة أو منهجًا أو ممارسة تناسب هذا العصر من الأزمات والصدمات؟ وكيف يمكن لهذه الحكمة أن تُكمل دربي ونهجي التربوي وتصورّي للحياة؟

يحررنا هذا النوع من التفكير من الجمود ومن العزلة المهنية، ويسمح لنا بالتواصل مع الآخرين الذين يسرون في طريق مشابه من التعافي والأمل.

كانت أولمبياد السلام، التي انطلقت عام 2001 للأطفال بعمُر 11-12 عامًا من مناطق الصراع والضائقة، بذرة لتربية من أجل السلام جسّدت عمليًا الكثير مما ورد في هذا المقال.

وتحمل أولمبياد والدورف الإسرائيلية في داخلها الحمض النووي للتربية من أجل السلام كرحلة تعافي.

هل ستنبث بذرة السلام المزروعة في نفوس أطفال الصف الخامس وتزدهر؟ يعتمد ذلك على وعي البالغين وعلى استجابتهم وانساجمهم معها.

نأمل أن يثير هذا المقال التفكير والسؤال حول مسؤوليتنا كبالغين - في أن نسمح للأطفال الذين اختاروا أن يأتوا إلى العالم في هذا المكان والزمان بالذات بأن يبنوا ارتباطًا برسالتهم، وأن يصبحوا قادرين على العمل مثل بويان سلات الشاب، وأن يكونوا صانعي سلام.

سلام ينبع من السؤال: من وما الذي يُكملني ويكملنا؟

إيال بلوخ، معلّم على نهج والدورف ونحّات اجتماعي، شريك مؤسس لمركز extrAbility في كلية دافيد يلين في القدس، وللمدرسة العربية - اليهودية على نهج والدورف "بستان بني إبراهيم" في يافا، ومؤسس أولمبياد السلام.

المصادر (APA)

Bloch, E., & Schaefer, T. (2025). *A principle-led journey as a social healing impulse* [Conference presentation]. 100 Years Rudolf Steiner Conference, Harvard Divinity School, Program for the Evolution of Spirituality.

Forbes, H., & Laing, R. (2025). Learning that opens the heart: Enhancing critical peace education with holistic learning and being. *Teaching in Higher Education*

Goethe, J. W. von. (1995). The experiment as mediator of object and subject (C. Holdrege, (Trans.). *Janus Head*, 8 (1). (Original work published 1823

.Maté, G. (2019). *When the body says no: The cost of hidden stress*. Knopf Canada

Maté, G. (2019, June 11). *Trauma as disconnection from the self* [Keynote address]. ACEs
.to Assets Conference, Glasgow, Scotland

Maté, G., & Maté, D. (2024). *The myth of normal: Trauma, illness & healing in a toxic
.culture*. Vermilion

Scharmer, C. O. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*.
.Berrett-Koehler

Scharmer, C. O. (2013). *Leading from the emerging future: From ego-system to
.eco-system economies*. Berrett-Koehler

Scharmer, C. O., & Kaufer, K. (2025). *Presencing: 7 practices for transforming self,
.society, and business*. Berrett-Koehler

Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of
.emotional development*. Lawrence Erlbaum Associates

UNESCO. (2017). *Transformative pedagogy for peace-building: A guide for teachers*.
.UNESCO

UNESCO. (2022). *Peace education in the 21st century: An essential strategy for
.sustainable peace*. UNESCO