الفصل الثامن

الأبعاد التربوية والإيديولوجية لكتب التاريخ المدرسية في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي في المملكة العربية السعودية: نموذج في التقويم التربوي للكتابة التاريخية في العالم العربي

فوزي أيوب(*)

ملخص: يتناول البحث الأبعاد التربوية والإيديولوجية لمضامين كتب تعليم التاريخ في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية متوسلاً طريقة تحليل المحتوى لاستخراج تلك الأبعاد وتحليل دلالاتها الفكرية. ويظهر من البحث أن معظم موضوعات التاريخ التعليمي السعودي هي موضوعات إسلامية تليها الموضوعات السعودية الوطنية ثم موضوعات التاريخ العربي، مما يشير إلى خلل في مدى شمولية منهج التاريخ وتوازن عناصره في المملكة. ويتبين من البحث أيضاً أن هنالك نقاط خلل علمية عديدة في كتب التاريخ رغم أنها تنطوي على نسبة عالية من الدقة العلمية والأمانة في عرض الحدث التاريخي. ومن مظاهر التعارض مع الدقة العلمية والموضوعية ما يظهر أحياناً من نقص في المعلومات الخاصة بهذا الموضوع أو ذاك، أو من خطأ في صياغة المصطلح أو في طبيعة المعلومة التاريخية إضافة إلى الحالات المعبرة عن نزعة ذاتية في كتابة التاريخ تتخذ شكل المبالغة في تقدير الحدث أو البطل التاريخي أو تبخيسه. ويكشف البحث عن مدى ترابط الموضوعات التاريخية وطبيعة الأسئلة المطروحة في الدروس إضافة إلى نوعية اللغة المستخدمة في كتاب التاريخ. ومن الناحية الإيديولوجية أيضاً يتركز الاهتمام في كتب التاريخ السعودية على الدائرة الإسلامية تليها الدائرة السعودية بشكل أساسي بينما تخضع الدائرة القومية العربية لشيء من الاستبعاد أو قلة التركيز. ويخلص البحث إلى عدد من المقترحات التي من شأنها رفع قابلية منهج التاريخ السعودي لتأسيس وعي موضوعي بالتاريخ وحركته ومغازيه.

(*) باحث تربوي وأستاذ في كلية التربية في الجامعة اللبنانية.

مقدمة

بعد أن ثارت الشكوك من كل حدب وصوب حول نوعية التعليم الذي توفره المدرسة السعودية لأبنائها، أصبح من المهم تسليط الضوء على هذه المسألة الكبرى، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى الإسهام فيه من خلال تقويم المضمون التربوي والإيديولوجي للتاريخ المدرسي الذي يتلقاه التلميذ السعودي وصولاً إلى استخراج ملامح التنشئة الفكرية المؤثرة في هذا التلميذ في مراحل التعليم العام ما قبل الجامعي.

أولاً: مدخل إلى الدراسة

ما هي إشكالية هذه الدراسة وما هي الأسئلة التي نتصدى للإجابة عنها؟ ما هي المنهجية المعتمدة لتحليل مضمون النصوص التاريخية المدرسية؟ وما هي المواصفات الخاصة بكتب تعليم التاريخ في المملكة العربية السعودية؟

أ. أسئلة الدراسة

ما هي خصائص التعليم التاريخي الذي تقدمه المدرسة السعودية للناشئة في مراحل التعليم العام المتتابعة، وإلى أي مدى يسهم هذا التعليم في تشكيل الوعي التاريخي للإنسان السعودي وهويته الحضارية تبعاً لذلك؟ هل يساعد مضمون التاريخ المدرسي في المملكة على تعزيز وعي التلميذ بالهوية الوطنية السعودية، وبالهوية العربية والإسلامية في إطار من الانفتاح على تاريخ العالم والحضارات الثانية؟ وأخيراً هل من شأن التاريخ المدرسي السعودي أن يساعد على تنمية الحس النقدي التاريخي والاجتماعي للتلميذ، وتنمية قدرته على التحليل الموضوعي لأحداث الماضي والحاضر؟

ب. منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال طريقة تحليل المحتوى (analyse de contenu)[١] أو تحليل المضمون، مع تركيز على النمط القائم على

(١) المرادف الإنكليزي لعبارة تحليل المحتوى هو: Content Analysis.

الموضوعة (thème) أو المفهوم أو الفكرة بوجه عام[٢]. ووفق هذه الطريقة فإن عملية التحليل تنطلق من مفاهيم معينة وتتخذ طابعاً كمياً (Quantitatif) يتبعه تحليل نوعي (Qualitatif) وتأويل للنتائج المتحققة.

وإذا كانت الفكرة هي وحدة التسجيل (unité d'enregistrement) في الدراسة، فإن وحدة القياس فيها[٣] تتخذ عدة وجوه هي الدرس مثقّلاً، والعنوان، والصورة، والخريطة. وقد اعتمد التثقيل (pondération) على سلم تقدير رباعي يتم بواسطته تكميم الأفكار الموجودة في الدرس في أربع فئات حدها الأقصى أربع درجات، يضاف إليها فئة خامسة للأفكار الهامشية ملحقة بالفئة الرابعة وفق ما يأتي:

- فئة الفكرة الوحيدة المسيطرة على الدرس كله وتثقيلها ٤ درجات لأن لها أهمية مطلقة أو من الدرجة الأولى.

- فئة الفكرة الأساسية التي تستحوذ بالجزء الأكبر من الدرس (حوالي ثلاثة أرباعه) وتثقيلها ٣ درجات لأن لها أهمية كبيرة أو من الدرجة الثانية.

- فئة الفكرة المتوسطة الأهمية، من الدرجة الثالثة التي تبرز في حوالي نصف الدرس وتثقيلها درجتان.

- فئة الأفكار الفرعية (الثانوية) أو القليلة الأهمية، من الدرجة الرابعة، التي تظهر في ما يقل عن ربع الدرس وتنال درجة واحدة إلا إذا ظهرت فكرة (أو أفكار) هامشية فتنال الواحدة منها ٠,٢ درجة تؤخذ من رصيد الفكرة الفرعية.

ج. المواصفات الشكلية لكتب التاريخ السعودية

تتكوّن مجموعة الكتب التعليمية السعودية الخاصة بمادة التاريخ من عشرة كتب معظمها صادر في سنة ٢٠٠٣ وبعضها صادر في السنة السابقة أي في سنة ٢٠٠٢. تبدأ المجموعة بكتاب للتاريخ في الصف الرابع الابتدائي وتتدرج حتى نهاية المرحلة الثانوية حيث تتناول كتاباً إضافياً وفق ما يأتي:

---

(٢) Analyse thématique.

(٣) Unité d'énumeration ou de mesure.

الصف	اسم الكتاب	الطبعة
الرابع الابتدائي	تاريخ سيرة الرسول والدعوة الإسلامية	٢٠٠٣
الخامس الابتدائي	تاريخ الدولة الإسلامية	٢٠٠٣
السادس الابتدائي	تاريخ المملكة العربية السعودية	٢٠٠٣
الأول المتوسط	السيرة النبوية وتاريخ الخلفاء الراشدين	٢٠٠٢
الثاني المتوسط	التاريخ الإسلامي	٢٠٠٢
الثالث المتوسط	جوانب من تاريخ المسلمين	٢٠٠٢
الأول الثانوي	السيرة النبوية وتاريخ الدولة الإسلامية	٢٠٠٣
الثاني الثانوي	تاريخ الحضارة الإسلامية	٢٠٠٣
الثالث الثانوي (أ)	دراسات من العالم الإسلامي	٢٠٠٣
الثالث الثانوي (ب)	تاريخ المملكة العربية السعودية	٢٠٠٣
المجموع	**١٠ كتب**	

إن مجموعة كتب التاريخ السعودية العشرة تتضمن ١٣٩ درساً فيها ١٢٤ صورة أو رسم، إضافة إلى ١٠٣ خرائط تاريخية.

ثانياً: الأبعاد التربوية لكتب التاريخ السعودية

ترتبط الأبعاد التربوية للمضمون التعليمي للتاريخ في هذه الدراسة بعدد من المعايير والنقاط أبرزها معيار الشمولية في الموضوعات التاريخية، ومعيار التوازن والترابط بين الموضوعات، ومعيار الدقة العلمية للمادة الدراسية التاريخية وموضوعية الطرح التاريخي إضافة إلى نوعية الأسئلة ومستوياتها الفكرية، ونوعية اللغة التاريخية المستخدمة ومدى ملاءمتها للتلميذ السعودي.

أ. شمولية الموضوعات التاريخية وتوزانها

ما هو مدى شمولية الموضوعات التي يتناولها منهج تعليم التاريخ السعودي، وإلى أي مدى يمكن الحديث عن توازن بين هذه الموضوعات؟ يمكن الحصول على معطيات للإجابة عن هذا السؤال من خلال الجدول التالي الذي يحدد أيضاً الصف الدراسي الذي تتم فيه معالجة هذا الموضوع أو ذاك:

جدول رقم ١ : توزيع الموضوعات الواردة في كتب التاريخ السعودية

(وحدة القياس: الدرس)

المرحلة/ الصف / الموضوع	الابتدائية						المتوسطة			الثانوية			المجموع
	أول	ثاني	ثالث	رابع	خامس	سادس	أول	ثاني	ثالث	أول	ثاني	ثالث	
النبي محمد (صلعم) وسيرته				٢١			١٢			٥			٣٨
العرب قبل الإسلام				٢			١						٣
الإسلام والعرب				٢									٢
الخلفاء الراشدون					٤		١٠			١			١٥
الحضارة الإسلامية											١١		١١
الدولة الأموية					٣			٣		١			٧
الدولة العباسية					٢			٣		١			٦
دولة الأندلس					١			٣					٤
الصليبيون وصلاح الدين					١				٢				٣
المماليك والتتار									١				١
الدولة العثمانية						١			١	١			٣
العالم الإسلامي										٨		٨	١٦
المملكة العربية السعودية						٨			٦			١٥	٢٩
القضية الفلسطينية										١			١
مجموع الدروس	–	–	–	**٢٥**	**١١**	**٩**	**٢٣**	**٩**	**١٠**	**١٨**	**١١**	**٢٣**	**١٣٩**

يشير الجدول رقم ١ في الدراسة إلى أن معظم موضوعات التاريخ في المنهج التعليمي السعودي هي موضوعات إسلامية (كبيرة الحجم) تليها موضوعات سعودية (متوسطة الحجم)، وأخيراً موضوعات التاريخ العربي (صغيرة الحجم) إذ لا تزيد نسبة حضورها في المنهج عن ٣ بالمئة من مجموع الدروس التاريخية.

إن هذا التوزيع الخاص بالموضوعات التعليمية التاريخية يكشف عن وجود خلل مزدوج في شمولية منهج التاريخ وتوازن عناصره معاً. فتاريخ العالم (غير الإسلامي وغير العربي) يكاد يغيب عن التاريخ المدرسي السعودي. وهذا الخلل في معيار الشمولية يؤدي إلى خلل موازٍ في التوازن المفترض وجوده بين مكونات مادة التاريخ التي لا يستقيم تعليمها دون الحديث عن تاريخ الشعوب والأمم والدول الأخرى، وهو تاريخ يتعرض للاستبعاد والتهميش مما يؤدي بدوره إلى عدم استيفاء موضوعات تاريخية رئيسية حقها من المعالجة والعرض.

ب. الدقة العلمية والموضوعية في معالجة الموضوعات التاريخية

تعني الدقة العلمية أن تكون المعلومة التاريخية صحيحة، بعيدة عن الخطأ ومنسجمة مع المستجدات العملية في مادة التاريخ. أما الموضوعية في معالجة الموضوعات فتتخطى نطاق المعلومة المفردة إلى منهجية الدرس أو المحور الدراسي أو الكتاب كله. وهي تعني أن يتناول المؤلف كافة جوانب الموضوع التاريخي المطروح وأبعاده مشيراً إلى جوانبه الإيجابية والسلبية، كما تعني أن لا يقدم المؤلف معلومات ناقصة عن الموضوع، أو ينحاز إلى طرف ضد آخر مبتعداً بذلك عن حيادية العلم. فإلى أي مدى تلتزم كتب التاريخ السعودية بمعيار الدقة العلمية والموضوعية في تقديمها للموضوعات التاريخية؟

لقد أظهر تحليل مضامين هذه الكتب أنها تشكو من نقاط خلل علمية أو منهجية ملحوظة، رغم أنها تلتزم عموماً بنسبة عالية من الأمانة في عرض الحدث التاريخي، وفي ما يلي نورد مجموعة من الأمثلة والنماذج التي تنطوي على تعارض مع معيار الموضوعية ودقة المعلومات ويمكن إدراجها في عدة أبواب أو فئات بحسب طبيعة التعارض المشار إليه:

١. باب النقص في المعلومات

يدخل في باب النقص في المعلومات كثير من الأمثلة التي نذكر منها ما يأتي:

١) لا يظهر في النصوص التاريخية السعودية سوى التأريخ الهجري تقريباً، ولا يظهر التأريخ الميلادي إلا في ما ندر، مع أن هذا التأريخ معتمد ومأخوذ به في العالم كله. وما لم يظهر التاريخ الميلادي إلى جانب التاريخ الهجري في الكتب، فإن التلميذ السعودي يصبح في وضعية المنقطع عن التسلسل التاريخي العالمي من دون مبرر أو فائدة.

٢) لا يذكر المؤلف تاريخ معركة أجنادين أو موقعها الحالي بدقة ووضوح مع أن هذه المعركة كانت أول معركة كبيرة للمسلمين مع الروم البيزنطيين لفتح بلاد الشام.

٣) يتحدث المؤلف عن أنواع العملة الإسلامية وعن أسلحة البحرية الإسلامية والمخترعات الإسلامية دون أن يورد رسوماً توضيحية خاصة بها مع أن هذه الرسوم متوفرة في الموسوعات العلمية العربية والعالمية.

٢. باب الخطأ في المصطلح

١) لا يميز المؤلف، في معرض الحديث عن أحوال العرب قبل الإسلام، بين مفهوم العائلة ومفهوم الأسرة، فينزل مباشرة من مستوى القبيلة إلى مستوى العشيرة فالأسرة دون المرور بالعائلة التي يمكن أن تضم مئات الأسر (عائلة أبي طالب، عائلة المحاميد... الخ).

٢) يذكر المؤلف أن ستة رجال من «المدينة المنورة» اتصلوا بالنبي (صلعم) في بداية الدعوة وأسلموا سراً. وبما أن النبي (صلعم) لم يكن قد هاجر في ذلك الوقت، فإن المدينة كانت تحمل حينذاك اسم «يثرب» دون أن يكون في ذلك ما يضير الإسلام في شيء (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ٣٧). فهل أن هنالك تعارضاً بين الإسلام وبين احترام التسلسل الزمني للأحداث التاريخية؟

٣) إن مصطلح «غزوة بدر» و «غزوة أحد» ليس دقيقاً لأن المسلمين كانوا في الحالتين في موقع دفاعي ضد كفار قريش. لذلك فالتسمية الصحيحة هي موقعة بدر (أو معركة بدر) وموقعة أحد (أو معركة أحد).

٤) يذكر المؤلف أن بني أمية «أسرة من قريش» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ٣٤) مع أن الأسرة أصغر كيان للتجمع البشري. والصحيح القول: إن بني أمية فرع من قريش.

٣. باب الخطأ في المعلومات

١) لا يميّز المؤلفون في كتابتهم التاريخية المدرسية بين الروم البيزنطيين وعاصمتهم القسطنطينية في الشرق (اسطنبول حالياً) وبين روم الإمبراطورية الرومانية وعاصمتها روما في الغرب. فالحروب التي خاضها المسلمون كانت مع البيزنطيين وليس مع الرومان.

٢) يعتبر المؤلفون أن العثمانيين هم «من الشعوب التركية المسلمة» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ١١) مع أن صفة العثمانية لم تكن تقتصر على الأتراك وحدهم، بل كانت تشمل العرب والكرد والبربر والأذريين وغيرهم.

٣) يتحدث المؤلفون عن «التتار أو المغول» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٢، ص ٢٣) وهذا خطأ لأن التتار قبيلة مغولية، وليس المغول كلهم من التتار.

٤) يتحدث المؤلفون عن «أهل الذمة وهم اليهود والنصارى وغيرهم. وقد عاشت هذه الأجناس في ظل الدولة الإسلامية» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ٣٣). فهل اليهود والنصارى جنس من الأجناس، أم أنهم أتباع ديانة سماوية فيها من كل الأجناس والأعراق؟.

٥) يقول المؤلفون إن صراع المسلمين مع اليهود «هو صراع التوحيد والشرك، صراع الكفر والإيمان» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ٦٩) مع أن اليهود أهل كتاب، وبالتالي فهم ليسوا كفاراً ولا مشركين.

٤. باب النزعة الذاتية في الكتابة التاريخية

تشكل النزعة الذاتية في معالجة الموضوعات التاريخية أكبر مظهر من مظاهر الابتعاد عن الروح الموضوعية في النظر إلى أحداث التاريخ. وفي ما يلي نماذج معبّرة عن هذه النزعة في كتب التاريخ السعودية:

١) يقول المؤلف في موضوع الحروب العباسية البيزنطية إن البيزنطيين «كانوا يسعون للاستيلاء على الأراضي الإسلامية، ولذا كان على الدولة العباسية أن تحافظ على حدودها أولاً، ثم تعمل على نشر الإسلام وراء تلك الحدود» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ٦٠). إن هذا التحليل يجافي الروح الموضوعية لأن المؤلف نفسه يلاحظ أن العباسيين كانوا في موقع دفاعي عن الحدود الشمالية للخلافة، ولم يكونوا بصدد نشر الإسلام أو محاربة المسيحية لأن السياق كله سياق

حرب وقتال وكر وفر ليس فيه متسع لنشر العقيدة الدينية. من جهة أخرى لماذا هذا الإيحاء بأن الإسلام ينتشر بحد السيف؟

٢) يعيب المؤلف على علماء المسلمين «تشددهم في إطلاق العنان لسلطان العقل، حتى عدُّوه المقياس الوحيد الذي به وحده تقاس صدق الحقائق» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ١٢١). إن هذه التهمة غير صحيحة كما أنها تتعارض مع منهجية التفكير العلمي. فكل علماء الدنيا ينطلقون في عملهم من المنطق والعقل. وهذا النقد الموجّه للعلماء المسلمين هو في الواقع مفخرة لهم.

٣) يصف المؤلف تنظيم جيش المسلمين في عهد النبي (صلعم) فيقول: «وكان للجند المسلمين مهارة فائقة في استعمال الأقواس لحدة أبصارهم وحاجتهم إليها في الصيد» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ٣٦). فهل كانت أبصار المشركين، وهم أقارب للمسلمين غير حادة أو أنهم لم يكونوا بحاجة إليها في الصيد؟!

٤) يستعمل المؤلف عبارة «الاستعمار الصليبي» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ١٠٦) جامعاً بين الحملات الصليبية القديمة والحركة الاستعمارية الغربية الحديثة بصورة اعتباطية، مع أن للحركة الاستعمارية تاريخها الخاص، وهي لم تكن حركة دينية مسيحية بدليل الحروب المدمرة التي نشبت بين الدول الاستعمارية المسيحية نفسها من البرتغال إلى بريطانيا وفرنسا وروسيا وأسبانيا وإيطاليا وغيرها. إن الغزو الاستعماري للمنطقة العربية-الإسلامية جاء في سياق موجة استعمارية عالمية، وليس في سياق الحرب ضد الإسلام والديانة الإسلامية. ثم كيف نفسر الحروب الاستعمارية ضد الهند والصين وأفريقيا السوداء؟

٥) يركز المؤلف في عرضه لأسباب الثورة على الخليفة الراشدي الثالث عثمان بن عفان (رضي) على التحريض الذي قام به عبد الله بن سبأ، الذي دخل الإسلام بعد أن كان يهودياً، وعلى اليهود عموماً دون اهتمام بالأسباب الموضوعية الأساسية مثل الأسباب الاقتصادية التي تمثلت في سوء الأحوال المعيشية للمسلمين وتفاقم الفقر بينهم (خاصة في مصر) والأسباب السياسية والإدارية وخاصة ما يتعلق منها بتفضيل بني أمية في وظائف الدولة وإدارتها.

٥. باب المبالغة في التقدير

١) يقرر المؤلف أن الدولة السعودية الأولى «بدأت منذ أن تفاهم الأمير محمد

بن سعود مع الشيخ محمد بن عبد الوهاب سنة ١١٥٧ هـ» (وزارة التربية والمعارف، ٢٠٠٣، ص ٢٢) مع أن الرجلين لم يعلنا قيام الدولة السعودية في ذلك التاريخ، بل تعاهداً على العمل معاً من أجل قيام تلك الدولة. إن الحديث عن بدء قيام الدولة لا يصح قبل صدور إعلان رسمي يقترن باعتراف إقليمي ودولي بالدولة الجديدة وحدودها.

٢) يتحدث المؤلف مراراً وتكراراً عن سيطرة شاملة للبدع والأمور الشركية على مناطق شبه الجزيرة العربية[٤] وهذا أمر بعيد عن الروح الموضوعية والتفكير المنطقي إذ ليس من المعقول أن يعم الشرك بالله في قلب بلاد المسلمين بخاصة وهي مهد الإسلام وحاضنته الجغرافية والتاريخية والروحية.

ج. ترابط الموضوعات التاريخية

ما هي نوعية الترابط[٥] بين كتب التاريخ السعودية أو بين دروس الكتاب الواحد؟ يتبين من التقييم الإجمالي لفهارس الكتب أن هناك تداخلاً كبيراً بين الموضوعات التاريخية حتى على مستوى العناوين الأساسية مما أدى إلى حالة من التشتت وسوء التوزيع للموضوعات. فالمجالات التي يتناولها منهج التاريخ السعودي تقع في خمسة عناوين كبرى هي:

- السيرة النبوية
- تاريخ الدولة الإسلامية
- تاريخ المملكة العربية السعودية
- العالم الإسلامي ومشكلاته
- الحضارة الإسلامية.

وباستثناء الحضارة الإسلامية التي يتم تناولها في كتاب الصف الثاني الثانوي، فإننا نجد أن المجالات الأربعة الأخرى متداخلة ومشتتة بين الكتب والسنوات الدراسية. ومن أمثلة التشتت ما يأتي:

---

(٤) تتكرر هذه المقولة في كثير من الدروس.

(٥) يدخل التدرج (progression) في نطاق الترابط باعتباره حالة نوعية من الترابط التربوي (coherence).

١. يتكرر تاريخ السيرة النبوية مرتين أولها في الصف الرابع الابتدائي وثانيها في الأول الثانوي مع أن الكتاب الأول للسيرة يكفي.

٢. تاريخ الدولة الإسلامية موزع على أربعة كتب لأربعة صفوف من الصف الأول المتوسط إلى الصف الأول الثانوي.

٣. يتوزع تاريخ المملكة العربية السعودية على كتابين اثنين في السادس الابتدائي والثالث الثانوي مع تكرار وتداخل كبيرين في مضامين الدروس.

٤. يتوزع مجال العالم الإسلامي ومشكلاته كلياً على كتاب الصف الثالث الثانوي وجزئياً على كتاب الصف الأول الثانوي مع درجة ترابط محدودة.

٥. يظهر تاريخ الحضارة الإسلامية في كتاب واحد للصف الثاني الثانوي مع درجة ترابط جيدة.

وبعد تقييم درجة الترابط بين دروس الكتاب الواحد وداخل كل درس منها، تبين أن المستوى العام لترابط كتب التاريخ السعودية أعلى من المتوسط بقليل، وأن ثلاثة كتب من أصل عشرة كتب تحقق درجة جيدة من الترابط الداخلي هي كتاب الأول المتوسط وكتاب الثاني المتوسط وكتاب الثاني الثانوي، مقابل كتاب واحد جاء ترابطه الداخلي ضعيفاً هو كتاب السيرة النبوية وتاريخ الدولة الإسلامية للصف الأول الثانوي. أما باقي الكتب فإنه يحقق درجة متوسطة من ترابط الموضوعات وتدرجها. وفي ما يلي نماذج من الخلل في الترابط داخل كتب التاريخ السعودية:

١. في آخر درس من كتاب سيرة الرسول والدعوة الإسلامية يورد المؤلف خمسة آثار إيجابية للإسلام في حياة العرب يتكرر بعضها ويتداخل مع غيره كأن يقال في البند الأول إن الإسلام «هدى الناس إلى عبادة الله وحده لا شريك له» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٥٩)، بينما يتحدث البند الثاني عن أن الإسلام «قضى على عبادة الأصنام والأوثان»، والبندان وجهان لأمر واحد. وفي البند الثالث يقال إن الإسلام «ألف بين قلوب العرب»، ثم يقال في البند الرابع أن الإسلام «جمع شمل العرب» والأمران واحد كما نرى ولا لزوم للتكرار والمعاودة.

٢. توجد حالات كثيرة من التفاوت بين العنوان وما تحته من مضمون تاريخي كما في عنوان «أعمال الخليفة عثمان بن عفان» الذي يدخل ضمنه حديث عن «وفاة

الخليفة عثمان بن عفان» مع أن الوفاة ليست عملاً من الأعمال لأن صاحبها يكون قد مات (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣).

٣. يبدأ كتاب تاريخ المملكة العربية السعودية للصف السادس الابتدائي بفصل عن الدولة العثمانية لا نجد صلة فعلية له بالموضوع الأساسي ويمكن حذفه دون أن يتأثر تاريخ المملكة في شيء.

٤. يخصص المؤلف في كتاب السيرة النبوية وتاريخ الدولة الإسلامية درساً للحديث عن الفرق الدينية وخطرها (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣). ثم يعود فيخصص (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٨٥) درساً للحديث عن خطر الدعوات الدينية المنحرفة. فما الفرق بين الدعوات الدينية والفرق الدينية؟ ولماذا العنوان عن «دعوات» دينية منحرفة، ولا نجد تحته في النص سوى دعوة واحدة هي القاديانية؟ ألا يمكن ضم درس القاديانية إلى درس «الفرق الدينية المنحرفة» الأخرى كالخوارج والاسماعيلية؟

٥. يهاجم المؤلف أعمال ابن سينا في أحد الدروس (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ١٢١)، ليعود فيفتخر بترجمة أعماله إلى اللغة اللاتينية في درس آخر (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ١٤٦) وفي هذا تناقض واضح وابتعاد عن معيار الترابط بين عناصر وأجزاء المضمون التعليمي في التاريخ وغيره من المواد المدرسية.

د. أسئلة التاريخ: النوع والمستوى الفكري

هل عدد الأسئلة في كتب التاريخ السعودية كافٍ؟ ما هي أنواع الأسئلة المطروحة، وإلى أي مدى نجد توازناً بين المستويات الفكرية للأسئلة؟

يطرح المؤلف ٦٥٨ سؤالاً في كتب التاريخ السعودية وهو عدد متوسط الحجم ربما يحتاج إلى زيادة قليلة. وفي ما يلي جدول يوضح تشكيل الأسئلة أو نوعها:

يتبين من الجدول الثاني أن معظم أسئلة التاريخ في المنهج التعليمي السعودي هي من نوع الأسئلة المقالية بأشكالها الثلاثة: مقال قصير، مقال متوسط، مقال طويل. وينتمي ٧٠ بالمئة من أسئلة التاريخ إلى فئة المقال مع سيطرة واضحة لسؤال المقال الذي يتطلب إجابة متوسطة الحجم كما في السؤال الآتي: «ما العادات السيئة

التي كانت سائدة عند العرب قبل الإسلام؟» أو «ما هي شروط صلح الحديبية؟» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣).

جدول رقم ٢: أنواع الأسئلة المطروحة في كتب التاريخ السعودية
(وحدة القياس: السؤال)

الكتب	نوع السؤال									
	مقال			موضوعي					عملي	بحث
	قصير	وسط	طويل	مطابقة ربط	اختيار من متعدد	ملء الفراغ	صواب خطأ	ترتيب تصنيف	عملي	بحث
١٠	١٥٢	٢٥٠	٥٠	١٥	٤٦	٦٢	٥٦	٧	٥	٨
%	%٢٣	%٣٩	%٨	%٢	%٧	%٩	%٩	%١	%٠,٧	%١,٣
	%٧٠			%٢٨					%٢	
مجموع الأسئلة	٦٥٨								٨	
	%١٠٠								%١٠٠	

بعد ذلك تبرز في باب أسئلة المقال فئة السؤال القصير الإجابة مع نسبة ٢٣% من إجمالي أسئلة التاريخ السعودية: «ما العبارة التي قالها عمر بن عبد العزيز عندما اعتلى المنبر، بعد أن آلت إليه الخلافة؟» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٥٢). وأخيراً تظهر فئة المقال الطويل الإجابة الذي يمثل ٨ بالمئة من مجموع الأسئلة: «ما هي الواجبات التي فرضها الإسلام على كل من الحاكم والمحكوم؟» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٢، ص ٤٦).

في الدرجة الثانية بعد سؤال المقال تظهر الأسئلة الموضوعية التي تتطلب إجابة مختصرة جداً والتي يسود فيها سؤال ملء الفراغ وسؤال الصواب والخطأ بنسبة ٩ بالمئة لكل فئة أو شكل:

- «أكمل الفراغات الآتية: عزمت قريش على الأخذ بثأرها من هزيمتها في غزوة .... فأعدت جيشاً قوامه ..... يقودهم ....» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٤٨).

- ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة:

* كان هارون الرشيد يحج عاماً ويغزو عاماً.

* أسّس الرشيد بيت الحكمة في مدينة دمشق.

* توفي هارون الرشيد وهو في طريقه لإخماد ثورة في خراسان (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٥٢).

* الفئة الثانية في باب الأسئلة الموضوعية هي سؤال الاختيار من متعدد (٧% من الأسئلة) وفق ما يأتي: «اختر الإجابة الصحيحة للسؤال الآتي: استمرت الدعوة إلى الإسلام سراً مدة: خمس سنوات-ثلاث سنوات-سبع سنوات». أما الفئة الثالثة من الأسئلة الموضوعية فتخص سؤال الربط أو المطابقة (٢% من الأسئلة) على طريقة: اختر للعمود (أ) ما يناسبه من العمود (ب).

والفئة الرابعة والأخيرة من الأسئلة الموضوعية تتعلق بأسئلة التصنيف والترتيب (١% من الأسئلة) كما في السؤال التالي: «رتب الأحداث التالية بحسب تسلسلها الزمني: قرار تقسيم فلسطين-السبي البابلي لليهود-وعد بلفور-اتفاقية سايكس بيكو-إعلان قيام دولة إسرائيل-حرب السويس-احتلال اليهود للقدس» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ١٠٢).

وفي الدرجة الثالثة والأخيرة من أسئلة التاريخ السعودية نجد أسئلة البحث والأسئلة العملية التي تحتل ما نسبته ٢% من مجموع الأسئلة: «ارسم خريطة فلسطين ووضّح عليها ما يلي: الدول المحيطة-نهر الأردن-بحيرة طبرية-مدينة القدس-غزة» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ١٠٣).

وخلاصة القول أن التوازن بين أنواع أسئلة التاريخ السعودية مختل بشدة لصالح أسئلة المقال التي تشكل حوالي ثلاثة أرباع الأسئلة كلها. ومن ثغرات الأسئلة المقالية أن الواحد منها يتضمن في كثير من الأحيان عدة مطالب تجعل من السؤال عدة أسئلة في الواقع مما يربك التلميذ ويجعل السؤال أكثر صعوبة عليه[٦].

من جهة أخرى نلاحظ نقصاً في الأسئلة العملية وأسئلة البحث مما يتطلب زيادة ملحوظة في نسبة هذه الأسئلة. كذلك تحتاج الأسئلة الموضوعية إلى زيادة متوسطة الحجم على حساب أسئلة المقال وبما يوازي ربع هذه الأسئلة تقريباً.

(٦) تشكو أسئلة مقال عديدة أيضاً من وجود نظامين للترقيم داخل الدرس الواحد (راجع: تاريخ الحضارة الإسلامية، وزارة المعارف السعودية، للصف الثاني الثانوي، ص ٢٦).

إن هذه الخطوات يمكن أن تساعد منهج التاريخ السعودي على تجاوز النموذج التقليدي الكلاسيكي لمناهج التعليم الذي تسيطر فيه أسئلة المقال بمختلف أشكالها، بينما تتمثل الأسئلة الموضوعية والعملية والبحثية بنسبة لا تقل عن النصف في أي منهج دراسي عصري.

وإلى جانب الناحية الكمية المتعلقة بحجم الأسئلة وأنماطها نتساءل عن المضمون الفكري لأسئلة التاريخ الذي تتدرج مستوياته من الحفظ إلى التقويم مروراً بالفهم والتحليل والتطبيق كما يظهر ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم ٣: المستوى الفكري لأسئلة كتب التاريخ السعودية

(وحدة القياس: السؤال)

المستوى الفكري للسؤال	حفظ	فهم	تطبيق	تحليل	تقويم	غير واضح	مجموع الأسئلة
توزيع الأسئلة	٢٥٢	٢١٩	٥٢	١٠٥	٢٨	٢	٦٥٨
%	% ٣٨	% ٣٣	% ٨	% ١٦	% ٥	–	% ١٠٠
تقدير النسبة	كبيرة	لا بأس	مقبولة	كافية	مقبولة	–	

إن المستوى الفكري للسؤال هو تعبير عن القدرات الذهنية المطلوبة للإجابة عن سؤال معين أو لاستيعاب المضمون التعليمي وفق تدرج يبدأ بحفظ المعلومات ويرتقي إلى فهمها وتطبيقها وتحليلها وتقييمها(٧). ولو عدنا إلى الجدول الثالث فسنجد أن الأولويات الفكرية عند واضعي أسئلة التاريخ هي الحفظ أولاً والفهم ثانياً يلي ذلك تحليل المعلومات ثم تطبيقها وصولاً إلى مستوى التقييم الذي يتوفر في نسبة قليلة من أسئلة التاريخ.

يظهر مستوى الحفظ إحصائياً في ٢٥٢ سؤالاً على طريقة «من قائل العبارة التالية...». ويظهر مستوى الفهم في ٢١٩ سؤالاً أي ما يوازي ٣٣% من أسئلة

(٧) يستند سلم القدرات الذهنية المتدرجة إلى نظرية عالم التربية الأمريكي بنجامين بلوم (Benjamin Bloom) في تصنيف الأهداف التربوية من حيث مستوى الجهد الفكري الذي يتطلبه تحقيق هذا الهدف أو ذاك. فكلما كان مضمون الهدف التعليمي أو السؤال صعباً كلما تطلب قدرة ذهنية أعلى للإجابة عنه فيتجه تصنيفه نحو أعلى السلم والعكس صحيح.

التاريخ وهي نسبة جيدة. وفي المرتبة الثالثة من المستويات تظهر أسئلة التحليل في ١٠٥ حالات وهذه أيضاً تشكل نسبة جيدة تليها أسئلة التطبيق في المرتبة الرابعة من خلال ما مجموعة ٥٢ سؤالاً على طريقة رسم الخرائط التاريخية. أما أسئلة التقييم فتظهر في المرتبة الخامسة والأخيرة عبر ٢٨ سؤالاً تشكل ما نسبته ٥% من مجموع أسئلة التاريخ وهذه نسبة مقبولة نوعاً ما وتحتاج إلى زيادة قليلة.

ومع أنه من الطبيعي أن يكون لعملية حفظ المعلومات دور مهم في وضع أسئلة التاريخ، فإن حصة الحفظ يجب أن لا تتجاوز حدوداً معينة حتى لا نشجع التلميذ على الحفظ الببغائي(٨). إن الحد التقريبي المتوازن لأسئلة الحفظ يساوي حوالي ثلث الأسئلة المطروحة في التاريخ مقابل ثلث آخر لأسئلة الفهم، والثالث المتبقي يكون لأسئلة التطبيق والتحليل والتقويم(٩). وبالإجمال فقد جاءت المستويات الفكرية لأسئلة التاريخ السعودية متوازنة إلى حد ما رغم ارتفاع نسبة الأسئلة الحفظية فيها.

هـ. اللغة التاريخية في المنهج التعليمي السعودي

يتطلب النص التعليمي التاريخي لغة دقيقة فصيحة وميسّرة تصلح لعرض الأحداث والوقائع والمفاهيم التاريخية بصورة صحيحة ومفهومة من التلميذ في آن معاً. وبعد تحليل النصوص التاريخية التعليمية في المملكة تبين أنها بحاجة إلى مراجعة لغوية تربوية تتخطى إطار «التدقيق اللغوي» الصرف إلى سلامة الأسلوب اللغوي وملاءمته للمادة التاريخية ولمستوى التلاميذ أيضاً.

ومن نقاط الخلل في الأسلوب اللغوي التعليمي لمقرر التاريخ أن العراق مثلاً مذكر حيناً: «سار خالد بن الوليد إلى العراق وأخذ يفتح مدنه»، وهو مؤنث حيناً آخر: «فكر أبو بكر بفتح العراق وأرسل خالد بن الوليد ليفتحها». وذلك في الدرس الواحد والصفحة نفسها (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ١٥). ولعل الركاكة هي ابرز مشكلة في لغة التاريخ لأنها تتكرر كثيراً. ومن أمثلة ذلك قول المؤلف أن موسى بن نصير فتح بلاد المغرب الأقصى «ووصل إلى المحيط الأطلسي فنشر الإسلام واللغة العربية بين السكان هناك» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣،

---

(٨) من أمثلة التشجيع على الحفظ الأعمى السؤال الآتي: «اكتب عن دخول عُمان تحت حكم الدولة السعودية الأولى» (**تاريخ المملكة العربية السعودية**، ٢٠٠٣، ص ٤٩).

(٩) نقترح توزيع الثلث الأخير كما يأتي: التطبيق (١٥%) والتحليل (١٢%) والتقويم (٦%).

ص ٤٠). فتركيبة الجملة توحي بأن نشر الإسلام واللغة العربية كان بين سكان المحيط الأطلسي وليس بين سكان المغرب![١٠].

ومن ضروب الركاكة أن المؤلف يستخدم صيغة المضارع للحديث عن أحداث الماضي مما يوحي بأن الأحداث لا تزال جارية إلى اليوم: «ونتيجة للمساعدات التي تقدمها بريطانيا لسلطان عُمان المناوىء للسعوديين. فقد قام القواسم بمهاجمة السفن العمانية والبريطانية». فالواجب هنا استخدام صيغة الماضي: «ونتيجة للمساعدات التي كانت تقدمها بريطانيا، أو التي قدمتها بريطانيا. . .» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٣٦).

وفي أحيان كثيرة يعتمد المؤلف أسلوب تجهيل الفاعل لأسباب غير معروفة كأن يقول: «ومن ذلك وقوف قادة المملكة مع مصر والأردن وسوريا عندما اعتدت عليها تلك الدولة عام ١٣٨٧ هـ» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ١٣٥). إن الدولة المعتدية هي إسرائيل التي يتحدث المؤلف عن صراع العرب معها . . . مرات كثيرة دون ان يذكرها بالاسم كأن في ذلك ما يدعو إلى الحرج.

ثالثاً: التوجهات الأيديولوجية لكتب التاريخ السعودية

الايديولوجيا (Ideology) هي نظام متكامل من الأفكار والمفاهيم والقيم التي تشكل رؤية شاملة للحياة بكافة أبعادها (الفلسفات الكبرى، الأديان السماوية. . . الخ) أو لبعد واحد أو جانب خاص منها مثل البعد القومي أو البعد السياسي (إيديولوجيات قومية أو وطنية . . . الخ). وعندما تترسخ الايديولوجيا فإنها تنزع إلى تكريس نفسها وإعادة إنتاج خصائصها من خلال مؤسسات اجتماعية (الأسرة، المسجد أو الكنيسة، المدرسة) يطلق عليها الفيلسوف الفرنسي لويس ألتوسير (Louis Althusser) تسمية الأجهزة الايديولوجية للدولة (Appareils idéologiques d'état).

وبين المؤسسات المذكورة تقوم المدرسة بدور مميز لما لها من تأثير كبير في التوجيه الايديولوجي للتلميذ أخلاقياً وفكرياً واجتماعياً، سواء عبر الممارسة التعليمية

(١٠) من أشكال الركاكة في النص التاريخي السعودي أن تبدأ الفقرة بكلمة «مما» على هذا النحو: «مما شجع إشراف الحجاز على. . .» (**جوانب من تاريخ المسلمين**، ٢٠٠٢).

العامة، أم عبر المضامين التعليمية التي يتلقاها التلميذ ويتفاعل معها، وفي طليعتها المضمون الخاص بمادة التاريخ التي تؤثر كثيراً في التكوين الإيديولوجي لجمهور المتعلمين من خلال طبيعة الموضوعات التاريخية المختارة وما تركز عليه أو تستبعده، ونوعية تقديم الموضوعات (تجميد-تبخيس) ومن خلال ماهية التاريخ وأبطاله ورموزه.

أ. دوائر اهتمام التاريخ المدرسي السعودي

تتجه الأولويات الايديولوجية للمنهج التعليمي السعودي في مادة التاريخ نحو دوائر اهتمام معينة يبرزها الجدول الآتي:

جدول رقم ٤: دوائر الاهتمام البارزة في كتب التاريخ السعودية
(وحدة القياس: الدرس+الصورة+الخريطة)

قوة الحضور / دائرة الاهتمام	درس		صورة*		خريطة	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
السعودية	٢٩	% ٢٠,٨	٤٦	% ٣٧	٢٩	% ٢٨
الخليج العربي	١	% ٠,٧	١	% ٠,٨	٨	% ٧,٧
العالم العربي	٣	% ٢	١٢	% ٩,٦	١١	% ١٠,٦
العالم الإسلامي	١٠٥	% ٧٦	٤١	% ٣٣	٤٥	% ٤٣,٦
دول غربية	-	-	٦	% ٤,٨	٢	% ١,٩
روسيا-الصين-الهند	-	-	-	-	١	% ٠,٩
دول أخرى	١	% ٠,٧	١٨	% ١٤,٥	٧	% ٦,٧
العالم كله	-	-	-	-	-	-
المجموع	**١٣٩**	% ١٠٠	**١٢٤**	% ١٠٠	**١٠٣**	% ١٠٠

* تشمل هذه الخانة الصورة والرسم والشكل البياني دون حساب الجداول الإحصائية.

يتبين من الجدول الرابع أن هناك غلبة واضحة للبعد الإسلامي الذي يستحوذ على ٧٦ بالمئة من دروس التاريخ، مقابل ٢١ بالمئة للبعد الوطني السعودي الذي

يشكل دائرة الاهتمام الثانية لمنهج التاريخ، بحيث لا يبقى للدوائر الأخرى سوى ٣ بالمئة فقط من الدروس التي تخص العالم العربي (٢%) ثم منطقة الخليج العربي (٠,٧%) ودول أخرى متفرقة (٠,٧%).

إن ترجيح كفة الدائرة الإسلامية على الدائرة السعودية بما يوازي أربعة أضعاف تقريباً هو أمر يدعو إلى التساؤل لأنه يخرج عن مبدأ التوازن الطبيعي بين موضوعات المنهج التعليمي لمواد الاجتماعيات في كل دول العالم. فكل بلد يتبنى مجموعة من الاهتمامات الإيديولوجية المتدرجة وطنياً وقومياً وعالمياً ودينياً بحيث يتحقق نوع من التوازن بين الدائرة العربية-الإسلامية مثلاً والدائرة العالمية الإنسانية أو بين الدائرة الوطنية السعودية والدائرة القومية العربية فلا تطغى دائرة على أخرى من دون مبرر تربوي واضح[١١].

وانطلاقاً من الجدول الرابع نفسه نجد أن الهوية الايديولوجية السعودية إسلامية بالدرجة الأولى، ثم وطنية بالدرجة الثانية، وذات ملامح عربية ضعيفة، مع ابتعاد واضح عن العالم ودوله وتاريخه يكاد يقترب من الانعزال عن الآخر. إن التركيز الزائد في منهج التاريخ السعودي على الجانب الإسلامي يؤدي عملياً إلى استبعاد موضوعات هامة في التاريخ لعربي والعالمي أو تهميشها مما ينتقص من شمولية المنهج التعليمي السعودي دون شك.

ب. حالات التمجيد والتبخيس

ترتبط عملية تمجيد، أو تبخيس، شخصيات أو موضوعات أو تيارات معينة بمعيار الموضوعية في معالجة أحداث التاريخ ووقائعه. فكلما خرج المؤلف عن روح الموضوعية المحايدة في تناوله للأحداث التاريخية، كلما قاده ذلك إلى المبالغة في تقدير قيمة أمر ما أو الإقلال منها. وتعبّر حالة المبالغة، صعوداً أو نزولاً، عن خيارات إيديولوجية دون غيرها، وعلى حساب غيرها من خيارات مخالفة أو مختلفة، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

(١١) بالمقارنة مع منهج الاجتماعيات الكويتي مثلاً نجد أن هذا المنهج يعطي الأولوية للجانب الوطني الكويتي أولاً ثم للجانب الإسلامي ثانياً، يليه الجانب القومي العربي فالجانب الاقليمي الخليجي وأخيراً العالمي (راجع بحثنا المنشور في مجلة **الأبحاث التربوية** الصادرة عن الجامعة اللبنانية في بيروت سنة ٢٠٠٤ تحت عنوان «تقويم مضمون كتب الاجتماعيات في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي في الكويت: رؤية تربوية إيديولوجية»).

١. يقول المؤلف في حديثه عن السيرة النبوية الشريفة إن قريشاً «انتهزت فرصة وفاة أبي طالب فتطاولت على إيذاء النبي أكثر من ذي قبل» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣) مع أن قريشاً كانت في بداية الدعوة أقوى بكثير، مادياً وعددياً، من الجانب المسلم المتمثل بالنبي (صلعم) وأصحابه. وإذا وضعنا نزعة تبخيس الآخر (الخصم) جانباً، فإنه يمكن القول ببساطة «إن قريشاً انتهزت فرصة وفاة أبي طالب فتجرَّأت على ابن أخيه محمداً رسول الله (صلعم) وزادت من إيذائها له». ومن زاوية لغوية بحتة، فإن التطاول يقع على الشخص وليس على إيذاء هذا الشخص (أي أن قريشاً تطاولت على النبي (صلعم) وليس على إيذائه).

٢. يصف المؤلف دولة الفاطميين في مصر بأنها «دولة عبيدية» لمجرد أن مؤسسها هو عبد الله المهدي مع أن مؤرخي الشرق والغرب اعتمدوا تسمية الدولة الفاطمية في الماضي والحاضر وهذا يعني أن تسمية «الدولة العبيدية» تشكل خروجاً على إجماع المؤرخين دون مسوغات علمية مقنعة. ثم إنه لو كان اسم المؤسس عبد الله المهدي هو المنطلق للتسمية لكان توجب تسمية الدولة بالمهدية. من جهة أخرى نلاحظ أنه عند جمع صفة العبيدية مع المكان الذي نشأت فيه دولة الفاطميين وتأسست في شمال أفريقيا (المغرب) يتكون انطباع بأن الأمر يتعلق بدولة تخص عبيداً أفارقة وليس بدولة تخص عرباً وبربراً من المغاربة المسلمين. وإمعاناً في تبخيس دور الفاطميين يقول المؤلف إنه «لم يتم بناء المدارس في مصر إلا بعد زوال الدولة العبيدية» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣) مع أن أول عمل قام به الفاطميون في مصر كان بناء الجامع الأزهر لنشر الدعوة الفاطمية.

٣. يصب المؤلف جام غضبه على القومية العربية فيصفها بأنها «حركة جاهلية إلحادية تهدف إلى محاربة الإسلام» وأنها «يهودية الدوافع وتشكل قوة كبرى للتفكك والتجزئة» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٨٩). فهل أن قادة قوميين مثل جمال عبد الناصر أو أحمد بن بللا جاهليون ملاحدة وأعداء للإسلام أو من صنائع اليهود؟ إن الشعور القومي العربي قائم منذ ألوف السنين، وليس من الموضوعية في شيء تقديم القومية العربية باعتبارها شراً مطلقاً.

٤. يقول المؤلف إن سلاطين بني عثمان قاموا بالجهاد الإسلامي وفتحوا أجزاء من أوروبا ونشروا الإسلام فيها (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ١١) مركزاً

على الجانب الديني للفتوحات العثمانية، مع أن العثمانيين احتلوا الدول العربية المسلمة نفسها بالقوة بعد أن قضوا على المماليك المسلمين في مصر وبلاد الشام. إن المؤلف الذي ينزع إلى تبرير التوسع العثماني في أوروبا باعتباره فتحاً إسلامياً، يوقع نفسه في تناقضات بين درس وآخر من دروس التاريخ.

ج. ماهية التاريخ في النصوص التاريخية السعودية

ما هو مفهوم التاريخ وما هي القوة المحركة له في كتب تعليم التاريخ السعودية؟ هل الحروب والمعارك والثورات هي وحدها جوهر التاريخ، أم أن الحياة الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية والثقافية تدخل في التاريخ هي أيضاً ومن أوسع الأبواب؟ يمكن استخلاص الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال الجدول رقم ٥ (في الصفحة اللاحقة).

يشير الجدول رقم ٥ إلى أن القضايا الدينية هي أكبر عنصر في التاريخ المدرسي السعودي، يليها عنصر الحروب والغزوات في المرتبة الثانية، ثم قضايا المجتمع وتنظيمه في المرتبة الثالثة. ويظهر التاريخ بصفته ميداناً للحياة الاقتصادية-العمرانية في المرتبة الرابعة إلى جانب قضايا الحكم ومشكلاته، يليه في المرتبة الخامسة تاريخ العقائد السياسية والحزبية . . . الخ.

إن التاريخ في المنهج السعودي هو تاريخ ديني إسلامي بالدرجة الأولى لأن الشؤون الإسلامية تبرز في ٤٨ درساً من أصل ١٣٩ درساً هي إجمالي دروس التاريخ في هذا المنهج. والتاريخ السعودي هو بالدرجة الثانية تاريخ المجتمع وتنظيمه وإدارته كما يظهر ذلك في ٢٤ درساً تصف أحوال المجتمع العربي قبل الإسلام وأحوال المجتمع الإسلامي في عهد النبي (صلعم) والحياة الاجتماعية في الخلافة الراشدية إضافة إلى موضوعات إدارية ومالية وقضائية وتربوية خاصة بالنظام الإسلامي.

والتاريخ رابعاً هو الحكم ومشكلاته من جهة، والاقتصاد والعمران من جهة أخرى مع ١٧ درساً لكل منهما. تظهر مشكلات الحكم من خلال الدروس التي تتحدث عن تأسيس الدول وقيامها من الدولة السعودية إلى العباسية فالأندلسية وصولاً إلى الدولة السعودية في العصر الحديث. أما التاريخ الاقتصادي والعمراني

فيظهر من خلال وصف الحياة الاقتصادية-العمرانية في العصور المتتابعة للدولة الاسلامية، ومن خلال طرح المشكلات الاقتصادية للعالم الاسلامي.

والتاريخ المدرسي السعودي خامساً هو تاريخ العقائد والتيارات السياسية وتصارعها كما يظهر ذلك في صراع المسلمين مع المشركين واليهود والصليبيين والشيوعيين والعلمانيين والاستشراق والفرق الإسلامية المنحرفة. والتاريخ سادساً يتمثل في تاريخ القبائل والعائلات الحاكمة من جهة[١٢] وفي تاريخ الثقافة والعلوم والفنون من جهة ثانية، تلي ذلك عناصر تكوينية محدودة تطال الفرق الإسلامية والجغرافيا[١٣].

وخلاصة القول عن ماهية التاريخ في المنهج التعليمي السعودي أن فيه غلبة للعامل الديني في تحديد مسار التاريخ، يليه العامل العسكري وما فيه من حروب ومعارك، ثم عامل الحكم ومشكلاته وكيفية الوصول إليه مما يؤدي إلى خلل في التوازن بين عناصر الفعل التاريخي. ومقابل هذا الإفراط في التركيز على العوامل الدينية والحربية وعوامل الحكم، يغيب العامل القومي العربي غياباً شبه كامل عن مسرح التاريخ المدرسي السعودي الذي لا يظهر العرب فيه إلا من خلال السعي لإظهار فضل الإسلام عليهم[١٤]. ولو عقدنا مقارنة بين المنهج السعودي والمنهج الكويتي لوجدنا أن الاعتبارات الدينية لا تأتي في منهج الاجتماعيات الكويتي إلا في الدرجة الرابعة بينما يحتل الاقتصاد والعمران الدرجة الأولى في هذا المنهج.

وإذا كانت هذه هي ماهية التاريخ في التعليم السعودي العام، فما هي القوة المحركة لأحداثه أو المتحكمة بمساره؟ في ما يلي جدول يرسم ملامح القوى التي تحرك الأحداث التاريخية في كتب التاريخ السعودية:

---

(١٢) يظهر العنصر القبلي أو العائلي في ستة دروس عند الحديث عن جاهلية العرب أو عند الحديث عن الجوانب العائلية في حياة الرسول (صلعم).

(١٣) هنالك أربعة دروس يصعب تصنيف ماهية التاريخ من خلالها بالنظر إلى تعدد احتمالات التصنيف في هذه الدروس.

(١٤) تبرز القضية الفلسطينية في كتب التاريخ السعودية إما في إطار إسلامي، أو في إطار محلي فلسطيني، ولا تظهر أبداً كقضية قومية عربية.

جدول رقم ٥ : القوة المحركة للتاريخ في المنهج التعليمي السعودي
(وحدة القياس : الدرس)

القوة المحركة للتاريخ													
اقتصاد عمران	الدين والأخلاق	المصلحة					القادة الأبطال	صراع عقائدي فكري	صراع على الحكم	عوامل جغرافية	تقدم العلم والتكنولوجيا	التوسع والأطماع الخارجية	ملتبس غير واضح	المجموع
		القبلية	الوطنية	القومية	الطائفية	العائلية								
١٦	٤٨	٣	٧	١	٣	٣	١٧	٨	١٧	١	٦	١٥	٢٠	١٦٥

رداً على سؤالنا عن طبيعة القوى التي تتحكم بحركة التاريخ وأحداثه يتبين من الجدول الخامس أن الدين والعوامل الإيديولوجية المتصلة به هي المحرك الأول للتاريخ في الرؤية التربوية السعودية، بينما المصالح الاقتصادية والمادية هي أكثر ما يهيئ للوقائع التاريخية في المنهج الكويتي على سبيل المثال والمقارنة. وهذا يعني أن المنهج الكويتي ينظر نظرة أكثر واقعية للتاريخ والاجتماع الإنساني (وزارة المعارف السعودية) بينما المنهج السعودي يتبنى رؤية مثالية إيديولوجية إلى الجوهر الذي تصدر عنه مسيرة التاريخ والاجتماع.

هذه الرؤية المثالية تبرز في معظم كتب التاريخ السعودية من الصف الرابع الابتدائي إلى نهاية المرحلة الثانوية. ففي كتاب الصف الخامس الابتدائي نقرأ أن الخليفة الراشدي الأول «عزم على أن يفتح العراق لينشر فيها الدين الإسلامي» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ١٤). وفي الصف الثاني المتوسط نقرأ عن الحليفة الأموي عمر بن عبد العزيز أنه عندما تولى الخلافة «جمع فقهاء المدينة ووعدهم بأن يعمل دائماً بنصائحهم وتوجيهاتهم» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٢، ص ١٩). وفي المرحلة الثانوية يبرز الدين بصفته مصدراً للنظام السياسي والإداري والمالي والثقافي والتربوي وللحضارة بوجه عام.

ومع أن للعوامل الدينية أثراً كبيراً في مجريات التاريخ فإن المنهج التعليمي السعودي يفرط في تقدير دور العامل الديني في تحديد مسار التاريخ على حساب العوامل الأخرى وخاصة العامل الاقتصادي، والمصالح الوطنية والقومية، والعامل التاريخي الخاص بالشعوب العربية والشرقية عموماً التي أسست أعظم الحضارات في المنطقة العربية.

بعد العامل الديني يبرز القادة الأبطال، والصراع على الحكم في المرتبة الثانية بين العوامل المحركة للتاريخ في المنهج السعودي، بواقع ١٧ درساً لكل عامل. وبما أننا نتناول لاحقاً دور القادة في باب هوية البطل التاريخي، فإننا نكتفي هنا بالإشارة إلى دور الصراع على الحكم كمحرك للحدث التاريخي. هنا تبرز إلى الواجهة حالات الصراع على السلطة بين الأفراد والجماعات والدول. «عندما بدأت الدولة السعودية الأولى خطواتها لتوحيد منطقة نجد، كان بعض الأمراء قد انضموا إليها طائعين، وبعضهم وقف ضدها، لكن الله سبحانه مكّنها من التغلب على كثير من خصومها وأدخلت بلدانهم تحت طاعتها» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٢٢).

يتواصل الصراع على الحكم في مرحلة الدولة السعودية الثانية ثم في مرحلة الدولة السعودية الثالثة في عهد الملك عبد العزيز عبد الرحمن آل سعود الذي «صمَّم على تحقيق هدفه في استعادة ملك آبائه، فتوجه برفاقه إلى الرياض ليلاً ثم توجهوا إلى قصر المصمَّك حيث كان يوجد عجلان عامل المدينة، وعندما خرج إنقضّ عليه عبد العزيز ورفاقه وقتله مع عدد من أتباعه، ثم نودي في البلدة أن الحكم لله ثم لعبد العزيز...» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٣٤). ولا يقتصر صراع الحكم على مسألة قيام الدولة السعودية بل يتخطاه إلى الصراعات القديمة على السلطة منذ أيام الأمويين والعباسيين، إضافة إلى الصراع مع الفرق الدينية المختلفة التي دخلت في منازعات دامية مع الحكم الإسلامي.

وفي سلسلة القوى المحركة للأحداث التاريخية في المنهج السعودي تحتل العوامل الاقتصادية-العمرانية المرتبة الثالثة، من خلال ١٦ حالة تتحدث عن هذه العوامل في كتب التاريخ. ولا شك في أن إبراز أهمية الاقتصاد في حركة التاريخ إنما يشكل خطوة منهجية متقدمة يخرج معها المنهج التعليمي السعودي عن الإطار الكلاسيكي للتاريخ باعتباره سلسلة من الحروب والبطولات الفردية والمواقف المثالية المجردة.

وضمن إطار العامل الاقتصادي-العمراني تتطرق النصوص التاريخية السعودية إلى الأحوال المعيشية للعرب قبل الإسلام، واعتمادهم على الرعي والزراعة والتجارة. كما تتطرق إلى دور الاقتصاد والمال في المجتمع الإسلامي، من خلال بيت المال والخراج والزكاة والفيء، دون نسيان النمو الاقتصادي والعمراني الحديث

في المملكة العربية السعودية على صعيد المواصلات والزراعة والمياه والكهرباء والصناعة وغيرها.

بعد الدين والحروب والاقتصاد يتحرك التاريخ المدرسي السعودي بفعل النزعات التوسعية أو الأطماع الخارجية، التي تظهر في ١٥ درساً، وتبدأ مع عمليات التوسع التي حصلت في عهد معاوية بن أبي سفيان (رضي) الذي «أرسل جيشاً بقيادة المهلب بن أبي صفرة إلى الشرق فوصل إلى بلاد السند (باكستان حالياً) وفتح مدينة لاهور» (وزارة المعارف السعودية، ٢٠٠٣، ص ٣٥).

ولا تقتصر حركة التوسع على العرب والمسلمين طبعاً لأن البلدان العربية-الإسلامية نفسها تعرضت وما تزال لعمليات الغزو، كما أنها كانت ولا تزال عرضة للأطماع الخارجية الاستعمارية. وفي هذا الإطار تندرج غزوات المغول، والصليبيين، والمستعمرين الغربيين، والصهاينة الذين نجحوا أخيراً في احتلال فلسطين.

ويتحرك التاريخ المدرسي السعودي بالدرجة الخامسة من خلال الصراع العقائدي والسياسي والحزبي كما في حالات الصراع الداخلي مع تيارات وفرق إسلامية مثل الباطنية والقرمطية، والصوفية، والقاديانية، والقومية العربية. إضافة إلى ذلك هناك حالات الصراع الفكري مع التيارات العقائدية الخارجية، مثل الشيوعية والعلمانية والصهيونية، والاستشراق والحركات التنصيرية وغيرها، مما يعطي انطباعاً خاطئاً بأن المسلمين في حالة صراع دائم مع الآخرين.

وإلى جانب العوامل الأساسية الخمسة المؤثرة في حركة التاريخ التعليمي السعودي توجد عوامل فرعية أيضاً تبدأ بعامل المصلحة الوطنية، ثم بعامل التقدم العلمي والتكنولوجي، وصولاً إلى عامل المصالح الخاصة (طائفية-عائلية-قبلية). وبالإجمال يمكن القول إن الرؤية التربوية السعودية لحركة التاريخ هي رؤية كلاسيكية مثالية تتغلب فيها الايديولوجيا، في كثير من الأحيان، على الواقع التاريخي مع تركيز شديد على تأثير العوامل الدينية في تحديد مسار الأحداث[١٥].

---

(١٥) اللافت للنظر أن منهج التاريخ السعودي يستبعد تقريباً أي دور للمصلحة القومية في مجريات التاريخ، بينما المنهج الكويتي يبرز جانب المصلحة القومية العربية العليا باعتباره قوة رئيسية موجّهة لحركة التاريخ.

د. هوية البطل في التاريخ المدرسي السعودي

من هي الشخصيات الفاعلة في التاريخ المدرسي السعودي؟ ومن هم أبطال النصوص التاريخية السعودية؟ هل هم الحكام والأقلية الحاكمة، أم النخبة الفكرية؟ أم هم الشعب والجمهور الذي يضم العمال والحرفيين والجنود والرعاة والحرفيين ومن شابههم؟

للإجابة عن هذه الأسئلة نحاول تحديد هويته الشخص المعني بدروس التاريخ والصور المرفقة بها، وتقدير قوة حضوره من خلال التثقيل الرباعي المعتمد في الدراسة بحيث تساوي السيطرة الكاملة للبطل على الدرس ٤ درجات، ويساوي الحضور الرئيسي للبطل ٣ درجات (في ثلاثة أرباع الدرس تقريباً) ويساوي الحضور المتوسط للبطل درجتين (في نصف الدرس)، ويساوي الحضور القليل للبطل (في ربع الدرس) درجة واحدة[١٦]. أما الصور فإن تقديرها واحد لأنها تخص شخصاً أو جهة معينة دون غيرها.

انطلاقاً من هذه المعطيات نحاول تحديد الهوية الفردية والاجتماعية والمهنية للأشخاص أو الجهات التي تتناولها دروس التاريخ السعودية وذلك من خلال الجدول رقم ٦ (في الصفحة رقم ٢٠٠).

يشير الجدول رقم ٦ إلى أن منهج التاريخ السعودي يضع الشخصيات والرموز الدينية الإسلامية في واجهة أحداثه، مع تفضيل صريح لموقع النبوّة والإمامة والخلافة (١٦٢ درجة). وإذا أضفنا إلى هذا الموقع فئة الفقيه ورجل الدين فإن غلبة الرمز الديني تصبح ساطعة في بطولة النصوص التاريخية رغم غياب أي صورة لهذه الرموز في الكتب[١٧].

وبالنظر إلى وجود مادة تعليمية مستقلة هي مادة التربية الإسلامية بمقرراتها المتنوعة، فإن إعطاء الصدارة للشخصيات الدينية في مادة التاريخ يحول هذه المادة

---

(١٦) يؤخذ خمس هذه الدرجة (٠,٢) للشخص الهامشي أو الفكرة الهامشية في النص.

(١٧) أدخلنا الخفاء الراشدين مع الفئة الخاصة بالنبي والإمام لأن هؤلاء شكلوا امتداداً لمسيرة الرسول (صلعم) وكان التصاقهم بالدعوة الإسلامية استثنائياً. ولكن مع بدء دولة الأمويين تحول الخليفة من أمير للمؤمنين أو ولي لأمر المسلمين إلى حاكم دنيوي يهتم بالسلطة والملك المتوارث وأصبح تصنيف الخليفة يدخل في باب السلطان والحكم، وليس في باب الدين والدعوة إليه.

إلى ما يشبه الرواية الدينية التي تتغلب فيها الايديولوجيا على الوقائع الموضوعية مع أن التاريخ علم، وليس مادة إنشائية أو أدبية.

في المرتبة الثانية للشخصيات و «الأبطال» الذين تبرزهم كتب التاريخ السعودية نجد فئة «المسلمون والحضارة الإسلامية»، وهي فئة تهم كل إنسان مسلم، بغض النظر عن طبقته أو فئته الاجتماعية، وتظهر من خلال عناوين مثل: «ازدهار الحضارة الإسلامية» أو «الأقليات الإسلامية» . . . الخ. وفي المرتبة الثالثة تبرز فئة الحكام والمسؤولين من ملوك ورؤساء ووزراء ونواب وغيرهم ممن يبلغ حضورهم في الدروس ١١٤ درجة.

هذه المساحة المخصصة لفئة الحكام تنطوي على مقدار من المبالغة في درجة تمثيل الشريحة الحاكمة على حساب قادة المجتمع الأهلي والنخبة الفكرية والجمهور. ولذلك فإنه ليس من المبالغة القول إن كتب التاريخ السعودية تؤرخ للمسؤولين والحكام أكثر مما تؤرخ للشعب والجماعة الذين لا يتبقّى لهم سوى حيّز محدود من بطولة الأحداث التاريخية. ومن مظاهر تغليب دور الطبقة الحاكمة على دور الطبقة الشعبية أن قيام الدولة السعودية يتحول إلى مناسبة للحديث المطوّل عن المعارك التي قام بها هذا القائد أو ذاك الأمير، دون تحليل المعطيات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والخارجية التي واكبت هذا الحدث ودفعت به إلى واجهة التاريخ[١٨].

بعد الحكام يبرز دور الشعب والجمهور والجماعة في المرتبة الرابعة، بصفتهم أبطالاً للأحداث التاريخية في كتب التاريخ السعودية، كما يظهر ذلك في انتفاضة الشعب الفلسطيني ضد الاحتلال الإسرائيلي (وزارة المعارف السعودية، القراءة والمحفوظات، الصف الرابع، ٢٠٠٣، ص ٦٥). وفي المرتبة الخامسة يبرز دور الدولة وتوابعها (مقاطعة-إقليم-بلدية) بتكرار يبلغ ٤٤ درجة تعززها ١٦ صورة تنتمي إلى هذه الفئة. يلي ذلك دور القادة العسكريين في المرتبة السادسة من أمثال خالد بن الوليد، وصلاح الدين الأيوبي، وطارق بن زياد (٤٢ درجة) ثم دور الفقهاء ورجال الدين في المرتبة السابعة وصولاً إلى فئة النخبة الفكرية التي تشترك مع فئة الحرفيين والمزارعين والعمال في بطولة المرتبة الثامنة. وهاتان الفئتان الأخيرتان تستحقان

(١٨) بهذه الطريقة في التأليف يصبح قيام الدولة مثلاً ثمرة لجهود أشخاص بمفردهم ولا يبقى للشعب والجمهور مكان يذكر في صناعة التاريخ، طالما أن دور الفرد مقدم على دور الجماعة.

جدول رقم ٦

الكتاب	رقم الخلل	وصف الخلل اللغوي في النص التعليمي	خطأ صريح	ترقيم وقف	سوء طباعة	ركاكة	خطأ شائع	مختلف	إصلاح الخلل اللغوي (تصحيح-تصويب-تعديل)	رقم الصفحة
ك ٧٥	١	- ساعده إبْنَه حتى أصبحت مكة بلدةٌ كبيرةٌ . . . وكان للعرب أخلاق حسنة	×						- ساعده إبْنُه حتى أصبحت مكة بلدةً كبيرةً . . . وكانت للعرب أخلاق حسنة	١١ ١٤
	٢	- كان بمكة امرأة: هي خديجة		×					- كان بمكة امرأة هي خديجة. . .	٢٠
	٣	- المتاجرة في أموالها					×		- المتاجرة بأموالها	٢٠
	٤	- اختلفوا فيمن					×		- اختلفوا في من	٢٣
	٥	- تآمر المشركون على مقاطعة المسلمين				×			- توافق المشركون على مقاطعة المسلمين	٣٥
	٦	- وقالوا له: إنهم يرحبون به		×					- وقالوا له إنهم يرحبون به	٤٠
	٧	- وعند وصول النبي (صلعم) وأبي بكر على المدينة استقبله أهلها	×						- استقبلهما أهلها	٤٢
	٨	- يبقى المسلمون بالمدينة					×		- في المدينة	٤٩
	٩	- هبَّت عواصف اقتلعت خيام المشتركين هاربين					×		- هبَّت عواصف اقتلعت خيام المشركين ففرّوا هاربين	٤٩
	١٠	- وضل المشركون أمام الخندق	×						- وظل المشركون أمام الخندق	٤٩
	١١	- ليمنع دخول الأعداء للمدينة					×		- إلى المدينة	٤٩

ك ٢	١٢	- يفتح العراق لينشر فيها الإسلام					×		- لينشر فيه	١٤
	١٣	- وعند الاقتراب لأي بلد				×			- من أي بلد	١٤
	١٤	- للتشاور فيمن يتولى الخلافة					×		- في من	٢٦
	١٥	- كان الأسطول البيزنطي أكثر عدد وتجهيز	×						- أكثر عدداً وتجهيزاً	٢٨
	١٦	- من أشهرها جامعة قرطبة واشبيلية	×						- من أشهرها جامعتا قرطبة وأشبيلية	٤٧
	١٧	- خِلافَتُهُ (عنوان)						×	- خِلافَتُهُ	٥٠
ك ٣	١٨	- رغبة العثمانيين ضم الحرمين الشريفين					×		- رغبة العثمانيين في ضم . . .	١٢
	١٩	- في أثناء وجود الشيخ					×		- أثناء وجود الشيخ	١٨
	٢٠	- ودار بين الأخوين معارك عديدة							- ودارت بين الأخوين معارك	٣٠
	٢١	- لأن معظم أهلها مؤيدين	×						- مؤيدون	٣٥
	٢٢	- وقد حدث خلافات	×						- وقد حدثت خلافات	٣٩
	٢٣	- كان أول جامعة افتتحت					×		- كانت أول جامعة . . .	٥٢
	٢٤	- من أهم اختصاصات وزارة الدفاع				×			- من أولى مهام وزارة الدفاع	٥٣

حصة أكبر في قائمة الشخصيات الفاعلة في التاريخ لأن المفكرين هم روح الأمة والجماعة والشعب بينما العمال هم جسدها ومادتها.

ومن مفارقات الشخصيات التاريخية أن معظمها لا يظهر في الصور والرسوم، حتى أن صور القادة العسكريين تغيب هي أيضاً عن صفحات الكتب إلا في ما ندر، وحتى أن الصورتين الوحيدتين لفئة الحاكم هما صورة «بلفور» الإنكليزي، صاحب الوعد المشؤوم لليهود بأرض فلسطين، وصورة «وايزمن» الزعيم السابق للحركة الصهيونية العالمية! فلماذا تغيب رسومات قادة مثل صلاح الدين الأيوبي، أو علماء مثل الرازي، أو الخوارزمي، عن دروس التاريخ التي تتوجه إلى تلميذ يحتاج إلى معينات حسّية بصرية تساعده على حفظ المعلومات وفهمها؟

رابعاً: خلاصة ومقترحات

بالرغم من الإيجابيات الكثيرة الموجودة في كتب تعليم التاريخ السعودية، فقد أظهر التحليل المعمّق لمضامين هذه الكتب أنها تنطوي على تهميش للبعد العربي والعالمي يقابله إفراط في البعد الإسلامي للموضوعات والدروس. وبموازاة ذلك يبالغ المنهج السعودي في تفصيل أحداث ومجريات الصراع على الحكم عبر المحاولات المتعاقبة لتأسيس الدولة السعودية، ويدخل في متاهات التكرار والتداخل في معالجة الموضوعات التاريخية نفسها من كتاب إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى.

وماهية التاريخ المستخلصة من محتوى الدروس والكتب هي أنه تاريخ ذو طابع ديني قبل كل شيء، يلي ذلك التاريخ بصفته معارك وحروباً وفتوحات. بعد ذلك يظهر التاريخ بصفته شاهداً على حياة المجتمع وتنظيمه وعلى حركة الاقتصاد والعمران في هذا البلد أو ذاك. وبموازاة المعنى المعطى لعلم التاريخ في المنهج السعودي نجد أن القوة المحركة للتاريخ تتمثل هي أيضاً في العوامل الدينية الأخلاقية أولاً، ثم في الصراع على الحكم ثانياً، تليها العوامل الاقتصادية العمرانية والرغبة في التوسع على حساب الآخرين دون أن يظهر أثر للعامل القومي إلا بحدود ١ بالمئة لا أكثر من بين سائر العوامل التي تتحكم بحركة التاريخ.

أما **أبطال التاريخ وشخصياته** في الكتب فهم الأنبياء والخلفاء والأئمة بالدرجة

الأولى. ويأتي المسلمون عموماً والحضارة الإسلامية في الدرجة الثانية على مسرح البطولة التاريخية.

أما المرتبة الثالثة من مراتب البطولة فتخص الحكام القدامى والمحدثين والمعاصرين على أنواعهم. ويأتي الشعب والجمهور أو الجماعة في الدرجة الرابعة بعد ذلك مما يشير إلى أن التاريخ المدرسي السعودي هو تاريخ النخبة الدينية والنخبة الحاكمة قبل كل شيء.

وفي ما يخص **الدقة العلمية ودرجة الموضوعية** في المضمون التاريخي فقد أظهر التحليل أن نصوص التاريخ السعودية تشكو من ثغرات كثيرة تتمثل في نقص المعطيات الخاصة بالحدث التاريخي. وقد كشف تحليل محتوى الكتب أن درجة الترابط داخل دروس التاريخ، وفي ما بينها، عن حالة وسطى من الترابط تسود في نصف كتب التاريخ، مقابل كتابين تظهر فيهما درجة جيدة من الترابط، وثلاثة كتب تشكو من قلة الترابط في مضامينها.

وفي مجال الأسئلة المطروحة في كتب التاريخ السعودية أظهر التحليل أن معظم أسئلة التاريخ هي من نوع المقال، مع تركيز على أسئلة المقال القصير ونقص في الأسئلة العملية والأبحاث، بينما تمثل الأسئلة الموضوعية حوالي ربع إجمالي الأسئلة، مع حاجة إلى رفع نسبتها بمقدار محدود.

ومن حيث المستوى الفكري للأسئلة وجدنا أنها تستدعي الحفظ بالدرجة الأولى، ثم الفهم والتحليل والتطبيق. وهي تحتاج إلى زيادة نسبة أسئلة الفهم خاصة، مع حاجة إلى رفع نسبة أسئلة التقويم قليلاً.

إن الملاحظات النقدية المعلّلة التي أوردناه بشأن العناصر المكوّنة للمضمون التعليمي في مادة التاريخ تشكل منطلقاً لصياغة مقترحات عملية تفيد عند مراجعة أو تعديل المنهج الحالي لتعليم التاريخ في المملكة ومنها المتقرحات التالية التي تستهدف رفع قابلية مناهج وكتب التاريخ السعودية لتأسيس وعي موضوعي بالتاريخ وحركته ومغازيه:

- إعداد كتاب خاص بمنهج التاريخ يتضمن الغاية من تعليم التاريخ وأهدافه العامة والخاصة، مع تحديد الموضوعات التاريخية موزعة على سنوات الدراسة، ومع تحديد الطرق الفضلى للتعليم، والأسلوب المناسب للتقويم في مادة التاريخ.

● إعداد كتاب خاص بالمعلم يسمى «دليل المعلم في تعليم التاريخ» للمساعدة في تقديم عرض كل درس من دروس التاريخ على أفضل وجه ممكن.

● البدء بتعليم التاريخ من الصف الثالث الابتدائي على أساس كتاب واحد لكل سنة دراسية فتكون الحصيلة عشرة كتب تحمل العناوين المتدرجة الآتية:

- تاريخ السيرة النبوية والدعوة الإسلامية: للصف الثالث الابتدائي
- تاريخ بلادي: للصف الرابع الابتدائي
- تاريخ المسلمين (في عهد النبي والخلفاء الراشدين): للصف الخامس الابتدائي
- تاريخ الدولة الإسلامية (الأموية-العباسية-الأندلسية): للصف السادس الابتدائي
- تاريخ شبه الجزيرة العربية وبلاد الحجاز ونجد: للصف الأول المتوسط
- تاريخ العالم العربي (القديم والحديث والمعاصر): للصف الثاني المتوسط
- التاريخ الإسلامي (من الخلافة الراشدة إلى العثمانيين): للصف الثالث المتوسط
- تاريخ المملكة العربية السعودية: للصف الأول الثانوي
- تاريخ الحضارة الإسلامية: للصف الثاني الثانوي
- تاريخ العالم الحديث والمعاصر: للصف الثالث الثانوي

● زيادة عدد المستندات والوثائق التاريخية في الكتب (خرائط تاريخية للواقع والمعارك-نصوص المعاهدات-مراسلات هامة-صور ورسوم توضيحية للشخصيات الهامة والآثار والأسلحة والنقود...).

● الإشارة إلى التاريخ الميلادي إلى جانب التاريخ الهجري في الأحداث التاريخية الهامة أو العالمية حتى يبقى التلميذ السعودي على صلة بالتقويم المعتمد عالمياً.

● رفع مستوى إخراج كتب التاريخ من الغلاف إلى الفهرس والدروس، من خلال تحسين نوعية الطباعة (حجم الحرف ولونه وخاصة في العنوان) واستثمار التأثير الإيجابي للوثائق والمستندات التاريخية المتنوعة، والاهتمام بالعناوين وإبرازها وتنظيمها. إن الكتاب السيئ الإخراج يدفع التلميذ إلى النفور منه ومن مضمونه وما يحتويه.

المراجع

الأحمد، عبد الرحمن (١٩٩٨): **تعلُّم وتعليم المواد الاجتماعية**. الكويت: جامعة الكويت.

أيوب، فوزي (٢٠٠٤). «تقويم مضمون كتب الاجتماعيات في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي في الكويت»: رؤية تربوية إيديولوجية. **مجلة الأبحاث التربوية**. بيروت: الجامعة اللبنانية.

الجمل، علي أحمد (٢٠٠٥). **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: عالم الكتب.

الرشيد، مضاوي (٢٠٠٢). **تاريخ المملكة العربية السعودية بين القديم والحديث**. بيروت: دار الساقي.

الرميحي، محمد غانم (١٩٩٥). **معوقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعات الخليج العربي المعاصرة**. الكويت: دار الجديد.

زرواني، رشيد (٢٠٠٤). **منهجية البحث العملي في العلوم الاجتماعية**. القاهرة؛ الكويت؛ الجزائر: دار الكتاب الحديث.

شلبي، أحمد وآخرون (١٩٩٩). **تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: المركز المصري للكتاب.

الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٤). **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار الشروق.

معهد الإنماء العربي (١٩٨٢). «فكرة التاريخ والكتابة التاريخية». **مجلة الفكر العربي، عدد ٢٨**، السنة الرابعة. بيروت: معهد الإنماء العربي.

قطب، محمد (١٩٩٢). **كيف نكتب التاريخ الإسلامي**. القاهرة: دار الشروق.

معهد الإنماء العربي (١٩٨٦). «لغة، أناسة، تاريخ». **مجلة الفكر العربي، عدد ٤٤**، السنة السابعة. بيروت: معهد الإنماء العربي.

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

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٢). **جوانب من تاريخ المسلمين**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٢). **التاريخ الإسلامي**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٢). **السيرة النبوية وتاريخ الخلفاء الراشدين**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٢). **جوانب من تاريخ المسلمين**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣). **تاريخ سيرة الرسول والدعوة الإسلامية**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣). **تاريخ الدولة الاسلامية**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣). **تاريخ المملكة العربية السعودية**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣). **دراسات من العالم الإسلامي**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣). **السيرة النبوية وتاريخ الدولة الإسلامية**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣). **تاريخ الحضارة الإسلامية**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣). **تاريخ سيرة الرسول والدعوة الإسلامية للصف الرابع ابتدائي**.

وزارة المعارف السعودية: **تاريخ الحضارة الإسلامية للصف الثاني الثانوي**.

وزارة المعارف السعودية (٢٠٠٣). **تاريخ المملكة العربية السعودية للصف السادس الابتدائي**، ص ١١.

وزارة المعارف السعودية: **تقويم مضمون كتب الاجتماعيات في التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي في الكويت: رؤية تربوية إيديولوجية**.

Audigier, F. (1988). "Didactique de l'histoire, de la géoraphie et des sciences sociales: Propos introductifs". **Revue Française de Pédagogie, No. 85**.

Baccar, Chedly (1986). **Le Manuel Scolaire dans L'enseignement de L'histoire et de la Géographie**. Actes du collogue sur le manuel scolaire et le systéme éducatifs. Tunis.

Clary, H. et Genine, C. (1991). **Enseigner l'histoire à l'école**. Paris: Hachette.