# في أزمة كتاب التاريخ المدرسي:
# البعد التاريخي

منذر محمود جابر(*)

**ملخص:** يستتبع الحوار الثقافي في لبنان، تعبئة الهويات الطائفيّة، ويمتدّ دائماً ويروح يفتّش عن أسانيد لمذاهبة في الأصل وفي اللغة وفي الثقافة، وفي الأحداث الماضية، أي في جوانب ممتدّة من التاريخ. وما تحاوله هذه الدراسة، هو أوّلاً، معرفة بداية تشكّل مادة التاريخ، مادة مستقلّة في المناهج العاملة على امتداد المناطق «اللبنانيّة»، وفي مختلف أنواعها من رسميّة عثمانيّة، أو مدارس أهليّة، إرساليّة أو محليّة. وارتباط هذه المناهج، من ناحية، بأهداف الإرساليّات الأجنبية العاملة، وبصراعها المحموم فيما بينها. ومن ناحية ثانية، ارتباطها بالتوازنات السياسيّة على المستوى المحلّي، أو العثماني الممتد. وتحاول هذه الدراسة ثانياً، رصد مكانة واتجاه مادّة «التاريخ» في مناهج التعليم ما بعد ولادة لبنان الكبير العام ١٩٢٠، وقراءة محاولات تغييرها أو تعديلها.

يكمن جزء من الاهتمام بالبرامج التعليمية، وبمادة التاريخ تحديدا، في الفرضية التي ترى في تعدد المناهج التعليمية في لبنان، تأسيساً للحروب «الباردة» أو «الحارة»، والتي تسود مراحل التاريخ اللبناني، بدءاً من العام ١٩٢٠. وفي الموازاة، يجهد الحوار الدائر في لبنان، والباحث عن نقاط التقاء أيديولوجي بين متحداته وطوائفه، في إثارة وتعبئة الهويات الطائفية الواضحة التباين. لذلك يروح هذا الحوار، يفتش عن أسانيد له في الأصل، وفي التربية، وفي اللغة، وفي الثقافة، وفي الأحداث، أي في كل التاريخ.

---

(*) أستاذ في الجامعة اللبنانية. البريد الالكتروني: mjaber@ul.edu.lb.

وإذا كانت زوايا النظر المتعددة في لبنان، ناتجة عن أوجه وأحداث وعلاقات اجتماع واقتصاد وسياسة ودين، أو حتى عن «صدفة» تاريخية، بالمعنى السياسي والاجتماعي، فإن هذه الزوايا راحت تتكرس، لأن تبدو كثوابت قائمة قيام الاجتماع اللبناني، لا بل إنها تبدو أحياناً، في عرف بعض مؤرخيه، سابقة عليه. لذلك كاد المعطى الثقافي والتربوي التاريخي، أن يتحول إلى ملكية خاصة، من خلال التزاحم في التقديمات المدرسية لتوصيل المناهج. على هذا، فإن فهم التربية باعتبارها عملية صراعية، لا يمكن أن يتم في معزل عن ظروف توازن القوى، داخل الثقافة المحلية وداخل الثقافة المهيمنة المروجة على الصعيد العام (بعلبكي، ٢٠٠٢).

## أزمات... في هامش كتاب التاريخ المدرسي

نؤشر بداءة، إلى أن أزمة كتاب التاريخ المدرسي، تمتد على جوانب من المناهج المدرسية بعامة، بما تمتد إليه كلمة مناهج من مواد تعليمية وإدارة وهيئات تدريسية. وهي جوانب، تبدو في النظرة الأولى، على هوامش كتاب التاريخ المدرسي. ولكنها، مع النظرة الثانية، تبدو نواة في متن أزمة كتاب التاريخ، الممتدة، إلى الآن، في الجمهورية اللبنانية، من تاريخ إعلان لبنان كبيرا العام ١٩٢٠.

الجانب الأول. ويتمثل باللغة الأجنبية، أو بتعبير أدق باللغات الأجنبية. فمع بداية التعليم الإرسالي الأكاديمي، وفي مختلف أنواع المدارس، فقد افترضت «الخلطة» الاجتماعية اللبنانية، أن يخضع الطالب «لخلطة» ثقافية مقابلة. فعدا عن اللغة الفرنسية، التي تسيدت البرامج المدرسية، حتى في مدارس الإرساليات الخصيمة لها[١].... كانت اليونانية لغة انتماء وارتباط بمرجعية دينية أرثوذوكسية. والروسية لدى بعض اللبنانيين، لغة ارتباط بمرجعية وسند سياسي أوروبي. والإيطالية والإنكليزية لدى بعض الطوائف، لغتان تمتدان على محوري السياسة والتجارة والمصلحة الحياتية من شهادة ووظيفة. واللغة اللاتينية، لغة القداسة، وتدبير أمور الآخرة.

---

(١) يكفي هنا أن نسترجع الملاحظة الطريفة التي جاءت على لسان Aulard: «في تركيا نفسها، أجاب البائع الأول الذي سألته أين تعلمت الفرنسية: في مدرسة الأليانس الإسرائيلي. وكانت إجابة البائع الثاني في المدرسة الإيطالية. والبائع الثالث في المدرسة اليونانية. وكانت إجابة البائع الرابع: تعلمتها في مدرسة الفرير».

وكان من أمر ازدواجية اللغة في لبنان، أنها باتت في اعتبار البعض «حدثا وطنيا في لبنان، وبأن اللغة الفرنسية هي لغة لبنانية» (الحاج، ١٩٦٢، ص. ١٨).

الجانب الثاني. ويطال الهيئة التعليمية، وهو يلعب الدور الحاسم، في توضيح مادة التاريخ وتوصيلها إلى جمهور الطلاب. ليس من زاوية الطريقة والأسلوب وحسب، وإنما من باب المضمون كذلك.

«فالقوانين والتشريعات والأنظمة التربوية، ليست إلا كلاما على ورق، لاتأخذ حيزها في الواقع، إلا بواسطة المعلمين، وحسبما يفهمها هؤلاء، تتغير التجربة التعليمية وتتغير النتائج. إن مصيرها يتعلق تحديدا بالمعلمين» (الأمين، ١٩٨٥، ص. ٤٠-٤١).

والمعلم المربي، في المدارس الإرسالية أو الأهلية الوطنية، هو بوجه الإجمال رجل دين. وهذا يعني أن مادة التاريخ، مضمونا وأهدافا، أكانت مادة مستقلة في منهاج الدراسة، أو كانت مضمرة في غيرها من مواد المنهاج، ظلت، ولمراحل طويلة، بل حتى في وقتنا الحاضر، أسيرة مكنونات المدرس/الموجه واتجاهاته، بشعبها الدينية والطائفية والسياسية.

وفي طرف التأهيل التربوي وإعداد المعلمين، كان هناك مستويات متفاوتة في هذه الناحية. والأرجحية في ذلك تميل بالتأكيد لصالح الهيئة التدريسية في المدارس الإرسالية. وهنا نلفت إلى دور إعداد المعلمين في مراحل باكرة من الحلول الإرسالي (مدرسة عبيه وسوق الغرب ومدرسة جيرارد في صيدا للإرسالية البروتستانتية. وفي الجانب الكاثوليكي، كان هناك جمعية الكزافاريين والراهبات المريميات وراهبات قلب يسوع العام ١٨٥٣، وقد اتحدت هاتان الجمعيتان تحت اسم راهبات قلبي يسوع ومريم العام ١٨٧٣). ولا يعني هذا الأمر، عدم وجود مستويات من المعلمين، لا تليق أحيانا بالمهمة التربوية في المدارس الإرسالية.

وبالمقابل، كانت المدارس الإسلامية تعاني من النقص الحاد في مستوى الهيئة التعليمية. فإلى ضعف تكوين المعلم في هذه المدارس[٢]، يأتي فساد الإدارة لينخر ما

(٢) ولا يغير من هذه النظرة السلبية للمدرس في المدارس الإسلامية بعامة، والرسمية العثمانية بخاصة، ما تنقله مصادر المرحلة عن إنشاء دار المعلمين الرسمية في دمشق وبيروت وحلب (١٩٠٩) في امتحان لتوظيف معلم رسمي زمن الأتراك: كان الفاحص قائمقام بعلبك. السؤال: ما هي أنواع الإضافة؟ الجواب: ثلاثة أنواع: العربية والتركية والفارسية (وكانت ملاحظة القائمقام تدل على رضا عن نتيجة الامتحان). راجع: مجلة **المعلمون والمعلمات**، مج ٤، ع ٦، ص ٢٠-٢١. وحتى مع إنشاء هذه المؤسسة المتأخر، بما يزيد على نصف قرن من مباشرة =

يتبقى، من قيم في داخل الجسم التعليمي الرسمي. ومن استهتار المسؤولين الأتراك، على سبيل المثال، أن أبدلوا الشيخ طه الجزائري (من علماء اللغة العربية) بأحد الأتراك لتدريس اللغة العربية (الأفغاني، ١٩٦٢، ص. ٤١).

والمشهد اللافت في الحديث عن الهيئة التعليمية، يأتي من ملاحظة الجنسية الأجنبية لقسم وازن من أفراد هذه الهيئة، في المدارس الإرسالية والوطنية المسيحية. ففي مدارس اليسوعيين العام (١٨٧٠) كان هناك ٧٩ رجل دين ومعلماً أوروبياً، من أصل ٢٤٨ مجموع الهيئة التعليمية (Levenq, 1925, p. 56). أي أن ما يقارب ثلث الهيئة التعليمية كانت تمت بأصولها إلى خارج النسيج الوطني المحلي. وقد ازداد هذا الوضع ميلا لصالح المنشأ الخارجي للهيئات التعليمية في المدارس الإرسالية، بدءاً من العام ١٨٩٤، مع منع السلطات الفرنسية اليسوعيين من العمل على أراضيها. مما دفع بالمئات من المدرسين، إلى المجيء والعمل في الإرساليات في بلاد الشام، وبتشجيع من الحكومة الفرنسية نفسها تنفيذا، يومها، لمذهب غامبيتا، رئيس الوزراء الفرنسي «العلماني»، الذي رد على منتقديه، بأنه يمنع الإرساليات من العمل على الأراضي الفرنسية، ويدعمها في الخارج، من «أن العلمانية ليست للتصدير».

ولم يكن أمر الاستعانة بمدرسين أجانب، مقتصراً على مدارس الإرساليات الأجنبية وحسب. فالمدارس المسيحية الوطنية المقتدرة، أقدمت على مثل هذه الخطوة. فقد عملت مدرسة زهرة الإحسان الأرثوذوكسية، على إحضار المعلمات من أوروبا على نفقة الجمعية، لتدريس اللغة الفرنسية وبعض العلوم. إذ كانت الاستعانة، أولاً بالمعلمات من الخارج، ومن ثم من المتخرجات (كوستي، ١٩٦٦، ص. ١٠٥). على هذا، كان عدد مدرسات زهرة الإحسان، نحو عشرين: بعضهن راهبات والبعض من بنات اليونان والسويد والبلجيك والفرنسيات فضلاً عن الوطنيات (كوستي، ١٩٦٦، ص. ١١٤).

---

= التعليم الأكاديمي، فإنها لم تلاق تجاوبا من قبل «الباحثين» عن عمل من جمهور المتعلمين (راجع: مجلة **التربية والتعليم بدمشق**، س ٢، ع ٣، ص. ٣٢٨)؛ وقد كان شرط الدخول إلى هذه الدور، الشهادة الرشدية «ثم تراجعت عن هذا الشرط بسبب قلة المتقدمين إليها» (**سالنامه ولايت بيروت**، ١٣١٢ هـ، ص ٤٨، ومجلة **التربية والتعليم بدمشق**، س ٢، ع ٣، ص. ٣٢٨). ونشير هنا إلى أن أول دار معلمين أفتتحت في دمشق ١٨٩٤، وكانت مدة الدراسة فيها سنتين، وكانت تضم في العام الأول عند افتتاحها ٤٦ طالباً منهم ٢٥ يحملون الشهادة الرشدية، و٢١ بدون شهادة. وكانوا من مختلف الأعمار ومن مختلف المدارس القديمة.

ويجب التأشير هنا كذلك، على سيرة المعلم المرسل مقارنة له مع معلم متكسب من التعليم مهنة وحسب. فسيرة المرسل أكثر عطاء وقربة من مثل وأهداف. فالمعلمون اليسوعيون، كما يلاحظ دوركهايم، كانوا يتابعون «الطلاب في دروسهم وفي إقاماتهم، يعملون معهم ليل نهار، كل ذلك كان يعني خروج عملهم من الإطار المهني البحت، والتصاقه بقضيته، وإعطاء كل الجهد والطاقة اللازمين» (الأمين، ١٩٨٥، ص. ٦٠).

الجانب الثالث. ويأتي من الهوية الدينية للتعليم، ومع أن هذا الأمر لا يعطي التعليم في لبنان خاصية وفرادة، فكل مناهج التعليم في المجتمعات الحديثة، كانت تدور في فلك هذا النوع من التعليم. ولكن الأساسي هنا، في لبنان، هو أن «الإسلام في لبنان ليس واحدا، والمسيحية ليست واحدة، بل فيهما من المذاهب المتعددة والمختلفة أو المتعارضة، بتعدد الطوائف أو بتعارض الأحزاب داخل كل طائفة» (راجع حرب، ٢٠٠٨، ص. ١٩).

وهذا ما يؤمن للدين، امتيازا على بقية الروابط الأيديولوجية. وهو في الحالة اللبنانية، يضيق حتى حدود المذهب. ونلفت هنا، إلى أن التاريخ الديني يغطي واحدا من اثنين: إما رجل دين فيه الكثير من القداسة، وإما قائدا سياسيا، في مواقفه وفي علاقاته الكثير من «الدين». يدافع عن دينه وينتصر، أو يموت في موقف له طعم الانتصار.

لذلك يأخذ التعليم الديني حصته في الصراع حول منهاج مادة التاريخ، ويأخذ بعده التاريخي في ترسيم أوجه الافتراق التربوي في لبنان.

وتاريخ الجماعات في لبنان، أي وجودها، وديعة في «منهاجها» الخاص ووجدانها، من قبل أن يوضع مستقلا في كتاب أو يحدد بمنهاج مدرسي. فقد كان تداخل الدين بالعلم بعيداً، إلى حد أن الأب Tardy ذكر في إحدى رسائله العام ١٨٨١ «أن برامج التدريس بسيطة للغاية، فهي ترتكز على الدين، ليس لأن التعليم المسيحي هو أول التدريس في كل الصفوف، بل لأن الكتب الكلاسيكية هي في غالبيتها كتب دينية، يجدها الولد في الكنيسة. وأول كتاب يوضع بين يديه، منذ تمكنه من التمييز بين الحروف وتهجئتها، هو كتاب المزامير مطبوعاً مع الحركات. وبعد حفظ هذا الكتاب، يتعلم التلميذ نوعاً من الصلوات مطبوعاً بدون الحركات، ثم يأتي دور بعض القصائد التي تدور حول مواضيع دينية» (ساسين، ١٩٨٢، ص. ٧٠؛ Tardy, 1881, p. 175)

وفي باب الممارسة العملية في المدارس نسوق على سبيل المثال، بأنه كان على الطالب في مدرسة عينطورا (١٨٦١) أن يصلي ٢٢ مرة في النهار (الخوري، ١٩٠٨،

ص. ٨٩-٩٠). ولا تشذ المدارس الكاثوليكية والأورثوذوكسية عن هذه الهيئة. فالتشديد على التعليم الديني كان لافتا في مدرسة زهرة الإحسان (كوستي، ١٩٦٦، ص. ١٠٥).

وموقع التعليم الديني مماثل لذلك في جانب الإرساليات البروتستانتية[٣]. ولكن التمايز هنا، هو ظاهرة الاحتجاجات التي كان يقوم بها الطلاب في مواجهة التعليم الديني[٤]. . ولكن هذه الاحتجاجات التي كانت تقوم في الجامعة الأميركية من قبل الطلاب المسلمين واليهود والأرثوذكس، انتهت عام ١٩٢٠، عندما وضع نظام تعليمي علماني. والذي دفع الإرسالية لتبني هذه السياسة، هو ضيق المجال أمامها، بعد سيطرة فرنسا على سوريا ولبنان وإعطائها مجالاً واسعاً للمدارس الفرنسية (Hanna, 1979, p. 9).

ومما يجدر بالإشارة، هو أن التعليم العلماني[٥]، تحول في اعتبار بعض الإرساليات في لبنان، إلى طرف من الأطراف الطائفية، وقد ظهر ذلك، في محاربة اليسوعيين «الدينية» للتعليم العلماني، باعتبار «أنه لا يمكن مطلقا أن تتجرد المدرسة عن الدين دون أن تعاديه» (شيخو، ١٩١٠، ص. ٦٩٠-٦٩٥). كذلك ظهر هذا الأمر، في اعتبار المسلمين ونظرتهم إلى هذا النوع من التعليم «كان في بعده الأساسي يهدف لاكتساب أولاد المسلمين وأولاد الطوائف غير الكاثوليكية» (الحصري، ١٩٤٩، ص. ١٢-١٣). أو أنه، كما يشخص محمد جميل بيهم: «منذ نحو عشر سنوات كنت تلميذا في مدرسة أوليفييه العلمانية، فأدركت وقتئذ كيف يدس السم بالدسم» (بيهم، ١٩١١).

---

(٣) «... كانت دراستنا للتوراة، بتفاصيلها وأقاصيصها ووصاياها ونبؤات أنبيائها، ترسخ في أذهاننا أن اليهود هم شعب الله المختار... وأن الله العلي القدير، هو إله إسرائيل أكثر مما هو إله سائر البشر... وأن هذا هو إله حرب، أكثر مما هو إله سلام ومحبة... وأنه في جبروته سيضع الأرض وما عليها، تحت أقدام شعب الله المختار... وأن الشريعة الموسوية هي شريعة يهوه، ... وإن نبؤات موسى وهارون ويشوع، يجب أن تتحقق ولا بد أن تتحقق... كانت تعاليم التوراة الإرهابية، تأخذ بمجامع قلوبنا وعقولنا، قبل أن نبدأ دراسة التعاليم الإنجلية السمحة» (حنا، ١٩٦٤، ص. ٧٠-٧١).

(٤) عام ١٩٠٩ أعلن أكثر من ١٠٠ طالب (يهودي ومسلم) الإضراب ضد القوانين الدينية في الجامعة. وقد ترك ثمانية منهم الجامعة امام إصرار إدارة الجامعة على قوانينها (Hanna, 1979, p. 11).

(٥) دخلت البعثة الفرنسية العلمانية إلى لبنان العام ١٩٠٧: مدرسة Augé ومدرسة Aulivier ومدرسة Ecole Laïque.

والتعليم «بالدين»، ليس آفة «احتلال» أو «وجود» عثماني جاهل، ولا حصيلة انتداب، أو «استعمار» فرنسي ماكر، تزول بزوالها وانسحابهما. فالخلاف في الطائفية في لبنان بات يطال حتى الموقف من التدخين والكحول والجنس. وهنا يصح الحكم الذي تطلقه أوغاريت يونان من أن التربية الطائفية تضاهي التربية العرقية أو الجنسية أو الطبقية، أو أي تربية عنصرية بمدلولاتها (راجع فريحة، ٢٠٠٢، ص. ٣١).

## في متن كتاب التاريخ المدرسي

### معارف عثمانية

شهد العام ١٨٣٨ الخطوة الأولى في الطريق إلى التعليم الأكاديمي المدرسي في السلطنة العثمانية، مع إنشاء المدارس الملكية، بهدف إعداد جسم إداري مدرب، يكون أداة الإصلاح الإداري. وشهد العام ١٨٤٥ الخطوة الثانية، في تثبيت التعليم الأكاديمي الحديث، مع «كف يد رجال الدين عن المدارس وجعلها خاضعة لإشراف الدولة، بعد أن حوّل المفتي إلى موظف حكومي». ثم جاء تشكيل مجلس دائم للمعارف، بموجب قانون العام ١٨٤٦ (العام ١٨٤٧ تحول مجلس المعارف إلى وزارة المعارف العامة) ليحل محل السلطات الدينية في الإشراف على شؤون المعارف.

كان قانون العام ١٨٤٦، الأساسي والحاسم في مسيرة إصلاح التعليم في السلطنة (سراج الدين، ١٩٥٠، ص. ١٣٣-١٣٧). ويدخل منه في سياق ما تتناوله هذه الدراسة، مسائل ثلاث: الأولى، منح الطوائف حق إنشاء مدارس عامة للعلوم والفنون والصناعة. والمسألة الثانية، استثنى هذا القانون من أحكامه المدارس الخاصة التي تديرها جماعات طائفية. والمسألة الثالثة، هي في خلو المناهج التي حددها من مادة التاريخ (راجع حويلي، ١٩٩٠، ص. ١٣٣، و ص. ١٣٧-١٤٠).

العام ١٨٥٦، صدرت مجموعة قوانين جديدة عرفت باسم خط همايون. وقد نصت هذه القوانين، على فتح جميع المدارس الحكومية، أمام جميع رعايا السلطنة، وبضمنهم غير المسلمين. وقد جاء في المادة ١٥ من خطي همايون: «أن كل طائفة من الطوائف المسيحية لها الحق في إنشاء وتنظيم مدارسها وتعليم الفنون والعلوم. ولها الحرية في اختيار المناهج والهيئات التعليمية لها، على أن يكون أمر مراقبتها خاضعا لإشراف السلطات العثمانية المختصة. كما تضمنت إعفاء هذه المؤسسات من الضرائب والرسوم» (Sabbah, 1950, p. 24).

وفي العام ١٨٦٩، كان تتويج قوانين التعليم في السلطنة العثمانية، بصدور نظام المعارف العمومية. ويتألف من ١٩٨ مادة، موزعة على خمسة أبواب: الباب الأول ويتناول المكاتب (المدارس) العمومية والمكاتب الخصوصية، والثاني إدارة التربية، والثالث الإمتحانات والشهادات، والرابع يختص بالمعلمين، والخامس بالأمور المالية (نوفل، ١٨٨٣م، ص. ١٥٦-١٨٧).

تركت الدولة بموجب نظام المعارف العمومية، لكل فئة من تابعيات الدولة العثمانية، إدارة أمورها التعليمية. كما تركت الحرية واسعة للمرسلين، بفتح المدارس، بما يعنيه ذلك، من تكريس للتعليم الأجنبي. فقد جاء في تعريف المكاتب الخصوصية «هي التي تكون نظارتها فقط عائدة للدولة، أما تأسيسها وإدارتها فيعودان إلى الأفراد وإلى الجماعات».

الجديد في أنظمة العام ١٨٧٦، كان المادة ١٥ منها، التي أفسحت في مجال «التعليم حر» «أمام كل عثماني يقدر ان يتعلم تعليماً خصوصياً أو عمومياً بشرط الموافقة على النظامات» (زيادة، ٢٠٠٢، ص. ٢٩٩).

ومع ملاحظة سيطرة المدارس الإرسالية والأهلية الخاصة على سوق التعليم، في العديد من المناطق الطرفية في السلطنة، لا بل وحتى داخل العاصمة نفسها، جاءت قوانين العام ١٨٩٢، لتعيد التذكير بأن «الدولة لم تعد تسمح لأي مدرسة خاصة بالعمل إلا إذا تم الحصول على إذن رسمي بذلك» (**لسان الحال**، ١٨٩٢). وفي هذا السياق صدرت العام ١٨٩٤ «إرادة سنية تقضي بأن يكون التعليم باللغة التركية إلزاميا في المدارس غير الرسمية. وذلك لإفساح المجال أمام خريجي هذه المدارس بارتقاء وظائف الدولة أو متابعة الدراسة العالية في المدارس العثمانية» (Young, 1905-1906, p. 374). ثم كان أخيرا قانون للتعليم الرسمي العام ١٩١٣. والذي حدد في المادة ٩٥ «السماح للأجانب بالتدريس في المعاهد العمومية والخصوصية» (راجع وزارة العدلية، ١٨٤٨م).

هذه النظرة في القوانين العثمانية، تقدم إفادات عن محاولة السلطات العثمانية تطوير أنظمتها التعليمية. ولكن متابعة بسيطة لمآل تلك المحاولات، تفيدنا أنها كانت تصطدم دائما، بمعوقات وموانع داخلية، تأتي من الجهاز الديني الإسلامي، ومن مدارس الإرساليات، بما تمثله من امتداد أوروبي داخل جسم السلطنة.

أما في الإطار اللبناني، فإننا نسجل في باب القوانين، حدثين اثنين:

الحدث الأول. تشكيل المتصرف نعوم باشا العام ١٩٠٠، لجنة معارف تحت

مراقبة فضيلتلو... نائب الشرع الشريف، وفضيلتلو مفتي أفندي، وسمى لعضويتها ثلة من أفضل العلماء والأدباء المعروفين بالغيرة على العلم والآداب عهد إليهم السعي وراء الوسائل الآيلة إلى تعميم المعارف وإصلاح التدريس (الهشي، ١٩٧٣، ص. ٤٦).

إن هم تعميم المعارف وإصلاحها، يعني بالضبط تعميم التعليم الرسمي، باعتبار أن التعليم الإرسالي، كان يغطي آخر دسكرة في أي ناحية معزولة من جبل لبنان. أما الإصلاح، فهو يطال ما يراه المتصرف، من «مفاسد» للتعليم الإرسالي في متصرفية الجبل.

الحدث الثاني. «إن تشكيل إدارة المعارف في متصرفية جبل لبنان، كان بصورة قطعية في شهر أغسطس من سنة ١٣٣١-١٣٣٢هـ/ ١٩١٤-١٩١٥م. والمباشرة بتأسيس المدارس كان في سنة ١٣٣٢-١٣٣٣هـ/ ١٩١٥- ت ١٩١٦م» (حقي، ١٩٦٩، ص. ٥٩٤). وفي هذا «الحدث»، الدلالة اليقين على سيطرة الإرساليات، على «سوق» المناهج في المتصرفية.

أما في بيروت، فإن افتتاح المدرسة العثمانية الأولى كان العام ١٨٧٨م. لكن، واختصارا نورد حول أوضاع التعليم الرسمي العثماني، الحملة التي شنها سليم علي سلام، نائب بيروت في مجلس «المبعوثان»، وأشار فيها إلى الشفاعة والالتماس في تعيين المديرين والمعلمين، وإلى عدم الأهلية والكفاءة لدى هؤلاء. حتى أنه لم يتخرج من مدرسة البنات الحكومية «تلميذة واحدة جديرة بالاحترام العلمي بخلاف المكاتب الأجنبية» (راجع حويلي، ١٩٩٠، ص. ١٦٥-١٦٧).

## مرحلة الانتداب

### القوانين بإدارة المعارف العامة بخاصة

أعلن الكيان اللبناني وفي رصيده من التعليم الرسمي مدرسة واحدة، المدرسة الداوودية. وأعلن الاستقلال وفي رصيد الجمهورية اللبنانية ٢٦٧ مدرسة، مقابل ١٣١٢ مدرسة خاصة (أهلية وطنية واجنبية). وفي مراحل التعليم، كانت جميع المدارس الحكومية بلا ثانوية واحدة، مقابل ٣٧ ثانوية في التعليم الخاص (ماثيوز وعقراوي، ١٩٤٩، ص. ٥٥٠).

على هذا الواقع التعليمي جاء الانتداب، وكان شديد السيطرة على أمور المعارف، وعميق الجذور في تنظيماتها، الأمر الذي جعل التعليم الرسمي في تبعية التعليم الخاص

(الحصري، ١٩٤٦، ص. ١٣٢). ولم تكن هذه السياسة، بجديدة على الوضع التعليمي في لبنان الكبير، وإنما جاءت استكمالا، لما كان الأمر عليه عشية الوجود العثماني. ففي أواخر القرن التاسع عشر على سبيل المثال، كان هناك في قضاء صيدا، ١١٥ مدرسة أجنبية خاصة، (منها ٩٤ مدرسة لليسوعيين)، مقابل ١١ مدرسة إسلامية ورسمية. أي ما نسبته ٩% من مجموع المدارس. هذا، مع الإشارة هنا، إلى أن عدد المسلمين من هذا القضاء يتعدى نسبة النصف من سكانه (راجع الأمين، ١٩٨١، ص. ٣١-٣٣). ولا تتبدل هذه النسبة على امتداد مجمل الأراضي في بلاد الشام. إذ كان هناك ٧٨٨ مدرسة خاصة، مقابل ١٢١ مدرسة حكومية (Jung, 1924-1925, p. 93). ومع سقوط الدولة العثمانية آلت الرقابة على المدارس في منطقة سورية (ومن ضمنها المناطق اللبنانية) إلى السلطة الانتدابية. فقد أنشأ المندوب السامي الفرنسي، بموجب القرار ٤٥٥ تاريخ ٩/ ٢/ ١٩٢٠، إدارة المعارف العمومية (Services de l'Instruction Publique) برئاسة موظف فرنسي للقيام بمهمتين:

أ. الحفاظ على المدارس الأجنبية وتفتيشها.

ب. المحافظة على سير التعليم في خط واضح محدد (France. Ministère des Affaires Etrangères, 1929, p. 17).

وقد حرص القرار على تأكيد الفصل بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص، مع تمييز، بالقطع، لصالح النوع الثاني من التعليم. فإذا كانت المدارس الرسمية مرتبطة برئيس دائرة المعارف، فإن الأمر مختلف بالنسبة للمدارس الخاصة، كما نصت المادة العاشرة من القرار نفسه: «إن المدارس الخصوصية الإفرنسية، أم المدارس الوطنية الموضوعة تحت حماية وزارة الخارجية أم القومسيارية العليا، تتعلق رأسا بمستشار المعارف في القومسيارية العليا» (المفوضية الفرنسية العليا، ١٩١٨-١٩٢٠، ص. ١٧٥).

ثم صدرت من بعد، مجموعة من القرارات التي تتعلق بوظائف مديرية المعارف العمومية كالقرار رقم ٨٦ تاريخ ٢٩/ ١٠/ ١٩٢٠. والقرار رقم ١٠٠٧ تاريخ ٣٠/ ٨/ ١٩٢١، والمتعلق بالشروط الواجب اتباعها للحصول على ترخيص بفتح مدارس خصوصية (راجع المفوضية العليا الفرنسية، ١٩٢٤، ص. ٦-٧؛ المفوضية العليا الفرنسية، ١٩٢١، ص. ٢٥٥-٢٥٦). وكذلك قرار ١٥٥٧ تاريخ ١١ تشرين الأول ١٩٢٢، والقاضي تعيين لجنة لتوحيد بروغرام تعليم العربي في المدارس الرسمية.

الخطوط العريضة الأولى لسياسة الانتداب في حقل التربية، جاءت واضحة مع

القرار ٢٦٧٩ تاريخ ٢٠/٦/١٩٢٤. وهو القرار الذي نص صراحة، على اعتبار اللغة الفرنسية لغة رسمية في جميع قطاعات التعليم الرسمية، والخاصة. كذلك نص هذا القرار في مادته الثامنة على ضرورة تقيد المدارس بعدم التدريس في الكتب التي يحظر استعمالها بناء على أوامر رسمية. كذلك قضت هذه المادة بوجوب الاطلاع المسبق، لسلطات الانتداب، على أسماء الكتب المنوي استعمالها في المدارس الخاصة الإرسالية منها أو الوطنية (راجع المفوضية العليا الفرنسية، ١٩٢٥-١٩٢٧، ص. ٣٦٥-٣٦٨).

وعلى الصعيد الإداري التنظيمي كان القرار ٦٠ تاريخ ١٨/١/١٩٢٦، وينص على إنشاء مجلس المعارف العمومية. والأساسي هنا، أن هذا المجلس برئاسته (المفوض السامي) وبسيطرة ممثلي مؤسسات التعليم الفرنسية الإرسالية على مجمل أعضائه[٦] أعطى السيطرة المطلقة للثقافة الفرنسية، بحيث بات النفوذ الثقافي الفرنسي «المتغلغل حتى النخاع الشوكي» قبل العام ١٩١٤ (Gontaut-Biron, 1922, p. 13)، شرعياً «بإجماع» القرارات والقوانين. وهذه السيطرة لم ينل منها، ما صدر لاحقا، مع إقرار الدستور اللبناني العام ١٩٢٦، وإعلان الجمهورية اللبنانية، وتحديدا المرسوم رقم ٥ تاريخ ٣١/٥/١٩٢٦، والذي نص على إنشاء وزارة للمعارف، وتحديد صلاحياتها ومهماتها. باعتبار أنها كانت محصورة فقط، بتنظيم معاهد التعليم المختصة بالدولة، أي المدارس الرسمية (راجع الجريدة الرسمية، ١٩٢٦، ص. ٣-٤). كذلك لم يغير منها المرسوم رقم ٣٠٣٢ تاريخ ٢/٤/١٩٢٨، الذي أبدل مجلس المعارف العمومية، بالمجلس الأعلى للمعارف العامة في الجمهورية اللبنانية، وجعله برئاسة وزير المعارف في الجمهورية اللبنانية (راجع الجريدة الرسمية، ١٩٢٨، ص. ٢).

ولا تقود تعديلات هذا المرسوم، ولا التعديلات التي حددتها المراسيم اللاحقة، مرسوم رقم ٦١٨١ تاريخ ٢٨/١/١٩٣٠، ومرسوم ٢١٨ تاريخ ١٣/٢/١٩٤٢ (راجع: مجموعة القوانين والمراسيم والقرارات الصادرة عن حكومة الجمهورية اللبنانية، ١٩٢٩-١٩٣٠، ص. ١١٣٤؛ الجريدة الرسمية، ١٩٤٢، ص. ٩٣٧٤) إلى استنتاج بتبدل مفاعيل السيطرة الفرنسية، لأن القرار الأول والأخير بشأن أمور التربية في لبنان،

(٦) الأعضاء هم: مستشار المعارف في المفوضية العليا، ووزراء المعارف في البلدان الخاضعة للانتداب، ورؤساء الجامعات الفرنسية والأميركية والسورية، وبعض رؤساء المدارس الخاصة للدراسة الثانوية الفرنسية، وممثلون عن خريجي الجامعات وأساتذتها، ومندوبون عن أساتذة التعليم الثانوي الرسمي والخاص.

كان وقتها بيد المفوض السامي الفرنسي. ناهيك عن أن الهيئات التربوية والإدارية المسؤولة، كانت من المتشبعين من الثقافة الفرنسية، ومن خريجي معاهد فرنسا وجامعاتها.

تبقى إشارة تتعلق بالتفتيش التربوي في هذه المرحلة، فخلال سنوات عهد الانتداب كله، قامت في لبنان سلطتان للمعارف: سلطة مفتشي التعليم للمفوضية العليا، وتشمل كل أنواع المدارس العاملة في لبنان، من وطنية وأجنبية ومن رسمية وخاصة، ثم سلطة وزارة المعارف (التي تحولت العام ١٩٣٣ إلى وزارة تربية وطنية)، وتقتصر على المدارس الوطنية من رسمية وأهلية، دون المدارس الأجنبية (فرحات، ١٩٨٠).

ومع أن مرسوم ١٤٣٦ تاريخ ٢٣/ ٣/ ١٩٥٠، ألزم المدارس الخاصة بالمناهج الرسمية، فقد بقي حبراً على ورق، باعتبار أن المراسيم اللاحقة عملت على «تخفيض القيود والأحكام وتدرج في التسامح مع المدارس الخاصة حتى التراخي» (فرحات، ١٩٨٠). شأن المرسوم الاشتراعي رقم ٢٦/ ٥٥ الذي ألغى مصلحة التفتيش وعزز الدوائر الإقليمية المحدثة سنة ١٩٥٣. كذلك قلصت وزارة التربية زيارات المفتشين للمدارس الخاصة، بداعي العناية بالقطاع الرسمي الناهض. وأخيرا ألغى المرسوم الاشتراعي ١١٥/ ٥٩ التفتيش الوزاري، محدثا في رئاسة الحكومة تفتيشا مركزيا تقتصر صلاحياته على الادارات والمؤسسات العامة. وتحرر التعليم الخاص من رقابة الدولة، وفشلت محاولات وزارة التربية في فرض أي شكل من أشكال التفتيش على المدارس الخاصة مجدداً (أبو مراد، ١٩٨٤، ص. ١١).

وقد بقيت المدارس المعنية تتصرف على هواها لانعدام الرقابة عليها، وبخاصة مع قيام التفتيش المركزي العام ١٩٥٩، واقتصار فرعه التربوي على التعليم الرسمي دون الخاص. وقد جاء ذلك بعد إلغاء التفتيش المدرسي كواحدة من صلاحيات وزارة التربية.

وإذا ما علمنا أن القطاع الخاص من التعليم، هو الأساس في الصورة التعليمية في لبنان كما وكيفية، عرفنا تبعات انعدام الرقابة على مناهج المدارس، ومساهماتها وأدوارها في تشكيل أوجه «وطنيات» متعددة. والخلاصة أن المدرسة الخاصة تبدو أقوى من الدولة ومتحررة من الالتزام بأي من أشكال التفتيش الحكومي عليها، ومصرة على التعامل بحرية تامة مع مناهج التعليم الرسمية. ولولا التزام المدارس الخاصة الامتحانات الرسمية، وما تربط به من مناهج رسمية توحيدية، لكان يصح القول إن كل مدرسة خاصة تفهم الأمور والمسؤوليات التربوية على هواها.

وفي تسع سنوات بلغت سياسة التسامح هذه حد التسيب الكامل والانفلات للتعليم الخاص إذ ألغي جهاز التفتيش التربوي من وزارة التربية الوطنية لمنفعة الجهاز المستخدم في رئاسة الوزارة تحت اسم التفتيش المركزي. وسرعان ما حصر المشرع صلاحية التفتيش المركزي بالتعليم الرسمي (فرحات، ١٩٨٠).

## في بورصة الامتحانات: شفهية أم خطية؟

### أولاً: القرار٢٦٤٢ تاريخ ١٩٢٤/٨/٥

١. أعطى هذا القرار مادة التاريخ محلها في الامتحان الخطي،في شهادة الدروس الابتدائية الإعدادية (يكون الطلاب قد أتموا من عمرهم الـ ١١ سنة)، حيث كان بإمكان الطالب أن يختار اللغة الفرنسية أو العربية، في تقديم الامتحان في التاريخ والجغرافيا. وكذلك كان لهاتين المادتين مكانهما في الامتحانات الشفهية.

٢. الأمر عينه فيما يتعلق بشهادة الدروس الابتدائية النهائية العليا (اتموا الـ ١٥): كانت مادة التاريخ كتابية. وللطالب أن يختار اللغة الفرنسية أو العربية في تقديم الامتحان. وكان هناك علامة لاغية ٦/ ٢٠. كان هناك امتحان شفهي، يمكن أن يتقدم منه الطالب بالفرنسية.

٣. ونسجل هنا ما جاء في قرار رقم ٢٨٥٢ تاريخ ١/ ١٢/ ١٩٢٤، حيث أعطى في القسم الابتدائي لتعليم التاريخ ساعتين أسبوعياً، مقابل ٣ ساعات أعطيت للتعليم الديني، كما أعطى في القسم التكميلي: مادة التاريخ = ساعة وساعة لمادة الجغرافيا.

### ثانياً: مرسوم رقم ٤٢٩٨ تاريخ ١٩٢٨/١٢/٣١، ويحدد في المرحلة الابتدائية ثلاثة أقسام

١. القسم الأول ويشمل:

أ. قسم الحضانة. والقسم التجهيزي وفيه تعليم ديني، والقسم الابتدائي (٨-١٠ سنوات). كان هناك تعليم ديني، ٣٠ دقيقة، وقصص تاريخية، ساعة واحدة (أحاديث تاريخية مقتبسة من تاريخ لبنان وسورية مرتبة بحسب أزمنة وقوعها ترتيبا يمكن الطالب من حفظها وسردها كما هي).

ب. القسم الابتدائي الوسط. تاريخ ساعة واحدة (معلومات أولية عن سورية ولبنان).

ج. القسم الابتدائي العالي. وفيه تعطى مادة التاريخ باللغة العربية، ساعة واحدة (درس أهم أدوار لبنان وسورية وعلاقة هذه الأدوار بفرنسا). وتعطى كذلك، ساعة واحدة باللغة الفرنسية (قراءة أهم حوادث تاريخ فرنسا بحسب ترتيبها التاريخي مع شرح لها).

٢. القسم التكميلي ومدة الدراسة سنتان:

أ. السنة الأولى. يعطى التعليم الديني باللغة العربية. مادة الدروس الأخلاقية (محبة الوطن، علاقة الشعوب ببعضها، القوانين، التعاون بين الدول). ومادة التاريخ والجغرافيا (ساعتان): (درس مطول لتاريخ لبنان وسورية حتى الفتح العربي. درس مختصر لتاريخ فرنسا من بدئه إلى سنة ١٧٨٩ (لا يوجد مادة تاريخ باللغة الفرنسية).

ب. السنة الثانية. وفيها التعليم الديني والدروس الأخلاقية. وفيها تاريخ (درس مسهب في تاريخ سورية ولبنان منذ الفتح العربي. ودرس أقل إسهابا في تاريخ فرنسا منذ ١٧٨٩ إلى يومنا هذا).

## ثالثاً: مرسوم رقم ٤٤٣٥ تاريخ ١٩٢٩/١/٢٨، ويرسم إنشاء شهادة البكالوريا ومواد التدريس ومواد الامتحان وتنظيمها

وقد توزعت المواد التاريخية كالآتي:

- تاريخ لبنان وسورية حتى بدء القرن السادس عشر
- سورية القديمة (فينيقيا، العبرانيون، اليونانية، الرومانية، البيزنطية)
- العرب: محمد والإسلام
- تاريخ فرنسا وأوروبا

## رابعاً: مرسوم رقم EB/١٢٤ تاريخ ١٩٣٩/١٢/١

يتضمن إعادة تنظيم امتحانات شهادة الدروس الابتدائية الإعدادية، وشهادة الدروس الابتدائية التكميلية. فجعل امتحان مادتي التاريخ والجغرافيا في شهادة الدروس الابتدائية الإعدادية خطيا ولمدة ٢٠ دقيقة، مع رصيد واحد، مقابل رصيدين للحساب و٣ أرصدة لكل من اللغتين العربية والفرنسية. أما في شهادة الدروس الابتدائية التكميلية، فصار امتحان المادتين شفهيا، مع رصيدين لهما، مقابل رصيدين لكل من مادتي الرياضيات والعلوم.

## مناهج الاستقلال

### ١. مناهج ١٩٤٦: المناهج الأولى

كان لا بد بعد نيل الاستقلال من تحرير المناهج من بعض أوجهها الانتدابية. وقد صدرت سلسلة من المراسيم منذ الأول من تشرين الأول العام ١٩٤٦. وكان أولها المرسم رقم ٦٩٩٨ تاريخ ١/١٠/١٩٤٦ ويقضي بتحديد مواد التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي (أبي فاضل، ١٩٩٣، ص. ١٢٢)[٧].

مرحلة التعليم الابتدائي. أما بالنسبة لمادة التاريخ فكان تعليمها يبدأ من السنة الثانية حتى الخامسة، موصولة مع الجغرافية، المدة ساعتان (راجع مضمون المنهج في أبي فاضل، ١٩٩٣، ص. ١٢٦).

مرحلة التعليم الابتدائي العالي. الامتحان فيها خطي مع الجغرافيا (المدة ساعة). وبعد النجاح كان هناك امتحان شفهي. وقد تلازمت مادة التاريخ مع مادة الجغرافية وقد أصبح تعليمهما أكثر جدية مع إدخالهما في مواد الإمتحانات الخطية (راجع تفصيلاً لعناوين الدروس في هذه المرحلة في أبي فاضل، ١٩٩٣، ص. ١٢٩-١٣٢).

مرحلة التعليم الثانوي. الامتحان شفهي فقط، في كل من فرعي الفلسفة والرياضيات. يتقدم منها من نجح في الامتحان الخطي فقط. ويشتمل على سؤال في التاريخ والجغرافيا والمعدل ٢.

تقييم مناهج ١٩٤٦. كانت مادة التاريخ والجغرافيا مادة ثانوية في البرنامج مع اعتبارها مادة شفهية في الامتحان النهائي. فلم يكن لها في بعض المدارس أستاذ خاص، بل قلما نزل اسمها على قائمة الكتب. وإذا شاءت مدرسة أن تعلم مادة التاريخ، فكانت تستعين بمعلم الأدب لهذه الغاية.

والمدارس الخاصة من ناحيتها، ومعظمها مدارس أجنبية ووطنية ذات طابع مذهبي، فقد أهملت تعليم التاريخ باللغة العربية، كونها لا تعد تلاميذها لامتحانات

(٧) وتتابعت المراسيم في التاريخ عينه: مرسوم رقم ٦٩٩٩ يقضي بتحديد مواد التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي العالي التوجيهي. ومرسوم رقم ٧٠٠٠، ويتعلق بتحديد شروط فتح المدارس الخاصة ومراقبتها. ومرسوم رقم ٧٠٠١، ويقضي بتحديد مواد التدريس في مرحلة التعليم الثانوي. ومرسوم رقم ٧٠٠٢، ويتضمن نظام امتحانات شهادة الدروس الابتدائية (السرتفيكا). ومرسوم رقم ٧٠٠٣، ويتضمن نظام امتحانات شهادة الدروس الابتدائية العالية (البريفة). ومرسوم رقم ٧٠٠٤، ويتضمن نظام امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي (أبي فاضل، ١٩٩٣).

شهادة البروفيه، وبالتالي لاتعلمهم مادة التاريخ والجغرافيا باللغة العربية، ولا تطلعهم على البرامج اللبنانية، بل تكتفي بالبرامج وبالكتب الفرنسية... .

ولم يعدل في هذا الأمر المرسوم ١٤٣٦ تاريخ ٢٣/ ٣/ ١٩٥٠، والذي يحدد أن «منهج التعليم في المدارس الخاصة والأجنبية هو المنهج الرسمي». لأن المرسوم نفسه، يعود ويرسم، بأنه «يحق لمديري هذه المدارس أن يختاروا الأساليب الفنية التي يرون مصلحة في اتباعها، وأن يضيفوا عليها مواضيع غير منصوص عليها في المنهج الرسمي».

### ٢. المناهج الثانية

مناهج المرحلة الثانوية بموجب المرسوم ٩١٠٠ تاريخ ٨/ ١/ ١٩٦٨، مناهج المرحلة المتوسطة بموجب المرسوم ١٤٥٢٨ تاريخ ٢٣/ ٥/ ١٩٧٠، مناهج المرحلة الابتدائية بموجب المرسوم ٢١٥١ تاريخ ٦/ ١١/ ١٩٧١.

ويبدو أن هذه المناهج كانت مؤقتة بعرف القائمين على التربية. ففي العام ١٩٧١، وجهت أسئلة إلى المدارس والمؤسسات التربوية حول البرامج، وطلب تقديم الاقتراحات لتعديلها. وجرت محاولات جادة سنة ١٩٧٥ أجراها المركز التربوي للبحوث والإنماء. وقد كلفت عدة لجان من قبل المركز، من بينها لجنة القضايا الاجتماعية والتاريخ والجغرافية. وكانت تمثل المؤسسات التربوية الرسمية والخاصة. وقد عقدت اجتماعها الأول في مركز البحوث في الدكوانة في ١٩/ ٦/ ١٩٧٥. وباشرت اللجنة أعمالها، وعقدت اجتماعات طويلة، وقامت بالدراسات حتى وضعت مشروعها النهائي. ولكن مشروعها هذا لم يتم تطبيقه فظل حبرا على ورق، وظلت وزارة التربية الوطنية تنتظر الظرف المناسب لإعادة النظر بالبرامج ومنها برنامج التاريخ (راجع أبي فاضل، ١٩٩٣، ص. ١٦٥).

### ٣. المناهج الثالثة: خطة النهوض التربوي

أقر القرار مجلس الوزراء رقم ١٥ بتاريخ ١٧/ ٨/ ١٩٩٤، خطة النهوض التربوي في لبنان. واستتبع هذا القرار بقرار رقم ٢٢ تاريخ ٢٥/ ١٠/ ١٩٩٥ الذي حدد الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان. ثم كان المرسوم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨/ ٥/ ١٩٩٧، الذي حدد «مناهج التعليم العام وأهدافها». أما برامج التاريخ فصدرت العام ٢٠٠٠ في الجريدة الرسمية رقم ٨/ ٦/ ٢٠٠٠، عدد ٢٧ تاريخ ٢٢/ ٦/ ٢٠٠٠. وقد «صدرت هذه البرامج

بموافقة من الهيئة الاسنشارية في المركز التربوي للبحوث والإنماء، وبمرسوم صادر بالإجماع عن مجلس الوزراء، وتأييد وحماسة من كل الهيئات التربوية» (مسرة، ٢٠٠٩).

استند مشروع الخطة في نقطة أولى، إلى التشريعات الدستورية والقانونية ووثيقة الوفاق الوطني في الطائف، التي حددت الخيارات الوطنية. وفي نقطة ثانية، استندت الوثيقة إلى نتائج الدراسات والأبحاث التي قام بها المركز التربوي... واستندت في نقطة ثالثة، إلى المسوحات التربوية التي أجريت من قبل مؤسسات عالمية أو محلية...

وما يهمنا هنا هو مسند الخطة الأول بوجهه السياسي، ونعني وثيقة الوفاق الوطني في الطائف، فيما المسندان التاليان، يدوران عند حدود المعطيات الإحصائية وموجبات التسيير والإدارة.

تنص وثيقة الوفاق الوطني في مادتها الخامسة على «إعادة النظر في المناهج وتطويرها وتعزيزها بما يعزز الانتماء والانصهار الوطنيين والانفتاح الروحي والثقافي، وتوحيد الكتاب في مادتي التاريخ والتربية الوطنية» (وثيقة الوفاق الوطني).

ونلفت هنا، بأن الدستور اللبناني، ونص وثيقة الوفاق الوطني لعام ١٩٨٩، ليسا مصدرين لفلسفة تربوية بالمعنى الحقيقي للكلمة، لأنهما نصان سياسيان وقانونيان يرتكزان على تسوية إيديولوجية لصراعات محلية وإقليمية. وبالتالي فإن الإدارة السياسية التي أقرت مناهج التعليم العام، كانت تتوخى منها، أن تكون عاملاً من عوامل النهوض التربوي في لبنان. ولكن هذه الإدارة خرجت عن منطق الوفاق، ومنطق تسوية الصراعات، يوم تبنت «الانصهار» غاية، حتى ولو كان انصهارا في وطنية شاملة، بما يبثه هذا المفهوم، من تغييب وتذويب لشخصية لها قوامها، أو حتى تهيؤاتها الثقافية أو التاريخية.

إن الكلام المتوافق عليه في فلسفة البرامج، وآخرها خطة النهوض التربوي، لا يأخذ محكاته التطبيقية الفعلية من تقديمات المناهج المدرسية، لأن التربية المواطنية ليست حكراً على المدرسة، بل هناك مؤسسات مجتمعية عديدة تساهم فيها مثل العائلة، والحزب السياسي، ووسائل الإعلام والكنيسة أو المؤسسة الدينية. على هذا، يبدو في محله، تساؤل باحث عامل في المناهج، على أي فلسفة تربوية اعتمد المشترع التربوي اللبناني، في وصفه للمناهج التعليمية التي تعتبر قلب العمل التربوي الأساسي. «عبثا نحاول العثور على سند إيديولوجي صريح، لهذه المناهج التي حددت بالمرسوم

١٠٢٢٧، الصادر عن مجلس الوزراء بتاريخ ٥/٨/١٩٩٧... وإذا كان المشترع قد حاذر الوقوع في الشرك الإيديولوجي، عن سابق تصور وتصميم، فلكي يوفق بين اتجاهات مختلف التيارات ولا يكون آحادي التوجه العقيدي» (الحلوة، ١٩٩١).

ولو نحن سلمنا مع Butto بأن «الهدف السياسي للتربية، هو تحضير الأفراد ليتمكنوا من لعب دورهم في النظام السياسي، من خلال تنمية القيم والمعارف، ومن خلال المشاركة المطلوبة لأخذ قرارات أو صنع خيارات من بين عدة بدائل، إذا سلمنا بذلك، فإن دور هذه التربية، يصبح أكثر دقة وأهمية في المجتمعات التعددية، التي تعاني بعض المشاكل الناتجة عن تعدد الأعراق والأديان أو الثقافات، حيث ينظر الواعون لأهمية التربية، إلى المدرسة كوسيلة أساسية في تخطي عوائق التعدد» (فريحة، ٢٠٠٢، ص. ٢٠-٢١).

ولكن تخطي «عوائق التعدد» التي برزت في كتاب التاريخ المدرسي، مع تطبيق خطة النهوض التربوي، كان تسييب الأمر للزمن الطويل. أما على المدى المباشر فكان تخطي هذه العوائق عبر «إلغاء ص ٨٨ من كتاب التاريخ للسنة الأساسية الثالثة، **نافذة على الماضي**، على أن يعلق المركز التربوي التدريس بهذا الدرس لاحقا. وقد وردت كلمة الفتح العربي في سياق الخط الزمني للدول أو الشعوب التي مرت على لبنان، إذ اعتبر البعض أن المؤلفين صنفوا الفتح العربي في عداد الاحتلالات» (**النهار**، ٢٠٠١).

## مناهج التاريخ في طواحين المدارس

### ١. التعليم الرسمي العثماني

حدد نظام المعارف العمومية الصادر العام ١٨٦٩، تدريس الأمور الدينية، كمادة تاريخية، وحصر تعليمها بالطلاب المسلمين وحدهم. أما «أطفال الصفوف غير المسلمة، في المكاتب الصبيانية، فيدرسون أصولهم الدينية. وهذه الأصول الدينية تتعين بمعرفة رؤسائهم الروحيين وتدرس لهم». أما في المكاتب الرشدية، فكان هناك مواد التاريخ العمومي والتاريخ العثماني، وفيه الدروس المختصة بالأمور المذهبية، تتقرر لكل ملة بحسب لسانها. وتتعين للأطفال غير المسلمين دروس أمورهم المذهبية، وتدرس لهم بمعرفة رؤسائهم الروحيين (نوفل، ١٨٨٣م، ص. ١٥٩).

ولكن هذا التحديد النظري لمادة التاريخ في المنهاج، لم يكن محترما في التطبيق العملي. ففي المكتب الإعدادي في بيروت، العام ١٣١٩ هـ/١٩٠٣م، كان التاريخ

يدرس باللغة التركية، لاغياً حق كل ملة بدراسته «بحسب لسانها». كذلك يلاحظ حذف مادة التاريخ، من منهاج المكتب الرشدي (راجع **سالنامه ولايت بيروت**، ١٩٠٢، ص. ٩٤-٩٥).

وتنقل سالنامه نظارت معارف عمومية العام ١٣١٦هـ/ ١٩٠٠م، عن وجود مادتي تاريخ، تدرسان في المكتب الإعدادي في كل من بيروت وطرابلس. الأولى تحت اسم تاريخ بدون أي تحديد أو إضافة. والمادة الثانية، وتدرس في المكتب الإعدادي في بيروت، تحت اسم تاريخ فارسي (راجع سالنامه نظارت معارف عمومية، ١٩٠٠، ص. ٩٧٦-٩٧٧ و٩٨٠، ٩٨٣). ولكن هذه المادة (التاريخ الفارسي) تختفي من مناهج العامين ١٣١٨-١٣١٩هـ/ ١٩٠٢-١٩٠٣م، وتختفي كذلك، مادة التاريخ عن منهاج المكتب الرشدي والمكتب الإعدادي في بيروت (راجع سالنامه ولايت بيروت، ١٩٠٢، ١٩٠٣، ص. ٩١-٩٢ و٩٥؛ سالنامه نظارت معارف عمومية، ١٩٠٢، ص ٤٨٥-٤٨٨). وينفرد العام ١٣١٨ هـ/ ١٩٠٢م، بمادة في منهاجه، تحت اسم تاريخ إسلام (راجع سالنامه نظارت معارف عمومية، ١٩٠٢، ص. ٤٢٢).

كان ميدان هذه النظرة في منهاج مادة التاريخ، يدور في محورين:

أ. المحور الإسلامي. والكتب المدرسية فيه تتناول فقط مرحلة النبوة وصدر الإسلام.

ب. المحور العثماني. وفيه تاريخ الإمبراطورية وتاريخ سلاطينها بعامة.

لم تكن مشكلة التعليم التركي أنه متخلف فحسب، بل كان يرمي إلى تتريك العرب في آن معا. وكانت مادة التاريخ والجغرافيا والآداب مصبوغة بصبغة عثمانية، يتعذر على الطلبة من خلالها، درس المهم في التاريخ، ولو كان تاريخ بلادهم. وكانت هذه الإجراءات معممة على مختلف مستويات الدراسة، من الابتدائية حتى الدراسات العليا. ليس هذا وحسب، فقد طلب السلطان عبد الحميد من مديري المعارف، أن يوقفوا التعليم عند حد معين لا يتجاوزونه، وبخاصة في بلاد الشام، وحجته من ذلك أن انتشار التعليم يؤدي إلى المفاسد وتمزيق شمل الأمة (راجع ياسين وهلال، ١٩٧٥، ص. ٨١).

## ٢. الإرساليات البروتستانتية

تعطي الإرساليات البروتستانتية الحيز الجغرافي، والتشكيل البشري، تاريخاً ولغة وجماعة، موقعاً بارزاً، في مهماتها التربوية والتبشيرية. وذلك انطلاقاً من رؤيتها، لدور العقل في ترسيم تصرفات الفرد، ومن خلال المسؤولية الفردية لكل شخص حول

أعماله، ومن خلال تأكيدها على الإنجيل، كما يقرؤه المؤمن، مصدراً للأحكام. مما يؤكد بالتالي، على دور اللغة الأم في العملية التربوية. لذلك كانت جهودهم في ترجمة الإنجيل وطرحه في سوق الثقافة، كتابا سهل التناول في الامتلاك وفي المحتوى.

والتاريخ في عرف البروتستانت، تابع للجغرافيا[٨]، و«هو في مبادئه بسيط يتعلق بحياة مشاهير القوم كالملوك. ثم ينتقل إلى ما جرى من التقلبات في الأمة على مدى الزمان، وهذا يوجب النظر إلى أحوال الطبيعة الإنسانية والمحركات التي تتسلط على نيات البشر وأعمالهم والهيئة الاجتماعية وأنواع الدول التي قامت في الأزمنة الماضية. فليس هو سلسلة حوادث تُذكر في حياة الأمة أو العالم السنة بعد الأخرى بل هو علم فلسفي عميق يتأثر بالأعمال التاريخية من أولها إلى آخرها في شهوات النفس وأخلاق الإنسان الذي هو منشأ حوادث التاريخ. بل قالوا إنه علم راسخ على مبادئ سياسية إنما أخبار التاريخ أمثلة وشواهد لها. وإن غاية ما يستطيع التلميذ أن يدركه في المدارس علاقة الأسباب السياسية بمسبباتها. وأما الجزئيات الموردة في مطولات القدماء والمتأخرين، فمن دروس دور البلوغ والكهولة في حياة الإنسان» (خوري، ١٩٩٢، ص. ١٩٧).

ومع مغالاة مسؤولي بعض المدارس وبعض خريجيها في ترسيم دور نهضوي ريادي، قومي، فإنه كان من السهل ملاحظة الهوية العروبية الجامعة، التي كانت تحكم الحراك السياسي للأغلبية من المفكرين من خريجي الجامعة الأميركية.

ومع المركزية التي كانت تحكم المدارس البروتستانتية، كانت هذه المدارس تتبع، على قدر الإمكان، منهجاً موحداً للتدريس، يتألف من القراءة والنحو والجغرافيا والكتابة والحساب. وتستعمل اللغة العربية، لغة البلاد، في جميع الدروس، ما عدا الدرس الإنكليزي (الصليبي، ١٩٧٨، ص. ١٧٨-١٧٩).

وهذه المكانة التي أولاها البروتستانت للتاريخ، واكبها، على الأقل، مكانة مماثلة لمادة الجغرافيا، «فلا يقتصر تعليمها الآن على رسم الأرض وأقسامها وممالكها وأممها مع ذكر عوائدهم وأديانهم ونوع حكومتهم بل قد تقدموا حديثاً إلى توضيح العلاقة السببية بين صفات المملكة الطبيعية من حيث وضعها أو جرمها وتخومها ومناخها ونوع

(٨) «فالمكان ليس مفهوما محايدا. إنه يحمل حدودا وخطوطا، وتاليا صلاحيات وأدوارا وموجبات احترام وتنفيذ وظائف، وتمييزا بين العام والخاص. فمن خلال العلاقات بين كل فرد منا والمكان عموما، يتم تكوين الإدراك والتصرفات والسلوكات الخاصة بالمواطنة» (مسرة، ١٩٩٩).

أرضها الجيولوجي وما فيها من النبات والحيوان وصنائع أهلها وحالة هيئتهم الاجتماعية»[٩].

### ٣. الإرساليات الكاثوليكية

ويمثلها اليسوعيون خير تمثيل، مع امتداد نشاطهم التربوي وتغطيته معظم المناطق اللبنانية، إلى شموله مستويات التعليم كافة من الابتدائي حتى الجامعي. والنظرة اليسوعية، تسقط التواريخ المحلية من حسبانها، لصالح تاريخ كوني ممتد.

«... فأول ما فكرت فيه الإرساليات الفرنسية عندما أمت هذه البلاد هو بثها الفضائل التي تحلى بها ملوكها وأدباؤها ورجالها العسكريون والبحريون. وقد كان لهذه الدعوة، أثرها العميق في المسيحيين على وجه الخصوص. فراحت الناشئة تغرف من معين تلك الفضائل غذاء لتفكيرها، وإذ هي تعرف عن كلوفيس وشارلمان والقديس لويس وفرنسيس الأول وهنري الرابع ولويس الرابع عشر... أكثر بكثير مما تعرف عن أبطالها وأدبائها وملوكها. وقد يكون مرد هذا، إلى أن الناشئة المسيحية في الشرق، حملت على الاعتقاد، من حصر الدعوة في ما انطوى عليه التاريخ الفرنسي من الفضائل، بأن تاريخها لا يرتبط بتاريخ العرب، جاهلة أن من خطل الرأي، القول بأن تاريخ العرب هو تاريخ الأمة الإسلامية دون سواها» (أبو شبكة، ١٩٤٣، ص. ٥٧).

إذا كان تعليم مادة التاريخ والجغرافيا في فرنسا يتعارض مع مفاهيم الجزويت الكونية، فإن الوضع في المشرق يبدو مختلفاً، إذ كانت هناك ضرورة لتعليم هذه المواد، لخلع الطالب من محيطه وتنصيبه في هيئة تاريخية وتأريخية جديدة، وهذا ما يصل ليس فقط إلى ليتنة الكنيسة، بل وإلى ليتنة الوعي التاريخي لمجموع الطوائف المسيحية الكاثوليكية. من هنا، وإتماماً لهذه الفكرة، كانت أبحاث الجزويت تصب في مجموعها (الأبوان هنري لامنس ولويس شيخو بخاصة) في إيجاد جذور مسيحية، إن لسوريا أم للأدب العربي إجمالاً، بما في ذلك، من نفي أو مجانبة لواقع التأثيرات

(٩) فصارت فروعاً تُعرف بالجغرافيا البسيطة والطبيعية والسياسية ويستعينون في تعليمها بأدوات كثيرة ولا يكتفون بنظر التلميذ إلى الرسوم البسيطة والكروية ودراسة الوصف الكتابي بل يطلبون منه نقل الرسوم المعروفة بالخارطات بيده نقلاً متقناً ليرسخ في ذهنه كل ما يتعلق بأقسام الأرض ونسبة بعضها إلى بعض وارتفاع جبالها ومسير أنهرها ووضع قصباتها إلى غير ذلك من هذا العلم الجزيل الفائدة (خوري، ١٩٩٢، ص. ١٩٧).

الإسلامية. إلى هذا، يجب أن نضيف أن منهاج مادة التاريخ في البرنامج المدرسي المحلي، كان يتخذ من التاريخ الفرنسي أساساً وميداناً لمواضيعه.

ومادة التاريخ وفق تصنيف دليل المدارس المسيحية، تبدو في خانة المواد الثانوية، وهي التاريخ والجغرافيا، والغناء والرسم والرياضة... في مقابل المواد الرئيسية الأكثر أهمية (Les matières les plus importantes) وهي بالترتيب: التعليم الديني، تعليم اللغة الفرنسية، تعليم اللغة العربية، الحساب، أشغال يدوية للفتيات. أما توزيع هذه المواد على البرنامج، فيتم كالآتي: صباحاً (وبالترتيب) التعليم الديني واللغة الفرنسية والحساب، أما بعد الظهر فتكون اللغة العربية. وأخيراً تكون المواد الثانوية (Mattern, 1919, pp. 22-23).

أما عن محتوى المناهج في مادة التاريخ فيقول الدليل «أنه لا يمكننا أن نتجاهل الحوادث الكبرى في تاريخ البلاد. فعلى المعلم أن يدرسها. ويجب عليه كذلك أن يلقي نظرة على الحوادث الكبرى في التاريخ العام للإمبراطوريات التي حكمت وتتابعت في العالم، والرجال العظام والاكتشافات العلمية الكبرى. والحوادث البارزة في المرحلة الحديثة» (Mattern, 1919, p. 35).

ونلفت هنا، إلى مايشخصه دوركهايم حول مهمة نصوص المختارات، وطبيعتها التي كان اليسوعيون يقدمونها فيها. إنها مقاطع دون مكان ولا زمان. الهدف من استخدامها التمرين اللغوي والأدبي، وليس المعرفة (معرفة الأدباء أو معرفة العالم كما يراه هؤلاء). أي أنهم أخذوا الوسيلة (الآداب من الإنسانيين) ووظفوها باتجاه مسيحي، فتعرى أبطال النصوص من ثيابهم اليونانية أو الرومانية، وأصبحوا حملة صفات أبدية (الشجاعة، الطموح، الأدب). بل أصبحوا، في الإطار الذي وضعوا فيه، من مداحي الإيمان المسيحي. ولذا لن نعجب بعد ذلك، كيف أصبحت النصوص محور التعليم فيما بعد. بهذا تمكن اليسوعيون، من تجسيد روح المصالحة بين منطق التجارة، التي يصعب الوقوف في وجهها، والكنيسة الكاثوليكية، عبر الجمع بين الإنسانية والمسيحية، وكأنهم بصدد تكوين «برجوازية تجارية مسيحية» (الأمين، ١٩٨٥، ص. ٦٠).

### ٤. مدارس تابعة لدول أوروبية

يمكننا على مستوى تعليم الدول، أن نؤشر إلى مدارس دول ثلاث، لعبت دورا في توجيه الحركة التربوية، وتحديد بعض من مساراتها.

المدارس الإيطالية: يحدد SOHART القنصل الفرنسي في بيروت، تبني الحكومة

الإيطالية لمدارسها في بيروت، في تقرير يرفعه إلى وزارة الشؤون الخارجية، تاريخ ٣١/ ٣/ ١٨٩٦، بالآتي: «... لدرجة أن المدارس الإيطالية في بيروت قد أصبحت مدارس حكومية إيطالية حكومية تحت إشراف وسلطة القنصل الإيطالي في بيروت...» (Ismail, 1975-1978, p. 306)[١٠].

المدارس الروسية: دفع انتشار المدارس الروسية[١١]، بالقنصل البريطاني في دمشق، بعد أن لاحظ أعداد الطلاب، ولا حظ التقديمات المادية السخية، لأن يعتبر أن الجمعية الأمبراطورية الأرثوذوكسية الروسية تحاول «روسنة» (Russianize) كل الجبل العربي الأورثوذوكسي...»[١٢].

المدارس الألمانية: تشكلت في ألمانيا كثير من الجمعيات التي كانت تنادي بالعودة إلى أرض الله. وقد بلغ عدد أعضاء واحدة منها «أصدقاء القدس» ١٠ آلاف شخص عام ١٨٥٦ (طبعاً كان تشكيل هذه الجمعيات مترافقاً مع نشوب حرب القرم بين روسيا والدولة العثمانية، والتي كان يتوقع أن تسفر عن انهيار الدولة العثمانية (المحافظة، ١٩٨٠، ص. ٥٤)).

أسست مدارس البعثة الألمانية، في بيروت مدرستها الداخلية الأولى للبنات العام ١٨٨٨. وكانت تضم بنات الأسر الغنية في المجتمع البيروتي (لمزيد من التفاصيل حول النشاطات الثقافية الألمانية، راجع سنو، ١٩٧٨، ص. ١٦٣-١٧١).

والمرامي النهائية لهذه المدارس تتحدد عبر ماكتبه كريستون هوفمان داعية الهجرة الألمانية إلى فلسطين، «إن المدارس تشغل بالي ليلاً نهاراً أيار ١٨٧٠». وقد أنشئت في تلك الفترة، مدارس تدرس العلوم والرياضيات والفنون والتاريخ والجغرافيا (المحافظة، ١٩٨٠، ص. ٦٩).

---

(١٠) هذا وكان لإيطاليا في بيروت العام ١٨٩٦ أربع مدارس تضم حوالي ٥٣٠ طالبا (Ismail, 1975-1978, pp. 298-308).

(١١) بدأت البعثات التعليمية الروسية نشاطاتها في مدينة بيروت العام ١٨٨٧، وسرعان ما انتشرت في سوريا وفلسطين، لتغطي معظم المناطق، حيث التواجد الأرثوذوكسي. وليصل عدد مدارسها العام ١٩٠٥ إلى ٧٧ مدرسة، وعدد طلابها إلى ٩٠٠٠ طالب في سورية ولبنان (Hopwood, 1969, p. 150).

(١٢) "It would hardly be any exaggeration to say that steady and persistent efforts are being made to "Russianize" the whole of the rising generation among the Arab orthodox communities in this province..." (Tibawi, 1966, p. 28).

### ٥. التعليم الأهلي

أ. المدارس المسيحية: السؤال البديهي هنا: ما هو مدى استقلالية المدارس الأهلية المسيحية والإسلامية، في تحديد واختيار الزاوية الخاصة، في رؤيتها لمنهاج تاريخها الوطني المحلي؟

افتقدت المناطق اللبنانية، مناطق جغرافية، قبل أن تكون في كيان سياسي، مدرسة «عمومية» تطرح «لبنانية» واحدة شأن «المدرسة» التي سارت عليها مصر من بدء عصر محمد علي. فقد أسلمت الحركة التعليمية في لبنان، خطوطها للإرساليات الأجنبية المتنوعة وللمجموعات الأهلية، على تفاوت ما بينها من وقائع ودوافع وتطلعات، ومن تفاوت رؤيتها لنفسها ولموقع الحركة التعليمية المدرسية من هذه «النفس» الأهلية.

نعم، كان هناك ارتباط بالمقدارالذي كانت تحدده المصالح السياسية والاقتصادية للجماعات والأطراف المحلية، ومواقعها من اللعبة الكبرى، الدائرة ما بين الدولة العثمانية والمتربصين بها من الدول الأوروبية، وبمقدار المواقع والوقائع الاقتصادية والسياسية، المعاشة بين هذه الأطراف جميعا. وبمقدار ماسبق وانجدل بينها من أسباب الوصل، أو القطع، في مناحي الدين والثقافة.

والأساسي، في الحركة التعليمية في لبنان،هو أن المعاهد الإرسالية الأجنبية بعامة، والفرنسية بخاصة، لم تكن صاحبة «امتياز» فحسب، بل «وصاحبة انحصار واحتكار» (الحصري، ١٩٤٦، ص. ٦٩). فتأثيرها لم ينحصر بالطلاب الذين ينتمون إليها ويدرسون فيها، بل كثيراً ما كان يتعدى ذلك، إلى مدارس الجماعات الأهلية نفسها[١٣]. لأن هذه المدارس الإرسالية كانت تزود تلك الأهلية الطائفية بالكهنة والمعلمين والكتب المدرسية، وكانت تواصل التأثير إلى درجة توحيد مناهج الدروس، وأساليب التدريس المتبعة فيها أيضاً (الحصري، ١٩٤٩، ص. ١٢). وهذا ما يصب فعلا في ما يراه خير الله خير الله في التواجد المدرسي فتحا هادئا: Conquête pacifique par l'école (Khairallah, 1912).

وتكتسب الملاحظة التي يسوقها الرحالة ميسلين في هذا السياق، أهمية قاطعة حين يلاحظ: «ذلك الدين يتشبثون به (الموارنة والكاثوليك) أشد التثبت، ويخلصون له أشد الإخلاص. وجاء البروتستانت يبدلونه بتعليم التاريخ والجغرافيا والجبر

(١٣) كانت مدرسة الثلاثة أقمار الأرثوذوكسية، «تحتذي برامج مدرسة كلية الأميركان السورية في بيروت» («المدارس الأرثوذوكسية في بيروت»، ١٨٨٨، ص. ٢٨٤-٢٨٥).

والهندسة، ومساحة المثلثات والكيمياء، والطبيعيات، والآداب العربية» (ميسلين، ١٩٦٠، ص. ٥٢٤-٥٢٥). والتمايز الفعلي بين المدارس الوطنية ومدارس الإرساليات الأجنبية، كان يتمثل بتعليم اللغة التركية في أغلب المدارس الأهلية في المرحلة العثمانية. لا بل إن هذه اللغة، كانت في موقع متميز لدى «إدارة» بعض المدارس، في مراحل معينة من تاريخها. كما كان الأمر أحيانا في مدارس الحكمة المارونية، والبطريركية الكاثوليكية، وزهرة الإحسان الأورثوذوكسية. وهي الواقعة إداريا في خارج متصرفية جبل لبنان، أي في ولاية بيروت، وهذا ما كان ييسر مهمة الإشراف العثماني على مراقبة احترام مبدأ تعليم اللغة التركية. سيما مع الأوامر التي صدرت العام ١٨٩٤ بضرورة جعل اللغة التركية لغة تعليم إجبارية في المدارس كافة، وقد أعيد تأكيد هذا الأمر تكرارا(١٤).

ومع مجيء الانتداب الفرنسي أصبحت مناهج الإرساليات الإجنبية، هي الموديل التربوي الوحيد في اعتبار المدارس الوطنية، فانقسمت في ولاءاتها ما بين مرجعي تقليد في التربية: المدارس الإنجيلية والمدارس الكاثوليكية. ففي مدرسة بشمزين (الكورة)، ينقل لنا شفيق جحا عن تجربته العام ١٩٣٧، فيقول: «فكرت ملياً بمسألة مناهج التعليم الذي يجب اعتماده في المدرسة، ورأيت أن أفضل السبل وأضمنها للنجاح، ولخير التلاميذ تكون باقتباس المناهج ذاتها المتبعة بصفوف المدرسة الابتدائية بالجامعة الأميركية في بيروت، بما في ذلك اعتماد كتب التدريس عينها المقررة هناك. وكانت تلك المناهج تجمع بين منهاج التعليم الابتدائي اللبناني ومنهاج التعليم الابتدائي الأميركي. فتؤهل بذلك التلاميذ: إما لدخول المدارس الإفرنسية حيث يتابعون درس منهاج بكالوريا اللبنانية أو بكالوريا الإفرنسية، وإما لدخول المدارس الأميركية حيث يتابعون دراساتهم على أساس مناهجها الخاصة» (جحا، ٢٠٠٩، ص. ٣٣٩-٣٤٠؛ بيان مدرسة بشمزين الوطنية: ١٩٣٨-١٩٣٩، ص. ٥-٦).

ب. المدارس الإسلامية: ما حصل مع المدارس الوطنية وعلاقتها مع مناهج الإرساليات، هو تركيب الدروس الأكاديمية الجديدة على بنى البرامج الدينية السابقة.

---

(١٤) هناك وثيقة مؤرخة العام ١٩١٥ في أرشيف مطرانية أنطلياس المارونية عن طلب الحكومة من المدارس تنظيم استمارة تفصيلية عن مدارسهم و«فيها بند وحيد وهو: تعهد بأن تدرس اللغة التركية والتاريخ والجغرافية العثمانيين إجباريا» (أبي فاضل، ١٩٩٣، ص. ٢٠٥).

مع الإشارة إلى أن «علوم» التاريخ والجغرافيا والحساب والفلك، كانت تعد من العلوم المساعدة ذات العلاقة المباشرة بالعلوم الدينية. وحتى الاهتمام بعلم الحساب كان ضرورياً وأساساً لحساب المواريث وضبط المواقيت من العلوم الشرعية بل من شروط صحة العبادة كمعرفة دخول الوقت واستقبال القبلة ووقت الصوم... وتحديد موعد الصلاة (رستم، ١٩٦٧، ص. ٩٨).

ولكن المؤسسة الدينية الإسلامية لم تطور مدارسها في مواجهة الوجود الإرسالي الأجنبي. وقد وجدت هذه المؤسسة في السلطة العثمانية الرسمية، من يعينها في حملتها ضد المدارس الأجنبية. فتلاقت وجهتا النظر في معارضة تلك المدارس. فالدولة العثمانية كانت ترى إلى هذه المدارس، ضربا لبنيتها الثقافية والسياسية من داخل، والمؤسسة الدينية الإسلامية المحلية، كانت ترى أن كل هذه المكاتب، كما يقول الشيخ محمد عبده، أنشئت لغرضين: تحويل العقائد إلى المسيحية وإمالة المشارب إلى الدول المنسوبة إليها. فكان من آثار ذلك، أن المتعلمين فيها إما أن يخرجوا مسيحيين في الاعتقاد مسلمين بالاسم أو دهريين لا عقيدة لهم (النابلسي، ١٩٩٩، ص. ٤٢٦). كان هذا الاحتجاج لسان حال كافة أفراد المؤسسة الدينية في بلاد الشام وخارج بلاد الشام (النابلسي، ١٩٩٩، ص. ٤٢٧).

ومن المؤكد أن جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية بدأت باكرا، محاولات تدريجية دؤوبة لتفلت من بعض جوانب المنهج التركي، ولإضافة مواد وأساليب «عصرية» مقتبسة عن المدارس التبشيرية (راجع جلسة ٣٠ جمادي الآخر ١٢٩٧ هـ، في: الأيوبي، ١٩٦٦، ص. ٥٩).

أما على صعيد المناهج والبرامج، فقد انحصر التعليم الابتدائي، في مدارس المقاصد للذكور، بالقراءة البسيطة والقرآن الشريف والعقائد التوحيدية، والكتابة والحساب والصرف والنحو وتهذيب الأخلاق والآداب. ولم يختلف منهج تعليم الإناث عن منهج التعليم للذكور، إلا من حيث استبدال مادة الصرف والنحو، بفن تعليم الخياطة والتطريز (الفجر الصادق، ١٩٢٧، ص. ٣١؛ الأيوبي، ١٩٦٦، ص. ٥٧).

وفي ما يتعلق بمواد التعليم في مدرسة المقاصد الداخلية: القرآن الشريف والواجبات الدينية والمعاملات الفقهية واللغة العربية بفنونها واللغات التركية والفرنساوية والإنكليزية والعلوم والرياضة بأنواعها من جبر وحساب وهندسة والجغرافيا والتاريخ وحسن الخط باللغات جميعها وتعليم النظامات والقوانين العثمانية ومسك الدفاتر التجارية، وتعلم أي فن وأية لغة إذا وجد صف كامل طالب بذلك (ثمرات الفنون،

١٨٧٩، ص. ٤؛ الأيوبي، ١٩٦٦، ص. ٥٣). كذلك، كان هناك مادة التاريخ في المرحلتين الابتدائية والإعدادية (الأيوبي، ١٩٦٦، ص. ١٠٩).

وفي السياق عينه تدور مناهج مدرسة دار العلوم (الجامعة الإسلامية ١٩٠٩)، حيث نجد في مناهجها، مواد التاريخ والتمدن (الخصوصي والقديم والوسيط والحديث)، وعلوم الأرض (الخصوصية والعمومية والطبيعية والاقتصادية) (دار العلوم، ١٩١٣، ص. ٢٣). أما مضمون مادة التاريخ والتمدن فيشتمل على القصص الخيالية والأخلاقية والاجتماعية والاكتشافية والاختراعية والحربية والسياحية والوطنية والدينية. وقصص الأنبياء وحياة بعض عظماء الرجال والنساء وسيرة النبي والخلفاء والتاريخ الإسلامي العمومي والتاريخ العثماني والتاريخ العمومي القديم والوسيط والحديث والدساتير والشرائع والقوانين وتاريخ التمدن الإسلامي وحكمته وتاريخ التمدن العمومي (دار العلوم، ١٩١٣، ص. ٢٣-٢٤).

أما في المدارس الإسلامية الأخرى فإننا نرى تقلبا في اعتبار هذه المادة. ففي الكلية العثمانية نرى وجود هذه المادة ما قبل العام ١٩١٠ (الكلية العثمانية، ١٩١٠-١٩١١، ص. ٢١؛ الكلية الإسلامية. بيروت، ١٩٣٣، ص. ١٦-١٧)، ولكنها لا تلبث أن تختفي عن برامج الكلية لتعود إليها بعد العام ١٩٢٠. وكانت موزعة على موضوعين: التاريخ العام، ويدرس فقط في الصف الابتدائي السادس (ساعتان)، ومادة التاريخ الإسلامي، وتدرس في أربعة صفوف-الثالث والرابع والخامس والسادس (أو $6^{eme}, 7^{eme}, 8^{eme}, 9^{eme}$). ساعتان لكل صف، ما عدا الصف السادس فله ساعة واحدة.

أما في القسم الثانوي وفي السنوات الخمس فكان هناك ٣ ساعات أسبوعياً لمادتي التاريخ والجغرافيا معاً. ولم يحدد المنهج كيفية اقتسام هذه المدة بين المادتين.

٢. التعليم اليهودي: كان للطائفة اليهودية في بيروت، وفي الربع الأخير من القرن التاسع عشر، عدة مدارس، منها ما يتبع للألیانس الإسرائيلي، ومنها ما هي مدارس دينية (تلمود تورا)، ومنها ما هي مدارس خاصة باستثمار فردي (مدرسة زاكي كوهين).

في إطار السياسة العامة للمناهج، كانت هذه المدارس تتبع مناهج الإرساليات الفرنسية، لغات ومواد تدريس. أما على صعيد خصوصية هذه المدارس في مناهجها، فهي كانت، ومن أواخر ثمانينيات القرن التاسع عشر، تسير في المناحي التالية:

- لا تتبع هذه المدارس مناهج دراسية واحدة، فهي تتمتع بحرية واسعة في اختيار المناهج التي تلائمها، حسب المؤسسة التي تديرها وتنفق عليها. فمناهج التعليم

اليهودية مرآة تعكس مختلف الثقافات الأوروبية والثقافة اليهودية (مكاريوس، ١٨٨٣، ص. ٢٨).

– وضعت مناهج التعليم لصبغ التلاميذ بالروح اليهودية ورسمت بطريقة تحقق أهداف الحركة الصهيونية في خدمة الوطن القومي اليهودي، اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وثقافياً. واستطاعت هذه المناهج، مسايرة التغيرات التي شهدتها فلسطين أثناء تلك الفترة (مكاريوس، ١٨٨٣، ص. ٢٩).

– إحياء اللغة العبرية التي كانت لغة الطقوس الدينية، ولم تكن لغة التخاطب بين اليهود في حياتهم اليومية إذ كانوا يتكلمون لغة Yiddish.

## نقيصة المناهج ونواقص التأليف

### ١. لكل كتابه في يمينه

في مرحلة الوجود العثماني، شكل اختيار الكتب، لدى السلطات العثمانية، ومنذ إقرار نظام المعارف العمومية العام ١٨٦٩، هم «أمان سياسي»، باعتبار أن مراقبة الكتب وتقييمها لدى هذه السلطات، كان بعيدا عن الاعتبارات التربوية، التي لم يكن لها روائزها «التربوية» الرسمية. فقد أوجب نظام المعارف المومية وجوب تحصيل موافقة، من قبل نظارة المعارف، أو من قبل إدارة المعارف المحلية على جداول الدروس وكتب التعليم «كي لا تطالع في هذه المكاتب دروس مغايرة للآداب ولا للسياسة».

ولكن اختيار الكتب، والإشراف عليها، على امتداد مرحلة الوجود العثماني، لم يكن على مقدار من التحري والضبط. فما كان يحصل عمليا كان مغايرا لطموحات الإدارة العثمانية. وهذا ما يلاحظه الشيخ محمد عبده: «وإنما تقرر في كتب التاريخ وغيره من مؤلفات الإفرنج مما يمتنع دخوله في البلاد العثمانية لاحتوائه على الطعن في الدين والدولة» (عبده، ١٩١٢، ص. ٨). وهو ما تظهره محفوظات المدارس الإرسالية الكبوشية في طرابلس: «فكتب الفرنسية للقراءة والقواعد، والكتب ذات النصوص الأدبية والدينية كان يؤتى بها من فرنسا، ولا يجري عليها التفتيش من قبل السلطات العثمانية في مرفأ طرابلس، لأن القنصل الفرنسي هو الذي كان يقف على تخليصها متسلحاً بالامتيازات الأجنبية. والكتب العربية كانت تجلب من مطبعة الآباء اليسوعيين في بيروت الذين نشطوا في وضع التآليف المدرسية وغيرها، مناوئين في ذلك خصومهم البروتستانت» (كما ورد في سليمان، ١٩٨١-١٩٨٢، ص. ٤٧-٤٨). والأمر نفسه كان

يغطي كتب هذه الإرسالية في بحمدون (الكبوشي، ١٩٧٨، ص. ٤٣).

ومع إعلان لبنان الكبير، لم ينص القرار ١٠٠٧ تاريخ ٣٠/٨/ ١٩٢١، على منح أي إشراف من قبل مديرية المعارف، على الكتب المستعملة في المدارس الخاصة. مما يعني حرية مطلقة للتعليم الخاص، في انتقاء الكتب بعيدا عن أي رقابة (راجع المفوضية العليا الفرنسية، ١٩٢١، ص. ٣٦٠-٣٦١). أما في القرار رقم ٢٦٧٩ الصادر في ٣٠/ ٦/ ١٩٢٤، فإن حرية الانتقاء هذه أصبحت مقيدة، عندما طلبت سلطات الانتداب من الراغبين في فتح مدارس، أن يرفقوا بطلباتهم لوائح بالكتب التي ينوون اعتمادها (راجع المفوضية العليا الفرنسية، ١٩٢٥-١٩٢٧، ص. ٣٦٥-٣٦٨). ومع تشكيل مجلس المعارف العمومية في المفوضية العليا، كان من جملة مهامه مراقبة «كتب التعليم والقراءة والمؤلفات التي يجب منعها ككتب مخالفة للنظام والآداب».

أما مرسوم E/1230 بتاريخ ٢/ ١٢/ ١٩٣٦، فقد قضى بإنشاء لجنة في مديرية المعارف العامة والفنون الجميلة، للنظر في الكتب المدرسية، وتكلف القيام بما يأتي:

أولاً. النظر في الكتب المستعملة في المدارس وتقرير إبقائها أو إخراجها من أيدي الطلاب.

ثانياً. تعين لجان فرعية من أعضائها، تكلف تأليف كتب مدرسية لكل قسم من أقسام التعليم، بشرط أن تكون هذه الكتب متفقة مع مناهج التدريس الرسمية، ومشبعة بالروح والعواطف الوطنية.

ثالثاً. إن حق اختيار الكتب الموضوعة باللغة الفرنسية، والمطبوعة في فرنسا عائد إلى اللجنة. وأما الكتب الجديدة، الموضوعة بالعربية أو الفرنسية، والمطبوعة في لبنان أو البلاد المجاورة، فلا يجوز استعمالها في المدارس الرسمية، أو في المدارس الخاصة، ابتداءً من نشر هذا المرسوم، إلا بقرار يصدره مدير المعارف العامة بعد موافقة اللجنة.

استمر العمل بهذا المرسوم، حتى صدور القرار رقم NI/319 تاريخ ٢/ ٣/ ١٩٤٢، الذي قضى، بتعديل اللجنة الخاصة لدرس الكتب الوطنية «حيث اقتصرت على اللبنانيين وحدهم. أما عند دراسة الكتب المنشورة باللغة الفرنسية، فإن المادة الأولى من القرار، نصت على أن تشتمل هذه اللجنة على أربعة أساتذة فرنسيين، يعينون بموجب قرار من وزير التربية» (راجع عواد، ١٩٨٣، ص. ٧٧).

والجديد الإيجابي هنا، هو في المعايير التي كان على اللجنة أن تعتمدها أثناء اختيار الكتب، وهي:

أولاً. أن يكون الكتاب موافقا لبرنامج التعليم اللبناني الرسمي، ومشبعا بالروح الوطنية والشعور اللبناني.

ثانياً. أن لا يتضمن ما يعكر جو التآلف، الذي يجب أن يسود بين مختلف الطوائف.

وهذه المعايير، وإن كانت تمثل جديدا على صعيد مضمونها، في حديثها عن الروح الوطنية والشعور اللبناني والتآلف الطائفي، إلا أن الأمر الأساسي، يبقى أن تشكيل أعضاء اللجنة، كان يحفظ بشكل كامل تمثيل التعليم الخاص، بمختلف اتجاهاته، من إرسالية، أو وطنية، مسيحية وإسلامية مقاصدية (راجع عواد، ١٩٨٣، ص. ٧٧-٧٨).

أما في العهد الاستقلالي، فقد أوجب المرسوم ٧٠٠٠/ ٤٦، رقابة وزارة التربية على كتب التاريخ والتربية المدنية والخلقية. لكن المرسوم ١٤٣٦/ ٥٠ قلص هذا الموجب، ليقتصر على ما يتناول لبنان من تلك المواد والموضوعات الهامة. ولم يعرف الإشراف على تأليف الكتب المدرسية، من بعد هذا المرسوم، تبدلات مهمة في باب الإشراف على تأليف كتاب التاريخ المدرسي.

ولكن تأليف كتاب التاريخ المدرسي، وتدبير أموره، في المرحلة الحالية، بات يخضع لآلية الإتجار والتسويق، غير البعيدين البتة عن المسالك والمسارب الطائفية أو الربحية الشخصية فقط. لذلك بتنا نرى أسماء المؤلفين، كمنتمين إلى طوائف متعددة، تزين صفحة الغلاف من الكتاب، في تبعيد مصطنع لأي نميمة أو تشويش طائفي. هذا إذا لم تغفل بالأصل، أسماء المؤلفين، تحت عنوان جامع مانع يسمى «جماعة من الأساتذة»، أو «لجنة من المؤلفين».

### ٢. أسماء الكتب على مسميات المدارس

شكل الكتاب المقدس والقرآن الكريم، وسير الأنبياء والصحابة والقديسين والأئمة، كتب المنهاج المدرسي التاريخي الأول. وهي كتب كانت دوما، في هالاتها التاريخية، الرافد الأساس الذي كان يغني كتب اللغة العربية وكتب اللغات الأجنبية، بالنصوص والمواضيع والأمثلة والمثل. وقد طبقت مدارس الإرساليات ذلك على كتب التدريس، واعتمدت في أول أمرها كتابا واحدا هو التوراة. ولما أدركت أن هذا الكتاب وحده لا يكفي، ورضيت أن تدرس التاريخ والجغرافيا، كانت تدرسهما من ناحية صلتهما بالتوراة فقط (خالدي وفروخ، ١٩٧٣، ص. ٧٢).

وأسماء الكتب في المدارس الرسمية العثمانية، تكفي توضيحا لما في مضمونها. فهي لا تترك مبهما في الدلالة، عن أن ترسيخ التاريخ العثماني هو مهمة البداية، وهو خط النهاية: مرآت تاريخ عثماني، جغرافية عمومي، جغرافية عثماني، وتاريخ عمومي (رستم، ١٩٧٣، ص. ٢٦٤-٢٦٥)، ومختصر التاريخ العثماني وتاريخ إسلام وتاريخ المملكة العثمانية ١٨٩٣ (سالنامه ولايت سورية، ١٢٩٨ هـ، ص. ١٥٣؛ سالنامه نظارت معارف عمومية، ١٩٠٣، ص. ٤٩١)، وتاريخ الإسلام، (وكان يدرس عهد الرسول والخلفاء الراشدين) والتاريخ العثماني (رياض طرابلس، ١٨٩٤).

أما مدارس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية، فكانت قبل الحرب الأولى، تعلم التاريخ في كتب مدرسية، هي سلسلة دروس التاريخ الإسلامي، التي ألفها محي الدين الخياط، وهو من بيروت. وجرى طبعها في مصر العام ١٩٠٩. وأعيد طبعها في مصر أيضا العام ١٩٢٤. وهي تعالج التاريخ الإسلامي. وليس فيها ما يختص بلبنان (أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ٣٤٥).

المدارس الإنجيلية من جهتها، باشرت باكرا بتدريس مادة التاريخ، ويعود ذلك إلى العام ١٨٤٦، حيث كانت مواد الصف الأول لمدرستها في بيروت: الحساب والتاريخ والجغرافيا وصرف اللغة والكتاب المقدس... ثم أضيفت العام ١٨٤٧ مادة التاريخ العام وكان يدرسها فان ديك (خوري، ١٩٩١، ص. ٨١).

والكتاب الأساس الذي كان يدرس في هذه المدارس، كتاب التاريخ العام، لمؤلفه فيليب فانس ماير الأميركي، و«ظل معتمدا حتى تم وضع برامج العام ١٩٤٦». وجاء في مقدمة الترجمة، لطبعته الأولى العام ١٩١٢، «أن المؤرخ الكبير ماير له عدة مؤلفات في بلاده، ولما لم يجد المرسلون الأميركيون كتاب تاريخ عام باللغة العربية... وجدوا ضالتهم المنشودة في تاريخ ماير، فأذن لهم بترجمة كتابه وطبعه. تألف الكتاب في طبعته الأولى من أربعمائة وست وثمانين صفحة، يتناول تاريخ العالم منذ عصور ما قبل التاريخ حتى مطلع القرن العشرين....» (أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ٣٤٦). وهناك كتاب التاريخ القديم، وكان يدرس مطلع القرن العشرين في مدرسة الفنون الوطنية الإنجيلية في صيدا (أبي رزق، ١٩٨١، ص. ٧١).

ومن الكتب العربية التي كانت تستعمل يومياً في هذه المدارس كتاب الموجز في التعليم المسيحي ورحلة المؤمن للكاتب الإنكليزي بانيان. لكن أكثر الكتب تدريساً هو الكتاب المقدس. والفضل في وجود كتب مدرسية صالحة يعود إلى إخواننا الأميركيين.

إذ بدأوا بتقديمها مجاناً، رغبة منهم في التشجيع. ثم بنصف ثمنها، بعد أن كثر عليها الطلب (الصليبي، ١٩٧٨، ص. ١٧٨-١٧٩).

## كتب اعتمدت بعد العام ١٩٢٠

اقتضى تعديل المناهج، تغييراً في كتب التدريس واستبدالها بكتب أخرى، موضوعة وفق المناهج والأساليب الجديدة المقررة. فسحبت من أيدي التلاميذ الكتب السابقة، مثل الكراريس القديمة والأناجيل والمزامير ومجمع البحرين وكليلة ودمنة وفصل الخطاب، وحلت محلها كتب جديدة في مختلف المواضيع...

في سنة ١٩١٤ كان قد تم طبع كتابين مدرسيين في لبنان (المعلومات الواردة عن الكتاب المدرسي تستند إلى الفصل الرابع من: أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ١٨٥-٢٢٤. المقاطع بين مزدوجين مأخوذة بحرفيتها). الأول بعنوان مختصر تاريخ لبنان تأليف لحد خاطر. أصدرته مطبعة صادر العام ١٩١٤. يقول المؤلف في مقدمته للكتاب، إنه لما رأى «مدارسنا اللبنانية في مسيس الحاجة إلى كتاب يدرس فيه طلابها تاريخ وطنهم، أسوة بمدارس البلدان الراقية، عمد إلى سد الخلل بوضع هذا المؤلف» (أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ١٨٩).

والكتاب الثاني بعنوان نيل الأرب في تاريخ العرب، وضعه أديب لحود، منشىء ومدير المدرسة الوطنية في عمشيت، وطبعه في المطبعة السليمية العام ١٩١٤. ويقول المؤلف في المقدمه: «نازعه الفكر لإيجاد تأليف خاص يحتوي على أخبار الأمة العربية ومواطنها وعوائدها ومشاهيرها ووقائعها، مما تفتقر إلى معرفته سلالة تلك الأمة المجيدة، فأقدمت على تأليف هذا المختصر الوجيز ليطرف به طلبة المدارس الوطنية الراقية».

- وعام ١٩١٨ صدر كتاب بعنوان في سبيل لبنان لمؤلفه يوسف السودا، وهو محام سياسي، من اللبنانيين المقيمين في مصر. نشر الكتاب لغاية سياسية، تهدف إلى التأكيد على ضرورة استقلال لبنان... ولم يكن هذا الكتاب مدرسياً، بل دراسة وضعها رجل قانون وسياسة، ليدافع عن وجهة نظر معينة، وأعطى لبنان شخصية سياسية مميزة... لكن عددا من المدارس اعتمدت هذا الكتاب للحاجة إلى كتاب مدرسي (أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ٢٠١).

## ١. كتب وضعها يسوعيون

– كتاب مختصر تاريخ سوريا للأب هنري لامنس اليسوعي. وقد شكل هذا الكتاب القاعدة الأيديولوجية لأغلب الكتب المدرسية التي اعتمدتها مدارس الإرساليات الكاثوليكية. والكتاب يبدأ من التاريخ الفينيقي، وينتهي العام ١٩٢٠. يقع الكتاب في ٢٧٧ صفحة، كرس منها ١٠٦ صفحات للإمارتين المعنية والشهابية، وأبرز دور فرنسا في الشرق. قال عنه يوسف السودا في كتابه في سبيل الاستقلال: إن الأب لامنس كان يتبنى وجهة النظر الفرنسية حول سوريا الكبرى ومن ضمنها لبنان" (أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ١٩٧).

– مختصر تاريخ سوريا ولبنان باللغة الفرنسية، بقلم أحد الآباء اليسوعيين. وتمت ترجمته إلى اللغة العربية العام ١٩٢٤. «وقد وضع على حد ما جاء في المقدمة للدارسين والمدرسين معا».

– مختصر تاريخ سوريا ولبنان باللغة الفرنسية للأب رينيه موترد (Mouterde, 1934) وجاء في المقدمة أن الكتاب «وضع لمن يريد أن يعرف معلومات صحيحة عن سوريا» (أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ٢٠٢).

– تاريخ سوريا ولبنان وفلسطين المصور، للأب فردينان توتل، ظهر العام ١٩٣٤. فيه بعض الخرائط والرسوم لكنها ليست تاريخية.

هذه الكتب الثلاثة، تبنتها معظم المدارس التي علمت التاريخ باللغة العربية أو باللغة الفرنسية. وقد وضعها معلمو التاريخ في المدارس اليسوعية، متأثرين إلى حد بعيد، بكتاب مختصر سوريا للأب هنري لامنس، وهي مختصرة جدا. وكانت، مثل الكتب في فرنسا وفي أوروبا آنذاك، موجهة لغاية سياسية. فقد جعلت من مناطق الانتداب كلا متجانسا، واعتبرت تاريخ منطقة الانتداب واحدا. وجهدت في إبراز دور فرنسا الحضاري بصورة عامة، وعلاقاتها التاريخية بالشرق، والخدمات التي قدمتها، وحمايتها للمسيحيين في الشرق. وانتقدت الدول التي نافست فرنسا، ومنها إنكلترا وروسيا والنمسا. ولم تطرح تاريخ لبنان بشكل مستقل، والبرنامج لم يطلب منها ذلك.

– وصدرت كذلك نسخة عربية لكتاب العصور القديمة لبراستد، ترجمه داود قربان. طبع المطبعة الأميركانية في بيروت العام ١٩٢٦. وجايمس هنري براستد كان رئيس دائرة اللغات والعلوم الشرقية في جامعة شيكاغو. وكان الكتاب يعتبر في ذلك الوقت مرجعاً مهماً للتاريخ القديم (أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ١٩٤).

## ٢. كتب وضعها لبنانيون

– مختصر تاريخ سوريا ولبنان، تأليف عيسى ميخائيل سابا العام ١٩٢٧. يذكر المؤلف في مقدمته أن هذا الكتاب عبارة عن دروس في تاريخ سوريا ولبنان، كان يلقيها على تلاميذه في الصفوف العالية والمتوسطة (أبي فاضل، ١٩٩٤، ص. ٢٠٤).

– مختصر سوريا ولبنان، تأليف أديب فرحات، وهو كتاب خاص بالمبتدئين. ظهر العام ١٩٢٤، يشمل برنامجي الجغرافيا والتاريخ ويحوي عدداً من الصور والخرائط.

– تاريخ سوريا ولبنان، تأليف حنا نمر، أستاذ الدروس العربية في الكلية الإنجيلية في حمص. يعالج، كغيره من الكتب المذكورة، مناطق الانتداب منذ فجر التاريخ حتى تاريخ ظهور الكتاب عام ١٩٣٠.

– سورية ولبنان، تأليف عمر أبو النصر في جزأين، يتناولان الأحداث منذ عصور ما قبل التاريخ حتى تارخ نشر الكتاب العام ١٩٢٦. أثار الكتاب ضجة، كان وراءها اليسوعيون، كما حدد المؤلف في مقدمة طبعة الكتاب الثانية: «فقد شق على اليسوعيين أن يقوم أحد المسلمين بعمل ناجح... ويسوؤهم خصوصا أن يقوم هذا المسلم بوضع الكتب المدرسية يزاحم بها كتبهم وهي عندهم «التجارة الرابحة» (أبو النصر، ١٩٢٧، كما ورد في أبي فاضل، ١٩٩٣، ص. ٢٠٦).

والكتابان الأكثر تعبيرا عن اختلاف المذاهب التاريخية في الكتاب المدرسي هما: تاريخ لبنان الموجز تأليف فؤاد أفرام البستاني وأسد رستم، وكتاب تاريخ سوريا ولبنان المصور، تأليف زكي النقاش وعمر فروخ.

تغني معرفة أسماء المؤرخين المؤلفين، عن الدخول في خلفية رؤاهم لتاريخ لبنان. فالمؤرخان البستاني ورستم، «يعتبران تاريخ لبنان كلا متكاملا من القديم حتى اليوم». و«الفينيقيون عندهما هم اللبنانيون». و«هنيبعل نابغة فينيقي». و«يأخذان بنظرة أبناء المتصرفية للبنان الحالي». هذا، بينما يذهب مؤلفا تاريخ سورية ولبنان المصور، زكي النقاش وعمر فروخ، إلى النقيض من ذلك. فلا يعتبران لبنان كياناً مستقلاً في ذاته، بل جزءا من سورية. لذا لم يخصاه بدرس مستقل. حتى أنهما اعتبرا الفينيقيين سوريين وساووهما بالعبرانيين (راجع المقارنة الموسعة التي عقدها وهيب أبي فاضل بين الكتابين (أبي فاضل، ١٩٩٣، ص. ٢٠٨-٢٢٠)).

وليس من المبالغة القول، من بعد، إن النقاش الذي شغل الأوساط التربوية في لبنان على عتبة الألفية الثالثة، حول مصطلح «الفتح» الإسلامي العربي، في كتاب نافذة

على الماضي، الكتاب المفترض فيه موحدا في المدارس اللبنانية، هو الحفيد الشرعي لتلك السجالات، حول ما كانت تطفح به صفحات كتب التاريخ المدرسي بين يدي طلاب لبنان.

### ٣. الخطوط الحمراء والرواية الصفراء

ويجدر بالإشارة، أن بعض كتب الإرساليات كانت تدخل المناهج المدرسية، على قاعدة العداء للإسلام، وعلى قاعدة النظرة السلبية للمجتمعات الشرقية بعامة، والإسلامية من بينها بخاصة. فالبعثات الإرسالية المسؤولة، والتي أبلدت في مناطق من سورية ولبنان وفلسطين، وعرفت عمق الانتماء الإسلامي، (والمسيحي بالطبع) ورسوخه في هذا المحور من العالم، لم تكلف نفسها مراقبة مضامين هذه الكتب، التي كانت تستورد من دول الإرساليات الأم الأوروبية. فأبقتها في كل مفرداتها الفجة، في معالجتها للدين الإسلامي ولشخصية الرسول وللمسلمين. ولنا في سلوك المبشرين الأوائل، كاثوليك لاتين أوبروتستانت، وانغماسهم في الاجتماع الأهلي المحلي وتقربهم منه، وحتى التصاقهم به، شفاعة عن عدم اتهام المشرفين عليتوزيع هذه الكتب في المدارس اللبنانية، مباشرة بسوء النية والطوية.

ومن الطبيعي أن يكون مضمون هذه الكتب، مادة دراسة وتشهير، من قبل مؤلفي كتاب التبشير والاستعمار، مصطفى خالدي وعمر فروخ، حيث ينقلان عن كتابين فرنسيين، الأول، وكان يدرس في المدرسة البطريركية للروم الكاثوليك، وهو بعنوان *Le Moyen age jusqu'à la guerre de cent* (Isaac et Albert, 1925). حيث ينقلان منه نصوصا، لا تصح البتة، على المستوى التعليمي أو السجالي أو النقدي، في حق دين سماوي. فكيف، والحال أن هذا الدين هو عصب الحياة الدينية في محيط المؤسسة التعليمية (راجع خالدي وفروخ، ١٩٧٣، ص. ٧٤). والكتاب الثاني، وهو *Recherche sur la vraie religion* (Cauly, 1928) (حول هذا الكتاب راجع خالدي وفروخ، ١٩٧٣، ص. ٧٣)، ويدرس في مدرسة الإرسالية اللاتينية «أخوة المدارس المسيحية»، وعنه ينقل المؤلفان عبارات عدائية تجاه الإسلام.

ويسجل كذلك في هذا الشأن، صرخات اعتراض من مجلة العرفان. فهي ترفع الصوت إلى المفوضية العليا، عن كتاب تاريخ يدرس في المدارس في صيدا، مطبوع في المطبعة الكاثوليكية في ليون: يتعرض للدين الإسلامي... (العرفان، ١٩٢٣، ص. ٢٦٨-٢٦٩).

وهذه «السيرة» من الطعن في قضايا المجتمع المحلي، تتابعت، من بعد، وحتى أيامنا هذه، مع كتب تقف موقفا مساندا لإسرائيل في نشأتها، أو مواقفها من جانب وقضايا في الصراع معها.

وهذه الملاحظات المحلية، حول المحتوى الديني للكتب، كان يرفدها، في الوقت نفسه، ملاحظات خارجية أوروبية علمانية، حول المضمون الفكري «الرجعي» لهذه الكتب. فها هو Aulard، نصير المدارس العلمانية، يسوق مثلاً عن تخلف الإرساليات الفكري وعن رجعيتهم. حيث يتحدث عن كتاب *Les grands faits de l'histoire générale*، والكتاب لـ Martin ويدرس في مدارس «أخوة المدارس المسيحية». وهذا «الكتاب يقدم للناشئة الشرقية - يقول Aulard - بأن العديد من فلاسفة القرن الثامن عشر، كانوا بدون أخلاقيات Sans Morale، وبأن ؟ولتير قدم للأمة الفرنسية سيئات لا يمكن إصلاحها» (Aulard, 1968, p. 132).

أما تحليل الكتب المدرسية المقررة، بخاصة كتب تدريس التاريخ، فيعطي معلومات غنية عن المحتوى الإيديولوجي للتعليم خلال تلك الفترة. فمقابل تدريس كتاب سينيوبوس Seignobos في المدارس العلمانية، يجري تدريس كتاب مارتن Martin ذي النزعة الملكية المعروفة ويعمم في مدارس الإرساليات، بخاصة في مدارس «الفرير». فالإنشطار القائم بين المدارس العلمانية والمدارس الإرسالية والطائفية كان أكثر حدة في هذه المنطقة منه في فرنسا. وكان يقود إلى تناقضات حادة ومنازعات لا ينفك ينبه إلى مخاطرها رهط كبير من الأساتذة العلمانيين الذين يفدون إلى أرجاء السلطنة للتدريس أو للإشراف على المدارس الفرنسية فيها (توبي، ١٩٩٠، ص. ١٢١).

ولكن هذا الاختلاف بين مضامين كتب الإرساليات الدينية المتعددة، أو بين كتب هذه، وبين كتب الإرسالية العلمانية، لا يغطي الاتجاهات السياسية المحلية، أو يغطي «حقوقها التاريخية» في الكتب المدرسية. ولا يعدل أبدا من نظرة بعض الأطراف المحلية، الإسلامية منها تحديدا، لهذه الإرساليات، باعتبارها طرفاً أجنبياً، له سياسته وطموحاته في الاستعمار والسيطرة.

## ٤. الكتاب المدرسي وبازار السوق

التبدل الأساسي في مسيرة كتاب التاريخ المدرسي، جاء هذه المرة، مع دخول الكتاب، بازار تسويق الكتب المدرسية والاتجار بها. مما أضاف إلى ثغرات المنهاج المدرسي، ثغرات في تقنية التأليف وتوصيل المعلومات. مع إيكال أمور التأليف إلى

دور النشر، مع ما يعنيه هذا الأمر، من اندفاع لتحصيل الربح السريع والاتجار الفاجر.

في بحثه حول الكتاب المدرسي في لبنان، يجعل ميشال كريدي كلمات «خصائص الكتاب المدرسي»، عنوانا لصفحات من بحثه ذاك. وليس فيها من خاصية إيجابية واحدة. مع أن كلمة نواقص، أقرب إلى التوصيف والتوصيل السلبي المباشر. ولكن اتهام الكتاب المدرسي بـ «نواقص» محددة، يعني الحكم عليه بأسباب تخفيفية. فالنواقص ثغرات، يمكن تلافيها، أو زيادتها في تأليف لاحقة. بينما جعل المثالب في التأليف، «خصائص»، فهذا يعني، أنها وجه من خطيئة وقصور في البنية الداخلية الذاتية.

و«خصائص» الكتاب المدرسي، كما يحددها كريدي، خمس، تنال شكلاً ومضموناً، من مستوى الكتاب المدرسي بصفة عامة، وهي: غياب الرقابة، وغلبة الطابع التجاري، والغربة عن لبنان، والنقص في المستوى، وثغرات في الناحية التعليمية. أي أن كريدي لم ير أي إيجابية في الكتاب المدرسي (كريدي، ١٩٨٤، ص. ٣٨-٤٥).

أربع من هذه «الخصائص»، هي أقرب لأن تكون تقنية أو إدارية، وهي تأتي من خارج المنهاج التربوي. خاصية واحدة تدخل في لب موضوعنا، هي الخاصية الثالثة في الترتيب، الغربة عن لبنان. والأمثلة حول هذه الغربة، يأتي بها المحاضر من كتابين في التاريخ والجغرافيا (كريدي، ١٩٨٤، ص. ٤٠).

ونضيف هنا «خاصية» سادسة، حسب مقياس كريدي، ألا وهي جمود الكتاب المدرسي التربوي و«تصبره» الإيديولوجي. وهو حال يعكس جمود المنهاج بالقطع. ويعكس حال جمود التفرعات الوطنية اللبنانية لدى أصحابها، عند اعتبارات هؤلاء لانتماءاتهم الأولى. إذ ما زالت كلمة وطنية على جمودها في تفارق دلالاتها، ومنذ أواسط القرن التاسع عشر. كذلك مازالت التربية والثقافة المدرسية في المناطق اللبنانية، إمتدادا أو انعكاسا للثقافة الأم، التي تقدمها الأسر والعائلة والمحلة والطائفة، مع سيطرة المنحى الديني كاملاً، على الثقافة الممتدة طيلة العمر المدرسي.

وفي دلالتنا عن «جمود» الكتاب المدرسي، ومراوحته في المكان نفسه، نكتفي بالإشارة إلى حالتين اثنتين: الأولى: وتتمثل ببقاء كتاب التاريخ العام لمؤلفه الأميركي فيليب فانس مايرز، معتمدا في المدارس الإنجيلية من العام ١٩١٢ حتى العام ١٩٤٦. والدلالة الثانية تأتينا من نتاج شفيق جحا، مؤلف الكتاب المدرسي الأكثر شهرة من بين كتب التاريخ المدرسية في لبنان، المصور في تاريخ لبنان والمتداول في التعليم المدرسي، من العام ١٩٤٧ حتى تاريخه (جحا، ٢٠٠٩، ص. ٤٥٦).

## النهاية... والبداية

مادة التاريخ المدرسية في المجتمع المتعدد، مادة سياسية بامتياز. فهي من «أبواب» الإعداد التاريخي للمواطن. في شأنها تختلف الفئات الاجتماعية، وتسعى إلى استثمارها وقراءتها وتعليمها، كوسيلة لاستمرار خصائص الجماعات وانتقال ثقافتها النوعية. لذا، لا يمكن تدريس التاريخ بدون حد أدنى من شعور بالانتماء إلى جماعة، كما يقول جورج سنيدرز (Snyders, 1965, p. 372).

لقد كان من أحوال المناطق اللبنانية، مع الظروف التي كانت تمر بها السلطنة العثمانية، جراء أزمتها الداخلية، وجراء نفاذ التدخل الرأسمالي الأوروبي إلى صلب بنيتها الداخلية، كان من أحوالها اصطفافات اجتماعية ودينية وسياسية، ما دفع بالأفرقاء المتعددين، إلى ظلال أدوات الثقافة، أعني المدارس. وراحوا يتشاركون، أو يتفارقون، في مسالك وانتماءات أيديولوجية جديدة، ليس أقلها الانخراط، حتى الاندماج أحيانا، في ولاءات ثقافية تتمثل بتعلم لغة أمة أجنبية، ومعرفة تاريخ وسير أبطالها وقادتها، والتماهي، ما أمكن، مع جوانب من كل ذلك في المناهج المدرسية المحلية.

وعلى هذا، راحت المدارس بعامة، والخاصة منها أساسا، تعمل ومنذ تاريخ إنشائها، وفق ما تراه هي، مناهج دراسية. وهذا ما دفع بالتعليم لأن تكون له مشاربه الخاصة في «لبنان» المرحلة العثمانية، ولبنان الاستقلال، كبلد متعدد الفرق والمذاهب الدينية.

إن جواب المعرفة يبقى دوما ناقصاً.

## لائحة المراجع

أبو شبكة، إلياس. (١٩٤٣). *روابط الفكر والروح بين العرب والفرنجة*. بيروت: دار المكشوف.

أبو مراد، مفيد. (١٩٨٤، آذار ٣). ١٩٠٠-١٩٨٤ والتربية اللبنانية تتبدل. *النهار*. بيروت.

أبو النصر، عمر. (١٩٢٧). *سورية ولبنان حتى أول القرن التاسع عشر ويليها فصول عن تاريخ العرب والإسلام*. بيروت: مطبعة زنكوغراف طبارة.

أبي رزق، يوسف. (١٩٨١). *تاريخ مدرسة الفنون الانجيلية الوطنية صيدا - لبنان، ١٨٨١-١٩٨١*. صيدا، لبنان: مدرسة الفنون الإنجيلية الوطنية.

أبي فاضل، وهيب. (١٩٩٣). *تطور تعليم التاريخ في لبنان كيف تعلمنا التاريخ وكيف نعلمه*. بيروت: منشورات مكتبة أنطوان.

أبي فاضل، وهيب. (١٩٩٤). تطور كتاب التاريخ المدرسي في لبنان. في علي ف.، عباس أ. وآخرون (المحررين). *كتابة تاريخ لبنان إلى أين: بحوث ومناقشات الندوة الدراسية التي نظمتها جمعية متخرجي المقاصد الإسلامية في بيروت*. بيروت: جمعية خريجي المقاصد الإسلامية في بيروت.

الأفغاني، سعيد. (١٩٦٢). *حاضر اللغة العربية في الشام: محاضرات*. القاهرة: معهد الدراسات العربية العالية.

الأمين، عدنان. (١٩٨١). *التعليم والتفاوت الاجتماعي في مدينة صيدا*. صيدا، لبنان: المركز الثقافي للتعليم والدراسات الجامعية.

الأمين، عدنان. (١٩٨٥). دركهايم: معالم البيداغوجيا وعلم اجتماع التربية عند إميل دوركهايم. *مجلة أبحاث*، (١٤).

الأيوبي، جهينة. (١٩٦٦). *جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت*. (رسالة دبلوم دراسات عليا). بيروت: الجامعة الأميركية في بيروت.

بعلبكي، أحمد. (٢٠٠٢، آذار ٣٠). *النهار*. بيروت.

بيهم، محمد جميل. (١٩١١، نيسان ٣). *الرأي العام*.

توبي، جاك. (١٩٩٠). *الإمبريالية الفرنسية والولايات العربية في السلطنة العثمانية ١٨٤٠-١٩١٥*. نقله إلى العربية فارس غصوب. بيروت: دار الفارابي.

ثمرات الفنون. (١٨٧٩). *ثمرات الفنون*، ٢٥٥ (تشرين الثاني).

جحا، شفيق. (٢٠٠٩). *تاريخ التعليم والمدارس في بشمزين ١٨٥٠- ١٩٥١*. بيروت: د.ن.

الجريدة الرسمية. (١٩٢٦، حزيران ٨). *الجريدة الرسمية*، ع ١٩٧٩. بيروت.

الجريدة الرسمية. (١٩٢٨، نيسان). *الجريدة الرسمية*، ع ٢١٥٤. بيروت.

الجريدة الرسمية. (١٩٤٢، شباط ١٨). *الجريدة الرسمية*، ع ٣٩٦٦.

الحاج، كمال يوسف. (١٩٦٢). *ازدواجية اللغة في لبنان*. بيروت: مطبعة قلفاط.

حرب، علي. (٢٠٠٨، تشرين الأول ٧). السفير. بيروت.

الحصري، ساطع. (١٩٤٦). *تقارير عن أحوال المعارف في سوريا خلال سنة ١٩٤٥*. دمشق: مطبعة الجمهورية السورية.

الحصري، ساطع. (١٩٤٩). *حولية الثقافة العربية: السنة الأولى*. القاهرة: منشورات جامعة الدول العربية، الإدارة الثقافية.

حقي، اسماعيل. (١٩٦٩). *لبنان مباحث علمية واجتماعية*. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

الحلوة، مصطفى. (١٩٩١، كانون الثاني ١). النهار.

حنا، جورج. (١٩٦٤). *قبل المغيب تجارب وذكريات من حياتي*. بيروت: دار الثقافة.

حويلي، علي. (١٩٩٠). *التطور الثقافي لمدينة بيروت منذ الفتح المصري لبلاد الشام وحتى الحرب العالمية الأولى ١٨٣١-١٩١٤*. (رسالة ماجستير غير منشورة). بيروت: الجامعة اللبنانية.

خالدي، مصطفى.، وفروخ، عمر. (١٩٧٣). *التبشير والاستعمار في البلاد العربية عرض لجهود المبشرين التي ترمي إلى إخضاع الشرق للإستعمار الغربي*. صيدا، لبنان: المكتبة العصرية.

الخوري، شاكر. (١٩٠٨). *مجمع المسرات*. بيروت: دار الاجتهاد.

خوري، غادة يوسف. (١٩٩٢). *المؤسسون الرواد للجامعة الأميركية في بيروت: تراجم وسير*. بيروت: منشورات الجامعة الاميركية في بيروت.

خوري، يوسف قزما. (١٩٩١). *الدكتور كرنيليوس فان ديك ونهضة الديار الشامية العلمية في القرن التاسع عشر*. لندن: دار سوراقيا.

دار العلوم. (١٩١٣). *اللائحة العمومية في التنظيم والتعليم*. بيروت: المطبعة الأهلية.

رستم، أسد. (١٩٦٧). *آراء وأبحاث*. بيروت: منشورات الجامعة اللبنانية.

رستم، أسد. (١٩٧٣). *لبنان في عهد المتصرفية*. بيروت: دار النهار.

زيادة، نقولا. (٢٠٠٢). *أبعاد التاريخ اللبناني الحديث*. بيروت: الأهلية للتوزيع والنشر.

ساسين، عساف. (١٩٨٢). *تاريخ البقاع الاجتماعي من ١٨٦٠ إلى ١٩١٨ استناداً إلى وثائق الرهبنة اليسوعية* (رسالة ماجستير غير منشورة). بيروت:، جامعة القديس يوسف.

سراج الدين، أحمد. (١٩٥٠). الحركة التربوية وتطورها. *مجلة الأبحاث*، ٤(٣)، ص. ١٣٣-١٣٧.

سليمان، هلا. (١٩٨١-١٩٨٢). *دور الإرساليات الأجنبية في مدينة طرابلس*. (دبلوم دراسات معمقة). بيروت: جامعة القديس يوسف.

سنو، عبد الرؤوف. (١٩٧٨). *المصالح الألمانية في سوريا وفلسطين ١٨٤١-١٩٠١*. بيروت: منشورات معهد الإنماء العربي.

شيخو، لويس. (١٩١٠). لا يمكن ولا يجوز أن تكون المدارس علمانية بلا دين. *المشرق*، ١٣ (٩)، ص. ٦٩٠-٦٩٥.

الصليبي، كمال. (١٩٧٨). *تاريخ لبنان الحديث*. بيروت: دار النهار.

عبده، محمد. (١٩١٢). *لائحة الإصلاح*. بيروت.

العرفان. (١٩٢٣). *العرفان*. م ٩، (٣).

عواد، جرجس. (١٩٨٣). *تطور التعليم الرسمي الابتدائي في لبنان إبان عهد الانتداب الفرنسي من خلال وثائق أصلية ١٩٢٠-١٩٤٣*. (رسالة كفاءة غير منشورة). بيروت: الجامعة اللبنانية.

الفجر الصادق. (١٩٢٧).

فرحات، عباس. (١٩٨٠، كانون الثاني ٣). رقابة التعليم الخاص. النهار. استردادها من: http://www.annahar.com.

فريحة، نمر. (٢٠٠٢). *فعالية المدرسة في التربية المواطنية: دراسة ميدانية*. بيروت: شركة المطبوعات.

الكبوشي، سليم رزق الله. (١٩٧٨). *أبونا يعقوب*. بيروت: الفرات للنشر والتوزيع.

كريدي، ميشال. (١٩٨٤). *الكتاب المدرسي وإعداد المعلمين في لبنان: لبنان والتربية، المعرض التربوي الأول*. لبنان.

الكلية الإسلامية. (١٩٣٣). *بيان الكلية الإسلامية في بيروت لعامها الثامن والثلاثين سنة ١٣٥١هـ الموافقة ١٩٣٢-١٩٣٣*. بيروت.

الكلية العثمانية. (١٩١٠-١٩١١). *البيان السنويللكلية العثمانية الإسلامية في بيروت ١٩١٠-١٩١١*. بيروت: المطبعة العثمانية.

كوستي، جميلة كوستا. (١٩٦٦). *مدرسة زهرة الإحسان*. بيروت: منشورات مطرانية الروم الأرثوذوكس.

لسان الحال. (١٨٩٢). *لسان الحال*، ١٣٨٤ (٦ شباط).

ماثيوز، رودريك دورنالد.، وعقراوي، متى. (١٩٤٩). *التربية في الشرق الأوسط العربي مصر والعراق وفلسطين وشرق الأردن وسوريا ولبنان: نقله إلى العربية أمير بقطر*. القاهرة: مجلس التعليم الأميركي بواشنطن.

مجموعة القوانين والمراسيم والقرارات الصادرة عن حكومة الجمهورية اللبنانية. (١٩٢٩، كانون الثاني-١٩٣٠ كانون الأول).

محافظة، علي. (١٩٨٠). المستعمرات الألمانية في فلسطين ما بين عامي ١٨٤١ و١٩٨١. *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني*، ص. ٩-١٠.

المدارس الأرثوذوكسية في بيروت. (١٨٨٨). *الهدية*، ٦(١٤٨).

مسرة، أنطوان. (١٩٩٩). هل شوارعنا مدرسة في المواطنية. *النهار*. (٢ تشرين الثاني).

مسرة، أنطوان. (٢٠٠٩). لا نحتاج إلى مؤرخين قضاة بل إلى مؤرخين محاسبين. *النهار*. (٢٢ شباط).

المفوضية العليا الفرنسية. (١٩٢١). *النشرة الرسمية للأعمال الإدارية في المفوضية العليا*، . بيروت: مطبعة الآداب.

المفوضية الفرنسية العليا. (١٩٢٤). *مجموعة المقررات للمنطقة الغربية، من ٢٤ تشرين أول سنة ١٩١٨ - ٣١ آب سنة ١٩٢٠*. بيروت: مطبعة الآداب.

المفوضية العليا الفرنسية. (١٩٢٥-١٩٢٧). *مجموعة المقررات لدولة لبنان الكبير*. بيروت: مطبعة الآداب.

مكاريوس، شاهين. (١٨٨٣). المعارف في سوريا. *مجلة المقتطف*، ٨(٧).

ميسلين، المونسنيور جاك. (١٩٦٠). *رحلة ميسلن*، نقله إلى العربية أغناطيوس طنوس الخوري. بيروت: مطبعة مجلة السنابل.

النابلسي، شاكر. (١٩٩٩). *عصر التكايا والرعايا، وصف المشهد الثقافي لبلاد الشام في العهد العثماني ١٥١٦- ١٩١٨*. د.ن.

النهار. (٢٠٠١، ٢٤ تشرين الأول).

نوفل، نوفل نعمة الله. (١٣٠١هـ،١٨٨٣م). *الدستور*. بيروت: المطبعة الأدبية.

الهشي، سليم. (١٩٧٣). *يوميات لبناني في أيام المتصرفية*. بيروت: منشورات المديرية العامة للآثار، قسم الدراسات التاريخية.

وزارة العدلية. (١٩٤٨). *مجموعة القوانين*. بيروت: مطبعة الجمهورية الجديدة.

ياسين، السيد.، وهلال، علي الدين. (١٩٧٥). *الاستعمار الاستيطاني الصهيوني في فلسطين ١٨٨٢-١٩٤٨*. القاهرة: معهد البحوث والدراسات العربية.

Aulard, A. (1968). Les écoles d'orient. *Revue Bleu*e, *5*(5).

Cauly, Mgr. E. (1928). *Recherche sur la vraie religion*, Paris.

Gontaut-Biron, R. (1922). *Comment la France s'est installée en Syrie 1918-1919*. Paris: Plon-Nourrit.

Hanna, Faith M. (1979). *An American mission: The role of the American University of Beirut*. Boston: Alphabet Press.

Hopwood, D. (1969). *The Russian presence in Syria and Palestine, 1843-1914: Church and politics in the Near East*. Oxford: Clarendon.

Ismail, A. (1975-1978). *Documents diplomatiques et consulaires relatives à l'histoire du Liban et des pays du Proche – Orient du XVII siècles à nos jours*. Beyrouth: Edition des oeuvres politiques et historiques.

Isaac, J., et Albert, M. (1925). *Le Moyen âge jusqu'à la guerre de cent*. Paris: Hachette.

Jung, E. (1924-1925). *La révolte arabe*. Paris: Colbert.

Khairallah, K. (1912). *La Syrie*. Paris: Leroux.

Levenq, G. (1925). *La nouvelle mission de la compagnie de Jesus au Liban et en Syrie, 1831*. Beyrouth: Impr. Catholique.

Mattern, J. (1919). *Directoire pour les écoles primaries chrétiennes en Syrie*. Imp. Catholique.

Ministère des Affaires Etrangères. (1929). *Rapport à la société des nations sur la situation de la Syrie et du Liban*. Paris: Imprimerie Nationale.

Sabbah, N. (1950). *L'évolution culturelle au Liban et la nouvelle orientation de l'école libanaise*. Lyon: Impr. Janody.

Snyders, G. (1965). *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: P.U.F.

Tibawi, Abdul Latif. (1966). *Russian cultural penetration of Syria-Palestine in the nineteenth century*. London: Luzac.

Young, G. (1905-1906). *Corps de droit ottoman; recueil des codes, lois, règlements, ordonnances et actes les plus importants du droit intérieur, et d'études sur le droit coutumier de l'Empire ottoman*. Oxford: Clarendon Press.