مقاربة بنائية-اجتماعية لتعليم/تعلم تاريخ أرض لشعوب عدة ذات مذاهب مختلفة

نعيم الروادي(*)

ملخص: نتيجة لاستطلاع للرأي، أفاد بعض الطلاب أن عملية تعليم/ تعلم مادة التاريخ في المراحل ما قبل الجامعية تعتبر فاشلة لكون التعليم سردياً والتعلم محفوظات للترداد وقت الامتحان. لذلك تعتقد الغالبية منهم أن إعادة النظر بمنهج التاريخ ضرورة وطنية وثقافية. إن تعليم التاريخ يهدف إلى تكوين كفايات أساسية لدى الطالب مثل قيامه بعمليات التحليل والتوليف والإنتاج. كما أنه توجد حاجة إلى تغيير عملية التعليم/التعلم من كونها سردية إلى عملية غائية تتوخى بناء الفكر المدني، الفكر النقدي. فالإشكالية لها ثلاثة أطر: الإطار الجغرافي-الديموغرافي الذي يتعلق بتكوين لبنان، والإطار النفسي-التعليمي الذي يتعلق بمفهوم التاريخ وكيفية بنائه من خلال الإفادة من الفكر النقدي، والإطار الاجتماعي-التربوي الذي يتعلق بالنموذج التعليمي لمادة التاريخ والنشاط الفكري للطالب. وهذا يفترض الربط بين عدة عناصر ثقافية مثل الرجوع إلى المصادر التاريخية المتعددة، ومناقشتها من حيث تسلسل الأحداث وقراءتها ونقدها، ودراسة فكر الشخصيات التي صنعت التاريخ وثقافتها. السؤال الأهم هو: لماذا نعلم مادة التاريخ في المدرسة؟ في أية مرحلة نبدأ وما هي الأهداف في كل مرحلة؟ إن الإجابات عن هذا التساؤل قد تكون متعددة، ومنها: تحديد الهوية الوطنية، تعزيز فكر المواطنة، وتنمية الثقافة الوطنية، وتعريف المتعلم بالروابط التي تجمع لبنان بمحيطه، والتعرف على الإرث الحضاري للشعب، وارتباط المتعلم بأرضه، و قبول الآخر. وبعد دراسة التوجهات اللبنانية والعالمية لتعليم/تعلم التاريخ، وضعنا فرضية مفادها أن تكوين الفكر النقدي والموضوعي لدى المتعلم، من خلال دراسته للتاريخ يمكنه من ترسيخ مفهوم قبول الآخر، ذلك أن التعدد الديني والمذهبي في لبنان يعتبر مصدر غنى حضاري وتفاعل اجتماعي وعامل تماسك وطني على أساس أن التاريخ هو تاريخ أرض لشعوب عدة ذوي مذاهب مختلفة.

(*) أستاذ مشارك ورئيس قسم العلوم التربوية في جامعة البلمند. البريد الالكتروني: naim.rouadi@balamand.edu.lb.

مقدمة

في استطلاع أجريته لدى طلاب في السنة الأولى الجامعية (جامعة البلمند – العام ٢٠٠٧) ويتعلق بمدى المخزون التعلمي والثقافي الذي حصله المتعلم في المرحلة ما قبل الجامعية خلال دراسته لمادة التاريخ، اتضح لي ما يلي:

تعتقد الغالبية من الطلاب (غير المسجلين في هذا التخصص) أن مادة التاريخ التي تُدرس في المرحلة قبل الجامعية في لبنان ليست موضوعية، بل فرضتها عوامل سياسية، وطائفية (وحتى مذهبية) وبالتالي لا يمكن البناء عليها لتكوين وجهة نظر عقلانية بالنسبة للموضوعات التي يطرحها المنهج المقرر. إنها مجرد معلومات مجتزأة ندرسها على شكل محفوظات لنكررها بعد حين في الامتحان، وليس من المفيد أن نتذكرها بعد ذلك. وإن دراسة التاريخ هي مجرد إغناء للفكر الثقافي الذي يهدف إلى معرفة العالم وفهمه وليست عملية أساسية لبناء الفكر النقدي. لذلك تعتقد هذه الغالبية أن إعادة النظر بمنهج التاريخ في المرحلة ما قبل الجامعية ضرورة وطنية وثقافية وتربوية لتكوين كفايات أساسية لدى الطالب مثل قيامه بعمليات التحليل والتوليف والإنتاج. كما أنه توجد حاجة إلى تغيير عملية التعليم/التعلم من كونها سردية إلى عملية غائية تتوخى بناء الفكر المدني، والفكر النقدي، وبالتالي المساهمة في صقل فكر المواطنة لدى الفرد. كما أن اعتقاد الطلاب بعدم موضوعية المادة التاريخية أدى بهم إلى الاعتقاد بعدم صحة بعض المعلومات التاريخية التي درسوها (وقد أعطى البعض منهم مثلاً على ذلك: هل يعقل أن الحرب الأهلية، التي وقعت في العام ١٨٦٠ بين الدروز والموارنة، هي نتيجة للعب الكلل بين الأولاد؟ هل يعقل أن الحرب الأهلية التي وقعت في العام ١٩٧٥ هي نتيجة إطلاق النار على بوسطة عين الرمانة؟.

هذا الاستطلاع البسيط من الناحية الكمية لكن الهام من حيث دلالته النوعية أدى بي إلى التفكير والبحث عن التحديد الأساسي للمشكلة التي أثارها الطلاب والسعي لاقتراح حل ممكن لها.

الإشكالية

إن تعليم/تعلم التاريخ مسألة شائكة، خاصة في لبنان، وذلك لأسباب مختلفة منها:

١. في الإطار الجغرافي-الديموغرافي: ماهية كلمة «لبنان» التي ذكرت في التاريخ القديم والكتب الدينية. هل هذا يعني وجود شعب (بمعنى العرق) يسمى الشعب (أو العرق) اللبناني؟ هل يوجد إطار جغرافي دائم لهذا اللبنان عبر العصور؟ هل نبدأ كتابة تاريخ لبنان الحديث منذ الاستقلال ١٩٤٣؟ أو بدءًا من لبنان الكبير؟ أو قبل ذلك؟ يدعي البعض أن الفينيقيين هم أجداد اللبنانيين الأوائل، لكن هناك من يسأل اليوم، هل الفينيقيون شعب أم حضارة؟ وإذا كانوا شعباً، من هم أحفادهم؟ هل التركيبة الديموغرافية اليوم تشير إلى ذلك؟ هل من المفترض الاتفاق على السؤال التالي: من أي عصر يجب أن نبدأ بكتابة التاريخ في لبنان؟ والسؤال ا؟خر المرتبط به: هل التاريخ في لبنان هو تأريخ لتاريخ الطوائف؟ هل هو تأريخ لتاريخ العائلات (عائلة بيت سيفا أو عائلة آل عمار أو غيرهم)؟ هل تاريخ لبنان هو تاريخ الغزوات التي توالت على هذه الأرض منذ القدم (الأشوريين والفرس واليونان والرومان و. . .)؟ ومتى نوقف التأريخ على اعتبار أن الغزوات ليست غزوات؟ وكيف يمكن وصف التنوع الديموغرافي الآن؟

٢. في الإطار النفسي-التعليمي: إن معنى كلمة «تاريخ» يتأرجح بين مفهومين اثنين: مفهوم السرد والقصة ومفهوم الاستقصاء والتحقق والتعليق الممنهج على الأحداث. وكلا المفهومين له ضرورته على صعيد عملية التعليم/التعلم؛ لأن ذلك متعلق بمراحل التعليم حيث تتصف كل مرحلة بدينامية خاصة بها. كما أن لدى المتعلم، في كل مرحلة، نمطاً خاصاً في التفكير والفهم وبناء المعلومات؛ وذلك تابع للفئة العمرية التي ينتمي إليها. كيف يمكن للمعلم والمتعلم العمل على بناء معلومات موضوعية دون اللجوء إلى وضعيات أو مسائل مركبة والسعي إلى حلها دون الاستعانة بالفكر النقدي وهو غير متوفر في كل مرحلة؟ والإعداد المسبق للمعلم للقيام بهذا العمل يجب أن يتم وفق خطة متفق عليها؛ فما هو المخزون الثقافي الذي يتمتع به؟ وما هو حجم إطلاعه على كل جديد في علم التاريخ وأساليبه وأسلوب التعليم المقترح؟

إن مواكبة عمل المؤرخ وتلمس موضوعيته في قراءته النقدية للحدث، وتطور العلوم التربوية مع تطور الوسائل التعليمية (وسائل إلكترونية مختلفة) تدفعان المعلم إلى استخدامها وتوسل الفكر النقدي في عملية التعليم/التعلم؛ مما يسهم في بناء المفاهيم التاريخية لدى المتعلم. هل هذا المعلم وهذا الإعداد متوفران اليوم أم من الواجب العمل على تأمينهما. هل تعلم مادة التاريخ يفترض عمل مجموعات؟

٣. في الإطار الاجتماعي-التربوي: إن النموذج التعليمي لمادة التاريخ والنشاط الفكري للطالب يفترضان الربط بين عدة عناصر ثقافية مثل الرجوع إلى المصادر

التاريخية المتعددة، ومناقشتها من حيث تسلسل الأحداث وقراءتها ونقدها، ودراسة فكر الشخصيات التي صنعت التاريخ وثقافتها، والأحداث المحيطة أيضاً التي أثرت في الحدث موضوع البحث. كذلك يفترض النموذج التعليمي وجود توافق اجتماعي-سياسي حول المنهج المنوي تعليمه وأهدافه في كل مرحة من مراحل التعليم، وكيفية هذا التعليم وطرقه أيضاً، ومراقبة عملية التعليم/التعلم. ذلك أنها هي العملية الأساس في بناء الفكر النقدي والموضوعي بعيداً عن الفكر الحزبي، أو الطائفي، أو المذهبي، أو المناطقي. هل بمقدور وزارة التربية الوطنية أو التفتيش التربوي القيام بهذه المراقبة؟ هل من الممكن اللجوء إلى ميثاق شرف بين الفاعلين على الأرض لحماية تنفيذ قرار كهذا بشكل صحيح؟

مراجعة تربوية لمفاعيل الأطر الثلاثة

إن هذه الأطر الثلاثة المتكاملة تتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ماذا نعلم؟ أي المحتوى: من أين نبدأ بعملية التأريخ؟ أي تحديد العصر أو الفترة التاريخية التي يتفق عليها أو السنة. هل التاريخ هو تأريخ للحروب التي جرت على هذه الأرض؟ أو تأريخ للحضارات والثقافات التي صنعها هذا الشعب (أو الشعوب) المتواجد (ة) في الفترة الزمنية المحددة سابقاً ضمن الأطر الثقافية والفلسفية السائدة لديه؟ ما هوية هذا الشعب، وما هي امتداداته على البقعة الجغرافية؟ هل هذه البقعة واحدة ولها صفة الاستمرارية؟

٢. وكيف نعلم مادة التاريخ، أي في ما يختص بـ:

الأهداف. هل من الضروري الدخول في الجزئيات، أو الاكتفاء بالعموميات لكي لا تثار الحساسيات الطائفية والمذهبية والمناطقية علماً أن الفرد (أو الجماعة) يحدد لذاته الغاية التي يسعى إليها. إذ إن العمل المعرفي هو بالتحديد عمل إرادي يسعى إليه الفرد، و بالتالي يصبح الحدث غاية في ذاته بموجب نظرية بياجه البنائية؟

والوسائل. إن فعل المعرفة لا يتأتى من الذات، ولا من الأشياء (موضوع الدرس) بل من العلاقة الجدلية بينهما، فالحدث ليس مهماً في ذاته فقط، بل في الأسباب النبي أدت إليه، وفي طريقة إدارته، وكيفية اتخاذ القرار بشأنه، أي حيثيات الرؤية «المستقبلية» للقرار المتخذ في حينه، هل هذا الأمر ممكن دون الرجوع للوثائق التاريخية الموثوقة، وتحليلها بحيث نسائلها معرفياً ونقدياً؟

والتقييم. هل يمكن للمعلم أن يقيم عمل المتعلم إلا بناءً على الحل الذي يتوصل

إليه بعد تحليل نصوص ووثائق يضعها المعلم بين يديه، أو يطلب منه السعي لإيجادها؟ إن الحل المطلوب يكون بإيجاد وضعية مركبة تتداخل فيها عوامل متعددة، فكيف يمكن للمعلم غير المُعد تربوياً وثقافياً من وضعها؟ لذلك نجد مشكلة جديدة وهي إعداد المعلم الكفؤ لهذه المهمة، علماً بأن الاكتفاء بالسرد القصصي من قبل المعلم يقابله ترداد لفظي من قبل المتعلم؟

٣. والسؤال الأهم هو: لماذا نعلم مادة التاريخ في المدرسة؟ في أية مرحلة نبدأ وما هي الأهداف في كل مرحلة؟ إن الإجابات عن هذا التساؤل قد تكون متعددة، ومنها: تحديد الهوية الوطنية، تعزيز فكر المواطنة، تنمية الثقافة الوطنية، تعريف المتعلم بالروابط التي تجمع لبنان بمحيطه، التعرف على الإرث الحضاري للشعب، ارتباط المتعلم بأرضه، وقبول الآخر، وغير ذلك الكثير.

الفرضية

١. إن تكوين الفكر النقدي والموضوعي لدى المتعلم، من خلال دراسته للتاريخ يمكنه من: بناء كفايات على مستويات متعددة: حسية-حركية، وعاطفية، وعقلية، على أساس حل المسائل أي الوضعيات المركبة، مما يساعد على بناء هوية وطنية جامعة لكل أبناء الوطن.

٢. إن تكوين الفكر النقدي والموضوعي لدى المتعلم، من خلال دراسته للتاريخ يمكنه من ترسيخ مفهوم قبول الآخر، ذلك أن التعدد الديني والمذهبي في لبنان يعتبر مصدر غنى حضاري وتفاعل اجتماعي وعامل تماسك وطني على أساس أن التاريخ هو تاريخ أرض لشعوب عدة ذات مذاهب مختلفة، حيث إن كل طرف من مكونات المجتمع اللبناني ساهم بشكل أو بآخر في الوصول إلى هذا الكيان.

توجهات محلية

اعتمدت الحكومة اللبنانية عشرات الكتب المدرسية الرسمية في التاريخ، وكل منها يقدم وجهات نظر مختلفة بشأن أحداث الماضي: ويمكن أن تختار كل مدرسة ما يناسبها من تلك الكتب حسب توجهاتها الدينية، كأن تعتبر الفرنسيين مثلاً مستعمرين أو محررين، أو تصور العثمانيين كغزاة أو كرجال إدارة متدينين. وعندما تركز بعض

المدارس المسيحية في لبنان على تاريخ الفينيقيين، فإنها ترى أن مسيحيي لبنان يشكلون امتداداً لهم، كما تركز بعض المدارس الإسلامية على التراث العربي للسبب ذاته. وأما عندما يتعلق الأمر بالتاريخ الأحدث في لبنان، تصمت كل المدارس. ويقول أستاذ العلوم السياسية في الجامعة الأميركية في بيروت أوهانيس جوتشيان، «إنها مشكلة حقيقية أننا نربي جيلاً جديداً آخر من التلاميذ الذين يرتبطون بطائفتهم أكثر مما ينتمون إلى أمتهم». ويضيف قائلاً: «التاريخ يوحد الناس وبدونه ليست هناك وحدة». وأدى ضعف الوحدة الوطنية إلى انفجار الحرب الأهلية التي استمرت ١٥ عاماً باسم السياسة والدين («لبنان: مناهج التاريخ نقطة فارقة لجيل ولد بعد الحرب الأهلية»، ٢٠١٠).

ويقول أنطوان مسرة (مؤرخ وأستاذ جامعي): «إن الحرب الأهلية ستظل تحلق فوق لبنان إلى أن يتفق الجميع على رؤية موحدة للتاريخ». ويضيف مسرة: «إننا شعب بدون ذاكرة جماعية. لكن من أجل المستقبل يجب أن يكون لنا منهاج مشترك للتاريخ».

ويقول أحمد بيضون (مؤرخ وأستاذ جامعي): «إن كل شعب يفترض لنفسه نوعاً من الوحدة، وكل مجتمع يفترض هوية لها اسم وعنوان، ينبغي أن يوجد له بعد تاريخي، لأن الهوية ليست ابنة ساعتها، والوحدة ليست أمراً معطى بدون تكوّن الزمن. ومن أجل إيجاد وعي لنشوء الهوية والوحدة، من المفروض على الجيل الناشئ أن يدرس تاريخ البلد و يتخطاه إلى تاريخ العالم».

ويقول مسعود ضاهر (مؤرخ وأستاذ جامعي): «إن التركيز هو على التحولات؛ لأن التاريخ الجديد لا يأخذ بعين الاعتبار كل حدث سياسي، أو عسكري، بل التحولات السياسية والاجتماعية والاقتصادية الثقافية التي ينتج عنها تبلور الحدث السياسي أو العسكري. بهذا المعنى لا يعود الاستقلال هو الحدث، بل التحولات التي أحاطته، وهذا هو التوجه الحالي لعلم التاريخ، وهو ما يبقى في ذهن الطالب، الذي ينسى في الغالب الأرقام والأحداث». ويضيف «ليس مطلوباً أن نقول كل الأشياء للأولاد تماماً كما في الجنس أو الدين. ولا يشاهد الأولاد عادة فيلماً دموياً، فكيف نشرح الحروب لابن السبع سنوات؟ علينا أن نعلمه الإيجابيات عن بلده قبل الحروب. لاحقاً في الصفوف الثانوية، تنتفي الحاجة إلى الكتاب أصلاً، حيث يمكن للتلاميذ إجراء أبحاثهم بأنفسهم وضمن مجموعات. بهذا يغيب التلقين ويحضر النقاش في ما بينهم، ويتعلمون كيفية أن يكونوا نقديين. إن الخلافات على التاريخ تنتمي إلى طبقة عميقة من الخلافات».

بحسب أحمد بيضون: «جذور الخلاف في مقاربة التاريخ في لبنان، لها علاقة

بالتكوين السياسي، والجغرافي للبلد. علينا العودة إلى عهد السلطنة العثمانية، التي لما بدأت بالتراجع، بدأ الحراك في المنطقة، ونشطت الدول الأوروبية، وحاولت إثارة المشاكل داخل السلطنة وحولها للسيطرة على المناطق التابعة لها بخاصة في منطقة البلقان وفي بلاد الشام. من خلال التدخل والضغط، نشأت المتصرفية كحل لأقليتين متصارعتين (الموارنة والدروز). وكان الشكل الأول من أشكال الكيان، تجاوزاً، هو نظام المتصرفية. قبل ذلك لم يكن هناك لبنان، بل كان الاسم يدل على منطقة جغرافية هي جبل لبنان. ملامح الكيان بدأت مع المتصرفية، كمنطقة لها وضع سياسي معين في إطار السلطنة، ويمثل السلطة فيها حكام متصرفون مسيحيون من خارج لبنان. الأمر الذي ولّد صراعات، ولم يكن حلاً للمشكلة، كما في القائممقاميتين قبل ذلك. لبنان بالمعنى السياسي لم يكن متداولاً في أي وقت من الأوقات في تاريخ المنطقة. ومعروف لدى الجميع أن ولادة الكيان كانت في العام ١٩٢٠، حين أعلن عنه الجنرال غورو من قصر الصنوبر في بيروت، ثم ضمت الأقضية الأربعة لاحقاً. لكن تاريخ لبنان المدرسي لم يراع التوسع الذي تلا إعلان لبنان الكبير، بل ظل محصوراً بجبل لبنان. فبقيت المناطق التي كانت على حافة هذا التاريخ مهمشة حتى الآن» (بزي، ٢٠١٠).

ويقول عصام خليفة (مؤرخ وأستاذ جامعي) في مداخلة له: إن «كل الطوائف اللبنانية صنعت تاريخ لبنان». «لا أحد يستطيع أن يفكر في وجود لبنان لولا تضحيات الدروز في القرن السادس عشر في مواجهة السلطة العثمانية المركزية، ولولا نهضة المسيحيين الثقافية ومطابعهم ودفاعهم عن حرية الرأي، ولولا تضحيات الشيعة ضد العدوان الإسرائيلي، ولولا دفاع السنة الحالي عن استقلال لبنان ومطالبتهم بترسيم حدوده»، ليخلص في هذا السياق قائلاً: «لا مشكلة في تنوّع الذاكرات، إنما المشكلة هي في التعصب والرغبة في إلغاء الآخر وعدم القبول بوجوده» (عباس، ٢٠٠٩).

وتقول مي مر (أديبة ومؤرخة): في **تاريخ لبنان عملاق التواريخ**، الفصل الثالث، ٢٠٠٨ ما يلي: «إن واضعي الكتب المدرسية يكتبون بعضهم عن بعض دون الرجوع إلى المصادر الأركيولوجية والحدث المكتوب والتعليق عليهما. إلا أن المؤرخ يؤرخ لحدث ما حقيقي غير أن تعليقه على هذا الحدث قد يأتي حسب أهوائه».

وخلاصة القول إن المؤرخين اللبنانيين متفقون على ضرورة اعتماد الموضوعية في كتابة تاريخ لبنان لكن الأوضاع السياسية والطائفية والمذهبية والمناطقية (التي تعني بالقاموس السياسي اللبناني الطائفية) لها الأثر الأكبر في عرقلة الاتفاق والتفاهم على كتاب للتاريخ، أو منهج وطني للتاريخ إذا تعذر الوصول إلى كتاب موحّد.

توجهات عالمية

يركز ستودر (Stouder, 2002) في عرضه «للتوجهات التي تحكم المقاربة الإبستيمولوجية لتعليمية التاريخ» على أهمية وضع الفكر النقدي في مركز العملية التعليمية. فالأحداث تجري في الزمن ومن العادة أن نرتبها زمنياً، لكن من الضروري أيضاً أن نفكر من خلال الزمن، أي أن نفكر كما لو أننا نحيا في ذلك الزمن ونتوقع ما قد يحدث «مستقبلاً» نتيجة لقرار معين. إن عملية التخمين هذه لها وظيفة أساسية في دراسة التاريخ كونها تجمع التوقع «المستقبلي» الممكن مع ما حصل واقعاً في الزمن الماضي، كأن الزمن الماضي هو الآن والمستقبل الماضي هو الآن.

لنأخذ مثلاً على ذلك وهو عبارة عن الأسئلة التالية: ماذا كان حصل لو أن الأمير بشير الشهابي وقف مع العثمانيين ضد إبراهيم باشا؟ هل كان للأمير وسيلة ما للوقوف على الحياد في صراع الدببة؟ ما هي المبررات التي أملت عليه الموقف المتخذ؟ هل دوافعه في اتخاذ القرار انفعالية أو موضوعية؟ ما هي المواقف التي اتخذها معاونوه أو المستشارون في هذا الصدد؟ وما هي الحجج التي قدموها؟ وما هي دوافعهم المعلنة والخفية؟ هذه الجدلية القائمة بين المتعلم، أو مجموعة المتعلمين، والمعلم، والحدث هي المطلوبة في دراسة التاريخ، لأن هذه الأسئلة تتطلب إجابات موجودة في الوثائق التي من المفترض دراستها. كما أن التعليقات المطلوبة تعتبر حجر الزاوية في دراسة هذا الحدث التاريخي.

إن الدراسة المطلوبة في مادة التاريخ، من مجموعة التلاميذ و بتوجيه من المعلم، تخضع لعملية نقاش، قد يكون حاداً، لكن النتيجة الأولى المتوقعة هي تسمية الأمور بأسمائها. على سبيل المثال: نظام القائممقاميتين ونظام المتصرفية وعهد الانتداب وإعلان لبنان الكبير، وغير ذلك من المفاهيم، ثم التعمق في تحليلها موضوعياً كونها حدثت في الماضي، ولا يمكننا زمنياً إلا الرجوع إلى الوراء.

في معرض كلامه على المراجع في (أبستيمولوجيا التاريخ)[١] يقول ستودر: «إن التاريخ هو كلام على كلام. دون شهادات لا يوجد حديث تاريخي. عندما تسقط التفاحة، فهذه ظاهرة. لكن سقوط التفاحة يصبح حدثا بفضل شهادة نيوتن». ثم يسأل: أين هو الماضي؟ يجيب: إنه في الوثائق، بما فيها الأرقام، والنصوص، والأيقونات

(١) http://www.stoessel.ch/hei/hpi/histoire.htm

وغيرها. الزمن يصبح زمناً تاريخياً بقدر ما يتوقف على طريقة السرد. فالحدث هو سجل التزامن، كما أن علاقة الحدث مع المحيط تعبير عن شهادة ما أعطيت: عندئذ نخرج من اللحظة التاريخية لندخل في الواقع المعيوش، ثم يبدأ سجل تتابع الأحداث التي من غير الممكن الحصول عليها دائماً بكامل خصوصيتها. لذلك يمكن أن نوجه للنص التاريخي ثلاثة أسئلة:

١. ماذا يقول النص؟ دراسة الظاهر منه والمضمر (رموز)،

٢. ماذا يقول لنا النص: أي العلاقة الجدلية القائمة بيننا وبين النص (المفاهيم ومدركاتنا العقلية، والتحديدات التي نعتمدها، . . .)،

٣. ماذا نقول نحن للنص؟ نسائله عما قاله وما لم يقله، و لماذا لم يقله. ذلك أن الحقيقة العلمية عقلية بينما عندما يتعلق الأمر بالإنسان فهو مزيج من العقلانية والذاتية (وقد تكون غير عقلانية).

في دراسة أجريت في جنوى (إيطاليا) ٢٠٠٢-٢٠٠٣ ونشرت في مجلة متخصصة (Heimberg, 2004) ظهر ما يلي:

- إن قلة من الطلاب تهتم بدراسة التاريخ،
- إن نسبة قليلة من الطلاب تعتبر أنه يجب بناء المعلومات التاريخية، ولا يمكنهم أن يعرفوا ما إذا كانت المعلومات المعطاة صحيحة،
- إن نسبة كبيرة من الطلاب تربط مقرر التاريخ بالمعلومات وليس بالفهم (حفظ ولا وجود للتحليل والتوليف)،
- نسبة كبيرة من الطلاب تعتبر أن التاريخ يساعد على تحديد الهوية الشخصية فقط، وليس الهوية الوطنية،
- إن الغالبية العظمى من الطلاب تعتبر أن التاريخ يساعد على إغناء الثقافة العامة للفرد، لكن هناك أقلية تعتبر التاريخ ضرورة لفهم العالم والتعامل معه بشكل نقدي.

كما تشير الدراسة إلى ملاحظات مدرسي التاريخ:

- هل لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية إمكانية البدء بدراسة التاريخ والتملك التدريجي لوظيفة الفكر النقدي والدخول إلى عالم التحقيق؟
- هل مقررات التاريخ هي للجميع وتدرس بموجب الفكر النقدي غير آخذين في الاعتبار حساسية البعض؟
- هل من الواجب تحريك مقررات التاريخ والعلوم الاجتماعية باتجاه تحسين تدريس التربية المدنية أو التربية على المواطنية؟.

من الملاحظ أن هناك مشاكل في تدريس التاريخ في الكثير من البلدان تبدو متقاربة وكذلك التساؤلات التي يطرحها معلم المادة، أما الحلول فقد تكون مختلفة من بلد إلى آخر؛ لأن الحل مرتبط بالتكوين الديموغرافي والطائفي والعرقي وأحياناً اللغوي. لكن الملاحظ أيضاً أن التوجه إلى استخدام الفكر النقدي والقيام بالتحقيقات هما أهم الطرق لتعليم/تعلم التاريخ. وتوضح هذه الدراسة ثلاثة أنواع من النشاطات التي من الممكن أن تشمل:

– المقارنة (وتشمل تلمس نقاط الاختلاف ونقاط التشابه): لأن الماضي يضيء المستقبل وهو عامل مصلحة للفرد من حيث إنه يسمح له بالتفكير به عن بعد وبالتالي يصبح تفكير المتعلم أكثر وضوحاً وموضوعية.

– البرمجة (وتشمل تنظيم الحقب التاريخية وتتابعها أو تباعدها): لأن عملية تنظيم الأوقات والفترات الزمنية، قد تبدو معقدة بعض الشيء، لكنها تساعد على مقارنة الأحداث المتباعدة زمنياً، إذ إن لها الخلفيات ذاتها وبالتالي قد يكون لها النتائج ذاتها.

– التمييز (وتشمل التاريخ واستخداماته الاجتماعية والثقافية): لأن التفاعل قائم بين الذاكرة والتاريخ ولأن وجود الماضي يبدو حاضراً في الثقافة ووسائل الإعلام والاتصال الحديثة.

هذه الأنشطة المطلوبة تعبر عن مسعى يهدف إلى توجيه التعليم/التعلم نحو الفكر النقدي من خلال المقارنة والتمييز، وأيضاً تعبر عن مسعى يهدف إلى عدم اعتماد الخط الزمني السردي واللجوء إلى عملية تنظيم للأوقات والفترات الزمنية للتمكن من إجراء المقارنات اللازمة.

يعتقد كاريو (Cariou, 2009) أن دراسة التاريخ تنمي الوعي الجماعي، وبذلك تنمي القدرة الفردية والجماعية على تحديد العلاقة بين المجال الفعلي لعمل ما ماضٍ ومجال أفق التوقعات المنتظرة. فالتجربة تحدث الماضي في الحاضر ناقلة إلينا تجربة أسلافنا. والتوقع يجعل الماضي حاضراً علماً أن آفاق التوقع واسعة وكلما اقتربنا منها بدت بعيدة. فإن التوقع يستمد معلوماته من التجربة التي تغذي بدورها مخاوفنا أو آمالنا، ويسمح لنا أن نطرح على الماضي أسئلة الزمن الحاضر. لذلك اتجهت الأبحاث في تعليمية التاريخ نحو الوضعيات التعلمية، ودرست أهميتها التي تقوم على نموذج النظرية البنائية المبنية على أساس التجربة من خلال دراسة النصوص التاريخية وتحقيقها ثم التعليق عليها. إن مهمة التلميذ تتمحور حول تحويل الحدث التاريخي إلى معرفة بحيث يمكن مقاربتها بروح الحاضر، وبالتالي لتفهم تصرف الأقدمين وقراراتهم وتمثلها

اجتماعياً. كذلك لإجراء المقارنة بين الحدث الماضي وحدث آخر معاش في الحاضر (إذا وجد).

لنأخذ مثلاً على ذلك: إذا سأل تلميذ عن الفتنة التي حدثت في العام ١٨٦٠، قد يتمكن المعلم من إيجاد جواب ما، لكن هل يستطيع هذا المعلم إيجاد جواب لسؤال يتعلق بالحرب الأهلية في العام ١٩٧٥ والتي عاشها التلميذ ذاته (على الأقل عاش جزءاً منها أو يسمع عنها تقريباً كل يوم)؟.

الغاية والوسيلة في بناء الوضعيات في تعليمية التاريخ

يقول غاندي إن الهدف والوسيلة لهما ذات الأهمية. هذه الثنائية لها ما يقابلها على الصعيد التربوي، إذ إن كلمة «معرفة» كاسم لها دلالة الغاية كما لها كفعل دلالة السعي لاكتسابها. فإذا طبقنا ذلك على اكتساب المعرفة التاريخية فإننا نجد أن اسم «المعرفة» يتقبل عملية السرد القصصي للتاريخ، بينما الفعل «المعرفة» يتوقع من التلميذ العمل الميداني لاكتسابها. وفي ميدان تعلم التاريخ بشكل خاص، هناك عمل على وثائق تاريخية يتوجب على التلميذ القيام به ليعيد كتابة القصة التاريخية بنفسه وبالتالي سردها، وبذلك تكون الغاية والوسيلة لهما الأهمية المعرفية ذاتها.

إن الأنشطة المطلوبة من التلميذ (أو مجموعة التلاميذ) هي مراجعة الوثائق التاريخية بموضوعية علماً بأن تحضير هذه الوثائق هو من مسؤولية المعلم. ومن المسلم به أن كل عمل يقوم به التلميذ يتعرض إلى نقد من داخل مجموعته أو من مجموعات أخرى داخل الصف أو من المعلم. فهذا التوجه الجديد في إدارة الصف تحت إشراف المعلم هو السبيل الوحيد لتنقية الشوائب التي من الممكن أن تقع في أي عمل، أما تقبل المتعلم لهذا الأمر فما هو إلا ضرورة لاكتساب مفهوم قبول الرأي الآخر وبالتالي لبناء الفكر النقدي.

وإذا لم نسلك هذا الطريق نكون قد أعددنا قراء وليس مؤرخين؛ حيث إن المؤرخ يضع فرضية ما ويحاول إثباتها من خلال عمله على الوثائق" (Dalongeville, 1998). أما إذا اعتمدنا، نحن في لبنان، الوثائق التاريخية ووضعناها بين أيدي التلاميذ بصورة غير مدروسة، فدونها مشاكل متعددة أهمها: تلك التي تثير الحساسيات الطائفية والمذهبية والسياسية، وتلك التي تعنى بالتفاصيل في معالجة الأحداث الدموية التي شهدتها بعض المناطق والطوائف اللبنانية. لذلك يتطلب هذا الأمر الإعداد التربوي

المعمق للمعلمين الذين ستوكل إليهم مهمة تدريس مادة التاريخ في المدارس. كما أن ذلك يتعلق أيضاً بإدارة الصف من قبل المعلم (إدارة النقاش) أي بكيفية تدريس هذه المادة الخلافية على أسس علمية وتربوية ووطنية، وفي جميع مراحل التدريس.

في مقالة متعلقة بتعليمية التاريخ، يشير المؤلفان «كلرك و رودويت» (Clerc et Roduit, 2009) إلى الأهداف المتوقعة من تدريس مادة التاريخ في المدارس السويسرية: إن تدريس مادة التاريخ يؤدي إلى تنمية كفايات عامة مثل القراءة، والتلخيص، وتدوين الملاحظات، والاستيعاب (بمعنى التذكر)، وتفهم المفردات، وتحديد معنى الكلمات أو المفاهيم، القيام ببحث، وضع لائحة مراجع، وتقديم مداخلة شفهية، ووضع ملف متكامل خاص بمعلومات حيث يقدم المتعلم وجهة نظره (توليف). كما يشيران إلى أهمية العمل ضمن مجموعة ومنها:

١. من الناحية الكمية، هناك زيادة في الوقت المخصص للمتعلم للتحدث أمام مجموعته.

٢. تبادل المعلومات بين أفراد المجموعة يقلل من دور المعلم «الخبير» أو اللجوء إليه عند أية صعوبة تواجه المجموعة وهذا الأمر يدفعها إلى القيام بدورها بالبحث والتقصي.

٣. يصبح للمتعلم الحرية في اختيار الوسيلة التي يرتئيها واتخاذ القرار الحر والمناسب حيال أي إستنتاج يريد قوله؛

٤. يسمح للمتعلم باتخاذ الحجة سبيلاً للإقناع بدل العنف الجسدي فيتعلم بذلك مفهوم المواطنة؛

٥. يساعد المتعلم ليكون اجتماعياً وذلك بسبب استخدامه لفكر يعبر عنه بلغة يفهمها محيطه. ذلك أن نماء الفرد الاجتماعي لا يتأتى من الفرد إلى الجماعة بل من الجماعة إلى الفرد». وهذا تذكير بفكر فيكوتسكي الذي يقول في مقالته «الفكر واللغة» (١٩٤٣): إنه من خلال اللغة يمكننا إجراء التحليل المنطقي، والقيام بتعليل الأمور، وتفهم خطوات سيرورة التعلم؛ كل ذلك لكون اللغة في الأساس نتاجاً اجتماعياً.

المجال المعرفي في تعليمية التاريخ

إن المجال المعرفي في تعليمية التاريخ هو الزمن وعلاقة المتعلم به من ناحية التحولات (كما الثوابت) التي حدثت في الماضي البعيد والقريب. يحتوي هذا المجال على عدد من المفردات (المفاهيم) مثل: الحدث، وشروط وقوعه من ناحية الإطار

الاجتماعي بمعناه العام (السياسي-الثقافي-المالي-العرقي- الطائفي-المذهبي-اللغوي) ولحظة وقوعه، والنتائج المترتبة عليه وتفاعلاتها، والوسائل التي اعتمدت في إدارة هذا الحدث، وبالتالي التتابع الزمني من ناحية ارتباطه بغيره من الأحداث.

إن تفاعل الأحداث وانعكاساتها (قد تكون) من الثوابت (ولو الجزئية) في المجرى التاريخي للزمن. وعلى سبيل المثال، إننا نرى أن نظام القائممقاميتين (أي نظام الكانتونات) ما زال قائماً بشكل خفر بعض الشيء من خلال التوزع السكاني في الأحياء في المدن اللبنانية، كما أن نظام المحاصصة (نظام المتصرفية) ما زال قائماً على المستوى السياسي (توزيع المناصب والرئاسات) كما النظام (العرف) الإداري العام (مثلاً قاعدة ٦ و٦ مكرر في توزيع الوظائف في القطاع العام بين الطوائف اللبنانية، وقاعدة المساواة بين المسلمين والمسيحيين في وظائف الفئة الأولى).

القواعد المعتمدة في تعليمية التاريخ

يؤكد هيمبرج وأوبريول (Heimberg et Opériol, 2010) على أهمية دور المدرسة في عملية ترسيخ تعليم/تعلم التفكير الموضوعي في الأحداث التاريخية من خلال التحليل المعمق تمهيداً لتصور الفرضيات العقلانية وإعطاء المجال لمناقشها مع الآخرين بغية تنقيتها وتحسينها بحسب نظرية فيكوتسكي العلمية. ذلك أن التلميذ اليوم هو مواطن المستقبل وعليه وعلى أمثاله صون المجتمع والديموقراطية والحرية بمعناها الواسع.

لذلك وضع المؤلفان ست قواعد اعتبرت هامة لتعليم/تعلم التاريخ وهي:

١. طرق التفكير في التاريخ من حيث وجود نواة صلبة للمقارنة (بين الماضي والحاضر) واختيار الحقبات التاريخية (زمن وفترات) والتمييز بين دراسة التاريخ واستخدامه (التاريخ والتذكر، التاريخ ووسائل الإعلام، التاريخ والثقافة)؛

٢. التساؤلات التاريخية قبل كل عملية سرد لحدث تاريخي من حيث الهدف والتوجه.

٣. المقاربة التاريخية من النواحي السياسية - الاقتصادية - الثقافية، وخاصة تمثل التلميذ الذهنية لهذه المقاربة.

٤. المقاربة الزمنية من ناحية إعادة بناء الحدث التاريخي والشخصيات المشاركة فيه والتوقعات «المستقبلية» الماضية.

٥. المقياس التاريخي من النواحي: الزمنية، والمكانية (من وطنية وعالمية)، واجتماعية (طبقات المجتمع).

٦. بالإضافة إلى الأسئلة الأساسية:
- ما هي العلاقة بين الدرس التاريخي وتكوين الوحدة الوطنية؟
- ما هي الإشكالية في هذا الدرس التاريخي؟
- ما هي العلاقة بين هذا الدرس التاريخي والقضايا الخلافية والحساسة؟

هذه القواعد متعلقة بحسب دوفوليه (Develay, 1992, p. 60) من أن كل مقرر مدرسي يأخذ شكله من خلال: مادته، ومهمته وأهدافه، والمعلومات المعلنة (للتذكر)، وطرق التعليم/التعلم، وشروط التعلم.

مقترحات لمنهج التاريخ في مراحل التعليم المختلفة

الحلقة الأولى والحلقة الثانية (حيث أن عمر التلميذ هو بين ٦-١٢ سنة) من مرحلة التعليم الأساسي. التركيز على قضية الحضارة كالحياة العادية من غذاء، ولباس، وسكن، ونقل وإلى ما هنالك من نواحي الحضارة الإنسانية. كذلك التركيز على تاريخية بعض المؤسسات الهامة (على سبيل المثال دور الأسرة كمؤسسة إجتماعية، كذلك التاريخ المتعلق بالصحة).

وأيضاً التركيز على قصة الحضارة الإنسانية كالعبور من البداوة إلى الصيد، ثم إلى التجمع البشري، إلى الزراعة، والحياة الاقتصادية والثقافية أيضاً. إبراز بعض الأحداث الهامة التي كان لها مقدمات تاريخية خاصة (على سبيل المثال توسع إمارة فخر الدين المعني) أو التي لها استمرارية مؤثرة (على سبيل المثال مفهوم الحرية الواضح عبر الحقب التاريخية في مجالات عدة: الأدب، والفن، والسياسة، وحتى في أسباب الهجرة من لبنان) (وهذه أمثلة تتعلق بمفهوم الثبات والتحول في التاريخ).

الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي. التركيز على مساعدة المتعلم على النظر في الأحداث التاريخية كأحداث علمية حدثت في الماضي (مثلاً: الحروب الصليبية) أو في الأمس القريب (مثلاً: دور الفلسطينيين في الحرب الأهلية في لبنان في العام ١٩٧٥)؛ التركيز على مساعدة المتعلم على استخدام الفكر النقدي بشكل تدريجي (التدرب على المقارنة والتمييز والتحليل)؛ ربط الأحداث الماضية بالواقع التاريخي الحاضر (مثلاً: أسباب تشكل أحزاب علمانية في لبنان ومفهوم الحرية بمعناها الواسع)؛ التركيز على التحولات في قطاعات إنتاجية مختلفة (مثلاً الزراعة: تاريخية هذا القطاع والعوامل التي أدت إلى تقهقره، القطاع الخدماتي: المصارف، الشركات الوسيطة

العاملة في المنطقة، إستثمار عامل امتلاك التنوع اللغوي، كون اللبناني سريع التأقلم مع المستجدات المختلفة وأسبابها.

مرحلة التعليم الثانوي: التعمق بالمواضيع التي سبق ذكرها؛ دراسة أسباب تشكل البيئة الديموغرافية في لبنان والتفاعلات الناتجة عنها؛ علاقة لبنان بمحيطه العربي والدول الغربية؛ دور منظمة الأمم المتحدة في المنطقة وعلاقتها مع لبنان؛ الصراع العربي-الإسرائيلي ودور لبنان فيه؛ أسباب نشوء منظمات دينية-سياسية وأثرها على المنطقة وعلى لبنان؛ أثر سقوط جدار برلين وانهيار الاتحاد السوفياتي؛ أثر أحداث ١١ أيلول ٢٠٠١ على المنطقة ولبنان؛ التحولات القائمة في المنطقة والناتجة عن الثورة الإسلامية في إيران؛ ظهور الصين كدولة اقتصادية هائلة وعسكرية فاعلة في العالم؛ وغير ذلك من الموضوعات الهامة في عالم اليوم.

خاتمة

قد يأتي من يقول بأن هذه الموضوعات قابلة للجدل وبالتالي خلافية، والوثائق الموثقة المتعارف عليها غير دقيقة. لكن الإجابة عن هذا التساؤل المشروع والمبرر بسيطة وسهلة: ماذا ينتفع التلميذ اللبناني إذا تعرف على فتوحات الإسكندر المقدوني الكبير دون أن يعرف ماذا يجري اليوم في العالم من حوله؟ ما هو الموقف الذي سيتخذه عندما يسمع ويرى بأم العين على شاشة التلفاز غزو القوات الأميركية للعراق؟ ماذا عن الوضع الداخلي اليوم؟ وغيرها الكثير من الأسئلة. وخاصة مع المطالبة السياسية بتخفيض سن الانتخاب إلى ١٨ سنة. عندئذ يطرح السؤال الكبير: ما هو الإعداد الذي قمنا به كمربين للتلاميذ في المراحل ما قبل الجامعية؟

الضمانة الأهم في هذه العملية هي إعطاء المتعلم الوسيلة الفكرية ذات المنحى الموضوعي النقدي ليتفحص الموقف الذي يواجهه ويتمثله كي يكون قادراً على تحليل الأسباب وتعليلها ومقارنتها وتمييزها وجدولتها بالرجوع إلى وثائق موثوقة، لوضع فرضية مقبولة للحدث وبالتالي توقع النتائج المفترضة، ليثبت لنفسه أولاً صحة فرضيته. الغاية التي نسعى وراءها هي مساعدة التلميذ المتخرج من المدرسة أن يكون مواطناً مفكراً لا يتخذ العنف الجسدي سبيلاً للتعامل مع الآخر، وقادراً على قبول آراء الآخرين المختلفين ومناقشتهم بالحجة والمنطق. هذا الأمر يفسح في المجال لإنتاج ذاكرة

جماعية تؤسس للتعايش الداخلي والسلم الأهلي، وبالتالي تبعد مقولات قديمة جرى تداولها في فترة الحرب الأهلية بتقسيم لبنان إلى كنتونات طائفية (وقد يكون غير بريء اختيار سويسرا بلداً للقاء بين اللبنانيين آنذاك).

لائحة المراجع

بزي، ج. (٢٠١٠). *كتاب التاريخ المدرسي الموحد: تمثال من الخزف في بلاد فيلة*. السفير.

عباس، ح. (٢٠٠٩). *بين تنوّع الذاكرات.. والرغبة بإلغاء الآخر: كتاب التاريخ الموحّد*. موقع لبنان الآن.

مناهج التاريخ نقطة فارقة لجيل ولد بعد الحرب الأهلية. (٢٠١٠). جلبت من: http:// alshahed.free-forums.org

Cariou, D. (2009). *Historisation de la didactique de l'histoire: Les démarches de pensée historienne et l'apprentissage de l'histoire* . IUFM de Bretagne: école interne de l'UBO.

Clerc, J. B., et Roduit, G. (2009). Didactique de l'histoire. Retrieved from: http// www.tacite.ch.

Dalongeville, A. (1998). Construire des situations problèmes en histoire. *LEcole Valdôtaine 41,* 40-42.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: Pour une épistémologie scolair*e. Paris: ESF.

Heimberg, C. (2004). La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli student. *Periodico dell'Associazione Clio '92, Ve année* (15), Récupérée de: www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/ recherches/htm.

Heimberg, C., et Opériol, V. (2010). La didactique de l'histoire: Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématicité du monde et de son devenir, I Develay n Les didactiques en questions. *État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation. Colloque de l'Université de Cergy-Pontoise*.

Stouder, P. (2002). Approche épistémologique d'une didactique de l'histoire. Récupérée de: http://www.histoire.ac-versailles.fr.