

نحو مسار لتطوير تعليم التاريخ في لبنان

نحو مسار لتطوير تعليم التاريخ في لبنان

خُلاصات وتوصيات مؤتمر

”دردشة في تحولات ومقاربات تعليم التاريخ في لبنان“

٢٠٢١

إعداد منسق المؤتمر

د. أمين الياس

بيروت ٢٠٢٢

حقوق النشر محفوظة

للهيئة اللبنانية للتاريخ

عن الهيئة اللبنانية للتاريخ

تسعى الهيئة اللبنانية للتاريخ (LAH) للمساهمة في تطوير تعليم التاريخ من خلال نهج تأديبي يعزّز التفكير التاريخي والشمولية وتعدّد وجهات النظر وتنمية مهارات التواصل والحوار. تهدف الهيئة أيضاً إلى مفاهيم ومقاربات التعامل مع الماضي في تدريس التاريخ بهدف المساهمة في تحويل الصراع. تأسست الهيئة سنة ٢٠١٣ من قبل مجموعة من معلّمي التاريخ والمتخصّصين التربويين والمؤرخين الذين لاحظوا حاجة ماسة للعمل على تعليم التاريخ في لبنان للتغلب على عقدة مناهج التاريخ التي نجمت عن الفشل في إنتاج منهج جديد للتاريخ في فترة ما بعد الحرب وما نتج عنها من تهميش لتعليم التاريخ في لبنان.

عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

يعمل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالشراسة مع الناس على كافة مستويات المجتمع للمساعدة في بناء أُمم قادرة على الصمود أمام الأزمات، وعلى دفع ودعم نوعية النمو التي تحسّن جودة الحياة بالنسبة للجميع. يتواجد برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ميدانيّاً في أكثر من ١٧٠ دولة ومنطقة، ويعمل على توفير منظور عالمي ورؤية محلية.

ثاقبة من أجل تمكين الشعوب وبناء أُمم صامدة.

إخلاء المسؤولية

إن التحليلات والتوصيات الواردة في هذا الدليل، لا تعبر بالضرورة عن آراء برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ولا تعكس وجهة نظر الممول.

اللجنة العلمیة

أمین الیاس (المنسق)

باسل عكر

جمال عرفات

مهی شعیب

نايلة حمادة

المحتويات

٧.....	تمهيد
٩.....	نحو مسار لتطوير تعليم التاريخ في لبنان
٢٩.....	إطلاق العنان لإصلاح مناهج التاريخ في لبنان
٣٨.....	أزمة منهج التاريخ في لبنان وسُبل الخروج منها
	البرنامج المعتمد لإعداد معلّمي مواد الاجتماعيات
٥٢.....	(مادّة التاريخ) في كلّية التربية- الجامعة اللبنانية
٥٧.....	حديث في تدريس التاريخ في الجمهوريّة اللبنانيّة بين الواقع والمرتجى

تمهيد

إنّها انطلاقة لمسار أردناه، نحن أهل التاريخ في لبنان، أساتذة تاريخ وأكاديميين، ومؤرخين وتربويين، وممثلين عن مراكز صناعة القرار التربوي في لبنان.

جمّعنا الهيئة اللبنيّة للتاريخ، «لدرشة» بكلّ انفتاح حول واقع مادّة التاريخ وتعليمها في لبنان، ولتكون هذه "الدرشة"، بكلّ ما أنتجته من خلاصات وتوصيات، بداية مسار نرغب من خلاله بفتح النقاش واسعاً على امتداد الوطن، ما بين أهل بيت التاريخ والمعنيين بهذه المادّة الأساسيّة.

هدفنا، بكلّ بساطة، هو السعي لتحويل هذه المادّة من مادّة ميتة مُهملة إلى مجال معرّي. بحيث تتصالح مادّة التاريخ من جديد مع متعة التعلّم ومع رسالتها لتكون وسيلة لتطوير كفايات وقدرات المتعلّم. هنا تأتي أهميّة تمكين الإستاذ وتدريبه ليكون مؤهلاً للقيام بمساعدة ودعم المتعلّمين في الصف، ليتحوّلوا من مجرد متلقّين لمادّة التاريخ إلى باحثين، ولما لا، مؤرخين صغار، قادرين على بناء روايتهم التاريخيّة مع كل ما يرافق هذه العمليّة من بناء لقدرات هذا المتعلّم على تطوير قدراته في البحث عن المستندات والمصادر، وتمحيصها، والتأكّد من موثوقيتها، وتحليلها، ومقارنتها مع غيرها من الوثائق، والاستنتاج منها، وتحويلها إلى دليل لبناء الحجة التاريخيّة، وبالتالي روايته التاريخيّة. كلّ هذا سيكون مترافقاً أيضاً مع نشاطات من مثل العمل الفريقي، والعرض، والنقاش، والجدل، والإصغاء، وإدارة الوقت، وتنظيم الإِدوار، ما سيعزّز عند هذا المتعلّم ملامح الإنسان الحرّ، الديمقراطي، المتقبّل والمحبّ للآخر وللأختلاف وللتنوّع، المصغي، المبدع، المنظّم، وغيرها الكثير من الملامح التي صار إنسان اليوم بحاجة إليها ليكون قادراً على التفاعل مع عالم اليوم وتحدياته. ليس هذا فحسب، بل أن يصبح مهيباً أيضاً للتفاعل مع الناس الذين يعيش وإياهم كمواطنين في وطن واحد يتشاركون الإعلام والتحديات والإمال ببناء مستقبل يليق بالإنسان الحرّ، العزيز، والكريم، المحبّ للخير وللحقّ وللجمال.

وإضافة لكونه انطلاقة مسار، فإنّ هذا العمل يمثّل دعوة لإساتذة التاريخ، وللأكاديميين، وللمعنيين بالتاريخ وتعليمه، ليفتحوا حواراً إيجابياً صادقاً شفافاً مع صنّاع القرار التربوي في لبنان، وليعملوا سوياً من أجل إعادة التربية بشكل عام، والتاريخ وتعليم التاريخ بشكل خاص، إلى أهل التربية، وذلك من خلال تجديد المناهج ومن

ضمن عمليّة التجديد هذه المبادرة لصياغة منهج جديد للتاريخ. فقد آن الإوان أن نقول لإهل السياسة في لبنان أننا هنا، وأننا قادرون ومستعدون لتحرير قطاع التربية من صراع الإيديولوجيات الجماعية، وجعله من جديد خطّ دفاع أول عن قيم الجمهورية اللبنانية، ووسيلة لبناء الإنسان الفرد-الشخص الذي نرتجيه في لبنان.

د. أمين الياس

رئيس الهيئة اللبنانية للتاريخ

نحو مسار لتطوير تعليم التاريخ في لبنان

د. أمين الياس^(١)

مقدمة عامة

نظمت الهيئة اللبنانية للتاريخ (LAH)، بالشراكة مع مشروع بناء السلام في برنامج الإمبر المتحددة الإنمائي في لبنان، مؤتمرًا بعنوان «دردشة في تحولات ومقاربات تعليم التاريخ في لبنان». وقد جاء المؤتمر على جلسات ثلاث في ٢٧ كانون الثاني، و١٠ شباط، و١٧ آذار ٢٠٢١.

وبهدف إنجاح هذا الحدث، ألفت الهيئة «لجنة علمية» من الأساتذة: جمال عرفات، نائلة حمادة، باسل عكر، مهى شعيب وأمين الياس (منسق) لمتابعة الإعداد لهذا المؤتمر وفعالياته والتواصل مع الاختصاصيين. وقد حدّدت اللجنة خمسة أهداف رئيسية لهذا المؤتمر: ١- إطلاق نقاش علمي بين الاختصاصيين يساهم في تغذية مسار صناعة المنهج على المستوى الوطني، وبالتالي تحويل هذا المؤتمر إلى مساحة لنقاشات ما بين أهل الاختصاص في تعليم مادة التاريخ في لبنان، وفي صناعة المنهج، وفي إعداد معلّمي التاريخ؛ ٢- إطلاق مناقشة جديدة تهدف إلى تطوير مقاربة جديدة لصناعة منهج التاريخ؛ ٣- دعم التفكير في كيفية تعديل برامج تأهيل معلّمي مادة التاريخ في الجامعات بناءً على هذا الحديث الجديد؛ ٤- تقييم النهج الذي تقدّمه الهيئة اللبنانية للتاريخ من خلال برنامج التدريب فيها؛ ٥- تفعيل الاهتمام بالعمل البحثي في مجال تعليم التاريخ والتشجيع عليه. أمّا الغاية الإسمى فتتمثل في إطلاق مسار مشترك ما بين المعنيين بتعليم التاريخ في لبنان من أهل الأكاديمية والتعليم، أكانوا آتين من اختصاص التاريخ أو من اختصاص التربية، بحيث يتفكّرون معًا في أنجع السبل من أجل تطوير تعليم التاريخ في لبنان.

إضافة إلى أساتذة التاريخ في كلّ لبنان، سعت لجنة المؤتمر إلى التوجّه إلى الأكاديميين من أقسام التاريخ والتربية في الجامعات اللبنانية، من مثل الجامعة اللبنانية، وجامعة القديس يوسف، والجامعة الأميركية، والجامعة اللبنانية الأميركية، والجامعة اللبنانية الدولية، وجامعة المنار، ليكون هذا المؤتمر مساحة لقاء وتفكّر مشترك في كيفية إعداد معلّمي التاريخ في لبنان وفي إطلاق مسار مشترك للتفكّر في مقاربات لمنهج جديد للتاريخ في لبنان، خاصّة وأنّه تبين لنا أنّ التنسيق بين أقسام التاريخ من جهة وأقسام التربية (التي تعدّ المعلمين) من جهة ثانية ليس قائمًا في العديد من الحالات، أو أنّه ضعيف في الحالات الأخرى. وفي كلتي الحالتين فإنّ الإمبر ينعكس بشكل سلب على إعداد معلّمي التاريخ في لبنان. كما تجدر الإشارة إلى أنّ هذا المؤتمر جرى بحضور ممثل عن

(١) أمين الياس دكتور في التاريخ المعاصر من جامعة لو مان الفرنسية (Université Le Mans)، متخصص في تاريخ الأفكار لا سيّما في الفضائين العربي والإورو-متوسطي. أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية (كلية التربية) والجامعة الإنطونية. له العديد من الدراسات والكتب في اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية. وهو حاليًا رئيس الهيئة اللبنانية للتاريخ.

وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان، وهي الدكتورة ندى حسن (عن المدير العام للوزارة الأستاذ فادي يرق)، وعن المركز التربوي للبحوث والإنماء، وهي رئيسة قسم التاريخ في المركز الأستاذة غادة العلي (عن رئيس المركز الأستاذ جورج نهرا).

تتضمن هذه الورقة خلاصة النقاشات التي جرت بين أهل الاختصاص خلال هذه الجلسات الثلاث والتي تمحورت حول موضوعات ثلاثة. في الجلسة الأولى دار النقاش حول مقاربات تعليم وتعلم التاريخ في الإطار المدرسي. أما الجلسة الثانية فقد تركز النقاش فيها حول كيفية إعداد معلّمي التاريخ في الجامعة اللبنانية، وجامعة القديس يوسف، والجامعة الأميركية، والجامعة اللبنانية الأميركية. في حين جاءت الجلسة الثالثة لتتضمن النقاش حول المنهج وكيفية صناعته بدءاً من كيفية وضع فلسفته وصولاً إلى عملية التقييم مروراً بالمحتوي وطرائق التدريس.

وقد نجح المشاركون في هذا المؤتمر من الخروج إثر هذا المؤتمر بتوصيات ستتّوج ورقتنا. هذه التوصيات التي ستكون حجر الزاوية في حملة وطنية ستقوم خلالها الهيئة اللبنانية للتاريخ بإطلاق ديناميّة على مستوى الوطن من أجل تطوير تعليم التاريخ في لبنان، منهجاً، وطرائق تدريس، وإعداد معلّمين. وذلك بالتعاون طبعاً مع المرجعين التربويين الأساسيين في لبنان والذين يتمثلان بوزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء.

أولاً - واقع حال تعليم التاريخ في لبنان: أزمة لا تنتهي

يكفي للمراقب أن يتمعن في كلمتي الدكتورة ندى حسن، ممثلة حضرة مدير عام وزارة التربية والتعليم في لبنان، الأستاذ فادي يرق، والأستاذة غادة العلي، ممثلة رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتور جورج نهرا ومنسقة مادة التاريخ في المركز، ليلمس الإزمة المتواصلة التي تعترى مادة التاريخ في لبنان^(٢).

إذ في كلمتها، عبّرت الدكتورة ندى حسن عن واقع أنّ «تعليم التاريخ في لبنان يشكّل حاجساً مُقلّقاً للقيمين على التربية والتعليم في الجمهورية اللبنانية»، وأنّه يترتّب على أهل البيت أن يقوموا بنقل صورة أكاديمية واضحة لهؤلاء القيمين بما يعنيه الأمر من أنّ التنسيق بين أهل الاختصاص وأصحاب القرار في لبنان ليس بالمستوى الذي يؤدّي إلى تطوير تعليم هذه المادة في لبنان.

أما الأستاذة غادة العلي، وفي بيان مفصّل، شرحت كيف أنّ كتاب التاريخ في لبنان لم يتطوّر منذ العام ١٩٦٨ بسبب أنّ «أرباب السياسة في لبنان لم ينعموا عليه بذلك» على الرغم من أهميّة المادة في «تنشئة مواطن مفتخر بتاريخه». من بداية كلمتها، كان واضحاً عند الأستاذة العلي كيف أنّ الخلاف السياسي في لبنان قد رمى بثقله على

(٢) حول واقع حال تعليم التاريخ في لبنان أنظر الدراسة المهمة التي أعدها الدكتور فادي تواء، والدكتورة سوزان عبد الرضى أبو رجيلي، **دراسة ميدانية حول تعليم مادة التاريخ في لبنان: الواقع والتصورات**، بيروت، وزارة التربية والتعليم العالي في الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، مؤسسة أديان، والسفارة البريطانية في لبنان، ٢٠١٧.

كلّ مفصل مادّة التاريخ بما أدّى إلى عدم تطويرها وعدم القدرة على وضع وإقرار مناهج جديدة لها. الأمر الذي أدى إلى موتها شيئاً فشيئاً. وعلى الرغم من أنّه جرت العديد من المحاولات، لا سيّما منذ أواخر تسعينيّات القرن الماضي (القرن العشرين) لإخراج هذه المادّة من «عنق الزجاجة»، على حدّ تعبير الأستاذة غادة العلي، فإنّ منهج التاريخ الجديد لم يرَ النور حتى يومنا هذا.

من هذه المحاولات التي شاركت فيها المؤسّسات التربويّة إلى جانب وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان والمركز التربوي للبحوث والإنماء ما جرى في العام ٢٠٠٠، حين نجح المركز التربوي بإخراج منهج جديد للتاريخ (على الرغم من أنّه لم يتمّ الربط بين الأهداف والكفايات المنصوص عنها في الإطار المرجعيّة للمناهج الوطنيّة). لكن، لم يتمّ العمل بالمنهج والكتب المدرسيّة القليلة التي صدرت بناءً عليه. وقد تمّ فيما بعد سحبها من التداول. وكان من نتيجة ذلك أنّ توقّف مسار تجديد منهج التاريخ.

محاولة ثانية، أكثر طموحاً، حصلت في العام ٢٠١٠ حين تعاون كلّ من وزارة التربية والتعليم العالي مع المركز التربوي للبحوث والإنماء من أجل إنجاز منهج جديد. تصف الأستاذة غادة العلي بأنّ المحاولة كانت «جيدة بالفعل». تمّ تحديد ثلاث كفايات مُنتظرة من هذه المادّة: ١- القراءة الموضوعيّة للتنظيم الاجتماعي انطلاقاً من مستندات تاريخيّة، ٢- التفسير المنطقي للتغيّرات التي تطال التنظيم الاجتماعي، ٣- التفاعل الإيجابي مع التنوّع داخل المجتمعات. لكن النتيجة أتت كسابقها: تمّ إيقاف العمل بهذا المنهج الجديد لإسباب تصفها الأستاذة غادة العلي بـ«المعلومة-المجهولة».

محاولة ثالثة كانت في العام ٢٠١٧، قام بها المركز التربوي من خلال تنظيم ورشة عمل سُمّيت بـ«تبادل الخبرات» مع «الهيئة اللبنيّة للتاريخ»، وذلك للعمل حول مقاربات المنهج المعتمدة في دول أجنبيّة، منها بريطانيا وأستراليا وفنلندا. وقد تمّ التعاون بين المركز والهيئة على إدخال استراتيجيّات في الصفوف من خلال تدريب فريق من المدرّبين المعتمدين في المركز. وقد ساهمت وزارة التربية والتعليم العالي في دعم الهيئة وشركائها في منتدى السلام المدني لإدخال مقارنة تقوم على اعتماد التاريخ الشفهي لتدريس الحرب الإلهيّة، وذلك من خلال مشروع تجريبي مع ثماني ثانويات رسميّة في منطقة جبل لبنان. كما حصل تعاون بين الهيئة والمركز على استراتيجيّات تطوير «التفكير التاريخي» القائم على المقاربة المفاهيميّة، وكيفيّة إدخال هذه المقاربة إلى الصفوف.

بناءً على مداخلة الأستاذة العلي، يبدو من الواضح أنّ أحد أبرز مسبّبات أزمة تعليم التاريخ في لبنان إنّما تتمثّل في التجاذب السياسي المعطوف على الخلاف الطائفي الحادّ، وغياب المرجعيّة العلميّة الأكاديميّة في توجيه الأمور. فبدل أن تكون هذه المرجعيّة العلميّة هي سيّدّة الموقف، فإنّها تبدو مُستبعدة من مواقع القرار، ما يُبقي شؤون التربية، بشكل عام، وتعليم التاريخ، بشكل خاصّ، عرضة للتدخّل السياسي البعيد في مقاربتة عن العلم التاريخي.

ثانيًا - الغاية الإسمية: لبناء إنسان حرّ، ديمقراطي ومفكّر

جاءت الجلسة الأولى من مؤتمر «دردشات» (٢٨ كانون الثاني ٢٠٢١)، لتزكّز على مقاربات تعليم وتعلّم التاريخ في الإطار المدرسي.

على طريقة الفلاسفة الكلاسيكيين الإغريقيين، انطلق النقاش العامّ في هذه الجلسة من السؤال التالي: ما هي الغاية الإسمية من تعليم التاريخ في المدرسة؟ وقد تركّز النقاش حول محاور ثلاثة: ١- المواطنة وبناء الهوية والانتماء؛ ٢- بناء إنسان لديه المعارف والمفاهيم والمهارات والكفايات اللازمة من أجل أن يكون إنسانًا فردًا مفكّرًا حرًا معاصرًا؛ ٣- حرية التفكير عند الأستاذ والمتعلّم.

١. المواطنة وبناء الهوية والانتماء

كثيرون هم أساتذة التاريخ في لبنان الذين لا يزالون يتمسّكون بفكرة مفادها أنّ تعليم التاريخ هو وسيلة مهمّة من أجل تعزيز المواطنة وبناء الهوية اللبنانية الواحدة والانتماء الواحد. هؤلاء سُمع صوتهم في المؤتمر. إذ عبّروا جهرًا عن أهميّة التاريخ في بناء ذاكرة جماعيّة وجامعة تكون أساسًا صلبًا لهويّة وانتماء لبنانيين، ولتعزيز المواطنة اللبنانية. ضمن هذا الإطار، تأتي أهميّة الكتاب المدرسي الموحد للتاريخ الذي يُعتبر، بحسب وجهة النظر هذه، ليس فقط تطبيقًا لما تمّ الاتفاق عليه في «وثيقة الوفاق الوطني» التي أقرّت في العام ١٩٨٩ في مدينة الطائف السعودية ما بين النواب اللبنانيين، بل سبيلًا لبناء الذاكرة الجماعيّة من خلال ترسيخ الرواية الموحّدة حول تاريخ لبنان.

٢. بناء المفاهيم والمهارات: التاريخ كمجال معرفي

إزاء هذا التيّار من أساتذة التاريخ المدافعين عن الكتاب الموحد والرواية الواحدة والذاكرة الجامعة، كان هناك تيّار آخر يرى في عمليّة التوحيد القهري، أو الانصهاري، خطرًا ليس فقط على مادة التاريخ، بل على الإنسان اللبناني الذي نرتجي بناء ملامحه المتناسبة مع ضرورات الحداثة. فهذا التيّار المعارض لفكرة «الرواية الواحدة» يرى أنّ تجربة بناء «ذاكرة موحّدة للبنانيين» إنّما تمّ تجربتها سابقًا إبّان الجمهوريّة الأولى وهي لم تعطِ النتائج المرجوّة منها، ذلك أنّ المجتمع اللبناني، كالكثير من المجتمعات المعاصرة، إنّما هو مجتمع متنوّع بطبيعة بُنيته الاجتماعيّة والفكريّة^(٣). لهذا السبب، فإنّ اعتماد نهج الرواية الكبيرة والواحدة لم يعد يتناسب والتوجّهات الجديدة في تعليم التاريخ في العالم لا سيّما تلك التي تُشدّد على فكرة أنّ التاريخ إنّما هو مجال معرفيّ (Discipline) وليس رواية يتمّ نقلها من جيل إلى جيل. وانطلاقًا من فكرة أنّ التاريخ هو مجال معرفيّ قائم على المقاربة المفاهيميّة، يصبح التعاطي مع مادة التاريخ على أنّها وسيلة لبناء ملامح إنسان

(٣) قد يكون من المفيد هنا الاطلاع على كتاب أمين الياس حيث يعرض لكيفية بناء الميتولوجية اللبنانية خلال أربعينات وخمسينات القرن العشرين من خلال أعمال الندوة اللبنانية:

Amin ELIAS, Le Cénacle Libanais (1946-1984), une tribune pour une science du Liban, Paris, L'Harmattan, 2019, p

معاصر لا يكون متلقياً/ية فحسب، بل يكون مشاركاً/ة في عملية التعلم والبحث التاريخيين، بحيث تكون مادة التاريخ وسيلة لكي يكتسب المتعلم/ة الكفايات اللازمة ليكون باحثاً، حرّاً، مفكراً، ناقداً، محللاً، مقارناً، منفتحاً على تنوع الروايات التاريخية، وقادراً في النهاية على بناء روايته التاريخية. كما أنّه ظهر رأي لافت في المؤتمر كان مسانداً بشكل غير مباشر للتيار الثاني، وهو القائل بأنّه من الظلم تحميل مادة التاريخ كلّ وثقل وهمّ بناء الذاكرة الجماعية الموحدة خاصة في مرحلة ما قبل الجامعة. هذا تماماً ما يعزّز الفكرة التي تقول بأنّ مادّة التاريخ يجب أن تكون مادّة في التعليم ما قبل الجامعي يطّلع عليها المتعلم/ة ويكتسب من خلالها معارف وخبرات وأساليب تفكير يستفيد منها في حياته المستقبلية. وإنّ أردنا أن نلخص التوجّه العام في المؤتمر حول الغاية الإسمية من تعليم التاريخ في المدرسة يمكننا القول أنّها تتمثّل في تدريب المتعلّم/ة على أن يكون «مؤرخاً صغيراً»، قادراً أن يكون في حياته إنساناً حرّاً ديمقراطياً مفكراً. وعليه تصبح مهمّة الإستاذ أن يدرّب المتعلّمين والمتعلّلمات وينقل إليهم/ن طريقة المؤرّخ في بناء المعرفة التاريخية. فإن لم يكن لدى الإستاذ الكفايات اللازمة، فإنّه لن يستطيع نقلها إلى المتعلّمين من أجل أن يصبحوا «متحرّين عن الحقيقة»، بما تتطلبه عملية التحرّي هذه من فكر ناقد وقدرة على بناء الرواية التاريخية.

٣. حرية التفكير عند الإستاذ والمتعلّم

يشكّل الرأي المشدّد على حرية التفكير دعماً للتيار القائل بأن تكون مادة التاريخ في المدرسة مجالاً معرفياً وليس مساحة لنقل الرواية الواحدة الموحدة. بالنسبة لهذا التوجّه، كلّ أمر، بما فيه كتاب التاريخ الموحّد، يؤدّي إلى قتل حرية التفكير عند الإستاذ/ة وعند المتعلّم/ة، إنّما هو أمر مرفوض. فالإستاذ لن يقوم بتعليم أيّ موضوع تاريخي إن لم يكن هو مقتنع به. من هنا عبث فرض كتاب تاريخ موحّد أو رواية تاريخية موحدة. إنّ العمل هنا لا يجب أن يكون على توحيد كتاب التاريخ، بل على تأهيل الإستاذة بحيث يكونون قادرين على التحرّر من أيّ انتماء، أكان حزبيّ أو فتويّ أو دينيّ أو طائفيّ أو مناطقيّ أو إثنيّ أو ثقافيّ، بما يمكنهم من أن يكونوا موضوعيين عند معالجة أيّ موضوع تاريخي مع المتعلّمين.

من حيث المقاربات، تمّ التركيز من قبل المشاركين على أهمية تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب، وإعادة تركيب برنامج التاريخ بذكاء، وقراءة التاريخ على مستوى مفاهيمي ومن وجهات نظر متنوّعة ومختلفة، وتغيير توصيف الامتحان، على أن يكون الإستاذ هو محرّك العملية التعليمية. أي أن يكون مدرّساً ومؤهّلاً وحرّاً ليستطيع أن يساعد المتعلّم/ة على تطوير وبناء ملامحه المرجوة، وذلك في جوّ من المتعة والعمل الجماعي التشاركي. هنا لاحظ بعض المناقشون أهمية أن تقوم العملية التعليمية على أساسين: الأوّل يقوم على الطرائق الناشطة بما يشرك المتعلّم بشكل ممتع ومفيد في العملية التعليمية، والثاني يقوم على أساس الإنتاج المعرفي-العلمي بحيث تكون المرجعية العلمية هي الأساس. كما أنّه لم يفت الإستاذة الإشارة إلى التحديات التي تواجه هذه الأفكار لا سيّما العوائق المتأبّية من تدخّل السياسة في تعليم التاريخ، وأنّ تخطّي هذه العوائق إنّما يكون وفق سبيلين: أولاً، إعادة التاريخ ومادته إلى أهل الاختصاص؛ وثانياً، وضع منهج جديد يكون مرناً وقادراً على استيعاب الروايات

المتعدّدة، على أن يقوم المؤرّخون بالإشراف على وضعه وتطبيقه بحيث تكون المعرفة العلميّة هي المرتكز وليس التدخل السياسي.

أمّا بالنسبة للتحديات، فقد كان هناك شبه إجماع ما بين المشاركين على أن أبرزها إنّما يتمثّل بواقع أن معظم أساتذة التاريخ في لبنان ملترمون دينياً أو سياسياً أو حزبياً. وعليه فإنّ وجهة نظر كلّ منهم إنّما تختلف إلى المواضيع بحسب تموضعه الدينيّ والحزبيّ والسياسيّ. من بين التحديات أيضاً، تخصيص ساعة واحدة في الأسبوع لتدريس مادة التاريخ في كلّ المراحل التعليميّة. كما هناك تحديّ كبير يتلخّص بنظام التقييم. إذ أنّ أساتذ صفوف الشهادات الرسميّة يقوم كلّ عمله على تحضير المتعلّمين\ات للامتحانات الرسميّة، ما يجعل جهوده كلّها منصّبة حول كيفيّة إنجاح المتعلّمين\ات واستحصلهم على العلامة الأعلى. هناك أيضاً تحديّ أساسي يتجسّد في واقع أنّ معظم أساتذة التعليم الإساسي، أكان في المدرسة الرسميّة أو الخاصّة، إنّما يفتقرون إلى الاختصاص، في حين أنّ أساتذة المستوى الثانوي في المدارس الرسميّة يحملون شهادات في التاريخ وبالتالي هم مهنيّون لتعليم هذه المادة.

ثالثاً - ما بين التاريخ والعلوم التربويّة علاقة شائكة

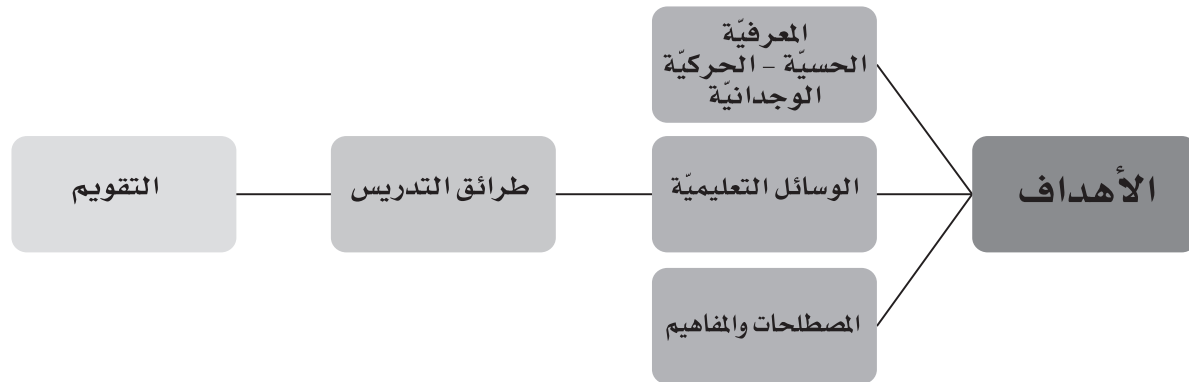
في الجلسة الثانية (١٠ شباط ٢٠٢١)، قام ممثلون عن الجامعة اللبنانيّة (كلية التربية)، واليسوعيّة، والإميريّة، واللبنانيّة-الإميريّة، بعرض برامج إعداد المعلّمين بشكل عام، ومعلّمي التاريخ بشكل خاص. ثم جرى نقاش مشترك حول الأفكار التي من الممكن طرحها من أجل تطوير عملية الإعداد^(٤).

بداية، عرضت منسّقة برنامج إعداد المعلّمين في كلية التربية في الجامعة اللبنانيّة الدكتورة آسيا قيس المهتار لكيفيّة إعداد معلّمي التاريخ. وقد بدا من عرضها أنّ كلية التربية في الجامعة اللبنانيّة تمتلك البرنامج الأكثر تكاملاً في هذا المجال لأنّها تقوم بإعداد أساتذة متخصصين في مجال الاجتماعيات (بما تتضمّنه العلوم الاجتماعيّة من مادة التاريخ إضافة إلى مادّي الجغرافيا والتربية المدنيّة).

بحسب الدكتورة المهتار، فإنّ كلية التربية في الجامعة اللبنانيّة تقوم بتدريس مقرّر التاريخ ضمن باقة تُسمّى بـ«تعليم الاجتماعيات» للحلقتين الأولى والثانية من التعليم الإساسي، وذلك لفترة ثلاث سنوات يحصل فيها الطالب/ة على «الإجازة الجامعيّة التعليميّة». فيما خصّ المواضيع التي تُدرّس فهي: التاريخ القديم، التاريخ الوسيط، التاريخ الحديث والمعاصر، وتاريخ لبنان الحديث. لا تقتصر مقرّرات التاريخ خلال عمليّة الإعداد هذه على المواضيع التاريخيّة البحتة المذكورة، إنّما تتعدّها إلى مقرّرات ترتبط بطرائق تدريس مادة التاريخ والتقييم. أمّا الأهداف المحدّدة لتعليم مادة التاريخ في كلية التربية فهي كالآتي: ١- المساهمة في بناء ثقافة المتعلّم الوطنيّة والإنسانيّة، ٢- اكتساب المتعلّم لمبادئ البحث العلمي (مراحل البحث)، ٣- تأمين التواصل بين الأجيال لفهم الحاضر والاستفادة من دروسه، ٤- السعي وراء الحقيقة وعرض الوثائق التاريخيّة المرتبطة بالروايات المتعدّدة،

(٤) تجدون هذه الأفكار في القسم الأخير المتعلّق بالتوصيات.

٥- حضّ المتعلّم على النقاش والاستنتاج، ٦- إدراك مفهوم الزمن، ٧- تربية الناشئة على مفهوم الشأن العام والممارسة السياسيّة وجدليّة العلاقة بين المواطن والسلطة على قاعدة الديمقراطية، ٨- وأخيراً تنمية القيم الإخلاقيّة. أمّا من ناحية المكونات الرئيسيّة لتحضير درس مادّة التاريخ، فإنّها تنطلق من الأهداف: المعرفيّة، والحسيّة-الحركيّة، والوجدانيّة، لتصل إلى الوسائل التعليميّة، فالمصطلحات والمفاهيم، وصولاً إلى طرائق التدريس وانتهاءً بطرق التقييم، والتي تتجسّد في الرسم أدناه^(٥).



إضافة إلى هذه الناحية النظرية، فإنّ الطالب الذي يتمّ إعداده في كليّة التربية في الجامعة اللبنانية ليصبح أستاذًا للاجتماعيّات يخضع أيضًا لتدريب تطبيقي أو ميداني. من هنا على الطالب/ة تنفيذ المهامّ التالية: ١- مشاهدة حصص تعليميّة لمادّة التاريخ في المدارس أو عن بُعد (خلال جائحة كوفيد-١٩)، في كلّ من الفصل الجامعيّ الثالث، والرابع، والخامس، ٢- تحضير درس لمادّة التاريخ، وتصويبه من قبل المدرّب/ة، ويتضمن هذا التحضير وسائل تعليميّة من إعداد المدرّب/ة، ٣- ممارسة تعليم مادّة التاريخ في الصفوف المدرسيّة بمعدل حصّة واحدة سنويًا في كلّ من الفصل الرابع والخامس.

أمّا من ناحية المدرّب/ة المشرف/ة على تدريب طلاب الاجتماعيّات، فمن مهامه/ها أن يبني لدى المدرّب/ة الكفايات التالية: كفاية تحضير النشاط التعليمي، كفاية تنفيذ النشاط التعليمي مع المتعلّمين في المدارس المضيفة أو على المنصّات المعتمدة في التعليم عن بُعد (Microsoft teams, Zoom)، وكفاية إجراء التقييم. هذا إضافة إلى تنفيذ ممارسة تفكيرية حول أدائه أثناء ممارسة التعليم. إضافة إلى كلّ هذه الأمور، فإنّ الطالب في كليّة التربية يتابع مقرّر خاصّ بـ«المناهج». وعلى الطالب/ة قبل تخرّجه أن يقوم ببحثين: توثيقي وإجرائي (والإجرائي يكون على سنة كاملة، يعالج فيها الطالب/ة-المدرّب/ة فيه مشكلة ويأخذ إجراءً معيّنًا إزاءها).

بدورها، قامت عميدة كليّة العلوم التربويّة الدكتورّة باتريسيا راشد ومنسّقة الماستر في الكليّة المذكورة

(٥) الرسم من مداخلة الدكتورّة آسيا المهتار، "تدريب أساتذة التاريخ في كلية التربية في الجامعة اللبنانية"، ١٠ شباط ٢٠٢١، مؤتمر دردشة، بيروت، الهيئة اللبنانية للتاريخ.

الدكتورة ميرنا الحاج بعرض برنامج الإعداد في جامعة القديس يوسف. وقد بدا واضحاً منذ بداية العرض أنّ هناك، بخلاف النموذج الموجود في كلية التربية في الجامعة اللبنانية، فصلاً ما بين التربية واختصاص التاريخ. فكلية العلوم التربوية في جامعة القديس يوسف تهتمّ فقط بالشأن التربوي والتدريب التربوي، أمّا شأن التاريخ فإنّه متروك لقسم التاريخ. وعليه، لا تتدخل كلية العلوم التربوية في مضمون التاريخ الذي يبقى من صلاحيات قسم التاريخ في الجامعة. ليس هناك في جامعة القديس يوسف إجازة جامعية تعليمية بل ماستر في العلوم التربوية تكون بحثية ومهنية على السواء بما يمكن الطالب من أن يذهب مباشرة إلى الدكتوراه. إذن، تأهيل المعلمين والمعلمات في جامعة القديس يوسف إنّما يحصل ضمن السياق العام لكل الاختصاصات. فيقوم الطالب بتطبيق تعليمه ضمن سياق تخصصه. ومن هذه التخصصات هناك تخصص التاريخ. وبالتالي، وضمن الشق المتعلق بالتاريخ، فإنّه يكون هناك اختصاصيون في مادة التاريخ يرافقون المتدربين في مضمون التدريب والإبحاث التي يقوم بها هؤلاء المتدربون. بعبارة أخرى، صحيح أنّه لا تدخل ما بين كلية العلوم التربوية وقسم التاريخ في جامعة القديس يوسف بما يمنع أيّ تعدي من جهة على اختصاص الجهة الأخرى، لكن هناك تنسيق وتعاون يتمّان بحيث يهتمّ قسم التاريخ بالمضمون، فيما ينصبّ مجهود كلية العلوم التربوية على الشق التربوي. من الأمثلة على ذلك، في المقررات المتعلقة بالابستمولوجيا التاريخية يكون هناك مداخل لإستاذ التاريخ. أيضاً في التدريب، يكون هناك أستاذان يقومان بمتابعة الطالب-المتدرب، أستاذ متخصص في التاريخ تابع لقسم التاريخ لمراقبة المضمون، وأستاذ متخصص من كلية العلوم التربوية لمراقبة الشق التربوي. وكلا الأستاذان يتعاونان سوياً من أجل القيام بعملية التقييم. كذلك الأمر فيما خصّ الشق البحثي، يكون هناك أستاذان مشرفان، المشرف الأساسي يكون متخصصاً في التربية، فيما المشرف المساعد يكون متخصصاً في التاريخ.

يختلف الأمر في الجامعات الإنغلو-ساكسونية، ونقصد بها هنا الجامعة الأميركية (AUB) والجامعة اللبنانية الأميركية (LAU). في الجامعة اللبنانية الأميركية مثلاً، كما شرحت المتخصصة بالعلوم التربوية الدكتورة منى نبهاني، يتمّ إعداد الطلاب-المتدربين بالعلوم الاجتماعية بشكل عام مع تركيز على الجانبين النظري والتطبيقي (أي التدريب الميداني). يتمّ الطالب/ة - المتدرب/ة تنشئة العامة فيما يُعرف بنظام الفنون الحرة (Liberal Arts)، وهي مقررات عامة تهدف لأن يستحصل على تنشئة متنوعة وشاملة، فيتابع مقررات في الفلسفة والإخلاقيات والتاريخ والفنون والرياضة والتغذية. ومن ناحية ثانية، هناك المقررات المرتبطة بالشق التربوي التخصصي. تجري هذه العملية على سنتين قبل أن يذهب الطالب-المتدرب إلى المدرسة من أجل القيام بالملاحظات الصفية كمرحلة أولى، ثمّ يقوم في المرحلة الثانية بعملية وصل ما بين ما تعلّمه في الجامعة وما رآه في الصفوف، ويتمّ ذلك وفق مقارنة نقدية. كما أنّه يتمّ تدريبه على بناء وحدة تعليمية كاملة كخطوة ما قبل أخيرة تسبق قيامه بأداء هذه الوحدة في الصف ميدانياً.

أمّا الجامعة الأميركية فهي لا تحتوي على برنامج خاصّ بتعليم التاريخ كما شرحت نائبة رئيس دائرة التربية الدكتورة ريم كرامي. فالاختصاص في الجامعة الأميركية يكون في «التربية» ويتمحور ضمن رؤية ترمي إلى بناء ملامح مطلوبة عند الطالب/ة-المتدرب/ة من مثل: القيادة، أساليب التعليم، القيادة التربوية، القدرة على المزج

بن البحث النظري والقدرة على تقديم الخدمة الاجتماعية.

في مراجعة للمداخلات الأربع، يبدو جلياً، فيما خلا كلية التربية في الجامعة اللبنانية، أنّ التركيز في الجامعات الخاصة في لبنان إنّما يركّز على تأهيل وإعداد الطالب-المتدرب ليصبح معلّماً بشكل عام وليس ليصبح معلّماً للتاريخ. فالطلاب في هذه الجامعات الخاصة لا يتلقون تأهيلاً خاصاً في كيفية تعليم مادة التاريخ. في حين أنّ كلية التربية في الجامعة اللبنانية تقوم بإعداد الطالب-المتدرب على أن يصبح أستاذاً لمواد الاجتماعيات ومنها مادة التاريخ، وبالتالي يتدرب الطالب على أن يصبح أستاذاً للتاريخ وللجغرافيا وللتربية المدنية. لكن ما يجدر ذكره هنا أنّ الدكتورة آسيا المهتار أعربت عن بعض المعاناة في كلية التربية من ضعف وأحياناً من غياب التنسيق ما بين الأساتذة الذين يعطون مقررات الاختصاص، والمدرّبين الذين يتابعون ميدانياً الطلاب-المتدربين.

هنا لا بدّ لنا من طرح بعض الأسئلة التي تبقى من دون إجابات نهائية، من مثل: هل غياب التدريب على تعليم التاريخ في كليات التربية في الجامعات الخاصة أمر مرتبط بالبُعد التجاري والمتمثّل بغياب الطلب على التخصص في تعليم التاريخ؟ هل واقع وجود ساعة واحدة لتدريس التاريخ أدّى إلى عدم وجود الكثير من فرص العمل في تعليم التاريخ، الأمر الذي أدّى بدوره إلى الإقلال من الطلب في الجامعة من قبل الطلاب على التخصص في تعليم التاريخ؟ لماذا هذا الفارق الكبير بين التدريب على تعليم التاريخ والممارسة الميدانية؟ لماذا هناك أزمة في كلّ المناهج على مستوى كلّ المواد وكلّ البلد وليس فقط على مستوى مادة التاريخ؟

رابعاً - المنهج ضرورة وليس ترفاً

كان لا بدّ في الجلسة الثالثة (١٧ آذار ٢٠٢١) من مقارنة إشكالية منهج التاريخ في لبنان، وكيفية صناعة هذا المنهج والتحديات التي تواجه هذا المسار.

بدأ النقاش بمداخلة للدكتورة ندى حسن وهي التي انطلقت من تجربتها كموظفة في وزارة التربية لمدة عشرين سنة أطلعت من خلالها على مفاصل أخذ القرارات التربوية وآلية تنفيذ النصوص القانونية، وكباحثة في التاريخ وكأستاذة التاريخ في كلية الآداب في الجامعة اللبنانية، وسابقاً كأستاذة للتاريخ في التعليم الرسمي، وكمشاركة منذ العام ١٩٩٠ بأعمال الامتحانات الرسمية مُصحّحة، ومُقرّرة ومُشاركة في اللجان^(٦).

في البداية أوضحت الدكتورة حسن كيف أنّ آلية تدريس التاريخ تخضع لركائز أربع: ١- المخطط التربويّ أو المنهج (والذي تتفرّع منه مكونات عديدة منها الفلسفة التربوية، والاستراتيجية الوطنية، والسياسة التربوية، والغايات التربوية، والإهداف العامة، والكفايات، والإهداف الخاصة)، ٢- استراتيجيات التدريس (والتي تتفرّع منها طرائق التدريس، وإعداد المعلم، ووسائل الإيضاح)، ٣- المحتوى (والذي تتفرّع منه المراحل التاريخية

(٦) أنظر الورقة البحثية التي نشرتها الدكتورة ندى حسن، "تدريس التاريخ في الجمهورية اللبنانية بين الواقع والمُرتجى"، مجلة **المنافذ الثقافية**، العدد ٣٣، شتاء ٢٠٢١، بيروت، دار النهضة العربية، ص. ١٤-٥١.

لاعتبار مادة التاريخ مادة دراسية في لبنان، ومراحل إعداد المحتوى ومضمونه، والكتب المدرسية وخياراتها)، ٤- وأخيراً التقييم (والذي تنفّرع منه أنظمة التقييم في المدرسة اللبنانية وفي الامتحانات الرسمية).

وفي استعادة ما كانت الإستاذة غادة العلي قد عرضته في الجلسة الأولى من محاولات صناعة منهج للتاريخ في لبنان، شرحت الدكتور ندى حسن كيف أنّ المركز التربوي في العام ٢٠٠٠ حاول بناء منهج مبني على الكفايات الواضحة والقابلة للقياس بهدف بناء منهج سليم في الجمهورية اللبنانية، وكيف أنّ هذا المركز وضع في العملية نفسها أسس التقييم لمادة التاريخ وفق نظام التقييم بالكفايات من خلال تحديد مجالات ثلاثة: ١- استخدام الاصطلاحات والمفاهيم التاريخية، ٢- قراءة وتحليل المستندات التاريخية، ٣- إنتاج النصوص التاريخية. وفي العام ٢٠١٠ قام المركز التربوي بتحديد ثلاث كفايات لتدريس مادة التاريخ كانت الإستاذة غادة العلي قد ذكرتها في مداخلتها المقارنة أعلاه.

لكنّ هذه المحاولات كانت دوماً تصطدم، بحسب الدكتور ندى حسن، بالتداخل ما بين السياسة والعملية التربوية، الأمر الذي أدى إلى إيقاف كلّ المسارات التي حاول المركز التربوي للبحوث والإنماء فتحها في سبيل صناعة منهج جديد لمادة التاريخ.

ولقد أسرت لنا د. حسن أنّها تنطلق من موقعها كخبيرة في كيفية اتخاذ القرار التربوي في الدوائر السياسية وصعوبات وضع وإقرار منهج جديد للتاريخ في لبنان في ظلّ الصراع السياسي والإيديولوجي والطائفي الدائر، لتقترح أنّ يتمّ قلب الطاولة والبدء بإصلاح نظام التقييم عوضاً عن البدء بالمنهج. فبدل أن يتمّ البدء من المنهج وصولاً إلى التقييم (أي البدء بتخطيط منهج، ومن ثم الانطلاق إلى المحتوى، ومن ثم إلى تأليف الكتب وبناء النص، لانتهاء في التقييم)، يتمّ البدء من التقييم بهدف الصعود رويداً رويداً باتجاه صناعة منهج جديد، أي العودة إلى واقع نظام التقييم في الامتحانات الرسمية.

ما هي معايير التقييم في الامتحانات الرسمية؟ ١- اعتماد اللغة العربية (مرسوم ٢٠٠١)، ٢- المسابقة مدتها ساعة واحدة، وعلامة المادة في الشهادة المتوسطة ٢٠، وفي شهادة الثانوية العامة ٣٠، ٣- كلّ أسس التقييم تستند على الذاكرة وقياس كمية المعارف المكتسبة، ٤- نمط واحد معتمد من قبل اللجان يستند على وضع الأسئلة المعرفية. إلى ماذا أدى هذا الأمر؟ كانت النتيجة أنّ صار المتعلّمون يدرسون المادة لغير الأهداف التي وضعت من أجلها. فتحوّلت العلامة إلى هدف، والمسابقة إلى أحجية يراهنون هم وأساتذتهم عليها ويكتفون بدراسة ما يتوقّعون طرحه. وعليه يُقيّم أساتذة المادة في المدارس الرسمية والخاصة من خلال ما ينال تلاميذهم من علامات في هذا الامتحان. وعليه، مهما تمّ تدريب الأساتذة، فإنّهم يعودون لاعتماد النمط الذي يؤدّي إلى إنجاح المتعلّمين واستحصلهم على العلامة الأفضل في الامتحان الرسمي.

للخروج من هذا المأزق، تقترح الدكتور ندى حسن أنّ يتمّ تحديد توصيف جديد لامتحان مادة التاريخ، وذلك عبر تحديد ثلاثة أعوام دراسية كفترة تحضيرية فاصلة بين اعتماد التوصيف وبدء العمل به. في هذه الفترة يتمّ أولاً تدريب أساتذة مادة التاريخ على التقنيات الواردة في التوصيف الجديد، ثانياً تعليم المتعلّمين المهارات الجديدة المطلوبة، وثالثاً تأمين الموارد الضرورية لتكون بمثابة يد الأساتذة. إنّ هذه الخطوة ستؤدي، بحسب

الدكتورة ندى حسن، إلى الاستغناء عن القرار السياسي وأصحابه. فتعديل توصيف امتحان مادة التاريخ لا يحتاج لا لقرار سياسي ولا لقانون ولا لمرسوم، بل هو قرار يصدر عن وزير التربية. بالإضافة إلى هذا الأمر، يتم الاعتماد في التوصيف الجديد على كفايات تنتمي إلى مستويات التفكير العليا من مثل التحليل والربط والمقارنة وإبداء الرأي وإنتاج النص التاريخي. كما أنه سيفرض على المعلمين والمتعلمين استعمال النصوص والمستندات التاريخية (خط زمني، صورة واقعية، فوتوغرافية، خريطة تاريخية)، بالإضافة إلى الإبقاء على مجموعة من الأسئلة المعرفية (التي تتضمن الحفظ والفهم، أي مستويات التفكير الدنيا). أما الهدف المباشر من هذه الخطوة فيتمثل في قياس الكفايات الواردة في المجالات الثلاثة لمادة التاريخ (أي استعمال مصطلحات، تحليل مستندات، إنتاج تاريخي). تحدّد الدكتورة حسن سبع نتائج مرتقبة لهذا الإجراء: ١- قراءة جديدة من قبل المتعلمين للمحتوى، ٢- تحقيق الكفايات المحددة سنة ٢٠٠٠، ٣- تطوير استقلالية المتعلم والقدرة على الدفاع عن خياراته، ٤- اكتساب المتعلم لكفايات ستؤدي من خلال ممارستها إلى تحقيق تغييرٍ عنده في التفكير وفي التعاطي مع النص التاريخي، ٥- مواجهة معضلة تشكّل المتعلم تاريخياً قبل دخوله إلى الصف (أي أنّ المتعلم سيتمكّن في الصف وليس خارجه من بناء روايته التاريخية)، ٦- إطلاق دورات تدريبية لا سيما للإساتذة غير المتخصصين في التاريخ، ٧- ملاقة دور النشر لهذا التغيير في صياغة الكتب المدرسية، ذلك أنّ هذه الدور هي جاهزة لما لديها من أخصائيين وأكفاء في المجال، ٨- سهولة التفاعل مع أي تغيير مرتقب للمنهج.

حدّدت الدكتورة حسن الأهداف المرجوة من اعتماد توصيف جديد للامتحانات الرسمية، وهي كالآتي: (١) على مستوى التخطيط أو المنهج، إنّ تجربة هذا النمط من الامتحانات تُعتبر اختباراً موضوعياً لرؤية التعليم والتقييم بالكفايات، وهذا سيسمح بدوره بتعديل أجزاء هذا التخطيط كافة من فلسفة، وسياسة، واستراتيجية، وأهداف. بتعبير آخر، إنّ هذا التوصيف الجديد للامتحانات سيكون مختبراً لبناء الفلسفة الجديدة للمنهج الجديد المرتجى. (٢) على مستوى استراتيجيات التدريس، سيظهر التوصيف الجديد للامتحانات الرسمية الحاجة إلى اعتماد الطرائق الناشطة، الأمر الذي سيؤدي إلى فتح دورات جديدة للإساتذة ليتدربوا على هذه الطرائق. ويمكن لهذا التوجّه إظهار الحاجة المتزايدة لإساتذة من ذوي الاختصاص. (٣) على مستوى المحتوى، إنّ هذا النمط الجديد من أسئلة الامتحانات الرسمية سيفرض على دور النشر أن تواكبه من خلال إعادة النظر في إعداد الكتب المدرسية، وبالتالي العمل على تأمين الموارد من نصوص وخرائط ومستندات تاريخية موثوقة، الأمر الذي ربّما قد يؤدي مستقبلاً، وفقاً للدكتورة حسن، إلى كتاب تاريخ موحد من حيث الشكل يتضمن نصوصاً تعكس تنوع الروايات التاريخية في لبنان.

بالمقابل، يظهر توجّه آخر يمثله الدكتور سيمون عبد المسيح، وهو أستاذ التاريخ في كلية التربية في الجامعة اللبنانية، والذي لديه العديد من المؤلفات المتعلقة بالمنهج^(٧) بشكل عامّ ومنهج التاريخ بشكل خاصّ، والذي يقول بأنّه لا بدّ من البدء بإصلاح المنهج في سبيل تطوير تعليم التاريخ في لبنان: «لا بدّ من صدور منهج جديد.

(٧) أنظر مثلاً كتابه، سيمون عبد المسيح، **مدخل منهجي حول تدريس التاريخ في العالم العربي**، بيروت، منشورات المركز الإقليمي للتوثيق والدراسات التاريخية والسياسية والتربوية، ٢٠١٢.

المنهج الذي يلزم كل القطاعات وكل المدارس، بما فيها المدارس الإلجنيّة والقطاع الخاص والقطاع الرسمي، وأن يتمّ تطبيق هذا المنهج فيها كلّها». فبرأيه لا مخرج من مأزق تعليم التاريخ في لبنان إلّا من خلال معرفة «كيفية الخروج من مشكلة المنهج». الحلّ بالنسبة له بسيط بقدر ما هو صعب: «يجب الاستناد في عمليّة صناعة المنهج على الإنتاج العلمي. المرجعيّة الإهمّ هي المرجعيّة العلميّة التاريخيّة. وكلّ مرجعيّة أخرى أيّا كانت إنّما هي مرفوضة». يقول الدكتور عبد المسيح: «أنا لا يمكنني تدريس مرحلة حسّاسة من تاريخ لبنان إلّا بالاستناد إلى مرجعيّة علميّة». هذه الأمور برأيه تُشكّل «منطلقات مبدئيّة» فيما خصّ صناعة المنهج. فإن لم يكن هذا الأخير مرتبطاً بـ«المعرفة التاريخيّة العلميّة» فلا قيمة له. انطلاقاً من هنا، يطرح الدكتور عبد المسيح، وهو الذي قام بدراسة مفصّلة عن أزمة منهج مادة التاريخ في لبنان، بعنوان **تدريس التاريخ بين الإيستمولوجيا والإيديولوجيا**^(٨)، عدّة أفكار للخروج من أزمة المنهج تقوم بجلّها على استثمار منهج العام ٢٠١٠ الذي يري فيه خطوة مهمّة ونوعيّة من ناحية التطوّر الإيستمولوجي. فبحسب الدكتور عبد المسيح إنّ منهج العام ٢٠١٠ حقّق تطوّرين هامّين جدّاً. الأول إيستمولوجي، بمعنى أنّه بات قريباً جدّاً من المعرفة التاريخيّة العلميّة، لا سيّما أنّ هذا المنهج أوجد توازناً مهمّاً في هذه المعرفة، إذ أعطى لبنان، والعرب، والعالم، أقساماً متوازنة من حيث الموضوعات. كما أنّه وازن، بشكل ذكي جدّاً، ما بين تاريخ منطقة نواة لبنان، أي جبل لبنان، والمناطق المحيطة به، وذلك من خلال الإضاءة على التفاعلات التي كانت حاصلة ما بين جبل لبنان ومحيطه، وهو الإمر الذي نجده في الصّفين الخامس والثامن. أمّا التطوّر الثاني فهو ميتودولوجي أو طرائقي، ويتمثّل بالانتقال من نمط التعليم التلقيني أو الماجستيرالي إلى نمط العمل على الوثائق التاريخيّة.

يدرك الدكتور عبد المسيح أنّه من الصعب جدّاً أن يحصل توافق من فوق، أي توافق سياسي، على أيّ منهج، بدليل ما حصل في السنوات العشرين الأخيرة. من هنا، يقترح أن يتمّ العمل على صناعة منهج يكون مرناً في شكله وفي مضمونه بحيث يحقّق القفزات الإيستمولوجية والطرائقيّة المرتجاة، من ناحية، ويحافظ على التماسك المؤسّسي والمعرفي والتربوي من ناحية ثانية. التحديّ الأكبر يتمثّل في إبعاد المنهج عن أي تأثير سياسي، وهذا لا يمكن تحقيقه إلّا من خلال ترك عمليّة إنتاج المنهج للمؤرّخين وللتربويّين. من هنا ضرورة مراجعة ما قام به المؤرّخون. على أن يكون مضمون هذا العمل العلمي مُتلازم مع طرائق تدريس ناشطة ومتكيّفة مع المراحل العمرية. ولا يفوت الدكتور عبد المسيح فكرة أنّ كل العمليّة التربويّة يجب أن تكون متكاملة ومتزايدة ومتواصلة فيما بينها انطلاقاً من المنهج وصولاً إلى طرائق التدريس والتقييم. ف«السيستام، برأيه، يجب أن يعمل بشكل دائري ومتزابط، وليس بالتطرّق إلى كلّ مرحلة وكأنّها جزيرة منفصلة عن الأخرى».

من ناحيتها، تبدو الدكتورّة مهي شعيب، وهي مديرة مركز الدراسات اللبنانيّة في الجامعة اللبنانيّة الإمبركيّة، متوافقة مع الدكتور عبد المسيح في اعتبار منهج العام ٢٠١٠ تطوّرًا مهمّاً أكان من الناحية المعرفيّة، أو من الناحية الطرائقيّة، حيث التشديد على استخدام النصوص التاريخيّة والمستندات المختلفة، واستخدام مستوى أفعال

(٨) سيمون عبد المسيح، **تدريس التاريخ بين الإيستمولوجيا والإيديولوجيا، قراءة في أزمة منهج مادّة التاريخ في المرحلة الإبتدائيّة: النموذج اللبناني**، بيروت، منشورات المركز الإقليمي للتوثيق والدراسات التاريخية والسياسية والتربوية، ٢٠١٢.

أكثر تطوراً من مثل التطبيق والاستخلاص والتحليل والاستنتاج.

وفي حين أنَّ الدكتور عبد المسيح يضيء أكثر على مسألة مضمون المنهج، فإنَّ الدكتور شعيب تسعى إلى تنفيذ عمليّة صناعة المنهج من أجل رسم المسار الجديد لصناعة هذا المنهج. في هذا الإطار تفصّل لنا الدكتور شعيب هذا المسار إلى غايات وإلى أيديولوجيّات. من ناحية الغايات، فهي تختلف ما بين بناء هويّة قوميّة، أو بناء ذاكرة موحّدة، أو بناء آليّة للديمقراطيّة وللتعدديّة. من ناحية الإيديولوجيا، ترى الدكتور شعيب أنَّ المنهج بداية هو أيديولوجيا، ولهذا هي تدعونا للاعتراف بواقع أنَّ عمليّة التعليم لا يمكن أن تكون محايدة، وبالتالي إنّ المنهج وصناعته ليسا بعيدين عن التسييس. التعليم لا يمكن أن يكون «غير سياسي»، فكلّ محاولة لفهم المنهج إنّما تصبّ في ضرورة فهم مسائل السلطة والسياسة والإيديولوجيا داخل وخارج المدرسة. المنهج في النهاية ليس إلّا بناءً اجتماعياً وسياسياً يعكس مجموعة معيّنة من الاهتمامات والمعتقدات والقيم. بتعبير آخر، إنّ المنهج، برأي الدكتور شعيب هو «سلطة وسياسة وأيديولوجيا».

لا يبدو الدكتور عبد المسيح بعيداً عن هذه النظرة إلى المنهج ولا سيّما إلى الإيديولوجيا المحدّدة لتوجهاته. فالإيديولوجيا بحسب عبد المسيح هي «منظومة من الأفكار التي تعبّر عن هموم جماعة تاريخيّة في لحظة تاريخيّة معيّنة». لكنّ الدكتور عبد المسيح يتمايز عن الدكتور شعيب بتفضيله أن يكون المنهج أقرب إلى العلم التاريخي منه إلى الإيديولوجيا. وهو يشرح كيف يمكن لإيديولوجيا ما أن تشكّل حاجزاً كبيراً أمام صناعة المنهج لا سيّما في بلد كلبان. إذ في قراءته للإيديولوجيا التي حاول النظام السياسي في لبنان أن يعكسها في مناهج التاريخ، يشرح الدكتور سيمون عبد المسيح كيف أنَّ النظام السياسي قبل اتفاق الطائف بنى أيديولوجيّة على مجموعة من الأفكار من مثل: لبنان في ذاته، المفصول عن العالم العربي، الإمارة وأبطالها من مثل الإمبرين فخر الدين الثاني وبشير الثاني، لبنان الملجأ ومساحة التعايش بين الطوائف الدينيّة، لبنان ذو الوجه العربي وصاحب الدور الوسيط بين الغرب والشرق. هذه الإيديولوجيا تعرّضت للنقد منذ ثمانينيّات القرن العشرين على يد العديد من المؤرّخين اللبنانيين^(٩). وقد جاء هذا النقد، بحسب الدكتور عبد المسيح، كمقدّمة من أجل بناء منهج علمي. لكن ما حصل في الواقع هو أنَّ الإيديولوجيا ما قبل اتفاق الطائف، والتي وضعها الموارنة بشكل أساسي، كانت حاضنة للتنوّع اللبناني بحيث أنّها كانت تقبل سرديّات الجماعات الأخرى في منظومتها، من مثل إعطاء مثلاً دور كبير للجماعة الدرزية في بلورة الشخصية اللبنانيّة لا سيّما في عهد الإمارة. ثمّ جاءت أيديولوجيا ما بعد اتفاق الطائف لتحاول نفس هذه الإيديولوجيا الواحدة واستبدالها بمجموعة من الإيديولوجيات المرتبطة بمختلف الجماعات في لبنان، الإسلاميّة منها والمسيحيّة. وعليه، انتقلنا من الإيديولوجيا الواحدة الحاضنة لسرديات الكلّ إلى مجموعة من الإيديولوجيّات التي تحاول كلّ منها إقصاء الأخرى. كلّ المحاولات منذ اتفاق الطائف إلى اليوم إنّما كانت منصّبة،

(٩) حول هذا الأمر أنظر الأعمال التالية: كمال الصليبي، **بيت بمنازل كثيرة**، بيروت، دار نوفل، ٢٠٠٠؛ أحمد بيضون، **الصراع على تاريخ لبنان أو الهوية والزمن في أعمال مؤرخينا المعاصرين**، بيروت، منشورات الجامعة اللبنانية، ١٩٨٩؛ جان شرف، **الإيديولوجيا المجتمعية أو مدخل إلى التاريخ الاجتماعي**، بيروت، منشورات الجامعة اللبنانية، ١٩٩٦؛ عبد الرحيم أبو حسين، **لبنان والإمارة الدرزية في العهد العثماني (١٥٤٦-١٧١١)**، بيروت، دار النهار، ٢٠٠٥.

كما يشرح الدكتور عبد المسيح، حول «التوفيق ما بين الإيديولوجيات المختلفة وإقامة التوازن بينها». وهذا أمر لا يمكن أن ينجح بحسبه. لهذا يقترح تجاوز «محاولة إيجاد التوازن بين الإيديولوجيات باتجاه منهج يُبنى على المراجع العلميّة الأكاديميّة». وربما ما حصل في منهج العام ٢٠١٠ ولا سيّما في الصفين الخامس والثامن هو أمر جدّ متقدّم بالنسبة للدكتور سيمون عبد المسيح، وبرأيه فإنه أفضل الممكن في الوقت الحالي.

كيف نصنع المنهج؟ تتمحور إجابة الدكتور شعيب على المقارنة ما بين مقاربات مختلفة. فهناك مقارنة تركز على مضمون المنهج. تتميّز هذه بأنّها تصنع منهجاً لمصلحة الجماعة، حيث تُعطى الإهميّة للجماعة وليس للفرد. المعرفة في هذا المنهج تكون مقدّسة وشبه أزلّيّة، وعمليّة التعليم تصبح كناية عن نقل للمعلومات بشكل تلقيني. ما يهمّ هنا ليس الـ«الكيف» بل الـ«لماذا». هناك مقارنة أخرى تقوم على الإهداف، تكون فيها النظرة سلبية إلى الفرد، ذلك أنّ مضمون المنهج والهدف هما المهمّان وليس الفرد بحدّ ذاته. لا تعالج هذه المقارنة الاحتياجات الفرديّة، ولا تعطي أيّة أهميّة للحرية. وهناك مقارنة ثالثة تقوم على السيرة (Process). هنا ترى هذه المقارنة أنّ الفرد هو كائن ناشط، وأنّ الديمقراطية هي القيمة الرئيسيّة في عملية التعلّم. وعليه، يصبح الشغل الشاغل للمنهج كفيّة تمكين الفرد من خلال مشاركته في عمليّة التطوير الذاتي وبناء معرفته، ذلك أنّ تمكين الفرد من ممارسة الاستقلاليّة يحتاج إلى تطوير وتحسين الفهم والتفكير النقديّ والشخصيّ لديه. كما أنّ الأولويّة هي للكفايات التي يكتسبها الفرد وليس للممارسة والتطبيقات التربويّة. يمكن تلخيص هذه المقاربة بالمعادلة التالية: «يجب أن يكون تحقيق الذات وليس المعرفة هو الهدف. من هنا أهميّة التعليم النشط وشراكة الفرد في العمليّة التعلّميّة».

وانطلاقاً من قناعتها بأنّه لا يمكن الفصل ما بين المنهج والإيديولوجيا، تحاول مهى شعيب شدّ أنظارنا إلى أنواع متعدّدة من الإيديولوجيات من دينيّة قوميّة، واجتماعيّة، وماركسيّة، وما بعد كولونياليّة، وما بعد حداثيّة، ونسويّة. فالإيديولوجيا بالنسبة لها ليست فقط محصورة بأيديولوجيا الجماعات الدينيّة في لبنان بل يمكن أن تتعدّها إلى تلك المذكورة. وهي تُترجم على شكل أهداف المنهج.

تأتي مداخلة الدكتور باسل عكر^(١٠)، الأستاذ المساعد في جامعة سيدة اللويزة (NDU) والمتخصّص في العلوم التربويّة، لتؤكد على أهميّة المرجعيّة العلميّة في مقارنة مادة التاريخ بشكل عام ومنهج التاريخ بكل خاص. ويركّز الدكتور عكر في مداخلته على المقارنة ما بين التاريخ كرواية كبيرة، والتاريخ كمجال معرفي (أنظر اللوحة أدناه).

(١٠) يجدر ذكر أن كلّ من الدكتور مهى شعيب والدكتور باسل عكر، هما عضوان في الهيئة اللبنانية للتاريخ، وهما كانا قد حصّرا سوياً مداخلتهما، بحيث قام كلّ منهما بعرض قسم من المداخلة.

أهداف أصول التربية. نقاط القوة، محددات الفلسفة السياسية	الرواية الكبيرة	مجال معرفي
أهداف	تكافل	التفكير النقدي
البيداغويا	الحفظ	استخدام الأدلة لكتابة الادعاءات
نقاط القوة	التماسك الاجتماعي	تعزيز فكرة أن الفرد قيمة بحد ذاته
محددات	إجماع مستحيل، كتاب دوغمائي	مراجعة التفسيرات بشك نقدي بما يهدد الذاكرة الجماعية
الفلسفة السياسية	السلطوية	الديمقراطية الليبرالية

بعد عرض كل هذه الآراء يبقى السؤال المهم الذي طرحه الدكتور سيمون عبد المسيح في نهاية هذا النقاش: ما هي الآليات الإدارية والقانونية من أجل صناعة المنهج، لا سيما وأن الجانب الإداري والقانوني معقد في لبنان؟ قد يكون هذا السؤال هو دعوة لفهم كيفية أخذ القرارات في مركز القرار السياسي-التربوي في لبنان. كما أنه يشكل دعوة صريحة من أجل أن يقوم أهل الشأن، أي الاختصاصيون في التاريخ وفي تعليم التاريخ في لبنان من تحسين تموضعهم في مراكز القرار هذه. من هنا، يبدو أنه لا بد من أن يكون هناك نوع من الضغط يقوم به أهل الاختصاص من أجل أن يستردوا التربية بشكل عام ومادة التاريخ بشكل خاص من السياسيين. وعليه، يفترض عليهم أن يكونوا نواة ضغط تتموضع في دوائر القرار التربوي من أجل عملية الاسترداد هذه.

خامساً -التوصيات: لمسار باتجاه تطوير تعليم التاريخ في لبنان

تمثل هذه التوصيات خلاصة الاقتراحات التي قدّمها أهل الاختصاص المشاركون في مؤتمر "دردشة" أكان في موضوع تعليم مادة التاريخ في لبنان، أو في صناعة المنهج، أو في إعداد معلّمي التاريخ. وهي تدرج في محاور ثلاثة:

أ- في فلسفة المنهج

أن تكون الغاية من المنهج متمخورة حول النقاط التالية:

أ- الغاية السياسية: الالتزام بمعايير الدستور اللبناني والشرع العالمية الملزم بها، منها على سبيل المثال تكوين إنسان ديمقراطي يمارس حقوقه وحرّياته ويتفاعل إيجابياً ضمن المجتمع، وتشمل هذه الغاية بناء

ذاكرة جماعية شاملة تجمع في طياتها ذكريات متعددة تعكس التنوع والالتقاء في المجتمع.

ب- الغاية الاجتماعية: تطوير مفاهيم العدالة الاجتماعية والمساواة واحترام التنوع ودراسة سرديات الفئات المهمشة في التاريخ ومن ضمنها التاريخ النسائي وتاريخ الإقلييات.

ت- الغاية المعرفية: تضمين محتوى المنهج عددًا من العناوين والمفاهيم تؤمن التوازن بين مقارنة تعتمد التاريخ كمجال معرفي وبينكم أساسي من المعارف.

ث- الغاية التكوينية (السياسية-الفكرية): تكوين إنسان مفكر، ناقد، مُحلل، مبادر، مُحاور.

ج- الغاية المهارية: بناء كفايات ومهارات خاصة بعلم التاريخ يكتسبها المتعلم من خلال طرائق التدريس التي تشمل من بحث وتقصي واستكشاف للروايات المتعددة واستخدام للمصادر المتنوعة والتحليل وبناء التفسيرات التاريخية. على أن يتم تدريب المتعلم على أن يصبح "مؤرخًا صغيرًا" قادرًا على بناء معرفته التاريخية انطلاقًا من البحث والتقصي والاكتشاف بناء على مصادر متعددة ومتنوعة من حيث النوع والمنظور. وعليه، من المفترض أن يمتلك المعلم الكفايات اللازمة ليدرّ المتعلمين ليصبحوا "متحرّين" عن الحقيقة التاريخية.

ح- الغاية النقدية: تكوين وتطوير الفكر النقدي عند التلاميذ بحيث يكون الفرد قادرًا على مُساءلة المصادر والتفسيرات المتباينة والتفكير على المستوى العالي والمساهمة في تطوير المخزون الفكري على المستوى الوطني.

خ- الغاية الثقافية: بناء ثقافة تاريخية غنية ومتنوعة ومنفتحة ومتقاطعة مع مجالات عدّة بما فيها الحقوقي والفني والعلمي والبيئي والسياسي.

٢- أن تكون صناعة منهج التاريخ:

- أ- مستندة إلى المرجعية الأكاديمية العلمية التاريخية وأن تعتمد الأدلة العلمية التاريخية.
- ب- عملية مستمرة تتغذى بخبرات وتجارب المعلمين والمعلمات وتعطيهم درجة من الليونة تسمح لهم بتطويع التعليم بما يناسب الحاجات التربوية للمتعلمين.
- ت- هادفة إلى بناء منهج أكاديمي إلى حد بعيد يجسد قراءة الماضي والواقع بموضوعية.
- ث- عملية تشاركية تجمع عدداً كبيراً من الفاعلين من مجالات عديدة في طليعتها الأكاديميون والمعلمون.
- ج- حاضنة للتنوع من حيث القصص والسرديات والتفسيرات وكيفية بنائها، وذلك بمساهمة من المؤرخين الذين يساهمون في إظهار كيفية التعامل معها.
- ح- بحيث يتم الانتقال خلالها من النهج الذي يعتمد السرد الموحد التقليدي، إلى اعتبار مادة التاريخ مجالاً معرفياً، بنائياً ونشطاً.
- خ- معززة للتاريخ الاجتماعي (بما يتضمنه من تاريخ فني وثقافي وفكري وتربوي واقتصادي، إلخ)، والمقصود به تاريخ الناس العاديين والمجتمعات والجماعات ومختلف الفئات الاجتماعية المهمشة.
- د- هادفة إلى تحديد أو تقليص مضمون المنهج بما يفسح المجال للمعلمين بتعميق الفهم، وبالتالي الان تقال إلى التعليم النوعي بدل أن يكون التركيز على التعليم الكمي.
- ذ- ساعية للتعامل مع كل من هذه المراحل ليس كجزر منفصلة عن بعضها، بما يؤدي إلى مساهمة المعلمين والمعلمات بشكل مستمر في عملية تطوير المنهج ومراجعة "النطاق والتسلسل" (scope and sequence) فيه.

٣- من حيث طرائق التدريس والتقييم ، أن يتم:

- أ- النظر إلى العملية التعليمية ككل أي من المنهج إلى الطرائق إلى التقييم. المنهج يجب أن يعمل بشكل دائري ومترابط.
- ب- تكييف طرائق التدريس بحسب الحلقات.

- ت- تمكين المتعلمين منذ الحلقات الأولى لتكوين معرفة خاصة بهم واتخاذ القرارات واقتراح الموضوعات التي تعكس خياراتهم والمساهمة في تعلّم أقرانهم.
- ث- ربط محتوى المنهج بالحاضر وإظهار الاستمراريات متى وجدت، وبالتاريخ المحلي، وبالمستجدات العالمية والوطنية.
- ج- الحرص على تنوع السرديات والمصادر التاريخية بحيث تظهر مناظير متعددة ومتنوعة يقوم المتعلمون بتحليلها لبناء فهمهم وصياغة إدعاءات جديدة حول الماضي.
- ح- تمشين التراث الثقافي المادي واللامادي وإدخاله في العملية التعليمية - التعلمية. وهذا يشمل المواقع الأثرية وتاريخ الأفكار والفنون وغير ذلك.
- خ- الحرص على تقاطع التاريخ مع المواد الأخرى مثل الجغرافيا والاقتصاد والفنون والعلوم لدى دراسة حقبة ما من نواحي عديدة (اقتصادية، اجتماعية، فنية، فكرية، ثقافية، نقدية، سياسية، قانونية، إلخ).
- د- الاهتمام بالتقييم التكويني بما يُساهم في بناء المفاهيم والكفايات والمهارات والمعارف بشكل متوازن ومتكامل.
- ذ- اعتماد مقارنة تقييمية تساهم في إظهار مدى الفهم العميق عند المتعلمين والمتعلّلات للمحتوى التاريخي وتظهر قدرتهم على تحليل المصادر ومقابلتها وتقصي الحقائق وبناء ادعاءات جديدة وإيصالها من خلال وسائل عديدة منها النص الكتابي والرقمي والرسوم وغيرها من الوسائل.

II - في إعداد المعلمين والمعلمات:

- أ- تحديد ملامح معلّم التاريخ، أي أن يكون حرّاً، باحثاً، ناقداً، منفتحاً على الآخر وعلى الأفكار الجديدة، مُحفّذاً، يمتلك مهارات التواصل والكفايات ليكون ميسراً ناجحاً وقائداً ومثالاً لتلاميذه.
- ب- تدريب المعلمين والمعلمات بشكل مستمرّ لتطوير ثقافتهم التاريخية، بناء قدراتهم على تعزيز التفكير التاريخي، والتفكير على المستوى العالي واعتماد مقاربات جديدة.
- ت- إعادة النظر في برامج تأهيل معلّمي ومعلمات التاريخ في الجامعات اللبنانية ويتمّ الحرص على أن تشمل مواكبة المعلمين والمعلمات الجدد في المدرسة لعام كامل بعد تخرجهم يتمّ من خلالها متابعة ما يخصّ تدريس التاريخ.
- ث- العمل على أن يساهم تأهيل المعلمين والمعلمات بتنمية حرية الفكر عندهم ومن خلالها ومهارات الحوار البناء.
- ج- جعل عملية إعداد المعلمين والمعلمات مُتمحورة حول تطوير طرائق التعليم وفق المقاربة المفاهيمية.
- ح- السعي لتأمين التدريب للمعلمين والمعلمات ومتابعتهم ضمن بيئات العمل التي ينتمون إليها.
- خ- تعزيز التواصل بين المعلمين والمعلمات من خلال مجموعات تعلّم ودعم.

- د- تعزيز مهارات البحث عند المعلمين والمعلمات والاستعانة بمنصة مصادر (أو غيرها من المنصات) التي توفر لهم فسحة للبحث والمشاركة في جمع المستندات.
- ذ- ربط التدرج الوظيفي بالتطوير الذاتي الذي يقوم به المعلم، وذلك من خلال المتابعة والتقييم المستمرين.
- ر- تطوير وتعزيز التنسيق والتعاون بين أقسام التاريخ وأقسام التربية وخاصة تخصصات المواد الاجتماعية في الجامعات لاعداد معلمين ومعلمات لمادة التاريخ.
- ز- بناء شراكات بين المدارس لتعزيز التعاون في مجال تعليم التاريخ ورفع صفة التهميش عنه.
- س- دعم المعلمين الراغبين في العودة إلى الجامعة للحصول على دبلوم إجازة تعليمية.
- ش- بذل جهد من قبل الجامعات والهيئات والمؤسسات المهمة بتعليم التاريخ لربطه بسوق العمل ما يعزز توجه الجيل الجديد إلى اختصاص التاريخ.

III - في الخطوات المقبلة

- أ- تعزيز مكانة مادة التاريخ عند إدارات المدارس من خلال جهود يقوم بها المركز التربوي.
- ب- دعم البحث العلمي في مجال تعليم التاريخ من خلال الجامعات ومراكز الأبحاث بحيث تُقام مختبرات متخصصة لتعزيز البحث العلمي الخاص بالتاريخ وتعليم التاريخ في الجامعات والمدارس.
- ت- تنظيم حملة ضغط تقوم بها الجامعات والمدارس ومختلف فئات المجتمع من أجل تعزيز مكانة مادة التاريخ وزيادة حصص التاريخ الإِسبوعية في المدرسة.
- ث- تحفيز التعاون بين الجامعات من أجل إقامة "بيت لعلوم الإنسان" يكون من اهتماماته استضافة وتنظيم المؤتمرات والندوات والنشاطات الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، وبالتالي أن يكون مساحة للمتخصصين في هذه المجالات.
- ج- السعي لتغيير نمط الامتحان الرسمي.
- ح- تعزيز التواصل بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.
- خ- تصميم وحدات تعليمية تدرس موضوعًا محددًا من جوانب عديدة (بما يعنيه من تكامل ما بين التربية والجغرافيا، والاقتصاد والاجتماع).
- د- تفعيل دور كلية التربية في الجامعة اللبنانية.
- ذ- إلزامية تخصيص مكاتب خاصة في جميع المؤسسات التعليمية تتضمن مجموعة واسعة من كتب التاريخ لتكون مصادر دائمة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

كما أنَّ النقاش في التربية وفي تعليم التاريخ في لبنان وفي أيِّ مكان في العالم يبدأ بالسياسة، فإنَّه لا بدَّ له من أن ينتهي في السياسة أيضًا. إذا كان سياسيو لبنان غير قادرين على الاتفاق فيما بينهم من أجل وضع مناهج تربويّة متطوّرة، فعلى أهل الاختصاص أن يقوموا بذلك. فكيف الأمر إذا كان الموضوع يتعلّق بمادة التاريخ.

هنا تبدو المسؤوليّة كبيرة على أساتذة التاريخ، والمؤرّخين، والتربويّين، والمتخصّصين في تعليم التاريخ في لبنان. نقطة قوّتهم أنّهم يتمتّعون بكلّ المزايا والإهليّة والكفاءة من أجل وضع تعليم التاريخ في لبنان على سكة بناء إنسان حرّ، مفكّر، ديمقراطي، متعاون، منفتح، قابل لفكرة التعدديّة ولفكرة الآخر، ناقد، محلّل، مبدع، محبّ ومتذوّق للجمال. لكنّ التحديّ قد يكون في كيفيّة جَمْع هذه الكفاءات والقدرات وتوحيد الجهود من أجل التمكن من استرداد القرار التربوي من السياسيّين. إذا كان صحيحًا أنَّ التربية لا تنفصل كليًّا عن السياسة، فعلى أهل الاختصاص مسؤولية أن يأتوا بالسياسة إلى دارهم لا أن يذهبوا هم إلى ميدان السياسيّين. وعليه، تصبح مسؤوليّتهم كيف يُحوّلون "السياسة" (La politique) من عامل يستغلّ التربية والتاريخ في الصراع السياسي، إلى شأن سياسي أو فلسفة سياسيّة تربويّة (Le politique) تكون في خدمة التربية والتاريخ، وبالتالي في خدمة الإنسان الذي نريد في لبنان؛ إنسانٌ حداثويّ يكون مُنفعلاً ومُتفاعلاً وفاعلاً في بناء الحضارة الإنسانيّة الكويّة.

إطلاق العنان لإصلاح مناهج التاريخ في لبنان

د. باسل عكر^(١)

المقدمة

أدى تعليم التاريخ عددًا من الأدوار المهمة في [إعادة] البناء الاجتماعي والتحوّلات السياسيّة في لبنان. وقد تمّ الاعتراف بأهميّة تعليم التاريخ في السلام المستدام في اتفاق الطائف، ألا وهو اتفاق السلام بعد الحرب الإهليّة اللبنانيّة ١٩٧٥-١٩٩٠ الذي دعا إلى نشر كتاب تاريخ واحد وكتاب تربية مدنيّة واحد لكلّ صف. ومع ذلك، تمكنت جهود إصلاح التعليم في فترة ما بعد الحرب الإهلية من إنتاج كتاب تربية مدنية مشترك فقط. وأدت الاختلافات في الإيديولوجيات الدينية والسياسية وغيرها من المقاربات الثقافية والمؤسّساتية للتنمية إلى توقف المحاولات في عامي ٢٠٠٠ و ٢٠١٠ الرامية لإدارة سردية كبيرة ونشر كتب التاريخ للمدارس. ومنذ ذلك الحين، وعلى مدار العقد الماضي، لم تحرز وزارة التربية والتعليم العالي ولا المركز التربوي للبحوث والإنماء أي تقدم يوازي الجهود اللاحقة، مما يدل على حالة من الجمود في المناهج الدراسية لتعليم التاريخ.

أدى المأزق السياسي لإصلاح تعليم التاريخ إلى اتباع المدارس منهج تاريخ ١٩٦٨-١٩٧١، لا سيما في الصفين التاسع والثاني عشر، حيث تُدار الامتحانات الرسمية للباكوريا اللبنانية والشهادة الثانوية العامة اللبنانية على التوالي. ومما يثير القلق أيضًا كيف أن عملية إصلاح مناهج تعليم التاريخ رهينة لمجال سياسي حصري لا يتضمن جهات فعالة سوى المعلمين والإكاديميين على أساس هويتهم الطائفية. وبموجب هذا الإجراء الحصري لإنتاج سردية واحدة ومتفاوض عليها، فإنّ الإصلاح يترك الجهات الفاعلة العامّة الأخرى، مثل الأساتذة والطلاب، إذ يمكنهم المساهمة بشكل أكبر في تصميم برنامج تعليم التاريخ. وتُعدّ هذه الجهات الفاعلة ضرورية لأيّ إصلاح تعليمي لأنهم يغذوا نمو مجالات المعرفة التأديبية والتربوية عند دعم تمثيلهم. كما تُظهر مشاركتهم النشطة في إصلاح التعليم فلسفة سياسية ديمقراطية للحكم يدعمها الدستور اللبناني.

أقوم في هذه الورقة البحثية بدراسة العناصر التي قامت بإنشاء حالة من الجمود السياسي في منهج تعليم التاريخ واستمرارها، كما وأناقش الأساليب التي تتناول هذه العناصر بشكل نقدي. أعتمد على ثلاثة مبادئ لإصلاح المناهج وتطويرها يستخدمها علماء المناهج بشكل عام مثل والش (١٩٩٧) وكيلى (٢٠٠٩) في دراسة المناهج: (١) الإيديولوجيات والإهداف؛ (٢) سياسة المعرفة والمحتوى والعملية؛ و(٣) المراقبة والوصول. أزعمر أن الممارسات الحالية لإصلاح تعليم التاريخ في لبنان تشير إلى مبادئ شبيهة بتلك السلطوية التي تتعارض مع الفلسفة الديمقراطية للتعليم. علاوة على ذلك، يتطلب تحويل مقاربات إصلاح مناهج التاريخ حركة مهنية تمكن الممارسين في المدارس- الأساتذة والمدراء- من ممارسة تمثيلهم كصانع مناهج.

(١) د. باسل عكر، هو أستاذ مساعد متخصص في العلوم التربوية في جامعة سيدة اللويزة، لبنان. تتركّز أبحاثه التربوية حول لبنان ودول الفضاء العربي، وهي تتطرق إلى تعليم التاريخ والتربية على المواطنة، وإلى تمكين الأستاذ والمتعلمين من خلال العملية التربوية.

الإيديولوجيات والإهداف

تُصنف جميع أبعاد السياسة والممارسات التعليمية في أي سياق على أنها تعبيرات عن نظام معتقد أساسي، سواء كانت أيديولوجية أو قيمًا أو فلسفات. ويُنظر إلى الخطاب القومي في تشكيل الإمة على أنه أداة للسيادة والهوية الوطنية والوحدة (أ.د.سميث، ١٩٩٤)، لا سيما في إصلاح مرحلة ما بعد الاستعمار لإحياء ذكرى الفروق الثقافية بين القوة الاستعمارية والدولة القومية المحررة (شاتيرجي، ١٩٩٣). لذا، فإن الإيديولوجيات القومية عادة ما تؤطر أهداف تعليم التاريخ (ديلانتي وأو ماهوني، ٢٠٠٢)، على سبيل المثال لبناء شعور مشترك بالوطنية للدولة القومية. يخدم الخطاب القومي منهجًا للتاريخ يهدف إلى بناء ذاكرة جماعية، خاصة في سياقات التاريخ التي يمزقها النزاع المسلح والعنف. ويُفترض أن السرد الكبير من شأنه أن يعزز الهوية المشتركة، القومية بشكل أساسي، من خلال تقديم مجموعة مختارة من الإحداث التي تدعي بشكل نموذجي المنتصرون والضحايا وشرعية الإيديولوجيات والحدود (صويسال و شيسلر، ٢٠٠٥). أدت الموضوعات المغرية مثل الحرية دورًا فعالًا أيضًا في إنشاء ذاكرة مشتركة للإحداث التاريخية (فان سليدرايت، ٢٠٠٨). ومع ذلك، وكما يؤكد سيكساس (٢٠٠٠)، فإن الهدف الصريح للتماسك الاجتماعي من خلال الذاكرة الجماعية المعززة بالسردية الكبيرة يحدّ أو ينكر فرص استخدام مفاهيم الدرجة الثانية مثل التغيير والسببية لبناء الإحداث الماضية أو تفسيرها.

ظهرت الإيديولوجيات القومية في لبنان والمنطقة الإوسع وتغيّرت بمرور الوقت نتيجة التغيرات الاجتماعية والسياسية والاستجابة لها مثل الإصلاح في فترة ما بعد الاستعمار وتوازنات القوى بين المجتمعات الدينية والسياسية. وقد دفعت مفاوضات القوميات إلى الإصلاحات الثلاثة في المناهج الدراسية في لبنان خلال هذه التغيرات. ولقد حصل لبنان على استقلاله عن الانتداب الفرنسي في العام ١٩٤٣، وعزز إصلاح سياسة التعليم الذي شكل منهج العام ١٩٤٦ الوطني. واختلف صانعو سياسات التعليم من الطوائف المسيحية والمسلمة حول العناصر الثقافية التي ستحدّد الهوية اللبنانية في فترة ما بعد الاستعمار وأجمعوا على التأكيد على اللغة العربية كلغة رئيسة للتعليم والتعبيرات عن الوطنية اللبنانية وتأثير الثقافة العربية على القومية اللبنانية (فريخة، ١٩٨٥). اعترف منهج العام ١٩٤٦ بتعليم التاريخ باعتباره «الدراسة الأكثر فائدة لتعزيز المودة الوطنية والعزة الوطنية» (١٩٤٦، ص ٢٧، مقتبس في فريخة، ١٩٨٥، ص ٢٣١) وروى بالتالي أحداثًا احتفلت في الغالب بالإبطال اللبنانيين والإحداث التاريخية. ظهرت الكيان الإسرائيلي في العام ١٩٤٨ وبدأ فصله العنصري في فلسطين. ودعا جمال عبد الناصر (الرئيس الثاني لمصر) بعد سنوات قليلة، إلى التضامن العربي ضد احتلال فلسطين وأدى إلى ظهور تعبير سياسي آخر عن القومية العربية. أدّى نمو القومية العربية خلال هذه الفترة إلى إصلاح ثانٍ للمناهج الوطنية في لبنان في ١٩٦٨-١٩٧١، ممّا أدّى إلى تحويل التركيز بشكل كبير من «اللبنانية» إلى «العروبة» مشيدًا بالتاريخ والجغرافيا والإبطال والقيم والعناصر الثقافية الأخرى للدول العربية (فريخة، ١٩٨٥).

حدث الإصلاح الثالث والإخير في المناهج بعد الحرب الأهلية في لبنان ١٩٧٥-١٩٩٠. وتراوح المنهج الوطني للعام ١٩٩٧ بين القوميتين اللبنانية والعربية المتنافستين على هوية وطنية لبنانية (ألبريشت وأكار، ٢٠١٦). وعلى

الرغم من أنَّ برنامج تعليم التاريخ لم يتم إعداده في الوقت المناسب لنشر منهج العام ١٩٩٧، فقد وافق مجلس الوزراء على برنامج التاريخ المنقَّح في ٨ حزيران/يونيو من العام ٢٠٠٠ (المرسوم الرئاسي ٣١٧٥). وقام المركز التربوي للبحوث والإنماء بصياغة أول مجموعة من الكتب المدرسية للصفوف من الثاني إلى السادس، لكن الوزير والمستشارين المختارين في ذلك الوقت أوقفوا الإنتاج. ولقد احتجوا على التفسير غير الدقيق للإحداث التاريخية العربية والإسلامية ودعوا إلى مطالبات أكثر انتقادًا للغرب بينما أعربوا عن الترامهم الراسخ بإيديولوجية القومية العربية [كذا] (فريضة، ٢٠١٠). ويبدو أن حالة الجمود ليست نتيجة مباشرة للإيديولوجيات المتنافسة للقوميات، لكن حول هدف تعليم التاريخ بتوليد ذاكرة جماعية، إذ يتطلب الأمر من صانعي القرار رفيعي المستوى المواءمة بين تفسيرات الماضي التي تضع نزاهة القوميات على المحك. ويمكن النظر إلى حالة الجمود بالفعل على أنَّها نتيجة طبيعية لفرض إجماع على الروايات التاريخية، ألا وهو جهد يتعارض مع الانضباط المتأصل في التاريخ ومع مجموعة من الروايات المتنوعة وحتى المتضاربة.

سياسة المعرفة والمحتوى والمسار

يتعامل التربويون مع تعلُّم وتدرّس التاريخ من خلال الفصل الكلاسيكي بين المحتوى والمسار. يصف لي وآشي (٢٠٠٠) تعلم المحتوى التاريخي مثل الإحداث والإسماء والتواريخ كجوهر أو معرفة تاريخية جوهرية وتعلم العملية باستخدام المفاهيم التاريخية مثل السببية والتغير والإهمية للتحقيق في الاستفسارات حول الماضي كمعرفة تأديبية. ويتمتع التركيز الوحيد على كلٍّ من هذين النهجين بفلسفات سياسية متناقضة وحتى متضاربة وانعكاسات في تصميم المناهج وطرق التدريس والتقييم. ويوضح الجدول ١ محاولة سيكساس (٢٠٠٠) توضيح الآثار المترتبة على هذين النهجين. ويركّز صانعو السياسات الذين يصممون برنامجًا لتعليم التاريخ لتعزيز الذاكرة الجماعية التي تركز بشكل شبه كامل على اكتساب المعرفة الجوهرية من خلال اختيار سرد واحد للإحداث والروايات التاريخية. ويبدو هذا النهج السردى الموحد منطقيًا عند محاولة تعزيز هوية موحدة كما هو موضح في الجدول ١. ومع ذلك، يؤدي إنتاج سردية رسمية موحدة إلى صياغة كتاب مدرسي عقائدي. لذلك، لا تختبر التقييمات سوى قدرة الطلاب على تذكر المعلومات المقدمة بدقة. لا يقتصر المنهج الدراسي لسردية موحدة على تقييد الفرص أو منعها لاستخدام مفاهيم الدرجة الثانية مثل التغير والسببية لبناء الإحداث الماضية أو تفسيرها فحسب (سيكساس، ٢٠٠٠) بل تترك الإساليب التربوية المؤسسية للتعلم عن ظهر قلب الطلاب «معاقين فكريًا» (هوسون وشيميلت، ٢٠١١، ص ٨٠). يصف فرييري (١٩٧٠) مثل هذا التعليم على أنه غير إنساني لأن الطلاب يتصرفون كأوعية يتلقون المعلومات دون تمحيص. علاوة على ذلك، لا يتم استنباط القصة الموحدة بالضرورة من ذكريات المجتمعات الممثلة تمثيلاً ناقصاً (زيميلاس وبيكرمان، ٢٠٠٨). لذلك فإن (سيكساس ٢٠٠٠) دقيق تمامًا في عزو نهج السرد الموحد إلى ثقافة سياسية سلطوية، على الرغم من عزم الحكومة الملزمة بوضوح بدعم مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان.

الجدول ١ مقاربات لتعليم التاريخ

المجال المعرفي	السرد الموحد	
تعزيز التفكير النقدي ومسؤولية المتعلم وضورة الإدلة.	ترسيخ شعور المشاركة والتضامن.	أهداف
الحاجة إلى مشاركة نشطة لصنع التاريخ ومراجعة الروايات بشكل نقدي.	حفظ مواد الكتاب المدرسي للاستذكار.	التدريس أساليب
تقييم الاختلافات الثقافية. تحضير الطلاب لمراجعة نقدية للتفسيرات المختلفة التي سيواجهونها باستمرار.	إضفاء الإطار النظري للهوية والتماسك والغرض الاجتماعي.	نقاط القوة
تهديد خطير للذاكرة الجماعية وبالتالي للإجندات السياسية. لا يهدف بشكل واضح إلى إنشاء هوية مشتركة من خلال الصراعات والانتصارات المشتركة.	من الصعب الاتفاق على "النسخة الأفضل". تصبح الكتب عقائدية والمعلومات بلا معنى وعرضة للرفض بسهولة ويصبح تعليم التاريخ سلاح.	التحديات
ديمقراطية ليبرالية.	سلطوية.	السياسة الطبيعية

(مقتبس من سيكساس ٢٠٠٠).

لا يمكننا فصل الفلسفات السياسية عن نظرية المعرفة التي يدعمها نظام التعليم. ويتصف منهج تعليم التاريخ الذي يسهل تعلم التاريخ كمادة على أنه تعبير عن فلسفة سياسية ديمقراطية ليبرالية. وينخرط المتعلمون والمؤرخون في المناهج التأديبية عند دراسة أهمية الروايات التاريخية الفردية للإحزاب المختلفة وشرح الدرجات وعمليات التغيير من وجهات نظر مختلفة وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مختلف الروايات (كونسيل، ٢٠١١). وتدعم التفسيرات المختلفة للتاريخ حريات التعبير الثقافي وإنتاج المعرفة وتعزيزها (على سبيل المثال المادة ٢٢، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان). لذا فإن التواريخ المختلفة شرطًا لتعلم التاريخ كمادة ونتيجة للحرية الفكرية.

يتم في لبنان تجنّب الروايات المختلفة عن قصد. ويمكن إساءة استخدام نهج «عدم الإضرار» الشامل لتطوير التعليم في المناطق المتأثرة بالزراع لإنتاج نسخ موحدة (على سبيل المثال في اللغة والإحداث التاريخية) وتجنب الموضوعات الحساسة مثل النزاعات المسلحة وأساليب التدريس النقدية في الفصول الدراسية مثل المناظرات (أ.سميث ، ٢٠١٤). ويُنصّ على نهج السرد الموحد لإصلاح تعليم التاريخ في اتفاق الطائف. ولا تقتصر رؤية السرد

الموحد على بناء ذاكرة جماعية وإحساس بالوطنية تجاه لبنان وهوية تجاه الثقافة العربية فحسب، بل على تجنب تنوع تفسيرات الأحداث التاريخية أيضاً.

كشف تنوع كتب التاريخ المدرسية خلال الحرب الإلهية اللبنانية عن روايات متنافسة من مجتمعات طائفية مختلفة في صراع مع بعضها البعض. وأجرى فريحة (١٩٨٥) مسحاً لـ ٢٥ كتاباً مختلفاً في التاريخ تم نشرهم بعد إصلاح المناهج في ١٩٦٨-١٩٧١. وتبين له أنّ الكتب المنشورة في المدارس ذات الهوية المسيحية تركز بشكل أكبر على الأحداث المتعلقة باستقلال لبنان والتأثير الفينيقي على الثقافة اللبنانية والشخصيات السياسية ذات الصلة بالمسيحية كأبطال. في حين استخدمت المدارس ذات الهوية الإسلامية كتب التاريخ التي ركزت بشكل أكبر على جامعة الدول العربية والسياسيين الموالين للعرب وتصورات الظلم للمسلمين أثناء تشكيل دولة لبنان. لذا نُظر إلى تعليم التاريخ في المدارس على أنّه شكل من أشكال القتال في ساحة المعركة من أجل نشر الحقيقة التاريخية (صليبي، ١٩٨٨). وبالتالي، نصت اتفاقية الطائف على توحيد كتب التاريخ المدرسية بحيث تتم دراسة أو حفظ نسخة موحدة عن الماضي. ومع ذلك، أظهر الفشل في إنتاج إجماع عن التفسيرات التاريخية لمنهج التاريخ اللبناني في فترة ما بعد الحرب الإلهية أظهر الفعل غير الطبيعي المتمثل في دمج التواريخ في سرديّة واحدة. وسوف أوضح في قسم المناقشة التالي عدم استدامة الممارسات الشبيهة بالسلطوية في إدراج أصحاب المصلحة وتهميشهم داخل هيكل الحكم الذي يحاول دعم المبادئ الديمقراطية.

المراقبة والوصول

يجب أن يُظهر التعليم من أجل الديمقراطية المبادئ الديمقراطية مثل الإدماج والمشاركة الفعالة في الإبعاد المختلفة للتجربة التعليمية، بما في ذلك التعلم والتعليم والتخطيط والتقييم (ديوي، ١٩٤٤ [١٩٦٦]؛ كيلي، ٢٠٠٩). ويوضح فهم من يشارك وبأي صفة ومن المهمش - سواء عن قصد أو بشكل افتراضي - الإيديولوجية السياسية التي تدعم جهود المناهج في لبنان. وعكست هياكل الحوكمة والإدارة العامة في لبنان النموذج الديمقراطي التوافقي من خلال التمثيل الديني والسياسي للأفراد في مختلف قطاعات القوى العاملة العامة. ومع ذلك، يعترف الدستور بالخطر الذي تتعرض له الديمقراطية في تعيين المهنيين على أساس الطائفة الدينية أو السياسية وتجاهل المؤهلات والجدارة. ولمعالجة ذلك، تدعو المادة ٩٥ إلى «إلغاء الطائفية السياسية» وترسيخ «مبادئ الخبرة والكفاءة» بدلاً من ذلك (وزارة العدل [لبنان]، ١٩٩٧ [١٩٢٦]). وفي لبنان، وبموجب المرسوم الرئاسي ٢٣٥٦ (١٠ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧١)، فإن المركز التربوي للبحوث والإنماء مفوض ومصرّح له بإنتاج جميع الكتب المدرسية والموافقة عليها لاستخدامها في المدارس. ويقوم المركز التربوي للبحوث والإنماء بإبلاغ وزارة التربية والتعليم العالي بكلّ تقدّم. وتقدم وزارة التربية والتعليم العالي جميع سياسات التعليم إلى مجلس الوزراء للتعيين. ومن ثم، يتم تعيين الوزير كحارس بوابة لمجلس الوزراء.

يمكن أيضاً أن تُعزى ملاحظات الإدماج والتهميش وإساءة استخدام السلطة إلى حالة الجمود في إصلاح مناهج التاريخ. وفي المركز التربوي للبحوث والإنماء، وجّهت نية عدم الإضرار عملية اختيار الأفراد الذين نفذوا إصلاح تعليم التاريخ للعام ٢٠٠٠. وقد تولى الدكتور نمر فريحة منصب رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء أثناء إنتاج

كتب التاريخ للصفوف ٦-٢. وأشار (فريحة، ٢٠١٠) في تأملاته إلى الاختيار الدقيق لإعضاء لجان الكتابة التي تضم كل منها مؤرخًا أو باحثًا في التاريخ ومدرسًا للتاريخ ومتخصصًا في المعرفة التربوية ومؤلفًا لكتب التاريخ المدرسية السابقة. أكد فريحة أيضًا أن كل لجنة لديها تمثيل لمجموعات دينية مختلفة «لتفادي الاعتراضات وتقصيرها من أي مجموعة دينية يمكن أن تُعرض المنهج الجديد للخطر على أساس أن عقيدتهم غير ممثلة» (ص ١٠٨).

أرسل فريحة المجموعة الأولى من كتب التاريخ للصفوف ٦-٢ بمجرد الانتهاء من كتابتها إلى وزير التعليم للمصادقة عليها. وقد توخى الوزير الحذر في مراجعة الكتب من خلال إرسالها إلى «أشخاص مقربين منه» إذ أن بعضهم كانوا الأفراد أنفسهم الذين لم يشاركوا في مشروع الكتابة، ثم عبروا لاحقًا عن «أيديولوجية [كذا] عربية قومية ومعادية للغرب» عند الاعتراض على الكتب (فريحة، ٢٠١٠، ص ١٠٨). ومن بين الأفراد الذين عبروا عن أن الروايات التاريخية في الكتب إما خاطئة أو غير دقيقة كان هناك مدرسًا للفيزياء ومعلم لغة إنجليزية بالمدرسة الثانوية ومعلم مدرسة إعدادية. وقد أفاد فريحة أنه تم فصله من منصبه في رئاسة المركز بعد الصراع حول تفسيرات الأحداث، لا سيما فيما يتعلق بالهويات الثقافية العربية في لبنان قبل وأثناء وبعد الفتح العربي في العام ٦٣٦ م وكيف تقاطعت هذه الحقبة مع تراكيب الفينيقيين في لبنان والهوية المسيحية. وتم وضع الكتب على الرفوف منذ ذلك الحين، وقد مرّ عقد من الزمن قبل محاولة أخرى لصياغة منهج آخر لتعليم التاريخ بقيادة وزير التربية والتعليم العالي حسن منيمنة في العام ٢٠١٠. وتمت صياغة المنهج لكنه أثار احتجاجات في الشارع حول المحتوى، وبالتالي لم يجتاز مجلس الوزراء. لذلك، حرصت الجهات الفعالة السياسية بشدة على إصلاح منهج تعليم التاريخ من أجل سرد موحد، لكنها فشلت بذلك.

الخلاصة

إن المناهج الوطنية لتعليم التاريخ رهينة حلقة حصرية من الجهات الفاعلة السياسية والممارسة الثقافية للتمثيل الطائفي والحلم بسرد موحد كطريق إلى السلام المستدام. أزعج أن هذه هي بعض العوامل المعقدة التي دفعت إصلاح تعليم التاريخ إلى طريق مسدود. وأناقش بإيجاز ثلاثة عوامل مترابطة كمسارات لفك الجمود في إصلاح تعليم التاريخ في لبنان. على الرغم من أن الكثير يرى هذه المسارات حساسة ومثيرة للجدل، فقد يمكنها أن تؤسس لعملية تطوير منهج التاريخ الديمقراطي والمستدام وتصميم تعليم التاريخ الذي يغذي المواطنة القائمة على الإدماج والحوارات التداولية.

يجب أولاً فهم طبيعة تعليم التاريخ. إذ يقتصر الهدف الأساسي لتعليم التاريخ في الوقت الحالي على تعزيز التماسك الاجتماعي من خلال توحيد القوميات ومنع الصراع من خلال بناء ذاكرة جماعية. ولقد أغفلت سياسة تعليم التاريخ في لبنان تمامًا الوظائف المعرفية لإشراك المتعلمين في التفكير التاريخي وممارسة التاريخ التي تشمل الاختبارات النقدية للاستفسارات حول الماضي باستخدام مصادر متنوعة كدليل وقراءة تفسيرات من مصادر مختلفة. لا يهدف مثل هذا النهج بالضرورة بناء ذاكرة جماعية عندما ندرك أن الذكريات الجماعية يمكن أن تخدم أيضًا غرضًا موحدًا و متماسكًا.

لا يمكننا تطوير التاريخ كمجال معرفي في المناهج الدراسية الوطنية إلا إذا عالجنا الحاجز الثاني ألا وهو الحاجة إلى روايات ومصادر وتفسيرات متنوعة. ويجب إدراك أن جذر أو أسلحة الصراع لا تكمن في تنوع الروايات، لكن في مجموعة من الروايات الموحدة التي تم تصميمها لبناء أفكار «نحن ضدهم» وتلقين استنتاج أو تفسير واحد كحقيقة عقائدية عن الماضي. من المرجح أن يؤدي جمع وتقبل والحفاظ على مختلف الشهادات والآثار والسجلات حول حدث تاريخي معين إلى توليد ذكريات مؤلمة ومقاومة من مجتمعات مختلفة. ويتحدى بناء مثل هذا الملف أيضًا خطاب إصلاح تعليم التاريخ السائد حيث حاول العلماء تقديم نموذج أو صيغة لإنتاج كتاب التاريخ المدرسي الموحد^(٢). وقد يجد البعض أيضًا أن إنشاء مكتبة من روايات متعددة قد يتحدى دعوة اتفاق الطائف لإنتاج كتاب تاريخ موحد. من ناحية، نعم، إنها كذلك. ولقد حدّد علماء مثل خلف (٢٠٠٢) كيف أن اتفاق الطائف قد أدّى إلى استمرار جذور الصراع أو تفاقمها بعد الحرب الأهلية. أزعّم أن إنتاج سردية موحدة عن الماضي هو شكل آخر من أشكال الصراع المستمر. من ناحية أخرى، لا يزال من الممكن [ويمكن القول أنه ينبغي] نشر مجموعة من الروايات المتنوعة ككتاب تاريخ مشترك تستخدمه جميع المدارس في لبنان كخطوة أولية في تغيير كيفية إصلاح تعليم التاريخ وتصميمه وتطويره.

ثالثًا، يجب أن يمهد إصلاح مناهج التاريخ الطريق للممارسين في المدارس والباحثين التربويين وأوجه التعاون بين الاثنين. يمكن لتمثيل الإساتذة وقادة المدارس عند تمكينهم كباحثين في المعرفة التربوية والتأديبية، وضع أسس التغيير الشامل والمستنير والمستدام في التعليم عند تطوير تخصصات وثقافات التعلم (فولان، ٢٠٠١). ويعتبر المعلمون خاصة في مجال تعليم التاريخ، عناصر أساسية وفعالة لإصلاح التعليم بصفتهم واضعي المناهج الدراسية (كونسيل، ٢٠١١، ٢٠١١ب) عندما يتم تمكينهم كباحثين في الفصل الدراسي (ستنهاوس، ١٩٧٥) ونشر توثيقهم للممارسات والملاحظات النقدية ضمن الإطار النظرية (فورد هام، ٢٠١٦).

سيطلب إطلاق العنان للعوامل التي أعاقَت إصلاح تعليم التاريخ أكثر من مجرد مخطط تفصيلي لنقاط العمل. وتؤدي هذه العملية إلى تحويل في الثقافة السياسية والاجتماعية لتطوير السياسات ورؤى السلام المستدام في لبنان. إذ تنتقل من ثقافة حكم شبيهة بالسلطوية ومقاربات لتجنب الضرر إلى مشاركة شاملة وتصميم متعمد لتقديم تواريخ حساسة ومثيرة للجدل للطلاب [والمعلمين] لدراساتها باستخدام منهجيات محدّدة بعناية. يتطلّب التحوّل الكامل في ثقافة التعليم المخاطرة والثقة والشفافية ومقاربات أخرى تجنبها المؤسسات في لبنان أثناء بناء السلام.

(٢) راجع الفصول المختارة من مؤتمر الجمعية اللبنانية للعلوم التربوية LAES للعام ٢٠١١ حول تعليم التاريخ ر. الغصيني، ر. كرامي، ر. عكر. (٢٠١٢). تاريخ التعلم والتدريس: دروس من لبنان وإجله؛ وقائع المؤتمر الثالث للتربية الذي نظّمته الجمعية اللبنانية للدراسات التربوية الذي عقد في بيروت، لبنان، ٢٥-٢٦ آذار/ مارس ٢٠١١. مسترد من <http://laes.org/publications.php?lang=en&id=87>

المراجع

- Albrecht, M., & Akar, B. (2016). The Power of Remembrance: Political Parties, Memory and Learning about the Past in Lebanon. forumZFD and Center for Applied Research in Education at Notre Dame University - Louaize. Zouk Mosbeh. Retrieved from http://www.ndu.edu.lb/Library/Assets/Files/Catalog/Power%20of%20Remembrance_Eng_Final.pdf
- Chatterjee, P. (1993). The nation and its fragments: Colonial and postcolonial histories. Princeton: Princeton University Press.
- Counsell, C. (2011a). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201-225.
- Counsell, C. (2011b). History Teachers as Curriculum Makers: Professional Problem-solving in Secondary School History Education in England. In B. Schüllerqvist (Ed.), *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education* (pp. pp. 53–88). Karlstad: Karlstad University Press.
- Delanty, G., & O' Mahony, P. (2002). Nationalism and social theory: Modernity and the recalcitrance of the nation. London: Sage.
- Dewey, J. (1944 [1916]). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (28th printing, reprinted 1955 ed.). New York: Macmillan.
- Fordham, M. (2016). Realising and extending Stenhouse's vision of teacher research: the case of English history teachers. *British Educational Research Journal*, 42(1), 135-150. doi: 10.1002/berj.3192
- Frayha, N. (1985). Religious conflict and the role of social studies for citizenship education in the Lebanese schools between 1920 and 1983. PhD thesis, Stanford University.
- Frayha, N. (2010). Pressure groups, education policy, and curriculum development in Lebanon: A policy maker's retrospective and introspective standpoint. In A. E. Mazawi & R. G. Sultana (Eds.), *Education and the Arab 'World': Political projects, struggles, and geometries of power* (pp. 93-113). New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: The Continuum Publishing Company.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: SAGE.
- Khalaf, S. (2002). *Civil and uncivil violence in Lebanon*. New York: Columbia University Press.
- Ministry of Justice [Lebanon]. (1997 [1926]). *The Lebanese Constitution*. *Arab Law Quarterly*, 12(2), 224-261.
- Salibi, K. (1988). *A house of many mansions: The history of Lebanon reconsidered*. London: I.B. Tauris.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does postmodern history have a place in the schools? In P. N. Stearns, P. C. Seixas & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learn-*

ing history: National and international perspectives (pp. 19-37). New York, NY: New York University Press.

- Smith, A. (2014). Contemporary challenges for education in conflict affected countries. *Journal of International and Comparative Education*, 3(1), 113-125.
- Smith, A. D. (1994). The problem of national identity: Ancient, medieval and modern? *Ethnic and Racial Studies*, 17(3), 375-399. doi: 10.1080/01419870.1994.9993832
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146.
- Walsh, P. (1997). *The curriculum: Context, design and development*. London: University of London.

أزمة منهج التاريخ في لبنان وسبل الخروج منها

د. سيمون عبد المسيح^(١)

"إن التاريخ هو على الأرجح المادة المدرسية الوحيدة، التي تفتح مدخلا على المصطلحات في أنشطة إنسانية متعددة".

مقدمة

في توصيف الوضعيّة الحاليّة لمنهج التاريخ^(٢) هناك ٣ نصوص، إثنان رسميان (أي صادران في الجريدة الرسمية وموقع عليهما من السلطة السياسية). الأول منهج ١٩٦٨-١٩٧١ وهو الذي ما زال قيد التنفيذ، والثاني منهج عام ٢٠٠٠ الذي أوقف العمل به بعد حادثة الكتاب المدرسي عام ٢٠٠٢، ولكنه من الوجهة القانونية يعتبر ساري المفعول ما دام لم يصدر أي نص قانوني يبطله أو يلغي العمل بموجبه، أما الثالث فهو مشروع منهج أنجز عام ٢٠١٠ لم يستكمل فيه العمل للمرحلة الثانوية وأثار بدوره ردود فعل سياسيّة، ولكنه بالمقابل حقق من وجهة نظري تطوراً هاماً إن لجهة علاقته بالمعرفة التاريخية العلمية أو في توجهه الطرائقي.

نقطة منهج العام ٢٠٠٠

سننطلق من منهج العام ٢٠٠٠ لنعاين ما أحدثته من تغييرات بالنسبة لمنهج ٦٨ - ٧١، ونخضعه للتحليل وفق مصفوفة أو شبكة تحليل طبقت على مناهج كلّ المواد الدراسيّة الصادرة عام ١٩٩٧ بما فيها التقييم على ضوء معايير خارجيّة (مقارنة مع المنهج الفرنسي لعام ١٩٩٦)، وفي الوقت عينه نعاين التطورات الإيجابية التي برزت في مشروع منهج ٢٠١٠. كما أننا نفترض أنّ آليات ومسارات إنتاج المنهج لها تأثيرها، فأنهينا هذه المداخلة بمقارنة بين هذه الآليات في كل من لبنان وفرنسا.

(١) د. سيمون عبد المسيح أستاذ التاريخ في كليّة التربية في الجامعة اللبنانية، ولديه العديد من الكتب والإبحاث في التاريخ ولا سيّما في ديداكتيك التاريخ وإشكاليات تعليم التاريخ في لبنان والمنطقة المحيطة.

(٢) تعاقبت ٥ لجان على وضع منهج مادة التاريخ بين ١٩٩٦ - ٢٠١٠ :

١. اللجنة الأولى في ٢٠٢٨-١٩٩٦ وضعت مقدمة وأهداف عامة في ثماني صفحات وافق عليها مجلس الوزراء بتاريخ ٢٦-٣-١٩٩٧.

٢. اللجنة الثانية (١٩٩٧) وضعت الأهداف الخاصة بمادة التاريخ في المراحل التعليمية.

٣. اللجنة الثالثة شكلت في ٢٠ - ١٩٩٧ واستمرت في العمل حتى حزيران ٢٠٠٠. (بعد ذلك تم تشكيل لجان تأليف الكتب باجتماع مجلس الإخصائيين بحسب القوانين + لجنة تربوية من المتخصصين بتدريس مواد الاجتماعيات)

٤. اللجنة الرابعة في عام ٢٠٠٢ لوضع منهاج جديد (لا يختلف عن منهاج ٢٠٠٠)

٥. اللجنة الخامسة ٢٠١٠.

١- نقطة الانطلاق تلك الفقرة الواردة في نص "وثيقة الوفاق الوطني" (١٩٨٩) والتي أضحت شهيرة على قدر ما ترددت، وحرفيتها: "إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزّز الانتماء والانصهار الوطنيين، والانفتاح الروحي والثقافي، وتوحيد الكتاب في مادي التاريخ والتربية المدنية".

كما أن التعديلات الدستورية- وبخاصة في الديباجة - التي عكست مبادئ الوثيقة المشار إليها تشكل بدورها مرجعية جوهريّة لفلسفة النظام التربوي وأهدافه العامة، كما للإهداف العامة (الغايات) لمنهج مادة التاريخ، إذ نصّت على أن: "أ- لبنان وطن سيد حر مستقل، وطن نهائي لجميع أبنائه، واحدا أرضا وشعبا ومؤسسات في حدوده المنصوص عنها في الدستور، والمعترف بها دولياً. ب- لبنان عربي الهوية والانتماء، وهو عضو مؤسس [...] وملتمزم موثيقها (الإم المتحدة) والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وتجسد الدولة هذه المبادئ في جميع الحقول والمجالات دون استثناء".

وفور إقرار التعديلات الدستورية عمدت وزارة التربية إلى تنظيم مؤتمر تربوي في نيسان ١٩٩١، صيغت فيه، إلى جانب المبادئ العامة والإهداف العامة لمنهج مادة التاريخ، الأهداف الخاصة بتاريخ لبنان، وفيها، ١- التركيز على عوامل الوحدة بالاستناد إلى القواعد الدستورية، ٢- تعليم تاريخ لبنان بمساحته الجغرافية الحالية، ٣- الانتماء إلى الكل وليس إلى الجزء، ٤- ارتباط تاريخ لبنان بمحيطه العربي، ٥- الأساس التفاعلي والتكاملي للبناء الوطني، لا مبدأ العنف والنزاعات، ٦- التعريف بالإديان والمذاهب كقيمة حضارية مميزة، ٧- ثوابت الشعب اللبناني: الحرية، الديمقراطية، المواثيق، ٨- وصف النزاعات في انعكاساتها السلبية، ٩- إبراز دور لبنان الحضاري عبر التاريخ وبخاصة في النهضة العربية الحديثة، ١٠- التركيز على شهداء الحرية والفكر والتواصل الثقافي والعيش المشترك، ١١- نقل الواقع التاريخي حول السلطة في المجتمع وموقعها وعلاقتها بالمواطنين في مختلف مراحل تاريخ لبنان المدرسي، بشكل يدرك فيه التلميذ مختلف أنماط العلاقة بين الحرية والنظام.

ويبدو أنّ اللجنة الأولى (١٩٩٦) قد استوتحت أوراق هذا المؤتمر، فجاءت الأهداف الخاصة بتدريس تاريخ لبنان متمثلة في بعض بنودها مع ما ورد سابقاً لجهة التوازن: فإلى ترسيخ الاعتراف بالهوية الوطنية اللبنانية ينبغي تعزيز الشعور باتّناء لبنان العربي، وارتباط تاريخ لبنان بجغرافيته الموحدة، وعي الثقافة الوطنية اللبنانية وانتمائها إلى الثقافة العربية، وعي سلبات النزاعات بين اللبنانيين، وعي القيم المسيحية والاسلامية. لقد حسمت هذه الأهداف مسألة الهوية والانتماء العربيين، وأكّدت على أهمية القيم الدينية، وطالبت بكتابة تاريخ كلّ المناطق التي تشكل لبنان الحالي، وحذّرت من النزاعات. وقد وافق عليها مجلس الوزراء سنة ١٩٩٧ وبقيت تشكّل غايات تدريس التاريخ لمنهج ٢٠٠ ولمشروع منهج ٢٠١٠.

طُرحت ومنذ البداية مسألة توحيد كتاب التاريخ المدرسي، والمفارقة الصادمة أنّ هذا التوجه الجديد في النظام التربوي اللبناني تزامن في بداية التسعينيات مع انهيار منظومات وأنظمة استخدمت المدرسة والكتب المدرسية للتشريب الإيديولوجي وتكوين المواطنين وفق فلسفتها ولكن دون نتيجة إيجابية.

٢- في التقييم الذي خضع له منهج التاريخ لعام ٢٠٠ (وقد صدر متأخراً عن مناهج المواد الأخرى) تبين أنّ علاقة

ذلك المنهج بتطورات المعرفة التاريخية وبمنهجيات البحث التاريخي كانت ضعيفة، حيث أنّ التحويل الديدانكتيكي الخارجي (La transposition didactique externe) يعني كيفية انعكاس المعرفة العالمية (Savoir savant) أو البحث التاريخي في منهج التاريخ، رغم الإشارة في الإهداف إلى أنّ من أسباب "تجديد كتابة التاريخ في المنهج المدرسي اللبناني [...] تغيرات جذرية في مناهج الكتابة التاريخية".

كما أنّ الإهداف العامة والخاصة بالحلقات والمراحل التعليمية لا تظهر بشكل واضح العلاقة مع التطورات التي حدثت في ميدان ديدانكتيك التاريخ وفي نظريات علم النفس التعلم وبخاصة النظرية البنائية، والبنائية الإجتماعية.

على أنّ الإهم في هذا المنهج هو مدى استجابته للإدبيات المتراكمة منذ بداية التسعينيات والمتزامنة مع مسارات العمل على إنجازها، حيث تمّ نقد النظريات المتعارضة والمتعاكسة وتبيان الخلل فيها، وأنّه إذا كان على اللبنانيين العيش بسلام ويتعاون تام، فلا بد لهم أولاً من التوصل إلى إجماع حول ماهية الشيء الذي يجعل منهم أمة أو دولة أو مجتمعاً سياسياً، ولا يمكن التوصل إلى هذا إلا إذا نجحوا في الاتفاق على نظرة مشتركة إلى ماضيهم^(٣). لقد تم نقد الإيديولوجية التي كانت تشكل مرجعية التاريخ المدرسي بزعة مفهوم الإمارة المعنوية كإمارة وراثية، وعدم اعتبار فخر الدين أميراً على وطن لبناني، وتمت مناقشة فكرة "لبنان الملجأ". ويخلص هذا النقد إلى أنّه لا بد أولاً من القول إن التاريخ المتصور يمكن أن تكون له وظيفته في المجتمعات التي يسودها تضامن طبيعي، إذ يمكن اختلاق تواريخ وأساطير وأبطال خياليين، ويصبح مثل هذا التصور التاريخي مقبولاً. ولكن في لبنان وبسبب العناصر المختلفة، فإنّ التصور التاريخي الذي يرضي إحدى المجموعات يمكن أن يُغضب مجموعات أخرى، وفي هذه الحال فإنّ الفرصة الوحيدة المتاحة، هي فرصة التوصل إلى معرفة حقيقة ماضيها (المجموعات) كاملة، والتكيف مع واقعها. وبالتالي لا بدّ من حملة تنظيف في بيوت العناكب المنسوجة داخل البنى الطائفية والمذهبية لإزالة جميع الإحكام المسبقة والإحكام المسبقة المضادة المتعلقة بماضي لبنان وماضي العرب، حيث يغيب البحث المنفتح والفهم التاريخي العقلاني.

ولكن لا بد من الإخذ بالاعتبار حقائق الواقع، وهي أنّ لبنان بلد موجود منذ عام ١٩٢٠ وأثبت لنفسه ديمومة ملحوظة، وقد اقتنع الجميع بأنّ البديل الممكن للبنان ليس مرسوماً على الأرض، وأنّ الموقف العربي بدوره قد تغير تجاه لبنان، كما يمكن الخروج بثلاثة استنتاجات:

- لا يمكن لأي فريق فرض وجهة نظره على الآخر، وبالتالي لا يمكن حل المشكلات إلا بتنازلات عقلانية متبادلة.
- وجود مؤشرات على وصول البلد إلى مرحلة الاجماع السياسي الأساسي، التي تكفل استمرار وجود لبنان كدولة مستقلة ذات سيادة، فلا حاجة إذاً إلى اختراع تاريخ خاص للبنان ما قبل ذلك التاريخ (١٩٢٠).
- قبول العالم العربي بالجمهورية اللبنانية وفهمه للبنية الحساسة للمجتمع اللبناني.

(٣) كمال الصليبي، بيت بمنازل كثيرة، دار النهار، بيروت، ١٩٩٠.

إنَّ تطوُّرات إيجابيّة حدثت يمكن البناء عليها: اعتراف المؤسّسة السياسيّة المسيحيّة بعروبة لبنان (وأنه كان من الخطأ صياغة خصوصيّة قوميّة تاريخيّة منفصلة) من جهة، وهي بالتالي لم تعد بحاجة إلى تسويغ، ومن جهة ثانية هناك شعور بخصوصية الكيان والدولة قوي، لا يحتاج إلى تسويغ تاريخي مصطنع.

وتوسعت دائرة المنتقدين للإيديولوجية الرسميّة السابقة، فبعد أفكار عن منهجيات الكتابة التاريخية، وما تطلبه من مصادر وتقنيات وعلوم مساعدة، ونقد للتاريخ الإيديولوجي، يرفض أحد الباحثين (وهو أركيولوجي معروف)^(٤) بعض المقولات مثل كتابة التاريخ "لإثارة الاعتزاز"، ورفض لكتابة التاريخ باعتماد الشعارات مثل "أمة لا تاريخ لها لا مستقبل لها" و"القياديون يصنعون التاريخ". والإهم من ذلك عدم إقراره البتة بشعار "لبنان الملجأ"، مع ما يطرحه من أسئلة، على سبيل المثال هل هو أمر ينفرد به لبنان وحده، وإذا كان هذا الأمر مشتركاً، لماذا استطاعت دول أخرى استيعاب اللاجئين وصهرهم في بوتقة المواطنة. في حين أنّ أبناء لبنان لم يتمكّنوا من بناء وطن؟ بالإضافة إلى رفضه مفهوم "الشعب اللبناني" قبل ١٩٢٠، حيث كانت مساحة لبنان جزءاً من إمبراطوريّات مختلفة، فليس من المنطقي إرجاع أسس الاستقلال والهويّة والانتماء إلى العصور الحجرية، فحتى تاريخ تأسيس دولة لبنان الكبير، لم يكن هناك شعور بالانتماء إلى وطن أو دولة. وهذا لم يكن يسمح بنشوء الهوية، ثم أن مقومات الوطن الجغرافية لم تكن موجودة أيضاً. والشعب اللبناني هو مزيج من شعوب مختلفة.

ويستنتج الكاتب أنّ تاريخ لبنان ليس أكثر من مجموعة تواريخ المناطق والجماعات التي يتكون منها، وأنه ليس من تاريخ واحد موحد. كما ينصح بإهمال **نظرية النواة** التي تشكل ما يسمى بالخصوصيّة اللبنانيّة، وإنّ ما عداها لا يعدو كونه هامشياً أو مسلوباً أو مسترجعاً.

٣- في خلاصة **"الصورة العامّة"** لمنهج التاريخ ٢٠٠٠ تبين أنّه يحمل سمات المرحلة الانتقالية ولهذا يتراوح بين التقليد والتجديد، بين القديم والحديث. لقد استمر في محتواه يعتمد **"التدرج الكرونولوجي"** من التاريخ القديم الى التاريخ المعاصر، بصيغة **"الدوائر المتمركزة"** (استعادة الموضوعات عينا في المراحل التعليميّة)، مؤمنا التوازن بين تاريخ لبنان والعرب والعالم. كما بقي منهجا **"معرفياً"** (منهج محتوى) أكثر منه منهجاً **"طرائقيّاً"** يتجه لإكساب كفايات. كما استمر التحقيب حول تواريخ - مفاتيح.

(٤) كتب حسان سلامة سركيس في مجلة Annales (١٩٩١) التي تصدر عن جامعة القديس يوسف في بيروت مقالين بالفرنسية والعربية (الواحدة استعادة للإخرى) تحمل العربية عنوان "آراء وأفكار في كتاب التاريخ المدرسي الموحد"، والفرنسية "من أجل تجديد تدريس التاريخ في لبنان" Pour un renouvellement de l'enseignement de l'histoire au Liban. كما كتب مقالة بالفرنسية في كتاب la génération de la relève, une pédagogie nouvelle pour la jeunesse libanaise de notre temps. (sous la direction de L-M Chidiac, A.Kahi, A.N.Messarra). publ. Bureau pédagogique des Saints -Coeurs, Beyrouth, 1989.p.p. 337-344 بعنوان "ذاكرتنا الجماعية : أي تربية ؟ أفكار حول تدريس التاريخ في لبنان. Hassan Salamé-Sarkis, Notre mémoire collective: quelle pédagogie? Reflexions sur l'enseignement de l'histoire au Liban. La génération de la relève. P.p. 337-344

بالطبع، لا بد من إعطاء هذا المنهج حقه، لجهة بعض التغيرات الجوهرية، لجهة تدريس التاريخ في الحلقة الأولى من خلال البيئة المحلية، ومحاولته إدخال بعض الأنشطة لتطوير الحاسة الزمنية، وتدريس بعض الشخصيات.

من جهة ثانية، أحدث التغيير في السلم التعليمي، ببلبة قويّة في منهجي الحلقتين الثانية والثالثة، حيث شملت الحلقة الثانية الصف السادس على حساب الحلقة الثالثة التي أضحت ٣ سنوات بدل أربعة. فتكرر تدريس الحضارات في الحلقة الثانية بسبب الإصرار على دروس الحضارات في السادس (مع أن منطق مناهج التاريخ يفرض إنهاء السنة الأخيرة في كل حلقة / مرحلة بالتاريخ المعاصر). وبالمقابل تبدأ دروس التاريخ في السابع (السنة الأولى من الحلقة الثالثة) بالقرون الوسطى.

أما في المرحلة الثانوية فيبدو وبحسب أحد أهدافها، أن هناك تجاوزا للتاريخ السياسي إلى تاريخ إجتماعي - إقتصادي وثقافي. ولكن كان بالإمكان اعتماد النظرة الإشكالية (vision problématique) إلى جانب التاريخ الحديث، ويلاحظ تراجع الأهداف المهاراتية إلى مستوى إعداد ملف تاريخي وهي مهمة تقيمية تقع في أدنى درجات الإنتاج التاريخي.

- **التوافق:** بالرغم من ضرورة إعادة ترتيب الأهداف العامة لتدريس التاريخ في لبنان تحت ٤ عناوين: معرفية، عقلية/ نقدية، مدنية وثقافية، نلاحظ أنّ هذه الأهداف توافقت بقوة مع الأهداف العامة للمناهج، وبخاصة القسم المتعلق بـ"تكوين المواطن".

- **المدى والتتابع:** في المدى الزمني لم تشكل وجهات النظر المختلفة حول تحقيق التاريخ اللبناني والعربي عقبة كبيرة في توزيع الموضوعات بحسب المراحل الزمنية الكبرى (قديم، وسيط حديث ومعاصر) على السنوات والحلقات التعليمية. ولكن المنهج لم يحسن في المدى الجغرافي حل إشكالية المركز والإطراف في التاريخ اللبناني، كما أنه في المدى الموضوعاتي لم يتجاوز بقوة التاريخ السياسي نحو تاريخ إجتماعي - إقتصادي وثقافي إلا في محاور محدّدة لا تعكس حدوث ثورة حقيقية.

- **في تتابع الموضوعات:** (تدرّج المحتوى) لاحظنا بعض الثغرات داخل الحلقات وفيما بينها. يعاني التتابع وفق المستوى الدوائري (تكرار الموضوع نفسه من حلقة إلى أخرى بهدف توسيعه وتعميقه) من مشاكل حقيقية بسبب تشابه الأهداف والمحتوى بما لا يتلاءم والنمو الإدراكي والطرائقي للتلاميذ.

- **التقييم وفق معايير دولية:** في إطار التقييم الخارجي وبالمقارنة مع المنهج الفرنسي (١٩٩٦ - ٢٠٠٠). يتشابه المنهجان في اعتماد الدوائر المتمركزة، وفي التحقيق التاريخي (المراحل الخمس الكبرى) إلا فيما يتعلق بخصوصيات التاريخ الوطني. وإذا كان المنهج الفرنسي يركز على التاريخ الوطني والإوروبي بنسبة عالية، فإن توزع المنهج اللبناني على ٣ محاور كبرى (لبنان، العرب، العالم) يحول دون التعمق وبخاصة في التاريخ الوطني.

ينغرس منهج التاريخ الفرنسي في مرحلة "الروضة" مع "اكتشاف العالم" حيث تبدأ أنشطة تنمية الحاسة الزمنية وتستمر بكثافة في الحلقات التالية، ما لا يتوفر في المنهج اللبناني.

ويقيم المنهج الفرنسي علاقات مع المواد التعليمية الأخرى وبخاصة مع الجغرافيا والتربية المدنية، بحيث يراعي تدرجاتها، لا بل تمت صياغة منهج "البريفه" تحت عنوان "عالم اليوم" صياغة مشتركة للتاريخ والجغرافيا.

يدمج المنهج الفرنسي "المعرفة التاريخية" بـ "الطريقة التاريخية"، حيث يبدأ العديد من المحاور بدرس عن "مصادر التاريخ". كما هو منهج "طرائقي" بتعيينه الخرائط والخطوط الزمنية والوثائق. ما لم نلاحظه في المنهج اللبناني. يعتمد الأول مفهوم "الإشكالية" وبخاصة في المرحلة الثانوية، وهو يقتحم "العالم المعاصر" في السنة الأخيرة من كل مرحلة تعليمية عبر إشكاليات ونصوص وصور وملفات، ما يفعله المنهج اللبناني بحياء.

التطور الإستمولوجي والطرائقي في مشروع منهج ٢٠١٠^(٥)

حقق مشروع منهج ٢٠١٠ تطوّران هامّان بالمقارنة مع المنهج السابق (٢٠٠٠)، الأوّل في الجانب الإستمولوجي (المعري)، والثاني في الجانب الميتودولوجي (الطرائقي).

ففي هذا الأخير، أعطي العمل على المستندات أولوية واضحة (دون أن يرتقي الى مستوى إعطاء درس طرائقي: ما هو التاريخ؟ كيف يعمل المؤرخ؟ والإركيولوجي؟ كيف تبنى الحقيقة التاريخية؟). لقد تجسّد المنحى الطرائقي من خلال صياغة الأهداف واقتراح الوسائل باعتماد الخطوط الزمنية والخرائط والنصوص - الوثائق والصور والرسوم البيانية والبنى التنظيمية من هرم سلطة أو تراتيبات إجتماعية. كما أنّ من مؤشرات تحوّل نحو الطرائقية ارتفاع نسبة الإفعال التي تتطلب مهارات فكرية عليا (يقارن، يستنتج، يستخلص، يحلل) إلى أكثر من ٥٥ ٪ وبخاصة في الحلقة الثالثة.

أمّا في الجانب الإستمولوجي فقد حدث تحوّل نوعي، حيث ولأول مرّة في تاريخ مناهج التاريخ في لبنان، نلاحظ أنّ الإنتاج العلمي في التاريخ الإجتماعي والإقتصادي والثقافي ينعكس في المنهج (تحويلا ديداكتيكيا خارجيا)، ليس فقط على مستوى الموضوعات إنّما أيضا على مستوى المفاهيم والتفسيرات التاريخية. كما نلاحظ في هذا الجانب جهدا واضحا للتوفيق أو لإحداث التوازن بين الإيديولوجيا الرسمية التي كانت تحكم منهج التاريخ اللبناني من جهة ومتطلّبات العلم التاريخي. وقد برز هذا التوازن في السنتين الخامسة والثامنة، اللذين يتضمنان تاريخ لبنان في المرحلة العثمانية.

(٥) بين منهج ٢٠٠٠ و٢٠١٠ شكلت لجنة رابعة لوضع منهج وكتب مدرسية ولكن لم يصدر عنها أي شيء باستثناء مداخلة بالفرنسية لإحدى أعضاء اللجنة الدكتور أنطوان الحكيم وهي بعنوان، المبادئ الموجهة لكتابة كتاب مدرسي موحد في لبنان، مقالة قدمت الى مؤتمر بعنوان "تجديد تدريس التاريخ" - جامعة الروح القدس - الكسليك، ٢٠١٠.

Antoine Hokayem, Les principes directeurs du manuel unique d'histoire au liban, in "Revue des civilisations de l'Orient", USEK, 2010. P.183-190

الى هذه الإيجابيات، كان بالإمكان تطوير منهج الحلقة الأولى، في القسم المتعلق ببنية الزمن، بالإستناد الى الأبحاث البسيكولوجية (J. Piaget) وكيفية تطور مفهوم الزمن عند الولد ما يتطلب تخطيط استراتيجيّة أنشطة تمتد لإكثر من ٥٠ حصة. أمّا مفهوم التغير / التطور "بين الماضي والحاضر" فهو مدخل الى تكوين "رأسمال تاريخي أولي" من خلال تطور بعض الظاهرات. ولكن المنهج لم يحدد الماضي (إذا كان الحاضر هو زمن التلاميذ) الذي ينبغي ألا يتجاوز القرن من الزمان، وهي مسافة لا يمكن للولد تصوّرها إلا بعد مجموعة من الأنشطة تستخدم فيها أجيال التاريخ العائلي. كما أكّدت الأبحاث التربويّة فائدة المقاربة التراثية المتعدّدة المواد التعليميّة.

واستمرت في الحلقة الثانية مشكلة تدريجها بسبب تكرار دروس الحضارات في بدايتها ونهايتها. ولكن يلاحظ أنّ ٣٣٪ من موضوعات هذه الحلقة هي تاريخ إجتماعي - إقتصادي وثقافي وعمراني. ومنذ السنة الثانية منها (الخامسة) محاولة ذكية باستخدام كلمة "بلادنا" لحل إشكالية بنية المنهج المتعلق بتاريخ لبنان في العهد العثماني وهي الإشكالية الأكثر تعقيدا من الوجهة الإستيمولوجية والوطنية.

هل نجح منهج ٢٠١٠ في ترجمة هدف "تعليم تاريخ لبنان العام انطلاقا من جغرافيته الموحدة"؟

إنّ عناوين الموضوعات تكشف عن لعبة التوازن: "الإمارة المعنية والنواحي اللبنانية الأخرى: ١٥١٦-١٦٩٧" ثم الصيغة عينها مطبقة على مرحلة "الإمارة الشهابية والنواحي اللبنانية خلال القرن الثامن عشر وحتى نهاية الحكم المصري ١٨٤٠". إنه توازن بين المفهوم السياسي (هو الإمارة ثم المتصرفية) والجغرافية الإدارية (النواحي اللبنانية مع ما في هذه التسمية من إسقاط)، وواضح من هذه البنية أنّ هناك مركزاً سياسياً من جهة، وجغرافية لها تاريخها في سياق مراكز أخرى من جهة ثانية، ولكن في إطار التفاعل والتبادل والتأثر مع الإمارة والمتصرفيّة، وهذا التفاعل والتكامل هو جوهر ما قدّمه المنهج الجديد، ما يتطابق جزئياً مع إقتراحاتي في تقييم منهج ٢٠٠٠. إن في الدخول الى تفاصيل بنية منهج هذه السنة ما يساعد على كشف تقنية التوازن هذه (راجع هذه التفاصيل في كتابنا تدريس التاريخ بين الإستيمولوجيا والإيديولوجيا).

ولكن استراتيجيّة التوازن هذه بين العلم التاريخي والإيديولوجيا الوطنية برزت بقوة في منهج السنة الثامنة (الحلقة الثالثة). نشهد هنا براعة في نمط التحقيق حيث يتزامن تاريخ الإمارة مع "النواحي" (اللبنانية؟)، وحيث تعكس العناوين والإهداف التوازنات الإستيمولوجية - الإيديولوجية المتداخلة. كما يتبين من أحد الأهداف أنّه لتحليل النظام المقاطعجي لا بدّ من منهج مرن (دون أن يعلن ذلك صراحة). إنّ استخدام "النواحي اللبنانية" هو "الكلمة - المفتاح" لتحقيق التوازن بين الإيديولوجيا الرسمية المتوارثة والمتمركزة حول "الإمارة" (ومن بعدها المتصرفية) من جهة، والرؤى المطالبة بتدريس تاريخ كامل الجغرافيا اللبنانيّة، وهي رؤى ليست بعيدة عن متطلبات التاريخ العلمي. لقد ربطت العناوين بين الجغرافية الإدارية (النواحي) والمفهوم السياسي (الإمارة). ففي هذه الأخيرة حدثت ديناميّات سكانيّة واقتصاديّة وسياسيّة تطوّرت باتجاه المأسسة والمركزيّة ما جعلها نقطة استقطاب جاذبة، وإطاراً نمت فيه فكرة الحرّيّة و"الإستقلالية".

وأخيراً، ومن أجل حلّ مسألة تاريخ لبنان المعاصر (السنة التاسعة) وما دار حولها من جدل سياسي وأكاديمي

إقترحنا تاريخًا إشكاليًا وليس تاريخًا سرديًا/ وقائعيًا. إنَّما لبناء هذا التاريخ الإشكالي لا بدّ من تحديد المرجعيّة التاريخية العلميّة، وأنّ تفسير ما حدث عمليّة مفتوحة ومتجدّدة على ضوء وثائق جديدة وأسئلة منهجيّة جديدة، واعتماد قيمة "الحوار" حيث في كل مسألة وجهات نظر مختلفة، وبالتالي يمكن السعي نحو الإقناع وليس نحو الإلغاء.

كما أنّي أتبنى المقاربة التي طرحها أحد كبار منظري "الديمقراطية التوافقية" في لبنان، مقارنة أخرى للهوية اللبنانية، فبدل الجدل الإيديولوجي حولها، ينبغي التركيز على الإلام المشتركة والتجربة المشتركة المقاومة للاحتلالات، داعيًا الى كتابة تاريخ اللبنانيين ليصبح التاريخ حقًا علمًا إنسانيًا. كما يدعو الى ثقافة ذاكرة تهتم بالضحايا وليس بالقتلة، والى ثقافة سلام وتأييد ضمير وتوبة وطنية، بفضل مؤرخين كفوّين (محاسبجين وليسوا قضاة) يقرأون التاريخ بلغة الخسارة والريح^(٦).

الإليات الإدارية والقانونية والإكاديمية لإنتاج منهج التاريخ

نفترض أنّ توضيح مسار إنتاج منهج التاريخ في لبنان، ورسم حدود الصلاحيّات بحسب القوانين والإعراف، يساهم في تذليل بعض الصعوبات الإداريّة والقانونيّة. وبحسب دراسة أصدرها رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء السابق^(٧)، هناك **لجنة استشارية** وهي هيئة شُكلت خصيصا للإشراف على مناهج وكتب التربية المدنية والفلسفة والتاريخ والتربية الدينية، ودورها مناقشة ما تتضمنه هذه المناهج والكتب واجراء التعديلات وتوحيد النص عند الحاجة^(٨). **وفي المركز التربوي للبحوث والإنماء يوجد مجلس الإخصائيين حيث ترفع المناهج اليه، وهو يحيلها بدوره الى وزارة التربية التي تحيله الى "مجلس شورى الدولة" ومنه الى مجلس الوزراء الذي يستند الى مطالعات كلّ من الهيئة الإستشارية ومجلس الإخصائيين. إنّ الإشارة الى هذه الإليات هدفها توضيح حدود الصلاحيات: فهل يحق مثلا للوزير أن يعلن في مؤتمر صحفي إقرار منهاج التاريخ بغياب رئيس المركز التربوي؟ وبالتالي ما هي حدود سلطة وزير الوصاية على الجامعة اللبنانية والمركز التربوي وهما مؤسستان**

(٦) عبّر د. أنطوان مسره عن أفكاره ومساهماته في إنجاز منهج التاريخ في عدة مناسبات و مقالات وكتب منها : "مناهج التاريخ الجديدة وبناء الذاكرة الجماعية" "مقاربة أخرى للهوية اللبنانية : كتابة تاريخ اللبنانيين"، .. "منظورات للعمل".... هل التاريخ علم إنساني؟.... راجع كتابه : A.N.Messarra, La culture citoyenne dans une société multicom-munautaire, Le Liban en perspective compare. Une autre approche de l'identité libanaise: Ecrire l'histoire des libanais p.p.181 -184.

(٧) .نمر فريحه، منهج التاريخ وكتبه (شهادة للتاريخ)، ألف ياء، بيروت، ٢٠١٤.(١٨٠صفحة).

(٨) هذه اللجنة كانت مشكلة من كل من: محمد كاظم مكي، رضوان السيد، أنور ضو، هزي العويط ، شفيق المعلم، وبرز اسم عصام سليمان في اجتماعها في تموز ٢٠٠١، ورئيس المركز.

تتمتعان باستقلال إداري ومالي؟ وهل يحق للوزير مراقبة كتاب مدرسيّ قيد التأليف؟^(٩) وهل يحق له اختيار لجنة لوضع منهج ما أو لجنة لتأليف الكتب المدرسيّة (في الوزارة وليس في المركز التربوي)؟ وما هو دور "مجموعات الضغط" المتعددة الاتجاهات السياسيّة والإيديولوجيّة وكيفية قيامها بعمليات "لوي" إذا كانت مصالحها الخاصة مهددة أو تجري الأمور لغير صالحها؟ وهل يمكن للوزير أن يطلب منهاجاً منسجماً مع رؤيته السياسيّة؟ وإذا كان للوزير أن يتدخل أفلاً يؤدّي ذلك إلى "فتح الباب واسعاً أمام السياسيّين ليتدخلوا بتفاصيل الكتاب المدرسي"؟^(١٠)

يقارب نمر فريحة منهاج التاريخ وتداعياته ضمن الثقافة السائدة في النظام التربوي اللبناني فيتناول هذا النظام لا من منظور بنيته وتركيبته وكيفية اشتغاله من خلال التشريع، بل من منظور الثقافة السائدة فيه، أيّ طريقة العمل المألوفة التي تحكم علاقات المسؤولين عنه ببعضهم البعض وعلاقات هؤلاء مع السياسيّين الآخرين والمواطنين والتربويين في الوطن، وممارساتهم أكانت منسجمة مع القانون أو مخالفة له وتبريراتهم لذلك" (فريجه، ص ١٣١).

ويرى أن نظرة أصحاب التربية في لبنان خالية من كل نظرة مستقبلية، وعيونهم دائماً في المرآة الخلفية وهم يقودون سيارة التربية. كما أنّ المسؤول التربوي، بحسب فريحة، هو الناجح في العلاقات العامّة (زيارات موسمية لإولياء نعمته، وتقديم خدمات لمن يرسلوهم، وإظهار الولاء والطاعة في المناسبات الانتخابية والدينية). وبرأي فريحة هناك غياب للفلسفة التربوية في لبنان وكذلك غياب للإستراتيجية التربوية (وهناك انفصال بين الخطة الاقتصادية والخطة التربوية). ومندوبو البنك الدولي يستغربون عدم وجود إستراتيجية تربوية، كمن يبحر دون بوصله.

في عام ٢٠٠٠ وضعت " التوجّهات الاستراتيجية للتربية في لبنان للعام ٢٠١٥" وهي دراسات حول الفرص الدراسية، وجودة التعليم، ومساهمة التعليم في الاندماج الاجتماعي، وفي تلبية حاجات سوق العمل، والإنفاق على التعليم، وإدارة النظام التربوي. ولكن في عامي ٢٠١٠-٢٠١١ تمّ وضع إستراتيجية تربوية جديدة (فهل تغير النظام السياسي لوضع إستراتيجية جديدة متلائمة مع رؤية وإيديولوجية النظام الجديد؟).

مقارنة آليات إنتاج المناهج بين لبنان وفرنسا

للمقارنة سنستعرض بسرعة آليات إنتاج (أو إصلاح أو تجديد) مناهج التاريخ والجغرافيا في فرنسا بحسب ما

(٩) " هذا ولا بد من التوضيح هنا بأنه منذ تاريخ إنشاء المركز التربوي عام ١٩٧١ وحتى عام ٢٠٠١ لم يسبق وطلب أي وزير مراقبة كتاب قيد التأليف لإن القانون يعطي المركز هذا الحق من خلال عدة لجان تشكل لتقوم بكل المتطلبات بما فيها مراجعة النصوص وابداء الرأي بمحتوى الكتب... والمركز ليس اختصاصياً في تأليف الرياضيات والعلوم واللغات والإجتماعيات وأدلة المعلمين... والصلاحيّة التي أعطاهها القانون للمركز يؤهل هذه المؤسسة أن تختار من يخطط ويؤلف ويدقق من خلال لجنة أو هيئة يشكلها.. " (فريجه، نفسه، ص ٥٦).

(١٠) فريجه، نفسه، ص. ٧٤.

عرضها أحد الإخصائيين في مؤتمر في جامعة الروح القدس - الكسليك^(١١) :

إن قرار تغيير المناهج يتخذ في وزارة التربية، ويتم تنفيذ القرار بواسطة إدارة الثانويات والتكميليات (DLC). وتكلف مجموعة تقنية من أساتذة المواد بوضع مشروع منهج تتم مراجعته من الإدارة المذكورة (DLC)، ورأي المجلس الوطني للمناهج، ومن ثم مختلف الشركاء المعنيين. تضم المجموعة التقنية للمواد الدراسية (le groupe GTD) (technique disciplinaire) كفايات تقنية متخصصة بالمواد المعنية وتضم الآن ١٥ عضوا أسماؤهم منشورة في المنهج الرسمي للتربية الوطنية (Bulletin officiel de l'éducation nationale- BOEN) يرأسه أستاذ جامعي والمفتش العام وهو عميد مجموعة التاريخ والجغرافيا في التفتيش العام. من بين ال ١٥ عضوا الإغلبية متشكلة من أساتذة (٨) يدرسون في التكميليات والثانويات في باريس وفي المقاطعات، في وسط المدينة وفي الضواحي، في صفوف التعليم العام والتكنولوجي والمهني. ومعهم ٤ أعضاء من الجسم التفتيشي وأستاذ جامعي.

أما المجلس الوطني للمناهج فمهمته إعطاء الرأي حول تطابق مشاريع المناهج مع أهداف الإعداد في النظام التربوي، ولفت نظر مختلف المجموعات التقنية للمواد الدراسية (GTD) على الإخذ بالإعتبار الوجوه المتعددة الإختصاصات (les aspects disciplinaires) لهذه الأهداف من خلال التداول مع زملائهم في المجموعات التقنية الأخرى للمواد الدراسية.

مراحل تشييد المناهج، يمر تشييد المناهج بثلاث مراحل جوهرية :

١- **بناء مشروع منهج:** تضع المجموعة التقنية المختصة بالمواد مخططا / أو موازنة انطلاقا من معلومات قدمها الجسم التفتيشي وإدارة التكميليات والثانويات (DLC) ومساهمات عفوية من المعلمين والتجربة الخاصة لأعضاء المجموعة. كما أنهم يفكرون حول أهداف تدريس التاريخ والجغرافيا في النظام التربوي الفرنسي. هذا التفكير يجد طريقه من خلال وثيقة عرض المناهج الجديدة.

٢- **مشاورات وطنية واسعة** (une très large consultation nationale): يخضع المشروع الجديد لمشاورات واسعة، حيث يؤخذ برأي المجلس الوطني للمناهج، ولكن أيضا تؤخذ آراء مختلف الجهات (التفتيش العام، النقابات، جمعيات المتخصصين، أهل التلاميذ). هذا التشاور الوطني، جديد وجد ديمقراطي، ويعبر عن فوائد مميزة، ويشكل تقدما كبيرا في مسار إعداد ووضع المناهج. فهو يسمح أولا بوضع منهج واضح ودقيق انطلاقا من تفكير المجموعة، كما أنه يحسس المشاركين بالتغيرات المنوي إدخالها، وبالتطورات التي ينبغي الإضطلاع بها، والأهداف التي ينبغي اتباعها.

٣- **منهج نهائي** (un programme définitif): بعد هذه المشاورات الوطنية تعتمد المجموعة التقنية للمادة (GTD)، وعلى ضوء الإنتقادات والإقتراحات، الى إدخال التعديلات الضرورية. وهي تأخذ بالإعتبار الإراء المعبر عنها من قبل الغالبية خلال المشاورات، مع الحفاظ على التماسك الضروري لمجمل المناهج. إنها تغير أو تعدل

(١١) Bruno Mellina, l'élaboration des programmes d'histoire et de géographie en France, Revue des civilisations de l'Orient", USEK, 2010. p.p.65-68

جزئياً أو كلياً مشروعها الإصلي، وفي أحيان يتم تعديل أو تغيير منهج صف.

هذه الصياغة النهائية تعرض على إدارة الثانويات والتكميليات (DLC) التي تحليلها بدورها إلى المجلس الأعلى للتربية (CSE). تقوم الوزارة بعد هذه المشاورات بنشر المناهج في (BOEN)، ١٤ شهراً في المبدأ، قبل أن تدخل حيز التطبيق.

بعض الأفكار للخروج من الأزمة

- العلاقة الجدلية بين أزمة النظام السياسي وأزمة منهج التاريخ: غياب إيديولوجيا وطنية جامعة، وفقدان القوة الدافعة داخل النظام.
 - كتاب التاريخ المدرسي الموحد وشروط تحوله إلى قناعة: التأكيد على نوعية مضمونه العلمي والديمقراطي والتربوي.
 - منهج مرّن يحافظ على تماسكه المؤسسي والمعرفي والتربوي.
 - إعطاء الإهمية للجوانب المهارية والطرائقية بدل الغرق في الجدول الإيديولوجي حول الموضوعات.
 - منهج يتعهد بنظام تعليم يسمح بالتعبير عن التطلعات السياسية والثقافية لكل مجموعة / طائفة، ما يعني استبعاد فرض تاريخ مشترك "يروى قصة الأمة" حيث لا اتفاق على تفسير واحد للماضي. علينا إذا استبدال مثل هذا النمط الفرضي لتدريس التاريخ بمقاربة تركز على التقصي enquiry-based approach.
- ولكن هذه المقاربة الجديدة تفترض ٣ شروط:

١. مراجعة ثقافية من قبل المؤرخين العلميين في لبنان تتحدى وتنتقد التفسيرات الإيديولوجية التي بنتها كافة المجموعات عن الماضي، بمعنى أننا بحاجة إلى تصحيحية أكاديمية كضرورة حيوية لمنهج التاريخ.
 ٢. أن يكون منهج المدرسة خارج التأثير المباشر للسياسيين المحليين، بما يسمح لمدرسي التاريخ بفهم أفضل للتماسك الاجتماعي.
 ٣. تطور مقاربات تعليم التاريخ: تعليم التاريخ كعملية تأريخ يقوم بها الطالب بدلاً من كونها معرفة تاريخية منقولة ومقطوعة عن كيفية إنتاجها. وهذا يعني تبني مهارات نقدية للتقصي وتشجيع التلاميذ على إنتاج تفسيراتهم الخاصة المستندة على التحليل النقدي للمصادر.
- وعليه فإن السمات المقترحة لأي منهج جديد هي:

- تبني المهارات الإستقصائية والتفكير النقدي بحسب مستويات التلاميذ.
- تدريس تاريخ لبنان في سياقاته المتوسطة والعربية والمحلية.
- تاريخ لبنان هو تاريخ ساهمت فيه كل المجموعات التي يتكون منها، بدل رواية تتحدث عن كفاح

مجموعة واحدة لتبرير سيادتها.

- لا للمعرفة التاريخية المبنية بصورة مسبقة، بل على التلاميذ أن يعملوا من منظورات وتفسيرات بديلة ويتوصلون الى النتائج بأنفسهم من خلال الفحص النقدي.
- إدراك التلاميذ للطبيعة المؤقتة للمعرفة التاريخية.
- وقد تدفعنا اتجاهات المناهج العالمية الى مزيد من العمق والراдикаلية، فنقترح أيضاً:
- اعتماد المقاربة المتعددة المنظورات حيث يتم تشجيع الطلاب على التفكير على كيفية رؤية الناس لماضيهم كل من موقعه.
- الانطلاق من الحاضر لفهم الماضي: عل سبيل المثال، من أجل فهم أحداث القرن التاسع عشر في لبنان، يمكن تشجيع التلاميذ لتفحص النزاع المعاصر (١٩٧٥-١٩٩٠) وكيف يؤثر على كيفية رؤية الماضي.
- تعزيز ادراك الطلاب لكيفية تأثير التاريخ على هويتهم الشخصية وثقافتهم وأسلوب حياتهم.
- السعي لبناء وعي الطلاب حول كيفية إساءة استخدام التاريخ من أجل خلق تصورات منمطة كتبرير لوجهات النظر.
- إيجاد تقاطع بين التاريخ والتربية على المواطنة.
- كما ويمكن لغايات تدريس التاريخ أن تستوحي ممّا ورد في بعض المناهج:
- اكتساب فهم تاريخي للمصطلحات المجردة مثل "امبراطورية" "حضارة" "برلماني" "طبقة الفلاحين".
- فهم المفاهيم التاريخية مثل التغيّر والاستمرارية، السبب والنتيجة، التشابه والاختلاف، والإهمية التاريخية، واستخدامها لإقامة الترابطات، والاتجاهات النقدية، وتوجيه أسئلة صحيحة من الناحية التاريخية، وخلق حسابات التلميذ المنظمة بما فيها الكتابة السردية والتحليل.
- استخدام طرائق الإستقصاء التاريخي the methods of historical enquiry، بما فيها كيفية استخدام الدليل بصرامة من أجل إنشاء الإدعاءات التاريخية.
- ادراك الطلاب كيف ولماذا يبني التاريخ من خلال الحجج المتناقضة وتفسيرها.
- اكتساب منظور تاريخي، وفهم الترابطات بين التاريخ المحلي، المناطق، الوطني والدولي؛ وبين التاريخ الثقافي والإقتصادي والعسكري والسياسي والديني؛ وبين مراحل التاريخ القصير والتاريخ الطويل.
- التركيز على التاريخ الاجتماعي والإقتصادي والثقافي. تقديم التاريخ اللبناني المعاصر كتاريخ إشكالي وليس سردي.
- تعليم التاريخ والمواطنة: تدريس يلعب دوراً أولياً في التنشئة على المواطنة الفعالة من أجل ممارسة مهنة المواطن.

التاريخ والمواطنة

تبرز أهمية العلاقة الجدلية ما بين مادة التاريخ والمواطنة من خلال النقاط الآتية:

١. تهذيب وتثقيف المواطن: كل فرد هو جزء من السيادة (رغم نقد أفلاطون للديمقراطية لحظة مواجهة السفينة للعاصفة)، ولكن الرد هو في المواطن "المتنور" أي جعل الشعب عالما وعارفا لممارسة سيادته. إنها الرسالة الأولى للمدرسة الحداثوية (المواطن جزء من الجسم الاجتماعي ذات السيادة). وهنا تلعب كل المواد الدراسية دورها (جعل العالمين الطبيعي والبشري مفهومين). ولكن لمادة التاريخ موقعها الخاص : معرفة التاريخ لإعطاء رأي صحيح حول قيادة المجتمع اليوم. ومعرفة الماضي مفيدة للمشاركة في تداولات الشأن العام.

٢. ولكن الموديل "التطبيقي" (استخدام التكنولوجيا للمعرفة العلمية) لا يشبه بالضبط دور المعرفة التاريخية في اتخاذ الموقف السياسي (لا علاقات ترابطية منتظمة بين الظواهر، ولا يمكن تكرار التجربة كما في العلوم). يمكن في التاريخ بناء علاقات سبب - نتيجة (ما يساعد على الإستشراف والتنبؤ (prevoir)، كما للتاريخ دوره في "أفهمة" الوقائع الاجتماعية، وإمكانية إدراك الشأن العام كسرد مستقبلي.

٣. أفهمة الوقائع: معرفة مصطلحات: ليبرالية، تضخم، عولمة، (مروحة واسعة من المصطلحات لا تقتصر فقط على السياسة بل مجمل الثقافة).

خلاصة: إعادة التاريخ لإهل البيت

في الخلاصة، يمكننا القول أنه من الصعب جدًا أن يحصل توافق من فوق، أي توافق سياسي، على أي منهج جديد، بدليل ما حصل في السنوات العشرين الأخيرة. من هنا، اقترحي أن يتم العمل على صناعة منهج يكون مرناً في شكله وفي مضمونه بحيث يحقق القفزات الإستمولوجية والطرائقية المرتجاة، من ناحية، ويحافظ على التماسك المؤسسي والمعرفي والتربوي من ناحية ثانية. التحدي الأكبر يتمثل في إبعاد المنهج عن أي تأثير سياسي، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا من خلال ترك عملية إنتاج المنهج للمؤرخين وللتربويين. من هنا ضرورة مراجعة ما قام به المؤرخون. على أن يكون مضمون هذا العمل العلمي متلائم مع طرائق تدريس ناشطة ومتكيفة مع المراحل العمرية. على أن تكون كل العملية التربوية متكاملة ومترابطة ومتواصلة فيما بينها إنطلاقاً من المنهج وصولاً إلى طرائق التدريس والتقييم. فـ"السيستام يجب أن يعمل بشكل دائري ومترابط، وليس بالتطرق إلى كل مرحلة وكأنها جزيرة منفصلة عن الأخرى".

_____ or _____

البرنامج المعتمد لإعداد معلّمي مواد الاجتماعيات

(مادة التاريخ) في كلية التربية - الجامعة اللبنانية

د. آسيا قيس المهتار^(١)

تتميّز كُليّة التربية في الجامعة اللبنانية أنّها الجهة الأكاديميّة الوحيدة في لبنان التي تتمتّع ببرنامج متكامل لإعداد أساتذة التاريخ من خلال برنامج يدمج ما بين البُعدين النظري والتدريبي على السواء، وهو موجّه للطلاب المتدربين المندرجين في قسم الاجتماعيات.

إضافة إلى الشق النظري والذي يتضمّن عددًا من مقرّرات التاريخ (التاريخ القديم، التاريخ الوسيط، التاريخ الحديث، تاريخ لبنان الحديث، وأيضًا مقرّرات مرتبطة بالمنهج وطرائق التدريس والتقويم، وأخرى بالثقافة العامّة من مثل الإخلاقيات، والتربية على المواطنة، والفلسفة وتنمية الفكر النقدي، وبروتوكولات مهنة التعليم)، يُعدّ التدريب من الإركان الأساسيّة التي تقوم عليها كُليّة التربية في الجامعة اللبنانية، لأنّ الجانب التطبيقيّ يأخذ الحيز الأكبر من مجهود الطالب-المتدرب، فهو المجال الذي يتّجمل فيه ما اكتسبه من المقرّرات النظريّة.

في اللغة، يقال درّب فلان، درّبه على المشي أيّ عوّده وممرّنه؛ أمّا اصطلاحًا، فالتدريب عبارة عن نشاط منظم يركّز على الفرد لتحقيق تغيّر في معارفه، مهاراته، وهو عمليّة ارتقاء دائم، تهدف إلى تحسين المعارف والقدرات المهنيّة، مع الإخذ بالاعتبار إمكانيّة تطبيقها في العمل.

هدف برنامج التدريب

يهدف التدريب إلى تنمية عدّة جوانب لدى الطالب - المتدرب:

١. ايجاد فئة جديدة من المعلمين والمعلمات مؤهلة لتحمل المسؤولية مكان أشخاص وصلوا إلى سن التقاعد.
٢. تنمية مهارات وقدرات التفكير التأمليّ الخاص بالمتدربين وتنمية قدراتهم البحثيّة.
٣. تزويد المتدربين بالمهارات والمعارف التي تمكّنهم من القيام بدورهم على أفضل وجه.

أهميّة برنامج التدريب

للتدريب الذي يقوم به الطالب - المتدرب عدّة أهميات:

١. ترقية أو تحفيز الطالب - المتدرب في المؤسسة التربويّة التي يعمل فيها.

(١) أستاذة مساعدة، ومنسقة برنامج التدريب الخاص بطلاب قسم الاجتماعيات في كلية التربية (الفرع الأول - الإونيسكو) في الجامعة اللبنانية، لها العديد من الدراسات والمنشورات في اللغتين العربية والفرنسية.

٢. تنمية المسار التعليمي للطلاب - المتدرب.

٣. إحداث تطورات إيجابية في سلوك الطالب - المتدرب.

مقررات البرنامج

يتم إعداد الطالب نظرياً من خلال تغذية معارفه التاريخية ويتم ذلك بواسطة المقررات الآتية:

١. مقرر التاريخ القديم (٣٢٠٠ ق.م - ٤٧٦ م.): يدرس في السنة المنهجية الأولى.

٢. مقرر التاريخ الوسيط (٤٧٦م - ١٤٥٣م.): يدرس في السنة المنهجية الثانية.

٣. مقرر التاريخ الحديث والمعاصر (١٤٥٣م - ١٩٤٥م.): يدرس في السنة المنهجية الثانية والثالثة.

٤. مقرر تاريخ لبنان الحديث: يدرس في السنة المنهجية الثالثة، ومقرر حرّ أيضاً.

إلى جانب المقررات النظرية البحتة والتي تطال مواضيع تاريخية، تدرس مقررات تُعنى بتعليم المادة في المدارس اللبنانية:

١. مقرر منهج مادة التاريخ الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء.

٢. مقرر طرائق التدريس الخاصة بمادة التاريخ.

٣. مقرر يعنى بالإسّس المعتمدة في تقويمها.

يحتوي منهج مادة التاريخ على عددٍ من الأهداف يسعى الطالب- المتدرب إلى تحقيقها من خلال ممارساته التعليمية، وأهمّ هذه الأهداف:

١. المساهمة في بناء ثقافة المتعلم الوطنية والإنسانية.

٢. تأمين التواصل بين الأجيال لفهم الحاضر والاستفادة من دروسه.

٣. السعي وراء الحقيقة وعرض الوثائق التاريخية بروايات مختلفة.

٤. حثّ المتعلم على النقاش والاستنتاج.

٥. إدراك مفهوم الزمن.

٦. اكتساب المتعلم مبادئ البحث العملي (مراحل البحث).

٧. تربية الناشئة على مفهوم الشأن العام والممارسة السياسية وجدلية العلاقة بين المواطن والسلطة على قاعدة الديمقراطية.

٨. تنمية القيم الإخلاقية.

من التدريب إلى التعليم

قبل الشروع بممارسة التعليم، يتدرَّب الطالب - المتدرَّب على تحضير الدرس وفقاً لطرائق التدريس الناشطة، ويتضمَّن هذا التحضير عناصر أساسية هي: الأهداف التي تضمُّ ثلاثة أنواع (المعرفية، الحسية- الحركية والوجدانية)، إضافةً إلى الوسائل التعليمية التي تخدم الهدف والمصطلحات والمفاهيم التي سيكتسبها المتعلِّم من خلال شرح الدرس وطرائق التدريس المعتمدة في الشرح، وأخيراً التقويم للتأكد من مدى تحقق الهدف التعليمي.

خلال مراحل التدريب، يقوم الطالب - المتدرَّب بتنفيذ عدَّة مهمَّات حيث يُطلب منه مشاهدة حصص تعليمية لمادَّة التاريخ في المدارس المضيفة حضورياً أو من بُعد، وهذه المشاهدات ينفِّذها في الفصل الثالث والرابع والخامس. كما يقوم بتحضير دروس خاصة بمادَّة التاريخ تتضمَّن العناصر الأساسية المذكورة سابقاً، على أن يزوِّد التحضير بوسائل تعليمية إضافية من خارج الكتاب المدرسي المعتمد، والتي يحصل عليها من مصادر المعلومات المتنوعة. يقدِّم هذا التحضير إلى المدرَّب قبل القيام بممارسة التعليم، لينمَّ تصويبه وتحديد نقاط القوة والضعف ووضع الملاحظات المناسبة. وعلى المتدرَّب الإخذ بهذه الملاحظات والقيام بالتعديلات المناسبة وفقاً لها.

بعد انجاز التحضير، يقوم الطالب - المتدرَّب بممارسة التعليم في الصفِّ حضورياً أو من بُعد بمعدل حصَّة واحدة في كلِّ من الفصل الرابع والخامس. خلال الممارسة، يقيِّم المدرَّب أداء الطالب - المتدرَّب وفقاً لشبكة تقويم معدَّة مسبقاً من قبل مكتب التدريب في الكلية. على الطالب - المتدرَّب الإخذ بالملاحظات وتحسين أدائه التعليمي، ثمَّ كتابة تقرير يُبيِّن من خلاله مدى التطور الذي أحرزه، بعد أن يكون قد ناقش ملاحظات المدرَّب وأجرى تقويماً ذاتياً، وبعد إعادة التفكير في تنفيذه الممارسة التعليمية.

وعليه، وبعد خضوعه لهذا البرنامج النظري والتدريبي على السواء، يصبح الطالب-المتدرَّب عند تخرُّجه من كلية التربية قادراً على تعليم مواد الاجتماعيات كافَّة ومنها مادة التاريخ.

في التحديات والإمكانات

على الرغم من أنَّ هذا البرنامج هو الأكثر تكاملاً ما بين البرامج الإعدادية في الجامعات اللبنانية، فإنَّه يعاني اليوم العديد من نقاط الضعف. من أهمِّ هذه النقاط هو الإمكانيَّات المادية المحدودة لكلِّية التربية التي تمنع الطالب-المتدرَّب من الاستحصال أحياناً على النوعية المطلوبة أكان من حيث المواد النظرية أو المواد التطبيقية أو التدريب، والتي تتمثَّل في حالة البناء والصفوف والإدوات التكنولوجية المستعملة والمختبرات والمكتبة إلخ. وقد تفاقم هذا الوضع مع اشتداد الإزمة الاقتصادية والمالية والنقدية والتي كان لها الإثر الكبير على أداء الإساتذة والمدرِّبين أنفسهم الذين لم يعودوا قادرين على القيام بواجباتهم بسبب التقصير الهائل من قبل الجامعة في تأمين الحدِّ الأدنى من الاستقرار الوظيفي لهم. هذا ناهيك عن التحدي الكبير الذي فرضته جائحة كوفيد-١٩ على القطاع التربوي، والحاجة الملحة التي ظهرت للتعلم أونلاين والتي حصلت دون أي تحضير أو إعداد من قبل المراجع المعنية، ما جعل من عملية التعليم هذه هدراً للطاقات والوقت أكثر مما هي عملية ذات فائدة.

من ناحية ثانية، برزت خلال الإعوام الماضية فجوة كبيرة فيما خصّ التنسيق ما بين أساتذة مقرّرات الاختصاص وما بين المدرّبين، وبينهم وبين المدارس المضيفة للمدرّبين. وهذا في الواقع يطرح أسئلة مهمّة حول العلاقة ما بين الأساتذة المتخصّصين في مواد التاريخ والإسائذة المتخصّصين في العلوم التربويّة، فالعلاقة ليست دائماً على ما يرام ما بين أهل مجال التاريخ وأهل مجال التربية. وهذا يتطلب العمل الكثيف على رأب هذا الصدع بين المجالين لما فيه من خير للطالب - المدرّب الذي يحقّ له الحصول على مستوى نوعي في مواد الاختصاص وآخر نوعي أيضاً في المواد التي تطوّر عنده الشقّ اليداكتيلي.

أمّا على مستوى العلاقة مع المدارس المضيفة، فالمطلوب من المدرّب مشاهدة ٤٠ حصّة تعليميّة في الصّف الواقعيّ أو الافتراضيّ ما يشكّل تحديّاً إضافيّاً. ففي معظم الأحيان، يقوم بمشاهدتها عند معلّم واحد وفي مدرسة واحدة فقط، كما أنّ معظم هذه المدارس تفتقر إلى التقنيات الحديثة ما يحدّ من تجربته. وما يحدّ أيضاً من غنى التجربة هذه هو حاجة الكثير من المعلّمين في الحلقتين الأولى والثانيّة من التعليم الإسايسّي إلى تطوير قدراتهم حتى يتمكّنوا من تحسين أدائهم المهنيّ واعتماد طرائق التدريس الحديثة، وبالتالي دعم الطالب - المدرّب في مسيرته التعلّميّة.

ومن الاقتراحات التي يمكن لها أن تحسّن أداء هذا البرنامج التدريبيّ في كليّة التربية، نورد:

١. تخفيف عدد الحصص المخصّصة للمشاهدات الصفّيّة ذلك أنّ كثرتها ليست إلّا من باب التكرار وليس لها أيّة فعاليّة على نوعيّة التدريب الذي يحصل عليه الطالب-المدرّب.
٢. التشديد على نوعيّة التعليم في المدارس المضيفة وطاقات الكوادر التعليميّة التي تضمّها.
٣. التنسيق المستمر بين إدارة الجامعة وإدارة المدارس المضيفة لتقييم مسار التدريب تصويبه.
٤. الحرص على تنويع المدراس المضيفة بين الخاص والرسميّ.
٥. مواكبة المدرّبين خلال المشاهدة الصفّيّة والتدريب العمليّ.
٦. ضرورة تأهيل المدرّبين لاستخدام مختلف وسائل تكنولوجيا التعليم ولإساليب التعليم عن بعد. واكتساب المهارات الضروريّة لمواكبة مستجدات العصر والإزمات التي يتعرض لها العالم اليوم.
٧. ضرورة مواكبة التطورات الحاصلة فيما خصّ مضمون التدريب لا سيّما اعتماد نهج التفكير التاريخي (historical thinking) بما يعنيه من الانطلاق في عملية التدريس من سؤال تحقيق كبير مبني على أحد المفاهيم التاريخيّة، وتحضير أنشطة مواكبة له للإجابة على هذا السؤال، وبما تتضمنه هذه العملية من تطوير قدرات التفكير العالي.

في الخلاصة، ثلاثة عناصر تبدو أساسيّة من أجل إنجاح أي برنامج إعدادي وتدرّبي لإسائذة الاجتماعيات بشكل عام والتاريخ بشكل خاص وهي الآتية: أولاً، أستاذ جامعي كفوء، من ناحية المعرفة التاريخيّة ومن الناحية

التربويّة على السواء؛ أستاذ يكون حاصلًا على كلّ حقوقه الماديّة والمعنويّة ما يهيّئه ليكون خير مثال لخير تلميذ. ثانيًا، تنسيق ممنهج بين أساتذة التاريخ في كلّية التربية والإساتذة المتخصّصين في العلوم التربويّة من أجل متابعة أكثر جديّة واحترافية للطلاب-المتدرّب. وأخيرًا، أن تكون المدارس التي تستقبل الطلاب-المتدرّبين مؤهّلة على المستوى البشري والتكنولوجي والتربوي فتكون خير مساحة لإعداد أفضل لإساتذة التاريخ المستقبليّين.

حديث في تدريس التاريخ في الجمهورية اللبنانية

بين الواقع والمرتجى

د. ندى حسن^(١)

مقدمة

خضعت المناهج التعليمية في الجمهورية اللبنانية إلى إعادة نظر وتطوير، بعد انتهاء الحرب الأهلية سنة ١٩٨٩ تاريخ صدور وثيقة الوفاق الوطني، بعد أن كانت هذه المناهج تعود إلى ستينيات القرن الماضي. حصل ما حصل وفق آليات تربوية وقانونية، استُثِنَت مادة التاريخ منها.

فرضت هذه التطورات واقعاً لتدريس مادة التاريخ يستوجب عرضه قبل الدخول في اقتراح المرتجى منه، فالمناطق اللبنانية تتشكل من اصطافات اجتماعية ودينية وسياسية، عمل أطرافها على الاستغلال بأدوات الثقافة أي المدارس للتفتيش عن أسانيد لها. يتحول تدريس مادة التاريخ في هكذا مجتمع إلى أداة للإعداد التاريخي، تسعى فيه الجماعات إلى استثمارها وقراءتها وتعليمها كوسيلة لاستمرار خصائصها وانتقال ثقافتها النوعية، متناسية بناء الذاكرة الجماعية التي يحتاج إليها المواطن اللبناني كي يشعر ويهتم ويحافظ على مواطنته. يدخل التلميذ إلى الصف مُشكّل تاريخياً، يستمدّ دعائم ذاكرته التاريخية المُجترأة من عائلته الصغيرة المحاطة بالعائلة الأكبر المؤدجة دينياً أو عقائدياً أو...

تخضع آلية تدريس مادة التاريخ أكاديمياً إلى أربعة ركائز، وهي: المخطط التربوي، استراتيجيات التدريس، المحتوى، التقييم. تتفرع من كل من هذه الركائز مكونات متعددة، تشكل خطوطاً تشبه أشعة كوكب الشمس المندثرة في الفضاء التربوي الشاسع، والتي إن حاولت أن تتقاطع وتحتك عند دائرة الارتكاز، للاستفادة من مكوناتها، حرقها حرارة الاحتكاك اللاذعة المتأتية في لبنان من نظامه السياسي كما التربوي.

تُظهر هذه المعطيات وضعاً مأساوياً لتدريس مادة التاريخ في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، في المدارس اللبنانية الرسمية منها والخاصة، أقل ما يوصف به أنه متعثر. طرحت في دراستي الإسئلة الافتراضية التالية، بهدف عرض اقتراحات تخلص تدريس مادة التاريخ من تعثرها وتخبّطها:

- هل تطوير إحدى الركائز الأربعة يساهم في تطوير تدريس التاريخ في لبنان؟
- هل يحتاج هذا التطوير إلى قرار سياسي؟
- هل هذا التطوير هو شأن أكاديمي يتعلق بمن يتعاطى الشأن التربوي؟

(١) أستاذة مساعدة متعاقدة/ اختصاص تاريخ/ كلية الآداب الفرع الخامس وكلية التربية الفرع الأول.

• هل هناك أولويات بين تطوير هذه الركائز؟

من ضمن الاقتراحات التي عالجتها في دراستي الموسّعة^(٢)، اخترت في هذه المداخلة اقتراحًا، اعتبرت أنه يشكّل مدخلًا رئيسيًا ومباشرًا لتخليص تدريس هذه المادة من تعثرها وتخطيها، وهو يعتمد على «استغلال هاجس الامتحان الرسميّ عبر توصيف جديد لمسابقة التاريخ في الامتحانات الرسميّة».

يعتمد هذا الاقتراح على استغلال اهتمام التلاميذ والإهالي والجسم التعليميّ بأكمله بالامتحانات الرسميّة، من خلال قلب المعايير، والانطلاق من آخر مرحلة في سلّم المُرتكزات التربويّة، ألا وهو عملية التقييم في الامتحانات الرسميّة.

إنّ واقع نمط مسابقة التاريخ في الامتحانات الرسميّة يشير إلى أنّ كلّ أسس التقييم فيها ترتكز على الذاكرة وقياس كميّة المعارف المكتسبة وذلك من خلال أسئلة معرفيّة فقط، بحيث يدرس التلاميذ المادّة لغير الإهداف التي وضعت من أجلها، وتحوّل العلامة لديهم إلى هدف، والمسابقة إلى أحجية يراهنون هم وأساتذتهم عليها ويكتفون بدراسة ما يتوقعون طرحه. يُقيّم أساتذة المادّة في المدارس الرسميّة والخاصّة، من خلال ما ينال تلاميذهم من علامات في هذا الامتحان، لذا فهم يسعون لتحقيق هذا النمط. يهتم الإهل بالعلامة التي يحصلها أولادهم من هذا الامتحان، ويسعون إلى تحقيق هذا الهدف، ولا يأبهون لغيره من أهداف تدريس مادة التاريخ.

إن تطبيق هذا الاقتراح يعتمد على: المعرفة، الفهم، التحليل، الربط، المقارنة، إبداء الرأي، وإنتاج نصّ تاريخي. يستند إعداداه على نصوص، ومستندات تاريخيّة (خط زمني، صورة واقعيّة فوتوغرافيّة، خريطة تاريخيّة)، وعلى مجموعة من الأسئلة المعرفيّة (حفظ وفهم). تحقيقًا لهدف قياس الكفايات الواردة في المجالات الثلاث المحدّدة لمادة التاريخ من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء (استخدام مصطلحات/ تحليل مستندات/ إنتاج تاريخي).

يحتاج تطبيق التوصيف الجديد إلى آليات تعتمد على تحديد ثلاثة أعوام دراسيّة كفترة تحضيريّة فاصلة بين اعتماده وبدء العمل به، كي يتم: تدريب أساتذة المادّة على التقنيّات الواردة فيه، تعليم التلاميذ المهارات الجديدة، تحضير نماذج أسئلة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، وتأمين الموارد الضروريّة ووضعها في متناول الأساتذة.

إنّ النتائج المرتقبة بعد تطبيق اقتراح التوصيف هذا تلخص بالتالي:

• قراءة جديدة من قبل التلاميذ لمحتوى منهج التاريخ تستند على الفهم والربط والتحليل وإبداء الرأي وإنتاج نصّ تاريخي والإهم الوصول إلى مهارة استخلاص العبر، وفي هذه الحالة لم يعد مهمًا في أيّ كتاب يقرأون بل أصبح المفيد ماذا يقرأون، ولماذا يدرسون هذه المادّة.

(٢) حسن، ندى (٢٠٢١). «تدريس التاريخ في الجمهورية اللبنانية بين الواقع والمرتجى». مجلة المنافذ الثقافية، العدد الثالث والثلاثون / شتاء ٢٠٢٧.

- مواجهة معضلة تشكّل التلميذ تاريخياً قبل دخوله إلى الصف، بمستند أو نص أو وثيقة تاريخية واضحة المصدر، مما يسمح للتلميذ بالمقارنة والنقد، بين معلوماته المكتسبة وحقيقة الواقعة التاريخية، وذلك يؤدّي إلى التحقق من المعطيات التاريخية الموثوقة، ويسمح له باكتساب قناعات جديدة.
- سهولة التفاعل مع أيّ تغيير مرتقب في محتوى المنهج، فأسس توصيف المسابقة موجودة، لِيُسَقَط في داخلها المحتوى الجديد.
- إطلاق دورات تدريبية لإساتذة مادة التاريخ في المدارس الرسمية والخاصّة، مما يمنحهم فرصة التدرّب على مستلزمات التعليم الحديثة وإتقان طرائق التعليم الناشط، والتلاقي والتفاعل فيما بينهم والاستفادة من تبادل الخبرات وتوحيد رؤية تعليم هذه المادة.
- إسناد تعليم مادة التاريخ إلى أساتذة من ذوي الاختصاص، نظراً للتغير الحاصل في عمليّة التقييم وضرورة وجود أستاذ متخصص لمواكبته.
- ملاقة دور النشر لهذا التطوّر، من خلال صياغة كتب مدرسيّة تنسجم معه، تستغني عن سجن النص النمط أو المصطلحات الملزمة، لتتّاح حرية تضمينها نصوصاً تاريخيّة متنوّعة ومتناقضة يعمل التلميذ على تحليلها ومقارنتها واستخلاص العبر منها.
- تحقيق الأهداف العامّة والخاصّة المرصودة لتدريس هذه المادة.
- إن عمليّة التوصيف هذه، لا تحتاج إلى قرار سياسيّ يتّلي بالخلافات في كلّ مرّة يُطرح فيها للنقاش، بل تأخذ منحاً أكاديمياً تتولاه الجهات المختصة وعلى رأسها المركز التربوي للبحوث والإنماء، وهي ليست المرتجى لركيزة التقييم فقط، بل تعود فائدتها على تطوير الركائز الثلاث الأخرى لتدريس هذه المادة على الشكل التالي:
- بالنسبة للتخطيط أو مرادفه المنهج، فإنّ تجربة هذا النمط من المسابقة يعتبر اختبار موضوعيّ لرؤية التعليم والتقييم بالكفايات، مما يسمح استناداً على نتائج تقييمه، بتعديل هذه الكفايات ومجالاتها، كما الأهداف العامّة والخاصّة لتدريس مادة التاريخ، انطلاقاً من الفلسفة التربويّة المنتظرة أو السياسة التربويّة المرجوة، أو تعديل الاستراتيجية التربويّة الغير مطبقة.
- بالنسبة لاستراتيجيات التدريس، وحين اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، وانسجاماً مع نوعيّة الإِسْئَلَة المطروحة التي لا ترتكز فقط على البعد المعرفي وتحاي مستويات أعلى من النقد والتحليل وتظهر الحاجة إلى اعتماد الطرائق الناشطة. الإهمّ هو عمليّة إعداد معلم التاريخ وتنظيم الدورات التدريبية له، ولو بحجّة الاطلاع على توصيف المسابقة والتدرّب على نمطها، ولكن التفاعل الذي يحصل في هذه الدورات يساهم في توحيد الرؤية بين المعلّمين على مختلف الإراضى البنائيّة حول تدريس هذه المادة، ويعيد الاعتبار لهذا المعلم من قبل إدارات المدارس وبالإخص في القطاع الخاص، وفي مراحل الحلقات الثلاث الأولى، ويساهم في البحث عن المتخصص من بينهم للاستجابة لمتطلّبات المسابقة الجديدة.

• بالنسبة للمحتوى، أتوقع أن تسارع دور النشر اللبنانية لإنتاج كتب مدرسية تحاكي نمط المسابقة، وأن تؤمن موارده من مستندات وخرائط ونصوص تاريخية موثقة وغيرها... مما يسهّل مستقبلاً إنتاج كتاب مدرسي ولو موحد بالشكل، ولكن ليس بالمضمون حين يتضمن نصوصاً تاريخية ولو متناقضة لتنمية المهارات المقترحة سابقاً، ولا تعود هناك حاجة لكتاب موحد من حيث النص التاريخي المؤدلج والخاضع لخلافات رجال السياسة من مختلف الإطيايف.

في الخلاصة، هذه وجهة نظر، آمنت بها، وأسعى إلى تحقيقها، وهي **قابلة للنقاش والتعديل والتطوير، والدعم ممن يستطيع الولوج إلى اصحاب القرار التربوي.**