

مراجعة نقدية للمقالات المنشورة في الدوريات التربوية العربية في تعليم التاريخ في ضوء الاتجاهات العالمية

مهى شعيب^(*)

مركز الدراسات اللبنانية، الجامعة اللبنانية الأميركية.

ياسمين عسيلي^(**)

الهيئة اللبنانية للتاريخ.

مقدمة

تعتبر مادة تعليم التاريخ في المدارس من أكثر المواضيع جدلاً، ليس فقط على الصعيد التربوي إذ إن أغلبية الجدل يقع في المجال العام وللسياسيين حصة كبيرة فيه. ويعود ذلك إلى توظيف مادة تعليم التاريخ في بناء الهويات وخلق ذاكرة موحدة خاصة في الدول حديثة النشأة حيث وظفت المادة لخدمة هذه الأغراض. إلا أن تعليم التاريخ شهد تحولات بارزة حول العالم على صعيدي الهدف والبيداغوجيا. وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل الدراسات التي نُشرت في الدوريات التربوية العربية منذ 2007 وحتى 2016 حول مقاربات أو طرق تعليم التاريخ في الوطن العربي ومقارنتها مع ما ينشر في الدوريات العالمية. ومن الجدير ذكره أن هذه الدراسة التحليلية للأبحاث التي نشرت حول تعليم وتعلم التاريخ تندرج في هذا المجال بالتحديد ليس فقط على الصعيد العربي بل أيضاً الإنغلفوني. إذ لدى قيامنا بمسح لما نُشر حول هذا الموضوع لم نجد إلا دراسات قليلة على مثالها تمّت في بريطانيا. وبالرغم من غزارة المنشورات الأكاديمية حول مادة تعليم التاريخ إلا أن عملية التحليل البعدي (meta analysis) لهذا المنتج والخطاب الذي يتضمنه لا يزال في بداياته في الغرب والوطن العربي.

وقبل البدء باستعراض منهجية الدراسة ونتائجها لا بد لنا من أن نقدم نبذة عن تطور أبرز المقاربات لتعليم وتعلم التاريخ، ومن ثم نعرض لأهم اتجاهات الأبحاث العالمية في مجال التاريخ. وستساعدنا هذه الخلفية العامة لتطور نظريات تعليم وتعلم التاريخ والأبحاث العالمية التي أجريت في هذا المجال على تحليل وفهم وضع الأبحاث في الوطن العربي في هذا المجال. يتلو هذه الخلفية العامة عرض لمنهجية الدراسة وعيئة البحث، بينما يتناول القسم الثالث والأخير عرض للنتائج.

أولاً: مقاربات تعليم التاريخ

ركز تعليم التاريخ في معظم القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين على دراسة الحكام، الدول والقوانين في الماضي. وبالفعل لا يزال التاريخ السياسي الأكثر سيادة في كتب التاريخ وبين المؤرخين ومحبي التاريخ إلى وقتنا هذا (Evans, 1975). مع ذلك، شهد القرن العشرين بروزاً لأنواع أخرى من تعليم التاريخ مثل التاريخ الاجتماعي والاقتصادي مسجلاً تحولاً بالاهتمام من دراسة النخب الحاكمة التقليدية إلى الفئات المجتمعية الأخرى كالأطفال والنساء والأقليات. ولقد كان لمدرسة «أناليس» الفرنسية (Annales) بوجه خاص أثر كبير في هذا التحول في منتصف القرن العشرين (Tosh, 2002). ومع انتشار إلزامية التعليم والمناهج الوطنية التي واكبت نشوء الدول الحديثة أصبح من الملح وجود منهج رسمي لمادة التاريخ. وتعتبر مادة التاريخ مادة إلزامية في جميع دول الوطن العربي. كما تتبع أغلبية هذه الدول منهجاً رسمياً موحداً لتعليم مادة التاريخ.

ومنذ ذلك الوقت شهد تعليم التاريخ تحولات بارزة. ووفق (Seixas, 2000) فإذا ما حللنا مقاربات تعليم مادة التاريخ على مدى العقود الأربعة الأخيرة بالتحديد يمكننا رصد ثلاث مقاربات أساسية: (1) رواية موحدة للتاريخ لبناء هوية وطنية أو قومية وخلق ذاكرة موحدة وجامعة؛ (2) التاريخ كمجال معرفي مستقل يهدف إلى تعزيز مهارات التفكير التاريخي والتأريخ عند الطلاب؛ (3) ما بعد الحداثة حيث يركز تعليم التاريخ على كيفية تفسير وتأويل كل طرف التاريخ لخدمة الحاضر. وسنعرض بشكل موجز لكل من هذه المقاربات.

1 - رواية موحدة للتاريخ

إن النشأة الحديثة لأغلب الدول أثرت أكثر فأكثر في توظيف التاريخ لأهداف بناء الهوية الوطنية، كما أثر تعدد الثقافات وتوافد المهاجرين والنازحين عقب الحرب العالمية الثانية في الدفع بالكثير من الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأميركية بذات الاتجاه (Rosenzweig, 1984; Seixas, 2000) وفي الدول التي تحاول التعافي من نزاعات داخلية أو حروب أهلية يتم تسويغ هذه المقاربة تحت خطر الوقوع في نزاعات جديدة إذا ما أتيح للتلامذة الخوض في متاهات الماضي المشحون بالمشاعر والضغائن.

وقد ترافقت هذه المقاربة لتعليم التاريخ مع مناهج ركزت على مضمون المادة وصولاً إلى تحديد أدق تفاصيل الرواية التاريخية الرسمية للأحداث التاريخية. وتفترض هذه المقاربة أن هنالك رواية مثلى عن الماضي ينبغي تدريسها لجميع التلامذة بهدف بناء هوية وذاكرة موحدة. لذلك فغالباً ما تسمى هذه المقاربة لتعليم التاريخ «السرد التوافقي» الذي عادة ما يتضمن رواية واحدة عن الماضي فيصوّر التاريخ كواقع لا كإشكالية. وبناء عليه يتعلّم الأطفال تذكر الأحداث والسرديات، وإعادة إنتاجها حرفياً. وفي حين تحاول هذه المقاربة خلق ذاكرة جماعية بهدف تعزيز هوية تاريخية لدى مجموعة ما، يخسر الأطفال فرصاً تعليمية غنيّة بالتفكير النقدي والتعلّم التعاوني. وعضواً من ذلك، يقتصر تعلّمهم

على استعادة تفسيرات الآخرين عن الماضي. وفي هذا المنهج تصبح أي محاولة لتعديل المضمون أو الرواية جزافاً، وتصبح الرواية الرسمية ذا قدسية غير مسموح مساءلتها أو التشكيك فيها (Counsell, 2012). وغالباً ما تشرف هيئات حكومية على صناعة منهج وكتب التاريخ للتحقق من مدى موافقة المضمون مع رؤية الحكومة. ولقد طرأت بعض التغيرات على مضامين الكتب خلال العقدين الأخيرين مثال إبراز دور أكبر للنساء أو للسكان الأصليين أو المهاجرين (Shemilt, 2000).

وبقيت الإشكالية الكبرى والصعوبة الأبرز التي تواجه هذه المقاربة هي المستوى المتدني لإقبال الطلاب على المادة لجفاف مضمونها وسيادة نمط التلقين. كما نُقدت هذه المقاربة لكونها تخالف قيم الديمقراطية ولا تساعد الطلاب على بناء مهارات التفكير التاريخي. وقد برزت الدعوات إلى تغيير نمط وبيداغوجيات التعليم من أجل جعل المادة أكثر متعة منذ السبعينيات في الدول الأوروبية والغربية. لذلك نلاحظ خلال هذه الحقبة في العديد من الدول توجهاً يركز على بيداغوجيات تعزز التعلم الناشط والمتفاعل (Stearns, Seixas and Wineburg, 2000; Granatstein, 1998).

2 - التاريخ كمجال معرفي مستقل

تقوم هذا المقاربة على أن مدرسة الرواية الموحدة أو السرد التوافقي بهدف خلق ذاكرة وهوية موحدة مناقضة لطبيعة مادة التاريخ، فالتوافق لا مكان له في التاريخ. إنَّ الرواية الموحدة للأحداث التاريخية تحدُّ من فرص تعزيز التفكير التاريخي وإعداد الأفراد على التفكير النقدي والإبداعي حول القضايا التي تمسُّ حياتهم اليوم. والسرد الواحد (Single Narrative) لا يوفّر للأطفال أيّ فرص للقيام بما يقوم به المؤرخون كالبحث عن الأدلة؛ التساؤل حول التفسيرات والإجابة عن الأسئلة الكبيرة، بل يتطلّب منهم فقط حفظ المعلومات لإعادة تلاوتها في الامتحانات (Shemilt, 2000; Counsell, 2012).

تتلخص مقاربة التاريخ كمجال معرفي بالآتي: يعتبر التاريخ فرعاً معرفياً متخصصاً يعلم الأطفال علم التفكير والتصرف كمؤرخين مسؤولين بالتنوع والصراع، والتغيير. فيتطلّب إثبات الأطفال لقدراتهم على قراءة المعلومات بقدرٍ من المسؤولية واستخدام المفاهيم التاريخية لتقديم الحجج المبنية على الأدلة. وتشمل بعض المفاهيم التاريخية الأساسية: (1) السببية، أي تفسير ما تسبّب في الحدث؛ (2) التغيير والاستمرارية، أي وصف التغيرات التي حدثت؛ (3) الأهمية التاريخية للحدث، أي دراسة ما كان مهماً وبالنسبة إلى من؛ (4) أوجه التشابه والاختلاف أي المقارنة والتباين. تعتمد الصفوف التي تتبنى هذه المقاربة القيام بمحادثات هادفة ومركزة بين المتعلمين خلال عملية التقصي والتحليل، بحيث يعيد الطالب إنتاج الرواية التاريخية حول إشكالية تاريخية ما وفق تحليلاته وتأويلاته بعد البحث في المصادر ودراستها. يُعتمد هذا النهج حالياً في بعض الدول الأوروبية، إلا أنّ دولاً متعددة شهدت حروباً نجحت بدورها في الانتقال من مقاربة السرد الموحد لبناء هوية إلى نهج التاريخ كفرع معرفي متخصص، ومنها قبرص وأيرلندا الشمالية.

وأبرز النقد الذي وجه إلى هذه المقاربة يتلخص في الأثر الذي يمكن أن تتركه على عملية بناء الهوية القومية وإمكان إهمال مضمون التاريخ على حساب عملية التحليل (Shemilt, 1980). كما انتقد البعض إمكان أن تصبح الأحداث التاريخ أموراً نسبية على حساب الحقائق التاريخية (Husbands, 1996).

3 - التاريخ في مرحلة ما بعد الحداثة

تتبني هذه المقاربة توجهاً يشكك في فكرة الرواية الأفضل للماضي. وعضواً من الرواية الموحدة يحلل التلامذة روايات مختلفة عن الماضي مستخدمين مستندات من لقي وبيانات ولكنهم يركزون في تحليلاتهم على ربط الروايات المختلفة حول الماضي باستعمالاتها السياسية في الحاضر. بمعنى آخر تتمركز مهمة الطلاب على فهم كيف تنظم الجماعات المختلفة الماضي ليصبح تاريخاً وكيف تخدم استراتيجياتهم في بناء رواياتهم أهداف الحاضر (Holt, 1990). ولا تركز هذه المقاربة على بناء التفكير التاريخي أو على تشجيع التلامذة على إنتاج روايتهم حول الماضي بقدر ما تركز على تفكيك الروايات الأخرى والبحث في الغايات التي صبغت عملية بنائها (Shemilt, 2000). إن اتباع هذه المقاربة في تعليم التاريخ يساعد الطلاب على البحث والتساؤل في من يكتب التاريخ الذي يعلم في المدارس وما الغاية من تعليمه.

وسوف نعود لمناقشة أبرز مقاربات تعليم التاريخ عند عرضنا لنتائج تحليل المقاربات المعتمدة في المنشورات العربية لتبيان نقاط الالتقاء والاختلاف. وقبل أن نتقل إلى الدراسة سوف نستعرض أبرز اتجاهات البحث العالمية في تعليم التاريخ بهدف مقارنتها مع تلك في الوطن العربي.

ثانياً: اتجاهات البحث العالمية في تعليم التاريخ

لا يزال عمر وحجم البحث في تعليم التاريخ متواضعاً. ولحداثة عهده فإن الدراسات حول اتجاهات البحث العالمية في تعليم التاريخ قليلة وأغلبها أقيم في بريطانيا. ربما يعود أحد أسباب ذلك لوجود جمعية مهنية ناشطة أصدرت أربع مجلات محكمة تعنى بتعليم وتعلم التاريخ⁽¹⁾، الأمر الذي أدى إلى تراكم بحثي جيد في فترة زمنية قصيرة نسبياً (25 سنة) يمكن تحليله. أما السبب الآخر فقد يعود لازدهار ما عرف بحركة «المعلمين الباحثين» (Teacher Researcher) في بريطانيا والتي أطلقها لورانس ستينهاوس (Steinhouse, 1975) حيث نادى بضرورة مشاركة المعلمين في صناعة المناهج. ولتحقيق ذلك كان لا بد للمعلمين من القيام بنشاط بحثي بهدف تطوير قدراتهم الأكاديمية والمهنية ليصبحوا متمكنين من الخوض في نقاشات نظرية مفاهيمية وتطبيقية حول أي منهج أفضل لتعليم مادة ما. ومن

Primary History; Teaching History Journal; The Historian and History.

(1)

المثير للاهتمام أن الدراسة الأبرز والأعمق في هذا المجال هي أطروحة دكتوراه لفوردهام والتي لم تنشر إلى الآن⁽²⁾. يصنف فوردهام (Fordham, 2016) أغلبية الأبحاث المنشورة في حقل تعليم التاريخ ضمن فئتين: الفئة الأولى تتضمن بحوثاً أجريت كأداة للتطوير المهني للمعلمين ركزت على إشكاليات وصعوبات تعليم التاريخ، وبخاصة كيفية تعزيز التفكير التاريخي المفاهيمي التي واجهها المعلمون وكيفية معالجتها لها، مثلاً كيفية تطوير التفكير السببي أو تأويل الأحداث التاريخية أو تحليل المصادر. أما الفئة الثانية فضمت بحوثاً تجريبية هدفت إلى معرفة البيداغوجيات الأكثر فعالية في تعليم التاريخ. وأحد الانتقادات التي وجهها فوردهام لكلا التوجهين تركيزهما على الجانب البيداغوجي على حساب أمور أخرى جوهرية مثال ماذا سوف يتضمن المنهاج ولماذا. ووفق فوردهام فإن أسئلة من هذا النوع تتطلب أبحاثاً مختلفة تمكن المجتمع التربوي من فتح نقاش نوعي حول طبيعة المادة التي يجب أن تُدرّس.

أما كاونسيل (Counsel, 2011) والتي يبني فوردهام في كثير من عمله على أبحاثها، فقد أشارت في مراجعتها لمنشورات حول تعليم التاريخ إلى أن المعلمين ساهموا خلال 25 سنة الماضية عبر أبحاثهم ومنشوراتهم التي تضمنت مساهمات نظرية وتطبيقية بتطوير فهم التلاميذ للخصائص المميزة للمعرفة التاريخية (Disciplinary Knowledge) وتفريقها عن (الممارسة البيداغوجية) «اليومية». وقد أشارت كاونسيل إلى كيف أن أبحاث ومنشورات معلمي التاريخ التي حاولت حل بعض الإشكاليات لعدد من «فرضيات» المناهج الدراسية لمعلمي التاريخ أدت إلى إثراء مناهج ومقاربات تعليم التاريخ. ويعتبر المشروع الذي قام به شيمليت (Shemlit, 1980) في 1973 من أبرز المشاريع البحثية التي كان لها أثر بالغ في إعادة التفكير في مقاربات تعليم التاريخ والانتقال من الحفظ مصحوباً ببعض الأنشطة الصفية إلى تعزيز وبناء التفكير التاريخي. ابتداءً شيمليت المشروع بسؤال الطلاب في الصف الثامن عن ماذا هو التاريخ ومن ثم انتقل إلى الأدلة وكيفية استخدامها من أجل القيام بحجج وتأويلات حول الأحداث التاريخية. عمل الطلاب خلال الأعوام الدراسية على مشاريع بحث وتحقيقات تاريخية استنتج على أثرها شيمليت بأنه بمقدور الطلاب القيام بعمليات التفكير التاريخي وصولاً إلى القيام بحجج حول أحداث تاريخية إذا ما درّبوا وصقلوا على ذلك. لقد ترك هذا المشروع أثراً كبيراً في تعليم التاريخ في بريطانيا؛ إذ بدا على أثره تعليم التاريخ ينتقل من حفظ الروايات والأحداث إلى بناء التفكير التاريخي.

أحد العوامل التي ساعدت الباحثين على القيام بأبحاث ساهمت في إثراء المناهج ويمكن ملاحظتها في مقالاتهم المنشورة هي الاستعانة بالأدبيات النظرية حول تعليم التاريخ. فإذا ما درسنا المراجع للمقالات المنشورة في مجال التاريخ نجدها تتضمن الكثير من الأدبيات النظرية لأكاديميين جامعيين باحثين في مجال التاريخ ممن كتبوا ونظروا وبحثوا في الغايات من تعليم التاريخ مثال كار «ما هو التاريخ؟» (Carr, 1969)، إيفانز في «الدفاع

(2) حصلت الباحثتان على مسودة الأطروحة من الباحث نفسه بحكم المعرفة.

عن التاريخ (Evans, 1997) وميجيلز «المعرفة التاريخية الأخطاء التاريخية» (Migels, 2007) مما يظهر اهتمام لدى معلمي التاريخ بنظريات وغايات تعليم التاريخ كمجال معرفي وتوظيف هذه النظريات في أبحاثهم حول تعليم التاريخ في المرحلة المدرسية.

وقد أجرى فوردهام (Fordham, 2017) دراسة تحليل مضمون وتحليل علاقات (Network Analysis) لأبحاث تعليم التاريخ في بريطانيا بين 2004 و2013. استخلص فوردهام أن نوعية الجدل والنقاش الذي وجده في هذه المقالات بين الباحثين والباحثين المعلمين نتج منه تراكم معرفي ونظري ساعد في تطوير مناهج التاريخ والممارسات الصفية. كما وجد فوردهام في تحليله للمراجع وجود مجتمع بحثي متفاعل ومترابط ساعد على إنشاء هذا التراكم المعرفي.

ما نستنتجه من هذا العرض الموجز للأبحاث في تعليم التاريخ خارج الوطن العربي أن الأخيرة ساهمت في إعادة النظر والتفكير في مقاربات تعليم التاريخ وارتبطت بصورة وثيقة في إعادة صناعة المناهج. وقد ساعد على ذلك وجود شبكة بحثية بين الأكاديميين والمعلمين الباحثين ووجود هيئات مهنية ساعدت في تأطير وتوظيف نتائج هذه البحوث واستثمارها في مجالات تطبيقية ومعرفية. ومما لا شك فيه أن هنالك أسباباً أخرى لذلك مثال البيئة السياسية الديمقراطية، والتكنولوجيا التي سهلت للمعلمين إمكان الوصول إلى الأدبيات البحثية، وشبكات التواصل الاجتماعي التي وفرت مجالات عديدة للمهتمين والمعنيين في هذا المجال.

1 - منهجية البحث

بهدف تحليل اتجاهات البحوث العربية في مجال تعليم التاريخ ومقارنتها بالاتجاهات العالمية. وقد اختيرت المقالات من شبكة المعلومات التربوية العربية (شمعة) التي انتقت جميع المقالات العربية المعنية بالكلمات المفتاح التي أدخلناها على الشبكة وهي «تدريس التاريخ» و«معلمو التاريخ» أساساً، إضافة إلى الكلمات «مادة التاريخ» و«تعليم التاريخ» والتي أضيفت إلى البحث في المرحلة التالية بغية شمول عدد أكبر من المقالات. ولقد وجدنا 63 مقالة عربية تعنى بتعليم التاريخ في الوطن العربي، نشرت في مجلات تربوية عربية منذ عام 2007 إلى 2016. كانت جميع المقالات المختارة مصاغة باللغة العربية، واقتصرت الدراسة على انتقاء مقالات من مجلات عربية مدرجة في شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة) وليس من كتب أو أطروحات جامعية أو غيرها. وقد أجريت هذه الدراسة في أوائل عام 2017 كجزء من مشروع حول إنتاج المعرفة في الوطن العربي تم خلاله تحليل ما نشر في عدد من المواضيع في التربية في المجلات العربية المحكمة في «شمعة».

2 - معايير تحليل مضمون المقالات

أما بالنسبة إلى معايير تحليل المقالات فقمنا باختيار أربعة معايير وهي من ينشر، إشكاليات تعليم التاريخ، طرائق البحث، ومقاربات تعليم التاريخ. وسنوضح كلاً من المعايير.

هدف المعيار الأول لمعرفة مصادر المقالات لجهة البلاد العربية التي تنشر ومهنة الناشرين وذلك بهدف رصد أي تحولات في هذا المجال في المستقبل.

أما المعيار الثاني «الإشكالية» فركّز على تحليل الموضوع الذي تعالجه المقالة مثل بيداغوجيا التعليم، أو مضمون كتب التاريخ، أو أهداف تعليم المادة. وتتركز أبرز إشكاليات تعليم التاريخ حول أهداف تعليم التاريخ وكيفية تعليمه أي البيداغوجيا الأكثر فعالية لتعليم التاريخ، والمضمون الذي يجب أن يحتويه منهج تعليم التاريخ.

أما المعيار الثالث فركز على «طرائق البحث» المعتمدة في كل مقالة، مثل اعتماد الدراسة النظرية، أو الدراسة التجريبية، أو استبيان آراء أو تحليل مضمون كتب التاريخ. ونعرّف الدراسة النظرية على أنها دراسة تستند إلى نظريات سابقة مطروحة من علماء وخبراء سابقين، سواء كانوا محلّيين أو أجانب، في مجال تعليم التاريخ وغيره، دون اللجوء إلى أي تطبيقات أو تجريب جديد أو بحث ميداني. في هذه الحالة، يعتمد هذا الأسلوب على دراسة وتحليل النظريات السابقة المقترحة ولكن في أطر مختلفة مع تصوّر لنتائج جديدة. أما الدراسة التجريبية فهي تعتمد على تطبيق النظرية المقترحة أو طريقة تعليم التاريخ الجديدة على عيّنة من الطلاب أو الأساتذة (بحسب نوع وهدف الدراسة، فإذا كانت دراسة عن مدى كفاءة الأساتذة في تعليم طرق جديدة في مادة التاريخ، يطبق التجريب على الأساتذة، أما إذا كانت الدراسة حول مدى فعالية طريقة جديدة في التعليم فيكون التجريب على الطلاب)، يليه عرض للنتائج ومقارنتها مع عيّنة من طلاب لم تتغير طريقة تلقّيهم التقليدية لمادة التاريخ. ثم تقدّم قائمة توصيات في ضوء هذه المقارنة. واتجهت بعض المقالات إلى استخدام منهجية استبيان الآراء والتوجهات وتضمنت أدوات بحثية كالاستبيان أو مقابلات مع عيّنة من الأساتذة أو الطلاب. أما طريقة البحث الأخيرة التي وجدناها في المنشورات العربية فهي طريقة تحليل المضمون بحيث تؤخذ عينة من الكتب التاريخية، سواء كانت تابعة للمنهج الرسمي أم غير ذلك، ويتم تحليل مضمونها من منظور الأهداف المنشودة في تلك المنشورات.

أما المعيار الأخير الذي اعتمده فهو «مقاربة تعليم التاريخ» التي يروّجها كاتب أو كاتبة المقال؛ إذ تتنوع المقاربات بين تعليم التاريخ كمجال معرفي وأداة لتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، أو كمنهج السرد الواحد القائم على الحفظ والتلقين أو ما بعد الحدّثة كما أشرنا سابقاً.

ولقد تم تحضير هذا النموذج التحليلي وإدخاله في برنامج إكسيل وقراءة كل دراسة وإدخال المعلومات التي تتوافق مع كل خانة للنموذج التحليلي. وبعد الفراغ من ملء المعلومات لكل مقالة تم تحليل النتائج لكل معيار اعتمده في النموذج التحليلي.

ثالثاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1 - من ينشر في الدوريات المحكمة حول تعليم التاريخ

تركز العدد الأكبر من المقالات التربوية حول تطوير تعليم التاريخ وكان القسم الأكبر منها من العراق، واحتل الأردن المركز الثاني، تلتها المغرب من ثم سورية والسعودية. يبين الجدول المقارن الرقم (1) بين توزيع مقالات شمعة وتوزيع عينة المقالات حول تدريس التاريخ أن بلداً مثل مصر لا يهتم بموضوع تعليم التاريخ بعكس العراق. كذلك فإن هناك فروقاً تشمل معظم البلدان العربية.

الجدول الرقم (1)

توزيع المقالات المنشورة في شمعة وتوزيع عينة المقالات حول تدريس التاريخ

| البلد | شمعة - عدد | شمعة (بالمئة) | العينة - عدد | العينة (بالمئة) |
|-------------|------------|---------------|--------------|-----------------|
| 1. الأردن | 1083 | 15.8 | 13 | 20.6 |
| 2. الإمارات | 135 | 2.0 | - | - |
| 3. البحرين | 367 | 5.3 | - | - |
| 4. تونس | 25 | 0.4 | 4 | 6.3 |
| 5. الجزائر | 352 | 5.1 | 1 | 1.6 |
| 6. السعودية | 210 | 3.1 | 4 | 6.3 |
| 7. السودان | 143 | 2.1 | - | - |
| 8. سورية | 348 | 5.1 | - | - |
| 9. العراق | 466 | 6.8 | 25 | 39.7 |
| 10. عمان | 153 | 2.2 | 1 | 1.6 |
| 11. فلسطين | 719 | 10.5 | 2 | 3.2 |
| 12. قطر | 18 | 0.3 | - | - |
| 13. الكويت | 493 | 7.2 | 2 | 3.2 |
| 14. لبنان | 61 | 0.9 | - | - |
| 15. مصر | 1801 | 26.2 | 3 | 4.8 |
| 16. المغرب | 254 | 3.7 | 8 | 12.7 |
| 17. اليمن | 239 | 3.5 | - | - |
| غير محدد | - | - | - | - |
| المجموع | 6867 | 100.0 | | 100 |

تنوّع كُتاب هذه المقالات بين أساتذة ومعلمين ومساعدين ومحاضرين في الجامعات في كلية التربية. وتبين من خلال ألقابهم المذكورة بجانب عناوين المقالات وبالنظر إلى مصادر المقالات أن بعض الأساتذة متخصصون بعلم النفس أيضاً، إلى جانب التاريخ والعلوم الاجتماعية. كما كان لثلاثة وزراء للتربية والتعليم حصة في كتابة بعض هذه المقالات كما تبين معنا من خلال مراجعة أسماء وألقاب مؤلفي المقالات.

الجدول الرقم (2)

توزع المنشورات بحسب البلدان العربية

| عدد المقالات | البلد |
|--------------|----------|
| 25 | العراق |
| 13 | الأردن |
| 8 | المغرب |
| 4 | سورية |
| 4 | السعودية |
| 3 | مصر |
| 2 | الكويت |
| 2 | فلسطين |
| 1 | الجزائر |
| 1 | عمان |
| 63 | المجموع |

ونلاحظ هنا إذا ما قارنا من يكتب أبحاث التاريخ بدول أخرى كبريطانيا مثلاً بأن باقي الباحثين هم من الأكاديميين، بينما تظهر دراسة قام بها (Fordham, 2016) حول من ينشر مقالات في إحدى أبرز الدوريات المحكمة الصادرة عن هيئة التاريخ في بريطانيا والتي تعتبر أبرز مجموعة مهنية تضم مؤرخين ومعلمين ومهتمين بالتاريخ بأن أغلبية الكتاب كانوا من المعلمين (58 بالمئة) مقابل 26 بالمئة من الأكاديميين. وقد يعزى أحد أسباب غياب مشاركة المعلمين في نشر أبحاث في دراسات محكمة لندرة الجمعيات المهنية المتخصصة في ميادين معينة كتعليم التاريخ، وهي - إن وجدت - لا تصدر مجلات محكمة متخصصة. وبالطبع هنالك أسباب عديدة لعدم مساهمة المعلمين في البلدان العربية بالمشاركة في الأبحاث حول تعليم التاريخ؛ من ضمنها عدم تركيز برامج إعداد المعلمين على الجانب

البحثي يقابله تركيز على تقنيات التعليم والتعلم. وجدير بالذكر أنه في الكثير من البلدان العربية يكفي الحصول على بكالوريوس في التاريخ ليصبح مؤهلاً لأن يكون معلماً لمادة التاريخ من دون الضرورة للحصول على دبلوم لتعليم التاريخ. هنالك فرضيات عديدة لشرح أسباب ضعف مشاركة المعلمين في الأبحاث والنشر تتطلب المزيد من الأبحاث.

2 - طرائق البحث المعتمدة في المقالات

بالنظر إلى طرائق البحث التي اعتمدها مؤلفو المقالات نرى أن 70 بالمئة من المقالات اعتمدت منهجية تجريبية بحيث قام الباحثون باستبيان قبلي لآراء عينة من أساتذة وطلاب مدارس تبعها تنفيذ برنامج أو تدخل تربوي معين. وتلاها من بعد ذلك استبيان لآراء الأساتذة والطلاب. وتضمنت جميع هذه الدراسات عينة ضابطة وعينة تجريبية.

أما المنهجية الأخرى التي لحظت في 13 بالمئة من المقالات فكانت منهجية استبيان الآراء ركز أغلبها على تقصي توجهات الطلاب أو المعلمين حول تعليم التاريخ من خلال استبيان كمي باستخدام استمارات أو نوعي مقابلات فردية. كما اعتمدت 14 بالمئة من المقالات على منهجية التحليل الوصفي لمضمون مناهج وكتب التاريخ. أما المنهجية البحثية الأقل استخداماً في هذه الأبحاث فكانت المنهجية النظرية إذ اعتمدت فقط من قبل 3 بالمئة من مجموع المقالات. ويلخص الجدول الرقم (3) المنهجيات المعتمدة في المقالات التي حللتها الدراسة.

الجدول الرقم (3)

طرائق البحث المعتمدة في المقالات

| طرائق البحث | دراسة نظرية | دراسة تجريبية | استبيان الآراء | تحليل مضمون | المجموع |
|----------------|-------------|---------------|----------------|-------------|---------|
| عدد المقالات | 2 | 44 | 8 | 9 | 63 |
| النسبة المئوية | 3 | 70 | 13 | 14 | 100 |

وتتوافق هذه النتائج مع الأبحاث العالمية والتي يعتمد أغلبها المنهجية التجريبية مع اختلاف واحد يتمثل بعدم اعتماد عينة ضابطة إذ يعتمد الكثير من الباحثين إلى عرض تجاربهم الصفية وأثرها في الطلاب فقط (Fordham, 2017).

3 - الإشكاليات التي عالجتها الدراسات

تعتبر الإشكاليات التي عالجتها المقالات من أهم المؤشرات التي تمكننا من رصد وفهم التوجهات البحثية في مجال تعليم التاريخ. ويبين الجدول الرقم (4) أبرز الإشكاليات التي عُنيت بها هذه المقالات.

الجدول الرقم (4) الإشكاليات التي عالجتها الدراسات

| المجموع | مضمون التاريخ وبيداغوجيا | بيداغوجيا تعليم التاريخ | مضمون مناهج وكتب التاريخ | الإشكالية |
|---------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------|
| 63 | 6 | 49 | 8 | عدد المقالات |
| 100 | 10 | 77 | 13 | النسبة المئوية |

ونلاحظ أن أغلبية المقالات تناولت البيداغوجيا مقابل عدد قليل منها تناول مضمون مناهج التاريخ. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة فوردهام الذي وجد أن أغلبية المقالات حول تعليم التاريخ عُنيّت بصورة أساسية ببيداغوجيات تعليم التاريخ مع اختلافٍ تمثل بتبني هذه المقالات صراحة لمقاربة التاريخ كمجال معرفي (Fordham, 2017)؛ حيث يهدف تعليم التاريخ إلى تطوير التفكير التاريخي، فجاء تركيز الباحثين على كيفية تطبيق بيداغوجيات تساعد على تطوير التفكير التاريخي لدى الطلاب. أما في الدراسات العربية فتم التركيز على بيداغوجيات التعليم من دون مناقشة أو تبيان المقاربة أو فلسفة تعليم التاريخ التي يتبناها الباحثون. وسناقش في القسم التالي كلا من الإشكاليات التي عالجتها المقالات.

أ - الدراسات التي تناولت إشكالية مضمون المنهج والكتب

من ضمن الـ 14 مقالة التي درست مضمون مناهج وكتب التاريخ (8 مقالات تناولت إشكالية المضمون إضافة إلى 6 تناولت المضمون والبيداغوجيا)، ركز بعض الكتاب، من المغرب تحديداً، على أهمية التاريخ في ترسيخ الهوية الحضارية الإسلامية وضرورة الإشارة إلى تاريخ الأقليات من أجل رسم صورة متكاملة للمجتمع (الصورولوجيا) وتعزيز منطق فهم الاختلاف. واتجه البعض الآخر، في السعودية مثلاً، نحو دراسة مدى تضمين كتب التاريخ للمفاهيم السياسية مثل المساواة والحرية والوطنية والتي تعمل بدورها على تفعيل مفهوم المواطنة الصالحة. وتبين من هذه الدراسة أن واقع هذا التضمين ضعيف جداً في صفوف الأول والثاني متوسط.

كما نادى البعض بضرورة إعادة النظر في محتويات المقررات التاريخية وإدراج وحدات وأساليب تستند إلى أحداث معاصرة تثير اهتمام الطلاب بالمادة وبالتالي تساعد على تطوير تعليم التاريخ. ففي دراسة مصرية، تبين أنّ وحدات تدريس التاريخ تعتمد على أحداث قديمة غير معاصرة، من شأنها التسبب بتفادي التلاميذ لدراستها لاعتبارها معلومات قديمة مملة وغير نافعة بنظر التلاميذ. لذلك ركزت الدراسة على ضرورة تضمين أحداث جارية مرتبطة بالواقع؛ وهذا يجعل التاريخ أكثر ثراءً وواقعيةً ويجعل التلاميذ أكثر تشوقاً لدراسته.

كما أثبتت الدراسة من خلال تجربة مصغرة لتطبيق مضمون تاريخي أحدث أنه من الممكن تعزيز المسؤولية المجتمعية والمشاركة التطوعية من خلال تدريس وحدة عن

الأحداث الجارية، مثل وحدة قناة السويس، لما فيها من عرض لتجارب الأمم السابقة والأحداث والشخصيات التاريخية وقيم المواطنة المتضمنة فيها. فعينة الطلاب التي قامت بتعلم الأحداث الجارية أظهرت استعداداً أكبر وملحوظاً للمشاركة التطوعية مقارنة بالعينة التي لم تتغير طريقة تلقيها للمادة.

من جهة أخرى، أوصت دراسة مصرية أخرى بضرورة الإفادة من آيات القرآن الكريم ومعجزاته عند بناء مناهج التاريخ بمختلف المراحل الدراسية. كما أثبتت الدراسة بالتجريب أيضاً من خلال عينات من الطلاب فاعلية تدريس الوحدات القرآنية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب لما فيها من صدقية وتشويق، وهذا يحفز التفكير السليم في الحدث وبالتالي تطوير تفكير الطالب. وحددت الدراسة مهارات التفكير على الشكل التالي: مهارات قراءة المادة وفهمها؛ مهارات التحليل والتفسير؛ مهارات البحث؛ مهارات الإدراك الزمني والمكاني للأحداث؛ مهارات اتخاذ القرارات بشأن الأحداث.

أما في المغرب فاهتم بعض الباحثين بتنقيح المناهج والكتب من بقايا الثقافة الاستعمارية. كما نلاحظ بدء اتجاه جديد يعكس انتقالاً من التاريخ «الوطني» إلى «الاجتماعي»، وتنشيط العملية التعليمية التعليمية بالتدريس بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج. ومن هنا بدأ تصنيف التاريخ من بين مواد العلوم الاجتماعية.

وأخيراً أظهرت دراستان في الكويت والأردن لتقييم مناهج التاريخ أن محتوياتها الجافة ذات البعد الوطني والعقائدي والمعرفي الكمي، بالإضافة إلى تأثر المعلم بالطريقة التقليدية قد تسببت في تجنب التلامذة لدراسة مادة التاريخ. إلى ذلك تمثل نوعية الأسئلة التقويمية الوسائل التعليمية التي تعتمد على المحاضرة والسردي عائقاً آخر لتعلم الطالب الذي، بدوره، يتعامل مع المادة من منظور تحصيل العلامات فقط وليس تنمية المعرفة.

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تدعو إلى إعادة النظر في مضمون المناهج وبيداغوجياتها فإن أغلبها لم يقدم بديلاً مستنداً إلى أبحاث أو تجارب من دول أخرى. كما نلاحظ ضعف الجانب النظري لأغلبية الدراسات التي راجعت مضمون المناهج والكتب بحيث غاب عن معظمها نقاش حول أبرز مدارس تعليم التاريخ وتطور الخطاب (Discourse) في هذا المجال. فنرى أن أغلبها توقف عند نقد بيداغوجيات تعليم هذه المادة في الوطن العربي من دون الخوض في غايات ونهج أو مقاربات تعليم التاريخ.

ومن المثير للاهتمام أن أغلب الدراسات التي حللت مضامين الكتب لم تثر إشكالية السرد أو الراوية الواحدة كإشكالية، بل تطرقت إلى ضرورة تحديث التواريخ أو البيداغوجيات، أو إدراج تاريخ فئات اجتماعية أخرى ضمن محتوى المنهج. بل تجدر الإشارة إلى وجود مقاليتين أيدتا منهج السرد الواحد في تعليم التاريخ وذلك من خلال تشديد الأولى على ضرورة اعتماد كتب التاريخ على مضمون الميثاق الوطني للتربية واحتوائها على نصوص حول تاريخ الأقليات، دون أية إشارة إلى وجوب تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب أو إغناء المادة بمصادر أخرى غير الميثاق الوطني. كذلك روجت المقالة الثانية لتدريس الحديث الذي يقوم على التكرار والتبسيط الموجز للمادة من خلال ملخصات

تمهيدية عامة تساعد الطلاب على فهم وحفظ مادة التاريخ بطريقة سلسلة وأكثر يسراً وتفعّل مبدأ التغذية الراجعة، دون أي ذكر لمبدأ التفكير التاريخي. ويبين هذا أن جميع هذه المقالات التي عالجت موضوع المضمون تعتمد مقارنة الرؤية الموحدة لتعليم التاريخ بصورة مضمرة أو حتى صريحة إلى حد ما.

ب - الدراسات التي تناولت إشكالية بيداغوجيا تعليم التاريخ

وانتقالاً إلى القسم الأكبر من المقالات، نجد أن معظم الباحثين قد تطرّقوا إلى بيداغوجيات تعليم التاريخ وانتقد هؤلاء الباحثون أسلوب حفظ المعلومات لعدم جدواه في ظل تغيرات العصر ودعوا إلى استخدام طرائق التعلم الناشط وضرورة تطوير مهارات التحليل.

وشخصت أغلبية هذه الدراسات التي عالجت إشكالية البيداغوجيا العوائق التي تواجه تعليم التاريخ وكيفية حلها. احتلت كفايات الأساتذة وطرائق التدريس المرتبة الأولى لأسباب أو مصدر عوائق التفكير التاريخي باعتبار الأستاذ المرشد الأساسي للتفكير النقدي وطرائق التدريس الآداب الأساسية التي تهيئ له وأتت محتويات التاريخ بالمرتبة الثانية، لما فيها من جفاف وبعد عن الواقع المعاصر. أما العائق الأخير بحسب المقالات فيتمحور حول الطالب نفسه غير المبالي بالمادة وقدرتها على تنمية قدراته الذهنية.

ولتجاوز هذه العقبات اقترحت مجموعة من البيداغوجيات البديلة. فركز بعض الباحثين من الأردن بالأخص، والعراق أيضاً، على كيفية تنمية مقومات التفكير الناقد، أو التفكير الإبداعي كما وصفه بعض الباحثين، أو التفكير الاستقرائي والاستبطاني كما دعاه البعض الآخر، وإطلاع الطلاب على مختلف الأحداث التاريخية وتمكينهم من ربط الأحداث وبناء الحجج التاريخية الخاصة بهم. وحاولت بعض هذه الدراسات البرهنة على فعالية ربط السبب بالنتيجة والتعليل وبناء الإشكالية واستعمال الوثائق التاريخية في تحفيز التفكير النقدي الإبداعي، والوقوف على حقيقة الحدث التاريخي وفهمه والتقصي والتحري، وتقييم صحة مصادر المعلومات للارتقاء بطرائق تعلم التاريخ وتعليمه.

كما أوصى بعض المؤلفين باستخدام طريقة الاستجواب، أي الأسئلة والأجوبة، من أجل معالجة أعمق للمعلومات التاريخية وتفعيل مبدأ التغذية الراجعة. ونلاحظ هنا أن الباحثين أشاروا إلى بعض البيداغوجيات والأهداف التعليمية التي غالباً ما تتبناها مقارنة التاريخ كمجال معرفي مستقل من دون ذكرها صراحة. وقد يكون أحد أسباب ذلك عدم إلمام هؤلاء الباحثون العرب بالنظريات والنقاشات التي تجرى عالمياً حول الغاية من تعليم التاريخ أو عدم إلمامهم باللغات الأجنبية التي تستخدم في هذه النقاشات.

من أبرز الدراسات التي تطرقت إلى بيداغوجيا تعليم التاريخ دراسة أُجريت في الأردن. تناولت هذه الدراسة أهمية التفكير فوق المعرفي في معالجة المعلومات التاريخية. وعرف كاتب هذه الدراسة التفكير فوق المعرفي على أنه «التفكير بالتفكير» مكوّن من ثلاثة عناصر: «المعرفة فوق المعرفية» وهي المخزون المعرفي للفرد ومدى وعيه بمعرفته.

و«الخبرة فوق المعرفية» وهي ما يتوافر لدى الفرد من معرفة، بغض النظر عن نوعها أو حجمها، أو إن كان قادراً على استرجاعها حائياً أو غير قادر. و«التنظيم فوق المعرفي»، وهي الإجراءات التنفيذية للاستفادة على أكمل وجه من المعرفة فوق المعرفية والخبرة فوق المعرفية. كما تقوم هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات التخطيط أي تحديد الأهداف والأساليب لتحقيقها والتنبؤ بالنتيجة؛ ومهارات المراقبة والتحكم من أجل الحفاظ على سير الخطة ومواكبة التطورات ومواجهة الصعوبات، ومهارات التقييم بحيث تُحدّد صلاحية الخطة والإجراءات المتبعة في مواجهة الصعوبات ومدى تحقيق الأهداف المنشودة. وجاءت هذه الدراسة لتبيّن من خلال التجريب على عيّنة من الطلاب أن للتاريخ دوراً مهماً في تنمية القدرة الفكرية للمتعلم، وأن استراتيجية التدريس فوق المعرفية تسهم إلى حدّ كبير في تحقيق أهداف تدريس التاريخ، من حيث إدماج المتعلم في التعلم، وإشغال تفكيره في تمحيص الحدث التاريخي وبالتالي التفاعل مع حقائق التاريخ. وبالرغم من تركيز الدراسة على مهارات التفكير النقدي والتحليلي نرى أن الباحث اقتصر على هذه المهارات من دون أن يتطرق إلى الغاية الكبرى من ذلك، أي الهدف من تعليم التاريخ. يكون هدف التاريخ تمكين الطالب من بناء رواية تاريخية. ولربما كانت هذه الدراسة الأبرز التي تضمنت منهجيات مقارنة تعليم التاريخ كمجال معرفي مستقل ولكن من دون أن تتطرق إلى أهداف والغاية من تعليم التاريخ.

كما طبّق باحث آخر أحد النماذج العالمية لتطوير وتنمية القدرات المبدعة ومهارات التفكير في مادة التاريخ. فجاء نموذج «رايجلوث» ليقدم لنا النظرية التوسعية التي تعمل على تنظيم المحتوى التعليمي والانتقال بواسطة «مقدمة شاملة» من العام إلى الخاص، من ثم تسهل عملية فهم الأفكار من خلال «مقارنة تشبيهية» للدروس مع وقائع مألوفة، ثم تعمل على «مستويات التوسع» بالمادة، وصولاً إلى تقديم «تلخيص» للأفكار الرئيسية وإنهاء عملية التدريس بـ «خاتمة» تربط بين الأفكار في الدروس السابقة والقادمة. أمّا نموذج «دانيال» فعرفّه أحد الباحثين بأنه يقوم على التعليم المباشر، والمراجعة، والاستعراض، والاستقصاء/ النشاطات، والتعبير، والحوار والمناقشة، والتطبيق والتلخيص، وعلى جعل الطالب محور عملية التعلم، وهو ما يؤدي إلى رفع التحصيل الدراسي عند الطلاب.

وتراوحت المقترحات لتحسين بيداغوجيات التاريخ كالاتي:

- اللجوء إلى الصوت والصورة والألوان أو الفيديو لفهم أعمق وتثبيت أطول للمعلومات في أذهان الطلاب؛
- دفع الطلاب لإجراء مقابلات مع أشخاص عايشوا التاريخ وذلك للتقرب من الحقائق أكثر والخروج من روتين الصف الممل أحياناً؛
- تفعيل الحركات اليدوية واللجوء إلى الموسيقى من أجل إضفاء جوّ حيوي على الصف؛
- تعزيز التفاعل ضمن مجموعة بهدف تطوير مهارات الطلاب المعرفية والاجتماعية؛

- استخدام الخرائط لتوضيح التسلسل المكاني للأحداث التاريخية؛
- تنوع الأنشطة الصفية ودفع الطلاب إلى تنفيذ المزيد من المشاريع؛
- اعتماد التكنولوجيا، وبالأخص الحاسوب، لما فيه من تنوع في المصادر المعلوماتية وتوافر للصور والفيديوهات المواكبة لتطورات العصر والاكتشافات الخاصة بالحقائق التاريخية، فضلاً عن قدرته على إثارة اهتمام الطلاب.

مقارنة مع التوجهات العالمية، نرى أن المنشورات في الوطن العربي تتوافق مع تلك العالمية بضرورة تعديل طرائق التعليم التقليدية للتاريخ والحاجة إلى تحفيز الطلاب من خلال نشاطات. إلا أن المفهوم النظري الذي يستند إليه التغيير في الوطن العربي لا يزال يفتقر إلى نظريات معرفية. وهنا يكمن الفرق الأبرز بين العالمين العربي والعالمي؛ إذ إن الأول شهد تطوراً وجدلاً ونقاشاً معمقاً حول الغاية من تعليم التاريخ وخلص إلى ضرورة تعليم التاريخ كمجال معرفي مختص (A discipline). وقد واكب هذا التطور نشوء هيئات لمعلمي التاريخ في أغلب الدول الأوروبية⁽³⁾ وغيرها أتاحت الفرص للمعلمين بأن يكونوا منتجي معرفة من خلال المجالات المحكمة أو عبر المؤتمرات التي تنظمها هذه الجمعيات. فساهمت هذه الهيئات بتمهين تعليم وتعلم التاريخ، وبناء هوية مهنية لدى المعلمين، وخلق نقاش محلي وعالمي حول أهداف تعليم التاريخ. وتنظم الكثير من هذه الجمعيات مؤتمرات ومنشورات أكاديمية ساعدت في الدفع بدفة الأبحاث حول تعليم التاريخ. وإن أبرز مثال على ذلك الدور الكبير الذي أدته هيئة التاريخ في إنكلترا، والتي غالباً ما شارك أعضاؤها في تصميم مناهج التاريخ في السنين الثلاثين الماضية. وفي الانتخابات الأخيرة التي أتت بحكومة محافظين، عمد وزير التربية المحافظ إلى العمل على وضع منهج جديد للتاريخ يركز على إبراز عظمة بريطانيا وبخاصة «عهد الإمبراطورية البريطانية»، ونادى إلى العودة إلى حفظ التاريخ. فما كان من معلمي التاريخ وجمعياتهم إلا أن أطلقوا حملة كبيرة لمواجهة ما سموه تدهور تعليم التاريخ، واستطاعوا بسبب قوة حضورهم في المجال العام من جرائد ورايوتات ومجلات ووسائل التواصل الاجتماعي... إلخ أن يؤثر في سياسة الوزير، الذي أوكل في نهاية الأمر إلى أحد أبرز أعضائهم مهمة وضع المنهج الجديد للتاريخ. وبذلك بقي الهدف الرئيسي لتعليم التاريخ هو أن ينتج الطلاب تأويلاتهم التاريخية حول الأحداث عوضاً من الحصول على رواية جاهزة. وتظهر لنا هذه الحادثة عن الدور الكبير للجمعيات المهنية في إنتاج المعرفة عبر خلق شبكة فاعلة تحفز المعلمين والباحثين والأكاديميين على الدخول في حوار يهدف إلى خدمة ميدان أو حقل معرفي ما كتعليم التاريخ.

أما في أبحاث الوطن العربي فنرى أنه بالرغم من محاولة أغلبية الباحثين بالنهوض بتعليم التاريخ، عبر تركيزهم على تطوير البيداغوجيات لتصبح أكثر تحليلية ونقدية وتراعي طبيعة المادة التاريخية المرتكزة على التأويل، ولتحقيق ذلك لجؤوا إلى دراسات تجريبية،

(3) مثلاً الهيئة الأوروبية لمعلمي التاريخ والتي تضم أعضاء من الكثير من الدول حتى من خارج أوروبا.

إلا أن هنالك حلقة مهمة لا تزال مهمشة وشبه غائبة وهي خلق «خطاب» (Discourse) حول تعليم التاريخ والغاية منه. وقد يكون أحد الأسباب في ذلك هو شبه غياب الأنظمة الديمقراطية عن أغلب الدول العربية، وتسلط السياسة على صناعة مناهج التاريخ التي غالباً ما توظف لغايات السلطة الحاكمة. أما السبب الآخر فقد يكون بحكم شبه القطيعة بين الباحثين العرب ومثيلهم في العالم ممن يخوضون نقاشات نظرية ومفاهيمية. فمن خلال مراجعة قائمة المراجع المستخدمة في المقالات المدروسة، نجد أنها تنوعت من: وثائق رسمية؛ مقالات من مجلات تربوية عربية؛ منشورات من جامعات أوروبية؛ رسائل ماجستير ودكتوراه؛ الميثاق الوطني؛ كتب تاريخية رسمية؛ كتب مدرسية؛ كتب توجيه وإرشاد تابعة للوزارة... ومن الملحوظ أن القسم الأكبر اعتمد بصورة أساسية على الوثائق والكتب الرسمية والمنشورات الصادرة عن وزارات التربية لهذه الدول. بينما قلَّ ذكر مراجع تعنى بنظريات تعليم التاريخ. وإذا ما قارنا بالأدبيات العالمية نجد اختلافاً بارزاً هنا إذ تكثر في الأبحاث العالمية ذكر منشورات تعالج الجانب النظري لتعليم التاريخ.

4 - مقاربات أو نهج تعليم التاريخ في المنشورات العربية

كما عرضنا سابقاً، تسود حالياً ثلاث مقاربات في تعليم التاريخ: (1) الرواية الموحدة أو كما يصفه البعض السرد الموحد للتاريخ؛ (2) التاريخ كمجال معرفي يهدف تعليمه في المدرسة إلى بناء التفكير التاريخي لدى الطلاب؛ (3) نهج ما بعد الحداثة. ولقد أظهر كاتبو المقالات أن واقع تعليم التاريخ في البلاد العربية يصبُّ في خانة السرد الواحد، لذلك اتجه 87 بالمئة (49 مقالة عالجت البيداغوجيا و6 مقالات عالجت البيداغوجيا والمضمون، كما يوضح الجدول الرقم (5)) منهم لمعالجة إشكالية كيفية تطوير تقنيات تعليم التاريخ بهدف الخروج عن تلك المنهجية التقليدية السائدة. إلا أنهم لم يتطرقوا إلى المقاربة النظرية لتعليم التاريخ بل اكتفوا بالمناداة بطريقة تعليم ناشطة وممتعة ومواكبة لتطورات العصر، من دون أي ذكر لأهمية ذلك.

الجدول الرقم (5)

مقاربة تعليم التاريخ في المنشورات العربية

| المجموع | مقاربة غير مذكورة | نهج ما بعد الحداثة | السرد الواحد | مجال معرفي | مقاربة تعليم التاريخ |
|---------|----------------------|-----------------------|--------------|---------------|-------------------------|
| 63 | 59 | 1 | 3 | صفر | عدد المقالات |
| 100 | 93.5 | 1.5 | 5 | صفر | النسبة المئوية |

ولقد لفتنا لدى قيامنا بتحليل مضمين المقالات الـ63 ندرة النقاش حول مقاربات تعليم التاريخ، حيث يظهر الضعف النظري لأغلبية المقالات وعدم ارتباطها وإلمامها بالنقاشات العالمية التي تسود هذا المجال. بالمقابل وجدنا أن أغلبية المقالات العربية ركزت على البيداغوجيات المتبعة في تعليم التاريخ والتقنيات وأساليب التعليم الناشط التي ستساعد

في حفز التلامذة على دراسة هذه المادة. ولذلك أضفنا هذا المعيار في تحليل مقاربات المقالات. وبالمقابل وجدنا في ثلاثة مقالات أن السرد الموحد هو المقاربة المتبعة؛ إذ ركز الباحثون على مضمون المناهج والكتب ونادوا إما بإضافة محاور عن الأقليات الإثنية، أو معالجة تركبات الاستعمار في كتابة التاريخ عبر إعادة كتابته بحيث يصبح أكثر وطنية. وفي مقالة أخرى ركز الباحث على ضرورة اتباع أنشطة تساعد الطلاب على اكتساب مضمون الكتب. كما وجدنا مقالة واحدة في السعودية يمكن تصنيفها إلى حد ما ضمن نهج ما بعد الحداثة؛ إذ إنها ركزت على أهمية ربط التاريخ بالواقع السياسي من خلال إدراج المفاهيم السياسية في مضمون كتب التاريخ بالرغم من أنها لم تذكر بوضوح تبنيها لمنهج ما بعد الحداثة. أما باقي المقالات (93.5 بالمئة) فلم يتم ذكر المقاربة فيها بشكل مباشر؛ إلا أننا لمسنا أنها أقرب إلى مقاربة السرد الواحد، إذ لم تناقش أهمية تعدد الروايات من خلال تمكين كل طالب من تحليل وكتابة روايته الخاصة استناداً إلى الوقائع والأحداث التاريخية التي يقوم بالبحث والتعلم عنها. بل ركزت على كيفية تطوير تعليم الرواية الواحدة الرسمية. وعلى الرغم من أن هذا القسم من المقالات ركز على تطوير التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب إلا أن مسألة السرد الواحد بدت وكأنها أمر ومنهجية مسلم بها فلم يتم رصد أي نقاش حولها.

إن أبرز الاستنتاجات التي يمكن أن نتوصل إليها عبر مقارنة المقالات العربية بمثيلتها في اللغة الأجنبية هو غياب الإطار النظري الإبيستمولوجي عن الأغلبية العظمى من الدراسات. كما نلاحظ تبنيًا مبطنًا لنهج الرواية الواحدة للتاريخ لأغلبية الدراسات التي تتطرق إلى إشكالية سيادة الكتاب الموحد والرواية الرسمية للتاريخ التي تهيمن على معظم الوطن العربي. بل إن بعض هذه الدراسات انهمك في كيفية جعل عملية تعليم الرواية الرسمية للتاريخ أكثر متعة. ولربما كان السبب في ذلك يعود إلى رغبة في تجنب الخوض في نقاشات حساسة تتطرق إلى السياسات التربوية في مجال تعليم التاريخ. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة سابقة حول البحث التربوي في الوطن العربي أظهرت أن الباحثين غالباً ما لجؤوا إلى الابتعاد عن تناول مواضيع تتعلق بالسياسات التربوية التي قد تقحمهم في الشأن العام. ومما لا شك فيه أن أي محاولة لمناقشة الرواية الرسمية للتاريخ، المصقولة بعناية من الجهات الرسمية في أي دولة عربية، تسود أغلبها أنظمة غير ديمقراطية قد يضع الباحثين في مواجهة السلطة (الأمين، 2017).

أما غياب المنظار الإبيستمولوجي حول الغاية من تعليم التاريخ في أغلبية الدراسات مقارنة بالدول الأخرى كبريطانيا على سبيل المثال، يشير إلى حد ما إلى وجود قطيعة بين بيداغوجيات وتقنيات تعليم التاريخ في المدارس وإبيستمولوجيا التاريخ كمجال علمي. فأنحصرت محاولات تحديث تعليم التاريخ بتقنيات التعليم من دون الخوض في الغاية الكبرى وراء تعليم هذه المادة. وأحد الأسباب التي أدت إلى هذه القطيعة هو الهوة بين المجتمع الأكاديمي المختص بالتاريخ من جهة والمجتمع التربوي من جهة أخرى، وهو ما لم يساعد على خلق نقاشات أكاديمية حول إشكاليات التاريخ أو التأريخ على صعيد الجامعات. وانعكس ذلك بدوره على فرص انتقال هذا النقاش إلى ساحات المدرسة

وجماهير المعلمين. وهنا فإن غياب الجمعيات المهنية لمعلمي التاريخ في أغلب الدول العربية⁽⁴⁾ لم يساعد هذه الشريحة على خلق مساحات وفضاءات للتفكير في تعليم التاريخ كمجال معرفي مستقل أو للخوض في نقاشات إبيستمولوجية وبيداغوجية حول الموضوع.

خاتمة

على الرغم من بعض المحاولات والجهود التي تبذل في مجال بحوث تعليم التاريخ في الوطن العربي إلا أن معظم هذه المحاولات لا تزال تنحصر في إطار منهجيات تعليم أكثر تفاعلاً مقارنة بالمنهج التلقيني بهدف جعل المادة أكثر متعة. فغاب عن أغلبية المقالات التي حلتها الدراسة الجدل حول أهداف تعليم وتعلم مادة التاريخ. وهنا نلاحظ التباين الأبرز بين الأبحاث العالمية والأبحاث العربية. فمن جهة برز اهتمام كبير في الأدبيات البريطانية بالجدال حول مقاربات تعليم التاريخ وتبنيّ واسع لمقاربة التاريخ كمجال معرفي يهدف إلى بناء مهارات التاريخ عند الطلاب، ظهر بوضوح في المراجع والاستشهادات (Citations) التي تضمنتها مقالاتهم. وفي المقابل لم تتطرق أي من الدراسات العربية إلى إشكاليات الكتاب الموحد في تعليم التاريخ الذي يسود الوطن العربي وأثره في الثقافة الديمقراطية. كما لم تخض أغلب الدراسات في نقاش نظريات تعليم وتعلم التاريخ. بل كانت هنالك 3 مقالات أيدت صراحة منهجية السرد الواحد بينما تبنت الأغلبية العظمى لهذه الدراسات بصورة أقل صراحة هذا النهج عبر تجاهلها الخوض في أي نقاش حول هذا الموضوع.

وأظهرت الدراسة أن هنالك إجماعاً بين معظم الباحثين على أن مجال تعليم التاريخ قد عانى جموداً طويلاً أكسبه رتابة، وهو ما أثر أكثر فأكثر في إقبال الطلاب على المادة. لذلك فإن الشعور بضرورة التغيير وتحديث هذا المجال أمر واضح. ويتشابه الوطن العربي في ذلك مع دول أخرى كثيرة عاشت تجربة مماثلة وإن سبقته في ذلك. وكما نرى في أبحاث الوطن العربي اهتماماً بالبيداغوجيات الناشطة، لجأت دول كثيرة مثال بريطانيا إلى ذلك في الستينيات والسبعينيات (Shemilt, 1980)، إلا أنها سرعان ما اكتشفت الهوة الكبيرة في هذه المقاربة التي افتقدت إطاراً مفاهيمياً لمادة التاريخ تصب فيها هذه النشاطات. فأصبح تعليم التاريخ يضم معارف وأنشطة من دون أن يجتمع الاثنان ليبنيا عند الطلاب حقولاً معرفية (Disciplinary Knowledge) يتمكن من خلالها التلميذ من إعادة إنتاج وتطبيق مهاراته ومعارفه لحل لإشكالية تاريخية ما⁽⁵⁾. وهنا أدت الأبحاث ووجود مجتمع مهني لمعلمي وباحثي التاريخ إلى تراكم كم نوعي من الأبحاث والدراسات ساهمت

(4) هنالك هيئة واحدة لتعليم التاريخ في العالم العربي وهي الهيئة اللبنانية للتاريخ والتي تأسست في 2012.

(5) راجع تعريف التاريخ كمجال معرفي.

في خلق جدل حول أي تاريخ يجب أن يدرّس في المدارس ولأي غاية ومن ثم كيف. ويبدو أن الوطن العربي بحاجة إلى أن يخلق فضاءات للقيام بمثل هذه الحوارات. وفي الخاتمة تظهر هذه الدراسة ندرة الدراسات التحليلية لإنتاج المعرفة في مجال التاريخ على الصعيدين العالمي والمحلي.

المراجع

- الأمين، عدنان (2016). «وساوس البحث التربوي في الجامعات العربية.» الأبحاث التربوية: العدد 26، ص 1 - 22.
- Carr, E. H. (1969). *What is History?*. Harmondsworth: Penguin.
- Counsell, Christian (2012). «Generating Historical Argument about Causation in the History Classroom: Exploring Practical Teaching Approaches.» in: Raouf Gousayni, Rima Karami Akary and Bassel Akar. *Learning and Teaching History: Lessons from and for Lebanon- Seventh LAES Yearbook*, pp. 85-111.
- Counsell, Christian (2011). «What do We Want Pupils to do with Historical Change and Continuity?» in: Ian Davies, ed., *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp. 109-123.
- Evans, Richard J. (1997). *In Defence of History*. London: Granta Publications.
- Granatstein, J. L. (1998). *Who Killed Canadian History?*. Toronto: HarperCollins Publishers.
- Fordham, Michael (2016). «Realising and Extending Stenhouse's Vision of Teacher Research: The Case of British History Teachers.» *British Educational Research Journal*: vol. 42, no. 1, February pp. 135-150.
- Fordham, Michael (2017). *The Published Discourse of History Teachers 2004 – 2013* (Unpublished Doctoral Dissertation, Economic and Social Research Council).
- Holt, Thomas C. (1990). *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*. Michigan: College Entrance Examination Board.
- Husbands, Christopher T. (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Megill, Allan (2007). *Historical Knowledge, Historical Error: A Contemporary Practice*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, Ltd.
- Rosenzweig, L. (1984). «Perspectives on History Education in England.» *The History Teacher*: vol. 17, no. 2, pp. 169-190.
- Shemilt, Denis (1980). *Evaluation Study: Schools Council History 13-16 Project*. Edinburgh: Holmes Macdougall.
- Shemilt, Denis. (2000). «The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching.» in: Peter N. Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg, eds., *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, pp. 83-101.

Stearns, Peter N., Peter Seixas and Sam Wineburg (eds.). (2000). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press.

Stenhouse, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Tosh, John (2002). *The Pursuit of History*, 5th ed. Longman: Pearson.

صدر حديثاً عن مركز دراسات الوحدة العربية

الحرب الخفية: أمريكا والعقوبات على العراق

جوي غوردون



يبحث هذا الكتاب، في إدانة واضحة للسياسة الأمريكية، في الدور الرئيسي الذي أدته الولايات المتحدة في صوغ تلك العقوبات على العراق، التي أسفرت عن وضع قيود صارمة على الواردات العراقية حتى لأبسط السلع الحيوية، من أنابيب المياه إلى منظفات الغسيل إلى لقاحات الأطفال، بذريعة «الاستخدام المزدوج» لهذه السلع وإمكان إفادة العراق منها لتصنيع «أسلحة الدمار الشامل».

يشرح الكتاب بالتفاصيل، استناداً إلى الآلاف من وثائق الأمم المتحدة الداخلية ومحاضر الاجتماعات المغلقة فيها (التي أتاحت المؤلفة النفاذ إليها عبر الرابط www.invisiblewar.net)، فضلاً عن مقابلات مع دبلوماسيين أمريكيين وأجانب، كيف أن الولايات المتحدة لم تكتفِ بمنع وصول السلع الإنسانية الحيوية إلى العراق فحسب، بل قوّضت من جانب واحد أي محاولات للإصلاح، عبر تجاوز مفتشي الأسلحة التابعين للأمم المتحدة، والتلاعب

351 صفحة

الثمن: 20 دولاراً أو ما يعادلها

بالأصوات في مجلس الأمن، بهدف الاستمرار في العدوان على العراق الذي انتهى بتدمير كل مقوماته المؤسسية والاقتصادية والاجتماعية، العسكرية والمدنية على السواء.