تنمية الفهم للتاريخ والمهارات في المنهج اللبناني للتاريخ المبني على المحتوى
دراسات حالة من أربعة صفوف في لبنان

مهى شعيب(*)، باسل عكر(**)، نسرين مكوك(***)، وليد حشيشو(****)

ملخص: يعالج بحثنا موضوع غايات تعليم التاريخ وأهدافه ويضع علامة استفهام حولها. نجادل بأن تعليم التاريخ ينبغي أن يسعى لتنمية فهم الطلاب التاريخي ومهاراتهم بالإضافة إلى دوره في «البناء الوطني» (nation building)، وإلا قد يمسي تلقيناً لفكر جامد. إن المهارات والمفاهيم الأساسية في تعليم التاريخ هي التساؤل عن المسببات والنتائج، والتغير والتواصل، والتأويل، والمغزى، والتمايز والتشابه. عبر تنمية هذه المهارات يصبح الطلاب مجهزين بشكل أفضل لتحدي الآراء المسبقة الموجودة عند طوائفهم ونقدها، ولفهم أوجه الشبه والتمايز بين الطوائف وتقديرها. ولكن التحدي الرئيسي أمام تبني هدف كهذا في تعليم التاريخ يأتي من معارضة الذين يسعون إلى التشديد على «البناء الوطني» ويخافون من أن يؤدي التشديد على المهارات إلى التأثير السلبي على معرفة الطلاب. من أجل معالجة هذا الموضوع السجالي، تولينا في هذه الدراسة تنفيذ مداخلة قصيرة الأمد بحيث تطبق مقاربتان مختلفتان لتعليم التاريخ على تعليم درسين بمحتوى واحد. المقاربة الأولى هي التقليدية التي تركّز على معرفة المضامين وتستعمل بعض الكتب المدرسية التي تعلم حالياً في معظم المدارس في لبنان. والمقاربة الأخرى تتبنى المنهج المبني على التساؤل والتحقيق (inquiry-based) واكتساب المهارات. الأهداف الرئيسية لهذه المداخلة، إذن، هي دراسة المواقف تجاه المقاربتين المختلفتين من حيث الحافز والتفاعل وفهم المفاهيم التاريخية، وقد عرضنا نتائج الدراسة في سياق هذه المقالة.

(*) مركز الدراسات اللبنانية وجامعة كامبردج. البريد الالكتروني: ms455@cam.ac.uk.
(**) جامعة سيدة اللويزة. البريد الالكتروني: bassel.akar@ndu.edu.lb.
(***) مركز الدراسات اللبنانية. البريد الالكتروني: nisrine.makkouk@gmail.com.
(****) مركز الدراسات اللبنانية. البريد الالكتروني: walid.hachicho@gmail.com.

مقدمة

يعتبر الكثير من اللبنانيين أن كتاب التاريخ المدرسي يستعمل كوسيلة للتفرقة أكثر منه للتربية خلال أوقات النزاعات في لبنان. من الأمور القليلة التي يظهر أن أكثرية اللبنانيين من مختلف الاتجاهات والميادين تتفق عليها موضوع إلحاحية تطوير كتاب تاريخ مدرسي موحّد يوحّد الوطن بشكل من الأشكال ويحل مشكلة الطائفية. إذ يظهر أن هناك حكمة مصطلحاً عليها، حتى بين العاملين في حقل التربية والمفكرين، تقول إنه عن طريق تعلم رواية تاريخ واحدة بدلا من الكتب المدرسية المختلفة التي تُعلّم الآن في لبنان، سيكتسب الطلاب بشكل من الأشكال هوية مشتركة وشعوراً بالوحدة والتلاحم يحل محل هوياتهم الطائفية. حتى اتفاقية الطائف، التي توصلت إلى اتفاق سلام أنهى الحرب الاهلية التي دامت من ١٩٧٥-١٩٨٩، تنص في المقطع [هـ] على توحيد كتاب التاريخ. ولكن تطوير منهاج لتعليم تاريخ خلافي ومثير للعواطف في بلد ما زال في طور النهوض من نتائج حرب أهلية شرسة ليس بمهمة سهلة. فبالرغم من أربع محاولات لتطوير منهاج جديد لمادة التاريخ على يد أربع حكومات مختلفة، فشل لبنان في إنتاج منهاج وطني موحد للتاريخ وكتاب مدرسي موحد. وكانت النتيجة أن البرنامج التربوي في لبنان استمر خلال العقدين السابقين دون كتاب مدرسي وطني موحد لمادة التاريخ. عام ٢٠١٠ صممت وزارة التربية والتعليم العالي منهاجا جديدا لمادة التاريخ لصفوف التعليم الأساسي حتى الصف التاسع، وهو حالياً محال على مجلس الوزراء بانتظار أن يُقر كبرنامج إلزامي للتدريس في كل المدارس الرسمية والمدارس الخاصة التي تدرّس المنهاج اللبناني.

تشدد كل محاولة لوضع منهاج موحد للتاريخ في لبنان تشديدا كبيرا على المحتوى، إذ يُعتبر المحتوى هو المدخل الأساسي للترويج لهوية موحدة. وبالإمكان تبيّن هذه المقاربة المبنية على المحتوى في الجدالات والتحديات الرئيسية التي واجهت مصممي المنهاج المتعددين الذين حاولوا تطوير المنهاج. وقد تمحورت هذه الجدالات حول المحتوى وانتهت إلى اختلافات حول ما يجب شمله في الكتب المدرسية، وحول التعابير التي يجب استعمالها والطرق المختلفة لتقديم الشخصيات السياسية اللبنانية. فكانت النتيجة أن المناهج المختلفة التي طُورت منذ ١٩٨٩ تفصّل المحتوى الذي يجب ادراجه في هذه الكتب، في حين أنه يكاد لا يذكر شيء عن المقاربات لطرق التعلّم. ليون Lyon (٢٠٠٧) يطعن في محاولة الحكومات العلمانية للحدّ من عمل التدقيق

التاريخي وحصره بالأحداث والطقوس الوطنية، إذ أن أية مساءلة تصبح «تجديفا علمانياً». إذا طبقنا هذا الجدال على لبنان نلاحظ نزعة لاستبدال «التجديف الطائفي» بتجديف علماني بحيث إن التاريخ المروي يصبح غير قابل للمساءلة وكتاب التاريخ المدرسي يصبح نصاً مقدساً.

القضايا المطروحة

المسألة بالنسبة لوزارة التربية والتعليم العالي في موضوع تعليم التاريخ هي أن النزاعات بين اللبنانيين على أساس الهوية تعود جزئيا إلى عدم وجود كتاب تاريخ مدرسي موحّد، مما أدى إلى دراسة الطلاب روايات تاريخية مختلفة. وحل هذه المشكلة يكون في أن يدرسوا ويعرفوا رواية تاريخية واحدة عن التاريخ فيتوحدوا.

ولكن دراسة حديثة كشفت، بعد تحليل الكتب المدرسية المختلفة، أن الاختلافات بين النصوص المعتمدة حاليا في التعليم قليلة جدا ولا تؤدي إلى نزاعات أساسية بالنسبة إلى الهوية إذ أن معظم هذه الكتب المدرسية مكتوبة بغاية التحضير للامتحانات الرسمية (Naylor, 2010). ففي حين أن الكتب المدرسية بإمكانها أن تساهم في توسيع النزاع والتسبب بالشعور بالضيم كما هو الحال في سريلانكا وكوسوفو (Heyneman, 2002/ 2003)، فإن تأثير عناصر أخرى مثل الأهل والخلفية الاجتماعية والمجتمع المحلي له وقع أكبر، إذ يتعلم الطلاب التاريخ ليس فقط عن طريق الكتب المدرسية بل عن طريق وسائل أخرى كثيرة. فالتاريخ الشفهي الذي ينقله الأهل والمجتمع المحلي، مثلا، بالإمكان أن يكوّن هوية الطلاب بالقوة نفسها التي للكتب المدرسية التقليدية الجامدة، إن لم نقل بقوة أكثر. وتعلّم خصائص للمواطنية عن طريق أساليب تربوية تلقينية يتسبب بهبوط كبير جدا في الحافز لدى الطلاب الثانويين في لبنان (Akar, 2007).

إن المظالم الطائفية التي تنقل إلى الطلاب من خلفيتهم تلعب دورا قويا في تكوين هوية الطلاب اللبناني وتنمية ذاكرته التاريخية. المقاربة التقليدية الجامدة لتعلّم التاريخ لا تعالج الإرث الاجتماعي والطائفي هذا الذي يأتي به الطلاب إلى الصف. والتناقض بين الرواية الرسمية للتاريخ والرواية غير الرسمية كثيرا ما ينتج عنه تشكيكٌ بالرواية الرسمية، فالطلاب أقرب إلى الوثوق بمصادر يعرفونها شخصيا ويرتبطون بها عاطفيا. يقول هاريس وراي Harris and Rae (Harris and Rae, 2006) إنه إذا أردنا أن يهتم التلاميذ بالتاريخ ويقدروه علينا أن نتأكد من أننا نتبيّن ما سبق وتعلموه وندعهم يتكلمون عنه

صراحة من أجل التشديد على الرابط بين الموضوع وحياتهم الشخصية أومع الخبرة البشرية عموما. إن معلمي التاريخ يتعاطون مع أفكار وقضايا كبيرة، سواء عالجوا قصصا صغيرة أو نظرات شاملة، والروابط الفعلية مع الماضي تنتج عن إدراك هذا الواقع والتعاطي معه. ولكن التاريخ لا يقتصر على المجال المعرفي. يقول ترايل (Traille, 2007) إنه إذا كان التاريخ يعالج السلوك البشري، فإن الميول والعواطف تشكّل جزءا مهمّا من موضوعه. على المعلمين أن يعالجوا موضوع عواطف الطلاب تجاه التاريخ التي يجلبونها معهم إلى الصف والتعاطي معها. وقد طوّر الباحثون والعاملون في هذا المجال قواعد ترشد في كيفية إجراء نقاشات في مواضيع خلافية وعاطفية وجعلها فعّالة (مثلا بارتن ومكولي Barton & McCully, 2007؛ هيس Hess, 2002). تتضمن هذه القواعد لجم العواطف، وتأمين بيئة آمنة، والسماح بالتعبير عن المواقف المتطرفة، والإقرار بعدم اليقين، والبحث عن آراء مختلفة وأشكال من التمايز داخل الصف غير ظاهرة بسهولة وإيجاد فريق قيادي داعم.

وإذ يزداد النظر إلى تعليم التاريخ في نقاشات واضعي السياسات على أنه مكان للتربية المواطنية، فإن هذا الهدف يتعرض للطعن والمناظرة في بلدان أخرى في العالم (Kinloch, 2001). في لبنان يوجد إجماع يمكن تفهمه، على الحاجة لاستعمال تعليم التاريخ كوسيلة لبناء الدولة. فإمكانية اندلاع حرب أهلية جديدة تبقى الشغل الشاغل عند اللبنانيين فكراً وقلباً. ومع أن التربية بما فيها التربية التاريخية بإمكانها أن تلعب دوراً في معالجة بعض المسببات التي قد تؤدي إلى حرب أهلية، فإن المقاربة الحالية المقترحة في لبنان تشكو من نواقص عديدة. فالمقاربة الجامدة والتلقينية تناقض مفهوم التربية في البلدان الديموقراطية، كما أنها برهنت عن عدم فاعليتها (شعيب، قيد الطبع). لذلك نقترح في هذه الدراسة مقاربة لموضوع تعلم التاريخ أكثر إثارة للاهتمام والتفاعل، تشدد على منحى تربوي نقدي وتحليلي. والقسم التالي يوضح إطار النهج العلمي الذي على أساسه تقوم هذه المقاربة.

الإطار النظري

إن التاريخ يغتذي ويزدهر بالتساؤل والنقاش والجدال. عرّف كار Carr (Carr, 1961) التاريخ على أنه عملية متواصلة من التفاعل بين المؤرخ والوقائع في حوار لا ينتهي بين الحاضر والماضي. ويؤكد أن الحوار يجري بين مجتمعات اليوم والأمس.

يقول بارتن ومكولي (Barton & McCully, 2007) إنه إذا كانت التربية في المجتمعات الديموقراطية المعاصرة تبتغي تنمية مواطنين عقلانيين يستطيعون المشاركة في نقاشات عقلانية مع الذين يختلفون معهم في الرأي، يكون من واجب المربين تنمية التفكير النقدي عند الطلاب. ودلائل الأبحاث التجريبية بينت أن تربية نقدية في الصف ترتبط بسلسلة من النتائج الايجابية بما فيها أرجحية المشاركة في التصويت فيما بعد في الحياة العامة، وتأييد قيم الديموقراطية الأساسية، والمشاركة في النقاشات السياسية، ومتابعة الأخبار السياسية في وسائل الإعلام، والاهتمام بالعملية السياسية والثقة بالقدرة على التأثير على السياسات (Paker, 2003).

ولكن التاريخ في المدرسة يحاول تجنب النقاش والجدال، خاصة عندما يتمسك الناس بالضغائن ويستمرون بإثارتها في حياتهم اليومية وفي نزاعاتهم. فيكون الطريق الاسهل السعي للتوافق وتجنب الجدال. إذ إن تعليم المواضيع الخلافية بالإمكان أن يكون مناسبة للخلاف وصعباً. ولكن تجنب السجال يعني إخضاع عملية التعلم للرقابة، والحد من نمو إدراك الطلاب، مع أنه حق أساسي وجوهري لهم. يقول هاوسون (Howson, 2007) إنه علينا إعادة النظر فيما نبتغي التوصل إليه من خلال التاريخ المدرسي، فإذا شئنا أن نعدّ التلاميذ ليكونوا على إطلاع ناقد ولسلوك العقلانية في المجتمع الديموقراطي، فإن علينا أن نرفع مستوى توقعاتنا منهم. فليستطيعوا التفاعل مع تعقيدات الحاضر، يقول هاوسون (Howson, 2007)، يحتاج الطلاب إلى تنمية معرفتهم وفهمهم للأطر بدلاً من معرفة مواضيع مبعثرة أو رواية معينة.

في بحثنا حتى الآن حول موضوع تعليم التاريخ ناقشنا فقط المسائل المشتركة لكل المواد الدراسية مثل التفكير النقدي والتحليلي. ولكن كيف تختلف مادة التاريخ، من حيث هي علم له قواعده، عن سائر المواد؟ بعض أهداف تعليم التاريخ متجذرة في الأهداف التربوية العامة، وهي تنمية شخصية تتعلّم باستقلالية فتستطيع التفاعل مع أي مادة وتطبيق ما تتعلمه في الحياة اليومية. ولكن التاريخ كعلم له أساليب محددة ومفاهيم يجب تطبيقها عند تعليم المادة. تبتغي التربية في مادة التاريخ تنمية فهم الطلاب للمسببات والنتائج، والتغيّر والتواصل، والتأويل، والمغزى، والتمايز والتشابه والتقويم الزمني (أنظر Cooper & Chapman, 209; Donovan & Bransford, 2005; Lévesque, 2008). إن كل كتب التاريخ وأعمال المؤرخين تقريباً تحاول، من خلال طرح التساؤلات، معالجة مفهوم أو أكثر من هذه المفاهيم.

عن طريق التساؤل عن المسبب والعاقبة (cause and consequence) نحدد الأهمية

النسبية للعناصر المختلفة ونقيّمها، ونقيم روابط تفسيرية بين الأسباب والنتائج بالنظر للعلاقات بين الحجج السببية والدلائل والتفاسير. إن مفاهيم التغيّر والاستمرار تهدف إلى تنمية فهم الطلاب لطبيعة التغير وتحليل مدى التغيّر وسرعته، وما إذا أمكن اعتبار التغير الحاصل تقدماً، وفي حال أنه تقدّم فلمن؟. والتمايز والتشابه يساعدان الطلاب على فهم التنوع وأوجه الشبه ضمن المجموعة وبين المجموعات. والتأويل يسمح للشباب فهم مدى التعقيد في التاريخ والأدلة عن طريق النظر إلى الدلائل من زوايا ووجهات مختلفة. والتأويلات تعكس الأوضاع التي صيغت فيها، والأدلة المتوافرة، ونوايا الذين صاغوها (مثلا، الكتاب، علماء الآثار، المؤرخون ومخرجو الأفلام). عن طريق فهم مغزى التاريخ يُشجَّع الطلاب على أن يتفحصوا الحجج المتّبعة للوصول إلى الأحكام حول مغزى الأحداث والشخصيات التاريخية والعناصر المؤثرة والداعمة لها، وكيف تغيرت هذه مع الزمن وتكيّفت بحسب نظام القيم السائد. وإن فهم التقويم الزمني عنصر أساسي لبناء الرواية التاريخية ولإجراء تحليل تاريخي يعالج المفاهيم الأخرى مثل التغيّر والعواقب.

الكتب المدرسية في لبنان تعالج بعض المفاهيم المذكورة أعلاه، وبالأخص المسببات والتغيّر والتقويم الزمني. ولكن مقاربتها جامدة غير تفاعلية. عندما نقول «جامدة غير تفاعلية» نقصد أنه يُنتظر من الطلاب حفظ لائحة ثابتة من المسببات وعواقبها دون المشاركة في تحليل هذه المسببات وتطويرها. إذ تعطى المعلومات بمثابة وقائع مطلقة، فلا يستطيع الطالب إهمال أي منها ولا إضافة شيء عليها. الهدف الرئيسي هو حفظ «الوقائع».

موقفنا في هذا النقاش أنه عن طريق تنمية المهارات هذه يصبح الطلاب أكثر قدرة على تحدي ضروب التحامل الموجودة في طوائفهم ونقدها، وفهم أوجه الشبه والتمايز بين المجموعات وتقديرها. نقدّم في هذا البحث تقريراً عن نتائج دراسة استطلاعية، طبقت من خلالها مقاربتان مختلفتان لتعليم التاريخ، وقد جرى درس تأثير المقاربتين على قدرة طلاب صغار السن على الاحتفاظ بالمعلومات، وعلى حافزهم وتفاعلهم وفهمهم للمفاهيم التاريخية. المقاربة الأولى هي الطريقة التعليمية التقليدية التي تستلزم حفظ المضامين، وتستعمل بعض الكتب المدرسية التي تعلّم حاليا في معظم المدارس في لبنان. والمقاربة الأخرى تتبنى المنهج المبني على التساؤل والتحقيق واكتساب المهارات. وقد جرت الدراسة الاستطلاعية في صفين في لبنان على مستوى الصف الثامن.

المنهجية

قمنا في هذه الدراسة بتعليم درسين في التاريخ بموضوع أسباب الحرب العالمية الأولى ونتائجها. في درس من الدرسين كان التشديد على تنمية فهم الطلاب لمفهوم المسببات والعواقب عن طريق استعمال أساليب تربوية نشطة ونقدية وتحليلية مبنية على التساؤل والتحقيق (inquiry-based). الدرس الثاني تبنى المقاربة التقليدية وتمحور حول وصف أسباب الحرب العالمية الأولى ونتائجها بغاية أن يحفظها الطلاب.

الأسئلة المعالجة في البحث

الهدف الرئيسي للمداخلة هذه درس وقع المقاربتين المختلفتين على قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات، وعلى حافزهم وتفاعلهم وفهمهم للمفاهيم التاريخية.

تهدف الدراسة بالتحديد إلى معالجة الأسئلة التالية:

١. الاحتفاظ بالمعلومات. هل بإمكان الطلاب الاحتفاظ بالمعلومات من حيث المحتوى عندما يتبعون أساليب تربوية غير تقليدية تتضمن مفاهيم أساسية لتعلم التاريخ؟

٢. نقل التطبيق. هل بإمكان الطلاب تطبيق المهارات والمفاهيم التي تدربوا عليها في نواح أخرى من تعلمهم لمادة التاريخ؟

٣. اختبارات تعلّم التاريخ

- أي نوع من التفاعل الطلابي من الممكن ملاحظته في الصفين؟
- أية أقسام من الدرس وجد الطلاب أنها عززت أو أعاقت تعلمهم؟

٤. إنطباعات عن تعلم التاريخ

- هل بإمكاننا استعمال ما تعلمناه في دروس التاريخ في المستقبل؟
- هل بالإمكان استعمال ما تعلمناه في مواد أخرى؟

العينة وإجراءات البحث

شارك في الدراسة صفان للتاريخ على مستوى الصف الثامن - صف بمثابة مجموعة ضابطة، والآخر كان المجموعة الاختبارية. وشارك كل صف في ثلاث مراحل من تجميع للمعلومات:

المرحلة الأولى-الخط القاعدي (Baseline): استقصاء لمدة ١٥ دقيقة عن

الممارسات القائمة والمواقف بما يخص موضوع تعلّم التاريخ.

المرحلة الثانية-المداخلة (Intervention): في صف المجموعة الضابطة صمم المعلّم درسه الخاص عن الحرب العالمية الاولى بناء على أهداف الكتاب المدرسي ومحتواه. أما المجموعة الاختبارية فخضعت لمخطط دراسي صمم بهدف أن يتفاعل الطلاب مع المفاهيم الأساسية «المسببات» (causation) و«التغيّر» (change) وفي نفس الوقت تعليم المحتوى المفروض في منهج التاريخ. وكانت الدروس للمجموعتين، الضابطة والاختبارية، نفسها من حيث المحتوى بما يختص بالتواريخ والأسماء والحوادث. وأعطى الدرسين المعلم نفسه. تلقى المعلم إرشاداً بشكل خلاصة وجيزة عن أهداف الدرس النشط وبعض الملاحظات حول التطبيق. بعد كل صف، خلال الدقائق العشر الأخيرة، أجاب الطلاب عن أسئلة استقصاء. وجرى قياس تفاعل الطلاب بواسطة الملاحظة الصفية.

المرحلة الثالثة-فحص لاحق للدرس (Post-test): بعد الدرس مباشرة، أجري للطلاب اختبار قصير لقياس مدى احتفاظهم بالمعلومات فيما يختص بالمحتوى، ولتبيّن أثر منهج التعلم النشط والمفاهيم الأساسية على الطلاب وما إذا كان قد ألهاهم عن تعلّم هذا المحتوى. درس أعضاء المجموعة الاختبارية حالة تتطلب استخدام المفاهيم التي تعلموها. المقصد منها كان قياس مدى إمكانية استخدام المفاهيم الأساسية ككفايات قابلة للتطبيق في صفوف تعليم التاريخ في لبنان.

النتائج

مواقف الطلاب تجاه تعلّم التاريخ

الطريقة السائدة لتعليم التاريخ في لبنان هي المحاضرة الهادفة لإيصال المحتوى المعيّن في الكتاب المدرسي. أكثر الوسائل المساعدة للتعلم شيوعا هي الخرائط بالإضافة إلى بعض المواد البصرية والسمعية. الهدف الرئيسي لتعلّم التاريخ هو اكتساب المعرفة. حفظ المعلومات غيبا هو أسلوب التعلّم إذ يقيّم الطلاب على أساسه. الامتحانات الرسمية التي تجري في نهاية الصف التاسع والصف الثاني عشر تتمحور حول حفظ المعلومات فقط وتكاد لا تتضمن أسئلة تستوجب التأويل أو التحليل (وزارة التربية والتعليم العالي).

في الاختبار الذي أجريناه راقبنا مواقف الطلاب في ما مجموعه أربعة صفوف

واستقصيناها. جرى تعليم التاريخ في صفين باستخدام طريقة المحاضرة التقليدية والمقاربة الجامدة غير التفاعلية، في حين جرى التعليم في الصفين المتبقيين بطريقة مبنية على التساؤل والتحقيق وتركز على المسببات والعواقب. كانت الحرب العالمية الأولى موضوع كل من الدرسين. بعد الدرس سُئل الطلاب عما كان الأكثر متعة لهم في الدرس الذي أخذوه في ذلك اليوم. كان الجوابان الأكثر ورودا من الطلاب في الصف التقليدي: تفسير المعلم الواضح وتعلّم معلومات جديدة. بالمقابل، جاءت الأجوبة الواردة من الطلاب في الدرس المبني على التحقيق لتشير إلى التمتع بأنشطة متنوعة. الأجوبة الأكثر ورودا كانت التعلم عن طريق التساؤل والتطبيق؛ المشاركة في الدرس؛ اكتساب معلومات جديدة؛ تعلم كيفية استطلاع الأسباب والنتائج؛ الربط بين العناصر المختلفة وترتيبها معاً.

قبل إعطاء درس التاريخ سُئل الطلاب في الصفوف الأربعة المختلفة عن الهدف من تعلم التاريخ بنظرهم. الأجوبة الأكثر ورودا كانت: اكتساب معلومات جديدة والتعلم عن تاريخ بلدهم. بعد اعطاء الدروس كانت أجوبة الطلاب في الصف الذي جرى بالطريقة التقليدية نفسها ووردت بالنسب نفسها. ولكن أجوبة الطلاب في الصف الذي جرى بحسب المقاربة المبنية على التساؤل والتحقيق تغيرت إلى حد ما. فمع أن الجواب السائد بقي إكتساب المعلومات الجديدة، فإن نسبة وروده تراجعت من ٣٥ إلى ٢٩ في حين وردت أهداف إضافية لتعلم التاريخ، بينها تحليل التاريخ وتعلم التعاطي مع الامور في المستقبل، مما يعكس فهما أعمق للتاريخ، في حين كان في البدء فهما مقتصراً على اكتساب المعلومات.

التعلم الحاصل عن طريق الدرسين المختلفين

سُئل الطلاب أن يصفوا ما تعلموه في الدرس الذي أخذوه يومئذ دون فرض أي تحديدات أخرى عليهم. في الصفوف التقليدية قال الطلاب إنهم تعلموا معلومات جديدة. أما الطلاب الذين شاركوا في الدرس المبني على التساؤل والتحقيق فأعطوا عددا من الأجوبة، منها اكتساب المعلومات وتنمية مهاراتهم التحليلية في البحث عن أسباب الأحداث وتأويلها. وتضمنت أجوبة أخرى النقاشات في الصف وفهما أعمق للحوادث التاريخية واستراتيجيات الحروب وكيفية تطور الأحداث وتفاقمها.

جاءت ردود الطلاب على الأسئلة الموضوعة على شاكلة قياس ليكرت لتفيد أن

الطلاب في الدروس المبنية على التساؤل والتحقيق يعتقدون أنه من الممكن أن توجد آراء مختلفة حول التاريخ بنسبة أكبر (٨٦٪) من زملائهم في الصف التقليدي (٧٧٪؛ راجع الجدول رقم ١). وأجابوا بنسبة أعلى أنهم طوروا مهارات تحليلية تسمح لهم بتفسير حوادث أخرى. وشعروا أيضا أنه ليس عليهم حفظ الكثير مما تعلموه.

جدول رقم ١: آراء الطلاب حول ما تعلموه في صف التاريخ يومئذ

الأقوال	أوافق	لا أوافق	لا أعرف
هل من الممكن وجود آراء ومواقف مختلفة حيال أسباب اندلاع الحرب العالمية الاولى	٧٧	٥	١٨
	٨٦	٥	١٠
تعلّم تحليل أسباب الحرب العالمية الأولى في درس اليوم يساعدني في تحليل حوادث أخرى	٦٤	١٨	١٨
	٩٠	٥	٥
درس اليوم ساعدني في تنمية مهارات التفكير التحليلي	٧٧	١٤	
	٨٦		٥
عليّ حفظ الكثير مما تعلمته في درس اليوم	٦٤		١٨
	٥٠	٢٠	٣٠
المعلم تكلم معظم الوقت	٧٩		١٦
	٢٨,٦		٦٢

الصف التقليدي ☐ الصف المبني على التساؤل والتحقيق ☐

ملاحظات عن مجرى تعليم التاريخ عن طريق استخدام مقاربة مبنية على التساؤل والتحقيق (inquiry-based)

التحدي الأكبر أمام هذا البحث كان تطبيق درس مبني على التساؤل والتحقيق. كان على الفريق القائم بالبحث الاختيار ما بين ثلاثة خيارات: فريق البحث يعطي الدرسين (التقليدي والقائم على التساؤل)، معلم التاريخ يعلّم الدرسين، وأخيراً معلم التاريخ يعلم الدرس التقليدي بينما أعضاء الفريق يعلمون الدرس الآخر بما أنهم أكثر خبرة في تعليم دروس مبنية على التساؤل. كان لكل من هذه الخيارات حسناته وسيئاته. رأينا، أدبياً، أن المعلمين من المرجح أن ينتفعوا من التمرس بإعطاء درس مبني على التساؤل. لذلك قررنا أن يقوم معلمو المدرسة بتعليم الدرسين، والاستفادة أيضا من التغذية الاسترجاعية من المعلمين في موضوع الدرس المبني على التساؤل. ولكن الأمر

الرئيسي الذي يحد من فعالية هذا الخيار كان خبرة المعلمين المحدودة في تعليم دروس مبنية على التساؤل، مما قد يؤثر على نوعية التعليم المعطى للتلاميذ. لذلك قمنا بتأمين جلسة تدريب لمعلمَيْن تكون مدخلا إلى المنهجية هذه. واعتبرنا أن الحصول على تغذية استرجاعية منهما هو مسألة مهمة إلى أقصى الحدود لفهم تبعات الانتقال من مقاربة تلقينية إلى مقاربة مبنية على التساؤل.

ومع أن المعلمَين المشاركَين تلقيا إرشاداً حول المقاربة المبنية على التساؤل والدور الذي عليهما القيام به لتفعيل وتيسير الدرس، بدا أن كليهما واجه صعوبة في تطبيق الدرس. يتكوّن الدرس من عدة عمليات وأنشطة، طُلب من الطلاب القيام بحلها وتركيبها معا للوصول إلى التساؤل الرئيسي. وبالتالي فقد تطلّب الدرس مشاركة كبيرة من الطلاب طوال الدرس، ومهارات قادرة في التفعيل والتيسير من المعلمين. ولكن كان رأي المعلمين أن مشاركة الطلاب لا تستدعي تدخلا من المعلم خلال عملية التعلّم. وكانت النتيجة أن أحد المعلمين لعب دوراً غير فاعل في تفعيل وتيسير الدرس.

كما أن تطبيق المقاربة الجديدة واجه عائقا تمثل في نظرة المعلمين إلى التاريخ على أنه مبني على وقائع صحيحة لا يمكن الطعن بها ولا مناقشتها. بالنسبة اليهما توجد طريقة واحدة فقط للنظر إلى أسباب الحرب العالمية الأولى، وهي أسباب غير مباشرة ومباشرة. الدرس المبني على التساؤل استطلع سلسلة من الأسباب الممكنة لاندلاع الحرب العالمية الأولى. عنوان الدرس التساؤلي كان «كيف بإمكان رصاصة واحدة أن تقتل عشرين مليون شخصا؟». من الملفت أن المعلمين أعرضا عن استعمال هذا العنوان وقدما الدرس على أنه حول الأسباب المباشرة وغير المباشرة للحرب العالمية الأولى. رسمت معلمة جدولاً على لوح الصف وحددت عمودا للأسباب المباشرة وآخر للاسباب غير المباشرة. وباشرت تحديد الأسباب على أنها مباشرة أو غير مباشرة، مقوّضة العملية التحليلية التي طُلب من الطلاب أن يقوموا بإجرائها بأنفسهم. وبدا أن هذه المعلمة وجدت صعوبة في تفعيل وتيسير النقاش فلجأت من وقت إلى آخر إلى المحاضرة.

أفكار المعلمين

أُجريت مقابلات مع المعلمين بعد انتهاء الدروس التقليدية وتلك المبنية على التساؤل. الهدف الرئيسي من إجراء المقابلات كان الحصول على تغذية استرجاعية حول اختبار استخدام المقاربة المبنية على التساؤل. ففي حين ذكر المعلمان أن درس التساؤل

أكثر اجتذاباً وتفاعلاً ومتعة للطلاب، فقد وجدا تطبيقه صعبا ومعقدا. وهو يتطلب برأيهما وقتا أكثر من المقاربة التقليدية، ففضّلا الاستمرار بالمقاربة التقليدية بداعي أن الوقت المتوفّر محدود.

«الطريقة التقليدية تبدأ بالاستنتاجات والمعلومات وتنتهي بالأحداث والوقائع التي عليهم معرفتها. أما في التعلّم النشط فإنك تقدم لهم بعض التفاصيل ولكن تريد أن يصلوا هم إلى النمط العام والاتجاهات والأفكار الكبيرة. إذا لم يكن هناك وقت كاف، فالأفضل استعمال الطريقة الأولى، فيخرج الطلاب مع بعض المعلومات على الأقل».

لاحظ المعلمان أن المقاربة المبنية على التساؤل تسمح للطلاب أن يتكلموا أكثر من المعلمين، وهذا شيء إيجابي جداً. ولكنهما كانا غير مرتاحين لتولّي الطلاب التفكير الأعلى المنظِم للأسباب وترتيبها في مجموعات، على الأرجح لأنهما كانا معتادين إعطاء الأجوبة والمفاهيم الرئيسية في بدء الدرس.

مناقشة النتائج

كانت الغاية الرئيسية لهذه الدراسة استطلاع عملية تطبيق نهج تربوي نقدي وتحليلي في تعليم التاريخ ومفعوله في مقابل نهج تقليدي وتلقيني يسيطر على الممارسة الحالية لتعليم التاريخ في لبنان. كانت دراسة أولية، ومجالها محصور بصفين مدرسيين، فلم نكن نبتغي الوصول إلى استنتاجات عامة. هدفنا الرئيسي كان استطلاع تجربة الطلاب والمعلمين في تعلم وتيسير مقاربة لتعليم التاريخ مبنية على التساؤل والتركيز على تحليل الأحداث التاريخية بدلا من حفظها غيبا.

التغذية الاسترجاعية من الطلاب حول ما اختبروه في التعلّم أيدت فرضيتنا أنهم سيجدون الدرس المبني على التساؤل أكثر اجتذابا لمشاركتهم. وقد ساعدهم الدرس أيضا على اكتساب فهم أعمق للأحداث التي، بحسب قولهم، احتاجت إلى جهد ووقت أقل للحفظ. وكذلك ساعدهم على تنمية مهاراتهم التحليلية التي أصبح بمقدورهم تطبيقها في سياقات أخرى. ومع أن الطلاب اختبروا درساً واحداً فقط وفق المقاربة الجديدة، فقد بدأت نظرتهم للتاريخ تتحول عن تعلّم الأقاصيص عن الماضي إلى تحليل الأحداث التاريخية لتحسين تأويلهم وفهمهم للماضي والحاضر والمستقبل. وبدلاً من الاعتقاد بوجود رواية واحدة صحيحة عن حدث معين، يأخذون موقفاً أكثر نقدية في منظورهم للحدث التاريخي. إن وضع نظارات نقدية عند تفحص التاريخ أمر فائق

الضرورة في لبنان، حيث يرث الطلاب معرفتهم التاريخية عن الحرب وضغائنها من أهلهم دون أن يدققوا في هذه الروايات أو ينقدوها أو يحللوها، أن ذاكرتهم التاريخية الموروثة والمنحازة تغذي وتحدد مواقفهم تجاه المجموعات اللبنانية الأخرى وانطباعهم عنها. من هنا أهمية تنمية مهارات الطلاب في فهم التاريخ وفي التفكير النقدي. إذ مع تنمية هذه المهارات يزداد الطلاب قدرة على تحدي وجوه التحامل الموجودة في طوائفهم ونقدها، وفهم أوجه الشبه والتمايز بين المجموعات وتقديرها.

بالنسبة لتطبيق الدرس، فإن بحثنا الاستطلاعي الصغير بيّن أهمية إجراء تدريب واسع للمعلمين قبل إدخال مقاربات بديلة لتعليم التاريخ. هناك حاجة لتنمية مهارات المعلمين في تيسير التعلّم، ولكن الأهم هو توجيه اهتمام خاص لاستطلاع رؤية المعلمين حول الهدف من تعليم التاريخ. إذا استمر المعلمون بالنظر إلى التاريخ على أنه حفظ «لوقائع ثابتة لا يمكن الطعن بها»، سيكون صعبا الانتقال بهم إلى فهم أكثر نضجا لتعقيدات علم التاريخ.

لائحة المراجع

وزارة التربية والتعليم العالي. Retrieved from: http://www.mehe.gov.lb/Templates/Internal.aspx?PostingId=119

Akar, B. (2007). Citizenship education in Lebanon: An introduction into students' concepts and learning experiences. *Educate~, 7*(2), pp. 2-18. doi: http://www.educatejournal.org/ index.php?journal=educate&page=article&op=viewFile&path[]=119&path[]=142

Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues'Where controversial issues really matter. *Teaching History, 127*, pp. 13-19.

Carr, E. H. (1961). *What is history*?. New York: Random House.

Cooper, H., & Chapman, A. (Eds.). (2009). *Constructing history*. Los Angeles: Sage.

Donovan, M., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *How students learn: History in the classroom*. Washington, D.C.: National Academic Press.

Harris, R., & Rae, A. (2006). Making history meaningful: Helping pupils see why history matters. *Teaching History, 125*, pp. 28-33.

Hess, D. (2002). Discussing controversial public issues in secondary school classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education, 31*(1), pp. 10-41.

Heyneman, S. (2002/2003). Defining the influence of education on social cohesion. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice, 3*(4), pp. 73-97.

Howson, J. (2007). Is it the Tuarts and then Studors or the other way round? The importance of developing a usable big picture of the past. Teaching History, 127, pp. 40-47.

Kinloch, N. (2001). Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah. *Teaching History, 104*, pp. 8-14.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Lyon, G. (2007). Is it time to forget Remembrance?. *Teaching History, 128*, pp. 46-51.

Naylor, C. (2010). *History teaching in Lebanon: A decade of failed attempts at reform*. PhD Dissertation. University of Oxford, Oxford.

Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York, NY: Teachers College Press.

Shuayb, M. (in press). Current models and approaches to social cohesion in secondary schools in Lebanon. In M. Shuayb (Ed.), *Rethinking education for social cohesion: International case studies*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Traille, K. (2007). ''You should be proud about your history. They made me feel ashamed.'' Teaching history hurts. *Teaching History, 127*, pp. 31-37.