قراءة نقدية في كتاب
"التاريخ العربي الحديث والمعاصر" للتاسع الأساسي

إعداد: ناجح شاهين، نسرين عواد

مقدمة

ما سنحاول تقديمه في هذه الورقة هو قراءة نقدية لمنهج التاريخ المقرر للصف التاسع الأساسي، وهذا كجزء من محاولة لتقديم دراسة متكاملة لمناهج التاريخ المدرسية الفلسطينية، ابتداءً من الصف الخامس وحتى الصف الثاني عشر. واختيارنا للبدء في كتاب التاريخ للصف التاسع لا نزعم بأنه ارتبط بأولويات معينة؛ وإنما تم اختياره بالصدفة المحضة، بعيداً عن اعتبارات أو أسباب معينة.

بدايةً، وقبل الخوض في تفاصيل التفاصيل التي فرضت علينا في هذه الدراسة، بطريقة أو بأخرى التطرق إليها، رأينا أنه من المهم تقديم خلفية بسيطة للمفاهيم التي نتعامل معها هنا، وإيضاح مفاهيم المصطلحات، كون هذه المفاهيم شكلت المكون الأساسي التي اعتمدت عليه دراستنا هنا.

وبالتالي، لا بد هنا من توضيح ما الذي نفهمه "نحن" من مصطلح "التاريخ"، وما هو المقصود بدراسة "التاريخ"، وذلك حتى نبين للقارئ الخلفية التي اعتمدنا عليها في أثناء عملنا على تقديم هذه الورقة.

ومما لا بد من التنويه إليه هو أن عمل الدراسات والأبحاث في العلوم الاجتماعية قد يعتبر من أصعب الدراسات، وذلك لأن العلوم الاجتماعية بالمجمل خاضعة لآراء مختلفة ومتفاوتة، ولا يمكن لأي من هذه الآراء أن تثبت نفسها بالمطلق، ولا حتى أن تلغي الآراء الأخرى بالمطلق أيضاً، ومن هنا فإننا لا نحاول القول إن ما سنتوصل إليه أثناء بحثنا هو الحقيقة أو حتى الاتجاه الثابت الصحيح، بل ما نحاول طرحه هنا هي رؤية جديدة للموضوع، وما يترتب على ذلك من تقديم دفاع وتفسير واثبات لهذه الرؤية التي سنعتمدها، وسنقوم بتقديمها من خلال هذه الورقة.

عودة إلى موضوعنا الأساسي وهو "التاريخ"، فقبل الشروع في نقد منهج التاريخ قيد الدراسة وتحليله، لا بد من تقديم مقدمة تكفي لأن تكون خلفية جيدة لموضوع الدراسة الراهن.

لطالما دل لفظ "التاريخ" على معانٍ متفاوتة، ولطالما أقصر أغلب المؤرخين معنى التاريخ على بحث حوادث الماضي واستقصائها، كما قد تدل كلمة التاريخ على مطلق مجرى الحوادث الفعلي الذي يصفه "الأبطال والشعوب التي وقعت منذ أقدم العصور، واستمرت وتطورت في الزمان والمكان حتى الوقت الحاضر".

أما في اللغة العربية، فإن "التاريخ" أو "التأريخ" يعني الإعلام في الوقت، وقد يدل تأريخ الشيء على هدفه ووقته الذي ينتهي إليه.

في أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين، اختلف بعض رجال العلم والتاريخ والأدب في وصف "التاريخ" بصفة العلم أو نفيها، وقد انقسمت الآراء حول ذلك وتعددت، فمنهم من قال إن التاريخ لا يمكن أن يكون علماً؛ وذلك بسبب عجزه عن إخضاع الوقائع التاريخية لما يخضعها لها العلم من المشاهدة والفحص والتجربة، وبالتالي عدم وجود قواعد علمية ثابتة، كما هو موجود بالنسبة لعلم الطبيعة.

في المقابل، فإن بعض العلماء مثل "هرنشو" يرى أنه على الرغم من أننا لا يمكننا أن نستخلص من دراسة التاريخ قوانين علمية ثابتة على غرار ما هو حاصل في العلوم الطبيعية، فإن هذا لا يمكن أن يكون مبرراً لتجريد التاريخ من صفة العلم. ويقول إنه يكفي إسناد صفة العلم إذا مضى الباحث في دراسته وكان يتوخى الحقيقة، وأن يؤسس بحثه على حكم ناقد بعيد عن الأهواء قدر الإمكان، وكان يصبو فقط إلى إظهار الحقيقة المجردة.

كما يضيف أن التاريخ ليس علم تجربة واختبار، ولكنه علم نقد وتحليل، وإن أقرب العلوم الطبيعية شبهاً به هو "علم الجيولوجيا"،

وهذا ما سنحاول تطبيقه في هذه الورقة البحثية. أما هرنشو فيتابع في تفسير التشابه بين علم التاريخ -إن صح التعبير- وبين علم الجيولوجيا؛ بأن كلاً من الجيولوجي والمؤرخ يدرس آثار الماضي ومخلفاته، لكي يستخلص ما يمكن استخلاصه عن الماضي والحاضر على السواء، وما يقوم به المؤرخ من دراسة وتفسير العامل البشري الإداري والانفعالي، يهدف إلى الاقتراب -قدر المستطاع- من الحقائق التاريخية، ومن هنا نرى أن التاريخ مزيج بين العلم والفن والأدب في وقت واحد.

وفيما يخص بحثنا هنا، وبسبب تركيزنا على مناهج التاريخ دون غيرها من العلوم الاجتماعية، هو اعتقادنا العميق بأهمية التاريخ، فالإنسان لا يستطيع أن يفهم نفسه وحاضره دون أن يفهم ماضيه، فمعرفة الماضي تكسبه خبرة السنين، والتأمل في الماضي يبعد الإنسان عن ذاته، ويضع مسافة معينة ما بين الإنسان والحدث التاريخي، ما يتيح له أن يرى ما لا يراه في نفسه بسهولة من مزايا وعيوب، ويجعله أقدر على فهم نفسه وأقدر على حسن التصرف -إن صح التعبير- في الحاضر والمستقبل.

فماضي الشعوب حافل بشتى الصور والأدوار، سواء عهود المجد والقوة والرفاهية، أم عهود الكوارث والشعوب التي لا تعرف لها ماضياً محدداً، وبالتالي، فإن هذه الشعوب لا تعد من شعوب الأرض المتحضرة.

فلا غنى للإنسان عن دراسة ماضيه وتاريخه؛ باعتباره كائناً اجتماعياً، ما يفرض عليه ضرورة معرفة تاريخه وأعماله وآثاره؛ وذلك ليدرك من هو حقاً، والى من ينتمي، وهنا ندخل في إشكالية "تشكل الهوية الاجتماعية" التي نالت اهتماماً في هذه الدراسة من جانبنا.

بهذه الطريقة، وبحكم هذه النظرة، أردنا تقديم قراءة نقدية للمناهج المقررة في مادة التاريخ لمختلف الصفوف.

فموضوع "التاريخ العربي الحديث والمعاصر" كما جاء عليه عنوان الكتاب المدرسي المقرر، مهم بشكل خاص؛ وذلك لمركزيته في تكوين السردية الكبرى لطريقة فهم الإنسان العربي لنفسه، وهنا لا يغيب عن بالنا -بطبيعة الحال- أن كتابة التاريخ تؤسس وعياً أيديولوجياً من نوع ما يحيل على الحاضر مثلما المستقبل، لأن التاريخ كفعل يحدد فهم الحاضر وما ننوي أن نفعله من أجل صياغة المستقبل.

لهذا، رأينا أن التدريب على مهارات التفكير أو حتى التركيز على مهارات التفكير في المستويات العليا والمتوسطة في أضعف الحالات، إضافة إلى الأيديولوجيا التي نريد أن نحملها للنص المحتوى، هو من ضروريات بحثنا هذا.

ومن أجل دارسة كتاب التاريخ المدرسي، نرى ضرورة معرفة الكيفية التي تم التخطيط بها لكتابة مناهج التاريخ، وهو أمر يستدعي التعرف على نمط صنع القرار، والتوجهات، والدوافع التي حكمت تفكيره في المسألة.

ما حكَم قراءتنا ونقدنا للكتاب قيد الدراسة هو الأهداف التي أشار إليها الكتاب نفسه، حيث حاولنا إيجاد الظواهر المتكررة أثناء عرض الكتاب للحوادث التاريخية المختلفة وتبويبها تحت عنوانين عبرت عن محتواها، بالإضافة إلى تحليلها ونقدها وتفسيرها من وجهة نظرنا، ورؤيتنا الخاصة في هذه المسائل.

فلم نقم بدراسة الكتاب على شكل وحدات ودروس منفصلة عن السياق العام للكتاب، بل فضلنا دراسة النص التاريخي الموجود في الكتاب كوحدة واحدة، وملاحظة الظواهر المتشابهة والمتكررة، وبالتالي حصرها وتقديمها بالطريقة التي ستأتي عليها هذه الورقة.

أخيراً، لا بد من التأكيد على أنه أثناء قراءتنا الكتاب المقرر، لم نحاول أن نأتي بفرضيات خارجية ونقوم بإسقاطها على النص التاريخي الموجود في كتاب التاريخ، بل إن نص الكتاب هو الذي فرض علينا هذه الفرضيات المختلفة بطريقة أو بأخرى، فمعظم الفرضيات التي سنشير إليها لاحقاً تم استنتاجها واستخلاصها من محتوى نص الكتاب، دون الحاجة إلى إحضار فرضيات جاهزة وإسقاطها على النص، بل كان النص هو الفاعل في فرض الفرضيات الأساسية لهذه الدراسة.

مهارات التفكير

أشرنا في المقدمة إلى أن الهدف الحقيقي من دراسة التاريخ هو النقد والتفسير والتحليل، ودون هذه الأهداف لن تتم دراسة التاريخ ولا حتى فهمه بالطريقة التي تأتي بالمنفعة والفائدة على المتلقي، وفي دراستنا هذه هو "التلميذ".

ما يسكب عملنا هنا صعوبة إضافية هو كوننا ندرس كتاباً مدرسياً أكثر منه لو كان كتاباً تاريخياً غير موجه إلى فئة عمرية معينة في المجتمع. ولكن، ولكون الفئة المستهدفة في دراستنا هذه هي أكثر الفئات أهمية وحساسية، فإن الموضوع هنا قد اكتسب أهمية إضافية، وتطلب المزيد من الدقة في المعالجة. فالعملية التعليمية برمتها لا تهدف إلا لبناء جيل منتج وفعال في المجتمع الذي يعيش فيه، وقادر على السير قدماً نحو التطور والحضارة والازدهار.

إن دراسة مهارات التفكير في كتاب التاريخ المقرر للصف التاسع، فرضت علينا من خلال نص الكتاب نفسه، حيث يحاول النص أن يعطي انطباعاً لدى القارئ أنه يركز على تعليم مهارات التفكير وما تتضمنه من تعليل وتحليل وتفسير ونقد للطلبة، ولكننا اصطدمنا بشكل مباشر بمستوى التفكير ومحتواه المقدمين للتلاميذ في الكتاب.

ولكن، وقبل الخوض فيما نريد أن نطرحه في ورقتنا هذه، رأينا ضرورة بناء خلفية تتعلق بالتفكير كعلم ومصطلح، وأهمية التفكير وتعلم مهارات التفكير بشتى أنواعها لطلبتنا، وما لا نهدف إليه هنا هو التلقين وحشو أذهان الطلبة بمعلومات جاهزة ومقولبة ومعدة لأن تحشى في أذهان التلامذة وكأنها من المسلمات التي تتعالى على النقد والتطور، فما نسعى إليه حقيقة هو إعطاؤهم المفتاح وليس القيام بعملية الفتح عوضاً عنهم، ولا يتم ذلك إلا عن طريق إعطاء المعلومات بقراءاتها المختلفة، وتعليم طلبتنا هنا -وهو الأهم- الطرق والوسائل التي يتمكنون من خلالها التحليل والنقد وتبني وجهات النظر الخاصة بهم، وليس وجهة

النظر الملقنة والمقولبة والمعدة لكي تحشى بالأذهان.

يتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير، أو تعلم مهاراته هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل أن توفر فرص التفكير في مستوياتها المتوقعة لطلابها.

ولكن قبل ذلك، من المهم إيضاح المقصود بالتفكير كمصطلح، فهنا يعني التفكير وفي معناه الواسع: "عملية البحث عن معنى في الوقف أو الخبر، ويبدأ عادة التفكير عندما لا يعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد".

وهناك خصائص يتميز بها التفكير ومن أهمها، أن التفكير هو تشكيل لسلوك هادف، وهو عادة لا يحدث في فراغ أو دون هدف، هذا بالإضافة إلى كونه يعتبر سلوكاً تطورياً يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتطوره وتراكم الخبرة. والتفكير الفعال هو الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، ومن المهم معرفة أن الكمال في التفكير أمر غير ممكن في الواقع، أما التفكير الفعال هو غاية يمكن الوصول إليها بالتدريب، فالتفكير يتشكل من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان "فترة التفكير"، والموقف أو المناسبة والموضوع الذي يدور حوله التفكير.

أما بالنسبة لمستويات التفكير، فإن معظم الباحثين يرون أن مستوى التعقيد في التفكير يرجع بصورة أساسية إلى مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة.

لذلك، يرى العلماء أن هناك مستويين في مجال التفكير؛ المستوى الأول: هو التفكير الأساسي أو ذو المستوى الأدنى، وهذا ما أشرنا إليه بطريقة غير مباشرة في ورقتنا هذه، أما المستوى الثاني: فهو التفكير المركب أو ذو المستوى المركب.

بالتالي، فإن التفكير المركب يتضمن المهارات الآتية، وأهمها: عدم إمكانية تحديد خط السير فيه بصورة واقعية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة، كما يشتمل هذا النمط من التفكير على حلول مركبة أو متعددة، ويتضمن إصدار حكم، ويحتاج إلى مجهود، ويستخدم معايير متعددة.

ومن هنا، وقبل العودة إلى موضوع مهارات التفكير، لا بد من التفريق بين التفكير ومهارات التفكير، فالتفكير هو عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المترجمة لتكوين أفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماماً، حيث تتضمن الإدارات والخبرات والمعالجات والحدس.

أما مهارات التفكير: فهي عملية محددة نمارسها ونستخدمها عن تصور في معالجة المعلومات، كمهارات تحديد المشكلة أو إيجاد الافتراضات غير المذكورة في النص أو تقديم قوة الدليل أو الادعاء.

وعودة إلى تعليم مهارات التفكير للتلاميذ في المدرسة، فإنه – وللأسف– نادراً ما تقوم المدارس بتهيئة فرص حقيقية للطلبة كي يقوموا بمهمات نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، مع أن غالبية العاملين في الحقل التعليمي والتربوي لديهم القناعة بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، ويؤكدون أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات، وهذا ما أكدنا عليه مراراً في ورقتنا هذه، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير والإبداع، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا.

ومن أهم السلوكيات السائدة والمألوفة في كثير من مدارسنا، أن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصف، كما أنه يشكل مركز الفعل، ويحتكر معظم وقت الحصة، والطلبة متلقون. كما يعتمد المعلم على عدد محدود من الطلبة ليوجه إليهم الأسئلة الصفية، ولا يعطي الطلبة وقتاً كافياً للتفكير قبل الإشارة إلى أحدهم بالإجابة عن السؤال، ومعظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكير متدنية.

كما يجب ألا يغيب عن بالنا بأن تبني مؤسساتنا التربوية لأهداف تطوير قدرات التفكير لدى الطلبة يتطلب منها أن تطور آليات متنوعة لتقويم تحصيل الطلبة، وذلك يتطلب منا تحولاً جزئياً في مفاهيمنا وفلسفتنا حول أساليب التقويم، وهو أمر لا مفر منه لنجاح أي برنامج تربوي محوره تنمية التفكير لدى الطلاب.

فالتفكير الحاذق يلعب دوراً مهماً وحيوياً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن آراءهم في العمل التعليمي والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعدها، هي نتاج تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم.

وبالتالي، فإن التعليم الواضح والمباشر لعمليات التفكير المتنوعة ومهاراته يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطالب، كما أن التعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي يمكن أن يحسن من مستوى تحصيل الطالب في الموضوع، هذا بالإضافة إلى إحساس الطالب بالسيطرة الواعية على التفكير بسبب تعلم مهارات التفكير.

ومن هنا، جاء التركيز في ورقتنا هذه على مستوى التفكير المعروض للطلبة في الكتاب المقرر، وذلك إيماناً منا بالتفكير وأهميته.

لكننا، ومنذ بداية الكتاب؛ أي في ص3، نواجه بوعي خاطئ بموضوع التفكير ودلالاته وخصائصه، فنجد عنوان الأسئلة المطروحة بعد النص هو "نفكر فيما يأتي ونجيب" فيأتي السؤال على الصيغة التالية "ما اسم الدولة التي تقع فيها الأناضول حالياً؟"، في حين أن المطلوب فعلياً من خلال السؤال هو ذكر اسم الدولة، أي تقديم معلومة مباشرة، وبهذا نلاحظ مستوى التفكير الأساسي والبسيط المعروض للطلبة من خلال هذا السؤال.

أما في ص30، وعندما يطلب من التلاميذ الإجابة عن السؤال التالي الواقع تحت عنوان نفكر فيما يأتي ونجيب وهو "ما أسباب الحركات الإصلاحية في الدولة العثمانية؟"، ويكون الجواب متوفر مباشرة في النص السابق للسؤال وهو أن "سليم الثالث 1789 هاجه حب

الإصلاح، وبناء على ذلك قرر تنظيم الجند على النمط الحديث"، لا يمكن أن يكون هذا تفسيراً منطقياً نابعاً عن تفكير جدي ومعمق؛ وذلك لأنه يربط الواقعة التاريخية بشكلٍ رومانسي بإرادة فرد ومشاعره الشخصية، الأمر الذي يبدو لنا تبسيطاً ساذجاً للواقع الإنساني المعقد والمتشابك، الذي لا يمكن حتى لطالب في الصف التاسع أن يقره.

فهنا نلاحظ أنه يتم تجاهل المصالح والقوى والضغوط الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعسكرية الداخلية والخارجية، والتي تقف كذلك بشكل واضح أو مستتر وراء عبارة على شاكلة "هاجه حب الإصلاح".

فعلى سبيل المثال، فإن قيادة وطنية حالمة مثل القيادة الليبية المتمثلة في شخص معمر القذافي، -حسب رأينا- قد اضطرت إلى اتباع سياسات مخالفة لسياساتها السابقة للتعامل مع قوى العولمة وهيمنتها، على الرغم من أنها على المستوى الشخصي والأيديولوجي معادية للاستعمار، وكان لديها على امتداد سنوات طويلة أحلام قومية تحررية لم يكن من السهل طرحها جانباً.

أما في ص11، فإننا نجد نموذجاً آخر لمستويات التفكير المتدنية التي تقدم لطلبة الصف التاسع في كتاب التاريخ المدرسي، إذ يطرح السؤال الآتي وطبعاً تحت بند علل "توجه العثمانيين نحو الوطن العربي" قد يعتبر هذا سؤالاً تعليلياً مشروعاً عند البعض، ولكن ليس بعد أن يكون الجواب الوارد في الكتاب هو عبارة عن أربعة نقاط مباشرة تماماً، فالسؤال الذي نطرحه هنا هو استفسار ملح عن مستوى التفكير المعروض هنا، وعن حجم التفكير الذي سيبذله الطالب على سؤال مباشر بهذا القدر، فالأولى هنا -وحسب رأينا- أن يكون السؤال على النحو الآتي "أذكر أسباب توجه العثمانيين نحو الوطن العربي".

كما أن فكرة تعليل اتجاه العثمانيين إلى احتلال البلاد العربية أو "فتحها" إن صح التعبير؛ تعني أن على الطالب أن يفكر في استخلاص علاقات للوقائع وأسباب تبحث فيما جرى، ولكن واقع الكتاب جاء بإجابة مباشرة. أما من ناحية أخرى، فإن الأسباب الواردة في الكتاب يجب أن تكون موضوع مناقشة وتحليل ونقد، بدل تقديمها وكأنها حقائق جرى تأسيسها وأصبحت في عداد المسلمات.

حتى لو جئنا إلى نقاش الأسباب وتحليلها، التي يوردها الكتاب في تفسير سبب توجه العثمانيين نحو الوطن العربي لاحتلاله "حسب رأينا" أو فتحه "حسب رأيهم"، فالأسباب هي الآتية:

- التصدي للصفويين الشيعة.
- إيقاف التوسع البرتغالي الذي حاول استعمار الوطن العربي.
- الأهمية الإستراتيجية للوطن العربي والسيطرة على أهم المعابر البحرية والطرق البرية.
- احتواء الوطن العربي على الأماكن الإسلامية المقدسة.

من مساق "الدراما والكتابة والقص".

من هنا، وبناء على هذا الطرح الذي يقدمه الكتاب لتوضيح أسباب توجه العثمانيين إلى الوطن العربي، فإذا اعتبرنا أن سبب توجه العثمانيين نحو الوطن العربي هو ديني أساساً، فالأولى -حسب رأينا- أن يكون هذا التوجه لنجدة المسلمين في الأندلس، ولكن ولأن المصلحة العثمانية التوسعية في تلك اللحظة كانت محصورة في الوطن العربي، فقد تمت الأمور على النحو الذي تمت عليه.

أما بالنسبة للنقطة الثالثة، فهي تبدو لنا مختلفة بسبب واقعيتها وطرحها المتعلق برغبة العثمانيين في الهيمنة على الطرق والمعابر، فكأننا أمام سببية غير مكتملة، وإنما هي عبارة عن نتف متفرقة من هنا وهناك يلقى بها على غير هدى، ودون أي إعمال للدرجات المتوقعة من التفكير في ذهنية الطالب، فهي لا تحمل الدرجة الكافية من التمثيل للواقع الحقيقي وطبيعة التفاعلات السياسية أساساً التي أدت إلى اتخاذ قرار سياسي بالطبع بالاستيلاء على العالم العربي، وواقع الحال أنه يصعب علينا تمثل الخطر الصفوي على الدولة العثمانية، وبخاصة أن وجود دولة شيعية في العراق وفارس كان قد تأسس منذ زمن طويل، وأصبح أمراً مسلماً به.

علينا أن نتذكر في هذا السياق إذا أخذنا بمقولة "ماركس" أن "اللاحق يفسر السابق" فإن فارس والعراق بقيا شيعيين حتى بعد التوسع العثماني، وهو ما يعني أن الخطر الشيعي الموهوم قد ظل قائماً على الرغم مما فعله العثمانيون، وهو ما ينفي الجدوى عن فعلهم بشكل نهائي.

أما بخصوص النقطة الأخيرة من النقاط الأربع التي نتفق معها مبدئياً مع ما تزعم، فإنها ملقاة هناك دون توضيح دلالي، لأن النص لا يخبرنا شيئاً عن أهمية وجود أماكن مقدسة، ولا عن علاقة ذلك الوجود باحتلال البلاد العربية، إذ كان يتوجب على الكاتب -على الأقل- أن يقول إن وجود الأماكن المقدسة له أهمية رمزية تضفي شرعية على أية دولة إسلامية تريد أن تنصب نفسها زعيمة على العالم الإسلامي، وهو ما يمثل بشكل واضح دافعاً لاحتلال العالم العربي واجتياحه.

نختتم هذه النقطة بمسألة الخوف من التمدد البرتغالي التي قام قياس المقارنة بطرحها جانباً، إذ أن الدولة البرتغالية لم تكن على الأرجح بصدد احتلال بلاد الشام أو مصر، مع أنه لو صح ذلك الفرض فإنه يعتبر في واقع الحال شيئاً بالنظر إلى العثمانيين الذين لم يحركوا ساكناً لوقف الخطر الأسباني الواقعي والمحقق، والذي لم يكن مجرد احتمال كما الخطر الشيعي.

وفي ص19، تتوالى الطريقة ذاتها في تقديم المستويات الدنيا من التفكير لطلبتنا، فيأتي سؤال على النحو الآتي، "أعلل: تراجع الحياة التجارية زمن الدولة العثمانية"، فليست المشكلة في السؤال، بل في الجواب الوارد في الكتاب وهو "تراجعت التجارة زمن الدولة العثمانية بسبب اكتشاف رأس الرجاء الصالح"، فليس هناك أي توضيح ولا حتى شرح أو خارطة في الكتاب تفسر تأثير آلية الانتقال إلى رأس الرجاء الصالح، وما هي طبيعة الطرق التجارية قبل ذلك، وهكذا تبدو المعلومة منزوعة من سياقها ومن كل فحوى الصيرورة التعليمية، فهذا هو مستوى التفكير المقدم لطلبتنا في كتاب التاريخ للصف التاسع!!

المثال الآخر الذي سنقدمه هو في ص 24، فنجد أنه لا ضرورة لتقديم أسئلة التعليل في الدرس الواقع تحت عنوان "الحركات الانفصالية في الدولة العثمانية"، وذلك لأن الأحداث التاريخية يتم ذكرها كمعلومة جاهزة ومقولبة، ولا يوجد فيها أدنى محاولات التحليل، وليس هذا فحسب، بل يأتي السؤال في ص26 "أعلل ظهور الحركات الانفصالية في الدولة العثمانية"، الجواب الوارد في النص المقتبس هو الأتي "رد فعل الولايات العربية على ضعفها"، ترى هل يحتاج هذا الجواب إلى مهارات تفكير عميقة ومركبة كالتي نتوقعها لطلبتنا؟ وعلى المنوال نفسه، نرى أن سؤال "علل خوض ظاهر العمر الزيداني معارك طاحنة ضد العثمانيين؟" والجواب الوارد في الكتاب الذي سيقوم الطالب بالتفكير به هو الآتي "امتناعه عن دفع الضرائب للولاة العثمانيين".

طبعاً، هنا يمكن الإشارة إلى التعثر الواضح عند تطبيق فكرة السببية، إذ أن الامتناع عن دفع الضرائب هو مجرد ذريعة لإعلان الحرب، وبالتالي إعلان الاستقلال، وبناء عليه علينا أن نستنتج أن سبب الحرب هو قرار ظاهر العمر الزيداني الانفصال عن الدولة العثمانية، وليس موضوعة الضرائب التي يأخذها النص هكذا تعليلاً لما جرى، بينما هي استفزاز قصدي بغرض الصراع.

أما ما يرد في ص72، إذ عند قراءتنا النص المقتبس من مذكرات السلطان عبد الحميد نستنتج أنه رفض التنازل عن فلسطين ليس بسبب خصوصيتها، ولا لأي شيء يتعلق بها في ذاتها، ولكن لأنه اعتبرها جزءاً لا يتجزأ من إمبراطوريته، فهو إذاً تمسك بفلسطين باعتبارها أرضاً عثمانية، وحتى إشارته للدم الذي بذله شعبه؛ إنما هو في الحقيقة يحيل على الحرب ضد المماليك، والسؤال المطروح على النص هو آلاتي: "نناقش موقف السلطان عبد الحميد من القضية الفلسطينية"، ونحن نرى أنه علينا أن نصوغ سؤالاً مختلفاً عما يطرحه الكتاب، وذلك لنشجع التلاميذ على تفهم النص نقدياً وفكرياً، فيأتي السؤال -على سبيل المثال- على النحو الأتي "بالاستناد إلى النص وقراءته قراءة ناقدة، ما هو -في رأيك- سبب امتناع السلطان عبد الحميد عن التنازل عن فلسطين؟".

من خلال هذه الأمثلة القليلة التي أوردناها فيما يتعلق بمستويات التفكير الشائعة في الكتاب والمقدمة للطلبة، ومدى تأثيرها السلبي -حسب وجهة نظرنا- على عقلية الطلاب، حاولنا أن نشرح ونفسر لماذا لا يمكن أن يكون هذا هو المستوى المتوخى والمتوقع من الكتاب أن يتبناه.

الاستدلال والمحاججة

لا شك أن البحوث التاريخية -كما أشرنا في المقدمة- تتعلق ببحث الماضي، وتمكن من تحديد البدايات التي قادت إلى الظروف الراهنة، كما أنها تهيئ للبحث الوصفي، ومن ثم البحث التجريبي، ولكن لا بد من الإشارة إلى أن أهم سلبيات هذا النوع من البحوث، هو صعوبة إثبات تفسيرات البيانات التاريخية لمجرد جمعها، كما يصعب تفسير الأحداث التاريخية بدلالة المواقف والأفراد، أو التدليل على صحة افتراضات البحث، كما يصعب بناء العلاقات السببية في هذا النوع من الأبحاث.

ولكن ما يجب الإشارة إليه هنا، أنه على الرغم من هذه الصعوبات التي قد تواجه الباحث في إنتاج البحوث التاريخية، فإن معد النص يجب ألا ينسى الهدف الأساسي من أي نص، والمتمثل في إقامة الدليل، ولا بد من أن يكون التاريخ من بين النصوص التي تقوم بالكشف عن الأسباب التي تفسر سبب وقوع الفعل على النحو الذي وقع عليه، ولأن التاريخ، بشكل عام، يبحث في العلاقات بين الظواهر وأسبابها، فإننا نتوقع من دارسه عموما أن يدور أساساً في ذلك الفلك، أما إلقاء الكثير من المعلومات الكبسولية المضغوطة والمكثفة وغير المكتملة هكذا دون إقامة الأدلة والسياقات؛ فهو أمر غير مشروع في عملية إنتاج كتاب مدرسي، كالكتاب موضوع البحث الذي بين أيدينا.

ففي ص5، يخبرنا النص أن "أهم ملامح الدولة العثمانية في الفترة 1299 – 1512، هي الازدياد السريع في عدد السكان بسبب سياسة التسامح والعدالة والترغيب التي اتبعها العثمانيون مع الرعايا المسيحيين"، وكوننا قراء ناقدين إن صح التعبير، فقد فشلنا في فهم العلاقة المفترضة بين الأمرين، وبخاصة أن الكتاب لا يتحدث عن زيادة السكان المسيحيين، وإنما عن زيادة السكان بعامة، وهنا أيضاً –وحسب رأينا– كان لزاما على معد النص أن يقدم أدنى مستويات الاستدلال والسببية، وذلك حتى يتمكن الطالب من استيعاب المعلومة أو الظاهرة كسبب ونتيجة، وليس كمعلومة منزوعة من سياقها، وبالتالي كان من الضروري تقديم أية حجة توضح كيف أن التسامح قد أدى إلى زيادة عدد السكان المسيحيين على أرض الواقع.

وفي موضوع آخر في ص9، وفي معرض الحديث عن أسباب توجه العثمانيين نحو الوطن العربي –وقد تمت الإشارة إليه– من قبل في ورقتنا هذه، فإننا نجد أن الكتاب اعتمد أسباباً واهية يمكن لمعلم ذي حس نقدي أن يقدمها أمثلة، وأن يستخدمها مناسبة لتدريب طلابه على تحليل الحجج، فهي عبارة عن حجج مصطنعة، حيث تم تفنيدها سابقاً، كما يصعب ربطها بواقعة احتلال البلاد العربية من قبل العثمانيين، ومن ذلك فكرة التصدي للصفويين الشيعة، أو إيقاف التمدد البرتغالي باتجاه الشرق، أو الأهمية الإستراتيجية للوطن العربي، ومن الواضح هنا أن بالإمكان بسهولة لفت أنظار الطلاب إلى تخلي العثمانيين عن الأندلس، ليقوموا بعقد مقارنة وفحص مدى تماسك الأسباب ودرجة إقناعها، وهو ما سبق أن أشرنا إليه.

في ص34، يتم طرح فكرة أن سبب الإصلاح والنهضة الفكرية للدولة العثمانية هو الغزو العسكري الأوروبي للوطن العربي، وكذلك الغزو الثقافي، فقد جاء النص على النحو التالي: " . . . وما رافق ذلك من غزو ثقافي غربي ونهضة فكرية اتخذت اتجاهات مختلفة في الدين والعلم والسياسة والاجتماع والفن"، وهنا يجدر بنا أن نسأل: هل من الممكن أن يكون سبب النهضة والإصلاح هو الاستعمار؟ وهذا بناء على ما يطرحه الكتاب، وإذا كان هذا صحيحاً فهل المطلوب من التلميذ في هذه الحالة أن يصفق ويرحب بالاستعمار كونه يشكل سبباً للنهضة، أم أن المطلوب وهو الأصح –حسب رأينا– أن يكون الطالب رأياً معادياً ورافضاً ونابذاً لفكرة الاستعمار في وعيه.

وفي السياق نفسه، يأتي طرح حادثة الحملة الفرنسية على مصر في الكتاب كسبب أساسي –وإن لم يكن وحيداً– في نشأة الحياة العلمية في مصر. مرة أخرى يجوز لنا أن نسال عن المقصود أو الهدف الذي يسعى إليه معدو النص في الكتاب من ذكر مثل هذه الحوادث التاريخية على هذه الصورة الإيجابية، وذلك لأنه يدفع إلى تشكل رغبة لدى الطالب في تمني حملة فرنسية جديدة على الوطن العربي، طبعاً مع إدراكنا أن هذا ليس ما يريده مؤلفو الكتاب.

ولا بد من الأساس أن يتم ربط تاريخ النهضة الفكرية بتاريخ الحملة الفرنسية على الوطن العربي، ولا بد من تقديم أدلة ومسوغات تبرر للكتاب أن يربط تاريخ النهضة بالاستعمار الأوروبي للوطن العربي، وللأسف، فإن ذلك غير ممكن واقعياً، ما يجعل الفقرة كلها الواردة تحت عنوان "ملخص تعليمي" نموذجاً للتناقض والتشويه الذي يمكن أن يلحق بعقل الطالب، فالنص هنا يصل في هذا السياق إلى حد القول " . . . وما رافق ذلك من غزو ثقافي ونهضة فكرية . . . " وهي جملة تحمل تناقضاً صارخاً إلا في حالة اقتناعنا بوجود علاقة سببية بين الغزو الثقافي والنهضة الفكرية، ولكن، وبما أن النص منسجم مع نفسه، فإنه يسترسل ليخبرنا بأن كل ذلك قد ساعد على استعادة العرب لأمجادهم.

وبالتالي، فإننا لا نستطيع تجنب الانطباع أن طالباً يتدرب في سياق استدلالي من هذا النوع لا بد أن يكون في مستوى متدن جداً من حيث القدرة على ربط الأحداث أو الإتيان بالمسببات الحقيقية للأمور، ناهيك عن أن كل هذا التخبط يؤدي في النهاية إلى إنتاج طلاب ومواطنين تائهين وغير قادرين على تبني مواقف واضحة ومحددة من الظواهر التاريخية أو غيرها.

نجد في ص36 سبباً آخر للنهضة يدور في الفلك ذاته، وهو هنا الاستشراق الذي يتم طرحه برؤية إيجابية لدرجة أن المرء يتخيل لبرهة أن كاتب النص هو المستشرق نفسه، فقد ورد حرفياً في الكتاب أن الاستشراق ساهم في حدوث نهضة فكرية لأنه "يعد من العوامل الرئيسية في نهضة أوروبا العلمية، فقد أدى إلى تنبيه العرب إلى أمجادهم". وهنا، وحتى لو افترضنا أن ما ورد صحيح بالفعل، فهل يمكن القول بوجود علاقة ميكانيكية بين التنبه إلى الأمجاد وحدوث النهضة؟ أليس واقع الحال هو أن الشيء الوحيد الذي يفعله العرب هذه الأيام هو تذكر الأمجاد والبكاء على الأطلال، دون أن يتمخض ذلك عن أي نوع من النهضة، بل على العكس من ذلك.

وبناء على ذلك، فإنه علينا أن نفكر في اتجاه معاكس، ذلك أن آلية الاستغراق في الماضي إنما تدل على العجز أمام الحاضر والمستقبل، لذلك فإننا نذهب إلى القول إن المبالغة في العودة إلى الماضي لا تقود إلى استعادته علمياً ونقدياً ليتم البناء عليه، بقدر ما تشكل بديلاً لواقع كان من المفترض أن يتم إنجازه، وهو ما يعني إعادة إنتاج الذات دون أي تجاوز إلى ما لا نهاية.

من جانب آخر، يمكننا أن نتفق مع الكتاب في أن الاستشراق قد ألقى بالفعل حجراً في بركة الثقافة العربية الراكدة بفعل سنوات السبات العثماني الطويل، ولكن الحركة الناجمة عن ذلك أخذت على المستوى الواقعي شكلين غير صحيين؛ أحدهما تمثل في ارتداد كامل نحو التراث– الماضي

باعتباره ضامن الحق والحقيقة والقوة والازدهار، وهو ما مثلته الأصولية بامتياز، أما الاتجاه الآخر؛ دعاة التغريب، الذين يتبنون نموذج الحضارة الرأسمالية المعاصر بشكل تام لفهمهم المشوه بالضرورة لتلك الحضارة، وفي كلتا الحالتين بدا أن تقمص الآخر الماضي، أو الآخر المعاصر هو الطريق المسدود الذي تم شقه لإنجاز نهضة على ضوء الحركة الناجمة عن تفاعل عوامل عدة لا نميل هنا بدورنا إلى اعتبار الاستشراق أبرزها.

أما عند مناقشة دوافع الاستعمار اتجاه العالم العربي في ص42، فتخبرنا النقطة الرابعة بالتالي "خوف أوروبا من قيام دولة عربية موحدة تقف حائلاً دون تحقيق أطماع الدول الأوروبية الاستعمارية في الوطن العربي". يعني ذلك حسب فهمنا أن الدول الاستعمارية كانت خائفة من قيام دولة عربية موحدة، وهو ما نظنه يجانب الواقع كثيراً؛ ذلك لأن البلاد العربية إنما وقعت فريسة الاستعمار كنتيجة حتمية لهزيمة الدولة العثمانية، ولم يكن العرب في تلك اللحظة في وضع نهضوي يسمح لهم بإنجاز دولة قومية موحدة، وذلك حسب ما ورد في الكتاب، ولكننا نرى هنا أن أوروبا الاستعمارية كانت بصدد اقتسام أملاك الرجل المريض بغض النظر عن واقع هذه الأملاك أو تطلعاتها؛ وذلك كله يبدو فائضاً عن الحاجة والأمر الجوهري هو مصالح القوى الاستعمارية وحاجاتها إلى الأسواق والمواد الخام.

نواجه كذلك بضعف استدلالي آخر في ص47 عند الحديث عن العناصر المشتركة بين سياسات الاستعمار وهي النقطة الرابعة "تمزيق وحدة البلاد العربية، ووضع الحدود المصطنعة بينها، وتشجيع النعرات العصبية والطائفية والقطرية فيها". هذه النقطة، وبخاصة فيما يتعلق باتباع سياسة التجهيل توحي أن البلاد العربية مزدهرة وواعية . . . وهذا طبعاً غير صحيح بناء على الوضع العام الذي كان يعاني منه الوطن العربي في ذلك الوقت، ولذلك فالأولى أن يقول إن الاستعمار لم يتبع سياسة التجهيل، وإنما قام باستبدال ثقافة تقليدية كانت سائدة في المجتمعات العربية بثقافة جديدة تتلاءم مع احتياجات الاستعمار، وفي السياق نفسه يتحدث الكتاب عن قيام المستعمر بتمزيق الوحدة العربية، في حين أن الوحدة العربية لم تكن قائمة إلا من حيث اتحاد العرب في واقعة أنهم جميعاً مستعمرون.

هذا ما حاولنا قوله في هذا المجال حول الحادثة التاريخية وصورة عرضها من جانب اعتبارها حادثة لها مسببات ونتائج واقعية، والآلية التي اتبعها معدو هذا الكتاب في التعامل مع هذا الجانب وتأثيرها على ذهنية الطالب الذي يتلقى حادثة تاريخية برمتها دون التطرق إلى أسبابها الحقيقية، أو بطرح أسباب غير منطقية وقابلة للدحض عند إعادة دراستها ومناقشتها.

آلية استخدام المصطلحات

لا بد من التنويه بداية إلى أن الكتاب امتاز باحتوائه كماً هائلاً من المصطلحات في معظم دروسه، بغض النظر عن الآلية التي تعامل فيها مؤلفو الكتاب مع هذه المصطلحات.

ومن وجهة نظرنا، وكما أوضحنا في مقدمة هذه الورقة، أن المصطلح وتعريفه يشكلان الجزء الأكبر من الفهم العام لدى الطالب والمتلقي على حد سواء لمحتوى نص الدرس، فإيراد مصطلح ما، وترك هذا المصطلح دون أي محاولة تعريفية له، أو حتى رسم الإطار العام لما قد يعنيه هذا المصطلح، يؤثر بشكل مباشر بطريقة سلبية؛ سواء على مقدار استيعاب الطالب للدرس، أم حتى لمستوى فهمه له.

ومن خلال قراءتنا لمعظم دروس الكتاب، لاحظنا سمة عامة تتكرر في معظم هذه الدروس، بغاية السهولة يمكن ملاحظة أن الكتاب لا يلقي بالاً إلى ضرورة أن تكون اللغة دقيقة ومفهومة للطالب، فالكثير من المصطلحات المستعلمة في النص بدت لنا صعبة، وأحياناً غامضة وملتبسة، فمن المؤكد أنه لا يمكن لأي شخص يبدأ بتدريس النظام السياسي في الدولة العثمانية لطلبة الصف التاسع، دون أن يلقي بالاً إلى ضرورة توضيح المقصود بمصطلح "النظام السياسي"، هنا طبعاً إذا كان الهدف هو إنشاء تلاميذ قادرين على الفهم والتحليل، لا على الحفظ دون أدنى مستويات من فهم النص وتحليله.

سنتطرق إلى عينات من دروس مختلفة من المصطلحات غير المعرفة التي بدت لنا بأمس الحاجة إلى الإيضاح، وفي المقابل أهملنا الحالات التي رأينا أنها تتحمل التأويل على الأقل من قبل المعلم.

في ص12، عنوان الدرس هو "النظام السياسي والإداري"، فقد ورد هذا المصطلح على اعتبار أن النظام السياسي منفصل عن النظام الإداري، دون أية كلمة للتوضيح أو حتى لشرح ما المقصود بمصطلح النظام السياسي، أو ما الذي يريده معدو النص من وراء مصطلح النظام الإداري، حيث يباشر الكتاب في ذكر عناصر النظام السياسي في الدولة العثمانية، متجاوزاً المصطلحات والمفاهيم في مجمل النص.

كما يرد الجيش في ص12 عنصراً من عناصر النظام السياسي، وكذلك السلطان بوصفه واحداً من موظفي الدولة. في رأينا، إنه علاوة على ضرورة تقديم تعريف لمفهوم النظام السياسي ليتلاءم مع سياق النص، فإنه من الواجب أيضاً تقديم ما يسوغ اعتبار الجيش أحد مكونات ذلك النظام.

وأما فيما يخص كون السلطان موظفاً، فهو أمر لا نتفق معه، وإذا كان الكتاب يرغب في الاحتفاظ بهذا الرأي، فإن عليه أن يبين على أي وجه يمكن أن يعتبر كذلك.

ص17، وفي معرض الحديث عن الضرائب، يرد مصطلح "أهل الذمة"، والواقع أن الكتاب لا يقدم أية محاولة لتوضيح المقصود بهذا المصطلح، ويؤسفنا أن نسجل أن بعض الطلبة قد علق عندما سأله الباحث أن يضرب مثلاً عن أهل الذمة بالقول "مثل أهل بيت لحم"، وذلك يشير بقوة إلى أن مثل هذا الاستخدام لا يصلح إذا كنا نرغب في تأسيس مجتمع حداثي ومنسجم مع نفسه، وأما إذا كان المقصود تكريس واقع اجتماعي سياسي متشرذم متقطع الأوصال بين الكيانات والطوائف، فذلك عين المطلوب، ولا مناص من الإقرار بأن المصطلح -ولو عن غير قصد- يقود إلى استفزاز المواطنين المسيحيين خاصة، وأي مواطنين غير مسلمين عامة، فهو يضعنا في مواجهة سؤال معضل

بالفعل، وهو: كيف يمكن لإنسان أن يكون في بلده مواطناً وذمياً في الوقت نفسه؟

هناك أيضاً مصطلحات مثل حماية القانون، والحكم الدستوري، غير أنه يمكن أن يظن أنها ليست بالغامضة كثيراً، ولكن عندما نجد مصطلح "تضمين الضرائب" ص17، فإننا نرى أنه يحتاج إلى توضيح ومناقشة معمقة لأثره على الحياة الاقتصادية والتراتب الاجتماعي.

ص34، يشرع النص في مناقشة النهضة الفكرية بتقديم عناصرها وأسبابها، وهذا كله قبل تحديد ما المقصود بالنهضة الفكرية للطالب، هذا إضافة إلى أنه، في الواقع، مصطلح مراوغ يدور حوله جدل كبير يصل حد الاعتقاد بأنه مجرد تلقين لا أساس ولا سند له في الواقع، وأن الكثير من المفكرين لا يقر بحصول نهضة أصلاً، إذا كان المقصود هو المقارنة بالبعث الأوروبي في العصور الحديثة، ولكن وحتى لو تجاهلنا ذلك، فإن كلمة النهضة في كل الأحوال تحتاج إلى مقاربة معمقة ولو قليلاً، إذا شئنا أن نفكر بها كواقعة موجودة بالفعل وليست الكلمة الثانية في العنوان وهي "فكرية" بأقل احتياجاً إلى المعالجة، إذ أنها يمكن أن تشمل كل شيء كما يبدو في استخدامها في النص، ويمكن أن تكون ذات معنى ضيق أكثر تحديداً بكثير.

ربما ينطبق النقاش نفسه على مصطلح "الحركات السلفية" ص36، وبخاصة في لحظتنا الراهنة، حيث يلقي المصطلح وتنويعاته مثل الأصولية، والإسلام السياسي، رواجاً كبيراً في الغرب والشرق، وإننا بالفعل قد تلمسنا عدم دقة تمثل كثير من المعلمين لدلالة هذا اللفظ علماً أننا لا نزعم أن المصطلح مستقر ومحدد بالفعل، وكل ما هنالك أن هناك مقاربات لتفهم سياقه الدلالي.

ص37، وعند مناقشة موضوع جمال الدين الأفغاني وعبد الرحمن الكواكبي، تبرز العديد من المفردات الشائعة ذات الدلالة الملتبسة، ومن ذلك "نظام برلماني"، "نظام سياسي"، "استبداد سياسي"، والصحيح أن المرء قد لا يجد عذراً للكتاب، وتعبيراً مثل الحركات القومية ص 39 قد يبدو للوهلة الأولى واضحاً وجلياً، ولكنه عند التفحص يبدأ بالانزلاق من بين الأصابع، ونكتفي هنا بالإشارة إلى الجدل الذي احتدم منتصف القرن الماضي، وربما لا يزال دائراً بخصوص هل العرب أمة؟ أم أنهم أمم متشابهة قليلاً أو كثيراً؟ أم أنهم أمة في طور التكوين؟ وذلك في الواقع يوضح صعوبة التحدث عن القومية عندما يدور البحث عن الحالة العربية.

أما في الصفحتين 49، و54، فنجد مصطلحات على شاكلة "الحلفاء"، و"الإدارة الدولية"، و"الميناء الحر"، و"الانقلاب العسكري" و"الأساس الطائفي" و"الجمهورية"، و"الحرب الأهلية" وكلها هكذا ملقاة على عواهنها دون أي تعريف أو توضيح من قبل معدي نص الكتاب.

ص64، وعندما يرد ذكر "تأميم قناة السويس"، فلا يتم سرد أية معلومة تضع الواقعة في سياقها التاريخي، وذلك يضاف إلى الغموض الذي يتصف به المصطلح نفسه، هو مثل الكثير من المصطلحات التي سبق الإشارة إليها بأنه مترجم بتلك الدرجة من الدقة أو غيرها عن اللغات الأوروبية، ويبقى في حاجة إلى التوضيح عندما يقدم للمرة الأولى، أو عندما يقدم لتلاميذ في مقتبل العمر كطلبة الصف التاسع الأساسي.

أحد المصطلحات التي بدا لنا في غاية التعقيد هو "الإقطاع العسكري" ص6، حيث توصف دولة المماليك بأنها دولة إقطاعية عسكرية، ومن المعلوم أن نمط الإنتاج الإقطاعي هو نمط أوروبي أساساً، ولم يشهد الشرق إقطاعاً بذلك المعنى، وهو ما دفع مفكراً متخصصاً بشكل بارز في الاقتصاد السياسي مثل ماركس إلى اقتراح نمط الإنتاج الآسيوي، وإذا كان من حق مؤلفي الكتاب أن يختلفوا مع أي كان في أفكارهم، فإنه يبقى من واجبهم توضيح المقصود بالإقطاع هنا، ناهيك عن توضيح معني الإقطاع العسكري.

مدى دقة المعلومة

ما أردنا التطرق إليه هنا هو أن بعض المعلومات المقدمة في الكتاب أثارت لدينا التساؤلات العديدة حولها من حيث مدى دقتها ومصداقيتها، فطريقة الكتاب في معالجة المعلومة اتسمت بالسرعة والابتذال في معظم الأحيان، بالإضافة إلى تحريف الوقائع بطريقة غير مستساغة بشكل عام، وفي أكثر من مكان في الكتاب.

فمثلاً في ص10، عندما يرد حرفياً ما يلي "توجه السلطان سليم الأول نحو مصر للقضاء على النفوذ السياسي للمماليك"، فهنا تُخرج الصياغة المحتوى بشكل واضح عن جوهره، والمتمثل في السبب الحقيقي لتوجه السلطان سليم الأول لمصر، وهو احتلالها بشكل مباشر.

أما في ص21، وعند الحديث عن أسباب ضعف الدولة العثمانية بعد العصر الذهبي، يقع القارئ في حيرة من أمره، ويلح في التساؤل عن كنه هذا العصر الذهبي، ومتى كان على وجه الدقة، وللأسف فإن الكتاب ينشغل طوال الوقت بشرح وإن كان كبسولياً لتردي أوضاع الدولة العثمانية، مع لازمة الانحطاط الذي أعقب العصر الذهبي فيرد حرفيا "بدا انحطاط الدولة العثمانية بعد العصر الذهبي في عهد سليمان القانوني. . . ".

إذا عدنا إلى ص 17، نجد في الحديث عن تقسيمات المجتمع العربي في زمن الدولة العثمانية أن الرعية لم يكن لديها من عمل سوى دفع الضرائب، "قسم المجتمع زمن الدولة العثمانية إلى طبقتين: الحكام وهم أصحاب الامتيازات، والرعية (المحكومين) ومهمتهم دفع الضرائب"، وعلى الرغم من افتراض وجود النية السليمة عمَّن كتب هذه الجملة، فإنه لا تخفى على أحد الصورة التي تختزلها ذهنية التلميذ كصورة للمواطن.

أما في أحيان أخرى، فإن المعلومة ترتدي صبغة رومانسية تبعدها كثيراً عن أرض الواقع، ففي ص64، وعندما يدور الحديث عن فشل العدوان الثلاثي على مصر، يتم تسجيل المقاومة الباسلة للشعب كسبب أساسي ووحيد لهذا الفشل، فيرد حرفياً في الكتاب "وقد فشل العدوان في تحقيق أهدافه بفضل المقاومة البطولية للشعب المصري، ومؤازرة الأمتين

العربية والإسلامية لمصر" ، وهذا من وجهة نظرنا يعتبر تحريفاً وتجاهلاً للعامل الحاسم في تلك اللحظة التاريخية، الذي كان بالأساس عاملاً دولياً بحتاً تجلى في ضغط أمريكي هائل، ورفض سوفيتي صارم، وصل حد التهديد بإزالة إسرائيل من الوجود، ومن الجائز بالطبع التفكير بأن الكتاب يرغب في حفز المشاعر القومية ومشاعر الاعتزاز لدى الطالب، ولكن هذا يأتي على حساب دقة طرح المعلومة، ولا نقول الموضوعية التي تعتبر حلماً بعيد المنال على صعيد دراسة التاريخ بعامة.

هناك مصادرات تبدو وكأنها معلومات، ومن أوضحها ما يرد ص34 عند الحديث عن النهضة، التي يؤرخ لها النص ما بين 1914-1798، فنحن هنا لا نستطيع أن نقدر لماذا كانت هذه التواريخ محددة للنهضة، أو ماهية النهضة التي تحققت في تلك الفترة، وهل وقع أي فعل يمكن اعتباره نهضة أم لا . . . وبناء على ذلك، فإنه من الواضح أن ما يرد بوصفه معلومة هو في أفضل الأحوال وجهات نظر، أو افتراضات تحتاج إلى الفحص والتسويغ اللذين لا يقوم الكتاب بهما.

في ص34، نجد معلومة من السهل كشف عدم تلاؤمها مع الوقائع، فعند الحديث عن الحركة السنوسية بنسب القيام بإصلاح المجتمع البدوي لها، وذلك عبر إنشاء الزوايا التي عدت مراكز الروحية والزراعية والاقتصادية. . . "وعملت على تنظيم حياة أتباعها من خلال إقامتها للزوايا التي عدت مراكز للحياة. . . "، هنا نود أن نلفت الأنظار إلى أن المجتمع البدوي لا يزال بدوياً في ليبيا، بعد الاستقلال بعشرات السنين، وهو ما يجعل أي قراءة نقدية تتردد في التعامل بجدية مع زعم إصلاح المجتمع البدوي.

ونختم في هذا البند بإيراد معلومة تحمل تناقضاً صارخاً، إذ يرد في الكتاب أن المهدي قام باحتلال الخرطوم وأم درمان ص37، وهنا أليس غريباً أن تكون هذه معلومة، بمعنى هل من المعقول أن يكون المهدي محتلاً في بلاده، بينما "كتشنر" مثلاً هو صاحب البلاد؟، لكن هذا ما يوحي به النص الذي يتابع بالقول إن المهدي بعد ذلك قرر غزو مصر، التي نريد أن نؤكد أنها كانت تحت الاحتلال الإنجليزي، ما يعني أن كتاباً ناطقاً باللغة العربية كالذي بين أيدينا يجب أن يفكر في المهدي محرراً لا غازياً، ونود في هذا السياق أن نخرج من رأسنا أن الكتاب قيد الدراسة متأثراً بكتاب سبق له الصدور في لندن أيام الاستعمار الإنجليزي لمصر والسودان.

استخدام الخطاب الرومانسي المليء بالمصطلحات الميلودرامية

إذا كنا لا نذهب إلى اعتماد الرأي الذي يستبعد الشعر وأسلوب القصص والفن بعامة من ساحة الفعل المعرفي، فإننا في المقابل لا نميل إلى إحلاله مكان اللغة الاستدلالية الجافة عندما تكون هي بيت القصيد، وعند وقوع ذلك فإنه يوحي بمغالطة تهدف إلى تضليل القارئ غير المحترف، وهو غالباً الطالب، بالتأثير بمشاعره وعواطفه المختلفة، فنحن هنا لا نريد أن يكون الخطاب الرومانسي المليء بالمشاعر مستخدماً على حساب المعلومة المعروضة بطريقة أقرب ما تكون إلى العلمية، وذلك لأن الطالب أو هذا الفرد إذا نشأ على عقلية أن الأسباب والعلاقات الدولية تخضع

من مساق "الدراما والكتابة والقص".

في المجمل إلى العواطف والمشاعر والأخلاق العامة، فإن هذا سيلقي بظلال سلبية على طريقة فهمه للأحداث المختلفة التي تجري فيما حوله، وبخاصة إذا كنا نتحدث هنا عن أمور سياسية بحتة وعلاقات دولية.

وما هو شائع في كتاب الصف التاسع للتاريخ هو استخدامه للمصطلحات ليست الرومانسية فحسب بل الميلودرامية، وكأننا هنا بصدد الحديث عن المشاعر وليس عن الواقعة التاريخية كحادثة واقعية، لها أسباب ونتائج علمية وواقعية، بل نتحدث هنا عن غدر وخيبة أمل وحزن وسعادة.

نجد في ص12، وعند الحديث عن بناء القوة العسكرية العثمانية، أن سببية النص المقتبس الوارد في الكتاب تأتي نموذجاً للميلودراما والعزف على المشاعر، بالقول إن سبب بناء تلك القوة العسكرية هو إحساس سلاطين بني عثمان بواجباتهم اتجاه المسلمين التي تفرض عليهم أن يكونوا أقوياء، فقد جاء في النص على الشكل الآتي "شعر سلاطين بني عثمان والقائمون على الأمر في الآستانة بأن واجباتهم نحو المسلمين تفرض عليهم أن يكونوا أقوياء. . . " . فقط يجدر بنا في هذا الموضوع أن نتذكر نظرة ابن خلدون لطبيعة الملك القائمة بحسب رأيه على الطمع والتفرد بالسلطان والميل للتغلب، خلافاً للنص المقتبس الذي يلغي الغايات الواقعية والاقتصادية والسياسية من قائمة اهتماماته، ليس هذا فحسب، بل يكفي أن نرى تأثير هذا المستوى من الفكر الذي يعطى لطلبتنا من تحليل للأمور ونقدها، لنعرف طبيعة أفراد المجتمع التي سيساهم هذا الكتاب في تكوينها.

في ص49، نواجه بإشكالية تغييب الواقعية نفسها على حساب المشاعر والميلودراما، وأحياناً الفانتازيا التاريخية، حيث يستخدم الكتاب لغة لا تنسجم مع أسلوب الكتابة التاريخية؛ مثل "يتفق الإنجليز مع العرب ثم يغدرون بهم" ، والسؤال هنا هو كيف للطالب أن يفهم هذه الكلمة الرومانسية "يغدرون" . وبالطبع، النص غير معني بذكر أسباب هذا الغدر، ومن الواضح أن المتوقع هنا هو ضرورة تحليل الأسباب الواقعية للحدث، بدلاً من الانخراط في لغة مشخصنة وانفعالية، وفقط للتوضيح نود هنا التأكيد على أن الاعتراض من جانبنا كان على المصطلح وليس لدينا تعليق على الحدث التاريخي كحدث تاريخي، فالنقد موجه للمصطلح وليس للحدث.

وفي ص53، يأتي السؤال الثالث على النحو الآتي "أفسر سبب خيبة أمل العرب بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى" . طبعاً، هنا تم استخدام مصطلح انفعالي وشعوري وهو "خيبة أمل" ، وبما أن السؤال ذو طابع رومانسي من الدرجة الأولى، فلا بد من أن يكون الجواب على القدر نفسه من الرومانسية، فقد جاء الجواب أيضاً بشكل طبيعي يتحدث عن أن السبب هو "غدر الحلفاء بهم" .

هل هذه هي الطريقة التي تعرض بها الأحداث التاريخية، وبخاصة عندما تتعلق بالعلاقات الدولية؟ وهل هذه هي الصورة التي نريد من التلاميذ أن يفهموها ويتبعوها في تحليل الأحداث السياسية دون أن نخلق فيهم أن هذه الأحداث لا بد من أن يكون لها أسباب واقعية قادرة على اقتحام العقل، وبالتالي الدخول في ممارسة فعل التفكير والتحليل والنقد؟

يمكن لنا أن نسترسل طبعاً في ذكر الأمثلة التي يحفل بها الكتاب من هذا النوع، ولكننا نكتفي بهذه العينات التي تنسجم مع الصبغة العامة للخطاب العربي الرومانسي، الذي يستبدل الوصف الموضوعي للواقع، ونميل إلى أن نختتم بمثل إضافي في ص37، إذ يرد أن الحركات الدينية، بشكل عام، قد عملت على تنقية نفوس المسلمين مما علق بها من شوائب. اعتراضنا هنا على مصطلح شوائب، فالنص لا يخبرنا شيئاً عن تلك الشوائب المزعومة، ومن المعلوم أن تشخيص ظواهر دينية اجتماعية على أنها شوائب إنما ينطلق من رؤية أيديولوجية معينة للدين يتبناها كاتب النص الذي يتم إنتاجه، إذ ليس في حدود علمنا من قراءة واحدة تمثل الأزمنة والأماكن، ومن الغني عن التوضيح أن أحد ادوار التاريخ المهمة أن يكشف السياق بما فيه الأيديولوجي الذي يحيط بكل ظاهرة تاريخية.

بناء الفقرات

لا شك أن الاعتراض هنا ومن جانبنا لن يكون على طريقة بناء الفقرات الجيدة والمتسلسلة، بل سيكون اعتراضنا على بعض الفقرات التي غلب عليها نموذجاً رديئاً في بنائها وفي طريقة عرضها للمعلومة، فنحن نرى أن الدرس الأول الذي يتلقاه الطالب هو كيفية انبثاق الفقرات إحداها من الأخرى في تسلسل منطقي يسمح للأفكار أن تتطور بشكل مقنع ومتماسك من الناحيتين الدلالية والاستدلالية على السواء.

فجميعنا يعلم أن المعلومة مهما كانت تشكل قيمة معرفية وعلمية، فإن ذلك لا يكفي حتى تصل المعلومة بالشكل المتوقع، بل تعتمد على الطريقة التي تعرض بها، وعلى حدود علمنا فإن المعلومة مهما كانت قيمة فلا بد من أن تكون لها آلية عرض أيضاً قيمة حتى تصل للمتلقي وهو الطالب في حالتنا.

أما الأسلوب غير المتسلسل وغير المترابط في بناء الفقرات، فلا بد من أنه سيؤثر على الطالب من حيث اعتياده على الأسلوب غير الصحيح، ما سيضعف ملكته المنطقية، ويحوله إلى جهاز تسجيل للمعلومات دون أن يكون بينها رابط من أي نوع، ما قد يعني الغياب الفعلي للتفكير بشكل عام.

هذا ما حصل تماماً في ص65؛ فقد وجدنا المحتوى ملقى في جمل وفقرات لا تترابط، وإنما تتجاور إن صح التعبير، ومثال ذلك الفقرة المدهشة التي تتحدث عن نكسة 5 حزيران من العام 1967، إذ بعد جمل مقطعة الأوصال تسرد بشكل مشفر حيثيات الحرب، وتنتقل الفقرة بسرعة أيضاً مدهشة إلى الحديث عن حافظ الأسد، وتوليه للرئاسة في سوريا، والفقرة التي تلي هذه المعلومة تروي على استعجال وفي سطرين أنه توفي وخلفه بشار الأسد، وإليكم الفقرة كما جاءت في الكتاب "شنت إسرائيل في 5 حزيران العام 1967 حرباً على كل من مصر وسوريا والأردن، فاحتلت هضبة الجولان السورية، وأرضاً عربية أخرى، فأصدر مجلس الأمن القرار 242 الذي ينص على انسحاب إسرائيل من الأراضي العربية التي احتلتها، ولكن إسرائيل رفضت تنفيذ القرار.

وفي العام 1971، أصبح الرئيس حافظ الأسد رئيساً لسوريا حتى العام

2000، إذ تولى ابنه بشار الأسد الحكم خلفاً له في 10/ 7/ 2000" .

في ص73، عند الحديث عن الخطوات الصهيونية لتنفيذ مشروع الحركة الصهيونية بإقامة دولة صهيونية، فإن هذه الخطوات تأتي على شكل نقاط مبتورة من سياقها، فتطرح النقطة الثالثة بلمح البصر "الحصول على موافقة الدول الكبرى" دون أن نعرف موافقتها على ماذا.

ولعل أحد أسباب تفتت الجمل والفقرات على هذا النحو هو عدم الاهتمام بإنتاج محتوى وافٍ نسبياً يغطي الظاهرة المدروسة بدرجة معقولة من الجدية، وهنا نختتم بمثال من ص24 يتعلق بتشكيل فخر الدين المعني لحركة دينية، فالفقرة التي تتحدث عن الموضوع لا توضح شيئاً عن فحوى هذه الحركة من حيث مبادئها أهدافها أو حتى عن إنجازاتها، وكل ما هنالك سرد سريع لسيرة الأمير فخر الدين المعني، تذكر بالسيرة التي يقدمها طلاب الوظائف لا أكثر ولا أقل.

تحديد الهوية من خلال علاقة الأنا بالآخر

إن قضية "تشكيل الهوية" في المجتمعات العربية تعتبر أحد أهم الأسباب وراء مشاكلنا الاجتماعية والثقافية والاقتصادية . . . وذلك، ببساطة، لعدم قدرة أفراد المجتمعات العربية باختلاف أنماطها وأشكالها على تحديد الهوية الجمعية لها، فقضية ضياع الهوية وتشوه ملامحها وعدم القدرة على تحديدها تعتبر المشكلة الحضارية الأولى الكامنة وراء المشاكل المختلفة التي تواجهها المجتمعات العربية وأفرادها على حد السواء، وما لا نسعى إليه هنا هو الدخول في جدل عقيم حول "الأنا والآخر" نظراً لما يحمله هذا المصطلح من آراء ووجهات نظر مختلفة بين مؤيد ومعارض.

ولكن ما يهمنا هنا هو إيضاح معضلة وعي "الأنا للأنا"، ومن هنا يتوفر لدينا المدخل المناسب لدراسة الهوية وإشكالية تكوينها في وعي أفراد المجتمعات.

ما يساهم به كتاب التاريخ للصف التاسع لا يبدو أنه يصب في المجال المتعلق بمحور تشكل الهوية ومدى أهمية الوعي بالذات و"الذات" هنا هي وعي الطالب لهويته الحضارية والثقافية والتاريخية، ما يساهم في النهاية في خلق رؤية أوضح "للأنا والآخر"، ليشكل من خلال ذلك وعي الطالب بهويته الجمعية.

من الملفت للنظر في نصوص الكتاب ما بين أيدينا هو أن الذات تغيب في آلية سرد الحدث التاريخي، ويحل مكانها صورة غير واضحة ومشوهة للأنا أو الذات، وصورة أكثر وضوحاً للآخر، فنحن هنا في التاريخ نتحدث عن علاقة تربط بين متغيرين؛ الأول قد يكون مؤثراً والثاني قد يكون متأثراً أو العكس صحيح، وبغض النظر عن طبيعة الدور الذي قامت به الأنا في هذه العلاقة لا بد، وبالضرورة، من توفير صورة أكثر وضوحاً للذات حتى تدركها الأنا، فتغييب الأنا في كتاب التاريخ المذكور أعلاه، وتسليط الضوء على الآخر، يتناقض هنا بوضوح مع غاية التاريخ المضمرة بوصفه سردية تهدف إلى تشكيل الوعي الذاتي للجماعة، وانسجاما مع ذلك تأتي الوقائع مستقلة عن منتجها، كوننا نتحدث هنا عن عنوان عريض هو "التاريخ العربي الحديث والمعاصر" بشكل استلابي لدرجة أن ذات الحدث–الموضوع تبدو أوروبا وليس المشرق العربي كما يعدنا عنوان الكتاب.

هذا يقودنا إلى مدخل آخر، وهو الاعتقاد الجازم بأن الكتاب بهذا الشكل هو فعل استشراقي، حتى لو كان المكان الذي يحتضن الكتاب هو رام الله، أو أي بقعة عربية أخرى، وهنا يبدو لنا أن الأمر الأشد خطورة، كما ذكرنا في البداية، هو تشويش وعي التلميذ–المواطن بذاته وهويته، بماضيه وحاضره ومستقبله، وتحوله إلى موضوع يرى بعين أخرى غير العين الواعية بذاتها.

وهنا نؤكد أن هذا النمط من الإنتاج المعرفي هو تعبير عن استلاب واضح للوعي والثقافة، ومن ناحية أخرى يبدو مفزعاً بكل المقاييس أن يكون الأكاديمي الفلسطيني منتج المعرفة في كتب التاريخ مستلباً ثقافياً وأيديولوجياً إلى هذه الدرجة.

والحقيقة أن نص الكتاب مليء بالنماذج التي تدل على ذلك، فعند نقاش الآلية التي تم فيها سقوط الدول العربية تحت السيطرة الأوروبية تفصيلاً بالقياس إلى نزعة الكتاب الاختزالية لآلية تقاسم الدول الأوروبية لأراضي الوطن العربي مع تغييب كامل لردة الفعل العربية الرسمية وغير الرسمية ص42، فمعظم النصوص التي تطرقت إلى وصف كيفية سقوط الدول العربية تحت وطأة الاستعمار، لم تشتمل على أي محاولة للتطرق للذات عبر وصف ردة الفعل العربية، والسؤال الذي يفرض نفسه هنا بقوة هو ما هي الصورة التي سيكونها وعي الطفل–التلميذ الذي يقرأ نصاً من المفترض أنه يتحدث عنه، ولا يتطرق لأي وصف أو إيحاء بأنه كان فاعلاً في تلك اللحظة. ببساطة، الصورة التي ستتكون في وعي التلميذ هي تصور عدمي انفعالي قدري يؤسس عقلية انتظار ما سيأتي بدل المبادرة للفعل.

ما يشكل المفاجأة الكبرى في هذا الكتاب، هو الشكل الذي جاءت عليه معالجة القضية الفلسطينية، فمنذ بداية الانتداب البريطاني على فلسطين وحتى الاحتلال الإسرائيلي الحالي، لا نجد في نص الكتاب أي حضور فلسطيني حتى على مستوى ردة فعل وقعت على الأراضي الفلسطينية من الجانب الفلسطيني، بهذا الشكل أو ذاك، فالنص مؤسس على عقلية أن الآخرين يفعلون ونحن نتلقى، والمستعمر على اختلاف أشكاله وأوقاته هو يفعل ونحن نتلقى الفعل، فالنص جاء خالياً تماماً من أية إشارة للثورات، ولا حتى لذكر أشكال النضال المختلفة التي قادها الشعب الفلسطيني، ولا يحمل النص أية إشارة إلى أنه كان هناك شكل من أشكال المقاومة باستثناء تعريض خجول بالانتفاضتين الأولى والثانية إن صح التعبير، ص 73–76.

ليس هذا فحسب، بل يبدو أن معدي النص لم يكتفوا بتغييب الذات عن الحدث، بل قاموا أحياناً بتغييب الحقائق الواقعية، وهنا كونهم لم يستطيعوا الفصل ما بين الانتماءات الشخصية والحقيقة العلمية، فحركة سياسية كحركة "حماس" وأهميتها، وبخاصة في الظروف الراهنة التي نعيشها لا يتم التطرق إليها أبداً، ويكتفي الكتاب بذكر منظمة التحرير الفلسطينية كفصيل سياسي فلسطيني وحيد، دون

أن يقدم، ولو القليل، عن الحركات والفصائل السياسية الفلسطينية الأخرى، وكأن النص مقدم بلغة أخرى ولشعب آخر لا يهمه الأمر، ص75.

مدى الترابط بين الأحداث التاريخية المقدمة

قد يعتبر هذا الجانب في الكتاب هو جانب تقني، وخاصة في مجال كتابة النص، ومدى قدرة منتج النص على صياغة نص واضح وغير مبتور، فنحن أشرنا أكثر من مرة إلى غياب المعنى الناظم للمعلومة المعطاة في معظم صفحات الكتاب ووحداته ودروسه، ويبدو أن فكرة الترابط المنطقي ليست من ضمن أولويات معد النص، فالأولى هنا هو تقديم معلومات ولصقها للتجاور دونما اتصال معرفي علائقي من أي نوع، وبهذا المعنى فإن المعلومة المعزولة عن أي سياق تصبح هي الهدف الأول والأخير في طيات الكتاب.

بناء على ما سبق، فإننا لم نستطع تجنب الانطباع بأن كل ما سيقوم به الطالب حسب ما هو مؤسس له في ثنايا الكتاب، هو حفظ المعلومات آلياً بطريقة لا تهدف إلى غير ذاته، وهنا يلح علينا السؤال حول الغاية من تعليم التاريخ لطلبتنا وجدواه بغض النظر عن كونه مادة مقررة لا مناص منها.

احتوى الكتاب قيد الدراسة على الكثير من الشواهد التي تستند إلى ما ذهبنا إليه، فمثلاً ص13 نجد محاولة لشرح الإدارة المدنية زمن الدولة العثمانية، وهذه الإدارة حسب ما جاءت عليه في الكتاب هي عبارة عن مجرد تقسيمات إدارية قامت بها تلك الدولة لأقاليم الوطن العربي، دون أي محاولة لتوضيح الأسباب التي دفعت الإدارة العثمانية إلى اتباع تلك التقسيمات الإدارية، أو حتى جدواها والدوافع التي حكمتها أو وجهت من قام بها، وبالتالي أليس هذا مثالاً سيئاً على عدم الترابط ما بين الأحداث التاريخية، وكأنها عبارة عن فلاشات سريعة كنموذج "صدق أو لا تصدق".

أما في ص21، وعند التطرق إلى أسباب ضعف الدولة العثمانية، يرد النص التالي "بدا انحطاط الدولة العثمانية بعد العصر الذهبي في عصر سليمان القانوني وظهر في عهد مراد الثالث . . . ووصل ذروته في سلطة محمد الرابع". هذا المثال يؤكد على أن الحدث التاريخي في هذا الكتاب ليس أكثر من معلومة سريعة مبتورة من سياقها، ليس على التلميذ سوى حفظها كما هي، فلا نحن عرفنا لماذا كان العصر الذهبي ذهبياً، ولا السياق مكنه من أن يكون ما كان، ولا حتى تمكنا من معرفة ما الذي جرى لننتقل مباشرة من ذهبية سليمان القانوني إلى انحطاط مراد الثالث، فهذا المثال يعبر عن تتابع خالٍ من أي معنى كأنه حدث غيبي سمعنا عنه في كوكب آخر دون أن ندري له سبباً.

أما عند التطرق إلى موضوع استعمار الوطن العربي ص22 النقطة (ج)، فنصطدم بالنص الآتي "تطلعت الدول الأوروبية إلى اقتسام الوطن العربي . . . فقامت فرنسا باحتلال الجزائر العام 1830، وفي العام 1881 احتلت تونس، ثم احتلت بريطانيا مصر العام 1882 . . . ." والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو "أين العرب والدولة العثمانية من هذا النص، وكيف يستقيم الحدث بهذه السرعة في السرد وهو ما يحيلنا مرة أخرى على موضوعة تغييب الذات.

في ص21 النص المقتبس الذي يتحدث عن بداية ضعف الدولة العثمانية، وبالتالي ظهور الحركات الانفصالية، يتم شرح الموضوع بالقول إنه "عندما ضاقت الناس ذرعاً بالحكم العثماني نشبت ثورات عدة في البلاد الأوروبية، ولم ينشب مثلها في الولايات العربية". هكذا ينتهي النص دون وضع الأمور في سياقها، ولا حتى بعرضها كحادثة تسمح لنا بالتفكير في الأسباب التي مكنت الشعوب الأوروبية من التمرد وعكس السياق الذي كبح الشعوب العربية ومنعها من الثورة، فهنا تحليل الحدث ليس بالمهم بالنسبة للنص الذي يأتي في هذا الكتاب بمعلومة معزولة عن أي سياقات تاريخية أخرى.

في ص43، نواجه بتدخل بريطانيا السريع والفاعل ضد احتلال نابليون لمصر وبلاد الشام، دون أي معلومة تفسر أو تحلل طبيعة الدور الإنجليزي ودوافعه التي دفعته لهذا التدخل السريع دون غيره من الدول الأوروبية، فهذا المثال يشكل بوضوح رغبة النص في تقديم معلومات لا يربط بينها أي نوع من أنواع العلاقات.

نختم بمثال أخير من ص45 أثناء شرح احتلال الإنجليز لمصر، حيث توصف عملية شق قناة السويس بأنها الحدث الأهم والأبرز في هذا المجال، وأثرت على دول المنطقة، وما شكلته من أهمية للتجارة البريطانية، ولا نعرف نحن هنا شيئاً عن هذه الأهمية، وهذه الإفادة العظيمة لقناة السويس، وأعتقد أن الطالب لا يكتفي بالقول له إن قناة السويس مهمة فالأهم بالنسبة له أن يعرف لماذا هي مهمة؟ وهذا ما تجاهله النص اعتقاداً منه أن إطلاق صفة المهم على شيء يغني عن إيضاح الأسباب التي جعلته مهماً.

خاتمة

ما حاولنا هنا التأكيد عليه من خلال هذه القراءة النقدية البسيطة التي قدمناها لكتاب الصف التاسع الأساسي الواقع تحت عنوان "التاريخ العربي الحديث والمعاصر" هو أن ما جئنا به من انتقادات وفرضيات كانت بإحياء من نص الكتاب، وما نود التأكيد عليه هنا أن هذه هي روايتنا المختلفة، ونحن نعرف أنه يوجد آلاف الروايات الأخرى في مقابل روايتنا، ولا نملك الاعتراض ولا حتى حق الاعتراض على وجود الروايات الأخرى، وهذا ما حاولنا إيصاله إلى معدي الكتاب أن الاختلاف هو الطبيعي في الأمور وليس الاتفاق. ولهذا، ما أردنا التأكيد عليه هنا هو فقط خطورة تبني فكرة الرواية والرؤية الواحدة، وإنكار الروايات والرؤى الأخرى، وبخاصة عندما نتحدث عن علم كالتاريخ، حيث لا روايتنا ولا رواية الساخرين تملك القدرة على إخضاع استنتاجاتها إلى القياس والتدقيق، كون الصفة التي يمتاز بها علم التاريخ من عدم إمكانية إخضاع الوقائع والروايات التاريخية إلى التجربة كسائر العلوم الفيزيائية، بل نملك في التاريخ القدرة على الادعاء بأن رؤيتنا هي الأقرب للحدث وليست هي الحدث.

ناجح شاهين ونسرين عواد – مركز القطان