

منشورات مخبر البحث في الدراسات الأدبية والإنسانية
جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

تكريس التاريخ فلاح المدرسة الجزائرية - واقع وآفاق

إعداد:

د. خليفة حمادش أستاذ محاضر بقسم التاريخ
أ.د. إسماعيل سامعي أستاذ التعليم العالي بقسم التاريخ
د. نجيب بن خيرة أستاذ محاضر بقسم التاريخ

منشورات مخبر البحث في الدراسات الأدبية والإنسانية
بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

فرقة بحث

تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية - واقع وآفاق

إعداد:

- | | |
|--------------------|-----------------------------------|
| د. خليفة حمّاش | أستاذ محاضر بقسم التاريخ |
| أ.د. إسماعيل سامعي | أستاذ التعليم العالي بقسم التاريخ |
| د. نجيب بن خيرة | أستاذ محاضر بقسم التاريخ |

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

العنوان: تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية - واقع وآفاق

الحجم: 16 × 24 سم

عدد الصفحات : 234.

ردمك : 978-9947-0-2824-7

رقم الإيداع: 2009-5862

الطبعة الأولى 2009

المحتويات

المقدمة 8-5

القسم الأول:

. مدخل إلى تدريس التاريخ الإسلامي..... 9 - 58

الدكتور نجيب بن خيرة

القسم الثاني:

. تدريس تاريخ الجزائر: فترات الازدهار الإسلامي، والحركة

الوطنية وثورة التحرير الكبرى..... 59 - 202

الأستاذ الدكتور إسماعيل سامعي

القسم الثالث:

. تدريس التاريخ العثماني في المدرسة الجزائرية: دراسة

وتقويم..... 203 - 234

الدكتور خليفة حماش

تدريس التاريخ لأبناء الأمة يكتسي صبغة خاصة لأنه لا ينقل مبادئها من جهود، وإبداعات، ونجاحات وإخفاقات؛ بل ينقل الأفكار المصاحبة لها، لأنها تتصل بالجانبين العقلي والوجداني، وإنا جميعا نحن الحاضرون عندما نتكلم، فإن التاريخ هو الذي يتكلم فينا وبنا، لأن كل معارفنا، وسلوكاتنا، وعاداتنا، وتقاليدها، ونظام حياتنا لم نصنعه نحن، بل صنعه الذين سبقونا جيلا بعد جيل، ولكي نكون جيلا إيجابيا يتحمل عبء إضافة ما عليه إلى هذا التراكم التراثي والزخم التاريخي لابد من دراسة التاريخ بوعي وب عقلانية مع الالتزام قدر الإمكان بالموضوعية العلمية، وأعني بالموضوعية التي لا تتناقض مع الذاتية في جانبها الإيجابي، ولاتجافي العاطفة الوطنية، لأن الموضوعية تتضمن حالة نسبية في مفهوم العلم عموما، وعلم التاريخ خصوصا، وهو الإشكال الذي قد يطرح في دراسة التاريخ، وتدرسه للناشئة على الخصوص باعتبار أن تدريس مادة التاريخ في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية يجمع بين التثنية والتكوين العلمي أو نقل المعارف، لاسيما في المراحل الأولى التي يكون فيها الهدف التربوي أوضح الأهداف، والذي يتطلب إسناد تدرسه إلى معلمين أكفاء من أبناء الوطن.

إن تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية مر بمراحل تعود بدايتها الأولى إلى الفترة الاستعمارية حيث أخذ الاهتمام به يزداد شيئا فشيئا سواء في تدرسه في المدارس الحرة التابعة للجمعيات العلمية والأحزاب السياسية كجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وحزب الشعب الجزائري، أو بتأليف الكتب فيه مثل ما قام به مبارك محمد الميلي بتأليفه لتاريخ الجزائر في القديم والحديث، وعبد الرحمن الجيلالي بتأليفه لكتاب تاريخ الجزائر العام.

إلا أن هذه الجهود بقيت فردية وخاصة؛ لم ترق إلى مستوى منهاج دراسي علمي عام، ولابد من التذكير من أن الاستدمار كان يراقب هذه الجهود

عن كُتب ويعمل على عرقلتها، كما كانت تكلف أصحابها غالبا، وعليه فقد كانت سببا أساسيا في ببطء تطور هذه الجهود. إلا أن جاءت مرحلة ما بعد استرجاع السيادة الوطنية حيث بلورت هذه المجهودات من خلال حرص المسؤولين آنذاك على إعطاء التاريخ الوطني في حلقاته المتكاملة الدور المنوط به، وإحلاله المحل اللائق به غير أن ثمة ظروف كانت عائقا لهذا التطور منها :

01 - المنهج المطبق كان نقلا حرفيا عن المنهج الفرنسي بكل أخطائه، وبقاء الإشراف على التعليم عموما لإطارات فرنسية لاسيما مديري المدارس الابتدائية، وبعض المفتشين بموجب اتفاقية ايفان (1962/03/18).

02 - عدم وجود الإطار المكون من معلمين وأساتذة.

03 - عدم وجود كتب مدرسية، وصعوبة إنجاز كتاب مدرسي في ظروف ما بعد الحرب مباشرة.

04 - وجود تيارين ثقافيين أحدهما تقليدي ثقافته عربية وبسيطة، وثانيهما تيار حداثي ثقافته فرنسية. فكان كل منهما يسعى عن طريق المدرسة بث أفكاره وآرائه من خلال ما يعكسه في المنهاج الدراسي فضر ذلك بتدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية.

بالإضافة إلى ذلك فقد استقبلت المدرسة الجزائرية العديد من الإطارات من مختلف الدول العربية، وغير العربية كان جلها يحمل أيديولوجيات بلدانهم لاسيما السائدة في ذلك الوقت، وفي مرحلة الحرب الباردة، فلم يعطوا للتاريخ الوطني بعده، وخلال سنوات السبعينات بدأت المدرسة الجزائرية تمول نفسها بخريجها غير أنهم كانوا ذوي مستويات دنيا، ولم يكونوا التكوين العلمي والتربوي الضروري، فكانوا بحق اللبنة الأولى في بناء صرح المدرسة الجزائرية اليوم، وفي إضفاء البعد الوطني على تدريس مادة التاريخ، وكانت الحاجة عندئذ ماسة إلى إنجاز كتاب مدرسي جزائري في التاريخ، وتعد فترة السبعينات بداية المنعرج في مسيرة تدريس التاريخ في

المدرسة الجزائرية لتتبلور مع نهاية السبعينات وبداية الثمانينات من القرن العشرين.

وانطلاقاً من هذا، ومن الظروف التي عليها تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية جاءت فكرة دراسة هذه التجربة وتقييمها، وتقديم اقتراحات فيها، وليكون الهدف منها الإسهام في إحداث قفزة نوعية في تدريس هذه المادة. وقد كان طابع العمل طويلاً وشاقاً ومتنوعاً لا يتسنى لشخص بمفرده القيام به، لذلك تحملنا نحن الثلاثة أتعاب إنجازها في فرقة بحث بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية.

وبعد الموافقة على المشروع قسمنا العمل على ثلاثتنا وفق الآتي :

القسم الأول : والمتضمن تدريس التاريخ الإسلامي عموماً في المدرسة الجزائرية...

القسم الثاني : والخاص بتدريس تاريخ الجزائر في فترات الازدهار الإسلامي، والحركة الوطنية وثورة التحرير.

القسم الثالث: والخاص بتدريس تاريخ الجزائر في الفترة العثمانية.

وانطلاقاً من هذا التقسيم قمنا في البداية بجمع مصادر ومراجع ووثائق البحث مع توزيع استمارة معلومات على عدد من المعلمين والأساتذة والمفتشين، في بعض المؤسسات التربوية بحيث كانت هذه بمثابة وثيقة قاعدية بلورت حقيقة لتدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية من جميع النواحي التربوية، والعلمية، والوظيفية والسياسية والاجتماعية.

ثم قمنا بفرز وترتيب مادة هذه المصادر والمراجع وحددنا مدى الاستفادة منها في مجال بحثنا.

ونظراً إلى أن الدراسة لها جانبان جانب نظري وجانب تطبيقي، ولجدة الموضوع، فقد تطلب منا وقتاً إضافياً حتى نستكمل شروطه، ورغم ذلك نشعر بأننا لم ندرس كل جوانب الموضوع، ولم نوفيه حقه من البحث، وقد يتسنى لنا

أو لغيرنا استكماله، فالموضوع مازال في حاجة إلى دراسة ويحث يقوم بها عدد من التخصصيين الجامعيين.

أ.د. إسماعيل سامعي

القسم الأول

مدخل إلى تدريس التاريخ الإسلامي

الدكتور / نجيب بن خيرة

مقدمة:

إن التاريخ هو علم دراسة حركة الزمن، ورصد اتجاهات التطور، بل هو من أدوات المجتمعات في معركة الرقي والتقدم، منه تستلهم قوتها، وبه تجابه عدوها وعليه تبني حاضرها، ومستقبلها، لأن منطق.. الأمة السعيدة هي التي ليس وراءها تاريخ يشدها إلى الماضي، ويكبلها بقيوده فلا تتطور ولا تتقدم..". أصبح منطقا مرفوضا في فلسفة العصر ونظرياته الحديثة في حقل التربية والتعليم.

وإذا كانت التربية هي علم صناعة وتزويد الجيل الصاعد بكافة القوى والقدرات والمهارات التي تمكنه من تطوير الجماعة إلى مستوى أعلى وحياة أفضل.. فإن التاريخ بمفهومه الجديد هو من أقوى وسائل التربية الجديدة في تحقيقها لوظيفتها الحقيقية.

وإذا كان التاريخ مقرا تدرسه في المدارس بوصفه علم الماضي، وكانت الأحداث الجارية في المدارس في وقت من الأوقات بوصفها علم سياسة الحاضر، فقد انتهى هذا التناقض الآن على اعتبار أن التاريخ والحاضر هما طرفان لعلم واحد، التاريخ هو مقدماته والأحداث الجارية هي نتائجه.

ولقد وضع فلاسفة التربية والتاريخ هذه الاعتبارات في الحسبان أثناء التخطيط الجديد لبرامج التعليم وطرق التدريس لمادة التاريخ إلا أن المدرسة الجزائرية سارت - بحكم الغزو الفكري المركز الذي نفذ إلى صميم التخطيط التربوي، وفكر المشرفين عليه - في تدريس التاريخ على فلسفته القديمة وأساليب تدرسه العتيقة!

ولا يزال تدريس التاريخ في مدارسنا يمثل عرضا لنظرة غربية إقليمية تجعل من تاريخ أوروبا مركزا للعالم تدور حول قطبه كل المساحات الأخرى من الأرض وما عليها من شعوب ودول وحضارات هي أشبه بالظلال الباهتة لهيكل التاريخ الأوربي الذي يشع نورا وبهاء!

والحقيقة أن هذا المسلك مربب .. يحتاج منا أن نفتح الأعين ، ونقلب النظر في تخطيطنا لمناهج التعليم ، ورسمنا لمعالم مدرسة أصيلة متطورة ، لأن العصر يتطور ، والشعوب من حولنا تسير وفق حركة متجددة .. فإذا لم نتدارك هذا كله فإن التيار يجرفنا بقوة ، ليرمينا على حواشي الوجود ، وتعيش أمتنا في عصرها غريبة العقل أجنبية الشعور وحشية الثقافة!

و المناهج الحديثة لم تعد تدرس التاريخ القديم على أنه قديم وانتهى أمره ، ولم تعد تنظر إلى أحداث العصور الخوالي على أنها أحداث انتهت مع أمس الدابر .. لأن شيئا مما حدث في الماضي لا يمكن أن ينتهي نهاية باتة قاطعة فهو من صنع الإنسان ، والتاريخ إنما هو الاهتمام بتركة الإنسان وآثار جهده على ظهر الأرض .. وربما يشك بعض الناس في قيمة تثقيف الطلاب بمعلومات عن أشخاص مضوا وحضارات أصبحت في طي الفناء ، والحقيقة أن هؤلاء الأشخاص وهذه الحضارات لم تعف آثارها، فما زالت مقيمة بيننا مؤثرة فينا وملهمة لنا .

وليس أدل على ذلك من أن الحضارة الفرعونية التي بدأ قبل ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد، ما يزال يستغلها دعاة فصل مصر عن العرب ، بدعوى الفرعونية ، إنهم يتخذون من أحداث ووقائع وحضارة مرت عليها هذه العهود السحيقة ذريعة لينزعوا مصر من واقعها المسلم العربي ، أليس هذا دليلا على أن التاريخ بين ظهرانينا حي يؤثر فينا..؟⁽¹⁾

لذلك فأمتنا اليوم أحوج أمم الأرض إلى دراسة تاريخها ، وأخذ الدروس والعبر منه ، وهي ملزمة بأن تحت أبناءها على التزود منه كلما اشتد ظمؤهم إلى المثل العليا والنماذج الحية ، والقُدَى الطيبة ، والبطولات النادرة ، والتضحيات الرائدة ، التي تكاد تحسبها . لولا صدق التاريخ . أحلاما وأساطير ..!

(1) - عبد الرحمن عبد الله الشيخ : المدخل إلى علم التاريخ ، ط1، القاهرة : المكتبة الأكاديمية ، 1994م، ص140.

و المسلمون في صراعمهم المعاصر لا يبدأون من فراغ ، وليس على سطح الأرض اليوم لا في أمريكا ولا في أوربا ولا في روسيا ولا في غيرها أمة لها ما للمسلمين من جذور عميقة في التاريخ .. كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها نابت .. ولئن أتى على هذه الأمة خريف أسقط ما عليها من ورق ولم ير الرءاؤون عليها ما اعتادوا من أطايب الثمر ، وأقبل صبيان التاريخ يتقافزون على فروعها ويقتطعون منها ، فإن من طبائع الأمور الخاضعة لسنة الله أن تمدّها جذورها من جديد بما سبق أن أمدتها به من قبل ، فتعود مثمرة مورقة وارفّة تستظل البشرية بظلها، ولن يصلح شأن هذه الأمة إلا بما صلح به أولها ..⁽¹⁾

إن دراسة التاريخ هي في الواقع البداية الصحيحة لصناعة التاريخ ، من يحسن دراسة تاريخه يحسن صناعة حاضره ومستقبله ، إنه صمام الأمان الذي يقي الأجيال من الانسلاخ من شخصيتها والتنكر لثرائها واستدبار مرجعيتها . مما يجعلها موسومة بالتبعية المدنية والعبودية الحضارية والوجود المفلق .

ومما يؤكد قيمة التاريخ " أنه عقد ذات يوم مؤتمر علمي لأساتذة التاريخ ، وخرجوا بقرار يقول : " إنه لو أمكن تأليف كتاب واحد منصف للتاريخ ، يدرس في أنحاء العالم ، لما قامت أية حروب على الإطلاق . إن الحروب الطاحنة بين الدول توجد جذورها في كتب التاريخ ، والانتصارات والهزائم تصنع أولا في كتب التاريخ .

ومن حوالي سنوات قامت أزمة بين الصين واليابان حول تغيير بضعة أسطر في كتاب مدرسي ياباني ، في الكتاب المدرسي أرادت اليابان أن تغير بضعة أسطر (تمس تاريخ الصين) فحدثت أزمة .. أنظروا الوعي ، دولتان كبيرتان كل منهما على وعي بقيمة التاريخ ، هذه على وعي بأن هذه الأسطر القليلة ، والكلمات الني نعدّها ضئيلة لها أثر في صياغة العقول ، وفي بناء

(1) - نجيب بن خيرة : التاريخ الإسلامي - عصر الخلافة الراشدة . قسنطينة : دار البعث ، 1999م ، (المقدمة).

الإنسان ، فأرادت أن تغيرها ، والأخرى على البعد خارج الحدود ، عينها على كتب الدولة الأخرى..

وفي عالمنا العربي نحن نقرأ عجباً : " فرغ المستشرقون الروس في كل من موسكو وليننجراد من إعداد أربعة مجلدات ضخمة عن تاريخ دولة (اليمن الجنوبية) من العصر الحجري حتى الوقت الحاضر . وأعلنت أكاديمية العلوم للاتحاد السوفياتي أنها قامت بهذا العمل بناء على طلب تقدمت به هذه الدولة في أواسط السبعينيات ، وسوف يكون الإصدار الأول الذي تجري طباعته حالياً باللغة الروسية ، ومن ثم يترجم إلى اللغة الإنجليزية ، ثم العربية . ! ! (1)

وإذا أردنا أن نحقق الفوائد العلمية والتربوية والوطنية والاجتماعية من تدريس التاريخ فلا بد لنا من أن نحسن تعليمه لتلاميذنا ، لأن معرفة التاريخ شيء والقدرة على تدريسه بشكل يحقق الأهداف الحقيقية منه شيء آخر .

وهذا البحث يمثل محاولة على الطريق للتعريف بالأمور الأساسية التي لها علاقة بتدريس التاريخ ، من أهداف ومناهج وطرق تدريس ، فأرجو أن أكون قد وفقت للكشف عن بعض جوانبها المهمة في ضوء الأهداف المرجوة من دراسة التاريخ وتدريسه .

واختارت فرقنا للبحث "المدرسة "دون الجامعة لأنها القاعدة الشعبية الواسعة التي لا بد أن يمر بها كل مواطن في طفولته وبقاعته ، وقد يبقى بها جزءاً من شبابه ، ولأن الإنسان في هذه المراحل كلها يكون في دور التكوين ويمكن للمدرسة بأجهزتها وشخصياتها المختلفة أن تثبت فيه المبادئ الخلقية والاجتماعية ، كما أن الإنسان في هذه المرحلة يمكنه اكتساب المهارات العلمية والتربوية التي هي مهاد النهضة الحضارية التي وصل إليها عالمنا والذي أصبح

(1) - عبد العظيم محمود الديب : نحو رؤية جديدة للتاريخ الإسلامي ، ط2 ، القاهرة : دار

الوفاء ، 1997 ، ص 124 ، 125

ينظر للناشئة المثقفة الواعية على أنهم رأس مال المستقبل والثورة التكنولوجية المادية لا تعني شيئا بدون هذا الرأسمال الإنساني.

مصطلح التاريخ ودلالاته

لغة : هو الإعلام بالوقت، يقال أرخت الكتاب وورخته أي بينت وقت كتابته ، قال الجوهري: " التاريخ تعريف الوقت والتورينخ مثله، يقال أرخت وورخت، وقيل اشتقاقه من الأرخ يعني بفتح الهمزة وكسرهما الأثنى من بقر الوحش لأنه شيء كما يحدث الولد " .

وقد فرّق الإصمعي بين اللغتين فقال : بنو تميم يقولون ورخت الكتاب تورينخا ، وقيس تقول أرخته تأريخا ، وهذا يؤيد كونه عربيا ، وقيل إنه ليس بعربي محض بل هو معرب مأخوذ من " ماه روز " بالفارسية و" ماه " تعني القمر و" روز " تعني اليوم⁽¹⁾

اصطلاحا : اختلفت عبارات العلماء المسلمين في تحديد تعريف التاريخ، ولعل ذلك راجع إلى سعة الموضوعات وتداخلها في مفهوم التاريخ. ومن الملاحظ أن المؤرخين في القرون الثلاثة الأولى للهجرة لم يدونوا تعريفا كاملا ومحددا لعلم التاريخ، وإنما كانوا يكتفون بذكر فوائده وأغراضه. ومن المعلوم أن العلم قد يعرف ببعض أنواعه أو أمثله أو بذكر غايته. ⁽²⁾ وإليك جملة من تعريفات لعلم التاريخ عند العلماء المسلمين الأوائل ذهب كل واحد منهم إلى تعريف التاريخ من وجهة نظره وحسب دراسته للتاريخ والميادين التي يخدمها هذا العلم.

(1) - السخاوي . الإعلان بالتبويخ لمن ذم التاريخ ، دار الكتاب العربي ، بيروت : 1983م. ص 76.

(2) - محمد بن صامل السلمي . منهج كتابة التاريخ الإسلامي مع دراسة لتطور التدوين ومناهج المؤرخين . ط1 ، دار طيبة ، الرياض 1986م. ص 52 .

يقول خليفة بن خياط: " هذا كتاب التاريخ، وبالتاريخ عرف الناس أمر حجتهم وصومهم، وانقضاء عدد نساءهم ، ومحل ديونهم " . ولعل أول من استقرأ القوانين المسيطرة على حركة التاريخ وألم بأكثر عدد ممكن من العوامل التي يجوز أن تؤثر في تطور المجتمعات من قيام وسقوط مدركا السنن التي تسير وفقها هو العلامة عبد الرحمن بن خلدون المتوفى سنة 808هـ حيث قال في مقدمته: " إعلم أن فن التاريخ من الفنون التي تتداولها الأمم والأجيال، وتسمو إلى معرفته السوق والأغفال، وتتساوى في فهمه العلماء والجهال، إذ هو في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول والسوابق من القرون الأول، تنمو فيه الأقوال وتضرب فيه الأمثال وتطرف به الأندية إذا غصها الاحتفال، واتسع للدول فيها النطاق والمجال، وعمرها الأرض حتى نادى بهم الارتحال، وحان منهم الزوال، وفي باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق، فهو لذلك أصيل في الحكمة عريق وجدير بأن يعد في علومها وخليق " .⁽¹⁾ فقد فرق صاحب المقدمة بين علم التاريخ أو فن التاريخ كما يسميه هو في ظاهره وبين فن التاريخ في باطنه فالنوع الأول عبارة عن سرد أحداث الماضي، من قيام الدول وسقوطها ثم زوالها هذا بمعناه العام، أما النوع الثاني فهو فرع من فروع الحكمة أو الفلسفة لأنه يبحث في أسباب الأحداث والقوانين التي تتحكم فيها وهذا الوجه الآخر لفن التاريخ هو الذي نسميه اليوم بفلسفة التاريخ .

أما المقرئ المتوفى سنة 845هـ فقد عرّف التاريخ ببيان موضوعه فقال : " هو الإخبار عما حدث في العالم في الزمان الماضي " .⁽²⁾ و يقصر هذا التعريف دراسة التاريخ في الإخبار عن الماضي كأن ميدان التاريخ هو الماضي وحده، وحكاية ما انقضى ومضى وطواه الزمان .

(1) - ابن خلدون. المقدمة . بيروت : دار الفكر ، 2002م ، ص 15-16

(2) . أنظر : فرانز روزنتال . علم التاريخ عند المسلمين . ص 26

كما عرّف المؤرخ الحافظ محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت 902هـ) التاريخ بقوله : هو التعريف بالوقت الذي تضبط به الأحوال من مولد الرواة والأئمة ووفاة وصحة وعقل وبدن ورحلة وحج وحفظ وضبط وتوثيق وتجريح وما أشبه هذا مما مرجعه الفحص عن أحوالهم في ابتدائهم وحالهم واستقبالهم ويلتحق به ما يتفق من الحوادث والوقائع الجليلة من ظهور ملمة، وتجديد فرض وخليفة ووزير وغزوة وملحمة وحرب وفتح بلد وانتزاعه من متغلب عليه وانتقال دولة وربما يتوسع فيه لبدء الخلق وقصص الأنبياء وغير ذلك من أمور الأمم الماضية، وأحوال القيامة ومقدماتها .." (1)

إلى أن قال : " والحاصل أنه فنٌ يُبحث فيه عن وقائع الزمان من حيثية التعيين والتوقيت بل عما كان في العالم .." (2)

وقال : " .. وأما موضوعه فالإنسان والزمان " (3)

وقد ركز السخاوي على مفهوم التاريخ عند علماء الحديث، وذلك بالنص على " علم أحوال الرجال " وضبط تواريخ ولادتهم ووفاتهم .

وفي العصر الحديث عرف الشهيد سيد قطب التاريخ بقوله : " التاريخ ليس هو الحوادث إنما هو تفسير هذه الحوادث، واهتداء إلى الروابط الظاهرة والخفية التي تجمع بين شتاتها، وتجعل منها وحدة متماسكة الحلقات، متفاعلة الجزئيات، ممتدة مع الزمن والبيئة امتداد الكائن الحي في الزمان والمكان " (4)

(1) . السخاوي. الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ. ص 7.

(2) . المصدر نفسه.

(3) . المصدر نفسه.

(4) . سيد قطب. في التاريخ فكرة ومنهاج. ط4، بيروت : دار الشروق ، 1980م ، ص 37.

ومما سبق من التعاريف يمكن القول أن التاريخ علم نظري إنساني يبحث فيه عن حوادث الزمان من حيث التعيين والتوقيت والتفسير والتعليل، ويشمل جانبين هما : نقل الحدث ، بالرواية أو الملاحظة تعليله .

تفسير التاريخ :

مصطلح تفسير التاريخ : تطلق كلمة " تفسير " على معنى الكشف والإبانة، والشرح. هذا في الجانب اللغوي، أما من الناحية الاصطلاحية فقد تطورت هذه الكلمة غلما على " علم " بعينه هو علم التفسير وهو علم . كما يقول التهانوي في كشاف اصطلاحات الفنون : " يعرف به نزول الآيات وشؤونها وأقاصيصها والأسباب النازلة فيها، ثم ترتيب مكياها ومدينها ومحكمها ومتشابهها وناسخها ومنسوخها وخاصها وعامها ومطلقها ومقيدها .. إلى آخره " (1).

ويرى البعض في مقام تفسير التاريخ انطباق الدلالة اللغوية وانطباق جزء كبير من تعريف " التفسير " على العملية التحليلية أو التركيبية للتاريخ، فمعرفة النزول وأسبابه، والعملية الترتيبية للآيات النازلة تمهيدا لفهمها. كبناء متدرج متكامل .. هذه العملية التي تحدث في علم التفسير (للقرآن) تحدث كذلك بالنسبة لوقائع (تفسير التاريخ) . (2)

ومن الجدير بالملاحظة أن هذا المصطلح (تفسير التاريخ) ينظر إليه عند المؤرخين ومفسري التاريخ على أنه مرادف تماما لمصطلح (فلسفة التاريخ)، ولكن تراثنا الإسلامي، ولا سيما السلفي الحديث يشعر بنوع من الحرج في استعماله كلمة (فلسفة) بصفة عامة .

وقد يكون هناك بعض العذر في هذا الحرج. لأن كلمة فلسفة قد ابتعدت عن معناها الحقيقي، وهو (حب الحكمة) أو البحث عن الحكمة وأصبحت

(1) . التهانوي. كشاف اصطلاحات الفنون. مادة التفسير.

(2) . عبد الحليم عويس. تفسير التاريخ علم إسلامي. دار الصحوة للنشر. القاهرة. ص 11 .

علامة على طرق جدلية عقيمة غالت في استعمال العقل، وأقحمته في مجالات أقوى من طاقاته، وميادين أرحب من إدراكاته، فحادث عن معالم الوحي الأعلى

لكن الفلسفة في مجال التاريخ - بل والطبيعة - هي فلسفة تعمل في مجالها الملائم لها وتحاول اكتشاف قوانين الله في الاجتماع والكون والإنسان ومن هنا فلا حرج في استعمال كلمة فلسفة في هذه المجالات، لأنها فلسفة في حقل معرفي عملي مفيد، ويعتبر هذا المصطلح - أي مصطلح فلسفة التاريخ مصطلحا مكافئا لمصطلح (تفسير التاريخ) .⁽¹⁾

"ويمكن أن تكون لمصطلح تفسير التاريخ " أو فلسفة التاريخ ثلاثة معان رئيسية :

1 - أن فلسفة التاريخ تعني بالنظريات العالية المستوى الخاصة بالأسباب العلوية والتيارات التحتية، أو القوى الأساسية للتاريخ باعتباره حقيقة موضوعية هي الماضي .

2 ت هناك معنى أدنى من ذلك لفلسفة التاريخ، وهي أنها تصف لنا النظرة العامة الأساسية والمفاهيم الأساسية أيضا التي يأتي بها المؤرخ، أو تأتي بها مدرسة من المؤرخين متعلقة بالمشاكل التاريخية التي يعالجونها متضمنة النظريات الخاصة بتعليل الحوادث أو مفهوم التقدم وما إلى ذلك .

3 - من الممكن أن يستعمل مصطلح فلسفة التاريخ مرادفا على وجه التقريب للمنهج التاريخ Historical Mothology أي العملية الفعلية التي يسلك المؤرخ في شعابها.⁽²⁾

ولعل أبسط تعريف لفلسفة التاريخ هي أنها عبارة عن النظر إلى الوقائع التاريخية بنظرة فلسفية، ومحاولة معرفة العوامل الأساسية التي تتحكم في سير

(1) . المرجع نفسه. ص 13 . 15 .

(2) . حسين مؤنس. التاريخ والمؤرخون. القاهرة : دار المعارف، 1984م. ص 36 . 37 .

الوقائع التاريخية والعمل على استنباط القوانين العامة الثابتة التي تتطور بموجبها الأمم والدول على مر القرون والأجيال، وهناك من يقول إن التاريخ يسير وفق مخطط معين وليس بطريقة عشوائية، وأن فلسفة التاريخ هي محاولة معرفة هذا المخطط الذي يتبعه التاريخ في مساره أو الاتجاه الذي يتجه

إليه، أو الغاية التي عليه في النهاية تحقيقها، وفي هذه الحالة تكون فلسفة التاريخ هي رؤية المفكر للتاريخ أو حكمه عليه.⁽¹⁾

يقول لوران P. Laurent في كتابه عن فلسفة التاريخ : " إن التاريخ لا يمكن أن يكون مجموعة أحداث تتوالى بدون هدف أو معنى، فهو لا بد وأن يخضع لإرادة عليا تماما كما أن الأحداث الطبيعية تخضع لقوانين التي تحكمها، وأختار الله كمتحكم في سير التاريخ ".⁽²⁾

التاريخ وكيف يفسرونه ؟ :

يختلف المفكرون في تحديد العامل الأساسي الذي يتحكم في سير التاريخ فقد انطلق لوران P. Laurent من فكرة التفسير اللاهوتي للتاريخ الذي يؤمن بأن الله هو العامل الوحيد الذي يتحكم في سير التاريخ. وقد كانت هذه هي نظرة اليهود للتاريخ أساسا وفي أوسع شمول. فالطريق عندهم إلى فهم التاريخ هو فكرة السيطرة الإلهية. فالتوراة تعلل التاريخ تعليلا لاهوتيا " التفسير اللاهوتي للتاريخ " وزبدة فلسفتها التاريخية أن البشر كانوا يعيشون حياة فاضلة سعيدة ثم شملتهم الخطيئة فانقلبت حياتهم ناقصة شقية وأصبح الشر طبعا فيهم، وأن الجنس اليهودي يمثل الأمة الفاضلة (شعب الله المختار). وللتاريخ

(1) - زينب الخضيرى. فلسفة التاريخ عند ابن خلدون. القاهرة : دار الثقافة، 1983م. ص 65

(2) - P. Laurent. La Philosophie de l'histoire. عن زينب الخضيرى. المرجع

السابق. ص 65.

في التوراة مجرى محتوم على الناس لا سلطة للإنسان على تبديله أو التأثير فيه. "وقد استمر هذا التعليل اللاهوتي سائدا في الغرب زمنا طويلا، ومن أبرز الأمثلة عليه ما ذكره القديس أوغسطينوس (ت 430م) في كتابه "مدينة الله" في سبب سقوط رومية في أيدي القوط الشرقيين (410م)، قال: "إن الوثنيين من أهل رومية قالوا إن سبب الكارثة أن أهل رومية هجروا آلهتهم واتخذوا إله خرافة أجنبية عنهم، أي النصرانية، وإلا، فلماذا ازدهرت رومية وتبسطت في الأرض حينما كانت على الوثنية، ثم لما اعتنقت النصرانية استباحها البرابرة وعرضوا أهلها على السيف؟ وقد رد أوغسطينوس على هذا الاعتراض بقوله: إن آلهة رومية لم تدفع عن أهل رومية لأن تلك الآلهة لم تكن موجودة، ولكن الله الحق هو الذي كان ينعم على الرومان من غير أن يعلموا هم ذلك، لأنهم يذيقهم العذاب بإرادته وأمره، فاستأنف الوثنيون اعتراضهم قائلين، ولكن لماذا اتفق - لما استولى البرابرة على رومية ونهبوها - أن قتل البرابرة جموعا من النصاري رجالا ونساء ثم جزوا العذارى النصرانيات من أديرتهم واستحلوهن ثم قتلوهن؟ أين كان إلههم؟ ولماذا لم ينقذ قومه؟ عندئذ استأنف أوغسطينوس رده وقال: إن الله كان موجودا لما وقعت تلك الحوادث، وهو الذي شاء لقومه أن يقتلوا ويساموا سوء العذاب للذي مضى من خطيئاتهم، ثم سمع بعذاراه أن يستحلن ويعذبن حتى يجزبنهن ويظهر نفوسهن بنار الآلام والموت.⁽¹⁾

وكل الظواهر التاريخية حسب التصور اليهودي قد قررت حركتها حسب خطة ربانية مسبقة وضعت قبل بدء التاريخ، بل إن تدخل الله المستمر والعلني هو تأكيد بأن التاريخ يدفع من الخارج، وأنه لا مجال للإرادة البشرية فيه.⁽²⁾

"ولا يمكن القول بأن فكرة اليهود عن التاريخ تقوم على نزعة فردية، بل هي فكرة تدور حول نزعة شعوبية عنصرية (شعب الله المختار) ثم حول

(1). عمر فروخ. كلمة في تعليل التاريخ. ط3، بيروت، 1977م. ص 8. 9.

(2). محمود الشراقوي. التفسير الديني للتاريخ. ص 180.

البشرية عامة، والملوك نواب الله في الأرض، عليهم العمل على زيادة رفاهية شعب الله المختار الذي سجلت الأسفار التاريخية ما فعله الله بهم وما أتاهاهم من أجله، وهذه الفكرة العنصرية ليست مجرد كبرياء أو فخر عنصري، وإنما هي فكرة دينية : [جاء في سفر التكوين : 12 / 3، "فأجعلك آية عظيمة وأباركك واعظم اسمك، وتبارك فيك جميع قبائل الأرض "] وقد كان لهذه النزعة العنصرية أثرها الكبير في التاريخ اليهودي ونتائجها المدمرة على التاريخ الإنساني كله ⁽¹⁾

التفسير الاقتصادي للتاريخ : وهناك من يعتقد بأن العامل الأساسي في تحريك التاريخ هو العامل الاقتصادي ولعل أول من اقترح التعليل الاقتصادي باسمه هو كارل ماركس الألماني (1818 - 1883م) وموجز نظريته في تفسير التاريخ هو ذهابه إلى القول بأن هيئة المجتمع وآراؤه وأفكاره وأوضاعه السياسية والقانونية والدينية والأخلاقية .. إلخ مرجعها هو الإنتاج والتبادل، والنظام الاجتماعي الحاصل منهما. فأسلوب الإنتاج هو الذي يحدد طابع النظام الاجتماعي، وهيئة المجتمع، وقوى الإنتاج تعبر عن علاقة الناس بالطبيعة ومدى سيطرتهم عليها. وتقوم بين الناس وأدوات الإنتاج وحدة قوية لأنه لا يمكن فصل الناس عن أدوات الإنتاج.

وقد سجل التاريخ البشري . في نظر ماركس . خمسة أطوار إجتماعية حتمية الوقع لعلاقات الإنتاج وهي :

المشاعية البدائية . والرق . والإقطاع . والرأسمالية . والشيوعية الثانية . حيث الاشتراكية المطلقة وهي تمثل الدور النهائي للمجتمع الذي سيعيش أهله في رفاهية عامة .

وقد استخدم ماركس الحوادث الماضية التي وقعت في أغوار بعيدة من الزمن من أجل أن يثبت صحة نظرياته. التي جعلت كل التاريخ البشري عبارة

(1) . عبد الحلیم عویس . تفسير التاريخ .. مرجع سابق . ص 87 .

عن قصة للكفاح بين الطبقات، إستغلالا ومقاومة للإستغلال " بين السادة والعبيد، بين الأشراف والصعاليك، بين الدهاقين والأقنان، بين شيوخ الصناعات والتجارات وبين العمال .

والواقع أن التعليل الإقتصادي المادي البحت غير واف في فهم حركة التاريخ " وقد كان موقف الماركسية من العامل الإقتصادي بالذات موقفا منحازا لا علميا، حيث قدم أصحابها تحليلات لفترات انتقائية من التاريخ في بيئة ما، وظنوا أنها كافية للحكم على تاريخ البشرية من خلالها، كما أنهم عجزوا عن تفسير التاريخ كله في كل البيئات .

والتحدي الذي نتحدى به حتى يرث الله الأرض ومن عليها هو : إذا كان العامل الإقتصادي هو الذي يتحكم في أطوار المجتمع فكيف نفسر ظهور الإسلام ؟ وانتشاره بسرعة مذهلة في أقطار الدنيا ؟ ما هو الدافع الإقتصادي الذي جعل الإسلام يحرر الرق قبل أوروبا بسبعة قرون ؟

ثم ما هو الدافع الإقتصادي الذي جعل الإسلام يحرم الربا الذي كان يدر أموالا طائلة على الأغنياء من قريش ؟ .

ثم ما هو الدافع الإقتصادي الذي جعل الإسلام يعطي المرأة حقوقا وامتيازات ليس لها مثيل في التاريخ كالتملك، والإرث، والهبة، والوصية، والبيع، والشراء، والنفقة على الزوج، والتعليم، والأمر بحسن معاملتها.

ثم ما هو الدافع الإقتصادي الذي جعل الإسلام ديناً عالمياً لا يقتصر على أمة دون أمة، ولا على لون دون لون، بل للناس كافة ؟

ثم ما هو الدافع الإقتصادي الذي جعل من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم وفيهم من الأغنياء كعبد الرحمن بن عوف وعثمان بن عفان، وصهيب الرومي وغيرهم رضي الله عنهم يتركون أموالهم في مكة مهاجرين في سبيل الله فرارا بدينهم. أضف إلى ذلك المعاملة الحسنة التي كان يسلكها جنود

أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقادة الإسلام في معاملاتهم لغيرهم وبخاصة في الحروب.

إن ظهور الإسلام ينسف التفسير المادي للتاريخ من أساسه، لأنه لا يمكن أن يفسر تفسيراً اقتصادياً. بل هو رحمة من الله للعالمين.⁽¹⁾

يقول عبد الحميد صديقي: "إن أفكار ماركس لا تدعمها حقائق التاريخ، فإذا كانت أساليب الإنتاج تعتبر حقا القواعد الحقيقية التي تقرر كل البنيان الذي يشاد عليها، والدين جزء من هذا البنيان، فسنبسط إلى أن نصل إلى أن تماثل أسلوب الإنتاج يجب أن يؤدي إلى تماثل الحركات الروحية والنظم التي يتتبعها. ولكن الأمور في العالم تختلف تماما، فنحن نجد أن مائة دين ودين تعيش كلها متجاوزة في ظروف اقتصادية واحدة، فلو كان الدين مجرد انعكاس للظروف المادية التي يعيش فيها الناس لما وجد أكثر من دين واحد في وقت واحد، ولكننا نجد أن الإسلام والمسيحية والهندوكية وعشرات الأديان الأخرى تسيطر على عقول ناس يعيشون في ظروف اقتصادية واحدة، لقد عاش الهندوس والمسلمون في ظروف اقتصادية واحدة يسودها نوع واحد من أساليب الإنتاج مئات السنين، ولكن هذه القوى، مع كل قوتها، أخفقت في أن تصهر هذه الطوائف في كتلة واحدة، فهم اليوم مختلفون اختلافا كبيرا في الدين، كما كانوا مختلفين قبل آلاف السنين".⁽²⁾

"إن ماركس بالرغم من نتاجه العقلي الكبير، لم يفرق بين المدنية والحضارة، واستنتج خطأ من اعتقاده بأن كل نظام اقتصادي يمثل تقدما بالنسبة للنظام الذي سبقه، أن هذا النظام سيجلب معه أيضا أخلاقا أسوأ مما كان في ظل النظام الاقتصادي السابق .

(1) . أحمد العوايشة. موقف الإسلام من نظرية ماركس للتفسير المادي للتاريخ. ط1، دار مكة للطباعة والنشر والتوزيع. مكة المكرمة، 1982م. ص 501. 502.

(2) . تفسير التاريخ. ترجمة د. كاظم الجوادى. ط1. دارالقلم. الكويت 1980م. ص 113.

ولكن سجلات التاريخ ترفض هذه النظرة رفضاً مطلقاً، ولعل حرص ماركس على أن يصور التاريخ على أنه علم دقيق هو الذي دعاه دائماً إلى أن يزعم أن المجتمع تحكمه قوانين صلبة فوق قوة البشر، ولأجل أن يصل إلى هذه الغاية سلك في تفكيره هذا المسلك وفسر كل الحوادث الكبرى على أساس التغير في أسلوب الإنتاج موحياً بذلك أن كل تقدير أساسي للقيم، إنما هو مجرد نتاج ثانوي للظروف الفنية العلمية، وهذا يعني أن نظرة الإنسان تقررهما هذه الأمور ولا إرادة له فيها، فإذا كان الأمر كذلك، فمعناه أن الإنسان لن يكون مسؤولاً عن تصرفه لأنه وليد الظروف المادية التي يعيش فيها، ويقضي المنطق بناء على هذا أن كل أنواع الظلم والاستغلال والفجور لها ما يسوغها، إذ هي جميعاً نتائج لأساليب الإنتاج لا مفر منها، وهذا هو السبب في أن الشرف والصدق والعدل لا مكان لها في كيان الماركسية".⁽¹⁾

والحقيقة أن التاريخ علم معقد جداً، وإن عجلة التاريخ تحركها بواعث متباينة وتيارات خفية قوية ويستطيع المرء أن يقول مع ألكسندر غري "Alexander gray" وهو صادق فيما يقول "إن ماركس واطع أساطير، فيها الحقيقة أمر ثانوي مادامت الأسطورة تصور ما يرغب في أن يعتقده، وما دام في هذه العقيدة قوة تلهم العمل، هذه الفلسفات لا داعي لأن تكون صحيحة في نفسها ولكنها يجب أن تتفق مع عواطف الجماهير المكافحة".⁽²⁾

أهداف تدريس التاريخ وثمراته التعليمية

إن معرفة الهدف من تدريس التاريخ يجعل المدرس يدرك قيمة هذه المادة والغرض الذي يهدف إليه من وراء تدريسه لهذه المادة، وترجع أهمية الهدف إلى أنه يحدد نشاط المدرس والمطلوب منه، ويجعل لهذا النشاط معنى

(1) . المرجع نفسه. ص 124 .

(2) - Alexander Gray. The development OF Economic Doctrine نقلًا عن

محمود الشرقاوي. التفسير الديني للتاريخ. ص 122.

ومغزى في نظرهم. كذلك فإن أهداف تدريس التاريخ يجب أن تكون واضحة ومحددة .

فالمدرس الذي يهدف من وراء تدريسه للتاريخ مجرد حشو ذهن الطلاب بالمادة ليؤدوا امتحانهم في نهاية العام الدراسي هدفه غير سليم. فهذا المدرس يعتبر متخلياً عن مسؤولياته التربوية. كذلك إن القائل بأن الهدف من تدريس التاريخ تكوين المواطن الصالح أو تنمية الوعي الاجتماعي إلى غير ذلك من العبارات الطنانة يتجه نحو أهداف اجتماعية سليمة ولكنه يجد نفسه عاجزاً عن أن يستهوي طلابه بهذه الأهداف في تدريسه لأن هذه العبارات فضفاضة عامة ورجراجة وغير محددة ولهذا فإنها لا تؤدي الغرض المطلوب .

ومن هنا فإن للتاريخ أهدافاً يجب أن تتساق مع الأغراض العامة للتربية وفي مقدمتها التربية الإسلامية ، ومن هذا المنطلق تستطيع مادة التاريخ أن تسهم في بلوغ أهداف السياسة التعليمية . ويمكن أن نجمل الأهداف في النواحي الرئيسية التالية⁽¹⁾:

1 . دراسة التاريخ وفهم الحاضر :

دراسة التاريخ لها دور هام في تسهيل فهم الحاضر ، وتبيين اتجاهات المستقبل ، لأن دراسة التاريخ ليست مجرد دراسة للماضي لذاته ، إنما هي دراسة من حيث تضمنه جذور الحاضر والمستقبل معا ، ومن هنا يلزم أن تبدأ دراسة التاريخ من موضوعات أو مشكلات حاضرة يشعر بها التلميذ في حياته

(1) - أنظر : يوسف مصطفى القاضي ، العلوم الاجتماعية وتدريسها ، ط1 ، جدة : شركات مكتبة عكاظ ، 1981م ، ص14 . ص23 . وأنظر أيضا : عبد الحميد السيد ، التاريخ في التعليم الثانوي ، ط2 ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1973م ، ص30 . ص50 . محمود طنطاوي ، أحمد بستان ، تدريس المواد الاجتماعية - مصادره ، وأساسه ، وأساليبه التطبيقية ، ط1 ، دار البحوث العلمية ، 1976م . سامي سلطان ، محاضرات في مناهج التدريس ، لطلاب السنة الرابعة . قسم التاريخ . جامعة قسنطينة .

العادية ، وتكون لها صلة موضوعية على نحو ما بموضوع الدرس الذي وقعت أحداثه في الماضي .فمثلا : إذا كان درسك عن محمد علي باشا في مصر إبدأ بحرب الخليج .. وإذا كان درسك مثلا هو الاحتلال الأجنبي للوطن العربي (سواء روماني ، بيزنطي ، أوروبي ، أو يهودي إسرائيلي ..) إبدأ بالانتفاضة الفلسطينية ضد الاحتلال الصهيوني ...فالحاضر امتداد لماضٍ مستمر وتمهيد لمستقبل توضع أسسه في الحاضر. فالحاضر إذن يضم الماضي والمستقبل. فالقوانين والنظم الحكومية السائدة في المجتمع وكذلك أخلاق الناس وعاداتهم وتقاليدهم واتجاهاتهم وميولهم وأساليب معيشتهم ومثلهم العليا لا يمكن أن تفهم وتفسر إلا في ضوء الماضي وكذلك فإن القوانين التي تسن لكي تكون دستورا للعمل في المستقبل استمدت جذورها من احتياجات الحاضر ومن تأثير الماضي .

لأن النظرة الجامدة إلى مادة التاريخ على أنها ثابتة ومحددة تعطي لذاتها كما هي ودون أي تصرف أو مراعاة لظروف الحاضر واتجاهاته هي السبب في كثير من المشكلات التي تعترض تدريسنا هذه المادة. إن هذه النظرة جعلت الطالب يحس أن مادة التاريخ شيء لا يخصه أو يرتبط بحياته بصورة مباشرة ، وأنها قليلة القيمة والنفع له ، طالما أنه لا يستطيع أن يستخدم معلوماته التاريخية في فهم مشكلاته الحياة اليومية ومواجهة مواقفها بنفس الأسلوب الذي يطبق به مهاراته في الحساب أو القراءة أو الكتابة مثلا على هذه المشكلات والمواقف ، الأمر الذي دمج مادة التاريخ في الأذهان بأنها مادة غير عملية وغير وظيفية. ولكن إذا سلمنا بأن الصلة بين الدراسة التاريخية ومشكلات الحياة اليومية ليست واضحة وضوح الصلة بين الحساب والقراءة والكتابة وهذه المشكلات ، وأن الفرد لا يستطيع أن يجد في التاريخ حلولا مباشرة لهذه المشكلات ، إلا أن هذه الدراسة التاريخية تكسب الفرد دون شك بصيرة وتقديرا وفهما لهذه المشكلات بصورة لا يمكن أن تتوافر له دون دراسة التاريخ .

2. دراسة التاريخ وتوضيح اتجاه المستقبل :

حاضرنا الحالي يضم في طياته الماضي والمستقبل ، فكثيرا من أحداث الماضي لا يزال نشيطا، كما أن الحاضر الذي نعيش فيه أحداث المستقبل ، وبما أن التاريخ يقوم بتفسير الحاضر والماضي فإنه يساعد الطلاب على التفكير في عالم الغد ، أو على الأقل ، فإنه يقلل من درجة جهلهم للمستقبل. وليس معنى هذا أن التاريخ يستطيع التنبؤ بحوادث المستقبل لأن المستقبل عرضة لقوى لا يمكن تحديدها بالضبط ، ويحاول بعض المؤرخين الآن تزويج فكرة أن التاريخ يعيد نفسه ، إلى أن التاريخ تحكمه قوانين مثل تلك القوانين الطبيعية التي تحكم العلوم الطبيعية. ولكن هذه الفكرة لم تحقق تقدما يذكر إنما التاريخ يحاول الربط بين الناس والحاضر في علاقات سببية. والتدريس الجيد إنما يحاول الربط بين المعلومات والأحداث وإدراك العلاقات بينها ، كذلك فإن الدراسة الجديدة للتاريخ لا توجه الطلاب إلى المستقبل فحسب ، إنما تحاول كشف الاتجاهات التي ينبغي عليهم تأييدها والاتجاهات التي يجب مقاومتها .⁽¹⁾

3. التاريخ وإدراك حقيقة التغيير ومغزاه :

دراسة التاريخ لها دورها في سبيل تنمية فكرة التغيير لدى المتعلم ومساعدته على أن يكون قادرا على المشاركة في صنع الأحداث والتحرر من قبضة التقاليد والعادات والاتجاهات التي تخالف قيمه ومبادئه وفي نفس الوقت تخالف روح العصر أيضا .. فالمواطن المستنير يؤمن بحتمية التغيير . ودراسة التاريخ تساعد على أن يكون لديه المرونة لتقبل التغييرات والتطورات ، وتعديل أفكاره بما يمكنه من مواجهة الظروف الجديدة ، واستغلال كل ذكائه في التحكم في هذا التغيير وتوجيهه.

ولكن التغيير لا يعني دائما التحسن والتقدم ، لقد أدركنا تقدما ملموسا وخاصة في الجانب المادي في الحياة كطرق المواصلات ووسائل النقل وغير

(1) . يوسف القاضي. العلوم الاجتماعية وتدريسها ، مرجع سابق ، ص 21-22.

ذلك من مظاهر الحياة المادية ولكن لم ندرك تقدما ملموسا فعليا في علاقتنا الاجتماعية وفي قيمنا الخلقية والدينية والحياتية .⁽¹⁾

و التاريخ يعني بإبراز تيارات التغير ومظاهره الرئيسية واتجاهاته بصورة يتضح معها ما أدركناه من تقدم وتخلف ، وينمي الإدراك بهذه التيارات. وهذا الإدراك يزيد من فهم الحاضر وينمي القدرة على الحكم عليه وتقويمه كما يشجع المشاركة الخلقية الذكية في الحاضر والعمل من أجل المستقبل.

4- التاريخ وتنمية اتجاه الولاء للوطن وأهدافه :

يسهم التاريخ دائما في إعداد الطلاب إعدادا وطنيا سليما ، فالتاريخ قوامه فهم الحياة القومية والتكيف معها ، والاعتزاز بالوطن والولاء له ولأهدافه القومية ، والمشاركة البناءة في بلوغ هذه الأهداف. كما أن دراسة التاريخ القومي (الوطن) تصل النشء بقيادة الوطن وزعمائه ومصالحه وما قدموه من غال ونفيس في سبيل الوطن ونصرة قضاياها المصيرية. وبذلك نضع أمام الطلاب الناشئة أمثلة حية واقعية من إنكار الذات والتضحية من أجل الأمة وخدمة مصالحها.

كما أن دراسة التاريخ تسهم في تعريف الطلاب بأمجاد وطنهم الإسلامي والعربي ، فتبصرة التلميذ بالتاريخ في الوقت الذي يعرض انتصارات الماضي لا بد في نفس الوقت من عرض هزائمه والعوامل التي تكمن وراءها. وهذا كله يبعث الثقة في نفوس النشء ويدفعهم دائما وأبدا للعمل في سبيل هذا الوطن الإسلامي الكبير ، والتربية القومية السليمة لا تتحقق بالتغني بالسعيد من ذكريات الماضي وتعداد مفاخر الأجداد فحسب وإنما السبيل إليها هو العمل من أجل الحاضر والمستقبل على حد سواء ، والاقتداء بهم .⁽²⁾

(1) - المرجع نفسه. ص 20، 21.

(2) - المرجع نفسه. ص 22.

5. التاريخ وتنمية التفكير العلمي ومهاراته :

ليس التاريخ سجلا لحقائق الماضي فحسب ، ولكنه في الوقت نفسه طريقة من طرق التفكير في الشئون الإنسانية ، والمنهج التاريخي يعتمد في الأساس على النقد والمقارنة والموازنة ومع الأدلة ، وهو من صميم المنهج العلمي والمهارات التي يمكن تنميتها عن طريق دراسة التاريخ هي :

- كيفية الحصول على المعلومات من مختلف وسائل الإعلام وكذلك الكتب .

- المهارة في تفسير الخرائط وتحليل البيانات الإحصائية والرسوم البيانية .

- المهارة في التدقيق في المعلومات ووزنها واختيار الصالح والمناسب منها واستبعاد الضال منها .

- تكوين رأي وتفكير مستقل حول مختلف قضايا العالم عن طريق تنظيم المعلومات والربط بينهما .

- تكوين مهارة العمل مع الجماعة وتنشئة المواطن تنشئة إسلامية إجتماعية سليمة .

- التاريخ وفهم القضايا العالمية المعاصرة وإدراك أهمية التعاون بين الشعوب :

إن المواطنة التي يفترض أن نغرسها في طلابنا ليس في معناها الضيق المحدود إنما هي في غرس المواطنة العالمية حيث أن وسائل المواصلات وطرق الاتصال قد قربت بين أجزاء العالم بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ مما زاد حساسية المجتمعات للأحداث التي تقع في أي ركن من أركان العالم ، ثم إن أسلحة الدمار الشامل التي تفتق عنها عقل الإنسان قد أصبحت خطرا لا يهدد الدول المتصارعة فقط ، وإنما يهدد البشرية جمعاء ويلقي عليها مسؤولية العمل من أجا المحافظة على السلام ، هي أرادت أن تصون المدنية وتتجنب الدمار الذي قد يلحقه بها نشوب حرب عالمية ذرية . ومن ثم فإن الهدف من

تدريس التاريخ ليس الوقوف عند حدود الوطن إنما تمتد إلى المحيط الإنساني حيث أننا لا نستطيع أن نتجاهل التغييرات الحاسمة التي أصابت المجتمع العالمي مثل ظهور مجموعة الشعوب الآسيوية والإفريقية بعد أن تحررت من الاستعمار كقوة لها وزنها الكبير في الكيان العالمي وفي تشكيله في المستقبل .
ونستطيع أن نجمل الغرض العام للتربية والذي يسهم التاريخ في تحقيقه ألا وهو تكوين مواطن مسلم عربي واع مستنير مخلص للوطن الإسلامي والعربي ويدرك رسالته الإنسانية العالمية ويثق بنفسه وأمته .

الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس التاريخ:

يقصد بالوسائل التعليمية كل ما يسمع أو يشاهد أو يقرأ في أثناء الدرس ويساعد التلاميذ على التعلم بشكل أفضل، ولا شك أنه مهما بلغت درجة كفاية المدرس وإخلاصه في عمله، فإن نجاحه في التدريس يعتمد إلى حد كبير على الأدوات والوسائل التعليمية التي تتوافر له .

صحيح أن وجود مثل هذه الوسائل لا يؤدي في حد ذاته إلى تحسين تدريس التاريخ وتحقيق أهدافه، لأن هذا التحسين يتوقف أساسا على فهم المدرس لطبيعة عمله، وإخلاصه في أدائه، ولكن نقص هذه الوسائل من جهة أخرى يؤثر في عمل أكثر المدرسين فهما وإخلاصا، لأن هذه الوسائل أصبحت جزءا هاما من طرق التدريس، ولم يعد ينظر إليها على أنها مجرد وسائل إيضاح بل أصبحت مصدرا للحصول على المعلومات، وأسلوبا مساعدا على التدريس، بالإضافة إلى أنها تسهم في توضيح المعلومات التي يقوم المدرس بشرحها .

وهناك مثل صيني قديم يقول : إن رؤية الشيء تفوق مائة مرة السماع عنه، وسواء كان هذا القول صحيحا تماما أم لا، فإنه يتضمن حقيقة صحيحة أصبحت معروفة في عالم التربية، وهي أن الوسائل التعليمية تقدم لتلاميذ خبرات جديدة وأساسية، ولذلك لا يمكن اعتبارها كأشياء إضافية بالنسبة لتدريس المواد الاجتماعية، بل إنها أساسية، لأنها تقدم الخبرة، وتسهل الربط

بين الهدف والكلمة إنها تختصر الوقت اللازم للتعلم، وتوسع إدراك التلميذ، وتقدم له وجهة نظر مبسطة عن معلومات معقدة، كما أنها تثير الخيال وتنمي قوة الملاحظة عند التلميذ .

فهناك الخرائط والصور والأفلام، والتلفزيون، والتسجيلات، والرسوم والعينات، والنماذج، والمراجع وما إلى ذلك .
وهناك شيء من الخلاف بين المربين حول طريقة تصنيف الوسائل التعليمية.

وفي بحثنا هذا سوف نقوم بتصنيفها على الشكل التالي :

أولاً . الوسائل البصرية :

يقصد بالوسائل البصرية تلك الوسائل التي تعتمد بالدرجة الأولى على رؤية التلاميذ للوسائل، واستخلاص المعلومات منها، ومن أهم هذه الوسائل :

1 . الخرائط :

إن الخريطة تعد من المعدات الأساسية التي ينبغي أن يستخدمها مدرس التاريخ، لأنه لا يستطيع أن يعلم التاريخ بشكل مناسب بدونها، وإن الافتقار إلى الخرائط في تدريس التاريخ يشبه الافتقار إلى المخبر أثناء تدريس الفيزياء أو الكيمياء .

وليست الخارطة صورة، بل هي تمثيل لسطح الأرض كله أو الأجزاء منه، فهي التشخيص المكاني والأرضية الواقعية التي تركز إليها الدراسة التاريخية .

فوائد الخرائط :

من أهم فوائد الخرائط :

1 . إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس الجديد، لأن الحديث النظري قلما يثير اهتمام التلاميذ أو انتباههم، فإذا كان المدرس يحدث تلاميذه عن اكتشاف كولومبس قارة أمريكا، أو عن رحلة ماجلان، فإن استخدام الخارطة

التي توضح الطريق التي سلكها كل من كولومبس وماجلان في الذهاب والإياب
تثير اهتمام التلاميذ وانتباههم، وتجعل المعلومات أكثر وضوحاً في أذهانهم .

2 . توضيح النقاط الغامضة أو المتشعبة من الدرس الجديد مثلاً إن
الحديث عن الاستعمار الإنكليزي في قارة إفريقيا إذا صاحبه استعمال مجموعة
من الخرائط القديمة والحديثة فإن موضوع الدرس ونواحيه المتعددة تصبح
أكثر فهماً ورسوخاً بالنسبة للتلاميذ، بسبب تغير أسماء كثير من الدول والمناطق
التي لها علاقة بالموضوع.

3 . تحديد المكان. إن الخرائط تساعدنا على تعيين الأماكن والمواقع
الهامة التي لها علاقة بدروس التاريخ، كالعواصم والمدن الهامة، والدول،
والمناطق، والقلاع والحصون، والأنهار، والبحار، والموانئ، والأماكن الأثرية،
وأماكن المعارك، وخط سير الجيوش، وما إلى ذلك .

4 . تعيين الاتجاه. تفيد الخارطة أيضاً في تعيين اتجاه القطر أو المدينة
التي يتم الحديث عنها، فبواسطتها مثلاً يرى التلميذ أن العراق تقع شرقي
سورية، وأن فرنسا تقع غربي ألمانيا، وأن السودان يقع جنوبي مصر، وأن
المحيط الأطلسي يقع في غرب قارة أوروبا، وشرقي قارة أمريكا، وأن مدينة
حلب تقع في شمالي سورية، وأن مدينة بصرى تقع في جنوب سورية، وهكذا .

5 . تعيين البعد. يستطيع التلميذ بمساعدة الخارطة أن يحدد بعد مدينة أو
دولة أو قارة، أو منطقة بالنسبة لأمر أخرى، فبواسطتها مثلاً يتعرف التلميذ أن
مدينة حمص أقرب إلى دمشق من مدينة حلب، وأن إيران أقرب إلى سورية من
الصين، وأن قارة إفريقيا أقرب إلى قارة آسيا من قارة أمريكا، وأن كندا أقرب
إلى الولايات المتحدة منها إلى إنكلترا، وهكذا .

6 . مقارنة المساحة. تفيد الخرائط أيضاً في مقارنة عدة دول من حيث
المساحة، وذلك عندما تكون الخرائط من المقياس نفسه، فبواسطتها يرى
التلميذ مثلاً أن اليونان أصغر من إيطاليا، وأن تونس أصغر من الجزائر وأن

سورية أكبر من لبنان، وهكذا. وكثيرا ما تقع أخطاء لها علاقة بالمساحة مثل اعتقاد التلاميذ بأن مساحة سورية أكبر من مساحة الصين مثلا، بسبب توافر الخرائط السورية بمقياس كبير، وعدم توافر مثيلاتها بالنسبة للصين، ولذلك يجب لفت أنظار التلاميذ إلى ذلك .

7 . توضيح التغير. أن الخرائط المختلفة توضح التغيرات التي أصابت الأقطار المختلفة عبر تطورها التاريخي، الخرائط التي توضح تكون ونشوء وامتداد الدولة العربية الإسلامية، ثم الاختلافات السياسية التي طرأت على أجزاء هذه الدولة، وكذلك الأمر بالنسبة لقارة إفريقيا، إذ أن استخدام خرائط حديثة وأخرى قديمة يوضح التغيرات التي طرأت على هذه القارة، وأسماء الدول الإفريقية التي ظهرت واستقلت حديثا .

والخرائط تبين الحدود السياسية التي طرأت على بعض الدول من حيث التراجع والتوسع، مثل انفصال باكستان عن الهند، ثم انفصال بنغلادش عن باكستان، وما إلى ذلك.

ويتم توضيح التغير أحيانا عن طريق الخرائط الصغيرة التي يتم إدراجها في نطاق خرائط أكبر منها، مثل الخرائط التي توضح التغيرات التي طرأت على القضية الفلسطينية .

8 . توضيح العلاقات. ومن فوائد الخرائط أيضا أنه يمكن بواسطتها توضيح العلاقات بين مختلف الظواهر الطبيعية والبشرية، فوجود نهر النيل في مصر مثلا يبين سبب قيام الحضارة منذ أقدم العصور حول وادي النيل، وكذلك فإن الطبيعة الجبلية لبلاد اليونان كانت من أسباب نشوء ممالك المدن فيها .⁽¹⁾

(1) - محمد نهاد حموي- طرائق تدريس التاريخ. دمشق ، مطبعة خالد بن الوليد ، 1986م ، ص 297، 300.

الشروط الواجب توافرها في الخرائط :

من أهم الشروط الواجب توافرها في الخرائط :

- 1 . صحة الخارطة أي أن تكون دقيقة خالية من الأخطاء .
- 2 . حداثة البيانات الموجودة فيها إذا كانت تمثل عالم اليوم .
- 3 . أن تكون كبيرة ما أمكن حتى يستطيع جميع التلاميذ مشاهدتها بوضوح .

4 . أن تكون ملونة ما أمكن ذلك .

5 . سهولة قراءتها أي أن تكون رموزها بسيطة أو معروفة لدى التلاميذ .

كيفية استعمال الخرائط في دروس التاريخ :

إن الخرائط على أنواع مختلفة ولكل منها استعمالاتها الخاصة بها في دروس التاريخ ومن أهم هذه الخرائط :

1 . الخارطة الحائطية أو الجدارية :

وهي الخارطة الكبيرة التي يتم تعليقها على السبورة، وهي مفيدة جدا في دروس التاريخ، نظرا لاتساع مساحتها وإمكانية مشاهدتها من قبل جميع التلاميذ، وقد يستعمل المؤشر على الخرائط زيادة في الإيضاح .

والخرائط الحائطية أنواع منها الطبيعية والسياسية والتاريخية والأثرية وما إلى ذلك، وقد تكون مطبوعة أو مرسومة، محفورة أو نافرة، ملونة أو غير ملونة، والخرائط الحائطية يمكن استعمالها من أجل توضيح الأشياء العامة، مثل موقع دولة أو حدودها أو امتدادها، أو مقر مدينة معينة، أو نهر أو بحر أو قارة .

وتفيد الخرائط الحائطية أيضا من أجل اختبار معلومات التلاميذ بالنسبة لبعض الأمور، أو إشراكهم في استنتاج الحقائق المتعلقة بالدرس الجديد، حيث يستدعي المدرس أحد التلاميذ ثم يطرح عليه بعض الأسئلة التي يستخلص الإجابة عنها عن طريق التطلع إلى الخارطة وفحص محتوياتها .

وإذا كانت الخارطة الجدارية معلقة على جدار الصف بشكل دائم مثل خارطة الوطن العربي التي يتم تعليقها في بعض الصفوف، فإن المدرس يستخدمها وقت الحاجة إليها، وإذا لم تكن الخارطة معلقة على الجدار بشكل دائم، فإن المدرس يستخدمها وقت الحاجة إليها فقط ثم يزيلها متى زالت الحاجة إليها، مثلا إذا كان يريد أن يعرض أمام التلاميذ موقع بلاد اليونان، فإنه يعلق خارطة أوروبا السياسية، ثم يوضح للتلاميذ المعلومات التي يريد أن يشرحها لهم وبعد ذلك يزيل الخارطة. ويستطيع المدرس استعمال عدة خرائط جدارية في الدرس الواحد إذا كانت طبيعة الموضوع تستدعي ذلك، مثل موضوع النزاع والتنافس الاستعماري، ومن المفيد جدا أن يقوم المدرس بإجراءات المقارنات اللازمة بين الخرائط التاريخية والخرائط المعاصرة كلما استدعى الأمر ذلك، مثلا إذا كان يحدث تلاميذه عن خراسان وبلاد السند وما وراء النهر فإنه يستعين بخرائط تاريخية وأخرى تمثل إيران والباكستان وتركستان من توضيح ذلك، والأمر نفسه ينطبق على الاتحاد الألماني والوحدة الإيطالية، واتساع الدولة العربية الإسلامية، وكثير من الموضوعات التاريخية التي يستعان فيها بالمقارنة بين الخرائط التاريخية والخرائط المعاصرة من أجل توضيح الحوادث بكل أفضل .

ومن الأخطاء التي يقع فيها بعض المدرسين استعمال خرائط حائطية لا توضح القطر الذي يريدون الحديث عنه بشكل مناسب لأنه يبدو في الخارطة صغيرا وبعيدا، ولهذا ينبغي أن تكون الخارطة كبيرة وواضحة بشكل يجعل من الممكن الاستعانة بها أثناء شرح المعلومات .

2. الخرائط المرسومة على السبورة :

أما الخرائط المرسومة على السبورة فينبغي أن يراعى أثناء رسمها القواعد

التالية :

أ . ينبغي أن تكون الخارطة المرسومة في دروس التاريخ بسيطة تتعلق فقط بالنواحي التي تهتم التلاميذ، فمثلا إذا كان المدرس يشرح لتلاميذه معركة اليرموك، والفتوحات في بلاد الشام، فلا داعي لأن يرسم لهم خارطة يكتب عليها أسماء جميع الجبال والسهول والأنهار والخلجان والرؤوس بل يكفي أن يرسم لهم حدود بلاد الشام، ثم يعين على هذه الخارطة أسماء المدن الرئيسة التي لها علاقة بالفتوحات مثل دمشق، والقدس، وحمص، وبصرى، وكذلك يرسم لهم نهر اليرموك، والشيء نفسه ينطبق على فتح الأندلس وما إلى ذلك .

ب . كلما شرح المدرس فقرة من البحث للتلاميذ يقوم بتثبيت المعلومات الخاصة بها على الخارطة، أي أن تثبت المعلومات ينبغي أن يتم تدريجيا أثناء شرح الفقرات المختلفة للدرس، مثلا إذا شرح المدرس لتلاميذه المعلومات المتعلقة بفتح الاسكندر لبلاد الشام، فإنه يرسم على الخارطة ماله علاقة بذلك، ثم يشرح لهم فتح مصر ويرسم ماله علاقة بذلك، وهكذا .

ج . ينبغي أن يقوم التلاميذ برسم الخارطة على دفاترهم أثناء رسم المدرس لها إذا كانت الخارطة هامة، إلا إذا كان سوف يكلفهم برسمها كوظيفة بيتية. وعليه أن يدلهم على الطريقة السهلة لرسمها، ويستطيع أيضا أن يتجول بينهم، ويرشدهم ويصحح لهم أخطاءهم، وبخاصة في المرحلة الإعدادية.

د . ينبغي على المدرس أن يستعمل عددا من الألوان أثناء رسم الخارطة وأن يشير عن طريق الأسهم إلى خط سير الجيوش وأن يكتب أسماء القواد إلى جانب الأسهم وبخاصة في بداية المرحلة الإعدادية .

هـ . ينبغي على المدرس أن يكتب أسماء المدن والقواد بخط واضح، وبشكل يجعل من السهل على التلاميذ قراءتها .

و . ينبغي أن تزال الخارطة إذا انتهت الحاجة إليها، وكان المدرس بحاجة لاستعمال مكانها على السبورة، وإلا فيمكنه تركها حتى نهاية الدرس من أجل تثبيت المعلومات الموجودة فيها في عقول التلاميذ .

ز - لا يجوز تأجيل رسم الخارطة حتى نهاية الدرس أي حتى الانتهاء من شرح الدرس، كما لا يجوز رسمها مسبقاً، لأن الخارطة جزء من الدرس، وينبغي أن تملأ المعلومات فيها تدريجياً من قبل المدرس والتلاميذ أثناء شرح الفقرات المختلفة للدرس .

وهذا لا يمنع استخدام خارطة مرسومة على سبورة إضافية إذا كان المدرس يريد استخدام أكثر من خارطة سبورية في الدرس الواحد، حيث يقوم هو برسم الخارطة الهامة ويستعين بسبورة إضافية أو أكثر من أجل الخرائط الأقل أهمية .

ح . يستطيع المدرس أن يستعين بخارطة حائطية وأخرى مرسومة وذلك حسب الضرورة والحاجة .

ط - إذا كان وقت المدرس قليلاً ولا يسمح له برسم خارطة كاملة على السبورة فإنه يستطيع أن يقوم برسم خارطة تقريبية تتألف من عدة أسهم ودوائر ترمز إلى النقاط الرئيسية التي يريد أن يوضحها للتلاميذ .

3 . الخرائط الصماء :

وهي هياكل خرائط رسمت حدودها فقط، وتحدد عليها أحياناً بعض المظاهر التاريخية والجغرافية دون كتابة أسمائها، ثم يتم توزيعها على التلاميذ من أجل تثبيت المعلومات عليها تدريجياً، حيث تغني بذلك عن الخرائط المرسومة .

وقد أثبتت التجارب أن الخرائط المرسومة من قبل التلاميذ مباشرة أكثر جدوى من الخرائط الصماء، لأنها تحتاج إلى إعداد مسبق، ومكلفة .

4 . خرائط الكتب المدرسية :

إن أحسن طريقة للاستفادة من خرائط الكتب المدرسية هي أن يطلب المدرس من التلاميذ إعادة رسمها بأنفسهم في البيت بعد تكبيرها مرة أو أكثر،

وذلك من أجل تثبيت المعلومات الموجودة فيها مما له علاقة بموضوع الدرس

ويستطيع المدرس أيضا الرجوع إلى هذه الخرائط أثناء شرح الدرس لكي يرشد التلاميذ إلى بعض الأمور الموجودة في الخارطة .

فالخرائط الموجودة في الكتب المدرسية ينبغي أن يشير إليها المدرس ويبرز النقاط الهامة الموجودة فيها، مما له علاقة بالبحث الذي تتم معالجته .

5 . خرائط الأطالس :

وهي هامة لوضوحها بالدرجة الأولى، ولأنها مرسومة بشكل صحيح وجذاب ومشوق عن طريق التلوين، وهي تساعد التلميذ على الفهم، وتصلح للدراسة الفردية في البيت، كما يستفاد منها في الصف أيضا من أجل بيان الموقع والاتجاه والمسافة والتغير وما إلى ذلك .

6 . الكرات الأرضية :

وتمتاز الكرة الأرضية على غيرها من الخرائط في أنها تعد أحسن تمثيل للأرض في كرويتها ودورانها حول محورها، كما أنها أدق من غيرها في بيان التناسب بين الأجزاء وتوضيح الموقع والاتجاه .

2 . استعمال الصور :

يمكن للمصور أن تكون مساعدا كبيرا في تدريس التاريخ وبخاصة في المرحلة الاعدادية، فالصور العادية تعد من الوسائل البصرية الهامة التي يمكن أن يستعين بها مدرس التاريخ من أجل زيادة توضيح الموضوعات التي يقوم بشرحها، مما له علاقة بالمدن والآثار والشخصيات التاريخية، وما إلى ذلك، مثل الصور التي تمثل الأهرام أو مدينة تدمر، أو مدينة البتراء، أو معبد الكرنك، أو يوسف العظمة، أو يوليوس قيصر، أو نابليون، وما إلى ذلك.

فوائد الصور :

من أهم فوائد الصور في دروس التاريخ :

1 - تثير انتباه التلاميذ واهتمامهم بموضوع الدرس، وتؤدي إلى تشويقهم وتزيد من نشاطهم .

2 - تكون أدق من الألفاظ في توضيح بعض الأمور، ولذلك فإن استعمالها يزيل الكثير من الغموض ويوضح الكثير من الحقائق الصعبة .

3 - تكسب الحوادث والشخصيات التاريخية صبغة واقعية محسوسة .

4 - تزيد من معلومات التلاميذ، وتساعد على تثبيت هذه المعلومات .

5 - تشجع التلاميذ على الملاحظة والتفكير الناقد .

الشروط الواجب توافرها في الصور التاريخية :

من أهم الشروط الواجب توافرها في الصور التاريخية :

1 - أن تكون كبيرة ما أمكن، لكي يتمكن جميع التلاميذ من مشاهدتها بوضوح .

2 - أن تكون صحيحة، ولا يجوز استعمال الصور الخيالية لأنها تعطي التلاميذ انطباعات خاطئة عن الشخصيات والحوادث التاريخية .

3 - أن تكون واضحة بشكل يساعد التلاميذ على دراستها، وأن لا تكون مشوهة أو غامضة .

4 - أن تكون ملونة تلونا سليما ما أمكن ذلك .

5 - يفضل أن لا تكون الصورة عامة (مثلا هذه الصورة تمثل قلعة) والأفضل ربطها بزمان ومكان معين (مثلا هذه قلعة الحصن .

6 - البساطة، لأن الصورة التي تمثل كثيرا من المظاهر لا تساعد على تحقيق نتائج محددة .

كيفية عرض الصور على التلاميذ :

ينبغي مراعاة القواعد التالية أثناء عرض الصور التاريخية :

1 - إذا كانت الصورة حائطية، أي كبيرة بدرجة كافية، ولنفرض أنها صورة تمثل آثار تدمر، فإن المدرس يعرضها أمام التلاميذ أو يعلقها على السبورة أو

إلى جانبها، ثم يطرح على التلاميذ بعض الأسئلة المتعلقة بها مما من شأنه توضيحها .

2 . إذا لم تكن الصورة كبيرة بشكل يسمح لكل تلميذ بمشاهدتها بوضوح، فإن المدرس يلجأ إلى استخدام آلة عرض ليعرضها بواسطتها على التلاميذ بشكل تبدو فيه كبيرة وواضحة، على أن يراعي المدرس تثبيت الصورة أمام التلاميذ فترة تسمح بدراستها .

3 . إذا كانت الصورة صغيرة، وتعذر على المدرس إيجاد جهاز لعرضها على التلاميذ، ففي هذه الحالة ينبغي عليه أن يحضر عدد كبيراً منها يوزعه على التلاميذ، بعد أن يلفت نظرهم إلى ما ينبغي ملاحظته في الصورة .

4 . إذا لم يكن لديه سوى صورة واحدة صغيرة أو عدة صور، فإن المدرس يقوم بشرح محتوياتها أمام جميع التلاميذ، ثم يمررها للتلاميذ فيما بينهم من تلميذ لآخر ليقوموا بدراستها بشكل فردي أثناء شرح المدرس لبقية الدرس .

ويرى بعضهم أنه من الأفضل أن يقوم المدرس نفسه بالسير ببطء بين التلاميذ، وأن يعرض عليهم الصور وهو يتنقل ويسأل ويشرح، وهذه الطريقة جيدة إذا كان عدد التلاميذ قليلاً، أما إذا كان العدد كبيراً فإن لهذه الطريقة محاذيرها لأنها تؤدي إلى الفوضى وضياح كثير من الوقت، ولذلك من الأفضل اتباع الأسلوب الأول في أكثر الحالات .

5 . يقترح بعضهم أن يتم وضع الصور على لوحة خاصة في الصف لمدة أسبوع، أو أقل أو أكثر لكي يراها التلاميذ بدقة ووضوح، على أن يرافق ذلك كتابة بعض التعليقات والأسئلة إلى جانب كل صورة .

6 . وفي جميع الأحوال ينبغي أن يكون عرض الصور مرافقاً لشرح الدرس، وفي الوقت المناسب لذلك لكي تتحقق الفائدة المرجوة منها، ولذلك

ليس من المرغوب فيه أن يقوم المدرس بشرح الدرس ثم يلقي إلى التلاميذ في نهاية الحصة بمجموعة من الصور لكي يتطلعوا إليها في وقت سريع .

7 . ينبغي على المدرس أن يشير إلى الصور الموجودة في كتب التلاميذ، وأن يقوم بدراستها معهم مثلما هو الحال بالنسبة للصور التي يقوم بعرضها عليهم .

8 . إن الصور مثل تلك التي تمثل الأشخاص والأبنية تحتاج إلى تعليق واضح من أجل تأكيد فعاليتها .

9 . ينبغي تشجيع التلاميذ على جمع الصور التاريخية من المصادر المختلفة، ثم تنظيمها ولصقها في دفاتر خاصة بذلك .

10 . لابد عند عرض الصور على التلاميذ من طرح الأسئلة عليهم حولها كما يستحسن أن يطلب من التلاميذ إجراء مقارنات بين الصور .

أنواع الصور :

هنالك من جهة أولى الصور الحائطية الكبيرة وبعضها مطبوع بينما بعضها الآخر تم رسمه باليد من قبل فنانين كبار، حيث تمثل هذه الصور الشخصيات والأحداث التاريخية الهامة . وهنالك من جهة أخرى الصور الصغيرة التي رسمها بعضها باليد، وأغلبها مطبوع .

وقد عملت كثير من الأقطار الأوروبية والأمريكية على إعداد مجموعات كاملة من الصور الحائطية التي توضح تاريخ بعض الشعوب والبلدان كما تعمل كثير من الشركات اليوم على إنتاج الصور التاريخية بأنواع وأحجام مختلفة .

مصادر الصور :

يمكن لمدرس التاريخ أن يحصل على الصور من المصادر التالية :

1 . الكتاب المدرسي نفسه .

2 . كتب التاريخ المدرسية القديمة .

3 . كتب التاريخ المختلفة .

4. القصص والمجلات والنشرات .

5. مكاتب السياحة ومديريات الآثار .

6. المتاحف .

7. شركات التصدير .

8. الصور التي يقوم بتصويرها بنفسه أثناء الرحلات والزيارات (1).

الزيارات والرحلات التاريخية :

إن القيام بزيارات ورحلات إلى المتاحف والمناطق الأثرية له فائدته الكبيرة بالنسبة لإحياء الماضي وإكساب التاريخ صفة الواقعية بالإضافة إلى أهداف أخرى متنوعة يمكن تحقيقها من وراء ذلك.

ويمكن أن نلخص تلك في الفوائد فيما يلي :

1. أن قيام التلاميذ برحلة إلى المتاحف التاريخية أو المتاحف الشعبية أو إلى مشاهدة الآثار نفسها ، كل ذلك يكسب مادة التاريخ حيوية وواقعية على درجة كبيرة من الأهمية.

2. تساعد التلاميذ على فهم مادة التاريخ وتصور حوادثها.

3. توجد في التلاميذ الميل والرغبة في التزويد بالمعلومات التاريخية.

4. تحرك الاهتمام بموضوع ما وبخاصة إذا كان قيد الدراسة.

5. تؤمن خبرات عامة للمجموعة (2).

2. الوسائل السمعية البصرية :

إن الاعتماد على الكلمة وحدها مطبوعة كانت أو منطوقة في تدريس التاريخ يؤدي في أغلب الأحيان إلى لفظية التعلم التي تتمثل في حفظ الحقائق والأفكار واستظهارها دون فهم صحيح لها أو إدراك لمعانيها أو قدرة على

(1) - محمد نهاد حموي. طرائق تدريس التاريخ ، مرجع سابق ، ص 296 319.

(2) - المرجع نفسه. ص 356.

تفسيرها وتطبيقها في مواقف الحياة ، وتصبح هذه الحقائق والأفكار عرضة للنسيان السريع ، كما تصبح مادة ميتة قليلة القيمة للطلاب.

ومادة التاريخ ليست كما يظن الكثيرون الكثيرون خطأ مادة سهلة في تدريسها ودراستها ، فالتعلم المثمر للتاريخ تعترضه الكثير من الصعوبات والعقبات ، فالتاريخ من جهة يتميز باتساع ميدانه وتشعبه وصعوبة الكثير من الموضوعات والمشكلات التي يعالجها وبعدها عن حياة التلاميذ وخبراتهم ، فالتاريخ من جهة ثانية زاخر بالأبعاد والعلاقات الزمانية التي يصعب تصورها حتى بالنسبة للكبار ، وهناك بالإضافة إلى ذلك صعوبة تصور المكان الذي وقعت فيه أحداث الماضي ، ومن هنا كان على مدرس التاريخ أن يستخدم الوسائل والأدوات التي تعين تلاميذه في فهم حقائق التاريخ ، وتصور أحداثه ، وإدراك العلاقات بينها وقهم مغزاها.

ويمكن حصر وظيفة الوسائل السمعية البصرية في النقاط التالية :

1 . تزود الطلاب بالخبرات التي توضح الأفكار والأشياء والتنظيمات والعلاقات المختلفة وتمكنهم من فهمها وإدراك معانيها.

2 . تجعل الخبرات التعليمية حسية وحقيقية بصورة لا تتوفر غالبا للكلمة المطبوعة أو المنطوقة.

3 . تزود الطلاب بمعلومات مبسطة وصحيحة يمكن إدراكها واستيعابها في وقت قصير ، فالصورة أو النموذج أو الرسم البياني أو الخريطة تعرض الكثير من الحقائق التي يستطيع الطلاب الإلمام بها في وقت قصير بكثير من الوقت الذي يحتاجون للحصول على نفس هذه الحقائق من الكتب ، إن هذه الوسائل تعد بمثابة طريقة لاختزال المعلومات وعرضها بطريقة مبسطة وواضحة.

4 . يساعد استخدام هذه الوسائل على تثبيت المعلومات والأفكار في أذهان الطلاب وسهولة تذكرها.

5. تشير اهتمام الطلاب وميلهم للدرس وتجتذب انتباههم.
ومن الوسائل السمعية البصرية التي تجعل التلاميذ يشركون حاستين
أساسيتين في التعلم وهما السمع والبصر:
الأفلام : التي من فوائدها :

- 1 . تجعل التلاميذ يستخدمون حاستين في فهم ما يعرض عليهم وهما
السمع والبصر ، وهذا يساعد على زيادة الفهم والوضوح .
- 2 . تمكن التلاميذ من الحياة وسط الأجواء التاريخية التي يدرسونها .
- 3 . تكسب التاريخ صبغة واقعية محسوسة .
- 4 . إن الفيلم بما فيه من حركة ومطابقة للواقع يجذب اهتمام التلاميذ
وانتباههم ، ويترك في أذهانهم صورة ثابتة لا تمحى بسهولة .
- 5 . تجعل الدراسة ممتعة .
- 6 . إن الأفلام تحيي التاريخ القديم الذي يصعب على بعض التلاميذ فهمه
وإدراك نواحي الحياة فيه ، مثل الأفلام التي تصور حياة الفراعنة واليونان
والرومان وما إلى ذلك .

7 . نعد أكثر تأثيرا من الصور والمطبوعات .⁽¹⁾

المسرح المدرسي :

من المعلوم أن المسرح يستعين بالفنون والآداب كلها ويجمعها على
خشبته ويقدمها للجمهور المشاهدين في اتساق وانسجام جاعلا هدفها بناء
المجتمع لبلوغ الكمال الذي يتوخاه الإنسان في هذه الحياة .. والفن المسرحي
الذي يجمع بين الفنون والآداب جميعها يخاطب البصيرة والذهن بشكل
متكامل ويستخدمها على نحو متماسك بحيث يأتي الفن المسرحي محققا
لأهدافه عن طريق مخاطبة عقول الناشئة ويسمو بعواطفهم .

(1) . محمد نهاد حموي . طرائق تدريس التاريخ . مرجع سابق . ص 351 .

و المسرح المدرسي لا يخرج عن هذا المبدأ بل يحمل صفة خاصة رسالة تربوية سامية عليه أن يؤديها ليسهم في العملية التربوية الشاملة التي ترمي إلى توجيه الأطفال وتربيتهم تربية قومية واجتماعية وخلقية وثقافية وأدبية وفنية وجمالية.

"لأن المسرح يقوم على أساس إرضاء حواس الطفل إرضاء مباشرا يساير الأسوب الذي يتعلم به الطفل مما يمر فيه من خبرات متباينة ، فضلا عن توافر عوامل التركيز والمباشرة والتفاعل التي تتفق مع سيكولوجية الطفل ، ومن ثم فإن المسرح يُعد من أفضل الوسائل الكفيلة بتحقيق النجاح في تدريس التاريخ للطفل ، سواء كانت تاريخ حياة مشاهير الرجال أو حادثة تاريخية أو إتجاهها سياسيا أو اجتماعيا ساد فترة من التاريخ وخاصة إذا كانت مادتها تتسم بالمرونة والصلاحيّة للعرض المسرحي ". (١)

ويمكن أن نجمل الأهداف المتوخاة من المسرح المدرسي في النقاط التالية :

1. الأهداف القومية والسياسية : فالمسرح يملك القدرة على المشاركة في دفع جماهير الطلاب إلى الوعي بالقضايا المصرية للأمة ، وإدراك ما يحيط بها من أخطار ، وفهم ما يهددها من مخططات أعدائها المتربصين.
2. الأهداف الاجتماعية والخلقية والنفسية : يعتبر المسرح عامة والمسرح المدرسي على وجه الخصوص أداة فعالة طيبة قادرة على خدمة الأهداف العليا والقيم النبيلة في المجتمع ، والمشاركة الفعلية في تثقيف الطلاب ، وتهذيب وجدانهم ، وإبراز المعلومات التاريخية في مشاهد مؤثرة.
3. الأهداف الثقافية والتعليمية : المسرح المدرسي مدرسة للفصاحة وسلامة النطق واللغة السليمة ، والإلقاء المعبر. والمسرح هو أيضا من أفضل

(١) - أحمد حسين اللقاني. إتجاهات في تدريس التاريخ. ط2، القاهرة : عالم الكتب ، ص169.

الوسائل السمعية البصرية التي يمكن استخدامها في حجرة الدرس على النحو الذي يدعم مناهج التعليم المقررة وينمىها.

4. الأهداف الفنية والجمالية : لا شك أن المسرح يربي الذوق ويرهف الحس ، وينمي العواطف ، ويصقل النفوس ، ويوقظ الشعور عند الطلاب ويعمل على إسعادهم.

فلا بد من التفكير الجاد لحل مشكلة النقص الكبير في النصوص المسرحية الملائمة للطلاب ، ولابد من وضع خطة مدروسة لتلافي هذا النقص بتشجيع الكتاب المسرحيين لكتابة مسرحيات تلائم مستويات السن المختلفة خذين بعين الاعتبار أن يكون الالتزام في مضمون الأعمال المسرحية موجهاً للقيم الكبرى للأمة⁽¹⁾.

3. الوسائل المطبوعة :

عن الكلمة المكتوبة لا تقل أهمية في تدريس التاريخ عن الوسائل التي سبق ذكرها ، إذ أنها تبقى واسطة الاتصال الأولى ، والأداة الرئيسية لنقل المعرفة التاريخية ومن أهم الوسائل المطبوعة الكتاب المدرسي.

أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية :

إن الكتاب المدرسي وسيلة وأداة تدخل في العملية التربوية ، يحتل المرتبة في سلم الاهتمامات النظرية والتربوية .

وهو المدخل لدراسة النظام التربوي وتحليل مقوماته الأساسية فهو يعكس فلسفته الاجتماعية وغايته وأهدافه بما ينقل من معارف وعلوم وثقافة وبما يتضمنه من مشروع ورؤية اجتماعية وثقافية .

نتوقع أن يكشف لنا الكتاب المدرسي علاقة مضامينية بالحقل المعرفي والحقل الثقافي ، وعن القيم الفلسفية والاجتماعية السائدة .

(1) - محمد كامل القدسي. بحث مقدم إلى حلقة العناية بالثقافة القومية. جامعة الدول العربية. ص 254 وما بعدها بتصرف.

فالكتاب المدرسي بالنسبة للمعلمين هو مرشد في تخطيط العملية التعليمية سواء في المادة أو الطريقة ، ويدونه أو نتيجة لضعف مستواه يقصرون في عملهم ويضعف مفعول تدريسهم ، وذلك لأنه يقدم لهم إطارا عاما للمقرر الدراسي كما تصوره واضعوا المنهج محققا للأهداف المرغوب فيها ، وينظم الموضوعات التي يدرسونها للتلاميذ ويساعد في تنمية مهارات التلاميذ في القراءة والدراسة .

كما أنه يحتوي على قدر كبير من التمرينات التي يمكن للتلاميذ كنشاط منزلي كما يثير المناقشات حول مضمونه، ويحتوي على وسائل الإيضاح والصور والرسوم والإحصائيات التي يستعين بها المعلم في تدريسه .

أما التلميذ فالكتاب بالنسبة له معلم ثان بعد معلمه الآدمي بل إنه في بعض المواقف معلمه الأول والمباشر حيث يحصل منه على المعلومات والحقائق التي يرى واضعوا المنهج أنها تحقق أهدافه التي ينبغي أن تظهر في سلوك التلميذ. وبفضله أيضا تنمو في التلميذ بعض العادات والمهارات مثل القراءة الناقدة المبنية على الفهم والتي تشمل التحليل ووزن الحقائق والتمييز بينها، وتنظيم المعلومات وعرضها وتزويد كفاءتهم في هذه المهارات من دراستهم لكتب التاريخ المدرسية أو مراجعة مصادرها المختلفة تحت إشراف المعلم .

و السلطات التعليمية من ناحيتها تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه أداة فعالة لتحقيق أهداف التعليم في المرحلة التي يوجد فيها ، بل إن الجهات المعنية بصياغة الكتاب المدرسي وتحسين منهجه مادة وتنظيما تسعى دوما إلى أن تضع بين يدي المعلم والتلميذ كتابا أحسن إعدادا واختيارا .

وتبدو أهمية الكتاب المدرسي بشكل واضح في الدول المتقدمة ويتجلى هذا في أسلوب إعداد وإخراجه بالرغم من توافر العديد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها استكمالا للعملية التعليمية مثل المعارض والمراجع

والمتاحف ، والدوريات والأفلام والحواشيب ، والأقراص المضغوطة ، وغيرها من التقنيات الحديثة ، وبالرغم من تمتع المعلم بحرية اختيار موضوعات المقرر الذي يدرسه للتلاميذ وباختيار الكتب التي يرى أنها أكثر ملاءمة لهم ، إلا أنه في أغلب الأحيان يجد نفسه في حاجة ماسة إلى كتب مدرسية لتكون في حوزة تلاميذه بصفة مستمرة للاسترشاد بها في أثناء الدراسة ، وليستخدمها في إعداد دروسه وتحديد طرق التدريس وأفضل الظروف التي يتم في إطارها التعليم المثمر تحقيقاً لأهداف المنهج .

معايير تقويم الكتاب المدرسي :

لا يزال المعلمون والتلاميذ يعتبرون الكتب المدرسي المصدر الوحيد للتعلم ، والواقع أنه أحد المصادر الأساسية ، ولكن ليس المصدر الوحيد ، ومع ذلك فإن الكتاب المدرسي لا يستخدم فقط في إعداد المعلم للدروس واستخدام المعلم له في دراسة المادة العلمية ، ولكن يستطيع المعلم أن يوجه تلاميذه لاستخدام الكتاب المدرسي في تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير الذاتي ، وهي كلها مهارات أساسية مطلوبة للتلاميذ في مختلف مراحل إعدادهم وخاصة فيما يتعلق بالتعلم الذاتي ، لكي يكون الكتاب المدرسي وسيلة مساعدة للمعلم والتلميذ معا في العملية التربوية يجب أن يكون جيدا في مختلف جوانبه ، وتنقسم تلك المعايير إلى عدة مجالات هي :⁽¹⁾

المؤلف : لا بد أن تتوفر فيه شروط أساسية كالعلم والإلمام بالمادة العلمية ، وبخصائص التلاميذ في المرحلة التي يؤلف لها ويتحقق ذلك بالعمل كمدرس أو موجه فيها ، كما يفضل جماعية التأليف لكي يكون هناك متخصص في المادة وطرق التدريس ، وسائل التعليم ، والناحية اللغوية والفنية وبذلك يكمل كل منهما الآخر .

(1) . شادية عبد الجليل بدرون ، تقويم كتاب التاريخ الإسلامي ، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس ، جامعة آل القرى ، مكة المكرمة 1403هـ . 1404هـ .

محتوى الكتاب : ويشتمل هذا المعيار على :

المفاهيم الأساسية للمنهج ، إثارته للتفكير العلمي ، تزويده التلاميذ بالاتجاهات والقيم والحقائق والمهارات والتعميمات اللازمة ، الاستمرار والتتابع والتكامل في معلوماته ، الموضوعية في سرد الأحداث التاريخية ، الأسلوب المناسب وعدم وجود أخطاء إملائية ونحوية فيه ، طريقة التدريس ، حداثة المعلومات الموجودة فيه ، ملائمة المحتوى لمستوى التلاميذ ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعية ، دقة المادة العلمية .

معينات استخدام الكتاب : وينقسم هذا المعيار إلى :

1 . الوسائل التوضيحية : يجب مراعاة وضوحها وكفايتها وإثارتها للتلاميذ ومناسبتها لمستواهم ، واتصالها بموضوعات الكتاب ، ودقتها العلمية وعددها وتوزيعها وتنوعها .

2 . الأنشطة والتقويم والفهارس : وتحدد في مدى كفاية قائمة المحتويات وشمولها ، قائمة الخرائط والصور التوضيحية والإحصاءات والرسوم ، كفاية الملاحق ومناسبتها للموضوعات ، كشف الأماكن والأسماء ، جودة المقدمة وشمولها ، توفر أسئلة تطبيقية ، مناسبة المراجع للمادة العلمية وللمستوى التلاميذ .

3 . إخراج الكتاب : ويشتمل على حجم الكتاب المدرسي ، تنظيم الغلاف ونوعه وشكله ولونه ، مناسبة المسافات بين السطور والهوامش ، الأخطاء المطبعية ، سماكة الورق ونوعه وتصميم الصفحات .

قراءة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الخامسة من التعليم

الأساسي

العنوان : التاريخ . السنة الخامسة من التعليم الأساسي . المعهد التربوي

الوطني .

المؤلفون : لا يشير الكتاب إلى أسماء الأساتذة الذين ألفوا هذا الكتاب ، ولا أي معلومات عن مؤهلهم أو وظيفتهم أو خبراتهم السابقة في مجال تأليف الكتب المدرسية ، إلا بكلمة (المؤلفون) في مقدمة الكتاب.

حجم الكتاب : طوله 28 سم . وعرضه 12 سم .

صفحات الكتاب : 59 صفحة

عدد صفحات مواضيع الكتاب : 56 صفحة

الغلاف : الغلاف الخارجي مصنوع من ورق أبيض مقوى غير مصقول ، عليه لوحة فيها رسومات باهتة لبعض أبطال ثورة التحرير ويتوسط الصفحة علم الجزائر . ولا تحتوي اللوحة على عناصر جمالية جذابة فهي بألوان باردة (الأصفر + الأخضر + الأسود) ولعل كثيرا من القارئ على طباعة الكتب المدرسية يرجعون رداءة الإخراج إلى الطباعة مع أن الطبع تطور وتعددت أشكاله وطرائقه . فلماذا لا تمس الرداءة إلا الكتاب المدرسي ؟ .

المقدمة: تفتتح بالبسملة ثم خطاب موجه لتلميذ المدرسة الأساسية جاء فيه : " ...مادة التاريخ الذي يقص عليك، ويفسر لك ما جرى في الماضي من أحداث ، وما تحقق من منجزات في وطنك العزيز . وليمكنك في نفس الوقت من التعرف على ما بذله آباؤك وأجدادك وأبناءؤ شعبك العظيم من تضحيات جسام في سبيل استقلال الجزائر ، وتحرير شعبها من قيود العبودية والاستغلال" موضوعات الكتاب : يحتوي الكتاب على 17 موضوعا ، وهي عبارة عن معلومات سطحية وضحلة تنكر فيها واضعوا البرنامج لبعض الفعاليات الوطنية الأصلية ومدى مشاركتها في الثورة التحريرية مثل جمعية العلماء المسلمين .

كما أن التلميذ يصطدم بنوع من المفارقة عندما يؤكد هؤلاء الذين كتبوا هذا الكتاب على النهج الاشتراكي (انتهت الثورة المسلحة واستقلت الجزائر في 5 جويلية 1962م فبدأت ثورة البناء ، يقود حزب جبهة التحرير الوطني ، الشعب الجزائري لبناء دولة اشتراكية يتساوى فيها جميع المواطنين ويزول منها الظلم

والأمية والبطالة والفقر ، يسير الشعب الجزائري شؤون البلاد بواسطة المجالس الشعبية المنتخبة (ص59 الدرس (بناء الدولة الاشتراكية). هل الحزب الواحد هو الذي قاد الشعب كله للثورة ؟. ⁽¹⁾

ومما يشد الانتباه في الكتاب ملحق المطالعة الخاص بالوثائق التاريخية ص7 مكتوب باللغة الفرنسية ومما جاء في هذه الوثيقة ما يلي : " هذه الوثيقة مكتوبة باللغة الفرنسية لكنها تعتبر وثيقة تاريخية ثمينة لأنها تعطينا معلومات تاريخية هامة ". وكان من الأفضل - خاصة في هذه المرحلة من التعليم الأساسي - أن تكتب الوثيقة باللغة العربية .. ويتكرر هذا في ص46 حينما تعرض وثيقة بالفرنسية كذلك خاصة ببناء جبهة التحرير الوطني الموجه للشعب الجزائري والذي يدعو فيه إلى الإضراب عن العمل لمدة 08 أيام. ولست أدري لماذا وقع اختيار لجنة إعداد الكتاب على هذه الوثيقة ، فقد يخيّل إلى تلميذ هذه المرحلة المتقدمة أن الثورة الجزائرية كانت تحارب العدو الفرنسي لأنه جسم غريب عن المجتمع الجزائري العربي المسلم. دون محاربة لغته الفرنسية التي كادت أن تطمس لغة القرآن لولا أن الشعب ظل متمسكا بها محافظا عليها. ⁽²⁾

ويمكن أن أجمل الملاحظات في النقاط التالية :

- غياب المتخصصين (مؤرخين ، باحثين ، كتاب لأدب الأطفال ..) عن كتابة الكتب المهمة جدا في الترقية العلمية ، والتوجيه المدرسي الرشيد .
- الضعف العلمي لهذه الكتب ، فأغلب الكتب المدرسية ضعيفة شكلا ومضمونا .

- عدم مطابقة التاريخ المدروس للتحويلات الوطنية ، فلا تزال كتب التاريخ المدرسي تتناول التاريخ الوطني من وجهة نظر الحزب الواحد ،

(1) - أنظر : علال .س. التاريخ المؤدلج والمتخلف ، جريدة الحدث ، العدد 26 ، من 03 إلى 09 ماي 1995م.

(2) - أنظر : علي عليلات ، قراءة في الكتب المدرسية ، جريدة السلام 1991م

ولإيديولوجيا الاشتراكية البائدة .. وهذا النهج لا يجعل مادة التاريخ تحقق تربية النشء وإعدادهم للحياة والمواطنة السليمة الصحيحة ، وخاصة في هذا لعصر الذي يتسم بسرعة التغيرات والتصورات ، والتي تتطلب بدورها مواطننا قادرا على مسايرتها وتوجيهها الوجهة السليمة والاستفادة منها لصالح الفرد ولمجتمع.

قراءة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للسنة الثامنة من التعليم الأساسي .

أوضحت دراسة الكتاب بعد تطبيق المعايير السابقة فكانت النتائج التالية:

1 . عدم التعريف بمؤلفي الكتاب وخبراتهم العلمية السابقة في هذا المجال .

2 . عدم كفاية الزمن المخصص لكتاب التاريخ في الخطة المقترحة للمرحلة الأساسية .

3 . عدم الموازنة بين عرض لتاريخ المشرق مع تاريخ المغرب بالرغم من تأكيد التوازن في مقدمة الكتاب .

4 . تحقيق الترابط بين موضوعات الكتاب .

5 . ملائمة مادة الكتاب لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة .

6 . الطريقة المتبعة في عرض معلوماته غير متنوعة وتؤدي إلى استخدام الطريقة الإلقائية في التدريس .

7 . عرض درس حياة الرسول صلى الله عليه وسلم ومراحل الدعوة بطريقة مقتضبة جدا في حين غرض تاريخ ما قبل الإسلام في ما يقارب 12 صفحة .

. كثرة الملخصات ووضعها في إطار خاص وكتابتها بخط صغير مزعج في كثير من الأحيان .

. عدم توثيق المادة التاريخية ، وذكر مصادر ومراجع الكتاب ، وفي هذا إساءة إلى سمعة الكتاب العلمية.

. معينات استخدام الكتاب :

1 . فيما يتعلق بالوسائل التوضيحية :

. الخرائط واضحة بصورة عامة .

. وجود صور في الكتاب لا داعي إلى إدراجها .

. الوسائل التعليمية الموجودة فيه غير شاملة لكل الموضوعات .

. عدم ترقيم الخرائط والصور بأرقام متسلسلة ليسهل استخدامها .

2 . التقويم والأنشطة والفهارس :

. عدم وجود فهرس للخرائط والصور .

. لا يوجد كشف لأسماء للأعلام والأماكن .

3 . إخراج الكتاب :

. لا تتميز الملخصات بوضوح الطباعة .

. توجد بعض الأخطاء المطبعية والإملائية .

. غلاف الكتاب غير مناسب ولا يتميز بالجاذبية أو يدل على ما فيه من

موضوعات .⁽¹⁾

وفي ختام هذا الموضوع أقترح برنامجا يشمل أهم موضوعات التاريخ الإسلامي توزع على التلاميذ في السنوات السابعة ، والثامنة والتاسعة من التعليم الأساسي .

. أما برنامج السنة السابعة فيتعلق بالسيرة النبوية وتاريخ الخلفاء الراشدين

ويشمل ما يلي :

(1) . لقد أرفقت مع البحث نموذجا من الاستبيان الخاصة بكتاب التاريخ المدرسي الذي تم توزيعه على الأساتذة المتخصصين .

الفصل الدراسي الأول : السيرة النبوية :

- 1 . قريش في مكة
- 2 . مولد الرسول ﷺ
- 3 . أمنة بنت وهب
- 4 . كفالة محمد
- 5 . خديجة بنت خويلد
- 6 . نزول الوحي
- 7 . إنطلاق الدعوة الإسلامية
- 8 . قريش والدعوة الإسلامية
- 9 . إنتقام قريش
- 10 . الهجرة إلى الحبشة
- 11 . المقاطعة وعام الحزن
- 12 . الخروج إلى الطائف
- 13 . هجرة الرسول ﷺ
- 14 . بناء الدولة الإسلامية
- 15 . الجهاد ضد المشركين حتى صلح الحديبية
- 16 . فتح مكة وغزوتا حنين والطائف
- 17 . حجة الوداع ووفاة الرسول ﷺ
- 18 . صفات الرسول ﷺ

الفصل الدراسي الثاني . تاريخ الخلفاء الراشدين :

- 1 . أبو بكر الصديق ﷺ ، 2 . عمر بن الخطاب ﷺ ، 3 . عثمان بن عفان ﷺ ،
- 4 . علي بن أبي طالب ﷺ .
- حروب الردة .
- الفتوحات الإسلامية : فتح العراق وفارس

. فتح الشام ومصر

. فتح مصر وإفريقية والأندلس

- أثر الفتوح في حياة سكان البلاد المفتوحة وإصلاحات الخلفاء

الراشدين .

. أما البرنامج الخاص بالتاريخ الإسلامي للسنة الثامنة والتاسعة أساسي

فيشمل الموضوعات الآتية :

الباب الأول :

- الدولة الأموية تأسيسها وأهم خلفائها (معاوية بن أبي سفيان . عبد

الملك بن مروان . الوليد بن عبد الملك . عمر بن عبد العزيز) ، الفتوحات

الإسلامية في عهد الأمويين ، وأسباب سقوط الدولة الأموية أهم الإصلاحات

في عهد الأمويين (الاهتمام بالحرمين الشريفين . بناء المساجد . التنظيم الإداري

. الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية . الحركة العلمية والثقافية) .

الباب الثاني :

- الدولة العباسية . قيامها وأهم خلفائها (أبو جعفر المنصور . هارون

الرشيد . المأمون . المعتصم .

حروب الدولة العباسية مع البيزنطيين ، أسباب سقوط الدولة وانهارها ،

مظاهر الحضارة في العصر العباسي . الاهتمام بالأمكن المقدسة . التنظيم

الإداري . الأوضاع الاجتماعية . الأوضاع الاقتصادية . الحياة العلمية .

الباب الثالث :

. تأسيس الدولة الأموية بالأندلس وأشهر حكامها (عبد الرحمن الداخل .

عبد الرحمن الأوسط . عبد الرحمن الناصر) وأهم أعمال كل منهم . وعوامل

ضعف الدولة وسقوطها . ازدهار الحضارة الإسلامية بالأندلس حتى سقوط

الخلافة في قرطبة . جهود المرابطين والموحدين في الحفاظ على الحكم

الإسلامي بالأندلس ، نهاية الحكم الإسلامي بالأندلس .

. أما ما يتعلق بالمرحلة الثانوية فأقترح تخصيص كتاب مدرسي للحضارة
لإسلامية توزع وحداته على السنوات الثلاث في المرحلة الثانوية ويشمل
الموضوعات التالية:

الوحدة الأولى :خصائص الحضارة الإسلامية

. منابع الحضارة الإسلامية وسماتها العامة

. معنى الحضارة

الوحدة الثانية :النظم الإسلامية

. النظام السياسي

. الخلافة

. الوزارة

. الحجابة

. النظام الإداري

. الجيش

. البحرية الإسلامية

. البريد

. الشرطة

. الحسبة

. النظام القضائي

. النظام المالي

الوحدة الثالثة : الحياة الفكرية

. الحياة الفكرية

الوحدة الرابعة : الحياة الفنية

. فنون العمارة

أولاً: العمارة المدنية

ثانيا : العمارة الدينية

ثالثا : العمارة الحربية

. الزخرفة

. الخط العربي

. الفنون الصناعية

الوحدة الخامسة : الحياة الاجتماعية

. المجتمع الإسلامي

. العادات والتقاليد

. القيم الاجتماعية

- وتراعى في صياغة هذا العمل السهولة واليسر مراعين في ذلك الاختصار حتى لا نثقل على كاهل التلميذ، كما يزود الكتاب المدرسي بالصور التوضيحية التي تساعد على فهم المنهج واستيعابه .
كما ترفق كل وحدة من هذه الوحدات بجمللة من الأسئلة. يمكن أن يتصرف فيها الأستاذ بما يتناسب مع قدرات التلاميذ وطاقة استيعابهم واستذكاره.

القسم الثاني

**تدريس تاريخ الجزائر
فترات الازدهار العربي الإسلامي،
والحركة الوطنية،
وثورة التحرير الكبرى**

الأستاذ الدكتور / إسماعيل سامعي

محتوى القسم الثاني

توطئة

الفصل الأول : تمهيد

. أهمية تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية وتطوره.

. تدريس التاريخ بين العلمية والموضوعية

. تدريس التاريخ بين التربية والعلمية

. الذاتية والموضوعية في تدريس التاريخ

الفصل الثاني : المقررات .

. مقرر التعليم الأساسي . الطور الثاني، الصف، 5 و6

. مقرر التاريخ الإسلامي لطور الثالث من التعليم الأساسي / المتوسط

. مقرر التاريخ الإسلامي للتعليم الثانوي

. مقرر تاريخ الحركة الوطنية وثورة التحرير في المرحلتين الأساسية والثانوية

الفصل الثالث محتوى المقررات . واقع المادة العلمية في المقررات

. المصطلحات والمفاهيم

. طرق التدريس

. وسائل الإيضاح

. الكتاب المدرسي

. المصادر والمراجع

الفصل الرابع : الاقتراحات . التكوين : المدرس ، المفتش

. الحوافز المادية

. البرمجة والتوقيت

. اقتراح مناهج/ مقررات

الخاتمة

توطئة:

تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية له أهميته بصورة عامة، كما سبق أن ألمحنا إلى ذلك في المقدمة العامة، وتدريس تاريخ الجزائر في الفترة التي اصطلاح عليها بالفترة الإسلامية، والتي تقابلها في أوروبا العصور الوسطى (المظلمة)، ثم تاريخ الحركة الوطنية، وثورة التحرير الكبرى، يكتسي صبغة خاصة، ومن المعلوم أن هذا التاريخ تعرض إلى حملة تشويه مبرمجة ومعلنة، تساوي في حجمها حجم الجيوش الغازية الفرنسية، ولكنها تفوقها في مضمونها، ذلك أنها استهدفت محو كيان الأمة الجزائرية، وإحداث شرخ في مسيرتها الطبيعية، ومن ثم قطع انتماء الشعب الحضاري.

كما يلاحظ على المقررات الخاصة بالتاريخ عموماً، والتاريخ الوطني خصوصاً أنه يغلب عليها الطابع السياسي والعسكري، وتتضاءل فيها الدراسة الحضارية، لذلك حاولت إبراز هذا الجانب الأخير الحيوي، وهذه الملاحظة للأسف سبقنا للإجابة عنها وتطبيقها منذ آلاف السنين شعوب كثيرة منها المصريون حيث كانت الدراسة عندهم تتعدى ذكرى الفتوح وتعاليم الملوك إلى ذكرى المنشآت العمرانية الهامة وغيرها¹.

وفي سياق رد الاعتبار إلى تاريخ الأمة، ولشخصيتها وكيانها قمت بدراسة لوضعية تدريسه في المدرسة الجزائرية مركزاً على التاريخ الوطني في فترتين: فترة الازدهار الإسلامي، وفترة رفع لواء التحرر من الاستعمار الفرنسي الحديث والمعاصر بالاعتماد والارتكاز على ثلاثة عوامل ومنابع أساسية هي:

1. البرامج المقررة، والكتب المدرسية.

1 - عبد العزيز صالح، التربية والتعليم في مصر القديمة، (القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، 1966/1386)، ص 337.

2. نتائج الاستبيان الذي شارك فيه 52 معلما وأستاذا ومفتشا من بين حوالي 100 استمارة وزعت على مجموعة من المؤسسات التربوية الأساسية (الإبتدائية، والمتوسطة، والثانوية) في ولايتي قالمة وقسنطينة، وتفصيل ذلك كالآتي:

أ . مرحلة التعليم الأساسي الطور الثاني/ ابتدائي: 11 مشاركا منهم 4 معلمين، و4 معلمات ، و3 لم يصرحوا بجنسهم.

ب: مرحلة التعليم الأساسي الطور الثالث/ المتوسط: 13 مشاركا و4 أساتذة، و6 أساتذات، و3 لم يصرحوا بجنسهم.

ج . مرحلة التعليم الثانوي: 28 مشاركا، و12 أستاذا، و7 أساتذات، و9 لم يصرحوا بجنسهم.

3 . تجاربي الشخصية في مجال تدريس مادة التاريخ في الكثير من المجالات، وفي مراحل التعليم.

وقد قسمت الدراسة إلى مقدمة، وأربعة فصول ، وخاتمة هي كالآتي:

أ. المقدمة : والتي أبرزت فيها أهمية الموضوع ، ومحتوى فصوله.

ب . الفصل الأول: وهو عبارة عن فصل تمهيدي أبرزت من خلاله أهداف الدراسة، ثم تعرضت فيه إلى تأصيل تقسيم التاريخ، وفق تطورنا الطبيعي والحضاري، وإلى أهداف تدريس التاريخ لاسيما التاريخ الوطني في المدرسة الجزائرية بالرجوع إلى الوثائق الرسمية للدولة الجزائرية، وإلى المقررات المدرسية، مع نقد ذلك، إضافة إلى بعض القضايا الهامة المرتبطة بتدريس التاريخ كالعلمية، والموضوعية، والذاتية .

ج . الفصل الثاني: وتناولت فيه بالدراسة المقررات بإعطاء صورة عن تطورها من حيث الشكل والمضمون قبل وبعد استرجاع الاستقلال الوطني، وبالمقارنة أبرزت مدى التشابه والاختلاف، ثم عرضت المقررات حسب المستويات بشيء من التفصيل دراسة، وتقييما، ونقدا.

د - الفصل الثالث: وهو أهم الفصول تعرضت فيه إلى مضمون المقررات من خلال دراسة بعض القضايا كالمادة العلمية / المعرفية، والمفاهيم، والمصطلحات، وطرق التدريس، والوسائل الإيضاحية، والكتاب المدرسي، والمصادر والمراجع.

هـ - الفصل الرابع: ويشمل بعض المقترحات تخص تكوين المدرس، والمفتش، ونماذج لمقررات مقترحة تخص كل المستويات من الابتدائي إلى الثانوي.

و - الخاتمة: وتشمل بعض الاستنتاجات والمقترحات .
وختاماً أتمنى أن أكون قد وفقت إلى تقديم بعض الإسهام المتواضع من أجل تطوير تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية، ومن ثم تطوير منظومتنا التربوية خدمة لأمتنا ولبلدنا.
والحمد والشكر لله رب العالمين، وهو ولي التوفيق.

الفصل الأول

(فصل تمهيدي)

أهمية تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية وتطوره:

إن تدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية بمرحلتها الأساسية والثانوية يكتسي أهمية كبرى بالنسبة للمجتمع ولسياسة الدولة وتوجهاتها ، ومن ثم فتقويم دراسة هذه المادة من طرف المختصين والممارسين الميدانيين أمر ضروري وجد هام، والأطراف القادرة على إنجاز هذه العملية التقييمية والتقييمية هم المعلمون، والأساتذة، والمفتشون، والباحثون المختصون الأكاديميون لاسيما القائمون بعملية التدريس أو المتصلون بها منهم القائمون بالمتابعة والتقويم والتقييم قصد الرفع من مستوى التكوين والأداء، ويتوج أدوارهم الباحثون المختصون في التاريخ أولا، وفي التربية ثانيا وباعتباري باحث في التاريخ مختص، وممارس للعملية التعليمية التربوية فيني اعتبر نفسي أحد الأطراف المهمين والمعنيين بهذه العملية مباشرة، بتدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية لاعتبارات ثلاثة أولها أننا درسنا في هذه المدرسة وتخرجنا منها، كما أن بعضنا درس بها بعد ذلك؛ وثانيها أننا نقوم بتدريس هذه المادة بالجامعة كمختصين فيها، وثالثها أننا نسهم في تكوين مدرسيها حيث أن عددا معتبرا من طلبتنا يختارون مهنة التعليم في إحدى مراحل المدرسة الجزائرية بعد تخرجهم، أو إنهاء تكوينهم؛ وإلى جانب ذلك لم نهمل الأطراف الثلاثة الذين سبق ذكرهم.

فبالنسبة للطرف المباشر للعملية التعليمية اعتمدنا على الاستبيان الذي شارك فيه 52 من المعلمين والأساتذة والمفتشين من مجموع حوالي 100 استبيان وزع على عدد من المعلمين والأساتذة في بعض المؤسسات التربوية في ولايتي قسنطينة وقالة، كما سبقت الإشارة إليه، واختيار هاتين الولايتين كان لاعتبار واحد هو سهولة الاتصال، كما اعتمدنا على بعض التقارير التي من العادة يحررها المفتشون أثناء زيارتهم التقييمية للمعلمين والأساتذة في أقسامهم، أما الطرف الآخر والمتمثل فيما توصل إليه البحث العلمي التربوي

فقد استعنا بما صدر في هذا المجال من مؤلفات ودراسات وبحوث، كما اعتمدنا تجربتنا وتجارب بعض العاملين في التخصص في أطوار التعليم من الأساسي إلى الجامعي، وهو الأمر الذي سهل علينا سبل الاستنتاج، والوصول إلى نتائج منطقية وموضوعية سنعرضها من خلال تحليلنا لمختلف العمليات التي تشكل عناصر موضوعنا .

إذا كانت أهمية تدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية تكتسي صبغة خاصة، فإن موضوعات التاريخ الإسلامي، وتاريخ الحركة الوطنية، وثورة التحرير الكبرى لها ميزتها الخاصة لما لها من دور فعال في تحول المجتمع، وعدد من قيمه، وقبل أن أتحدث عن هذا الدور الفعال، وتحديد معالمه فلا بد أولاً من الوقوف عند تحديد هذين الموضوعين أو المفهومين :

أولاً . بالنسبة لموضوع أو لمفهوم التاريخ الإسلامي ضمن المنظومة التربوية، أو المقررات الدراسية الجزائرية، فهو يعني دراسة كل الأحداث والتحويلات انطلاقاً من البعثة النبوية حتى بداية العصر العثماني في مستهل القرن العاشر الهجري / السادس عشر الميلادي، ورغم أن هذا التخصيص من شأنه تمزيق الوحدة التاريخية لمسيرة الأمة الجزائرية منذ الفتح الإسلامي وحتى اليوم باعتبار كل هذه الفترة هي فترة تدخل ضمن دائرة التطور الحضاري في ظل الإسلام، فإنه على ما يبدو قصد به الفترة المزدهرة، وما أعقبها تعتبر فترة انحطاط وتخلف، واعتقد أن هذا غير صحيح إنما الأصح هو السير في منهج المدرسة الأوربية التاريخية التي تقسم التاريخ إلى قديم، ووسيط، وحديث وفقاً لتطورها التاريخي وعليه فالمفهوم " تاريخ إسلامي " إذا كان المقصود به القرون الوسطى حسب التقسيم الأوربي لا يقترب من حقيقة المسار التاريخ لأمتنا وشعبنا

الجزائري، فالتطور الحضاري والتاريخي لها يختلف عن مثيله في أوروبا، فتاريخنا في الإطار الإسلامي العام ينقسم إلى مرحلتين كبيرتين¹ هما:

أ. مرحلة ما قبل الإسلام " الجاهلية " .

ب. مرحلة الإسلام والتي تنقسم بدورها إلى عصور هي:

1 . عصر النبي ﷺ .

2 . عصر الخلفاء الراشدين .

3 . العصر الأموي .

4 . العصر العباسي .

5 . العصر العثماني . . .

6 . عصر النهضة والتحرر

وفي هذا الإطار يدخل التطور التاريخي والحضاري الطبيعي للجزائر حيث يقسم إلى :

أ. ما قبل الإسلام ويشمل :

1 . عصور ما قبل التاريخ

2 . عصور التاريخ وتنقسم إلى عهود: العهد الفنيقي ، العهد النوميدي، عهد الاستعمار الثلاثي .

ب. العصر الإسلامي ويشمل :

1 . عصر الفتح والولادة

2 . عصر الدول الإسلامية المغربية الأولى ويشمل: الرستمية، الفاطمية، الحمادية، (إضافة إلى الزيريين، والمرابطين).

3 . عصر الموحدين

1 . للمزيد من المعلومات عن هذا الموضوع انظر : إسماعيل سامعي، تحقيق التاريخ بين العالمية والعولمة، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، 2002/1422 ، العدد، 11 ، ص، 201.

4 . عصر الدول الدول الإسلامية الثانية ويشمل: الدولة الزيانية، والدولة الجزائرية في العهد العثماني، ودولة الأمير عبد القادر، ومقاومة الغزو والاحتلال.

5 . حركة التحرر (العسكرية والسياسية)، وإعادة بناء الدولة؛ إضافة إلى الحكّمين المرينيين والحفصيين.

وهذا التقسيم يأتي في سياق حركة التاريخ الإسلامي لبلاد المغرب، وهو تقسيم سياسي تاريخي حضاري، ويمكن إيراد تقسيم آخر على أساس ثقافي لتطور تاريخ الجزائر.

وتدريس مادة التاريخ عموما وتاريخ الجزائر خصوصا في المدرسة الجزائرية حددت له أهداف منذ استرجاع الاستقلال الوطني لم تتغير كثيرا رغم التطورات والتغيرات السياسية الداخلية والدولية حيث توجد ثوابت كرسّت بمرور الزمن، وتعاقب الأحداث لاسيما أثناء ثورة التحرير الكبرى، وأهم هذه الأهداف أو المبادئ هي :

1 . روح الوطنية المثلى التي ترتبط بمتغيرات ماضيه، والتي تشكل وحدة الشعب وترابطه.

2 . ارتباط الفرد الجزائري بواقعه المحلي، والعالمى، والتماشي مع تطوراته .

3 . محاربة روح العصبية، والذاتية، والأنانية.

4 . اعتبار الإسلام المقوم الأساسي لمسيرة الأمة، وثورة شاملة إنسانية المسعى، عالمية المبادئ ، عربية اللسان¹.

5 . العمل على تنمية قدرات الفرد الجزائري، وجعله قادرا على التحليل، والتعليل، والحكم، فالعناية بالتاريخ لا تعني بحال من الأحوال أن نكون سجناء

1 . حزب جبهة التحرير الوطني، اللجنة المركزية، لجنة الإعلام والثقافة والتكوين، منشورات قسم الإعلام والثقافة، أبريل 1982، ص، 50 .

الماضي، أو أن نقدره حتى لا نميز ما فيه من إيجابيات وسلبيات¹، وقد أشار الميثاق الوطن إلى ارتباط الجزائري بالوطن العربي²، كما جعل مسار التحرر الوطني مرتبطا بحركة التحرر في العالمين الثالث والاشتراكي³، وقد كان يعبر عن مرحلة تاريخية يبدو أنها مرت، وعن ظروف تغيرت؟

وهذا الإطار العام الذي أريد للإنسان الجزائري أن تبلور فيه شخصيته كان بمثابة الموجه للسياسة التربوية التعليمية، ومحدد للأهداف العامة لها، والقاعدة الأساسية لانطلاقه، ذلك أن الجزائر ليست كيانا حديث النشأة فمنذ أيام ماسينيسا المؤسس الأول للدولة الجزائرية النوميديّة، ويوغرطة رائد المقاومة ضد السيطرة الرومانية أخذ الإطار الجغرافي يتحدد في معالمه الكبرى، وبدأ الطابع الوطني يبرز ويتأكد باستمرار من خلال التطور الذي شهدته الجزائر في حقبة من التاريخ تزيد على عشرين قرنا، وبالإضافة إلى ذلك أخذت المقومات الأخرى للأمة الجزائرية تتجلى تدريجيا منذ القرن الأول الهجري / السابع الميلادي ممثلة في الوحدة الثقافية واللغوية، والقيم الروحية، وفي ضبط الشؤون الاقتصادية ضبطا محكما يعبر عن إرادة قوية في الاستقلال وتمسك شديد بالحرية⁴، فالشعب الجزائري كما تبين هذه الوثيقة وبفعل التغير العميق الذي أحدثته مقاومته الطويلة للاستعمار أصبح على درجة كبيرة من النضج مما أعطاه قدرة على تقديم إسهامه لإخوانه وأصدقائه في مجال التحرر بنوعيه السياسي والاقتصادي⁵.

1. نفس المرجع، ص، 7.

2. الميثاق الوطن الجزائري، 1976، ص، 23.

3. نفسه، ص، 31.

4. نفسه، ص، 23.

5. نفسه / ص، 25.

يتبين من خلال ما سبق ذكره أن الظروف التاريخية الصعبة التي مرت بها الجزائر، وتمسكها الشديد بانتمائها للعروبة والإسلام التي حاول الاستعمار الفرنسي حرمان الشعب منه وهدمه، طيلة قرن وأكثر من ربع القرن هي التي أملت هذا التوجه، وأحيانا كان ذلك على حساب الوطنية، فمفهوم الوطنية في الموائيق، وفي البرامج أو المقررات الدراسية لم يأت ضيقا ولا محدودا، بل هو يدور حول العروبة، والإسلام، والإنسانية، وهو ما دار ويدور حوله النقاش منذ استرجاع الاستقلال الوطني عام 1962، وتركز خاصة حول موضوع: هل الجزائر أمة أم شعب؟ واتفق على أنها أمة وشعب " فالأمة كيانا تاريخيا يقوم في حياته اليومية وداخل إطار إقليمي محدد بِعَمَلٍ واعي ينجز فيه جميع مواطنيه مهام مشتركة من أجل مصير متضامن ويتقاسمون سويا نفس المعن والآمال، أما الشعب فهو مرتبط بالوطن العربي وشعوبه ليشكل معها أمة العرب والإسلام"¹.

كما جاء في سياق هذين المفهومين مفهومي الوطنية والقومية - patriosme nationalisme رغم أن هناك من حاول نفي الانتماء القومي للشعب الجزائري، فأعطى للقومية صفة المحلية مثلها مثل الوطنية فجعل مفهوم الوطنية مرتبط بثورات الفلاحين ضد التعمير والذي انتهى بانتهاء الثورات الشعبية، وبالتالي فهو مفهوم ريفي، في حين أن مفهوم القومية كان ضد الاستعمار وظهر في المدن²، والحقيقة أن هذا التحليل أو القول لم يعد له من أهمية اليوم، ولكن ذُكرت به لأن صاحبه مصطفى الأشرف كان مسؤولا على التربية والتعليم في الجزائر في أهم مرحلة من تطور المدرسة الجزائرية حيث كان الإصلاح الجذري فيها قد بدأ، وكان قد حاول عرقلته بالرجوع به إلى الوراء عندما قرر

1 - نفسه، ص، 23.

2 - مصطفى الأشرف، الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، (الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1983)، ص، 76 وما بعدها.

آنذاك إعادة فتح الأقسام الأدبية في التعليم الثانوي باللغة الفرنسية، لكن مشروع التراجع آنذاك أوقف ولا أقول فشل ؟

وإذا كان ميثاق 1976 حرص في مقدمته على انتماء الشعب الجزائري إلى الوطن العربي والأمة الإسلامية ، وأعلن التمسك القوي بقضايا التحرر والتنمية لدول العالم الثالث بمفهوم ذلك الوقت ¹، فإن ميثاق 1986 قد أعطى للبعد الوطني أهمية أكبر بما جاء به من تفصيل خاص بأطوار التاريخ الوطني، وربما يعود هذا إلى تحرر أغلب الشعوب، وإلى تغير السياسة الدولية، وتطور الوعي بالمصلحة الوطنية، لذلك جاء في الفصل التمهيدي لهذا الميثاق إبراز العناصر الكبرى للتاريخ الوطني ² وهي:

1. الأمن التاريخي للمجتمع الجزائري معتبرا تتبع الأطوار التي مرت بها الأمة ضرورة تبين التسلسل التاريخي المترابط الحلقات الذي أدى إلى ثورة نوفمبر 1954.

2. الدولة النوميديّة الذي يعد قيامها في العهود القديمة دليلا ملموسا على ما يمكن أن يحققه الشعب من انتصارات على العدو التاريخي ، وعلى الذات.

3. المقاومة المسلحة ضد الدخيل الأجنبي .

4. الصمود الثقافي والثورة الاجتماعية حيث لم يكن صمود الشعب الجزائري في وجه الغزو باستعمال السلاح فقط بل اتخذ أيضا طابع الصمود الثقافي والعقائدي، والمواجهة الاجتماعية بمختلف أوجهها.

1 - العالم الثالث مصطلح ومفهوم عرف بعد انقسام العالم إلى معسكرين رأسمالي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، وشيوعي بزعامة الاتحاد السوفياتي إثر الحرب العالمية الثانية ، حيث تحررت العديد من الدول التي كانت مستعمرة ومستغلة، وحاولت التحرر من التبعية لأحدى المعسكرين، فأصبحت تحمل هذا الاسم .

2. الميثاق الوطني الجزائري " 1986 ، ص: 5 - 12 .

5 . اعتبار ما أحدثته الإسلام ثورة جديدة ومتجددة حيث توطد انتماء الجزائر بانخراطها الإرادي في المسار الحضاري العربي الإسلامي، ومن ثم دخلت العالمية من الباب الكبير، وفي أوسع مجالاتها.

6 . اعتبار الدول التي قامت بها منذ القرن الثاني الهجري/ الثامن الميلادي .الرستمية، والحمادية، والزيرية، والدولة الجزائرية أثناء الحكم العثماني، ودولة الأمير عبد القادر، إضافة إلى الدول الفاطمية، والزيرية ، والمرابطية، والموحدية - والحفصية والمرينية علامات على مواصلة تأكيد بروز الكيان الجزائري واستمراره، وتمايزه وانتمائه الحضاري.

والتأكيد على مقاومة الأطماع الأوربية، ولاسيما الاحتلال الاستعماري الفرنسي في كل أدبيات ومواثيق الثورة والدولة الجزائرية يعبر بوضوح عن الانتماء الطبيعي لهذه الأمة ، وقد كانت ثورة نوفمبر الكبرى 1954 . 1962 تحولا عميقا داخل المجتمع وعقليته لم يشهد مثله منذ القرن العاشر الهجري/السادس عشر الميلادي.

ومن هنا فإن برنامج تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية كان يتغير باستمرار وفقا لمتغيرات سياسة البلاد وتطورها الاقتصادي والاجتماعي دون النظر إلى الجانب الثقافي والعلمي، بالقدر الذي نظر به إلى تلك الجوانب، وإلى المتطلبات الحقيقية للفرد الجزائري، فكانت محاولات إعادة تشكيله من خلال رؤى وتجارب الآخرين محكوم عليها بالفشل الذريع لأن استجابة المعلم والمتعلم وهما من أفراد الأمة كانت ضعيفة جدا ، بل أن المشرفين والمسيرين لم يعطوا أهمية لهذه المادة التي تخضع ولو معنويا للتغير .

تدريس التاريخ بين العلمية والموضوعية:

إن التاريخ علم لذلك فإن تدريسه يستخدم المناهج العلمية التي تستخدمها العلوم الطبيعية، وذلك بتلمس الحقيقة التاريخية بطريقة غير مباشرة عن طريق ما تخلف عنها باعتبار أن أصحاب العلوم الطبيعية هم أيضا يصلون إلى عدد من

الحقائق العلمية عن طريق غير مباشر متلمسين أثارها ونتائجها¹ ذلك أن كل من رجل العلوم الطبيعية ، ورجل التاريخ يجمع الحقائق ويفسرها، ثم ينتقل من التخمينات إلى الحقائق حيث لا ينطلق من فراغ بل يبدأ بالتفكير المنطقي وبمنهج علمي².

وعليه فتدريس مادة التاريخ إن كانت تخضع لمستلزمات الوظيفية باعتبارها من أكثر مواد التدريس في المرحلتين الأساسية، والثانوية تمكينا للروح الوطنية ، وبعثا للاعتزاز بالنفس من خلال الاعتزاز بالماضي المجيد للأمة ، فإنه في الوقت نفسه يجب أن تخضع لطرق التدريس، ولتطبيق المناهج العلمية التي من شأنها تربية قوى الناشئة على إعطائها أنماطا من القدرات على الجمع، والتحليل ، وعلى النقد والاستنتاج ، فتدريس الفتح الإسلامي لبلاد المغرب بمعزل عن سياق تطور الأحداث التاريخية، والاجتماعية، والثقافية والعلمية، والمعمارية، وجعله عبارة عن قصة خالية سرعان ما تبيخر، وتواجه المتعلم الحقائق العلمية، عندما يكون قادرا على استخدام قدراته العقلية في التحليل والنقد، وبعبارة أخرى فلا بد من النظر إلى المتعلم مهما كان سنه على أنه لن يبقى طفلا، وبالتالي فهو رجل صغير كما يقال.

تدريس التاريخ بين التربية والعلمية:

لابد لكل دارس للتاريخ ، ولكل مدرس له لاسيما في الطورين الأساسي والثانوي أن يتساءل عن الفرق بين التاريخ كعلم، وكمادة مدرسية تربوية، فالتاريخ كعلم اجتماعي يبحث في المعلومات كغاية في حد ذاته أي هو ذات التاريخ³، بل هو علم نقد وتحقيق¹.

1. أحمد حسين اللقاني ، اتجاهات في تدريس التاريخ، (ط ، 2 ، القاهرة : عالم الكتب ،

1979)، ص، 75.

2. نفسه ، 76

3. نفسه ، 78.

أما كمادة مدرسية فهو مبسط من أجل بلوغ أهداف تربوية دون أن يكون في ذلك تشويه للحقائق التاريخية، وبالتالي فهو يتضمن عدة مشكلات في الوقت الحاضر التي تجعل منه مادة دراسية جافة لاسيما إذا درس بشكل مجرد يصعب على الطفل تصور أحداث تلك المشكلة أو مقارنتها، فيكل ذهنه وينصرف عن الاهتمام بها، وهو ما يلاحظ في أوساط التلاميذ، بل يعد الكثير منهم مادة التاريخ مادة حفظ أي بمعنى تثقل عقله دون فائدة تذكر، وأقل ما تتهم به أنها مادة للثقافة العامة؟ وهذا الادعاء فيه تجني، لكن في الوقت نفسه فيه بعض الحقيقة تسهم في إيجادها عدة عوامل أهمها عدد من المعلمين والأساتذة الذين لم يتكونوا، ولم يكونوا تكويناً متيناً وصحيحاً وعميقاً في هذه المادة، أو هم ليسوا من ذوي الاختصاص الذين وظفوا في ظروف خاصة لسد الفراغ، أو تكونوا تكويناً سريعاً وسطحياً، والمنطبق عليهم المثل القائل "فاقد الشيء لا يعطيه" باعتبار أن التاريخ علم، فيركن مثل هؤلاء إلى السرد الجاف لحوادث التاريخ، ويعملوا على حشو أذهان التلاميذ بها كما يعملوا كراساتهم، وهو ما يجعل التلاميذ يهملون دراسة هذه المادة، بل ويسخرون من مدرسيها، ويصبحون محل سخرة وتنكيت، وهو الذي أشار إليه جان جاك روسو J.J. Rousseau حيث وصف تعليم هذا العلم - التاريخ - : "بأنه خطأ مضحك" ذلك أن الطفل فيما يرى عاجز عن إدراك الحوادث التاريخية ومداها، وعن إدراك تسلسل الأسباب التي تحدثها خاصة²، ويضاف إلى هذا أنه عاجز عن تصور الإطار الزمني لتلك الحوادث بل وحجمها المكاني أحياناً، إلا إذا تعدى المعلومات المدرسية إلى ما يمكن للتلميذ الدارس الشغوف أن يستفيده من

1. هرنشوج، علم التاريخ، (ط 2، بيروت: دار الحداثة، 1982)، ص، 11.

2. روني أوبير، التربية العامة، (ط 4، بيروت: دار العلم للملايين، 1979)، ص، 432.

محيط المثقفين وعقيدتهم في وطنهم وفي ماضيهم عامة¹، وعامل آخر لا يقل أهمية عن تكوين المدرس وهو طبيعة المنظومة التربوية التي يوجد اختلال في توازن أهدافها بين ما هو علمي تقني، وأدبي فكري لذا فإن تدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية لم يؤد الغرض المزدوج المطلوب وهو تربية وترقية سلوكات التلاميذ كون هذه المادة فعالة في تربية الأجيال المتعاقبة، وهو أيضا أنجع وسيلة لدمج الطفل في الحياة الاجتماعية حيث يشمل تقاليد مجتمعه وروحه، وطرز حياته عن طريق التاريخ، وتنمو لديه عواطف ومشاعر تربطه به، بحيث يمكن القول أن التاريخ هو قطب الرحي في تربية وثقافة الشباب²، وعلى حد قول أحد العلماء عندما يتكلم الناس اليوم، فإن في الحقيقة التاريخ هو الذي يتكلم، والتاريخ أكثر تلاؤما مع الاهتمامات النفسية للطفل لاسيما المراهق، وهو وسيلة اتصال والنتيجة أنه وسيلة لفهم الذات. وفي الوقت نفسه يستهدف الكشف عن الحقيقة بأكبر درجة ممكنة من الموضوعية على أن تكيف مادة التاريخ ودراساتها دراسة تبرز مواطن الانتصار والفخر، وتبحث عن العديد منها وتحاشي مآسي وسلبيات التاريخ³.

الذاتية والموضوعية في تدريس التاريخ:

إشكالية الذاتية والموضوعية من أهم الصعوبات التي يعانيها المدرس لمادة التاريخ، فهو إنسان له مشاعر واحساسات وعواطف من جهة، وعقل وفكر من جهة أخرى لا توجد حدود فاصلة بينهما يصعب الحد من سيطرة واحد أو أكثر في ذات الوقت من هذه عليه، ومن ثم فالموضوعية في تدريس التاريخ نسبية

1. عبد العزيز صالح، التربية والتعليم في مصر القديمة، (القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، 1966/1386)، ص، 242.

2. المرجع نفسه ، 435.

3. أحمد حسين اللقائ ، المرجع السابق، 155 .

ذلك أن تعليم التاريخ هو تعليم نسبة الأمور الإنسانية¹، غير أن المطلوب من المدرس هو تغليب جانب العقل في تفسير الأحداث التاريخية، وذلك عن طريق مزج عرضها بنقدها وتحقيقتها، فتدريس أحداث ثورة التحرير الكبرى في الجزائر لا يمكن أن تشحن بجملة من العواطف من خلال ما قدمه الشعب من تضحيات وبطولات، وما عاناه من ظلم وقهر من طرف الاستعمار الفرنسي، وإبراز بطولات رجال الثورة وقادتها فقط، بل يجب التعرض إلى الثورة وأخطائها حيث لم يكن رجالها وقادتها معصومين من الخطأ لأنهم بشر والبشر يخطئ ويصيب خاصة في ظروف كظروف الثورة التحريرية الكبرى، ومع استعمار استدماري كالاستعمار الفرنسي، وحتى هذه الأخطاء يمكن النظر إليها إيجابيا بحيث جنبت الثورة والثوار من الغرور والتمادي في الخطأ، وبالتالي الاستفادة منها في تصويب الرؤية، وتحسين الأداء، كما لا ينبغي النظر فقط إلى هذه الأخطاء والنقائص من جانب آثارها السلبية، وما تسببت فيه من دمار امتد إلى ما بعد الثورة ؟

فإيجاد توازن بين تغذية المشاعر بمواقف منيرة في مسار التاريخ العام وتاريخ الثورة على الخصوص، وبين تحكيم العقل من خلال التفسير، والتحليل، والنقد، والتحقيق، تنمي في الطفل روح الاتزان في طروحاته ونظراته إلى حقائق التاريخ، وتشوقه إلى المزيد من الاطلاع، وتحجب إليه المادة، وهو ما يهدف إليه تدريس التاريخ في جميع أطوار المدرسة الجزائرية، ولا بد من اعتبار الطفل رجلا صغير وليس صغير فقط.

وتدريس التاريخ بتغليب جانب الذاتية وحده من شأنه أن يؤدي إلى تربية أجيال لا تحكم العقل في أعمالها وقراراتها الخاصة والعامة، فشحن الطفل بعواطف الانتصار في غزوة بدر الكبرى بقيادة الرسول ﷺ يجب أن يقابله شحن آخر مما حدث في غزوة أحد عندما ارتكبت بعض الأخطاء في التزام خطة

1. رونية أوبير، المرجع السابق، ص، 434.

الحرب التي وضعت مسبقاً، ومن هنا يمكن حمل الطفل بنعائيه إلى استعمال ملكة النقد، والدراسة، والتحقيق لتبين الحقيقة التي تظل بدورها نسبية باعتبار أن أحداث التاريخ فعل بشري، وفعل كهذا يتسم بالنقص أي فيه جوانب قوة، وجوانب ضعف ، وهي سنة الله في خلقه.

الفصل الثاني

المقررات

المقررات:

لقد شهدت مقررات التاريخ لكل المستويات في المرحلتين الأساسية والثانوية، تعديلات جزئية ارتبطت بتطورات المنظومة التربوية المبنية أساسا على أهداف سياسية أكثر منها علمية تربوية، وهو أمر طبيعي بالنظر إلى الظروف والتطورات التي مرت بها الجزائر في تاريخها الحديث والمعاصر حيث سعى الاستعمار الفرنسي إلى طمس معالم شخصيتها، وقطع انتمائها العربي الإسلامي بأكبر عملية تشويه في التاريخ حيث مست كل جوانب الحياة لاسيما ما يخص التاريخ سواء بما كان العدو يبرمجه ويدرسه للناشئة، خاصة أبناء الجزائر الذين كان يسعفهم الحظ، فيجدون مقاعد للدراسة ولو لبعض الوقت، أو بذلك الكم الهائل من البحوث والدراسات والمؤلفات في كافة المجالات لا سيما مجال التاريخ .

لكن التغيير والتطوير لم يمس الجوانب الكبرى في المقرر، بل يعتبر تعديلا طفيفا حتى لا يخيل للدارس أن البرنامج الذي أنجز بعد استرجاع السيادة الوطنية عام 1382 هـ / 1962 م لم يتغير بل له امتداد في الجزائر المحتلة ، وعلى صلة بالبرنامج الذي كان يدرسه الاستعمار لأبنائه وعدد من أبناء الجزائر من حيث الشكل أو المنهج حيث يعرض الموضوع عرضا عاما ليتوج بخلاصة تنتهي أحيانا بأسئلة، ويمكن الرجوع للمقارنة لكتاب التاريخ الموجه للصف الخامس من النظام التربوي الفرنسي سنة 1957 - 5e histoire ، وكتاب تاريخ القرون الوسطى للسنة الثانية متوسط 1984¹ .

كما أن مضمون المادة العلمية تتشابه، فالمنهاج/ المقرر الذي خصص لتلاميذ التعليم المتوسط قبل نظام التعليم الأساسي في مجال التاريخ الإسلامي

1. انظر: andré alba, rome débuts du moyen-age (hstoure 5 e) paris 1957 .
وتاريخ القرون الوسطى في الشرق والغرب، السنة 2 متوسط، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1984، وزارة التربية الوطنية .

جاء في سياق المنهج الأوربي¹ عموماً، والفرنسي خصوصاً انطلاقاً من عناوين بعض دروس المقرر مثال على ذلك " تاريخ القرون الوسطى في الشرق والغرب" للسنة الثانية متوسط، وهو ما انتبه إليه برنامج السنة الثامنة أساسي فحذف هذا العنوان ليقى " التاريخ" فقط، والحقيقة أن هذا المنهج لا يعبر عن الأهداف التي رسمتها توجيهات المقرر، وهو إبراز تطور المجتمع والدولة في إطار الانتماء الطبيعي، والأطوار الحضارية لاسيما الطور الحضاري العربي الإسلامي .

والمقرر - من خلال موضوعات الكتاب المدرسي الذي يشمل المادة العلمية - لا يقدم تحليلاً دقيقاً لفلسفة المنهاج، ولا يطرح إشكالية الدراسة لأن فلسفته تعكس بالضرورة فلسفة المجتمع والدولة في البناء الحضاري، والتناقض هذا هو ما جعل المقرر بسيطاً وسطحياً في كثير من جوانبه إلا أن تعديله الذي جاء مع المدرسة الأساسية تجاوز نسبياً هذه السطحية عندما أعطى للجوانب الحضارية أهمية، وفسح لمادتها المعرفية مجالاً واسعاً للتعبير عن فلسفة المنهاج، إلى جانب النواحي السياسية والعسكرية بالرغم من القلة والعمومية لأن دراسة الجوانب الحضارية ضمن تطور الدول، أو الإمارات في الجزائر كعنصر ختامي - أي في ختام الدرس - بعد السياسي والعسكري يحد من أهميته، وينقص من تأثيره، بل قد يصير خاتمة كثيراً ما يستغني عنها الكثير من المدرسين لضيق وقت الحصة لأن الوقت يصرف جله إذا لم يكن كله في الحديث عن قيام الدولة والمراحل التي مرت بها، والحروب التي خاضتها مثال ذلك در س: " الخلافة / الدولة الأموية " الذي يتناول العناصر : تأسيسها، ومراحلها، ومميزاتها، وحضارتها، وسقوطها².

1 . المقصود به التقسيم الذي تعرضنا بشئ من التفصيل ويقسم العصور التاريخية إلى ما قبل التاريخ ، والتاريخ إلى قديم ووسطى وحديث ومعاصر .

2 . انظر، برنامج التاريخ والجغرافيا . الطور الثالث من التعليم الأساسي، ص، 35 .

ونائج الاستبيان أعطت تقييما عاما لمقررات المرحلتين الأساسية، والثانوية فعن طول المنهاج / المقرر أو قصره أجاب 51.92% بأنها طويلة من حيث الكم والكيف، وبالرجوع إلى عناوين المقررات، وموضوعات الكتاب المدرسي تبين هذه الحقيقة، كما يؤكد 38.46% على كثافة البرنامج رغم أن 50% من المشاركين في الاستبيان لم يدلوا برأيهم، الذي يعتبر سلبيا، وتعاضدها نسبتين الأولى 65.38% والتي لا تبدي أية ملاحظة حول ملاءمة المقررات، والثانية خاصة بنقصها وهي 63.46%.

وفيما يخص توجيهات البرامج أو المقررات، فإن 50% ترى أنها ممنهجة، كما ترى نسبة 65.38% أنها تركز على المادة العلمية سواء التي نص عليها البرنامج، أو ما ورد في نصوص الكتاب المدرسي الرسمي الذي يعتمد عليه التلميذ والأستاذ معا في عمليتي التدريس والتلقي، أما عن توجيهات البرنامج حول طريقة التدريس، فإن 30.76% فقط تقول أن التوجيهات تنص عليها في حين لم يبال 46.15% بذلك، والأمر الذي أجمع عليه المشاركون في الاستبيان، أو من خلال تقارير الندوات والملتقيات هو عدم نص التوجيهات على الحجم الساعي القليل المخصص لتدريس المادة أسبوعيا في كافة مراحل التعليم، والذي لم تعره الاهتمام حيث أكدت نسبة 76.92% من المشاركين في الاستبيان على ذلك.

أما توجيهات البرنامج فيما يخص مستوى التلاميذ فإن المدرسين وبنفس النسبة 46.15% يختلفون فيما بينهم حول إيجابيتها وسلباتها؛ وعن نصها على الأهداف فإن 50% تقول بذلك في حين ترى 36.53% عكسها (انظر التفاصيل في الجدول رقم: 01).

منهاج / مقرر التعليم الأساسي - الطور الثاني، الصف، 5 و 6 :

يدور مقرر السنة الخامسة من المرحلة الثانية للتعليم الأساسي / الابتدائي حول محورين أساسيين هما¹ :

أولاً - معنى الحدث ، وفكرة الزمن.

ثانياً - تجسيم هاتين الفكرتين من خلال بعض وقائع ثورة نوفمبر 1954؛ كنداء أول نوفمبر، وجبهة التحرير، وهجوم 20 أوت 1955، ومؤتمر الصومام 1956، وجيش التحرير، وجرائم الاستعمار، وأخيراً ثورة البناء والتشييد.

وقد حاول برنامج السنة الخامسة طرح قضيتين هما الحدث التاريخي باعتباره فعل إنساني، والزمن الذي هو وعاء للحدث.

لا ريب إن فكرة الزمن تبدأ في التبلور مع نضج الطفل وتطوره العقلي، وهي لا تدرس مجردة، بل يتوصل الطفل إليها من خلال دراسته للأحداث التاريخية دون تجريد الفكرة، فالحدث التاريخي يفهم في هذا السياق، وباستخدام الوسائل الإيضاحية المختلفة، والطرق التربوية المتنوعة.

فولادة الطفل، وختانه، ودخوله المدرسة أحداث هامة تجعل الطفل يفهم ويستوعب الحدث وتطوره في الزمن وغيره، ومن ثم فهم الزمن نفسه، لكن ربط مفهومي الحدث والزمن بأحداث ثورة نوفمبر يبدو أنه صعب للغاية حيث يؤدي إما إلى تبسيطه وأسطوريته؛ وإما إلى تشويه بعض الحقائق التاريخية، وعندها لا يبقى للزمن من معنى، والغرض هو تنمية فكرة الزمن عن طريق بعض الأحداث التاريخية، وعليه اعتقد أنه بدل إعطاء أمثلة توضيحية وتجسيدية من التاريخ السياسي، والعسكري، والتنظيمي تقدم أمثلة عن جهود الإنسان الجزائري عبر التاريخ في بعض المجالات الحيوية المرتبطة بحياة الطفل اليومية، والتي يمكن أن يلمسها ويشاهدها، وهي ما يعبر عنها بالحضارية، وسأقدم هنا بعض الأمثلة والتي سأعود إليها بشيء من التفصيل في الفصل الخاص بالاقترحات :

1. الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ، وزارة التربية الوطنية، طبع المعهد التربوي الوطني،

أولا . استخدام الإنسان للوسائل كالحجر، والحديد، والمحراث، والمطرقة، وهي وسائل مازالت تستعمل، ويمكن للطفل مشاهدتها، ولمسها، واستعمالها إما في المنزل، أو في المتاحف، وهي في الوقت نفسه تعبير حي عن فكرة الزمن.

ثانيا . دور الزراعة والصناعة في الحياة والمرتبطة بالمعاش .

ثالثا . دور الماء في كافة مجالات الحياة من خلال الآثار، والعادات والطقوس، والتسميات، كإطلاق اسم عين على الكثير من التجمعات السكانية بالجزائر وغيرها (مدن وقرى).

رابعا . المسكن والملبس .

خامسا . بعض مظاهر الحياة الاجتماعية كالزواج، والحفلات، والموت .

سادسا . النظام والأمن ، والعمران ، والعمارة.

وبهذا يمكن للطفل وهو بين العاشرة والثانية عشر من عمره، من فهم الحدث التاريخي في الزمن، وربطه بواقعه، والتفاعل معه، وبث روح العمل والابتكار فيه، وإبعاده عن العوامل التي تؤدي به إلى التواكل والعنف، والحفاظ على بيئته، وتنمية جهوده وجهود الآخرين وضمان تواصلها .

أما برنامج السنة السادسة أساسي / ابتدائي فيتمحور في نقطتين أساسيتين هما: حالة الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي لاسيما الجوانب السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والغزو الاستعماري الفرنسي، ومقاومته عسكريا وسياسيا، والانتهاج بالاستعداد للثورة .

وهذا المنهاج/ المقرر يتناقض مع المنهج الذي نجده في المقرر الرسمي، وهو دراسة التاريخ وفق التسلسل الزمني، والمعروف عن التسلسل أنه يبدأ من الأعلى إلى الأسفل أو العكس، وفي التاريخ من البعيد إلى القريب، والمقرر في هذين المستويين يأتي عكسيا، وهو على ما يبدو فيه خلط من حيث لا يسمح للطفل المتعلم بتصور الحدث كاملا وواضحا، وهو مجزأ هذا التجزؤ الكبير،

وربط الأهداف بصير صعبا عليه، فعلى سبيل المثال كيف يعود التلميذ بعد ما انتهى من دراسة مراحل ثورة التحرير الكبرى في السنة الخامسة إلى الاستعداد لها في السنة السادسة اللهم إذا اعتبرنا عقل الطفل / التلميذ عجيبة تشكلها كيف ما نشاء، أو هو وعاء نملاؤه بما نريد ووقت ما نريد إنها سخرية بكائن حي يمتاز عن بقية الكائنات بقوة العقل وحسن التذكر، إنها انتقاصا من عقل هذا الصغير الذي سيصير كبيرا في الجسم والعقل، ولذلك فاعتقد أن مقرر السنة السادسة الحالي يجب إعادة النظر فيه كلية مع إعادة النظر في برنامج السنة الخامسة لينسجما معا ويكمل بعضهما بعضا وفقا لمنهج تاريخي مترابط الحلقات ومحدد الأهداف.

مقرر التاريخ الإسلامي لطور الثالث من التعليم الأساسي / المتوسط:

إن منهاج / مقرر التاريخ في هذه المرحلة من التعليم لم يتغير في شكله العام رغم تغير نظام الدراسة من المتوسط مدته أربع سنوات، إلى الأساسي بتقليص هذه الفترة إلى ثلاث سنوات¹، حيث قام المشرفون على إعداد البرامج ومنها برنامج التاريخ بتكييفه، وإدخال بعض التغيرات والتعديلات عليه ليتلاءم والمدة الزمنية المحددة، والأهداف المرسومة .

وما يلاحظ على برامج تدريس مادة التاريخ في الطور الأساسي أنه يغلب عليها البعد العالمي، حيث عمل البرنامج على تقديم مادة علمية تشمل قضايا تاريخية كثيرة تخص تطور العالم من دراسات بعض الأمبراطوريات، والحضارات القديمة والوسطى، والتطرق إلى مثلتها في العهود الحديثة والمعاصرة متبعا في ذلك المنهج الكوني / العالمي للتاريخ، ويبدو لي أن ذلك يعود بالأساس إلى الأسباب الآتية :

1 - عندما كنا في نهاية هذا البحث في بداية الموسم الدراسي 2003/2004 دخل إصلاح جديد حيز التطبيق وعاد بموجبه نظام التعليم المتوسط .

أولا . عظمة مقاومة الشعب الجزائري، لاسيما عظمة الثمن الذي دفعه خلال ثورة التحرير الكبير 1954 . 1962 .

ثانيا . النظام السياسي الوطني الذي غلب على توجهه الطابع الاجتماعي . الاشتراكي . الذي كان ضرورة ملحة أملتها مخلفات الاستعمار من جهة، وما أحدثته الثورة من تغيير في المفاهيم، والتصورات، والتفكير، وظروف التحرر والتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ثالثا . المستوى العلمي والثقافي للمشرفين على وضع البرامج، وتوجهاتهم الفكرية والعقدية / الإيديولوجية.

رابعا . الأهداف العامة المسطرة للتربية والتعليم في الجزائر، والتي بلورتها أدبيات، ووثائق الثورة والدولة الجزائرية لاسيما ميثاق 1976 في أهداف أربعة¹ هي:

أ . ديمقراطية التعليم ومجانيته.

ب . التكوين العلمي والتكنولوجي.

ج . التعريب بإعطاء اللغة الوطنية مكانتها في التدريس.

د . محو الأمية.

ورغم التعديلات الملموسة التي أدخلت على البرنامج، فإن السمة العامة له بقيت، والجدول الآتي يبين هذه التعديلات بالحذف أو الإضافة :

1 - ص ، 93 وما بعدها .

ملاحظة	محاور برنامج السنة 8 أساسي 1991	محاور برنامج السنة 2 متوسط 1984
1. إضافة	1. العالم قبل ظهور الإسلام 1. شبه الجزيرة العربية قبل ظهور الإسلام	1. التنظيم العربي في الجاهلية
	3 حياة الرسول ﷺ ومراحل الدعوة 4. نشأة الدولة الإسلامية 1- 10هـ/622-632م	2. الإسلام
يبدو التركيز على القيم وليس الابتكارات	5. مضمون الرسالة الإسلامية (عقائد، عبادات، الحكم، المجتمع، توزيع عادل للثورة، طلب العلم). 6. تطور الدولة الإسلامية 1-	3. انتشار الإسلام في شبه الجزيرة العربية 4. نظام الخلافة الإسلامية وتطوره 5. الفتوحات الإسلامية في العهد الراشدي 6. الحضارة العربية الإسلامية في عهد الراشدين
	6. تطور الدولة الإسلامية 1- 9هـ/7-13 م . التطور السياسي - التطور الاجتماعي والسياسي	7. الدولة الأموية 8. الحضارة العربية في أيام بني أمية 9. الدولة العباسية وانقسام العالم الإسلامي

		10. الحضارة في العهد العباسي
	7. أوضاع المغرب قبيل الفتح الأندلسي 8. الفتح الإسلامي لبلاد المغرب	11. انتشار الإسلام في المغرب والأندلس
	9. المغاربة يسهمون في نشر الإسلام 10. تطور المغرب الإسلامي 2-4 هـ / 8-12 م حضاريا. 11. تطور المغرب الإسلامي حضاريا 6-8 هـ / 12-14 م	12. الدولة الرستمية
	الحضارة الإسلامية	؟
	12. العالم الإسلامي في مواجهة الأخطار الخارجية : - عوامل انحطاطه. - الحروب الصليبية . الغزو المغولي - العمارة . الرحلات.	13. الحروب الصليبية
	؟	14. الأندلس وحضارتها في عهد بني أمية 15. الأندلس وحضارتها بعد زوال الخلافة الأموية

الملاحظة الأولى التي يمكن أن يسجلها الباحث المتمعن من خلال مقارنة مواضيع البرنامج، والتعديلات المدخلة عليه تطويراً وتغيراً، يتبين أنه لم يحدث تغيير جوهري في موضوعات البرنامج، غير أن إعادة النظر في منهجية مواضيع البرنامج وفتحها جعل الجوانب الحضارية في التاريخ الإسلامي تبرز أكثر، وهو ما كان يلاحظه، ويرغب في إضافته كثير من مدرسي هذه المادة في جميع الأطوار، كما أن استجابة المبرمجون الذين حاولوا التقليل من المقرر، ومواضيع الكتاب المدرسي التي تترجم منهجية الموضوعات بطرحها كإشكاليات، والهدف من إثارة انتباه التلاميذ، ودفعهم إلى التلقي يسر بعيداً عن القصص التاريخي، وهي طريقة معروفة تدعى بطريقة "التعليم عن طريق حل المشكلات"، وهذا وارد في مقرر التاريخ للطور الثالث من المرحلة الأساسية.

إلا أن ما جاء من مادة علمية في الكتاب المدرسي للسنة الثامنة من التعليم الأساسي . باعتبار الكتاب أهم وسيلة في التعليم والتعلم، وحتى تحضير الدروس بالنسبة للمعلمين والأساتذة في الظروف الصعبة التي سبق أن تعرضنا إليها بالنسبة لهذا الأخير. لا تعكس حقيقة ذلك بالنظر إلى ما درسه التلميذ في السنة السابعة أساسي، فأول موضوع يدرسه التلميذ في مقرر السنة الثامنة (العالم قبل ظهور الإسلام) يجعله يقع في تناقض مع ما كان قد درس في السنة السابعة (الحضارات وعطاءاتها) فتعطى له صورة عن الانحطاط الاجتماعي والأخلاقي، والتناقض هنا يأتي من صعوبة تصور البعد الزماني، ونسبها المكاني، والقول بأن الإسلام جاء لينقذ البشرية هو خطاب شكلي لا يتطرق إلى جوهر التطور، فالجوهر هو أن الإسلام جاء ليلور جهود السابقين بعد تنقيتها من الانحرافات والشوائب التي عكرتها، وليكمل ما جاء به الأنبياء والرسل، وقام به المصلحون من البشر، ولذلك كان من الممكن الانطلاق من هنا بمراجعة ما درسه التلميذ في السنة السابعة أساسي كمقدمة أو مدخل لمقرر السنة الثامنة أساسي بما فيه الوضع في شبه الجزيرة العربية لأن العالم واحد، ووضع شبه الجزيرة العربية لا

يختلف عن تطورات هذا العالم لا سيما وأن الرسالة المحمدية رسالة إنسانية عالمية، فلا ينبغي أن تقزم بهذا الطرح بمدخل عن شبه الجزيرة العربية، فالانطلاق إذن يجب أن يكون من الكل، وليس من الجزء، وهو المسار الطبيعي للتاريخ الذي يركز على الجوانب الآتية :

1. الوضع السياسي: انحطاط الأباطوريات، وظهور الدول المستقلة.
2. الوضع الاقتصادي : تبلور النظام الاقتصادي.
3. الوضع الاجتماعي: انقسام المجتمعات الكبرى، وسيادة القبيلة، والتقاليد.
4. الوضع العلمي والثقافي: ركود في الابتكار العلمي، والعطاء الفكري.
5. الوضع الديني والاخلاقي: الانحرافات الدينية، واستبداد رجالها وتدني أخلاقهم.

مقرر التاريخ الإسلامي للتعليم الثانوي:

إن مقرر التاريخ في المرحلة الثانوية بالمفهوم أو المنهج الخاص بتقسيم التاريخ وفق التحقيب الأوربي، لم يدرج إلا موضوعا واحدا في " الحضارة العربية الإسلامية " خاص بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي¹، لكن إذا أخذنا في الاعتبار تطور التاريخ الإسلامي، فإن هناك موضوعات متنوعة في التاريخ الحديث والمعاصر يمكن إدراجها ضمن امتداد التاريخ الإسلامي.

والنموذج الآتي من الاستبيان يؤكد تحليلنا، ويبين بوضوح رؤية الميدانيين من معلمين، وأساتذة، ومفتشين، في مختلف أطوار التعليم الأساسي/ الابتدائي والمتوسط/، والثانوي، ويلقي الضوء على بعض جوانب المقرر.

لقد شارك في الاستبيان 52 معلما وأستاذا ومفتشا من عدد من المؤسسات التربوية في المرحلتين الأساسية والثانوية في ولايتين هما قسنطينة وقالمة، وقد بينت أسباب ذلك فيما سبق من هذا البحث، فعن سؤال هل المقرر كاف أو غير

1. انظر مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، وكذا فهرس موضوعات الكتاب المدرسي للسنة النهائية، طبع المعهد التربوي الوطني، سنة 1985، ص 239.

كاف؟ وهو سؤال يخص الجانب الشكلي، أجاب بنعم 26.92 %، في حين أجاب بلا 61.53 % ، ويبدو أن أغلب هؤلاء الذين قالوا أن المقرر غير كاف لا يقصدون الجانب الكمي فقط بل المحتوى أيضا، بالإضافة إلى نسبة الذين لم يعبروا عن رأيهم والبالغة 11.53 % ، ولعل هؤلاء يمثلون بعض الذين لا يعيرون اهتماما لتدريس مادة التاريخ بالرغم أنها مادتهم وظيفتهم الأساسية، ومصدر رزقهم، لاسيما معلمو المرحلة الثانية من التعليم الأساسي/ السنة 5 و6 من التعليم الابتدائي، والذين لم يكونوا تكوينا علميا معرفيا جيدا، وغير مختصين، وبالتالي ليس لديهم القدرة على تقييم المقرر، ويدعم تحليلنا هذا إجابتهم على سؤال آخر حول إضافة موضوعات أخرى للمقرر، ففي المرحلتين الأساسية والثانوية أجاب 82.69 % بلا، ويعبر هؤلاء على ثقل المقرر وكثافة مواضيعه، وبذلك يطالبون بتخفيفه لا من حيث الكيف، ولكن من حيث الكم ، وسوف تتضح رؤيتهم الأخيرة هذ في مواضع أخرى من هذه الدراسة، غير أن جل هؤلاء لا يقترح موضوعات مقرر كتدليل على رفضه ؟

أما عما إذا كان المقرر يناسب مستوى التلاميذ سواء من حيث الكم أو الكيف، فإن نسبة كبيرة بلغت 46.15 % ترى أنه مناسب، ويبدو أن هذه الرؤيا لا تعكس الواقع باعتبار عاملين أساسيين، الأول النسبة التي لا ترى ذلك، وهي على التوالي 23.07 % تقول أنها غير مناسبة ، في حين لم تعبر عن رأيها 19.23 % ، وهي رؤية سلبية تعضد النسبة السابقة ، والثاني شكوى التلاميذ والأولياء من هذا الطول وهو ما يؤكد الكم غير المناسب لمستوى التلاميذ.

وفيما يخص ما إذا كان المقرر منسوبا للأهداف التربوية، فقد عبر بالإيجاب 34.61 % ، في حين عبر بالسلب 40.38 % ، ويبدو أن الأهداف المعلنة سواء في الوثائق الرسمية للدولة، أو في توجهات المقرر لم يستطع المدرسون ميدانيا تحقيقها ، ولذلك لابد من إعادة النظر فيما يحقق جل محتوى المقرر، لاسيما

المادة العلمية / المعرفية التي نص عليها المنهاج، وتضمنها الكتاب المدرسي الرسمي.

أما فيما يخص المقرر ومدى تحقيقه للأهداف الاجتماعية فإن نسبة 40.38 % ترى أنه لم يكن في مستوى هذه الأهداف، ولم يسهم بفعالية في تحقيقها، وإذا اعتبرنا النسبة التي لم تعبر عن رأيها وهي 38.46 % نسبة سلبية، ويمكن القول أنه ينبغي إعادة النظر كلية في محتوى المقرر بعد تقييم علمي دقيق وعميق، وبمنهجية علمية مع تسطير برنامج يوفر له الوقت المطلوب، والكفاءات المتمكنة، ويأخذ في ذلك برأي العاملين في الميدان حتى يتجنب تكرار الأخطاء من جهة، وإعطاء حرية أكثر في مجال تطبيق المقرر، لأن الحرية تفسح مجالا للمدرسين للابتكار، وتشعره بثقل المسؤولية في كل خطوات ترجمته للمقرر ميدانيا.

مقرر تاريخ الحركة الوطنية وثورة التحرير في المرحلتين الأساسية والثانوية :
أ. مقرر المرحلة الأساسية/ المتوسطة

من الضروري قبل مناقشة المقرر من استعراض تطوره من نظام التعليم المتوسط، إلى نظام التعليم الأساسي حتى تسهل المقارنة، والاستنتاج، وهو ما يبينه الجدول الآتي:

ملاحظات	محاور مقررات التعليم الأساسي المعدلة	محاور مقررات التعليم المتوسط
نفسه	1. الاحتلال الفرنسي	1. الغزو الفرنسي للجزائر 1830
	2. مقاومة الاحتلال الفرنسي	2. موقف العالم من الاحتلال الفرنسي للجزائر
تغيير في المواضع	3. السياسة الاستعمارية	3. المقاومة الجزائرية المنظمة في الشرق

4 . المقاومة الجزائرية المنظمة في الغرب	4 . مقاومة السياسة الاستعمارية	
5 . المقاومة الشعبية المنظمة في الجنوب	5 . المقاومة السياسية	
6 . المقاومة الشعبية بين 1847 - 1895	6 . موقف الاستعمار من المقاومة السياسية	حشو
7 . نظام الإدارة الاستعمارية 1830 - 1914	7 . اندلاع الثورة	
8 . آثار الاحتلال الفرنسي في الجزائر	8 . جبهة التحرير الوطني	
9 . الحركة الوطنية الجزائرية (نشأتها وتطورها)	9 . جيش التحرير الوطني	
10 . تطور المقاومة السياسية (بعد 1945)	10 . موقف الاستعمار من الثورة	حشو
11 . ثورة التحرير الكبرى 1958 - 1962	11 . المفاوضات	
12 . الثورة الكبرى : صداها وآثارها في العالم الثالث	12 . موقف العالم من الثورة الجزائرية	
13 . ثورة نوفمبر ومعركة بناء الجزائر الحديثة	13 . ثمن الحرية	نتائج أفضل

ب . مقرر المرحلة الثانوية / السنة الأولى / جذع مشترك

ملاحظات	موضوعات المقرر المعدل 1995	موضوعات المقرر الأول 1985
	1 . الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للجزائر في بداية ق19	لاشيء
	2 . مكانة الجزائر الدولية وعلاقاتها الخارجية.	//
	3 . الغزو الفرنسي للجزائر 1830	//
	4 . المقاومة الوطنية المسلحة في الجزائر 0183 1850	//
	5 . توسع حركة المقاومة الوطنية بين 1850 . 1870.	//
	6 . السياسة الفرنسية في الجزائر بين 1830 . 1870	//

مقرر المرحلة الثانوية / السنة الثانية ثانوي

ملاحظات	موضوعات المقرر المعدل 1995	موضوعات المقرر الأول 1985
	1 . الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي للجزائر في بداية ق19	1 . التنظيم الإداري الاستعماري
	2 . مكانة الجزائر الدولية وعلاقاتها الخارجية.	2 . الواقع الثقافي والاجتماعي في الجزائر
	3 . الغزو الفرنسي للجزائر 1830	3 . ردود فعل الشعب الجزائري وتجدد المقاومة المسلحة
	4 . المقاومة الوطنية المسلحة في الجزائر 0183 . 1850	4 . ردود فعل الشعب الجزائري الثورات الشعبية
	5 . توسع حركة المقاومة الوطنية بين 1850 . 1870.	5 . ردود فعل الشعب الجزائري بؤر العمل السياسي
	6 . السياسة الفرنسية في الجزائر بين 1830 . 1870	6 . ردود فعل الشعب الجزائري الهجرة الجزائرية 1875 1913

مقرر المرحلة الثانوية/ السنة الثالثة ثانوي

ملاحظات	موضوعات المقرر المعدل 1995	موضوعات المقرر الأول 1985
	1 . التطورات السياسية في الجزائر بين 1945 . 1954	1 . الجزائر أثناء الحرب العالمية الثانية
	2 . الثورة التحريرية الكبرى 1954 . 1962	2 . دستور الجزائر 1947
	3 . مراحل الثورة الكبرى : المرحلة الأولى	3 جبهة التحرير الوطني والثورة الجزائرية
	4 . مراحل الثورة الكبرى : المرحلة الثانية	4 . مفاوضات إيفيان والاتفاقية
	5 . مراحل الثورة الكبرى : المرحلة الثالثة	5 . الجمهورية الجزائرية
	6 . مراحل الثورة الكبرى : المرحلة الرابعة	6 . دور الجزائر في الوحدة العربية والمغربية والإفريقية
	7 . قيام الجمهورية الجزائرية: الظروف، مؤتمر طرابلس، المشاكل	
	تطور الجزائر 1962 . 1992 التطور س، ق، ج ، ث.	

البرنامج الدراسي / المقرر

المجموع / النسبة						المرحلة الأساسية / م + إ				المرحلة الثانوية		الحالة
%	م	%	م	%	م							
38.5	20	9.61	5	51.92	27	10	2	12	10	3	15	طويل
50	26	11.5	6	38.46	20	16	2	6	10	4	14	مكتف
65.4	34	23.1	12	11.53	6	17	3	4	18	8	2	ملائم
63.5	33	15.4	8	21.15	11	14	4	6	19	4	5	ناقص

توجيهات البرنامج / المقرر

المجموع / النسبة						المرحلة الأساسية / م + إ				المرحلة الثانوية		الحالة
21.2	11	28.3	15	50	26	4	18	12	7	7	14	مهيبة
												توكلر على
												المادة
21.2	11	13.5	7	65.38	34	4	6	14	7	1	20	العلمية
												طريقة
46.2	24	23.1	12	30.76	16	12	5	7	12	7	9	التدريس
												تتلازم
												على
3.84	2	76.9	40	19.23	10	1	17	6	1	23	4	الحجيم
												الساعي
												مع
7.69	4	46.2	24	46.15	24	2	12	10	2	12	14	مستوى
												التلاميذ
												تتلازم مع
13.5	7	36.5	19	50	26	4	8	12	3	11	14	الأهداف

مقرر التاريخ الإسلامي

التعليم الأساسي

المتنصر	+	-	0	+	-	0	+	-	0	%	0	%
كاف	4	20	4	10	12	2	14	26.92	34	46.15	22	42.3
إضافة												
مواضيع	1	0	27	6	0	18	7	13.46	0	0	43	82.69
في مستوى												
التلاميذ	14	8	6	10	10	4	24	46.15	12	23.07	10	19.23
في مستوى												
الأهداف ت	5	14	9	13	7	4	18	34.61	21	40.38	27	51.92
في مستوى												
الأهداف ج	3	13	12	8	8	8	11	19.23	20	38.46	23	44.23

مقرر تاريخ الحركة الوطنية وثورة

التحرير

المقرر كافي	12	15	1	14	6	4	26	50	21	40.38	5	9.61
التعديلات	2	1	25	0	2	22	2	38.46	3	5.76	47	90.38
المواضيع												
المضافة	2	1	25	3	2	19	5	9.61	3	5.76	44	84.61
التصحيحات	0	1	27	0	0	24	0	0	1	1.92	51	98.07

الفصل الثالث

البرنامج الدراسي مقرر التاريخ الإسلامي والحركة الوطنية وثورة التحرير

أ. واقع المادة العلمية في المقررات :

حينما تقرر وزارة التربية الوطنية تدريس بعض المواد أو بعض المناهج والكتب، فإنما تتوخى تلبية الحاجات المعرفية للشريحة العريضة من التلاميذ آخذة بعين الاعتبار الأحوال العادية والمستويات العامة¹، ولذلك فإن ما يخص دراستي لمحتوى المناهج أو المقررات الرسمية، فسيتركز بصورة أساسية على المقررات الرسمية بما فيها نصوص الكتاب المدرسي، ثم على نتائج الاستبيان، وتجربتي الشخصية.

وقبل التعرض إلى الاستبيان والاستنتاجات المستخلصة ألاحظ أن المادة العلمية كثيرا ما ترص رصا مما يفقدها الوضوح والتركيز والدقة، وتغلب عليها بذلك البساطة والعمومية، رغم الاجتهاد الواضح في اختيار المواضيع والنصوص، لاسيما تقديم المادة المعرفية في شكل إثارة مشكلة (التعليم عن طريق حل المشكلة) وهي طريقة حديثة حقا، كما يبدو اعتماد المنهج الفرنسي بل هو ترجمة حرفية له، ونقل شبه حرفي لمقرر ومنهج الكتاب المدرسي الفرنسي، ولا يعد هذا نقصا، لكن النقص هو في عدم تكييف هذا المقرر والمنهج بطريقة علمية مما أفقده العمق العلمي والمعرفي، وأدت محاولات التكيف إلى العموميات كما سنرى فيما بعد.

وبعد فحص الاستبيان لاسيما ما يخص موضوع المادة العلمية، وتصنيف الأجوبة تبين الأتي:

01. كفاية المادة العلمية:

تباين آراء المعلمين والأساتذة فيما يخص المادة العلمية المعرفية وذلك راجع لطبيعة تكوين هؤلاء، وتجربتهم، ولمدى تقديرهم لمثل هذا العمل العلمي.

1. عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، (دمشق: دار القلم، 2001/1422)، ص، 182.

فمن ناحية كفاية المادة العلمية للوصول إلى الغرض التربوي والعلمي، فإن إجاباتهم تبدو متقاربة إلا أن نسبة 44.23 % المشاركة في الاستبيان ترى أنها غير كافية، تعضدها نسبة 55.76 % التي ترى أنها مكثفة، وبالعودة إلى المقرر لاسيما نصوص الكتاب المدرسي، وعينة تتمثل في درس موضوعه: "تطور المغرب الإسلامي - الدولة الحمادية 1007 1152 - تحت عنوان: "من عاصمة برية إلى عاصمة بحرية" نلاحظ الآتي:

أ - فيما يخص تأسيس الدولة الحمادية، فالمعلومات العلمية تتركز حول الأحداث التي جرت في المرحلة الأولى - مرحلة القلعة - وتختصر في سطرين، أما مادة المرحلة الثانية - مرحلة بجاية - فتركزت حول دور الميناء في المجال التجاري، وهذا الاختصار أو الاختيار في المقرر ابتز المادة المعرفية العلمية التي يتصور أن عقل التلميذ سيستوعبها، وأن ذاكرته ستخزنها، ومن ثم فإن هذا البتر ستكون له أثاره السلبية على مستوى التحصيل والإدراك، وهو ما يتجلى في القول الشائع في أوساط التلاميذ، وحتى الأولياء أن مادة التاريخ مادة حفظ؟ وصعبة، وثقافة عامة، والحقيقة أن هذه الصورة أسهم في إيجادها المنهج والمقرر، والطريقة الجافة التي تقدم بها المادة العلمية للتلميذ.

ب - نصوص الكتاب تبدو هي الأساسية في المنهاج الدراسي، ولظروف كثيرة اجتماعية وتكوينية ومادية، فإن المعلم والمتعلم يعتمدان عليها بدرجة كبيرة، وعليه فإن النقص هذا يعمق العمومية والسطحية عندما يتعرض الاستنتاج إلى "التكامل الزراعي الصناعي" في حين لا يوجد في النص - المتن - ما يشير أو يدل على ذلك لاسيما مجال الزراعة، ونقص أو انعدام مادة علمية معرفية من شأنها إضعاف المخزون لدى المتعلم، ويحدث عنده فراغ ذهني وذاكري، فيجعله يلجأ إلى سده بخيالات أو تخيلات كيفما اتفق يكون مجال الخطأ فيها واسعا، ويصعب بالتالي معالجته فيما بعد على المستوى الاجتماعي عندما

I. العنوان بصيغة طرح السؤال هو نفسه الوارد في الكتب المدرسية الفرنسية.

يخرج التلميذ إلى الحياة العامة، وعلى المستوى العلمي عندما يواصل دراسته في مستويات عليا.

ج . إن المادة العلمية لعنصر مثل " ميلاد جبهة التحرير الوطني " قليلة جدا فمعظمها لا تعدو أن تكون إنشائية تتحدث عن الخلفيات، ولا تعطي تفاصيل مركزة وضايفة عن الميلاد نفسه، مثال ذلك: تأسيس جبهة الدفاع عن الحرية سنة 1951، وأزمة حزب الشعب . حركة الانتصار للحريات الديمقراطية . ، ومن العبارات الإنشائية العامة التي لا تقدم جديدا للمتلقي: " وأمام كل هذه المشاكل وقعت الأزمة، وانشق الحزب على نفسه ، وانحاز مناضلوه المؤمنون بقوة الشعب، والمؤمنون بأن المستعمر لا يمكن القضاء عليه إلا بالكفاح المسلح "، وكان من الممكن اختصار ذلك في كلمتين: (الوجود الاستعماري) ، ويترك هامش التحليل والتعليل والاستنتاج للأستاذ والتلميذ معا.

كما تبدو المادة المعرفية مبتورة، ففي مرحلة انطلاق الثورة، وعن توزيع الأعضاء التسعة، لم يقدم نص الكتاب المدرسي الأهداف والمهام، ومن فوض لهم ذلك، وهم أنفسهم القيادة، ثم يذكر النص الهجوم على ثلاثين مركزا في تلك الليلة دون ذكر للتفاصيل عن أسماء المواقع، ولا الأهداف والنتائج المحققة، وكان من الأفضل أن يتم ذلك حتى ولو في مجال عرض الوثائق ، ويكون أفضل على خريطة مرفقة برسوم وصور توضيحية.

وعن مرحلة الإبادة من مراحل ثورة التحرير الكبرى بين 1958 و1961 يلاحظ الكثير من المعلومات العلمية التي رصت رصا دون توضيح في مثل مواضيع: "مدرسة جان دارك " و" عمليات بريمير، وجميل " و" تنظيم استفتاء 1958 " ومادام الكتاب يعكس المقرر الرسمي من جهة ، ويكمل دور المعلم والأستاذ خارج جدران المؤسسة التربوية التعليمية التكوينية من جهة أخرى، فإن هذه المفاهيم لا بد أن توضح بمادة علمية معرفية مختصرة ومركزة باعتبار التلميذ رجل كامل يمر بمرحلة النشأة من ناحية، وتبعث فيه حب المطالعة،

وتنمي فيه روح النقاش من ناحية أخرى الشيء الذي يقربه من المادة بل ويجعله يندمج فيها، فمادة التاريخ مادة علمية يجب أن تستخدم المناهج العلمية حتى تكون حية دائمة .

2. كثافة المادة العلمية:

إن تحليل المادة العلمية الواردة في المقرر من حيث كثافتها يلاحظ عليها في البداية أنه يوجد تباين فيها خاصة بين حالها في مقرر المرحلة الأساسية التي يبدو عليها الكفاف، وبين مقرر المرحلة الثانوية التي أدخلت عليه تعديلات فخفضت من كثافته، وإجراء مقارنة بين ما هو موجود في مقرر السنة الثانية متوسط سابقا، ونظيره مقرر السنة الثامنة من التعليم الأساسي حاليا، وبين إصلاحات المدرسة الأساسية وتعديلاتها قد حققت غرضا أساسيا كان مطلب المعلمين والأساتذة والأولياء وهو التخفيف من كثافة المقرر لكنه يبدو أنه تم على عجل ودون دراسة علمية ميدانية دقيقة، فكان من نتائجه المباشرة التبسيط المخل بتوازنات المادة العلمية بين المواضيع المقررة، وفي الموضوع الواحد، أما التعليم الثانوي فإن مقرره لم يدخل عليه تعديل جوهري وبالتالي فإن هذه المادة بقيت مكثفة .

وكمثال نجد هذه الكثافة في مواضيع مختلفة من المقرر منها على سبيل المثال وليس الحصر موضوع: " الحضارة العربية الإسلامية " ما قبل الإسلام وحتى العصر الحاضر في جميع المناحي مما يصعب من مهمة الملقن والمُلقن لكثرة المفاهيم وتعدد ميادينها ناهيك عن القدرة على استيعابها، ويبدو أن هدف الإطلاقة العامة لا يتحقق مع هذه الكثافة في المادة المعرفية، فالدول القديمة ، ومظاهر العبادة الوثنية، والحياة الاقتصادية كلها مواضيع علمية تحتاج إلى تركيز ودقة، بالإضافة إلى الوسائل ، ولذلك كان من الممكن أخذ عيّنات حية من هذا الزخم وعرضها من خلال نصوص ووسائل حديثة . فيلم ، شريط فيديو . وغيرها، والتي من شأنها الوصول إلى الهدف دون حشو أذهان التلاميذ بهذا

الكم المعرفي الهائل بصورة نظرية غير ملموسة، ودون مضیعة للمال والجهد والوقت، وحتى تتماشى وتوجهات البرنامج الوزاري التي لا ينبغي أن تكون مثالية لا يمكن تحقيقها في الميدان.

03. قصر المادة العلمية واختصارها ، (كمية المعلومات):

إن المادة العلمية مناسبة في المرحلة الأساسية أكثر منها في المرحلة الثانوية، وهذا الفرق نجده واضحا في المقررین، إلى أن طول المقرر، وعدد المواضيع المدرسة هي التي تحدد طبيعة المادة العلمية، وبالتالي محتوى الكتاب المدرسي، والكتب التطبيقية والمساعدة ، وكذا المنهج والطريقة، ويبدو أن نسبة 53.84 % التي لم تبد رأيها في الاستبيان تعد هذا غير ذي أهمية مادام التغير أو التعديل بقي سطحيا لم يمس الجوهر، ولم يهتم برأيهم ؟ وتعصدها في توجهها نسبة 48.07 % التي تقول أنها مختصرة لا تفي بالغرض المطلوب، وتؤكد نسبة 46.16 % على طويـلة، كما يرون أن التلميذ يعتمد على ما ورد في الكتاب المدرسي، وأن أغلب المعلمين والأساتذة يعتمدون نصوصه بدرجة تكاد تكون كلية، ومن ثم فقد بات الكتاب المدرسي المعلم أو الأستاذ الثاني إذا لم نقل الأول ، وليس عاملا مساعدا فحسب، وعليه فإن إعادة النظر أصبحت أكثر من ضرورة، وقبل ذلك لابد من دراسة علمية أكاديمية تشخص النقائص وتقتـرح الحلول قبل تشكيل لجان لتولي تأليف الكتاب المدرسي.

ونسبة 61.53 %، ترى أن الكمية المعرفية تثقل ذهن المعلم والأستاذ، وتثقل ذهن التلميذ بدرجة أكبر، وقد تكون أخطر حيث تتسبب في:

أ. حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات دون فهم، ودون قدرة على التصرف فيها أوبها.

ب. تقوي الحافظة عند البعض، ولكنها تضعف القدرة على التحليل والتعليل عندهم.

ج. تجعل المكون . المعلم والأستاذ . أداة توصيل وتلقين فقط.

د. تنقص من قيمة استعمال الطرق الفعالة كالطريقة الحوارية.

وتوضيحا لما تقدم نورد المثال التالي مقتبسا من كتاب " السنة الثامنة أساسي". بعنوان: "العالم الإسلامي في مواجهة الأخطار الخارجية وعوامل الانحطاط ص، 185 " حيث يبدو إلى جانب أن العنوان طويل جدا تراكم المعلومات العلمية المعرفية (العالم الإسلامي، المواجهة، الأخطار الخارجية، عوامل الانحطاط ...)، وتشغل المادة العلمية المعرفية حوالي 18 صفحة من الكتاب المدرسي.

إن طرح الموضوع في صورة متكاملة جيد، ولكن كثرة المعلومات أو كميتها في عنصر واحد تحول الموضوع إلى مواضيع والدرس إلى دروس ، وبالتالي يصبح الدرس تغذية للذاكرة دون فهم ، وليس تغذية للعقل، وعندما يتحدث في الدرس عن " تسلط الخدم " في مسألة الحكم، فإن التلميذ يلجأ في هذه الحالة إلى خياله دون عقله، ناهيك عن أمر تدخل الخدم والنساء كسبب من أسباب ضعف الدولة أو الحضارة، وهو أمر صعب القبول من الناحية النظرية والعلمية، ويحتاج إلى نقاش؟

أما في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر فإن موضوع: " الجمهورية الجزائرية " الخاص بالمستوى النهائي من التعليم الثانوي، فهو يحتوي على مادة معرفية متنوعة سياسية واقتصادية واجتماعية وعسكرية وتنظيمية ؟

والحلول العلمية والتربوية في مثل هذه الحالات المتداخلة تتطلب تخصيص حصص تطبيقية، واستعمال وسائل إيضاحية حديثة حتى يتمكن التلميذ من تجسيد خياله، بالإضافة إلى التركيز على المفاهيم والمصطلحات قصد تعميق الفهم، وليس تبسيط المعلومات كما هو شائع لأن المفاهيم هي المفاهيم ، ويجب أن يرتقي التلميذ إلى مستواها وليس العكس.

ويلاحظ في مقررات المرحلة الأساسية قلة الدقة في تقديم المفاهيم والمصطلحات، ولذلك فإن إجابات الأستاذ على تساؤلات التلاميذ تبقى مبهمة أمام الكم الهائل من المادة العلمية المعرفية.

04. نوعية المادة العلمية وعموميتها:

اعتقد أن الحكم على نوعية وعمومية المادة العلمية المعرفية يعود بالأساس إلى المستوى العلمي للمعلم والأستاذ المكون، فإذا كانت نسبة 30.66% من هؤلاء تقول بالعمومية فإن نسبة 34.61% تقول بغير ذلك، وأن نسبة أخرى تماثل إحدهما لم تبد رأيها وذلك من جملة المشاركين في الاستبيان، فهل هو ناتج عن عدم فهم السؤال أم موافقة ضمنية لم يعلن عنها؟ ويبدو واضحاً أن العموميات في إنشائية النص المدرسي المقرر هو الذي جعل نسبة معتبرة لا تبدي رأيها بصراحة حيث أن هذا السؤال قد يحرج ضماثها، أو ضماثر المسؤولين التربويين والإداريين، من ذلك مثلاً المثال الذي سبقت الإشارة إليه حول المباني العسكرية في الدولة الحمادية المتمثلة في أسوار المدن، وأبوابها، وأبراجها، وما زالت بقايا تلك المنجزات المعمارية في كل من بجاية والقلعة¹.

ويكفي تقديم المثال التالي لبيان مدى كفاية أو عدم كفاية المادة العلمية في ذلك من خلال موضوع: "ميلاد حركة التجمع الفرنسي الإسلامي الجزائري عام 1938"، وهي الحركة التي تضم قسماً من النواب الجزائريين بالمجالس الفرنسية، وقسماً من النواب الفرنسيين، وتعمل على كشف المصالح الفرنسية في الجزائر، والمطالبة بالحقوق في ظل الحكم الأجنبي الاستعماري²، حيث تكتسي المادة العلمية هنا طابع العمومية، وتأتي مصطلحاتها غامضة ومواضيعها

1 - للمزيد من المعلومات والتوضيح يمكن الرجوع إلى الكتاب المدرسي مستوى الثامنة أساسي ص، 121 .

2 . الكتاب المدرسي ، القسم النهائي بعنوان " التاريخ المعاصر " ص، 181 .

صعبة لاسيما بالنسبة للتلميذ الذي يعسر عليه هضمها والتعمق في فهمها، ويصعب كذلك على المعلم والأستاذ شرحها، وإيصالها.

05. الطابع السياسي والعسكري في المادة العلمية:

الحقيقة أنه رغم التطويرات والتعديلات التي طرأت على المقرر الدراسي لاسيما المرحلة الأساسية، فإن الطابع الغالب على مواضيع المقرر ومادتها المعرفية يتركز حول المواضيع السياسية بدرجة كبرى، وبدرجة أقل الجانب العسكري، وإذا رجعنا إلى الاستبيان نجد أعلى نسبة من المشاركين فيه أكدوا ذلك أي حوالي 52.69 % بينما 23.07% أكدوا العكس ، و 19.23 % لم يبدو آراءهم في حين قال حوالي 44.23 % بتفوق المادة العلمية التي تخص الجوانب العسكرية، ونسبة 26.92% قالوا عكس ذلك، وحوالي 28.84% لم يبدو أي رأي. فإذا ما أخذنا كمثال درس " تطور المغرب الإسلامي بين القرنين 4 و 6 هـ/ 10 و 12م، والدولة الحمادية على الخصوص فإننا نجد الموضوع يطرح هاتين الزاويتين السياسية والعسكرية ، أما الجوانب الأخرى كالجانب الحضاري، فهي تأتي ضمن تطور المغرب الإسلامي من النواحي الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية بشكل عام.

أما دروس الثورة التحريرية الجزائرية 1954 - 1962، فهي كلها تقريبا تصب في هاتين الناحيتين دون سواهما.

وعليه فإن المفردات التي يختزنها التلميذ تكون في معظمها سياسية وعسكرية، وهو ما ينعكس سلبا على طريقة تفكيره ورؤيته للحياة، ويبعده عن حقيقة حركية التاريخ التي تتكامل فيها كل الجوانب الحضارية، ولذا أن التاريخ في هذه المرحلة ذو أهداف وطنية تربوية إلى جانب العلمية والفكرية، حسب ما هو معروف وسائد وإن كانت هذه النظرية التربوية لم تعد تماشى والتطور العلمي الحاصل، ولابد من تحديد الأهداف العلمية بدرجة أكبر لأن التربية الحديثة تعتبر الطفل رجلا صغيرا، وينبغي التعامل معه وفق هذا الهدف الأخير،

فتقدم إليه كل الحقائق التي لم يدرك كنهها، وعمقها الفلسفي فسيأتي له ذلك في المستقبل مما يأتي من الزمن.

06 . المجال الاقتصادي في المادة العلمية:

رغم أن المشاركين في الاستنطاق قالت نسبة كبيرة منهم 46.15% بأن الجانب الاقتصادي له وجود معتبر ضمن المقرر، ونصوص الكتاب المدرسي الرسمي إلا أن الحقيقة ليست كذلك، فالمتصفح للمقررات ونصوص الكتاب المدرسي لا يجد إلا مادة علمية قليلة بقله المواضيع الاقتصادية المقررة في هذا المجال، ولعل بعض المشاركين التبس عليهم الأمر فخلطوا بين دروس الجغرافيا والتاريخ، وهم يدرسون المادتين في حين أن دروس الجغرافيا تبين ما هو كائن بالفعل بينما دروس التاريخ تبين ما هو كان قائما ، وبالتالي فقلة المواضيع تجعل من المادة العلمية في مجال الاقتصاد قليلة وبسيطة جدا.

07 . المجال الثقافي في المادة العلمية:

إن المادة العلمية التي تنقل إلى المتلقين حول النشاط الثقافي والفكري تبدو قليلة في برنامج المدرسة الأساسية، وكانت قبل التعديلات التي أدخلت على المقررات في التسعينات من القرن الماضي شبه منعدمة إذا ما عدنا إلى النظام القديم، وقد استمرت هذه الذهنية أولا لدى المكونين لأنهم تعودوا على عدم الاهتمام الكبير بمثل هذه الموضوعات، وثانيا لم يكونوا في ذلك في معاهد التكوين الخاصة والجامعية.

أما في مقررات المرحلة الثانوية فإنها كانت شبه منعدمة. ولكن التعديلات التي أدخلت على البرامج والمقررات تداركت هذا النقص تدريجيا، وهذا ما أشار إليه المشاركون في الاستبيان من معلمين وأساتذة حيث بلغت نسبة الذين أجابوا بالإيجاب 44.23% بينما الذين أجابوا بالنفي فبلغوا 21.15% ، أما نسبة الممتنعين كانت هامة 34.61% ، والذين يمكن عددهم من جملة الذين لا يعيرون موضوع الثقافة والفكر اهتماما، وبالتالي فالنسبة الأكثر لديها نظرة سلبية

للموضوع، مما يحتم إعادة النظر فيه كلية لاسيما في العصر الذي نعيشه، ويغلب على كل جوانبه الطابع العلمي، وإيجاد توازن بين السياسي والعسكري من جهة ، والحضاري من جهة أخرى، لأن التصور الرسمي والعلمي والتربوي للمقرر هو الذي يحدد طبيعة المادة العلمية ونوعها وكميتها ، وذلك بإدراج الموضوعات الآتية على سبيل المثال: " العلوم، والمكتشفات، والمكتشفين، والفنون المختلفة، والفنانين، والاقتصاد إلى غير ذلك من الموضوعات المشابهة".

ونلاحظ أن المقررات جاءت ببعض التعديلات إلا أنها مازالت ناقصة، حيث يكتسي هذا العمل أو الجهد طابع العموميات، يتعد عن الأساليب العلمية ويقترب من الأدبية الإنشائية في مجمله، وكمثال على ذلك نورد المثال الآتي حول موضوع: " الحضارة الإسلامية : علوم الدين ، واللغة، والآداب، والعلوم الطبيعية ، والرياضيات، والفنون، من ذلك موضوع " الكيمياء والصيدلة حيث يأتي ذلك بصورة عامة مثال : " أدى الاهتمام بالطب إلى العناية بالصيدلة إذ يعد المسلمون أول من أنشأ مدرسة للصيدلة وفصلها عن الطب، ومخازن الأدوية، فنشطت بذلك صناعة الكيمياء والصيدلة دون أمثلة ونماذج بيانية إيضاحية.

08. المادة العلمية والجوانب الاجتماعية:

تتركز المادة العلمية في المجال الاجتماعي على الموضوعات المعروفة مثل الطبقات الاجتماعية، والنشاط الاقتصادي والاجتماعي في صيغة عامة، وإذا كان لابد من الإشارة إلى ذلك فلا بد من التعرض إلى الحياة المدنية المتمثلة في الجمعيات والمؤسسات الخيرية كمؤسسة الأوقاف في جانبها الاجتماعي، وإلى دور الرجال في ذلك، ثم علاقات التعاون الداخلية والخارجية، وإلى الجانب الاجتماعي في الحروب، وإقامة المنشآت العمرانية، وإلى حرية تنقل الأفراد والجماعات، وحقوق الناس في الملكية وغيرها من المسائل الاجتماعية ، ونتائج الاستبيان تأتي في هذا السياق حيث أن نسبة 40.38% ترى أن المادة

العلمية في هذا المجال كافية، وأن نسبة 26.52% تقول عكس ذلك ، أما نسبة 32.69% لم تقدم رأيها، وبالتالي فإنه يوجد خلل في المنهاج أو المقرر فلا بد من مراجعته، ومن البحث عن المادة العلمية المناسبة والمركزة البعيدة عن العموميات.

والمقرر الدراسي تدارك ذلك في برنامج التعليم الأساسي، وأضاف بعض الإضافات القليلة في برنامج التعليم الثانوي من ذلك برنامج المرحلة الأساسية المستوى الثامن، وقد ورد موضوعا تحت عنوان " الحضارة الإسلامية - المظهر الاجتماعي " ركز فيه على الطبيعة واختلاف مستوى المعيشة، والرفيق، وأهل الذمة، وفي مجال التطبيق يورد الكتاب نصوصا متميزة من شأنها شد انتباه التلميذ وإثارة فضوله، حول حياة الفلاح، لكن المضمون الكلي للنص لا يترجم ذلك .

09 . الترتيب العلمي للمادة العلمية :

ترتيب المادة العلمية من أهم الموضوعات لتكوين النص التاريخي، والنص المدرسي، ويبدو من خلال الاستبيان أن نسبة 42.30% كانت إجابتها سلبية أي أن المادة غير مرتبة، ويبدو أنهم يقصدون تقطيع الحدث التاريخي المتواصل عندما يستخدم المنهج التاريخي المبني على الترتيب الزمني للأحداث، ويبرز الجانب القصصي الذي لا يخضع للنقد، والتحليل، والتعليل، فيشل ذهن التلميذ عن التفكير والتركيب باستعمال العقل والتفكير المنطقي، ويحتم عليه استخدام الذاكرة، والاعتماد على الحفظ إلا أن نسبة أخرى تقل عنها 32.69% تقول أنها مرتبة، وهو ما يجعلنا نتساءل عن الآتي:

أ . هل فعلا اجتهد المشاركون في الاستبيان في فهم الترتيب العلمي للمادة العلمية؟

ب . لماذا لم يقدم أي واحد منهم مثالا على ذلك .

ج . هل نظر هؤلاء للمادة العلمية من المقرر النظري، أو من خلال الكتاب المدرسي، أم من طبعة موضوعات المقرر؟

فمن الواجب ونحن ندرس هذا الموضوع القول بأن هناك جهد معتبر علمي في ترتيب المادة العلمية ضروري التنويه به، وتدعيمه، والبناء عليه.

10 . الترتيب المنهجي للمادة العلمية:

المنهج هو الطريق الواضح قال تعالى : " لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا"¹، وهو وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة -منهج البحث ، ومنهج الدراسة ، ومناهج التعليم ، التي تعني برامج الدراسة - والمنهج العلمي خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها² ، ومن هنا يطرح السؤال الآتي: هل ترتيب المادة العلمية ترتيباً منهجياً بحيث تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف التاريخية من خلال الأحداث التي حدثت في مكان وزمان غير زماننا، أو زمان التلاميذ ومكانهم؟ فإعادة تركيبها تتطلب منهجاً ترتيبياً، وقد أجاب 25 % بأنها كذلك في حين قال 48 % بأنها غير مرتبة ترتيباً منهجياً، والسؤال الذي يطرح: هل فعلاً فهم المشاركون من معلمين وأساتذة، في الاستبيان معنى السؤال وهدفه ؟ وهل اجتهدوا في إدراك أبعاده إن كانوا قد فهموه؟ من خلال قراءتي المتمعنة أنهم لم يفهموه، ولم يعطوه أهمية، وظنوا أنهم عارفين له حتى إن إجاباتهم وملاحظاتهم أحياناً تتسم بالعمومية، وأحياناً أخرى بالجهل، وسؤال آخر يطرح هل نظروا إلى المادة العلمية من خلال المقرر؟ أم من خلال الكتاب المدرسي ؟ أم من خلال المصادر والمراجع التي حصلوا عليها ودرسوها استعداداً لتحضير دروسهم، وتقديمها إلى التلاميذ، فبالنظر إلى المقرر الرسمي يأتي بعموميات، وتوجيهات عامة، ولذلك لا يمكن

1 . سورة المائدة ، 48 .

2 . المعجم العربي الأساسي (لاروس) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1989 ، ص 1234 .

استماده في الإجابة على مثل هذا السؤال، أما المادة العلمية في نصوص الكتاب المدرسي، فإن الدارس لها يرى العكس، بل هي مرتبة ترتيباً علمياً رغم ما بها من نقائص تدارك بعضها في التعديلات المتتالية خاصة في مرحلة التعليم الأساسي / المتوسط والابتدائي، فمن حيث الزمن اتبع مؤلفو الكتاب المدرسي الترتيب الزمني للأحداث كتعاقب الدول في الجزائر بعد الفتح الإسلامي لبلاد المغرب، ومن حيث المكان لم يتغير، وهو ما يثبت المشاركون في إجاباتهم على السؤال الموالي الخاص بترتيب المادة العلمية ترتيباً تاريخياً.

11. الترتيب التاريخي للمادة العلمية :

يبدو - كما سبقت الإشارة إليه - أن المشاركين في الاستبيان قد فهموا السؤال الخاص بترتيب المادة العلمية ترتيباً زمنياً ومكانياً انطلاقاً من البعيد إلى القريب أو العكس؛ وتعكس نسبة 59.61 % هذا الإدراك أو هذه الحقيقة، ويظهر أن النسبتين المتبقيتين وهما على التوالي 25 % التي قالت بأنها غير مرتبة ترتيباً تاريخياً، و15.38 % التي لم تدل برأيها، واللذان يبدو أنهما لم تجتهدا في فهم معنى السؤال، كما أن هاتين النسبتين تمثلان مجموعة من المعلمين والأساتذة غير مختصين، لا سيما في مرحلة التعليم الأساسي، أو غير مكونين علمياً وتربوياً، وهم بالتالي يشكلون حالة خاصة في مجال تدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية .

12. الترتيب المنطقي للمادة العلمية:

المنطق كلام منطقته حسن قال تعالى : " وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُدَ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنْطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ " ¹ ، والمنطق فرع من فروع الفلسفة يدرس صور الفكر وطرق الاستدلال السليم ² .

1 - سورة النمل ، 16 .

2 - المعجم العربي الأساسي (لاروس) ، ص ، 1204 .

والإطلاق من هذا التعريف المتعارف، فالمادة العلمية التي يضمها الكتاب المدرسي، وعناصر المقرر موجهة للتلميذ، وتفيده بالدرجة الأولى، والسؤال الذي يطرح: هل هي مرتبة ترتيبا منطقيا بحيث يمكن أن تكون وسيلة للاستدلال السليم على بعض الأحداث التاريخية التي تحمل في طياتها صورا فكرية، وآراء وتوجهات عقلية، وأيدولوجية/ عقدية ؟ اعتقد أن الذين اختاروا المادة المعرفية للمقرر لم يقصدوا منطقيتها، وإنما قصدوا شحن التلميذ بطاقة عاطفية التي تقوي الجانب العاطفي لديه، والتي تنمي حب الوطن فيه، والانتماء الروحي والتأريخ لأمته، وهو جانب مهم لكنه لا يعكس إلا جزءا من الأهداف المرسومة في هذا الشأن.

ورغم أن المعلمين والأساتذة المشاركين في الاستبيان لم يبذلوا جهدا في الإجابة على هذا السؤال، إلا أنهم اقترحوا من الحقيقة لاسيما نسبة 42,30 % التي ترى أن المادة العلمية غير مرتبة ترتيبا علميا، فإذا ما أخذنا مقرر السنة الخامسة أساسي نجد أول درس في المقرر هو التعرف على " الزمن " ثم تليه دراسة الوثيقة المكتوبة مع أن الكتابة لم تظهر إلا قبل بضعة آلاف من السنين، وحتى يكون منطقي للمادة المعرفية من خلال الوثائق، فلا بد من الحديث عن الوثائق الثابتة أو الصماء كالكهوف، والصخور، والمباني فالطفل في هذه المرحلة لم يتمكن بعد من إجادة القراءة ناهيك عن التفسير والإدراك، فحياة الكهوف تشد خياله، وكذا استعمال الصخور، والآثار عموما، وتغذي عقله وتنمي تفكيره، والصور التي جاءت في الكتاب كوثائق لحياة مازالت قائمة لا تمكنه من تصور البعد الزمني المقصود، وفي مقرر السنة الثامنة أساسي يقدم درس نشأة الدولة الإسلامية على مضمون الرسالة الإسلامية : والعكس صحيح، فالدولة نظام اجتماعي عام تقوم على محتوى رسالة، أو عقيدة، أو أيدولوجية، وإقحام موضوع الحضارة الإسلامية في مقرر كله مخصص للأحداث المعاصرة أي بعد الحرب العالمية الثانية يعد نشازا ونوعا من الحشو غير المبرر .

13 . ترتيب المادة العلمية حسب الموضوعات:

الترتيب الموضوعي . حسب الموضوعات . أو في شكل محاور في مقررات التاريخ للمرحلتين الأساسية والثانوية تبدو شبه منعدمة في المقررات الجديدة، أما في القديمة قبل المدرسة الأساسية فعلى سبيل المثال لا الحصر، فمقرر السنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية 1977 . 1978¹ يشمل الموضوعات أو المحاور الآتية:

أ . المغرب العربي قبيل مجيء العثمانيين .

ب . الجزائر من الوجود العثماني إلى فجر الاستقلال .

ج . تونس من العهد الحفصي إلى الاستقلال .

د . المغرب من السعديين إلى الاستقلال .

هـ . مدخل إلى تاريخ الجمهورية الإسلامية الموريطانية .

و . ليبيا من الوجود العثماني حتى الاستقلال .

في حين ينعدم هذا التقسيم في مقرر التعليم المتوسط، والتعليم الثانوي، لكنه يظهر في مقررات التعليم الثانوي لسنة 1992 ، ثم يختفي في مقررات سنة 1995 .

ومن خلال المقرر الذي يترجمه الكتاب المدرسي يصعب إبراز المعلومات المراد تقديمها، والمطلوب استيعابها من التلميذ لنقص القدرة لديه على التفكير والتركيب، فعندما يدرس موضوع " الحرية الإسلامية " فلا بد من ربطها بالموانئ، وصناعة السفن ضمن الدولة التي لها علاقات بدول بحرية تتاجر معها، أو خاضت حربا ضدها كالحديث عن الحرية في العصرين الفاطمي والحمادي، وليس في العهدين الرستمي والزياني، وذلك من أجل الابتعاد عن العموميات، وهكذا ترتب المادة العلمية حسب الموضوعات أو المحاور، وهو ما لا نجد له أثر واضح لا في المقرر، ولا في نصوص الكتاب

1 . انظر المقرر ، ومحتويات الكتاب المدرسي ص، 302 وما بعدها .

المدرسي، وهو أيضا ما أشار إليه المشاركون في الاستبيان حيث أكد 42.30 % منهم على ضرورة إيجاد هذا الربط، أو الترتيب في المقررات رغم أن نسبة 40.38 % لم تدل برأيها، والتي تعبر عن موقف سلبي يعضد ما قلناه وحللناه.

14. الترتيب حسب الأهداف التربوية للمادة العلمية:

من الأهداف التربوية التي حددها المقرر الدراسي لمادة التاريخ في المرحلتين الأساسية/ الابتدائية والمتوسطة، والثانوية: "إشعار التلميذ بأنه عضو في المجتمع الإنساني لذا يجب عليه أن يضم جهوده إلى جهود الأجيال السابقة للمحافظة على الت

راث الإنساني وتطويره، وتربيته على العمل الجماعي" ¹، باعتبار أن التاريخ يربي فكر التلميذ، ويكسبه وعيا وتصورا لماهية الحياة الإنسانية، وتطورها عبر العصور ²، كما جاء في برنامج التعليم الثانوي تحت عنوان الأهداف التربوية للتعليم الثانوي: "يمنح التعليم الثانوي كل التلاميذ باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد أهداف معرفية، ومنهجية، وسلوكية وتسمح لهم باكتساب مهارات شخصية، ³ ويربط برنامج الستين 5 و 6 ابتدائي التلميذ بوطنه سلوكيا وثقافيا" ⁴.

وأهم هذه الأهداف هو تقويم سلوك الطفل، وتحريك مداركه تحريكا عقلانيا، وجعله فردا ينسجم بموضوعية، وعفوية مع الجماعة، ويتحمل

1 - وزارة التربية الوطنية، برنامج التربية السياسية والاجتماعية، التاريخ والجغرافيا للطور الثالث من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني 1985/ 1986، ص، 24.

2 - نفسه، 24.

3 - وزارة التربية الوطنية، برنامج التاريخ والجغرافيا للسنة 2، الشعب الأدبية، 1992، ص، 6.

4 - وزارة التربية الوطنية، التاريخ للسنة 5 من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، 1988/1989، المقدمة.

مسؤولياته فيها بأمانة ، فهل هذا الهدف تحققه المادة العلمية؟ وللإجابة على هذا السؤال يتطلب فحص أولا المادة العلمية التي يترجمها المقرر، ويحدد معالمها الكتاب المدرسي، حيث حاول برنامج السنة 5 ابتدائي تحقيق هدفين الأول تعريف الزمن للدخول في فهم البعد الزمني للتاريخ، والثاني تعريفه للحدث التاريخي انطلاقا من المكان الذي يعيش فيه . الجزائر . ، ومن الأحداث التي مازالت حية، غير أنها تبقى فوق مستوى مدارك التلميذ لذلك لا يتفاعل معها، ولأنها مجردة رغم اللجوء إلى الإيضاحات المختلفة، ومنها الكتاب المدرسي نفسه وما فيه من صور، وخرائط، ووثائق، حيث لا تترك أثرا على سلوكه، وتأتي في هذا السياق دروس الحضارات، والتاريخ القديم المقررة في السنة السابعة أولى متوسط حيث ينتقل التلميذ من الحاضر القريب إلى الماضي البعيد، وتضاف صعوبة أخرى هي صعوبة المكان، وفي السنة 8 أساسي / 2 متوسط يطرح تدريس تاريخ الفترة الإسلامية ببلاد المغرب إشكالا من نوع آخر هو التاريخ الحضاري¹.

يبين من خلال استطلاع رأي العاملين في الميدان من معلمين وأساتذة أن نسبة 38.46 % ترى أن المادة العلمية تحقق الأهداف التربوية، وهي نسبة تقترب من حقيقة الواقع، في حين ترى نسبة 32.69 % أنها لا تحقق هذه الأهداف، والتي يبدو أنها تنظر إلى الواقع من زاوية أخرى هي المتمثلة في ظروف التدريس، وقيمة التحصيل، واهتمام التلاميذ بالمادة، ونظرة الإدارة المدرسية إليها، وكذا المجتمع.

والمهم أن في الأمر قضية مطروحة للنقاش، ولا بد من الوصول إلى حل يكون عن طريق إدخال تعديلات جوهرية على المقرر، وذلك باختيار

1 . يمكن الرجوع في شأن هذا الطرح ، وهذا الإشكال إلى المقررات ، ونصوص الكتب المدرسية للمستويات 5 أساسي / ابتدائي، حتى التاسعة، ومقررات أو كتب التعليم الثانوي خاصة المستوى النهائي.

موضوعات البرنامج، ومحتوى المادة العلمية لاسيما في الكتب المدرسية من حيث الصيغ، والمفاهيم، والمصطلحات لأن استخدام مصطلح مثل الحكومة قد يوحي بالتسلط عند البعض، وبالمنظم لشؤون الناس عند البعض الآخر .
كما أن التعرض في التدريس إلى الجوانب السياسية والعسكرية دون الجوانب الحضارية قد يسهم في نمو السلوك العدواني من جهة، وروح التواكل من جهة أخرى ، وبمعنى آخر قد ينمي لدى الطفل المطالبة بالحق دون القيام بالواجب؟ وهو ما يلاحظ اليوم في مجتمعنا؟؟

15. الترتيب حسب الأهداف العلمية للمادة المعرفية:

من الأهداف العلمية التي جاءت في المقرر الدراسي الرسمي لوزارة التربية الوطنية والخاص بمادة التاريخ في المرحلتين الأساسية والثانوية :
أ. تدريب التلميذ على روح المقارنة والملاحظة والتحليل، وجعله يستخلص العبرة من تجارب الأجيال السابقة¹.

ب . جعله يكتسب قدرا من الثقافة العلمية القائمة، والقدرة على الملاحظة، واستخدام المنطق الرياضي² الذي يدرس الاستدلال والبرهان، ويبحث العلاقات بين الحسابات والمجالات الأساسية التي تفيد كتأويلات ونماذج³ ، فالمنطق الرياضي يتخذ المنطق موضوعا له، والرياضي منهجا، وهذا ما يمكن تطبيقه في مجال تدريس التاريخ بمنهجية علمية ذات أبعاد منطقية، فالحدث

1. برنامج التربية السياسية والاجتماعية . التاريخ والجغرافيا . ص، 24.

2. برنامج التاريخ السنة 2 ثانوي ، ص، 11.

3. لجنة من العلماء السوفيات بإشراف م. روزنتال، وب. يودين، الموسوعة الفلسفية، ترجمة سمير كرم، (ط، 5 . بيروت : دار الطليعة 1985) ص، 500.

موضوع للتفكير والتركيب وفق منهج علمي كالتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية¹.

وأهم هذه الأهداف تمكين الطفل من تكوين نظرة علمية لتفسير الأحداث التاريخية مبنية أساسا على الدراسة العميقة، والنقد الموضوعي، والقدرة على التحليل والتركيب في الآن نفسه، وتكوين هذه الملكة يتطلب مهارات خاصة، واستعدادا متميزا، وقبلوا حسنا، وهو أمر صعب في حالتنا، وواقع المدرسة الجزائية الحالية التي تتعرض إلى تغيرات سريعة في ظل المتغيرات السياسية، والأقتصادية، والتطور الاجتماعي لاسيما أنها لم تستطع تكوين نخبة علمية تربوية مؤثرة في مجريات الأمور، وتكون بمثابة الحصن المنيع لها من الهزات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية؛ فهل المادة العلمية التي يحدد معالمها البرنامج الرسمي، وترجمها نصوص الكتاب المدرسي تحقق الأهداف العلمية والتربوية المبتغاة؟ والإجابة على هذا السؤال تتطلب الإشارة إلى العنصرين الأساسيين اللذين اعتمدناهما في دراستنا، وأولاهما المفاهيم والمصطلحات والصيغ التي سبق التعرض لها بشيء من التفصيل، وثانيهما رؤية العاملين في الميدان من معلمين وأساتذة الذين قيم بعضهم من خلال الاستبيان هذا الواقع حيث رأت نسبة 42.30% أن المادة العلمية لا تحقق الأهداف العلمية، وتباينت آراء البقية بين المؤيد، والمحايد الذي تبدو عليه الحيرة في هذا الأمر، وهو ما يتطلب أخذ الأمر بجدية والقيام بتعديلات مدروسة تراعي كل الملاحظات، وتعالج جل النقائص، ولا يتأتى ذلك إلا بدراسة علمية أكاديمية من ذوي الاختصاص، حتى تكون النتائج مرضية، لاسيما بين أطفال اليوم رجال الغد.

1. برنامج التعليم الثانوي، ص 7.

16 . الترتيب حسب الأهداف الوطنية للمادة العلمية:

إن المقرر أو البرنامج من بين أهم ما يهدف إليه لاسيما في الستين 5 و6 أساسي/ ابتدائي ثم من 7 إلى 9 أساسي هو تربية الطفل على حب الوطن، والاعتزاز بماضيه من خلال أمجاده الذين أبلوا البلاء الحسن في كافة الميادين، وسواء كانوا مقاومين كيوغرطة، والأمير عبد القادر، أو بناء دولة كماشينسا، وحماد بن بلقين، أو كعلماء شرعوا لأمتهم ودولتهم وألفوا في مختلف العلوم والفنون كابن معطي، والنوشريشي، والمقري التلمساني، فقد تحدث البرنامج عن هذا الهدف في ديباجة توجيهاته فقال: " تربية الطفل على حب الوطن، والاعتزاز بشخصيته الجزائرية وبحضارته، والدفاع عن مكاسب الثورة " ¹، ويضيف: " ومعرفة التاريخ الوطني في كل عهده باعتباره أحد المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية " ²، فالتركيز على الهدف الوطني جاء في سياق اهتمامات الدولة، والذي برز في العديد من الجهود من إنشاء المراكز التي تعنى بالدراسات التاريخية والتوثيق كالمركز الوطني للدراسات التاريخية ³، كما أنشئ المركز الوطني الخاص بتاريخ الحركة الوطنية، واهتم عدد من المجلات الوطنية بالتاريخ الوطني كمجلة " الأصالة " التي أسسها الأستاذ مولود قاسم، وكانت تصدرها وزارة الدينية، ومجلة " أول نوفمبر " التي تصدرها المنظمة الوطنية للمجاهدين ، ثم تبعتهما مجلات متخصصة تابعة لمعاهد/ أقسام التاريخ

1 . برنامج التاريخ، ص 5 و6 أساسي، ص 24.

2 . برنامج التاريخ، ص 2 ثانوي، ص 7.

3 . المركز الوطني للدراسات التاريخية يبدو أنه أنشئ في السبعينات، وكان في البداية يضم الأرشيف الوطني وتابعا لرئاسة الجمهورية، وله فروع عبر الولايات، ثم وضع تحت وصاية وزارة الثقافة، وكان يقوم بنشاطات متنوعة منها عقد ملتقيات، وإصدار مجلة " مجلة التاريخ " تعني بالتاريخ الوطني، ومن أبرز الباحثين فيه المؤرخ أحمد التوفيق المدني، وله مراسلين في عدد من أنحاء الوطن.

في الجامعات¹، ومجلات بعض الجمعيات²، كما أن وثائق الدولة الجزائرية الرسمية ركزت على إبراز الدور الهام والخطير للتاريخ الوطني في حياة الأمة، فقد جاء في الميثاق الوطني: "ليست الجزائر كيانا حديث النشأة فمنذ أيام ماسينيسا المؤسس الأول للدولة النوميديّة، ويوغرطة رائد المقاومة ضد السيطرة الرومانية أخذ الإطار الجغرافي يتحدد في معالمه الكبرى، وبدأ الطابع الوطني يبرز، ويتأكد باستمرار خلال التطور الذي شهدته الجزائر في حقبة من التاريخ تزيد على عشرين قرناً، وبالإضافة إلى ذلك أخذت المقومات الأخرى للأمة الجزائرية تتجلى تدريجياً منذ القرن الأول الهجري/ السابع الميلادي، متمثلة في الوحدة الثقافية واللغوية والقيم الروحية، وفي ضبط الشؤون الاقتصادية ضبطاً محكماً يعبر عن إرادة قوية في الاستقلال، وتمسك شديد بالحرية"³، وتعميق ميثاق 1986 في تفاصيل موضوع التاريخ، وخصص لعرض عناصره الكبرى مساحة معتبرة من التمهيد الذي تصدره فعبّر قائلاً: "إن استقراء تاريخ الجزائر قريبه وبعيده، واستعراض المراحل التي قطعتها الثورة الجزائرية منذ اندلاعها حتى الآن يجد أن خيوط تواصل ينتظم فيها الشعب الجزائري، وبينان انسجاماً في العمق لا تستطيع العوارض السطحية، والمشاكل الطارئة أن تحجبه عن الدراسات المتمعن والمناضل المسؤول"، كما أشار أيضاً إلى امتداد الدولة الجزائرية فقال: "يمتد تاريخ الجزائر على حقب تضرب جذورها العريقة في أزمنة موعلة في القدم، وقد عرفت الجزائر عند بدايات دخولها في العصور التاريخية - مثل غيرها من بلدان العالم - عدة إمارات استندت إلى التنظيم القبلي؛

1. كمجلة الدراسات التاريخية لمعهد التاريخ بجامعة الجزائر، وسيرنا التي تصدر عن معهد التاريخ بجامعة قسنطينة.

2. كجمعية التراث لولاية باتنة (التراث)، وجمعية التاريخ والمعالم الأثرية لولاية قالمة (المعالم).

3. الميثاق الوطن الجزائري، 1976، ص، 23.

لكن التعلق بالحرية، والدفاع عن الأرض، وما يترتب على ذلك من مقاومة للسيطرة الأجنبية كل ذلك ما لبث أن شكل مجموعة مثل دفعت في اتجاه توحيد القيادة ، ومهدت الطريق لقيام دولة منظمة¹.

وهذا التمهيد له انعكاسات في البرنامج الدراسي الرسمي لمادة التاريخ في المرحلتين الأساسية، والثانوية، ومادام أن تدريس التاريخ لأبناء الأمة من حق الأمة، ومن ينوب عنها، فلا ريب أن نجد هذا التكامل في المقرر في مراحل تاريخ الجزائر.

كما عكست بدورها نتائج الاستبيان هذا توجه، أو هذه الحقيقة، فقد أكدت 55.73 % من هذه النتائج في هذا الموضوع الذي يخص المادة العلمية، ومدى خدمتها للأهداف الوطنية، في حين نفاها 23.07 % ، ووقف على الحياد 21.15 % ، وهو ما يدعو إلى زيادة الاهتمام بالمادة العلمية باتباع الخطوات الآتية:

أ. مواصلة توجيه التوجيهات الخاصة بالمادة العلمية.

ب. إدخال تعديلات مدروسة على نصوص الكتاب المدرسي.

ج. التكوين الجيد للمعلم والأستاذ.

د. تطوير التكوين المتواصل للمعلمين والأساتذة من خلال الندوات والملتقيات والمحاضرات التي يلقيها متخصصون جامعيون ممارسون ، وإقامة ورشات علمية.

17. الترتيب حسب الأهداف القومية للمادة العلمية:

القومية في المفهوم الجزائري العام والخاص هي الانتماء للأمة العربية والإسلامية، والذي هو مرتبط عضويا برغم محاولة الاستعمار تجزئة المفهوم إلى مفاهيم - جزائري ، وعربي، وإسلامي - وتشويهه، ثم واصل أذنا به المعزولون شعبيا وتاريخيا عبث الاستعمار، بل ومازالوا في غيهم يعمهون، والتي لم تلق دعواتهم أي اهتمام ولا رد فعل ، ولذلك نجد في أدبيات الحركة الوطنية التركيز

1. الميثاق الوطني الجزائري، 1986، ص، 5.

على هذا الجانب، بل واستغلاله من طرف البعض للعزف على وتر العاطفة قصد إيجاد موقع قدم أو كسب أنصار، والدستور في مختلف تعديلاته منذ استرجاع الاستقلال الوطني كرس هذه الحقيقة بوضوح، فقد جاء في المادة الثانية منه: "الإسلام دين الدولة"، وفي المادة الثالثة: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية"¹، كما عبر عن ذلك بوضوح الميثاق الوطني فقال: "فقد أقام الإسلام والثقافة العربية موضوعا، إطارا عالميا وقوميا في نفس الوقت ازدهرت أنماط جديدة من الحياة، وأساليب مبتكرة من التفكير انطلقت منه حركة ديناميكية لتحرير كل من المجتمع والاقتصاد، وفي هذا الإطار المزدوج بالذات تقرر مصير شعبنا واتضحت سبل تطوره، في مسار حضارة حية شارك الجميع في تشييدها، على صعيد المغرب العربي ومعظم حوض البحر المتوسط، وعلى النطاق الآسيوي"²، كما ورد في ميثاق 1986: "إن الجزائر أصبحت بحكم النظام العالمي الجديد الذي أحدثته ثورة الإسلام جزءا لا يتجزأ من العالم الإسلامي المتراحي الأطراف"³.

ولا شك أن الأهداف التربوية مستمدة من هذه الوثائق الرسمية للدولة الجزائرية عبر مراحل تاريخية معينة، وقد استمد مقرر التاريخ أهدافه منها فجاء في برنامج الشعب الأدبية من التعليم الثانوي: "التعرف على التراث الثقافي الوطني بإبعاده العربية الإسلامية"⁴؛ لكن هذه الإشارة تنعدم في توجيهات مقرر المدرسة الأساسية حيث اقتصر التوجيهات والأهداف على ثلاثة محاور أو أبعاد هي:

أ. البعد الوطني.

1. دستور الجزائر 1989، ص، 7.

2. الميثاق الوطني للجزائر، 1976، ص، 24.

3. الميثاق الوطني للجزائري 1986، ص، 7.

4. مقرر التعليم الثانوي 1992، ص، 7.

ب . البعد العالمي .

ج . البعد التحرري .

ولست أدري لماذا لم يشر المقرر إلى البعد العربي الإسلامي لاسيما وأنه في السنة الثامنة وبقية السنوات الأخرى يتعرض بالتفصيل إلى دراسة هذا البعد في عدد من المواضيع التاريخية، وهذا الأخير هو ما جعل المشاركون في الاستبيان يؤكدون بنسبة 42.30 % على أن البرامج تتعرض إلى البعد القومي، وأن نسبة 23.07 % ترى غير ذلك ، في حين لم تدل برأيها نسبة 34.61 % ، وهو ما يعكس اختلاف النظرة إلى مفهوم هذا الهدف أو البعد ، وتعتمد تغييره ، أو عدم الإشارة الصريحة إليه في التوجيهات التربوية .

18 . الترتيب حسب الأهداف الإنسانية والعالمية للمادة العلمية:

البعد العالمي والإنساني في المقرر الدراسي منصوص عليه، والأهداف المدرجة في المقرر الدراسي الرسمي تشير إلى هذا بكل وضوح من ذلك ما جاء في دياجة التوجيهات التي سبق ذكرها : " فالتاريخ يربي التلميذ ويكسبه وعيا وتصورا لماهية الحياة الإنسانية وتطورها عبر العصور " ، ومن الأهداف التي تصدرت المقرر: " إشعار التلميذ بأنه عضو في المجتمع الإنساني لذا يجب عليه أن يضم جهوده إلى جهود الأجيال السابقة للمحافظة على التراث الإنساني وتطوره " كما جاء فيه: " توعية التلميذ بمدى أهمية التعارف والتعاون بين المجتمعات البشرية، وتبادل المعارف والخبرات والمنتجات قصد تذليل الصعوبات، والقضاء على المشاكل الكبرى لتدعيم السلام العالمي، ودفع المجتمع الإنساني إلى حياة أفضل " ¹ . ويعد هذا التوجه جيد للغاية لأنه يجعل التلميذ/ المواطن/ يعيش واقعه الحالي ويتأقلم معه باعتبار تاريخ القرن العشرين

1 . مقرر التعليم الأساسي ، ص ، 24 .

بل تاريخنا . هو تاريخ العالم¹ ، ولكن لا ينبغي إغفال الانطلاق إلى العالمية الذي تكون بدايته بالضرورة من المحلية، فلا بد من أن ينص البرنامج على التعارف والتعاون في الإطار الوطني أولاً بتبادل الخبرات، وذلك قصد الإقلاع الاقتصادي، والتقدم العلمي اللذان يعطيان لمن يريد الالتحاق بالعالمية/ العولمة/ حصانة، ويجعله في موقع الند إذا لم نقل القوي، وهو الذي أشارت إليه نسبة 38.46 % فقط من المشاركين في الاستبيان ، وأكدت على أن البرنامج والمادة العلمية ترجمه، أما 21.15 % فقد أجابوا بغير ذلك ، في حين امتنع عن الإدلاء برأيهم 40.38 %، وهي النسبة التي ربما تهمل هذا العامل، ولا تعطيه أهمية، وهو ما يبين شيئين مهمين:

الأول - ضعف التكوين العلمي لجزء مهم من هؤلاء المكونين.

الثاني - عدم مسايرتهم الواقع المعيش، والمتطور دوماً .

وهو الشيء الذي انعكس وينعكس سلباً على تدريس المادة والنظرة السلبية إليها، وبصورة عامة على السياسية الاجتماعية، والاقتصادية للمجتمع والدولة .

19 . الترتيب حسب الهدف الديني/ العقائدي للمادة العلمية:

تشير توجيهات المقررات في المرحلتين الأساسية/ المتوسطة، والثانوية بشيء من الاقتضاب إلى الهدف الديني الإسلامي، حيث جاء في الأهداف التربوية العامة لمادتي التاريخ والجغرافيا حول أهمية التاريخ : " إنه ينبغي من خلاله ترسيخ الأخلاق الإسلامية النبيلة في ذهن التلميذ والتحلي بها" ، والأخلاق مفهوم عام، وحتى الأخلاق الإسلامية فيها ما هو مشترك مع كثير من أخلاق الشعوب، والديانات والأيديولوجيات، والبرنامج لم يركز على الجوانب الأخلاقية من خلال الدراسة الحضارية، إذ يمكن إبراز مفهوم الأمانة من خلال التجارة والتجار، وتقديم نماذج خاصة بذلك تكون حية تحدث عنها كتب

1 . جفري باراكلو ، الاتجاهات العامة في الأبحاث التاريخية، ترجمة صالح أحمد العلي ، ر

بيروت: مؤسسة الرسالة، 1984/1404 ، ص، 9.

التاريخ كثيرا، وقد جاء في نفس السياق في مقرر التاريخ للتعليم الثانوي الآتي:
"التشبع بالقيم الروحية، والوطنية، والخلقية، والإنسانية النبيلة"¹.

فالمقررات وتوجيهاتها لم تبرز هذا الجانب، ولم تعطه حقه لأن التوجيهات الرسمية منهج يلزم القائمين على تنفيذه من معلمين، وأساتذة، ومفتشين، ثم أن نصوص الكتاب المدرسي تقتصر على الجوانب السياسية، والعسكرية دون الحضارية التي يمكن من خلالها إبراز هذا الجانب، وهذا لا يعني أن ثمة تدارك في التعديلات التي مست البرنامج يمكن ملاحظتها من خلال مقارنة نصوص الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط سابقا، والسنة الثامنة أساسي حاليا.

وهذا النقص هو ما لاحظته المشاركون في الاستبيان، فقالت نسبة 44.23 % أن المادة العلمية لا تبرز الأهداف الدينية الإسلامية، وقيم الإسلام السمحة، ولم يجب بنعم إلا 17.30 %، في حين أمتنع عن المشاركة 38.48 %، وهذا الامتناع يجب التوقف عنده عند مراجعة أو القيام بتعديلات للبرنامج من قبل القائمين على وضعه، وعلى تأليف الكتب المدرسية.

20. المادة العلمية والجانب الفكري:

"إن التاريخ يربي فكر التلميذ ويكسبه وعيا، وتصورا لماهية الحياة الإنسانية وتطورها عبر العصور"²، هذه الديباجة القصيرة التي مهد بها المقرر لجملته من الأهداف، وفي الوقت نفسه يعمل التاريخ على تنمية روح المسؤولية، وإثارة الرغبة بجمال الطبيعة³، ومن ثم تنمية قدرته على الملاحظة، والمقارنة، والتحليل، والتعليل، والتركيب، والنقد، والاستقراء، أي جعله يمتطق تفكيره بعيدا عن التخيل، والعواطف الجياشة، فالمادة العلمية التي يترجمها الكتاب المدرسي لا تجعل التلميذ يحقق هذا الغرض بنفسه باتباعه لخطوات منهجية

1. مقرر التعليم الأساسي، ص، 24، مقرر التعليم الثانوي، ص، 13.

2. مقرر التعليم الأساسي، ص، 24.

3. نفسه، ص، 13.

من شأنها الوصول به إلى استخدام فكره يسر دون عناء بعيدا عن الثقل الذي يحس به، والملل الذي يؤرقه، إلا أن التعديلات التي أدخلت على نصوص الكتاب المدرسي خاصة الموجه للتعليم الأساسي حققت بعض الشيء هذا الجانب، لكنه يبقى ناقصا وغامضا، ولذلك اختارت نسبة 40.38 % من المشاركين في الاستبيان، فلم تبد رأيها، وأهملت الموضوع كما أنها أهملته في الميدان، وعدم الاهتمام بالجانب الفكري للأحداث التاريخية له انعكاس سلبي على عقل التلميذ وتحصيله باعتبار أن التاريخ فعل الإنسان في الزمان والمكان، وأن هذا الفعل لا بد أن يصدر عن تفكير، وبالتالي فهي تعد التاريخ قصة من القصص التي حدثت في الماضي يسرد تفاصيلها للمتعة، ولشحن العواطف فحسب، ويترجم عدم القدرة على فهم كنه التاريخ وفلسفته باعتباره علما من العلوم، وقد سبق توضيح ذلك في ثنايا هذه الدراسة.

21. الترتيب حسب الأهداف الأخلاقية :

هل المادة العلمية التي يمكن تقديمها للمتعلم مما نصت عليه المقررات تحقق الأهداف الأخلاقية كما هو منصوص عليها في الوثائق الرسمية للدولة الجزائرية، وفي برامج التاريخ المقررة في المدرسة الجزائرية ؟

يشير برنامج التعليم الأساسي في توجيهاته أنه يجب ترسيخ الأخلاق الإسلامية النبيلة في ذهن التلميذ والتحلي بها¹، ويؤكد برنامج التعليم الثانوي للتاريخ على الجانب الخلقى في إطار التشبع بالقيم الروحية والوطنية والخلقية²، والأخلاق هنا تعني تقويم السلوكات بتنمية بعض القيم كالأمانة، والوطنية، والقيام بالواجب، واحترام حقوق الآخرين، والمحافظة عليها. لكن السؤال المطروح هل المادة العلمية تماشى وتحقيق الأهداف الأخلاقية المسطرة ؟

1. نفسه ، 24.

2. برنامج التعليم الثانوي . الأقسام الأدبية . ص، 13.

إن المادة العلمية التاريخية المعبر عنها في نصوص الكتاب المدرسي باعتباره أهم الوثائق الرسمية في المنهاج الدراسي في المدرسة الجزائرية لا تمكن من الوصول إلى هذا الهدف خصوصا إذا اعتبرنا وضعية المعلمين والأساتذة من حيث التكوين العلمي، والتكوين التربوي إضافة إلى الظروف السياسية والاجتماعية التي لا تشجع على ذلك، وقد أكد الذين شاركوا في الاستبيان على سلبية المادة العلمية بنسبة 32.69 % ، وإذا أضفنا إليها نسبة 38.46 % التي لم تبد رأيا فإنه يصبح من الضروري إعادة النظر كلية في هذه المسألة بإبراز الجوانب الأخلاقية في المادة العلمية من خلال التوجيهات، ونصوص الكتاب المدرسي لاسيما ونحن نلاحظ تدهور الأخلاق على مختلف الأصعدة منها الأوساط الشبانية، والطلابية ، والتلاميذ بانتشار بعض الآفات كالمخدرات، والعنف، والتاريخ من شأنه الإسهام في تقويم هذه الانحرافات، والأخلاق المتردية .

22. توثيق المادة العلمية:

وعن جانب آخر خاص بالمادة العلمية، والذي يبين توثيقها من حيث صحة المعلومات ودقتها بالرجوع إلى مصادرها الأساسية، ونصوصها التاريخية كانت إجابات المشاركين في الاستبيان متنوعة كشفت عن الوضعية الحالية لتدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية، وهذه الجوانب تكمل الأولى وتوضحها وتعمقها، كما يعد توفرها عامل جذب وتشويق للتلميذ، وتخفيف عبء المكان والزمان في الحادثة التاريخية المراد تدريسها وفهمها، ومن ثم نقلها إلى الأذهان.

فعن سؤالين حول توثيق المادة العلمية أجاب 32.69 % بنعم بينما قال 51.92 % أنها غير موثقة، وهذه النظرة الأخيرة، أو النسبة تبدو سلبية شكلا لكن مضمونا فيه نظر، ولعل أصحابها نظروا إلى المادة العلمية من خلال نصوص الكتاب المدرسي، وليس من خلال مضمون وروح المقرر، وتوجيهات

البرنامج، ويبقى أنها تعكس جزءاً من الحقيقة التي ينبغي الوقوف عندها ومعالجتها بتأصيل النصوص، وتوجيه المدرس، وتكوينه، مع الإشارة إلى الاهتمام أكثر بما زود ويزود به الكتاب من نصوص مصدرية، ووثائق تاريخية أصيلة من شأنها إثارة انتباه التلميذ وشده إليها .

23. المادة العلمية بين السرد والتحليل الفكري :

الطرق الحديثة في تدريس التاريخ تبنى أساساً على التحليل أي تفكيك الحادثة، أو النصوص، ثم تركيبها من جديد مع استخدام النقد، غير أن كثافة البرنامج وطوله، وضخامة المادة العلمية يجعل السرد يغلب عليها، وقد أكد 52.92% من المشاركين في الاستبيان، حيث يظهر ذلك من خلال نصوص الكتاب المدرسي لاسيما في كتاب التعليم المتوسط سابقاً، وفي كتب التعليم الثانوي، أما كتاب المدرسة الأساسية فهو اختار لمادة معرفية كثيرة طابعها سردي.

ب. اهتمام التلاميذ بمادة التاريخ:

طرح سؤال فيما يخص اهتمام مدى التلاميذ أو عدمه بمادة التاريخ، وبما يقدم من معلومات، لاسيما الواردة في نصوص الكتاب المدرسي باعتبارها المرجع الأول الذي يستقي التلميذ منه معلوماته الأولية قبل الدرس، ويعود إليه بعده، ثم عن الأسباب التي تؤدي بهم إلى عدم الاهتمام فكانت الأسئلة والأجوبة كالآتي :

24. طبيعة المادة العلمية:

إن عاملي الزمان والمكان بالنسبة للحدث التاريخي والسن العقلي بالنسبة للتلميذ، والظروف المهيئة للدراسة لاسيما تكوين المدرس، والوسائل المساعدة، تجعل المادة العلمية التاريخية مادة جافة ثقيلة على الذهن والذاكرة . معاً، ولكي تذلل هذه الصعوبات لابد من توفر عوامل منها تكوين المدرس ، تتركز بنا علمياً وتربوياً حتى يكون قادراً على اختيار الكم المعرفي المناسب د

تشويه للوقائع التاريخية، وطرق التدريس لتبليغها، ووسائل إيضاها باستغلال المناسبات، والانطلاق من حاضر التلميذ وواقعه، وبذلك يمكن أن تخفف كثيرا من وطأة الحدث التاريخي المجرد لاسيما زمانه ومكانه، قصد الوصول بالتالي إلى جعل التلميذ والحدث التاريخي يتفاعلا، وكأنهما في مرحلة الحدث .

وعليه فإن طبيعة المادة العلمية الحالية، والتي نلّمسها من خلال البرنامج، ونصوص الكتاب المدرسي، وتحضير المعلم والأستاذ لا تعد مناسبة، وتشكل صعوبة للمتلقي، حيث أن رجال الميدان الذين شاركوا في الاستبيان عبر 44.23 % عن ذلك مؤكدين على ضرورة تعديل الكم والنوع المعرفي الوارد في الكتاب المدرسي، والذي سيبحث في مكانه من هذه الدراسة.

25. طول المنهاج/ المقرر:

كثيرا ما اشتكى المدرسون والمفتشون من طول المنهاج/ المقرر في كافة مراحل التعليم الأساسي/ المتوسط، والثانوي عموما، في مادة التاريخ خصوصا، حتى أصبح هذا الطول المشجب الذي يعلق عليه ضعاف المدرسين تقاعسهم، وعدم اهتمامهم، وتدني تكوينهم، والحقيقة أن المقرر في تعديلاته القليلة استجاب إلى هذه الشكوى المتعاقبة، لكنها على العموم كانت تعديلات جلهما شكلي حيث أدمجت بعض الدروس والمواضيع، وتغير مكان أخرى في ترتيب المقرر مما زاد الوضع غموضا بدل إيضاحه، وزاد في الطين بلة عدم مواكبة تجديد المقرر تجديد في الكتاب المدرسي خاصة في التعليم الثانوي مما صعب على ما يبدو من مهمة التلميذ والمعلم معا.

فبرنامج السنة الثالثة من التعليم الثانوي في تعديل 1992 يحتوي على حوالي 37 موضوعا دراسيا، وكل موضوع يشمل موضوعات متنوعة تختلف في الصعوبة، وحوالي 18 درسا أو 29 موضوعا مفصلا بالنسبة للسنة الثامنة أساسي، و23 درسا في مقرر التعليم المتوسط سابقا .

يتأكد من خلال ما تقدم أن المنهاج / المقرر مازال يخلب عليه الطابع السردى، والكمى للمادة العلمية المعرفية، وهو ما يضيق دائرة الحرية بالنسبة للتلميذ في القدرة على الفهم / التعلم، وعلى المدرس في التبليغ باستخدام الطرق الحديثة، والاستعانة بالوسائل الإيضاحية لاسيما الحديثة منها، ويؤكد المعلمون والأستاذة المشاركون في الاستبيان على طول البرنامج بنسبة 57.69 .

26 . كثافة المادة العلمية:

إذا اشتكى المباشرون للعملية التربوية التعليمية خصوصا معلمي وأساتذة التاريخ من طول المنهاج / المقرر، فإنهم في الوقت نفسه اشتكوا من كثافة المادة العلمية التي يفرضها طول المنهاج، وطول مواضيعه، فقد عبر 48.07 % عن ذلك، إلا أن ذلك لايعني أنه لم تجر بعض التعديلات والتي عبرت عنها نسبة 21.15 % ، إذ تؤكد على التخفيف النسبي في المنهاج/ المقرر، فأعطت التعديلات نوعا ما هامشا من الحرية للتلميذ كي يراجع كتباً أخرى، ويتمكن من مادة علمية في مراجع مختلفة، ويقوم بعملية التعلم، كما تمكن المعلم والأستاذ من الحرية في إعداد دروسه، وتجديد معلوماته، واختصارها.

27 . غموض المادة العلمية:

ترجع نسبة 38.46 % صعوبة التبليغ، والفهم والإقبال على مادة التاريخ من طرف التلاميذ إلى غموض في عدد من جوايب المادة العلمية في حين عبر 25 % عن رضاهم على ما جاء به المقرر، ولم يروا وجود غموض فيها سواء ضمن المقرر، أو في نصوص الكتاب المدرسي الرسمي، إضافة إلى نسبة 36.53 % التي لم تعبر عن رأيها، وهو ما يفسح المجال لكي نقول أن المادة العلمية واضحة، لكن بها بعض الغموض، ولا بد من العمل على إزالته أو تجاوزه مثال ذلك في مقدمة موضوع: "تطور المغرب الإسلامي - الدولة الحمادية"، والعنوان هذا نفسه فيه غموض، وجاء أيضا "كما عليها أيضا أن تساهم بنصيبها

في الصمود أمام التحرشات المسيحية في المتوسط الثاني"، ثم ذكر النورمان في الصفحة الموالية، فأى تطور، وأي مسيحية، ومن هم النورمان؟¹

28. المادة العلمية وطرق التدريس:

ستعرض إلى طرق التدريس بشيء من التفصيل فيما يأتي، ويبدو أن الغالب تطبيقه هو طريقة الإلقاء أو التلقين حيث يلجأ أغلب المعلمين مع مزجها بالطريقة الحوارية، والشيء الذي يجعل المدرسين يلجأون إليها هي كثافة المادة العلمية، وطول المنهاج/ المقرر، وعدم وجود خلفية تاريخية ينطلق منها الحوار، وضعف التكوين العلمي والتربوي بطبيعة الحال لدى عدد من هؤلاء، فقد جاء تعبير المشاركين في الاستبيان معبرا على هذه الحقيقة، حيث رد 44.23% منهم ذلك إلى صعوبة إيصال المادة المعرفية إلى المتلقين، ولطريقة التدريس التي يبدو أنهم يرونها ملزمة لهم نظرا لرسميتها، وللظروف التي تعانيها المنظومة التربوية ككل، ولحال المدرس والتلميذ معا، وللمقرر أيضا، في حين عبرت نسبة 21.15% أنها على غير ذلك، وهي نسبة قليلة من المدرسين، لا يعكس رأيها الحقيقة ميدانيا، وهو ما جعل نسبة أخرى تبلغ 28.84% لا تبالي بهذا الموضوع ولا تعيره اهتماما ربما لضعف تكوينها، ولملها من الإلحاح على تغيير ذلك وفق القنوات الرسمية التي لم تستجب لاقتراحاتها، وهو ما يدعو بجدية المشرفين على تغيير البرامج إلى إعطاء هذه الاقتراحات أهميتها وتجسيدها ضمن البرنامج الجديد المعدل.

29. المادة العلمية وتكوين المدرس العلمي والتربوي:

ضعف تكوين المدرس حقيقة يقر بها الجميع منهم 44.23% من الميدانيين معلمين وأساتذة ومفتشين، كما سبق أن ذكرنا في أكثر من مكان من هذا البحث، فتكوين المكون الأساسي في نقد ودراسة المادة المعرفية، حيث أن ضعف تكوين المعلم والأستاذ تكوينا علميا وتربويا جيدا ينعكس سلبا على

1. "التاريخ" الكتاب المدرسي "للسنة الثامنة أساسي، ص، 119، 120.

المادة العلمية نفسها، فقد يقدمها مشوهة، أو مطولة، فيفقد حيويتها، ومن ثم قد تحرف الواقعة التاريخية، أو ينظر إليها من زاوية معينة، كما أن المدرس قد يلاحظ كره بعض التلاميذ للمادة العلمية التي يدرسونها. وكثيرا ما يحصل ذلك بسبب سوء مدرس سابق أو بفعل دعاية مضادة. وفي هذه الحالة فإن على المدرس أن يستجمع كل قواه ليثبت لتلاميذه حاجاتهم إلى تلك المادة، وليبرهن على الفوائد التي سيجنونها من وراء الفهم الجيد لها، وذلك من خلال الكشف عن فلسفتها الخاصة، وعن موقعها في النسق المعرفي العام¹.

30. المادة العلمية وسن التلاميذ:

المقصود بسن التلاميذ هنا هو السن العضوي/ الزمني، والسن العقلي، والتركيز يكون في هذا المجال على السن العقلي؛ فحقيقة أن هذا العامل مهم جدا، وقد يتساءل المرء كيف يدرك التلميذ وهو في سن العاشرة البعد الزمني والمكاني للواقعة التاريخية؟ وكيف يفهم تلميذ السنة الخامسة أساسي/ ابتدائي أبعاد الهجرة النبوية، أو مراحل ثورة التحرير الكبرى، لكن الطرق التربوية المختارة لتقديم المادة المعرفية، والوسائل المستعملة من شأنها تدليل هذه الصعوبة لذلك فلم ير من المشاركين في الاستبيان إلا 28.84% أن المادة العلمية تلائم سن التلاميذ، في حين قالت نسبة 36.63% أنها غير ملائمة، ونسبة تماثلها لم تبد رأيها والتي تعتبر نظرة سلبية تدعو إلى إعادة النظر كلية في موضوع ملائمة المادة العلمية، وسن التلاميذ لاسيما العقلي.

31. المادة العلمية ومستوى التلاميذ :

مستوى التلميذ يحدده سنه بالدرجة الأولى، وقدرته على التحصيل، والخلفية الثقافية التاريخية، وهذا العامل الأخير غير متوفر لدى أغلب التلاميذ، لذلك يعد مستواهم عاملا في عدم فهم المادة العلمية المقررة، وعبر عن ذلك

1 - عبد الحريم بكار، المرجع السابق، 183.

48.07 % ، في حين قالت نسبة 30.76 % أنها مناسبة لمستوى التلاميذ، إلا أن ما ينبغي قوله هنا أن التعديلات المدخلة راعت هذا الجانب إلا أنه يبقى ناقصا.

32 . المادة العلمية وتوقيت مادة التاريخ:

التوقيت يلعب دورا هاما في نجاح الدرس عموما، ودرس التاريخ خصوصا، فالفترة الصباحية يكون فيها التلميذ مرتاحا، ومقبلا على التلقي والاستيعاب، وقيل قديما " أجود أوقات الحفظ الأسحار، ثم وسط النهار، ثم الغداة " ¹، لكن الفترة المسائية بعد تناول طعام الغداء، وتلقي عدد من الدروس يكون فيها متعبا جسديا، ومرهقا عقليا، ولذلك يصعب عليه الفهم، باعتبار وقت الجوع أنفع من وقت الشبع ² ولا سيما في مادة التاريخ، ويشتكى أغلب المدرسين من برمجة مادة التاريخ في أوقات غير ملائمة لاسيما في فترة المساء، وأحيانا تكون كآخر حصة بينما يختار للمواد العلمية الفترة الصباحية، وقد درب على ذلك معظم المسؤولين التربويين والإداريين، وخاصة عندما ينجزون جداول التوقيت أو استعمال الزمن، وتوزيع مواد الدراسة معتبرين مادة التاريخ مادة تدريس ثانوية وثقافة عامة، حتى ساد ذلك في الآذان ذلك، وهو ما عبر عنه 65.38 % من المدرسين المشاركين في الاستبيان، بينما نجد نسبة 7.69 % فقط قالوا عكس ذلك، وهي ربما النسبة التي إما وجدت مسؤولين عادلين مدركين لأبعاد المادة فبرمجوها في أوقات مناسبة كالمواد الأخرى، وإما أن بعض المدرسين فرضوا هذا التوقيت على الإدارة من خلال قوة شخصيتهم، وتكوينهم، وجدهم في العمل ، وتحقيق نتائج جيدة، ونسبة 29.92 % التي لم

1 - ابن جماعة الكناني، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، تحقيق، السيد محمد هاشم الندوي، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2002/1423)، 76.

2 . نفس المرجع والصفحة

تدل برأيها يبدو أنها غير مبالية، وتعتبر قيامها بتدريس مادة التاريخ كوظيفة
أرتزاقية فقط.

33. نظرة الإدارة إلى المادة العلمية :

الإدارة التربوية أو المدرسية على ما يبدو تختلف في نظرتها إلى مادة
التاريخ هل هي علم من العلوم، وبالتالي هي مادة لا تقل أهمية عن مواد
التدريس الأخرى؟ أم هي مادة ثقافة عامة، كما هو سائد في الأذهان، وشائع بين
عامة المتدربين، بل وحتى العامة لاسيما الأولياء منهم؟ ويجب أن نلاحظ أنه
في السنوات الأخيرة بدأت هذه النظرة تتغير لدى هؤلاء جميعا لاسيما
المسؤولون الإداريون، وأيضا بفعل بعض التعديلات المختلفة التي أدخلت على
المنهاج/ المقرر، وتغير نظرة الرأي العام للتاريخ، كما بدأ المفتشون حتى في
التعليم الابتدائي (سنة 5، 6) يولونها اهتمامهم، ولذلك فقد تقاربت نسبة
المشاركين في الاستبيان من المدرسين في مسألة رضاهم عن الإدارة المدرسية
بـ 36.92 %، وعن عدم رضاهم عنها بـ 23.07 % في حين لم يدل برأيهم 44.23
% وهي النسبة التي يبدو أنها لم تعر الموضوع اهتماما، أو لم تفهم المطلوب
بالضبط، أو أنها لم ترد الإدلاء برأيها خوفا من الإدارة خاصة وأن الاستبيان وزع
عن طريقها ؟

34. المادة العلمية وتأثير المحيط :

المحيط يقوم بدور فعال في تقويم العملية التربوية، أو انحرافها في ضعفها
وقوتها لأن التلميذ يقضي معظم وقته بين أحضان هذا المحيط / الشارع ، وهو
أحد ثلاثة عوامل التي تؤثر في العملية التربوية تأثيرا إيجابيا أو سلبيا، إلى جانب
الأسرة والمدرسة، والمعروف أن محيطنا كمحيط البلدان المختلفة دوره ضئيل
جدا في العملية التربوية، ومحيطنا الجزائري إلى جانب الأسرة لا يقومان بالدور
المنوط بهما تاركين المهمة للمدرسة وحدها، وبالتالي فإن تأثيرهما السلبي على
المدرسة وعلى التحصيل العلمي ملحوظ، وهو الذي شحن الأذهان بفكرة "

مادة تدريس التاريخ هي "مادة ثقافة عامة وإضافية"، بالإضافة إلى أنها لا تؤسس للعمل / الوظيفة، ولاللمكانة الاجتماعية؛ فيؤثر على الكم المعرفي والنوعي، ويبسط من دور المعلومات العلمية التاريخية، وتؤكد نسبة 55.76 % من المشاركين في الاستبيان هذه النظرة السلبية السائدة فيما يخص تدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية، والتي يجب تغييرها بتطوير البرنامج، ووسائل التدريس والتكوين معاً، حتى يحدث العكس، لأن المدرسة أنشئت لكي تعبر عن طموحات المجتمع في التغير المستمر.

واقع المادة العلمية في المقررات الخاصة بتاريخ الجزائر في المدرسة الجزائرية

السؤال : هل المادة العلمية في موضوعات البرنامج -المقرر- :

المجموع / النسبة						المرحلة الأساسية			المرحلة الثانوية			الحالة
0		*		+		0	*	+	0	*	+	
%	٢	%	٢	%	٢							
9.61	5	44.23	23	46.2	24	3	9	13	0	14	13	كافية - غير
21.15	11	23.07	12	55.8	29	5	6	13	6	6	16	كافية
53.84	28	21.15	11	28.8	15	12	7	5	16	4	10	مكتفة
48.07	25	21.15	11	30.8	16	12	8	4	13	3	12	قصيرة
26.92	14	26.92	14	46.2	24	6	6	12	8	8	12	مختصرة
21.15	11	17.3	9	61.5	32	6	5	13	5	4	19	طويلة
30.76	18	34.61	18	30.8	16	8	8	8	10	10	8	الكمية
30.76	16	21.15	11	48.1	25	11	5	8	5	6	17	النوعية
19.23	10	23.07	12	52.7	30	4	6	14	6	6	16	العمومية
28.84	15	26.92	14	44.2	23	8	4	12	7	10	11	السياسية
28.84	15	25	13	46.2	24	7	5	12	8	8	12	العسكرية
												الاقتصادية
												الثقافية
34.61	18	21.15	11	44.2	23	9	4	11	9	7	12	والفكرية
23.69	17	26.52	14	40.4	21	7	7	10	10	7	11	الاجتماعية
												مرتبة - ت
25	13	42.3	22	32.7	17	6	11	7	7	11	10	ع -

292	14	48.07	25	25	13	7	13	4	7	12	9	منهجيا
15.38	8	25	13	59.6	31	6	6	12	2	7	19	تاريخيا
32.69	17	42.3	22	26.5	14	8	10	7	9	12	7	منطقيا
40.38	21	17.3	9	42.3	22	8	7	10	13	2	12	ح الموضوعات
28.84	15	32.69	17	38.5	20	6	10	8	9	7	12	ح.هـ التربوية
26.52	14	42.3	22	30.8	16	8	10	7	7	12	9	ح.هـ العلمية
26.15	11	23.07	12	26.5	19	4	5	15	7	7	14	ح.هـ الوطنية
34.61	18	23.07	12	42.3	22	10	2	12	8	10	10	ح.هـ القومية
40.38	21	21.15	11	38.5	10	12	3	9	9	8	11	إنسانية وعلمية
388.46	20	44.23	23	17.3	9	10	7	7	10	16	2	الدينية
40.38	21	25	13	34.6	18	11	5	8	10	8	10	الفكرية
38.46	20	32.69	17	28.8	15	10	6	8	10	11	7	الأخلاقية
15.38	8	51.92	27	32.7	17	4	15	5	4	12	12	موتقة
34.61	18	13.46	7	51.9	27	10	4	10	8	3	17	سرديّة
38.46	20	36.53	19	25	13	11	7	6	9	12	7	تحليلية

واقع المادة العلمية في المقررات الخاصة بتاريخ الجزائر في المدرسة الجزائرية
هل يوجد اهتمام/ عدم اهتمام لدى التلاميذ بالمادة العلمية، وإلى شيء يعود هل
هو :

لطيفة المادة	12	6	10	11	4	9	23	44.7	10	19.23	19	36.53
لطول المهارج	20	5	3	10	7	7	3	57.7	12	23.07	10	19.23
لكثافة المادة ع	15	4	9	10	7	7	25	48.1	11	21.15	16	30.53
لعموم المادة ع	11	5	12	9	8	7	20	38.5	13	25	19	36.53
لطول المقر	19	2	7	10	7	7	29	55.8	9	17.3	14	26.92
لطريقة التدريس	15	3	10	11	8	5	26	44.2	11	21.15	15	28.84
لتكوين المدرس ع.ت	13	6	9	10	3	11	23	44.2	9	0.3	20	38.46
لتوقيت برمجتها	14	1	9	20	3	5	34	65.4	4	7.69	14	26.92
لن التلاميذ	5	12	11	10	77	7	15	28.8	19	36.53	18	34.61
لستوى التلاميذ	10	2	10	6	8	25	25	48.1	16	30.76	11	21.15
للإدارة	8	6	14	6	6	12	14	26.9	12	23.07	26	44.23
للمعيط	17	1	10	12	2	10	29	55.8	3	57.6	20	38.46

في البداية وقبل الخوض في تحليل هذا الموضوع من خلال المناهج المدرسية يجب تحديد الفرق بين المصطلح والمفهوم .

فالمصطلح هو ما تعارف واتفق الناس / العلماء عليه، ولفظ أي شيء اتفقت طائفة مخصوصة على وضعه، ولكل علم أو ميدان معرفة اصطلاحية كاصطلاحات الفقهاء، والكيميائيين¹، والمؤرخين التي منها فترة ما قبل التاريخ، وعصر التاريخ، والتاريخ الميلادي، والتاريخ الهجري.

أما المفهوم فهو مجموعة الصفات، والخصائص الموضحة لمعنى كلي أو فكرة عامة² كمفهوم العدالة، والحق، والكرم .

والمفاهيم . جمع لمفهوم . في ميدان التاريخ هي عبارة عن تصورات عقلية ذات طبيعة متغيرة، وتقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء، والحقائق، والأحداث، والمواقف، وتصنف على أساس الصفات المتشابهة بينها، وتصاغ في صورة وضعية لفظية، والمفاهيم بذلك تجريدات تتمثل في الرموز اللفظية التي تطلق على المفاهيم³ كالحضارة، وولاية العهد، وثورة ثقافية، والبورجوازية، والديمقراطية، والاشتراكية، والرأسمالية، والطبقات، والإقطاع، والاستبداد، والديكتاتور...

والمفهوم في بدء تكوينه يعتمد على إدراك الفرد للعلاقة بين ما يواجهه، وبين ما سبق أن أحفظ به في ذاكرته من خبرات ماضية، وبهذا يمكن أن يجعل من المتشابهات كلها طائفة أو مجموعة واحدة يمكن أن يطلق عليها اسما واحدا هو ما نطلق عليه " مفهوم " وهذه العملية تشبه ما يقوم به المؤرخ فهو يحلل التفاعلات الإنسانية من نظام علاقات متبادلة بين الحقائق والأحداث فيحاول

1 . انظر ، المعجم العربي الأساسي، 189، ص، 744 .

2 . نفس المرجع ، ص، 953 .

3 . أحمد حسين اللقائي، المرجع السابق ، ص، 124 .

إعادة تركيبها، وتفسير الأحداث من أصعب المشكلات التي تشمل المعرفة التاريخية، ولذلك يلجأ إلى علوم أخرى يستعين بها في توضيح وتوضيح الكثير من المفاهيم التي تساعد في تفسير الأحداث والوقائع التاريخية التي تواجهه¹. وتوضيح المفاهيم والمصطلحات، وتعليمها أو إيصالها من أخطر ما يواجه المجال التربوي عموماً، وتدريس التاريخ خصوصاً، إذ أن تعلمها يساعد المتعلم على تكوين عادات عقلية تمكن من الحياة في مجتمع متغير ذلك أن تعلم وتعليم المفهوم، والمصطلح ليس هو الهدف في حد ذاته، إنما هو تعلم وتعليم طرق تكوين المفهوم والمصطلح وتطبيقهما في المواقف الجديدة التي لم يسبق للمتعليم معرفة شيء عنها²، وبذلك تجعل الحقائق والأحداث التاريخية ذات معنى، وتساعد المتعلم على تحديد الأهداف، واختيار وتنظيم المحتوى، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، ويقوم مفهوم الزمان والمكان، بدور هام في التعامل مع الحقائق والأحداث التاريخية، وهو ما ينبغي الانطلاق منه والتركيز عليه في عملية التدريس، وما يسجل للمقرر الدراسي في مادة التاريخ سواء في المرحلة الابتدائية (السنة 5 ، 6)، وذلك بمحاولة تفسير هذين المفهومين من خلال التاريخين الهجري والميلادي³، وفي بقية المستويات الأخرى بضبط عناوين الوقائع والأحداث بتواريخ البداية والنهاية .

إلا أن المقرر في مجمله، ومن خلال محتواه نراه يخلو من التعرض بالشرح والتفسير لهذه المفاهيم والمصطلحات، وهي كثيرة ومتنوعة لتنوع المادة العلمية وسعتها في المقرر، وفي نصوص الكتاب المدرسي، ولا يوجد في التوجيهات التربوية سواء في دياجعة البرنامج أو المقرر الرسمي، أو في مقدمة الكتب المدرسية وتطبيقاتها، ويبدو أن واضعي المقرر تعمدوا ذلك وتركوا للأستاذة

1. نفسه، 128 .

2. نفسه، 130 .

3. كتاب التاريخ ، السنة الخامسة أساسي / ابتدائي ، ص، 10 ، الدرس رقم ، 3 .

والمعلمين حرية الاجتهاد، وهو أمر جيد ومرغوب من شأنه إشراك أكثر للمعلمين والأساتذة في العملية التربوية بترك هامش من الحرية لهم غير أن ذلك لم يراع :

1 . مستوى تكوين المعلمين والأساتذة.

2 . ميل الكثير من هؤلاء إلى الاعتماد على ما ورد في المقرر أي النقل دون استخدام العقل.

3 . قلة المصادر والمراجع، وانعدامها في الجهات النائية.

4 . مسؤولية المفتشين في ذلك .

وهو ما تعكسه عناصر الاستبيان في هذا الخصوص في الآتي :

فعن كثرة وتنوع المصطلحات عبر 61.53 % من المشاركين في الاستبيان على كثرتها وتنوعها، أما عن وضوحها فإن نسبة 46.15 % أقرت بذلك، وهو ما يفسر صعوبة التعامل مع المصطلحات والمفاهيم من قبل المعلمين والأساتذة علما بأن هؤلاء المشاركين كانوا من مدن مختلفة جامعية وفلاحية، والفرق واضح بينهما فيما يخص توفر إمكانيات التعليم والتعلم من مؤسسات تربوية وثقافية لاسيما المكتبات.

وفيما يخص السؤال حول المقرر هل هو في مستوى التلاميذ العقلي والنفسي أجاب 42.3 % بنعم في حين عبر عكس ذلك 34.61 % ، لذلك يمكن الاستنتاج أن المصطلحات والمفاهيم في محتواها العلمي / المعرفي مناسبة لمدارك التلاميذ، إذا ما توفرت الوسائل والطرق، فالمشكلة التي تطرح يبدو أنها لا تخص توفرها فحسب، بل القدرة على استعمالها واستغلالها، ومحاولة صنعها ذاتيا.

ويضاف إلى ذلك قضية شرحها سواء في المتن أو الهامش من خلال نصوص الكتاب، وتوجيهات المنهاج/المقرر وللإشارة أن بعض المقررات حاولت تدراك ذلك بوضع قائمة من المصطلحات كالقومية، والصوفية،

والإيديولوجية، والثورة¹، لكن دون شرح ولا تفسير، ولا إحالة، لأنها تركت للمدرس، وللتلميذ خاصة، وهو عمل جيد يتماشى مع طريقة التعلم الحديثة التي سبق ذكرها، غير أن ظروف المدرسة الجزائرية، وحالة المعلم والتلميذ تستدعي القيام بعملية أكثر موضوعية إما بشرحها ضمن الكتاب، أو في كتيب خاص، أو على ذكر المراجع التي يجب الرجوع إليها، وهنا تظهر صعوبة وجودها والوصول إليها.

ويؤكد أغلب المشاركين في الاستبيان على انعدام شرحها أو حتى إبرازها، ولعل ذلك ترك للمدرس الذي يجب عليه أن يقوم بتفحص النصوص واستخراج المصطلحات والمفاهيم والرجوع إلى القواميس والمعاجم لفهمها، ومساعدة التلاميذ على الفهم والاستيعاب، ويركز الكثير على مصطلحات ومفاهيم الكتاب المدرسي باعتباره المعلم الثاني والدائم الذي يرافق التلميذ في حله وترحاله، لاسيما التلميذ الموجود بالمناطق النائية التي تنعدم فيها المرافق الثقافية المساعدة، فربما يصبح هنا الكتاب المدرسي يؤدي دورا أكبر من المعلم نفسه.

والحقيقة أن المصطلحات والمفاهيم ينبغي تركها لجهد المدرس واجتهاده، وإلى التلميذ ونشاطه، لكن شرح بعضها من شأنه أن تكون له فائدة إيجابية وسريعة على تكوين خلفية فكرية على موضوعات المنهاج/ المقرر، ويمكن كذلك من الإعداد والاستعداد لتلقي المزيد من التوضيحات، وتعميق فهم التلميذ وإدراك كنهه، ويأتي المصطلح والمفهوم في سياق زمني ومكاني، وبالتالي يزيد من فعالية الطريقة المثلى في التدريس لاسيما الطريقة الحوارية.

فالحوار لا يبنى إلا على خلفية فكرية، ومكتسبات معلوماتية، ولا ينجح إلا إذا كان التلميذ الهدف الأساسي من العملية التربوية التعليمية مستعدا إيجابيا للتداول التربوي داخل المدرسة، وبين المعلم والمتعلم، ومن ثم ليسهم في

1. برنامج التاريخ والجغرافيا للشعب الأدبية/ السنة الثانية ثانوي، 1992، ص، 36.

النمو الإيجابي للحوار بين أفراد المجتمع، وإرساء دعائم الشورى، والديمقراطية التي تشدها المجتمعات اليوم، وهي تعيش عصر العولمة بإيراداتها، أو دونها وبالرغم عنها؟ فالخلفيات الصحيحة تؤدي إلى حوار جدي وفعال، ينعكس إيجاباً على الحياة الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، ويؤسس لمعالم حضارية قوية.

المصطلحات والمفاهيم

المجموع / النسبة						المرحلة الأساسية م / ا				المرحلة الثانوية		الحالة
11.53	6	26.92	14	61.53	32	3	8	13	3	6	19	كثيرة
21.15	11	32.69	17	46.15	24	4	8	12	7	9	12	واضحة
												في مستوى التلاميذ
23.07	12	34.61	18	42.3	22	4	9	11	8	9	11	مشروحة في المتن / الهامش
34.61	18	59.61	31	5.76	3	5	17	2	13	14	1	

طرق تدريس مادة التاريخ:

طرق تدريس مادة التاريخ تختلف باختلاف الأهداف، والموضوعات ذلك أن تعليم التاريخ لا يتم بالطريقة عينها في مراحل الدراسة الأساسية والثانوية¹، ويمكن إجمال الطرق¹ المعتمدة في الآتي:

1. رونية أو بير، التربية العامة، 432.

1 . طريقة التلقين أو الإلقاء: تعتمد على الأستاذ: ويكون فيها التلميذ أو المتعلم سلبيا، وتسمى أيضا بطريقة التحاضر *lectone*، كما تعتمد الشرح، والوصف والقصص، غير أنه إذا دخلت عليها المناقشة تكون جذابة وميادينها العلوم، والتاريخ، والأدب.

2 . طريقة الحوار (الحوارية) : استخدمها الفلاسفة قديما منهم سقراط، وهي طريقة تقوم على مرحلتين:

أ . مرحلة زعزعة ما في نفس التلميذ.

ب . مرحلة توليد الأفكار، وتقوم هذه المرحلة على محاور ثلاثة هي:

أ . اليقين الذي لا أساس له من الصحة.

ب . الشك حيث تتولد الأسئلة والإجابات.

ج . اليقين بعد الشك الذي يقصد فيه البحث من جديد في الموضوع، وميادينها

العلوم الإنسانية لاسيما الفلسفة، والتاريخ، وعلم الأجناس.

3 . الطريقة القياسية : تعنى بإعطاء قاعدة عامة يقيس عليها بأمثلة تستخدم في النحو، والجغرافيا، والتاريخ، وهي لا تحتاج إلى مجهود عقلي، وصالحة للمحاضرات حيث تحفظ المعلومات وترتبها.

4 . الطريقة الاستقرائية (طريقة الاستكشاف): تعرض فيها الأمثلة، والنماذج وتفحص، وتقارن، ثم تستنبط القاعدة، وتعني الانتقال من الكل إلى الجزء، ومن الخاص إلى العام، وتقود التلميذ إلى الاستجابة التلقائية للوصول إلى نتائج وهو ما عبر عنه في تراثا التربوي " بأن لا يذكر شبهة في درس ويؤخر الجواب عنها إلى درس آخر ليذكرهما جميعا، ولا يتقيد في ذلك لمصنف . أي لرأي واحد².

1 - صالح عبد العزيز ، وعبد المجيد عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، (بيروت: دار المعارف ، 198)، ص ص، 200 . 206 .

2 . ابن جماعة الكنتاني ، المرجع السابق، 45.

5. الطريقة الجمعية: تجمع بين الطريقتين القياسية، والاستقرائية.

6. طريقة حل المشكلات : تهتم بتنمية مهارات التلاميذ، وتصلح لأي مادة

دراسية لمرونتها.

7. طريقة التعلم (تعليم الفرد لنفسه أو بنفسه): وتعني التعليم الذاتي حيث يكون المعلم فيها الموجه، والمرشد ترتبط بمبدأ التعلم الذاتي مع مراعاة الفروق الفردية، وهي النظرة الجديدة للتربية، وطرق التدريس إذ تعد الإنسان كائنا ناقصا لا يتكامل إلا بفضل المثابرة في التعلم، وفي أي مرحلة من العمر، وفي جميع الحالات والظروف¹.

8. طرق أخرى...

وعليه فالطريقة هي جزء من الخطة المقررة للبرنامج ككل، ومن ثم فهي مرتبطة به، ومع ذلك فليس من الضروري أن يطبق المدرس طريقة واحدة في كل درس، أو في الدرس الواحد، بل عليه ابتكار طريقته الخاصة انطلاقا من هذه الطرق وفقا لطبيعة الدرس، وللظروف المحيطة، والمساعدة.

غير أنه ينبغي الإشارة إلى أن في التاريخ عنصرا روائيا ممتعا من شأنه أن يستولي على خيال الطفل كامتداد للأقاصيص والأساطير التي يعشقها، وبعض أبطال التاريخ هم أيضا أبطال بعض الأساطير، وفيما بعد عندما يقترب الطفل من نهاية مرحلة الطفولة يمكن أن يحتل التأويل التاريخي أمانة، وأن يبسط بحيث يغدو في متناول فكر الطفل²، فالتدرج يبدو حسب طبيعة نمو الطفل العقلي والجسمي، والوجداني، بحيث تختلف الطريقة من مستوى إلى آخر، وأي تجاوز لهذا التدرج الطبيعي يجعل مادة التاريخ الطبيعي مادة دراسية جافة، وصاعقة تصيب الطفل فتؤذيه في عقله، ووجدانه أكثر مما تفيده، وهو ما كان قد

1. إيدقار فور وآخرون، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1979) ص، 206 .

2. نفسه، 432.

عبر عنه جان جاك روسو J.J.rousseau بأن قال أن تعليم هذا العلم " خطأ مضحك " ذلك أن الطفل كما يرى عاجز عن إدراك الحوادث التاريخية ومداها، وعن إدراك تسلسل الأسباب التي تحدثها خاصة ¹.

والحقيقة عندما نلاحظ عددا من الأطفال يسخر من دراسة مادة التاريخ، ومن بعض مدرسيها، ويسميها الكثير منهم " مادة الحفظ " يعكسون حقيقة عدم فهم مراحل التدرج هذه من قبل المدرسين، واستعمال الطرق الجافة التي تعتمد التلقين في عمومها.

وهو ما يدعو إلى مضاعفة تكوين المدرسين علميا وتربويا، فكلما كان فهم المدرس لمراحل نمو الطفل أعمق كلما كان اختياره لطرق التدريس أجدى، وأنفع، وأجذب فيتعبد عن طريقة التلقين أو يكيفها، فيجعل التلميذ يتجاوب معه، ويقبل على استيعاب عناصر الموضوع المدرس له، ويتفاعل مع أحداثها، بل ويعيد تركيب الأحداث عن طريقة مناقشة عناصرها، ونقدتها دون أدنى تشويه لها، وتغلبه على صعوباتي البعد الزمني، والبعد المكاني، فالتمرس بالتاريخ يؤدي فعلا إلى تكوين معنى للزمان، كما أن التمرس بالجغرافيا يؤدي إلى توسيع معنى المكان، ومن هنا فهو أيضا يؤدي إلى انحسار نزعة التركيز حول الذات، وبالتالي فتعليم التاريخ أنجع وسيلة لدمج الطفل في الحياة الاجتماعية ²، وهو الدور الذي من شأنه ترسيخ الشخصية الوطنية عن طريق تقديم المادة العلمية اللازمة للنشء، والتي تسهم في دعم المقومات الأساسية لهذه الشخصية، وهي الوظيفة الحيوية التي يجب أن تضطلع بها المدرسة الجزائرية لاسيما في المرحلة الابتدائية التي من خلالها يتحقق هذا الدور أو الهدف .

وطرق التدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية يكشف عنها المدرسون المباشرون للعملية التعليمية في إجاباتهم على أسئلة الاستبيان : " أي الطرق

1. نفسه ، 332.

2. التربية العامة ، 434 .

تتبع أو تجذب من طرق تدريس التاريخ بحيث تكون مناسبة، وتؤدي الغرض العلمي المطلوب والمسطر؟ فكانت الإجابة كالآتي:

ففيما يخص استخدام الطريقة الإلقائية التلقينية أجاب 11.53 % فقط بأنه يستخدمها، بينما أجاب بالنفي 30.76 % وعليه يستنتج أن استخدام هذه الطريقة قليل جدا يلجأ إليها المعلمون وقت الحاجة فقط، وهو ما تعكسه الإجابة حول استخدام الطريقة الحوارية حيث بلغت نسبة المجيبين بنعم 88.46 % ، وبين هذا مدى إدراك المعلمين لأهمية هذه الطريقة في تدريس مادة التاريخ، لكن لا يعني هذا أنهم يطبقونها بالفعل، ولا يعني نجاحهم فيها إذا ما طبقوها لأنها تتطلب مهارات وتجارب، ووسائل يصعب توفرها، ويبدو أن الأساتذة والمعلمين لا يعيرون الطرق الأخرى اهتماما، أو هم لم يقرأوا عنها أو يدرسوها نظريا، فكانت إجاباتهم متذبذبة ونظرتهم متقاربة، فبالنسبة للطريقة القياسية يقول 26.92 % بأنهم يستخدمونها ويؤكدون على أهميتها، في حين يرى العكس 9.61 % ، وامسك عن الإدلاء برأيهم 59.70 % وهو ما يفسر عدم الاهتمام بهذه الطريقة، وقلة استعمالها، وربما جهلها من طرف البعض.

أما عن الطريقة الاستقرائية / الاستنتاجية فإن 28.84 % أكدت استخدامها وأهميتها، في حين رأت 19.23 % العكس، ولم تدل برأيها نسبة 51.92 % . ونفس النسبة تقريبا بالنسبة للطريقة الجمعية 59.61 % ومثلها فيما يخص طريقة حل المشكلات 51.62 %، ويبدو أن معلمي الابتدائي، وأساتذة التعليم المتوسط أكثر استعمالا لهذه الطريقة .

وطريقة التعلم والتي يبدو أنهم لا يعيرونها اهتماما، ولا يعتمد عليها إلا القليل منهم، أو هم لا يفهمونها حيث أن 63.45 % لم تدل برأيها في هذه الطريقة، وهو ما يؤكد تفسيرنا، وهي في الحقيقة من الطرق التي تحث عليها التربية الحديثة لاسيما في مجال التاريخ .

أما الطرق الأخرى فيبدو أن المدرسين لا يعرفونها أو لا يهتمون بها، ولا يستخدمونها وأكدت نسبة كبيرة منهم ذلك 69.23 % حيث بينوا محدودية فهمهم.

وتبقى الطريقة الحوارية أبرز الطرق استخداما في ميدان تدريس التاريخ، فإلى أي سبب يرجع ذلك ؟ هل لطبيعة المادة ؟ أم لنجاعة الطريقة ؟ أم لمهارة المدرسين في إدارة حوار في موضوعات غاية في الصعوبة المكانية والزمانية؟ واعتقد أن هذه الطريقة يعتبرونها أنجع الطرق في إيصال المعلومات، وإشاعة روح الديمقراطية بين التلاميذ بإشراكهم في إبداء رأيهم مع عدم الاستغناء عن الطرق الأخرى لاسيما الطريقتان الإلقائية والاستقرائية.

ويبدو أن أغلب المفتشين يركزون في لقاءاتهم بالمعلمين والأساتذة على هذه الطريقة، حيث تأتي على رأس قائمة التوجيهات التي توجه للمدرس، وعامل التوجيه هذا حث ويحث المدرسين على الاهتمام بها .

واعتقد بدوري أن هذه الطرق لاسيما الحوارية هي أنجع الطرق لتدريس مادة التاريخ إذا أحسن المدرس استعمالها ووفر لها شروط النجاح نذكر بعضها فيما يأتي:

1. التحضير الجيد.

2. سعة اطلاع المدرس على الموضوع المتحاور فيه.

3. الخلفية الفكرية، والأرضية التاريخية للتلميذ المتلقي

4. وسائل الإيضاح المناسبة والفعالة.

5. قدرة المدرس على إدارة الحوار.

6. مستوى لغة المدرس والتلميذ، وهي إحدى الوسائل الهامة في تدريس

التاريخ.

7. التغلب على صعوبة المفاهيم والمصطلحات.

طرق التدريس

المجموع / النسبة						المرحلة الأساسية / م + ا				المرحلة الثانوية		الحالة
ط												
8.46	20	30.76	16	11.53	6	12	8	4	18	8	2	/الإلقائية
ط /												
7.69	4	3.84	2	88.46	46	1	2	21	3	0	25	الحوارية
ط /												
5.97	33	9.61	5	26.92	14	16	2	6	17	3	8	القياسية
ط /												
1.92	27	19.23	10	28.84	15	12	7	5	15	3	10	الاستقرائية
ط /												
9.61	31	23.07	12	17.3	9	14	8	2	17	4	7	الجمعية
ط / حل												
1.92	27	21.15	11	26.92	14	13	7	4	14	4	10	المشكلات
3.46	33	25	13	11.53	6	14	7	3	19	6	3	ط / التعلم
طرق												
أخرى												
9.23	36	3.84	2	26.92	14	20	1	3	16	1	11	

الوسائل:

الوسائل هي أهم العناصر في تدريس التاريخ، حيث تختصر من خلالها مسافات الزمان والمكان، وتتنوع بتنوع المواضيع، وهي على العموم كل وسيلة تساعد المدرس والتلميذ على تقريب الفهم، وإيضاح المعنى المقصود، وتجلب انتباه التلميذ وتجعله يندمج في الموضوع، ويعيش الأحداث، بل وتمكنه من تصور الواقعة التاريخية، وإعادة بنائها وهي: البنايات الأثرية، والكتابات،

والصور ، والرسائل ، والأفلام الوثائقية ، والأشرطة السمعية ، والخرائط الجغرافية ، والرحلات ، واللقاءات وغيرها كثير جدا .

والسؤال الذي يطرح هو : هل يستخدم المدرسون هذه الوسائل في تدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية؟ وهل يحسنون استعمالها إذا استخدموها أو استخدموا بعضها ؟ إن الإجابة على هذا السؤال تبدو أكثر ضبابية بل أن استخدامها يكاد يقتصر على صور وخرائط ورسومات الكتاب المدرسي، وحتى هذه لا تستغل الاستغلال الأمثل وإجابات المدرسين الذين شاركوا في الاستبيان تؤكد هذا بكل وضوح .

ففيما يخص استخدام المحاضرة كوسيلة للتبليغ، أي استعمال طريقة الإلقاء أو التلقين يبدو أنها أكثر استعمالا في تدريس مادة التاريخ بالرغم من أن عددا من المدرسين يؤكدون على استخدام الطريقة الحوارية وتدل النسب التالية: فحوالي 17.30 % أقروا بذلك، في حين نفى استخدامها 19.23 %، ولم يدل برأيهم 63.46 % ، ويبدو أن هذه النسبة الكبيرة تمثل شريحة من المدرسين الذين لم يكونوا لا علميا ولا تربويا، أو أن تكوينهم هشا لا يرقى إلى المستوى المطلوب، فهم لا يفرقون بين المحاضرة كوسيلة للتدريس والتبليغ ، أو كطريقة لذلك؟ أما عن استخدام الشرح والتفسير كوسيلة لتبليغ المعلومات وتوضيحها فإن نسبة 69.23 % أكدت ذلك ، ولم تعاكسها إلا نسبة 3.84 % ، وهو ما يؤكد أن المدرسين يستخدمون هذه الطريقة لأنها تذلّل لهم الكثير من الصعوبات لاسيما المكانية والزمانية، وطبيعة الحدث التاريخي، لكن هناك فرق بين الشرح والمناقشة، فإذا كان الشرح وحده استخدمت طريقة الإلقاء، وبالتالي فإن فائدة الشرح تقل بينما إذا ارتبطت بالمناقشة تحولت إلى عنصر حيوي في توضيح المعاني وتقريبها، وعن استخدام النصوص كوسيلة للإيضاح فإن 65.38 % أكدوا على إيجابيتها، لكن هذه النسبة لا تحدد ما هي هذه النصوص، ويظهر أن المقصود هي نصوص الكتاب المدرسي إضافة إلى نصوص أخرى قد يتنقها

المدرس، وإن كانت حسب ظني ، وحسب المعطيات المتداولة أن هذه الأخيرة استخدامها قليل جدا نظرا لظروف وصعوبات كثيرة ومتنوعة ذكر بعضها فيما سبق وسيذكر بعضها الآخر فيما يأتي من البحث، وأهمها ضعف تكوين المدرس، وقدرته العلمية والفكرية على إنجاز هذه العملية باختيار نصوص ملائمة لتلاميذه، واختيار الطريقة التي يقدمها بها، وقدرته على تحويلها إلى وسيلة إيضاح مهمة.

أما استخدام الصور، والرسوم، والخرائط، والوسائل السمعية البصرية فقد ركز المشاركون في الاستبيان على أهميتها ونجاحاتها، لكن هذا التركيز يقابله شكوى المدرسين من قلتها وانعدامها في عدد من المؤسسات التربوية، والذي يمكن استنتاجه أن هؤلاء يؤمنون نظريا بفعالية هذه الوسائل، لكن ليست لديهم القدرة، والخبرة، والتكوين، ولا يتوفرون على روح المبادرة لتوفير وإنجاز بعضها ، وبالتالي فهم لا يستخدمون منها إلا القليل منها صور وخرائط الكتاب المدرسي التي لا تكلفهم جهدا ولا وقتا، ويؤكد هذا الاستغلال 75 % في حين أجاب بالنفي 3.84 % ، وعن استخدام الخرائط أجاب 84.61 % بأنهم يستخدمونها، والمعروف أن الخرائط متوفرة بالمؤسسات التربوية، كما يضم الكتاب المدرسي بعضها منها، وبالتالي فهي سهلة الاستعمال، ولا تكلف المدرس شيئا، ويبدو أنها الوسيلة الأكثر استعمالا، وتبقى الاستفادة منها ضعيفة جدا، لأن الخرائط الجغرافية، والتاريخية، لا يوجد منها ما يلبي حاجة كل موضوع من الموضوعات المدرسة، وأكدت على استخدام الرسوم نسبة 71.15 % ، ولم ينف ذلك إلا 5.76 % ، وينصب الاهتمام على رسوم الكتاب المدرسي، يستنتج ذلك من خلال توصيات الندوات التربوية التي يشرف عليها المفتشون، والتي يشارك فيها مدرسو كل مرحلة¹، أما الوسائل السمعية

1 - انظر على سبيل المثال: ملتقى أساتذة التعليم المتوسط للعلوم الاجتماعية والسياسية المنعقد بقالة من 4 إلى 6 ديسمبر 1979 ، ص، 11، 12، والملتقى الأول لأساتذة التعليم

البصرية، فإن المدرسين يدركون أهميتها حيث أجاب 75 % بالتأكيد على استخدامها، ولا أدري أي وسائل سمعية بصرية يعنون، حيث تنعدم في أغلب المؤسسات التربوية، كما يلاحظ ميدانيا أن استخدامها يكاد يكون منعدما لعوامل أهمها طبيعة هذه الوسائل، وقدرة المدرس الملائم، وعمارة عدد من المؤسسات التربوية من حيث الطريقة للتكيف مع الوسائل، والرحلات وسيلة من أهم الوسائل وانجعها إذ توقف المتعلم على واقع الحدث التاريخي، وطبيعته من حيث البعد المكاني، وما يعكسه من بعد زمني من خلال المباني، واللقى الأثرية، بالإضافة إلى اللقاءات، والاستجابات مع من صنعوا التاريخ أي المصادر الحية، ومع من نقبوا عن الآثار أو درسوها، أو كتبوا عنها لاسيما ما يخص الأحداث المعاصرة، كتاريخ الحركة الوطنية، والثورة التحريرية الكبرى في الجزائر حيث ما يزالوا صانعو هذه الأحداث يعيشوا بعضهم فيستقي التلميذ الخبر من مصدره، وعلى طبيعته، ورغم أن هذه الوسيلة في دراسة التاريخ الوطني الحديث والمعاصر تكتسي أهمية بالغة إلا أن استخدامها قليل جدا، ونظرة المدرس إليها مختلفة، فقد أكد عدم استخدامها نسبة 51.82 % من المشاركين في الاستبيان، ولم تقل بعكس ذلك إلا 3.84 %، وهذه النسبة لا تعبر عن عدم أهميتها، بل عن عدم استخدامها، لكن 42.3 % لم تبد رأيها، والتي يبدو أنها لا تدرك أهميتها، أو لا تعيروها اهتماما، أو لقلّة تكوينها، لأنه يتطلب أنجازها تحضير وجهد خاص، ووقت معتبر، أو لصعوبات إدارية وسياسية، ومادية ؟

وفيما يخص الفائدة من استخدام هذه الوسائل وتنوعها، وتحديد التي تفيد المدرس في تقديم درسه، والتلميذ في التلقي والاستيعاب، وفي مجالات أخرى، تتصل بطريقة التقديم والإفادة، والواقع الذي وقفنا عليه من خلال

المتوسط في إطار التكوين المتواصل والمستمر المنعقد بقائمة من 1980/12/8.6 ، والثاني من 1981/4/9.7 ، ص، 42 .

الاستبيان أن المدرسين وقفوا فيما يخص هذا الموضوع . فائدة الوسائل . موقف إيجابي يرى أنها تفيد التلميذ بنسبة 69.23 % ، وتساعد الأستاذ بـ 71.15 % ، وتفيد في التطبيق والتقييم بـ 57.69 % وفي البحوث 50 % والرحلات 44.23 % والنتيجة التي يمكن الخروج بها بعد هذه الإطلالة ولاسيما هذه النسب التي تخص الوسائل المستخدمة في تدريس مادة التاريخ هو أن جل المدرسين والمشرفين يدركون فعالية هذه الوسائل، لكن ذلك يبقى على المستوى النظري، أما في المجال العملي الميداني فإن استخدامها قليل جدا، ولكي يتسنى مستقبلا استخدامها على أوسع نطاق ، وفي كل مراحل التعليم نقترح الآتي:

1 . تدعيم تكوين المدرس في مجال استعمال الوسائل، والمساهمة في صنعها، وذلك أثناء فترة التكوين في المعاهد والمدارس العليا بإحداث مقياس خاص بها .

2 . تكوين المفتشين الذين يتابعون تأطير المدرس بعد تخرجه ومباشرة للعملية التربوية والتعليمية، وأقصد بالمفتشين مفتشي التعليم الابتدائي، ومفتشي التعليم المتوسط، والثانوي لأن هؤلاء هم الذين يقيمون المدرس، ويكونونه ميدانيا عملا بالقاعدة التي تقول : " فاقد الشيء لايعطيه".

3 . إجبارية تكوين مخبر في كل مؤسسة خاص بالتاريخ والجغرافيا يشترك في إنجازه المدرس، والتلميذ، والإدارة، وجمعية أولياء التلاميذ، وأطراف أخرى لها علاقة بتدريس هذه المادة كالمتاحف .

4 . إحداث نظام خاص أو قانون يسير هذه الوسائل أو المتحف، يشتمل خاصة تنظيم التمويل المالي، والأفضل يكون ملزما للأطراف المعنية.

5 . فيما يخص اللقاءات، والرحلات، والزيارات يجب أن ينص عليها المنهاج/ البرنامج الدراسي الرسمي بحيث يجبر كل من المدرس، والإدارة التربوية والمفتش على إنجازها باعتبارها عملا تطبيقيا.

6. إقامة ندوات وملتقيات لمدرسي مادة التاريخ في كل المراحل التعليمية تقدم فيها عروض نظرية، وأخرى تطبيقية حول كيفية إنجاز لقاءات مع شخصية تاريخية، وتنظيم رحلة والاستفادة منها كوسيلة من جهة، وتطبيق لما درسه التلميذ من جهة أخرى .

7. الاستفادة من خدمات الحاسوب (الأقراص المضغوطة)، والانترنت.

المجموع / النسبة							المرحلة الأساسية / م		المرحلة الثانية		الحالة
33	19. 23	10	17. 3	9	13	7	4	20	3	5	المحاضرة
14	3.8 4	2	69. 23	36	7	0	17	7	2	19	الشرح والمناقشة
14	7.6 9	4	65. 38	34	8	3	13	6	1	21	النصوص
11	3.8 4	2	75 39	3	1	20	8	1	19		الصور
6	3.8 4	2	84. 61	44	3	1	20	3	1	24	الخرائط
12	5.7 6	3	71. 15	37	6	0	18	6	3	19	الرسوم
9	7.6 9	4	75 39	5	0	19	4	4	20		الوسائل السمعية البصرية
13	13. 46	7	61. 53	32	7	4	13	6	3	19	الرحلات
22	3.8 4	3	51. 92	27	10	2	12	12	1	15	اللقاءات
16	0	0	69. 23	36	5	0	19	11	0	17	الوسائل التي تفيد التلميذ
15	0	0	71. 15	37	4	0	20	11	0	17	الوسائل التي تفيد الأستاذ
21	19. 23	1	57. 69	30	10	1	13	11	0	17	الوسائل

												التي تفيد في التطبيق
												الوسائل التي تفيد في البحوث
1	26	5.7 6	3	50	26	15	0	9	10	1	17	
												الوسائل المفيدة في الرحلات
1	26	5.7 6	3	44 23	23	13	0	11	13	3	12	

الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي أهمية خاصة في العملية التربوية التعليمية، وقد سبقت الإشارة إلى جوانب منها فيما سبق من هذا البحث، وقد قال بعض علماء المسلمين: "إن العلم الذي لا يؤخذ من الكتب فإنه من أضر المفاسد¹، ويعد المعلم والأستاذ الثاني بالنسبة للتلميذ، كما أنه يعكس الخطوط العريضة للمناهج / المقرر الدراسي، ويضبطه، ويوضحه بالنصوص، والوثائق، والرسوم، والصور، والخرائط، والبيانات المختلفة لذلك تهتم به وزارات التربية في كل أنحاء العالم خاصة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

إن كتاب التاريخ المدرسي العربي في الجزائر من براجل مختلفة، كما نشير هنا إلى بعض الجهود الفردية والجماعية، ففي مجال الجهود الفردية فقد ألف أحمد التوفيق المدني "كتاب الجزائر" خلال فترة الثلاثينات، وألف أحمد بناسي، وبوبكري محمد كتاباً مدرسياً يحمل عنوان "تاريخ الجزائر" موجه للمدارس الابتدائية في جزئين²، وفقاً للمقرر الرسمي في مادة التاريخ في السنوات الأولى لاسترجاع الاستقلال الوطني، وقدم له كل من الأستاذ محمود الباجي من كبار رجال الإرشاد والتشريع بتونس، والأستاذ شاعر الثورة مفدي زكرياء الجزء الأول منه خاص بالصف الخامس، والجزء الثاني³ موجه لتلاميذ قسم الشهادة الابتدائية آنذاك في ثمانية عشرة درساً يبدأ الدرس الأول من الجزء الثاني بالجزائر قبل التاريخ، وينتهي بثورة التحرير الكبرى، كما ألف كل من محمد الميلي، وعبد الله شريط كتاباً في نفس المقرر تحت عنوان "الجزائر في

1. ابن جماعة، المرجع السابق، 118.

2. (ط، 3، الجزائر، المطبعة العربية، 1969/1386).

3. الجزء الأول لم أتمكن منه.

مرآة التاريخ " ¹ موجهة لعامة القراء لكنه ساعد كثيرا تلاميذ قسم الشهادة الابتدائية ² في ذلك الوقت وخاصة المعلمين والأساتذة كمرجع لهم .
كما ألف أيضا يحي بوعزيز كتابا عنوانه " الموجز في تاريخ الجزائر " ³،
ونرى أن هذه المؤلفات قد جاءت في إطار استرجاع مظاهر السيادة، ومنها التاريخ، فساهمت بذلك في ترسيخ الخطوط العريضة لمقرر التاريخ المدرسي في كافة مراحل التعليم لأن بعض من خريجي المدرسة الجزائرية سوف يصبحون معلمين وأساتذة، وتتركز محاور هذه المؤلفات التي يمكن اعتبارها مقررات أو برامج دراسية في العناصر الآتية:

- 1- الجزائر ما قبل التاريخ.
- 2- البربر.
- 3- الفنيقيون . توحيد نوميدا.
- 4- الاحتلال الثلاثي الروماني، والوندالي، والبيزنطي.
- 5- فتح العرب لبلاد المغرب.
- 6- الجزائر بعد الفتح الإسلامي: الرستميون، والفاطميون، والزييريون، والحماديون، والحملات الهلالية، والمرابطون، والموحدون، وبنو عبد الوادي، والحفصيون، والمرينيون.
- 7- الأتراك أو الوجود العثماني بالجزائر، مع إبراز معالم الدولة الجزائرية.
- 8- الغزو الفرنسي، والثورات الشعبية، والحركة الوطنية ، و8 ماي 1945.
- 9- ثورة التحرير الكبرى 1954-1962.

-
- 1- طبع بطبعة البعث / قسنطينة / شهر ماي 1965.
 - 2- في ظروف الاستقلال الصعبة ، ونتيجة لسياسة التجهيل كان أعلى مستوى للتعليم بالعربية آنذاك لا يتعدى في عمومها الشهادة الابتدائية.
 - 3- طبع بدار الطليعة للطباعة والنشر سنة 1965 ، وأعاد طبعه ديوان المطبوعات الجامعية دون ذكر السنة.

10 . بناء الجزائر بعد استرجاع الاستقلال الوطني.¹

أما عن بداية تأليف الكتاب المدرسي الرسمي الوزاري في مادة التاريخ فيبدو أنه يعود إلى بداية إصلاح المنظومة التربوية أي بداية السبعينات .

وفيما يخص شكل الكتاب المدرسي ومحتواه طرحت ضمن الاستبيان عدة أسئلة على المدرسين تباينت إجابتهن التي عبرت عن واقع معيش يعود أساسا إلى مستوى تكوينهن العلمي والتربوي، ومدى إدراكهن لأهمية الكتاب المدرسي ودوره، وكذلك إلى اعتماد المدرس عليه في التحضير، وتقديم الدروس ، والتطبيق أو التقييم، ويعود إليه التلميذ للمراجعة، أو لتكوين خلفية تاريخية ينطلق منها في مشاركته في الحوار الذي يجري داخل القسم أثناء تقديم الدرس، وهذا التباين تجسده نتائج الاستبيان، فقد عبر 53.84 % عن جودة شكل الكتاب، لكنهم لم يحددوا أي طبعة أو نوع من الكتب، أو كلها؛ خاصة وأن 30.76 % يقولون أنه جيد الشكل، وعن الحجم رأت نسبة 65.38 % بأنه جيد، في حين قالت بعكس ذلك 23.07 % ، وفيما يخص تشكيل نصوصه، فإن 25 % فقط ترى أنه مشكل، وأن التشكيل له فائدة، ويبدو أن هذه النسبة تزداد في أساتذة التعليم الثانوي حيث فعلا أن نصوص الكتاب المدرسي غير مشكلة، ويعود هذا إلى أن التلميذ في هذه المرحلة أصبحت له القدرة على القراءة دون ما حاجة إلى التشكيل، وهو ما عبر عنه 28.84 % منهم، بينما لم تدل برأيها نسبة 46.15 %، وهذه الأخيرة تعكس الوضعية العلمية، والنفسية التي عليها مجموعة من المدرسين، لذلك رسخت لديهم ذهنية الأمبالاة، وعدم تقديرهم لأهمية الكتاب المدرسي ونصوصه، وهو من أهم الوسائل التربوية والتعليمية لاسيما في ظروف التعليم الصعبة، أو لأنها لا تستخدمه تماما لأسباب معروفة وأخرى غير معروفة، وهو واقع يجب تشريحه، وإصلاحه .

1 . انظر فهارس الكتب المذكورة أعلاه ، وقارنها بالمقرر الوزاري منذ السبعينات، وتطوره فستجد أنه يدور في هذا الاتجاه أو هذا التقسيم.

أما عن نوعية الورق، فإن 34.69 % ترى أنه جيد ، في حين رأت 34.61 % العكس، ومثلهما نسبة لم تبد رأيا، وعن التلوين يقر الجميع بأن التلوين في جذب انتباه التلاميذ خاصة في المراحل الأولى لاسيما الصور، والرسوم، والعناوين، لكن المتصفح للكتاب المدرسي في مختلف المراحل الدراسية يجده يتوفر على هذه المزية في أغلبه.

وفيما يخص نوعية وكمية الصور والوثائق، فإن 42.30 % رأت أنها ناقصة، وغير واضحة، في حين أقرت 28.84 % بعكس ذلك.

وعن محتوى الكتاب المدرسي لاسيما المادية العلمية/ المعرفية، فقد طرحت عددا من الأسئلة على المشاركين في الاستبيان تناولت العديد من الجوانب هي كالآتي:

فعن المادة العلمية وطريقة عرضها ضمن محتوى الكتاب المدرسي كانت الإجابات متباينة، إذ ترى نسبة 44.23 % بأنها كثيفة الشيء الذي تتولد عنه صعوبات كثيرة للمدرس والتلميذ خاصة، باعتبار أن الكتاب أهم وسيلة، بل هو المدرس الثاني لأنه يصاحبه باستمرار خلال مشواره الدراسي، ويعود إليه وقتما شاء، في حين عبر 26.92 % على عكس ذلك، ويبدو من خلال كثرة الموضوعات وتعددتها أن المادة العلمية كثيفة فعلا، وفي الكتب القديمة في مستوى التعليم الثانوي ككتاب " التاريخ المعاصر " للسنة النهائية، أما بقية المستويات الأخرى الابتدائي والمتوسط فهي مناسبة، حيث رأى 57.69 % من المشاركين في الاستبيان، بأنها عمومية، في حين رأت نسبة 19.23 % عكس ذلك .

ونفس النسب تقريبا فيما يخص السرد حيث أكد 57.69 % بأنها سردية، وأكدت 34.61 % عن ترتيب المادة العلمية في الكتاب المدرسي وتبويبها، في حين قالت عكسها نسبة 40.38 % ، ويبدو هنا أيضا بعض الارتباك في إجابات المشاركين في الاستبيان قد يعود ذلك إلى عدم الجدية في ملء استمارة

الاستبيان، أو لم يتعمقوا في فهم المطلوب، والملاحظ على الكتب المدرسة أن المادة العلمية فيها مرتبة ترتيباً زمنياً ومبوبة تبويباً جذاباً في الكثير منها خاصة العناوين الملونة والبارزة، لكنها تختلف من طبعة إلى أخرى خاصة المنقحة منها، وتدل على ذلك إجاباتهم على سؤال العنصرة، بحيث رأى 40.38 % أن عنصرتها جيدة، وهذا يدعم ماقلناه آنفاً في أكثر من مكان من هذه الدراسة، كما يمكن تطبيق ملاحظة هذه النسبة على كتب المرحلة الثانوية، خاصة ما يتصل بالكتب القديمة التي لم تنقح، ولم تجدد، ككتاب السنة النهائية، وقد أُلحنا إلى ذلك في دراستنا السابقة للمادة العلمية، أما عن ترقيم عناصرها، فإن إجابات المشاركين تتطابق مع ما هو وارد في محتوى الكتاب المدرسي، حيث أن نسبة 44.38 % أقرت بذلك في حين قالت نسبة 32.69 % العكس، وهو صحيح، فأغلب عناصر الكتاب المدرسي مرقمة، رغم وجود بعض العناصر غير المرقمة مع جودة التبويب، فمثلاً نجد في درس " الدولة الأموية في تاريخ العصور الوسطى في الشرق والغرب " عناصر أساسية غير مرقمة في حين عناصر جزئية مرقمة، وأن درس " انتشار الإسلام في شبه الجزيرة العربية " كذلك غير مرقمة تماماً، لكن ذلك يتدارك في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي، حيث العناصر مرقمة ترقيماً واضحاً، أما بالنسبة لكتاب السنة النهائية من التعليم الثانوي، فيخلو من الترقيم تماماً، وهي طبعة قديمة نسبياً تعود إلى سنة 1985، وبدرجة أقل في كتاب السنة الأولى ثانوي، والثانية ثانوي، أما كتاب السنتين الخامسة، والسادسة من التعليم الأساسي (الابتدائي)، فمادته العلمية مرقمة عناصرها ترقيماً واضحاً، وملونة في معظم العناصر، غير أن أرقامها ينقصها التنوع، فهي على شكل واحد: 1 . 2 . 3 ... في كل الكتاب تقريباً، وكان من الممكن التنوع باستخدام أ . ب . ج ...

إن عرض المادة العلمية ضمن الكتاب المدرسي تطورت خلال التعديلات التي أدخلت على المنهاج/ المقرر يلمس ذلك في طبعة وأخرى للكتاب

المدرسي الرسمي، ولذلك كانت إجابات المشاركين في الاستجواب متباينة، ففيما يخص المادة العلمية من خلال نصوص الكتاب المدرسي طرحت الأسئلة الآتية: هل هي تكتسي طابع التحليل أم السرد؟ وهل لغتها سهلة وبسيطة أم معقدة؟ ولماذا؟ أجاب 66.38% بأنها كذلك، في حين قال 5.76% العكس، وهو ما يبين الجهد العلمي، والمادي المبذول في سبيل تأليف جيد الشكل والمضمون يتجلى ذلك في اختيار مادته العلمية/ المعرفية، وبساطة أسلوبه، وصحة لغته وتماشيا مع مستوى التلاميذ في كل مرحلة على العموم.

وفيما يخص طريقة تأليف الكتاب المدرسي أكد 50% على ضرورة تولي أساتذة جامعيين مختصين مهمة التأليف، في حين قال 25% العكس، ويعكس هذا مستوى تكوين المعلمين، والأساتذة، والمفتشين، غير أنهم من جهة أخرى طالبت نسبة 65.38% منهم بإشراك الميدانيين من المدرسين في عملية التأليف، ولم يوضحوا كيفية هذه المشاركة، ويحبذ 52% أن يكون التأليف جماعي أي من طرف أساتذة جامعيين مختصين، ومعلمين وأساتذة ومفتشين ميدانيين، ويرفضون في الوقت نفسه التأليف الفردي للكتاب المدرسي بنسبة 50%، وكذلك من طرف لجان بنسبة 36.53%.

وما يستتبع من هذه الآراء والاقتراحات أن تأليف الكتاب المدرسي لا بد أن يختار مادته العلمية باحثون جامعيون مختصون، ويشارك في تنظيم هذه المادة وتبويبها، واختيار وسائل توضيحها المدرسون والمفتشون الميدانيون المباشرون لعملية التدريس في مراحل أطوار التعليم.

الكتاب المدرسي

الشكل : من حيث :

العنصر	التعليم الأساسي / المتوسط			المجموع / النسبة								
	0	-	+	0	-	+	%	م	%	م	%	م
الشكل	4	7	13	4	7	13	15.38	8	30.76	16	53.84	28
المحجم	6	5	17	2	5	17	15.38	8	19.23	10	65.38	34
المخط	7	7	15	1	4	19	15.38	8	21.15	11	65.38	34
التشكيل	13	9	6	11	6	7	46.15	24	28.84	15	25	13
الورق	12	9	7	6	8	10	34.61	18	32.92	17	32.92	17
التلوين	10	12	6	5	9	10	28.84	15	40.38	21	30.76	16
الصور والوثائق	11	10	7	4	12	8	28.84	15	42.3	22	28.84	15
المحتوى : عرض المادة العلمية من حيث :												
الكثافة	10	9	14	5	10	9	28.84	15	26.92	14	44.23	23
العمومية	7	7	14	7	4	13	26.92	14	21.15	11	51.92	27
السردية	7	3	18	8	6	10	28.84	15	17.3	9	53.84	28
الترتيب والتبويب	11	7	10	2	14	8	25	13	40.38	21	34.61	18
العنصرة	12	2	14	2	15	7	26.92	14	32.92	17	40.38	21
التقييم	12	5	11	5	7	12	32.92	17	23.07	12	44.23	23

28.34	15	5.76	3	64.38	34	4	0	20	11	3	14	التحليل والبساطة
25	13	25	13	50	26	4	7	13	9	6	13	التأليف الجماعي
23.07	12	11.53	6	65.38	34	3	2	19	9	4	15	تأليف ميدانيين
36.53	19	1730	9	46.15	24	7	6	11	12	3	13	من الطرفين
40.38	21	17.3	9	42.3	22	9	5	10	12	4	12	التأليف الجماعي
38.46	20	50	26	11.53	6	7	13	4	13	13	2	التأليف الفردي
48.07	25	36.53	19	15.38	8	9	10	5	16	9	3	اللجان

المصادر والمراجع

المقصود بالمصادر والمراجع ما يعتمد عليه المدرس في تحضير درسه، وما يساعد التلميذ على التلقي والاستيعاب من كتب، ووثائق، وخرائط، ورسوم، ورحلات، ولقاءات... والمعروف أن كل المقررات تأتي عمومية تقوم بعملية التوجيه، ويبقى على المدرس، والتلميذ البحث عنها، وهو ما يعكس طبيعة البحث العلمي من جهة، وما يعطي الحرية أكثر للمباشرين للعملية لأن ظروفهم، والمناطق الموجودين بها، وتكوينهم، ومدى استعدادهم يختلف من فرد إلى آخر، ومن مكان إلى غيره، غير أن الاعتماد على المصادر والمراجع من الأساسيات في عمليتي التعلم والتعليم، لكن يبدو أن المكونين من معلمين وأساتذة ومفتشين لا يعيرونها اهتماما كبيرا، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى طبيعة تكوين هؤلاء العلمي والتربوي، ونقص تجاربهم، وإلى اللامبالاة بعضهم، وهي نقطة سوداء في تدريس مادة التاريخ في مختلف أطوار التعليم الشيء الذي أضعف من فعاليتها في توجيه التلاميذ من جهة، وجعل التلاميذ ينصرفون عنها هم والأولياء، وحتى الإدارة تعتبرها مادة إضافية، وفي أحسن الأحوال مادة للثقافة العامة كما هو شائع؟ والمتسبب الأول في خلق هذه الذهنية هما المدرس والمفتش، وتأتي العوامل الأخرى في الدرجة الثانية، ويعود هذا إلى عدم اهتمام المنظومة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية عموما لحساب العلوم الرياضية والطبيعية، ومن ثم الإدارة المدرسية التي تسهر على تنفيذ القوانين والأنظمة، والتي قد تفسر القوانين واللوائح حسب هوى وأمزجة مسؤوليها.

كما أن تكوين المكونين من معلمين وأساتذة ومفتشين كان قد خضع لظروف المرحلة حيث كانت تتطلب تكويننا سريعا للاستجابة إلى الحاجيات الملحة، ومواجهة تدفق الآلاف بل الملايين من الأطفال على مختلف مراحل التعليم، فترك هذا بصماته على المنظومة التربوية عموما، وعلى تدريس التاريخ

في المدرسة الجزائرية خصوصا حتى يمكن القول أنها المادة الأكثر تضررا في هذه المرحلة، وكان لضررها انعكاس سلبي على المجتمع برمته.

والحقيقة أن الوعي بأهمية التاريخ ازداد في السنوات الأخيرة في المنظومة التربوية، وفي المدرسة أيضا، وكذلك على مستوى الأولياء، فالبرامج الرسمية أعادت له الأهمية بجعله مادة يمتحن فيها في الشهادات انتموجة لمراحل التعليم سواء بطريق مباشر أو بطريق غير مباشر بحساب النقاط المتحصل عليها في معدلات الإنقاذ وغيرها بالنسبة للشعب العلمية والرياضية، وإن كان هذا الاهتمام لم يرق إلى ما يجب الوصول إلى تحقيقه على المستوى الرسمي والشعبي.

والمصادر والمراجع إحدى الوسائل الهامة التي تجعل دروس التاريخ حية تفيض بالحيوية والنشاط، وتحفز التلاميذ على الإقبال عليها عندما يعيشون الحدث المراد تدريسه، ويتفاعلون مع تفصيله بالتفكيك والتركيب في آن واحد، ومن ثم يقومون بأنفسهم بتحقيق الهدف الذي ينبغي الوصول إليه، وقد أشرنا في تعرضنا للوسائل إلى شيء من هذا.

وقد عبر المشاركون في الاستبيان من معلمين وأساتذة عن هذه الأهمية، فقد تحدث 40.38 % عن دور المدرس في جمعها، وتوجيه التلاميذ إليها، حيث يفضلون أن يكون من طرف لجنة مختصة، وأكدت نسبة كبيرة 69.23 % على ذلك، ويعكس هذا بعض الصعوبات والمشاكل التي يعانيها المعلمون والأساتذة منها:

1. ضعف التكوين العلمي الذي يتولد عنه عدم الاهتمام فيتصور المدرس العملية صعبة.

2. قلة المهارة لدى هؤلاء.

3. خلو مكاتب المؤسسات التربوية من مثل هذه المصادر والمراجع.

4 - شح سوق الكتاب، وصعوبة الوصول إلى أماكن وجودها . وصعوبة اقتنائها.

وقد قللوا من أهمية قيام المدرس وحده بذلك بنسبة 53.84 % في حين لم يقل بجدوى جهده إلا 5.76 %، ولم يدل بآرائهم 40.38 % ، ويبدو أن هؤلاء لم يجهدوا أنفسهم في فهم المقصود من هذا السؤال، أو النظرة الإيديولوجية، لاسيما ما ينشأ عنها من تواكل، وأنا أخالف هذه الآراء باعتبار تجربتي المتواضعة في ميدان التعليم، وإيماني بدور المعلم لاسيما في المجال العلمي والتربوي، ولا بد لأصحاب هذه الآراء من مراجعتها.

وحول السؤال : لمن توجه هذه المصادر أي من الذي ينبغي أن توضع في خدمته، وسيتفاد منها : هل هو التلميذ أم المعلم أم البرنامج ككل؟ أم فائدتها تدخل في تطوير الكتاب المدرسي ، وتسهيل الاستفادة منه ؟

ففي ما يخص توجيهها للتلميذ فإن 50% أقرت بذلك، وبعبارة أخرى أن هؤلاء يؤمنون بأن هذه المصادر والمراجع تفيد التلميذ بالدرجة الأولى، في حين تساوت تقريبا النسبتين الآخرين .

أما عن إفادة المدرس منها فقد أقرت نسبة 55.76 % بذلك ، وركزوا على أن المصادر والمراجع تفيد في تطوير البرامج، وعليه طلبوا أن تحدد ضمن توجيهاته، سواء في مقدمة المقرر، أو ضمن كتاب خاص، لكن لم يذكروا كيفية الاستفادة منها ميدانيا، ولا حتى كيفية الحصول عليها لأنه إذا كانت لها فائدة في حصرها، وتوفير بعض الجهد على المدرس والتلميذ معا فإن الفائدة الكبرى في الحصول عليها، كما يبدو لي أن بعض هؤلاء المعلمين والأساتذة من الذين يبحثون عن السهل أو تعودوا عليه، ولا يريدون أن يركبوا الصعاب لاسيما مشقة البحث والتنقيب، لأن ذلك في ظنهم أنه يتبعهم فكريا، ومكلفا ماديا؛ لكن نرى أنهم أصابوا من جهة أخرى عندما رأَت نسبة 55.76 % أنها تفيد في توضيح وفهم المادة العلمية التي يضمها الكتاب المدرسي، وكذا المفاهيم

والمصطلحات إذا أعتمد في تأليف الكتاب المدرسي على مصادر ومراجع مختلفة ومتنوعة، والرجوع هذا هام جدا خاصة من قبل المدرس، والدرس الناجح الذي تلمس أثاره على التلاميذ هو الذي يحضر بالاعتماد على مصادر ومراجع ، بل وتستخدم هي نفسها كوسائل لتوضيح ما أشكل وصعب على الفهم.

وفيما يتعلق بالإجابة على سؤال ما إذا تساعد المدرس فإن 73.07 % أكدت على فائدتها له، لكن هذا الفهم هل يقابله جهد ميداني من قبل أغلبية المباشرين لعملية تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية في الحصول عليها أو الوصول إليها ؟ إن ذلك يعد ضعيفا ذلك أن حوالي 50 % يقرون بذلك عندما يلحون على إنجاز قائمة لها من لجنة مختصة، أو من قبل الجهة الرسمية . الوزارة الوصية . وهو ما ينبغي لفت نظر هؤلاء إليه لأن له جوانب مضرّة بحرية المعلم والمتعلم، وخلق ذهنية التواكل لديه، أو تدعيمها عند البعض، مثلما يفعل بعضهم عندما يعتمد الكتاب المدرسي مرجعا وحيدا حتى يصبح لا فرق بين المعلم والمتعلم إلا الاسم؛ والإجابات المضطربة هنا تعكس وضعاً سلبياً فيما يخص تحضير الدروس عموماً، وتجديد المعلومات خصوصاً بالوصول إلى مصادر ومراجع جديدة، وأن الجهد المبذول في هذا المجال يبدو قليلاً إذا لم نقل ضعيفاً.

نموذج الاستبيان

موضوع البحث : تدريس التاريخ في المدرسة الجزائرية . د اسة وتقويم.

الهدف : إنجاز دراسة تقويمية لتدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية، والمساهمة في اقتراح الحلول العلمية والتربوية التي تسهم في ترقية طرق التدريس لهذه المادة الهامة والخطيرة بالنسبة للأمة والفرد.

رجاء: يرجى من الأخوة المعلمين والأساتذة الذين يشرفوننا بإسهامهم في إنجاز هذا البحث أن يتوخوا الدقة العلمية فيما يدلون به من آراء في الاستبيان، المصادر والمراجع والوثائق .

هل إعداد قائمة باسماء المصادر والمراجع مهم ؟ ومن طرف من ؟ ولمن توجه ؟

العنصر	التعليم الثانوي			التعليم الأساسي / المتوسط				المجموع / النسبة					
	+	-	0	+	-	0	م	%	م	%	م	%	
من المدرس	16	5	7	5	13	6	21	38.40	27	52	13	25	
من لجنة	18	5	5	18	4	2	36	23.69	9	17.3	7	13.46	
من فرد	2	14	12	1	14	9	3	5.76	28	53.8	21	40.38	
إشراك التلميذ	6	18	4	8	9	8	14	26.92	26	50	12	23.07	
توجه للتلميذ	12	9	8	14	66	5	26	50	14	26.9	12	23.07	
توجه للمعلم	16	4	8	13	7	4	29	55.76	11	21.2	12	26.92	
توجيهات البرنامج	16	5	7	16	1	7	32	53.61	6	11.5	14	26.92	
ضمن الكتاب المدرسي	11	4	13	18	1	5	29	55.76	5	9.61	18	34.61	
على حدى	1	8	19	2	5	17	3	5.76	13	25	36	69.23	
تساعد التلميذ والمدرس	20	1	7	18	2	4	38	73.07	3	5.76	11	21.15	
لاتقيّد حريتهما	8	13	7	4	11	9	12	2.07	24	46.2	16	30.76	

وأن يولوه كل عنايتهم¹.

جزء اختياري:

اسم ولقب المعلم/ الأستاذ..... السن.....
الحالة العائلية : السكن مؤسسة
العمل : مدرسة أساسية / ثانوية الدراسة
الجامعية :
الدراسة التكوينية :
المستوى العلمي/ الشهادات المحصل عليها:
التخصص.....: التخرج
التوظيف: تاريخه : مباشر عن طرق المسابقة.....
عن طريق التكوين الخارجي/ الداخلي: الترسيم مواد
التدريس: الطور الأساسي الأول/ الثاني
.....: الثاني: 1 ، 2 ، 3 ، :

البرنامج الدراسي/ المقرر: طويل مكثف ملائم ناقص
..... ملاحظات

توجيهات البرنامج / المقرر : منهجية غير منهجية تركيز
على المادة العلمية

1 . ملاحظة : يرجى وضع علامة (+ أو نعم) ، وعلامة (أو لا) أو جملة قصيرة معبرة في
الفراغات

طريقة التدريس.....تتلاءم مع الحجم الساعي.....مع مستوى
التلاميذ.....مع الأهداف.....

ملاحظات / إضافات فيما يخص التاريخ الإسلامي (المقرر): هل المقرر
كاف.....ما هي الموضوعات التي تقترح إضافتها.....

هل الموضوعات الحالية في مستوى التلاميذ.....في مستوى
الأهداف التربوية.....الاجتماعية.....

فيم يخص تاريخ الحركة الوطنية وثورة التحرير الكبرى: هل المقرر الحالي
كاف.....ما هي التعديلات التي تقترحونها.....ماهي
التصحیحات التي يجب القيام بها لبعض الأخطاء/
النقائص.....

المادة العلمية : فيما يخص تاريخ الجزائر في فترة الازدهار الحضاري
العربي الإسلامي ، وتاريخ الحركة الوطنية وثورة التحرير الكبرى: هل مواضيع
البرنامج : كافية.....مكثفة.....قصيرة.....مختصرة.....طويلة.....

هل المادة العلمية تركّز على الجوانب: الكمية.....
النوعية.....العمومية.....السياسية.....العسكرية.....

الاقتصادية.....الثقافية والفكرية.....الاجتماعية.....

هل المادة العلمية : مرتبة ترتيبا علميا.....منهجيا.....منطقيا.....حسب
الموضوعات.....حسب الأهداف

التربوية.....القومية.....الإنسانية.....
والعالمية.....الدينية.....الفكرية.....الأخلاقية.....

هل المادة العلمية : موثقة.....سرديّة.....تحليلية فكرية.....

هل يوجد اهتمام / عدم اهتمام لدى التلاميذ بالمادة العلمية وإلى أي شيء
يعود هل هو لطبيعة المادة.....لطول المنهاج.....لكثافة المادة العلمية
.....لغموضها.....لطول المقرر.....لطريقة التدريس.....

لتكوين الاستاذ العلمي / التربوي.....لتوقيت برمجتها.....لسن
التلايـــــــــــــــذ.....لمــــــــــــــــستوى التلاميــــــــــــذ.....لــــــــــــالإدارة
المدرسية.....للمحيط.اقتراحات.....
المفاهيم والمصطلحات: كثيرة.....قليلة.....واضحة.....في
مستوى التلاميذ.....مشروحة في المتن/الهامش.....
طرق التدريس: أي طريقة تتبع أو تحبذ أن تتبع من الطرق الآتية بحيث تكون
مناسبة وتؤدي الغرض العلمي والتربوي المسطر:
الإلقائية.....الحوارية.....القياسية.....الاستقرائية.....الجمعية.....
حل المشكلات.....التعلم.....طرق أخرى.....
الوسائل: ما هي الوسائل التي تستخدم أو يجب أن تستخدم في تسهيل
إيصال المعلومات، والأفكار، وتحقيق الأهداف المسطرة (الإجابة مع التعليل):
المحاضــــــــــــــــرة.....الــــــــــــــــشرح
والمناقشة.....النصوص....الصور.....الخرائط.....الرسوم..
الوسائل السمعية البصرية.....الزيارات والرحلات
الميدانية.....اللقاءات والاستجابات(مثلا في تاريخ الحركة الوطنية والثورة
التحريرية حيث مصادرهما أوراغالهما مازالوا على قيد الحياة.....ما
هي الوسائل التي تفيد : التلميذ.....تساعد الأستاذ على التبليغ.....في
التطبيق.....في البحوث.....في الزيارات والرحلات العلمية
الميدانية.....
الكتاب المدرسي: الشكل.....الحجم.....الخط.....التشكيل.....غير
مشكل.....لماذا.....الورق.....
التلوين.....الصور والوثائق.....المحتوى: طريقة عرض المادة
العلمية:.....كثيفة.....سردية.....

مرتبة ومبوبة.....معنصرة.....مرقمة.....تحليلية/اللغة سهلة/ بسيطة/
 معقدة.....هل تفضل أن يكون تأليف الكتاب المدرسي من : جامعيين
 باحثين.....لماذا.....أساتذة ميدانيين ومفتشين لماذا..... من
 الطــــرــــفــــين.....لــــمــــاذا.....مــــن طــــرــــف
 جماعي.....لماذا.....فردى.....لجان..... لماذا.....
 المصادر والمراجع والوثائق: هل إعداد قائمة بأسماء المصادر والمراجع
 والوثائق الخاصة بالمقرر مهم.....
 أقل أهمية:..... هل تعد من طرف الأستاذ.....من طرف لجنة من
 المختصين..... من فرد
 هل يمكن مشاركة التلميذ في إعدادها.....لماذا.....هل توجه
 القائمة للتلميذ.....لماذا.....للأستاذ والمعلم لماذا.....تكون ضمن
 توجهات البرنامج.....وضمن الكتاب المدرسي.....على حدة.....
 لماذاهل تساعد التلميذ والمعلم والأستاذ.....ألا تقيد حريته
 في البحث وتجعله يتوكل.....
 اقتراحات:.....

الفصل الرابع

الاقتراحات

الاقتراحات

أولا . التكوين:

تكوين المدرس:

إن تكوين المدرس من أهم النتائج التي خرجت بها من هذه الدراسة، كما هي مطلب ملح مطروح على المنظومة التربوية ، ولذلك أرتأيت تقديم المقترحات الآتية:

أ . يجب أن يبدأ تكوين المدرس في التعليم الابتدائي، والثانوي بعد حصول الطالب على شهادة ليسانس، ويتم ذلك في معاهد أو مدارس عليا، يدرس خلالها المواضيع التالية:

1 . التربية وطرق التدريس.

2 . المناهج / المقررات المدرسية.

3 . التشريع المدرسي.

4 . استخدام الوسائل.

5 . حصص تطبيقية ميدانية.

6 . إلى جانب الدراسة العلمية التاريخية، والأفضل أن تكون دراسة في فلسفة التاريخ.

ب . استمرار التكوين بعد التخرج:

1 . يبقى المتخرج المباشر عامين كاملين قبل أن يرسم، ينجز خلالهما تحت رقابة ومتابعة المفتش، وأقدم مدرس في المؤسسة اللآتي:

ـ إعداد دروس نموذجية

ـ القيام بأعمال تطبيقية

ـ المشاركة في تكوين متحف ومكتبة متخصصة.

ـ إنجاز بحوث مع التلاميذ.

ـ تقويم ونقد الكتاب المدرسي، والمقرر الدراسي.

- . تنظيم زيارات علمية للأماكن التاريخية
- . المشاركة الفعلية في النشاطات العلمية، والثقافية داخل المؤسسة
- وخارجها في الندوات، والملتقيات، والمحاضرات.
- . الاستفادة من وسائل الإعلام لاسيما التلفزة .
- . الاستفادة من الأقراص المضغوطة (سيدي)، والانترنت.

تكوين المفتش:

أردت قبل تقديم اقتراحات لتطوير عملية التفتيش، وجعلها فعالة تسهم في الرفع من مستوى تدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية، أن أعرض لحالة التفتيش عليها ووضعيتها المفتشين.

يختلف المفتشون في الاهتمام بهذه المادة، لاسيما مفتشوا التعليم الابتدائي غير المختصين، والذين لا يعيرونها اهتماما، ولا يخصصون لها ندوات، ولا يقيمون المدرس فيها، ويعود هذا إلى الأسباب الآتية:

1. أن جل هؤلاء المفتشين غير مكونين التكوين الجيد.
2. الوقت المخصص لدرس التاريخ .
- 3 . اهتمام مفتشي الابتدائي بدروس القراءة والحساب على حساب المواد الأخرى منها التاريخ.
4. تأثير المفتش بالتوجيهات العامة والرسومية، وأهداف المنظومة التربوية التي تركز على الجانب العلمي.
- 5 . تأثير المفتش بالواقع، ونظرة المجتمع إلى التاريخ عموما، وتدرسه خصوصا.
- 6 . ضعف أو عدم اطلاع المفتش على الدور النفسي، والاجتماعي، والعلمي لمادة التاريخ، ومدى تأثيرها على توجيه سلوكات الأطفال، ومن ثم المجتمع، وعلى نمو التفكير العلمي والتحليل المنطقي.

أما بالنسبة لمفتشي المرحلتين المتوسطة، والثانوية، وهؤلاء أيضا ينقسمون إلى قسمين:

القسم الأول - مفتشوا الطور الأساسي/ المتوسط الذين ينقسمون هم أيضا إلى قسمين :

أ - مفتشون متكونون تكوينا سريعا، وأحيانا تم تعيينهم مباشرة دون تكوين، وليس لديهم تكوين جامعي، وهؤلاء لم يستطيعوا تكوين أنفسهم، وتطوير معلوماتهم، وتجاربهم ماعدا طبعاً مجموعة منهم اجتهدوا وحققوا نتائج جيدة في ميدانهم .

ب - مفتشون متخصصون لهم تكوين جامعي، لكن البعض منهم ينقصه التكوين التربوي، إضافة ضالة الخبرة، ويلاحظ على جل هؤلاء الآتي:

1 - الاهتمام الشكلي بوثائق الأستاذ كالبطاقات التربوية التي تبين تحضير الدرس ودفاتر التلاميذ.

2 - توجية نقد إلى الأستاذ على عدم إشراكه لمعظم التلاميذ، وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه وعلاجه في ظل كثرة تلاميذ الصف.

3 - بعضهم يبحث عن نقائص الأستاذ ليحمر بها مسودة تقريره، وعن إيجابياته ليقدر له العلامة التي تساعد في الترقية، وكأن عملية المراقبة التي يقوم بها المفتش هي عملية شكلية، وليست عملية تكوين للأستاذ.

4 - تضائل معلومات بعضهم لاسيما العلمية.

5 - قلة اطلاعهم على الجديد في ميدان التاريخ مجال تخصصهم، ولذلك تلاحظ بعضهم يظلموا يجتروا معلومات جافة، ويكررها حتى يتقاعد.

ونأتي الآن إلى تقديم بعض الاقتراحات استوحيتها من تجاربي، ومن الاستبيان، ومن بعض تقارير المفتشين، ونبذاتهم وهي:

1 - لا يعين مفتشا في كل مراحل التعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي إلا من كان له تكوين جامعي ، ويبدو هو ما جار به العمل اليوم.

2 . قبل تعين المفتش ومباشرته لعمله لا بد له من اجتياز فترة تكوين نظرية وتطبيقية .

3 . يلزم المفتش بإعداد بحوث علمية تحت إشراف أساتذة مختصين جامعيين، حتى يتمكن من تجديد معلوماته.

4 . إلزام المفتش بالتنوع في تكوينه ومتابعته كأن يقوم هو مع الأساتذة أو المعلمين بتنظيم رحلة، أو زيارة متحف..

القسم الثاني : مفتشو المرحلة الثانوية وهؤلاء يتوفرون على تكوين جامعي، غير أنهم يختلفون فيما بينهم في المستوى العلمي، والتربوي، يعينون تعينا في الغالب، ولا يخضعون إلى تكوين محدد، سوى التكوين الذاتي، وهو أمر يجب تجاوزه وذلك بـ:

1 . تكوين عن طريق إنجاز بحوث علمية وتربوية تحت إشراف أساتذة جامعيين.

2 . التكوين عن طريق الحضور الإجباري للملتقيات العملية والتربوية المتخصصة.

3 . تخصيص فترات لإعادة التكوين في الجامعات والمعاهد المتخصصة.

4 . السماح لبعضهم وخاصة الذين أثبتوا جدارة ميدانية بالاطلاع على ما جد ويستجد في ميدانهم العلمي والتربوي خارج الوطن.

5 . إقامة ملتقيات متخصصة ينشطها مختصون لفائدة المفتشين.

6 . تمكينهم من استخدام وسائل الاتصال الحديثة كالأنترنت.

ثانيا . الحوافز المادية:

إن الحوافز المادية والمعنوية مهمة جداً بالنسبة للمدرس والمفتش من شأنها أن تنعكس إيجابا على العملية التربوية التعليمية، وعليه نقترح الآتي:

1 . توفير شروط استقرار المدرس والمفتش في منصبيهما وفي مؤسسته بالنسبة للأول.

2. الفرز بين من يتوفر على الموهبة والاستعداد، ويكتسب الخبرة، وبين من له الرغبة فقط، بتحفيز معنوي ومادي خاص.
3. إفساح مجال التكوين للمدرسين، وتمكينهم من الاتصال بالأساتذة الباحثين الجامعيين، أو جلب هؤلاء إليهم في ندوات وملتقيات.
4. تخصيص ميزانية معتبرة للأعمال التطبيقية في مادة التاريخ.
5. النص القانوني على إجبارية متحف المؤسسة التاريخي، وتخصيص له ميزانية .
6. تخصيص حافلة نقل لمؤسسة أو لمجموعة مؤسسات حتى يتمكن مدرس التاريخ من زيارة المتاحف ، والأماكن الأثرية والتراثية وغيرها.

ج . البرمجة والتوقيت: نقترح الآتي:

- 1 . زيادة الحجم الساعي الأسبوعي بنصف ساعة في المرحلة الابتدائية، وساعة في المرحلة المتوسطة، وساعتان في المرحلة الثانوية بالنسبة لجميع الشعب.
- 2 . برمجة تدريس مادة التاريخ في أوقات مناسبة، ونفضل أن تكون في بداية اليوم صباحا.
- 3 . برمجة المادة قبل التربية المدنية والإسلامية لترابط أهدافهما لاسيما في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة .
- 4 . إلزام الإدارة بإعطاء أهمية لمادة التاريخ.
- 5 . تخصيص قاعة ثابتة لمادة التاريخ والجغرافية، ويمكن أن تتوسع إلى التريتين الإسلامية، والمدنية، على أن جزءا من هذه القاعة يبقى مخصصا لمتحف صغير يضم بعض الوسائل والوثائق حتى يسهم هذا في نقل التلميذ إلى

الجو التاريخي عبر الزمان والمكان عندما يضم صور لمدن أثرية مثل القلعة، والقيروان، ومظاهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

د. المقررات:

نقدم فيما يأتي نماذج مقررات مقترحة اعتمادا على ملاحظات المدرسين المشاركين في الاستبيان، وعلى تقارير المفتشين وندواتهم، وكذلك على تجاربي الخاصة، وطبقا لبعض النماذج العربية مثلا في الجمهورية اللبنانية تضمن منهاج السنة الثالثة ثانوي ثمانية دروس فقط¹، ومنهاج الصف الثالث ثانوي (أدبي) للجمهورية العربية المتحدة (التي ضمت مصر وسوريا)، فقد أحتوى خمسة محاور أساسية فقط².

1 . لبيب عبد الستار، الحضارات، (ط ، 5 ، دار المشرق ، 1974) ، الصفحة ما قبل الأولى.

2 . محمد محمد أمين ، الوحيد في تاريخ العرب الحديث والمعاصر ، مطبعة عاطف وسيد طه وشركاهما، ص، 5 .

اقتراح/ مقرر للسنة الخامسة ابتدائي:

الرقم	المحور	مببرات/الأهداف	ملاحظات
1	الحدث والزمن	عنصر التاريخ	قديم
2	التقويم الهجري	فهم تسلسل الوقائع بالاعتماد على عنصر الزمن	قديم
4	الجزائر الأرض والشعب: - العصور القديمة: أدوات حجرية - المجتمع : السكان - النظم: الدولة - الزراعة، الآلات، تنوع، مناطق - المدن	الأرض وما صنعته الإنسان -	
4	ظهور الإسلام: - محمد ﷺ ورسالاته - تحول المجتمع الجزائري إلى الإسلام - نتائج التحول: مجتمع ثقافة هوية - دول وأنظمة.	الانتماء الحضاري	
6	الحضارة: - مساجد وجوامع الجزائر - تنظيم زيارات وعروض أشرطة	العطاء الحضاري للجزائريين	

		. المدن : بجاية، تلمسان . العلم والعلماء — الفن : خط، زخرفة موسيقى	
--	--	---	--

اقتراح / مقرر للسنة السادسة ابتدائي:

الرقم	المحور	مبررات / الأهداق	ملاحظات
1	مقاومة الشعب الجزائري . مقاومة الطبيعة — مقاومة الغزو الروماني البزنطي، الوندالي : الفرنسي — أشهر المقاومين: يوغرطة ، الأمير عبد القادر، أحمد باي ..	الاعتزاز بالنفس ، والمحافظة على الشخصية	
2	الدولة الجزائرية: . في عهد ماسينسا . في عهد الأمير عبد القادر	القدرة على التنظيم، وتحقيق الأمن.	
3	الحركة الوطنية: . الأحزاب والجمعيات — الحركة الثقافية: التعليم، العلم والعلماء. الصحافة، المسرح،	أصالة العمل السياسي والقدرة عليه	

		الكشافة ، الرياضة،	
	المنعرج الحاسم	8 مايو 1945	4
	ترويج للجهاد الشعب	ثورة التحرير الكبرى 1954 - الأسباب - المراحل - النتائج	6
	تنظيم مجتمع وبناء دولة	بناء الدولة بعد استرجاع الاستقلال - البناء السياسي : الدستور، المجالس الشعبية. - الاقتصادي، الزراعة والصناعة - البناء الثقافي: التعليم	5

اقترح / مقرر السنة أولى متوسط:

الرقم	المحاور	مبررات / الأهداف	ملاحظات
1	مدخل : التاريخ	مفهوم التاريخ	
2	إنجازات الإنسان عبر مراحل التاريخ = الإنجازات الكبرى: الزراعة، الكتابة، المعادن...	أهمية الإنجازات في تطور الإنسان الحضاري	الاستفادة من المتاحف
3	الحضارات القديمة: المصرية، وادي الرافدين، الفينيقية، اليونانية، الرومانية، بلاد المغرب		
4	تكوين الدولة وتنظيم المجتمع في بلاد المغرب:		
5	مقاومة سكان المغرب . مقاومة الاحتلال . مقاومة الغزو الثقافي		
6	ظهور الإسلام وانتشاره . ظهور الإسلام في شبه الجزيرة - انتشار الإسلام في القارات الثلاث: آسيا، إفريقيا، أوروبا		

اقتراح / مقرر السنة الثانية متوسط:

الرقم	المحاور	مبررات / الأهداف	ملاحظات
1	عوامل نجاح الفتوحات	التأسيس لانطلاقة حضارية	
2	الخلافة الإسلامية - مفهومها . تطورها انحلالها		تطبيق - تحليل نصوص ووثائق.
3	خريطة أطوار الخلافة الإسلامية في المغرب والمشرق (الراشدة الأموية في الشرق والمغرب . العباسية الفاطمية . العثمانية)	تطورها الزمني والمكاني أي الدولة العالمية	عمل تطبيقي
4	الدول المستقلة أو المحلية في المشرق والمغرب : - أسباب تكونها . أدوارها خريطة	تجسيد مبدأ الدولة العالمية	تطبيق
5	العطاء الحضاري في: - النظم . الزراعة والصناعة . العلم والفكر	تنمية الحس الحضاري	تطبيق
6	العطاء الحضاري : العلم والعلماء . جهودهم	أعما بحثية يقوم بها التلميذ	تطبيق

اقترح / مقرر السنة الثالثة متوسط:

الرقم	المحاور	مبررات/ الأهداف	ملاحظات
1	الدول المحلية في بلاد المغرب: - أسس قيامها . خريطة للدول - إنجازتها الحضارية	النظام السياسي، والمشاركة الحضارية	
2	عمل بحثي في المجال الحضاري (الزراعة . الصناعة . العلم والعلماء . الفنون	عمل يقوم به التلاميذ بتوجيه من المدرس	تطبيق وتقييم
3	الدول الكبرى/ الموحديّة في بلاد المغرب: " الفاطميّة، المرابطيّة، الموحديّة" - خريطة - خصائصها . تقويم دورها السياسي والحضاري	إبراز فكرة وحدة المغرب العربي	
4	علاقات المغرب	إبراز الدور العالمي	خريطة/

العربي بأفريقيا وأوروبا	لهذه المنطقة	تطبيق
5	تطور الدولة الجزائرية بعد انتشار الإسلام: الدولة الرسّمية، الحمادية الزيانية، أثناء الحكم العثماني	إبراز معالم الدولة
6	علاقات الجزائر الدولية وطبيعتها - بأوروبا - بإفريقيا - بالمشرق الإسلامي - دور الأسطول الجزائري	
7	الدور الحضاري للجزائري الزراعة والصناعة العلوم والعلماء - الفنون: العمارة، الموسيقى، الزخرفة .	الإنجازات الحضارية الكبرى
		تطبيق

اقتراح / مقرر السنة الرابعة متوسط:

الرقم	المحاور	مبـررات / الأهداف	ملاحظات
1	أوضاع الجزائر في آخر العد العثماني - الوضع السياسي - الوضع الاقتصادي - الوضع الاجتماعي . الوضع الثقافي	الوقوف على مواطن القوة والضعف	تطبيق
2	الغزو الفرنسي للجزائر: - أسبابه . ميادينه . مقاومته . نتائجه	إبراز مجالات الغزو	بحث
3	الحركة الوطنية: - المقاومة المسلحة خلال القرن 19 م - المقاومة السياسية منذ 1830 وحتى 1945	تسلسل المقاومة أورد الفعل مع تنوعها باعتلار الهدف واحد	بحث
4	انتفاضة 8 ماي 1945 وتطور ح.و 1945 . 1954 . الأسباب . النتائج . الانعكاسات	التحول الكبير في رؤية الحركة الوطنية	
5	الأوضاع الاجتماعية والثقافية للجزائر	إبراز دور الجزائريين في هذه	

	المرحلة	1954 . 1830	
تطبيق: وثائق لقاءات أشرطة سمعية بصرية	إدراك تطوّر وعمق الثورة	الثورة الجزائرية الكبرى 1954 . 1962 - أسبابها . مراحلها المرحلة الأولى - 1 . 11 54 . - 20 . 8 . 1954 . المرحلة الثانية = 20 . 8 . 55 . 20 . 8 . 1986 . المرحلة الثالثة = 20 . 8 . 56 . 19 . 9 . 1958 . المرحلة الرابعة = 19 . 9 . 58 . 11 . 12 . 1960 . المرحلة الخامسة = 11 . 12 . 60 . 19 . 3 . 1962 . - النتائج .	6
تطبيق عن طريق الأعمال الفردية للتلاميذ البحثة	إبراز الوجوه الأخرى دون الوجه العسكري للثورة	تنظيم الثورة وجهودها . المجال السياسي . المجال الثقافي : التعليم ، المسرح ، الشعر والأناشيد . الإعلام . القضاء . المجال الاجتماعي	7
	خريطة	مكانة الثورة بين ثورات العالم وأثارها	8
تطبيق	إعطاء صورة	أوضاع أقطار المغرب	9

العربي	متكاملة لمسيرة	على خريطة
— خريطة للغزو والاحتلال: تونس، المغرب، ليبيا، موريطانيا، الصحراء الغربية — المقاومة واسترجاع السيادة آثار الغزو في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية	شعوب المغرب العربي التاريخي وحدة الوحدة	

اقترح مقررات مادة التاريخ للتعليم الثانوي

أود في البداية قبل تقديم اقتراح مقررات هذه المرحلة أن ألاحظ الآتي:

1. إن هذه الاقتراحات شخصية جاءت من تجاربي الخاصة.
2. مستنتجة من آراء المشاركين في الاستبيان.
3. أغلب هذه الاقتراحات هي تعديل لما نص عليه المقرر الرسمي
4. حاولت التركيز على أهم الوقائع التاريخية، مع استغلال الأوقات الأخرى في الأعمال التطبيقية.
5. أبرزت فيها الجوانب الحضارية.

اقترح / مقرر السنة الأولى ثانوي / الجذع المشترك:

الرقم	المحاور	مبررات/ الأهداف	ملاحظات
1	الواقع السياسي والحضاري للعالم في أواخر القرن 18 م	نفسها في المقرر الرسمي	خريطة
2	الواقع السياسي للعالم الإسلامي والعربي	إبراز الجوانب السلبية والإيجابية	خريطة
3	ظهور المذاهب السياسية والاجتماعية، والمبادئ القومية في أوروبا	نفسها في المقرر الرسمي	
4	حصة تطبيقية : نماذج عن الوحدة القومية في أوروبا	نفسها في المقرر الرسمي	تطبيق
5	الثورة الصناعية في أوروبا	نفسها في المقرر الرسمي	
6	الامتيازات الأوروبية في	نفسها في المقرر الرسمي	

	الدولة العثمانية	الرسمي	
7	المسألة الشرقية	نفسها في المقرر الرسمي	
8	التوسع التجاري والصناعي في إفريقيا وآسيا	بداية تركيز الاستعمار	خريطة
9	النهضة العربية: الحركات الإصلاحية، الحركة الثقافية والاجتماعية	محاولة النهوض	خريطة وثائق
10	الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للجزائر في ق 19 م	إبراز معالم التطور	
11	الغزو الفرنسي للجزائر	نفسها في المقرر الرسمي	
12	المقاومة المسلحة، والسياسية بين 1830 . 1914	نفسها في المقرر الرسمي	
14	النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للجزائريين 1830 . 1914	إبراز جهود الجزائريين خلال هذه الفترة في غير المجال السياسي والعسكري	وثائق رسوم أشرطة

أقتراح / مقرر السنة الثانية ثانوي:

الرقم	المحاور	مبررات / الأهداف	ملاحظات
1	أوضاع العالم الإسلامي في النصف الثاني من ق: 19م	في كل المجالات	أمثلة
2	تطور المسألة الشرقية	نفسها في المقرر الرسمي	خريطة
3	تطور الامتيازات في الخلافة العثمانية	نفسها في المقرر الرسمي	أمثلة ونماذج
4	التوسع الاستعماري في الوطن العربي - في المشرق: مصر ، الهلل الخصب - في المغرب: تونس، المغرب، ليبيا، - قضية فلسطين	فرض السيطرة بالقوة	خرائط ووثائق
5	حصلة تطبيقية / أبحاث ، قراءات	تركيز المعلومات والأفكار	
6	أوضاع العالم العربي الاجتماعية والثقافية	الكشف أن أوجه أخرى	
7	التنظيم الإداري للاستعمار في الجزائر	كشف وجه الاستعمار الشع	خرائط ووثائق
8	الواقع الثقافي	اكتشاف ، دراسة ،	

	والاجتماعي في الجزائر	ونقد	
9	الحركة الوطنية السياسية وتطورها 1919 . 1939	نفسها في المقرر الرسمي	
10	الأوضاع في شرق آسيا — الوضع السياسي: اليابان، الصين — التطور الاقتصادي والثقافي	نفسها في المقرر الرسمي	
11	الأوضاع في أمريكا: التطور السياسي للولايات المتحدة الأمريكية . الوضع السياسي في أمريكا الوسطى والجنوبية التطور العلمي والاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية	نفسها في المقرر الرسمي، اكتشاف ، ونقد	خرائط ونصوص
12	الأوضاع في أوروبا: — عصبة الأمم — الأزمة الاقتصادية العالمية 1929 — ظهور أنظمة ديكتاتورية: النازية، الفاشية، الشيوعية	نفسها في المقرر الرسمي	خرائط نصوص
13	معالم التطور الحضاري	حضارة القرن 20	

الحديث	الاكتشافات الكبرى كالتلفزيون
--------	---------------------------------

اقتراح / مقرر السنة الثالثة ثانوي

الرقم	المحاور	مبررات/ الأهداف	ملاحظات
1	واقع العلاقات الدولية قبل اندلاع الحرب العالمية الثانية	نفسها في المقرر الرسمي	
2	الحرب العالمية الثانية 1939 - 1945	نفسها في المقرر الرسمي	خريطة نصوص أشرطة
3	نتائج الحرب العالمية الثانية: الاقتصادية، الاجتماعية، الحرب الباردة والتعايش السلمي	نفسها في المقرر الرسمي	نصوص
4	هيئة الأمم المتحدة	نفسها في المقرر الرسمي	
5	التنظيم المالي الدولي	إبراز سيطرة الغرب	
6	التطور الصناعي والعلمي	إبراز الجوانب الحضارية	
7	المد التحرري وتراجع الاستعمار التقليدي في: آسيا، إفريقيا، أمريكا اللاتينية	نفسها في المقرر الرسمي	

8	تطور الوطن العربي بعد ج.ع.2: - التطور السياسي - التطور الاقتصادي - التطور الاجتماعي والثقافي	دراسة ونقد
9	تطور الجزائر بعد ج.ع.2. 1945 - 1954 - التطور السياسي - التطور الاقتصادي - التطور الاجتماعي والثقافي	اكتشاف، دراسة، نقد
10	ثورة التحرير الكبرى 1954 - 1962 . الأسباب . المراحل المرحلة الأولى = 1 . 11 54 . - إلى - 20 . 8 . 1962 المرحلة الثانية = 20 . 8 . 55 . 20 . 8 . 56 المرحلة الثالثة = 20 . 8 . 56 . 19 . 9 . 58 المرحلة الرابعة = 19 . 9 . 58 . 11 . 12 . 60 المرحلة الخامسة = 11 . 60 . 12 . 19 . 3 . 62 النتائج .	نفسها الواردة في المقرر الرسمي خرائط نصوص وثائق أشرطة بحوث لقاءات

وثائق: الدسور، المواثيق...	ابرار معالم البناء والتنظيم: المؤسسات	استرجاع الاستقلال وبناء الدولة. 1962	11
نماذج وثائق أشرطة	نفسها الواردة في المقرر الرسمي	تطور الجزائر بين 1962 - 2003 - التطور السياسي - التطور الاقتصادي - التطور الاجتماعي والثقافي	12

الخاتمة:

وبعد

فقد قدمنا إطلالة متواضعة على الوضعية التي عليها تدريس مادة التاريخ الوطني في المدرسة الجزائرية، ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة أو المرجوة، حيث تعتبر دراستنا هذه علمية متخصصة تمكن المسؤولين الميدانيين من الاستفادة منها لأن الساحة العلمية والتربوية عندما تخلو من مثلها أو تقل، وعليه يمكن الخروج من هذا البحث العلمي بالاستنتاجات والاقتراحات الآتية:

1. إن تدريس مادة التاريخ في المدرسة الجزائرية مازال الاهتمام به ضعيفا على المستويين التربوي والإداري .

2. شيوع النظرة السلبية حول مادة التاريخ على أنها مادة ثقافة عامة، ومادة حفظ فقط ؟ والحقيقة أن التاريخ علم كبقية العلوم إلى جانب أنه فن.

3. ضعف تكوين المدرس، وبعض المفتشين أسهم في خلق النظرة السلبية السابقة الذكر .

4. المقررات المعدلة يبدو أنها لم تعدل إلا شكليا، وعليه لابد من إجراء تعديل حقيقي يأخذ بعين الاعتبار الواقع المعيش، وطموح المجتمع، والتطورات العالمية، وما يستجد من بحث ونظريات في هذا المجال، ورأي العاملين في الميدان (المدرسون والمفتشون)، ثم المنهج العلمي.

5. التقنين للحوافز المادية التي تمكن المدرس والتلميذ من الاندماج في المادة واستيعاب محتواها، وهو ما أكد عليه جميع المشاركين في الاستبيان.

6. إن النصوص التاريخية الخاصة بالفترة الإسلامية، والحركة الوطنية، وثورة التحرير الكبرى - التاريخ الوطني - من الضروري إعادة النظر فيها لاسيما من حيث اختصارها مع التركيز على الجوانب الحضارية، وإزالة الغموض الذي بها.

7. التخفيف من الكم المعرفي بالتركيز على الجوانب التحليلية التي تترك

للمدرس.

8 . التركيز في التكوين على استخدام وسائل الإيضاح المساعدة على الفهم والاستيعاب، وهو ما ركز عليه بصفة خاصة المشاركون في الاستبيان.

ثبت بأسماء المراجع

الكتب

1. ابن جماعة الكناني ،
تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، تحقيق، السيد محمد
هاشم الندوي، (بيروت : دار الكتب العلمية، 2002/1423).
2. أحمد حسين اللقاني ،
اتجاهات في تدريس التاريخ، (ط ، 2 ، القاهرة : عالم الكتب ، 1979).
3. إسماعيل سامعي،
تحقيب التاريخ بين العالمية والعولمة، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم
الإسلامية، قسنطينة، 2002 / 1422 .
- إشكالية طرق التدريس في الجامعة، أعمال الملتقى الوطني حول طرق
تدريس العلوم الاجتماعية . الواقع والآفاق، المنعقد بتاريخ 2000/5/22 ،
مطبوعات نيابة رئاسة الجامعة للتربية والتعليم .
4. إيدفار فور وآخرون ،
تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى (الجزائر: الشركة الوطنية للنشر
والتوزيع، 1979) .
5. جفري باراكلو ،
الاتجاهات العامة في الأبحاث التاريخية ، ترجمة صالح أحمد العلي ، (
بيروت : مؤسسة الرسالة ، 1984 / 1404).
7. روني أوير ،
التربية العامة، (ط ، 4 ، بيروت: دار العلم للملايين، 1979).
8. صالح عبد العزيز ، وعبد المجيد عبد العزيز،
التربية وطرق التدريس، (بيروت: دار المعارف ، 1982) .
9. عبد العزيز صالح ،

التربية والتعليم في مصر القديمة، (القاهرة :الدار القومية للطباعة والنشر، 1966/1386).

10 . عبد الكريم ،

حول التربية والتعليم ، دمشق: دار القلم، 2001/1422).

11 . لجنة من العلماء السوفيات بإشراف م. روزنتال، وب. يودين،

الموسوعة الفلسفية، ترجمة سمير كرم، (ط، 5 .بيروت: دار الطليعة 1985).

12 . ليبب عبد الستار،

الحضارات، (ط ، 5 ، دار المشرق ، 1974) ، الصفحة ما قبل الأولى.

13 . محمد محمد أمين ،

الوحيد في تاريخ العرب الحديث والمعاصر ، مطبعة عاطف وسيد طه وشركاهما.

14 . مصطفى الأشرف ،

الجزائر الأمة والمجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، (الجزائر : المؤسسة الوطنية للكتاب، 1983).

15 . مصطفى زايد،

التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر 1962 - 1980 ، (الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية ، 1986).

16 . المعجم العربي الأساسي (لاروس) ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، 1989.

17 . هرنشوج ، علم التاريخ (ط ، 2 ، بيروت : دار الحداثة 1982).

18 - andré alba, rome débuts du moyen-age (hstoure 5 e) paris 1957 الوثائق

الرسمية

19 . 1 . الميثاق الوطن الجزائري، 1976.

20 . 2 . الميثاق الوطني الجزائري 1986.

21. 3. دستور الجمهورية الجزائرية 1989.

22. 4. ملف السياسة الثقافية، حزب جبهة التحرير الوطني، اللجنة المركزية،
لجنة الإعلام والثقافة والتكوين، منشورات قسم الإعلام والثقافة، أبريل 1982.

الوثائق التربوية

23. 1. التاريخ : الكتاب المدرسي للسنة الخامسة، وزارة التربية الوطنية،
طبع المعهد التربوي الوطني، 1988.

24. 2. التاريخ : الكتاب المدرسي للسنة السادسة ، وزارة التربية الوطنية،
طبع المعهد التربوي الوطني، 1988.

25. 3. تاريخ القرون الوسطى في الشرق والغرب ، السنة 2 متوسط ،
المعهد التربوي الوطني ، وزارة التربية الوطنية . الجزائر 1984 .

26. 4. " التاريخ " الكتاب المدرسي " للسنة الثامنة أساسي، وزارة التربية
الوطنية، المعهد التربوي الجزائري، 1992.

27. 5. " التاريخ " الكتاب المدرسي " للسنة التاسعة أساسي، وزارة التربية
الوطنية، المعهد التربوي الجزائري، 1992.

28. 6. التاريخ المعاصر، وزارة التربية الوطنية ، الأقسام النهائية :
التربوي الجزائر 1985 .

29. 7. وزارة التربية الوطنية ، برنامج التربية السياسية والاجتماعية ، التاريخ
والجغرافيا للطور الثالث من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني 1985
1986/.

30. 8. وزارة التربية الوطنية ، برنامج التاريخ والجغرافيا للسنة 2 ، الشعب
الأدبية ، 1992.

31. 9. ملتقى أساتذة التعليم المتوسط للعلوم الاجتماعية والسياسية المنعقد
بقالة من 4 إلى 6 ديسمبر 197، ص، 11 ، 12، والملتقى الأول لأساتذة التعليم

- المتوسط في إطار التكوين المتواصل والمستمر المنعقد بقائمة من 6 .
1980/12/8 ، والثاني من 7 . 1981/4/9
32 . 10 . مجموعة من تقارير المفتشين.
33 . 11 . الاستبيان الذي شارك فيه 52 من المعلمين والأساتذة والمفتشين.

القسم الثالث

تدريس التاريخ العثماني في المدرسة الجزائرية دراسة وتقويم

الدكتور/ خليفة حماش

توطئة:

يشكل التاريخ العثماني مرحلة مهمة من التاريخ العالمي بشكل عام، والإسلامي والوطني بشكل خاص، وذلك لاعتبارات عديدة تعود من جانب إلى الفترة الزمنية الطويلة التي دامها ذلك التاريخ، والمقدرة بنحو ستة قرون، ومن جانب آخر إلى الأحداث الكبرى التي عرفها وكان لها تأثير على العالم آنذاك. ذلك علاوة على أن العالم الإسلامي قد عرف في ذلك العهد تغيرات سياسية واجتماعية وفكرية هي محل تساؤلات عديدة من جانب المؤرخين بشكل خاص والمثقفين بشكل عام. ومن ثمة كان من البديهي أن يحتل ذلك التاريخ حيزا معتبرا في برامج التدريس في مؤسسات التعليم، سواء منها العليا المتمثلة في الجامعات، أم الدنيا المتمثلة في المدارس الأساسية والثانوية كما هو الحال في الجزائر.

وتدريس التاريخ العثماني في البلاد العربية بشكل عام والجزائر بشكل خاص، لا تزال تتحكم فيه جملة من الاعتبارات، أولها الحساسية التي لا تزال تحملها بعض النفوس تجاهه حتى أن البعض لا يعتبره جزءا من التاريخ الإسلامي العام وإنما يعتبرونه تاريخا دخيلا، وثانيها أدوات البحث الخاصة به، وثالثها الغموض الذي لا يزال يحيط بكثير من جوانبه، ورابعها الأحكام القبلية (المسبقة) التي توجد بخصوصه في ثقافتنا نتيجة هيمنة المدرسة التاريخية الغربية على أفكارنا.

ولكي يتضح لنا هذا الوضع بخصوص المدرسة الجزائرية فلإني رأيت أن أعالجه من خلال العناصر الآتية وهي:

1. الأسس التي قامت عليها الدراسة.
2. أهمية التاريخ العثماني في المقررات الدراسية.
3. المادة العلمية في المقررات الدراسية.

4. أدوات التدريس.

5. تذبذب المادة التعليمية

6. تكرار الدروس.

أولاً: الأسس التي قامت عليها الدراسة:

لقد قامت الدراسة على أساسين، أولهما المقررات الدراسية المتعلقة بالتاريخ في المرحلتين الأساسية والثانوية. ولدينا في هذا المجال كتابان، أحدهما خاص بالسنة التاسعة من التعليم الأساسي¹ حيث يبدأ تدريس التاريخ العثماني، والثاني خاص بالسنة الأولى من التعليم الثانوي². وأما الكتاب الخاص بالسنة الثانية من التعليم الثانوي حيث ينتهي تدريس التاريخ العثماني فلم يصدر بعد. ذلك إلى جانب الكتب المدرسية القديمة التي كانت تدرس قبل اعتماد التعليم الأساسي، وهي كتب الستين الثالثة³ والرابعة⁴ من التعليم المتوسط، والأولى⁵ والثانية⁶ من

1 - أعده مجموعة من الأساتذة تحت إشراف مفتش التربية والتكوين: مجيد جعفر، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1996-1997.

2 - أعده أحمد بوشابو ولحسن عيزرم بإشراف محمد بوطالب مفتش التربية والتكوين، وعنوانه: تاريخ الجزائر والعالم: من عهد البدايات إلى الاستعمار الحديث، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2001-2002.

3 - أعده مجموعة من الأساتذة بإشراف مشري جموعي المفتش العام، وعنوانه: التاريخ الحديث: 1453-1815 م، طبعة منقحة، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، تاريخ ممزق.

4 - أعده مجموعة من الأساتذة بإشراف مشري جموعي، بعنوان: تاريخ المغرب العربي الحديث، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1982-1983 م.

5 - المؤلفون مجهولون، بعنوان: تاريخ العالم الحديث من فجر الصناعة إلى الحرب العالمية الأولى، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1998-1999 م.

6 - أعده مجموعة من الأساتذة بإشراف مشري جموعي، بعنوان: تاريخ العرب الحديث والعالم، الجزائر، المعهد التربوي الوطني، 1989-1990 م.

التعليم الثانوي. وهي الكتب التي كانت تتضمن مقررات تدريس التاريخ العثماني.

وأما الأساس الثاني لهذه الدراسة فيتمثل في استبيان يتضمن واحدا وعشرين سؤالاً وزع في نحو مائة نسخة على الأساتذة في مؤسسات التعليم الأساسية والثانوية بمدينة قسنطينة وبترخيص من مديرية التربية، وقد تمكنا من استرجاع سبعين (70) نسخة منه. وشملت عملية التوزيع خمسا وعشرين (25) مؤسسة، ثلاث عشرة (13) منها مؤسسات إكمالية (متوسطة)، والإثنتا عشرة (12) الباقية مؤسسات ثانوية¹. وقد ردت جميع تلك المؤسسات الاستبيانات الخاصة بها، وأغلبها رد العدد كاملاً، والقليل فقط غير كامل، وذلك كله باستثناء إكمالية خالد بن الوليد بحي الدقي التي لم ترد أي استبيان. ويدل ذلك كله على أن هناك وعياً عالياً وواسع الانتشار بمؤسساتنا التربوية بخصوص البحث العلمي، وخصوصاً لدى المسؤولين الإداريين الذين سهروا على توزيع تلك الاستبيانات بمؤسساتهم على السادة الأساتذة ثم جمعها منهم.

ثانياً: أهمية التاريخ العثماني في المقررات الدراسية:

كما هو معلوم فإن نظام التعليم ما قبل الجامعي في الجزائر قد مر بمرحلتين، الأولى منهما قديمة وكان التعليم فيها ينقسم إلى ثلاثة أطوار، هي الابتدائي ثم المتوسط وأخيراً الثانوي، والمرحلة الثانية وهي الجديدة، وصار التعليم فيها مقسماً إلى مرحلتين فقط هما الأساسية والثانوية. وبتغيير نظام التعليم فقد كان من الطبيعي أن تتغير معه المقررات الدراسية، ومنها مقرر مادة التاريخ. بل إن المقررات بشكل عام إذا كان الهدف من تغييرها هو تحسين مستواها من حيث المادة العلمية التي تتضمنها، فإن مقرر التاريخ له علاوة على ذلك هدف آخر يتصل بشخصية الطالب، وهو هدف يمكن أن نقول عنه بأنه تربوي بحت، أي فكري وليس علمياً. وذلك الأمر ليس خاصاً بالمدرسة الجزائرية فقط وإنما

1 - راجع القائمة الخاصة بها في الملحق رقم 1.

يشمل مدارس العالم كله، وذلك لما للتاريخ من دور في توجيه الأفكار داخل المجتمع. ومن ثمة فقد وجد تغيير ملموس في دروس التاريخ العثماني جملة في المقرر الجديد بالمقارنة مع المقرر القديم . ويمكن أن نرصد أهمية التاريخ العثماني في كلا المقررين في العناصر الآتية:

1 - مدة الدراسة:

إن تدريس التاريخ العثماني كانت بدايته، في المقررات القديمة، في السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، ويستمر بعد ذلك في السنة الرابعة من المرحلة نفسها، ثم في السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي . ويعني ذلك أن دراسته كانت تستمر مع الطالب مدة أربع سنوات. أما في المقررات الجديدة فإن تدريس التاريخ العثماني صار يبدأ في السنة التاسعة من التعليم الأساسي، وهي تقابل السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ويستمر بعد ذلك كما هو في المقررات القديمة في السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي. ويعني ذلك أن مدة التدريس قد تقلصت من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات فقط.

2 - حجم المادة العلمية:

إن قياس حجم المادة العلمية في أية مادة تعليمية قياسا دقيقا ليس بالأمر السهل، خصوصا عندما يتعلق الأمر بمادة التاريخ العثماني ، لأن الدروس فيه متداخلة ، فمنها ما يتعلق بالدولة العثمانية مباشرة، مثل تأسيس الدولة العثمانية وعلاقاتها الأوروبية بشكل عام، ومنها ما يتعلق بها بصفة غير مباشرة. والعلاقة في هذه الدروس الثانية هي بدورها تختلف من درس إلى آخر، وكمثال على ذلك حركات الإصلاح في البلاد العربية وعلى رأسها الحركة الوهابية وحركة جمال الدين الأفغاني، وأوضاع الجزائر الدولية في القرن التاسع عشر، والنهضة العربية الحديثة التي يدرس من ضمنها إصلاحات محمد علي في مصر. ومن ثمة فإن أية محاولة لتقدير حجم المادة العلمية المتعلقة بالتاريخ العثماني في مقررات المدرسة الجزائرية،

وحتى مقررات المدارس العربية الأخرى، تبقى محاولة نسبية وتقريبية. ولكي يتسنى لنا نحن هنا القيام بتلك المحاولة فإننا قمنا بعمليات إحصائية تخص من جهة الدروس المتعلقة بالتاريخ العثماني بصفة مباشرة وغير مباشرة، ومن جهة ثانية عدد الصفحات التي شملتها تلك الدروس، وذلك في كل سنة دراسية على حدة، وفي المقررين القديم والجديد كما تبينه الجداول الملحقة.

وإذا أخذنا بمعيار الدروس فإن دروس التاريخ العثماني عامة بلغت في المقرر الجديد في السنوات الثلاث جملة ثمانية عشر (18) درسا، ويشكل ذلك من مجموع الدروس التي يتضمنها مقرر التاريخ وهو سبعة وسبعون (77) درسا، نسبة 23,97 %، أما في المقرر القديم فإن عددها بلغ ثلاثة وثلاثين (33) درسا، ويشكل ذلك من مجموع الدروس التي يتضمنها المقرر كاملا والذي هو مائة واثنا وعشرون (122) درسا، نسبة 27,04 %، ويعني ذلك أن المادة العلمية المتعلقة بالتاريخ العثماني في المقرر الجديد قد تقلصت بمعيار عدد الدروس بنسبة 3,04 % عما كانت عليه في المقرر القديم.

وأما إذا أخذنا بمعيار الصفحات فإن مجموع صفحات التاريخ العثماني في المقرر الجديد لا يمكن تقديرها إلا في كتابي الستين التاسعة من الطور الأساسي والأولى من الطور الثانوي، لوجود الكتابين المقررين الخاصين بهما، أما كتاب السنة الثانية من الطور الثانوي فلم يصدر بعد. ولكننا إذا أخذنا بالتقديرات الاحتمالية الواردة في الجدول الملحق³ بخصوص هذه السنة الأخيرة، فإن الصفحات الخاصة بالتاريخ العثماني ستشكل في السنوات الثلاث جملة عددا قدره مائة وأربعاً وستين (164) صفحة، ويشكل ذلك من عدد

1 - راجع الملحق رقم 2.

2 - راجع الملحق رقم 3.

3 - راجع الملحق رقم 2.

الصفحات التي يتضمنها المقرر كاملا خلال السنوات الثلاث، نسبة قدرها 19,27 %. وأما في المقرر القديم فإن عدد صفحات التاريخ العثماني جملة فهي 250 صفحة، وتشكل ضمن عدد الصفحات التي تغطي مقرر التاريخ كاملا والذي هو 1098 صفحة، نسبة 22,76 %¹. ويعني ذلك أن المادة العلمية المتعلقة بالتاريخ العثماني في المقرر الجديد قد تقلصت بمعيار عدد الصفحات بنسبة 3,49 %.

و النسبتان المذكورتان هما في الحقيقة أكثر تعبيراً عن حقيقة ذلك التقليل مما يعبر عنه الفرق في عدد الدروس والصفحات، وذلك لأن التقليل في المادة العلمية في المقرر الجديد لم تمس التاريخ العثماني فقط وإنما مست المقرر كاملا، إذ بعدما كان عدد الدروس في المقرر القديم هو 122 درسا، فقد صار في المقرر الجديد 77 درسا فقط، وذلك بفارق قدره 45 درسا. وبعدما كان عدد صفحات الدروس كاملة في المقرر القديم هو 1098 صفحة، فقد صار في المقرر الجديد 851 صفحة فقط على أبعد تقدير، وذلك بفارق قدره 247 صفحة.

ثالثا. المادة العلمية في المقررات الدراسية:

إن المادة العلمية التي يتشكل منها أي برنامج يتعلق بالتدريس لها دور كبير في تحديد أهمية البرنامج المقرر دراسته، خصوصا من حيث الدور التربوي المرجو تحقيقه من وراء تدريس ذلك البرنامج. ويكون الأمر أكثر أهمية عندما يكون البرنامج يتعلق بمادة التاريخ. ولعل أول ما تقوم عليه أهمية كل مادة تاريخية هو الموضوعية. وبخصوص التاريخ العثماني فإن هذا الجانب لم يستوف حقه فيه. ويظهر ذلك بشكل جلي في غلبة أحداث الهزائم على أحداث الانتصار، ومظاهر الضعف على مظاهر القوة. مع أن أحداث الانتصار هي التي صنعت الدولة العثمانية، كما أن أحداث الانهزام هي التي أنهت وجودها. ويمكن

ملاحظة ذلك من خلال حدث فتح القسطنطينية في عام 857 هـ / 1453 م الذي يعتبر حدثاً عالمياً في ذلك العهد، فلم تأت الإشارة إليه في المقرر الجديد إلا في نحو خمسة أسطر، وضمن فقرة تتحدث عن فتوحات العثمانيين في أوروبا بشكل عام. ذلك في حين أنه كان قد أعطي له في المقرر القديم اهتماماً أكبر بكثير بحيث جعل عنواناً لدرس كامل، وعولج في ثلاثة عناصر رئيسية هي حصار المدينة، ثم سقوطها، وأخيراً نتائج فتحها. ودعم الدرس بخريطة تبين موقع المدينة وتحصيناتها، وصورة للسلطان محمد الثاني الذي فتحها، وصورة أخرى للوحة زيتية تبين حصارها من جانب الجيش العثماني وضرب أسوارها بواسطة المدفعية، ذلك علاوة على صورة لكنيسة آيا صوفيا التي حولها السلطان محمد الفاتح إلى مسجد جامع. وألحق الدرس بنص للمطالعة يبين سياسة السلطان محمد الفاتح السميحة تجاه سكان المدينة اليونانيين، وهي سياسة استمدتها من الإسلام².

وعلاوة على فتح القسطنطينية فإن هناك انتصارات أخرى أسهمت في صنع الدولة العثمانية وهي توازي انتصارات الأوروبيين عليها كما حدث لهم في معركة ليباني عام 1571 كما ورد في الكتاب المدرسي للسنة التاسعة من التعليم الأساسي³، ومن تلك الانتصارات معركة قوصوفو التي انتصر فيها العثمانيون انتصاراً ساحقاً على الحلف الأوروبي الذي وجه ضدهم، وكان ذلك في عام 1389 م، وتلك المعركة هي التي وطدت أقدام العثمانيين في أوروبا وفتحت لهم أبواب الساحل الأدرياتيكي ليتمكنوا بعد ذلك من مد عمليات الفتح حتى السواحل الإيطالية نفسها.

1 - كتاب التاريخ للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، مصدر سبق ذكره، ص 66.

2 - راجع كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، مصدر سبق ذكره، ص 17-27.

3 ص 69.

و الانتصارات العسكرية هي في الواقع مظهر من مظاهر القوة ، كما هي الانهزامات مظهر من مظاهر الضعف. وتدرّس مظاهر القوة لوحدها لا يحقق الهدف التربوي المقصود من تدرّس التاريخ، وإنما يجب أن تدرس إلى جانبها العوامل التي كانت وراءها ، خصوصاً إذا تعلقت تلك العوامل بالإنسان ذاته ، وذلك ما ينطبق على الدولة العثمانية، إذ أن مظاهر القوة فيها كانت من صنع سلاطينها الذين كانوا يتولون بأنفسهم قيادة الجيش في المعارك ، و كانوا ينتقلون من أجل ذلك بين أطراف دولتهم شرقاً وغرباً قاطعين مئات الكيلومترات دون أن يشعروا بالكلل أو الضجر، مما يبين مدى أهمية الحاكم في صنع الدولة.

وهناك جانب آخر غائب في مقرر التاريخ العثماني وأثر كثيراً على جانب الموضوعية فيه في المقرر الدراسي، على الرغم من أهميته في إبراز الاستمرارية في التاريخ الإسلامي عامة، وهو الجانب الحضاري. ذلك أن تاريخ الدولة العثمانية لم يكن كله أعمالاً عسكرية وسياسية فقط، بل كان فيه نشاط حضاري أيضاً، وكان نشاطاً راقياً في بعض مظاهره. ومن ذلك مؤسسات الحكم التي استمدتها العثمانيون من أصول إسلامية عكس ما يدعيه مؤرخو الغرب من أنها ذات أصول بيزنطية. وقد أعطى المقرر القديم هذا الجانب أهمية معتبرة وخصه بدرس كامل¹، بينما جاء في المقرر الجديد مدسوساً بشكل مختصر ضمن عنصر لا يعبر عن المضمون، وهو "العثمانيون يجددون الخلافة الإسلامية"².

و الجانب الحضاري الثاني الذي كان حاضراً في المقرر القديم ولو من خلال عنصر واحد فقط ضمن درس "أنظمة الدولة العثمانية"³، وغاب في المقرر

1 - راجع كتاب التاريخ للسنّة الثالثة من التعليم المتوسط، مصدر سبق ذكره، ص 65 - 74.

2 - راجع كتاب التاريخ للسنّة التاسعة من التعليم الأساسي، مصدر سبق ذكره، ص 66 - 67.

3 - راجع كتاب التاريخ للسنّة الثالثة من التعليم المتوسط، مصدر سبق ذكره، ص 70 - 71.

الجديد، هو الحركة العلمية والأدبية والعمرانية، والفنية. وتدرس هذه الجوانب الحضارية في التاريخ العثماني يجب أن يكون في إطار من الموضوعية وإلا حدث انحراف في الأهداف التربوية المسطرة، ونقصد بذلك أن يكون الحديث فيها عن مظاهر العظمة والازدهار كما هو الحال في علم الجغرافية (بيري رئيس)، وفن العمارة (المعماري سنان)، وفن الخط (الخطاط حمد الله 1429-1520 م)، والرحلات (أوليا جلبي)، وحركة التأليف باللغة العربية (حاجي خليفة).

و لعل مظاهر النقص تلك، هي التي جعلت نسبة 8,57 % فقط من الأساتذة الذين شملهم الاستبيان الذي قام عليه القسم الثاني من الدراسة، يجيبون عن السؤال السابع بأنهم راضون تماما عن الأسلوب الذي يقدم به التاريخ العثماني في المدرسة الجزائرية، أما النسبة الباقية منهم فهم إما راضون قليلا (55.71 %)، أو غير راضين تماما (35.71 %).

رابعاً: أدوات التدريس:

مما لا شك فيه أن الأداة الأولى لتدريس أي مقرر تعليمي تتمثل في الكتاب المدرسي الذي يتضمن ذلك المقرر، وتأتي بعده المراجع المتنوعة التي يكون الأساتذة في حاجة إليها من أجل توسيع معلوماتهم حول الموضوعات التي يتضمنها المقرر، وبشكل خاص حول العناصر الجزئية التي يكونون في حاجة إلى فهم تفاصيلها لكي يتمكنوا من استيعاب الدروس بشكل خال من اللبس والغموض. وإذا كنا نحن في الجامعة نعاني من قلة توفر تلك المراجع حول التاريخ العثماني، فإن معاناة الأساتذة في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعة من الطبيعي أن تكون أكبر بكثير، خصوصاً لدى فئة الأساتذة الذين لم يتخرجوا من أقسام التاريخ. والمراجع التي نقصدها هي متنوعة، منها الكتب العامة والمتخصصة، وقواميس المصطلحات، وأطلس الخرائط ومحاضرات الأساتذة في الجامعة.

و من أجل الكشف عن مدى توفر هذه الأدوات الضرورية لدى الأساتذة فإن علينا أن نقرأ إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم في الاستبيان. وكان السؤال الأول منها يتعلق بالكتاب المدرسي، هل هو كاف لتوضيح الدروس المتعلقة بالعهد العثماني أم ليس كافيا. وكان جواب نسبة 88,57% من الأساتذة بالنفي. وذلك أمر طبيعي لأن الكتاب المدرسي هو من جهة مختصر كثيرا بحيث أن أغلب الدروس لا يتجاوز عدد صفحاتها عشر صفحات، بما في ذلك الصفحات المخصصة للخرائط والصور والخلاصة والأسئلة ونصوص المطالعة. ومن جهة ثانية أن الدروس التي يتضمنها الكتاب تقوم على الأفكار وليس على المعلومات، ولذلك يغلب عليه الأسلوب الإنشائي أكثر من الأسلوب العلمي. وذلك منهج مقصود اعتمد في إنجاز الكتاب المدرسي لأنه موجه بالدرجة الأولى للتلميذ وليس للأستاذ. وعلاوة على ذلك كله فإنه نظرا إلى الصعوبة التي تحيط بالبحث في التاريخ العثماني بشكل عام وقلة الدراسات حوله، فقد جاءت كثير من الموضوعات الواردة في الكتاب المدرسي غير واضحة ويكتنفها الغموض، علاوة على الخطأ أحيانا. وكمثال على ذلك ما ورد في الكتاب المقرر في السنة التاسعة من التعليم الأساسي¹ من أن السلطان العثماني " يلقب بأمر المؤمنين وإمام المسلمين وسيد الغزاة والمجاهدين، شمس سماء السلطنة والخلافة والدولة والدنيا والدين ..."، وأن السلطان يستعين في الشؤون الدينية بمفتي الأستانة وهو شيخ الإسلام. ذلك أن هذه المعلومات إذا كانت كافية لكي تنقل للطالب بعض الأفكار المتعلقة بالتوجه الإسلامي للدولة العثمانية، فهي في الواقع غير كافية للأستاذ لكي يوضح له الواقع التاريخي الحقيقي.

وأما بخصوص مدى كفاية الكتاب المدرسي لتوضيح الدروس للطلاب فقد أفاد 70,76% بأنه غير كاف. والسبب في ذلك لا يتعلق بالاختصار الذي يتصف

به الكتاب، وإنما بصعوبة الفهم التي يواجهها الطالب والأستاذ معا في بعض الموضوعات بسبب غموضها، وخطأ المعلومات المتعلقة بها. وكمثال على ذلك ما ورد في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي¹ حول الأسطول الجزائري:

"وكانت السفن المسماة بالغليوطات والقرقاطات (كذا) والابرقيات ... الخ تسير بقوة المجاذيف حتى القرن 16 م ثم تطورت لتصبح سفنا شرابية ذات صارتين أو ثلاث وخاصة خلال القرن 17 م حيث تدرب الجزائريون على يد الأوروبيين لاستعمال السفن الحديثة مثل المسماة بالبرتون (كذا) والسفن المستديرة المقدمة ..."

وكذلك الأمر عند الحديث عن العملة الجزائرية في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي حيث وردت أسماء غريبة غير مفهومة حتى لدى الأساتذة².

أما السؤال الثالث والرابع والخامس فكان حول مدى توفر المراجع المتعلقة بالتاريخ العثماني لدى الأساتذة لكي يعتمدوا عليها في توضيح الدروس للطلبة. وكان السؤال الأول منها (وهو الثالث في الترتيب) يتعلق بمدى حاجة الأساتذة إلى تلك المراجع، فكانت إجابات 98,46 % منهم بالإيجاب. وذلك أمر طبيعي ما دام الكتاب المدرسي غير كاف لتوضيح الدروس.

وكان السؤال الثاني (وهو الرابع في الترتيب) عما إذا كانت لديهم مثل تلك المراجع، سواء في مكتبتهم الخاصة أم مكتبة عمومية يترددون عليها، فكان جواب 65,71 % منهم بالإيجاب، و34,20 % بالنفي.

وأما السؤال الثالث (وهو الخامس في الترتيب) فكان حول ما إذا كانت تلك المراجع التي تتوفر عليها الأساتذة الذين تمثلهم النسبة الأولى، كافية لهم لإعداد دروسهم، فكانت إجابة 19,56 % فقط منهم تفيد بأنها كافية تماما،

1 - ص 100.

2 - ص 152.

وإجابة 67,39 % تفيد بأنها كافية قليلا، وإجابة 8,69 % تفيد بأنها غير كافية مطلقا.

ومن خلال الإجابات الثلاث يتبين لنا أن نسبة 19,56 % فقط من الأساتذة لهم مراجع كافية لتحضير دروسهم المتعلقة بالتاريخ العثماني، أما النسبة الباقية منهم وهي نحو 80 % فهم يتوفرون على مراجع غير كافية إما جزئيا أو كليا. وإذا أخذنا بعين الاعتبار نسبة 34,20 % الذين لا يتوفرون على مراجع مطلقا فإننا ندرك خطورة الوضع بالنسبة إلى تدريس التاريخ العثماني في المدرسة الجزائرية.

وأما السؤال السادس فيتعلق بالمراجع ذات الصلة بالخرائط التاريخية، وهي أداة ذات أهمية كبيرة في توضيح دروس التاريخ عامة، والتاريخ العثماني خاصة، لأن بواسطتها يمكن معرفة الحدود السياسية، ومواقع المدن، ومجالات الفتح والتوسع، والتقسيم الإداري للدولة، وعمليات الانفصال والاحتلال وما إلى ذلك من الأعمال ذات الصلة بالجغرافيا ولا يمكن فهمها إلا باستخدام الخرائط. وكان السؤال هو ما إذا كان الأساتذة في حاجة إلى أطلس خاص بخرائط التاريخ العثماني، فكانت إجابة غالبيتهم (95,65 %) بالإيجاب.

وأما السؤال السابع فموضوعه يتعلق بالعنصر الأول من البحث، وقد أشرنا إليه في محله.

وأما السؤال الثامن والتاسع والعاشر فيتعلق بالمؤهلات العلمية التي اكتسبها الأساتذة أثناء تكوينهم بالجامعات بالنسبة لحملة الليسانس، وغير الجامعات بالنسبة إلى غيرهم، وتسمح لهم بتدريس التاريخ العثماني. وكان السؤال الأول منها وهو الثامن في الترتيب عما إذا كانت الدروس أو المحاضرات التي تلقوها أثناء تكوينهم كافية للأستاذ لتدريس التاريخ العثماني. فكانت إجابة 83,58 % منهم تفيد بأنها غير كافية. والوضع هنا لا يتعلق بفئة معينة فقط من الأساتذة، وإنما هو عام ومشترك بينهم، في مرحلة التعليم الأساسي، كما في التعليم

الثانوي، ويتعلق ذلك حتى بالأساتذة الذين تخرجوا من أقسام التاريخ بالجامعات.

وأما السؤال الثاني من هذه المجموعة (وهو التاسع في الترتيب) فكان عَمَّا إذا كان لدى الأساتذة نسخ من تلك الدروس أو المحاضرات. فكان إجابة 67,16 % بالنفي. وهو جواب اشترك فيه حتى الأساتذة الذين لهم ليسانس في التاريخ. مما يدل على أن التعليم في جامعتنا يتغلب عليه المنهج الشفوي، وهو منهج لا يخدم التكوين العلمي القائم على ترسيخ المعلومات.

و أما السؤال الثالث من المجموعة التي نحن بصدددها (وهو العاشر في الترتيب) فهو موجه للأساتذة الذين لهم نسخ من تلك الدروس أو المحاضرات، وهو حول مدى استفادتهم منها في تحضير دروسهم ، فكانت إجابة نسبة 9,09 % فقط بأنهم يستفيدون منها بشكل مرض، وإجابة باقي الأساتذة ونسبتهم نحو 90 % كانت موزعة بين بالاستفادة القليلة فقط (86.36 %)، أو بعدم الاستفادة مطلقا (4.54 %). ويدل ذلك على ضعف التكوين بجامعاتنا في التاريخ العثماني.

و أما السؤال (11 و 12 و 13 و 14) فيتعلق بالمصطلحات التاريخية التي تشكل جزءا مهما من موضوعات التاريخ العثماني بشكل خاص، منها ما يتعلق بنظام الإدارة، ومنها ما يتعلق بنظام الجيش، ومنها ما يتعلق بموضوعات أخرى مختلفة. وفهم تلك المصطلحات يعد جزءا من فهم التاريخ العثماني. وتلك المصطلحات هي بكثرة بحيث يكاد لا يخلو منها أي موضوع أو درس. وقد جمع أحد أساتذة التعليم الثانوي وهو نواري ساعي بعضها في عمل له حول الموضوع¹، ولكن العدد الذي أورده منها وهو 17 مصطلحا يعد غير كاف لتوضيح التاريخ العثماني، ذلك علاوة على عدم استيفاء تلك المصطلحات

1 - أطلس مصطلحات الجغرافيا والتاريخ لطلاب التعليم الثانوي، عين مليلة، دار الهدى، د.

الشرح الدقيق والمفصل. ولكن ذلك العمل يبقى في جميع الحالات مبادرة طيبة تستحق التقدير.

وبخصوص هذا الموضوع فإن السؤال الأول من مجموعة الأسئلة المذكورة (وهو السؤال 11 في الترتيب) كان حول ما إذا كان الأساتذة يتلقون أسئلة من طلبتهم تتعلق بمعاني المصطلحات التي تصادفهم في دروسهم، فكانت إجابة 86,28% منهم بالإيجاب، مما يعني أن المصطلحات تشكل عقبة في فهم الدروس المتعلقة بالتاريخ العثماني لدى الطلبة.

وكان السؤال الثاني (وهو السؤال 12 في الترتيب) حول ما إذا كان الأساتذة يجدون صعوبة في فهم تلك المصطلحات وشرحها لطلبته، فكانت إجابة 44,11% منهم بالإيجاب، والنسبة الباقية منهم وهي 55,88% كانت إجابتهم بالنفي. وهما نسبتان في الواقع متقاربتان. وحسب اعتقادي فإن الإجابات الخاصة بهذه الفئة الثانية من الأساتذة يشوبها قدر من الغموض، لأننا لا نعرف مستوى الشروحات التي يقدمونها لطلبته حول تلك المصطلحات، وهو مستوى غير كاف كما يبدو، ومما يدعم هذا الشك أكثر هي الإجابات المتعلقة بالسؤال الثالث من المجموعة (وهو السؤال 13 في الترتيب)، ويتعلق بما إذا كان الأساتذة لديهم مراجع بشرح مصطلحات التاريخ العثماني، فكانت إجابات 28,15% منهم فقط بالإيجاب، أما النسبة الباقية من الأساتذة، وهي 71,85%، فكانت إجابتهم بالنفي، بمعنى أنهم لا يملكون مثل تلك المراجع المتخصصة.

وعلاوة على ذلك فإن الأساتذة الذين قالوا بأنهم يملكون تلك المراجع قد وجه إليهم السؤال الرابع من المجموعة (وهو السؤال 14 في الترتيب)، ويتعلق بما إذا كانت تلك المراجع كافية لهم في تحضير الدروس أم ليست كافية. فكانت إجابة 30% منهم فقط (وهي نسبة تساوي أقل من الثلث) بالإيجاب، أما النسبة الباقية، وهي 70% من الأساتذة، وهي تساوي أكثر من الثلثين، فكانت

إجابتهم بالنفي، أي بأنها غير كافية. ويعني هذا أن غالبية الأساتذة يعانون من عقبة المصطلحات في تقديم الدروس المتعلقة بالتاريخ العثماني.

خامسا: تذبذب المادة العلمية

من المعلوم أن الكتاب المدرسي الذي يتضمن المقرر التعليمي موجه بالدرجة الأولى للتلميذ ، ولذلك فإن من شروط تأليفه مراعاة مستوى ذلك التلميذ من الجانبين الذهني والعلمي، ويكون ذلك باعتماد الاختصار في إعداد الدروس والوضوح في تقديم الأفكار والمعلومات، وتجنب مع ذلك كل ما يحدث الغموض والارتباك في الفهم لدى التلميذ . ولذلك فإن مؤلف الكتاب المدرسي عليه أن يختار العبارات السهلة والألفاظ الواضحة ، خصوصا عندما يعبر عن معلومات علمية وحقائق واقعية ومدلولات اصطلاحية. وتلك القواعد المنهجية هي التي لم تعتمد في كثير من الدروس التي تضمنها المقرر القديم والجديد على حد سواء، كما سنبينه في دروس العهد العثماني من خلال النماذج الآتية:

النموذج الأول : التقسيم الإداري للجزائر :

إن موضوع التقسيم الإداري قد تناوله المقرر القديم في كتاب السنة الرابعة من المرحلة المتوسطة¹، كما تناوله المقرر الجديد في كتاب السنة التاسعة من المرحلة الأساسية²، ثم في كتاب السنة الأولى من المرحلة الثانوية³. وأول صورة لذلك التذبذب تظهر في لفظة "بايلك" التي كتبت في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط⁴، ثم في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي بشكل

1 - ص 28.

2 - ص 28.

3 - 81 - 88.

4 - 147 - 149.

"بايليك" (أي بالياء بعد اللام)، بينما كتب في كتاب سنة الأولى من التعليم الثانوي بشكل "بايلك"¹ (من دون ياء). وعندما تحدث المؤلفون عن الوحدات الإدارية التي شاع بأنها كانت تسمى بذلك الاسم، فقد استخدم مؤلف كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط لفظة "مقاطعة"، وقال: "قسمت الجزائر في العهد العثماني إلى أربع مقاطعات رئيسية."² ولكي يوضح معنى لفظة "بايليك" كتب بعدها لفظة "ولاية"³، وعندما تحدث عن "بايليك الشرق" قال أنه "أكبر المقاطعات"⁴.

وأما مؤلف كتاب السنة التاسعة الأساسية فقد استخدم للدلالة على الوحدات الإدارية لفظة "إقليم"، فقال: "قسمت الجزائر إلى أربعة أقاليم رئيسية"⁵.

وأما مؤلف كتاب السنة الأولى الثانوية من المقرر الجديد فقد استخدم لفظة "منطقة"، فقال: "وكانت الجزائر مقسمة إداريا إلى أربع مناطق"⁶.

وعند الحديث عن العاصمة الإدارية للوحدات الإدارية فإن المؤلفين لم يستخدموا لفظة واحدة أيضا بخصوص جميع المقاطعات، وإنما استخدموا ألفاظا مختلفة. فمؤلف كتاب السنة الرابعة المتوسطة استخدم لفظة "العاصمة"

1 - ص 29

2 - ص 87

3 - ص 29

4 - ص 29

5 - ص 29

6 - ص 87

عند حديثه عن عاصمتي الشرق والغرب، ولفظة "المركز" عند حديثه عن عاصمة الوسط (تيطري)².

وأما مؤلف كتاب السنة التاسعة الأساسية فوحد ألفاظه بخصوص الموضوع واستخدم لفظة "عاصمة"³.

وأما مؤلف كتاب السنة الأولى الثانوية الجديد فقد استخدم ثلاثة ألفاظ هي "العاصمة" عند حديثه عن عاصمة الشرق⁴، و"الحاضرة" عند حديثه عن عاصمة الوسط "تيطري"⁵، ولفظة "المركز" عند حديثه عن عاصمة الغرب⁶.

وأما المقاطعة الرابعة التي شاع بأنها كانت تسمى "دار السلطان" وتشمل مدينة الجزائر وضواحيها، فإن مؤلف كتاب السنة الرابعة المتوسطة، قد عرفها تعريفا واضحا، فقال إنها "كانت تشمل العاصمة وضواحيها"⁷، ولكنه أضاف إلى ذلك عبارة بها بعض الغموض عندما قال : "هي مقر الحاكم الأعلى والديوان في كافة المراحل"، لأن الضمير المنفصل "هي" قد يعود على "دار السلطان" باعتبارها مقاطعة، وهو المعنى المقصود بالفعل، ولكن "المقاطعة" لا يمكن أن تكون مقرا للإقامة لأن الإقامة تكون في قصر. وفي هذه الحالة كان من الواجب أن يقول : "وبها يوجد مقر إقامة الحاكم الأعلى والديوان". ولكن الضمير المنفصل المذكور قد يعود على "دار السلطان" باعتبارها قصرا يقيم به الحاكم

1 - ص 148

2 - ص 29

3 - ص 87

4 - ص 149

5 - ص 149

6 - ص 149

7 - ص 29

الأعلى والديوان، وهو المعنى الصحيح من حيث التعبير، ولكن ذلك المعنى ليس هو المقصود.

وأما مؤلف كتاب السنة التاسعة الأساسية فقد اكتفى في تعريفه بالقول بأنها "مدينة الجزائر وضواحيها"¹. وهو تعريف واضح يمكن للتلميذ تصوره وفهمه. ولكنه لم يوفق في مواصلة استخدام ذلك الوضوح عندما شرح التقسيمات الإدارية الجزئية الداخلية، فقال : "إن الأقاليم الأربعة كانت مقسمة إلى قيادات، على رأس كل منها شيخ قبيلة أو زعيم طائفة"². فهل القبيلة هي الطائفة، وهل شيخ القبيلة هو القائد ؟

وأما مؤلف كتاب السنة الأولى الثانوية الجديد فذكر شرحا لا يفيد معنى المقاطعة وإنما يفيد معنى "مقر الإقامة" حيث يقيم الوالي العثماني آنذاك، وهو ما كان يعرف باسم "دار الإمارة". فقال : "دار السلطان : في القصبة لمدينة الجزائر عاصمة الأيالة"³. والتلميذ هنا لا يتصور مقاطعة إدارية تقع في القصبة لمدينة الجزائر، وإنما يتصور قصبة تقع في مدينة تقع في مقاطعة، وهو التصور غير المقصود تقديمه للتلميذ بعبارة "دار السلطان".

النموذج الثاني : النظام الإداري (المؤسسات الإدارية) :

لقد جاء تناول النظام الإداري (أو المؤسسات الإدارية) الذي كان يقوم عليه نظام الحكم العثماني في الجزائر، في المقررين القديم والجديد، وذلك في الكتب الثلاثة، كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وكتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، وكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، وكانت الشروحات المقدمة في الكتب الثلاث مع أنها تتناول موضوعا واحدا، إلا أنها

1 - ص 87.

2 - ص 87.

3 - ص 149.

تكاد تكون غير متطابقة في مجملها حتى تبدو كأنها تتناول موضوعات مختلفة. مما يدل على أن الموضوع لم يكن واضحاً لدى المؤلفين أنفسهم، فكيف يكون بناءً على ذلك واضحاً لدى التلميذ ولدى المعلم اللذين أعدت من أجلهما الكتب الثلاثة.

فمؤلف كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط حدد ذلك النظام في أربع هيئات هي: الداي، والمجلس الاستشاري الخاص، ومجلس الديوان العسكري، ومجلس الرياس. وركز في شرحه لتلك المؤسسات على "المجلس الاستشاري الخاص"، فقال عنه أنه بمثابة مجلس للوزراء في عصرنا الحديث، وقال بأنه كان يتشكل من ستة أعضاء هم وكيل الخرج وخوجة الخيل والآغا والقبطان رئيس والباش كاتب والخزنجي¹.

وأما مؤلف كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي فتطرق إلى الموضوع في موضعين في درس واحد، أحدهما يبين فيه نظام الإدارة في رسم بياني هو عبارة عن مخطط أسماه "هيكل النظام السياسي والإداري في عهد الدايات"، ويفهم منه أن رأس السلطة كان يمثلها الداي، ويأتي بعده الخزنجي، ثم يأتي مجموعة من الموظفين يبلغ عددهم ستة وهم : وكيل الخرج، وخوجة الخيل، والبيت المالجي، وآغا محلية (كذا)، والباشكاتب وشيخ الإسلام².

وتحدث المؤلف في الموضوع الثاني من الدرس نفسه عن نظام الإدارة بشكل مجمل وذكر أن ذلك النظام يقوم على الداي والديوان وأعضاء الديوان وهم وكيل الخرج والبيت مالجي ورئيس أمن مدينة الجزائر ورئيس الخيل³. فأني شرح يأخذ به التلميذ في هذا الموضوع، أهو الأول أم الثاني ؟ إذ يلاحظ

1 - ص 29-31

2 - ص 83

3 - ص 87

من المقاربة بين الشرحين أن المؤلف أسقط في شرحه الثاني بعض الوظائف التي ذكرها في الشرح الأول وهي الخزنجي وآغا محلية، الباشكاتب وشيخ الإسلام. وقد يفسر ذلك الإسقاط بأن أصحاب تلك الوظائف لم يكونوا أعضاء في الديوان. ولكن ذلك قد ينطبق على شيخ الإسلام، ولكن لا ينطبق على أصحاب الوظائف الأخرى. وعلاوة على ذلك فإن المؤلف لم يعتمد شكلا واحدا في كتابة تلك الوظائف فكتب "بيتمالجي" و"بيت مالجي"، و"خوجه الخيل" و"رئيس الخيل"، ذلك فضلا عن أنه أضاف في الشرح الثاني وظيفة لم يذكرها في الشرح الأول وهي "رئيس أمن مدينة الجزائر".

وأما مؤلف كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي الجديد فذكر بخصوص الموضوع أن "الحكومة الداي مؤسسات تنفيذية واستشارية"، ومن المفروض أن يقول "مؤسسات استشارية وأخرى تنفيذية" لأن الاستشارة تسبق التنفيذ، حتى أنه هو نفسه لما شرح تلك المؤسسات فإنه بدأها بالديوان الذي يعتبر مجلسا استشاريا.

ثم حدد المؤلف تلك المؤسسات في ثلاثة عناصر، أولها الديوان وقال بأنه يضم قادة الجيش الانكشاري، وهو صاحب السلطة الفعلية. وثانيها مجلس النواب، وقال عنه بأنه يتشكل من خمسة وزراء هم الخزنجي والآغا ووكيل الخرج والبيتمالجي وخوجه الخيل، وثالثها هم كبار الموظفين².

وبمقارنة بين الشروحات الواردة في الكتب الثلاثة نجد أن الأول منها حدد نظام الإدارة في أربع مؤسسات، وحددها الثاني بأسلوب غير واضح في مؤسستين، وحددها الثالث في ثلاث.

1 - ص 148.

2 - ص 148.

ومن جهة ثانية فإن الكتب الثلاثة لم تستخدم مصطلحات موحدة للإشارة إلى تلك المؤسسات، وإنما استخدمت مصطلحات مختلفة، فنجد "المجلس الاستشاري الخاص" في الكتاب الأول يقابله "الديوان" في الكتاب الثاني، و"مجلس النواب" في الكتاب الثالث. ونجد "مجلس الديوان العسكري" في الكتاب الأول لا تقابله أية مؤسسة في الكتاب الثاني، بينما يقابله "الديوان" في الكتاب الثالث.

وبخصوص الوظائف العليا التي كان يقوم عليها النظام الإداري جاء في الكتاب الأول (الرابعة المتوسطة) أن أصحابها كانوا يشكلون "المجلس الاستشاري الخاص"¹، وفي الكتاب الثاني (التسعة الأساسية) أنهم يشكلون "الديوان"²، وفي الكتاب الثالث (الأولى الثانوية) أنهم يشكلون "مجلس النواب"³.

وقد عدد كل مؤلف في الكتب الثلاثة تلك الوظائف، فذكر الأول ستاً⁴، وذكر الثاني في موضع من الدرس سبعا⁵، وفي موضع آخر من الدرس نفسه أربعاً⁶، وذكر الثالث خمسا⁷. ومن البديهي أن يؤدي ذلك الاختلاف في تعداد الوظائف بين المؤلفين إلى زيادة في بعض الوظائف لدى أحدهم، وإلى نقصان لدى آخر. وكمثال على ذلك وظيفة "رئيس أمن مدينة الجزائر" التي ذكرها

1 - ص 29.

2 - ص 87.

3 - ص 148.

4 - ص 29-30.

5 - ص 83.

6 - ص 87.

7 - ص 148.

مؤلف كتاب السنة التاسعة أساسية¹، ولم يذكرها مؤلفا الكتابين الآخرين، ثم وظيفة "الباش كاتب" التي ذكرها مؤلفا كتاب السنة الرابعة المتوسطة²، وكتاب السنة التاسعة الأساسية، ولم يذكرها مؤلف كتاب السنة الأولى الثانوية.

وقد شرح كل مؤلف الوظائف الإدارية التي ذكرها في كتابه. ولكن تلك الشروحات جاءت جميعا مختلفة، حتى الشروحات المقدمة للوظيفة الواحدة تبدو كأنها شروحات لوظائف مختلفة. ولنبين ذلك نقدم الجدول الآتي المتضمن أسماء الوظائف والشروحات المقدمة بشأنها في كل كتاب :

1 - ص 30.

2 - ص 83.

جدول 1 شرح الوظائف في الكتب الثلاثة

الوظيفة	شرحها في الكتاب الأول س 4 المتوسطة	شرحها في الكتاب الثاني س 9 الأساسية	شرحها في الكتاب الثالث س 1 الثانوية
الخزناجي، الخزنجي	وزير الخزانة ويعود إليه الإشراف على الموارد والعشور	مكلف بالشؤون المالية والداخلية يعوض الداي في غيابه ومرضه	هو مسؤول المالية والشؤون الداخلية يساعده باشكاتب
وكيل المخرج	هو المشرف على شؤون الدولة العسكرية والمدنية والمستشار الخاص للداي	وزير البحرية يشرف على دور صناعة السفن المختص بشؤون البحرية	هو قائد الأسطول البحري ومسؤول الشؤون الخارجية
خوجة الخيل	هو بمثابة وزير الحربية كما يوكل إليه الإشراف على أملاك الدولة	مدير أملاك الدولة ويستقبل هدايا الداي رئيس الخيل : الذي كان حلقة الاتصال بين الجزائريين والحكومة	هو رئيس جباة الضرائب ومسؤول أملاك البايك
الآغا	وهو القائد العام للقوى البرية	آغا محلية : قائد الجيش	هو قائد الجيش الانكشاري
القبطان	هو القائد العام	/	/

رئيس	للقوى البحرية		
الباش كاتب	هو الذي يترأس ديوان الإنشاء	أمين عام وكاتب للمجلس	يساعد الخزناجي
بيتمالجي	/	مكلف بتسجيل العقود والمواريث البيت مالجي : المختص بالشؤون المالية	هو المكلف بالشؤون الخاصة بالعقود والمواريث

النموذج الثالث : الوضع الاجتماعي :

لقد تطرقت الكتب المدرسية الثلاثة إلى الوضع الاجتماعي في الجزائر في العهد العثماني. ومع أن الموضوع كان مشتركا بينها، إلا أن الأفكار المتناولة كانت متباينة ولا تكمل بعضها بعضا، خصوصا بين كتابي السنة التاسعة الأساسي والسنة الأولى الثانوية اللذين يمثلان المقرر الجديد، إلى درجة أن الأفكار التي تناولها أحدهما تعارض أفكار الآخر وحتى تنفيها أحيانا. ولتوضيح ذلك تذكر أن مؤلف كتاب السنة الرابعة متوسط قد انطلق في تناوله للموضوع من فكرة الوحدة الاجتماعية للمجتمع الجزائري، وجعل تلك الوحدة واحدة من الآثار الناتجة عن الحكم العثماني في الجزائر، وشرح ذلك بقوله : "إن قيام تمازج بشري بين سكان البلاد والوافدين الأتراك أدى على مر الأزمنة إلى إحداث تأثيرات متبادلة من حيث العادات والتقاليد الوطنية".¹

أما مؤلف كتاب السنة التاسعة الأساسية فقد انطلق في شرحه للموضوع من فكرة التمايز الفئوي في المجتمع، وشرح ذلك في عنصر جزئي هو "المعطيات

الاجتماعية"، وكان ذلك في أربعة عشر سطرا تحدث فيها عن الفئات التي كان يتشكل منها المجتمع الجزائري وحددها في ثلاثة عناصر، أولها الفئة الريفية التي قال عنها إنها تمثل 90%، وثانيها الفئة الحضرية، وثالثها فئة الأجانب. ثم تحدث عن النشاط الاقتصادي الذي تخصصت فيه كل فئة وقال بأن الفئة الأولى تخصصت في الزراعة والرعي، والثانية في الحرف، والثالثة في المعادن وصناعة السفن وشؤون المال¹. وكان غرض المؤلف من ذلك التقسيم هو الوصول إلى نتيجة مفادها أن الجزائر كانت تملك آنذاك المؤهلات الاجتماعية والاقتصادية التي كان من الممكن أن تحدث بها نهضة اقتصادية. ولكن المؤلف عوض أن يجيب عن سؤال ما إذا كانت الجزائر تملك المؤهلات التي تقودها إلى النهضة الاقتصادية، فإنه طرح سؤالاً هو لماذا لم تحدث النهضة الاقتصادية في الجزائر مع أنها كانت تملك المؤهلات التي تقودها إلى ذلك. وقد يجد التلميذ الجواب عن ذلك في المعطيات التي قدمها المؤلف نفسه.

وأما مؤلف الكتاب الثالث (السنة الأولى الثانوية) فقد ذهب في تناول الموضوع إلى اتجاه آخر بعيد عن فكرة الوحدة الاجتماعية كما في الكتاب الأول، وفكرة المؤهلات الاقتصادية كما في الكتاب الثاني، وكانت الفكرة التي بنى عليها الموضوع هي التمايز العرقي والديني، فقال بأن المجتمع الجزائري كان مقسماً في العهد العثماني إلى أتراك وأندلسيين وجاليات يهودية ومسيحية، وكانت تلك الفئات جميعاً تشكل نسبة 5%، وأما النسبة الباقية التي هي 95% فكان يمثلها الأمازيغ والعرب، ولم يتوقف في فكرته عند ذلك الحد فقط، وإنما ذكر أن الفئات الأولى وهي الأقلية كانت تسكن المدن الساحلية، والفئتين الأخيرتين كانتا تسكنان الأرياف والمدن الداخلية. وأضاف إلى ذلك قوله إن الجزائر عرفت في هذه الفترة "عودة الوضع الطبقي الذي استأثرت به طائفة الأتراك

الماسكة للحكم والمناصب العليا من حيث امتيازات الدخل، فكان مرتب الداي يقدر بـ 21000 سلطاني، ومرتب الخزناجي 15000 سلطاني، وكانت جل الأراضي بالسهل المتيجي الخصيب ملكا للدائيات يعمل الأهالي في أراضيها مقابل النصف إن كانت الأراضي مروية، أو مقابل الخمس إن كانت أراضي مطرية. تكرار الدروس في المقرر
سادسا: تكرار الدروس:

من المعلوم أن التعليم هو مجموعة من الدروس يتلقاها التلميذ في مراحل زمنية متتالية، على أن تكون تلك الدروس موزعة على وحدات تعليمية (أي مقررات) يراعى فيها مستوى التلميذ في كل مرحلة من جهة، وتكامل الدروس التي تشكلها تلك الوحدات على امتداد المراحل التعليمية جميعا من جهة أخرى. ومن أهم ما يراعى في إعداد الوحدات التعليمية تجنب تكرار الدروس في المراحل جميعا منفردة أو مجتمعة. ولذلك تهتم الهيئة التربوية المكلفة بإعداد المقررات بوضع العناصر التفصيلية لكل درس من الدروس وأهدافه التربوية. ولا يكون إعداد مقرر مرحلة من المراحل إلا إذا أعد مقرر المرحلة التي قبلها، فيعد مقرر المرحلة الأولى، ثم مقرر المرحلة الثانية، ثم الثالثة، وهكذا إلى نهاية مراحل التعليم واستكمال المقرر العام. وبذلك الشكل تأتي مقررات المراحل جميعا متكاملة بحيث تشكل مقررًا عامًا وواحدًا.

وذلك النظام في إعداد المقررات التعليمية هو الذي يمكن ملاحظته على المقرر العام القديم الخاص بالتاريخ، حيث نجد مادة تاريخ الجزائر في العهد العثماني التي هي موضوع دراستنا هنا قد جاء تناولها في مقرر السنة الرابعة من التعليم المتوسط ووزعت على مجموعة من الدروس تبدأ بالوجود التركي في

الجزائر¹ ثم البحرية الجزائرية² النظام الإداري بها³، ثم علاقاتها الخارجية⁴، ثم علاقاتها مع فرنسا⁵، وأخيرا الغزو الفرنسي للجزائر عام 1830م⁶. وأما تاريخ الجزائر بعد عام 1830 فجاء تناوله في مجموعة من الدروس موزعة على مقرر المرحلة الثانوية في السنتين الثانية والثالثة.

وكان التكرار الوحيد الذي حدث في أثناء تناول تاريخ الجزائر المتعلق بالعهد العثماني، هو الذي كان ضمن درس "المغرب العربي من القرن 16 إلى الاستعمار" في مقرر السنة الثانية من المرحلة الثانوية⁷. بعد أن سبق تناوله قبل ذلك في مقرر السنة الرابعة من التعليم المتوسط⁸. ولكن ذلك التكرار لم يأت مطولا، إنما جاء مختصرا بحيث لم يتجاوز الصفحتين.

غير أن ذلك المنهج الذي اتبع في إعداد دروس تاريخ الجزائر في العهد العثماني في المقرر العام القديم، لم يراع في أثناء إعداد المقرر العام الجديد، حيث وردت تلك الدروس مكررة في كتابي السنة التاسعة من التعليم الأساسي⁹ والسنة الأولى من التعليم الثانوي¹⁰، حتى أن الكتابين يبدو أن كانهما لا يندرجان ضمن مقرر دراسي عام واحد، وإنما ضمن مقررين دراسيين مختلفين. وإن ذلك

1 - ص 17.

2 - ص 34.

3 - ص 28.

4 - ص 41.

5 - ص 46.

6 - ص 53.

7 - ص 16-19.

8 - ص 169، 269.

9 - ص 81، 106.

10 - ص 158.

التكرار لم يمس تاريخ الجزائر في العهد العثماني فقط، وإنما تاريخ الجزائر في عهد الاحتلال أيضا.

وقد يبدو للوهلة الأولى أن دروس السنة التاسعة الأساسية تعالج تاريخ الجزائر العثماني العام، ودروس السنة الأولى الثانوية تعالج تاريخ الجزائر العثماني في القرن التاسع عشر. ولكن ذلك الاختلاف في الدروس لا يتجاوز في الواقع كونه اختلافا ظاهريا توحى به العناوين التي وضعت للدروس، والأسلوب الذي صيغت به، والمراجع المعتمدة في إنجازها وأسماء محرريها.

ولبيان أوجه التطابق في الدروس نذكر أن الكتاب الأول تطرق إلى مراحل الحكم العثماني في الجزائر ووضعها في رسم بياني¹ ولكنه تطرق إلى ثلاث مراحل فقط هي عهد البايالرييات، وعهد الباشاوات، وعهد الأغاوات. وكان هدف المؤلف من ذلك بيان أن الجزائر في خلال تلك المراحل الثلاث كانت تابعة للدولة العثمانية، أما في المرحلة الرابعة التي يطلق عليها عهد الدايات فصارت الجزائر فيها تشكل كيانا سياسيا مستقلا.

وتطرق الكتاب الثاني إلى تلك المراحل أيضا ووضعها في جدول، ومع أن المؤلف حدد المرحلة التاريخية لدروسه بالقرن التاسع عشر، إلا أنه تطرق إلى المراحل الأربع كاملة من عام 1518 م إلى 1830م، وخص المرحلة الرابعة بفقرة كما فعل مؤلف الكتاب الأول².

1 - ص 81

2 - ص 147

وتناول الكتاب الأول نظام الحكم العثماني في الجزائر، وتحدث عن المؤسسات والوظائف التي كان يقوم عليها ذلك النظام¹، وهو الموضوع الذي تناوله الكتاب الثاني أيضاً².

وتناول الكتاب الأول التقسيم الإداري للجزائر³، كما تناول ذلك الموضوع الكتاب الثاني أيضاً⁴.

وتحدث الكتاب الأول عن استنجد الجزائريين بعروج وإخوته وإلحاق الجزائر بالدولة العثمانية على يد خير الدين، في عنصر "النجدة العثمانية"⁵، كما تحدث عن ذلك الكتاب الثاني أيضاً، وذلك في التمهيد الذي خصصه لدرس "مكانة الجزائر الدولية وعلاقاتها الخارجية"⁶.

وتحدث الكتاب الأول عن الحملات الأوروبية ضد الجزائر ومنها حملة شارلكان عام 1541، وكان ذلك في عنصر "تأرجحت العلاقات الجزائرية الأوروبية بين السلم والحرب"⁷. وتحدث عن ذلك الكتاب الثاني أيضاً، وكان ذلك في عنصر "المكانة الدولية للجزائر"⁸.

1 - ص 83-87

2 - ص 148

3 - ص 86

4 - ص 149

5 - ص 85

6 - ص 158

7 - ص 101-102

8 - ص 158-161

وتناول الكتاب الأول النجدات التي قدمتها الجزائر للدولة العثمانية¹، وكان منها ما حدث في معركة نفارين التي خصها المؤلف بفقرة مستقلة²، كما تناول الكتاب الثاني ذلك الموضوع أيضا، ولكن ذلك تناول حده بمعركة نفارين فقط عام 1827، باعتبارها "أهم معركة" كما ذكر المؤلف جسدت فيها الجزائر وقوفها إلى جانب الدولة العثمانية³.

وخص الكتاب الأول الوضع الإقتصادي والاجتماعي والثقافي في الجزائر في العهد العثماني بمحور من محاوره⁴، وهو العمل نفسه الذي قام به مؤلف الكتاب الثاني كذلك، ولكن بشكل أوسع قليلا⁵.

وفي النهاية تحدث الكتاب الأول عن الحملة الفرنسية على الجزائر عام 1830⁶، كما تحدث عن ذلك الكتاب الثاني أيضا⁷.

وإذا انتقلنا إلى كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي فإننا نجد فيه ثلاثة دروس مكررة، وقد سبق تناولها في مقرر المرحلة الأساسية، وهي أوضاع الجزائر في القرن 19⁸، ومكانة الجزائر الدولية وعلاقاتها الخارجية⁹، والغزو الفرنسي للجزائر¹⁰.

1 - ص 101

2 - ص 103

3 - ص 165

4 - ص 91-95

5 - ص 149-153

6 - ص 106-113

7 - ص 169-176

8 - ص 147-157

9 - ص 158-168

10 - ص 169-180

وإن الحديث عن تكرار الدروس هو في الواقع ليس حديثاً عن خطأ في منهج إعداد المقررات فقط، إنما هو حديث عن إقبال للمقررات بدروس إضافية غير مجدية، كان من الممكن أن تحذف لتخفيف كثير من الأعباء المادية والمعنوية المرتبطة بالتكوين على التلميذ، أو تعوض بدروس أخرى ذات فائدة في التكوين.