

الأستاذ / فريد حاجي

المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية

بوزريعة

من أجل رؤية ومقاربة جديدتين لتدريس التاريخ

المدرسة، مؤسسة اجتماعية يقيمها المجتمع لتكوين الناشئة إدراكيا وحركيا وفكريا ووجدانيا واجتماعيا بالصيغ الفعالة، من أجل إعدادهم للحياة الاجتماعية المتحضرة بوجه عام. كما أنها مجال تربوي عملي، يتكون من تفاعل عدة عوامل من بينها المناهج بكل مكوناتها.

من هذا المنظور، يصبح مردودها التربوي والبيداغوجي محل نقد، خصوصا تجاه المواد العلمية ومخرجاتها، وبدرجة أقل تعليم اللغات: إذ أن المدرسة تقوم بتدريس هذه المواد، بالنظرة التقليدية - معارف، مدرّس، متلقّي - دون مراعاة الجوانب الأخرى لعملية التعلم، مما لا يسمح للمتعلم من اكتساب مختلف الكفاءات التي تؤهله لأن يكون فردا فاعلا في المجتمع.

وإذا كان ذلك هو الجانب السلبي في مناهج هذه المواد من وجهة النظر النقدية هذه، فما موقع مادة التاريخ من هذا كله ؟

نعتقد أننا لا نجافي الحقيقة، بأن مادة التاريخ ظلت - ولا تزال - خارج دائرة الضوء، ولا يحتاج هذا إلى دليل، أكثر من تلك النظرة السائدة لدى مختلف شرائح المجتمع - المتمدرسين منهم والراشدين - تجاه التاريخ. فهو بالنسبة للفئة الأولى، مادة تبعث الملل في النفوس، أمّا عند الثانية فلا يزيد عن كونه ماضٍ قد ولّى ليس إلّا، والأساس هو الحاضر والمستقبل، ممّا يدلّ على غياب الحس التاريخي لديها.

ولمّا كان ذلك هو الواقع الماثل كما نراه - من وجهة نظرنا على الأقل - فأنتى لنا إذن أن نعجب مما نلحظه من تيه المتعلمين، وتنافرهم، وانسلاهم، وتمردهم على الدولة والمجتمع معا ؟ ومن هنا ألا يمكن إرجاع هذا المآل، إلى مدخلات مناهج التاريخ التي لم تزود المتعلّم بما يساعد على فهم حقائق تاريخه و استيعابها ؟ ثمّ أليس هذا تحصيل حاصل لعدم إيلاء التاريخ المكانة اللائقة به في السياسات التربوية المتعاقبة ؟.

وأمام ضعف مخرجات مناهج التاريخ، وما تشكّله من انعكاسات سلبية على المتعلّم، إن في الحاضر، وإن في المستقبل، ونحن بصدد إصلاح شامل للمنظومة التربوية من

أجل مدرسة المستقبل المنشودة، بات من الضروري طرح هذه الإشكالية، لما لها من الأهمية بمكان. فهي قضية تتعلق بكينونة الأمة، خصوصا في عصر تعالت فيه الأصوات المنادية بالعالمية، وتجاوز التاريخ والجغرافيا، وما إلى هنالك من المصطلحات التي يعجّ بها القاموس السياسي للقوى المهيمنة على عالمنا اليوم.

إنّ إعادة النظر في مناهج التاريخ وعناصرها، لمختلف المراحل التعليمية، يتطلّب الإجابة على تساؤلات، مثل: أي رؤية وأهداف للتاريخ في ظلّ الواقع الوطني، والتوجه العالمي؟ ما هي المعايير في اختيار المقررات الدراسية، ونوعية الآليات البيداغوجية التي يستدعيها تجسيد هذه الاختيارات؟

ولا شك، أنّ الإجابة الدقيقة والواضحة عن السؤالين، تشكّل الأرضية الصلبة والانطلاقة السليمة، لما ننشده من أهداف، وما يلزم المتعلّم للتّمكّن من هذه المادّة الدراسيّة. ذلك ما نسعى إلى إثارته، وتناوله في هذا المبحث، وهو لا يمثل سوى تصوّرات أولى، أملين من الأسرة التربوية المعنية فتح نقاش مثمر وبناء حول الموضوع.

مدخل

حظيت دراسة التاريخ بأهمية بالغة لدى الأمم والشعوب منذ فجر الحضارات، ذلك أن التاريخ إطار للحضارة، ودعامة لبنانها، كما أنه يمثل المعرفة المتتابة والمتحركة. وما دامت هذه الأخيرة جزءاً من مسار التاريخ، فإنه يمكن اعتباره تلك الدراسة المحيطة بكل معرفة متحركة. ومن بين تلك المعارف، هي تلك التي لها صلة بفهم الحاضر، من حيث أنه يفسر أصوله، ناهيك عن كون التاريخ أداة للثقافة العقلية، إذ هو صحة للعقل، وشفاء له من السذاجة في الاعتقاد، ويكشف عن عدد من المجتمعات المتباينة، ويهيئ لفهم وقبول أعراف مختلفة، كما يجعل دارسه يتبين أن المجتمعات قد تحولت مراراً، مما يبعد الخوف من التحولات. وبخصوص التاريخ الوطني، فهو الهوية والذاكرة التي تزود الأجيال بالقيم، والشخصية، من خلال استنطاقه، واستثمار مكنوناته، ومدّ جسوره مع الحاضر واستيعابه، وصولاً إلى جعله المحفز لانطلاق الفرد نحو غاية سامية، وهدف منشود وصالح.

ولذا، فقراءة التاريخ ومعرفته، ليست مجرد مطالعة ذات طابع فضولي، أو من قبيل الترف الفكري - إن صحّ التعبير - بل هي من صميم معرفة الذات، وصيرورة القوانين العامة. ومن ثمّ فكل دراسة سطحية أو عابرة له، تعني تجاهلاً وتهميشاً لذواتنا.

وفي ظلّ الترويج لفكرة عولمة الثقافة، لن تضمن الأمم استمراريته وديمومتها أمام هذا التيار الجارف إلاّ بفهمها لتاريخها وتحصّنها به. وعلى الرغم من أن الأمم في مجموعها تشكل التاريخ العالمي، إلاّ أن هذا لا يلغي الخصوصيات الثقافية والحضارية لكلّ أمة. ولا يعني بالضرورة الانغلاق على الذات، لأنّ هذا المنحى يخالف سنن الحضارات.

بديهي أن بعض الأحداث التاريخية التي تمر بها الأمة، تؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر في واقعها، إن حاضرا، وإن مستقبلا، بل وقد تؤثر في روح الأمة وتفكيرها، ومن ثم على مبادئها وقيمها العامة، فقد تقوّي تلك الأحداث من دعائمتها، وتؤكد وجودها واستمراريتها إن تمّ تفهّم الفرد دواعيها وسياقها التاريخي، وقد تنسفها من أساسها في غياب الحس التاريخي⁽¹⁾. وحيث أن المبادئ الاجتماعية لم تكن من الرّسوخ والقوّة، فإنّها تؤثر على النشء الجديد، بل وتمتدّ إلى الجيل الذي يليه.

لذا، أصبحت الحاجة ماسّة إلى تدريس التاريخ عموما، والوطني على وجه الخصوص شيئا مقدّسا، للاعتبارات سالفة الذكر، لأنّه يمسّ صميم الأمة. لكن ما ننشده في إطار إعادة الاعتبار للتاريخ، لن نبغّه إلّا بمنحه مكانة متميّزة في السياسة التربوية، من خلال مناهج التاريخ لمختلف المراحل التعليمية، وبرؤية جديدة، وأهداف في غاية الدقة، ومقرّرات تعكس روح هذه الأهداف، والأخذ بالأساليب (الطرائق) الفعّالة العصرية في تدريسه، وإعداد كتب مدرسية تحمل المواصفات العالمية (التربوية والبيداغوجية)، وإعداد المدرّس الكفء المسائر لتقنيات التدريس المعمول بها عالميا، مع توفير الإمكانات المادية. وإذا ما توفّرت هذه الأسس والآليات، تكون الظروف مواتية للتعلّم.

إنّ دور المدرسة اليوم، هو تمكين المتعلّم كيف يتعلّم بنفسه - بتوجيه من المدرّس طبعا - وإكسابه المهارات اللازمة لذلك، فالمتعلّم في دراسته للتاريخ، كثيرا ما يكون مجرد متلقّي لمادّة تاريخية جاهزة - تخصّ الوطن أو الأمم الأخرى - لم يكن طرفا فيها حينما حدثت، ولا هو شارك في استنتاجها وتقصيّ حقائقها من خلال التساؤلات مع المدرّس، الذي

يسردها أو يصفها له، وفي هذه الحالة، والنتيجة معروفة، وهي أشبه ما تكون بحقن المريض دواء ليس له مفعول. وهكذا، يبقى المتعلم عبارة عن جهاز استقبال لمعلومات صماء، بينما هي تحمل في ثناياها الشيء الكثير، تنتظر من المتعلم أن يعيد إليها الحياة من جديد، يدقق و يمحّص، ويفكّ ويربط خيوطها، ويغربل، بدل إرجاعها كصورة طبق الأصل عند الامتحان، وفق أسئلة على مقاس الملخص السبوري، أو الإملائي الذي دوّنه في كرأسه. وبهذا الأسلوب، يحرم المتعلم من مهارات (التعامل مع المشكلات التاريخية) التي تؤدّي به إلى امتلاك ناصية التفكير والحسّ التاريخيين، باعتبارهما من بين الأهداف التي ينبغي أن تشكّل روح مناهج التاريخ

المنهج ومصادر أهدافه :

أصبحت المناهج⁽²⁾ الحديثة تعنى بمادة التاريخ كجزء رئيس منها في كل مراحل التعليم. وإذا كانت التربية أداة المجتمع لتحقيق أهدافه، فإن المناهج أداتها في هذا الشأن. والمدرسة وما تحتويه من مقررات، إنّما هي انعكاس لفلسفة المجتمع. وعليه، ينبغي أن تكون هذه الفلسفة بجميع أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحضارية محل دراسة عميقة وتحليل وإعمال للفكر، حتى تتضح معالمها وأبعادها ومراميها، ليكون هذا العمل إطاراً عاماً للفلسفة التربوية التي تحدّد ملمح المتعلم المرغوب فيه. ومن ثمّ تتولى وزارة التربية ومختلف الشركاء الفاعلين رسم تنظيم للسلم التعليمي، أي تحدّد أهداف كل مرحلة تعليمية، وتربط بينها وبين خصائص نمو المتعلمين، وطبيعة المواد الدراسية، مع الأخذ في الاعتبار الاتجاهات العالمية في هذا المضمار.

وعليه، لا بدّ من وضوح الفلسفة الخاصّة بكلّ منهج، وينعكس ذلك بشكل مباشر ودقيق على كافة عناصر المنهج، ليترجم ذلك كله إلى مواد تعليمية، توظّف بشكل يجعل المتعلم، يرى ماهيتها، ودورها في توجيه وتطوير الحياة، حاضرا ومستقبلا. فالمتعلم الجالس على مقاعد الدراسة اليوم، سيكون غدا مواطنا يمارس حياته في مجتمعه.

ومن هنا، فإنّ القصد والتنبؤ من الأمور الأساسية التي يلتزم بها التربويون فيما يقترحونه من مواد تعليمية، وطرائق تدريسية وأنشطة للمدرسة، تقصد في النهاية إعداد فرد له من المواصفات، ولديه من الإمكانيات ما يجعله قادرا على الحياة في المجتمع، وأن يكون هو ذاته أداة لتطويره.

ولذا، فإنّ النجاح في استثمار أيّ منهج لمادة ما، مرتبط بالقدرة على التحديد الدقيق للأهداف، أي وضوح الرؤية عمّا نريد تحقيقه منها بكلّ دقّة، كأن تكون الأهداف العامة لتدريس التاريخ للنّشء، هي العمل على أن:

- يعي الذاكرة الجماعية لمكانة مجتمعه في أزمنة سابقة،
- يتعرّف على قيم المجتمع الجوهرية،
- يدرك أنّ الذاكرة التاريخية لمجتمعه هي مفتاح هويّته الذاتية،
- يتفهّم الروابط التي تصله بالبشرية،
- يتمكّن من فهم الحضارات، والحوار الهادف والبناء مع الآخرين،
- أفرادا كانوا أو جماعات .

وحتىّ تجد الأهداف طريقها إلى التجسيد، ينبغي من واضعي مناهج التاريخ، باعتبارهم القائمون على تحديد ملامح الفرد المرغوب فيه، بناء

على مقاصدهم وتنبؤاتهم، سدّ كلّ ما من شأنه أن يفتح المجال للتحريف - أهدافا ومحتوى - حسب الأهواء والميول من قبل الساهرين على تجسيدها كسلوك ملموس أو مواقف من المتعلّم، وهذا لن يتأتّى إلّا بـ:

- الثقافة الواسعة، والإلمام بالتيارات المختلفة المؤثرة في المجتمع والعالم،

- قراءة إنتاج المؤرخين البارزين في مختلف العصور،

- العقلية المنظمة، و القدرة على الترتيب و التنسيق،

- الملكة النقدية (الفحص، المقارنة، الاستقراء)،

- التحلي بالصبر، وعدم التسرّع في إصدار الأحكام،

- الموضوعية، والابتعاد عن الآراء الشخصية أو المعتقدات الدينية أو الاتجاهات السياسية،

- صبّ الفكر والثقافة في خدمة البحث العلمي، والحقيقة التاريخية،

- الحس المرهف، والنظرة الإنسانية، لإدراك مشاعر الآخرين

والإحساس بنوازعهم تجاه مواقفهم التي أسهمت في تشكيل حركة التاريخ،

- التمكن من فهم مرحلتي الطفولة والمراهقة من وجهة نظر نفسية

باعتبارهما من المراحل التي يقضيها هؤلاء في الوسط المدرسي.

المنهج ومعايير اختيار المحتوى

لمّا كان التاريخ يمثل سجل مسيرة البشرية والمصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية، فإنّ قراءتنا له هي من قبيل تحقيق الوقائع التاريخية (تنظيم مادّتها، معرفة أسبابها، إيضاح تفاصيلها، تأكيد صحتّها، وتحليلها

وتفسيرها، الربط بين ظواهرها المختلفة، استخراج النتائج منها) مما قد يرشدنا إلى أن الكثير من المشكلات التي نعاني منها في الحاضر، هي محصلة ونتيجة لوقائع حدثت في الماضي البعيد أو القريب.

وما دام لكل زمان مساره، ولكل مسار خلفياته، ولكل خلفية أبعادها المميزة، فإن ما يطرح نفسه بالحاح على مخططي المناهج والمقررات الدراسية، هو حجم المعرفة ونوعها، هذا من جهة، ثم هل يكفي للمتعلم أن يردّها؟ أم عليه أن يتمثلّها لتصل إلى أعماق الفكر، وتتمكّن من الوجدان، وتصبح جزءاً متميزاً، باعتبارها موجّهات لسلوك المتعلم؟

إن هذا التساؤل هو من التحديات الماثلة اليوم أمام المدرسة. إذ هناك فجوة بين الجوانب المعرفية والجوانب الأخرى من عملية التعلم في مناحج التاريخ ومقرراته.

صحيح أن الجانب المعرفي ذا أهمية لبيان بنية أي علم، لكنه ليس كفيلاً ببناء النظام القيمي⁽³⁾، وما يسانده من مفاهيم وعواطف، وما يتبعه من قدرة على اتخاذ القرارات والمهارات الأدائية.

من جهة أخرى، فإن عملية تحديد حجم المعرفة مرتبط بمدى قدرتها من حيث الحقائق والمعلومات المختارة على المعالجة السليمة لتلك المشكلات التي هي أحوج ما تكون إلى الإجابة عن عديد من التساؤلات، مثل: كيف تكون الحاضر؟ ما أصول المفاهيم السائدة في الحاضر؟ ما العوامل والمؤثرات التي ساهمت في تحديد أبعاد تلك المشكلات؟ والإجابة عن تلك الأسئلة هي من العوامل المساعدة على تحديد ملامح واتجاهات المستقبل المرغوب فيه، على اعتبار أن الماضي هو مفتاح

الحاضر للتنبؤ بالمستقبل. بمعنى أن الإنسان يتأمل أحداث الماضي وتفاعلاته ويتخذ منها عبرة للحاضر.

إن الوصول إلى جعل محتوى المادة ذا فائدة وتأثير في المتعلم، يتطلب من بين ما يتطلب، عدم التركيز على تلقين المتعلم أكواما من المعرفة التاريخية كغاية في حد ذاتها، بقدر ما يكون هذا المحتوى يخدم الأهداف العامة من جهة، والخاصة من جهة أخرى، كما يؤدي بالمتعلم إلى أن يفكر بطريقة أفضل، وبما يتماشى وطبيعة تلك المعرفة وفهمها، ويكون له أثر في تغيير الاتجاهات.

وفي هذا السياق، يأتي دور المفاهيم⁽⁴⁾ كدعامة وركيزة في تحقيق هذا المسعى، وهذا من أهم التّحدّيات التي تواجه المجال التربوي.

إن الاهتمام بالمفاهيم - عند وضع المنهج - هو من الأسس المساعدة على تحديد الأهداف واختيار وتنظيم المحتوى والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، ذلك أن المفاهيم وما يتصل بها من مهارات معرفية مثل التجريد والتصنيف، لها وظيفتها في جعل مادة التاريخ مادة دراسية تثير التساؤلات وتتحدى الفكر. كما أنها تخفف على المتعلم عبء التعقيد في حقائق التاريخ، الناتج عن الاستغراق في التفاصيل والجزئيات. وباختصار، فهي تمكن المتعلم من اكتساب مهارة إعمال فكره في بعدين رئيسيين:

- **بعد تاريخي:** وهو في ذلك يتقيد بالماضي، يتأمل في أحداثه وتفاعلاته، ويدرك أيضا الظروف التي ولدت المفهوم والبيئة التي ترعرع فيها واحتضنته، ومن ثم يعتبر بعبره.

- **بعد الحاضر:** ينتقي منه استجابات نحو المشكلات والأزمات التي تواجهه، وهو في ذلك يربط بين البعدين، بمعنى أنه يحاول أن يفسر الحاضر في ضوء مجريات الأمور في الماضي.

إنّ استيعاب المفاهيم، والتحكم فيها، لن يتأتّى إلّا من خلال مادة تاريخية تحمل جملة من المواصفات، منها:

- الروح الجدلية و النقدية، لإعادة الثقة إلى المعرفة التاريخية الأصيلة،
- النشاط البشري، الذي يعكس حضارة الأمة ويعبّر عن شخصيتها بكل أبعادها،

- المواضيع التي تمثل خبرات الأمم الأخرى، وتكون متزامنة مع كل مرحلة من مراحل مسار التاريخ الوطني، لاستيعاب المتعلم للبعد الزمني، وإجراء المقارنات،

- القيم الوطنية بأبعادها المفاهيمية خاصة، والقيم الإنسانية العالمية. وعند صياغة المادة التاريخية لهذه المواضيع، ينبغي أن يكون الطرح، متّسماً بالعلمية والموضوعية، ويعكس بصدق روح الأهداف المسطرة، بعيداً عن التوجيه والغربة والانتقاء، أو الممالة عند التفسير التاريخي لوضع سياسي قائم، لأنّ ذلك لا يخدم الحقيقة التاريخية، ويفقد المادة مصداقيتها عند المتعلم، وينبغي الابتعاد قدر المستطاع عن أسلوب السرد والوصف، والاهتمام بالتعليل، لأنّ فهم التاريخ ليس مجردّ حشو ذهن المتعلم بما تزخر به حضارات الأمم السابقة، بقدر ما هو:

- مساعدة المتعلم على استغلال بيئته بوعي تام، بعد تعلّمه العديد من المفاهيم و التعميمات،

- تزويده بمعلومات متّصلة بتاريخه، وكيفية اشتقاقها، بغية فهم المجتمع بقوانينه ونظمه وقيمه. وهذا لن يتسنّى له، إلّا من خلال

إكسابه مهارة ذهنية، عن طريق تعويده على مقارنة الأفكار والحوادث الماضية بالحاضرة، ومن ثمّ الوصول إلى التنبؤ المعقول لما سيكون في المستقبل، وإكسابه مهارة التعامل مع الآخرين، المتمثلة في فكرة الاحترام المتبادل بين الأفراد، والابتعاد عن التمرکز حول الذات، وإدراك الغيرية، وفهم الأشياء من وجهة نظر الآخرين. وهكذا يصبح التاريخ (الماضي) الذي يكتشف له المتعلم دليلاً تاريخياً، معرفة ذاتية لذهن حي، وعندها يصبح التاريخ لديه حدساً⁽⁵⁾ وليس مجرد فكر.

أي مقارنة لتعليمية التاريخ؟

لم يعد المتعلم وفق النظريات الحديثة، مجرد متلقٍ للحقائق والمعلومات من قبل المدرّس فحسب، بل أصبح محوراً أساسياً في عملية التعلم، يساهم في البحث عن المعرفة، ويستوعبها بنفسه، تحقيقاً لمبدأ تفريد التعلّم⁽⁶⁾. وثمة سبلاً وأساليب، ينبغي أن يتقنها المتعلم لدى تعامله مع حيثيات ومضامين المعرفة، وتلك هي مهارات التعلّم⁽⁷⁾.

والتاريخ كمادة تعليمية، لها خصوصية في هذا المجال، فهو يقدم تحديات فكرية ومتنوعة، إضافة إلى سعة ميدانه، وعدم أخذه شكلاً واحداً، جعله موضوعاً في غاية الأهمية في هذا الجانب، ومن ثمّ، فالمهارات اللازمة لتعلّم التاريخ، هي وسائل يستطيع المتعلم من خلالها، كيف يفهم التاريخ بفعالية.

وعليه، فإنّ ما هو شائع في مدارسنا، أنّ المتعلم يميل إلى الحفظ والاستظهار، وليس الفهم والاستيعاب، وولوج في التحليل أو التركيب أو التقويم، فهو لا يستطيع اكتشاف الأشياء بنفسه، ولا هو قادر على

تكوين ملاحظات، أو تنظيم تعلّمه أو كتابة مقالة، بالشكل العلمي المطلوب. وقد أدّى ذلك إلى:

- عدم اكتساب المتعلم لمهارات فكرية أساسية ،
- وجود صعوبات لديه على مستوى التفكير العملي - الإجرائي -.
- نقص كبير على مستوى التفكير الفرضي - الاستدلالي -.
- إنّ هذا الخلل، يعود إلى اعتبارات عدّة من بينها على وجه الخصوص:
- عدم إدراج التفكير التاريخي ضمن أهداف مناهج التاريخ ،
- الطرائق التدريسية التقليدية في تدريس المادة.
- انعدام شبه تام للوسائل التعليمية.
- ولمعالجة النقائص السالفة الذكر، وإعادة الاعتبار للمادة - مكانة وفاعلية - لا بدّ من إعادة النظر في المنهج وعناصره أي:
- صياغة الأهداف الخاصة،
- الكتاب المدرسي،
- إعداد المدرس الكفاء،
- تعليمية المادة.

المنهج والأهداف الخاصة

- صياغة أهداف تعزّز تنمية المهارات القرائية والتحليلية والكتابية
- ومهارات التفكير والتساؤل والتحدّث والمناقشة، ممّا يعطي للمادة
- أبعادا وظيفية على مستوى شحن فكر المتعلم وتزويده بطاقة إبداعية
- في التحليل والتقويم،

- صياغة مناهج التاريخ، بما يعطي مساحة واسعة لممارسة الأنشطة والتدريبات،
- صياغة المناهج بأسلوب يفتح آفاق رحبة أمام المتعلم للاطلاع على المصادر والوثائق التاريخية المكتوبة منها أو المرئية.

المنهج والكتاب المدرسي :

من الصعوبة إرساء المناهج، وتنفيذها في غياب تصور واضح للكتاب المدرسي، باعتباره ركيزة أساسية للمنهج، والمصدر الأساسي للتعليم. إذ يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي هي إحدى الأدوات التي تستطيع أن تساعد المتعلمين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفاً.

من هنا، يمكن استخلاص ما للكتاب المدرسي من أهمية، إذ أنه:

- يحتوي قدراً من المعلومات المختارة بعناية، على أساس علمي، ومنظمة بطريقة جيدة تساعد المدرس في إعداد الدروس، وانتقاء الطرائق التدريسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة العملية، وأساليب التقويم المناسبة،

- يمثل إطاراً عاماً للمقرر الدراسي كما تصوّره واضعوا المناهج، محققاً للأهداف المرغوب فيها. ومن ثمّ، يسهّل للمدرس أمر تحديد الأهداف الخاصة بكل درس، أو مجموعة من الدروس، واختيار القراءات الإضافية المكملّة لمادة الكتاب المدرسي، سواء إليه أو للمتعلّم،

- يقدم قدراً من الحقائق والمعلومات التي ينبغي أن تظهر في سلوك المتعلّمين، فمن خلالها يستطيع كل متعلم وبمساعدة المدرس أن ينطلق

في الاتجاه الذي يتفق مع ميوله واتجاهاته، وما يشعر به من مشكلات،
 فيبحث عن المعلومات في مختلف مصادر المعرفة المتنوعة،
 - يتيح فرصا للمتعلم، ليتدرب على مهارات القراءة،
 - يقدم الحقائق من وجهة النظر الوطنية،
 - يساعد المتعلم في البيت على التلخيص، والمراجعة، وإجراء
 التطبيقات، كما أنه وسيلة بين أيدي الأولياء لمدّ العون إلى أبنائهم.
 انطلاقا من هذه الاعتبارات، ومن أجل أن يؤدي الكتاب المدرسي
 وظيفته بشكل جيد، لا بدّ من مواصفات يتطلّبها إعدادُه، وتعلّق بـ:

أولا : المضمون: بحيث يتّسم بـ :

- وضوح العلاقة بين المحتوى وتنظيمه، وأهداف المنهج.
- ملائمة المادة المختارة لمستوى المتعلم، ومراعاة الفروق الفردية
 بين المتعلمين.
- التنوع و الوضوح في ما يحتويه من وسائل تعليمية، وأنشطة عملية،
 وأساليب تقييمية.
- الترابط والتسلسل والتماسك في المادة الواحدة، وتكاملها مع
 المواد الأخرى.
- التوجّه الجديد المتمثّل، في التعلم بالمقاربة بالكفاءات.

ثانيا: الشكل: ويعني الاهتمام، بالإخراج الفني للكتاب من حيث،
 الغلاف، الخط، العناوين الرئيسية والفرعية، استعمال الألوان،
 الرسومات والأشكال المعبرة عن الأفكار المطروحة فيه. هذه الجوانب،

تجعل من الكتاب المدرسي وسيلة جذابة للمتعلم، خصوصا في المراحل الأولى من التعليم .

المنهج وإعداد المدرس

مما لا شك فيه أن المدرس الكفاء، يحتاج إلى آلية جديدة في الإعداد، لمواجهة التغيرات الحالية والمستقبلية، من المنظور المجتمعي والعالمي والمعرفي والتكنولوجي، وعلى اعتبار أيضا أن هذه الأبعاد هي في حالة تعديل وتطوير مستمرة. ومن هنا، فإن اختيار المدرس من أجل إعداده، وتكوينه بما يتماشى وهذه التغيرات، يخضع لمقاييس تخص الشخص، والمحاور الكبرى لبرنامج التكوين، من بينها:

- معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية ملائمة، قبل التحاقه بمؤسسات الإعداد:

- مفهوم التعليم المستمر⁽⁸⁾ والتطوير المهني، لمواجهة التغيرات الحاصلة والمستقبلية سواء تعلّق الأمر بالمجتمع أو بالتكنولوجيا،

- القدرة على إدارته لأكثر من وسيلة للتعليم الفعال، مثل التعلم التعاوني⁽⁹⁾، التعلم الذاتي⁽¹⁰⁾، التعلم الاستكشافي والإبتكاري⁽¹¹⁾.

- الفهم الجيد لكل من طبيعة المتعلم، والمجتمع، والمتغيرات العالمية الجارية،

- فلسفة تمهين التعليم⁽¹²⁾ الامر الذي سترتب عليه تغيير النظرة إلى المدرس وإلى عملية التعليم برمتها،

- الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية وتقنيات التعلم والتعليم.

- كيفية تعليم القيم وتنميتها.

المنهج وتعليمية المادة:

إن أسلوب تنظيم المنهج، يعدّ مسؤولاً ومسؤولية رئيسية عن الطريقة التي يستخدمها المدرّس في تدريسه للمادة، فإذا كان المنهج منظماً على أساس مشكلات أو تعيينات، فإنّ ذلك يفرض طريقة في التدريس تختلف عما تتطلبه تنظيمات أخرى، وفي الحالتين لا يستطيع المدرّس أن يقتصر في التدريس على طريقة الإلقاء، وإذا كان المنهج منظماً على أساس مواد دراسية منفصلة، فإنّ ذلك يفرض عليه في معظم دروسه أسلوب الإلقاء، وبالتالي لا يراعي نشاط التلاميذ، وحاجاتهم، وميولهم، ومشكلاتهم، وبالتالي فهو يعتمد على الطرائق التقليدية ذات البعد التلقيني (حشو ذهن المتعلم بزخم من المعلومات لم يكن طرفاً في اكتشافها) بينما الهدف الهام من أهداف تدريس التاريخ، هو التفكير التاريخي

ومن هنا، أصبح من الضروري، إيجاد طرائق بديلة لتعليم وتعلّم التاريخ ليس لحل مشكلة ما في موضوع محدّد فحسب، بل الهدف هو اكتساب المتعلم وبالتدرج مهارة حل المشكلات.

تنظيم طريقة التعلم بواسطة المشكلة⁽¹³⁾: وتتمثل في مرحلتين

المرحلة الأولى: تنظيم العمل الجماعي، وتتطلب:

- فهم العمل المطلوب إنجازه.
- ضبط المعارف المراد تحقيقها.
- ضبط لحصيلة التعلّمات الفردية.

المرحلة الثانية: وتتمثل في توفير الشروط الضرورية لإنجاز العمل، منها على الخصوص:

- فتح المجال لمشاركة أكبر عدد ممكن من المتعلمين، مما يتيح الفرصة لتعدد الأفكار، بغية الاستفادة أكثر.

- متابعة وسهر المدرس - إشرافا وتوجيها - لنشاطات المتعلمين، بهدف الوصول إلى تحقيق النتائج المنتظرة منهم.

2. مرحلة التطبيق :

أ. **الخطوة الأولى**، وتتمثل في فهم المهمة، وذلك ب :

- قراءة الأسئلة قراءة جيدة، واستخراج النقاط الأساسية للمشكلة.
- تشخيص المفاهيم والأفكار ومعطيات المشكلة.
- توضيح المفردات المستعملة بدقة.
- استخراج المعطيات المناسبة للمشكل.
- توضيح ما نريد تحقيقه فعلا.

خلاصة مخرجات الخطوة :

- * أسئلة تكون فيها المفردات الهامة مسطرة.
- * إنجاز قائمة للمفردات الغامضة لشرحها وتعريفها.
- * إعادة الصياغة للمشكلة.

ب. **الخطوة الثانية**: وتتمثل هذه الخطوة في ضبط المعارف، بمعنى توضيح المفاهيم التي نسعى إلى التحكم فيها، وكيفية التعامل معها، مع التعرف على المصادر، الممكن استغلالها. وتتم العملية كما يلي:

- إثارة الأفكار، وذلك بإدلاء المتعلمين بمعارفهم وخبراتهم المكتسبة.
- أخذ عدة مسالك في تناول المشكلة مع التركيز على المسلك الأكثر ملاءمة مع تبريره.

- تشخيص المعارف المرجو اكتسابها لحل المشكلة، وإعداد قائمة بشأنها.

- إعداد ما يجب تنفيذه فرديا وتحديد أهدافه.

خلاصة مخرجات الخطوة :

- إعداد قائمة أهداف التعلم.

- إعداد قائمة المراجع المعتمدة.

- إعداد قائمة تتضمن المهام الواجب إنجازها.

ولتجسيد هذه المقاربة، هناك مقاربة أخرى تكمل وتخدم الأولى، وهي تعويد المتعلم على الأسلوب الاستجوابي، الذي من بين أهدافه، هو تدريب المتعلم على:

- تحديد وتوضيح المشكلات في التاريخ.

- التعامل مع المصادر والمراجع والوثائق بفعالية.

- تكوين ملاحظات من مصادر المعلومات التاريخية.

- تعزيز الاتجاه التساؤلي واستجواب الماضي كوسيلة للفهم، وهذه الوسيلة التعليمية، تمكن المتعلم من اكتساب مجموعة من المهارات المتمثلة في:

1. مهارة تحديد العنوان أي:

- تحليل عنوان الموضوع أو الحدث، من خلال تجزئته إلى عدد من الأسئلة،

- طرح الأسئلة قبل البدء في أي دراسة حقيقية،

2. مهارة القراءة أي :

- تعلم كيفية استنطاق المحتوى، بهدف الفهم والاستيعاب، وتتم هذه المهارة عبر مراحل أربع هي:

أ- **مرحلة الاستطلاع:** بحيث يقدم المتعلم على فحص جدول المحتويات وقراءة خاطفة لمفاتيح محاور المقرر أو فصول المراجع التي يعتمدها.

ب - **مرحلة السؤال:** يقوم فيها المتعلم بتدوين أي سؤال يخطر على ذهنه حول عنوان ما، أو مشكلة مطروحة في الكتاب.

ج - **مرحلة القراءة والتسميع:** يقرأ خلالها المتعلم محتوى الموضوع حسب قدرته، مع التوقف أحيانا، لتسميع نفسه النقاط الرئيسية التي أنهى قراءتها، لاختبار قدراته على التذكر والفهم من جهة وتعزيز الاحتفاظ بما قرأه، ويكون يقضا اتجاه المعلومات التي يقرأها، حتى يهيئ نفسه للإجابة على الأسئلة التي دونها من قبل.

د - **مرحلة المراجعة:** يستعرض المتعلم أثناءها في ذهنه كل النقاط الأساسية، ويعيد بفعالية مرحلة التسميع، ليصحح المعلومات التي اكتسبها كلما أمكن ذلك،

3 - **مهارة تكوين الملاحظات:** أي إعداد المتعلم لمدونة خاصة به، سواء تعلق الأمر بكتابة، أو تخطيط بياني، لما قرأ أو استمع أو شاهد.

4 - **مهارة الكتابة:** أي تمكن المتعلم من كتابة البحوث أو المقالات، مما يعزز لديه الفهم والاحتفاظ بما اكتسب من معلومات.

5- **مهارة التحدث والمناقشة** : وهي أكثر النشاطات المرغوبة في دراسة التاريخ، إذ تتيح للمتعلم فرصة التعبير عن أفكاره ووجهة نظره وتطويرها، وتوسيع مداركه، وتغذية راجعة لملاحظته.

وباختصار إذا تمكن المتعلم من اكتساب هذه المهارات فإنه يكون قد:

- تعود على طرح أسئلة تاريخية على نفسه، واكتسب معلومات بصيغة سؤال، يكون أكثر فاعلية في مستوى تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها.

- يوفر له عنصر الدافعية والإثارة عند التعلم.

- يتمكن من استيعاب المفاهيم والمصطلحات التاريخية، والتمرس على تقويم المصادر والتعليق على المعلومات التي تحتويها.

- يتعلم كيف يختار مما استقاه من معلومات، ما يناسبه، وكيف يلخص اختياراته الشخصية بشكل واضح وكيف يكون الملاحظات في مختلف مصادرها (كتب مدرسية، وثائق، مصورات، رسومات، برامج التلفزيون).

الخاتمة:

إن إدراك وظيفة التاريخ والوعي بقيمته، أصبحا يشكلان أكثر من ضرورة، في ظل السعي نحو سيادة ثقافة واحدة في العالم.

وإذا كانت عملية مراجعة المناهج أمرا محبذا من أجل مسايرة روح العصر، فإن تجسيدها على أرض الواقع وفق الأهداف المتوخاة منها، هو من الصعوبة بمكان، إذ أن نجاعة تنفيذها مرهون ومرتبطة بمدى قدرة المدرس على استيعاب المنهاج بعناصره المختلفة وتمكنه وتحكمه فيها، سواء ما يتضمنه من فلسفة وأهداف ومحتويات وكفاءات داخلية وخارجية، تلك الفلسفة المستمدة من العمق الحضاري للأمة بكل أبعاده، والمراعية لمتطلبات الحاضر، وتوجهات المستقبل في ظل المتغيرات الدولية، والأهداف العامة والخاصة، التي يجب أن تكون في غاية الدقة، الى جانب ذلك المحتوى الذي يعكس جملة من الإشكاليات التاريخية، التي تتمحور حول مواضيع مثل: التوتر بين العالمية والمحلية، الكلي والخاص، التقاليد والحداثة، الروحي والمادي، والمتسم بالعلمية في الطرح، والموضوعية في التناول، بغية اكساب هذه القضايا أكبر قدر من المصداقية، مع

السعي لتأسيس تعلم التفكير والنقد التاريخيين من خلال مكونات المعرفة المفاهيمية، واعتماد بيداغوجية في التدريس مبنية على نظرية التعلم، والإحاطة الجيدة بأسسها الاستومولوجية.

إن تحكم الأستاذ في مدخلات منهاج التاريخ، سينعكس بلا شك على المتعلم، وسيساعد ذلك على نواتج تعلم ممثلة في تمكن المتعلم من الوظيفة الأساسية من تعلم التاريخ، بمعنى أن لا يستمع هذا المتعلم الى صوت الماضي وحسب، بل وبما يسمح له أيضا بالتفكير في هذا الصوت، وبما يجعله مشدودا الى تاريخه وقيمه والتمسك والاعتزاز بهما، ومما يدرأ عنه الانغلاق على الذات ورفض الآخر، وقادرا على التفاعل والتحاور معه، من دون انبهار به، أو الاعتقاد بأسطورة الثقافة العالمية، وبعبارة أوضح مواطننا أصيلا، ذا عقل ناقد ومتفتح ومسؤول، وهي مواصفات الفرد المرغوب فيه.

المواضع:

1. **الحس التاريخي:** يحيل بشكل أو بآخر الى الوعي التاريخي، وفي حدود العلاقة مع التراث، أو علاقاتنا ككائنات تاريخية مع التراث، اذ الرؤية الحديثة ترفض متابعة التراث بصورة ساذجة، أو الاستسلام الى حقائق عريقة متفق عليها. وهنا لا بد من التمييز بين مفهومين للتراث، الاول يتعلق بالاستماع الى صوت التاريخ، والثاني هو التفكير في هذا الصوت، ذلك أن الوعي التاريخي لم يعد يسمع للصوت الذي يأتيه من الماضي، ولكن بتفكيره في هذا الصوت، بمعنى يعيد وضعه في السياق الذي تجذر فيه لمعرفة الدلالة والقيمة النسبية اللتين يكتسبهما من هذا الصوت، وهو فعل حسي. مجلة **بيان الثقافة**، العدد 8، 2000، ص 86

2. **المناهج:** هو الخطة الشاملة لمجموع المواقف (الخبرات) التعليمية/التعلمية التي تهيئها المدرسة للمتعلمين في داخلها أو خارجها تحت اشراف منها، بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث التعلم، مما يؤدي الى تحقيق النمو الشامل للمتعلمين الذي هو الهدف الاسمي من العملية التعليمية/التعلمية. محمد السيد علي، **علم المناهج** - الأسس والتنظيمات - دار عامر للطباعة والنشر، الاسكندرية، ص 40.

3. **النظام القيمي:** هو التجريديات أو التعميمات التي تتضح من خلال تعبير الافراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة، وهي أشمل واعم من مفهوم الاتجاه، إذ أن القيم تقدم المضمون لهذا الأخير، أبو زيد ابراهيم، **سيكولوجية الذات والتوافق النفسي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1978، ص 85

4. **المفاهيم:** المفاهيم في مجال التاريخ، هي عبارة عن تصورات عقلية ذات طبيعة متغيرة، تقوم على ايجاد علاقات بين الاشياء والحقائق والاحداث والمواقف، وتصنف على أساس الصفات المتشابهة فيها، وتعالج في صورة وصفية لفظية، حماد عمار، **دراسات في التربية والثقافة**، ط2، القاهرة، الدار العربية، 1999، ص51.

5. **الحدس:** يعرف رونز الحدس بأنه: "ادراك الشخص لذاته ادراكا مباشرا أو لحالاته الشعورية أو لغير العقول أو للعالم الخارجي أو للكميات أو للقيم والحقائق العقلية"، مراد وهبه، **المعجم الفلسفي**، دار قباء للطباعة، الاسكندرية، ص284.

6. **تفريد التعلم:** المقصود به هو أن يكون التعليم فرديا، حيث تعد الخبرة هي أساس عملية التربية، ويؤدي مرور المتعلم بها الى اكتسابه خبرة جديدة، والشرط الأساسي هو أن يتم اختبار تلك الخبرات استنادا الى فهم المتعلم وطبيعته وامكاناته وقدراته وخبراته السابقة، بحيث يتم ضبط وتوجيه التعلم في اتجاه ما يحدد من الأهداف. علي أحمد الجمل، مرجع سابق ص 54

7. **المهارة:** هي طريقة أو اجراء أو تقنية تساعد المتعلم على امتلاك زمام العمل بنجاح، أو هو الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف. علي أحمد الجمل، **معجم المصطلحات التربوية**، ط2، عالم الكتب، 1999، ص164

8. **التكوين المستمر:** هو أحد الأهداف الأساسية للتربية في أنشطة الحياة ومسؤولياتها، المتمثلة في المواطنة الصالحة، والعفوية

والمسؤولية الأسرية والاستمتاع بالحياة والصحة العقلية والنفسية والكفاية المهنية. والتعليم المستمر في الدراسة وفي الحياة، يتطلب تنمية الاهتمامات والمهارات والقدرات العقلية، فكري حسن ريان، **التدريس** ط3، القاهرة، عالم الكتاب 1995 ص 210

9. **التعلم التعاوني**: هو تعلم قائم على أساس المشاركة الفعالة، والنشطة للمتعلمين في عملية التعلم، وذلك بتقسيمهم الى مجموعات صغيرة واعطائهم الفرصة لتحمل المسؤولية عند دراسة موضوع ما، وتحت اشراف وتوجيه المدرس، وتتاح خلاله الفرصة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي بين المدرس والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين بعضهم البعض. علي أحمد الجمل، مرجع سابق، ص 87

10. **التعلم الذاتي**: هو النشاط أو العملية الإجرائية المقصودة التي يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم، عن طريق الممارسات والمهارات التي يحددها البرنامج الذي بين يديه، من خلال التطبيقات التكنولوجية التي تتمثل في استخدام المواد والاجهزة والمواقف التعليمية. رفعت محمود بهجات، **التعلم الجماعي والفردي**، ط1، القاهرة، عالم الكتب، 1998، ص 36

11. **التعلم الابتكاري**: هو عملية سيكولوجية وقدرة عقلية ونتاج ابتكاري وأسلوب لحل المشكلات، ويتم عبر مراحل متتابعة يمر بها المتعلم، بهدف انتاج افكار جديدة من خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المتعمقة في المناهج، وتتم في مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته. أحمد عباده، **التفكير الابتكاري - المعوقات والمسيرات** - ط1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر 2001، ص 24

12. **تمهين التعليم:** أصبح التعليم صناعة، والكفاءة التعليمية في ارتباطها بالقيمة الاقتصادية للتعليم، ذات أهمية كبرى بالنسبة للكفاءة الاقتصادية للدول المختلفة. ومن المؤشرات التي يمكن بها الحكم على مدى نجاح أي نظام تعليمي في خدمة المجتمع، هو ما يقدمه من خريجين، ومدى ما يسهم به هؤلاء في مجالات النشاط المختلفة، ومدى رضا أصحاب العمل على نوعية هؤلاء وقدرتهم الاجتماعية في القيام بدور المواطنة الصالحة، محمد متولي، **سياسات وبرامج اعداد المعلم العربي**، ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1996، ص 32

13. **المقاربة بالمشكلة:** هي بيداغوجية منهجية لتنظيم التعلم، وتحقيق فاعليته، شريطة ان يتوافق مضمون هذا التعلم مع ما سيمارسه، أو يعيشه المتعلم في محيط مجتمعه، وهو ما يتطلب من المدرسة ان توفر الشروط اللازمة لتجسيد هذه المقاربة، ومنها وضع المتعلم أمام مشكلات ذات علاقة بحاجاته المهنية، ALIN, Dalongeville, Construire des situations problèmes en histoire lecole valdotaine n° 41, septembre, 1998

المراجع بالعربية:

- أبوزيد ابراهيم، سيكولوجية الذات والتوافق النفسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية. 1978
- أحمد حسين اللقاني، تدريس المواد الاجتماعية، ط3، القاهرة، عالم الكتب، ج 1 و 2. 1976
- احمد حسين اللقاني، معجم المصطلحات التربوية، ط2، القاهرة، عالم الكتب. 1999
- عبد اللطيف ابراهيم، المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، ط6، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية. 1991
- أحمد عبادة، التفكير الابتكاري - المقومات والمسيرات ط1، القاهرة مركز الكتاب للنشر. 2001
- حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة، ط2، القاهرة، الدار العربية للنشر، 1999
- حسن منسي، مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط2، عمان، دار الكندي للنشر والتوزيع. 1999
- فكري حسن زيان، التدريس، ط3، القاهرة، عالم الكتب. 1995
- عبد اللطيف محمد، سيكولوجية الاتجاهات، دار غريب للطباعة والنشر. د.ت.
- علي احمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، ط2، عالم الكتب. 1999
- محمد زيان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي، دار التربية الحديثة، دمشق. 1997
- محمد السيد، علم المناهج - الأسس والتنظيمات - عامر للطباعة والنشر، الاسكندرية. 1998
- محمود بهجات، التعلم الفردي والجماعي، ط1، القاهرة، عالم الكتب. 1998
- مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار قباء للطباعة الاسكندرية. 1986
- محمد متولي، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، ط1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية. 1996
- مصطلحات ومفاهيم تربوية، منشورات المركز الوطني للوثائق التربوية. 2002

المراجع بالفرنسية:

- 1-Alin dalongeville et Michel Huber,enseigner l'histoire autrement, Hachette,2002
- 2-Alin dalongeville, situation.problèmes pour enseigner l'histoire, Hachette 2001.
- 3-Alin dalongeville, et michel, situation problèmes pour explorer l'histoire de France