

تَعْلِيمِيَّةُ التَّارِيخِ فِي الْجَامِعَةِ الْجَزَائِرِيَّةِ بَيْنَ النَّظَرِيَّةِ وَالتَّطْبِيقِ.

د. قاصري محمد السعيد. جامعة المسيلة. الجزائر.

الملخص:

أولت الجامعة الجزائرية في الآونة الأخيرة أهمية كبرى للعلوم الإنسانية والاجتماعية، نظرا للدور الذي بات منوطا بها في التنمية البشرية، وهذا تماشيا مع اهتمامات ومتطلبات العصر، وما بات يقتضيه الأمر بتوجيه الاستثمار في العنصر البشري، الذي يعد المؤشر الرئيسي للرفي والازدهار، وعليه فالتكيز على تدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية كالفلسفة، علم الاجتماع، علم النفس، علم التاريخ... الخ، بات ضرورة حتمية، في تكوين الإنسان وتعليمه، ليصبح مواطنا صالحا يتشوّف نحو بناء وطنه والدفاع عنه بما أوتي من معارف وقيم إنسانية واجتماعية. من بين العلوم الإنسانية التي وقع عليها اختيارنا في هذا المقال، علم التاريخ الذي يُعد سلاحا فعالا في يد من يحسن استخدامه وتعليمه للأجيال، لما له من أهمية كبرى في تكوين الفرد، المجتمع، الدولة، الأمة، وعليه فإننا سنحاول من خلال هذا المقال التطرق إلى تعليمية التاريخ في الجامعة الجزائرية بين النظرية والتطبيق، من خلال الاعتماد على مرجعية معرفية نراها مناسبة لمعالجة هذا الموضوع، ومستفيدين في نفس الوقت من تجربتنا المتواضعة في تدريس هذه المادة لأزيد من عقدين من الزمن بالجامعة الجزائرية، وتدريسنا لمقياس تعليمية التاريخ للطلبة بذات الجامعة لعدة سنوات.

مُقَدِّمَةُ (طَرَحُ الإِشْكَالِ): إِنَّ الإِشْكَالَ المطروح في هذا المقال بعد أن نُلم بمفهوم التَّعليمية ونشأتها وتطورها، يَكْمُنُ في: ما هو مَوْقِعُ تَعْلِيمِيَّةِ التَّارِيخِ في فِكرِ المنظُومة الجامعية؟ هل التَّعليمية عُمُوما وتعليمية التاريخ خُصوصًا هي مُمارسة وتطبيق، أم هي تَنْظِيرٌ وَتَحْصِيلٌ فقط؟ وإلى أيِّ مَدَى نَجَحَ أستاذ التاريخ بالجامعة الجزائرية في الإلتزام بِقَوَاعِدِ التَّعليمية الحديثة؟ وهل التعليمية لَدَيْهِ هي فن وهواية ومُمارسة؟ أم هي مُجرد وظيفة غَايَتُهَا التَّحْصِيلُ المادي، وَعَمَلِيَّةٌ رُوتينية لَدَى المُتَعَلِّمِ (الطالب) غَايَتُهَا تحصيل الشَّهادة (diplôme)؟ ما هي الصُّعُوبات التي تُواجهنا في تطبيق ومُمارسة التَّعليمية شكلاً وَمَضْمُونًا؟ وإلى أيِّ مَدَى يُمكننا الاستفادة من الوسائل التَّكنولوجية الحديثة في ترقية التَّعليمية من واقعها الكلاسيكي إلى الواقع الرِّقْمِي والإلكتروني؟ أسئلة في غاية الأهمية سَنُحاول الإجابة عنها في مَتْنِ هذا المقال.

من خلال هذه الإشكالية التي تتكون من العناصر الأساسية التالية: المعلم (الأستاذ)¹، الحقل المعرفي (مجال الدراسة)، مبادئ التَّعليمية وقواعدها، المُتَعَلِّم، التَّشريع الجامعي (الحقوق والواجبات). فالمعلم أو بالأحرى الأستاذ الجامعي يجب أن يُلم بمجال دراسته بشكل كبير، مع مُراعاة التَّخَصُّص الذي بات إجباريا لكل مَنْ يُمارس التعليمية، ثُمَّ ينتقل بعد ذلك إلى الإلمام بمبادئ التَّعليمية ومُختلف قواعدها وأُسُسها على الصَّعيدين النَّظَرِي (الدُّروس les cours) والتَّطْبِيقِي (التربص stage)، مما يُؤدي به حتمًا إلى الإلمام بِمَحْوَِرِ العمليَّة التعليمية (المُتَعَلِّم) من كُلِّ الجوانب الاجتماعية، البسيكولوجية، المهارات والقدرات... الخ، وفي الأخير يَنْبَغِي عَلَى المربي

(الأستاذ) أن يُلم بمختلف القوانين والمراسيم التشريعية التي تُنظّم التّعليمية وتُحدّد بشكل واضح ودقيق العلاقة بين المعلم والمتعلم والوسط التّعليمي (المؤسسة الجامعية).

مِمّا لا شك فيه أن فَهْم المعلم (الأستاذ) للعلاقة التي تربط بين هذه العناصر وغيرها في العملية التعليمية مِنْ شأنه أن يُعزز من نَجاحه في أداء واجبه بُجَاه الطّلبة على أحسن ما يُرام، مَعَ الأخذ بعين الاعتبار طبعاّ العوائق والعراقيل التي تُواجهه أثناء مساره المهني، ولمُحاولة احتزال العناصر السّابقة الذّكر نُدرجها ضمن الشّكل التّراثُبي التّالي:

1. الحقل المعرفي (علم التاريخ)

2. مبادئ وقواعد التعليمية.

3. المتعلم (الطالب الجامعي)

4. القوانين والمراسيم المنظمة للتعليمية، هذا وقد اصطلح البعض على هذه العناصر، بمكونات الديدانكتيكا وهي: البُعد البسيكولوجي (المتعلم)، البُعد البيداغوجي (المعلم)، والبعد المعرفي (المادة المدرّسة).¹

بناءً على ما سبق ذكره من عناصر، وبناءً على المرجعيات التي عُدنا إليها، وتَجَرِبَتنا المتواضعة في هذا الحقل المعرفي، جاءت مُعالجتنا لهذا المقال وفق العناصر الأساسية التّالية:

1-الحقل المعرفي (علم التاريخ): يُعد علم التاريخ إحدى أهم فُروع العلوم الإنسانيّة التي تُحتاج إلى المزيد من الأبحاث والدّراسات الأكاديمية، على المستويين الوطني والعربي، لِمَا له من أهمية ودور كبير في حياة الفرد، المجتمع، الدولة، الأمة، وعليه فالمعلم (الأستاذ) المتصدّر لتدريس علم التاريخ يجب عليه الإلمام بِجُملة من البديهيّات حول حقله المعرفي، مثل: مفهوم علم التاريخ لُغةً واصطلاحاً عند فُحول المؤرّخين القُدامى والمُحدثين، سواء كانوا عرباً أو عجماء، نشأة علم التاريخ، تطوّره، أقسامه وفُروعه، فائدته... الخ، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى يجب عليه الإلمام بِمَجال تَخَصُّصه في التاريخ الجُزئي المتفرّع عن الحقل المعرفي الأم، كأن يَكُون تَخَصُّصه مثلاً في تاريخ السّيرة والمغازي²، أو التاريخ الأوربي الحديث³، أو تاريخ حضارات الشّرق الأدنى القديم⁴، أو تاريخ المقاومات الشّعبية في المغرب العربي الكبير⁵... الخ. لأن المعلم مَهْمَا بلغت درجة اجتهاده لا يستطيع أن يُلم بمختلف فُروع التّاريخ وأقسامه، ولهذا نَحده يُدرّس في الجامعة مَقاييس بعينها فقط، وهذا لا يَمْنَع بالضرّورة وفي بعض الحالات من جُوء الأستاذ (المعلم) إلى التّعمُّق أكثر في تَخَصُّص التّخصُّص في حد ذاته، كأن

وإذا أردنا تقديم صورة واضحة عن هذا العنصر -الحقل المعرفي- فلا بد من الإشارة إلى تحديد مفهوم علم التاريخ عند جمهور المؤرخين والفلاسفة والمفكرين، للوقوف على مدى التباين الحاصل فيما بينهم حول المفهوم¹، مما يُفيد بإسهابه وتشعبه، وهذا ما سنوضحه في العنصر التالي:

- مفهوم مصطلح التاريخ عند بعض الغربيين²: أورد المؤرخ عبد الرحمان بن محمد الجيلالي (ت2010م) في كتابه تاريخ الجزائر العام مجموعة من المفاهيم المختلفة لعلم التاريخ لدى بعض الغربيين، ارتأينا الاستئناس بعرض بعضها على النحو الموالي:

1- ولف نسن³: «وإن أمة تغفل تدوين تاريخها وتُهمَل المحافظة على نتائج قرائحها لتورثها لخلفها لآيلة حتما إلى أحط أنواع الهمجية مهما كانت درجتها في الحضارة والعمران».

2- جوهي سيللي⁴: «إن التاريخ مدرسة السياسة، وبدون مقدار يسير منه على أقل تقدير لا يمكن الإنسان أن يعني عناية معقولة بالشؤون السياسية وبدون حظ موفور منه لا يمكنه أن يصدر حكما معقولا في أي شيء من شؤونها، إن التاريخ دراسة هامة لكل مدني، بل هو الدراسة الهامة الوحيدة الخليقة برجال الحكم والتشريع».

3- هرنشو⁵: «لفظ التاريخ يقع على بضعة معان مختلفة اختلافا بعيدا: فلفظ التاريخ يطلق من باب التجوز في الاستعمال على "مجرى الحوادث الفعلي"... والمعنى المهم الثاني للفظ التاريخ هو التدوين القصصي لمجرى شئون العالم كله أو بعضه، واستعمال التاريخ في الدلالة على هذا المعنى استعمال مستقيم لا غبار عليه... والمفهوم الثالث والأدق للفظ التاريخ يفيد البحث أو التعلم بواسطة البحث أو المعرفة التي يتوصل إليها عن طريق البحث، فالمعنى المستتر هنا هو الاستقصاء، والبحث وطلب الحقيقة وبهذا المعنى يكون التاريخ علما، وإلا فليس بشيء على الإطلاق»⁶.

- مفهوم مصطلح التاريخ عند بعض علماء العرب والمسلمين⁷: أورد أيضا المؤرخ عبد الرحمان بن محمد الجيلالي، وفي نفس الكتاب مجموعة من المفاهيم لعلم التاريخ لدى بعض المفكرين والفلاسفة العرب والمسلمين، اخترنا منها ما يلي:

1- شكيب أرسلان (ت1946)⁸: «انه لا يتصور على وجه الكرة وجود أمة تشعر بذاتها، وتعرف نفسها قائمة بنفسها إلا إذا كانت حافظة لتاريخها، واعية لماضيها، متذكرة لأوليائها ومبادئها، مقيدة لوقائعها، مسلسل

لأنسابها، خازنة لآدابها مما لا يقوم به إلى علم التاريخ الذي هو الوصل بين الماضي والمستقبل، والرابط بين الآنف والمستأنف».

2- جمال الدين الأفغاني (ت1897)¹: «لا جامعة لقوم لا لسان لهم، ولا لسان لقوم لا آداب لهم، ولا عزة لقوم لا تاريخ لهم، ولا تاريخ لقوم إذا لم يقيم منهم أساطين تحمي وتحي آثار رجال تاريخها فتعمل عملهم وتنسج على منوالهم». هذا وقد نستأنس أيضًا بتعريف كل من عبد الرحمان بن خلدون، وشمس الدين السخاوي للتاريخ لما لهما من أهمية في موضوعنا هذا:

1-- ابن خلدون (ت1406م): «فإن فن التاريخ من الفنون التي تتداوله الأمم والأجيال، وتشد إليه الركائب والرحال، وتسمو إلى معرفته السوق والأغفال، وتتنافس فيه الملوك والأقيال... إذ هو في ظاهره لا يزيد على أخبار عن الأيام والدول، والسوابق من القرون الأول... وفي باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق»².

2-- السخاوي (ت902هـ/1497م): «وفي الاصطلاح التعريف بالوقت الذي تضبط به الأحوال من مولد الرواة والأئمة ووفاة وصحة وعقل وبدن ورحلة وحج وضبط وتوثيق وتجريح وما أشبه هذا مما مرجعه الفحص عن أحوالهم في ابتدائهم وحالهم واستقبالهم ويلتحق به ما يتفق من الحوادث والوقائع الجليلة... والحاصل إنه فن يبحث فيه عن وقائع الزمان من حيثية التعيين والتوقيت بل عما كان في العالم»³.

مما سبق ذكره من مفاهيم، يُفيد بأن علم التاريخ ليس له مفهوم مُتفق عليه بين فُحول المؤرخين، بل هناك مفاهيم وتعريفات متعددة ومختلفة⁴، وهي كلها تُحاول تقريب معنى هذا المصطلح ودلالته لدى الأستاذ الباحث، معنى ذلك أن المعلم (الأستاذ) يجب أن يحتاط من هذه المفاهيم المتشعبة ويختار منها المدلول الذي يراه مناسباً لطلابه في الصف، من خلال عرضه لجميع هذه المفاهيم وتحليلها وتركيبها، ومن ثمّة الخروج بمفهوم دقيق وعميق لعلم التاريخ بعيداً عن التيه والضياغ والجري وراء تعريف زيد أو عمر.

-نشأة وتطور علم التاريخ: كما هو معلوم بالضرورة فلقد قطع علم التاريخ عدة مراحل تاريخية، على الرغم من تباين مفهومه بين الشعوب والقوميات واللغات: «ففي اللغة العربية التاريخ والتأريخ والتورخ يعني الإعلام بالوقت، ولفظ تأريخ مصدر من أرخ يعني من حيث المصطلح الزمن والحقبة، وقد كثرت التأويل في ذلك، فزعم بعضهم أن اللفظ مشتق من اللغة العبرية بمعنى تحديد بدء الشهر القمري، وزعم آخرون أنه تعريب للفظ فارسي معناه حساب الشهور والأيام أو التوقيت القمري»⁵.

أما شمس الدين السخاوي مثلاً فيُعرِّفه لنا لغةً بقوله: «الإعلام بالوقت، يقال أرخت الكتاب وورخته، أي بينت وقت كتابته»، ونقلًا عن السخاوي يُعرف إسماعيل بن حماد الجوهري (ت نهاية ق 4هـ) التاريخ بقوله: «التاريخ تعريف الوقت، والتورخ مثله، وقيل اشتقاقه من الإرخ يعني بفتح الهمزة وكسرهما وهو صغار الأنثى من بقر الوحش، لأنه شيء حدث كما يحدث الولد»¹.

وهكذا يتدرج المعلم (الأستاذ) في تتبُّع تأريخية هذا المصطلح مُنذ نشأته إلى غاية القول بعلميته، بعد الجدل القوي الذي حصل بين الفلاسفة والمفكرين والمؤرخين حول علمية التاريخ من عَدمِها²، فهناك من نفى العلمية عن التاريخ، في كونه لن يرق إلى مَصادِ العلوم، ولهُؤلاء حُججهم وبراهينهم، وهناك من أقرَّ بعلميته وبرهن عليها بالحُجج والبراهين، وما يُفيد المعلم (الأستاذ) في الأخير هو رُجحان كفة الطَّرف الثاني الذي انتصر لعلمية التاريخ³، فاستاذ التاريخ (المعلم) يجب أن يكون مُلماً بهذا الجدل والصِّراع الفكري الذي قطعه علم التاريخ، ليزداد تعلُّقاً وإعجاباً به، ولِيُعطي له القيمة العلمية التي يَسْتحقُّها أمام طلبته في الصِّفِّ الدَّرَاسي ويُحبِّبهم في دراسته والتَّطلُّع إليها.

إنَّ القول بعلمية التاريخ فَتَحَت المجال أمام المزيد من الأبحاث والدراسات المستفيضة، في جُملة من النُّقاط: حيث أصبح للتاريخ مناهج بحث قائمةً بذاتها، تُعرف في أَصُولها بمناهج البحث التاريخي⁴، التي يجب على الأستاذ الإطِّلاع عليها وفهمها وتوظيفها مع طلبته أثناء ممارسته لتعليمية التاريخ، أو خلال قيامه بعملية البحث العلمي التاريخي خارج الصِّفِّ الدَّرَاسي، ممَّا يُعطي لِلدَّارس (المُتعلِّم) انطباعاً حسناً حول علم التاريخ الذي ينبغي تَعَلُّمه وتَعَلِيمه وفق قَوَاعِد وضوابط معرفية مُعينة، فالتاريخ ليس قِصص تُروى، ولا ذِكْرِيَّات تُسترجع، وإنمَّا هو عَوَاصِفٌ في دراسة الحوادث التاريخية، ونَقْدٌ وتحليل، وشرح وتفسير، وبناء وتركيب، ودروس وعبر.

هذا ويجب على المعلم (الأستاذ) من جهة أخرى تذكير المُتعلِّم (الطالب) بأنَّ علم التاريخ لا يُمكنه أن يَسْتَعْنِ عن غَيْرِهِ مِنَ العلوم، التي تُعدُّ لِعِلْمِ التاريخ بمثابة الماء لِلسَّمَك، فللتاريخ علوم مُساعدة وأخرى رافدة له⁵، وعَلِيهِ فلا بُدَّ من الإحاطة بِمُختلف هذه العلوم، والوقوف على الآليات التي تُساعدنا على فهم وتفسير الأحداث التاريخية، فَهذه العلوم تُعدُّ بمثابة وسائل وأدوات لا يُمكن الاستغناء عنها، كما لا يُمكن للطبيب الجراح أن يستغني عن أدوَاتِهِ وَلَوَازِمِهِ في عُرفة العمليات الجراحية.

وَفِي حالة مَا إذا قام الأستاذ (المعلم) فرضاً أو عرضاً الاستغناء عن هذه العلوم، فإن مُمارسته لتعليمية التاريخ حتماً ستَكُون قاصرةً وغير وافية، ولن تُعطي النتائج المُتوقعة مع طلبته في الصِّفِّ، وبهذا لن يستطع أن يرتقي بطلبته نحو مَصادِ العُلَى ودرجات الرُّقي والازدهار في فَهْمِ عِلْمِ التاريخ وتثمين دوره في بناء الفرد، الأمة،

والمجتمع، بل سيقتل في طلبته حُب قراءة التاريخ وتعلّمه، ويجعل منهم أدوات تستهلك المادة الخيرية ثم تُعيدّها أثناء الامتحان، ويصبح شعار المعلم والمتعلم معاً: بضاعتنا رُذّت إلينا، وهذا مصداقاً لقوله تعالى في سورة يوسف: ﴿قَالُوا يَا أَبَانَا مَا نَبْغِي هَذِهِ بِضَاعَتُنَا رُذّتَ إِلَيْنَا﴾¹.

بعد أن يُلم المعلم (الأستاذ) بهذه العلوم ويُبَلِّغها لطلّبه في الصّف، يَنْبَغِي الإشارة إلى نُقْطَة جَوْهَرِيَّة تَتَعَلَق بِمَسْأَلَةِ التَّحْقِيقِ التَّارِيخِيِّ² الذي لا بُدّ مِنْهُ لِكُلِّ مُؤَرِّخٍ أَوْ مُدَرِّسٍ أَوْ مُتَعَلِّمٍ لِلتَّارِيخِ، وَالتَّحْقِيقِ التَّارِيخِيِّ كَمَا هُوَ مَعْلُومٌ بِالضَّرُورَةِ يَخْتَلِفُ بِاخْتِلَافِ الْحَضَارَاتِ وَالشُّعُوبِ، وَنَظَرًا لِلجَدَلِ الوَاسِعِ حَوْلَ التَّحْقِيقِ التَّارِيخِيِّ تَكُونُ قَدْ ظَهَرَتْ مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْمَدَارِسِ التَّارِيخِيَّةِ الْحَدِيثَةِ³، فَضْلاً عَنِ الْمَدَارِسِ التَّارِيخِيَّةِ الْقَدِيمَةِ كَالْمَدْرَسَةِ الْيَمِينِيَّةِ، وَمَدْرَسَةِ الْمَدِينَةِ، وَمَدْرَسَةِ الْعِرَاقِ⁴، وَكُلِّ مَدْرَسَةٍ مِنْ هَذِهِ الْمَدَارِسِ تَنْطَلِقُ فِي تَحْقِيقِهَا لِلتَّارِيخِ مِنْ مَعَالِمٍ تَارِيخِيَّةٍ مُعَيَّنَةٍ⁵.

وَبِغَضِ النَّظَرِ عَنْ عَامِلِ التَّحْقِيقِ فَلكل مدرسة مناهج خاصة بها حسب المؤرخين الذين يَنْتَمُونَ إليها، فَالمُؤَرِّخِينَ الرُّوَادِ⁶ كخليفة بن خياط اللّيثي (ت240هـ)، والبلاذري (ت27هـ/872م)، وابن قتيبة (ت270هـ/883م)، تَخْتَلِفُ مَنَاهِجُهُمْ عَنِ الْمُؤَرِّخِينَ الْمَوْسُوعِيِّينَ⁷ كَالطَّبْرِيِّ (ت310هـ/923م) وَابْنِ الْجَوْزِيِّ (ت597هـ/1201م)، وَابْنِ الْأَثِيرِ (ت630هـ/1233م)، وَلِهَذَا فَالمُعَلِّمُ (الْأُسْتَاذُ) يَجِبُ عَلَيْهِ أَنْ يُلْمَ بِمَخْتَلَفِ هَذِهِ الْمَدَارِسِ وَمَنَاهِجِهَا وَطُرُقِ مُقَارِبَتِهَا لِقَضَايَا التَّارِيخِ⁸.

لَقَدْ أَفْرَزَتْ هَذِهِ الْمَدَارِسُ مَعَ مُرُورِ الْوَقْتِ، مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْإِتْجَاهَاتِ الْفِكْرِيَّةِ وَالْفَلَسَفِيَّةِ الْحَدِيثَةِ، وَهُوَ مَا بَاتَ يُعْبَرُ عَنْهُ بِفَلَسَفَةِ التَّارِيخِ⁹، الَّتِي لَا بُدَّ مِنْهَا لِلْمُعَلِّمِ (الْأُسْتَاذِ) الَّذِي يَلِجُ أَوْ يَتَصَدَّرُ هَذَا الْحَقْلَ الْمَعْرِفِيَّ، فَعَلِيهِ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَى سَبِيلِ الْمِثَالِ لَا الْحَصْرِ عَلَى مُؤَلَّفَاتِ بَعْضِ الْفَلَسَفَةِ الْأَلْمَانِ مِثْلَ: "يُوهَانُ جُوت فَرِيد هَرْدِر" (ت1803)، وَجُورْجِ فِيلِهَلْمِ فَرِيدْرِيشِ هِيْغَل (ت1831)، وَمُؤَلَّفَاتِ الْفِيلَسُوفِ الْفَرَنْسِيِّ أُوْغُسْتِ كُونْت (ت1857م)...الخ، لِأَنَّ عِلْمَ التَّارِيخِ هُوَ مِنْ عِلُومِ الْحِكْمَةِ كَمَا وَصَفَهُ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنِ خَلْدُون: «فَهُوَ لَذَلِكَ أَصِيلٌ فِي الْحِكْمَةِ عَرِيقٌ وَجَدِيرٌ بِأَنْ يُعَدَّ فِي عِلُومِهَا وَخَلِيقٌ»¹⁰.

مَعْنَى ذَلِكَ يَنْبَغِي عَلَى الْمُتَصَدَّرِ لِتَدْرِيسِ التَّارِيخِ أَنْ يَجْمَعَ بَيْنَ الْإِلْمَامِ بِحَقْلِهِ الْمَعْرِفِيِّ وَبِفَلَسَفَةِ التَّارِيخِ، الَّتِي تُسَاعِدُهُ دُونَ شَكٍّ فِي فَهْمِ كَثِيرٍ مِنَ الْقَضَايَا التَّارِيخِيَّةِ ذَاتِ الْبُعْدِ الْفِكْرِيِّ وَالسِّيَاسِيِّ وَالثَّقَافِيِّ، فَالتَّارِيخُ حَسَبَ مَا

يذكر البعض: «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.

ومن هذا المطلق وذاك يجد المعلم -الممارس لتعليمية التاريخ- نفسه غزير المعرفة، شامخ الرأس، مُطَّلِع على أحوال الأولين والآخرين، في إقدام وثبات وإرادة وعزيمة، دُون عَثْرَةٍ وَلَا تَلَكُّأ، كالماء الذي يسيل في النهر بين الحُقُول، وقَبْل أن نَتَطَرَّق إلى العُنصر الموالي، ارتأينا أن نُعَرِّج على نُقْطة مَفْصَلِيَّة أُخْرَى تكمن في أقسام التاريخ وفُرُوعه المعرفية، فَمِنْ حَيْث الزَّمَن قُسِّم التاريخ على مُستوى الوطن العربي إلى: التاريخ القديم، التاريخ الوسيط، التاريخ الحديث والمعاصر، مع تحديد بداية كل قِسم ونهايته، وهو تقسيم نَشْتَم مِنْهُ رائحة المستعمر العَاشِم، عكس بعض الشُّعُوب التي لَا تُحَقِّب التاريخ زَمَنِيًّا بهذا الشَّكْل، كالشُّعُوب الآسيوية، أما من حيث طبيعة الأحداث التاريخية فالتاريخ قُسِّم إلى عدة فُرُوع أو بالأحرى أنواع: التاريخ الاقتصادي، التاريخ الاجتماعي، التاريخ الثقافي، التاريخ العسكري، التاريخ القومي، التاريخ الدبلوماسي، تاريخ الأفكار... الخ².

-فائدة علم التاريخ³: بعد الإمام بِكَل هذه الجوانب المعرفية لعلم التاريخ لا بد من وُقُوف المعلم (الأستاذ) في الأخير على فائدة وقيمة التَّاريخ بالنسبة للفرد والمجتمع والدَّولة⁴، حتى لَا تَتَجَرَّد تَعْلِيمِيَّة التاريخ من جَوْهَرِهَا الحقيقي، وتُصْبِح مُجْرَد عملية روتينية كما سبق وأن ذكرنا يقوم بها المدرِّس مع طلبته في الفصل الدراسي، فالمدرس الناجح هو الذي يعرف كيف يُقْنَع الآخر -أي المتعلم- بفائدة التاريخ وقيمته.

ومَّا يَذْكُرهُ أَبُو القَاسِم سعد الله بشأن تعليم التاريخ وضرورة إظهار فوائده للمتعلِّم: «ومن الخطأ أن يعلم المعلم التاريخ للتلاميذ لذاته أي بصفته أحداثًا جرت وانتهت ثم يحشو بها عقل التلميذ، بل يجب على المعلم أن يقنع الطالب بأن الوطن الجزائري مثلاً ملك للأمة الجزائرية وممتد في أقدم العصور... وأنه جزء من الوطن العربي الأكبر الممتد من الخليج الفارسي (كذا) شرقاً إلى بوغاز جبل طارق غرباً، إن على المعلم أن يكون هدفه من تعليم التاريخ هو إثارة حب التعاون في المتعلم من أجل الدفاع عن الإرث العظيم... بمعنى آخر فالتاريخ يجب أن يكون مادة للتربية الأخلاقية والسياسية والتاريخية وأن يخرج المواطن الصالح الذي يؤثر الدين والوطن واللغة على نفسه، ومن ثمة يكون مستعداً للتضحية في سبيل هذه الأركان التي لا يكون الوطن وطناً إلا بها ولا يكون المواطن صالحاً إلا إذا عمل بها»⁵.

بعد إمام الأستاذ (المعلم) بهذه الخطوة التي تُعد في نظرنا أساسية ومحورية، يَنْتَقِلُ في الخطوة الموالية إلى الإمام بِمَوْضُوع التَّعليمية، من حيث المفهوم، النشأة، التطور، آليات الانتقال من مُصطلح التعليمية العامة إلى

مُصطلح التعليميّة الخاصّة (تعليميّة المادّة)، وكيف ظهرت الدّعوة إلى تعليميّة التاريخ أو تدريسه في المؤسسات الحكوميّة الرسميّة الأجنبيّة منها والعربيّة؟ ما هي طُرُق مُمارسة تعليميّة التاريخ في الأوساط الجامعيّة؟ وإلى أي مدى يُمكننا توظيف ديداكتيكا الإعلام الآلي والإنترنت في الصّف الدراسي الجامعي؟. هذا ما سنحاول الإجابة عنه ومُعالجته ضمن العناصر التّالية:

- مفهوم التعليميّة أو الديداكتيكا (didaktika) وتطورها:

-لغة: «نَنحدر كلمة ديداكتيك (التعليميّة) من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني Didaktikos أو Didaskein وتعني حسب قاموس روبير الصغير le petit robert درّس أو علّم enseigner»¹.
-اصطلاحًا: يُعرّف محمد الدّريج في كتابه الموسوم بتحليل العمليّة التعليميّة -نقلا عن نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي- بقوله: «هي الدراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني، أو الحس حركي المهاري»²، أمّا من حيث تأريخيّة المصطلح نجده قد ظهر لأول مرّة خلال القرن السابع عشر، مع "جان آموس كومينوس (ت1670)³ الذي يُعد الأب الروحي للديداكتيكا الحديثة، وهذا من خلال كتابه الموسوم بـ "الديداكتيكا الكبرى the Great Didactic".

وعلى الرّغم من تشعّب مُصطلح التّعليميّة وتقسيمه من طرف البعض إلى: «الديداكتيك العام الذي يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامّة التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار، والديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد الذي يهتم بما يخص تدريس مادّة من مواد التّكوين أو الدراسة»⁴.

بناءً على هذا التّقسيم للديداكتيكا، جاء اختيارنا للحديث عن مادّة من موادّ التعليم، ويتعلّق الأمر بتعليميّة مادّة التاريخ، التي أخذ تعلّمها أو بالأحرى تدريسها يتطور شيئًا فشيئًا من دولة لأخرى حتى عمّت مُعظم أرجاء العالم، تَطوّر يُمكن مُعالجته وتتبّعه ضمن العنصر الموالي:

1-تطور تعليميّة التّاريخ على الصّعيد الأوروبي-الغربي: يُمكننا تتبع ذلك وفق التسلسل التالي:

1-فرنسا: يعود اهتمامها بتعليميّة التاريخ إلى سنة 1793 عندما أصدرت الجمعية الوطنيّة الفرنسيّة قرارًا تُحدد بِمُوجبه المراحل الرئيسيّة لتدريس مادّة التاريخ: ففي المرحلتان الأولى والثانية يدرس التلميذ أو المتعلم تاريخ الثّورة الفرنسيّة، وفي المرحلة الثالثة يدرس التلميذ أو المتعلم التّطور الحضاري لفرنسا في مُختلف مناحي الحياة، وظلّ هذا القرار ساري المفعول إلى غاية أنّ عدّله "نابليون بونابرت" سنة 1802 وذلك بإضافة تدريس التاريخ اليوناني

والرؤماني للمتعلم الفرنسي¹، وهكذا شيئاً فشيئاً إلى أن بات تدريس التاريخ في المدارس الفرنسية يتدرّج من التاريخ المحلي إلى التاريخ العالمي، وبهذا الخصوص يكون قد أوصى الرئيس الفرنسي "فرانسوا ميتران" سنة 1995 المهتمين بالحقل التعليمي أن يجعلوا من التاريخ الفرنسي رمزا للسيادة الوطنية².

2-بروسيا: قبل ظهور الإتحاد الألماني سنة 1871 كانت إمارة بروسيا سبّاقة إلى المبادأة بتدريس تاريخ الشعب الألماني الذي كان يَرزخ تحت السّيطرة النمساوية، التي حاولت طمس تاريخ هذا الشعب واستعباده تحت طائلة الحكم الديكتاتوري الرّجعي، ومن بين الذين برزوا بشكل كبير في هذا المجال الفيلسوف "يوهان غوتليب فخته (1762-1814)" الذي كان يقوم بإلقاء مُحاضرات على الطلبة في جامعة برلين تحت عنوان: "حديث إلى الأمة الألمانية"³، يدعو فيه الشعب الألماني إلى ختمية تدريس التاريخ الألماني كونه يُساعد على قيام وحدة الشعب الألماني وتحرره، الشّيء الذي أفرز مجموعة من المناصرين لهذا الطّرح، وباتوا يُنادون بِضرورة تدريس التاريخ القومي الألماني في مُختلف المدارس الألمانية، بل ذهب بعضهم إلى الدّعوة بِضرورة عدم إسناد أي وظيفة لمن لا يتذوق التاريخ الألماني⁴.

3-هولندا: بعد الثّورات التي عرّفتها فرنسا خصوصاً وأوروبا عموماً سنة 1830، دخلت حكومة هولندا هي الأخرى في الدّعوة إلى تدريس التاريخ الهولندي، وذهب البعض إلى اشتراط عدم منح الجنسية الهولندية لمن يطلبها إذا كان لا يفقه شيء في تاريخ هولندا، وهذا كُلّه من أجل التأكيد على الارتقاء بتاريخ بلادهم⁵.

4-انجلترا: دأبت هي الأخرى منذ سنة 1830 على اعتبار تدريس مادة التاريخ في المدارس الحكومية، شيء مقدس بالنسبة للوطن، رغم عدم خضوعها لسيطرة الإمبراطور النمساوي "مترنيخ 1773-1859" الذي كان يمنع تدريس التاريخ القومي للقوميات الأوربية، ومُقابل ذلك يطلب من المربين والمعلمين الإشادة بأسرة آل هابسبورغ⁶.

5-الولايات المتحدة الأمريكية: رغم حداثة استقلالية هذا البلد عن بريطانيا بقيادة "جورج واشنطن" سنة 1783، فإن المشرّع الأمريكي ركّز بدوره هو الآخر على ضرورة منح أولوية كبيرة لتدريس التاريخ في المؤسسات الرسمية، حيث لم تأت سنة 1870 حتى بات التاريخ مادة أساسية ورسمية تُدرس للطلاب، في جميع المراحل التعليمية، وأصبح هناك إلحاح كبير على غرار هولندا وبروسيا والهند في ضرورة أن يتلقى كل مُرشح سياسي قِسْطاً كبيراً من التاريخ الأمريكي⁷.

2-تطور تعليمية التاريخ على الصعيد العربي-الإسلامي: يُمكننا تتبع ذلك وفق السِّياق التاريخي الموالي: فَمِنْ خلال ما تَمَخَّض عن توصيات المؤتمر الثقافي لجامعة الدول العربية، وفي ظل وُجود كثير من الدول العربية تحت الاستعمارية كبلدان المغرب العربي، لم تتوان الجامعة العربية في الالتفاتة لتدريس مادة التاريخ (الحقل المعرفي المخصص لدراستنا)، إذ صدر عن المؤتمر الثقافي العربي لجامعة الدول العربية المنعقد ببيت مري-لبنان يوم: 09 سبتمبر 1947م قراراً يَتِم بِمُوجبه تدريس مادة التاريخ في المدارس العربية، قرار وافق عليه مجلس الجامعة العربية في جلسته المنعقدة يوم 22 فبراير 1948م. ومن بين ما خرج به المؤتمر من قرارات تُخص تدريس أو تعليم مادة التاريخ¹:

-أن يكون محور دراسة التاريخ في المرحلة الابتدائية تاريخ القطر الخاص الذي يعيش فيه التلميذ، مع العناية بدراسة الصّلات بين هذا القطر وبين البلاد العربية قبل الإسلام وبعده.

-أن يكون محور دراسة التاريخ العربي في التعليم الثانوي النواحي الاجتماعية والوصفية، مع بيان أثر الشّخصيات الفذة والأحداث والوقائع اللازمة لتصوير الحقائق وتبيينها في الأذهان، وتَقْصِّي مظاهر التطور والنُّضج التام.

-أن يشمل القدر المشترك من التاريخ العربي الذي يُدرّس في المدارس الثانوية في جميع البلاد العربية ما يأتي: تاريخ العرب قبل الإسلام، تاريخ العرب مُنذ ظهور الإسلام إلى الفتح العثماني، النهضة العربية الحديثة.

-أن يُعنى في المرحلة الثانوية من التاريخ العالمي بالقدر اللازم لمساعدة الناشئ على فهم مكانة بلاده والدول العربية بين دول العالم ومشاكل المدنية الحديثة.

-أنه ينبغي أن يُدرّس التاريخ دراسة علمية، ويُناقش مُناقشة قائمة على منطق إنساني عادل.

-أنه يُستحسن أن تكون طريقة تدريس التاريخ أساساً للتدرج من القديم إلى الحديث، ولا مانع من التَّحليل من ذلك عند الإقتداء.

-أن يُدرس تاريخ العرب على حسب الدول والعُصور المتتابعة وفقاً للطريقة التقليدية.

-أن يُدرس تاريخ الشعوب العربية بعد سُقوط بغداد على أساس تاريخ الدول الخاص مع الإشارة إلى تاريخ الدول العربية الأخرى وبيان ما بينها من علاقات.

-أن يُدرس تاريخ الحضارة العربية مُتصلاً بالتاريخ العربي العام، بمعنى أنه بعد الانتهاء من العرض العام لكل عصر يُدرس الطالب حضارة هذا العصر.

بعد استعراضنا لدعوة الجامعة القاضية بتقنين تدريس التاريخ في المؤسسات الحكومية العربية، يجدر بنا أن نتساءل عن الطُّرق الفعالة والناجعة لتدريس هذه المادة الأساسية في المؤسسات الجامعية، ومدى التحكم فيها واستيعابها من طرف الطالب.

تُعتبر الإجابة عن هذا السؤال من الصُّعوبة بما كان على جمهور الأساتذة (المعلمين) الذين يحملون على عاتقهم مسؤولية كبيرة في تدريس التاريخ، ولذلك نجدهم ويحكم تجربتنا المتواضعة يتساءلون دوماً عن الطرق

والأساليب المستحدثة لتدريس طلبة التاريخ، وهؤلاء يُمكن أن تُصنّفهم ضمن فئة الأساتذة المدرسين الأكاديميين الأكفاء، القادرون على الفهم والإفهام¹، عكس أقرانهم من الأساتذة (المدرسين) الذين لا تهمهم هذه العملية أو تلك؛ وهؤلاء يُمكن أن تُصنّفهم ضمن فئة الأساتذة المدرسين الوظيفيين الذين قد يهتمهم الفهم ولكنهم يبقون غير قادرين على الإفهام، وبالتالي غير قادرين على تفسير الحدث التاريخي فيعيشون مرحلة الارتزاق والتهريج معتمدين على القنص التاريخي².

يُمكننا معالجة هذا العنصر بالرجوع إلى طرق التدريس³ التقليدية المتعارف عليها، كالطريقة التلقينية، الطريقة الإلقائية، الطريقة الحوارية، طريقة الشرح، وعليه فالأخذ بزمام هذه الطرق لا يُمكن تحصيله تحصيلًا جيدًا إلا من خلال الرجوع إلى قاعدة البيانات التالية: الإمام بطرق التدريس التقليدية والحديثة+ تحديد إيجابيات وسلبيات كل طريقة+ تحديد الطريقة المراد توظيفها+ تحديد طبيعة الصف الدراسي. أي بمعنى الوقوف على مدى استعداد الطلبة لفهم واستيعاب الدرس بهذه الطريقة أو تلك، فما يصلح مع صف السنة الثانية تاريخ نظام LMD قد لا يصلح مع صف السنة الأولى ماستر تخصص تاريخ الثورة الجزائرية مثلاً.

ولهذا فالأستاذ المدرس لهذين المستويين يجب عليه تغيير طريقة تدريسه، وكلّما غيّر طريقة التعليم كلما تغيرت مفعها ثوابتها ومُتغيراتها، وعليه يبقى الأستاذ في نشاط مُستمر وحيوية لا نظير لها، ومما ذكره تُركي رابح بهذا الشأن: ومن جهة أخرى فتوظيف هذه الطرق يخضع بالدرجة الأولى إلى تكوين المعلم واستعداداته ومهاراته وتكوينه⁴، وهذا ما سيُحرّك في الطالب الرغبة في التلقي وسُرعة التجاوب مع أستاذه الذي أحسن اختيار الطريقة المناسبة له، واختيار الطريقة يخضع بدوره لمواصفات خاصة وأخرى عامة⁵.

إن استخدام المعلم لطريقة التدريس الجيدة هو الوسيلة التي تُساعد على نقل مضمون المنهاج من معرفة ومعلومات ومهارات، وترجمته بطريقة تكفل للطلاب التفاعل مع المادة الدراسية، كما أنه يساعد كل من المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية بسهولة ويسر⁶، وهذا ما سنقف عليه من خلال طرق التدريس التالية:

1- الطريقة الإلقائية: (طريقة المحاضرة): يُعرفها نعمه عبد الصمد الأسدي بقوله: «عرض شفوي من قبل المدرس للمادة التعليمية مع مقدار قليل من اشتراك الطلبة أو دون اشتراكهم بالمرّة، يذكر ذات الباحث أن الدراسات التربوية أشارت إلى أن طريقة المحاضرة تشغل المرتبة الأولى في التعليم الجامعي»⁷، وبغض النظر عن إيجابيات⁸ هذه الطريقة فإنّ لها سلبيات كثيرة، من بينها: تقتل في المتعلم روح التعلم وتقضي على شخصيته تمامًا، ولا تُشجّعه

على تحضير دُرُوسه، بقدر ما تُشحنه بكم معرفي غزير يَمْتَحِن فيه فيما بعد، كما لا يستطيع المربي الوقوف من خلال هذه الطريقة على مدى فهم واستيعاب المتعلم لدرسه، ممَّا سَيَزِرُ الملل والتَّدمر وحتى الفشل في أوساط المتعلمين النُّجباء، لكن يمكن للمعلم الناجح تجاوز هذه السلبيات من خلال بعض المقترحات¹: تحديد موضوع المحاضرة وعناصرها الأساسية، إشراك الطلبة بالسؤال والجواب، توظيف عبارات كيف ولماذا؟ عرض أفكار تثير الجدل، استخدام الإشارات والحركات التي تشد انتباه الطلبة.

2- الطريقة الحوارية: (طريقة المناقشة Discussion): تُعد في نظرنا من أنجع الطُّرق التعليمية الحديثة لأنها تعتمد على عُنصرين رئيسيين يتماشيان مع بعضهما البعض من بداية الدرس إلى نهايته، وهما: المعلم والمتعلم، ويعتمد المربي في هذه الطريقة على مَهاراته الشخصية والمعرفية وخبرته المهنية في إتباع هذه الطريقة وإنجاحها، بمعنى أن هذه الطريقة تَزْرِع الحَيَوية والنَّشاط طيلة الدرس، كما يُمكنها أن تَطال كل المتعلمين لأن المعلم يعتمد على أسلوب الحوار المباشر مع طلبته، حيث يبرز فيهم من أراد البروز من النُّجباء، الذين سيكونون على استعداد دائم لتلقي الأسئلة والإجابة عنها، وإشراكهم بقوة في العملية التعليمية، ممَّا سيغرس في نفوسهم روح المنافسة العلمية الشَّريفة. لكن هذا لا يمنع من وُجود سلبيات لهذه الطريقة، وهي سلبيات قد نختلف في تقديرها من أستاذ لآخر حسب مهارات وقُدرات كل أستاذ².

3- طريقة الشرح: تعتمد هذه الطريقة على الشَّرح الذي سيقوم به المعلم مع تلاميذه أو طلبته في الصَّف الدراسي، وتُعد هي الأخرى من بين الطُّرق المحبذة لدى شريحة واسعة من الأساتذة الجامعيين، الذين يقومون عادة بتقسيم وقت المحاضرة إلى ثلاثة أجزاء: جزء للإملاء وجزء لشرح ما تم إملاؤه وجزء لطرح بعض الأسئلة من طرف الطلبة، وهناك من يُجَبِّد تقسيم وقت مُحاضرتهم إلى جزأين: جزء للإملاء وجزء للشرح، ورغم ذلك فهذه الطريقة لا تكاد تخلو من سلبيات، إذ عادة ما نجد الأستاذ لا يلتزم بتقسيم وقته بشكل جيد، ويلجأ في كثير من الأحيان إلى تغليب عامل الإملاء على التلاميذ أو الطلبة إلى غاية نهاية الحصة نظراً لتركيزه على الكم المعرفي دون الكيف، كما أنها لا تسمح للأستاذ بإشراك جزء كبير من الطلبة المشاركين إذا كان عددهم كبير.

وإلى جانب هذه الطُّرق نجد هناك طرق أخرى عبَّرَ عنها البعض بطريقة الاستكشاف (Discovery) التي تعتمد على اكتشاف المتعلم للمادة العلمية بنفسه، بينما يقتصر دور المعلم على الإرشاد والتوجيه فقط، ومن إيجابياتها تنمية المهارات الفكرية للطلاب، تزيد من الدَّافعية للتعلم وتُنمِّي الميول والاتجاهات، لكنها تستغرق وقتاً طويلاً، وتحتاج لإمكانيات كبيرة، ويصعب تدريسها في الصُّفوف المزدحمة، هذا إلى جانب طريقة العصف الذَّهني (Brain Storming) التي يقوم من خلالها المدرس بتقسيم طلبته إلى مجموعات مُعينة ولكل مجموعة قائد تُطرح عليهم مُشكلة تتعلق بموضوع الدَّرس ويطلب منهم حلولا لها، وهي طريقة لها مبادئ وقواعد وخطوات قد لا يسعنا المجال لذكرها.

أما إذا اعتمدنا معيار طبيعة الوسائل التعليمية المستخدمة من طرف الأستاذ، فطُرق التدريس تنقسم إلى أشكال وأصناف أخرى وهذا ما أشار إليه الطاهر بلقاسم في قوله: «وقد تكون طريقة التدريس هاته لفظية شفوية، كما يحدث في المحاضرة، المناقشة في القسم، وقد تكون سمعية بصرية كما يحدث في حال استخدام الأفلام، والمسجلات، والتلفزيون التربوي، وقد تكون عملية تجريبية يقوم بها الطالب فيها بنفسه بالتجريب والاختبار، وقد تكون الكترونية عن طريق الانترنت»¹.

ومن باب الإفادة العلمية حاولنا تقسيم تجربة أحد الباحثين الجامعيين الذين قضوا عشرات السنين في التعليم بالجامعة الجزائرية²، حيث يقول في تجربته: ومن باب الإطلاع والتجربة أرى ثلاث طرق عملية يُستحسن استخدامها في التدريس، ونستخلص هذه الطرق اعتمادا على مثل قدم مفاده: ألا نُعطي التلميذ السمكة وإنما علينا أن نُعلمه كيف يصطاد السمكة³.

انطلاقاً من هذا المثل الكونفوشيوسي⁴ يجوز لنا القول: في المرحلة الابتدائية يجب أن تكون الطريقة الأولى أن نُعطي التلميذ السمكة، وهو يعني أن نُزوده بمعلومات ومعارف بسيطة تتناسب مع قدراته العقلية والنفسية والجسمية، بينما في المرحلة المتوسطة والثانوية تكون الطريقة الثانية بتعليم التلميذ كيفية اصطياد السمكة بجانب تزويده المستمر بمعارف علمية، على أن تكون الطريقة الثالثة في الجامعة وتتمثل أساساً- بجانب تزويده بالمعارف والمنهج- في مد التلميذ بأدوات اصطياد السمكة والسماح له بتحمل المسؤوليات في المخبر وفي الميدان⁵، لأن الأساس اليوم في التدريس لم يعد يقتصر على كم معرفي وإنما صار يُولي أهمية كبيرة للوسيلة التي يُمكن الحصول بها على هذا الكم المعرفي واستثماره في أقصر مدة وبأقل جهد وتكاليف، ولا يتأتى هذا إلا بتطبيق أحسن الطرائق في التدريس⁶.

كما أن المعلم لا يجب أن يقتصر دوره على معرفة طرق التدريس هاته، بقدر ما يجب عليه أن يُلم بموضوع رئيسي آخر وهو ما يُسمى التدريس بمقاربة الكفاءات الذي يُعد علم قائم بذاته -بيداغوجيا الكفاءات- والذي جاء لتصحيح أخطاء التدريس ببيداغوجيا الأهداف، ورد الاعتبار لجميع مكونات العملية التعليمية (برامج، مناهج، مدرسون، ومتعلمون⁷، وهذه الفكرة أيضاً تحتاج إلى شرح ميسر، لكن الحجم الورقي المخصص للمقال لا يسعنا عرضها وطرحها.

بعد استعراضنا لمختلف طرق التدريس بنوعيتها التقليدي والحديث، سنختم مقالنا هذا بالتوقف عند الطرف الثالث من العملية التعليمية، وهو الطالب أو بالأحرى المتعلم، حيث يُعد هذا العنصر فاعلاً في العملية

التعليمية، بل هو محورها ومركزها الأساسي، وبالتالي فالأستاذ بعد أن يُلم معرفيا وتكوينيا بمجال حقله المعرفي، ويُختلف طرق التدريس فهو مُطالب بشكل أو بآخر أن يُلم بالمُتعلم، وهذا ما سنتطرق له في الخطوة الموالية.

- الطالب أو محور العملية التعليمية: يُعد هذا العنصر من أهم عناصر العملية التعليمية؛ بل هو جوهرها ولبها، هذا العنصر الذي تُطلق عليه تسميات متعددة: التلميذ، المُتعلم، الطالب، المُتدرب، المُتلقّي، والمستمع في بعض الأحيان، خلال عملية التعليم عن بعد، التي تتم بواسطة طرائق ووسائل متعددة، أو ما يُسمى بديداكتيكية الانترنت، حيث أصبحت هذه الوسيلة نافذة الإنسان ووسيطه الجديد الذي يرى من خلاله واقعه ويتعامل معه، ويمارس فيه عن بعد مُعظم أنشطته العلمية والذهنية وغيرها¹، وإن كانت لا تخلو هذه الطريقة من صعوبات وعراقيل يغيب من خلالها دور المعلم تماما، وهو ما يُشكل خطورة في نظرنا على الناشئة والمُتعلمين -خصوصا المُنْدَفِعِينَ منهم وغير الواعين- خلال كل المراحل التعليمية، حيث يُصبح المعلم يتلقى مادة معرفية جافة وخالية من كل توجيه تربوي، أو أهداف معرفية يريد أن يصل إليها المُتعلم، وهذا ما يتنافى مع مبادئ وقواعد التعليمية الحديثة التي تسعى للاستثمار في العنصر البشري، بتعليمه أولا وبترتيبه ثانيا، حيث تقترن المعرفة بالتربية.

وما يجب على كل أستاذ أو مُعلم معرفته قبل مُمارسة للعملية التعليمية في أرض الواقع هو ثلاثة أشياء جوهرية:

1- الإمام يُختلف فُروع علم النفس: علم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الطفل، وعلم النفس المراهق... الخ، وهذه الخطوة تكون صعبة في تحصيلها وتطبيقها على الأساتذة والمُعلمين في المراحل التعليمية ما قبل الجامعة، وهي الابتدائي، المتوسط، والثانوي، ففي هذه المرحلة مثلاً على المُعلم أن يلم بجميع خصائص طلبة مرحلة الثانوي، كالخواص الطبيعية، والخواص الانفعالية، والخواص العقلية، والخواص الاجتماعية²، وعليه فالمربي في هذه المرحلة سيواجه صعوبات جمة ومشاكل كثيرة مع طلابه وتلامذته خلال الفصل الدراسي إذا كان لا يفقه شيء في هذا الجانب النفسي والتربوي.

2- الإطلاع على التشريع المدرسي ثم الجامعي- خصوصاً في المرحلة ما قبل الانتقال إلى الجامعة- حيث سيقف المربي على ما للطفل أو المُتعلم من حقوق وواجبات ينبغي مُراعيتها بشكل جيد، وفي نفس الوقت سيقف المربي من خلال هذا التشريع على ما له هو الآخر من حقوق وواجبات في المؤسسة التربوية مقر عمله؛ أما في المرحلة الجامعية فالأستاذ مطالب أيضاً بالإطلاع على المراسيم والقوانين المنظمة للجامعات بصفة عامة³، وعلى القوانين المنظمة لنظام ل.م.د⁴. وعلى القوانين والنشريات الداخلية للجامعة التي يعمل بها، لأن بعض هذه النشريات تحتوي على القانون الداخلي المنظم لسير تلك الجامعة أو ذلك المركز الجامعي، كما تحتوي هذه النشريات على حقوق الطالب وواجباته.

3-الإطّلاع على المنهاج الدراسي (المقرر الدراسي أو ما يُسمى بمفردات المقياس وكلماته المفتاحية) خصوصاً في المراحل التعليمية ما قبل الجامعة، حيث يُعد هذا المنهاج بمثابة الدليل الوحيد الذي ينطلق من خلاله الأستاذ في تقديم دروسه، ولا يُمكنه أن يحيد عنه اللهم من باب الاجتهاد في آلية تفعيله وتطبيقه، أما في المرحلة الجامعية فالأستاذ يُراعي أيضاً المحتويات الرئيسية للمقاييس المسندة إليه حسب المقرر الوزاري المصادق عليه، في حين تبقى له الحرية والمسئولية الكاملة في تفعيله وتثمينه بما يراه مناسباً لذلك، ووفق ما يتماشى مع التطورات التكنولوجية والمعرفية ومهارات الطلبة وقابليتهم للمزيد من المعارف والابتكارات.

خاتمة. من خلال ما سبق ذكره يُمكننا الخروج بجملة من المعطيات والاستنتاجات:

1-التأكيد على تضافر أربعة أركان أساسية في نجاح العملية التعليمية وهي: الركن الأول: أ-المعلم (الأستاذ) الذي يجب أن تتوفر فيه الكفاءة، الإرادة، الرغبة، التخصص، ب-الركن الثاني: التعليمية (كأداة ووسيلة) على الأستاذ أن يكون مُلماً بقواعد التعليمية ومبادئها الأساسية، ج-الركن الثالث: المتعلم (الطالب) الذي يُعد جوهر ومحور العملية التعليمية، فعلى الأستاذ معرفة هذا الطرف من مختلف الجوانب النفسية، الاجتماعية، المادية، د-الركن الرابع: الميدان (المؤسسة الجامعية + القانون المنظم لها)، فعلى الأستاذ معرفة هاذين العنصرين بشكل جيد، حتى يُمكنه تجاوز أو بالأحرى التعامل مع واقعه التعليمي بشكل واضح ودقيق.

-تخصيص مُدرسين أكفاء على مستوى الجامعة لتدريس التعليمية، وإدراجها كمقاييس ذات مُعاملات معتبرة بالنسبة لطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية والآداب واللغات، وتذليلها بمقاييس أخرى لا تقل أهمية عن التعليمية كمقياس التشريع المدرسي والجامعي، ومقياس علم النفس التربوي والاجتماعي، وعلم النفس الطفل والمراهق.

-عدم السماح بمباشرة العملية التعليمية للطلبة المُتخرجين الجدد دون المرور على فترات تربص قصيرة المدى تتماشى مع المستوى التعليمي المراد العمل فيه.

-يُعد التخصص العلمي ضرورة حتمية لنجاح التعليمية، فلا يُمكن بأي حال من الأحوال إتباع سياسة التّرقيع وسد الفراغ بأساتذة ومُدرسين في تخصصات غير تخصصاتهم مهما كانت المبررات، فمن خلال الواقع المعيش وقفنا على حالات مؤسفة، فلا يمكن لأستاذ مُتخصص في القديم أن يُدرّس مثلاً تاريخ الثورة، ولأستاذ في الحديث أن يُدرس ما قبل التاريخ، هذا في الحقل المعرفي الواحد، مما سيعطي نتائج ضعيفة بالنسبة للمُتعلمين.

-تعليمية التاريخ أو ما يُسمى بتعليمية المادة لها قواعدها وفنونها، فلا ينبغي لكل من هبّ ودبّ تدريس التاريخ لطلبة الجامعة، حتى ولو كان يحمل شهادة جامعية في التخصص، وعليه فالضرورة تقتضي المرور بمرحلة تدريب واسعة، يستفيد من خلالها المُتربّص من خبرة زملائه، وليس غایتنا هنا الإنقاص من قيمته في شيء.

-تعليمية التاريخ فن وهواية، و منهج وعمل، فالتاريخ ليس مجرد معلومات مُتراكمه نقوم بتبليغها للطلاب، بل هو قراءة وفهم، وتحليل وتركيب، ونقد وتفسير، وتقديم وتأخير، وفي هذه الحالة تلعب المناهج وطرق التدريس دور كبير في مساعدة الأستاذ في الوصول إلى مُبتغاه.

- ضرورة قيام المؤسسة الجامعية بعقد ندوات ومؤتمرات وطنية ودولية حول موضوع تعليمية المواد عموما وتعليمية التاريخ خصوصا، وفتح الباب على مصراعيه لمشاركة أكبر قدر ممكن من الباحثين للاستفادة من تجاربهم.

- التدرج في العملية التعليمية من طابعها التقليدي إلى طابعها الحديث، من خلال محاولة الاستفادة من الأجهزة الحديثة، في إطار ما بات يُعرف بالتعليم عن بعد، التعليم المتلفز، التعليم بالمراسلة الذي تسعى بعض الدوائر إلى تفعيله، ورغم تثميننا لهذا الطرح، فإن هذه العملية ستُلغى دور الأستاذ المعلم، ويصبح المتعلم يعتمد على حاسبي السمع والبصر، وهذا الأسلوب يحتاج في نظرنا إلى خبرة طويلة وتجربة كبيرة لتفعيله وتثمينه، وربما يصلح مع حقل معرفي مُعين دون حقل معرفي آخر.

الهوامش:

1- يُفترض تسميته بالمربي، لأن دوره يتجاوز في هذه الحالة دور المدرس أو المعلم الذي سيقصر على العطاء المعرفي فقط، ولهذا ترى كثير من المرجعيات التربوية في الدول الإسلامية والعربية وحتى الغربية منها ضرورة تلقين هذا المعلم كم هائل من المعارف التربوية والأخلاقية التي يجب أن يتحلى بها ثم يُمررها إلى طلبته كأهداف إجرائية وسلوكية أثناء الدرس، وللمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع يُرجى مراجعة كتاب تُركي رابع الموسوم بأصول التربية والتعليم، الجزائر، 1990.

2- نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي: ((التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية))، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ع8، 2010، جامعة غرداية، ص 37.

3- من بين المؤرخين الذين اعتنوا عناية كبيرة بالسيرة والمغازي: عروة بن الزبير بن العوام (ت94هـ)، شرحبيل بن سعد (ت123هـ)، عاصم بن عروة بن قتادة (ت120هـ)، موسى بن عقبة (ت141هـ)، معمر بن راشد (ت153هـ)، الواقدي (ت207هـ)، محمد بن سعد بن منيع (ت230هـ). يراجع: سالم أحمد محل: المنظور الحضاري في التدوين التاريخي عند العرب، ص-ص 111-116.

4- مثل عبد الحميد البطريق، وعبد العزيز نوار من خلال كتابهما الموسوم ب: التاريخ الأوربي الحديث من عصر النهضة إلى مؤتمر فيينا.

5- مثل وول ديورانت، ورالف لنتون.

6- مثل علال الفاسي من خلال كتابه الموسوم بالحركات الاستقلالية في المغرب العربي.

7- مثل صالح بن قرية من خلال كتابه الموسوم بالمسكوكات المغربية من الفتح الإسلامي إلى سقوط دولة بني حماد.

8- مثل أبو بكر بلقاسم ضيف الجزائري، متخصص في المخطوطات، الجلفة، يراجع بهذا الخصوص: أعمال

الملتقى الوطني للمخطوطات في الجزائر الواقع والرؤية المستقبلية المنعقد يومي 21 و 22 محرم 1434هـ / 05-

06 ديسمبر 2012م، منشورات كلية الآداب والحضارة الإسلامية (08)، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم

الإسلامية، قسنطينة.

- ⁹-زروخي إسماعيل: ((موضوعات التعليم ومناهجه رؤية خلدونية للنظام التربوي الإسلامي))، مجلة منتدى الأستاذ، ع 2، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، سطح المنصورة، قسنطينة، ماي 2006، ص116.
- ¹⁰- نفسه، ص.116
- ¹¹- نفسه، ص.116
- ¹²- سورة الإسراء. الآية 85
- ¹³- سورة الأنبياء، الآية 7.
- ¹⁴- سورة الإسراء، الآية، 36.
- ¹⁵- سالم أحمد محل: المنظور الحضاري في التدوين التاريخي عند العرب، ط1، دار العلوم، قطر، العدد 60، السنة 14، رجب 1418هـ، نوفمبر 1997م، ص-ص76-80.
- ¹⁶- عبد الرحمان بن محمد الجيلالي: تاريخ الجزائر العام، ج2، ط7، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1415هـ/ 1994م، ص-ص11-13.
- ¹⁷- أستاذ اللغات السامية بجامعة مصر.
- ¹⁸- مؤرخ انجليزي.
- ¹⁹- أستاذ التاريخ الوسيط بجامعة لندن 1913-1934.
- ²⁰- ج، هرنشو: علم التاريخ، ترجمة وتعليق عبد الحميد العبادي، ط2، دار الحداثة، بيروت، 1982، ص-ص6-7.
- ²¹- عبد الرحمان بن محمد الجيلالي، المرجع السابق، ص-ص11-12.
- ²²- أديب وسياسي لبناني، من أعلام النهضة العربية، من مؤلفاته الحلل السندسية في الأخبار والآثار الأندلسية، لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم؟، يراجع: المنجد في اللغة والأعلام، ص37.
- ²³- فيلسوف الإسلام في عصره، نشأ في كابل، دعا إلى الوحدة الإسلامية، من مؤلفاته: إبطال مذهب الدهريين، تأسيس العروة الوثقى مع الشيخ محمد عبده في باريس سنة 1884. يراجع: المنجد في اللغة والأعلام، ص57.
- ²⁴- عبد الرحمان بن خلدون. مقدمة العلامة ابن خلدون. دار الفكر، بيروت، 1422هـ/ 2002م، ص.16
- ²⁵- محمد بن عبد الرحمان، شمس الدين السخاوي: الإعلان بالتوبيخ لمن ذم أهل التاريخ، ترجمة الدكتور صالح احمد العلي، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1407هـ/ 1986م، ص-ص18-19.
- ²⁶- بن سليمان فريد. مدخل إلى دراسة التاريخ، مركز النشر الجامعي، تونس، 2000، ص.9
- ²⁷- نفسه، ص.9.

- ²⁸ - محمد بن عبد الرحمان، شمس الدين السخاوي: المصدر السابق، ص.16
- ²⁹ - جمال الدين بوقلي حسن. قضايا فلسفية، (التاريخ ومقعده بين العلوم)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص-ص486-493.
- ³⁰ - نفسه، ص.493.
- ³¹ - ليلي الصباغ. دراسة في منهجية البحث التاريخي، ط13، مطبعة الروضة، دمشق، 1429هـ/2008م، ص-ص55-78.
- ³² - نفسه، ص120، ص190. ومن بين هذه العلوم على سبيل المثال لا الحصر: علم الخرائط التاريخية (Cartographie Historique)، علم اللغات أو الألسن (Linguistique)، علم فقه اللغة (Philologie)، علم الآثار (L'Archéologie)، علم الخطوط القديمة (Paléographie)، علم الشفرة (Cryptographie)، علم الوثائق (Diplomatique)، علم الأختام (Sigillographie)، علم النقوش الكتابية (Epigraphie)، علم الأسماء (Onomastique)، علم الرنوك (Héraldique)، علم الاجتماع (Sociologie)، علم الأقوام (L'Ethnologie)، علم السكان أو الديمغرافيا (Démographie)، علم الإحصاء (Statistique)، علم النفس (Psychologie)...الخ.
- ³³ - سورة يوسف، الآية، 65.
- ³⁴ - إسماعيل، سامعي: ((تحقيب التاريخ بين العالمية والعولمة))، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ع11، ذو الحجة 1422هـ/ فيفري 2002، دار البعث، قسنطينة، ص-ص199-208.
- ³⁵ - من بين أهم المدارس التاريخية: المدرسة الوضعية (L'école Positiviste)، مدرسة الحوليات (L'école des Annales)، المدرسة الماركسية- المادية التاريخية، المدرسة الإستشراقية، المدرسة التاريخية الجزائرية...الخ. يراجع: بن سليمان فريد. ص-ص104-115. اتحاد المؤرخين الجزائريين. المدرسة التاريخية الجزائرية.
- ³⁶ - حسين، نصار: نشأة التدوين التاريخي عند العرب، ط2، منشورات اقرأ، بيروت، 1400هـ/ 1980م، ص-ص96-97.
- ³⁷ - شاكرو، مصطفى: التاريخ العربي والمؤرخون دراسة في تطور علم التاريخ ومعرفة رجاله في الإسلام، ج1، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1978، ص-ص116-118.
- ³⁸ - بشار قويدر. مناهج التاريخ الإسلامي ومدارسه: الجزائر، دار الوعي، ط1، 1413هـ/1993م، ص-ص34-45.

³⁹ - نفسه، ص-ص 47-56.

⁴⁰ - بن سليمان فريد: المرجع السابق، ص. 104.

⁴¹ - ليلي، الصباغ: ، المرجع سابق، ص-ص. 225-235، كما يراجع أيضا: جمال الدين بوقلي حسن، قضايا فلسفية (فلسفة التاريخ)، المرجع سابق، ص-ص. 500-508.

⁴² - عبد الرحمان بن خلدون: المصدر السابق، ص. 16.

⁴³ - زينب محمود الخضيرى: فلسفة التاريخ عند ابن خلدون، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، 2009، ص. 64.

⁴⁴ - من خلال اهتمامات طلبتنا في مذكرات تخرجهم، وقفنا على اهتمام كبير بفروع تاريخية معينة دون الفروع الأخرى، وهذا الاعتقاد الخاطئ مفاده: إن التاريخ لا يمكنه أن يخرج عن التاريخ، فهو لا يدرس الفكر، الاقتصاد، الدين، المجتمع، القبيلة، الحكم، السلالة، الفن... الخ، فالتاريخ يدرس كل هذا وزيادة، وهذا لربما يعود إلى طبيعة الدروس والمحاضرات الذي قدمتها المدرسة التاريخية الوطنية لجمهور الباحثين في هذا الحقل المعرفي. ولذلك فعندما نطلب من طالب ما تحضير مذكرة حول الطب في العهد العثماني يستغرب منك، أو مذكرة حول الغازات السامة التي استخدمتها فرنسا خلال الثورة التحريرية، تجده ينفر منك، وهكذا دواليك.

⁴⁵ - للتاريخ فوائد جمة يمكن مراجعتها في كتاب: جمال الدين بوقلي حسن، قضايا فلسفية (فائدة التاريخ)، ص- ص 494-499.

⁴⁶ - هوريست، غريكه: ((مسؤولية المؤرخ كمفكر نحو المجتمع))، مجلة الأصالة، ع25، السنة الرابعة، جمادى الأولى-جمادى الثانية 1395هـ/ ماي-جوان 1975م، مطبعة البعث، قسنطينة، ص-ص 192-231.

⁴⁷ - أبو القاسم، سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج10، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2007، ص- ص 124-125.

⁴⁸ - نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي: المرجع السابق، ص 36.

⁴⁹ - نفسه، ص 36.

⁵⁰ - ينحدر من أصول تشيكية، ولد في سنة 1592 بمورافيا، درس في جامعة هايدلبرغ بألمانيا، يعد من مؤسسي الفلسفة التربوية الجديدة التي عرفت باسم المعرفة الكلية، له العديد من المؤلفات مثل: فن التعليم الرائع، بوابة اللغات الميسرة، العالم المرئي بالصورة... الخ، توفي في مدينة أمستردام بهولندا، كان من بين الداعين إلى ضرورة التحاق جميع الأطفال بالمدرسة، وتلقيهم تربية واحدة عن الحضارة التي يعيشونها، ووجوب أن يفهم المعلمون طبيعة الطفل المتعلم، وكيفية تطور عقله وتعلمه. يراجع: <https://www.arab->

ency.com/ar/البحوث/كوميونيوس-جون-اموس. أطلع عليه بتاريخ 06 جوان 2017م في الساعة 10.19 دقيقة صباحا.

⁵¹ - نور الدين أحمد قايد، حكيمة سبيعي: المرجع السابق، فسه ص37.

⁵² - عبد الوهاب قاسمي، "تعليمية التاريخ"، محاضرة، السنة الثانية ماستر، قسم التاريخ، جامعة المسيلة، 2011-2012. ص4.

⁵³ - نفسه، ص4.

⁵⁴ - نفسه، ص3.

⁵⁵ - نفسه، ص3.

⁵⁶ - نفسه، ص3. في هذا الشأن كانت هناك شعوب وأمم أخرى نادت هي الأخرى بضرورة دراسة تاريخ الوطن الأم، فالهند مثلا سارت على نفس المنوال الهولندي حيث لا يمكن لأي موظف أن يلتحق بوظيفته إلا إذا اجتاز امتحان في تاريخ الهند.

⁵⁷ - نفسه، ص3.

⁵⁸ - نفسه، ص4.

⁵⁹ - عبد الرحمان بن محمد، الجيلالي: المرجع سابق، ص-ص18-20.

⁶⁰ - احميده، عميرواي: من الملتقيات التاريخية الجزائرية (وجهات نظر حول تدريس مادة التاريخ)، دار البعث، قسنطينة، 1421هـ/2001م، ص17.

⁶¹ - نفسه، ص17.

⁶² - تُعرّف طريقة التدريس بأنها الأسلوب أو الوسيلة، أو أداة التفاعل بين المتعلم والمعلم، فهي المنهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي (المقرر) من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات، للمتعلم بسهولة ويسر، فطريقة التدريس تكفل التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمادة الدراسية، وبين المتعلمين بعضهم البعض، وبين المتعلم والبيئة الاجتماعية/النفسية، يراجع: الطاهر بلقاسم، ص44.

⁶³ - تركي، رابع: أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص443.

⁶⁴ - ينظر الطاهر بلقاسم، ص-ص45-46.

⁶⁵ - الطاهر، بلقاسم: تعليمية مادة التاريخ في التعليم الثانوي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في تعليمية مادة التاريخ، إشراف عبد الحميد حاجيات، جامعة وهران، 1426-1427هـ/2005-2006م، ص44.

66- نعمه عبد الصمد الأسدي: طرائق وأساليب التدريس الجامعي، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة،

www.edu-clg.kufauniv.com/staff/Dr.Nema: قرص مضغوط.

67- من إيجابياتها: اقتصادية حيث تُساعد في تغطية مادة علمية كبيرة بأقل التكاليف، تساعد في إكمال المفردات والمقررات الدراسية، مناسبة في تقديم أفكار ومعلومات جديدة، مشوّقة وفاعلة نسبياً إذا تميز المعلم بلغة خطابية وأسلوب جذاب. يراجع: نعمه عبد الصمد الأسدي.

68- نعمه عبد الصمد الأسدي: المرجع نفسه.

69- يرى نعمه عبد الصمد الأسدي مثلاً أنها تساعد على إثارة الفوضى داخل قاعة الدرس، وتؤدي بعض المناقشات إلى الخروج عن الموضوع، وقد يستأثر بعض الطلبة بالمناقشات على حساب البعض، لكن في رأينا يُمكن تجاوز هذه السلبيات بسهولة كبيرة مرتبطة بشخصية الأستاذ الجامعي، يراجع: الطاهر بلقاسم، ص 47

70- الطاهر، بلقاسم: المرجع السابق، ص 45.

71- يتعلق الأمر هنا بالأستاذ الدكتور حميد عميراوي أستاذ التاريخ الحديث بجامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة.

72- حميد، عميراوي: المرجع السابق، ص 17.

73- نسبة إلى العالم والفيلسوف الصيني "كونفوشيوس" من بين المنادين بترسيخ القيم والمذاهب الأخلاقية في المجتمع الصيني، ضاع صيته وانتشرت مبادئه في جنوب شرق قارة آسيا، ولا يزال بمثابة الأب الروحي للقيم الأخلاقية في المجتمع.

74- حميد عميراوي: المرجع السابق، ص 17.

75- نفسه ص 17.

76- ضياف، زين الدين: ((أبعاد التدريس بمقاربة الكفاءات))، مجلة منتدى الأستاذ، ع 3، أبريل 2007، المدرسة العليا للأساتذة، سطح المنصورة، قسنطينة، الجزائر. ص 57.

77- شرفاوي، حاج عبو: ((ديداكتيكية الأنترنت، البدائل المتاحة لتفاعلية رباعية المعلم، المتعلم، المنهج، والمنهجيات..مقاربة بيداغوجية))، مجلة منتدى الأستاذ، ع 1، المدرسة العليا للأساتذة. سطح المنصورة، قسنطينة، أبريل 2005، دار الهدى، عين مليلة، ص 64.

78- لبنى، زعرود: ((المعلم كمحدد من محددات النجاح المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي))، مجلة منتدى الأستاذ، ع 7، ماي 2010 المدرسة العليا للأساتذة، سطح المنصورة، قسنطينة، الجزائر، ص 61.

79- مثل مسودة مشروع قانون الأستاذ الباحث، الجريدة الرسمية، 2008.

⁸⁰ - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. قوانين منظمة لنظام ل.م.د، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل.م.د،
جوان 2011، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.