بين التاريخ الأكاديمي والتاريخ المدرسي
قراءة في مناهج مادة التاريخ في المنظومة التربوية وعلاقتها بالدراسات التاريخية في الجامعة الجزائرية بين الماضي والحاضر

أ/ حواس محمد
جامعة خميس مليانة

اتخذت الدراسات التاريخية كمادة تعليمية/تعلمية مكانة هيكلية هامة منذ الاستقلال في مختلف البرامج التربوية، فلم تخلو أية وثيقة تربوية للمضامين الديداكتيكية الموجهة لمختلف الأطوار التعليمية من هذه الدراسات،و قد اتخذت صيغ تربوية مختلفة من حيث الشكل متخذة بذلك أسماء وعناوين مختلفة،تارة التاريخ وتارة العلوم الاجتماعية وتارة أخرى التاريخ الوطني ... وحتى من حيث المضمون باختلاف المادة المعرفية التي كانت تدرس في مختلف الأطوار التعليمية. ولكنها بقيت موحدة من حيث المغزى ،الذي كان يتمثل في موضعة هذه الدراسات في الوثائق التربوية المرجعية موضعة تتناسب ومكانتها في بناء الشخصية الوطنية في إطار المشروع النهضوي الذي شرعت فيه الجزائر بعد الاستقلال في كل المجالات، وظهرت ملامحه في المشروع التربوي الذي كان يهدف أساسا إلى تحقيق السيادة في بعدها التربوي، أو بناء ما يسمى بـــ" المدرسة الجزائرية".

وتتفق كل المدارس البيداغوجية على أن "التاريخ المدرسي" مادة لها علاقة مباشرة مع بناء وانسجام الذاكرة الوطنية، التي تعتبر ميراثا معنويا وطنيا مشتركا، وبالتالي ترتبط ارتباطا أكاديميا بمجال الدراسات التاريخية باختيار من هذه الأخيرة ما يحقق الانسجام في داخل المجتمع الواحد. وبهذه الصفة فإن العلاقة بين الذاكرة الوطنية والتاريخ المدرسي علاقة متداخلة فإذا كانت الأولى تشكل مصدرا أساسيا للثاني فإن هذه الذاكرة هي الأخرى تتشكل من التاريخ المدرسي كذلك.[1]

وفي الوقت نفسه يجب التساؤل عن ماهية "التاريخ المدرسي " وطبيعة علاقته بـــ"التاريخ الأكاديمي" أو "التاريخ الرسمي" كما يسميه البعض، الذي يعتبر حسب

هؤلاء " تسخير الماضي الوطني من طرف النخب السياسية لخدمة مختلف السلط،و بالتالي هي بحث عن شرعية الحاضر من خلال الماضي ولا يمكن للتاريخ المدرسي أن يكون خارج دائرة التأثير هذه،بل قد يكون أول المستهدفين من خلال هذه العملية.و بالمقابل فإن آخرون يعتبرونه ضرورة تمليها مقتضيات التنمية الاجتماعية بمفهومها الواسع بالإضافة أنه ضرورة تاريخية.

و لذلك سمى بعض الدارسين مختلف المضامين التي تقدم في البرامج والمناهج المدرسية بـــ "التاريخ المؤسساتي"الذي يسعى لإعطاء الشرعية لسياسة ومنظومة فكرية للنظام السياسي القائم الذي يعتبر "الطرف المنتصر في الخارطة السياسية وبالتالي يسعى لتأكيد هذا الانتصار بـــتجاهل الآخرين خاصة إذا كان هؤلاء الآخرين هم المنهزمون في هذه الخارطة.[2] فالتاريخ المدرسي (و حتى التاريخ الأكاديمي)إذن في هذه الحالة هو تاريخ المنتصر،و كتحصيل حاصل لهذا فإن الرمزية الوطنية (المقدسة) هي الأخرى مسألة ظرفية وجزئية لأنها ترتبط بطرف دون آخر، وبالتالي فإن كل هذا يؤدي إلى تغيير محتمل لمضامين الدراسات التاريخية المدرسية حسب المتحكم في الخريطة السياسية بغض النظر عن الآليات التي تؤدي إلى هذا التحكم[3].

من خلال متابعة المسار التاريخي لهذه الظاهرة التربوية في الجزائر نسجل سلسلة من التغيرات والتأثيرات من حيث علاقتها بالدراسات التاريخية (الأكاديمية) في الجامعة الجزائرية، بين انعدام لهذه العلاقة في مراحل تاريخية معينة أو تواجد لها بشكل نسبي في مراحل أخرى،و يعود السبب للأوضاع العامة المرتبطة باسترجاع السيادة الوطنية وتأثير ذلك على الجامعة الجزائرية التي كانت تعرف سلسلة من التحولات العميقة ظهرت في عدة مظاهر،و لعل أبرزها ما يعرف بقضية تعريب العلوم الإنسانية. فحتى المؤسسة الجامعية بعيد الاستقلال كانت تعيش تفاعلاتها الثقافية والإيديولوجية المرتبطة أساسا بطبيعة المشروع الاجتماعي للنظام الوطني الذي أقيم مباشرة بعد الاستقلال. فهذا النظام، وفي ظل نظرته الشمولية للمجتمع، قام بتأطير الذاكرة الوطنية كحتمية سياسية وتاريخية في آن واحد و لم يكن "التاريخ

و يبدو أن إدراك هذه المسألة من جهة،و طبيعة مشروع الدولة الوطنية المعلن في وثيقة برنامج طرابلس من جهة ثانية، هو الذي دفع بالمشرع التربوي آنذاك إلى استيراد مضامين تاريخية ديداكتيكية من المشرق العربي عامة ومصر بشكل خاص، ظنا منه أن تحقيق مبدأ السيادة في المدرسة الجزائرية يمر حتما عن طريق هذه العملية التي في نظره تحقق هدفان:أولا إلغاء المضامين التاريخية الاستعمارية التي كانت تقوم على أساس إلغاء الجزائر مجتمعا وتاريخا،و ثانيا تغيير الوعاء اللغوي التعليمي بالنسبة للتاريخ المدرسي،و بالتالي يتحقق مبدأ السيادة الوطنية في بعدها التربوي. ولذلك فإن هذه العملية الاستيرادية مست كذلك الإطار البشري في ما كان يعرف في المدرسة الجزائرية بـــ"المتعاونين المشارقة" الذين جلبوا للتدريس في المدارس الجزائرية من المرحلة الابتدائية حتى الثانوية.

و هكذا أصبحت المضامين التاريخية المدرسية تتضمن العديد من المواضيع التي كانت تدرس في المشرق العربي بل يمكن الجزم أن بعض المضامين التاريخية نقلت بشكل ضمني وحرفي(بفتح الحاء)إلى المدرسة الجزائرية[+]، وقد أدت هذه العملية إلى تغييب شبه كلي للدراسات التاريخية الجامعية في المدرسة الجزائرية،التي هي الأخرى كانت تعيش تفاعلاتها الثقافية،و أكثر من ذلك فقد تم نقل العديد من المفاهيم التاريخية "المشرقية" إلى المدرسة الجزائرية "المغاربية"رغم اختلاف الظروف التاريخية بين المنطقتين.فموضوع الدولة العثمانية كمضمون تاريخي معرفي مثال بارز على هذا النقل،فقد نقل إلينا المشارقة نظرتهم للعثمانيين كغزاة ومحتلين وعنصر أجنبي يجب مقاومته،و كل حركة معادية للوجود العثماني صنفت ضمن التحرر من "المستعمر الأجنبي"و بغض النظر عن مشروعية هذا الطرح من الناحية الفكرية،فإن طرحه من الناحية التاريخية غير صحيح بالنسبة للجزائر التي كانت تبعيتها للدولة العثمانية مختلفة تماما عن تبعية المشرق لهذه الدولة،و لذلك وجد الكثير من أساتذة التاريخ في الطور الثانوي على وجه الخصوص أمام إشكالية تاريخية بيداغوجية تتمثل في عجزهم عن تقديم هذه المادة التاريخية بشكل صحيح . فكيف يمكن التوفيق بين المكانة التي احتلتها الجزائر كقوة بحرية في حوض البحر الأبيض

البيداغوجي" في منأى عن هذا التوجيه الإيديولوجي أو "المطرقة الإيديولوجية"كما يسميها آخرون.لأن هذا النظام اعتبر هذا التاريخ (المدرسي)وسيلة من وسائل نقل الذاكرة الوطنية إلى أجيال ما بعد المشروع الثوري،و بالتالي لا يمكن أن تكون المضامين البيداغوجية التاريخية متناقضة مع هذا المشروع ،بل بالعكس يجب أن تكون دعامة له وآلية من آلياته التعبوية.

و بالتالي فإن النظام الوطني اعتبر التاريخ المدرسي وسيلة من وسائل تحقيق شرعيته الثورية/السياسية من خلال المضامين التاريخية التي كانت تدرس في مختلف أطوار المنظومة التربوية التي كانت بعيدة تماما عن دائرة التأثير للدراسات التاريخية الأكاديمية. وبتعبير آخر فإن هذه الأخيرة لم تستطع الدخول إلى الأروقة التربوية لعدة اعتبارات على رأسها الإشكالية الثقافية في شقها اللغوي التي لم تكن قد حسمت على المستوى الجامعي، الذي ظهر في هذه المرحلة متأثرا بشكل كبير ومعلن بالمنظومة الفرانكفونية تفكيرا ولسانا.فعند العودة إلى المقررات المدرسية لمضامين مادة التاريخ فإن أهم ما يثير الانتباه هو محاولة هذه المقررات التأكيد على الأطروحة السياسية للنظام الوطني بعد الاستقلال التي كانت تسعى للتأكيد على نوعية النقلة التي تمت في جميع الميادين ،و المترتبة على الاستقلال الوطني وأدى ذلك بشكل مباشر إلى إبراز ما عانته الجزائر شعبا وأمة خلال الفترة الاستعمارية على جميع الأصعدة وطبيعة التغيير الذي تم بفعل استرجاع السيادة الوطنية،رغم أن هذا التغيير لم يكن قد ظهر بشكل ملموس .و من جهة أخرى كان المجتمع الجزائري بحاجة إلى هذا التاريخ البيداغوجي لأنه (المجتمع) كان يبحث عن مصادر وطنيته الناشئة، بعد أكثر من قرن من الاحتلال الاستيطاني.و يبدو أن ذلك كان كذلك من مهام التاريخ المدرسي. وفي وقت لم تكن الدراسات التاريخية الأكاديمية قد تبلورت بشكل واضح،أو بشكل منسجم مع مشروع الدولة الوطنية فإن هذه الدراسات لم تستطع أن تمد جسرا مهما كانت طبيعته مع المدرسة الجزائرية في جميع مظاهرها وبشكل أوضح في مجال المضامين التاريخية.

المتوسط ابتداء من القرن السادس عشر،التي كانت كنتيجة لتبعيتها للدولة العثمانية،و بين الطرح الذي جاء في مختلف الوثائق المرجعية البيداغوجية التي جعلت من العثمانيين غزاة ومستعمرين،في حين أول ما يعلمه التلميذ الجزائري حول هذا الموضوع أن الجزائر استنجدت بالعثمانيين لطرد الغزاة الحقيقيين المتمثلين في الإسبان والبرتغال؟[5] .

و يعتبر هذا من أهم التناقضات التي نتجت عن تغييب الدراسات التاريخية الجزائرية الأكاديمية عن المشروع التربوي،ففي الوقت الذي كان القرار السياسي يسعى لتأطير الذاكرة الوطنية من الناحية التربوية وقع في إشكالية تاريخية ترتبط بقضية الهوية الوطنية التي كانت من المبررات الأساسية للنظام السياسي للتحكم في المضامين التاريخية للمدرسة الجزائرية بكل أطوارها.وكنتيجة حتمية لهذا التداخل أصبح التلميذ الجزائري يتعامل مع هذه المضامين بعدم اهتمام على أقل تقدير،بالإضافة إلى الضغط النفسي الذي كانت تقوم به هذه المضامين التي قدمت له على أن التحكم فيها يتم بطريقة إرجاعية حرفية في الكثير من الأحيان (بضاعتكم ردت إليكم).

وفي مطلع الثمانيات عرفت المضامين التاريخية المدرسية تغييرا جذريا بانتقال المنظومة التربوية من مرحلة "المقرر " إلى مرحلة"البرنامج"الذي كان محاولة لتطوير هذه المضامين من مجرد مقاطع معرفية محددة من مختلف المراحل التاريخية ومختلف الأبعاد الجغرافية إلى مادة مدرسية متكاملة من حيث التصور والبناء بإدخال آليات بيداغوجية جديدة لتأطير المعرفة التاريخية. فقد جاء في ديباجة الوثيقة البيداغوجية المرجعية لهذا الإصلاح النوعي أن تدريس مادة التاريخ ضرورة تفرضها معطيات التطور الاجتماعي والحضاري والعلمي،فالمعرفة التاريخية ـــــــ حسب دائما هذه الوثيقة ـــــــ لم تعد منفصلة عن المعارف المدرسية الأخرى باعتبارها محصلة لجملة من التجارب والخبرات وبالتالي فإنها تحتل مكانة مهمة في ثقافة المجتمع،و أكثر من ذلك اعتبرت هذه الوثيقة التاريخ العمود الفقري لهذه الثقافة التي تستمد منه الإلهام والتوجيه الحضاري للأمة.لقد جعلت هذه الوثائق من

التاريخ المدرسي من أساسيات الأرضية الصلبة للإبداع الثقافي والاجتماعي و من مظاهر الممارسة الإنسانية الحقيقية[6].

إذا كان ما ذكر سابقا يطرح بعدا عالميا لتدريس هذه المادة فإن هذه الوثائق لم تتخلى عن التأطير الإيديولوجي للمضامين التاريخية المدرسية بربط هذه الأخيرة بأهداف الثورة الجزائرية من حيث الهدف.فقد اعتبرت أن هناك تطابقا كبيرا بين مشروع ثورة نوفمبر 1954،و المتمثل في تكوين الإنسان الجزائري الغيور على وطنه،و الطابع التربوي التوجيهي والعلمي لهذه المضامين،فأهداف الثورة الخالدة تنسجم تماما مع الهدف العام من التاريخ المدرسي[7].

لقد أظهرت هذه النقلة النوعية في طبيعة المضامين التاريخية المدرسية أن هناك تصورا جديدا لهذه الأخيرة من خلال موضعتها في سياق إنساني ووطني هامين.فلم تعد المعرفة التاريخية هدفا أساسيا للتاريخ المدرسي بل أصبحت وسيلة بنائية للمجتمع ويمكن اعتبار هذا التغير الضمني استجابة للضرورة الأكاديمية للدراسات التاريخية بشكل من الأشكال،خاصة وأن الوثائق التفصيلية المرجعية للتاريخ البيداغوجي نفت عن دراسة التاريخ الجمود والركود بعرض الماضي لحد ذاته بقدر ما هو إبراز لكل أبعاد هذا الماضي باستخلاص العبر من التجارب الماضية،من خلال تسخير الجوانب الإيجابية كسلاح وأداة فعالة في بناء مستقبل الأمة[8].

إذا كان "البرنامج" قد أحدث تغييرا نوعيا في طبيعة المقاربة البيداغوجية للمضامين التاريخية لا يمكن الاستهانة به فإنه وفي نفس الوقت لم تأت هذه المقاربة بتغيير هام على المستوى العلائقي بين هذه المضامين والدراسات التاريخية الأكاديمية،بل بالعكس فقد كرست هذه الوثائق المرجعية الجديدة النظرة السياسية التي بقيت دائما تعتبر التاريخ المدرسي من وسائل تثبيت الشرعية السياسية للنظام الوطني لما بعد الاستقلال.فقد بقي يعتبر التاريخ المدرسي من آليات تثبيت مشروع الدولة الوطنية في عمق المجتمع الجزائري.و لذلك جاء في الوثائق البيداغوجية المرجعية لهذه المرحلة صيغ لا تختلف كثيرا عما ورد في وثائق ما بعد الاستقلال

مباشرة.فقد جاء في ذكر أهداف تدريس التاريخ من الناحية التربوية عدة بنود تؤدي في معناها إلى اعتبار شرعية النظام الوطني لما بعد الاستقلال(الذي كان يمثل جزءا من المجتمع وليس كل المجتمع)مرتبطة بعدة قضايا ذات الصلة المباشرة بكل المجتمع وهو استمرارية لربط الذاكرة الوطنية الجماعية بمشروع هذا النظام،و لذلك جاءت مجموعة من الأهداف لتؤكد هذا السياق،مثل: إذكاء الشعور الوطني، تجسيد وحدة المجتمع وتلاحمه عبر التاريخ، ترسيخ المقومات الثابتة للشخصية الوطنية وتعميق الوعي السياسي الوطني وترسيخ البعد الثوري والتحرري للثورة الجزائرية،و إعداد جيل الاستقلال لتحمل مسؤوليات المستقبل وخلق وحدة التصور في القضايا والمشاكل الوطنية والإنسانية العامة[9].

إن القراءة التاريخية لهذه الأهداف تؤدي بنا للوصول إلى نتيجة هامة من حيث العلاقة بين الدراسات التاريخية الأكاديمية والمضامين التاريخية المدرسية تتمثل في بقاء هذه الأخيرة ضمن الاختيارات الأساسية لترسيخ الشرعية الثورية في عمق المجتمع الجزائري،فقد جاءت في هذه الوثائق إشارات صريحة إلى إلغاء أي تصور آخر للمجتمع ما عدا ما نصت عليه هذه الوثيقة (خلق وحدة التصور...). ويعتبر ذلك استمرارية لمقتضيات الشرعية الثورية التي أرادت أن تفرض على المضامين التاريخية المدرسية تصورا من شأنه أن يحقق الأهداف السياسية للدولة الوطنية/الثورية.وكنتيجة حتمية لهذه المقاربة التي ظهرت متجددة في مسعاها البيداغوجي فإن العلاقة بين البرامج التاريخية المدرسية والدراسات التاريخية لم تتحقق في شقها الأكاديمي،بمعنى أن هذه الدراسات لم تقدم أي دعم أكاديمي للمدرسة الجزائرية في مجال التاريخ المدرسي الذي بقيت صلاحية الاجتهاد فيه شكلا ومضمونا من مهام السلطة.و بالتالي فإن هذا التطور النوعي في ظاهره لم يكن سوى اجتهادا بيداغوجيا في أحسن الحالات و لم يتحقق أي اتصال حتى على المستويين المعرفي والمنهجي بين الدراسات التاريخية الأكاديمية والتاريخ البيداغوجي،فلم يستفد هذا الأخير من الكثير من التطورات النوعية التي عرفتها "المدرسة التاريخية الجزائرية"في هذا المجال ولعل بقاء الكثير من المفاهيم التاريخية

المغلوطة في المدرسة الجزائرية كان من نتائج هذه القطيعة المفروضة،أو الضرورية بالنسبة للسلطة السياسية.

في حين كان بإمكان التاريخ المدرسي أن يستفيد كثيرا من الدراسات التاريخية سواء على مستوى طبيعة المعرفة التاريخية النوعية التي كانت تتميز بها هذه الدراسات نتيجة التخصص الذي عرفته الدراسات التاريخية في الجامعة الجزائرية.مما أدى إلى تعميق المعرفة التاريخية.كما كان بالإمكان تصحيح الكثير من المفاهيم التاريخية الوطنية والإنسانية التي بقي تداولها متواصلا على مستوى المدرسة الجزائرية،حتى بالنسبة لبعض المفاهيم المرتبطة بالتاريخ الوطني، الذي كان النظام السياسي يحرص على تأطيره من الناحية البيداغوجية.و كذلك على مستوى الإطار البشري الذي تكون في الجامعة الجزائرية وتمكن في الكثير من المضامين التاريخية والمنهجية،وكان بإمكانه أن يقدم الكثير من التعديلات المعرفية والمنهجية للمضامين التاريخية المدرسية بدون أن يؤدي ذلك حتما إلى تعارض مع المقتضيات السياسية[10].

في مطلع الألفية الثانية عرفت المنظومة التربوية الجزائرية تحولات عميقة مست كل المجالات سواء من حيث الهيكلية أو من حيث المضامين.فأعيد النظر في الأطوار التعليمية بالعودة للنظام القديم(ابتدائي، متوسط، ثانوي) وتم التخلي بصورة نهائية عن أمرية أفريل 1976 التي أسست التعليم الأساسي.و لم يكن هذا التغيير الجذري بدون تأثير على المضامين البيداغوجية لمختلف المواد التعليمية، فقد عرفت هذه الأخيرة في بعض المواد تغييرا جذريا فرض على وزارة التربية الوطنية في بعض الحالات القيام بعدة عمليات تكوينية هيكلية ونوعية لإدماج موظفي القطاع في هذه الإصلاحات التي سطرت أهدافها لجنة وطنية شكلت طرف أعلى هرم السلطة في الجزائر[11].

لقد أدت هذه الإصلاحات العميقة إلى إعادة النظر في البيداغوجية المتبعة في مختلف الأطوار التعليمية.فقد حلت "المقاربة بالكفاءات" محل " الأهداف الإجرائية " كنظام بيداغوجي ،و أعيد النظر في الأولويات البيداغوجية وتم التراجع عن

"المدرسة السلوكية" ليحل محلها " المدرسة البناية". وقد ترتب عن كل هذا تطورا نوعيا في الوثائق المرجعية المدرسية فحل "المنهاج" محل "البرنامج" في جميع المواد الدراسية و لم يكن التاريخ المدرسي في منأى عن هذه التغيرات.فقد جاء في الوثائق المرجعية التي شرعت لهذه الإصلاحات لهذه المادة أنه تم الانتقال من البرنامج إلى المنهاج كضرورة فرضتها التطورات التي حصلت المجال التربوي.فالمنهاج أكثر شمولية لكل العمليات التكوينية الموجهة للتلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، وكل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة[12].

و كنتيجة لهذا التغيير الضمني والشكلي الذي عرفته المنظومة التربوية الجزائرية فقد اعتمدت الكفاءات كغايات تربوية في المقاربة التاريخية المدرسية وحلت بذلك محل الأهداف بمختلف مستوياتها.و لتبرير هذا التغيير قدمت أدبيات هذه الإصلاحات مجموعة من النقاط جاءت في سياق مجموعة من الأسئلة تؤدي الإجابة عليها إلى تغيير في الإستراتجية التدريسية للتاريخ المدرسي فتساءلت عما يجب أن يتحصل عليه المتعلم من سلوكات وقدرات وكفاءات في مجال المعرفة التاريخية.و عن الوضعيات التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لاكتساب المتعلم هذه الكفاءات التاريخية بشكل سلوكي.و بحثت كذلك هذه الوثائق في الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه المكاسب في الممارسات الاجتماعية بصورة عامة.و أخيرا طرحت إشكالية التقويم من خلال التأكد من مدى التحكم في المضامين المدرسية التاريخية[13].

عرفت المادة التاريخية المدرسية في هذه الإصلاحات تطورا نوعيا هاما لا يمكن إنكاره من حيث طبيعته المتخصصة وحتى من حيث غاياتها فلأول مرة منذ الاستقلال احترم التسلسل التاريخي الأكاديمي كمرجعية أساسية في طرحها في مختلف المراحل التعليمية بالنسبة لجميع الأطوار التعليمية(ابتدائي،متوسط،ثانوي).كما تمت مراعاة البناء الأفقي والعمودي لهذه المادة باحترام المستويات المعرفية المرتبطة بالمتعلمين من جهة،و من حيث ترابطها

وتداخلها مع بقية المواد من جهة أخرى.و لأول مرة ظهر في الوثائق البيداغوجية المرجعية للمضامين التاريخية طرحا منسجما مع المجموعة التربوية ككل.

لقد أدت هذه الإصلاحات إلى تغيير جذري في طبيعة التاريخ المدرسي في مختلف الأطوار التعليمية من الناحية الموضوعاتية والمنهجية،فقد ظهرت،ولأول مرة،علاقة بين هذه المضامين والدراسات التاريخية الجامعية رغم أن هذه العلاقة لم تتخذ بعدا علميا واضحا وبقيت الأولويات البيداغوجية هي الغالبة على الأولويات الأكاديمية.و يبدو أن الإطار البشري الذي،بحكم تكوينه في الجامعة الجزائرية،كان من وراء هذه المسحة الأكاديمية المحدودة الأثر.إلا أنه يجب الإشارة إلى أنه ولأول مرة ظهرت علاقة موضوعاتية بين المضامين التاريخية المدرسية والدراسات التاريخية.

و يمكن اعتبار هذه التغيرات أول تعامل علمي أكاديمي مع التاريخ المدرسي سواء من حيث هيكلة برامجه التي أصبحت(على عكس التجارب السابقة) تمس أكبر عدد من المستويات الدراسية(من الابتدائي إلى الثانوي) في إطار "المناهج".

و مس هذا التغيير جانبين أساسين:أولا من حيث المنهجية المتبعة في التعامل مع المضامين التاريخية التي أصبحت تعتمد على المقاربة البنائية التي حولت المضامين التاريخية إلى معرفة محضة وإجرائية وسلوكية،و ثانيا من حيث نوعية المضامين التي أصبحت لها علاقة مباشرة ووطيدة مع الدراسات التاريخية الجامعية،و يمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة هذه الإصلاحات التربوية الهيكلية التي جعلت من الجامعة طرفا فيها سواء من خلال صياغة مرجعيتها أو من حيث فتح المجال للإطار البشري الجامعي الذي أصبح طرفا فاعلا في صياغة المضامين التاريخية في مختلف الوثائق التربوية(المناهج، الوثائق المرافقة،الكتب المدرسية...)و لأول مرة منذ الاستقلال أصبح للتاريخ المدرسي علاقة واضحة مع الدراسات التاريخية الجامعية.إلا أن هذا التقارب الأكاديمي لم يكن بدون ظهور بعض النتائج السلبية، فقد ظهرت في المناهج التاريخية المدرسية الكثير من الإشكاليات التاريخية التي لم يفصل فيها في بعض الأحيان حتى على المستوى الأكاديمي أو على الأقل هي محل خلاف في هذا المستوى (خاصة فيما يتعلق بالتاريخ الوطني)،و تم نقلها إلى المضامين التاريخية

المدرسية بشكل طرح الكثير من التساؤلات بالنسبة للمتعلمين الذين لا يستطعون استيعاب هذه المضامين بنفس الكيفية الواردة في الدراسات التاريخية الأكاديمية،فالتاريخ المدرسي لا يمكن أن يتعامل معها لأن مهمته الأساسية تتمثل في الجانب البيداغوجي السلوكي. ويعتبر منهاج السنة الرابعة متوسط نموذجا قائما لهذا التداخل بين التاريخ المدرسي و التاريخ الأكاديمي فقد ورد في الكتاب المدرسي لهذا المستوى الكثير من القضايا التاريخية المرتبطة بالتاريخ الوطني،و بشكل خاص في مرحلة الكفاح السياسي،حيث تم طرحها بما تتضمنه من العديد من القضايا الجدلية(موقع كل من فرحات عباس و مصالي الحاج في المسألة الوطنية مثلا)[14]. وإذا كان طرحها في الدراسات التاريخية الجامعية أمر مفروغ منه، فإن تناولها بنفس الكيفية في التاريخ المدرسي طرح الكثير من التساؤلات،لأن وظيفة التاريخ المدرسي هي بيداغوجية بالدرجة الرئيسية،و بالتالي فإن القضايا التاريخية الواردة فيه يجب أن تخدم هذا الجانب قبل غيره.و لذلك ظهرت مطالب صريحة في الأروقة المدرسية تطالب بإلغاء هذه المضامين المتناقضة(حسب تعبيرهم)أو على الأقل بإعادة النظر فيها[15].

تميزت العلاقة بين الدراسات التاريخية والتاريخ المدرسي بمراحل متباينة بين القطيعة والتقارب والتفاعل،و قد تحكمت في هذه العلاقة معطيات مرتبطة بالمؤسسة الجامعية تارة والمؤسسة التربوية تارة أخرى.و قد أدى آخر إصلاح عرفته المنظومة التربوية إلى شكل معين لهذه العلاقة على مستوى مضمون المادة التاريخية، ولكن بقي أن يعطى بعدا بيداغوجيا وتنظيميا لهذه العلاقة حفاظا على الأهداف العامة للمنظومة التربوية التي تسعى لبناء شخصية وطنية تعتمد على بعدها التاريخي لتمتين حاضرها وبناء مستقبلها.و في النهاية تتحقق الغايات الكبرى من التاريخ المدرسي في إطار معرفي شامل تؤطره الدراسات التاريخية الجامعية.

الهوامش :

[1] – نوران بيار، بين التاريخ والذاكرة ،باريس،1984،ص21 ،22

[2] – نفس المرجع، ص 120

[3] – بين الشرعية الدستورية والشرعية الثورية

[4]– الإشارة إلى بعض النماذج المدرسية التي تم فيها هذا النقل

[5] – كثيرا ما كان أساتذة التاريخ في مختلف الأطوار التعليمية يطرحون مثل هذه التناقضات في منهاج السنة الثامنة أساسي سابقا وفي منهاج السنة الثانية ثانوي سابقا

[6] – برامج التاريخ والجغرافيا، مديرية التعليم ،كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني، الجزائر ماي 1984.

[7]– نفس المرجع

[8]– نفس المرجع

[9] – نفس المرجع

[10] – مما كان يشتكي منه المعلم أو الأستاذ في المدرسة الجزائرية هو فقر الجانب التكويني نظرا لطبيعة المسار المدرسي له الذي لم يكن متخصصا وبالتالي كان بإمكان معالجة هذا الخلل بآليات أكاديمية تكوينية.

[11] – تشكلت هذه اللجنة بقرار رئاسي تراسها الأستاذ علي بن زاغو وهو جامعي جزائري لذلك عرفت إعلاميا بـــ"لجنة بن زاغو" .

[12] – مناهج وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر 2003

[13] – مناهج وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر 2003

[14] – الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط ،ص 68، 69 ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006

[15] – جاء ذلك في شكل تقارير رفعتها مختلف اللجان التي شكلتها وزارة التربية الوطنية بغرض مراجعة الكتب المدرسية.