

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

إشكالية مفهوم الزمن والزمن التاريخي في المناهج التعليمية -دراسة تحليلية نقدية-

على ضوء مقارنة معرفية ثقافية

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

تحت إشراف:

أ. د. محمد قماري

إعداد الطالب:

عبدالقادر عيسات

السنة الجامعية 2022 - 2023

[الزَّمن ذلك النَّهر الخالد الذي يعبر العالم منذ الأزل]

مالك بن نبي

[شروحه النهمضة]

[ما الزَّمن ؟ ...نحن ندرك معناه جيدا عندما نتحدث عنه،
ونحن نفهمه حين نسمع غيرنا يتحدث عنه، فما الزَّمن إذن؟
إذا لم يسألن أحدٌ عنه، فأنا أعرفه، وإذا ما سألني عنه أحدهم
وهمت بالإجابة، فإنني أجد نفسي عاجزاً، ومع ذلك
أؤكد وبقوة ما يلي: إذا لم يحدث شيء، فليس هنالك ما ض
وإذا لم نتوقع حدوث شيء فليس هناك مستقبل، وإذا لم يقع
شيء فليس هناك حاضر]

القديس أوغسطين

[Les Confessions », XI, XIV, 17]

شكر وعرفان

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من مدّ لي يد المساعدة لإنجاز هذا العمل، بداية بالأستاذ الفاضل الدكتور بلعربي الطيب الذي كان أول من اطلع على مشروع هذا العمل حيث لم يخل عليّ بتقديم ملاحظات أساسية عليه، كما لا أنسى أخي الأستاذ الدكتور محمد داودي الذي زودني بأول دراسة حول الموضوع فتحت أمامي مجال علم النفس الثقافي من خلال برتراند ترودايك، كما أشكر أخي الأستاذ الدكتور بوداود حسين الذي جمعني به جلسات علمية مثمرة، ولا يفوتني أيضا ذكر الأستاذ الدكتور الطاهر بن تونس الذي مكّني من اختصار بُعد المسافة بالانتقال من جامعة عمار ثليجي بالأغواط إلى جامعة مولود معمري ببيزي وزو حين كان رئيسا لقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بها، وحين انتقلت إلى المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة كان الأستاذ الدكتور عبدالله قليّ الزميل والإداري نعم السند حيث زودني مشكورا بمراجع أساسي في الموضوع وهو كتاب جان بياجيه : (نمو مفهوم الزمن لدى الطفل) وهو كتاب غير مترجم. كما لا أنسى الأستاذ الدكتور لخضر لكحل على مساعدته المعنوية والعلمية.

ومن الذين لا يجوز نسيانهم الابن يحيى الذي ساهم في إعداد الأشكال الخاصة بالدراسة الميدانية، رغم بعده عن الوطن، وكذا الأخ الفاضل رياض مادي الذي حرص على مراجعة الأشكال أيضا رغم مشاغله الأسرية والوظيفية.

ومثل الأساتذة الباحثون بمركز الأصالة للدراسات والبحوث عاملا محفزا لإنهاء هذا العمل، وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور عمر نقيب بما أفادني به من توجيه وبما زودني به من مادة علمية حول المناهج التعليمية، فلهم جميعا أسى آيات الشكر والعرفان.

هذا وقد جمع المشرف على هذا العمل، الأستاذ الفاضل محمد قماري، المحفز والموجه والأخ، كل الفضائل بما أبداه من إصرار فعلي، والوقوف على الانجاز الذي جعل هذا العمل يصل إلى منتهاه، فله مني أسى آيات الشكر والعرفان، وأنا على يقين أنّ كلّ الكلمات لا تفي به حقه فيما بذله معي من جهد معرفي ونفسي دون كلل ولا ملل، أسأل الله الكريم أن يجازيه عني خير الجزاء، هو وكلّ من ذكرت ومن لم أذكر وهم كثير ممن ساهموا فنيا وإداريا في تيسير إجراءات الوصول بهذا العمل إلى مرحلته النهائية.

أخيرا إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا مشكورين بمراجعة هذا العمل، أتقدّم إليهم سلفا بأسمى عبارات الامتنان والعرفان بقبولهم مناقشة هذا العمل وإبداء ملاحظاتهم حوله.

عبد القادر عيسات

الإهداء

إلى التي غادرتنا إلى عالم البقاء دون استئذان
إلى روحها الطاهرة، أمي رحمها الله
والتي لم أشبع من وجودها.
إلى والدي رحمه الله المكافح الذي انطفاً معه
وهج شمل العائلة
إلى أستاذي العالم العامل الأستاذ الشيخ
عباسي مدني رحمه الله
عرفانا بما قدمه لطلبته
من صميم خبرته العلمية والنضالية.

- الملخص :

تناولت هذه الدراسة موضوع الزمن كأحد المفاهيم الأساسية في درس التاريخ، ومنه مفهوم الزمن التاريخي، وذلك لما للمفاهيم من أهمية في المناهج التعليمية الحديثة، وقد تمّ تناول موضوع الزمن كإشكالية مفاهيمية شغلت الأدباء والفلاسفة والعلماء والتربويين، ولعلّ تناول التربوي لهذا الموضوع قد استدعى كلّ هذه المجالات لأن تكون حاضرة في سياق هذا العمل.

انتظم هذا العمل في البداية بمدخل منهجي للدراسة، ثمّ بقسم نظريّ ضمّ فصلين هامين، أحدهما خصّص للحديث عن الزمن والزمن التاريخي، وتناول الثاني المنهج التعليمي وتدرّيس المفهوم. أمّا القسم التطبيقي فاحتوى التعريف بأدوات العمل الميداني (الاستبيان ونموذج تحليل المحتوى)، كما انتظم هذا القسم أيضاً في فصلين اثنين، اشتمل الأول منهما على تحليل محتويات برنامج التاريخ في الأطوار الثلاثة من السلم التعليمي (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، وفي القسم الثاني تمّ عرض وقراءة نتائج الاستبيان في مجموعاته الثلاث.

ختاماً، لقد ميّز هذا العمل الصّفة الارتقائية للمنظور الذي تمّ تبنيّه، حيث ارتقى إطار موضوع هذه الدراسة في جانبه المعرفي من بنائية جان بياجيه إلى البنائية السوسولوجية لإيف فيجوتسكي إلى إطار جديد لدراسة المفهوم وتوظيفه تربوياً من خلال علم النفس الثقافي لبرتراند طرواديك إلى علم النفس الثقافي التربوي الذي يُعنى بالمفهوم في بعده الحضاري حيث يكون البعد الديني فيه مصدراً مهماً في تبني وصياغة المفاهيم على ضوء العلوم المختلفة التي تناولت المفهوم.

فالمفاهيم الأساسية التي عالجها الفلاسفة وما يزالون وكذا العلماء، وذلك في كلّ ملة ونحلة وإيديولوجية، هذه المفاهيم منها السببية والذات والمكان أو الفضاء، والزمان

من بينها، والذي هو موضوع هذا العمل باعتباره إشكالية في مناهجنا التعليمية وبالأخص ما تعلق بمفهوم الزمن التاريخي في المناهج التعليمية لمادة التاريخ، لاشك أن هذه المفاهيم جديرة بكل جهد تربوي إصلاحي يروم الارتقاء بمخرجات المنظومة التربوية في برامجها ومناهجها، بحيث تهدف في الأساس إلى تخريج الإنسان الذي يفكر بدل الإنسان الذي يحفظ المادة العلمية أو المعرفية ويسترجعها في امتحانات ما تزال وفيّة لنمط الاسترجاع صياغة وتقييماً.

لقد عكست نتائج الدراسة الميدانية بالفعل الحاجة إلى الاهتمام بديداكتيكية المادة التاريخية في الأطوار التعليمية الثلاثة من حيث الارتقاء ببناء المفاهيم الأساسية ومنها مفهومي الزمان والمكان، وذلك تبعاً لمعطيات النمو النفسي للمتعلّمين، مع ضرورة مراعاة التجربة التاريخية في بعدها الثقافي الحضاري للمجتمع الجزائري. كما كشفت لنا هذه الدراسة أيضاً الأهمية المتزايدة لتحسين مناهج تكوين الأساتذة كنتيجة لمتطلبات التغيير الحاصل في الوسائط الرقمية باعتبارها وسائط لا غايات، والأثر الذي تحدّثه هذه الوسائط باستمرار في كثير من مناحي حياتنا اليومية.

الكلمات المفتاحية : الزمن - الزمن التاريخي - تعليمية التاريخ - المفهوم - مناهج التعليم.

Abstract

This study addressed the topic of time as one of the fundamental concepts in the study of history, including the concept of historical time, given the importance of concepts in modern educational curricula. The topic of time has been addressed as a conceptual problem that has preoccupied writers, philosophers, scientists, and educators. The educational treatment of this topic has required the presence of all these fields in the context of this study.

This work began with a methodological introduction to the study, followed by a theoretical part comprising two important chapters, one devoted to discussing time and historical time, and the other to the educational approach and teaching the concept. The applied part included the definition of field work tools (the questionnaire and the content analysis model), as well as two chapters, the first analyzing the content of the history program in the three levels of the educational system (primary, middle and secondary), and the second presenting and analyzing the results of the questionnaire in its three groups.

In conclusion, this work distinguished the progressive character of the perspective adopted, where the framework of the subject of this study, in its cognitive aspect, has moved from the constructivism of Jean Piaget to the sociological construction of Yves Vygotsky, to a new framework for the study and educational use of the concept through the cultural psychology of Bertrand Troadec, then the cultural educational psychology that is concerned with the concept in its civilizational dimension, where the religious dimension is an important source in the adoption and formulation of concepts in light of the various sciences that have dealt with the concept.

The results of the field study have indeed reflected the need to focus on the didactics of historical material at the three educational levels, by improving the construction of fundamental concepts, including the concepts of time and space, in accordance with the data of the psychological growth of learners, while taking into account the historical experience in its cultural and civilizational dimension of Algerian society. This study has also revealed the growing importance of updating teacher training programs due to the requirements of change in digital media, considered as means and not ends, and the constant impact of these media on many aspects of our daily life.

Key Words :

Time ; Historical Time ; Didactics of history; The Concept;
Learning curricula

فهرس المحتويات:

- الإهداء والشكر

- المقدمة (ص 01-09)

القسم النظري

- الفصل الأول : مدخل الدراسة (ص. 10-72)

- تمهيد

أ. الزمن : إشكالية المفهوم

ب. تصورات فلسفية للزمن

ج. خاصية ارتباط الزمان بالمكان

د. بناء مفهوم الزمن عند الطفل

- الإطار العام لإشكالية البحث ص. 23

- تساؤلات البحث

- فرضيات البحث

- أهمية البحث

- أهداف البحث وحدوده

- بعض الدراسات السابقة ص. 39

- الفصل الثاني : الزمنُ والزمنُ التاريخي (ص 74-171)

1. تمهيد

2. مفهوم الزمن : الوضوح حدّ الخفاء ص. 77

2. 1. الزمن في الاصطلاح : ص. 78

2. 1. 1. الزمن في معاجم اللغة ص. 79

2. 1. 2. الزمن وإدراك الزمن ص. 81
2. 1. 3. زمن العالم ص. 82
2. 2. تمثل الزمن ص. 84
2. 2. 1. الزمن في الفضاء الثقافي الغربي ص. 86
2. 2. 2. قياس الزمن ص. 90
3. قصة الزمن : السلطات و"العادات الاجتماعية" ص. 92
3. 1. صلتنا بالزمن تختلف باختلاف الثقافة : ص. 93
3. 2. تصميم خطي أو متسلسل ص. 94
- 4- في أصل القياس : الزمن، أداة لإدارة المجتمع الغربي: ص. 95
4. 1- الرزومات. ص. 96
4. 2- الساعات. ص. 98
4. 3- مفكرو الزمن. ص. 100
4. 4- الزمن الحاضر Présentisme اليوم، نحو أي مجتمع للغد؟ ص. 113
- 5- مفهوم الزمن والزمن التاريخي في تدريس التاريخ : ص. 114
5. 1- هل يساعدنا الزمن المعيش في فهم الزمن التاريخي؟ ص. 122
5. 3- الزمن التاريخي والأعمال الفلسفية ص. 128
5. 4- تحديد مفهوم الزمن التاريخي نظرياً وتعليمياً. ص. 131
5. 5- تنمية مفهوم "الزمن التاريخي" لدى المتعلم. ص. 134
5. 5. 1. مهارة التراجع للخلف ص. 135
5. 5. 2. مهارة استعمال الجدول الزمني ص. 138
5. 5. 3. مهارة الاستحضار ص. 141
5. 5. 4. مهارة التعرف على التغيير ص. 143
5. 5. 5. مهارة ربط الأسباب بمسبباتها في مجرى التطور ص. 146

5. 5. 6. مهارة إدراك الاستمرارية ص. 151
- الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدرّيس المفهوم (ص 160-237)
- 1- المنهج التّعليمي ص. 160
1. 1. مفهوم المنهج : ص. 161
1. 1. 1. المنهج لغة :
1. 1. 2. مفهوم المنهج قديما
1. 1. 3. مفهوم المنهج حديثا
1. 2. أسس بناء المنهج : ص. 165
1. 2. 1. - الأساس الفلسفي ص. 166
1. 2. 2. - الأساس النفسي ص. 167
1. 2. 3. - الأساس الاجتماعي: ص. 168
- أ- ظروف البيئة ومكوّناتها
- ب- المجتمع ومكوّناته
- ج- النظريات الاجتماعية
1. 2. 4. - الأساس المعرفي ص. 169
1. 3. 1. مكوّنات المنهج التّعليمي : ص. 171
1. 3. 1. - الأهداف التّربوية ص. 171
1. 3. 1. 1. - مصادر اشتقاق الأهداف : ص. 172
- أ- طبيعة المجتمع وفلسفته.
- ب- طبيعة المتعلّمين وخصائصهم
- ج- طبيعة المادّة الدّراسية
1. 3. 1. 2. - تصنيف الأهداف ومستوياتها : ص. 174
- أ. تصنيف الأهداف من حيث الشّكل.
- ب. تصنيف الأهداف من حيث المضمون.
1. 3. 2. - المحتوى : ص. 179
- أ. مصادر اختيار المحتوى.

ب. معايير اختيار المحتوى.

ج. تنظيم المحتوى.

1. 3.3- الخبرات التعليمية : ص. 184

أ. أهمية الخبرات التعليمية

ب. أنواع الخبرات التعليمية.

ج. جوانب الخبرات التعليمية.

د. معايير تنظيم الخبرات التعليمية.

1. 3.4- طرائق التدريس : ص. 188

أ. معايير الطريقة الناجحة.

ب. أهمية طرائق التدريس.

ج. العوامل التي تتدخل في اختيار الطريقة.

د. أسس تصنيف طرائق التدريس.

1. 4- التقييم : ص. 194

1. 4.1- معايير التقييم.

1. 4.2. علمية التقييم وعمليته (إجرائيته).

1. 4.3. مجالات التقييم.

1. 4.4. أنواع التقييم.

1. 4.5. أدوات التقييم ووسائله

1. 5- الوسائل التعليمية : ص. 200

1. 5.1. أنواع الوسائل التعليمية.

1. 5.2. الشروط الواجب توفرها في الوسائل التعليمية.

1. 6- الكتاب المدرسي : ص. 201

1. 6.1- الشروط الواجب توفرها في الكتاب المدرسي.

1. 6.2- معايير صناعة الكتاب المدرسي.

1. 7- تطوير المناهج وتقويمها : ص. 203

2 - تدريس المفاهيم في المناهج التعليمية الحديثة..... ص. (205-237)

- تمهيد :

2. 1- الأهمية التي يكتسبها تدريس المفهوم في مناهجنا اليوم. ص. 207
2. 2- اكتساب المفاهيم الصعوبات ومصادرها. ص. 209
2. 2. 1- الصعوبات.
2. 2. 2- مصادر الصعوبة في تعلم المفاهيم.
2. 3- نظريات تعلم المفهوم ص. 210
2. 3. 1- الاتجاه السلوكي
2. 3. 2- الاتجاه المعرفي
2. 3. 3- اتجاه معالجة المعلومات
2. 4- التطبيقات التربوية في تدريس المفهوم ص. 214
2. 4. 1- استخدام أمثلة متعددة عن المفهوم
2. 4. 2- توضيح صفات المفهوم العلائقية
2. 4. 3- تدريب الطلاب على استخدام الشواهد الإيجابية والسلبية
2. 4. 4- تشجيع الطلاب على التفكير في شواهد جديدة للمفهوم
2. 5- تعلم المفهوم وحلّ المشكلات؟ ص. 216
- طبيعة التفكير وحلّ المشكلة
2. 6- المفهوم وتشكّله؟ ص. 218
2. 7- ما هو المفهوم؟ ص. 223
2. 8- أهمية تدريس المفاهيم ص. 225
2. 9- إستراتيجية اكتساب المفاهيم ص. 227
2. 10- متى نستخدم طريقة اكتساب المفاهيم؟ ص. 230
2. 11- الأسس النظرية لطريقة اكتساب المفاهيم. ص. 230
2. 12- أهمية طريقة اكتساب المفاهيم. ص. 231
2. 13- التدريس باستخدام إستراتيجية اكتساب المفهوم. ص. 232
2. 14- إرشادات عامة لإستراتيجية اكتساب المفهوم. ص. 234
2. 15- دور المعلم والطلاب في إستراتيجية اكتساب المفهوم ص. 235

القسم التطبيقية

- تقديم الدراسة الميدانية ص. (239-247)

1- الاستبيان

2- نموذج تحليل المحتوى

3- قراءة التاريخ من منظور "التزامن" عند المفكر جاسم سلطان

- الفصل الرابع : الجزء الأول من الدراسة الميدانية... ص. (249-291)

- تحليل محتويات برنامج التاريخ في الأطوار الثلاثة. ص. 249

1- تحليل برنامج مادة التاريخ للمرحلة الابتدائية. ص. 249

2- تحليل محتويات كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية (المتوسطة). ص. 264

3- تحليل محتويات كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. ص. 276

- الاستنتاج العام (الخاص بمحتويات مادة التاريخ). ص. 290

- الفصل الخامس : الجزء الثاني من الدراسة الميدانية ... ص. (293-441)

1- عرض وقراءة المجموعة الأولى من جداول الاستبيان : ص. 294

- الجدول رقم (1) مج 1 : الاهتمام بتاريخ الثورة التحريرية على حساب تاريخ المقاومات الشعبية.

- الجدول رقم (2) مج 1 : هناك من يرى أنّ "الماضي يشيد انطلاقاً من الحاضر"

- الجدول رقم (3)، مج 1: التاريخ الذي يدرّس هو سرد لأحداث الماضي الكبرى مرتبة ترتيباً

كروولوجياً.

- الجدول رقم (4)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس له علاقة بمشكلات اليوم.

- الجدول رقم (5)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس هو تاريخ اجتماعي وإشكالي.

- الجدول رقم (6)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس هو تاريخ سياسي وحدثي.

- الجدول رقم (7)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس يهتم به التلاميذ كثيراً.

- الجدول رقم (8)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس يُعلّم التلاميذ كيف يتعلمون بأنفسهم.

- الجدول رقم (9)، مج 1 : التاريخ الذي ندرّسه يُعلّم التلاميذ كيف يحدّدون مشكلات تاريخية.

- الجدول رقم (10)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس يُعلّم التلاميذ كيف يصوغون ويتحقّقون من فرضيات.

- الجدول رقم (11)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس يعطي للتلاميذ معلومات جاهزة.
- الجدول رقم (12)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس يستند إلى معلومات مملاة.
- الجدول رقم (13)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس يجعل التلميذ قادرا على معرفة الماضي.
- جدول رقم (14)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس يجعل التلميذ قادرا على الفهم بنفسه.
- الجدول رقم (15)، مج 1 : التاريخ الذي يدرّس يجعل التلميذ قادرا على فهم وضعه الجزائري.
- الجدول رقم (16)، مج 1 : تطوير المعلم لإمكاناته التدريسية وحاجته للمعرفة التاريخية.
- الجدول رقم (17)، مج 1 : تطوير المعلم لإمكاناته التدريسية وحاجته للمعرفة البيداغوجية.

2- عرض وقراءة المجموعة الثانية من جداول الاستبيان:ص. 348

- الجدول رقم (1)، مج 2 : الموافقة على التقسيم الذي يميّز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه التقليدي" وبين "الاتجاه الحديث"؟
- الجدول رقم (2)، مج 2 : الموافقة على الاتجاه الذي يرى أنّ كتابة التاريخ هي عملية متجدّدة؟
- الجدول رقم (3)، مج 2 : الموافقة على من يرى بأنّ الانطلاق من إشكالية محدّدة في دراسة التاريخ، مكن المؤرّخين من التحرّر من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية السابقة؟
- الجدول رقم (4)، مج 2 : فكرة التاريخ يُعيد نفسه وفكرة "الزمن الدوري"؟
- الجدول رقم (5)، مج 2 : فكرة التاريخ لا يُعيد نفسه وفكرة "الزمن الخطّي"؟
- الجدول رقم (6)، مج 2 : إدراك التلميذ للتواريخ وتعلّم مفهوم الساعة واليوم .. ابتداءً؟
- الجدول رقم (7) مج 2 : ترتيب دروس التاريخ حسب التسلسل الزمني (ما قبل التاريخ، فجر التاريخ إلى العصر الحديث) والعلاقة بالنمو العقلي للتلميذ؟
- الجدول رقم (8) مج 2 : أصحاب الاتجاه التاريخي التقليدي يهتمون بالتاريخ من منظور متفرّد ومعزول (زمن الحدث القصير)؟

3- عرض وقراءة نتائج المجموعة الثالثة من جداول الاستبيان :ص. 374

3.1- عرض وقراءة نتائج المجموعة الجزئية الأولى من المجموعة الثالثة من الاستبيان : ص. 374

- الجدول رقم (1) : المج 3/المج.ج 1 : بين مدى اختيار من يتكلم؟ في بحث الوثيقة التاريخية.
- الجدول رقم (2) : المج 3/المج.ج 1 : بين في أي عصر يتكلم، وفي أي مناسبة؟
- الجدول رقم (3) : المج 3/المج.ج 1 : بين مدى اختيار معرفة الهدف من الكتابة في تناول الوثيقة
- الجدول رقم (4) : المج 3/المج.ج 1 : بين مدى حرية وموضوعية ونصرة صاحب الوثيقة

3. 2. عرض وقراءة نتائج الجداول الثمانية (8) من المجموعة الجزئية الثانية (2) من المجموعة الثالثة

للاستبيان : ص. 384

- الجدول رقم (1)، المجلد 3، المجلد/ج 2 : حول ترتيب اللغات الأجنبية كعلوم مساعدة للتاريخ؟
- الجدول رقم (2)، المجلد 3، المجلد/ج 2 : حول ترتيب علوم فقه اللغة كعلوم مساعدة للتاريخ؟
- الجدول رقم (3)، المجلد 3، المجلد/ج 2 : حول ترتيب علوم قراءة الخطوط كعلوم مساعدة للتاريخ؟
- الجدول رقم (4)، المجلد 3، المجلد/ج 2 : حول ترتيب علم الوثائق كعلم مساعد للتاريخ؟
- الجدول رقم (5)، المجلد 3، المجلد/ج 2 : حول ترتيب علم الاقتصاد كعلم مساعد للتاريخ؟
- الجدول رقم (6)، المجلد 3، المجلد/ج 2 : حول ترتيب علم الجغرافيا كعلم مساعد للتاريخ؟
- الجدول رقم (7)، المجلد 3، المجلد/ج 2 : حول ترتيب الأدب كعلم مساعد للتاريخ؟
- الجدول رقم (8)، المجلد 3، المجلد/ج 2 : حول ترتيب علم النفس كعلم مساعد للتاريخ؟

3. 3. عرض وقراءة نتائج جداول المجموعة الجزئية الثالثة (3) من المجموعة الثالثة للاستبيان: ص. 403

- الجدول رقم (1)، المجلد 3/المجلد.ج 3 : حول اختيار التفسير الديني للتاريخ.
- الجدول رقم (2)، المجلد 3/المجلد.ج 3 : حول اختيار التفسير المعتمد على دور الفرد في التاريخ.
- الجدول رقم (3)، المجلد 3/المجلد.ج 3 : حول اختيار التفسير الطبيعي للتاريخ.
- الجدول رقم (4)، المجموعة 3/المجلد.ج 3 : حول اختيار التفسير المادي للتاريخ.
- الجدول رقم (5)، المجلد 3/المجلد.ج 3 : حول اختيار التفسير التاريخي المعتمد على "الحوليات".

3. 4. عرض وقراءة نتائج جداول المجموعة الجزئية الرابعة (4) من المجموعة الثالثة للاستبيان: ص. 413

- الجدول رقم (1)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار صفات الجلد والصبر في المؤرخ.
- الجدول رقم (2)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار صفات الدقة والأمانة العلمية في المؤرخ.
- الجدول رقم (3)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار عدم تكوين رأي سابق في عمل المؤرخ.
- الجدول رقم (4)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار توفر ملكة النقد والتحليل في عمل المؤرخ.
- الجدول رقم (5)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار ملكة الربط بين الأحداث المتعددة...
- الجدول رقم (6)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار تقبل المؤرخ لوجهات النظر المختلفة.
- الجدول رقم (7)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار التأمل الهادئ في عمل التاريخ.
- الجدول رقم (8)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار القدرة على تنظيم المعلومات وصياغتها بأسلوب علمي في عمل المؤرخ.
- الجدول رقم (9)، المجلد 3/المجلد.ج 4 : مدى اختيار صفة التواضع لدى المؤرخ.

4. 5. عرض وقراءة نتائج المجموعة الجزئية الخامسة (5) والأخيرة من المجموعة الثالثة (3) من جداول

الاستبيان : ص.431

- الجدول رقم (1)، المجموعة الثالثة، المجلد/ج 5 : التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي
- الجدول رقم (2)، المجموعة الثالثة، المجلد/ج 5 : التاريخ وسيلة لتقويم الحاضر.
- الجدول رقم (3)، المجموعة الثالثة، المجلد/ج 5 : التاريخ وسيلة لبناء المستقبل.
- الجدول رقم (4)، المجموعة الثالثة، المجلد/ج 5 : التاريخ وسيلة لبناء العقل.
- الجدول رقم (5)، المجموعة الثالثة، المجلد/ج 5 : التاريخ وسيلة لبناء الخلق.

- الاستنتاج العام (الخاص بالاستبيان) ص. 439

الخاتمة ص.442

المراجع.

الملاحق.

مقدمة

اهتمام البشر بتاريخ من سبقهم روايةً وتدويناً قديماً، إذ قبل 4500 سنة، دون السوماريون على ضفاف الفرات (ملحمة جلجامش)، ملحمة تروي مغامرات أحد ملوك حضارة ما بين النهرين، حملتها اثني عشر لوحة تضمنت ثلاثة آلاف بيت شعري، ذلك أول نص موثق يحكي أخبار الأولين، وصل عن طريق الكتابة التي هي من اختراع حضارة ما بين النهرين قبل 5000 سنة¹.

ومبعث ذلك الاهتمام، هو تلقى الإنسان الشعور بالزمن الذي يمضي، ويطلع وجوده على نحو حتمي في حيز زمني محدد، يبدأ بالولادة وينتهي بالموت المرتقب، وهويعي بأن الزمن يمر ويستحيل توقفه، والإنسان يعلم أن وجهته النهائية إلى الموت، والوعي بالنهاية (الموت)، هو وعي آخر بميزة الزمن الذي لا يعود، ومنه الوعي بالأجل المحتوم للحياة الذي هو الموت.

ولأن زمن الحياة في ذلك الحيز المحدود، بين البداية والنهاية، ليس زمناً واحداً فهو ماضي لا يمكن استعادته، وحاضر لم تكتمل ملاحظته، ومستقبل مأمول، فقد سعى الكائن البشري إلى تثبيت معالم من ماضيه، يستدعيها في حاضره، ليخوض على ضوئها غمار مستقبله، ويسعى إلى جعل ذلك الماضي (خبرة)، يقص أحداثها على من حوله، وفي ذلك محاولة للخروج من ذلك الحيز الزمني الذاتي، وجعله يمتد في غيره ممن حوله.

تلك هي البدايات الأولى للتاريخ، حكايات الآباء لأبنائهم وذويهم، ثم تتوسع الدائرة إلى تاريخ العائلات والتجمعات السكانية، بحيث تنتقل فكرة الفرد إلى الجيل، والجيل إلى العصر، والعصر إلى عصور، ومن كل ذلك التراكم، يتحوّل (التاريخ) إلى مفردة من مفردات التحصين والحماية للشخصية الذاتية للجماعة، وقد تضيق الجماعة

1. Joannes. F (2010); **Le plus vieux récit du monde**; revue L'Histoire, n°356, septembre 2010, paris, France.

أو تتسع، فتكون عبارة عن مجموعة أفراد (عائلة) أو تتكون من قوم أو أمة من الناس.

ويظل المبدأ واحدا للجماعة في سعيها إلى (التأريخ)، سواء أكان المشترك حيز مكاني (جغرافي) أو ثقافي، فالمسعى يتطلع إلى تحقيق تجاوز (الزمن) الراهن إلى التمدد في الزمن الماضي، قصد اتمام المسيرة في المستقبل، ولأجل ذلك كانت فكرة التاريخ حاضرة منذ القدم، حيث ظهرت عبر التوثيق المكتوب في الوثائق التاريخية، والسير الذاتية والعناية بالأثر المادي والمعنوي.

ولقد شهد العصر الحديث ميلاد الدولة (الوطن)، كما عرف تعميم التعليم، إذ يشمل مراحل متعاقبة من التكوين النظامي، وانبثقت معه الأبحاث التي تهدف إلى الرقي بعملية التعليم والتعلم، قصد تجويد وتحسين التلقي في مختلف المعارف، ولا يكاد نظام تعليمي عبر العالم يخلو من تدريس التاريخ، ضمن ذلك المنظور الثقافي والمعرفي، وهو يتطلع إلى تعزيز الانتماء للمجموعة الوطنية.

ودراسة التاريخ لا يمكن تصورها من دون اكتساب المفاهيم القاعدية، إذا أريد منها شيئا مغايرا لذلك التراكم العقيم للمعارف، ويجمع المؤرخون والمختصون في التعليمية (الديداكتيك) على التأكيد على تحديد المفهومين الأكثر التصاقا بتعليم التاريخ، وهما مفهومي الزمان والمكان، ومفهوم الزمن هو المعنى مباشرة بالتاريخ، وهي القضية التي نحاول استكشاف تضمينها النظري والتعليمي في هذا البحث.

وأول ما يطالعنا في هذا البحث هو ضرورة الإحاطة بمصطلحات هذه المسألة (الزمن)، وقضية النفاذ إلى فهم الزمن أو الوقوف على تعريف له، وهي قضية شغلت الفلاسفة منذ فجر التاريخ، نذكر منهم سكتيس أمبريكيس (Sextus Empiricus) خلال القرن الثاني والثالث ميلادي في كتابه (حدود الارتباب *Esquisses pyrrhoniennes*)، والقديس أوغستين في (الاعترافات).

وبنى الفلاسفة المسلمون مفهوم الزمن انطلاقا مما جاء به الإسلام، واعتبار الزمن الدنيوي زمنا فانيا، والزمن في الآخرة زمن أبدي لا متناهي، حيث ظهرت اسهامات الكندي والفارابي وابن سينا، وابن رشد الذي يعرف الزمان بأنه من

فعل النفس الكلية من جهة، وهو من توهم البشر أي في أذهانهم وحسابهم له، وحسب تأثير الموضوع الخارجي عليه، فالزمن قد يطول في ساعات الانتظار أو قد يمر بسرعة في ساعات السعادة، كما أن الزمان لا تناه من طرفيه، "ف(الآن) في الزمان بمنزلة النقطة في الخط فكما أن النقطة مبدأ ونهاية لجزأي الخط ، فإن الآن مبدأ ونهاية لجزأي الزمان ، الماضي والمستقبل، وإذا كان الآن ليس شيئاً سوى النهاية المفروضة بين الحركة المتقدمة والمتأخرة"¹، ويؤكد ماك تاغرت (McTaggart)² " أن الزمن غير حقيقي (irréel) ذلك أن توصيفاتنا للزمن إما متضاربة أو دائرية أو غير مكتملة"، وإلى ذلك الرأي ذهب قودل (Gödel) (1949)³ الذي أكد أن الزمن من الجانب الفيزيائي غير محسوس، فلا يمكن رؤيته ولا لمسه.

أما كاريار (Carrière) فقد قال "إن الزمن يشبه إلى حد ما الرياح، فالرياح لا نراها: نرى تمايل الأغصان التي تحركها، والغبار الذي ترفعه، ولكن لا أحد رأى الرياح نفسها". رأى هذا أو ذاك، لكن من خلال أثارهما فقط على الموجودات، ومنه فإن "الزمن [مشكلة] من حيث كونه ارباكا وعقبة وصعوبة يتحتم تجاوزها"⁴. إذن نحن بصدد مسعى يبدو فعليا صعب المنال، إذ ماهية الزمن "يستحيل تعريفها بدقة"⁵، كل ذلك و الزمن حقيقة ملازمة للبشر يرجعون إليها دون كلل في

1 . الألويسي، حسام (2005) ؛ الزمان في الفكر الديني والفلسفي وفلسفة العلم ؛ ص 136 - 139 ، ط : 1؛ 2005 م، مؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، لبنان.

2 . McTaggart J. M. E. (1908). **The Unreality of Time**. Mind 17: 457-73.

3 . Gödel. K (1949); **An Example of a New Type of Cosmological Solutions of Einstein's Field Equations of Gravitation**, Review of Modern Physics, vol. 21, 1949, p. 447-450.

4.Voir sur <https://citations.ouest-france.fr/citation-jean-claude-carrier / temps-peu-comme - vent-vent-4006. html>.

5. Samuel et all (1967); **L'homme et le temps**. Abondamment illustré. Avec la collaboration des rédacteurs de Life.PP09, Editions Time-Life. Le monde des sciences.

يومياتهم، والحقيقة أن "لفظة الزمن تتطابق مع مفهومين مختلفين ومتراپطين، فهي تعني مجالا أو وقتا، وتعني عصرا أو موضعا داخل الزمن؛ ويعبر عن المجال والعصر بنظام وحدات مشترك (ساعات، ودقائق، وثواني) لكنها تشير إلى مفاهيم مختلفة"¹. يضاف إلى ذلك أن علماء النفس والفزيائيين والفلاسفة لا يتفقون على مضمون هذا التجريد العلمي الذي يسمى الزمن، "فضلا على أن هؤلاء العلماء يمكنهم أن يخصصوا كتباً لدراسة الزمن، إلا أنه ليس بمقدور أيا منهم أن يخرج بما يمكن أن يحدث اجماعاً يرضي الآخرين ويرضى هو نفسه عنه"².

هذا التمايز في الرؤى يمدنا من البداية بفكرة عن الصعوبات التي تواجه دراسة مفهوم الزمن، والحال على هذا النحو من التعقيد، فإننا أمام تعريفات كثيرة للزمن، فهناك زمن (علماء النفس) وزمن (الفزيائيين) و(زمن الفلاسفة)، فإلى أي من هذه الأزمان يعود (الزمن التاريخي)؟ أو أنه شيئاً آخر غير تلك الأزمان كلها.

ولعلنا نجد بعض المحددات لهذه المسألة، في كتاب (الزمن *Le temps*)

حيث ذهب مؤلفه جون بيسال (*Jean Pucelle*) [1906-1981] إلى التمييز بين أربع مشكلات ذات علاقة بمفهوم الزمن، أولها أن الزمن هو موضوع تجربة: وهو الزمن المعيش، وهو نفسه تتلقاه بمستويات مختلفة: بيولوجية ونفسية واجتماعية؛ بعد ذلك فإن الزمن وعاء، فهذه الهيوالة (*plasma*) حيث تتعاقب فيها الظواهر: وهو الزمن المتصور، باعتباره حقيقة مجردة كمية؛ ومن جهة أخرى فإن الزمن يرجع أيضا إلى المغامرة الإنسانية في سيرها وكثافتها: وهو الزمن التاريخي الذي يستجوب الحدث وأثاره، وإن أمكن تحديد السبب والدلالة وموقعه المحدد في تعاقب الحقب؛ وختاماً، فإن الزمن يرجع إلى كل التساؤلات ذات الطبيعة الفلسفية التي يطرحها الإنسان في مواجهة الاحتمالات والمآلات: وهو الزمن الروحي والذي حوله كل الجهود الإنسانية، قصد اقتراح تفسير عقلي لوجوده.

1. Ibid.pp10.

2. Ibid. pp09

لقد تبين لنا مما سبق على نحو مجمل زمن علماء النفس (الزمن المعيش) ، وزمن الفيزيائيين (الزمن المتصور)، وزمن الفلاسفة (الزمن الروحي)، وهكذا يبدو (الزمن التاريخي) كحقيقة متميزة عن الأزمنة الثلاث الأخرى، مع أنه يبدو شديد الالتصاق بها على مستوى الإدراك الفكري.

ومهما يكن من أمر، فإن هذه الفروق تبدو مفيدة للغاية وتفتح أمامنا مجال استجواب مختلف المتخصصين الذين درسوا مفهوم الزمن على نحو أكثر صلة بالموضوع، ومنه نتبين الطريقة المثلى في استخدام استنتاجاتهم، عندما يتعلق الأمر بالتفكير في مفهوم الزمن في دراسة التاريخ.

كل تلك العقبات تصاحبنا ونحن نحاول الانفتاح من خلال مفهوم الزمن على مفهوم (الزمن التاريخي)، وارتباطاته البيداغوجية، فالتاريخ المدرسي يشغل مكانا مميّزا في حقل نظم التربية، ذلك بسبب تعقيدات مراجعه (الانتاج العلمي للمؤرخين، والمراجع المدرسية الخاصة، والتوظيف العام للتاريخ)، ومشدود بين نقل معارف تواطت عليها الجماعة والموقف النقدي، وهكذا يظهر التاريخ الذي يتم تدريسه كمزيج يفصل التمثيلات الاجتماعية والمعرفة الخاصة والمعارف المكرّسة.

وعند الاقتراب أكثر من الجانب الإجرائي للتاريخ المدرسي، فإن مدرس (المعلم) التاريخ، وهو يتعامل دون توقف مع الزمن التاريخي، يجد نفسه يقفز على نحو سريع بين (الأزمنة)، من الحاضر إلى الماضي القريب أو الماضي البعيد، يستخدم العديد من المصطلحات كالمدة والحقبة والفترة، والقديم والحديث والمعاصر، دون تكليف نفسه عناء مساءلتها عن (الزمن) نفسه، وكيف يدرك المتلقي (المعلم) ذلك المفهوم، وهل هو زمن واحد أم أزمنة مختلفة أو متداخلة؟

تلك القضايا المتشعبة وامتداداتها الفلسفية والبيداغوجية والثقافية والاجتماعية، لا نزعم لأنفسنا الاحاطة بها في هذا البحث، فذلك أمر ربما يستعصي على مراكز بحثية، غير أن استشعار إشكالية (الزمن والزمن التاريخي) في المجال التربوي، تستحق من المهتمين بالدراسات التربوية ذلك التنويه، لاسيما وأن أبحاثا

كثيرة تتوالى في بحث موضوع (الزمن التاريخي) في نظم التربية، ومحاوله مساءلة جوانب القصور فيه.

صحيح، أن دراسة التاريخ قضية أساسية في فهم العالم من حولنا، وفهم موقعنا فيه، لكن التاريخ أشد تعقيدا من قصص بسيطة تحكي تتابع أحداث ماضية، والزمن هو أحد مظاهر التاريخ المهمة، غير أن فهم الزمن قد يأتي على نحو مختلف وفقا لزاوية النظر التي نرصد من خلالها هذا المفهوم.

وضمن منظور الشعور بأهمية التاريخ، سعت كل النظم التربوية عبر العالم إلى تدريس التاريخ في مؤسسات التعليم، إذ يتيح للتلاميذ فهم الماضي والحاضر والمستقبل، غير أن التاريخ لا يقتصر على سرد تواريخ وأحداث فقط، لأنه مرتبط أيضا بالزمن والزمنية، ومن هنا برزت أهمية مسألة (الزمن والزمن التاريخي) في مجال تدريس التاريخ.

بل إنَّ التاريخ ينظر إليه عادة بحسبانه تخصصا زمنيا، ذلك أنه ينصرف إلى دراسة الحوادث التي وقعت في الماضي، ومع ذلك فلا ينبغي أن يقصر النظر إلى التاريخ على تسلسل الأحداث، فهو مرتبط بمدى فهم التزامنية، بمعنى الشاكلة التي تسجل الأحداث بها في الزمان والمكان.

والزمن التاريخي مختلف عن الزمن الخطي الذي نستعمله في حياتنا اليومية، فالزمن التاريخي نسبي ويختلف وفقا للسياق، وعلى سبيل المثال فإن سنة 1954 تاريخ حاسم في تاريخ الجزائر، ولكن ليس له المؤدى نفسه في تاريخ العراق أو تركيا، ولقد تضافرت العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة، قصد النظر في هذه الاشكالية وامتداداتها العملية في تدريس التاريخ.

إن مساءلة مختلف المقاربات المعتمدة في تدريس الزمن التاريخي، ومحاوله جرد مزاياها ونقائصها هو شأن يعني بالدرجة الأولى القائمين على تخصص التعليم، لأنه في نهاية الأمر شأن تربوي، حيث يطالعنا الزمن في تدريس التاريخ، بوصفه عنصرا مفتاحا، والمدرسون مدعوون إلى مساعدة التلاميذ على فهم تتابع الأحداث

التاريخية، وأيضاً جعلهم يفهمون أن الزمن التاريخي يمكن فهمه بطرق مختلفة، وانطلاقاً من هنا توجب عليهم إدراك مختلف مقاربات تدريس الزمن التاريخي. ومن المقاربات الشائعة في تدريس التاريخ، عرض حوادثه في صورة سرد تعاقبي، وهي المقاربة السائدة في مقررات التاريخ الدراسية، ومن حسنات هذه المقاربة أنها تسمح للتلاميذ أن يستأنسوا بالأحداث التاريخية في تعاقبها، غير أن هذه المقاربة تبدو شديدة البساطة ولا تتيح للتلاميذ النفاذ إلى فهم تعقيدات الزمن التاريخي.

وهناك مقاربة أخرى، تدور حول تدريس التاريخ من خلال مواضيع أو أفكار، بدل الأحداث المتعاقبة، وهي مقاربة تجعل التلاميذ يفهمون الروابط بين مختلف الحوادث التاريخية والاطلاع على كيفية تثبيتها في سياق تاريخي أشمل وأعم، لكنها مقاربة قد تجعل فهم الحوادث التاريخية أكثر تعقيداً عند التلاميذ.

إن الزمن التاريخي مفهوم محوري في تدريس التاريخ، فهو يستند إلى الزمن الماضي وإلى الكيفية التي نفهمه بها، إذ يمكن فهمه بطرائق شتى وعلى وجه أخص عن طريق التحقيب والسياق، ويقصد بالتحقيب تقسيم زمن التاريخ إلى حقب متباينة، وهذه المقاربة تتيح للتلاميذ فهم ترابط الأحداث التاريخية بعضها ببعض داخل الزمن، وهي مقاربة حاضرة بقوة في تدريس التاريخ، لأنها تجعل التلاميذ يعتادون على الأحداث التاريخية وتنظم في أذهانهم على نحو متتابع، غير أنها في بعض الأحيان تبدو سطحية جداً لأنها تغفل تعقيدات التاريخ.

وتسعى المقاربة السياقية إلى وضع الأحداث التاريخية في سياقها، ومنه جعل التلاميذ يستطيعون فهم تأثير السياق الذي وقعت فيه الأحداث التاريخية، سواء أكان السياق اجتماعياً أم سياسياً أم ثقافياً، وهي أيضاً تمدهم بالقدرة على فهم الأثر الذي تخلفه الأحداث التاريخية على السياق الذي جرت فيه، لكن عيب هذه المقاربة يتمثل في جعل فهم التاريخ عسيراً على التلاميذ.

إن مدرس التاريخ وأياً كانت المقاربة التي يسلكها في درسه، يتوسل باللغة في تبليغ المعلومات، وهي لغة يغلب فيها استعمال (الفعل الماضي) في سرد الوقائع

التاريخية، غير أن في أحداث التاريخ (قصص)، يحتاج إلى الجمل (المضارعة)، أو ما يعرف بـ(الحكي داخل الحكي)، وهنا تطلق قضية الزمن بوصفها اشكال في تدريس الزمن التاريخي للتلاميذ، بحيث تتداخل امتدادات الماضي في المستقبل. لأجل كل تلك الاعتبارات، ومحاولة منا في الاحاطة بإشكالية (الزمن والزمن التاريخي)، وامتداداته في مجال تدريس مادة التاريخ، حاولنا في هذا العمل النظر في هذه الاشكالية في واقع منظومة التعليم الجزائرية، وجعلناه في قسمين:

• قسم ينهض بالتأطير النظري للبحث، ووقع اختيارنا في محاولة تتبع مفهوم الزمن على تفسيرين : تفسير علم نفس النمو المعرفي والذي يقف على رأسه (جان بياجيه *Jean Piaget*)، والتفسير الثقافي عند المفكر مالك بن نبي، ولضرورة التأطير المنهجي في هذا القسم فقد تضمن ثلاثة فصول هي:

✓ الفصل الأول: وهو فصل التأطير المنهجي لموضوع الدراسة، وفيه حاولنا الوقوف على المحددات المنهجية للبحث، ومن خلال عرض الاشكالية وتساؤلات ذات صلة بما نحن بصدد البحث فيه، وموقع البحث ضمن الدائرة الموسعة للاهتمام بهذه القضية، وذلك من خلال الوقوف على مجمل الأبحاث السابقة، واستخراج فرضيات بنينا عليها سير البحث.

✓ الفصل الثاني: وخصصناه لعرض الحدود النظرية لثنائية (الزمن

والزمن التاريخي)، بدء بالوقوف على مفهوم الزمن، ومن ثم محاولة مدارسة هذا التخصيص (الزمن التاريخي)، وعرض مجمل تمثلات الباحثين وتعريفاتهم لحدود الموضوع، ومحاولة فهم الاتصال والتداخل بين الزمن العام والزمن التاريخي.

✓ الفصل الثالث: ولأن هذا البحث يندرج أساساً ضمن منظور رؤية علوم التربية، فإن هذا الفصل جاء قصد تقصي (المنهج التعليمي وتدريس المفهوم)، من خلال عرض آراء باحثين في موضوع تدريس التاريخ، وفق منهج يصطحب فكرة (الزمن والزمن التاريخي)، ففي نهاية الأمر فإن المعني رأسياً وأفقياً بهذه القضية هو استيعاب المفهوم، رأسياً من حيث الرؤية التي ينطلق منها تصميم البرنامج التربوي، وأفقياً تنزيل مخطط التصميم إلى جمهور المتعلمين من الطلاب.

• القسم الثاني من الدراسة سعينا فيه إلى محاولة التحقق من تلك المفاهيم ومدى حضورها في واقع تدريس التاريخ في الجزائر، ووقع اختيارنا على رصده من خلال الطلبة (الأساتذة) في مادة التاريخ، ومن خلال مقررات التاريخ في المنظومة التربوية.

✓ الفصل الرابع: تناولنا فيه تحليل محتويات الكتب المقررة في تعليم التاريخ المدرسي وتوظيفات الزمن في تلك الكتب المقررة.

✓ الفصل الخامس: دراسة ميدانية من خلال استبيان موجه إلى الطلبة الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة في مادة التاريخ، وتضمن الاستبيان ثلاثة محاور، وخصصنا المحور الأول لمحتوى برنامج التاريخ وتدرسه، والمحور الثاني انصب حول موضوع التاريخ نفسه والاتجاهات العلمية في كتابته، أما المحور الأخير (الثالث) فتضمن استطلاع حول الوثيقة التاريخية وفحصها والعلوم المساعدة للتاريخ والمدارس التاريخية المفسرة لحركة التاريخ، والصفات التي يجب أن يتحلى بها المؤرخ وأخيرا الأهداف الخمسة لتدريس التاريخ.

وبعد، فإن مسألة (الزمن والزمن التاريخي) في مجال تعليمية التاريخ، قد غدت منذ زمن طويل محل بحث ومدارسة بين الباحثين في الغرب، ولم تأخذ بعد من الاهتمام المطلوب بين الباحثين العرب، وإن كان السياق الحضاري والفكري يُحتم علينا أكثر من غيرنا مدارسة المسألة والنظر فيها؛ إذ يتعرض تاريخنا القديم والحديث إلى التشويه، في حين نقوم في مدارسنا إلى تقديمه إلى الطلاب دون تشويق، ودون رؤية تأخذ في الحسبان الأبعاد النفسية والثقافية، وتقديم دروس التاريخ وفق منهاج هو أقرب إلى التلقين والحفظ.

وهذا البحث محاولة في طريق التنبيه إلى هذه المسألة، ولفت النظر إلى جدوى مساءلة ما نقدمه على ضوء المفاهيم الحديثة في تعليمية التاريخ، ونرجو من وراء ذلك الدعوة إلى تكثيف الأبحاث فيها، والتعمق في مفرداتها النفسية وامتداداتها التربوية.

الفصل الأول

الفصل الأول

- مدخل الدراسة

- تمهيد
- الإطار العام لإشكالية البحث
- تساؤلات البحث
- فرضيات البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث وحدوده
- مفاهيم البحث
- أهم الدراسات السابقة

1. تمهيد

عند أعتاب هذه الدراسة نجد أنفسنا بصدد أبعاد معرفية ثلاثة : ظاهرة (التاريخ) في حياة البشر، وظاهرة (الزمن) ومفهومه، وهل نحن بصدد زمن واحد أو أزمان متعددة تختلف باختلاف زاوية رصد هذه الظاهرة، والبعد الثالث وهو نتاج تركيب البعدين السابقين، فإذا كان التاريخ هو ميدان الزمن بامتياز، فإن (الزمن التاريخي) بدهاة لا يمكنه أن يستغرق كل مفهوم الزمن، فإذا حاولنا تنزيل هذا الإشكال إلى ميدان تعليم التاريخ، فإن المواجهة عند المتلقين لمفهوم (الزمن) في مختلف مراحل نموهم، والتدريب على استيعاب (الزمن التاريخي) تبدو في غاية الأهمية.

لقد دأب البشر أفرادا وجماعات على نقل خبراتهم إلى غيرهم، ويتجلى ذلك في سلوك الأفراد في صورة (وصايا) يتركونها لأبنائهم أو حفريات على الصخور أو نشر مذكرات وذكريات خاصة بهم، تحكي تجاربهم في الحياة، فالإنسان الفرد وهو يدرك أن عمره محدود بين بداية الميلاد ونهاية الموت، يتطلع باستمرار إلى معرفة تجارب غيره، ويسعى إلى نقل تجربته إلى غيره؛ وذلك سلوك يسعى من خلاله البشر إلى كسر جدران البداية والنهاية التي تحد أعمارهم، فيجعلون الزمن يتمدد في الماضي من خلال من سبقهم، ويمتد في المستقبل بعد رحيلهم.

ولا يختلف سلوك الجماعات في ذلك، فلقد حرصت جماعات البشر على تدوين سير حياتها، ونقلها إلى الأجيال من بعدها، وأول نص بين أيدينا يرجع إلى ما يقرب الخمسة آلاف سنة، وهو يحكي سيرة (جلجامش) وبعض بطولات السوماريين، فإذا جئنا نستعرض مقصد أهل التاريخ من كتابة تواريخهم من خلال العناوين، وجدنا

عبد الرحمن بن خلدون¹ يطلق على مؤلفه: (كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، وقبله كتب ابن كثير² (البداية والنهاية)، وفي ذلك مفهوم زمني يبدأ من بداية الخلق وينتهي بعصر المؤلف، ولا يمكننا تحديد دوافع القول بـ (النهاية) عند المؤلف، ومجازفته بإغلاق مجال زمن المستقبل!

أما المسعودي³ فقد جعل من فعل كتابة التاريخ مروجاً للذهب: (مروج الذهب في أخبار من ذهب)، وأيا كانت العناوين ففيها إثبات لأهمية التاريخ في حياة البشر، أهمية (العبرة)، والاطلاع على خبرات (من ذهب) قبلنا، ولأجل تلك الاعتبارات تفيض مكتبات العالم بكتب التاريخ، وبكل اللغات وعلى اختلاف ثقافات الشعوب، تروي تاريخ جماعات محدودة أو تاريخاً عاماً، وبديهي أن نجد التاريخ حاضراً في نظم التعليم المعاصر؛ فبالإضافة إلى عبر التاريخ، تسعى الأمم إلى صياغة تاريخ موحد، تعلمه للنشء ومفاده: أننا صنعنا مصيراً مشتركاً في الماضي، ونصنع على ضوئه مسيرة الحاضر والمستقبل.

وشغلت فكرة (الزمن) البشر منذ القدم، وحاول الفلاسفة والمفكرون والفيزيائيون أن يهتدوا إلى تحديد (مفهوم) يرتضونه، غير أن كثرة التعريفات واختلافها، قديماً وحديثاً، تدل على صعوبة ذلك المسلك، فالزمن يشبه الرياح، لا ترى ولا تلمس، ولكنها تدرك بآثارها، وتدرك حركة الزمن من خلال الفضاء،

1. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، وُلد في تونس وتوفي في القاهرة (1332-1406 م).
2. ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر، البصري ثم الدمشقي (700-774 هـ) [1299-1373 م].
3. المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين، ولد في بغداد وتوفي في القاهرة (896 - 957 م) عالم ومؤرخ، وجغرافي ورحالة.

فتعاقب الليل والنهار، هو نتاج حركة الكواكب في الفضاء وكذلك تغير الفصول، وهي المعالم التي من خلالها يتعلم الإنسان (عدد السنين والحساب).

ويرى عبد الرحمن بدوي: أن "أبعاد الزمان ثلاثة: الحاضر والمستقبل والماضي؛ أما الحاضر فيقول عنه هيجل Hegel ما قاله عنه من قبل ليبنتز Leibnitz من أنه يحمل في طياته المستقبل؛ كما ينعتة أيضا بأنه نتيجة الماضي، وصادر عنه، كما سيصدر عنه المستقبل أو الحاضر التالي؛ ولهذا يعد الحاضر أهم لحظات الزمان فيقول: [في وسع المرء أن يقول عن الزمان بالمعنى الايجابي: إن الحاضر هو وحده الموجود، أما قبل وبعد فغير موجودين؛ ولكن الحاضر العيني هو نتيجة الماضي وحامل للمستقبل، والحاضر الحقيقي إذن هو، بهذا، الأبدية]" (بدوي، 1973: 20).

إنَّ ما ذهب إليه هيجل من اعتبار "الحاضر أهم لحظات الزمان"، معنى عبر عنه شاعر بقوله :

مَا مَضَى فَاتٍ وَالْمَوْمَلُ غَيْبٌ *** وَلَكِ السَّاعَةُ الَّتِي أَنْتَ فِيهَا

غير أن اتفاق اللفظ في جعل "الحاضر هو وحده الموجود"، يختلف في معنى ذلك الاعتبار، فالشاعر إنما قصد التخلص من هاجس تدبير ما وقع في ماضٍ لا يعود، أو التطلع لمستقبل غائب لا تملك من أمره شيئاً، لكن البشر وباستمرار يحتفظون بذلك الزمن الذي كان حاضراً، ويعبرون عنه بـ(الذاكرة)، سواء باعتبارهم أفراداً أو جماعة.

وقد شغل التاريخ في نظم التعليم الحديثة، وإن كانت "وظيفة التاريخ المدرسي تكمن في نقل النصوص التي أعدها مؤرخون، فإنها على وجه أخص تبني الضمير التاريخي" (Koselleck, 1990) للتلاميذ، وتجعلهم يفكرون داخل نسق التاريخ

ويفكرون في التاريخ قصد التمكن من معارف تاريخية؛ وهناك إجماع داخل مجتمع تعليمية التاريخ على اعتبار تعلم التاريخ، يفترض مسبقا الدخول من خلال الفكر التاريخي (Moniot, 1993).

إن هذه الروابط التي توحد التاريخ الذي يقدم في المدرسة وتعليمية التاريخ، وعلم التاريخ وابستمولوجيا التاريخ، والمشارك بينهم جميعا هو الحفاظ على علاقات معقدة بالذاكرة الاجتماعية، ومن أجل هذا كان تحليل وضعيات تعليم التاريخ المدرسي يستدعي استنهاض نماذج مفهومية تسلط الضوء على الأبعاد الاجتماعية لهذا التعليم.

واعتبارا من القرن التاسع عشر، شرعت أغلب الدول الغربية في توسيع وتعميم التعليم، وكان تدريس التاريخ ضمن البرامج الدراسية، بوصفه مطلباً اجتماعياً، وبوصفه تاريخاً مشتركاً ويحظى بالإجماع، وهو تاريخ موغل في الخيلة، قصد إحداث روابط اجتماعية ومدنية (Hery, 1999)؛ وتلك (المحفوطة الوطنية) يرجى منها، في فرنسا على سبيل المثال، إرساء الجمهورية في قلب ووجدان كل مواطني المستقبل، حتى يتسنى لهم تجاوز الخلافات السياسية والاجتماعية والدينية التي صاحبت زمن الثورة، وفهم تلك الحقبة المؤسسة للمجتمع الفرنسي المعاصر (Prost, 1996).

إنّ ذلك الماضي المشترك مطلوب منه أن يبلور معنى (العيش المشترك)، فما دمنا نتقاسم تاريخاً مشتركاً فباستطاعتنا أن نعيش معاً.

والتاريخ المدرسي يقع في مفترق طرق من حيث تعدد مراجعه، وأهمها تاريخ المؤرخين الذي ينتج المعلومات التي يتم نقلها إلى الفصول الدراسية بعد جعلها (مدرسية) لتكون في متناول التلاميذ، غير أنه لا يمكن إغفال مشكلة التمثل على

اعتبار المسافة المعرفية الحاصلة بين مفهوم (الزمن) و(الزمن التاريخي)، ونعرض فيما يلي على نحو موجز إشكالية الزمن بصفة عامة، وتمثل الزمن في سنّ الطفولة.

هـ. الزمن : إشكالية المفهوم

إذا كان التواصل عن طريق اللغة هو أبرز نشاط عند الإنسان، فإنّ اللغة تعبر عن مكونات البشر، ولذا قال أرسطو "تكلم لأراك"، والألفاظ المتصلة بـ (الزمن) هي من أكثر الألفاظ تداولاً في حياة الإنسان: "ما عندي وقت"، و"يمضي وقته في"، و"أمضى وقته"، و"دع الوقت يفعل فعله"، و"طيلة الوقت"، و"يضيع الوقت"...

إنّ العبارات المتعلقة بالزمن عديدة، يستعملها الإنسان باستمرار في لغته اليومية، لكن الإنسان الراشد الذي يعيش طبيعياً وباستمرار داخل الزمن، هل في استطاعته على الأقل تحديد ما يشمله هذا المصطلح شديد التجريد ويحدد له معنى دقيق؟

منذ فجر التاريخ، عكف فلاسفة على محاولة فهم هذه مسألة شديدة التجريد: مسألة الزمن، ومن هذا المنطلق تبدو لنا مشروعية التساؤل عن ماهية صلة المدرسة والتعليم القاعدي بهذا المفهوم؟

وفي سؤال عن ما هو الزمن؟ يجيب بارو (Barreau): "الزمن مألوف جداً، ومع ذلك غير مفهوم بشكل جيد"¹، وفي هذا السياق يأتي القول الشهير للقديس أوغسطين، منزجاً من السؤال نفسه: "إذا لم يسألني أحد عنه (ويقصد الزمن)، فأنا أعرفه، ولكن إذا سألوني وأريد شرح ذلك، فأجد نفسي لم أعد أعرفه"²؛ وغالباً ما يتم اقتباس مقولة أوغسطين تلك، لما فيها من تعبير عن صعوبة تعريف الزمن.

1 . Barreau, H. (1996), **Le temps**, Collection «Que sais-je?», N° 3180, P.U.F., Paris, p.3.

2. Piettre, B. (1994), **Philosophie et science du temps**, Collection «Que sais-je?», N° 2909, P.U.F., Paris.

إنّ الزمن الذي يتمّ تدريسه في التّعليم القاعدي، بالنّسبة للكثيرين، هو قبل كلّ شيء تعليم تاريخ الذاكرة، أي الحوادث الماضية، وهو بهذا المعنى لا يعني التلاميذ قبل المرحلة الثالثة على الأقل من التّعليم، وإن كان الأطفال في حقيقة الأمر منذ لحظة ميلادهم يعيشون داخل الزمن، غير أنه ليس في مقدورهم التعبير عنه، وفهم اتجاهه ومميزاته، إن ذلك يتطلب المرور بسيرورات هيكلية طويلة حتى يتسنى بناء مفهوم الزّمنية عند الطفل، واعتبارا من سن مبكرة.

يتمّ إدخال مفهوم الزمن إذن في التّعليم الأوّلي، عبر نشاطات عديدة تهيّئ قصد إحقاق الطّفل تدريجيا في (الزمن الاجتماعي) الذي يشترك فيه الجميع، وتلك العملية يفترض أن تتضمنها التوجيهات الرسمية حيث يتضح تنوع المجالات التي تتيح بناء هذا المفهوم للزمن وطرائقه؛ وبناء الزمن عند الطفل إذن يمر عبر اكتساب خبرات جديدة، وأيضا عبر نضج ثقافي ونفسي يراعي أطوار النمو المرتبطة بالسن، غير أن مسعى البناء ذلك لا يقوم بذاته، إذ لا بد من مرافقته بتدريبات ذات صلة ببناء التزامنية. ومنه يبرز تساؤل آخر في مقابل هذا المفهوم شديد التعقيد أي الزمن: إلى أي مدى يمكن تصور بناء التزامنية في التّعليم القاعدي ضمن زاوية نظر تعدد المعارف (pluridisciplinarité)؟

إنّ الجواب على هذه التساؤلات يقتضي في البدء عرض مقارنة نظرية، نحاول من خلالها تبيين تعريف للزمن، وبعدها عرض طرائق ورهانات بناء الزمن عند الطفل، وبعدها رصد الواقع الميداني في مجال ذلك البناء في منظومتنا التعليمية، وكل تلك القضايا التأطيرية في موضوع بحثنا تنهض بها الفصول النظرية التالية من هذا البحث.

و. تصورات فلسفية للزمن

ونرى من المناسب هنا في هذا المدخل المنهجي للبحث، وقبل العرض المفصل، أن نشير إلى أن الزمن يغدو شيئاً لا يذكر دون الحوادث التي تملؤه، فالحوادث والأفعال التي تتعاقب على نحو متزامن إلى حد ما وفي أزمان متعددة وتخرج زمناً واحداً مجسداً في بعد فيزيائي، ويعتبر تعاقب الليل والنهار، وتعاقب الفصول ك (ساعة طبيعية)، وهو تعاقب منتظم إلى حد ما للحوادث أو الظواهر.

إن إيقاع هذا التناوب، ربما يجعلنا نفكر خطأ، أن الأمر كله ما هو إلا بداية جديدة إلى ما لا نهاية، بينما واقع الأمر أن كل شيء له بداية ونهاية، وعلى الرغم من هذا الإيقاع الطبيعي والبيولوجي، فإن الزمن لا يعود، وهذا ما يُعظّم من القلق الطبيعي عند الإنسان في مواجهة (الزمن الذي يمضي).

والحقيقة أن الأيام والشهور والسنوات تتوالى ولا تتشابه أبداً، وبهذا المعنى يمكننا أن نفهم أن الزمن لا يمكنه السير إلا في اتجاه واحد، وقد أشار المفكر الفرنسي جاك عطالي (J. Attali) إلى هذا المعنى بقوله: "كل كائن حي مسجل في الزمن على نحو مزدوج، ففي الوقت ذاته تكرر وتراجع، استئناف وجريان (٠٠٠)؛ وكل حياة هي (٠٠٠) في آن واحد أداة قياس للزمن وصورة لثنائيته: جريان وتجدد، اندفاع ودواماً"¹، وهذه رؤية خطية بحتة للزمن، وهي تتعارض مع تلك النظرة الدورية للزمن²؛ وهو ما يسهم في نهاية الأمر في صعوبة اعتبار الزمن (قابل للتعميم).

إن هذا الإدراك الأخير للزمن (الدوري)، الذي ساد في الأساطير البشرية الكبرى، وفي بعض النصوص الدينية وبعض الفلسفات، كما هو الشأن عند الرواقين أو الفيثاغورسيين، ثم بعد ذلك بعهود في فلسفة نيتشه، ذلك الإدراك يقدم سير

1. ATTALI. J (1982) ; *Histoire du temps*; pp :35, Fayard , Paris.

2. من ذلك المقولة الشائعة : التاريخ يعيد نفسه.

الزمن ليس باعتباره خطا مستقيما بل دائرة: أي أن ما سبق يعود؛ ويتحدث الفيشاغورسيون على العودة الأبدية (الدورة الخالدة)، وإلى اليوم فإن مفهوم العودة هذا، لم يختف نهائيا على اعتبار أن بعض المؤرخين يشتغلون على ما يسمونه (الثابت) التي تعبر تاريخ البشرية، لكن وخلافا للأساطير فإن عودة الحوادث كالحروب على سبيل المثال لا تأتي على الصورة ذاتها¹.

ولقد أشار أحد الفيزيائيين، وهو كلاين (E. Klein) إلى ذلك الإسقاط الذي يحدث بين الدورة الطبيعية ودورة التاريخ بقوله: "إن وجود دورات زمنية، تلك التي تكون في تعاقب الفصول، لا يمكن بتاتا أن تجعل من الزمن نفسه دوريا (٠٠٠) فالزمن لا يتحلى بالضرورة بخصائص الظواهر التي يحتويها"².

لأجل ذلك، وقع اختيار الفيزيائيين على مفهوم الزمن الخطي، بسبب مبدأ السببية، بمعنى أن الحوادث - المعيشة-تنظم وفق تسلسل زمني غير قابل للاسترداد: فسبب الحادثة بالضرورة سابق للحادثة نفسها، وهذه الهيكلية الخطية للزمن مفتوحة ولا نهائية، الأمر الذي يفسر اعتقادنا متينا في التقدم والكمال، ويعبر عنها بقلق إنساني مبني على عدم إمكانية عودة الزمن والخوف من الموت.

ز. خاصية ارتباط المكان بالزمان

الزمن هو حركة وفضاء (مكان)، ودون حركة ودون فضاء، فلا يمكن الحديث عن الزمن، ومنه هذه الخاصية الارتباطية بين الزمن والمكان، إذ بفضل الفضاء يمكن قياس الزمن، وعلميا فإن قياس الزمن يعبر عنه بقياس فضاء يقطعه متحرك، يفترض

1. القرآن الكريم تحدث عن (السنن)، وذلك ما ألهم ابن خلدون في تأسيسه لعلم الاجتماع.

2. KLEIN. E (2002); **Le temps existe-t-il ?** ; in 75 ème Congrès de l'AGIEM, Rouen, juin 2002, p.45.

أن حركته منتظمة، مثال ذلك حركة عقرب الساعة على قرصها؛ إذن كي نستعين على إدراك الزمن، وجعله قابلاً للفهم، فإننا بحاجة لـ (تفضيته spatialiser)، عن طريق معالم أو تمثيلات مادية (شريط تسلسل زمني، صور، ساعة...)، ذلك أن "الشعور بالزمن المعيش لا ينفك عن الفضاء الملازم له"¹.

وفي هذا الصدد يرى بريسود (Brissiaud) أن ثلاثة أبعاد تتدخل في فهم الزمن والفضاء:

- الزمن الجزئي (micro-temps): وهو زمن فعل يمكن إدراكه على أنه استمرار، على الرغم من تتابع سلاسل قصيرة مرتبطة به، ويتيح الزمن الجزئي رؤية شاملة وآنية.
- الزمن المتوسط (mésotemps): وهو مصطلح يعبر عن فترة أطول (يوم كامل مثلاً)، ويعتمد إدراكه على تصور ذهني وتمثيله يعتمد على الفضاء، والزمن المتوسط (المنزل، الحي) ويدرك على نحو تسلسلي، ومن الضروري إعادة البناء الذهني من أجل التمكن الجيد منه.
- الزمن الكلي (macro-temps): ويقصد به زمن طويل جداً، لا يمكن أن نختبره مباشرة (الزمن التاريخي)، والنفاد إليه يتم من خلال التمكن التدريجي من ثقافة تاريخية، ينقلها لنا آخرون، والفضاء الكلي (منطقة، بلد، قارة...) يمكن النفاذ إليه عن طريق امتلاك تمثيلات ثقافية².

1. GIOLITTO. P (1986); L'Enseignement de l'histoire aujourd'hui, Paris, Colin.

2. CATRIN. M (2006); La structuration du temps chez les enfants de maternelle par le biais des activités transdisciplinaires; Sous la direction de Alain MORET, IUFM DE BOURGOGNE, Centre départemental d'Auxerre.

إن مفهومة (conceptualisation) الزمن المتوسط والزمن الكلي تتطلب استعمال تمثّلات وسيطة، وبالتالي فإن التمثّلات الذهنية تغدو ضرورية، وهذه الأخيرة تغدو متاحة بفضل تمثّلات الفضاء (المكان)، ومما سبق يمكن استخلاص:

- إن بناء الفضاء يتمدد تدريجياً (من المهد إلى العالم الفسيح)، ويمرّ حينئذ بنوع من الفضاء الذاتي (égo-espace) إلى فضاء مشترك، بمعنى الفضاء الاجتماعي انتهاء إلى فضاء المجتمعات، وبعبارة أخرى الفضاء الجغرافي.
- بالتزامن مع ذلك، فإن بناء الزمن يتم انطلاقاً من نمو مقدرتنا المحسوسة على فهم العالم (تصور كانط)، وانطلاقاً من حياتنا الخاصة والتي يمكن التعبير عنها بـ (الزمن الذاتي égo-temps) لتوسع إلى زمن أكبر وعام ومشارك بين الجميع.

يعيش الإنسان الراشد داخل هذين البعدين للزمن: الزمن الموضوعي الذي بني تدريجياً وترسخ في معالم زمنية مشتركة، والزمن الذاتي والذي نستطيع من خلاله استيعاب (أزمان التاريخ) على سبيل المثال؛ فإذا عن الزمن عند الطفل؟

ح. بناء مفهوم الزمن عند الطفل

إن الوصول إلى بناء مفهوم الزمن عند الطفل، هو سيرورة طويلة جداً، ذلك أن بناء مفهوم شديد التجريد من الطبيعي أن يتطلب سنوات عديدة، لاسيما وأتينا لا نمتلك إدراكاً مباشراً (عن طريق الحواس) نفهم الزمن من خلاله، وليس في مقدورنا الاعتماد على الفعل لأن الوقت غير قابل للتحويل، وإذن فالزمن مفهوم يبني وينتظم تدريجياً.

الراشدون الذين يقومون بتأطير الطفل في بناء مفهوم الزمن لديه، سواء أكانوا أولياءه في البيت أو مدرّسوه في المدرسة، يجب أن يكونوا على وعي بأن النمو الفكري للطفل لا يتم على نحو منضبط، لكن يمر عبر مراحل متعددة، ونحاول فيما يلي

الوقوف على معطيات علم نفس النمو، على نهج الباحثين في هذا المجال، ويقف العالم السويسري جان بياجيه (Jean Piaget) على رأس الباحثين في هذا المضمار.

وقصد بياجيه تحليلاً وافياً للمراحل التي تتيح للطفل بناء هذا المفهوم المعقد للزمن، وضمنه في كتابين هما: بناء الواقع (La Construction du réel) ونمو مفهوم الزمن عند الطفل (Le Développement de la notion de temps chez l'enfant)؛ ووفقاً للتفسيرات التي قدمها عالم النفس السويسري، فإنه من بداية حياة الطفل رسم أولي لنظام زمني، غير أن المفاهيم الأولية الأولى التي تدخل في مضمار فهم الزمن، بمعنى المدة والتتابع والتزامن تبنى بعد مدة من الإعداد، حركي حسي أولاً ثم حسي ثم إجرائي.

وقد قام بوصف ملامح كل مرحلة، والسن التقديرية في إنجازها، فالمرحلة الأولى أو مرحلة الذكاء الحسي الحركي تبدأ من الميلاد وتنتهي عند سن الثانية، فالبكاء الذي يرسله الرضيع في انتظار غذاء طال أمده هي من إرهاصات تقويم الزمن؛ والطفل في هذه المرحلة هو داخل تجربة (الزمن المعيش).

المرحلة التالية أطلق عليها (المرحلة قبل الإجرائية)، وتقع بين سنوات الثانية والسابعة من عمر الطفل، وهي مرحلة الانتقال من السلاسل غير الموضوعية إلى مرحلة السلاسل الموضوعية، وفيها ترسم وظائف مهمة كالوظيفة الرمزية، كالصور الذهنية للفعل، وينتقل الطفل تدريجياً من الأنا إلى إدراك العالم المشترك من حوله، وهذه المرحلة قسمها بياجيه إلى مراحل فرعية: مرحلة السلاسل غير الموضوعية، ومرحلة السلاسل العملية ومرحلة البناء الإجرائي مع نهاية سن السابعة، حيث يقترب الطفل من النظرة الموضوعية إلى الزمن، حيث يغدو قادراً على ترتيب الحوادث، مع أنه غير مشارك في حدوثها، أي تحدث لديه (مكونة السببية) [une spatialisation de la

[causalité] (بياجيه، 1977:28)، وينتقل الطفل في هذه المرحلة من الزمن المدرك إلى الزمن الممثل.

ثم ينتقل إلى مرحلة العمليات المحسوسة (opérations concrètes)، وتناسب مع المرحلة العمرية 11 و12 سنة، ويكون فكر الطفل فيها قادرا على التراجع: فينشئ متتاليات منطقية حيث يبني ظاهرة معينة ثم في اتجاه معاكس يبني سيرورة رجوع إلى الحالة الأصلية؛ وتتلوها مرحلة العمليات التجريدية بعد ذلك، حيث تتميز ببناء فكري أطلق عليه بياجيه (افتراضي استنباطي hypothético-déductif)، ويكون بمقدور الطفل اكتساب بعض القدرات التجريدية، وهذا عن طريق تنمية (المنطق الصوري logique formelle)، حيث يحضر الانتظام المتناسق لتمثل الزمن والمكان.

2. الإطار العام لإشكالية البحث

إنه عندما نأتي لامتحان هذا البناء المعرفي عند الطفل في دراسة التاريخ، فإن الأمر لا يكتمل من دون الرجوع إلى اكتساب مفاهيم أساسية، إذا كنا نرغب في أن يكون تعليم التاريخ أكثر من تراكم للمعرفة دون طائل، إذ يتفق المؤرخون وخبراء التعليم على أن المفاهيم الأكثر تخصصاً وارتباطاً بتعلم التاريخ هما مفهومي الزمن والمكان، ويتعلق مفهوم الزمن بشكل أكثر مباشرة بالتاريخ.

في البداية، من المهم توضيح المصطلحات في هذا السياق، ومع ذلك، يُعتبر الزمن مفهوماً يصعب "تحديد تعريف دقيق له"، على الرغم من كونه (الزمن) واقع يومي نشير إليه باستمرار، ولكن: "كلمة الزمن تشير إلى مفهومين مختلفين ومترابطين، إنها تعني الفترة أو المدة؛ وتشير إلى العصر أو الموقع في الزمن؛ (....) الفترة والعصر يعبرَ عنهما باستخدام نفس نظام الوحدات (ساعات - دقائق - ثواني) ولكنهما يشيران إلى مفاهيم مختلفة." بالإضافة إلى ذلك، لا يتفق علماء النفس وعلماء الفيزياء

والفلاسفة على محتوى هذا المفهوم العلمي المجرد الذي هو الزمن، "على الرغم من أن هؤلاء العلماء قد يخصصون كتباً لدراسة الزمن، إلا أن أياً منهم غير قادر على وضع تعريف يرضي الآخرين بل ويرضيه هو نفسه في الوقت ذاته"¹.

إن هذه الفروق تعطينا فكرة مسبقة عن التحديات التي تثيرها دراسة مفهوم الزمن، ومع ذلك، من المهم أيضاً توضيح ما إذا كان الزمن التاريخي يشير إلى الزمن كما يراه علماء النفس، أم كما يراه الفيزيائيون، أم كما يراه الفلاسفة، أم هو شيءٌ مختلفٌ عن ذلك.

هنالك كتاب صغير، نُشر منذ ما يقرب من سبعين سنة، قد يسعفنا في توضيح هذه الإشكالية، ففي دراسة له تحت عنوان: (الزمن)²، يميز جان بوسيل (Jean Pucelle) بين أربعة أنواع من المشاكل المرتبطة بمفهوم الزمن؛ أولاً، الزمن هو موضوع تجربة: إنه الزمن المعيش (temps vécu) الذي يعيشه الإنسان والذي يمكن أن يدرك على مستويات مختلفة: بيولوجية ونفسية واجتماعية؛ ثم إن الزمن هو وعاءٌ يحتوي على تتابع الظواهر: إنه الزمن المتصور (temps conçu)، والذي يُعتبر واقعاً كميّاً مجرداً. بالإضافة إلى ذلك، يُشير الزمن أيضاً إلى مغامرة الإنسان التي تُدرس في تطورها وعمقها: إنه الزمن التاريخي (temps historique) الذي يسأل عن الحدث وآثاره لتحديد السببية والمعنى والمكان الدقيق في تتابع العصور إذا كان ذلك ممكناً. وأخيراً، يُشير الزمن إلى جميع التساؤلات الفلسفية التي يطرحها الإنسان حيال وجوده

1. Samuel. A. Goudsmith, Robert Claiborne et les rédacteurs de Life (1967) ; **L'homme et le temps**, Collection "LIFE: le monde des sciences" ; p : 9. Editions Time-Life. Le monde des sciences. Vers 1967 ; USA.

2. Pucelle, J (1967); **Le Temps**; collection "Initiation philosophique", no 16, (Paris, P.U.F). p 108

ومستقبله: إنه الزمن الروحي (temps spirituel) الذي يتم توصيله بجميع جهود الإنسان لتقديم تفسير منطقي لوجوده.

لقد تعرفنا هنا، على النحو العام، على الزمن من وجهة نظر علماء النفس (الزمن المعيش) وعلماء الفيزياء (الزمن المتصور) والفلاسفة (الزمن الروحي)؛ ويبدو أن الزمن التاريخي هو واقع منفصل عن الثلاثة الآخرين على الرغم من ارتباطه الوثيق بهم من حيث الإدراك الفكري.

وعلى كل حال، فإن هذه الفوارق تبدو مفهومة تماماً، وتتيح لنا استجواب مختلف الخبراء الذين درسوا مفهوم الزمن على نحو أكثر جدوى، ومن خلال ذلك نعرف كيف ينبغي استخدام استنتاجاتهم عندما يتعلق الأمر بالتفكير في مفهوم الزمن في دراسة التاريخ.

ونشرع في البداية، في استجواب خبراء علم نفس النمو بشكل خاص، لأنه عادةً ما يتم الاعتماد على أبحاثهم بشكل كبير، في محاولة تحديد كيفية اكتساب مفهوم الزمن التاريخي في سياق العملية الشاملة للنمو الفكري؛ بعد ذلك، نقوم بفحص بقية الخبراء الذين اهتموا بمفهوم الزمن بشكل أسرع، بغض النظر عن وجهة النظر التي اعتمدها.

بعد ذلك، نسعى إلى تحديد مفهوم الزمن التاريخي نظرياً وتعليمياً، استناداً إلى الملاحظات التي تأتي من المقارنات المنبثقة عن الاستجابات السابقة، وبعد تقسيم مفهوم الزمن التاريخي إلى ستة جوانب متميزة، نصبح قادرين بعد ذلك على توضيح المعنى التربوي لكل جانب من هذه الجوانب.

والمؤكد لدينا أنه ليست هذه المرة الأولى التي يطرح فيها مدرّس هذه القضية، ومنه ليس في نيتنا أن نقدم شيئاً مبتكراً أو أن نسوق تجربة شخصية، ولكننا نهدف إلى محاولة إلقاء الضوء على تطوّر مفهوم الزمن التاريخي على ضوء المباحث الكثيرة التي نشرت حوله، وامتدادات تلك الأبحاث في واقع تعليم مدارسنا للتاريخ.

إنّ المتتبّع لتلك الأبحاث، يخرج بانطباع مفاده أنّ العديد من الباحثين، انكبوا على استنطاق علم نفس النمو في سعيهم للحصول على تفسيرات أساسية، تتصل بتطور ونضوج مفهوم الزمن؛ وواقع الأمر، أنّ علم نفس النمو، علم يفسّر البنى الذهنية للمفهوم من خلال نشأتها، فهو يحدّد المراحل التي تسبق اكتسابه، وبالتالي يمكن أن يساعد المعلمين في برجة اكتساب تدريجي لمفهوم معين من خلال الأنشطة المتوافقة مع كلّ مرحلة.

ومن هنا، فإنّ نظريّات علم نفس النمو تبدو أنّها مخيِّبة للآمال، فيما ذهب إليه أوليفيه ريبول (Olivier Reboul)، إذ أنّ المرحلة التي يكون فيها "الإنسان راشداً، هي المرحلة النهائية التي تسمح وحدها بتقويم المراحل التي تسبقها، لا بوصفه الإنسان المائل أمامنا ونشاهده واقعيّاً؛ بل الإنسان في بعده الأمثل، بوصفه المفكر الخالص والديمقراطي الكامل، ذلك النموذج (الأمثل) الذي يتعد عنه معظم البشر بنفس القدر الذي يتعد به عنه الأطفال"¹.

إنّ هذا الأمر واضح بشكل خاص في كتب جان بياجيه (Jean Piaget)، ففيها عرض لتطوّر المفاهيم الأساسية الرئيسية بأكثر الأساليب علمية: مفهوم السببية، والعدد، والزمن، والمكان، وما إلى ذلك، غير أنّ عالم النفس السويسري الكبير "يقف

1. Reboul. O (1974); **Devenir adulte**; revue Esprit, n°03, mars 1974 ; Paris (France).

عند مفهوم فضفاض للنضج (٠٠٠) فمفهوم النضج هو مجرد معيار يتلقاه الشعور المشترك دون أن يتم التساؤل حوله؛ وذلك التلقي لا يقوم على أي أساس علمي؛ فكل شيء يحدث كما لو كان علم نفس النمو، بعد الفراغ من تفصيله، يقبع عاجزاً عن تقديم تفسير تجريبي لهذا المفهوم عند الإنسان الراشد، على الرغم من أنه وحده من يعطي معنى للنشأة التي هي معياره وانتهائه¹.

هذا العجز الذي يعانیه علم نفس النمو في تفسيره، على الوجه العملي، النقطة النهائية لعمليات التطور التي يصفها يمكن أن يشرح جزئياً سبب عدم فائدة اكتشافات هذا التخصص نفسه عندما نرغب في تطبيقها في الحالات العملية. فيما يتعلق بمفهوم الزمن، لا يوجد شيء أكثر إحباطاً لأستاذ التاريخ الذي يرغب في البحث عن أساس علمي لتعليمه من قراءة كتاب بياجيه: تطوير مفهوم الزمن لدى الطفل.

بالطبع، هذه القراءة صعبة، ولكن بمجرد تجاوز هذه العقبة، يحق أن نتساءل ما إذا كانت هذه المهمة ستكون لنا ذات فائدة ما دمنا نقرأ. هل يتحدث عن نفس الأمور التي نتحدث عنها؟ هذا ما يمكن النظر فيه. ومع ذلك، نشير في كثير من الأحيان إلى اكتشافات علم نفس النمو بشكل مؤكد للتأكيد على أن اكتساب مفهوم الزمن يكون حوالي سن الثانية عشرة، دون أخذ في الاعتبار أن هذا المفهوم للزمن الذي قام بتحليله بياجيه وغيره من علماء النفس لا يتناسب حقاً مع هذا المفهوم للزمن الذي يشير إليه متخصصو تدريس التاريخ.

ربما يمكننا أن نتساءل ما إذا كنا نطرح السؤال الصحيح على الأشخاص المناسبين. في الواقع، من السهل فهم أن الزمن الذي يدرسه متخصصو علم نفس النمو هو زمن الفهم. في الواقع، العديد من تفسيرات بياجيه، على سبيل المثال، تشرح لنا

1. Reboul. O (1974); Ibid, même page. P: 445

فقط كيف يصل الطفل إلى تصور الزمن كقياس وربطه بالمسافات أو السرعات. إن علم نفس النمو، في الواقع، يهتم بشكل شبه حصري بتطوير هذه القدرات الفكرية. لذا، نتأججه حول تطوير مفهوم الزمن لا يمكن أن تساعدنا في فهم أفضل للعملية التي يتخيل بها الأطفال الزمن التاريخي.

لا يمكننا تصور دراسة التاريخ دون الرجوع إلى اكتساب المفاهيم الأساسية، إن قصدنا من تلك الدراسة أن تكون شيئاً آخر غير ذلك الجمع العقيم للمعلومات، ويجمعُ المؤرخون والمختصون في المناهج التربوية على الرأي بأن المفهومين الأشد التصاقاً خاصة بتعليم التاريخ هما مفهومي الزمان والمكان؛ ويتصل مفهوم الزمن مباشرة بالتاريخ، ومن هنا تأتي أهمية الوقوف عند امتداداته النظرية وفي المناهج التعليمية. ولا بد قبل ذلك من تحديد دقيق لمصطلحات هذه المسألة، غير أننا عند هذه العتبة تحديداً، نجد أنفسنا أمام قضية صعبة، فالزمن جوهر "لا يمكن تعريفه بدقة"، وفي سؤال عن ماهية الزمن؟ يجيب بارو (H. Barreau)، إن "الزمن مألوف جداً، ومع ذلك غير مفهوم بشكل جيد"¹، وفي هذا السياق جاءت مقولة القديس أوغسطين الشهيرة، وهو يرد منزجاً من السؤال نفسه: "إذا لم يسألني أحد عنه (الزمن)، فأنا أعرفه، فإذا سألوني عنه وأهمّ بتقديم تفسير له، أجد نفسي لم أعد أعرفه"².

كلّ ذلك، والزمن حاضر في واقعنا اليومي، وإليه نعود في حياتنا دون كلل، والزمن هو حركة وفضاء (مكان)، ودون حركة ودون فضاء، لا يمكن الحديث عن الزمن، ومنه هذه الخاصية الارتباطية بين الزمن والمكان، إذ بفضل الفضاء يمكن قياس الزمن، وعلمياً فإن قياس الزمن يعبر عنه بقياس فضاء يقطعه متحرك، يفترض

1. Barreau, H. (1996), **Le temps**, Collection «Que sais-je?», N° 3180, P.U.F., Paris, p.3.

2. Piettre, B. (1994), **Philosophie et science du temps**, Collection «Que sais-je?», N° 2909, P.U.F., Paris.

أن حركته منتظمة، مثال ذلك حركة عقرب الساعة على قرصها؛ إذن كي نستعين على إدراك الزمن، وجعله قابلاً للفهم، فإننا بحاجة لجعله في فضاء (spatialiser)، عن طريق معالم أو تمثيلات مادية (شريط تسلسل زمني، صور، ساعة...)، ذلك أن "الشعور بالزمن المعيش لا ينفك عن الفضاء الملازم له"¹.

إذن، ف "لفظة الزمن تشير إلى مفهومين مختلفين ومتراپطين، إنها تعني الفترة أو المدة؛ وتشير إلى العصر أو الموقع في الزمن؛ (....) الفترة والعصر، تُعبّر عنهما باستخدام نظام الوحدات نفسه (ساعات- دقائق- ثواني) ولكنهما يشيران إلى مفاهيم مختلفة." بالإضافة إلى ذلك، لا يتفق علماء النفس وعلماء الفيزياء والفلاسفة على محتوى هذا المفهوم العلمي المجرد الذي هو الزمن، "على الرغم من أن هؤلاء العلماء قد يخصصون كتباً لدراسة الزمن، إلا أن أيّاً منهم غير قادر على وضع تعريف يرضي الآخرين بل ويرضيه هو نفسه في الوقت ذاته"².

بل إن الأمر ليبدو، أن هذا وذاك، يشغلان عمليات فكرية ذات طبيعة مختلفة، فما الذي يمكن قوله؟ عندما يعتبر بياجيه نفسه التاريخ تخصصاً ليس له أيّ علاقة بتطوير الذكاء بصفته تلك، "فعلى سبيل المثال، لا يمكننا أن نعيد اختراع اللاتينية أو التاريخ، ولا يمكننا أن نقوم بتجارب على الحضارة اليونانية ... (....) نحن لا نمتلك، أو على الأقل ليس بعد، معرفة مقارنة (بمراحل تكوين العمليات المنطقية والرياضية) بالآليات البنية التي تنشأ منها البنية اللغوية أو تسيطر على فهم الحقائق التاريخية"³، وفي موضع آخر، يشرح بياجيه: "نمضي وقتاً طويلاً في تدريس أمور لا لزوم لتدريسها،

1. GIOLITTO. P (1986); L'Enseignement de l'histoire aujourd'hui ; A. Colin-Bourrelrier , DL 1986,Paris.

3. Piaget. J (1972) ; Où va l'éducation ; p37, collection "Médiations" (Denoël), Paris .

كالتاريخ على سبيل المثال؛ وعلينا تقليص الساعات التي تخصص لجعل الناس يكرهون التاريخ، ويجب علينا تركيز جهودنا على اكتساب ذائقة قراءة التاريخ، والأمران مختلفان تماماً¹.

ولعلّه في مقدورنا هنا أن نسوق بعض الفرضيات:

- أولاً، إن دراسة مفهوم الزمن، كما جاءت عند بياجيه في مؤلفاته العلمية، تبدو مقطوعة الصلة بتطور مفهوم الزمن التاريخي: فبحوثه انصبت على الزمن المعيش.
- أن بياجيه نفسه، يبدو قد أشار فيما يتعلق بتعليم التاريخ إلى عناصر ذات منحى عاطفي، وعندئذ لا يمكن تحليلها بوصفها مفاهيم عقلانية خالصة.
- يبدو أننا إذا أصررنا على استنطاق علم نفس النمو، قصد فهم الآليات الذهنية المرتبطة بفهم التاريخ، فإنه يجب علينا التوجه إلى النظرية الأكثر شمولاً في إدراك نمو الذكاء.

وهذه الفرضية الأخيرة، يبدو أن عالم النفس الانجليزي هلام (Hallam) قد وعها جيداً، ففي دراسة له تحت عنوان: (تقصّي في بعض جوانب التفكير التاريخي عند الأطفال والمراهقين)²، فقد ربط بين تعليم التاريخ ونمو الذهن المنطقي، بدلا من نمو مفهوم الزمن وحده، ويظهر من خلال أبحاث "هلام" أنه برهن على أن فهم (منطق التاريخ) يتم في مرحلة متقدمة من العمر أبعد من نمو الذهن المنطقي، وذهب في اتجاه اختبار وسائل النشاط التي تعين التلميذ على فهم التاريخ، الأمر الذي يعني في مصطلحات بياجيه وجوب إعانة التلميذ حتى يستطيع "تشديد بُنى يقيم عليها بناء

1. Piaget. J (1970); A conversation with Jean Piaget"; dans Psychology Today, 1970, 3(12), 25-32. mai 1970.

2. Hallam R. N. (1966), 'An investigation into some aspects of the historical thinking of children and adolescents'. P: 163, Unpub. M.Ed. thesis, Leeds University.

الواقع"¹، ويتساءل "هلام" في هذا السياق: "هل يوجد أنماط مختلفة من الذكاء، تبعا لاهتمامنا بالفكر التاريخي أو بتجارب بياجيه"².

ولقد تصدى واتس (Watts)³ للإجابة عن سؤال "هلام"، مؤكدا ما ذهب إليه في تساؤله، بل ذهب إلى التشكيك الحقيقي في جدوى نظريات بياجيه، إذ أسس كل تفسير لنمو الذكاء بصورة عامة، وقابل تلك النظريات بنظرية ماك كيلار (McKellar)⁴، هذا الأخير الذي يميز بين نوعين من أنماط الاستدلال: التجميعي (associative) والمنطقي (rationnelle)، وعضوا عن تعاقبهما ينموان تدريجيا بتأثير بعضهما على بعض.

ووفقا إلى ما ذهب إليه "واتس"، فإنّ هذه النظرية في نمو الفكر لها الأسبقية في حسن تدريس التاريخ، حيث أنّها تسهم في انفتاح الذكاء عوضا أن تطرح تعلم التاريخ بوصفه مكتسب مسبق، كما تذهب إليه مدرسة بياجيه في تبنيها فكرة: المرحلة (س) من النمو العقلي⁵، فنظرية "ماك كيلر" حسب "واتس"، تستدعي على نحو موسع الخيال والربط والإبداع، وتعمل على الاستعمال الأقصى للتأثير الايجابي للعاطفة على عملية التعلم؛ إذن نحن بصدد الالتقاء مجدداً بفرضية طرحها بياجيه نفسه، والتي يقول فيها إنّ التاريخ لا يُتعلّم فقط عن طريق عمليات عقلية.

1. Piaget P (1969); **Psychologie et Pédagogie**; p: 47, collection "Médiations" (Paris, Denoël, 1969).

2. Hallam R. N; op.cit., 163.

3. Watts. D. G (1972); **The Learning of History**; p: 117 Students Library of Education" (London, Routledge and Kegan Paul).

4. McKellar.P (1957); **Imagination and Thinking**; cité dans D. G. Watts, op. cit., 23.

5. Watts. D. G., op. cit., 36-39.

مع نهاية هذا الاستكشاف الأولي، لم نعد كثيراً أكثر مما كنا نعلمه من البداية حول طبيعة الزمن التاريخي، ولعلّ ما تحقّق من معرفتنا بأنّ الزمن التاريخي ليس كزمن الفيزيائيين، وأيضاً هو ليس الزمن المتصوّر الذي يحلّل علم نفس النمو بنية مفهومه بالنظر على ضوء نمو الذكاء¹.

لكن ليس علم نفس النمو وحده من يهتم بمفهوم الزمن، فقد عكف آخرون على محاولة فهمه، كعلماء النفس والفلاسفة والمؤرخين ومتخصّصي المناهج التربوية، فبماذا أفادونا؟ فيما يتعلّق بالفروقات التي أشرنا إليها، ونسارع إلى بيان أنّ أكثر هؤلاء المتخصّصين اهتموا بالزمن المعيش. فهل يساعدنا الزمن المعيش في تعميق فهمنا للزمن التاريخي؟

في كتاب "الإنسان والزمن"، حاول مؤلفوه طرح العديد من الأسئلة حول الزمن المعيش على نحو عملي، حول: "إيقاعات المشاهدة في الحياة" مثلاً، وحوّل "معنى تدفق الزمن"، وحوّل "تحديد نقطة بداية ماض بعيد"². ولكنهم لم يوضّحوا طيلة تلك البحوث، كيف يمكن لدراسة الزمن المعيش أن تساعدنا في فهم طبيعة الزمن التاريخي.

1. On a un exemple frappant que c'est cette corrélation directe avec le temps vécu et le temps conçu qui intéresse les psychologues, dans les articles, ou plutôt les tableaux qui sont cités dans le second numéro de Didactique- Géographie, sur la notion de temps. Les observations de comportements qui sont mentionnés dans ces tableaux ne présentent pratiquement pas de matériel relié directement à la notion de temps historique : ils ne concernent que le temps conçu. Mieux, les références les plus spécifiquement historiques (Témoignages, enquêtes) n'ont rien à voir avec la notion de temps : ils se rapportent à la méthode historique ce qui est bien différent (Montréal, août 1972 : 29-34).

وواقع الحال أننا وجدنا علم النفس المعرفي أكثر مباشرة في الاهتمام بالزمن المعيش، بمعنى البحث في سيروورات إدراك الفرد للزمن، سواء من خلال دراسة مدى الزمن الواعي أو اللاواعي¹، أو من خلال تقويم الإيقاعات المحددة من قبل الفرد، أو من خلال دراسة العوامل التي قد تؤثر على وعي الإدراك²؛ وربما استعانوا بتجارب عن طريق تسجيل النشاط الوظيفي الكهربائي (électro-physiologiques) بقصد اكتشاف الآليات³، ويسعى المختص النفسي هنا لتقييم تجربة الفرد لمدى زمنه الشخصي؛ إن الدراسات التي تهتم بالجوانب الإدراكية لمفهوم الزمن لا تعدّ ولا تحصى، ولا داعي للإشارة إلى المزيد منها، وتلك الأبحاث على كثرتها، غير مجدية كثيرا في مساعدتنا على تحرير مفهوم الزمن التاريخي، لأنها تدور تحديدا في جانب محدد من مفهوم الزمن، وهو زمن يعيشه الفرد؛ ومع ذلك، يجب أن ندرك أن هذين الجانبين من مفهوم الزمن غير مستقلين تماما.

صحيح أن هذه الدراسات، تساعدنا في تحديد تجربة الفرد في مواجهة الزمن، وهي تجربة لا بد منها لأن مفهوم الزمن التاريخي لا يمكن أن يكون موجودا من دونها، على الرغم من عدم إثبات هذه الارتباط علميا.

لقد كتب العديد من الخبراء في تعليمية التاريخ، حول هذا الارتباط، ملاحظات أصيلة للغاية، مثل ج. كريسو (J. Cressot) الذي كتب يقول : إن "طفلا في سن السابعة، عاش أكثر من نصف عمره غير واع، إنه يعيش مستغرقا في الحاضر أو مشدودا نحو المستقبل، متناسيا الماضي القريب إذا لم يكن قد حدث ما ترك أثرا شديدا في شعوره؛ إن (قصر نظره) تجاه الزمن، وانخراطه الضعيف في

الأطر الاجتماعية، وجهله بأنشطة البالغين، كل هذا يجعل من الشهور، والسنوات، والقرون لا تتجاوز كونها ظلاً لواقع ذهني، وتظل مجرد كلمات (....) وعندما كنت طفلاً، كان الناس يتحدثون من حولي عن "حرب ال 70"، وكنت أراها مبهمة غامضة في قاع سحيق. وأنا الآن أعرف أن ذلك البعيد كان قريباً جداً: المسافة بين العام 1950 والعام 1939! وكان لزاماً عليّ أن أعيش أكثر من نصف قرن لكي أعني هذا المفهوم بوجه صحيح؛ وقد كان والدي يمتلك ذلك المفهوم، لأنهم عاشوا في ذلك الوقت، ولكنهم لم يكونوا قادرين على نقله لي، وأنا لم أكن قادراً على استيعابه".

إذاً، يبدو أن الإدراك الصحيح للزمن المعيش يرتبط بالعمر، ويرتبط أيضاً بجودة وعي كل فرد تجاه أحداث حياته الخاصة. ومع ذلك، فإن هذا الادعاء الواضح غير سهل الإثبات، كما تظهره منشورات حديثة. "طفل أمام التاريخ"، والذي يروي التجارب التي أجريت في مختبر علم النفس التربوي في المدرسة العليا لسانت كلود Saint-Cloud، وهو كتاب يتعلّق مباشرة بالموضوع الذي يشغلنا، وينقسم إلى جزأين، حيث يقدم كل منهما نتائج استطلاع واسع تمّ في صفوف التلاميذ الفرنسيين من الصفّ الرابع من العام 1955 إلى العام 1957؛ ويحلّل الجزء الأول منه درجة نضج إدراك الزمن لدى الأطفال، وهناك تجربتان أجرينا للتحقق من الإدراك الذي لا يمكن أن يكون هناك إدراك للزمن التاريخي من دونه، كما تمّ ذكره سابقاً.

تناولت التجربة الأولى التحقق من مفهوم المدة والزمن الماضي، بينما تناولت التجربة الثانية التحقق من مفهوم التتابع الزمني وسلسلة الأحداث؛ وقد أظهرت التجربة الأولى التحقق من معنى المدة والزمن الماضي، بينما تحققت التجربة الثانية من معنى التتابع الزمني وسلسلة الأحداث، وأظهر الاستطلاع أن "معنى الزمن [....]

أكثر تطوراً بكثير عند الطلاب في السنّ ما بين الـ 10-11 ، خلافاً لما تزعمه التّوجهات الرّسمية أو تلك القلة القليلة من علماء النفس الذين اهتموا بهذه المشكلة".

ذهب الجزء الثاني من تجارب مدرسة "سانت كلود" إلى تحليل فهم الطفل للتاريخ من خلال أربع استبيانات تناولت ما يلي:

- فهم المفردات التاريخيّة،
- فهم الرّسوم البيانية (الخطوط الزمنية)،
- فهم أسباب الأحداث ومقاصدها،
- فهم التّرتيب الزّمني،

وأظهر هذا القسم من الاستطلاع أيضاً أنّ التلاميذ كانوا أكثر تطوراً ممّا كان يُشير إليه من قبل الخبراء في هذا الموضوع.

إنّ هذا الكتاب، فيما نعلم، هو الكتاب الوحيد الذي قدّم لنا التّمييز الصّريح بين الزّمن المعيش والزّمن التاريخي؛ ومن هذا المنطلق، يبدو أنّه الأكثر إفادة، ومع الأسف، فإنّ الارتباط بين الاثنين تمّ تناوله على نحو سطحي فقط، لأنّ مؤلفيه زعموا أنّه "إن لم يكن مستحيلاً، فإنّه على الأقل من الصّعب جداً إقامة تطابق دقيق بين السلسلتين من التجارب"، وقد اكتفى المؤلفين بطرح أسئلة حول التّحديات التي ينطوي عليها تقارب الزّمن المعيش والزّمن التاريخي.

لقد ألحّت استنتاجاتهما إلى أن "الجوانب الأساسية للفهم ليست الذاكرة ولا مفهوم المدى، وإنّما هي الخيال والذكاء، وأنّها ليست معتمدة على درجة نضج وعي الزّمن (المعيش)، بل هي بالأحرى ناشئة من طريق تعلّم التاريخ في المدرسة، حيث يتمكن الطفل من تنظيم وعي الزّمن لديه، وبالتالي يجب عكس مصطلحات المشكلة:

فبدلاً من الانطلاق من افتراض عقيم أنّ فهم التاريخ خارج نطاق التلميد الصّغير، يجب أن نجعل منه وسيلة لتحقيق وتطوير المفهوم غير النّاضج لديه عن الزمن، أي أن يصبح (تعليم التاريخ) وسيلة للتّمنية العقلية؛ إذ "لا يمكن الوصول مباشرة من نطاق الزمن المعيش إلى نطاق المعرفة بالتاريخ، فهناك حاجة إلى وسيط: وهي الثقافة".

يستدعي باحثون آخرون هذا التّوازي الثابت بين الزمن المعيش والزمن التاريخي، ففي كتابه الصّغير حول (تعليم التاريخ ومشكلاته)، كتب مارسيل راينهارد (Reinhard Marcel): "الزمن نفسه يجلب تواطؤاً؛ فكّما مرّ الزمن، يكبر الأطفال ويصبحون بالغين، ويصبح مفهومهم للزمن أكثر وضوحاً وعمقاً، ويغدون أكثر قابلية لفهم قيمته في التاريخ." غير أنّ استكشافاته حول هذا الموضوع وقفت عند هذا الحدّ، ودعا في المقابل إلى زيادة المقترحات التّربوية التي يمكن أن تُسهم في نضج مفهوم الزمن التاريخي، لكن غاب عنه تماماً تحديد معطيات هذا النّضج؛ بينما وصف هنري جونسون (Henry Johnson)، في كتابه "تعليم التاريخ"، منهجاً تربوياً يعتمد تقريباً بالكامل على فهم حيّ للتواريخ. ومعظم المختصين الآخرين في تدريس التاريخ، مثل كوسينييه (Cousinet)، ناتالي (Natalis)، هيل (Hill)، كاربنتر (Carpenter)، بورستون (Burston)، فينتون (Fenton)، وسوسيه (Saucier)، جميعهم لم يتجاوزوا إبراز وجود هذه المسألة، وفي الغالب عندما يتحدّثون عن استخدام الجداول المتزامنة (Time chart)، لم يكلفوا أنفسهم في أيّ مناسبة، عناء تحديد ماهية مفهوم الزمن التاريخي.

ومع ذلك، فقد طرح كوزينييه (Cousinet)، سؤالاً جديراً بالتأمل: "ومن ذا الذي سمح بالتأكيد بأنّه في سياق "المدة" يكمن المعنى التاريخي؟ إن المعنى التاريخي يبدو أنه شيء مختلف تماماً، ويتطلّب تحليلاً أكثر دقة"؛ وهذا السؤال يتيح لنا أن

نعيد هنا اقتراض أن مفهوم الزمن التاريخي لا يتضمن فقط عمليات ذات طبيعة ذهنية، وهذه الفكرة تفتح الكثير من الإمكانيات للبحث فيها.

ومع ذلك، كان العديد من الباحثين يرغبون في استكشاف مشكلة الزمن بطريقة عملية أكبر، فقاموا بتجارب متنوعة. ففي مجلد بعنوان "التعلم الزمني Temporal Learning"، تلخص باربرا باتمان (Barbara Bateman) العشرين دراسة الأكثر أهمية التي تم إجراؤها منذ العام 1940 حول تطوير مفهوم الزمن.

3. تساؤلات البحث

وبعد هذا العرض النظري لمجمل الإشكالية، يبدو أنه من الضروري الرجوع إلى أهم مفرداتها وتفسيرها.

فالتاريخ بوصفه تخصصاً علمياً مستقلاً، ليس في مقدور الطفل الصغير استيعابه، قبل اكتمال نضجه على المستوى المعرفي، ومع ذلك فمن المستحسن أن يتلقى الطفل مبادئ في التاريخ، وذلك ما ينصح به المختصون في ميدان التربية، لكن في واقع المقررات والمناهج الدراسية:

ما طبيعة الدرس التاريخي الموجه للتلاميذ؟ وما موقع إشكالية مفهوم الزمن والزمن التاريخي في البرامج والمقررات الدراسية في تعليمية التاريخ في المراحل التعليمية الثلاث؟ وما محصلة التعليم أو رأس المال الأولي التاريخي الذي يمكن للتلاميذ في مختلف مراحل التعليم الحصول عليه؟

ثم ما مدى حضور مفهوم الزمن والزمن التاريخي في تكوين الطالب الأستاذ في مادة التاريخ في المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة؟ باعتباره (أي الطالب الأستاذ) الأمين على نقل محتوى المقرر الدراسي لمادة التاريخ للتلاميذ في المستويين المتوسط والثانوي.

4. فرضيات البحث:

الفرضية الأولى : يتوفّر الكتاب المدرسي لمادّة التاريخ في مرحلة التّعليم الابتدائي على المفاهيم الأساسية لهذه المادّة خاصّة ما تعلقّ منها بمفاهيم الزّمن (المدة والتّتابع والتّزامن، وكذا التحقيب).

الفرضية الثانية : يتوفّر الكتاب المدرسي لمادّة التاريخ في مرحلة التّعليم المتوسّط على المفاهيم الأساسية لهذه المادّة خاصّة ما تعلقّ منها بمفاهيم الزّمن (المدة والتّتابع والتّزامن، وكذا التحقيب).

الفرضية الثالثة : يتوفّر الكتاب المدرسي لمادّة التاريخ في مرحلة التّعليم الثانوي على المفاهيم الأساسية لهذه المادّة خاصّة ما تعلقّ منها بمفاهيم الزّمن (المدة والتّتابع والتّزامن، وكذا التحقيب).

الفرضية الرابعة : إنّ لمفهوم الزّمن والزّمن التاريخي حضور في تكوين الطالب الأستاذ في مادّة التّاريخ في المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة في المستويين المتوسّط والثانوي من السّلم التّعليمي.

5. أهمية البحث

لقد أثبت الواقع والخبرات الممتدة عبر كلّ النظم التّعليميّة في العالم، أنّ تعليم التاريخ حاضر في كلّ المناهج الدراسيّة، وهو حضور يتوخى منه تحقيق أهداف مجتمعيّة، وأنّ الاهتمام بتدريسه ضمن المفاهيم الأساسية لهذه المادّة وخاصة المفهوم المحوري لها وهو مفهوم الزّمن التاريخي جدير بأنّ يحقّق الأهداف التربوية والمجتمعيّة في المتعلّم برفع مستوى الوعي التاريخي لديه من خلال الشّعور بالمصير المشترك... فضلا عن الشّعور بالانتماء للجماعة الوطنيّة.

6. أهداف البحث وحدوده

يندرج هذا البحث من حيث تخصص الباحث ضمن بحوث (علوم التربية)، وامتداداتها في مجال التعليميّة وتعليميّة التاريخ تحديداً، غير أنّ طبيعة البحث في إشكاليّة (مفهوم الزمن والزمن التاريخي)، تجعله يفتح على معارف أخرى، منها الفلسفة وعلم نفس النمو وعلم النفس المعرفي وتخصّص التاريخ، ومنه يمكننا تحديد الأهداف العامة فيما يلي :

- معرفة مدى حضور مفاهيم الزمن كالمدة والتتابع والتزامن بالإضافة إلى التحقيب في محتويات كتب التاريخ المدرسية في المدرسة الجزائرية.
- التعرف على مستوى الوعي التاريخي لدى أستاذ مادة التاريخ (من خلال عينة المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة) بمدى حضور مفاهيم الزمن والزمن التاريخي لديه وكيفية توظيفها في الدرس التاريخي.

6- بعض الدراسات السابقة

- الدراسات السابقة:

قبل عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الزمن والزمن التاريخي، والتي استطعنا الاطلاع عليها، البعض منها تم الاطلاع عليها خلال الزيارات العلمية خارج الوطن والبعض الآخر من خلال البحث في الشبكة، سنخرج بداية على إرهابات مشكلة هذا العمل، ثم ننوّه ثانياً بالدراسات الجزائرية التي تناولت موضوع الزمن في مختلف فروع المعرفة العلمية والفكرية حيث تناولناها تحت عنوان: "الزمن كشعور بالمشكلة وموضوع في بعض الكتابات الجزائرية"...

لقد سبقت عملية مراجعة الدراسات السابقة حالات من الشعور بالمشكلة كانت بالنسبة للباحث إرهابات لمشكلة البحث استلهاها الباحث من أرض الواقع مع عينات وحالات مختلفة ومتنوعة لكن ميدانها هو الجامعة ومع الطلبة الجامعيين، أي

أولئك الذين مروا بنجاح عبر كل مراحل السلم التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي بمختلف شعبه.

إرهاصات مشكلة البحث

لعلّ بداية الشعور بالمشكلة، موضوع هذا العمل، بدأت مع طلبة علم الاجتماع بجامعة الجزائر، والتي أصبحت فيما بعد جامعة الجزائر 2 (أبو القاسم سعد الله)، وذلك في الفترة الممتدة من سنة 1992م إلى العام 2002م، وكنت حينها معيدا بالقسم أشرف على الحصة التطبيقية لوحدة علم اجتماع تاريخ المغرب، وكان الأستاذ كمال بوقصة أستاذا محاضرا مشرفا على ذات الوحدة، وكان يعتمد في تقييمه للطلبة على المقابلة الشفهية، ومما خبرته حينذاك أن الأستاذ كان يتعمد طرح أسئلة مفخخة مرتبطة بالزمن التاريخي، ومنها مثلا سؤالا عن موقف العلامة الشيخ عبد الحميد بن باديس من ثورة التحرير الجزائرية، وكان الطلبة يجيبون عن السؤال تبعا لخلفيتهم الايديولوجية أو التصورات التي يحملونها عن مواقف الأحزاب الجزائرية إبان الاحتلال الفرنسي للجزائر، ولم ينتبه أي طالب لمسألة الزمن الذي يفصل تاريخ الثورة التحريرية الجزائرية (1954-1962) عن الفترة التي عاش فيها الامام عبد الحميد ابن باديس (1889-1940)

لقد ظهرت المشكلة التي نحن بصدددها في كل ظرف أو موقف تمّ فحصه مستعينا بسؤال ضمني: كيف يفهم الطالب الجزائري الزمن...؟ اقتربت من هذه المشكلة وأنا أدرّس بجامعة الأغواط وكنت حينها انتقل أسبوعيا بين الجزائر العاصمة ومدينة الأغواط ذهابا وإيابا، وكانت جامعه الاغواط حينذاك تضم في كلياتها المختلفة طلابا من أماكن بعيدة عن مدينة الأغواط من بينها على سبيل المثال مدينة الجلفة شمالا، والتي تبعد عن الأغواط بحوالي 100 كلم، وكذا مدينة آفلو غربا، والتي تبعد أيضا بنفس المسافة تقريبا عن مدينة الأغواط.

لقد استعنت في مساعي هذا بأساتذة من كليات العلوم ممن كنت أتقاسم معهم المبيت أيام التدريس، حيث طلبت من كل أستاذ في تخصصه أن يطرح السؤال التالي على مجموعه من طلبته، على اعتبار الخلفية العلمية لهؤلاء الطلبة، ذلك أن مفهوم الزمن لديهم يُحسب أو يقدر فيزيائياً. وقد كان محتوى السؤال حول المدة التي تقطعها مركبة ميكانيكية من مدينه الاغواط إلى مدينة الجلفة، أو من مدينة الأغواط إلى مدينة آفلو بنفس المسافة تقريباً. تبعاً لصلة المستجوبين بالمدينة التي يقطنون بها. وبعد فرز إجابات الطلبة أصبت بالدهشة للوهلة الأولى نتيجة مخالفة الاجابات في معظمها للمتوقع، ذلك أن هذه الاجابات صادرة عن طلبة ينتمون لأقسام وكليات تدرس العلوم المادية على اختلافها، ويفترض فيهم معرفة علاقة الزمن بالسرعة، حيث كان من المتوقع الحصول على إجابات تعكس معقولة العلاقة بين المدة الزمنية وسرعة المركبة كيفما كان نوعها؟ تلك كانت الإجابة المتوقعة من طالب العلوم درس الفيزياء ويدرك تماما هذه المسألة، غير أن إجابات الطلبة اتجهت في معظمها إلى تحديد المدة الزمنية الخام (45 دقيقة، ساعة، أقل أو أكثر)، بمعنى أنني حصلت على إجابات ذاتية لا علاقة لها بالقانون الفيزيائي في علاقة السرعة بالزمن في أن السرعة تساوي المسافة على الزمن...

إن ثمة مؤشرات تجعل بحث هذا الموضوع جدير بكل جهد؛ فقد توصلت ببعض المحاولات الاستطلاعية أعرضها بإيجاز فيما يلي:

ففي محاولة للتعرف على الكيفية التي يتعامل بها الطالب الجامعي مع الزمن قمت في أواخر العام الجامعي 2006/2005م بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة الأغواط بما يلي:

طلبت من مجموع الطلبة الذين كنت أدرسهم، وهم يتوزعون على ستة أفواج (طلبة السنة الأولى : ثلاثة أفواج من مجموع ستة أفواج، بعدد يفوق في المجموع التسعين طالبا)؛ وثلاثة أفواج من السنة الثانية علم النفس من نفس العام وعددهم الإجمالي حوالي ثمانية ومائة طالب)، طلبت منهم أن يديروا حصص (هم)، في حدود زمن حصّة الأعمال الموجهة وفق التعليمات التالية:

- أن يختاروا من بينكم من يدير الحصّة..

- أن يتفقوا على توزيع وقت الحصّة بين العرض أو العرضين مع المناقشة..

- أن الأستاذ عضو مشارك كأبي طالب..

النتيجة : لقد لاحظت أنه في المجموعات التي تمّ فيها حسم أمر من يدير الحصّة¹، أن ذلك قد تمّ نتيجة مبادرة فردية أكثر منها اختيارا، وبناءا عليه فقد أديرت الحصّة بصرامة من جانب الوقت، وكان ذلك في الغالب على حساب موضوع العرض، إذ لم يعط للموضوع حقه من النقاش. فالطالب الذي يادر بإدارة الحصّة حرص على تسيير الحصّة من جانب الوقت أكثر من حرصه على محتوى الحصّة، وهو ما يطرح بالنسبة إلينا الحاجة إلى فهم الكيفية التي توظف بها المدد الزمنية عند فئة الطلبة الجامعيين؟

ومن الملاحظات الميدانية الجديرة بالتنويه في هذا السياق أيضا، وضمن حيثيات مختلفة عما سبق ذكره، حاول الباحث رصد أوراق الطلبة الممتحنين في مسابقة الدخول للتكوين شبه الطبي والتي أجريت في 29 أكتوبر 2004م بنفس الجامعة، حيث لوحظ أن 13 من مجموع 127 ممتحن فقط سجلوا تاريخ الامتحان على أوراق الاجابة، وأنّ الثلاث عشرة ممتحن الذين سجلوا تاريخ ذلك اليوم على أوراق الامتحان

1. هناك مجموعة من الأفواج تعذرت معهم عملية اختيار من يدير الحصّة، الأمر الذي دفعني إلى أن أقوم بعملية الاختيار بنفسني...

في أغليتهم من الموظفين الذين اعتادوا على ذلك أكثر مما هو تسجيل لتاريخ مهم في مسار الفرد المهني أو الحياتي. إننا نقدر أنّ مفهوم الزمن يتشكل لدى الفرد في بيئة ثقافية حضارية تؤثر إلى حدّ بعيد على سلوكه في التعامل مع هذا البعد الوجودي والاجتماعي.

لقد سجلت في سياق آخر، وأثناء مسيرة التدريس دائماً، لكن هذه المرة كان ميدان الفحص هو بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ومع طلبة قسم التاريخ، على اعتبار أنّ مفهوم الزمن في هذا التخصص يعدّ مفهوماً مركزياً، حيث عمدت إلى طرح سؤال يفحص مدى إدراك الطلبة للترتيب الزمني لثلاث شخصيات تربوية ضمن وحدة "المدخل إلى علوم التربية"¹، وهذه الشخصيات منتمية إلى عالم التربية والتعليم، وظهرت في فترات متعاقبة، وكان المتوقع أن تكون إجابة الطلبة عن السؤال صحيحة بالنسبة للجميع، حتى بالنسبة لأولئك الذين لا يحضرون دروس الوحدة، باعتبار السؤال في المتناول فضلاً على أن أستاذ التاريخ يتعامل مع التواريخ. والنتيجة أنّ عدداً معتبراً من الطلبة لم يجيبوا بشكل صحيح عن هذا السؤال سواء كان هؤلاء الطلبة من ذوي الملح الثانوي أو المتوسط.

وفي مثال ثالث عمدت إلى طرح سؤال من بين مجموعة من الأسئلة على طلبة اللغة العربية ملح ابتدائي بنفس المدرسة، وكان مفاد السؤال التعرف على: ما هي التواريخ التي يرى الطالب الأستاذ أنّ تلميذ المرحلة الابتدائية يجب أن يتعلمها؟ علماً أنّ مفهوم الزمان خلافاً لمفهوم المكان يأخذ وقتاً أكبر في التشكل.

1. تدرس هذه الوحدة للطلبة الأساتذة في السنة الأولى بالنسبة لجميع الملاح وجميع التخصصات عبر كامل المدارس العليا للأساتذة بالوطن وكذا أقسام علوم التربية بمختلف الجامعات.

والنتيجة أنني حصلت على إجابة واحدة فقط متميزة، من مجموع عدد كبير من الطلبة، حيث ذكر فيها تاريخ ولادة التلميذ وما شابهه أي تلك التي لها علاقة مباشرة بالطفل النامي، في حين أنّ باقي الأجوبة تحدثت عن الأعياد الوطنية والدينية كعيد الاستقلال والثورة والمولد النبوي والعيدين.

وفي مثال آخر طرح سؤال على مجموعه من التلاميذ بإحدى ثانويات مدينه تيزي وزو، وتحديدًا في نوفمبر من سنة 2012م، حيث ظهرت مائة التاريخ من بين المواد التي لا يحبها التلاميذ بنسبة 14 تلميذ من مجموع 34 تلميذ تمّ استجوابهم، وهو ما يؤكّد نتائج الدراسات التي سجلت عزوف كثير من التلاميذ على دراسة التاريخ...

إنّ هذه اللحظات وغيرها مما خبرته في يومياتي جعلت تعلّقي بهذا الموضوع يستمر لعدّة سنوات خاصة خلال التدريس والتنقل بين بعض جامعات الوطن كالأغواط وتيزي وزو والجزائر، سبقتها لحظة مهمة ودالة جعلتني أربط هذا المفهوم بمادّة التاريخ في التجربة التي عشتها بقسم علم الاجتماع والتي سبقت الإشارة إليها..

هذه المحطات وغيرها شكّلت إرهابات ودوافع ومبررات للاستمرار في معالجة هذا الموضوع الموسوم بـ "إشكالية مفهوم الزمن والزمن التاريخي في المناهج التعليمية - دراسة تحليلية نقدية في ضوء مقارنة معرفية ثقافية-.

-الدراسات الجزائرية التي تناولت موضوع الزمن:

- الزمن كشعور بالمشكلة وموضوع في بعض الكتابات الجزائرية

تمهيد

يشتمل هذا العنصر من الدراسة على موضوع الزمن كما تناولته بعض الدراسات الجزائرية ضمن ميادين بحثية مختلفة أدبية وفلسفية وسوسولوجية

وأنتروبولوجية وتاريخية وفلكية وغيرها، فرغم اختلاف هذه الميادين إلا أن موضوع الزمن كان العامل المشترك بينها جميعا، وإذا قدر لهذا الموضوع الذي نحن بصدد تناوله من موضع بينها فلأن البحث التربوي هو الميدان المشترك بينها جميعا، ثم إن مسألة الشعور بالمشكلة كما ألمحنا إليها هنا، الغرض منها التأكيد على جدية الموضوع التربوي المطروق في العملية التربوية، ونعني بذلك بناء المفهوم والتحديات التي يطرحها هذا الموضوع على العملية الاصلاحية التربوية إن على مستوى البرامج أو المناهج التعليمية، علما أن مستوى الشعور بالمشكلة يسبق تحديد المشكلة وتحليلها، فكأننا في هذا العنصر من البحث نؤكد على أهمية الموضوع المطروق وجدديته.

ومن أجل إعطاء الموضوع حقه من الإحاطة فقد عمدنا إلى التطرق لبعض ما هو منجز من البحوث التي تناولت موضوع الزمن رغم اختلافها كمؤشر للشعور بالمشكلة حسب تقديرنا، حيث اتخذنا من دراسة محمد بن موسى بابا عمي حول "مفهوم الزمن في القرآن الكريم" وكذا دراسته حول "أصول البرمجة الزمنية في الفكر الإسلامي مقارنة بالفكر الغربي"، مثالا للدراسة القرآنية والفكرية. أما محاولة لوط بونايطيرو فهي نموذج للتناول الفلكي، في حين تعتبر دراسة محمد بشير بويجرة حول "بنية الزمن في الخطاب الروائي الجزائري (1970-1986)" مثالا للدراسة الأدبية، وتعتبر دراسة عبدالرزاق قسوم حول "مفهوم الزمان في فلسفة أبي الوليد بن رشد" مثالا للدراسة الفلسفية، وتمثل دراسة رشيد بوسعادة حول "الزمن الاجتماعي في الثقافة الجزائرية وأثره على التنمية" مثالا للدراسة السوسولوجية، كما تناولنا رؤية المؤرخ للزمن من خلال نموذج أبو القاسم سعد الله ، بالإضافة إلى دراسة الاستاذ عبد المجيد مزريان حول الزمن من منظور أنتروبولوجي ثقافي.

- الزمن كشعور بالمشكلة وموضوع في الدراسات القرآنية والفكرية:

ينطلق الباحث محمد بن موسى بابا عمي في دراسته حول "مفهوم الزمن في القرآن الكريم"¹ من مجموعة مسلمات قرآنية مبدؤها أن الله هو خالق الزمان والمكان، وأنه سبحانه لا يتزمن، وأن القرآن هو المصدر الأول والوحيد للمفهوم الحقيقي للزمن، ولأهمية الزمن وقدره العظيم عند الله أقسم به مرارا، وأن الزمن باعتباره مخلوق من مخلوقات الله فهو موضوع للدراسة². أما الشعور بالمشكلة لدى الباحث، فيظهر لنا من خلال الملاحظة الثالثة الواردة في مقدمة الدراسة من "أن المسلم المعاصر غائب في زمنه، لا يدرك كنهه، ولا يتفاعل مع مقاديره وفق منهج واضح مستمد من القرآن الكريم"³ وهو ما يعبر، في تقديرنا، حملٌ لهمَّ عامٌّ لا يميز فيه الباحث بين أصناف المسلمين ومستوياتهم وطبيعة الوظائف التي يشغلونها والأعمال التي يقومون بها.

يقرّ الباحث في الملاحظة الرابعة الواردة في المقدمة "أن الفكر الغربي أنتج دراسات وأبحاثا لا تحصى في موضوع الزمن وأسس نظريات وتقنيات عالية، وابتكر مصطلحات ومفاهيم متداولة في شتى العلوم، مثل علم النفس وعلم الاجتماع"⁴، غير أن الباحث لم يذكر التاريخ، مع أنه تناوله في الفصل الخامس من دراسته تحت عنوان: "وعي الأزمنة الثلاثة، والتاريخ في القرآن الكريم"⁵ مع أن العلوم النفسية والاجتماعية تتأسس معرفيا ومنهجيا في صلتها بالتاريخ من حيث هو تجربة أو من

1. محمد بن موسى بابا عمي (2000)، مفهوم الزمن في القرآن الكريم، دار الغرب الاسلامي، بيروت، لبنان. ط:01،

2. بابا عمي (2000)، المرجع نفسه، ص 11.

3. بابا عمي (2000)، المرجع نفسه، ص 10.

4. بابا عمي (2000)، المرجع نفسه، ص 10.

5. بابا عمي (2000)، المرجع نفسه، ص.ص 197، 229.

خلال الرؤية التاريخية، وقد تكون هذه الرؤية متعارضة مع التصور القرآني، علما أن النظريات الغربية قد لا تخلو من خلفية مسيحية أو يهودية أو أسطورة يونانية.

يتجلى عند الباحث الشعور بالمشكلة أيضا من خلال الملاحظة الخامسة، حيث يطرح مقارنة بين الغرب في علاقته بالزمن هذه المقارنة القائمة على الوعي، وبين المسلم المعاصر يعكس الجهل والغفلة في علاقته بالزمن "رغم أهمية الزمن وبعده العميق في الفكر الاسلامي"¹، فالمشكلة لا تطرح هنا، في تقديرنا على مستوى القيم النظرية على أهميتها، ولكنها تطرح على مستوى وعي الحضاري والتربوي للانسان الغربي، في مقابل لاوعي إنساننا.

يؤكد بابا عمي (2004)، في بحث لاحق حول "أصول البرمجة الزمنية في الفكر الاسلامي، مقارنة بالفكر الغربي"²، على صلة الزمن بالإنسان استنادا إلى المعادلة الحضارية التي صاغها مالك بن نبي على اعتبار أن الحضارة هي: (الانسان + الوقت + التراب)، فالإنسان في صلته بالزمان إنما يتحدد تبعا لطبيعة التعامل مع الزمن استثمارا وتوظيفا.

يظهر الشعور بالمشكلة أيضا في هذا العمل حول البرمجة الزمنية خاصة عندما يقارن حالنا بما هو حاصل في الغرب مع أن البرمجة الزمنية متأصلة في الفكر الاسلامي فضلا على أن "الزمن هو نعمة يحاسب عليها الانسان يوم القيامة"³، وأنه "سنة كونية تجري على جميع الخلائق"⁴، وأنه "وعاء للعمل كيفما كانت طبيعة هذا

1. وهو ما سينجزه بابا عمي لاحقا من خلال أطروحة الدكتوراه حول البرمجة الزمنية

2. بابا عمي، محمد بن موسى (2004)، أصول البرمجة الزمنية في الفكر الإسلامي، مقارنة بالفكر الغربي - المطبعة العربية، غرداية، الجزائر.

3. المرجع نفسه، ص: (ط).

4. المرجع نفسه، ص: (ح).

العمل"¹، وهي من مسلمات أطروحة الباحث، وهذه المسلمات تعكس، في تقديرنا، مستوى الشعور بالمشكلة أكثر مما تعكس تحديدا للموضوع.

- الزمن كموضوع في دراستي محمد بن موسى بابا عمي:

انتقل بابا عمي في دراسته الأولى للزمن كموضوع من مصدرية القرآن الكريم من حيث فضله، ومن حيث المقادير الزمنية، كما تناول اليوم وأجزائه، وتناول أيضا تضاعيف اليوم، ثم تناول وعي الأزمنة الثلاثة والتاريخ في القرآن الكريم، وتحدث عن الحركة في الزمن من خلال الاستعجال والاستقدام وطلب الرجوع إلى الماضي ونسبية الحركة، كلها في القرآن الكريم، ثم ختم دراسته بفصل عن العناصر الأساسية للظاهرة الزمنية في القرآن الكريم من خلال الزمن المبارك والزمن النفسي والزمن النسبي².

أما في الدراسة الثانية (أطروحة الدكتوراه)، فقد تناول الباحث موضوع البرمجة الزمنية في الفكر الإسلامي مقارنة بالفكر الغربي، حيث جعل من علم إدارة الوقت وعلم الساعة البيولوجية محك هذه البرمجة، كما ميز بين الأزمنة المهيمنة في الفكر الغربي، والزمن الصبغة في الفكر الإسلامي، والدراسة كما يظهر من فصولها هي محاولة لتأصيل البرمجة الزمنية.

- الزمن كشعور بالمشكلة كموضوع في الدراسات الفلكية:

يثير الباحث في علم الفلك وتقنيات الفضاء لوط بونايطيرو مشكلة التقويم في عالمنا الإسلامي مستشعرا غلبة التقويم الغريغوري (الميلادي) على التقويم الهجري، معتبرا أن "جداول التوقيت الموضوعة من طرف الشعوب والقبائل عبر القرون

1. المرجع السابق نفسه، ص: (ح).

2. بابا عمي (2000)، مرجع سابق.

والعصور تؤكد فشل الإنسان والانسانية في وضع جدول زمني عالمي موحد ومبسط يحترم المقاييس العلمية، وأن الانسان حالياً بدأ يدرك ويعي أن الكثير من الظواهر الطبيعية ذات الصبغة النباتية والحيوانية والجوية وغيرها تتماشى ومراحل أوجه القمر من بدر واقتران الشمس بالقمر، ومكونات هذا التقويم طبيعية، يمكن إدراكها في كل بقعة من الكرة الأرضية. مستدلاً في ذلك بالآية القرآنية: ﴿يسألونك عن الأهلة، قل هي مواقيت للناس والحج﴾ (السورة: البقرة، الآية: 189)، وأن عرض الهلال مع تعاقب الليالي يسمح بتعداد الأيام، ﴿لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار، وكل في فلك يسبحون﴾ (السورة: يس، الآية: 40)، وأن السنة قمرية محضة ذات (12) اثنا عشر شهر ﴿إن عدّة الشهور عند الله اثنا عشر شهراً في كتاب الله يوم خلق السموات والارض﴾ (السورة: التوبة، الآية: 36)، وأن كل المشاهدات والحسابات الفلكية حسب بوناطيرو تعطي الدليل على صحة التقويم القمري. بالإضافة إلى ذلك، يرى بوناطيرو أيضاً أن الخطّ الزمني المعلمي (الصفري) على سطح الأرض المحدد لدخول الشهر القمري هو خط الطول المار بمكة والمدينة (قبا) ممتداً إلى القطب الشمالي والجنوبي¹.

والتقويم الهجري بدأ التقويم به في العام الرابع من خلافة عمر الخطاب (رضي عنه)، الموافق للعام السابع عشرة (17) للهجرة، وجاء في الطبري: أن أول من كتب التاريخ عمر (رضي الله عنه) لسنتين ونصف من خلافته، فكتب لست عشرة من الهجرة بمشورة علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه)، رواية: "جمع عمر

1. بوناطيرو، لوط (2007)، التاريخ الهجري هو الأصوب علمياً من التاريخ الميلادي، يومية الشروق (الجزائرية)، العدد: 1896، 02 محرم 1428هـ / 21 جانفي 2007م.

الناس فسألهم: أي يوم نكتب؟ فقال علي: من يوم هاجر رسول (صلى عليه وآله وسلم)، وترك الشرك، ففعل عمر¹.

وأوضح البيروني والسخاوي السبب الذي جعل عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) يتخذ عام الهجرة أساساً للتأريخ الإسلامي فقالوا: إن موسى الأشعري كتب للخليفة عمر يقول: إنه يأتينا من قبل المؤمنين كتب ليس لها تأريخ، فلا ندري على أيها؟"، عرض عمر بن الخطاب المشكلة على المسلمين وذلك بإختيار حادثة معروفة تكون أساساً للتأريخ الإسلامي ... فأشار علي وعثمان (رضي الله عنهما) بأن يكون المحرم أول الشهور لاعتبارات منها، المحرم شهر حرام، والعرب تعظمه، وهو آخر الأشهر الحرم، ومنصرف الناس من الحج، وأن بيعة العقبة الثانية التي بمقتضاها اتفق الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) مع الأوس والخزرج على الهجرة إلى يثرب حدثت في ذي الحجة، ثم عزم الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) على الهجرة في محرم، فكان أول هلال استهل بعد البيعة والعزم، هذا وقد ميز العرب المحرم عن غيره من الشهور بالألف واللام².

- الزمن كموضوع والزمن كشعور بالمشكلة في الدراسات الأدبية:

لا شك أن تناول الزمن في المجال الأدبي إنما هو تناول للزمن النفسي، حيث يكون مخزون الذاكرة في تفاعلاته مع حساسية الأديب ورهافة حسنه النصيب الأكبر في ولادة المحتوى الأدبي شعرا أو نثرا.

وفي إطار هذا العمل الذي أردنا تناوله في بحثنا تحت مسمى: الزمن كموضوع وكشعور بالمشكلة في الدراسات الأدبية، حيث اخترنا العمل المنجز من

1. مرعي، عيد سعيد و سرحان، نبيل عبدالجواد (2004)، منهج البحث التاريخي، مكتبة الخبتي الثقافية، بيشة، السعودية، ص 41

2. مرعي و سرحان، (2004)، المرجع السابق، ص 41.

قبل الباحث محمد بشير بويجيرة (2008) الموسوم، "بنية الزمن في الخطاب الروائي الجزائري 1970-1986"، على اعتبار أنّ الرواية - حسب المؤلف - "توفر مجالات أوسع للبحث عن الذات وبقدرتها العجيبة على احتواء هموم الإنسان ماضيا وحاضرا ومستقبلا..."¹.

إنّ الشعور بالمشكلة في هذا العمل يمكن استجلاؤه منذ البداية في المقدمة حيث يوصف عنصر الزمن في النص الروائي بالزبئية الذي مازال يقض مضاجع المفكرين والعلماء المعاصرين..²، وأنّ "معالجة قضية الزمن داخل النصّ الروائي الجزائري ذا أشجان، بعضها ممتع جذاب، والبعض الآخر مشحون بالقلق والخوف"³، في محاولة "لرسم خريطة مفصلة لزمنية النصّ الروائي المفعمة بالتعرجات والمرتفعات التي لا تخلو من أحداث مأساوية ومواقف مفعجة"⁴.

إنّ المقاربة الوجودية في هذا العمل واضحة منذ البداية حيث تظهر في محاولة الباحث تحديد معنى الزمن في الفكر اليوناني حين يخلص إلى القول: "أنّ مقارنة الأزلية، وهي من خصائص الإله الخالق، بالزمن المرتبط بالإنسان ارتباطا وثيقاً، عملية تبرز مدى ارتباطه بالوجود"⁵، وفي السياق ذاته يبرز الشعور بالمشكلة عند الباحث حينما حاول اختزال الفكر اليوناني في تناوله للزمن على أنه "كاد يتفق على أنّ الهمّ الأوّل والأخير لمعاناة الإنسان في حقب تاريخية مختلفة هو الزمن"⁶.

1. بويجيرة، محمد بشير (2008)، بنية الخطاب الروائي الجزائري 1970-1986 المؤشرات العامة في بنية الزمن والنصّ، الجزء الأول، منشورات دار الأديب، وهران، الجزائر، ط:01. ص: (ج)

2. بويجيرة، محمد بشير (2008)، المرجع نفسه، ص: (ج)

3. بويجيرة، محمد بشير (2008)، المرجع السابق، ص: (ج)

4. بويجيرة، المرجع نفسه، ص: (د)

5. بويجيرة، المرجع نفسه، ص 10.

6. بويجيرة، المرجع نفسه، ص 10.

تجلى المشكلة عند الباحث أيضا عندما يعمد إلى المقارنة على مستوى الرواية كنص أدبي بين "الشخصية الروائية" في العالم الغربي، ومثيلتها في العالم العربي، فالأولى في "بحثها عن أشياءها الخاصة، تخضع لمنطق معين يتلخص في ضرورة تنظيم الأشياء التي يبحث فيها تنظيما معيناً تفهمه وتعامل معه مع ضرورة توفر عناصر البحث كالتأني والتروي، حتى تكون نتيجة البحث مفيدة"، أما الشخصية الروائية العربية فهي لا تتوفر على كل ذلك في تعاملها مع الماضي ومع الزمن في صفتها الشمولية¹.

بويجرة الأديب، يتجاوز (أو يقفز بمعنى التجاهل)، وهو يسرد الوقائع التاريخية للجزائر المستعمرة إلى حدود إنتفاضة الثامن ماي من سنة 1945م، يقفز على البناء الذي أقامته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، والذي من خلاله استطاع الانسان الجزائري أن يعي اللحظة في بعدها الماضي والمستقل، فالماضي الذي عمل الاستعمار الفرنسي على تغييبه عن وعي الانسان الجزائري مستخدما في ذلك برنامجه التربوي الاستعماري الاستدماري، هذا البرنامج هو الذي أدرك العلماء الجزائريون خطورته فواجهوه ببرنامج مغاير يقاوم التيه والضياع للوصول إلى منطلقات الرشد حيث يبدأ الوعي الجماعي بالزمن التاريخي، وما أحداث الثامن ماي 1945م في تاريخ الجزائر الحديث إلا نتيجة عمل تربوي توعوي يوازي أو يفوق في أهميته العمل السياسي، وليس بأي حال من الأحوال وليد اللحظة، أي مجرد "إحساس متضخم"²، على حدّ تعبير بويجرة، فالذات هنا وعت زمانها بأنه ليس زمن فرنسا ولا يستطيع أن يكون زمن فرنسا لأنه مختلف عنه في تاريخه وجغرافيته، في لغته ودينه، وقبل ذلك وبعده في إنسانه الذي لا يستطيع أن يكون فرنسيا ولو أراد... فالماضي - بفعل الوعي

1. بويجرة، (2008)، المرجع السابق، ص 28.

2. بويجرة، المرجع نفسه، ص 40.

التاريخي لم يعد يمشي وراءنا كالتابع- على حد تعبير هيدجر "بل يسبقنا ويتقدمنا كالرائد، إنه ذاكرة تفكر إلى الأمام"¹.

لقد شكل وجود الجندي الجزائري إلى جانب الجندي الفرنسي في خندق واحد وبأهداف مختلفة لحظة وعي فارق بالزمن التاريخي، حيث يستمد هذا الوعي وجوده من عناصره التاريخية لغة ودينا ووطنا وإنسانا، "فالعربي عربي ولو كان الكولونيل بن داود...".

إن تفاعل هذه العناصر هي التي تصنع العجينة، تصنع الانسان في وضعه الراهن بمعطيات الماضي واستشراف المستقبل، فإنسان الزمن التاريخي في حال الوعي وفي حال اللاوعي هو محصلة تفاعل هذه العناصر حيث لا يكون فيها الوطن الأرض إلا حاملا لها فقط، فهو يتسع أو يضيق تبعاً لإرادة الانسان ووعيه وفعاليته.

وثناً كد لدينا مسألة الشعور بالمشكلة لدى الباحث عندما يجعل من الآن الغارق في "الزمن السياسي" على حدّ قوله²، هو الزمن الذي يحكم الانسان الجزائري دون مراعاة "للزمن الشعبي"، وهو الوضع الذي أفضى إلى "تشابك الزمانين تشابكاً تراجيدياً سيضلل الانسان في الجزائر يعاني من آثاره زمنياً طويلاً³، وهو ما قد يفهم من هذا التناول أن موضوع الأدب أو الرواية الأدبية تحديداً كانت أثراً لهذا الوضع التراجيدي للإلتقاء الإشكالي بين الزمنين السياسي والشعبي.

وتبدو المشكلة أكثر إيغالا وأبعد من هذه الثنائية عندما يقرر الباحث بويجرة أن المكتوب من النصوص الروائية بين سنتي 1970 و1973 فيها ائتلاف غير مبرر بين ما تضمنته تلك النصوص من قضايا وهموم تخدم في الغالب الأعم الزمن

1. بويجرة، المرجع السابق، ص 40.

2. بويجرة (2008)، المرجع السابق، ص 46 وما بعدها، حيث يتناول الباحث في الفصل الأول من دراسته العلاقة الجدلية بين البنية الزمنية والبنية الاجتماعية.

3. بويجرة، المرجع نفسه، ص 55.

السياسي حيناً، وتبين عن نزعات فردية مشبعة بإيديولوجيات أجنبية تتناقض مع حيثيات الواقع حيناً آخر... وبين ما كان ينبت في الواقع اليومي وما ترسمه زمنيّة العمودية نحو العمق، فالروائي بهذا المعنى تائه في الزمن بين ماضٍ غير محدد وبين حاضر مهلهل ومتناقض وبين مستقبل يكتنفه الغموض¹.

إنّ تحليل الباحث مستنداً إلى مفهوم للزمن في النصّ الروائي الجزائري المستند إلى الآن أو الحاضر، كشف لنا في سياق بحثنا عن مفهوم "الزمن التاريخي" عن ذلك التقاطع في الرؤية الاشكالية للفرد المتعلّم عندنا وإمكانية تجاوز المشكلة تربويًا على اعتبار أن العودة إلى الماضي باعتباره معطى للتجارب والخبرات، هي عودة للاعتبار وفق ما يراه علماء التاريخ، وهو كذلك بالنسبة للهربيّ، غير أنّ الروائي حسب تحليل الباحث بويجزة يلجأ إلى الرواية لمعرفة بعض قضايا ثورة التحرير الكبرى، في غياب الكتابات التاريخية الأكاديمية أو التحقيقات الوافية عن أحداثها ومنعرجاتها، وهو ما جعل الروائي الطاهر وطار، رحمه الله، يعتبر نفسه سلطة كاملة تضاهي السلطة السياسية². ولعلّ دعوة المرحوم محمد الشريف ساحلي (1903-1919) لتحرير التاريخ، بعد تحرير الجغرافيا، هي دعوة لها ما يبررها في هذا السياق³.

الزمن كشعور بالمشكلة وموضوع في الكتابات التاريخية:

أبو القاسم سعد الله نموذجاً:

استعاض الاستاذ أبو القاسم سعد الله عن زمن الألم بزمن الأدب والفكر، لذلك رفض أن يكتب عن الثورة التحريرية الكبرى، لكنه كتب في الأدب

1. بويجزة، المرجع السابق نفسه، ص 77.

2. بويجزة، المرجع نفسه، ص 87.

3. أنظر: مقال : الحسني، محمد الهادي حول "تحرير التاريخ"، يومية الشروق الجزائرية العدد 2871، (11 مارس 2010).

والثقافة، ثمة شعور بالمشكلة ضمن مفهوم للزمن التاريخي لدى الاستاذ سعد الله عبر عنه أحد طلبته¹ بالقول بأنه أحد القلائل الذين كان لهم وعي تاريخي باعتبار التاريخ بالنسبة إليه ليس ماضياً فقط بل هو نقطة ارتكاز وقوة دافعة للأمام وللمستقبل. أي أنّ مفهوم الزمن التاريخي لا يمكن أن يحشر موضوع التاريخ، بما في ذلك تاريخ الثورة الجزائرية المجيدة، في الماضي، وهو ما كشف عنه محمد بلقاسم² بقوله أنه كان وطنياً مخلصاً وكان في كلّ مرّة يتحدث عن الثورة التحريرية كما نرى الدموع في عينيه، ثمّ يضيف: "أنّ أسباب عدم كتابته عن الثورة تبقى مجهولة؟"

إنّ وعي الرجل بأهمية موضوع التاريخ الاجتماعي في حياة الأمم، هو الذي جعله يتخذ هذا الموقف، ذلك أنّ زمن الثورة هو أقرب إلى الزمن الحديث منه إلى الزمن الثقافي الاجتماعي، لذلك انصب جهده على "تاريخ الجزائر الثقافي"، والذي اعتبره المؤرخ محمد أرزقي فراد بمثابة واسطة العقد لموسوعته التاريخية التي خصّ بها بلاده الجزائر...

- الزمن كشعور بالمشكلة وموضوع في الكتابات الفلسفية:

تعتبر دراسة كلّ من عبدالرزاق قسوم ولعموري عليش من بين الدراسات التي تناول أصحابها موضوع الزمن في أطروحاتهم، حيث تناول قسوم فلسفة أبي الوليد بن رشد، وتناول عليش فلسفة ابن سينا... اخترنا بالنسبة للنموذج الفلسفي دراسة عبدالرزاق قسوم حول "مفهوم الزمان في فلسفة أبي الوليد بن رشد"³، فبعد أن يعرض في تصديره لموضوع رسالته،

1. وهو إبراهيم سعيود، أنظر: يومية الخبر العدد: 8000، ليوم 13-12-2015م

2. وهو من طلبة الاستاذ أبو القاسم سعد الله، أنظر: يومية الخبر، العدد: 8000.

3. قسوم، عبدالرزق (1986)، مفهوم الزمان في فلسفة أبي الوليد بن رشد، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

رؤى الفلاسفة حول موضوع الزّمان على اختلاف أزمانهم ونحلهم"¹، يخلص إلى القول: "وإذن فأهمية الزّمان تنبع من كونه يحرك مختلف التيارات الفلسفية على اختلاف عصورها، ثم هو موضوع يرتبط ارتباطا وثيقا بالإنسان في تطوره الحضاري المادي منه والفكري"، وهي إشارة ظاهرة لشعور الباحث بمشكلة الزّمان في بعدها الحضاري حيث استدل بعدها بقول الشهيد حسن البنا (1906-1949): "إنّ من يقتل الوقت إنما يقتل نفسه، فأبما الوقت هو الحياة"، ونفس الشعور بالمشكلة يظهر من جديد في مؤلف آخر صدر باللّغة الفرنسية حول "مفهوم الزمن في الفكر العربي الاسلامي المعاصر، دراسة الأصول والتأثيرات والمقارنات"²، حيث تطرح قضية الزمن من جديد، لكن في سياق آخر، وتفرض نفسها على المفكرين العرب المعاصرين، وهذا في وضع تاريخي حضاري عقب حربين عالميتين وحركات تحرّرية وغزو فكري غربي أثر على الفكر العربي المعاصر³.

هذا على مستوى المشكلة أو الشعور بها، أما على مستوى الموضوع فلا شك أن عبدالرزاق قسوم قد سعى في بحثه لموضوع الزّمان عند ابن رشد إلى تحديد إطار موضوعه البحثي من خلال المنهج التحليلي النقدي، ذلك أن موضوعه يتضمن عنصرين أساسيين هما: الزمان وابن رشد، فإن كان الزمان هو موضوع بحثه فإن هذا الموضوع المشكلة في حسّ الباحث وإدراكه لا يمكن حله فلسفيا في إطار حضاري

1. ذكر عبدالرزاق قسوم في دراسته أقطاب الفكر الانساني كما نعتهم وهم: "أفلاطون" و"أرسطو" وأفلوطين" و"ابن سينا" و"ابن رشد" و"كانط" و"هيجل" و"هيدغر" و"برغسون"، كما أشار إلى دراسة "لوي ماسينيون" حول مفهوم الزمان في الفكر الإسلامي وناقشه، كما ذكر دلالة الزمن عند النّحويين ومنهم "بن يعيش النحوي"، ونقل رأي الفقيه الظاهري "ابن حزم القرطبي" حول الزمن.

2. Guessoum, Abderrazek (2005), *L'idée du temps dans la pensée arabe contemporaine* (Etude des origines, des influences et des parallelismes). دار البصائر، القبة، الجزائر

3. Guessoum, (2005), Ibid; p 07

إلا ضمن معلم من معالم الفلسفة الاسلامية وهو ابن رشد وذلك وبعد أن يحرر فكره مما قد يكون قد لحق به أو التصق به من تشويه الدارسين الغربيين له كالأب بويج وإرنست رينان بحثا عن مصادر ثقافته التي حصرها الباحث في عنصرين أساسيين هما:

1- العنصر اليوناني.

2- العنصر الديني والفلسفي،

هذا الأخير، حسب الباحث، هو الذي يمثل منهج ابن رشد في التوفيق بين الفلسفة والدين وهو الذي كان يضعه نصب عينيه في تناولاته الفلسفية، مما يجعل تصنيفه ضمن فلاسفة اليونان المشائين خصوصا غير ممكن وغير لائق، وهو ما يظهر في معاركة الفلسفة الكلامية في الرد على الفلاسفة اليونانيين وعلى المتكلمين المسلمين على وجه الخصوص، كما يشير إلى ذلك الباحث¹، مؤكداً أن " كل الدلائل، تشير إلى أن ابن رشد، قد جند نفسه لخدمة العقيدة الصحيحة بمنهج فلسفي سليم، يقوم على البرهنة العقلية، ويسمو على المنهج الخطابي والجدلي العقيمين. وقد اعتبر أن دخول المنهج حلبة الحملات الكلامية فسخ المجال للتجديد في التفكير الديني، وكان من آثاره ظهور النزعة التجديدية في الفكر الديني على يد جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وعبد الحميد بن باديس ومحمد إقبال باعتبارها ثمرة احتكاك الفكر الديني بالفكر الفلسفي عند المفكرين المسلمين الأوائل حسب الباحث، ومن هنا يظهر الموضوع في شقه العقدي حيث يمتاز تناول كل من المتكلمين والفلاسفة لموضوع الزمان حيث يغلب على المتكلمين استخدامهم للمنهج الخطابي والجدلي في حين أن الفلاسفة ومنهم ابن رشد استخدموا المنهج البرهاني. ومما جاء في تمهيد الباب الأول من بحث قسوم حول مفهوم الزمان في فلسفة ابن رشد : أن مفهوم الزمان قد خطأ، منذ عصر ابن رشد، خطوات كبرى

1 . قسوم، عبدالرزاق (1986)، مرجع سابق، ص 18.

سواء من حيث المدلول اللفظي أو المعنوي. وأهم خاصية يمكن أن تحدّد ملامح فلسفة الزّمان اليوم، هو شدّة ارتباطها بالإنسان وبوجوده، حتى غدا الزمان على رأي هيدغر، المجال الرئيسيّ الذي من خلاله يمكن فهم الانسان، وليس العكس¹. وجاء أيضا في نفس التمهيد السالف ذكره، تأثير ابن رشد في مفهوم الزمن ما نصه : "إنّ ما يعبر عنه بالزمان الوجودي، والزمان النفسي، والزمان العلمي، والزمان المثالي، الذي أرسّته الفلسفة اليونانية قواعد الأولى، وقد بلوره بعدها ابن رشد الذي بفضلها عرفته الفلسفة الأوربية من خلال المدرسة الرشدية اللاتينية².

أما فيما يخصّ الزمن النفسي، فقد اعتمد الباحث في إبرازه عند ابن رشد على شرحه لأرجوزة ابن سينا في ذكر أمرجة الأزمنة أو الفصول، حيث ربط ابن رشد بينها (أي الفصول) وبين أمرجة النّاس، حيث جاء في الأرجوزة:

أقول في الزّمان بالتّقدير * إذ لا سبيل فيه للتّحرير

فالشّتاء قوّة للبلغم * وللربيع هيجان للدم

والمرّة الصّفراء للمصيف * والمرّة السوداء للخريف.

فالشّتاء بارد رطب كمزاج البلغم، والربيع حار رطب على طبيعة الدم،

والصيف حار يابس كالمرّة الصّفراء، وطبيعة الخريف السوداء كالمرّة السوداء.

- الزمن كشعور بالمشكلة وموضوع في الكتابات السوسيوولوجية:

الزمن الاجتماعي في الثقافة الجزائرية، دراسة ميدانية

1. قسوم، عبدالرزاق (1986)، المرجع السابق، ص 49.

2. قسوم، المرجع نفسه، ص 49 و 50.

في دراسته الميدانية حول الزمن الاجتماعي في الثقافة الجزائرية وأثره على التنمية¹، طرح الباحث رشيد بوسعادة موضوع الزمن كمشكلة ضمن مشكلات التنمية على اعتبار أنّ تحديات التنمية لا يمكن اختزالها في توفير الوسائل وتوفير الإرادة أي توفير الإمكان الحضاري والإرادة الحضارية، بل لا بدّ من اعتبار "نظام حياة المجتمع" كما يسميه ماكس فيبر Max Weber (1920/1864)، أي ضرورة الاهتمام بالعوامل الثقافية حسب الباحث الذي لاحظ أنّ المهتمين بالعوامل الثقافية تجاهلوا تأثير الزمن في التصورات والممارسات الاجتماعية في المجتمع الجزائري، وهي زاوية البحث التي يُمثّل فيها الزمن "الصّلة المتميّزة لتشابك عالمين تقليدي أصيل وحديث في حالة مواجهة"

أما على مستوى تحليل المشكلة فيرى الباحث رشيد بوسعادة أنّ الاعتقاد الاقتصادي لدى دول العالم الثالث والجزائر من ضمنها، بني على أساس أنّ دخول العالم المعاصر يُقاس بمدى ما تراكمه الدول من آلات، علما أنّ هذه الآلات هي في النهاية منتج ثقافي، حيث أنّ الشخص الذي يفترض به استعمالها يُظهر إزاءها سلوكا لاعقلانيا... وقد لاحظ الباحث رشيد بوسعادة هذا الخلل في الوقت الذي تتطلبه هذه الآلة لتفعيلها واستخدامها وتوظيفها، إذ الملاحظ أنّها في الغالب لا تُستعمل أو تستعمل دون طاقتها وما تتوفر عليه من إمكانيات، مع العلم أنّ الزمن في المجتمع المعاصر كما أنّه مهمّ بالنسبة للآلة وما توفره من جهد ووقت، هو مهمّ أيضا بالنسبة للإنسان الذي يستخدمها تبعا للنتائج المتوخاة من استخدامها، وهو ما يعني في المحصلة النهائية الاستفادة من الزمن في كليته، حيث يرى عمر عبيد حسنة (1409هـ) في

1. Boussaada, Rachid ; *Le Temps Sociale ds la culture Algérienne et ses incidences quant au développement*

من أعمال الملتقى الدولي حول الثقافة والتسيير، 28-30 نوفمبر 1992، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية، إعداد: مقدم، عبد الحفيظ.

هذا السياق أن «الحضارة هي التي تصنع المنتجات، وليست المنتجات هي التي تصنع الحضارة... وكثير من المنتجات الحضارية في العالم الآخر، إنما اقتضتها الحاجة والضرورة وانعدام اليد العاملة وأهمية اختزال الوقت والجهد»¹

لقد لاحظ الباحث رشيد بوسعادة في الدراسة التي نحن بصدد عرض ملخص لها...، أن الزمن الاجتماعي عندنا مخصص في الأساس للاجتماعات في أماكن العمل، وأماكن العبادة، وفي الشارع، وفي قاعات الحفلات وفي غيرها من الأماكن، فهو مناسبة أو فسحة للراحة والاستجمام «وقد لا نستغرب كثيراً عندما نرى الإنسان في عالمنا الإسلامي اليوم يجب محلات بيع الساعات المتعددة ويدفع الأثمان الباهظة للحصول على ساعة منضبطة، ودقيقة جداً، وبعد ذلك نجد وقته كله يمضغه الضياع فلا قيمة له، ولا انجاز فيه، إنه اكتفى بالساعة الضابطة عن إدراك قيمة الوقت المنتج، ونسي أنه وضعها في اليد العاطلة»².

بالإضافة إلى ما سبق ذكره عن التعامل الإشكالي مع الوقت المتوفر لدى إنساننا، يشير الأستاذ رشيد بوسعادة أيضاً إلى غياب رؤية مستقبلية، و«الذي لا يعرف أين يذهب قد يضيع الكثير من الوقت» كما يقول المثل التارقي. و«الامة لن تتحرك إلا إذا فتحت أمامها باب المستقبل، ولن تلتفت إلى الماضي إلا إذا كان فيه التقاء بالمستقبل»³.

لقد لاحظ الأستاذ رشيد بوسعادة أن المفهوم الاجتماعي للزمن هو محصلة عوامل داخلية وخارجية ضمن حركية غير متوازنة أفضت نوعاً من "الصدمة الزمانية"

1. انظر مقدمة كتاب سفر، محمود محمد (1409هـ)، دراسة في البناء الحضاري، سلسلة كتاب "الامة"، العدد

21، الدوحة، قطر، 1409هـ.

2. عبيد حسنة، المرجع نفسه.

3. العقاد، عباس محمود، (دون تاريخ)، عبقرية محمد، دار رحاب، الجزائر، ص.166.

(Une sorte de traumatisme temporel) على مدى المحطات المهمة لتاريخنا حيث حدّد هذا المدى التاريخي ضمن مقاربة فرناند برودل F.Braudel للتاريخ دي المدى الطويل القادر على تحليل أية ظاهرة اجتماعية.

وفي تقدير الباحث، فإنّ المدى الطويل تُمثله سياسات "الاحتلال" التركي والفرنسي التي عملت على تحطيم النظام الاجتماعي التقليدي للزمن في مجتمعنا.

ولأنّ الزمن الاجتماعي وتيرة واستمرار، فإنّ تفكيك النظام الزمني المحطّم يمكن مقارنته من خلال ثلاث رؤى:

أولاهما، تلك التي تعمل على تفضيل "حسن التصرف لدى الأهالي" Le Savoir-faire autochtone المنظم للحياة الاجتماعية في الجزائر، وقد عمل الاحتلال الفرنسي على زعزعه.

أما الرؤية الثانية، فهي تلك التي تُركّز تحليلها على تحقيق المشروعات المستندة إلى السلطة كوسيلة لذلك، وهي نفس ما قام به الاحتلال الفرنسي باستهدافه النظام الزمني التقليدي، وذلك من خلال محاولات حرمان المجتمع الجزائري من الوسائل التي تمكّنه من تلبية حاجاته¹.

الرؤية الثالثة والأخيرة هي تلك التي تربط النظام الزمني بإعادة الإنتاج الاجتماعي، ومن هذه الناحية، فإنّ تحطيم النظام الاجتماعي يتحقّق من خلال تغيير ميكانيزمات أو آليات إعادة الإنتاج الاجتماعي.

بناء على ما تقدم ذكره يخلص الباحث رشيد بوسعادة في تحليله لموضوع "الزمن الاجتماعي في الثقافة الجزائرية وتأثيراته على التنمية"، أن غياب رؤية قادرة

1. بوسعادة، رشيد (1992)، مرجع سابق

على إبراز إشكالية خاصة بوضعنا المجتمعي تعكس وضعنا داخليا منهارا chaotique لمفهوم الزمن.

وعلى المستوى الدولي فإنّ زمن الدّول المتخلفة خاضع لزمن القوى المسيطرة على المستوى العالمي وهو زمن الدّول الرأسمالية المتطوّرة... لقد قدم رشيد بوسعادة في هذه الدراسة موضوعا سوسيولوجيا لدراسة الزمن الاجتماعي جدير بالاهتمام من الناحية التربوية لما له من ارتباط بالمشكلة الثقافية لتشكّل وتوظيف الزمن في الحياة الاجتماعية للانسان الجزائري.

الزمن الاجتماعي:

يميز روجي سو Roger Sue (1993)¹ بين أربعة دلالات محتواه في مفهوم الزمن الاجتماعي la notion de temps social الأولى وهي أعمّها والتي يقول بها ماكس فيبر Max Weber (1864 - 1920)² على اعتبار أنّ الزمن لا يمكن

1 . In : Revue française de pédagogie ; Volume104 ;1993 ;p .61-72.

2. جاء في موسوعة : الويكيبيديا أنّ فيبر هو : ماكسيميليان كارل إميل فيبر بالألمانية (Maximilian Carl Emil Weber 1864 - 1920 م) كان عالماً ألمانياً في الاقتصاد والسياسة، وأحد مؤسسي علم الاجتماع الحديث ودراسة الإدارة العامة في مؤسسات الدولة، وهو من أتى بتعريف البيروقراطية، وعمله الأكثر شهرة هو كتاب "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية" حيث أن هذا أهم أعماله المؤسسة في علم الاجتماع الديني وأشار فيه إلى أن الدين هو عامل غير حصري في تطور الثقافة في المجتمعات الغربية والشرقية، وفي عمله الشهير أيضا "السياسة كمهنة" عرف الدولة: بأنها الكيان الذي يحتكر الاستعمال الشرعي للقوة الطبيعية، وأصبح هذا التعريف محوريا في دراسة علم السياسة....

أثارت مقولات فيبر عن علاقة الديني بالسياسي الكثير من النقاش. وكان دائم البحث عن الأسباب التي قادت إلى التطور الاجتماعي بمختلف جوانبه، وعدم توصيفه بصورة جزئية أو الركون إلى المقولة الماركسية عن البناء الفوقي والبناء التحتي. فحركة التطور ذات طابع شمولي، والمطلوب تحليل علاقة السياسي بالديني بالتزامن مع تطور المجتمع في مختلف حقبة التاريخ. أما فيما يخص علاقة التاريخ بعلم الاجتماع... فمع تحول فيبر أكثر وأكثر في اتجاه علم الاجتماع الجديد نسبياً - في ذلك الوقت - حاول توضيح علاقته بعلم التاريخ الأكثر رسوخاً. بالرغم من أن فيبر شعر أن كل مجال بحاجة للآخر، كانت رؤيته أن مهمة علم الاجتماع هي توفير الخدمات الضرورية للتاريخ. بالرغم من تمييزه الواضح جداً بين التاريخ وعلم الاجتماع، فإن فيبر استطاع الدمج بين الاثنين في أعماله.

فصله عن "عالم القيم المجتمعية"، فهو منغمس في هذه القيم بل يعطيها بناءها الرمزي (symbolique structure) حسب عبارة هيبرت (H.Hubert) في مؤلفه المشترك: "تصور الزمن في الدين والسحر"¹.

كان علم اجتماعه متجهاً نحو تطوير مفاهيم واضحة تمكنه من القيام بالتحليل السببي للظواهر التاريخية. يمكننا أن نعتبر فيبر عالم اجتماع تاريخي.

في رفضه لوجهات النظر المعارضة لعلماء التاريخ الألمان، أظهر فيبر طريقته الخاصة والتي تحتوي على دمج للتوجهين. اعتبر فيبر أن التاريخ (علم الاجتماع التاريخي) يهتم بالفردية والتعميم في آن واحد. تحقق هذا التوحيد من خلال تطوير واستخدام مفاهيم عامة (والتي سنسميها لاحقاً " نماذج مثالية ") لدراسة أفراد، أحداث أو مجتمعات محددة. هذه المفاهيم العامة تستخدم " لتحديد وتعريف فردية كل تطور، المميزات التي تجعلنا نستنتج في طريقة مختلفة جداً اختلاف أحدهما من الآخر. بعد ذلك يمكن تحديد الأسباب التي قادت إلى الاختلاف. " في القيام بمثل هذا التحليل السببي، رفض فيبر وبوعي فكرة البحث عن عامل سببي واحد خلال كل التاريخ. وبدلاً عن ذلك استخدم مخزونه المفهومي لترتيب العوامل المختلفة المتضمنة في حاله تاريخية محدد حسب أهميتها السببية . رؤى فيبر عن علم الاجتماع التاريخي تشكلت جزئياً بوفرة المعلومات التاريخية الحقلية وبالتزامه بدراسة تلك المعلومات. كان جيله من العلماء هو الأول الذي أتيحت له معلومات موثوقة عن الظاهرة التاريخية من أجزاء مختلفة من العالم. كان فيبر أكثر ميلاً لإغراق نفسه في هذه المعلومات التاريخية بدلاً عن الأحلام عن تعميمات مجردة عن المجرى الأساسي للتاريخ. بالرغم من أن ذلك قاده إلى بعض الأفكار الهامة لكن خلق مشاكل حقيقية في فهم أعماله، أحياناً يدخل في تفاصيل تاريخية تقوده إلى النظر إلى الأسباب الأساسية للدراسة التاريخية إضافة إلى ذلك فان مدى دراساته التاريخية يشمل العديد جداً من المراحل والعديد جداً من المجتمعات مما لم يمكنه إلا من ما هو أكثر قليلاً من التعميمات غير المصقولة. بالرغم من ذلك فإن التزامه بالدراسة العلمية للظواهر الميدانية هو الذي جعله جذاباً جداً في تطور مجال علم الاجتماع في الولايات المتحدة الأمريكية.

خلاصة، كان فيبر يعتقد أن التاريخ الاجتماعي مكون من عدد من الظواهر المستمرة. لدراسة هذه الظواهر يصبح من الضروري تطوير مفاهيم عديدة تعمم لفرض بعض النظام على اضطراب العالم الحقيقي. مهمة علم الاجتماع هي تطوير تلك المفاهيم والتي تستخدم بواسطة علم التاريخ في التحليل السببي للظواهر التاريخية المحددة. بهذه الطريقة حاول فيبر المزوجة بين الخاص والعام في محاولة لتطوير علم يتعامل بعدل مع الطبيعة المعقدة للحياة الاجتماعية.

1 . H.Hurbert et M.Mauss (1929) : **la représentation du temps dans la religion et la magie**. Paris 1929. In : Mélanges d'histoire des religions. Paris ; Felix Alcon;1929

أما الدلالة الثانية لمفهوم الزمن الاجتماعي فتؤكد على خصوصيته، فالزمن المجتمعي هو الزمن الاجتماعي أي ذلك الزمن الذي ينتجه كل مجتمع وبعبارة أخرى أكثر استعمالاً

هو: "الزمن الاجتماعي الثقافي" لتمييزه عن أشكال الزمن الأخرى (الفلكي والفيزيقي والبيولوجي والسيكولوجي).

إنّ هذا التحديد للزمن - حسب روجي سو- هو إرث الاصطلاح الدورخايمي للزمن باعتبار الظاهرة الاجتماعية شيئية وسابقة للأفراد وتفرض سلطانها عليهم.

فالزمن بهذا المعنى - حسب المنظور الدورخايمي- تعبير عن بنية أساسية لتحليل وضع أيّ مجتمع لأنه يعدّ منتوجاً خاصاً بكلّ مجتمع وله وظيفة تنظيمية فيه.

وفي مقابل هذه الرؤية الواحدة Totalisante حسب تعبير روجي سو، هناك دلالة أخرى ثلاثة لمفهوم الزمن الاجتماعي تقترح أنّ كلّ ممارسة اجتماعية تنتج زمنها الاجتماعي الخاص بها، ما ينتج عنه عديد الأزمان الاجتماعية تعكس تنوعاً في الممارسات الاجتماعية، قابلة لأن تتعاون وتتناسق أو تتعارض، ويمكن إدراكها وفهمها ضمن مستويات مختلفة في البناء الاجتماعي أو حسب عبارة جورج جورفيتش (G.Gurvitch) 1965-1894 "مختلف المستويات في العمق" من المجتمع.

الزمن كشعور بالمشكلة وكوضوع في الكتابات الأنثروبولوجية الثقافية:
الاستاذ عبدالمجيد مزيان نموذجاً:

تناول الاستاذ عبدالمجيد مزيان (1975) موضوع الزمن ضمن دراسة أشرفت عليها المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم "اليونسكو" بعنوان: "الثقافات

والزمن، في ملتقى الثقافات"¹، حيث تناول هذا الموضوع ضمن أبعاد ثلاثة: لغوية وتصورية وتاريخية²، مراعيًا في كل ذلك التنوع المذهبي وتنوع التجربة التاريخية لبلاد العالم الاسلامي.

يبنى عبدالمجيد مزيان عمله على فرضية تاريخية يُحيل فيها مفهوم الزمن وإدراكه لدى الشعوب المغاربية إلى ما هو مشترك بينها وبين بقية الشعوب التي تشترك معها في التجربة التاريخية الفحضارية، وهي "الثقافة الإسلامية"، لكنت ضمن تصور جدلية الوحدة والتنوع، على اعتبار أنّ ثمة اختلافات تميز هذه الثقافات المشتركة حين نتحدث عن ثقافة عربية، وأخرى إيرانية، وثالثة تركية، وهندية وغيرها³، فهي ليست دينية تستمد عالميتها من القرآن الكريم، ولكنها زمنية أيضًا.

ولعلّ ما يهمنّا هنا في مقارنة الاستاذ عبدالمجيد مزيان الأنثروبولوجية لمفهوم الزمن لدى الشعوب المغاربية هو الجانب التصوري خاصة عندما نضع إشكالية بناء هذا المفهوم في برامجنا التربوية والتعليمية، واعتبار ما تمثله التصورات المعيقة من أهمية في عملية البناء التصوري، وضرورة معالجتها في المحتويات التربوية والتعليمية وعلى مستوى استراتيجيات التدريس.

بعد هذا العرض الموجز لجملة الدراسات الجزائرية التي تناولت موضوع الزمن والتي أدرجناها ضمن عنوان مشترك باعتبارها تناولات تعكس شعورا بالمشكلة لدى من تسنى لنا الاطلاع على أعمالهم، واتخاذ بعض الأعمال كنماذج لتبرير هذا التناول

1 . Unesco, **au carrefour des cultures, Les Cultures et Le Temps**, études préparées par L'UNESCO, Introduction de Paul Ricoeur, Payot, Paris 1975.

2. حيث أنّه "لا معرفة تاريخية دون معرفة أنثروبولوجية"، كما أشار إلى ذلك أستاذ التاريخ الاجتماعي بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة، بالمغرب، الاستاذ محمد حبيرة (أنظر: مؤسسة مؤمنون بلا حدود في 11-12-2014).

3. أي مجموع الثقافات الممتدة جغرافيا من طنجة إلى جاكرتا على حدّ ما ذهب إليه مالك بن نبي في تحليلاته التاريخية الحضارية لمشكلة العالم الاسلامي.

في سياق بحثنا، سنعرض فيما يأتي بعض الدراسات التي تسنى لنا الاطلاع عليها في مصر وسوريا والمغرب خلال الزيارات العلمية لبعض جامعات هذه البلاد.

الدراسات السابقة في العالم العربي:

- دراسة لطوف حمد العبد الله (1990):

وهي رسالة ماجستير نوقشت بكلية التربية جامعة دمشق في العام 1990، أشرف عليها كل من أستاذ التاريخ عادل زيتون، وأستاذة المناهج حورية الخياط.

تناولت الرسالة موضوع "تقويم تحصيل المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مدينة دمشق"¹. وقد اعتمد الباحث في تناوله لموضوع تكوين المفاهيم على دراسة فيجوتسكي الشهيرة حول التفكير واللغة²، ومما أثبتته الباحث في هذا العمل أنّ المفاهيم المجردة تفوق قدرات الأطفال قبل سنّ الثانية عشر حسب دراسة "ريمات" حول عملية تكوين المفاهيم لدى المراهقين. أمّا في دراسة "سلخاروف"³ والتي أكلها "كوتوليوفا" و"باشكوفسكايا" فجاء التأكيد على ما يلي:

- لا يتمّ نضج الوظائف العقلية التي تكون الأساس السيكولوجي لتكوين المفهوم إلاّ في مرحلة المراهقة.

- يبدأ نمو العمليات المؤدية إلى تكوين المفهوم منذ الطفولة المبكرة.

ومن الدراسات التي عرضها الباحث دراسة "بيل" Peel التي استعرض فيها

الصعوبات التي تواجه دارس التاريخ، ومن هذه الصعوبات ما يلي:

- صعوبة التداخل بين الأفكار والمعتقدات اليومية وبين المفاهيم التاريخية.

1. وهي رسالة ماجستير غير منشورة.

2. س. ليف فيجوتسكي (1976)، التفكير واللغة، ترجمة: طلعت منصور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

3. فيجوتسكي، المرجع نفسه، ص 117.

- صعوبة أخرى تتجلى في جعل التسلسل الزمني مفهوماً من قبل المتعلم.
- عدم وضوح اللغة المستخدمة في تدريس التاريخ.

أما دراسة "فريدمان" K.Fridman فتناولت نمو المفاهيم الزمنية لدى الأطفال والمراهقين، مشيرة إلى أنّ القدرة على وضع الأحداث في تسلسلها الزمني لا تنمو إلاّ في سنّ الحادية عشر¹، ويصل هذا النمو درجة كبيرة من النضج في سنّ السادسة عشرة، كما أشار في نهاية بحثه إلى أنّ قدرة الطلاب على إدراك العلاقات بين طائفة أو مجموعة من الأحداث التاريخية محدودة في هذه المرحلة العمرية².

- دراسة فاضل خليل إبراهيم (2000م):

تناول فاضل خليل إبراهيم موضوع تطور اكتساب المفاهيم الزمنية والتاريخية لدى التلاميذ بعمر 5-15 سنة بمحافظة نينوى بالعراق³، حيث شملت عينة الدراسة 120 تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من روضة للأطفال مدرسة ابتدائية ومدرستين متوسطتين إحداهما للبنين والأخرى للبنات، حيث استهدف هذا العمل التعرف على المسار النمائي لاكتساب المفاهيم الزمنية والتاريخية لدى الفئة العمرية من التلاميذ من عمر الخمس سنوات (مرحلة الروضة) إلى عمر الخامسة عشر سنة (المتوسط)، كما أنّ الباحث حاول التعرف تأثير عامل الجنس في إدراك مفاهيم الزمن والتاريخ.

1. K. Fridman (1944), **The Growth of time concept**. Social Education; Vol 8; N 01; Juin1944 نقلا عن: لطوف حمد العبد الله (1990)

2. لطوف العبد الله، ص. 50.

3. فاضل خليل إبراهيم (2000)، تطور اكتساب المفاهيم الزمنية والتاريخية لدى التلاميذ بعمر 5-15 سنة، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، السنة 15، العدد 17، 2000م.

اعتمد الباحث في دراسته على التصنيف الموحد الذي أعدّه كلٌّ من ثورنتون Thornton وفوكليج Vukelich في العام 1988م، حيث شملت الأداة في صيغتها النهائية على 25 فقرة، أخضعها لصدق المحتوى والثبات صعوبة الفقرات وتمييزها، كما استخدم الباحث الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون للمعالجة الاحصائية.

ومن النتائج المتوصل إليها، ما لاحظته من أنّ التلاميذ بعمر الخمس سنوات يدركون الزمن المباشر بشكل كامل، وتزيد محصلتهم الادراكية للزمن في سن السابعة، أما الفئة العمرية (9-11) سنة فهي تمثل بدايات تشكل مفهوم الزمن في بعده التاريخي، وفي سن 13 سنة يكون التلاميذ قد أدركوا 20 فقرة من فقرات الاختبار، وعند 15 من العمر تكتمل عناصر فهم الزمن التاريخي لدى التلاميذ، كما أنّ البحث لم يتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استيعابهم للزمن المباشر والزمن التاريخي. وقدم الباحث في نهاية بحثه جملة من التوصيات والاقتراحات على ضوء ما توصل إليه من نتائج.

- دراسة البشير تامر (2005):

وهي أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية، ناقشها البشير تامر برسم العام الجامعي 2004-2005 والموسومة ب: "مساهمة في ديداكتيكية الفكر التاريخي: اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من السلك الثانوي الاعدادي"¹ حيث تناول فيها تطور الخطاب التربوي الخاص بأهداف تدريس التاريخ في الأنظمة التربوية الغربية والانظمة المحلية معالجة من خلاله إشكالية التوفيق بين الوظيفتين الإجتماعيتين لتدريس التاريخ، أي بين المشروعية التي تؤسس للذاكرة

1. وهي رسالة غير منشورة، اطلع عليها الباحث خلال الزيارات العلمية للمغرب (كلية علوم التربية بالرباط) في 26-12-2011م. أشرف على هذه الأطروحة المرحوم محمد الزعيمي.

الجماعية للأجيال الصاعدة، وبين اتجاه تنمية فكر نقدي ازاء الماضي، حيث يحتل مفهوم الزمن والزمن التاريخي جوهر الدراسة باعتبار مخرجاتها والمتمثلة في اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي معتمدا في ذلك على الزمن التاريخي لدى فرناند برودل F.Braudel، ومن المتصل إلى المنفصل لدى م.فوكو M.Faucault.

انصبت الدراسة الميدانية لهذا العمل على تحليل منهج التاريخ في مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي الإعدادي. ومن النتائج المتوصل إليها في هذا العمل أنّ منهج التاريخ مازالت تحكمه الكرونولوجيا والتاريخ الحديثي، مما يجعله أسير "المدّة القصيرة" والمنظور الخطّي للزمن التاريخي، وهو ما يجعل وظيفة درس التاريخ، في تقديرنا، قاصرة عن بناء الوعي التاريخي للفرد في امتداده الحضاري، بحيث يكون المتعلم في ظلّ هذا المنهج غير قادر على المجابهة الفعالة للهزات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يمكن للبلد أن يتعرّض لها، وذلك من خلال الإرادة الجماعية. ومن النتائج المتوصل إليها أيضاً ما تعلقّ منها بالمدّرس وضرورة العناية بتكوينه بتكريس مقومات الفكر التاريخي خدمة للانفتاح على الواقع المعاش وقضايا العصر، وعلى رأس الجوانب التي يدعوا الباحث إلى الاهتمام بها مفهوم الزمن التاريخي بكلّ مكوناته وأبعاده الفكرية والتربوية، وهو ما تحاول دراستنا التعرف عليه نظريا وميدانيا.

- دراسة العلوي الأمrani عبدالعزيز (2005):

أشرف الباحث صاحب الدراسة أعلاه على دراسة حول "الطرح الاشكالي في تدريس التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي - دراسة تشخيصية - قام بها العلوي

الأمراني عبدالعزيز(2005)¹ حيث يشير فيها أنّ الواقع يكشف لكلّ مهتم بالعملية التربوية والديداكتيكية عن أزمة حقيقية في واقع تدريس المواد الاجتماعية عامة ومادة التاريخ خاصة، ويظهر ذلك -حسبه- من خلال نتائج عملية التقييم ومن خلال تمثلات المتعلّمين نحو مادة التاريخ أيضاً، لذلك نجد هذه الدراسة تطرح التناول الاشكالي لمادة التاريخ كضرورة للانتقال من التدريس السردى والروائي القائم على بيداغوجيا الحفظ والتلقين إلى منهجية التفكير التاريخي.

- دراسة محمود صهود (2010):

للباحث دراسة ماجستير حول "التحقيب التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية -دراسة تشخيصية- " نوقشت في العام الجامعي 2002-2003م، والدراسة الحالية دكتوراه في علوم التربية نوقشت في العام الجامعي 2010-2011م، أشرف عليها محمد حسني إدريسي، تناول فيها الباحث موضوع "التحقيب التاريخي من التّأصيل الإبتيمولوجي إلى التعلّم المنهجي مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات"²، للإجابة عن سؤال حول طبيعة العلاقة التي تربط بين الجانب الإسطوغرافي والمنهجي والإبتيمولوجي للتحقيب التاريخي في المستوى الأكاديمي بالتطورات والحركية التي تعرفها المعرفة المدرسية في مجال تدريسية التحقيب؟ ويدخل هذا العمل ضمن التراكم المعرفي في مجال ديداكتيك التاريخ عموماً، وفي تدريس مفهوم الزمن والتحقيب والنقاشات حول الاستمرارية والقطيعة الكرونولوجية في تدريس التاريخ بشكل خاص، وقد تزامن ذلك مع الاهتمام بالتاريخ

1. وهي دراسة جامعية نوقشت بكلية علوم التربية بالرباط لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية برسم العام الجامعي 2004-2005م.

2. طبعت هذه الدراسة في العام 2016م بمطابع الرباط تحت عنوان : "التحقيب التاريخي، إسهام في التّأصيل الإبتيمولوجي والمنهجي".

الحدثي في بداية الثمانينيات مع جاك لوغوف ومدرسة التاريخ الجديد، وللإجابة عن سؤاله الإشكالي عمد الباحث إلى تنظيم عمله في ثلاثة فصول تناول في الأول إشكالية البحث وأدواته المنهجية وخصص الفصل الثاني للتأصيل النظري للنموذج الديدانكتيكي مستعرضا فيه التجارب التحقيقية عبر التاريخ، ومنتها إلى عدم اعتراف جميع الفلاسفة والمؤرخين بوحدة التاريخ الانساني التي تعتبر أساسا منهجيا للتحقيب العالمي، مستشهدا في ذلك بالمؤرخ والفيلسوف الالماني شبنجلر Spengler في كتابه انحدار الغرب Le déclin de l'Occident في أنه لا توجد ثقافة واحدة وإنما هناك ثقافات متعددة لكل منها خصوصيتها وبالتالي لا يمكن الحديث عن تحقيب واحد، كما أن التحقيب البرودي، نسبة لفرناند برودل، هو بمثابة ثورة على أنصار التاريخ التقليدي الذين ينظرون للزمن التاريخي على أنه ديمومة رتيبة متجانسة في ايقاعها ووحيدة في اتجاهها. لقد تناول الباحث جهود في دراسته دور البحوث التي اجريت حول مفاهيم التحقيب كالتاريخ الوسيط والنهضة والحداثة شارحا وناقدا ومحللا إياها، وشكلت أفكار روبرت بونو حول نظرية التحقيب سندا في تناولات الباحث جهود، كما أنه حدّد معايير تحقيقية معتبرا كل تحقيب هو في الأصل مفهومة، وتشتغل هذه المفهومة في ضوء الزمن الذي يمكن تصنيفه إلى أنواع مثل الزمن الدوري والزمن الخطّي والزمن اللولبي، ومن شأن التصور الذي نعطيه للزمن أن يطبع التحقيب بطابعه. فالتحقيب اشتغال على الزمن وبالزمن ك مفهوم، وهذا المفهوم «يمارس ثقله على مختلف التحقيقات ويطبعها بطابع خاص»، وهو تعبير عن وعي تاريخي يتأسس على صياغة إشكالية تحقيقية من خلال توقيت الوقائع التاريخية باستقراء الوثائق ووضع كرونولوجيا لهذه الوقائع ... ويبقى الاشكال، حسب الباحث، في الكيفية التي يتم بها نقل هذه القضايا البحثية من المجال الأكاديمي إلى الميدان المدرسي؟ وهو ما سعى إلى الاجابة عنه ببناء خلفية ديدانكتيكية ذات ثلاثة

أبعاد: منهجية وبيداغوجية ووثائقية بغرض تدريس التحقيب في مرحلة التعليم الثانوي. ويفتح هذا العمل العلمي المجال أمام الباحثين للتفكير في التحقيب وتدرسه في المرحلة الجامعية خاصة بالنسبة للطلبة الأساتذة بالمدارس العليا للأساتذة عندنا.

- دراسات سابقة في العالم الغربي:

- دراسة دو كوستر فيرل-لوتا:

هذه الدراسة عبارة عن رسالة ماجستير، غير منشورة، نوقشت بجامعة بروكسل الحرة ببلجيكا، وتناولت فيها دو كوستر فيرل-لوتا (2004) De Coster, L موضوع "اكتساب وبناء فكرة الزمن لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 9 سنوات: منظور نمائي¹. فهو يهتم إذن بأولئك الأطفال الذين يحضرون فصولاً دراسية تتراوح من الروضة، أي من حدود سنّ الثالثة إلى الصف الثالث الابتدائي.

في الجزء النظري من هذا البحث، تقوم الباحثة دي كوستر فيرل لوتا De Coster, Veerle-Lotta، 2004 بتحليل المفاهيم المختلفة التي تميز الزمن: كترتيب التعاقب، والمدة، والدورة، والرجوع إلى الخلف l'irréversibilité، والأفق الزمني. هناك اهتمام أيضاً، في هذا البحث بالمفاهيم اللغوية، بالإضافة إلى المفاهيم المرتبطة بالزمن مثل السببية والمنظورات غير المتزامنة les perspectives diachroniques والسرعة ومفهوم العمر.

تمّ التحقيق في هذا البحث أيضاً في الحالة الحالية للبيانات المتعلقة بمعرفة مفهوم الزمن عند الأطفال من خلال توليف المقاربات النظرية والتجريبية لبياجيه

1. De Coster, L. (2004a). **L'acquisition et la construction de la notion de temps chez les enfants de 5 à 9 ans : perspective développementale.** Thèse inédite. Université libre de Bruxelles.

(1946) حول الزمن الفيزيائي والعمليات الرياضية المنطقية، وتلك الخاصة ببول فريس P.Fraisse (1967) ومونتانجيرو Montanero (1988) على المستويات المختلفة للتكيف مع الزمن، مستويات فريدمان Friedman (1991) ونيلسون Nelson (1996) وجودارد ولايل Godard et Labelle (1998) وتارتاس Tartas (2001) بشأن اكتساب الزمن المعياري والتوقع في الزمن.

ونظراً لأنّ أسئلة البحث تتعلّق بتطور مفهوم الزمن وبما أنّها تقع في مجال دراسة علم النفس النموّ (حتى لو كانت هناك أيضاً روابط مع علم النفس المعرفي واللّسانيات والتربية)، فقد تمّت مواجهة نظريات النموّ المختلفة: منها نظرية بياجيه Piaget، وفيجوتسكي Vygotski، وفالون Wallon، ونيلسون Nelson، وكارميلوف سميث Karmiloff-Smith.

حتى لو كان هؤلاء المؤلفون جميعهم معرفيون وبنائيون، فإنّ مفاهيمهم تختلف فيما يتعلق بالعوامل المدروسة، وتعريف "المفهوم"، ومفهوم "محرك النمو"، والدور الممنوح للفعل، والدور الممنوح للـ"الأخر"، مروراً بالوضع الممنوح للغة وللوساطة اللفظية في إشكالية "الفكر واللغة «cognition-langage»». من أجل احترام الرؤية الكلية للطفل ومفهوم الزمن، فالجزء التجريبي للبحث يركّز على كلّ من الزمن الذي يتمّ تصوّره والزمن المعيش.

تمّت دراسة مسألة التمكن من أنظمة الزمن المعياري، والتوجه الزمني والتوقع، وفهم العلاقات الزمنية، ومفهوم ترتيب التتابع، وتقييم المدد. تمّ النظر أيضاً في تعريف وتمثيل المفهوم، ومفهوم العمر، والتصورات الطفولية للنموّ والشيوخوخة، والموقف العاطفي للطفل تجاه ديناميكيته التطورية، والأفق الزمني (الماضي والحاضر والمستقبل).

فمن خلال تحليل نسب النّجاح لكلّ مهمة ضمن إطار زمني واحد يتضمن «اليوم، أحد أيام الأسبوع، الأسبوع، أحد أشهر السنة، الفصول، السنة، مرحلة من العمر، الحياة كلّها(?)» يمكن تحديد مستويات التمكن من اكتساب وحدات زمنية مختلفة بالإضافة إلى "ملاح كفاءة" تميّز الأطفال ضمن سنوات دراسية مختلفة. تمت مناقشة النتائج من وجهة نظر العوامل المشاركة في التمكن من المفاهيم والمفاهيم الزمنية. وبشكل أكثر تحديداً تمت دراسة تأثير ودور ثلاثة عوامل: توسيع المجال المفاهيمي ("المدى المعرفي")، وإمكانية ربط المفاهيم الزمنية بالتجارب الحية أو الصور الذهنية الدقيقة، والوساطة اللفظية (من حيث الروابط بين اللغة والفكر).

الفصل الثاني

الزمن والزمن التاريخي

الفصل الثاني

الزمن والزمن التاريخي

1. تمهيد

ظل مفهوم الزمن، هذا الكيان الذي يحكم حياتنا، يجذب عقول البشر على مرّ القرون؛ اعتباراً من العصور القديمة إلى العصر الحديث، وتباينت وجهات النظر حول الزمن، مع انعكاس المعتقدات والتقدم العلمي والتطورات الثقافية، وكانت الحضارات القديمة (المصرية والبابلية والإغريقية) تعزو للزمن معنى كونياً، فالدورات الطبيعية، مثل الفصول والأطوار القمرية، هي مؤشرات زمنية حاسمة.

وفي العصور الوسطى، كان الفهم المسيحي للزمن مؤثراً بشكل عميق، حيث فكرة الزمن الخطي بداية (الخلق) ونهاية (اليوم الأخير)، وكانت التقاويم الطقسية تحكم الحياة اليومية، مما يميز الزمن من خلال الاحتفالات الدينية والفصول الطقسية.

وإحياء فكرة الزمن في تفكير الناس وحركتهم شغلت حيزاً كبيراً في الثقافة الإسلامية، فأسماء سور القرآن الكريم، حفلت بالتنبيه للزمن (الفجر، الضحى، العصر، الليل)، وربطت شعائر التعبد ب (المواقيت)، فالحجّ في شهر ذي الحجة، والصوم في شهر رمضان، والصلاة في مواقيت معينة من اليوم (الفجر، الظهر، العصر، المغرب، العشاء)، كما ربطت الشريعة المعاملات بالزمن (ربا النسيئة، عدّة المطلقة، عدّة الأرملة...).

ومع بزوغ فجر الثورة العلمية التي شكلت تغييراً جذرياً في فهم الزمن، أدخل "إسحاق نيوتن"، مع نظريته للجاذبية، مفهوم الزمن المطلق، باعتباره كياناً عالمياً وثابتاً؛ وأصبح الزمن بعداً مستقلاً، تحكمه قوانين رياضية لا تتغير؛ وفي بداية القرن العشرين، هزت النسبية الجزئية "ألبرت أينشتاين" أسس الزمن النيوتني، فلم يعد الزمن مطلقاً، بل كان

□ الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي □

متناسباً مع السرعة والجاذبية، وهذه التحوّلات الفلسفية غيرت فهمنا للزمن، وربطته بشكل وثيق بالمكان، مُخلقةً نسيجاً مكانياً زمنياً مترابطاً.

واليوم، يُشكل فهمنا للزمن تأثيراً للعوامل الثقافية والتكنولوجية والاقتصادية، فأحداث العالم والتقدم التكنولوجي أدى إلى "تسارع" الزمن، حيث تعمل المجتمعات بوتيرة سريعة، وواقعية الزمن، مُظهرة في الساعات الذكية والأحزمة الزمنية، وقامت أيضاً بتشكيل تجربتنا اليومية.

وتاريخ مفهوم الزمن هو ملحمة رائعة، تشهد على كيفية محاولة الإنسان إعطاء معنى لهذه الواقعية غير الملموسة من الدورات الطبيعية إلى النظريات العلمية الثورية، تطوّر فهمنا للزمن على نحو دينامي في الوقت الحاضر، ونحن نعيش في عصر يميّز بالفورية والكفاءة، فإنّه من القيمة التفكير في كيفية استمرار رؤيتنا للزمن في تشكيل حياتنا وعلاقتنا بالعالم من حولنا.

والمفهوم الأساسي الآخر هو مفهوم (الزمن التاريخي)، ويؤدي دوراً حيوياً في كيفية تصوّرنا ودراستنا وفهمنا للماضي، إذ الحاجة إلى قياس الزمن وتسجيل الأحداث لها جذور عميقة في تطوّر الحضارة، واستخدمت المجتمعات الأولى مراجع طبيعية مثل الدورات القمرية والشمسية لتنظيم أنشطتها وتحديد المواسم؛ ومع ذلك، ظهر المفهوم الفعلي للزمن التاريخي مع ظهور الكتابة والحضارات الأولى.

لقد قدّمت الحضارات القديمة نظم تقويم وأنظمة زمنية لتوثيق الأحداث الهامة، وتطور مفهوم (الزمن التاريخي) من مجرد تعاقب للأحداث إلى فهم أكثر تطوراً، يتضمن مفاهيم الاستمرارية والتغيير والسببية.

ولقد كان لابن خلدون ومن بعده علماء عصر النهضة، إسهامات في إبراز فكرة التاريخ بوصفه تخصصاً متميّزاً، وقدّمت هذه الحقبة من السنوات أطروحات منها ما ذهب إليه ماكيافيلي (Machiavel) بمفاهيم مثل التسبب التاريخي والسرد، وتطوّر النهج التجريبي والنقدي للتاريخ، باستخدام المصادر الأولية لإعادة بناء وتفسير الماضي.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

وشهدت فترة العصر الحديث تحوّل التاريخ إلى تخصص أكاديمي دقيق، تحسنت طرق البحث الأكثر نظاماً، والتحليل النقدي للمصادر، واستخدام منهجيات متنوعة أغنت فهمنا للزمن التاريخي، كما قامت المناهج البنينة والعمولة بتوسيع نطاق التاريخ.

لقد قطع مفهوم الزمن التاريخي مساراً مبهراً، حيث انتقل من مجرد قياس للزمن إلى تخصص أكاديمي معقد، وذلك من خلال استمرار الاستكشاف والتأمل في فهمنا للزمن التاريخي، إذ نثري قدرتنا على فهم الماضي واستخلاص الدروس للمستقبل، والتاريخ، كفاذة على الزمن، يظل مفتاحاً ثميناً لفهم من نحن ومن أين جئنا.

ويسعى هذا الفصل إلى تحديد العناصر التي يمكن أن تساهم في بناء تمثّل الزمن من قبل الإنسان، أي مجموعة العناصر التي يتشكّل منها، فجميع التخصصات الأدبية والعلمية وغيرها معنية بسؤال الزمن، ويبدو أنه من الصعب، في ضوء كتابات الباحثين الذين حاولوا تحديد المفهوم، إيجاد صيغة تحقق الإجماع حول مفهوم الزمن¹، أو على العكس من ذلك، قبول واقتراح مجموعة من الكلمات الخاصة بكلّ "زمن" عوضاً عن صيغة الإجماع.

2. مفهوم الزمن: الوضوح حدّ انخفاء

يجب الاعتراف، كما يقول أردوانو (Ardoino) بأننا بالكاد نمتلك، سواء في سياق المدرسة أو في أي مكان آخر، كلمات مناسبة لتعيين ووصف ما يُمكن أن يتوافق مع الزمانية التي تمّ تصوّرها وتمثيلها بشكل صريح²؛ وبالفعل، فإنّ "أردوانو، يرى من خلال ملاحظة هذا التعدّد في المواقف إزاء الزمن، أننا توصلنا إلى التساؤل عن "فكرة الأزمنة المتعدّدة، وغير المتجانسة عملياً فيما بينها"، وعلى العكس من ذلك، فهناك من يربّح الفكرة التي دافع عنها "كانط" في "نقد العقل الخالص" والتي مفادها أنّ "الأزمنة المختلفة ليست سوى أجزاء من نفس الزمن"³.

1. Johnson. M (1979); *L'histoire approuvée* ; Boréal Express, Montréal (Québec). p157

2. Ardoino. J (2000); *Les avatars de l'éducation*; PUF, Paris. p 288

3. Gonord. A (2001); *Le temps*; Flammarion, Paris. p 96,

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

إنّ زمنا واحداً من الصّعب الإمساك به أو فهمه بالكامل بالنسبة لأولئك الذين يرغبون في دراسته؛ ولهذا السّبب، بلا شك، "ينفجر" الزمن، كموضوع للدراسة حسب كريبولت (Crépault)¹، ولذلك فإنّ الباحثين والفلاسفة والديداكتيكيين وغيرهم من المفكرين في الوقت الحاضر لا يسعهم إلا دراسة وجه واحد فقط من هذا الموضوع حسب "راموس".

وهكذا، حتّى وإن سلّمنا طوعاً بأنّ بعض الباحثين والفنانين والأدباء قد يتشاركون في نفس موضوع الدراسة، إلا أنّه من المعقّد الاهتمام بهذا الموضوع "المشهور بتعدّد المعاني"، ما دامت مقاربات الذين يتناولونه متنوعة بشكلٍ كبير. ولأجل كلّ تلك الاعتبارات، حسب "أردوانو"، فإنّه من الضروريّ والحتميّ التعرف على نوع الزمن والزمانية، وتمييزه وتحديدّه، وهو في الواقع سؤال في بحث معين، ربما لتحليل علاقاته وتمفصلاته مع بقية سلايم الزمن.

2. 2. الزمن في الاصطلاح:

يشير ديسروزي سبات (Desrosiers-Sabbath) إلى أنّ تعليم المفهوم متوقف بالدرجة الأولى على تحليله وذلك بغية تحديد درجة التعقّد التي نسعى لبلوغها تبعاً للأهداف التّعليمية المسطرة سلفاً².

وهكذا فنحن أمام مرحلة من التأمّل الغرض منها تعريف ما هو الزمن، وذلك في محاولة للإجابة على واحد من الأسئلة الفلسفية والعلمية والابستمية الأكثر تعرّضاً للنقاش منذ قرون.

1. Crépault J (1989); **Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte**, Presses Universitaires de Lille. p 226

2. Desrosiers-Sabbath, R. (1984). **Comment enseigner les concepts: vers un système de modèles d'enseignement**. Sillery: Presses de l'Université du Québec. P 19

"من يستطيع تعريف الزمن؟ ولماذا الخوض في تعريفه، مادام كل الناس لديهم تصور للمعنى حينما نتحدث عن الزمن دون الحاجة إلى مزيد من الإيضاح؟ ومع ذلك فإنّ هناك فعلا آراء مختلفة تمس جوهر الزمن"¹.

2 . 2 . 1. الزمن في معاجم اللغة : يبدو صدق العبارة السالفة واضحا إذا ما حاولنا

استنطاق معاجم اللغة، ففي معجم (لسان العرب) لابن منظور عند حديثه عن مادة (ز.م.ن)، يقول: "الزمنُ والزمانُ: اسمٌ لقليل الوقت وكثيره، وفي المحكم: الزمنُ والزمانُ العَصْرُ، والجمعُ أزمنٌ وأزمانٌ وأزمنةٌ. وزمنٌ زامنٌ: شديدٌ.

وأزمنَ الشيءُ: طال عليه الزمان، والاسم من ذلك الزمنُ والزمنةُ؛ عن ابن الأعرابي. وأزمنَ بالمكان: أقام به زماناً، وعامله مزامنة وزماناً من الزمن؛ الأخيرة عن اللحياني. وقال شمر: الدهرُ والزمان واحد؛ قال أبو الهيثم: أخطأ شمر، الزمانُ زمانُ الرطب والفاكهة وزمانُ الحرِّ والبرد..."²، وواضح من التعريف أنه لا يتجاوز المتداول بين الناس في تقدير الزمن وربطه بما حوله أحياناً (الرطب والفاكهة والحرّ والبرد).

ويرى محمد عابد الجابري "بالنسبة للحقل المعرفي البياني العربي عموماً، فإنّ ما يميز الزمان فيه هو أنه متداخل مع المكان والحدث لأنه عرض مثلهما"، ويضيف معقبا على دلالة الزمن من خلال ألفاظ معاجم اللغة: "وعلى الرغم من تعدد الكلمات التي تدل على "الزمن" في اللغة العربية، فإننا لا نجد من بينها ما يدل على تصور مجرد للزمان، أي بوصفه إطارا للحوادث مستقلا عنها، بل إنّ جميع تلك الكلمات تقف عند حدود الحدس المشخص الذي يربط الزمان بالمتزمن فيه، أي بالحدث، كما يربط المكان بالمتمكن فيه؛ وبالتالي فالكلمات التي تدل على الزمن في اللغة العربية لا تختلف معانيها بالنظر إلى المفهوم ذاته، بل فقط بالنظر إلى أقسام الزمان، كما يعبر عنها في الاستعمال اللغوي"³.

1. Gonord, ibid, p85.

2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين؛ لسان العرب؛ ج 7 ص 60، ط 4 2005، دار صادر، بيروت، لبنان.

3. الجابري، محمد عابد (2009)؛ الزمان والمكان في الحقل المعرفي العربي، الاقتصادية، العدد الصادر بتاريخ 15 أبريل 2009. http://www.aleqt.com/2009/04/15/article_216277.html

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

ويبدو التصور العام للزمن من خلال المعاجم، أنه فترة تبدأ بحدث سابق وتنتهي بحدث لاحق، ومن ذلك الفصول، ويمثل هذا المعنى أقدم معاني الزمن وأكثرها استعمالاً، ويتصل بالحياة الاجتماعية وبسائر مظاهر الحياة الاقتصادية والثقافية. أما المعنى الآخر للزمن فهو يشبه الفضاء الذي تقع فيه الحوادث فيكون موجوداً بذاته، ولا يوجد الزمان خارج الفكر، لأنه لا يوجد إلا في الذهن الذي بإمكانه أن يعي التلاحق والتعاقب منطقياً وواقعياً على مستوى الأحداث والوقائع؛ فضلاً عن هذا فإن الذهن أو الوعي الباطني هو الذي يربط العلاقات والمعارف بين أقسام الزمان الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل).

ويتابع "الجابري" الألفاظ الدالة عن الزمن في المعجم العربي، ويقف عند لفظتي (الدهر) و(السرمد) ويعقب: "نعم هناك لفظ "الدهر" ولكنه لا يدل هو الآخر على مفهوم محدد، سوى أنه يشار به في الغالب إلى طول الزمان. جاء في لسان العرب أيضاً: الدهر "هو الزمن واحد.. والدهر عند العرب يقع على وقت الزمان من الأزمنة وعلى مدة الدنيا كلها"، تقول العرب "أقننا بموضع كذا دهراً، وأن هذا البلد لا يحملنا دهراً طويلاً!" وإذا كان لفظ "الدهر" ينصرف بالذهن إلى "الزمن الطويل والحياة الدنيا"، فلعل التعبير عن طول الزمن بـ "السرمد" أقوى وأبلغ، فهو عندهم عبارة عن "دوام الزمان من ليل ونهار". ومع ذلك فهو لا يعني قط لا نهائية الزمان، بل يشير فقط إلى طوله النسبي، يقال: "ليل سرمد: طويل". وفي القرآن: ﴿قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَدًا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهُ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُم بِضِيَاءٍ أَفَلَا تَسْمَعُونَ﴾ (القصص 72) ¹.

وفي اللغتين الإغريقية واللاتينية، يشار إلى (الزمن) بلفظتين هما: (xponos) وتمبوس (tempus)، وفي اللغات الحديثة زائت (zeit)، وتايم (time) بالإنجليزية، وتمبو (tempo) بالإيطالية، ومن معاني الزمن التحول والاستحالة المستمرة التي تجعل الحاضر ماضياً، ويقابل هذا المعنى فكرة الديمومة (durée)، والصورورة (devenir) عند برغسون.

1. الجابري، المرجع السابق نفسه.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

وحاول جان مارك راموس (Ramos)¹ مستندا على أبحاث الفيلسوف "ميشال سير"، وهذا الأخير استند هو نفسه على أبحاث اللساني "بنفينيست"، تفسير ذلك الغموض بين الجذر المحتمل لكلمة (tempus)، والمرتبط هو الآخر بظواهر جوية (كالعواصف والحرارة...) وبالزمن الذي يمضي أو بألفاظ نفسية مزاج (tempérament) أو التخفيف (tempérer) الخ... ويبدو أن واضحاً أن جناساً بين رسم الزمن (temps) نسبة إلى الجو والزمن الذي يمضي ومحاولة تفرعهما لا يفيد كثيراً موضوعنا الذي نحن بصدده.

2 . 2 . 2. الزمن وإدراك الذهن: إن التفكير في الزمن، وجعله للحظة موضوعاً للفكر، يدعونا إلى تجاوز التعريف البسيط للكلمة، ليس فقط لمحاولة تحديد مادته، ولكن أيضاً وفي الوقت نفسه العمل على تنقيته من الشوائب التي يمكن أن تلتصق به، تماماً كما هو الحال عندما يتعلق الأمر بعالم الفيزياء الذي يمكننا أن نشرحه بالذكر أن المادة تحتوي على نواة، وأن مادة تسمى نقية، لا يمكن للباحث الوصول إليها إلا من خلال "القضاء" على الذرات المحيطة والملتصقة بها، وهكذا الأمر مع المفهوم، لذلك يتساءل لافود Lavaud (2003، ص.51) هل بالإمكان الحديث عن فينومينولوجية خالصة (PURE) للزمن؟ قد نسأل أنفسنا، على غرار الأسئلة التي طرحها كل من "أرسطو"، و"أوغسطين"، و"ريكور" أخيراً، هل يمكن الوصول إلى جوهر الزمن الذي يعتبر مطلقاً، بمعزل عن وجود الذات التي تختبره وتفكر فيه وتسعى إلى تحديد جوهره؟

إذا اعتقد البعض أن الزمن موجود فقط لأننا، نحن البشر الذين نفكر فيه - وهو مبدأ أي مفهوم، يتساءل البعض الآخر: إننا نختبر يوماً "تعلق الوعي الاعتيادي بالزمن" أثناء نومنا²، ومع ذلك، هل يتوقف الزمن خلال حالات الخسوف هذه؟

يبدو من السهل الإجابة بالنفي، مع الاعتراف بأن الزمن موجود بصورة "مستمرة" بمعزل عن "وعينا المباشر والحر" كما يقرر ذلك سير (Serres)³، مما يجعلنا ندركه على أنه

1. Ramos, J.M. (1990, avril). **Les deux versants du temps représenté**; Temporalistes, (14), 3-6.

2. Barreau, H. (1996). **Le temps**; Paris : Presses Universitaires de France. . p61

3. Serres, M. (2006). **Récits d'Humanisme**. Paris : Éditions Le Pommier.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

متقطع ومتسارع ومتباطئ ويتوقف أحيانا حسب وتيرة أفكارنا وعواطفنا، لأنه إذا كان الزمن موجوداً خارج الوعي، فهل هو موجود دون خبرة ؟

2 . 2 . 3. زمن العالم : نقل بوييت (Poyet)¹ عن الطفلة هيلينا البالغة من العمر 8 سنوات قولها : "الوقت هو الحياة"، وهي ليست مخطئة : فن خلال تجربتنا عن العالم يمكننا "فهم" ومعرفة وإدراك "زمن العالم" حسب (كانط، ولايبنيز، وبرغسون) (Barreau، 1996، Lavaud، 2003)²، و"زمن العالم" يُعرّفه "بارو"، أولاً : بأنه زمن كوني بيولوجي اجتماعي cosmo-bio-sociale، وثانياً : من حيث أنه ممثل في الرّزنامات les calendriers، وثالثاً : من خلال السّاعات les horloges، ومن خلال "خبرتنا المعيشية" يمكننا إعطاء قيمة للوحدات التقطعية التي نستخدمها. "لذلك لا توجد أفكار محتملة للزمن، ولكن فقط مآزقا لا نهاية له" حسب لافود (Lavaud)³.

وبالطريقة نفسها، فإنّ "التنظيم" الزمني لحياتنا الخاصة، ومن خلال ما نمنحه نحن من إشارات لـ "زمن العالم"، فإننا نقدم لأنفسنا الوهم المطمئن بأن نصبح سادة وجودنا (لزميتنا الخاصة)، لكي "نعيش حياتنا بالكامل"، مدركين أنه كما كتب سينيكا (Sénèque) لصديقه لوسيليوس "نموت كلّ يوم، ذلك أنّ خطأنا، في الواقع، هو أنّنا ننظر إلى الموت أمامنا : وهو في الأغلب قد مضى بالفعل أو هو في حكم الماضي"⁴.

1. Poyet, J. (2001). **Réflexion sur l'histoire de Paris et son enseignement à l'école primaire**, Compte-rendu du projet «Lutèce 2001». D.E.A. «Histoire et Civilisations. Pédagogie de la discipline», E.H.E.S.S. Paris, sous la direction de J.C. Schmitt.

2. وقد وجدنا ذات المعنى (الوقت هو الحياة) يتكرّر في إجابات الطلبة، في مناسبات مختلفة، عندما نسألهم عن (ماذا يعني الزمن بالنسبة إليهم؟).

3. Lavaud, C. (2003). **Une phénoménologie de la temporalité** : lecture de Mrs Dalloway à partir de l'interprétation de Paul Ricœur. Dans R. Shusterman (dir.) (2003). **Des histoires du Temps. Conceptions et représentations de la temporalité** (pp. 51-52). Presses Universitaires de Bordeaux.

4. Sénèque (1974), **Lettres à Lucilius**, Lettre I.p72. Paris : Flammarion.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

نحن البشر، بحكم مكانتنا، نعرّف في حدود المكان والزمان، ينقل "بوييت" عن "لونا"، الفتاة البالغة من العمر 9 سنوات والتي سُئلت عما إذا كانت تعتبر نفسها جزءاً من القصة، أجابت بطريقتها مؤكدة أنه ما دنا "بشر"، وإذا كنا ننتمي للتّراب فإذن نحن جزء من القصة¹، لذلك فنحن جميعاً مُدرجون في "زمن العالم" كـ "كينونات عابرة": مخلوق فإن كائن بشري يمكننا تحديد فترة وجوده بصورة بعدية على "خطّ الزمن".

ولكننا إذا نظرنا إلى هذا الكائن البشري بصفته "حيواناً اجتماعياً"، فنحن مرتبطون حينئذ بـ "زمن الصّرح العظيم" (temps monumental) المفروض على الآخر، و("زمن الصّرح العظيم" الذي قال به "بول ريكور"، يوازي "زمن العالم" عند "بارو" (1996) والذي هو "زمننا"، أي التجربة الذاتية التي يتمتع بها كلّ منّا خلال زمنه الخاص، أو بالأحرى فتراتنا الخاصة المرتبطة بترتيباتنا الحميمية؛ هذا هو "الزمن الخاص" لدى سوفاج (Sauvage)² أو هو تعارض "الأزمنة" عند جان تشينو (Jean Chesneaux)³: "زمن الرفيق" مقابل "الزمن المعياري".

وفي بعض الأحيان، فإنّ داخل هذا الزمن الحميمي، يمكن لإيماءة، أو فعل، أو حدث أن يسجل بداية جديدة، "نقطة صفر" أخرى في تقويمنا "الشخصي": "نقطة تحوّل" في حياتنا ...

كتب جونورد (Gonord)⁴: "يظهر الزمن حينئذ في حالة تعاقب، مشكلاً دائرة متحركة مع الإنسان، كمثل شيء نملكه وقوة تنزع منّا ما نملكه"، أما بنفونست

1. Poyet, ibid.

2. Sauvage, J. (2003). **Faut-il tuer le temps ? Les formes de la temporalité dans les romans d'Angela Carter.** Dans R. Shusterman (dir.), *Des histoires du Temps. Conceptions et représentations de la temporalité.* Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux. (pp.273-285)

3. Chesneaux, J (1996). **Habiter le temps,** Coll. Société, Bayard Éditions.

4. Gonord, A. (2001). **Le temps.,** Paris : GF Flammarion. p. 54

(Benveniste) فقد حاول "إعادة تجميع" هاذين الزمنين المتعارضين في "زمن كرونولوجي" واحد : وهو "زمن الأحداث التي تحيط بحياتنا الخاصة كسلسلة من الأحداث"¹.

وحسب سوفاج Sauvage (2003)، فإنّ "الزمن الكرونولوجي" "لبنفونست" هو الوحيد الذي يجعل من الممكن التوفيق بين "زمن العالم" و"الزمن الخاص"، أليس هذا هو الزمن الذي يهمنّا هنا؟

إنّ زمن، الزمن، هو استمرارية لـ "زمن العالم" بقدر ما هو انقطاعات في وعي الإنسان بتجربته الدائمة لما هو زماني، إنّنا نتقبل هذه المفارقة التي "تشكل" الزمن، والذي يتكوّن بين المستمر وغير المستمر، يعبر في نفس الوقت عن طبيعة الزمن ومدّة الوعي الداخلي. كيف يتأتّى لهذا الكمّ، المكوّن من الأضداد أن يتشكّل؟" يتساءل "سيريس"².

2 . 3 . تمثل الزمن

إنّ الذي يهمنّا في سياق الحديث عن الزمن، هو: "مجموع" المرات التي تُشكّل الزمن في مجمله! للتذكير، فإنّ الاهتمام بجوهر الزمن هو انشغال بحثي لأطروحات أخرى في ميادين مغايرة لميداننا، وإنّ مقصدنا هنا هو تحديد العناصر التي يمكن أن تساهم في بناء تمثّل الزمن من قبل الإنسان، والطفل، والتلميذ : مادته (وليس جوهره)، أي مجموعة العناصر التي يتشكّل منها، فجميع التخصصات الأدبيّة والعلميّة وغيرها معنيّة بسؤال الزمن، ويبدو أنّه من الصّعب، في ضوء كتابات الباحثين الذين حاولوا تحديد المفهوم، إيجاد صيغة تُحقّق الإجماع حول مفهوم الزمن (جونسون³، أردوينو⁴)، أو على العكس من ذلك، قبول واقتراح مجموعة من الكلمات الخاصة بكلّ "زمن" عوضاً عن صيغة الإجماع.

إذا كان الأمر، كما يرى كلّ من "ساير وبورين"، بالنسبة للاستخدامات التي نجريها على اللّغة (تافهة أو علمية)، تتماهى مع حرج الوظيفة النقدية التي تشهد عليها، تميل هذه

1. Benveniste, É. (1966)(1974). **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard. pp.274

2. Serres, *ibid* p.41.

3. Johnson, M. (1979). **L'histoire apprivoisée**. Montréal : Boréal Express.

4. Ardoino, J. (2000). **Les avatars de l'éducation**. Paris : Presses Universitaires de France.

الاستخدامات التي نجريها على اللغة إلى المساهمة في تطوير أشكال خبيثة من الاعترا ب (Serres، M. (1991)، François Bourin، Le tiers-instruit،) ، يجب الاعتراف، كما يقول "أوردوينو" بأننا بالكاد نمتلك، سواء في سياق المدرسة أو في أي مكان آخر، كلمات مناسبة لتعيين ووصف ما يمكن أن يتوافق مع الزمانية التي تمّ تصوّرها وتمثيلها بشكل صريح¹.

إنّ زمنا واحداً من الصّعب الإمساك به أو فهمه بالكامل بالنسبة لأولئك الذين يرغبون في دراسته؛ ولهذا السّبب، بلا شك، "ينفجر" الزمن، كموضوع للدراسة حسب "كريبولت"² ولذلك فإنّ الباحثين والفلاسفة والديداكتكيين وغيرهم من المفكرين في الوقت الحاضر لا يسعهم إلا دراسة وجه واحد فقط من هذا الموضوع حسب "راموس"؛ هكذا، حتّى وإن سلّمنا طوعاً بأنّ بعض الباحثين والفنانين والأدباء قد يتشاركون في نفس موضوع الدراسة، إلا أنّه من المعقّد الاهتمام بهذا الموضوع "المشهور بتعدّد المعاني"³ ما دامت مقاربات الذين يتناولونه متنوعة بشكلٍ كبير.

ولهذا السّبب، يبقى، في جميع الحالات، حسب "أردوينو"، من الضروريّ بشكلٍ حتمي التعرف على نوع الزمن والزمانية، وتمييزه وتحديدّه، وهو في الواقع سؤال في بحث معين، ربما لتحليل علاقاته وتمفصلاته مع بقية سلايم الزمن⁴.

وهذا ما قام به الباحث هنا، مع إدراكه أنّه من الصّعوبة بمكان اقتراح إطار نظري يلمّ بكلّ تصوّرات التي تعطى للزمن في جميع التخصصات المعنية. لذلك اختار أن يركّز تفكيره على بعضٍ منها فقط، بل اختار مسح مجموعة منسجمة من هذه المفاهيم هي بمثابة مشهد ثقافي تطوّرت من خلاله التمثلات الخاصة بهذه الدراسة.

1. Ibid. p157.

2. Crépault, J. (1989). **Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte.** Presses Universitaires de Lille.

3. Ramos, J.M. (1996, septembre). **Variations théoriques sur le thème des représentations du temps.** Temporalistes, (33), 3-4.

4. Ardoino, 2000. Ibid. p.181

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

لنجعل من هذا الموضوع خاصة فلسفية وأداة تاريخية وعنصر مهارة يتمّ تدريسها، ففي الصفحات التالية محاولة للاقتراب من مادّة الزمن، دون الادعاء بتقديم تعريف شامل من شأنه أن يشمل جميع الجوانب التي تمت الإشارة إليها (الفلسفية، والتاريخية، والتعليمية) ولكن القضية هنا، هي في محاولة البدء في التفكير حول ثراء هذا المفهوم الذي نهدف إلى "تعليمه" لأطفالنا.

2 . 3 . 1. الزمن في الفضاء الثقافي الغربي

يبقى أصل كلمة "زمن" غامض، فالزمن يأتي من الكلمة *tempus*، *temporis*، في اللاتينية، والتي استخدمت منذ القرن العاشر للميلاد، ويعني "جزء من المدة" بدلاً من "الزمن في الاستمرارية"؛ بعد ذلك، تجمع الكلمة بين قيم الكلمات اللاتينية *tempus* و *aevus*، وهذا يعني مفهومي "جزء من المدة" و"المدة المستمرة".

ومن كلمة *aevus*، استخرجت كلمة "العمر"، "والحقيقة أنّه منذ النصوص الأولى، فإنّها تشير إلى مجموع المدة عموماً، كما تعني التتابع في أجزاء المدة في علاقتها بالأحداث وفي علاقتها بمشاغل الحياة أيضاً"¹.

ومع ذلك فإنه لا يمكننا، ونحن نسعى هنا من أجل تعريف الزمن، أن نتجاهل تلك المناقشات الدائرة حول جذر كلمة "زمن" من قبل اللسانيين في الغرب، ففي المقاربة الأولى تم اقتراح وجهة نظر لاتينية، لكن ذلك لا يعني استبعاد إمكانية وجود جذور يونانية، وأنّ هناك تردّد لدى الهيلينيين بين اعتبار الكلمة "teinô" بمعنى مدّ، أو "temnô" بمعنى فصل أو قطع، واختيار أحد هذين المصطلحين (الوصل أو الفصل)، لا بدّ وأنّ ينعكس على المعنى الذي يُمنح لكلمة "زمن"، والتي نسعى إلى مناقشة طبيعتها، وواقع الحال، فالجدل القائم بين زمن مستمر أو متواصل وآخر منقطع أو غير متواصل، فإن

1. Le Robert Historique de la langue française (1998); revue et enrichie par Alain Rey, Collection : Le Dictionnaire historique

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

"teinô" سترجح الاستمرارية أو التواصل، بينما "temnô" تفترض الانقطاع أو عدم التواصل.

الفيلسوف البرازيلي إيفان دومينجيز (Ivan Domingues)، تناول في مؤلفه الصادر سنة 2000، أصل الكلمة الفرنسية "temps" أو أصولها المحتملة، وحاول في مقارنته رسم استعمال المفردات التي تشكل أصل الكلمة، وذلك عبر مراحل زمنية، ولا شك أنّ المخرج من هذا النقاش نجده أكثر في الاختلافات ذات الصلة بالمعنى والنتيجة عن استخدامات الكلمة أكثر مما نجده في التعريفات "الخام" للمفردات.

إن كلمة "الزمن" هي حقيقة معترف بها من قبل الجميع، وهي مفردة متعددة المعاني (polysémique)¹، الأمر الذي جعل غروسين (1974 Grossin) يتحدث ليس عن الزمن (بصيغة المفرد) بل عن أزمنة (بصيغة الجمع).

وهكذا، يقترح العديد من المؤلفين تقطيع هذه الكلمة،² وهناك دعوة لمراجعة تصنيف الزمن وفقاً للابلانش - Laplanche (1989)، وهو التصنيف الذي استعاده المحلل النفسي ميشال فانسون Michel Vincent (2004، ص 146)، والذي لا يمكننا إلاّ المرور عليه هنا لأنه متعلق بتوجهات لمواقف صدامية مع الزمن أكثر مما هو متعلق بأبعاد للمفهوم...

من جانبه، اقترح فرانسوا أوست François Ost (2003)، وهو رجل قانون وفيلسوف، تقسيماً ثلاثياً للزمن، يميّز فيه بين الزمن الموضوعي أو المادي، والزمن النفسي والذاتي والزمن "الاجتماعي التاريخي"، وهذا التقسيم يمكنه أن يوجه نظرنا إلى ثلاثة محاور سيكون من المثير للاهتمام أخذها في الاعتبار أثناء التحليل (تماماً مثلها هو الحال عند تحضير حصص التدريس)، سنعيد تسميتها على النحو التالي: الزمن الموضوعي (objectif) خارج الفرد، الزمن الذاتي (subjectif)، الزمن القياسي (normé).

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

وسوف نحتفظ بتقسيم كافناي Cavenaille (1996)، الذي يذكرنا بأعمال ميشلين جونسون Micheline Johnson (1979) وهي نفسها اعتمدت على ما كتبه جان بوسيل Jean Pucelle (1972) لأنّ هذا الأخير هو أحسن من يتيح توجيه قراءة البرنامج، حيث قسم "كافناي" الزمن إلى:

- الزمن المعيش (vécu): والمعلن أنه "زمن السيكلوجيين"، لكننا نعلم أنّ هذا غير صحيح في جزء منه لأنّ علم النفس التكويني يهتم أساساً بالزمن المتصور (conçu). فالزمن المعيش هو التجربة التي يمتلكها كلّ واحد منا خلال المدة الخاصة به.

- الزمن المتصور (conçu) : وهو الزمن المقترح باعتباره زمن الفيزيائيين والعلميين. غير أنّه من السخافة "حصر" هذا الزمن في التخصصات العلمية فقط، فالزمن المتصور يُدرّس من قبل السيكلوجيين والسوسيولوجيين وغيرهم... فهو يتوافق مع التقسيمات إلى وحدات القياس التي بناها الإنسان لتنظيم وجوده.

- الزمن الروحي أو الزمن الفلسفي (temps spirituel ou philosophique)؛ وهو الزمن المفضّل بداهة لدى الفلاسفة، ولكن يمكننا إلحاقه بأيّ إنسان يفكر. فالزمن الفلسفي هو زمن يُؤخذ كموضوع للدراسة وأيضاً كموضوع للتأمل والتفكير.

- الزمن التاريخي أو "زمن الأنشطة البشرية" historique ou «temps des activités humaines» الذي يقترحه كافينايل Cavenaille. لا نحتفظ حينئذ بهذا "العنوان" لأنّه قد يؤدي بنا إلى حدوث ارتباك. وبالتالي، فإنّ الزمن التاريخي يتوافق مع التخصص التاريخي، أي مع تحقيب التاريخ إلى فترات. يمكننا القول أنّ الزمن التاريخي هو الزمن الذي يعيشه الكثيرون، وهو مجزأً إلى وحدات قابلة للقياس. ولكن إذا كانت الوحدات الزمنية المتصورة محدّدة ودورية (ساعة، دقيقة، سنة)، فإنّ اللفظ الذي يمثل وحدات تقسيم الزمن التاريخي (الفترة، العصر أو العهد) لا تشير إلى آية قيمة محدّدة أو إلى تكرار يمكن التنبؤ به.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

بالإضافة إلى ذلك، نلاحظ أنه من الشائع - ولاسيما في الفينومينولوجيا غونورد (Gonord، 2001) - العثور على كتابات تستخدم مصطلح "الزمنية" بسهولة أكبر لإخراج الزمن من بعض وجوهه وتقليصه إلى مستوى الوجود البشري. هذا هو "الدازين" (Dasein) أو "الوجود هنا" كما عند هايدجر Heidegger أو "الوجود لذاته" (pour-soi) كما عند سارتر Sartre (Gonord2001)

يلتقي بعض الباحثين في علوم التربية بهذه الفكرة، جاك أردوينو (Jacques Ardoino 2000) على سبيل المثال، الذي أعلن أنه "على وجه التحديد ولأن فكرة الزمن عادة ما يتم رهنها بالعدّ أو القياس الذي تتطابق معه، فنحن نفضّل بدلاً عنها الزمنية"، غير أن هذه ليست حالتنا، فعندما يتعلّق الأمر بتحديد المكونات الرئيسية لتمثّلات الأطفال للزمن، فالمتوقع أن الباحث يواجه عدداً كبيراً من معاني الزمن، حيث يجب أن نعتبر الزمن حينئذ في كامل أبعاده ضمن الإطار النظري للمقاربة في بعدها المعرفي والثقافي.

لقد اقترح الباحثون من قبل بالفعل قائمة لتقسيم الأبعاد الممثلة للزمن. وقد تمّ الاحتفاظ حسب بوييت (Poyet 2001) " بالتجميعات حسب التقارب المفاهيمي" لريو Rioux (1985)، و"سجلات الدلالة" لبحث راموس Ramos (1991) ومقترح "العائلات" التي تمّ تحديدها في بحث "بوييت".

يقترح ريو Rioux (1985) تقسيماً من ثمانية أبعاد:

1. زمن الحركة : وهو زمن متعلّق بالعمل والقيام به. ندركه من خلال طابعه الملموس. مثال: قضاء الوقت، إنقاذ الوقت، توفير الوقت، إنشاء الوقت، إعطاء الوقت...؛
2. زمن الوجود : وهو زمن مرتبط بالمدة. يتمّ تعريفه بشكل شخصي من قبل كلّ إنسان. مثال: وقتي، في لحظة معينة، لمشاركة وقتي، لحظات لا تُنسى...؛
3. زمن ذاتي : وهو زمن صُمّم على أساس قيام الشخص بالعديد من الأشياء في نفس الوقت. مثال: في نفس الوقت، أوقاتي المحدودة، تلك الأوقات ...

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

4. زمن خطي : وهو زمن يُنظر إليه على أنه محور موجه في اتجاه واحد : متكوّن من الماضي والحاضر والمستقبل . كما يتميّز بنظام قياس ساعد على تحديده . مثال : 5:15 صباحاً، 30 يوماً، 5 أيام في الأسبوع، شهرين عطلة، منذ 65؛
 5. زمن إيقاعي : وهو زمن ديناميكي يميز بدورات في حركته . مثال : الدورات، الدورة في اليوم، الإيقاع اليومي، "المتغلب" «beat» ؛
 6. زمن ثقافي : وهو زمن الاستخدام، تحدده التجربة الاجتماعية . مثال: الإجازات، عطل نهاية الأسبوع، وقت النوم، سن التقاعد، وقت الغداء، "الاستراحة"؛
 7. زمن فيزيائي : وهو زمن تقني واصطناعي مدروس على أساس عقلائي .
 - 8- زمن علمي : مثال: الساعة، السنوات، التاريخ، الشهر، التقويم ...
- من جانبه، حدّد عالم الاجتماع الفرنسي راموس (Ramos, 1991)، ست فئات من المعنى، من خلال تجميعات موضوعاتية للكلمات الأكثر استعمالاً من قبل مجموعة الدراسة والتي قوامها 368 شخصاً، ومن هذه التجميعات نجد:

2 . 3 . 2 . قياس الزمن:

يرتبط قياس الزمن بالأشياء وبوحدات قياس الوقت . ويتعلّق الأمر بزمن يعتبر أدواتها وعملياً، ويمكننا ربطه بالزمن المتصور الذي حدّده جان بوسيل Jean Pucelle (1972) والذي تناولته ميشلين جونسون Micheline Johnson (1979) في الكيبك بكندا؛

الأرصاء الجوية : المفردات التي تسمح لنا بتحديد هذا الموضوع هي بوضوح تلك المصطلحات من المجال المعجمي للأرصاء الجوية (كالمطر والثلج وما إلى ذلك) والخصائص المرتبطة بها (جيد، سيء، إلخ). يؤكّد راموس (Ramos 1991) على التأثير الذي يحدثه الطقس على موضوعات الدراسة وذلك حين يتم جمع بياناته اليومية. ولقد قدّمت نفس الملاحظة خلال مشروع لوسير Lutèce 2001 .

الزمن المفاهيمي : وهو الذي يربط الزمن بمفاهيم المجال والتفويض أو نقل الصلاحيات؛

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

الحياة : وهو الزمن الذي يشهد بعض المخاوف المرتبطة بالزمن الوجودي ذو العلاقة بالشيخوخة والموت وأعمار الناس؛

الحكم الزمني : وهو الزمن الذي يفسر موقف الأشخاص من مرور الوقت (طويل، قصير، إلخ)؛

الحياة اليومية : تمثل تموضعات الحياة اليومية بالنسبة للأفراد مرجعاً لسلوكياتهم وتجاربهم ومواقفهم الحياتية. ويؤكد راموس Ramos هنا أننا بصدد فكرة ذات صلة بالزمن الاجتماعي بشكل واضح.

أخيراً، فإنّ عائلات التصنيف للمشروع الذي رسمه كلٌّ من لوتاس وبويات (Poyet) (Lutèce 2001) هي:

• الحدث : وهو بمثابة حقبة تاريخية، حقبة تتميز بوقوع حدث مميز، أو ظهور موضحة للأزياء، أو عمران هندسي بارز؛

• الطقس : وهو الزمن المرتبط بالأرصاء الجوية؛

• مرور الوقت : وتمثله الأنشطة التي تتخلل حياة الأطفال - أو حياة والديهم - وفقاً لتقسيم الزمن إلى ساعات أو إلى معايير مثل "الصباح" و"المساء"، إلخ ... ؛

• تبعات مرور الوقت : وذلك من خلال ما يتوقع حدوثه من آثار على نصب تذكاري مثلاً، أو نبته وما إلى ذلك ... ؛

• التطور : كما هو الحال بالنسبة للكائن الحيّ الذي "يكبر" و / أو "يتقدم في العمر"، وفي تطوّر النوع البشري، وفي تطوّر العمران أو الملابس، دون أن ننسى المدرسة التيتمّ فيها فصل الفتيان عن الفتيات "في وقت ما"؛

• الجداول الزمنية : وهي جداول كرونولوجية يسمونها "جداول الزمن" Frise du temps؛

• خيال الطفل : ويتعلق الأمر هنا بآلات الزمن وغيرها من المركبات الزمكانية.

إذا كان "النظر في المفهوم بأكمله" يبدو ضرورياً بالنسبة لنا في إطار هذا البحث، فهو أيضاً، وخلف هذه الدراسة العلمية البحتة، ومن خلال هذه الأطروحة نسعى إلى

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

إنضاج تصوّرنا الخاص للزمن. نحن نعلم أن الباحث الغربي سوف يميل إلى ملاحظة "الحقائق الاجتماعية" انطلاقاً من نظام القيم الخاص به، ومن خلال مراجعته الثقافية، وشخصيته: "ففي العلوم الإنسانية، كما يقرّر ذلك كلّ من "لافيل" و"ديون"، يكون الباحث أكثر من مجرد مراقب موضوعي: إنّه فاعل مهمّ". (Laville Dionne, 1996, p.28) وهكذا، فنحن موسومون أو متأثرون بالتخصّص الذي نشغل ضمنه وهو هنا علوم التربية أمّا بالنسبة للباحث الغربي الذي ميدانه هو -التاريخ-، ولذلك فهو يتبع أساتذته من أمثال جول ميشلي الذي كتب عن "تاريخ فرنسا" (Jules Michelet ; 1869 ; Histoire de France) وهنري إيريني مارو الذي تناول "المعرفة التاريخية" (Henri-Irénée Marrou; 1954; De la connaissance historique; وانطوان بروست Antoine Prost 1996، ولذلك فهو يرى بأنّ القيام ببحث في العلوم الإنسانية يستدعي نوعاً من التحليل النفسي الوجودي حسب مارو (Marrou; 1954)، أو نوع من التّطهير والتجريد، حسب بروست، (Prost; 1996) .

قد يبدو الأمر "غير مقبول" أو هو من قبيل الخداع إذا لم يمنح الإنسان ارتقاء التفكير في هذا الموضوع، أي التفكير في الزمن، لذلك فمن الضروري تجديد الدّعوة للانخراط في التفكير في موضوع الزمن في أبعاد من تعريفه البسيط ...

4 . 2 . قصة الزمن : السلطات و"العادات الاجتماعية"

إنّ الزمن مرتبط أساساً بفكرة الوجود - بحقيقة "الوجود"، ولكن ارتباطه خاصة بـ "الحياة" (Le Petit Robert، 2001) - والزمن، كما كتب كل من غونورد 2001 وهاوكينغ 1988، هو موضوع للتأمّل عند الحكماء في العصور القديمة، وعند المنظرين وأخلاقي العصور الوسطى أو فلاسفة عصر التنوير، لقد أثار موضوع الزمن فضول المفكرين عبر جميع الأزمنة وجميع القارات. ولكن إذا كان المؤرخون والعلماء في العالم الغربي (Gonord، 2001، Hawking، 1988، Barreau، 1996) الذين كتبوا عن الموضوع ينسبون - في الغالب - إلى قدماء الإغريق ومعاصريهم (منذ القرن الخامس قبل

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

الميلاد)، فإنه بالإمكان تتبع هذا الرابط التاريخي المعبر عن الذكاء البشري قرونا قبل المحاولات الفلسفية الأولى وما كتب حول الموضوع.

يرى بعض الباحثين أنه إذا كنا مهتمين بالزمن كموضوع خضع، بعد "تفكير"، ومن خلال إرادة الرجال، إلى تقسيمه إلى (وحدات)، وقياسه (من خلال الساعة)، وتنظيمه (من خلال الرزومات أو التقاويم)، فذلك لأن الارتباط بالزمن في مجتمع ما، يعمل على تمييز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات إلى حد ما. (Elias، 1989، Hawking، 1996، Laidi، 2000، 2003، Hartog، 2003)، كما يعمل على تحديد نوع القيم الثقافية التي ينقلها (Ardoino، 2000)، أو يرغب في نقلها (Bersweiler، 2006). لأنه، كما فعل نوربرت إلياس Norbert Elias (1996) في مقارنته للزمن، يمكننا أن نسأل أنفسنا السؤال البسيط للغاية: لأي غرض نحتاج إلى تحديد الزمن؟ ويرد أحدنا على أن الغرض من ذلك هو "تنظيم" حياتنا... فمن خلال تمكن الإنسان من حساب الزمن، والتحكم في تسييره، يستعيد وهم السلطة على حياته الخاصة. ولكن التمكن من "حساب" الزمن هو أيضاً وسيلة الآخرين لاستعادة السلطة علينا: فالإطار الذي توضع فيه الساعة معناه "أن مجال الزمن محدد من الخارج" (Sauvage، 2003، ص 279)، وسيصبح حينئذ ممثلاً لسيد غائب هو الذي يفعل ساعات حياتنا، وهو الذي يفعل أيضاً تلك الساعات اعتماداً على السلطة التي يمتلكها؛ وإن تمييز مجتمع ما عن غيره في علاقته بالزمن مرده أساساً لاختلاف الثقافات بين هذه المجتمعات.

2 . 5 . صلتنا بالزمن تختلف باختلاف الثقافة:

تري أمندا كاستيلو Amanda Castillo (2016) أن القضايا المتعلقة بالزمن هي واحدة من أكثر مصادر سوء الفهم التي تتكرر في العمل على المستوى الدولي أو في بيئة متعددة الثقافات. فالذين احتكوا مع أشخاص من جنسيات مختلفة قد أتيحت لهم الفرصة لملاحظة أن العلاقة مع الزمن تختلف من ثقافة إلى أخرى. فالصيني، على سبيل المثال، ليس لديه نفس القيود أو علامات الزمن مثل السنغالي أو الإسباني أو السويسري. فإذا كان الإنسان السويسري يستخدم جداول لأعماله المختلفة، ليس فقط لإدارة يومه ولكن

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

أيضاً لأكثر من أشهر كثيرة قادمة، فإنّ الشيء نفسه لا ينطبق على الإنسان اللاتيني أو الهندي، حيث يكون تصورهما للزمن أكثر مرونة قليلاً. فالذين سافروا إلى الهند لاكتشاف هذا البلد، من الغربيين على وجه الخصوص، وهم ينتظرون في محطة القطار، سيتلمسون فعلاً معنى المرونة في التعامل مع الزمن.

هذا وقد نقل كل من "ميشيل سوقيه" و"مارتن فيلاجوس" Michel Sauquet وMartin Vielajus شهادة طالبة ألمانية مشاركة في شركة تأمين متبادل في السنغال : "خلال لقائي الأول مع المدير، تقول الطالبة الألمانية لاحظت (أنّه) لم يتردد في التقاط مكالمة واحدة سواء كانت خاصة أو مهنية. خلال اجتماعنا، قام بتنظيم زيارة من أحد الداعمين الماليين، وأخذ الوقت الكافي للتحدّث عن مآثر ابنه في مباراة لكرة القدم، وشرح بالتفصيل لصديق له كيفية تنزيل برنامج حاسوبي ... من ناحية، كان الأمر ممتعاً لي ولكن من ناحية أخرى، أزعجني الأمر وأعطاني الانطباع بأنّه لم يتم أخذني على محمل الجدّ. في نهاية اجتماعنا، قال لي المدير بتعاطف : "كثير من الأوروبيين مرتبكون من طريقة عملنا في السنغال، لكن عليك أن تفهمي (أننا) هنا لا نُميّز بين وقت العمل ووقتنا الشخصي".

2. 6 . تصميم خطّي أو متسلسل:

ما هي الأسباب التي أدت إلى هذه التصوّرات الثقافية المختلفة للزمن؟

في كتابه¹ "تصنيفات الزمن والنسبيات الثقافية"، يوضح إدوارد ت. هول E.T. Hall أنّ هناك نموذجين لتنظيم الزمن : أحدهما "متعدّد الأزمنة" والآخر "أحادي الزمن"، وأنّ "هذين النظامين هما تنظيمان منفصلان تماماً منطقياً وتجريبياً، مثل الزيت والماء، لا يختلطان"، ففي النظام "أحادي الزمن"، الشائع في شمال أوروبا أو أمريكا الشمالية، يكون مفهوم الزمن خطياً أو متسلسلاً، ينظر الأفراد الأحاديون إلى الزمن على أنه كيان فريد وملسوس، يمكن التخطيط له والتحكم فيه وإهداره وكسبه، وهذا هو السبب في أن عدم الالتزام بالمواعيد يمكن أن يكون مصدر إزعاج.

ويهيمن جدول التوقيت أو البرنامج اليومي على الحياة المهنية والاجتماعية للأفراد، وهذا الاتجاه يؤدي إلى التحديد المستمر للأولويات، "إننا نتعامل مع القضايا المهمة أولاً،

1. Catégories de temps et relativités culturelles.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

ونخصص معظم الوقت المتاح لها، وأخيراً فقط القضايا الثانوية التي نتجاهلها أو نتخلى عنها إذا كان الوقت قصيراً، يلاحظ "هول"¹.

2 . 7. في أصل القياس : الزمن، أداة لإدارة المجتمع الغربي

يرى كل من "أتالي" 1982 و"ريو" 1985 أنّ التأمّلات الأولى حول الزمن قد تمّ تناولها من منظور "عملي" بحث. بعيداً عن الاعتبارات الميتافيزيقية للفلاسفة القدماء، وقد اعتبروا أنّ المفكرين الأوائل من الأسلاف الذين اهتموا بالزمن، وذلك في ما قبل التاريخ، أي في حوالي 8000 قبل الميلاد، إنّما كانت رغبتهم الاستقرار في مكان ثابت، لمواجهة المتغيرات الجديدة لتنظيم العمل².

ويرى لافوند (Lafond، 1999) أنّه من خلال اختراع الزراعة، وقبل ذلك تطوير تربية الحيوانات، فرض سكان العصر الحجري على أنفسهم، في بداية نشأتهم، ومن أجل البقاء على قيد الحياة، فرضوا تسييراً أكثر تقييداً وإلزاماً مما تفرضه متطلبات الصيد.

في الواقع، إذا كان الصيد يتطلب من الناس متابعة أو مطاردة الحيوانات التي يتمّ اصطيادها، فإنّ رعاية هذه الحيوانات والاعتناء بها يتطلّب من "المزارعين" الاستباق، والتوقع، وتقسيم العمل ضمن العلاقة النسبية التي تربط المكان بالزمن، ومن الواضح أنّ فكرة الترحال التي ميّزت المجتمعات السابقة (من حيث الترتيب الزمنيّ (كرونولوجيا)) مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالزمن. فتلك المجتمعات لا تتحرّك حقيقة عن طريق "الصدفة"، ووفقاً لتحركات قطعان الماشية التي تمّ اصطيادها، والتي تمثّل بالنسبة إليهم مصدراً للحوم، والتي هي بمثابة مصدر حياة للرجال، فمن منهما إذن يعتبر الأذكى، الحيوان أم الإنسان؟ الأول، الذي هرب من فصل الشتاء الذي يلوح في الأفق، أم الثاني الذي تبع الأول ليأكل، وبذلك يتجنّب رغماً عنه الظروف التي تفرضها الطبيعة المتغيرة للفصول؟

1. Hall, E.T. (1984). *La danse de la vie*. Paris : Seuil.

2. Attali, J. (1982). *Histoires du temps*. Paris : Fayard. Cit: RIOUX, C. (1985). *Le temps : un concept social. La manière dont les hommes et les femmes se parlent*. Mémoire de Maîtrise, sociologie, Université de Montréal, 106 pages.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

عندما أصبح الرجال غير نشيطين، قاموا بتعديل أسلوب حياتهم بشكل كبير، وخاصة ما تعلق بالزمن. الملاحظة البسيطة لمرور الزمن وتكرار نفسه بشكل دوري من الإنسان العاقل البدوي (اليوم، الفصول...) الذي يهرب من الفصول "العدائية"، ينجح في إدراك حقيقي للهدّة، بتقسيم الحياة إلى وحدات، في الرغبة في إدارة المعايير التي من الآن فصاعداً تتخلل حياة الإنسان في إدارته للطبيعة.

لا يجب على عامل الأرض إدارة مساحته الزراعية فقط - تعتبر سبيلات الأراضي المصرية مثلاً مثيراً للاهتمام - ولكن يجب عليه أيضاً تنظيم تخزين المواد الغذائية وتوزيعها وما إلى ذلك. في ظل هذه الحاجة لإدارة الإنتاج، اخترع الإنسان الكتابة، وأتاحت الكتابة تجميد الوقت في التقويمات. وهكذا بدأت القصة.

2 . 7 . 1 . الزنمات:

من المثير للاهتمام أن نلاحظ أن حضارة بلاد ما بين النهرين، تلك التي اخترعت الكتابة، وبالتالي نقشت نقطة البداية لـ "زمن التاريخ"، فعلت ذلك إلى الوراء! في الواقع، تصور السومريون والأكاديون أنّ الزمن يتكشف في اتجاه مخالف لتصورنا الحديث للتسلسل الزمني: الماضي أماننا، والمستقبل وراءنا. يمكن تفسير منطق هذا التنظيم الزمني ببساطة من خلال استعارة أنانية للإنسان في مواجهة الزمن: نحن لا نعرف المستقبل، لذلك لا يمكننا التفكير فيه. الآن، إذا كان أماننا، يمكننا رؤيته، لذلك ولأنّه خلفنا، نحن ندير ظهورنا له! لذلك فإنّ بلاد ما بين النهرين نتقدم نحو المستقبل، إلى الوراء (تالون، 1997). اليوم، على الرغم من أنّ "التمثيل" الكلاسيكي للزمن الموجه نحو المستقبل يتم مشاركته من قبل جميع سكان الكوكب تقريباً، فلا يزال من الممكن أن تتفاجأ بملاحظة "المنطق" من هذا النوع بين الناس. درس "أيمارا" بواسطة "نونيزوسويتسر" (2006)، Orokaiwas of Papua New Guinea أو Maoris، الذين يعتقدون أنّ "المستقبل وراءهم" (بعد جزر Sahlins في التاريخ، 1989). يعتبر الآخرون الماضي بمثابة "احتياطي لمخططات العمل الممكنة"، يمكنهم الاستفادة منها من أجل العمل وفهم الحاضر. يقدمهم "هارتوغ" على أنهم "علماء أساطير". لقد كانت نفس حضارة ما بين

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

النهرين Mesopota-Mine (المتخلفة) هي التي طوّرت، حوالي 3000 قبل الميلاد، التقويمات الأولى التي يمكن تحديدها بوضوح على هذا النحو من قبل المؤرخين!

في الواقع، إذا كان بعض علماء الآثار يفكرون في إسناد بقايا عظام منحوتة إلى عصور ما قبل التاريخ (لذلك قبل ظهور الكتابة)، فإن عنوان أدوات قطع الزمن الأولى - Barreau - (1996) يشير بشكل خاص إلى مقترحات عالم الأنثروبولوجيا "مارشاك" - ومع ذلك، فإن معظم المؤرخين يتفقون على أن ينسبوا هذا "الاختراع" إلى البابليين ...

بمجرد تطوّر أنظمة الكتابة عبر الكوكب، تظهر "أدوات" من نوع التقويم، يقوم كل مجتمع ببناء "تقويمه" على التقسيم الذي يناسبه: ديني في المقام الأول، ولكن أيضاً سياسياً وفلكياً ... من المثير للاهتمام أن نلاحظ في هذا فيما يتعلق بأن المصريين كان لديهم تقويم يبلغ حوالي 365 يوماً، مثل التقويم الذي استخدمناه بعد قرون؛ لا يتردد "بارو" في أن ينسب إليه منزلة "سلفنا" (Barreau، 1996، p. 61). ومع ذلك، كان هذا التقسيم قائماً على المعتقدات الدينية.

في عهد يوليوس قيصر، اقترح عالم الفلك اليوناني "سوسيجين" بناء تقويم على مبدأ ما يسمى بالسنة الكبيسة (بمضاعفة "اليوم السادس قبل تقويم مارس")، الذي تم افتتاحه في عام 708 بعد تأسيس روما، أو 45 قبل الميلاد. تم حساب 1 يناير هناك بحيث يصادف الاعتدال الربيعي في 25 مارس. لكن في العصور الوسطى، أدى التأخير في السنة الشمسية إلى نقل احتفالات عيد الفصح إلى الصيف! لذلك كان عالم الفلك "كلافيوس" هو الذي قدم الحل في عام 1582 باقتراح التقويم الغريغوري (للبابا غريغوري الثالث عشر)، الذي قمع "السنوات الكبيسة للسنوات العلمانية، باستثناء أولئك الذين عدد قرونهم قابل للقسمة على 4". وهكذا يتم الإبلاغ عن السنة الميلادية بقيمة 365.2425 يوماً، وهو هامش الخطأ فيما يتعلق بالسنة الفلكية المدارية (الشمسية)، وبالتالي فهي 0.0003 يوم (3 أيام لكل 10000 سنة).

مهما كانت أسباب تقسيم "السنوات" والشكل الذي ستخذه هذه "التقويمات"، فهي تمثل اليوم كما في أمس أدوات أساسية لإدارة مجتمع متنوع أنشطته الاقتصادية، ولكن

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

قبل كل شيء، فإنها تمثل شكلاً معيناً للاستيلاء على السلطة على الشعب. "إخضاع الآخرين لزمك هو أحد الأشكال المميزة للتمكين" (سو، 1995، ص 20)

في هذا الموضوع، فإن أطروحة الفقيه والفيلسوف "فرانسوا أوست" مثيرة للاهتمام. يجادل في الواقع بأن "الزمن هو موضوع إعادة البناء الاجتماعي وقد تم التلاعب به دائماً وفقاً للأيدولوجيات والسلطات" (Ost، 2003، ص 128). في سلسلة من الكتابات والاتصالات (1997، 1999، 2003)، يوضح "أوست" وجهة نظره من خلال استعادة الحقائق البارزة من تاريخ التقويم أو دور التقويم في التاريخ، موضحاً من خلال دراسة أعظم الحضارات في تاريخنا، الرابط القوي بين الزمن والقوة. الأثينيون، على سبيل المثال، كرسوا للآلهة هوراي (ساعات) دور حفظ الأمن في المدينة وثناع الفصول. يوضح لنا "أوست" براءة كيف أدرك "القادة" بسرعة كبيرة أن إتقان تقسيم الزمن لم يكن فقط وسيلة لإخضاع الناس (للزمن اليومي)، ولكن أيضاً لتأسيس شرعية سلطتهم من خلال منحها مكانة خاصة. (زمن تاريخي) لأن "التقويم يُقرأ في اتجاه مجرى النهر وليس منبعا منذ تأسيسه"¹، ومع ذلك تم قراءة التاريخ هناك!

لذلك، إذا قرّر بابا الرومان عدد الأيام في الشهر بناءً على الاحتياجات الضريبية، فإن الفراعنة المصريين، مثل أباطرة الصين القديمة، قد أعادوا كتابة التقويم مع كل عهد جديد، مع تحديد بداية التاريخ الجديد، والتقويم الجديد عام تنصيب الحاكم الجديد (أوست 2003)! في هذا الصدد، يؤكد فالي (Vallet)² أن شكلي الوصول إلى السلطة مرتبطان بالإضافة إلى ذلك بالزمن: يشير الملك إلى الوصول إلى السلطة من خلال وفاة الحاكم السابق (الملك مات، يعيش الملك)، وهو مسؤول منتخب تم انتخابه لفترة حدّدت في الوقت المناسب...

2. 7. 2. 2. الساعات

1. Barrau, H. (2003). *Les dix invariants culturels de la représentation du temps*. Dans B. Piettre (dir.), *Le temps et ses représentations*. Paris : L'Harmattan. (pp. 191-208)

2. Vallet, O. (2003). *Le temps et le politique*. Dans B. Piettre (dir.). *Le temps et ses représentations*. Paris : L'Harmattan. (pp. 233-248).

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

أدوات قطع الزمن الأخرى التي ميزت نقاط التحول الرئيسية في الرابطة التي احتفظ بها الرجال: الساعات الشمسية، والساعات المائية وغيرها من الساعات الرملية، أسلاف الساعة والساعة. في هذا المجال، كانت القفزة الجارية في قياس الوقت مع ظهور الساعة حاسمة: فهي تصور الإنسان من وقت "تقريباً" تتخلله الطبيعة، إلى وقت يكاد يكون دقيقاً تماماً. وكلها مر الوقت، كلما صقل الإنسان "مقياسه": تم اختراع الجزء العاشر من الثانية في بداية القرن السابع عشر، والقرنين المتتبعين بعد ذلك، وألف من الثانية خلال نفس القرن. منذ عام 1970، في جزء المليون من المليار من الثانية، نعبر عن "الزمن" في الثانية!

لكن هذا الاضطراب في علاقة البشرية بالزمن، بعيداً عن منحها القوة عليه، يعزز اعتمادها، ويجعلها عبداً لمقياسها. من خلال جميع أدوات قياس الزمن والجداول، وما إلى ذلك، هناك ضغط خفي تجاه الانضباط الذاتي الفردي¹ أو صراحة الطلب على يد ثابتة للسلطة، بينما يقرأ المؤرخ التقويمات قبل بنائها، كل ما عليه فعله هو النظر في التاريخ الذي يمثل الزمن المناسب لتحقيق ذلك ... الأديرة والمصانع والمدارس، زمن التردد هو ممارسة لسلطة، فعالة بشكل خاص²...

كان التقسيم المتساوي للزمن غير مفهوم لشعوب العصور القديمة والعصور الوسطى، الذين كانت أنشطتهم تتخللها دورات الطبيعة. في نهاية القرن الثالث عشر، في كل مكان تقريباً في أوروبا، شهدنا بالتالي التناقض بين عصر الزراعة، الذي تتخلله الطبيعة وأجراس المباني الدينية، وزمن المدن أو "زمن التجار" (ج. Goff، 1977، Ost، 2003)، تتميز بساعات ميكانيكية. إن الريف، الذي تم إدراجه من الآن فصاعداً، مثل جميع مصادر الإنتاج الأخرى، في نظام اقتصاد السوق، ليس لديه خيار آخر سوى التكيف مع هذا الوقت الحضري، وبالتالي يشهد ليس فقط على سيطرة المدن على الريف. أول شكل من

1. Elias, N. (1996) (1984). *Du Temps*. Paris : Fayard.

2. Maffesoli, M. (1998). *La conquête du présent*. Paris : Éditions Des clés de Brouwer.

Bersweiler, D. (2005). *L'enfant et le temps, au carrefour d'enjeux multiples*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nancy 2,

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

أشكال توحيد زمن هيمنة (المدن) على عموم السكان وأنشطتهم. في فرنسا، يمكننا أن نلاحظ الإتمام الكامل للاستيلاء على السلطة، على الدولة خلال "الزمن"، على نطاق الإقليم الوطني بأكمله (Le Goff، 1977)، عندما أصدر شارل الخامس في عام 1370 مرسوماً يقضي بأن ساعات المدينة لا تتناسب مع القصر الملكي.

ولذلك، فبذ القرن الرابع عشر، دخلت الساعة بسرعة إلى مشهد ما يُسمى بالمجتمعات المتحضرة واتخذت بسرعة مكانة تجاوزت دورها بشكل واضح: "إن زمن الساعات، الذي هو مجرد معلمة للتنظيم الاجتماعي، قد تجاوز في كثير من الأحيان وظيفته المتمثلة في القياس، ليأخذ بشكل تعسفي صورة كان مبدع (Bersweiler، "une entité démiurgique" 2005, p.14). فدومينغ Domingues يحيل قارئه إلى نظام بوميان للزمن Pomian (1987)، وفيه يقترح علينا عالم الاجتماع رؤيته لما سيكون عليه المجتمع إذا توقفت جميع الساعات!

لكن إلياس Elias يتساءل: ما الذي نقيسه؟ ثم يجيب قائلاً: "نقيس الزمن، ثم يستطرد مرة أخرى في مجموعة من التساؤلات: كيف يمكن أن يحصل ذلك؟ كيف نقيس شيئاً ليس له شكل؟ "كيف نقيس شيئاً لا تستطيع حواسنا إدراكه؟ (Elias, 1996, p.5).

كيف نقيس ظاهرة؟ كتب القديس أوغسطين: "(...) كيف يمكن أن يكون طويلاً أو قصيراً ما ليس كائناً؟ الماضي لم يعد موجوداً، والمستقبل لم يوجد بعد" (saint Augustin, in Gonord, 2001, p.89). كيف نقيس؟، أي بمعنى أن نحصر ما هو غير قابل للمسك، جوهر لا يمكن احتواؤه في أي شيء؟ تلك هي الأسئلة التي طرحها المفكرون في ذلك الوقت على أنفسهم...

2. 8. مفكرو الزمن

ارتبط الزمن بالنسبة للأزيتيك بالإله الأعلى، الإله الخالق أو موتيو Omoteo¹، وكانوا يعتقدون أن العالم كان يفنى ويعود إلى الحياة من جديد بشكل مستمر. كانت هذه الفكرة مشتركة بين مفكري المجتمعات القديمة كالميتومبسيكوزيس métempsychosis عند

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

الإغريق القدماء الذين مثلوا الزمن عبر النهر الإلهي أوريانوس oreanos الذي أحاط بالأرض وبالكون، وأحياناً يمثلونه بثعبان يعضّ ذيله، قبل أن يصبح كرونوس Chronos وأخيراً كرونوس، والد زيوس Zeus أو الإله أيون¹ Aion.

فيما يتعلّق بموضوع الزمن، تميز العالم اليوناني الروماني بالأثر الذي تركته تأملات "أفلاطون" الفلسفية وخلفائه من الأفلاطونية الجديدة، من أمثال "أرسطو" و"أفلوطين" بشكل أساسي.

يعتقد أرسطو (384 - 322 ق.م)، ممثّل الأفلاطونية الحديثة العلمية أو العالمة (مقابل الأفلاطونية الحديثة الصوفية)، أن "الأرض كانت مركز الكون وأنّ الحركة الدائرية تمثل الكمال" (Hawking, 1988, p.19).

بالنسبة لأرسطو، "الزمن ليس حركة بل هو ذلك الذي تمتلك الحركة رقماً من خلاله" (Aristote, in Gonord, 2001, p.110) وبالتالي، فإنّ الوقت هو "عدد الحركة (أو التغيير) وفقاً لما قبل وما بعد"، بمعنى الفترة أو المدة بين ما قبل وما بعد، والمسافة بين المعالم - في حركة دائمة - لما قبل وما بعد على الخطّ الزمني الخيالي. إنّه "الآلة" المخفية، التي تمّ ضبطها بدقة وفقاً "للحركة الدائرية للسماء الأولى" (Theau, 1969، ص. 97). لذلك فهو مشترك بين الجميع، بغضّ النظر عن التقدير الذي يبيده أيّ منهم (فكرة الزمن المطلق، التي سيتقاسمها نيوتن) وهذا هو السبب في أن أرسطو يسمّيها رقماً، حيث إنّها متطابقة للجميع فيما وراء الشعور، ويمكننا الإمساك بها، وما إلى ذلك ... : رقم يظلّ مساوياً لنفسه بغضّ النظر عن الموضوع الذي يتعلّق به. وبالتالي، فإنّ الزمن مستمر، بالنسبة للتلهيد الأفلاطوني، كما أنّه سيكون مسطرة متدرجة، فهو لا يمثّل كمية بل مقداراً لأنّه لا يمكن قياسه. لذلك، وحتى لا تقطع الاستمرارية، فإنّ الحاضر بالنسبة لأفلاطون، يمثّل الرابطة الأساسي بين الماضي والمستقبل. إنّه ينتمي لكليهما كحدّ مشترك، وبالتالي فهو موجود فقط في الحركة، الممر من أحدهما إلى الآخر، وأنّ ما سيحدّد الحاضر على أنّه لحظة، أيّ يمنحه

1. في aiòn، تمّ بناء كلمة "aeon" التي تشير إلى "القرن"، ولكن أيضاً "العصر"، والتي تشير إلى فترة في تاريخ البشرية (مقابل فترة في تاريخ العالم لها مراجعها الخاصة، والتي بنيت حول كلمة "kosmos").

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

وجوداً خاصاً به، إنّما هو اختيار العقل، وبالتالي، فإنّ كلّ الحُضور¹ ليست لحظات، فالزمن ليس نتاج من اللحظات بأيّ حال من الأحوال ! بالنسبة لأرسطو، فإنّ الزمن موجود في العقل الذي يحدّد معالم "القياس"، ونحتفظ بالنسبة لأرسطو، بأنّ الزمن هو عدد الحركة، والحاضر هو الرابط الأساسي حتى لا يقطع التواصل بين الماضي والمستقبل. يحتفظ أفلوطين Plotin (205-270) بأفكار أفلاطون Platon، منها الفكرة القائلة بأنّ الزمن هو "عدد" أو "وحدة" تماماً مثل أرسطو، ولكنه يحتفظ بشكل خاص بفكرة الزمن باعتباره "صورة الخلود".

في الواقع، يعترف أفلوطين بنظرية أفلاطون التي وصفت الزمن بأنه عبارة عن دورة "عام عظيم"، تحدّد هذا "العام العظيم" عدد من الانقلابات الفلكية (وهذا من وجهة نظر مركزية الأرض géo-centriste والتي عمل جاليليو Galilée لاحقاً على نسفها، حصل ذلك في العام 1609 فقط) والتي بموجبها استعادت كلّ الكواكب مكانتها الأولية. لقد عمل أفلوطين على رفع هذه النظرية إلى مستوى روحي صوفي.

ومن جهته، يصف بارو (Barreau) نظرية أفلوطين بأنها "عقيدة الخلاص" ("doctrine du salut") والتي مفادها أنّ الزمن مرتبط دائماً بالعالم الحسيّ الذي هو صورة للعالم المعقول، ولكن الروح التي تحكم العالم الحسيّ والذي تتفاوت الأرواح البشرية في التعلّق به، هذه الروح بإمكانها الاندماج في الأبدية حال نشوتها كما في حال تجوالها².

تحتلّ عقيدة الخلاص هذه قلب "الأفلاطونية المسيحية الجديدة" والتي ظهرت في القرن الرابع. وترتبط هذه "الحركة" الجديدة الفكرة اليونانية (أفلاطون والأفلاطونيون الجدد) والمتمثلة في "النظام الزمني للكون"، بمبادئ الله الخالق للديانة اليهودية والخلاص الذي منحه المسيح للديانة المسيحية، ولضمان خلاص أرواحهم، ما على الرجال إلاّ التوبة وشكر نعمة المخلص³، ونحتفظ بالنسبة لأفلوطين، بأنّ الزمن هو عبارة عن "عدد" مثله

1. جمع حاضر: أنظر المعجم الوسيط

2. Barreau, H. (1996). *Le temps*. p.7. Paris : Presses Universitaires de France.

3. Ibid. Barreau, H. (1996).

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

(مثل أرسطو)، ولكن نحتفظ أيضاً بـ "صورة الخلود". يقدم أفلوطين أيضاً "عقيدة الخلاص".

في نفس هذه الفترة عاش القديس أوغستين (Saint Augustin)¹، وهو أسقف هيبون، فيلسوف وعالم لاهوت مسيحي، دافع عن فكرة الخلق، وعن "البداية الزمنية للكون"، يعرف هذا اللاهوتي الزمن باعتباره "خاصية" للكون يكون الله الخالق لكل شيء "مستثنى منها تماماً"²، في عمله حول "خلق العالم والزمن" ينسج القديس أوغستين رابطاً مثيراً للاهتمام بين الزمان والمكان، وفي الواقع فإن الفيلسوف، يسأل نفسه في الفصول الأولى من مؤلفه ذلك: "ولكن بأي طريقة يا إلهي، خلقت السماء والأرض؟ وما هي الآلات التي استخدمتها للقيام بهذا العمل الرائع؟"³.

إنه لصناعة أي شيء يحتاج الحرفي إلى مادة؛ لكن الله وهو خالق كل شيء، فهو إذن خالق المادة، فكيف يتم صناعة المادة اللازمة لخلق العالم دون المادة اللازمة لخلق المادة اللازمة لخلق العالم؟ يسأل القديس أوغستين نفسه مرة أخرى: "إذا كانت إرادة الله الأبدية أن يكون هناك مخلوق، فلماذا لم تجعل هذا المخلوق أبدياً أيضاً؟"⁴.

يجيب اللاهوتي عن نفسه في عنوان الفصل التالي: "الجواب على هذا الاعتراض: أن أبدية الله لا تقاس بالزمن"، إن الله أبدي، إن الله هو الأبد⁵، ويخاطب القديس

1. القديس أوغستين (Augustine)، ولد في 13 نوفمبر 354، وتوفي في 28 أوت 430، كانت ولادته في مدينة طاغاست البلدة النوميديّة (سوق أهراس حالياً، الجزائر)، لُقّب بـ(ابن الدموع) نسبة إلى دموع أمه التي كان تذرف لمدة عشرين سنة، رغبة منها في رجوعه إلى ديانته الأولى وهي المسيحية، ويعتبر أوغستين أحد أهم الشخصيات المؤثرة في المسيحية الغربية.

2. Ibid. Barreau, H. (1996). **Le temps**. Paris : Presses Universitaires de France.

3. Augustin, Saint (1993). **La Création du monde et le Temps**. Suivi de Le Ciel et la Terre. Textes extraits de **Confessions**, Livres XI et XII, p.20. Traduction du latin par Arnauld d'Andilly, établie par Odette Barenne. Barcelone : Gallimard.

4. Ibid. Augustin, Saint (1993). pp.29-30.

5. والأبدية بالتعريف هو الزمن الذي ينقضي، لكن دون بداية، ودون نهاية، ودون علامات كرونولوجية. إنّه بطريقة ما حاضر دائم. لاسيما في الدين، حيث يتعلّق الأمر بكل ما يأتي من الله والذي لا يستطيع الإنسان الوصول

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

أوغسطين الله قائلاً: "لقد صنعت كل الأزمان بأبديتك، ولم يكن هناك زمن يمكن للمرء أن يقول فيه: "لم يكن هناك زمن"¹.

في الواقع، بالنسبة للقديس أوغسطين، إذا كان الزمن عبارة عن سلسلة من "حركات عابرة"، تنتقل من الماضي إلى المستقبل، فالأبدية، على العكس من ذلك، غير قابلة للتغيير، ولا يمكن قراءتها في مقطع أو أنها ستحدث في زمن مميز (الحاضر اللانهائي). لذلك لن يكون من "الجنون" الاعتقاد أنه قبل خلق السماء والأرض، لم يكن الله ليفعل "شيئاً" وأنه من خلال تشكيكه للمخلوقات²، وبإلقاء غضبه عليهم، فإن الله بذلك خلق الزمن (جوهره، أي الحركة ومقاييسها)، لأنه بإرساله آدم وحواء نحو الموت، يحدد الله نهاية، وبالتالي بداية في الأبدية: فالخطيئة الأصلية تضع آدم وحواء وكل البشرية في الزمان!³

يرى بارو (Barreau)⁴ أن القديس أوغسطين أول من عبر عن فكرة "حاضر المستقبل" و"حاضر الماضي" و"حاضر الحاضر". وبهذا فهو يحدد هنا "حساسية التجربة" إزاء الزمن بالنسبة لكل إنسان، تلك كانت قاعدة التأملات التي قامت بها مختلف المدارس الظواهرية وكذا علماء النفس في القرن العشرين، ويؤكد هنا المفارقة في أنه لا يمكننا قياس الزمن: ولا يمكن القيام بالقياس إلا مع الحاضر المعلوم، «إذ لا نستطيع قياس الأشياء التي لم توجد بعد، وهو ما ينطبق على الأزمان الماضية والأزمان في المستقبل لأنهما غير موجودين»⁵، وفي هذه الحالة، كيف نقيس الحاضر الذي ليس له، في حال مروره، حد

إليه، مثل كمال القدرة المطلقة - ومع ذلك يمكنهم الاقتراب منه بفضل الحياة الأبدية، التي تأتي بعد الموت. وعليه، فهل الله هو الأبدى (أولام بالعبرية) فهو عند اليهود والنصارى والمسلمين (الصدمة).

Pierre Chavot (2005), *Le dictionnaire de Dieu*, France Loisirs, p.221

1. Ibid. Augustin, Saint (1993). p.35.

2. Ibid. Augustin, Saint (1993), p.48.

3. Théodorou, S. (2003). *Figures du temps*. Marseille : Parenthèses.

4. Barreau, H. (1996). *Le temps*. Paris : Presses Universitaires de France.

5. Ibid. Augustin, Saint (1993) p.48.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

معين؟ سيتحدث القديس أوغسطين عن المدى. لكن في نفس اللحظة التي يمكن فيها تحديد هذا الامتداد، لم يعد موجوداً!

لأنه إذا كان الإنسان يقيس الزمن، فذلك لأنه يستطيع تحديد الفضاءات. (espaces de temps, saint Augustin, 1993). قام الإنسان، بشكل تعسفي، بتحديد وحدات صغيرة متدرّجة في الصغر لحساب حياته؛ وللقيام بذلك، ليس لديه من وسيلة سوى تجسيد الوقت الذي يمرّ، وليست أدوات قياس الوقت، من الساعة الشمسية إلى الساعة، مروراً بالساعة الرملية أو الساعة المائية، إلا مجرد مساحات يتم إفراغها وملؤها باستمرار، وهكذا عن طريق الملء والإفراغ يتمّ وصم كل وحدة قياس زمنية بما يميّزها، ففي الساعة ذات العقارب، يتمّ تمثيل ساعة من الزمن عن طريق ثوابع ستين فراغاً، وكلّ فراغ يساوي دقيقة واحدة، والتي تساوي بدورها ستين فراغ من الثانية الواحدة، وهكذا دواليك.

غير أنّ القديس أوغسطين يؤكّد على أنّه قادر على قياس الزمن بفضل روحه... وهنا يكمن جوهر الزمن!

وأما في الوصول إلى تعليم مفهوم الزمن للأطفال الصغار يمكننا تقديم مسلكين للتأمل مستوحاة من فكر القديس أوغسطين:

- يكمن جوهر الزمن في روح أو عقل كلّ إنسان؛ ويمكننا اعتباره طبيعياً، ومتأصلاً في حالة حياة الإنسان، حيث يمتلكه الجميع، دون أن يكون أحد قادر على الوصول إليه بالفعل في محاولة تعريفه؛ ويبدو أنّ القديس أوغسطين نفسه وهو يشارك في التمرين لم يصل إلى ذلك¹.

لكننا هنا إزاء مسألة فلسفية بحتة، والسؤال المطروح يدور حول عواقب هيكلية الإنسان لشيء طبيعي هو الزمن: وذلك من خلال تقسيمه إلى وحدات قياس، بحيث

1. تنضم هذه الفكرة بسهولة إلى اقتراح المفهوم التلقائي الذي تمّ تطويره في الفصل السابق.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

جعلنا ما هو محسوس مجرداً بشكل مطلق، فهل غير الإنسان جوهر الزمن؟ وهل تعلم الإنسان للمعايير جعله يُقيّد معرفته بالأشياء والظواهر؟

وبعيداً عن أي تأمل ميتافيزيقي، فإنّ الزمن الذي يوجهنا إليه القديس أوغسطين هو بلا شك وقتاً محسوباً، على الرغم من أنه يرى أنّ هذا الزمن غير قابل للقياس، وهذا هو موضوع تحليلنا بالكامل: فالزمن الذي نُخطّط لتدريسه، والزمن الذي نختبره، ألا يمكننا تحديده من خلال مفهوم "المدة"؟ لأن ما نختبره هو المدة، وما نعمل على تقطيعه إلى وحدات، إنّما هي مددٌ زمنية... إنّها التجربة التي يقوم بها كلّ فردٍ مع المدة، والتي تمكنه من معرفة أوعي الزمن الذي يمرّ، والإنسان أراد أن يعطي لهذه المدة قيمة، وذلك من خلال تجهيز نفسه بمعايير مشتركة!

نحن نحفظ بأنّ الزمن بالنسبة للقديس أوغسطين هو "خاصية" للكون والتي "استثناها" الله خالق كلّ شيء تماماً، إنّها سلسلة من "الحركات العابرة" (مقابل الأبدية التي ستكون بالتالي في "وقت واحد")، إنّها يحدّد "التجربة الحسّاسة" للزمن من قبل كلّ كائن (حاضر الماضي، وحاضر الحاضر وحاضر المستقبل)، ويسجّل المفارقة المتعلقة بقياس الزمن...

ركّز علماء اللاهوت في العصور الوسطى تأملاتهم أساساً، حول المقارنة بين النظرية الأرسطية (التي تسمح بدراسة الظواهر الفيزيائية والفلكية)، بالإضافة إلى المدة عند الأفلاطونية المحدثة، المطبقة على الأرواح المخلوقة، وبين الخلود الإلهي، وقد اعتبر توماس الأكويني¹ مثالا لهذه التأمّلات ليس لله بداية أو نهاية، وفي المقابل، نجد أنّ الأرواح لها بداية ولكن لها نهاية (الإيمان المسيحي)، وأخيراً، فإنّ الظواهر الفيزيائية لها بداية ونهاية.

1. توما الأكويني (راهب دومينيكاني) (بالإيطالية Tommaso d'Aquino) : (1225 - 1274) قسيس وقديس كاثوليكي إيطالي من الرهبانية الدومينيكانية، وفيلسوف ولاهوتي مؤثر ضمن تقليد الفلسفة المدرسية. أحد معلمي الكنيسة الثلاثة والثلاثين، ويعرف بالعالم الملائكي (Doctor Angelicus)، والعالم المحيط (Doctor Universalis)، عادة ما يُشار إليه باسم توما، والأكويني نسبتته إلى محل إقامته في أكوين.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

خلال النصف الثاني من القرن الخامس عشر، لمَّح الإنسانون إلى زمن حاضر "قابل للتعديل (amendable)"، ويمكننا قراءة "العودة" إلى قيم العصور القديمة، المفقودة خلال الفترة المقابلة للعصور الوسطى، أي الفترة الموجودة بين العصر القديم النموذجي وحاضر عصر النهضة (la media aetas) كحداثة أولى لـ "مكافأة" الحاضر، لكننا سنحتفظ قبل كل شيء بالنسبة لهذه الفترة، بإدخال فكرة "التقدم"، أي "التجاوز" الممكن الذي ظهر في النظام التاريخي للمجتمع الأوروبي الغربي في منتصف القرن السادس عشر.

ويرى بروست (Prost) أنه في حال الزمن الثابت لدى رجال بداية عصر النهضة، والذي تمثله الحلقة التي تدور حول نفسها إلى الأبد، وعلى طول محور يقودها نحو نهاية الزمن، ويتبعها "تصاعد حلزوني"¹، مما يعطي للفرد منظوراً يجعله قادراً، من خلال ما يقوم به من أعمال، على إحداث "التقدم" في المجتمع رغم أن هذا الفرد يُعتبر دوماً كائناً فان. هذا الحلزون الصاعد يتغذى ويثرى من خلال الأطروحات والأدلة (والأكثر إقناعاً هي الثورة الفرنسية عام 1789) خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر.

نحن نحتفظ بأنه بالنسبة لعلماء اللاهوت في العصور الوسطى، ليس لله بداية أو نهاية، والأرواح، من ناحية أخرى، لها بداية ولكن ليس لها نهاية (الإيمان المسيحي)، وأخيراً، للظواهر الفيزيائية بداية ونهاية. في بداية عصر النهضة، يتم تمثيل الزمن بحلقة تدور حول نفسها إلى الأبد على طول محور يقودها نحو نهاية الزمن، من منتصف القرن السادس عشر يتبعها "تصاعد حلزوني"، مما يعرض الاحتمال للفرد، الفاني دائماً، من كونه قادراً، من خلال أفعاله، على تحقيق "تقدم" المجتمع.

كتب كانط Kant في فجر القرن التاسع عشر: الزمن ليس مفهوماً تجريبياً أو مفهوماً تم استبعاده من أي تجربة. ذلك لأن التزامن أو التتابع لن يصلنا بنفسيهما إلى الإدراك،

1. Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil. p.109

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

إذا لم يتدخل تمثيل الزمن قبلاً كأساس (...) الزمن تمثيل ضروري يلعب دور الأساس لجميع الحدوسات¹.

ويرى غونورد (Gonord2001) أنّ فكر كانط Kant (1726-1804) لا يقف عند هاتين النقطتين وحدهما، غير أنّ هاتين النقطتين مع ذلك تحدّدان محوراً مهماً للتفكير لأنّهما يأخذان بعين الاعتبار تمثيل الزمن أكثر من اعتبار المفهوم. كتب "كانط" في موضع آخر: "الزمن ليس مفهوماً قياسياً، أو كما يُقال، هو مفهوم كونيّ، ولكنه شكل خالص من الحدس الحساس"²، سجّل "كانط" الأسئلة المتعارضة حول نشأة الكون؛ وبالنسبة لكانط، لا المكان ولا الزمان موجودان في ذاتيهما، إنّهما يشكّلان "بنية الاستقبال التي من خلالها يمكن للحواس أن تتأثر بالأشياء"³؛ ونحتفظ هنا بالنسبة لكانط، أنّ "الزمن ليس مفهوماً قياسياً، أو كما يُقال، كونيّ، ولكنه شكل خالص من الحدس الحساس"⁴.

حسب بروست، المتفائل، فإنّ القرن التاسع عشر يقدم لنا زمناً تصاعدياً، حيث "التقدم لا يتوقّف"⁵، وحتى القرن العشرين وما عاشته الإنسانية من مآسي، لم يستطع أن يقلب هذه "الفكرة". ويدلّل بروست (Prost) على فكرة التقدم هذه، بأنّ الطلاب الذين طُلب منهم تمثيل الزمن بيانياً بخطّ مستقيم، "لا يرسمونه إطلاقاً بشكلٍ مسطح أو تنازلي"⁶؛ كما أشار أيضاً أنّه حتّى من وجهة نظر لسانية، فإنّ فكرة "ما بعد الغد"، والتي هي "الأفضل" بالضرورة، تُقرأ من خلال التعبيرات من قبيل "العودة إلى الوراء" أو "الانحدار"...

1. Kant, 1960 in Gonord, A. (2001). **Le temps**. Paris : GF Flammarion. p.95.

2. ibid. p 96.

3. Ducat, P., & Montenot, J. (2006). **Philosophie. Le manuel**. p 146. Paris : Ellipses.

4. Kant, 1960 in Gonord, 2001, p.96.

5. Prost, A. (1996). **Douze leçons sur l'histoire**. Paris : Seuil. p.109

6. Ibid.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

في القرن العشرين، حققت أعمال برغسون Bergson حسب تو 1969 "تقدماً حاسماً للفلسفة من خلال تمييز المدة عن المجال بشكل جذري"¹، ولكن وعلى وجه الخصوص، فإن معرفة الزمن بالنسبة لبرغسون، تتم قبل كل شيء من خلال ما يدركه كل فرد عن وجوده الخاص، إنها "تجربة قبل أن تصبح فكرة"²، وهو هنا، ينضم إلى نظريات "كانط" أو "لايبنيز"، وبمجرد أن يحاول هذا الوعي الذاتي بالمدة التعبير عن نفسه في "التمثيل"، فإنه يتحول إلى مفارقة بتحويله الزمن إلى "فضاء" (Theau, 1969)، وبالتالي إهمال الجانب الديناميكي البارز للمدة (ما يسميه برغسون "المدة الفعلية")، هذا هو الجانب من الأشياء الذي يفصل أفكار "برغسون" عن أفكار زملائه الألمان، في الواقع، يدحض "برغسون" الفكرة التي نقلها "أرسطو" واستعادها "كانط" (ولايبنيز) عن الزمن على أنه "عدد الحركة".

وما نحتفظ به أخيراً من تأملات برغسون هو ما يؤاخذ عنه بشكل عام (عن طريق) إعادة اكتشاف الوعي الفوري من خلال التمثيلات الفكرية التي شوّهته، اعترف برغسون بسرعة كبيرة أن البيانات الحقيقية للأول قد نتفّلت من الذكاء بالضرورة، ولا يمكن مقاربتها من خلال المفاهيم. استعادة المدة في تجربة الصيرورة النوعية، ثم البقاء في المدة، يخطئ بسرعة كبيرة بين الكائن والمدة، والمدة نفسها مع الصيرورة. (Theau, 1969, p.11)

العنصر الأساسي لهذا النقد الذي نرغب في التأكيد عليه هنا هو ما يلي: نظراً لحركة الزمن، لا ينبغي استيعاب جوهره من خلال المفاهيم (لأنها مستقرة وقابلة للعزل)؛ لذلك فإنّ طريقتنا الوحيدة "للوصول إليه" هي الحدس.

نستخدم مرّة أخرى هذا المصطلح، والذي يهمننا بوجه خاص لسببين:
الأول هو أن "حدس المدة" كان أحد النقاشات الرئيسية في علم النفس حول الزمن، ولا يزال النقاش قائماً؛

1. Theau, J. (1969). *La conscience de la durée et le concept de temps* ; Toulouse : Privat Editeur. p.11.

2. Ibid, Theau, J. (1969), p.98.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

والثاني هو أنّ حدس الزمن هذا يدعونا إلى التفكير في إشكالاتنا بشكل مختلف وبالتالي قراءة كفاءة المرحلة الأولى من المدرسة الابتدائية بشكل مختلف تماماً.

في الواقع، نحن نستخدم تعبير "التكوين المفاهيمي" في إشكالاتنا وقد تمّ تعريف "المفهوم" في الإطار المفاهيمي للدراسة. كما تمّ بالفعل طرح سؤال أولي في سياق هذه المرحلة من التفكير، ويتعلّق السؤال بصحة استخدام كلمة "مفهوم" لتأهيل الزمن (كموضوع للمعرفة) المشار إليه في المهارة المستهدفة. ثمّ تمّ قبول فكرة "المفهوم التلقائي" طواعية، والتي دافع عنها حتى وقت قريب روبستوف Rubstov ومارجوليس Margolis وتيليجين Telegin وكوندرا تيف Kondratyev (2000).

هنا، تدعونا الفلسفة البرغسونية إلى التفكير في الزمن مرّة أخرى بشكلٍ مختلف، واستبعاده تماماً، بطبيعته، وجوهره، من أيّ شكلٍ مفاهيمي، مهما كان هذا الشكل المفاهيمي: علمياً، أو حقيقياً، أو تلقائياً أو حتى زائفاً.

لكن "برغسون"، وريث أفكار كانط ولايبنيز، يكمل مذهبه بتعريف ثان، يعتبر أساسياً أيضاً، وقد ذكر كريبولت (1989) Crepault ذلك بالعبارات التالية : "الزمن جوهر في الوعي"، في هذا المكوّن الثاني من عقيدة برغسون، هناك اتفاق بما فيه الكفاية مع النقد الذي وجهه له "كريبولت".

في الواقع، إذا قبلنا، بالطبع، فكرة أنّه لا وجود لزمان دون وعي به (فكما أنّه لا وجود لمفهوم في الطبيعة، لا وجود لمفهوم دون ذكاء يفكر في هذا المفهوم ...)، في منظور ابستمولوجي للتأمّل الفلسفي حول الزمن، من المهم، التفريق بين ما هو جوهر الزمن أي (الكيونة الحقيقية)، وبين ما ستكون عليه "طبيعته الواعية".

بسبب علاقته التجريبية بالزمن (الإدراك = الحاضر بالمفرد أو الحاضر بالجمع)، بالإضافة إلى إدارته الذاتية له من خلال الذاكرة (الماضي) والخيال (المستقبل)، فإنّ الوعي يمنح للزمن الذي يفكر فيه، طبعاً خاصاً به؛ الزمن "الفعلي" ليس هو الزمن الذي تمّ تمثيله! وفي هذه الحالة من يستطيع الدفاع عن وجهة نظر معاكسة؟ فالزمن "يختلف

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

حينئذ جوهرياً عن الشريط التاريخي الذي يكتشفه الوعي أو يضعه داخله؛ إنه لا يتطابق مع هذا الشريط، وعلاوة على ذلك فهو معطى مسبق¹.

في الواقع، لكي يعي الوعي الزمن ويدمجه، يمكن للمرء أن يقول - لتجنب البقايا - يجب أن يكون هناك زمن سلفاً: لذلك يوجد الزمن خارج الوعي الذي يفكر فيه، هل يمكن أن نستنتج أنه إذا كان الزمن موجوداً خارج الفكر، فإنه لا يُعتبر حينئذ مفهوماً؟

ومع ذلك فقد سبق أن مرّ بنا، أن زمن الحدس ليس كافياً، فهو موضوع لوعي بسيط، فوجوده الحقيقي يصبح "وجهة نظر"، وإذا اتبعنا "برغسون" وما استأنفه بعده كريبولت (Crepault) (1969)، نعتقد أنه إذا كان من الممكن فهم الزمن فقط عن طريق الحدس، فمن الضروري توسيع الحدس بواسطة المفهوم، في الواقع، عندما نأخذ الزمن باعتباره مدّة، فهو إذن حركة، فلا يمكن بحال استيعابه دون نظيره الغائب: المتمثل في اللاوجود.

فإذن، إذا كان من الممكن استيعاب الوجود من خلال التجربة، وحدس "هنا والآن" (hic et nunc)، فإنّ العدم لا أن يكون موجوداً، لأنه غائب، وبالتالي لا يمكن الوصول إليه إلا من خلال التمديد نحو مفهوم الحدس، ويمرّ هذا التمديد من خلال بناء تمثيل الشيء عن طريق الذكاء.

ونحتفظ بأن الزمن بالنسبة لبرغسون هو "تجربة قبل أن يصبح فكرة"²، وأنه "جوهرية في الوعي"³، قاد التّفكير حول أفكاره إلى الاعتقاد بأنه إذا كان من الممكن استيعاب (الزمن) من خلال التجربة، فإنّ الحدس هنا والآن hic et nunc، لا يمكن أن يكون

1. Crépault, J. (1989). **Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte.** Presses Universitaires de Lille. P101.

2. Theau, J. (1969). **La conscience de la durée et le concept de temps ;** Toulouse : Privat Editeur. p.98.

3. Bergson, cité par Crépault, J. (1989).

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

اللاوجود، نظراً لأنه غائب، ولا يمكن الوصول إليه إلا من خلال التمدد نحو مفهوم الحدس. يمر هذا التمدد عبر بناء تمثيل للشيء عن طريق الذكاء.

إذا لم نفكر في هذا "التمدّد نحو المفهوم"، بنفس الطريقة التي لا يمكن للكائن أن يجد اكتماله إلا في الموت، من أجل الحصول على معرفة "حقيقة الزمن"، ما تعلق بالمفهوم وكلّ خصائصه وسماته، علينا أن "نعيش" الموت، الموت الضّروري لإدراك التجربة المتكاملة للزمن الذي نعيشه.

ويمكننا الذهاب إلى أبعد من ذلك بالإصرار على ضرورة أن نعيش أبدية الروح أو تناسخها، والذي وعدت به مختلف الأديان (الأرضية بطبيعة الحال). هذا هو السبب في طرح السؤال لمقاربة هذا البحث : هل يمكن استيعاب الزمن كمفهوم أم أنه يبقى إلى الأبد "تمثيلاً" بالنسبة للعقل البشري؟

يمكننا الآن الرد، كما فعل برسويلر Bersweiler (2005) مؤخراً بشأن الزمن : "لقد عملت على الإعداد وأواصل العمل على ذلك حتى يتسنى لي ما يمكنني قوله بشأن الزمن". (Bersweiler, 2005, p.26). "القول"، والكتابة كامتداد من خلال (السرد، باعتباره أساسيّ للتجربة الزمنية) (Ricoeur, 1983, Dominique Janicaud, 1997 et Jean Greisch, 1990, cités par Bersweiler, 2005).

أخيراً ، على الرغم من أنه لا يزال "شاباً"، أي في بداياته، يمكننا بالفعل اقتراح ما يمكن أن يكون التمثيل البياني للزمن بالنسبة للقرن الحادي والعشرين. فنزعة الزمن الحاضر présentisme تعمل على التقليل من الفضاءات، وخفض "أوقات" الانتظار (Laidi, 2000، 2003، Domingues، 2000، Hartog، 2003، Ost، 2003) وقد يتمّ الذهاب إلى أبعد من ذلك تشجيعاً لاقتراح تصور محيّن جدير "بالزمن" والذي سجّلت فيه: حلزونية يتمّ تقليل عرض حلقاتها، وحيث أنّ كلّ حلقة لم تعد لتمثّل دورة حياة الإنسان، ولكن سلسلة من اللحظات، ستكون هذه الحلقات من الآن فصاعداً جنباً إلى جنب تقريباً، متسارعة نحو الأمام بسرعة متزايدة باستمرار : أنبوب أشعة الكاثود، داخله في أوقات أخرى، تعمل أنابيب أخرى... شكل كسوري!

2 . 3 . 1. الزمن الحاضر *Présentisme* اليوم، نحو أيّ مجتمع للغد؟

تقع مسألة الزمن في قلب المجتمعات، والمفكرون الذين يضعون أفكارهم على الورق حول هذه المسألة إن هم انعكاس لهذه المجتمعات. ويبدو أن الأعمال حول موضوع الزمن، والتي قام بها المفكرون في نهاية القرن العشرين وحتى في بداية القرن الحادي والعشرين، قد تخلّت عن محاولة تحديد جوهر الزمن، والذي لم يعد مجدياً، ليكرّسوا اهتمامهم أكثر على العلاقات التي يربطها الأفراد مع الزمن. فظهور علم النفس، وخاصة تطور التاريخ الاجتماعي وعلم الاجتماع قد أثر بالتأكيد على هذا التحول.

يشير توريلي (Torrelli, 2005) في هذا السياق مؤكّداً على أنه بالرغم من اهتمام كثير من علماء الاجتماع والاثروبولوجيين¹ بموضوع الزمن، وطرحه كموضوع مركزي في العلوم الاجتماعية، إلا أنه لا أحد منهم استطاع تنظيم مقارنة لهذا الموضوع بشكل ليكون منه سوسيولوجيا الزمن أو اثروبولوجيا الزمن (Torrelli, 2005). وقد يكون ذلك راجعاً، في تقديرنا، لتورط البعد الثقافي فيه وأن الجانب الديني لا ينفك عن البعد الثقافي ومن ثمة معالجة البعد الغيبي للزمن، ولذلك وجدنا أن مستشرقاً كاسينيون (1883-1962) قد عالج بطريقته الخاصة (كمستشرق) هذا الموضوع من خلال تناول البعد الزمني عند متصوّف مختار بدقّة هو الحلاج²، ليمرّ من خلال نصوصه ومواقفه وحلولياته موضوع الزمن باعتباره المفهوم الذي ينطبق على (المسلمين).

1. نذكر منهم: (E. Durkheim, P. Bourdieu, N. Elias, E. Evans-Pritchard, M. Halbwachs, ET Hall, F. Zonabend, R. Sue, K. Pomian, G. Namer, M. Mauss, Gurvitch, W. Grossin, H. Hubert, ...).

2. هو الحسين بن منصور الحلاج، ويكنى أبا مغيث. وقيل: أبا عبد الله. نشأ بواسط. وقيل بتستر، وخالف جماعة من الصوفية منهم سهل التستري... يعتبر من أكثر الرجال الذين اختلف في أمرهم، وهناك من وافقوه وفسروا مفاهيمه. وهو من أهل البيضاء وهناك خلاف حولها هل هي البلدة الفارسية، أم البلدة التي في جنوب العراق... نشأ في مدينة واسط التي تبعد بـ 180 كيلومتراً جنوب بغداد في العراق، يقول الدكتور علي ثويني في الأصل العراقي للحلاج: وبالرغم من اقتران اسم الحلاج ببغداد فإنه لم يولد فيها وإنما ولد في أطراف واسط القريبة من جنوبها عام 858م في منطقة (البيضاء)، ويؤكد مسقط رأسه هذا المؤرخ (الاصطخري) الذي عاصره وذكر ذلك ابن الجوزي في (المنتظم) حيث ذكر (الحسين بن منصور المعروف بالحلاج من أهل البيضاء)، وهكذا فإنه عراقي المولد والنشأ بالرغم من ادعاء البعض بفارسيته والتي لا يؤيدها منهج البحث التاريخي. ثم انتقل إلى البصرة قبل وروده بغداد وهو في الثامنة عشر من عمره. نشأ الحسين الحلاج في واسط ثم دخل بغداد وتردّد إلى مكة واعتكف بالحرم فترة طويلة، وأظهر للناس تجلداً

3. مفهوم الزمن والزمن التاريخي في تدريس التاريخ

لا يمكن تصوّر دراسة التاريخ دون الرجوع إلى اكتساب المفاهيم الأساسية، ذلك أننا حين نتحدّث اليوم عن تدريس التاريخ أو أيّ محتوى بيداغوجي إنّما نعني هذا التوجّه التربوي للانتقال بالعملية التربوية/ التعليمية من محتوى يُحفظ إلى محتوى يُوظف، ومن تلهيد مستقبل للمعرفة (سليبي بمفهوم جون ديوي)، إلى تلهيد نشط، يُقبل على المعرفة وفق آليات تدريسية ملائمة ومتوافقة مع هذا التوجّه، هذا إذا أردنا من درس التاريخ أن يكون شيئاً آخر غير تراكم عقيم للمعرفة.

ويتفق المؤرّخون والمختصون في التعلّيمية على أن المفهومين الأكثر ارتباطاً بتعلّم التاريخ هما مفهوم الزمان والمكان، وواضح أن مفهوم الزمن يرتبط أكثر وعلى نحو مباشر بالتاريخ، ويذهب عبد الرحمن بدوي (1977) في مؤلفه حول "مناهج البحث العلمي" إلى مقابلة مفهومين غاية في الدقّة هما: (التاريخ وعلم التاريخ)، ويشدّد في تحريره لكلّ من المفهومين على أهميّة محور الزمن، معتبراً المنهج في الدراسات التاريخية منهجاً إستراتيجياً، حيث يبيّن فيه أنّ التاريخ يتكوّن من وقائع حدثت مرّة واحدة وإلى الأبد، بينما يتكوّن العلم من حقائق قابلة دائماً لأن تعود وما ذلك إلاّ لأنّ التاريخ يقوم على الزمان وأولّ خاصية من خصائص الزمان عدم قابليته للارتداد (Irréversibilité)، إذ الخصيصة الرئيسية للزّمان هي الاتجاه إلى الأمام، والاتجاه يقتضي السير قدماً دون تراجع أو تخلف أو تكرار¹.

وتصبراً على الجوع والتعرض للشمس والبرد على عادة متصوفة الزرادشتيين... له حيل مشهورة في خداع الناس ذكرها ابن الجوزي وغيره، وكانوا يرون أن الحلاج يتلون مع كل طائفة حتى يستميل قلوبهم، وهو مع كل قوم على مذهبهم، إن كانوا أهل سنة أو شيعة أو معتزلة أو صوفية أو حتى فساقاً. ورأى الفقيه محمد بن داود قاضي بغداد، فلسفته متعارضة مع تعاليم الإسلام، فرفع أمره إلى القضاء طالباً محاكمته أمام الناس والفقهاء فلقني مصرعه مصلوباً بباب خراسان المطل على دجلة على يدي الوزير حامد بن العباس، تنفيذاً لأمر الخليفة المقتدر في القرن الرابع الهجري. وقال ابن تيمية في أمره: "من اعتقد ما يعتقد الحلاج من المقالات التي قتل الحلاج عليها، فهو كافر مرتدّ باتفاق المسلمين، فإنّ المسمين إنّما قتلوه على الحلول والاتحاد ونحو ذلك من مقالات أهل الزندقة والإلحاد..."

1. بدوي، عبد الرحمن (1977)؛ مناهج البحث العلمي؛ ص.ص: 183، 231، (ط3)، وكالة المطبوعات، الكويت.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

والتاريخ من منظور آخر، كما في "المشهد التاريخي" أو "كيف ينظر المؤرخون للماضي" حيث اعتبره جون لويس غاديس "شيء يستحيل امتلاكه، لأنه ما إن نعي ما يحدث حتى يكون قد تفلت من أيدينا، أي لا نستطيع أن نعيشه مرة أخرى أو نسترجعه أو نستعيده، كما هو الحال في التجارب المعملية أو المحاكاة الحاسوبية، ولا نملك سوى "تمثيله"¹؛ ويقسو "حسين مؤنس" في حكمه على علاقة الإنسان العربي بالتاريخ، في مؤلفه "التاريخ والمؤرخون"، فيقول: "وإذا كان العربي يقرأ التاريخ التماساً للحكمة فينسى التاريخ والحكمة جميعاً، فإنّ أمماً أخرى عرفت فضل التاريخ بأكثر مما عرفه العرب، أخذوه مأخذ الجد واحترموه ودرسوه ودققوا فيه وحققوا"².

ويبدو الزمن كياناً "من المستحيل تحديده بدقة" كما كتب محررو كتاب "الحياة، والإنسان والزمن"³، ومع ذلك، فإنّ الزمن هو واقع يومي نعود إليه باستمرار، ف "كلمة زمن تتوافق مع مفهومين مختلفين ومتراپطين، وتعني الفاصل الزمني أو المدة؛ وتعني الحقة أو الموقع في الزمن (٠٠٠) ويعبر عن الفاصل الزمني وعن العصر في نفس نظام الوحدات الخاص ب (الساعات والدقائق والثواني) غير أنّها تجيب عن مفاهيم مختلفة"^{4,5} وعلاوة على ذلك، فإنّ علماء النفس والفيزياء والفلاسفة لا يتفقون على محتوى هذا التجريد العلمي الذي هو الزمن. "على الرغم من أن هؤلاء العلماء قد يخصصون كتباً لدراسة الزمن، إلا أنّ أيّاً منهم لا يستطيع أن يتوصّل إلى فهم حاسم يرضى عنه ويرضى الآخريين"⁶.

1. غاديس، جون لويس (2016)؛ المشهد التاريخي: كيف يرسم المؤرخون خارطة الماضي؛ ترجمة: شكري مجاهد، ص:19، (ط1)، منتدى العلاقات العربية والدولية، قطر .
2. مؤنس، حسين (1984)؛ التاريخ والمؤرخون دراسة في علم التاريخ؛ ص 3 و4، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

3. Samuel A. Goudsmith, Robert Claiborne et les rédacteurs de Life, **L'homme et le temps** 1971.

4. Samuel Ae., et all, (1971) ; **Chronology: calendars and years in classical antiquity**, Ch Beck..

5. Ibid. pp 9-10.

6. Ibid. p10.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

إنّ هذه الفروق تعطينا بالفعل فكرة عن الصّعوبات التي أثارها دراسة مفهوم الزمن، وسيكون من الأهمية بمكان تحديد ما إذا كان الزمن التاريخي يشير إلى زمن علماء النفس، أو إلى زمن الفيزيائيين أو إلى زمن الفلاسفة، أو ما إذا كان يمثل شيئاً مختلفاً.

قد نجد في عمل صغير نُشر في النصف الثاني من القرن الماضي ضالتنا في فهم السؤال بشكل أفضل، والمتمثل في دراسة حول الزمن (Le temps) كتبها جان بوسيل (Jean Pucelle)¹ يميّز فيها بين أربعة أصناف من المشاكل المرتبطة بمفهوم الزمن، أولها اعتبار الزمن موضوعاً للتجربة: بمعنى أنه زمن معيش يتم إدراكه على مستويات مختلفة: بيولوجية ونفسية واجتماعية. وثانيها الزمن بوصفه وعاء، أي البلازما التي تتبّع فيها الظواهر بعضها بعضاً: إنه زمن متصور، يُعتبر حقيقة كمية مجردة. وثالثها، أنّ الزمن يشير أيضاً إلى المغامرة البشرية التي تم أخذها في الاعتبار من حيث انتشاره وعمقه: إنه الزمن التاريخي الذي يُسأل الحدث وآثاره، لتحديد، ما أمكن، كلّ من السببية والمعنى والمكان الدقيق في تعاقب العصور. رابعاً وأخيراً، يشير الزمن إلى جميع الأسئلة ذات الطّبيعة الفلسفية التي يطرحها الإنسان في مواجهته للطوارئ التي تصادفه وفي مواجهته لمستقبله: إنه الزمن الروحي الذي تلتحم حوله كلّ جهود الإنسان لتقديم تفسير منطقي لوجوده.

ويمكننا أن ندرك هنا، بشكل تقريبي، زمن علماء النفس (الزمن المعيش)، وزمن الفيزيائيين (الزمن المتصور) وزمن الفلاسفة (الزمن الروحي)، أمّا الزمن التاريخي فيظهر كواقع متميّز عن هؤلاء الثلاثة، على الرّغم من أنّه قد يكون مرتبطاً بهم ارتباطاً وثيقاً على مستوى الهواجس أو المدركات الفكرية.

ومهما يكن من أمر، فإنّ هذه الفروق تبدو مفيدة للغاية وتسمح لنا باستجواب مختلف المختصين الذين درسوا مفهوم الزمن بطريقة أكثر صلة بالموضوع. لنعرف بعد ذلك

1. Jean Pucelle, 1967, **Le Temps**, collection "Initiation philosophique", n° 16 (Paris, P.U.F).

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

كيفية استخدام استنتاجاتهم عندما يتعلق الأمر بالتفكير في مفهوم الزمن في دراسة التاريخ.

ونحاول استجواب المختصين في علم نفس النمو أو علم النفس التطوري في المقام الأول على نحو أدق، لأنّ أبحاثهم غالباً ما تعتمد في محاولة تحديد الموقع الذي يتم فيه اكتساب فكرة الزمن التاريخي في العملية الكلية للنمو العقلي، وبعد ذلك، يتم فحص آراء المختصين الآخرين بشكل سريع من الذين اهتموا بمفهوم الزمن، مهما كانت وجهة نظرهم.

وتاليا نحاول أن نحدد نظرياً وتعليمياً (ديداكتيكياً) مفهوم الزمن التاريخي، في ضوء الملاحظات التي تمّ تقديمها أولاً. وبعد تقسيم مفهوم الزمن التاريخي إلى ستة جوانب مميزة، يكون من الممكن تحديد الأهمية التربوية لكلّ جانب من هذه الجوانب.

لاشكّ أنّها ليست المرة الأولى التي يفكر فيها أيّ مدرّس في السؤال. لذا فليس الغرض هنا أن تأتي بشيء جديد، ولا أن نعيد تجربة، بل كلّ ما في الأمر أنّها محاولة لتقويم تطوّر مفهوم الزمن التاريخي فيما يتعلق بجزء كبير ممّا يحدث.

ولقد اعتقد العديد من الباحثين أنّه من الضروري استجواب علم نفس النمو للحصول على التفسيرات الأساسية المتعلقة بتطوّر ونضج مفهوم الزمن، وعلم نفس النمو، في الواقع، يشرح البنى الفكرية للمفهوم من خلال نشأته؛ إنّّه يحدّد المراحل التي يكون هناك استعداد لاكتسابه وبالتالي يمكن أن يساعد المعلمين على برمجة الاكتساب التدريجي لمفهوم معين من خلال الأنشطة المقابلة لكلّ مرحلة من مراحل النمو؛ غير أنّ مؤلّفات علم نفس النمو، كما يبدو لغير واحد من الباحثين، مخيبة للتوقع، فأوليفي ريبول (Olivier Reboul)¹ يشرح ذلك عندما كتب أنّ "الكائن البالغ، وهو في مرحلته النمائية الأخيرة، باعتبارها المرحلة الوحيدة التي تسمح لنا بتقدير المراحل السابقة التي هيأت الفرد لهذه المرحلة، فهو في الحقيقة - حسب أوليفي - ليس الإنسان الحقيقي والملاحظ فعلياً، بل هو النموذج المثالي

1. Reboul Olivier (mars 1974) ; **Devenir adulte** ; dans Esprit : 44.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

للإنسان المنطقي الخالص، والديمقراطي الكامل، وهو النموذج المثالي الذي يكون أكثر الناس عنه بعيدون تماماً كما هو الحال بالنسبة للأطفال¹.

وهذا الأمر واضح بشكل خاص في أعمال جان بياجيه (J. Piaget.) (1896-1980) حيث عرض تطوير المفاهيم الأساسية الرئيسية بأكثر الطرق العلمية، وهي: مفهوم السببية، والعدد، والزمن، والفضاء، إلخ...، لذلك فإن "بياجيه" حسب هذه الرؤية التجريبية "يتمسك بمفهوم غامض للنضج² (000) على اعتبار أن مفهوم النضج ليس إلا معياراً مأخوذاً من الحس المشترك دون التشكيك فيه؛ إذ لا يوجد شيء علمي (تجريبي) حول هذا الموضوع حسب هذه الرؤية التجريبية. كل شيء يحدث كما لو أن علم نفس النمو، بعد أن وصل إلى نهاية بحثه، أثبت أنه عاجز عن تفسير تجريبي لهذا المفهوم لدى البالغين، والذي، مع ذلك، يعطي وحده المعنى التكويني والذي هو معيارها ونتيجتها.

إن عجز علم نفس النمو من وجهة النظر التجريبية عن تفسير نقطة الوصول للعمليات النمائية التي يصفها، بشكل ملهوس، يمكن أن يفسر، جزئياً، أن الاكتشافات ذاتها لهذا التخصص لا تفيدنا كثيراً عندما نريد تطبيقها في مواقف ملهوسة. فحينما يخص مفهوم الزمن، فليس هناك ما هو أكثر إجاباً، للمعلم التاريخ الذي يرغب في البحث عن أساس علمي لما يقوم بتدريسه، من قراءة عمل بياجيه حول: "نمو مفهوم الزمن عند الطفل"³.

1. Ibid. p445.

2. يرى جابر عبد الحميد جابر: "أن هناك أربع وجهات نظر تتفاوت من حيث مدى إسهام النضج في التعلم... والذي يهمننا من وجهات النظر الأربع هو ما يمثله الموقف الثالث وهو وجهة نظر جان بياجيه الذي يرى أن نمو الأطفال يتجاوز إمكانية إرجاع كل شيء "للخبرة" كما في وجهة النظر الأولى، أو إرجاعه إلى "النضج" كما في وجهة النظر الرابعة، معتبراً أن هناك أربع مصادر تؤثر في نمو العقل والمتمثلة في: (النضج البيولوجي، والخبرة بالعالم الطبيعي الفيزيقي، وخبرة التفاعل مع الناس، والتفكير الداخلي التأملي للطفل) حيث ترتبط هذه المؤثرات -حسب بياجيه- لتحديث المراحل الأربع المعروفة، في مؤلفه حول التدريس والتعلم -الأسس النظرية- (1992)؛ ص: 71، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

3. هذا الكتاب الذي عنوانه: (Le développement de la notion du temps chez l'enfant)، كتبه جان بياجيه بالتعاون مع أربع باحثات، وتم طبعه سنة 1946 بالمطابع الجامعية الفرنسية PUF، وجاء في مقدمته أن الكتاب حرر بناءً على اقتراح قدمه "ألبرت أينشتاين" لبياجيه عندما ترأس، منذ أكثر من خمسة عشر عاماً (حوالي العام 1931)، أولى الدورات الدولية في الفلسفة وعلم النفس في دافوس؛ للإجابة عن جملة من التساؤلات منها: هل

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

من المسلم به أن هذه القراءة صعبة، ولكن بمجرد التغلب على هذه العقبة، يحق للمرء أن يتساءل عما إذا كانت هذه المهمة ستكون ذات فائدة لنا. هل يتحدث عن نفس الشيء مثلنا؟ ومع ذلك، فإننا غالباً ما نرجع إلى اكتشافات علم نفس النمو¹، هذا ما كتبه أنتونين ديون Antonin Dupont في (1975 Micheline Johnson) ليؤكد بشكل قاطع أن اكتساب مفهوم الزمن يقع تقريباً في سن الثانية عشرة. دون الأخذ في الاعتبار حقيقة أن مفهوم الزمن هذا والذي قام بتحليله بياجيه أو غيره من علماء النفس، لا يتوافق حقاً مع مفهوم الزمن الذي يشير إليها المختصون في تعليمية التاريخ؛ وربما يمكننا أن نتساءل ما إذا كنا نطرح السؤال الصحيح على الأشخاص المناسبين.

في الواقع، من السهل أن نفهم أن الزمن الذي درسه المختصون في علم نفس النمو هو الزمن المتصور، فالعديد من العروض التوضيحية التي قام بها "بياجيه"، على سبيل المثال، تشرح لنا فقط من خلال الطريقة التي يأتي بها الطفل لتصور الزمن الذي يعتبر مقياساً، مع ربطه، إما بالمسافات أو بالسرعة، فعلم نفس النمو يهتم بشكل أساسي بتنمية هذه القدرات الفكرية. لذلك، فإن استنتاجات "بياجيه" حول تطوير مفهوم الزمن تظهر، عند بعض الباحثين، على أنها غير مساعدة على فهم أفضل للعملية التي من خلالها يتصور

الحدس الذاتي للزمن بدائي أم مشتق، وهل هو مرتبط مباشرة، أم لا، بالسرعة؟ وهل لهذه الأسئلة معنى ملموس في تحليل نشأة المفاهيم لدى الطفل؟ أم أن بناء المفاهيم الزمنية قد اكتمل قبل أن تترجم إلى لغة وانعكاس واع؟ ومنذ ذلك الحين، يقول بياجيه، عمل على أن يُخصّص كل عام بعض الأبحاث لدراسة مفاهيم الزمن، ولكن دون أمل كبير، في البداية، حيث لاحظ أن العلاقات التي أقامها الصغار مشوشة وفهمهم اللفظي للمفاهيم التي يفرضها الكبار... ولكن بعد سعيه إلى التفسير، وبفضل طريقة تحليل العمليات القائمة على مفهوم "التجميعات" (groupements)، تمت صياغة أفكار العدد والكميات عند الطفل، من خلال مؤلفات مشتركة:

Piaget et Szeminska, *La Genèse du Nombre chez l'Enfant* ; Piaget et Inhelder, *Le Développement des Quantités chez l'Enfant*. Delachaux & Niestlé (Neuchâtel et Paris), 1940 et 1941.

1. The Canadian Journal of History and Social Science, vol. 6, no 3: 49.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

الأطفال الزمن التاريخي¹، حتى إنه يبدو أن كلاهما حرك عمليات فكرية ذات طبيعة مختلفة.

ماذا يعني ذلك؟ إن "بياجيه" نفسه يعتبر التاريخ نظاماً لا علاقة له بتنمية الذكاء على هذا النحو، "في الواقع، كما يقول عالم النفس السويسري، نحن لا نعيد اختراع اللغة اللاتينية أو التاريخ ولا يمكننا الانغماس في تجارب الحضارة اليونانية (٠٠٠) ليس لدينا، أو لا نمتلك بعد، معرفة مماثلة (في مراحل تكوين العمليات المنطقية الرياضية) فيما يتعلق بالآليات التأسيسية التي تولد بنى لغوية أو تحكم بفهم الحقائق التاريخية"²؛ في مناسبة أخرى، يوضح "بياجيه": "أنا نقضي الكثير من الوقت في تدريس أشياء لا يجب تدريسها، من ذلك التاريخ، على سبيل المثال. إذ يجب علينا أن نقص من الساعات التي تنسب في إصابة الناس بالاشمئزاز من التاريخ. وعلينا في المقابل أن نركز جهودنا على جعلهم يرغبون في قراءة التاريخ، وهما أمران مختلفان تماماً"³.

وهنا يمكننا وضع بعض الافتراضات: أولاً، يبدو أن دراسة مفهوم الزمن، كما فعل "بياجيه" في أعماله العلمية، ليس لها علاقة بتطور مفهوم الزمن التاريخي: فهذه الأعمال تتعلق بالزمن المتصور. من ناحية أخرى، يبدو أن "بياجيه" نفسه يشير إلى أن هناك عناصر ذات طبيعة عاطفية تدخل في دراسة التاريخ، وبالتالي لا يمكن تحليلها كمفاهيم عقلية بحتة...

وأخيراً، يبدو أننا لو عمدنا إلى مساءلة حثيثة لعلم نفس النمو لفهم أكثر الآليات المعرفية المرتبطة بفهم التاريخ، فإنه يجب علينا حينئذ أن نتوجه نحو نظرية أكثر شمولاً للنمو المعرفي، هذا ما تناوله عالم النفس الإنجليزي ر. ن. هالام R.N. Hallam من جامعة

1. يمكن العودة هنا للسفر الذي ألفه "بياجيه" مع معاونيه حول "نمو مفهوم الزمن عند الطفل" 1945... مرجع سابق.

2. Jean Piaget, 1972, *Où va L'éducation*, collection "Médiations" (Paris Denoël).

3. Jean Piaget, (1970), *A conversation with Jean Piaget and Bärbel Inhelder*, avec E. Hall et Bärbel Inhelder, *Psychology today*, 3, pp. 25-32, 54-56.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

برادفورد Bradford الانجليزية في أطروحته المعنونة : "تحقيق في بعض جوانب التفكير التاريخي للأطفال والمراهقين"¹.

وفي واقع الأمر، فإنّ "هالام" يربط تعلّم التاريخ بتطور العقل المنطقي بدلاً من مجرد تطوير فكرة الزمن، يبدو أنّ عمل "هالام" يوضح أنّ فهم "منطق التاريخ" يحدث في مرحلة لاحقة كرونولوجيا من تطور العقل المنطقي ويؤدّي بحثه إلى تجربة أساليب النشاط التي ستساعد الطالب على فهم التاريخ، والتي، بمصطلحات "بياجيه" في مؤلفه حول "علم النفس والبيداغوجيا"، يعني أنّه يجب مساعدة الطفل على "تشكيل بني من خلال بناء الواقع"²، ويسأل "هالام" أيضاً السؤال التالي: "هل هناك أنواع مختلفة من الذكاء تعتمد على ما إذا كان المرء مهتماً بالفكر التاريخي أو بتجارب بياجيه؟"³.

فمن خلال الإجابة على هذا السؤال بالإيجاب، فإنّ واتس⁴ (Watts) في مؤلفه حول "قراءة التاريخ"، يشكك بجدية في نظريات "بياجيه" التي يمكن أن يؤسس عليها أيّ تفسير لتطور الذكاء بشكل عام ويضع قبالها نظرية ماك كيلار (McKellar)⁵ في كتابه حول "الخيال والتفكير"، حيث يميز فيه بين شكلين من التفكير، الترابطية والعقلانية، والتي، بدلاً من أن تتبع بعضها بعضاً، فإنّها تتطور تدريجياً من خلال تأثير إحداها في الأخرى. ووفقاً لـ "واتس"، فإنّ نظرية تطور الفكر هذه لها ميزة تفضيل تدريس التاريخ الذي يساهم بالتالي في عملية توسيع الذكاء بدلاً من التظاهر، كشرط مسبق لتعلم التاريخ، كما يقترح البياجيون، عندما يتحدثون عن مرحلة "س" من النمو العقلي⁶ فـ "ماك كيلار"، كما يشير

1. Hallam.R.N; **Investigation on some aspects of the historical thinking of children and Adolescents.**

2. Jean Piaget, 1969, **Psychologie et Pédagogie**, collection "Médiations" (Paris, Denoël).

3. Hallam R. N, op. cit., 163. (أطروحة غير منشورة) (ص 193 و 194).

4. Watts D. G. (1972) ; **The Learning of History**, "Students Library of Education" ; pp177 (London, Routledge and Kegan Paul) chapitre 2: "Thinking and the Learning of History".

5. McKellar P (1957); **Imagination and Thinking**, cite dans D. G. Watts.

6. Watts. Ibid. 23.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

"واتس"، يدعو إلى استخدام قدر أكبر من الخيال، والربط، والابتكار، مع الاستفادة إلى أقصى حد من التأثيرات الإيجابية للعاطفة على التعلم. وهكذا نجد هنا مرة أخرى الفرضية التي اقترحها "بياجيه" نفسه، والتي تنص على أن التاريخ لا يتم تعلمه من خلال العمليات الفكرية فقط¹.

في نهاية هذا الاستقصاء الأولي، نحن لا نعرف أكثر مما عرفناه منذ البداية عن طبيعة الزمن التاريخي؛ ولكننا بمعرفتنا بأن الزمن التاريخي ليس هو زمن علماء الفيزياء ولا هو الزمن المتصور الذي يحل فيه علم نفس النمو البناء المفاهيمي فيما يتعلق بتطور الذكاء فهذه المعرفة تعتبر مهمة²؛ لكن ليس علم نفس النمو وحده هو الذي يهتم بمفهوم الزمن، فهناك إلى جانب علماء النفس، المختصون في الإدراك وأيضاً الفلاسفة والمؤرخون والتربويون، كلهم اهتموا بهذه المسألة. فما الذي قدمه هؤلاء لنا؟

فيما يتعلق بالتمييزات التي أوردناها في المقدمة، فإن عدداً كبيراً من هؤلاء المختصين مهتمون بالزمن المعيش. والسؤال الذي يطرح هنا هو: هل يساعدنا الزمن المعيش على فهم الزمن التاريخي بشكل أفضل؟

3. الزمن المعيش هل يساعدنا في فهم الزمن التاريخي؟

يتناول مؤلفو كتاب "الإنسان والزمن L'homme et le Temps بشكل عملي العديد من الأسئلة حول الزمن المعيش مثل: "إيقاعات الحياة الرائعة" و"معنى تدفق الزمن" و"إنشاء خط البداية لماضي بعيد"³؛ لكنهم لم يجددوا الطريقة التي يمكننا أن نفهم بها

1. Watts D.G. op. cit., 36-39.

2. هناك مثال صارخ تورده الباحثة الكندية "ميشلين" (مرجع سابق 1975)، وقد تم الاستشهاد بهذا المثال في العدد الثاني من مجلة Didactique-Géographie، على أن هذه العلاقة المباشرة مع الزمن المعيش والزمن المتصور هو ما يثير اهتمام علماء النفس، في الجداول التي تدور حول مفهوم الزمن. فالملاحظات المنصبة حول السلوكيات المذكورة في هذه الجداول لا تقدم عملياً أي مادة مرتبطة مباشرة بمفهوم الزمن التاريخي، إنها تتعلق فقط بالزمن المتصور، والأفضل من ذلك، أن المراجع التاريخية التي تستمد مادتها من (الشهادات والاستطلاعات) لا علاقة لها بمفهوم الزمن: فهي تتعلق بالمنهج التاريخي، وهو أمر مختلف تماماً... (Montréal, août 1972 : 29-34).

3. Ibid. Life [album], L'homme et le temps, 32- 41 ; 54-63 ; 122-131.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

طبيعة الزمن التاريخي من خلال دراستنا للزمن المعيش، وفي أيّ ظرف من الظروف يتم ذلك.

في الواقع، إنّ علم النفس المعرفي هو الذي يهتم، من بين أمور أخرى، بشكل مباشر أكثر بالزمن المعيش، أي بعمليات إدراك الفرد له، سواء عن طريق دراسة الفترات الواعية أو اللاواعية¹، وأيضاً من خلال تقييم الإيقاعات التي يحددها كلّ فرد، إمّا عن طريق فحص العوامل التي من المحتمل أن تتوّع في وعي الإدراك²، وإمّا عن طريق التجارب الفيزيولوجية الكهربائية لاكتشاف آلياتها³، يسعى عالم النفس هنا لتقييم التجربة التي يحملها كلّ واحد منا عن المدة. فالدراسات التي تهتم بالجوانب الإدراكية لمفهوم الزمن كثيرة..، على أنّ هذه الأعمال ليست مفيدة جداً لمساعدتنا على فهم فكرة الزمن التاريخي لأنها، على وجه التحديد، مهتمة بجانب محدّد جداً من مفهوم الزمن، أي الزمن الذي يمرّ به الفرد.

إذ يُلاحظ، مع ذلك، أنّ هذين الجانبين من مفهوم الزمن لا يمكن أن يكونا مستقلين تماماً. في الواقع، تساعدنا هذه الدراسات في تحديد موقع التجربة الفردية للإنسان الخاضع للزمن، وهي التجربة التي بدونها لا يمكن لمفهوم الزمن التاريخي أن يوجد لأنه يبدو أنّه يمثّل أساسه الذي لا غنى عنه، على الرغم من أنّ هذا الارتباط لم يتم إثباته علمياً⁴.

1. Jean Theau, 1969, **La conscience de la durée et le concept de temps** (Paris, Edouard Privat). - Philippe Malrieu, 1953, **Les origines de la Conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant** (Paris, P.U.F.) ; - et Paul Fraisse, 1967, **Psychologie du temps** (Paris, P.U.F.).

2. Eliane Amado Levy-Valensi, 1965, **Le Temps dans la vie psychologique**, (Paris, Flammarion).

3. Holubar J (1969); **The Sense of Time**. An Electrophysiological Study of its Mechanism in Man (Cambridge, M.I.T).

4. Ibid. Johnson M. 1975.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

ولقد اعتبر "جان بياجيه" الزمن والحركة والسرعة بمثابة مكونات افتراضية، تتطلب تكويناً نمائياً تدريجياً وبطيئاً وبشكل متزامن، حيث انصب اهتمامه في معالجته لنمو مفهوم الزمن لدى عينة واسعة من الأطفال على رصد وتتبع نمو مفاهيم زمنية أساسية كتتابع الأحداث، والمدة أو الفترة الزمنية، والتزامن، وتساوي المدد واندماجها وتجميعها، وقياس الزمن، ومفهوم العمر، وزمن الفعل الذاتي أو المدة الداخلية¹.

والجدول التالي يلخص تطوّر المفاهيم الزمنية خلال المراحل الأربع فيما بين 4 و 11 سنة:

المراحل الخمسة المفاهيم الزمنية	6 - 4 سنوات	9 - 6 سنوات	11 - 9 سنة
التتابع	عجز في وضع الرسوم المتصلة والمختلطة عشوائياً على شكل مرتّب ومتتابع.	إدراك العلاقة بين التزامن وترتيب الأحداث اعتماداً على المحاولة والخطأ.	إدراك صحيح لتتابع وتزامن الحركات اعتماداً على "العمليات العقلية"
المدة أو الفترة الزمنية	عدم إدراك العلاقة العكسية بين الزمن والسرعة، ومن ثمة غياب مفهوم المدة بسبب هذا العجز.	إدراك العلاقة العكسية بين الزمن والسرعة، دون التمكن من استيعاب تساوي المدد المتزامنة...	القدرة على إدماج المدد فيما بينها، وبناء زمن واحد منسجم.
قياس الزمن	عدم القدرة على اقتراض ثبات السرعات، ومن ثمة عجز في ربط المدد ومقارنتها.	حدس ثبات سرعة الساعة، وبداية فهم تساوي المدد	القدرة على قياس الزمن بشكل إجرائي ودقيق.

1. تامر، البشير (2005)؛ مساهمة في ديداكتيكية الفكر التاريخي : اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي؛ رسالة دكتوراه غير منشورة، ص 190، كلية علوم التربية - الرباط، المملكة المغربية.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

الكشف عن اتساق تام بين ترتيب نتابع المواليد، والجمع ما بين الأعمار.	ترتيب تواريخ الميلاد دون استنتاج استمرار فروق الأعمار بين الأفراد والعكس (خلط بين العمر والحجم)	عجز في إدراك وتنسيق ما يتعلق بالعمر من نتابع ومدة.	العمر
---	---	--	-------

عن: (البشير ثامر، 2005، ص:191)

لقد كتب العديد من المختصين في تدريس التاريخ ملاحظات وجيهة عن هذا الارتباط بين المراحل النمائية وبين المفاهيم الزمنية، ولاحظ "كريسو"¹، أن طفلاً يبلغ من العمر سبع سنوات عاش أكثر من نصف عمره في حالة فقدان للوعي، ولم يؤثر على حساسيته بشدة؛ ف "قصر نظره" في مواجهة الزمن، وإدراجه بالكاد في الأطر الاجتماعية، وجهله بأنشطة الكبار، كل هذا يعني بالنسبة إليه أن الشهور، والسنوات، والقرون، ليست لها سوى ظل للواقع العقلي وهي مجرد كلمات. (..) كتب "كريسو": عندما كنت طفلاً، تحدّث الناس حولي عن "حرب الـ 70". لقد رأيتها بشكل غامض من مسافة لا يمكن فهمها²، أعلم الآن أن هذه المسافة كانت قريبة جداً: المسافة التي تفصل بين 1939 و1950! كان عليّ أن أعيش أكثر من نصف قرن للحصول على هذه الفكرة الصحيحة: لقد امتلكها والداي اللذان عاشا في ذلك الوقت؛ لكنهما كانا عاجزين عن إعطائها لي، وأن ألقاها أنا بدوري منهما.

ويبدو أن الإدراك الصحيح للزمن المعيش مرتبط بالعمر وبنوعية وعي كل شخص بأحداث حياته. لكن هذا التأكيد، الواضح جداً، ليس من السهل إثباته؛ وفي كتاب صغير الحجم عن "تعليم التاريخ ومشكلاته"، كتب "مارسيل راينهارد": "الزمن نفسه يجلب التواطؤ؛ ومع مروره، يصبح الأطفال بالغين، وتصبح أفكارهم عن الزمن أكثر وضوحاً،

1. Cressot. J (1957); *L'histoire et la psychologie de l'enfant*, dans *L'enseignement de l'histoire*, "Cahiers de Pédagogie moderne" (Paris, Bourrelier).

2. يستدلّ في هذا السياق بفيلم: "Hitler ne connaît pas"، انجزه في فرنسا Bertrand Blier في نهاية الخمسينات من القرن الماضي مع مجموعة من المراهقين.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

حيث يتعمقون فيها، فهم مستعدون لفهم قيمتها في التاريخ"¹، غير أن هذا هو الحد الذي يقف عنده "راينهارد" في عمله الاستكشافي، إذ يفضل أن يضاعف الاقتراحات التربوية التي يمكن أن تسهم في تطوير مفهوم الزمن التاريخي، ولكن دون تحديد معطيات هذا النضج. في حين يصف هنري جونسون Henry Johnson (1940) في كتابه (تدريس التاريخ) بيداغوجيا مرتكزة بالكامل تقريباً على الفهم الحي للتواريخ².

وأغلب المختصين في تعليمية التاريخ كروجي كوسيني (Cousinet)³ وإرنست ناتالي (Natalis)⁴ وبيتر هيل (Hill)⁵ وبيتر كاربنتر (Carpenter)⁶ وويليام بورستون (Burston)⁷ وإدوين فانتن (Fenton)⁸ وروجي سوسي (Saucier)⁹، جميعهم يؤكد على وجود السؤال، وهذا غالباً عندما يتحدثون عن استخدام الجداول المتزامنة (المخطط الزمني) Time chart¹⁰، لكنهم لم يحددوا أي شيء فيما يتعلق بمفهوم الزمن التاريخي.

ويطرح كوسيني Cousinet سؤالاً يدعو إلى التأمل مفاده: "ما الذي يجعل التأكيد ممكناً على أن المعنى التاريخي إنما يتشكل ضمن المعنى الذي نعطيه للمدة؟ فالمعنى التاريخي

1. Reinhard. M (1959); L'enseignement de l'histoire et ses problèmes; p.112, Revue belge de Philologie et d'Histoire.
2. Johnson Henry (1940); **Teaching History in Elementary and Secondary Schools**; (New York, Macmillan), p.p 203, 219.
3. Cousinet R (1950); **L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle** ; Paris, Presses de 111e de France).
4. Natalis Ernest (1955); **Les disciplines d'idéation II : Méthodologie de l'histoire**; Liège, Dessain.
5. Hill P (1953); **L'enseignement de l'histoire : conseils et suggestions** ; (UNESCO).
6. Carpenter Peter (1964), **History Teaching : the Era Approach** (Cambridge).
7. Burston W. H (1963); **Principles of History Teaching**; (London, Methuen).
8. Fenton Edwin (1966), **Teaching the New Social Studies in Secondary Schools** (Holt, Rinehart and Winston).
9. Saucier Roger (1966), **Comment enseigner l'histoire** (Montréal, C.P.P).
10. انخط الزمني هو رسم بياني لمجموعة أحداث متتالية في الزمن. يربط بين الأحداث في مواقعها على طول الخط، تستعمل لسرد وتوضيح الأحداث التاريخية، العلمية وغيرها من الأحداث المهمة .

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

يبدو أنه شيء مختلف تماماً ويتطلب المزيد من التحليل الدقيق¹؛ هذا السؤال يسمح باستدعاء الفرضية القائلة بأن مفهوم الزمن التاريخي لن يشمل فقط العمليات ذات الطبيعة الفكرية، وهذه الفكرة تفسح المجال للعديد من الاحتمالات: وهو ما سنتناوله في الجزء الثاني من المقال.

ومع ذلك، فقد أراد العديد من الباحثين الكشف عن مشكلة الزمن بطريقة أكثر واقعية وأجروا تجارب مختلفة، ففي مجلد بعنوان (التعلم الزمني) Temporal Learning نلخصت "باربرا بيتمان" أهم عشرين دراسة أجريت منذ سنة 1940 حول تطور مفهوم الزمن²؛ كما قدم "ماكسين دنفي" Maxine Dunfee (1970، 29) تقارير عن سبع دراسات أو أبحاث حول نفس الموضوع، ويشير الاستنتاج الرئيسي إلى أن الآراء متناقضة إلى حد ما عندما يتعلق الأمر بتحديد نقطة في تطور الشخص لإتقان مفهوم الزمن هذا. ومع ذلك، تشير جميع التجارب التي تم التعرف عليها إلى أن "الأطفال قادرون على استيعاب المفاهيم المتعلقة بالزمن وبالتسلسل الزمني في سن مبكرة أكثر مما كان متوقفاً، وأن العديد من الأطفال يستجيبون بشكل إيجابي للتعليمات المبرمجة حول هذه المسائل"³، وقد توصل الباحثون الأمريكيون إلى نفس الاستنتاجات التي توصل إليها مؤلفا تجربة سان كلود Saint-Cloud التي تم التطرق إليها آنفاً.

ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن جميع الأعمال المذكورة تتحدث بشكل عشوائي عن الزمن المعيش والزمن المتصور والزمن التاريخي وأن أيًا منها لا يحاول احتواء الآثار التاريخية لمفهوم الزمن على وجه التحديد، وعلاوة على ذلك، وفي دراسته حول "بياجيه والتفكير في التاريخ" Piaget and thinking in History، يذكر "هالام" Hallam من جانبه، ثماني تجارب مماثلة أجريت في إنجلترا، ومرّة أخرى نلاحظ أنه ولا مؤلف واحد أظهر

1. Saucie, Ibid.

2. Barbara D. B (1968); **Temporal Learning**; p.22 , San Rafael, Dimensions Publishing.

3. Dunfee. M (1970); **Elementary School Social Studies**; A Guide to Current Research (Washington, A.S.C.D).

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

التمييز بين الزمن المعيش أو الزمن المتصور من جهة والزمن التاريخي من جهة ثانية¹؛ ومع ذلك، يبدو أنّ معظم الناس يعتقدون أنّه يمكننا الكشف عن النقطة التي ينضج فيها مفهوم الزمن التاريخي وذلك في حوالي السنة الحادية عشرة، ولكن في التحليل النهائي يعطي كلّ فرد هذا النضج معنى يعتمد على مفهومه لطبيعة التاريخ.

وتروي "راسيت" Geneviève Racette²، في مقال منشور تجربة مختلفة، بدلاً من مطالبة الطلاب بإعادة إنتاج هذا السلوك أو ذاك المتعلق بإدراك الزمن التاريخي، سألتهم: "ما هو الماضي؟" وقد مكنتها هذه المحاولة من جمع مواد مثيرة للاهتمام تتعلق بالتصور السائد لدى التلاميذ الصغار عن جانب واحد من مفهوم الزمن التاريخي. ومع ذلك، يظلّ تحليلها للظاهرة الملاحظة سطحيًا، وتضع موضع الشكّ طبيعة التاريخ ذاته بدلاً من مفهوم الزمن التاريخي كما هو الحال في التجارب الإنجليزية.

4. الزمن التاريخي والأعمال الفلسفية:

إذا كانت الأعمال التربوية قد تبدو لنا غير ذات فائدة كبيرة في تحليل مفهوم الزمن التاريخي، فهل النظر في الأعمال الفلسفية العديدة التي تهتمّ بمشكلة الزمن يقربّ لنا المفهوم على نحو أفضل؟

لا يبدو الأمر كذلك، ففي الواقع، سعى كلّ من غيتون Guilton في مؤلفه حول: (تبرير الزمن)، وألكيه Alquié في مؤلفه حول: (الرغبة في الأبدية)، وفاليس Wallis في مؤلفه حول: "الزمن: البعد الرابع للروح"، وريشباخ Reichenbach في مؤلفه: فلسفة المكان والزمان³، وغيرهم، بإتباع فلاسفة العصور القديمة، بارمينيدس وهيراقليطس، إلى وضع الإنسان بين اللامتناهي والواقعي.

1. R. N. Hallam, op. cit. 167-168.

2. Racette G (1970); **La notion de passé chez des élèves de huitième et neuvième année ; dans L'Histoire et son enseignement**, pp.102-108 (Montréal, Presses de l'Université du Québec).

3. Jean Guilton, **Justification du temps** (PUF, 1966); Ferdinand Alquié, **Le désir d'éternité** (Paris, P.U.F., 1968); Robert Wallis, **Le temps, quatrième dimension de l'esprit** (Paris,

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

وإذا كانت مثل هذه الأعمال تساعدنا في تعميق المعاني العميقة للمغامرة التاريخية، فإنها لا تساعدنا من جهة أخرى في الإحاطة بمفهوم الزمن التاريخي على نحو أفضل، فبعض الأعمال، مثل تلك التي انجزها ريموند آرون¹ Raymond Aron حول: "أبعاد الوعي التاريخي"، توضح جيداً الروابط العديدة التي يمكن تكوينها بين الفلسفة والتاريخ؛ ولكن ليس في هذا النوع من الأعمال يمكننا العثور على عناصر الحلّ لمجال اهتمامنا، والمتعلّق بتحديد الزمن التاريخي. ومع ذلك، فهناك كتاب آخر لفيليب أريس Philippe Aries يحمل نفس العنوان تقريباً: Le Temps de l'histoire، يصف فيه "أريس"²، تطوّر المعنى التاريخي عبر العصور بعد تحليل المعنى التاريخي بين رجال جيله، سواء من اليمين ممثلاً في (الملكيين في فرنسا) أو اليسار (المؤرخين الماركسيين أو المتمرّكين)، لكن المعنى التاريخي بالنسبة له هو معطى، هو نوع من "الانخراط في الحياة" "adhésion à la vie"، كما قال "بيير هنري سيمون"، الذي حلّل الظاهرة نفسها بين الكتاب الفرنسيين في القرن العشرين³، إنّه لا يحلّل هذا الموقف: إنّه يلاحظها بكلّ بساطة من خلال الأشياء المتعدّدة التي تعمل على تغذيتها.

في نهاية هذا الكشف السريع، يجب أن نلاحظ أن مفهوم الزمن قد أدّى إلى ظهور عدد كبير من الدراسات، لكن طبيعة الجانب الذي تمّ فحصه أدّت إلى ظهور أعمال مختلفة جداً اعتماداً على ما إذا كان المرء مهتماً بالزمن المعيش أو بالزمن التاريخي أو بالزمن الروحي؛ فبينما يتعلّق بالأعمال المرتبطة بشكل أكثر تحديداً بدراسة الزمن التاريخي وهي الأعمال التربوية والأعمال في علم النفس التطبيقي، فقد لوحظ أنّها لم تحدّد

Flammarion, 1966); Haus Reichenbach, **The Philosophy of Space and Time** (New York, Dover, 1957).

1. Aron R (1964); **Dimensions de la conscience historique**; Plon, Paris.

2. Aries P (1954); **Le temps de l'histoire**; Editions du Rocher, Monaco.

3. Pierre-Henri Simon, (1969); **L'esprit et l'histoire, Essai sur la conscience historique dans la littérature du XXe siècle**, "Petite Bibliothèque Payot".

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

بوضوح المصطلحات المستخدمة وأنّ تحليلها للزمن التاريخي يعتمد إلى حدّ كبير على تصوّر كلّ مؤلف للتاريخ. على أنّ التاريخ يمكن أن نحدّد له تعاريف ثلاثة:

أولاً، باعتباره العلم بالأحداث والوقائع والأوضاع وأحوال البشر الكائنة في زمن سبق زمن سردها (أي ماضية)، والتأليف في هذا العلم شائع بين جميع الشعوب، لأنّه يعتمد "النقل"، ولا يحفل بالأمور العامّة والقواعد والضوابط الكلية، فهو علم بالكينونات (Entité)، لا بالصيرورات (Processus)، ويمكن الاصطلاح على تسميته بـ "التاريخ النقلي".

ثانياً، العلم بالقواعد والقوانين والسّنن المهيمنة على الحياة الماضية، حيث يمثّل "التاريخ النقلي" بالنسبة "للتاريخ العلمي" المواد الأولية لهذا الأخير، وهي المواد التي يدرسها عالم الطبيعيات في المخبر ليكتشف مختلف العلاقات التي تحكمها. لكن المواد التي يدرسها عالم الطبيعيات هي مواد عينية حاضرة موجودة أمامه، لذلك فدراسته تجريبية، أمّا المحقّق في حقل التاريخ العلمي فواده كائنة في الماضي وليس لها وجود في الحاضر، وهي عبارة عن معلومات ووثائق فقط، ولذلك فتحليلات المؤرّخ يجريها في مخبر العقل وبأدوات الاستدلال والقياس. والتاريخ العلمي كالتاريخ النقلي يرتبط بالماضي لا بالحاضر غير أنّه كلّ لا جزئيّ وعقلي لا نقلي. وهو في حقيقته قسم من علم الاجتماع باعتبار أنّ علم الاجتماع يشمل المجتمعات الماضية والحاضرة.

ثالثاً، هو فلسفة التاريخ، فهو العلم بـ "صيرورة" المجتمعات لا بـ "كينونتها"، فهو يدرس عمليّة انتقال المجتمع من مرحلة إلى أخرى... والحقيقة أنّ المدارس الفلسفية إمّا أن تؤمن بالكينونة فتري الكون ساكناً متوقفاً لأنّها ترفض اجتماع الوجود والعدم. وإمّا أنّ بناءها الفلسفي قائم على أساس الصيرورة، فهي ترى الكون متحرّكاً لأنّها تؤمن بإمكان اجتماع وجود الشيء وعدمه في آن واحد.

إنّ هذا اللّون من التّفكير حول الوجود والعدم وحول الحركة والسّكون وحول مبدأ عدم اجتماع النقيضين هو من خصائص التّفكير الغربي وناشئ عن عدم فهم صحيح لمسائل الوجود، وخاصّة مسألة أصالة الوجود ومسائل ترتبط بهذا الموضوع... وفلسفة

التاريخ كالتاريخ العلمي، علم كلي لا جزئي، وعقلي لا نقلي، لكنه خلافاً للتاريخ العلمي، علم بصيرورة المجتمعات لا بكيونتها¹.

ومفهوم التاريخ في (فلسفة التاريخ) لا يعني ارتباط أحداث هذا العلم بالماضي، بل يعني تفهم تيار انطلق منذ أقدم العصور، ولا زال مستمراً وسيواصل مسيرته في المستقبل، وليس الزمن لهذا التيار مجرد "ظرف" بل إنه بعد من أبعاده. وعلم التاريخ، لاشك، مفيد في مفاهيمه معانيه، حتى "التاريخ النقلي"، أي العلم بالأحداث وحياة الأشخاص، يمكن أن يكون نافعا ومحركا وبناءً ومرتبياً وموجهاً، يقدم العبرة والاعتبار.

5. تحديد مفهوم الزمن التاريخي نظرياً وتعليمياً:

هل من الممكن إجراء الجرد؟ هذه هي المهمة التي سنتشغلنا الآن من خلال اقتراح إطار مفاهيمي لتحديد مفهوم الزمن التاريخي نظرياً وتعليمياً. وقبل المضي قدماً، من الضروري توضيح المقصود بعبارة "تعلم مفهوم"؟ يُعتبر عالم النفس الأمريكي روبرت م. جانبيه (2002-1916) Robert Gagné، الذي سعى لدراسة ظروف التعلم تجريبياً، أن التربويين وعلماء النفس يميلون إلى استخدام هذا التعبير لتعيين العديد من العمليات المختلفة. ومع ذلك، يؤكد جانبيه Gagné أنه من المستحسن منذ البداية التمييز بين "المفهوم" وبين "مجموعة المفاهيم"، فهذا التعبير الأخير هو القدرة على تعيين مجموعة من الأفكار والحقائق والمبادئ والقواعد. يسمي هذا التعلم "التعلم الأساسي". علاوة على ذلك، تُظهر التجربة أن تعلم المفاهيم البسيطة لا يتم فقط عن طريق الاكتشاف، أي من خلال عملية التجربة والخطأ كما لوحظ في الثدييات العليا les primates supérieurs، فعند الأطفال (والكبار) يتم تسريع تعلم المفاهيم البسيطة من خلال المعلومات اللفظية التي تحدّد بعد ذلك من عملية الاكتشاف، "إذا كان على الرجال أن يكتشفوا" مفاهيم بسيطة جديدة عن طريق التجربة، فسيستغرق الأمر وقتاً طويلاً لتعلم كل ما يجب على المرء أن يتعلّمه"².

1. مطهري، مرتضى (1989)؛ المجتمع والتاريخ؛ ص: 52 وما بعدها، مكتبة الجديدة، تونس.

2. Gagné. R. M (1969); **The Learning of Concepts**, dans Readings for Social Studies in Elementary Education (Toronto, Macmillan,), pp.73-80. Repris de School Review, vol. 73 (1965): 187-196; voir 79.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

أما بالنسبة للمفاهيم المعقدة، فيمكن للمرء أن يفترض أن تعلمها مشروط بإتقان الجميع للمفاهيم البسيطة التي تتكوّن منها، "ولكن يمكن تعلّم المفاهيم المعقدة عن طريق الاكتشاف، وهناك أدلة كثيرة على أن طريقة العمل هذه يمكن أن تكون مفيدة للاحتفاظ والتبديل"¹، ويمكن لأعمال قانييه (Gagné) أن تقدّم لنا أمرين:

الأول: أن الزمن التاريخي هو مفهوم معقد...

والثاني: أن تعلم هذا المفهوم المعقد، على عكس تعلم المفاهيم البسيطة، يمكن أن يتم بشكل أكثر فاعلية بطريقة تجريبية منه بطريقة لفظية بحتة.

فهذا الزمن التاريخي هو مفهوم معقد يسهل إثباته، يمكننا القول بداية أن كلمة "زمن" نفسها ملتبسة لأنها تشير في نفس الوقت إلى المدة والعصر والحركة والبقاء. ثم، الزمن هو حقيقة يمكن إدراكها فكرياً (وهذا، من عدة جوانب)، نفسياً (الإدراك)، وعاطفياً وبيولوجياً. حتى أن هناك تصوراً اجتماعياً للزمن، وآخر روحي، يتضمّن كلّ منها العديد من أنماط الإدراك المتميزة التي ذُكرت سابقاً.

من ناحية أخرى، فإنّ تعبير الزمن التاريخي، بسبب طبيعة التاريخ ذاتها والتي هي في الوقت نفسه آثار وسرد وبحث ومعرفة واختيار وتفسير²، يمكن أن تشير فقط، في وقت واحد، إلى مستويات النشاط الفكري، تماماً كما هي. يجب أن يهتم أيضاً بالمستوى العاطفي للشخصية نظراً لأنّ كان الفرد بأكمله هو الذي يشارك في الاستيعاب التدريجي للتجربة الماضية، سواء كانت فردية (الزمن المعيش) أو جماعية (الزمن التاريخي). هذه الفروق تعزز فقط الفكرة القائلة بأنّ نضج مفهوم الزمن التاريخي لا يمكن أن يحدث فقط بطريقة لفظية، كما هو الحال بالنسبة للمفاهيم البسيطة، بل يجب أن يشمل الكائن كلّه، من خلال التجربة والاكتشاف، لذلك يمكن أن يبدأ التمكن من الزمن التاريخي، في وقت واحد من خلال:

1. Gagné M., Ibid: p.80

2. Joseph H (1960), *Valeur de l'histoire* ; (Paris, P.U.F).

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

1. العمليات العقلية (تحديد الهوية، الارتباط، الذاكرة، التحويل الرمزي، الحكم، المقارنة، القياس، إلخ...)؛
2. الوعي المتطور إلى حد ما للتصورات ذات الطبيعة النفسية (المدّة، واستعادة الأحداث السابقة)، والقدرة على تحويلها بشكل مصطنع إلى واقع مجرد (الماضي)؛
3. المشاعر التي تشير إلى المواقف والقيم (الثقافة، الانتماء، إلخ).

يبدو واضحاً أن هذا الإتقان يعتمد جزئياً على التطور العام للشخص. لذلك فهو يعتمد على كل من القدرة الفكرية لتقييم الفترات والسرعات بشكل صحيح (الزمن المتصور)؛ للنضج النفسي لكل شخص يواجه وعيه الزمني (الزمن المعيش) والميل إلى إخراج نفسه من الحاضر إما نحو الماضي (الندم) أو نحو المستقبل (الأمل)؛ وذلك تبعاً لمدة التجربة التي عايشها كل شخص (العمر)، كما يعتمد على التطور العام للذكاء (التفكير المنطقي) والقدرة على تجريد الواقع؛ ولكن من المفارقات أن الأمر يعتمد أيضاً على القدرة على التخيل، أي لمعرفة ما لم يعد موجوداً.

ولكن يجب أن نضيف إلى ما سبق ذكره أن إدراك الزمن التاريخي يعتمد على الحقائق الاجتماعية، أكثر من اعتماده على المفاهيم الأخرى ذات الطبيعة الفكرية (كالزمن القابل للقياس، والمكان، والعدد، والسببية، والمادة، إلخ)، والحقائق الاجتماعية هي ما تعلق منها بالبلد، وبالبيئة، وبالأسرة، وبالثقافة المحيطة؛ ولعل ذلك هو السبب في أنه من الصعب تحديد المرحلة "س" التي يتم فيها تشكيل مفهوم الزمن التاريخي. فقد أظهر دافيد روسل David Russell أن أي مجموعة من الأطفال من نفس العمر الزمني تظهر مجموعة واسعة من المراحل في فهم المفاهيم المعقدة، ويتسع النطاق مع تقدم الأطفال في السن.

يبدو لنا هذا التأكيد قابلاً للتحقق بشكل خاص مع مفهوم الزمن التاريخي. إذ يمكن لطالب جامعي أن يرتكب خطأ فادحاً مثل اعتبار الشيخ الإمام عبد الحميد بن باديس المتوفى سنة 1940 له موقف من ثورة التحرير الجزائرية والتي اندلعت شرارتها الأولى في الفاتح من نوفمبر 1954، أو اعتبار ماركس Marx المتوفى سنة 1883 ضمن

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

الشخصيات الرئيسية للإصلاح البروتستانتي في القرن السادس عشر مثلاً؛ لكن مثل هذا الطفل البالغ من العمر 7 سنوات، بعد مشاهدة حلقة من الأوديسا The Odyssey على التلفزيون، قد يهتف: "آه، أفهم الآن: كان هناك رجال من عصور ما قبل التاريخ، زمن الأوديسا)، وزمن الهنود، والزمن القديم، وزمني أنا!" حيث يضع مختلف الحقب التاريخية في الترتيب الصحيح كما أدركها كمشاهد. يمكننا أن نلتقي بأمين بالغيين لديهم تصور دقيق للماضي، كما أننا نستطيع أن نلتقي بالغيين متعلّين لكنهم يبدوون بلا جذور.

6. تنمية مفهوم "الزمن التاريخي" لدى المتعلّم

يبدو أن مفهوم الزمن التاريخي قد بدأ في تحريك العديد من العمليات المتوازية التي لا تكون اكتشافاتها متزامنة، والتي يمكن أن نعيش دون معرفة الذات مما يجعلها تتواصل مع بعضها بعضاً، وبالتالي تقليل الثراء العام للمفهوم، والتي يمكنها أن لا تكون كلها حاضرة في فرد معين، إذ يمكننا اقتراح تقسيم هذا المفهوم المعقد للزمن التاريخي إلى عدة جوانب متميزة، كل جانب يمثّل إما مفهوماً بسيطاً، أو تصوراً نفسياً، أو مهارة فكرية، أو قيمة، أو حتى العديد من هذه "الآليات"، والتي تعمل بشكل مشترك.

إنّ تقديم قائمة من ستة جوانب كأداة لتحليل مفهوم الزمن التاريخي، يُمكن أن تساعد المعلمين على تحديد أخطاء تلاميذهم بشكل أفضل والتخطيط الأفضل للتمارين التي من المحتمل أن تطوّر مفهوم الزمن التاريخي لديهم، غير أنّ هذه القائمة لا يمكن اعتبارها نهائية.

وهذه الجوانب الستة المقترحة هي:

1. اكتساب مهارة التراجع للخلف (Le Recul)، وبالتالي تجريد الذات من الحاضر، ولنسمي هذه المهارة: مهارة العودة إلى الوراء.

2. اكتساب مهارة تحديد موقع حدث أو ظاهرة أو شخصية في علاقتها بما سبقها وما تلاها (la Chronologie)، ولنسمي هذه المهارة: الخطّ الزمني.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

3. اكتساب مهارة رؤية ما لم يعد يُقدّم لنا إلا في شكل آثار ووثائق. دعونا نسمي هذه المهارة : الاستشعار أو الاستحضار.

4. اكتساب مهارة التعرف على المتغيرات التي حدثت منذ نشأة العالم (le Changement) وقد نسميها هذا : التعرف على التغيير.

5. اكتساب مهارة ربط الأحداث الماضية بخطّ السببية المحتملة (l'Evolution) ولنسمي هذه العلاقات : التطور.

6. اكتساب مهارة إدراك الاستمرارية والديمومة (Duration / La Durée.) الموجودة في جميع مراحل المغامرة البشرية. ودعونا نسمي هذا التصور : الديمومة. كلّ جانب من هذه الجوانب الستة ليس بسيطاً، وقد ينطوي على واحد أو أكثر من المهارات الفكرية مثل ردود الفعل العاطفية لعناصر معينة من الواقع الاجتماعي، وهذا ما سنحاول إظهاره، إذ من المؤكد أن هناك شيئاً مصطنعاً في تفكيك العمليات التي تنتج بشكل مشترك اكتساب مفهوم كلي، لكن كما رأينا، فإنّ مفهوم الزمن التاريخي هو مفهوم معقد، ونعتقد أنّ مثل هذا التحليل يمكن أن يساهم في إلقاء بعض الضوء على هذا السؤال.

6. 1. مهارة التراجع للخلف:

إنّ الإدراك المتأخري يعني أنّ العملية النفسية لـ "العودة إلى الوراء" مألوفة، لذلك نحن نفهم أنّه غريب على الأطفال الصغار الذين يسقطون أساساً نحو المستقبل القريب، ويمكننا أيضاً أن نجادل بأنّ هذا الموقف النفسي لا يتطور بشكل متساوٍ لدى الجميع وأنّه يظهر في مراحل مختلفة من التطور ربّما بسبب التأثيرات المتنوعة للبيئة الأسرية (عبادة الأسلاف المتطورة بشكل أو بآخر)، والاجتماعية (الارتباط بالقديم أو الجديد. القيم)¹، أو ببساطة المكان المأهول (المنطقة القديمة مليئة بآثار القرون الماضية أو المنطقة الجديدة التي لا يعود

1. في تحقيق أجراه هودجيتس (A. B. Hodgetts) حول التربية المدنية في كندا، اكتشف أنّ الشعور التاريخي (le sens historique)، كان متطوراً أكثر بين الكنديين الناطقين بالفرنسية منه بين الكنديين الناطقين بالإنجليزية، وأنهم كانوا أكثر ارتباطاً بقيم الماضي. انظر: (Toronto, 1968) *Quelle culture? Quel héritage?*

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

"تاريخها" نلخسن عأماً إلى الوراء)، وقد تساعد تقنية "الفلاش باك" السينمائية في تطوير الموقف العقلي في العودة إلى الوراء.

يشير الإدراك المتأخر أيضاً إلى أن المرء يتقن العملية الفكرية التي تجعل من الممكن تمثيل الزمن بشكل رمزي. يلخص "جان بوسيل" بشكل جيد الصعوبات التي ينطوي عليها قياس الزمن. "عندما تعتقد أنك تقيس الزمن، فأنت دائماً تقيس المساحة"¹، لهذا السبب علينا استدعاء التقويمات والجداول الزمنية لتمثيل الأوقات الماضية. من الواضح أن هذه العملية المصطنعة لا يمكن أن تكمل تجربة التجربة المعيشة، أي الحركة الخلفية التي يقوم بها الفرد خلال مدته الخاصة. لا يمكن اختبار مفاهيم القرن، لآلاف السنين. فهو مجرد تصور فقط. ولكن بمجرد قبول هذه الحيلة النظرية، يمكننا تحديد فائدتها في ترميز الإدراك المتأخر. فقد أظهرت تجارب عديدة، من ذلك ما تناوله رالف بريستون (Ralph C. Preston) في مؤلفه حول: "تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية"²؛ إن هذه التمثيلات الرمزية كانت في متناول تلاميذ المدارس الصغار بشرط تقديمها في شكل رسومات (سلسلة من الرسوم المتتالية)، كما أظهرت تجارب أخرى نقلها (Pierre Ferland) حول "نمو مفهوم الزمن من خلال بناء خطوط الزمن لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"³، أظهرت أن التمثيلات المجردة جداً مثل الخطوط الزمنية كانت مفهومة، حتى من قبل الأطفال المتخلفين عقلياً، بشرط أن تتعلق بالمدد التجريبية (مثل يوم، أسبوع، شهر، سنة، حياة الفرد، القرن الـ 20).

1. Pucelle J, op. cit., 37

2. Preston. R. C (1961); **Teaching Social Studies in the Elementary School** (New York, Holt, Rinehart & Winston, pp214-247, voir ch. 9, "Units emphasizing the Past".

3. Ferland. P(1974), **Le développement de la notion de temps par la construction de lignes du temps chez les élèves exceptionnels du cours secondaire**. Expérience faite à Sherbrooke Durant l'hiver 1974 pour le cours de Didactique de l'histoire donné par M. Johnson.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

ومهما كان الأمر، فيبدو من السابق لأوانه، في الحالة الحالية للبحث، اقتراح سنّ معين لفهم التمثيل الرمزي للزمن بواسطة خطّ. إذ يعتمد هذا الفهم على القدرة على فكّ الرموز المجردة ويعتمد على الأرجح على السياق التربوي الذي تستخدم فيه العملية. وعلى أية حال، فمن المؤكد أنّ الجدول الزمني الذي صمّمه وبناءه الطالب سيكون أكثر فاعلية تربوياً من الجدول الزمني الذي يُقدّم له، وإذا كان الفهم هو "هيكلّة الواقع"، فإنّ بناء جدول زمنيّ سيكون إحدى الطّرق، من بين أمور أخرى، لتعميق جانب من جوانب مفهوم الزمن التاريخي.

يصبح إنشاء الجداول الزمنية أكثر إشكالية إذا تمّ تطبيقه على تمثيل العصور البعيدة. وبالفعل، فإنّ بدايات العصر التاريخي، عند النظر إليها من وجهة نظر أصل الإنسان أو حتى ظهور الحياة على الأرض، نفترض أننا على نطاق مختلف، ممّا يمكن أن يمثل فترات تاريخية. فالآليات الفكرية التي نحاول من خلالها تمثيل فترات موعلة في القدم، مثل ملايين السنين على سبيل المثال، تبدو مشابهة لتلك التي تجعل من الممكن تمثيل المدد الحية والفترات التاريخية، غير أن السؤال ليس واضحاً ما إذا كانت هذه الحيل تجعل من الممكن حقاً فهم الأزمنة البعيدة.

علاوة على ذلك، قد يفترض هذا أن الزمن نفسه متجانس ومستمر، ولكن هذا ليس هو الحال. "في الواقع، نقتصر على الاعتراف بأنّ الأسباب نفسها تستغرق نفس الزمن لإنتاج نفس التأثيرات، أو بالأحرى، أنّها تستغرق نفس الزمن تقريباً لإنتاج نفس التأثيرات تقريباً، ولكن هذا لا يزال مجرد افتراض، وبالتالي فإنّ فكرة الزمن المتجانس هي من صنع العقل وليس لدينا وسيلة لإثبات أنّه يتوافق مع الواقع. نحن نلاحظ فقط القواعد العملية الأكثر ملاءمة حتى تكون أدواتنا وحساباتنا فعالة¹.

إنّه يشبه إلى حدّ ما المفهوم المكاني للسنوات الضوئية، وتطرح مدى وضوح هذه المفاهيم مشاكل محدّدة لم تتمّ دراستها بشكل منهجي، ومن المريح افتراض أنّ تمثيل الرسومات يحلّ المشكلة، لكن لا يوجد شيء أقلّ يقيناً، لحسن الحظّ، فإنّ المشاكل

1. Pucelle, op. cit., 9.

التقنية التي يطرحها قياس العصور البعيدة مليئة بالأسئلة المثيرة (كالبحت الجيولوجي والأثري، وتقنية التأريخ بالكربون، والكشف عن المواقع القديمة عن طريق التصوير الجوي، وما إلى ذلك...) بحيث يمكن فهم الارتداد الزمني لتاريخ الأرض وتاريخ البشرية، ويمكن الاكتفاء بهذه التقديرات التقريبية: فالاهتمام بتقنيات المواعدة يجعل المرء ينسى أن الشيء نفسه، أي لم يتم الوصول إلى تراجع الزمن؛ وعلى أي حال، فإن الإدراك المتأخر، مع دعائمه المحددة وهي العملية النفسية للعودة والتمثيل الرمزي بالمساحات، يمثل جانباً واحداً فقط من المفهوم المعقد للزمن التاريخي، ويجب أن يُحاط هذا النهج النفسي وهذا الرمز بالعديد من العمليات الفكرية أو العاطفية الأخرى لنضج الزمن التاريخي ليكون فعالاً، ويجب أيضاً إتقان التسلسل الزمني من بين أمور أخرى.

6. 2 مهارة استعمال الجدول الزمني (الوضع في الماضي):

إن امتلاك مفهوم الزمن التاريخي يعني أيضاً اكتساب مهارة وضع الذات في الماضي ووضع العديد من عناصر الماضي في علاقة زمنية بعضها بعضاً. وتفترض هذه المهارة عدداً معيناً من المتطلبات الأساسية. حيث نتعرف بداية على أنفسنا في نظام المواعدة الحالي، وأيضاً في مختلف التسلسلات الزمنية، وأتينا، كما يقرر "مارسال رينهارد"، ندرك أن "أصل التقييم المسيحي ليس نقطة تحول، ولكنه مرحلة في اتجاه غير متغير"¹.

فهذه المعرفة، التي هي في الأساس مجردة ومرتبطة بمفاهيم رياضية متقدمة إلى حد ما (مفهوم الألف، مفهوم الأعداد الموجبة والسالبة، فهم الحركات الفلكية التي تعمل كأساس لحسابات التقييم)، يمكن الوصول إليها فقط للطلاب الذين بلغوا المراحل العليا من النمو المعرفي، وعلى أية حال، لا ينبغي أن تكون بعض المهارات الميكانيكية، مثل الجمع والطرح أو حفظ التواريخ، خادعة. إنها لا تعني أن الطلاب قد أتقنوا مفهوم التسلسل الزمني.

في الواقع، تم تحديد الاحتفاظ بالتواريخ منذ فترة طويلة على أنه علامة على التمكن من الزمن التاريخي، إذ لا يزال التأريخ بالنسبة لكثير من الناس عبارة عن سلسلة من

1 . Reinhard. op. cit.,9 op. cit.,9

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

التواريخ. لكن التاريخ بحد ذاته لا يعني شيئاً. "ما يهم، في الواقع، ليس أنّ حدثاً ما قد وقع في مثل هذا التاريخ أو ذاك، فالذي يهمّ هو أنّ هذا الحدث وقع قبل أو بعد حدث آخر أو في نفس وقت حدوثه أي متزامناً معه"¹، وبالتالي، فإنّ إتقان مفهوم التسلسل الزمني يعني أن يفهم المرء عمليات التزامن والتعاقب والتقارب والفترات (العصور) والمُدّد، ويمكن للمرء حتى اكتشاف المفارقات التاريخية. كلّ هذا ينطوي على مقارنات وترابطات، وقبل كلّ شيء، إتقان فكرة أن الماضي يمكن أن يكون بعيداً إلى حدّ ما؛ وباختصار، لا يكون للتاريخ معنى إلا إذا كان حياً.

هنا مرّة أخرى، يجب أن نبث عن مقارنة في التجربة الحية للزمن، يواجه كلّ شخص صعوبة أكثر أو أقلّ في تحديد موقع كذا وكذا حدث في مسار حياته. يشير بعض الأشخاص تلقائياً إلى التواريخ وبالتالي يحصلون على معايير موضوعية لتحديد الزمن؛ ويشير آخرون بالآخرى إلى بعض الأحداث المهمة التي تعمل كمنارات لتحديد حقيقة ماضية: يمكن أن تكون هذه الأحداث شخصية أو اجتماعية، كأن يقول أحدهم "لقد حدث ذلك قبل دخولي للجامعة"، ويقول آخر: "كان ذلك بعد وفاة رئيس الجمهورية" مثلاً.

أخيراً، يواجه بعض الأشخاص أكبر صعوبة في وضع أنفسهم فيما يتعلق بتجربتهم الخاصة ويرتكبون أخطاء جسيمة في تحديد الموقف الزمني من حدث ما، لذلك يبدو من المعقول أنّ العمليات المستخدمة لتأريخ حدث ما مختلفة تماماً من فرد لآخر، حيث يرى المهتمون أنّه لم يتمّ دراسة هذه العمليات بشكل منهجي، لكن لنفترض أنّ هذه العمليات معروفة، فهل يجب أن نشير إلى أنّه يمكن تحويلها تلقائياً إلى تقييم حقائق الماضي؟

يبدو بالآخرى أنّه يجب العثور على نفس التنوع في التقدير النسبي للزمن التاريخي (أي أنّه يمكننا أن نجد أشخاصاً يستخدمون التواريخ، وآخرين يحولون نظاماً للإشارات إلى حقائق التاريخ العظيمة، وآخرين يمكنهم الحصول عليها بسهولة من خلال الخلط في متاهة الحقائق الماضية)؛ لكن لن يكون هناك توازي بين القدرة على تأريخ أحداث التجربة الشخصية للفرد والقدرة على التمرّك في فترات مختلفة من الماضي، فمثل هذا المتخصص

1. Ibid. Reinhard, op. cit.,9.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

المتعلم في العصور القديمة ينسى كل ما يتعلق بحياته، ولناخذ مثالا على ذلك تلکم الجدة التي تحدّد بسهولة ولادات وزيجات العديد من أحفادها ولكنها تخطئ بشكل منهجي بين فترات الماضي. فالزمن المعيش ليس زمناً تاريخياً وبالتالي لا يبدو أنّ هناك استمرارية من مستوى إلى آخر.

ومن المهم أن نتذكر هنا أنّ إحدى طرق تطوير الإحساس بالتسلسل الزمني هي التلاعب بالتواريخ أو المعالم المفضّلة، لذلك نجد هنا مسألة التواريخ التي ربطنا بها مسألة الفترات أو العصور، في الواقع، ليس من قبيل الصدفة أن يستمر ارتباط تأريخ التواريخ لفترة طويلة: لكن التأريخ هو علامة ولا يحلّ محلّ الشيء المشار إليه. وينطبق الشيء نفسه على التقسيمات التقليدية للتاريخ إلى فترات.

كتب هنري بير (Henri Berr)، كما ذكره راينهارد Reinhard: "من الواضح أنّ أيّ قطع في التاريخ مصطنع، لا شيء ينتهي، لا شيء يبدأ على الإطلاق، هناك شيء سخيّف في تحديد فترة بتواريخ صارمة. سواء أكانت ثورة أو موتاً، لا يوجد حدث لا يكسر كلّ الخيوط مع الماضي أو المستقبل¹؛ ومع ذلك، كما يشرح "راينهارد" جيداً، "توجد نقاط مرجعية، ولكلّ منها قيمتها الخاصّة. (...)" إنّها ليست مسألة اختيار بين التواريخ، ولكن بتحليل معناها، والبحث عن معايير تحديد الفترة الزمنية²؛ علاوة على ذلك، هناك خطر دائم من أنّ الإشارة إلى فترة معيّنة ليست سوى تجريد مفاهيمي خالص، ومن الواضح أنّ التلاعب في التواريخ والفترات، وهي أدوات مميّزة للتسلسل الزمني، غير ممكن لأطفال المرحلة الابتدائية. في الواقع، يمثل التسلسل الزمني الجانب الأكثر صعوبة في مفهوم الزمن التاريخي.

إنّ الدراسات التي قادها كلّ من ستورت Sturt وأواكدن Oakden بانجلترا سنة 1921، ثم تمّ استئنافها من طرف جاهودا Jahoda سنة 1960 "بيّنت بشكل خاص أنّ سن ال 11 (في حدود الحادية عشر) من العمر، يمكن أن تكون عتبة لنموّ مفهوم الزمن

1. Reinhard

2. Ibid.16.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

التاريخي، وبعد هذا السنّ يصبح الماضي ممّيزاً بفترة التاريخيّة المتنوّعة" كما ورد في مؤلّف "جاهودا" حول "مفاهيم الأطفال عن الزمن والتاريخ"¹، كما أنّ أعمال برادلي Bradley بينت أنّه "بعد سن 11 ، 3/4 (ثلاث أرباع) الأطفال يفهمون الدلالات الأساسيّة لما يعنيه تاريخ حدث ما"². وعلى أيّ حال، إذا أردنا أن تكون الإشارة إلى فترة أو تاريخ ما عمليّة ذكيّة، يجب أن يكون هذا المرجع مصحوباً بقدر معيّن من المعرفة الخاصّة بتحريك هذا التاريخ، أو هذه الفترة. فإذن ما نوع هذه المعرفة؟

3.6 مهارة الاستحضار:

هذا هو المكان الذي يأتي فيه الاستحضار. في الواقع، ما الذي يمكن أن "يلبس" تاريخاً أو اسم فترة أفضل من الإشارة إلى الصور في سياق ملهوس، وعلاوة على ذلك، عند هذا الاستنتاج وصل مؤلفو "الطفل في وجه التاريخ"، فالفهم التاريخي، كما يشرحون، يقوم على شيء آخر غير الشعور بمدّة الحياة. ويستند بشكل خاصّ إلى التمثيلات المكانية الرّمزية (الرّسومات)، على الأشياء التي يكون هيكلها رمزيّاً (كتيبات يتمّ سرد التاريخ فيها بترتيب زمني)؛ إنّها تعتمد على الأساليب، وعلى وسائل التدريس، إنّها تعلم: إنّها معرفة³ والمعرفة التاريخيّة، أكثر من أيّ شيء آخر، تحتاج إلى توضيح ليتمّ استيعابها، فهي عبارة عن قصّة دون صور؟

والأطفال والمراهقون اليوم يفهمون هذا أكثر من أيّ وقت مضى، في عالمهم المرئي، المكوّن من الرّسوم الهزلية والأفلام والبرامج التلفزيونية، ويحتاج الترتيب المجرد (الزمن المتصور) الذي تحدث فيه القصّة إلى الإضاءة بالصور متمثلة في: (الأزياء، والمجموعات، والأسلحة، والمرجّبات، والمنازل، والأعمال الفنيّة) لتأخذ معنى.

في الأساس، ما الذي يجعل من الممكن التمييز بين الفترات إن لم يكن التلميحات إلى أماكن مختلفة: كمعابد العصور القديمة، والجوامع، والقلاع في عصور وأماكن مختلفة،

1. Jahoda. G(1963); **Children's concepts of time and History**; dans Educational Review, vol. 15, cité par R. N. Hallam, op. cit., p.167.

2. Hallam R. N, op. cit., 167.

3. Henriot.L., op. cit., 212.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

وكناطحات السحاب المعاصرة والأبراج والأنفاق والجسور العملاقة اليوم؟ ما هو "فهم الآثار الأساسية لتأريخ تاريخي"، إن لم يكن يشير إلى كذا وكذا شخصية تتخذ مثل هذه الطريقة وتشارك في عمل ملهوس. يبدو أن المرجع المرئي في التأريخ بديهي لدرجة أننا لا نحتاج منا إلى كبير عناء لتحليله.

ومع ذلك، فإن ديناميكيتته الفكرية قوية، فضلاً عن فعاليتها التربوية؛ وفي الواقع، يسمح المرجع المرئي بالمقارنة والاقتراح ويسهل الترميز، والتجارب التي قامت بها ميشلين جونسون Micheline Johnson خلال سنوات (1972 و 1973 و 1974) بإجراء تجربة مع طلاب التأريخ على مستوى جامعة شربوك (كندا)، وقامت بإعطاء كل طالب من الطلاب رقماً يمثل رقم القرن، وكان على كل واحد منهم كتابة ما رآه بالإشارة إلى ذلك القرن؛ وكان بإمكان الطلاب الذين كانوا جيدين في تصور الماضي أن يضعوا كماً هائلاً من المعلومات، مما يدل على أن إحساسهم التاريخي كان حياً إلى حد كبير. على العكس من ذلك، فإن الطلاب الذين اختاروا تضمين الظواهر المجردة، مثل "صعود البرجوازية"، و"الإصلاح"، كانوا على الفور في حيرة من أمرهم بسبب التلميحات التي كانت غاية في التجريد، لذلك كانت معرفتهم التاريخية شحيحة¹؛ ويبدو من المثير للاهتمام معرفة أن الطلاب الجيدين هم من شاهدوا الكثير من الصور وأن الطلاب المتوسطين هم من شاهدوا القليل منها كما علقت جونسون على ذلك.

لا ينبغي التقليل من أهمية الاستحضار البصري في تطوير مفهوم الزمن التاريخي، أولاً، يصرح بالرأي القائل بأنه يمكن تقديم المواد التاريخية للأطفال الصغار، وبالتالي يغذي، مسبقاً، مجموعة المراجع التي ستسمح لهم بفهم التواريخ والفترات التي تكمن وراء إتقان التسلسل الزمني بشكل أفضل، لاحقاً؛ ستحول هذه الصور أيضاً خطوة إلى الوراء le recul dans le temps، من عملية مجردة إلى عملية ملهوسة. يتماشى هذا الرأي أيضاً مع حكم "واتس" الذي يستند إلى النظرية الترابطية للتعلم لماك كيلار McKellar، لإثبات أنه

1. Expérience de l'auteur (MICHELINE JOHNSON Département d'histoire Université de Sherbrooke) au cours de Didactique de l'histoire en 1972, 1973, 1974.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

مناسب لتعليم التاريخ للأطفال، خاصةً بسبب استخدام المواد المرئية الوفيرة، المرتبطة بالمجردة. مفاهيم، تعزز التوليف بين الأشكال الترابطية والعقلانية للفكر¹.

من ناحية أخرى، إذا اعتبرنا القابلية للاستحضار مكوناً أساسياً لمفهوم الزمن التاريخي، فهذا يجعل من الممكن توسيع نطاق الأدوات التربوية لتطوير المعنى التاريخي. إلى جانب الجداول الزمنية والرسوم البيانية الأخرى، جنباً إلى جنب مع الجداول والتسلسلات، ستم إضافة جميع الاحتمالات التعليمية للصورة، ولم يعد يُنظر إليها على أنها وسيلة راحة، ولكن كأداة فكرية للتدريب، "فالصورة، كما يؤكد بول ماريشال، تشكل أهم دعم للشكل الأول من أشكال المعرفة التاريخية" كما ورد في كتابه².

4.6 مهارة التعرف على التغيير:

يتم تعزيز الدور الفكري للخيال من خلال فحص جانب آخر لمفهوم الزمن التاريخي: ألا وهو التغيير؛ إن امتلاك فكرة الزمن التاريخي هو أيضاً، في الواقع، إدراكنا أن الرجال يتغيرون، وأن الأشياء تتغير، وأن المؤسسات تتغير للوهلة الأولى، ويبدو هذا الأمر وكأنه حقيقة بديهية ومع ذلك، عند الفحص، يكتشف المرء أن الإدراك الصحيح والمنظم للتغيرات التاريخية يساهم في تطوير مفهوم الزمن التاريخي.

أولاً، يجب أن نذكر أن تصور التغيير التاريخي يخدم كإطار متطور العديد من الصور التي يحتويها الماضي. في الواقع، إذا كان من السهل تحديد صورة قديمة، على أنها قديمة، فمن الأصعب ربطها بالفترة المقابلة لها، وبالتالي وضعها في نتاج العصور. ومن خلال معرفة التغيرات الرئيسية التي حدثت في التاريخ يمكن إنشاء الارتباطات الدقيقة، التغيرات في الأزياء، والتغيرات في الأسلحة، والتغيرات في المركبات، والتغيرات في المباني تجعل من الممكن، في الواقع، "تأريخ" شخصية أو حدث ممثل على صورة ويمكن في كثير من الأحيان إجراء هذا الارتباط دون الرجوع إلى تاريخ محدد. من السهل القيام بدراسة

1. Watts. D. G., op. cit., 37.

2. Maréchal. P (1969); *L'histoire en question*; "Carnets de pédagogie pratique" (Paris, A. Colin)

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

التغيرات في الأشياء لأنه غالباً ما يكون التحول التدريجي مرئياً من فترة إلى أخرى. وبالتالي، يتم تبسيط أجهزة الهاتف، وتنمو السفن بشكل أكبر، وتصبح الخطوط المعمارية أكثر تعقيداً أو تحسناً حسب الحالة، ويتغير شكل اللباس حسب تغير الموضة وكذا قصات الشعر وهكذا. وتعتبر دراسة التغيرات في الأشياء أكثر إثارة للاهتمام لأنها، من الناحية التعليمية، في تناول الطلاب الصغار الذين هم أيضاً مغرمون جداً بهذا النوع من البحث.

يمكن أيضاً دراسة التغيرات في المؤسسات كما يشير إلى ذلك مارو (Marrou) في مؤلفه حول المعرفة التاريخية *De la connaissance historique*، حيث يرى أنه إذا لم يستوعب الطلاب الصغار جميع الآثار المجردة، فإنهم قادرون تماماً على تمييزها، إنهم يعرفون أن الحاكم اليوم ليس مثل الحاكم قديماً، ولديهم شعور بما تمثله الثورة، والتغير الاجتماعي. إنهم يفهمونها لأنهم يستشعرون ما يحتويه كل حدث تاريخي بما هو بشري، وهو ما يستدعي التعاطف كشرط مسبق للفهم التاريخي¹؛ فهذا التعاطف الطبيعي في الطفل هو الذي يمكنه من فهم الاختلافات في أسلوب الحياة، ومآثر المخترعين الكبار، والحكومات "الجيدة" و"السيئة"، وما إلى ذلك...

ثانياً، الميزة الكبرى لتوجيه الدراسة نحو ملاحظة التغيرات التاريخية هي أنه يمكن تحليلها دون الرجوع الدقيق إلى التواريخ أو الفترات، يتم بعد ذلك تسليط الضوء فقط على الحركة التي تُحيي التاريخ، ويقدم الفحص المنهجي لهذه الحركة الوعي، سواء أكان هذا الوعي عاطفياً أو فكرياً، باعتباره دعماً نفسياً لمفهوم الزمن التاريخي.

وتسمح دراسة التغيرات هذه، من ناحية أخرى، بالنظر في جانب أساسي من مفهوم الزمن التاريخي، ألا وهو السرعة التي تحرك تدفق الزمن، بعض التغيرات تكون متوحشة وسريعة؛ والبعض الآخر، على العكس من ذلك، تكون بطيئة وتمتد على مدى طويل من الزمن، ومن المسلم به أن هذا التمييز بين التغيرات القصيرة والتغيرات الطويلة ليس بالأمر السهل. إذ يلاحظ المعلمون عادة أن الطلاب الصغار هم أكثر عرضة لإدراك

1. Marrou H. I (1954); *De la connaissance historique* ; (Paris, Seuil).

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

الاختلافات من إدراكهم لأوجه التشابه بين المدينين، وبالتالي، فإنه من السهل على المراهق أن يرى الفرق بين أسلحة مجاهد في جيش الأمير عبد القادر الجزائري ومجاهد في حرب التحرير الجزائرية. قرن ونيف يفصل بينهما.

ومع ذلك، فإنه لن يرى أوجه التشابه بين جندي انكشاري في العهد العثماني وجندي في جيش "ماسينيسا" مثلاً، لأنهما مفصولان بقرون عدّة. هذا يعني أنّ فهم إيقاع التاريخ يفترض نضجاً بطيئاً، ف"مسيرة الزمن ليست موحّدة، بل تتخلّله إيقاعات، واستمراريتها لا تتجاهل الفواصل، وهذا الذي نحاول بالتأكيد توضيحه"¹، كما يقول "راينهارد".

في الواقع، تأخذ دراسة التغيّرات التاريخية معناها الكامل فقط إذا تمّ دمجها مع دراسة التسلسل الزمني؛ يلقي هذان الجانبان من مفهوم الزمن التاريخي الضوء على بعضهما بعضاً. ومع ذلك، نعتقد أنّه يمكن فصلهم بشكل مصطنع أثناء تدريس التاريخ. في الواقع، فإنّ دراسة التغيّرات، من خلال الاحتمالات البصرية والمقارنة المتعدّدة التي تنطوي عليها، هي في متناول التلاميذ الصغار. إنّه يسمح للتلميذ بتخزين المعرفة الملموسة والمرئية التي تستخدم، لاحقاً، لتجسيد المراجع الذكيّة، والتواريخ والأوقات التي يواجهها في دراسة أكثر منهجيّة للتاريخ. وهذا أمر مفهوم بوضوح من قبل مختلف مؤلّفي ما يسمى بأساليب "مقدمة في التاريخ" المخصّصة للشباب المراهقين في الحلقة الأولى من المدرسة الثانوية في الكيبك بكندا مثلاً، حسب ما أورده "ميشلين جونسون" (1975) في "مجلة تاريخ أمريكا الفرنسية"، وبالتالي فإنّ الثقافة المادية مرتبطة باحتياجات الرجال. ومن خلال الطرائق المتتالية، يتمّ قيادة الطفل لاكتشاف الحلول التي يقدمها الرجال لمشاكلهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية. تبدأ هذه الطرائق من المفاهيم الأكثر واقعية ويسهل بعد ذلك الانتقال نحو مفاهيم أكثر تعقيداً وأكثر تجريداً. وأثناء مراقبة الطلاب لبيئتهم

1. M. Reinhard, op. cit., 14.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

الخاصة، يتم قيادتهم باستمرار للتحرك في المكان والزمان، وكذلك لمواجهة الماضي والحاضر"¹.

في الواقع، هذه الأساليب لتقديم التاريخ معنية بشكل أساسي بدراسة التغيير. فالطلاب يستفيدون قليلاً من التسلسل الزمني السياسي التقليدي. وبصرف النظر عن المنهجية المتبعة، وهي منهجية العمل التاريخي للطلاب نفسه، بناءً على الوثيقة والشهادة والنقد، فإن هذه الأساليب تُنمي الوعي بالزمن والحركة؛ ولذلك يتم اقتراح "دراسة فعل الزمن على الأشياء" كما كتب "كوسينية"².

6. 5 مهارة ربط الأسباب بمسبباتها في مجرى التطور:

مثلاً لا يأخذ التغيير معناه الكامل إلا إذا تم دمج مع دراسة التسلسل الزمني (وهذا ليس ضرورياً للتلاميذ الصغار كما تمت الإشارة إليه سابقاً)، لذا فإن دراسة التغيرات التاريخية تؤدي بشكل طبيعي إلى مفهوم التطور التاريخي الذي هو جانب آخر من مفهوم الزمن التاريخي. بينما كان الأمر يتعلق فقط بتعريف مهنة المؤرخ، كان "مارك بلوخ"³ في كتابه "مهنة المؤرخ"⁴ قد حدّد بالفعل المعطيات الأساسية لمشكلة التطور التاريخي. بعد أن أظهر أنّ أكثر حدود الموضوع غموضاً هي تلك التي تفصل ما هو حديث عما هو غير حديث، فقد وضح ببراعة أنّ الماضي يجعل الحاضر مفهوماً، ولكن الحاضر بدوره يضيء الماضي؛ فاكتساب مفهوم الزمن التاريخي معناه أنّ نفهم بأنّ الحاضر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالماضي من خلال شبكة كاملة من الأسباب والعلاقات، وأنّ مختلف الأحداث التي وقعت في الماضي هي مرتبطة أيضاً بعضها بعضاً من خلال شبكة من الأسباب والنتائج.

1. Santbergen R. V(1968); *L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire* ; dans *Le Professeur d'histoire* (nov. 68) : 23.

2. Cousinet R, op. cit., 82.

3. مارك بلوخ (Marc Bloch) مؤرخ فرنسي [1886-1944]، متخصص في العصور الوسطى، مؤسس مشارك مع لوسيان فيبر Lucien Febvre لـ *Annales d'histoire économique et sociale*؛ كان وطنياً متحمساً، وكان مناضلاً نشطاً في المقاومة أثناء الاحتلال الألماني لفرنسا، اعتقل وعذب وأعدم في يونيو 1944.

4. Bloch. M (1967) ; *Le métier de l'historien* ; p.p.9-16, Armand Colin, Paris.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

ويعتبر هذا التأكيد الذي لازم الأسباب والنتائج من أكثر الحقائق التربوية حول تدريس التاريخ التي لم تكن محلّ جدل، وقد عانت منه أجيال من الطلاب، قامت بنسخ جداول شاملة لا نهاية لها من الأسباب البعيدة والقريبة لنتائج في اتجاهات متعددة. ومع ذلك، فإنّ تدريس التاريخ من خلال الأسباب والنتائج ربّما يكون النهج الأكثر إثارة للأخذ والردّ الذي يُمكن أن يُعطى للتاريخ عندما يتعلّق الأمر بتطوير المعنى المتعلّق بالزمن التاريخي، فقد أظهر "روجي كوسينيه" بوضوح الطبيعة التعسفية لهذه التأكيدات التي تستند إلى "عريضة مبادئ (...) فكلّ الغموض يأتي من أنّ حدثاً تاريخياً لا يمكن تحديده، إذا اعتبرناه من خلال أسبابه ونتائجه، وأنّ هذا الحدث التاريخي لا يمكن اعتباره إلاّ بفضل مساهمة هذه الأسباب والنتائج المفترضة والتي تشكّله في الواقع¹، وثمة نقاشات أساسية في ميدان ابستمولوجية التاريخ لاداعي لإقامها هاهنا²؛ لكن علينا مع ذلك أن نُكرّر القول، من أجل أن يكون الأمر واضحاً أكثر، وهو أنّ الحقيقة التاريخية في حدّ ذاتها لا ندركها حقاً، وكما يقول آرون Aron في كتابه (مدخل إلى فلسفة التاريخ)³، أنّ الحقيقة التاريخية "لا تنضب وملتبسة لأنّها بشرية"؛ ومن خلال ما هو متاح منهجياً فقط يحدّد المؤرخ التفسيرات التي تسمى الأسباب والنتائج. ولكن، كما يقول مارو H. I. Marrou ، مضيفاً أنّه "من الواضح تماماً أنّ هذا التفسير لم يعد ذو طبيعة سببية. ولذلك فقد حان الوقت لكي تمضي نظرية التاريخ على طبيعتها، كما هو الحال بالنسبة لعلوم الطبيعة منذ "أوغست كونت"، عندما راجع هذا الأخير مفهوم السببية؛ فقد استبدل الفيزيائيون وعلماء الطبيعة عملياً مفهوم السببية بـ "شروط الظهور"، باعتبارها أكثر عمومية وأفضل تحديداً، وما على التاريخ إلاّ أن ينحى نفس المنحى وأن يتخلّى عن البحث في الأسباب لصالح التطوّرات المتناسقة، باعتبارها امتداد للبعد الجديد للزمن، للمفهوم الستاتيكي للبنية"⁴.

1. Roger Cousinet, op. cit., 37.

2. لمزيد بسط في هذا الموضوع يراجع أبحاث: (Marrou, Carr, Aron, entre autres).

3. Aron (1948) ; **Introduction à la philosophie de l'histoire** ; p.120, Paris, Gallimard.

4. Marrou, op. cit., 183.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

فهل معنى ذلك أنّ هذه التأمّلات تفرض علينا الامتناع عن الإشارة لكلّ ما يتعلّق بالأسباب والنتائج في التاريخ؟ لا نعتقد ذلك. ومع ذلك، يبدو من المهم أن يكون المعلم على دراية بهذه المشاكل المعرفية. سيصبح منهجه بعد ذلك أقرب إلى التطوّر التاريخي الحقيقي الذي يظلّ مفتوحاً على جميع الاحتمالات. هذه هي العقلية التي يؤكّد عليها راينهارد M. Reinhard عندما يتحدّث عن فكرة الحاضر في الماضي، حيث كتب: "فكلّ شيء عبث، إذا لم يفهم الطالب أنّ كلّ لحظة من الماضي كانت تُعاش كحاضر، وأنّ أولئك الذين عاشوها فحسوا مستقبلهم فيما مضى أيضاً. ومحتوى ذلك الزمن لم يكن محدداً بعد، فقد كرّس الرجال أنفسهم لجعل هذا المستقبل مناسباً...والذي تحقّق في الماضي من طرفهم؛ ففي كلّ لحظة، كان فيها الزمن التاريخي مصبوغاً بالأمل والخوف، بالذكريات والندم، بالنوايا والمخاطر؛ لقد نجح في ماضٍ مضى وسبق مستقبلاً مليئاً بإمكانات غير حاسمة ومتعدّدة¹."

إنّ مثل هذا المفهوم، مفهوم الحاضر في الماضي، هو أحد أصعب المفاهيم استيعاباً، ولكن يمكن الوصول إليه، مع الطلاب البالغين، بدءاً من مثال من الحاضر، وخير مثال على ذلك ما يحصل في الديمقراطيات الغربية عندما يتمّ انتخاب حكومة أقلية، ففي أعقاب الانتخابات، كلّ شيء ممكن، ستكون الحكومة قادرة على البقاء في السلطة لمدة أسبوعين، شهرين، عامين، لا أحد يعرف. ولكن عندما تتم الإطاحة بالحكومة، سيكون هناك مؤرخون لإيجاد أسباب للمدّة التي مكثتها هذه الحكومة، لكن هذه الأسباب لم تكن حاسمة لأنّه في لحظة وقوع الحدث، كان كلّ شيء لا يزال ممكناً.

من المحتمل أن نجد في هذه الصّعوبة تحديداً تفسيراً لحقيقة أن دراسات "هالام" Hallam حول "تطوّر التفكير التاريخي لدى الأطفال والمراهقين"² أظهرت أنّ التفكير

1. Hallam, op. cit., 164-166.

2. Le développement de la pensée historique chez les enfants et les adolescents; cité dans **development of a concept of time have been mainly concerned with physical time.** — R. N. Hallam, "Piaget and Thinking in History", dans *New Movements in the Study and Teaching of History* (London, Temple Smith 1970)

اللفظي بالنسبة للتاريخ لا يظهر إلا بعد السن الذي اقترحه بياجيه في دراساته حول "نمو التفكير المنطقي". ففي الواقع، يتم التعبير عن التفكير اللفظي بالنسبة للتاريخ بشكل أساسي من خلال مهارة الربط بين حدثين تاريخيتين، وقد أظهرت أبحاث "هالام" أن الأطفال لا يقومون بعمليات الربط ولا يعزلون بشكل تعسفي عاملاً واحداً (في مرحلة ما قبل العمليات)، وأنهم يلتزمون حصرياً بالنص الذي يُقدم لهم الحدث وغير قادرين على الاستقراء (في مرحلة العمليات الملموسة)، ولا يقدرّون على ذلك (القيام بالاستقراء) إلا في سنّ متقدّمة نسبياً (عند بلوغ الـ 15 عاماً)، وحيث يقومون بربط علاقات كاملة مع مراعاة الطابع الافتراضي والنسبي للمعلومات ذات الطابع التاريخي.

في الواقع، سيظلّ التفسير في التاريخ دائماً عرضياً، "ليس فقط [لأنّ] الإجراء بعيد جداً عن البيئة المباشرة للأطفال ولكن [لأنّ] هؤلاء الأطفال يواجهون، على مستوى افتراضي، المراجع والمعضلات الأخلاقية التي من المحتمل أن تحير أكثر البالغين ذكاء"1.

لذلك فإنّ دراسة التطور التاريخي تنطوي على صعوبات معتبرة، وأنّ النسبية المعطاة لهذه المقاربة، ليست من أجل تسهيل العمل البيداغوجي بقدر ماهي احترام لطبيعة دراسة التاريخ ذاته، فالمعلّمون والطلّاب منجذبون بالفعل لذلك الارتباط القائم بين الأسباب والنتائج بالنسبة لموضوع التاريخ. ولا شك أنّ هذا الانجذاب يتزايد مع مرور الوقت بسبب الاهتمام المتزايد بأحداث الحضارة الماديّة التي يبدو أحياناً أنّها تعمل على تكذيب المواقف الأكثر نسبيّة في التفسير في ميدان التاريخ، فشعبية التاريخ الموضوعاتي l'histoire thématique تعزّز هذا الاتجاه. فهل علينا أن نشخص ضمن هذا النمط تأثيراً معيناً للتاريخ الميكانيكي والماركسي؟ هذا ممكن، على الرّغم من أنّ مثل هذا التأكيد يتطلّب أدلّة أكثر جدية إلى حدّ ما، لكننا لا نستبعد وجود أساتذة يدرّسون التاريخ يمارسون "الماركسية" دون أن يعرفوا ذلك. ومهما كان الأمر، فننقسط الاعتراف والتأكيد أنّه على الرّغم من أنّ دراسة التاريخ بواسطة مقارنة الأسباب والنتائج هي أكثر صعوبة من حيث تجربتها، إلا أنّها تبدو الإستراتيجية الأكثر انتشاراً.

1. Hallam, op. cit., 164-166

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

ومع ذلك، فثمة منهجية أخرى لها نفس القدر من الديناميكية في قدرتها على توضيح التطور التاريخي: والمتمثلة في أسلوب السرد، وكتب دارديل Eric Dardel في كتابه "التاريخ علم المحسوس": أن "التاريخ ينتمي دائماً بطريقة ما إلى السرد، مثل المرويات والملاحم. ليس لأن الملهات الحكائية تناسبه، بل لأن القصة تعلق الذهن على توقع ما سيحدث، فهي تعمل على تعليق الذكرى الأخيرة بزمن نفاذ الصبر لما هو آت الآن، ويضاف إلى القيمة الملحمية للعلاقة البعد الدرامي للفعل"¹، هذا الرأي، علاوة على ذلك، هو رأي "ريموند آرون" الذي يؤكد أن السرد هو ما يطبع التاريخ على وجه التحديد، وهو ما يميزه بالتالي عن علم الاجتماع.

فالسرد التاريخي، في الواقع، هو الأداة المميزة لفهم حركة التطور التاريخي؛ فلقد حاول (بول ماريشال) إعادة تأهيل هذه الصيغة التربوية في كتابه : L'Histoire en question فكتب أن "السرد التاريخي هو الشكل الأقدم الذي تتعرف من خلاله على الماضي (...). إنه يفتح مسارات تعليمية تم التغاضي عنها أو رفضها أحياناً؛ (لكنها) ومع ذلك فهي واضحة"²... أولاً وقبل كل شيء، من المؤكد أن السرد التاريخي يتميز بكونه ممكناً مع مستمعين صغار (شريطة معرفة الحكيم)، وأن يجعل اللقاء مع الماضي، في المقام الأول، أكثر حيوية، لأنه من الأسهل أن تلتقي شخصاً في إطار قصة محكية بدلاً من أن تقابله ضمن جدول شامل للأسباب والنتائج، أخيراً، يمكن للقصة أن تساهم بشكل فعال في إعطاء مذاق تاريخي، وهو أمر لا ينبغي الاستهانة به.

يطرح استخدام السرد التاريخي صعوباته، كما هو الحال مع التدريس من خلال السبب والنتيجة؛ غير أن مخاطر تشويه التاريخ أقل خطورة. وهكذا، فإن فن معرفة كيفية الرواية ليس فناً منتشرًا كفاية، فهناك قلة من بين أساتذة التاريخ الذين يحسنون الحكيم "كهنري غيلومان"³؛ ومع ذلك، فإن المدرسين الذين يتجرؤون على الحديث ليسوا كثيرين،

1. Dardel E(1946); *L'histoire, science du concret* ; p.22, Presses Universitaires de France, Nouvelle encyclopédie Philosophique, Paris.

2. Maréchal, op. cit., ch. I: 5-28

3. Bloch, op. cit.,5

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

وبالتالي فإنّ الضرر ليس كبيراً جداً. من ناحية أخرى، يفتح السرد التاريخي الباب أمام التفاصيل السطحية، والتفاصيل التافهة وحتى المدهشة والأسطورية؛ ولكن هذا العائق يمكن التخفيف منه إلى حدّ كبير إذا ما استخدمنا إجراءات تربويّة أخرى.

في التحليل الأخير، يبدو لنا هذا الجانب من مفهوم الزمن التاريخي، وهو التطور، الأكثر إشكالية على الإطلاق. لا يعني ذلك أنّ فهمه هو الأصعب: يبدو أنّ مفهوم الإدراك المتأخر، ومفهوم التسلسل الزمني، ومفهوم المدة أكثر من ذلك بكثير. لكن يتضح أنّ العمليتين اللتين تعملان على توضيح التطور التاريخي، أي تسلسل الأسباب والنتائج والسرد التاريخي، يصعب ممارستها دون الوقوع في مصائد شاقة من أجل تأسيس ثقافة تاريخية أصيلة.

6.6 المدة أو مهارة إدراك الاستمرارية والديمومة:

تعتبر المدة وهي الجانب الأخير من مفهوم الزمن التاريخي، الجانب الأهم على الإطلاق، ولكنها أيضاً الجانب الأكثر صعوبة في الفهم؛ حيث تعطى لهذه الكلمة (أي المدة) معنى خاصاً، ونحن لا نحدّد من خلالها حيزاً زمنياً متدفقاً في علاقته بظاهرة ما، ولكننا نحدّد من خلالها ذلك الطابع المستمر والدائم بالنسبة لتدفق الزمن. في الواقع، يعتبر هذا الجانب من مفهوم الزمن التاريخي متعارضاً في علاقته بالجانبين السابقين، وهما التغيير والتطور، حسب ب. ماريشال¹.

في الواقع، فإنّ الشعور بالمدة التاريخية، بالمعنى الذي يعطى له، يعني أننا ندرك أنّ ثمة استمرارية مشاهدة من خلال مجرى التاريخ، وأنّ الزمن نفسه هو الشاهد الصامت والهادئ على ذلك المخزون من الديمومة والاستمرارية الذي بقي في الإنسانية منذ الأصول الموهلة في التاريخ؛ وفي الأساس، فنحن ندرك أنّ الماضي هو بمثابة إرث لنا. ففي مدينة في الغرب الأوسط الأمريكي، تمّ وضع نصب تذكاري يحمل النقش التالي:

"الوقت يمر"، كما يقولون. أواه! لا! فالوقت يبقى! نحن الذين نمرّ.

1. Paul Maréchal, op. cit., ch.I: 5-28. 512 REVUE D'HISTOIRE DE L'AMÉRIQUE FRANÇAISE.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

Time goes", they say.

Oh ! no ! Time stays ! We go.

فهذا النّفس يوضّح جيّدًا ما تمثله المدّة التاريخية، فالموّرخ الذي يعتبر الزمن فقط مقياسًا للحركة التي تحيي التاريخ (الحركة المعبر عنها بالتغيّر والتتابع والتطور) يجعل رؤيته للزمن التاريخي مفتقرة لعنصر لا غنى عنه، لأنّ زمن التاريخ، كما قال مارك بلوخ، "ليس هو مجرد واقع ملهوس وحيّ لم يعد بالإمكان رجوعه؛ إنّهُ البلازما ذاتها التي تستحم فيها الظواهر وهو المكان المناسب والمعقول"¹، و"لأنّ المدّة موجهة، فإنّها تبصم اتجاهها على التاريخ كلّهُ. كلّ جيل هو وريث الجيل السابق، يتلقّى منه التقاليد والمبادئ والموارد والتقنيات والمعتقدات، وغالبًا ما تعيش الأجيال المتعاقبة في نفس المساكن وتزرع نفس الحقول؛ ولكن ليس دائمًا، لأنّ هناك إبداعًا كما أنّ هناك دمارًا"².

وإذا ما تمّ التركيز على التجربة الفردية للزمن، فإنّها ستسمح لنا بصياغة التأمّل التالي: "لن أعرف ما إذا كنت أتغيّر إذا لم يكن هناك شيء ما يتغيّر في". تُعبّر المدّة التاريخية عن هذا الشعور (لأنّه واحد) والذي يتمّ تحقيقه من خلال الثقافة أو التقاليد، والتي من المحتمل اختبارها من خلال المعتقدات الأولى، وربما أيضًا من خلال القلق على مصير البشرية، لأنّه إذا كانت المدّة التاريخية شعورًا، فربّما يرجع ذلك إلى أنّها تطرح مشاكل فلسفية لم يتمكّن الإنسان أبدًا من تقديم إجابة شافية عنها. فهل عصرنا في تقدّم مقارنة بما سبقه؟ وإلى أين يتّجه التاريخ؟ وما معنى المغامرة البشرية؟

هناك الكثير من الأسئلة التي لا يمكن فصلها عن الدراسة التاريخية عندما يتمّ إنهاؤها والتي تمنح لهذه الدراسة ظلالاً فلسفية. فمن المؤكّد أنّ هذه الأسئلة بعيدة عن تناول غالبية الطلاب الذين يدرسون التاريخ وهذا ما لاحظته جونسون Johnson في دراستها حول رؤية طلاب المرحلة الثانوية للأحداث الجارية. لكنها لا تعتبر أنّ فكرة الدوام التي يحددها تعبير المدّة التاريخية هي فكرة غريبة بالنسبة لهؤلاء الطلاب، وأنّ

1. Bloch, op. cit.,5

2. Reinhard, op. cit. 10.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

تكون الحسّاسية لهذا الجانب من مفهوم الزمن التاريخي أمراً محتملاً، مثلها هو الحال بالنسبة للإدراك المتأخر، على اعتبار أنّها مرتبطة إلى حدّ كبير بعدد معين من العوامل الاجتماعية مثل الأسرة، والمجموعة اللغوية، والبيئة المحليّة. فضلاً عن ذلك، فإنّ تصوّر المراهقين للأحداث الجارية يرتبط ارتباطاً مباشراً بالأسئلة التي تطرحها فكرة التّقدم، وهي نفسها مرتبطة بفكرة المدّة التاريخيّة¹.

إنّ التجربة اليوميّة تعلّمنا أنّ الأطفال يتفاعلون بشكل مختلف مع ما هو فكري وما هو عاطفي، تبعاً للتّحفيز المقدّم لهم، فهوّة جمع الحشرات أو الزهور، وهوّة الميكانيكا أو الإلكترونيات، يظهرون في وقت مبكر جدّاً، ويجمعون من الأنواع كلّها، فالفضول لديهم يظهر في أيّ مكان، ويظهر أيضاً بالنسبة للماضي وهذا أمر مؤكّد، غير أنّ هناك صعوبة في تفسير الأمر بعقلانية، فهناك اعتقاد بأنّ معنى المدّة التاريخيّة هو شكل من أشكال الوعي، يكون هذا الوعي حسياً لدى الطّفل ويتمّ التعبير عنه أساساً من خلال تذوّق القصص وتذوّق التاريخ.

ويرى "فيليب أريسفي" كتابه (زمن التاريخ) Le Temps de l'histoire، أنّ رؤية المؤرّخ الحديث للتّاريخ قريبة جدّاً من تجربة الطّفولة. ف"إنّما أن يكون التّاريخ حركة أوّليّة، غير مرنة وبدون صداقة أو أنّ هناك شراكة غامضة للإنسان في التّاريخ: ففهم المقدّس الغارق في الزمن، ذلك الزمن الذي لا يدمره تقدّمه، حيث تقف جميع الأعمار معاً..."²، وقد نعتبر رؤية أريس للمدّة التاريخيّة رؤية صوفيّة. ومع ذلك، يبدو لنا أنّ هذه الملاحظات تُترجم جيّداً الشّخصية الحدسيّة والعاطفيّة التي تحدّد معنى المدّة التاريخيّة. ويمكن للمرء أيضاً أن يشكّ في أنّه إذا كان من الواضح أنّ هذا التّصور هو نتيجة النّضج العاطفي والفكري، فإنّه ليس غريباً على تجربة الأطفال الذين يدركون بعض الحقائق في مجال اهتماماتهم بشكل مشوّش. فعدم انتظام إحساسهم بالمدّة التاريخيّة؛ سيكون متوقّعا. ذلك أنّ عدداً كبيراً من الأنشطة التي يتمّ إعدادها لهؤلاء الأطفال، كمرقبة الصّور

1. Recherche de l'auteur (Micheline Johnson) sur "Les élèves du secondaire et l'actualité"; Le Courrier pédagogique québécois.

2. Aries, op. cit., 23

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

والأشياء القديمة، ودراسة التغيرات التي طرأت على الحياة المادية، والحسابات التاريخية، من المرجح أن تُغذي هذه الأنشطة الحدس الغني والمتنوع لديهم، وإمتاعهم بالمعرفة التاريخية التي يجب أن تسبق أي رؤية منتظمة للمدة التاريخية.

وكما رأينا فيما سبق، فإنه لا يمكن تحديد مفهوم الزمن التاريخي بسلوك فكري واحد أو صفة واحدة من الوعي، وهذا يفسر سبب كون الدراسات حول هذا السؤال حسب الدارسين هي دراسات مُحَيِّبة للآمال: فهي بشكل عام، تُعالج فقط جانباً جزئياً من المشكلة، ومن ناحية أخرى، فإنّ قلة من المؤلفين يقومون بالتمييز الضروري بين الزمن المتصور، والزمن المعيش، والزمن التاريخي.

لقد تمثّلت هذه المحاولة في حصر الآثار الكلية لتطور مفهوم الزمن التاريخي من خلال تقسيمه إلى ستة جوانب متميّزة؛ ويُشير كلّ جانب من هذه الجوانب إلى مستوى معين من الإدراك أو التوجّس، سواء أكان فكرياً أو عاطفياً أو يشمل العقل والقلب في نفس الوقت، لقد تمكنا من ملاحظة أنّ الجوانب الستة المحددة تمثل صعوبات مختلفة جداً في الاستيعاب، وبعض الجوانب مثل استحضار الماضي، ودراسة التغيرات التاريخية، والاهتمام بالحسابات التاريخية (الشكل المبسط لمفهوم التطور) تبدو في متناول أطفال المدارس؛ ومع ذلك، فهي وحدها لا يمكن أن تُشكّل إتقاناً حقيقياً للزمن التاريخي. يجب أن تكمل الجوانب الأخرى هذه الاتصالات الأولى؛ وبالتالي، فإنّ دراسة التسلسل الزمني ضروريّ لتوفير إطار مفاهيمي متماسك لدراسة الماضي؛ وبالمثل، فإنّ الترميز الذي يضمّنه بناء "خطوط زمنية" يجعل من الممكن تصوّر عملية التراجع في الماضي، ولذلك يبدو أنّ هذين النشاطين أساسيان في التعليم الثانوي.

وفي ختام هذا الفصل نشير إلى أنه يجب أن يُكَمَّل هذا النضج البطيء بإدراك المدة والتطور؛ ومع ذلك، يبدو أنّ هذه الجوانب ملاحظة فقط من قبل البالغين وطلاب الكليات والجامعات. ومع ذلك، فإنّ التتابع المقترح ما هو إلا مجرد افتراضات. يمكن للتجارب المنهجية فقط أن تسمح لنا بمعرفة المراحل المختلفة لهذه العملية على وجه اليقين. ومع ذلك، ونظراً لأنّ العوامل الاجتماعية مثل الأسرة، والمجموعة اللغوية، والجهة

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

(البلد)، والمجموعة الاجتماعية، تلعب دوراً مهماً في تطوير هذه العمليات، فإنّ قياس تطوّر مفهوم الزمن التاريخي لن يكون مهمة سهلة أبداً.

لقد دفع الالتفاف الكبير حول أعمال بياجيه Piaget العديد من معلّمي التاريخ إلى إعداد طلابهم بواسطة دروس تناولت خصيصاً مفاهيم الزمن والمكان. فكتب التاريخ اليوم كما تشير إلى ذلك Johnson (1973)، غالباً ما تبدأ دروسها الأولى بـ "مدخل للمكان والزمان" أو "تعريف بالتاريخ وعلوم الإنسان" aux sciences de l'homme Initiation et à l'histoire، والتي تكون موضوع منشورات محدّدة¹. وقريب من ذلك ما نجده في كتب التاريخ المدرسية عندنا حيث يحتل المكان والزمان موقعا في مقدمة الكتاب أو توطئته².

ومع ذلك، نعتقد أنّ إتقان مفهوم الزمن التاريخي لا يمكن أن يكون طريقة مصطنعة وأنّه من خلال دراسة التاريخ يمكن لهذا المفهوم أن يتطور بشكل أفضل، وهي النتيجة التي توصل إليها "هنريو" في كتابه: "الطفل في مواجهة التاريخ" (٠٠٠) فمن خلال

1. Introduction à l'espace et au temps", leçon-type d'un groupe de professeurs français publiée dans les Cahiers de CUO (1973), no 35: 69-87; no 36:57-85. Voir également, le premier fascicule de la Collection Initiation à l'histoire et aux sciences de l'homme de Dussault-Laville.

2. وجدنا في كتاب التاريخ المقرر على تلاميذ السنة الخامسة أساسي، طبعة المعهد التربوي الوطني بالجزائر(2001-2002)، تناول في الدرس الأول "الحدث والزمن" مدعماً بصور فوتوغرافية بالأبيض والأسود... وكتاب السنة السادسة من التعليم الأساسي طبعة (2000-2001)، باعتباره الكتاب الثاني، معتمدا نفس المنهجية بتحديد الفترة الزمنية التي يتناولها الكتاب، وهي الفترة الممتدة "من الاحتلال الفرنسي للجزائر إلى اندلاع ثورة التحرير الكبرى" مع صور فوتوغرافية تدمجية بالأبيض والأسود أيضاً...

أما كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط (2004-2005)، وقد صدر في جزئين، فقد وجدنا أنّ كلّ وحدة تعليمية تتضمّن بعد التوطئة عنصراً يتناول الامتداد المكاني والزمني، مع تدعيم الوحدات التعليمية بصور فوتوغرافية ملوّنة فضلاً عن الخرائط والجداول الزمنية والوثائق... فيما كان كتاب التاريخ (سنة أولى) من المرحلة الثانوية وموجه لجميع الشعب، في طبعة 2005-2006، فهناك جانب منهجي بعد الجانب المعرفي في التعريف بالكتاب يشير إلى "احترام الإطار الزمني لتسلسل الأحداث..." وهي المنهجية نفسها المتبعة في كتاب السنة الثانية والمعطيات ذاتها، مع تدعيم المحتوى بصور وخرائط ملوّنة.

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

ممارسة وفهم التاريخ يستطيع (الطفل) أن يطور مفهومه للمدة بشكل تدريجي، ويستطيع أيضاً إثراء معرفته بالفئات الزمنية، وبكلمة واحدة، يصل إلى إتقان تعلمه للزمن.¹

في الواقع، فإن هذا المخطط المقترح لتحليل معنى الزمن التاريخي يمكن أن يساعد المعلمين على تشخيص سوء الفهم والصعوبات التي تواجه طلابهم بصورة صحيحة، ويعرفون ما إذا كانت مطالبهم سابقة لأوانها أم مبررة، وفوق كل ذلك، سيكونون أكثر قدرة في الاعتماد على المساهمات الإيجابية لاستحضار التغيرات ودراساتها، ويعطون معرفة التواريخ معناها الحقيقي، ويكونوا قادرين على إنشاء مواقف تعليمية: (مقارنة بين رسمين توضيحين، وجداول التصنيف والارتباط، والبحث عن الحضارة المادية، وتحديد الشرائح، وما إلى ذلك...)، هذه المواقف التعليمية من المحتمل أن تغذي الرؤية التاريخية وتحرك لدى المتعلمين دراسة الماضي.

أخيراً يمكننا الجزم بأن التفكير في الزمن التاريخي، يمكن أن يخدم حتى المؤرخ المحترف. عندما يصل إلى نهاية بحثه المضني، أي عندما يحاول حصر فترة زمنية، أو يدرس مشكلة، أو شخصية، فإن ذلك يغري المؤرخ، كما يقول "بلوخ" "ليكون قادراً على وضع جانب من مرحلة صغيرة في التدفق الواسع للزمن"²، وعلى العكس من ذلك، فإنه إذا قبل بنسبية الزمن، فسوف يحترم التباس موضوعه أكثر، وسيدرك صعوبات استحضار كتابته، وسيضع نفسه بوضوح بين الفعلي وغير الواقعي، في فئة المدة. كما عبر "بلوخ" أيضاً عن ذلك بشكل جيد عندما كتب أن: "الزمن، بطبيعته، سلسلة متصلة، إنه أيضاً تغير دائم، ومن نقيض هاتين السمتين تأتي المشاكل الكبرى للبحث التاريخي"³؛ وإن قبول

1. Henriot. J(1958); **L'enfant devant l'Histoire**: compte rendu de l'enquête réalisée [en 1955-56 et 1956-57]; p.69. Institut pédagogique national. France.

2. Bloch. M(1967); **Métier d'historien** (Paris, Armand Colin,), 9-16.

3. Samuel A. Goudsmith, Robert Claiborne et les rédacteurs de Life (1967); **L'homme et le temps**, Collection "LIFE; p5. le monde des sciences."

الفصل الثاني : الزمن والزمن التاريخي

هذه المعضلة، هو احترام ما هو عرضي أو ما هو احتمال بشريّ، ونقصد بذلك القيام بعمل مؤرخ أمين.

الفصل الثالث

المنهج التعليمي وتدریس المفهوم

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدرّيس المفهوم

تمهيد :

عند الحديث عن المناهج التعليمية في بعدها الزمّني، فإننا نعني بذلك علاقتها بالأبعاد الثلاثة للزّمن وهي الماضي والحاضر والمستقبل، فماضي المناهج التعليمية هو ما اندثر منها أو تجاوزه الزّمن فأصبح قديماً، وفي ماضي المناهج ما هو أصيل في الفنّ يجري عليه ما يجري على الأصيل من تجدد، إن في المحتوى وإن في الطريقة وإن في العلاقة بين المعلم وبين المتعلّم وما يحكم هذه العلاقة من قيم ثقافية ومعرفية...

وحاضر المناهج هو ما يخضع لمقتضى الملاحظة والمعاشة وما يستتبع ذلك من إمكانية للمقارنة ونقل للخبرة التربوية وتكييفها ثقافياً ومعرفياً، كلّ ذلك ضمن عملية التقييم والتقويم المستمر للعملية التعليمية العملية بغرض الارتقاء بها وتفعيل أدائها.

أمّا مستقبل المناهج التعليمية فهو محصلة للبعدين السابقين، إذ التربية في الأساس هي إعداد للمستقبل، وبقدر وضوح ماضي المناهج التعليمية إيجاباً وسلباً وما يترتب أو ينعكس عن ذلك في حاضرها، بقدر ما يكون مستقبلها واضحاً من الناحية العلمية والعملية.

ويحاول هذا الفصل استعراض جملة العناصر المرتبطة بالمناهج التعليمية تعريفاً وبناءً وتصنيفاً وتقويماً... متوجّاهاً كل ذلك بالحديث عن المفهوم وتدرّيسه باعتباره نمط من أنماط التّعليم، حيث يرتبط هذا الأخير بطبيعة الموضوع الذي تناولناه في هذا العمل.

المنهج التعليمي

المنهج "Curriculum" عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية التعليمية، يسعى إلى وضع ضوابط هذه العملية وأسسها بما يسهل تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنه وسيلة لرسم مستقبل أمة، فقد سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة فقال: "ضعوا أمامي منهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها"¹. وقد أخذ مصطلح "المنهج" مفاهيم مختلفة تبعاً لاختلاف وجهات نظر التربويين.

1. مفهوم المنهج :

تمّ تناول مفهوم المنهج من ناحيتي اللغة والاصطلاح، حيث تمّ التنويع في المصادر والمراجع من قديم وحديث ليتسنى تحديد المفهوم وتطوّراته المختلفة عبر الزمن بدقة.

1.1. المنهج لغة :

جاء في "لسان العرب" لابن منظور: منهج: من نهج، طريق نهج، بين واضح، وطرق نهجة، وسبيل منهج، كنهج...، ومنهج الطريق: وضحه، والمنهاج كالمنهج، وهو الطريق الواضح.² وفي التنزيل قوله تعالى: ﴿وَلِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾. (المائدة، الآية 48).

كما جاء في "القاموس المحيط" للفيروز آبادي أنّ النهج هو الطريق الواضح كالمنهج والمنهاج، وأنّهج: وضّح، وأوضّح...، والطريق: سلكه، واستنهج الطريق: صار نهجاً...³ ونهج البلاغة: طريقها الواضح...، المنهج والمنهج والمنهاج والجمع مناهج: الطريق الواضح، ومنه منهج أو منهاج التعليم أو الدّروس.⁴

1. إبراهيم، عبد العليم (1968)، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص35.
2. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، (د.ط)، المجلد 6، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص4554.
3. ينظر: الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ط8، مؤسّسة الرسالة، بيروت، لبنان، 2005، ص208.
4. معلوف، لويس (1966)، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، ص841.

من خلال هذه التعاريف اللغوية لكلمة "منهج" الواردة في المصادر السابقة يُستنتج أنّ كلمتي منهج ومنهج تحملان المعنى نفسه، وهو الطّريق الواضح البين الموصل إلى هدف معيّن.

أمّا الكلمة الأجنبية الدّالة على المنهج Curriculum، فهي مشتقة من جذر لاتيني، ويعني مضمار السّباق.¹ وبذلك فالمنهج الدّراسي هو مضمار لتسابق المتعلّمين وتنافسهم على اكتساب مستويات عالية من التفكير العلمي، وامتلاك قدرات علمية ومعرفية مختلفة، وكفاءات متنوعة تمكّنهم من اجتياز مختلف العقبات التي تعترض سبيل وصولهم لمبتغاهم العلمي والمعرفي، فالمنهج أو المنهج الدّراسي هو سبيل واضح بين، وخطة محكمة يودّي تطبيقها المنظم إلى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

2.1. المنهج اصطلاحاً: عرف مفهوم "المنهج" تحولات كثيرة جعلته في كلّ مرحلة منها يأخذ طابعاً محدّداً حسب اختلاف النظريات الفلسفية المنطلق منها في تحديد المفهوم، وحسب اختلاف رؤى الباحثين وتوجهاتهم.

1.2.1. مفهوم المنهج قديماً:

يركّز المفهوم القديم للمنهج على المعرفة باعتبارها حصيلة التّراث الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة²، فهو بذلك يعتبر كلمة "منهج" مرادفة للمقرّر الدّراسي أو البرنامج الدّراسي، كما أنّه يركّز على أهمية المحتوى التعليمي، ويجعل من المتعلّم مجرد خزان لمختلف المحتويات والمعارف يسترجعها وقت الامتحانات.

ومن التعاريف التي تعلّقت بالمفهوم القديم للمنهج أيضاً أنّه يمثّل "المواد الدّراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار، والتي يدرسها المتعلّمون في

1. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2006)، المنهج التعليمي والتّدرّيس الفاعل، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، ص31.

2. دندش، فايز مراد (2003)، اتّجاهات جديدة في المناهج وطرق التّدرّيس، دار الوفاء للطباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، ط1، ص18.

أيّ مجال من مجالات المعرفة على مدار السّنوات الدّراسية في المراحل التّعليمية المختلفة¹.

فوظيفة المدرسة قديماً اقتصرّت على الاهتمام بالمعارف، وأهمّلت جميع الجوانب النّفسية والاجتماعية والفكرية، فهي تحاول تزويد المتعلّمين بالمعلومات دون النّظر إلى الطّريقة التي تقدّم بها هذه المعلومات²، أو طبيعة تلك المعلومات ذاتها، وبذلك أخذ مفهوم المنهج هذا التعريف، وأصبح يقتصر على المعرفة والمحتويات الدّراسية.

ويبقى الدّور المهمّ الذي يقوم به المعلّم من خلال تلقينه تلك المعارف للمتعلّمين، معتمداً في ذلك طريقة الإلقاء والعرض، لينحصر دور المتعلّمين في مجرد الاستماع والتلقّي وتخزين ما يلقى، ليمّ استظهار ذلك عند الحاجة.

إنّ هذه النّظرة الضيّقة للمنهج أدّت إلى المبالغة في العناية بالنّواحي النّظرية، والعزوف عن النّشاط المدرسي والتّطبيقات العملية³، علماً أنّ هذه الأخيرة لها أهمية بالغة في ترسيخ المادّة العلمية.

2.2.1. مفهوم المنهج حديثاً :

وردت عدّة مفاهيم للمنهج حديثاً منها: "إنّه جميع الخبرات التي تعدّها المدرسة ليكتسبها الطلاب تحت إشرافها لتحقيق أهداف معيّنة". ويعرّفه فرانكلين بوبيت Franklin Bobbitt (سنة 1918) بأنّه: "يمثّل الخبرات الموجهة واللاموجهة جميعها،

1. الفتلاوي، سهيلة (2006)، مرجع سابق، ص32..

2. الدّمرداش، عبد المجيد سرحان (1984)، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، ص12.

3. بن عبد الله، عبد الرّحمان صالح (1986)، المنهاج الدّراسي أسسه وصلته بالنّظرية التربوية الإسلامية، مركز فيصل للبحوث والدّراسات الإسلامية، الرياض، السّعودية، ط1، ص05.

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدريب المفهوم

والمهتمة بتنقيح قدرات الفرد، ويشمل أيضا خبرات التدريب الموجهة بطريقة واعية، والتي تستخدمها المدرسة لتحقيق النمو وإتمامه¹.

ومن خلال هذين المفهومين، نلاحظ أن المنهج يركز على أهمية الخبرات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، وهي خبرات تهدف إلى مساعدة المتعلمين على تحقيق النمو الشامل في مختلف جوانب شخصياتهم، وذلك حسب الأهداف التعليمية المنشودة.

والتعريف الآتي يحدد تلك الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم، حيث يعتبر المنهج: "مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، الفنية نموًا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة"².

فإذا كان المنهج قديما يركز على المعرفة، ويجعلها المحور الأساسي للعملية التعليمية التعليمية دون مراعاة لخصائص المتعلمين ومستواهم، فإن المنهج حديثا غير مركز الاهتمام، وأصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية، من خلال ما يقدم له من خبرات تعمل على تحقيق النمو الشامل في شخصيته، ويبقى المعلم المرشد والموجه لسير تلك العملية، وهو المفهوم نفسه الذي ورد في معجم المصطلحات التربوية لمؤلفه أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل؛ اللذين يعتبران المنهج "مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للهروب بها، وهذا ما يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ؛ وقد يكون هذا من خلال المدرسة ومؤسسات

1. شوق، محمود أحمد (1995)، أساسيات المنهج الدراسي ومهامه، دار عالم الكتب، الرياض، السعودية، ط1، ص20.

2. بن عبد الله، صالح (1986)، مرجع سابق، ص 09.

اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير"¹.

يُلاحظ أنّ هذا المفهوم للمنهج ركّز أيضا على الخبرات التربوية، ولكنّه لم يعتبر المدرسة المسؤول الوحيد على إكسابها للمُتعلّمين، بل هي مهمّة تخصّ كلّ المؤسسات الاجتماعية التي تحمل على عاتقها مسؤولية تربية النّشء والأجيال الجديدة، وعلى رأسها الأسرة، كما أنّه يشترط في تلك الخبرات أن تكون واقعية، تنطلق من واقع المتعلّم، وأن تكون قابلة للتطبيق فيه، ومن ثمّة تغيير المحيط الاجتماعي نحو الأفضل.

وترى "هيلدا تابا" "Hilda Taba" أنّ : "المناهج جميعها تتركّب من مجموعة من العناصر، وفيها يحتوي المنهج على بيان بالغايات والأهداف المحدّدة، وفيه إشارة إلى اختيار المحتوى وتنظيمه، وبالتالي فهو يشتمل على برنامج لتقويم النّتائج"².

إنّ هذا المفهوم يشير إلى مرّجات المنهج أو عناصره، والتي تتمثّل في الغايات والأهداف والمحتويات والتّقويم وغيرها، وبذلك يصبح المحتوى الدّراسي عنصراً من عناصر المنهج بمفهومه الحديث، بعدما كان يمثّل المنهج نفسه قديماً.

وبناءً على ما سبق فالمحتوى هو البرنامج الدّراسي (Programme) الذي يُقدّم للمتعلم، أمّا المنهج فهو ذلك النّسق المتكامل الشّمولي من أهداف ومحتويات وطرائق تدريس ووسائل تقويم ومعلّم، ومتعلّم وغيرها³.

2- أسس بناء المنهج :

1. اللّقاني، أحمد حسين و الجمل، علي أحمد (2003)، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1، ص298.

2. الدّليبي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (2003)، اللّغة العربية-مناهجها وطرائق تدريسها-، دار الشّروق، عمان، الأردن. ص21.

3. فالوقي، محمد هاشم (1997)، بناء المناهج التربوية -سياسة التّخطيط وإستراتيجية التّنفيذ-، المكتب الجامع الحديث، الإسكندرية، مصر، (دط)، ص27.

المقصود بالأسس تلك الرّكائز المؤثّرة في بناء عناصر المنهج سواء في أهدافه أو محتوياته أو خبراته وغيرها، وهي مهمّة في عملية البناء والتّطوير. وتمثّل هذه الأسس في الأسس الفلسفية والنّفسية والاجتماعية والمعرفية، وهي متداخلة فيما بينها¹.

1.2. الأساس الفلسفي :

ويقصد به نظرة المجتمع إلى الحياة، فالفلسفة التربوية الحديثة تتّجه إلى الاهتمام بالفرد والمجتمع، حيث تمثّل هذه الفلسفة الأنموذج أو المثال، أمّا التّربية فتعني الحياة والسلوك²، لذلك نجد أنّ النظريات التربوية وليدة المذاهب الفلسفية، فإدامت الفلسفة تقدّم نموذج المواطن المنشود، فإنّ التّربية تسعى من خلال مناهجها التّعليمية إلى تحقيق هذا الهدف انطلاقاً من نموذج المواطن الموجود في الواقع، حيث تسعى للوصول بالإنسان إلى أعلى المراتب من خلال ترسيخ قيم المجتمع ومبادئه من مثل وأخلاق وعاداتٍ ودين وغيرها. لذلك فإنّ كلّ منهج تعليمي يستند إلى فلسفة اجتماعية تتمثّل في³:

- تحديد النّموذج التربوي المنشود.
 - تحديد أهداف المنهج التعليمي ومضمونه.
 - تخطيط المنهج التعليمي وتنظيمه.
 - اختيار الأنشطة وأساليب التّقييم وطرائق التّدرّيس.
 - الاهتمام بالمتعلّم وقدراته المختلفة، وتمنية روح التّفكير والعمل لديه، وإعداد له ليكون قادراً على مواجهة الحياة بكلّ صعوباتها ومفاجآتها.
- فالأساس الفلسفي يهتمّ بشخصية الإنسان ومكانته داخل مجتمعه، عن طريق ما يقدّمه من نظريات وأفكار، كما أنّ التّربية أيضاً تركز على شخصية المتعلّم، فكان لزاماً أن

1. الدّيبلي، علي والوائلي، سعاد (2003)، مرجع سابق، ص 22.

2. الدّيبلي والوائلي، (2003)، مرجع سابق، والصّفحة نفسها.

3. الفتلاوي، سهيلة (2006)، مرجع سابق، ص 119.

تستمد المناهج التعليمية أسسها وخصائصها من فلسفة التربية، هذا ما جعل المناهج تختلف من مجتمع لآخر، حسب نظرة ذلك المجتمع للحياة.

2.2- الأساس النفسي :

يقصد بالأسس النفسية: "الحقائق النفسية والنتائج العلمية التي توصل إليها الفكر التربوي نتيجة لأبحاث علم النفس، وبخاصة علم النفس التعليمي"¹.

وباعتبار المنهج الحديث يركز على المتعلم، ويسعى إلى تحقيق نمو شامل في جوانب شخصيته المعرفية والمهارية والوجدانية، كان لزاماً عليه أن يركز على الأسس النفسية، ويستفيد من نتائج البحوث التربوية ونظريات علم النفس وأبحاثه المختلفة.

ومن الحقائق التي تقدمها الأسس النفسية للمنهج :

- طبيعة المتعلم وخصائصه في كل مرحلة من مراحل نموه العقلي والجسمي.
- احتياجات المتعلم ورغباته وميوله ودوافعه.
- خصائص عملية النمو، وهي عملية مستمرة ومتدرجة، معقدة ومتكاملة تشمل جميع جوانب شخصية المتعلم.

• الفروق الفردية بين المتعلمين، وأهمية التعرف عليها قبل انطلاق عملية التعلم.

• تحديد مطالب النمو، والحاجات النفسية في كل مرحلة من مراحلها.

• الاستفادة من نتائج نظريات التعلم في الوسط الميداني التربوي.

فبقدر ما تراعى هذه الجوانب في المنهج، بقدر ما تكون نتائج عملية التعلم إيجابية، كما أن المتعلم كلما وقر له المناخ التربوي المناسب لطبيعته وخصائصه وميولاته، كلما تعلم بشكل جيد، بل وقد يصبح منتجاً مبدعاً أكثر من مجرد مستهلك للمعارف والخبرات.

2.3- الأساس الاجتماعي :

1. الدلبي، والوائلي، (2003)، مرجع سابق، ص 24.

ويُقصد به مجموعة العوامل الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، والتي تتمثل في البيئة ومكوناتها، والمجتمع ومكوناته، وكذا النظريات الاجتماعية المتمثلة في اختلاف فلسفات المفكرين وعلماء الاجتماع¹.

إنّ اختلاف المناهج من بلد لآخر، ومن مجتمع لآخر يفسره اختلاف المجتمعات في حدّ ذاتها، وتفرّد كلّ منها بخصائص معيّنة تجعله مميّزا عن الآخر، منها الاختلاف في النظم السياسيّة والاقتصاديّة والطبيعيّة والتاريخيّة، وكذا العوامل الاجتماعيّة من عادات وتقاليد وإرث ثقافي².

فالمنهج يعكس ثقافة المجتمع وهويّته القوميّة والدينيّة والفكريّة من مثلّ ومعارف وقيم ومهارات يمارسها الأفراد داخل مجتمعهم، فالإنسان لا يعيش بمفرده، وإنّما داخل مجتمع يتكيّف مع ظروفه الطبيعيّة والاجتماعيّة، ويتفاعل مع مستجدّاته، ويحاول إيجاد حلول لمشكلاته، ومادامت المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة، فإنّها تسعى لإعداد أفراد أكفاء قادرين على التفاعل داخل مجتمعهم والتكيّف معه في كلّ ظروفه وأحواله، وخير وسيلة لتحقيق هذا الهدف هي بناء منهج تعليمي انطلاقاً من الأسس الاجتماعيّة لواقع المتعلّم، والتي تتمثل في:

2-3-1- ظروف البيئة ومكوناتها :

كطبيعة المناخ والنبات والثروات الزراعيّة أو الحيوانيّة أو المعدنيّة، فهي إحدى معايير اختلاف المجتمعات تؤثر بدورها في نمط المعيشة داخل المجتمع، وكذا في علاقات التفاعل والتكيّف بين الأفراد، وهنا يكون للتربية دور فعّال في الاهتمام بالمنهج التعليمي لجعله وسيلة مساعدة للمتعلّبين على اكتساب الخبرات والكفاءات للتفاعل مع البيئة بذكاء وفعاليّة³.

2-3-2- المجتمع ومكوناته :

1. الفتلاوي، سهيلة (2006)، مرجع سابق، ص 191 و192.

2. الفتلاوي، سهيلة (2006)، مرجع سابق، ص 191 و192.

3. الفتلاوي، سهيلة (2006)، نفسه، ص 193.

المجتمع يمثّل مجموعة العادات والتقاليد والمثل والقيم التي تحكم جماعات من الأفراد يجمعهم الماضي والمصير المشترك.

لذلك على المنهج أن يستمدّ أسسه من تلك القيم والمثل والمهارات، ويعمل على غرسها في أفرادها منذ طفولتهم، حتّى يضمن أكبر قدر من التفاعل المستمرّ والفعال للأفراد داخل مجتمعهم.

2-3-3- النظريات الاجتماعية :

تمثّل نتائج أبحاث علم الاجتماع ونظرياته المختلفة قيمة اجتماعية ضرورية لتطوير المجتمعات وتحسينها، لأنّها تجسّد رؤية المفكرين الاجتماعيين، ونظرتهم للمجتمع وتجاربه وخبراتهم المستمدة منه.

وبالتالي على المنهج أن يستمدّ منها ما يتماشى وخصوصية مجتمعه وهويته وثقافته، فالمنهج التعليمي انعكاس لمقومات الفلسفة الاجتماعية، لذلك يجب أن يعمل على تحويلها إلى سلوكيات ومهارات يمارسها المتعلّمون، فيما يتفق ومتطلّبات الواقع.

2.4- الأساس المعرفي :

ويختصّ بالحديث عن طبيعة المعرفة وأبعادها ومكوّناتها، والمقصود بطبيعة المعرفة: "الوقوف على كيفية العلم بالأشياء، أي تحديد العلاقة بين الإنسان المُدرِك والشّيء المُدرَك"¹.

ومعنى ذلك أنّ طبيعة المعرفة مرتبطة بطبيعة العلاقة بين الإنسان العارف والباحث، والشّيء المعروف أو المراد معرفته، ولتحديد هذه العلاقات اختلفت رؤية المفكرين والعلماء منها:

– المعرفة ذات طبيعة ذاتية، تُحقّقها الخبرة التي يمتلكها الإنسان، ومن ثمة يُضيفها على الشّيء المراد معرفته، ممّا يجعل المعرفة تختلف من شخص لآخر حسب خبراتهم وثقافتهم ونظرتهم للأشياء.

1. الفتلاوي، سهيلة (2006)، مرجع سابق، ص 161.

- المعرفة ذات طبيعة موضوعية، وذلك لأنّ المعرفة مستقلة عن الإنسان، وعليه أن يدركها بحواسه أو عقله، وبالتالي نجد أنّ المعارف متقاربة إلى حدّ كبير، لأنّ الأشياء هي التي تقدّم للإنسان معلومات عن ذواتها.

- وهناك من يرى أن طبيعة المعرفة مزدوجة؛ ذاتية وموضوعية، فالمعارف تتحقّق عن طريق ذات الشيء المُدرَك، ونظرة الإنسان المُدرَك، فلا يمكن الفصل بين المكونات الذاتيّة والمكوّنات الموضوعية¹.

- المعرفة مباشرة وغير مباشرة؛ بمعنى أنّها تُستمدّ عن طريق تفاعل الإنسان المباشر أو غير المباشر مع بيئته، إمّا عن طريق الاتصال المباشر مع المعرفة بعينها، أو عن طريق وسائط مختلفة، وكثال عن ذلك ما قام به علماء اللّغة العربيّة أثناء جمعهم للّغة، الذي كان عن طريق أخذها من أفواه العرب الفصحاء مباشرة، وعن طريق الشّعور والأقوال المأثورة وغيرها.

ومن مصادر المعرفة :

-أ- المصدر الإلهي : ويقصد به المعرفة التي منحها الله تعالى للإنسان عن طريق الوحي المنزّل على الأنبياء والرّسل.

- ب- الحواس : فالإنسان يحصل على المعارف عن طريق إدراكه لها بحواسه، خاصّة في مراحل نموه الأولى.

- ج- العقل : ويقصد به العمليات التّفكيرية التي تتمّ على مستوى العقل من فهم وإدراك وتطبيق وتحليل وتركيب واستنتاج وغيرها، وهي عمليات ترتبط بالإدراك الحسيّ.

- د- الحدس : ويرتبط بالمعرفة الذاتيّة المباشرة للإنسان، وعن طريق التأمّل الدائم والمستمرّ في الموجودات والكون.

1. الفتلاوي، 2006، المرجع السابق، ص 162.

- هـ- الوجود : ويمثّل مركز الخبرات والحقائق التي تدرك عن طريق الحواس أو العقل أو الحدس، وهو يمثّل الخبرة الذاتيّة والعمل اللّذان بهما تتحقّق المعرفة عند الإنسان.
- ز- التّقاليد : وتمثّل مصدر السّلك والأخلاق، عن طريق تقليد ما خلفه السّلف، وهي معرفة جاهزة يأخذها الإنسان من الآخرين دون جهد أو عناء، ومن أشكالها: الدّين، اللّغة، العادات، القوانين وغيرها، وتسمّى بالمعرفة الأوّلية أو التّقليديّة، لأنّها منقولة وليست جديدة¹.

يُستنتج ممّا سبق أنّ هذه المصادر المتنوّعة للمعرفة، تمثّل أنواعاً مختلفة للمعارف في حدّ ذاتها، مثل المعرفة العقلية، والمعرفة الحسيّة والمعرفة الوجودية وغيرها، ممّا يجعل مهمّة المنهج صعبة في انتقاء ما يناسب طبيعة المتعلّمين وخصائصهم، خاصّة في ظلّ التّطورات السّريعة والكم الهائل للمعارف، وما تقدّمه التكنولوجيا الحديثة.

3- مكونات المنهج التعليمي :

يتركّب المنهج التعليمي من عدّة عناصر، وهي مرتبطة فيما بينها منها: الأهداف والمحتوى وطرائق التّدرّيس والتّقويم.

1.3. الأهداف التربوية :

تعدّ العملية التعليميّة التّعلّمية عملية هادفة تسعى وفق خطة بيّنة واضحة لتحقيق مجموعة أهداف، وهي "تمثّل أوّل مكوّن من مكوّنات المنهج فهي بمثابة رسم لصورة المستقبل يُعدّ في الحاضر، إذ بواسطتها يُحدّد ملحق الفرد الذي ينبغي أن تكونه المدرسة عبر المراحل الدراسيّة المختلفة"².

فالهدف يمثّل تصوّراً لنموذج المتعلّم الذي تودّ المدرسة إعداده مستقبلاً، كما يعرفه "مايجر" Mager بأنّه: "إيصال ما نقصد إليه بصياغة تصف التّغيير المطلوب من المتعلّم

1. الفتلاوي، سهيلة (2006)، مرجع سابق، ص 167.

2. وعلي، محمد الطاهر (1999)، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، مطبعة الدّيون الوطني، الجزائر، (دط)، ص 12.

صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتمّ بنجاح خبرة التعليم، إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه¹. وبالتالي فالهدف يشترط فيه صياغة دقيقة للسلوك أو الأداء المرغوب في المتعلم، وذلك حتى نتكّن أيضاً من تقويم سلوك المتعلمين وأدائهم من خلاله. فلا يمكن الحديث عن تربية أو تعليم بدون أهداف لأنها المحرك الفعلي والإجرائي لسيرورة التعلم، فهي المنطلق الأساسي لعملية التعلم والموجه لسيورتها والمعياري لتقويمها والحكم على مدى فعاليتها، لأنّ نجاح العملية التعليمية التعليمية مرهون بمدى تحقق الأهداف المنشودة، والتي تمّ الانطلاق منها في سيرورة التعلم.

1.1.3. مصادر اشتقاق الأهداف :

إذا كانت الأهداف التعليمية تُسم بالواقعية والإجرائية أي إمكانية التحقق، فلا بد أن تنطلق من خلفية نظرية، تكون الأهداف مجسّدة لمبادئها وقوانينها منها:

أ- طبيعة المجتمع وفلسفته : فالمجتمع يهيئ متعلمين قادرين على التكيف مع مستجدّاته، والعمل لخدمته وتحسينه ورقّيه وتقدمه، والتربية بدورها هي تنمية شاملة بكل أبعادها البشرية والاقتصادية، فهي عمل اجتماعي استجابة لما يمليه الطلب الاجتماعي واحتياجات المجتمع عامة².

ويجب التركيز هنا على المؤسسات الاجتماعية وأدوارها، وصور التفاعل الاجتماعي التي تحدث كالتعاون والتنافس والصراع والاحتواء، ووجود العديد من الطّموحات والمستجدّات والتطلّعات³، فكلّ هذه النقاط وغيرها تعدّ مهمّة لاشتقاق

1. طعيمة، رشدي أحمد ومناح، محمد السيد (2000)، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، مصر، ط1، ص56.

2. فالوتي، هاشم (1997)، مرجع سابق، ص67.

3. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، ص361.

الأهداف التربوية. ومن الأهداف التربوية للمنظومة التربوية الجزائرية، والتي تُنصل بطبيعة المجتمع¹:

- تزويد مواطن الغد بصورة راسخة للأمة التي ينتمي إليها، وهي الأمة الجزائرية ذات الهوية العربية الإسلامية.
- تعزيز الشعور والانتماء لدى الأفراد إلى شعب واحد.
- تقوية أواصر الأخوة والتضامن بين أبناء الوطن العربي.

- ب- طبيعة المتعلمين وخصائصهم : تمثل حاجات المتعلمين واهتمامهم وميولاتهم وقدراتهم مصادر أساسية لاشتقاق الأهداف التربوية، ولا بد من مراعاتها في صياغة تلك الأهداف، خاصة ما تعلق منها بمبادئ النمو الرئيسية ككون النمو عملية مستمرة وفردية، ومتكاملة².

فالأهداف التربوية يجب أن تُحيط بمختلف جوانب شخصية المتعلمين الجسمية والعقلية والوجدانية وفي مختلف مراحل حياتهم، ومن تلك الأهداف:

- العمل على تحقيق النمو الشامل جسدياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً.
- إعداد الفرد لحياة اجتماعية ناجحة، ولمواجهة كل ما يعترض سبيله من مشكلات ومصاعب³.

- خلق الإبداع لدى المتعلمين حسب قدراتهم ورغباتهم.
- فإدام القصد من التربية هو مساعدة المتعلمين على النمو، وعلى تحقيق ذواتهم، وإشباع حاجاتهم، وتنمية قدراتهم الفكرية والوجدانية والمهارية، وهو هدف يرتبط بتحقيقه بمعرفة المتعلمين والإلمام بمراحل نموهم، وكذا مراعاة الفروق الفردية بينهم⁴

1. ينظر : اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص 07.

2. سعادة، جودت وإبراهيم، محمد (2001)، مرجع سابق، ص 360.

3. الدرداش، سرحان (1984)، مرجع سابق، ص 98.

4. فالوقي، هاشم (1997)، مرجع سابق، ص 67.

ج- طبيعة المادة الدّراسية : تشكّل خصوصية المادة الدّراسية مصدرًا مهمًا كذلك لاشتقاق الأهداف التربوية، خاصّة وأنّ المنهج الدّراسي يراعي طبيعة المادة، فهو يسمّى منهج المواد الدّراسية، فطبيعة مادّة اللّغة العربيّة وخصائصها على سبيل المثال تُلزم واضعي المناهج بمعايير وضوابط محدّدة لا بدّ من مراعاتها عند صياغة أهداف تدرّسها، لذلك فصدق المادّة وارتباطها الوثيق بالأهداف الموضوعيّة لها، ومدى ارتباطها أيضًا باهتمامات المتعلّمين، وكذا قابليّة محتواها للتّعليم، ومدى فائدتها في الحياة تبقى ضروريّة من أجل صياغة جيّدة للأهداف التّعليمية للمادّة¹.

يتّضح ممّا سبق أنّ هناك عناصر عدّة يشترط مراعاتها عند صياغة الأهداف التربوية أهمّها طبيعة المتعلّم والمجتمع والمادّة الدّراسية، وهي عناصر ضرورية ومتكاملة فيما بينها، فلا يمكن الحديث عن متعلّم مستقلّ عن محيطه الذي يعيش فيه، وهو مجتمعه، كما أنّه لا يمكن إعداد متعلّم للتّكيّف مع مجتمع ما دون إعطاء أولوية واهتمام بطبيعة المادّة الدّراسية المقدّمة لهذا المتعلّم داخل محيطه الصّغير وهو المدرسة.

2.1.3. تصنيف الأهداف ومستوياتها :

اختلفت تقسيمات التربويين لأنواع الأهداف، فكلّ قسّمها من وجهة نظر معيّنة، ولكن أغلبها تشترك في التّقسيم الآتي:

- أ- من حيث الشّكل: أهداف عامّة، وأهداف خاصّة، وأهداف إجرائيّة.
- ب- من حيث المضمون: أهداف معرفيّة، وأهداف وجدانيّة، وأهداف مهاريّة.

3. 1. 2. 1. تصنيف الأهداف من حيث الشّكل:

1. سعادة، جودت أحمد (2001)، صياغة الأهداف التربوية والتّعليمية في جميع المواد الدّراسية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، ص35.

1- الأهداف العامة : وهي أهداف واسعة عامة الصياغة تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة، كأهداف مرحلة تعليمية أو طور تعليمي¹، كما تعرف بأنها "الصياغة الأكثر عمومية لما هو مرصود من وحدة تعليمية أكثر أو أقل طولاً"²، وتمثل الأهداف العامة في مظهرين:

أ- الغايات : الغاية في التربية هي "قيمة فلسفية أساسية لتحديد نمط تربوي معين، وترمي إلى جعل الأهداف منسجمة فيما بينها"³، كما أنها تتعلق "بالسياسة التربوية التي تصاغ في شكل أولويات ومبادئ أساسية وقيم وتوجيهات، وكل ذلك في إطار ثقافة المجتمع واحتياجات الفرد"⁴، وبذلك فالغايات تمثل الخلفية النظرية التي تستمد منها الأهداف التربوية مبادئها وشروط صياغتها.

ب- الأغراض : إن الحديث عن الأغراض التربوية يُخصّص الأهداف العامة في مجال ضيق ومحدود، فإن كانت الغايات تمثل فلسفة المجتمع وقيمه العليا ومثله، فإن الأغراض ترتبط أساساً بالمؤسسات التعليمية ومؤسسات التكوين⁵.
فالأهداف العامة بمظهرها هي أهداف طويلة المدى يحتاج تحقيقها لفترة زمنية طويلة، وتسم بأنها أكثر شمولية وأصعب قياساً.

2- الأهداف الخاصة :

1. كوجك، كوثر حسين (2001)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر. ط2، ص146.
2. وعلي، محمد الطاهر (1999)، مرجع سابق، ص15.
3. المركز الوطني للوثائق التربوية، التقويم التربوي، الملف 15، سلسلة من قضايا التربية، 1998، الجزائر، (دط)، ص16.
4. وعلي، محمد الطاهر (1999)، مرجع سابق، ص19.
5. الدريج، محمد (2000)، التدريس الهادف - مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، (دط)، ص119.

تعرف بأنها "أهداف آنية أقل شمولاً وأسهل قياساً من الأهداف العامة، ويعبر عنها بجملة تحدّد بشكل نوعي السلوك المتوقع أن يصدر من المتعلم"¹، كما تعني "الصياغة التي بدرجة عموميتها القليلة تخصّص الهدف المعلن عنه في مستوى أعلى، فهي إذن تقلص الصياغة العامة"²، وفي هذا المستوى يظهر دور المعلم، الذي يترجم الأهداف العامة إلى أجزاء وصيغ، تصبح ضرورية لكي تحقّق شروطاً إجرائية³. معنى ذلك أنّ الأهداف الخاصة تمثل أكثر تحديداً وإجرائية من مستوى الأهداف العامة، وتوصف الأهداف الخاصة بأنها⁴:

- أهداف تدريسية ترتبط بالتخطيط والتنفيذ اللّازمين لتقديم موضوع دراسي على مستوى الحصّة أو الوحدة الدّراسيتين.
 - أهداف محدّدة قصيرة المدى يحتاج تحقيقها إلى فترة زمنية قصيرة نسبياً.
 - أقل شمولاً وأسهل قياساً من الأهداف العامة.
 - أهداف أساسية لتحقيق الأهداف العامة.
- فتحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة في إطار معين بإمكانه أن يحقّق هدفاً عاماً.

3- الأهداف الإجرائية :

وتعني الصياغة الواضحة المباشرة التي تصف السلوك النهائي للمتعلم، والذي يكتسبه بعد كلّ حصّة، أو مجموعة من الحصص الدّراسية⁵، وهي أهداف خاصة، ولكن يعبر

1. أبو العزّ، سلامة عادل وآخرون: الخريسات، سمير عبد سالم (مؤلف ثاني)، قطيط، غسان يوسف (مؤلف مشارك)، صوافطة، وليد عبد الكريم (مؤلف ثالث) (2009)، طرائق التدريس العامة - معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص64.

2. وعلي، محمد الطاهر (1999)، مرجع سابق، ص16.

3. المركز الوطني للوثائق التربوية، تقنيات تحضير الدّروس، سلسلة من قضايا التربية، الجزائر، (دط)، (دت)، ص10.

4. أبو العزّ، سلامة وآخرون (2009)، مرجع سابق، ص64 و65.

5. الدّريج (2000)، مرجع سابق، ص121.

عنها في ألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة والقياس¹ وبالتالي فإنّ الهدف الإجرائي هو هدف علمي تطبيقي يُصاغ في شكل عبارات تقيس بدقة سلوكيات المتعلمين وأداءاتهم، وهو يتعلّق بالحصة الدراسية الواحدة أو مجموعة حصص.

وتنقسم الأهداف الإجرائية إلى ثلاثة أنواع²:

1.3. الهدف الختامي أو النهائي : هو الهدف الإجرائي الذي ينبغي أن يتحكّم فيه المتعلم في نهاية وحدة تعليمية ما.

2.3. الهدف الوسيطي : هو الهدف الإجرائي الذي يتحكّم في الهدف الختامي، فعن طريق تحقّق الهدف الوسيطي، يمكن للهدف الختامي أن يتحقّق.

3.3. الهدف المطلوب مسبقا : هو هدف إجرائي ختامي ضروري للتحكّم في أهداف ختامية لاحقة، بمعنى أنّه يُحقّق قبل الشروع في تنفيذ وحدة تعليمية جديدة.

وبالتالي فالأهداف الإجرائية هي الأهداف المتوخّاة من الحصة وأنشطتها، ينجزها المتعلم، ويبرهن أنّه قادر على تحقيقها، على أن يعدّ المعلم كلّ الشروط والوسائل المساعدة على بلوغها³.

3. 1. 2. 2. تصنيف الأهداف من حيث المضمون :

يعدّ الأساس في تصنيف الأهداف التربوية من حيث المضمون قدرة المتعلم على القيام بالفعل وإنجازه، وهناك عدّة تصنيفات للأهداف التربوية، إلاّ أنّ أكثرها استخداما تصنيف "بلوم" "Bloom" (1956)، الذي يقسمها إلى ثلاثة مجالات هي:

أ- الأهداف المعرفية: وتشمل الأهداف التي تعبر عن المعرفة وتذكرها، ويقتضي تعديلا في السلوك العقلي أو المعرفي للمتعلم، مثل تذكّر الحقائق وفهمها⁴، وتهتمّ الأهداف المعرفية

1. وعلي (1999)، مرجع سابق، ص 16.

2. وعلي (1999)، المرجع نفسه، ص 16.

3. ينظر: المركز الوطني للوثائق التربوية، تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص- السنة السادسة أساسي، الملف 14، سلسلة من قضايا التربية، الجزائر، مارس 1999، ص 07.

4. فالوغي، (1997)، مرجع سابق، ص 71.

بستة مستويات كما حددها "بلوم" Bloom وهي التذّكر، والفهم، والتّطبيق، والتّحليل، والترّكيب، والتّقويم.

1. التذّكر: ويعني القدرة على حفظ مجموعة من المعلومات والحقائق وغيرها، وتذّكرها وقت الحاجة، ويمثّل هذا المستوى أدنى مستويات التّفكير، ومن الأفعال التي توظّف في هذا المستوى: يكتب، يعدّد، يردّد، يصنّف، يسمع، يحدّد، يذكر وغيرها¹.

2. الفهم : ويتعلّق بالقدرة على إدراك معاني المعارف والمعلومات، والتي يُعبّر عنها المتعلّم بأسلوبه الخاص². ومن أفعال هذا المستوى: يشرح، يفسّر، يترجم، يعيد صياغة، يتوقّع، يعطي أمثلة، يمثّل وغيرها³.

3. التّطبيق : وهو القدرة على استخدام المعلومات والمعارف، واستثمارها في وضعيات تعليمية جديدة، ويتطلّب ذلك حسن توظيف المعطيات لخدمة المطلوب. ومن أفعال هذا المستوى: يستعمل، يستخدم، ينفّذ، يحلّ، يتصرّف، يطبّق، يعالج، يكتشف، يغيّر وغيرها⁴.

4. التّحليل : وهو القدرة على تفكيك المادّة إلى أجزاءها ومكوّناتها، وتحليل العلاقة بينها، وبذلك يكون التّرتيب الهرمي للأفكار واضحاً، والعلاقات بين الأفكار المعبر عنها صريحة، قصد توضيح المعلومات لبيان كيفية تنظيمها وأسس ترتيبها⁵. ومن أفعال ذلك: يفكّك، يفرّق، يخطّط، يوضّح، يشير، يقارن، يختبر وغيرها⁶.

5. التّركيب : وهو عكس التّحليل، بمعنى ضمّ العناصر والمكوّنات ودمجها مع بعضها، وهنا يظهر إبداع المتعلّمين وقدراتهم على التّركيب، ومن مظاهرها: إنتاج عمل أو مشروع،

1. كوجك، (2001)، مرجع سابق، ص 158.

2. وعلي، (1999)، مرجع سابق، ص 85.

3. كوجك، مرجع سابق، ص 158.

4. كوجك، (2001)، المرجع نفسه، ص 159.

5. الدّريج، (2000)، مدخل إلى علم التّدرّيس - تحليل العملية التّعليمية-، قصر الكّتاب، البلّيدة، الجزائر، (دط)، ص 50.

6. مادوس، جورج ف. وآخرون (1983)، تقييم تعلّم الطّالب التّجميعي والتّكويبي، تز: مفتي، محمد أمين، دار المريخ، الرياض، السعودية، (دط)، ص 268.

أو كتابة وضعية إدماجية، أو تلخيص نص وغيرها، ومن أفعاله: يؤلّف، يصمّم، يخطّط، يُعيد، يستخلص، يركّب، ينتج وغيرها¹.

6. التّقويم : ويُقصد به إصدار حكم معيّن حول موضوع ما، ويكون ذلك الحكم كميّاً أو نوعياً حسب طبيعة الموضوع المراد تقويمه، وهو أعلى مستويات الجانب المعرفي. ومن أفعاله: يحكم، يقرّر، يوازن، يقارن، يلخّص، يناقش وغيرها².

ب- الأهداف المهارية (الحركية) : وتهمّ بتكوين المهارات وتنميتها، ويتطلّب ذلك استخدام أو تنسيق عضلات الجسم، كما يشمل مهارات الكتابة، والتحدّث، والملاحظة والتّجريب والممارسة وغيرها³.

ج- الأهداف الوجدانية (الانفعالية) : وتشمل الأهداف المرتبطة بالجانب العاطفي الوجداني كالعواطف والأحاسيس، وتهمّ كذلك بتكوين الاتجاهات والميولات والقيم، وتتضمّن من المتعلّم أن يسلك سلوكاً عاطفياً يتعلّق بإبداء المشاعر والرغبات⁴.

2.3. المحتوى :

المحتوى المعرفي عنصر أساسي في المنهج الدّراسي وذلك لارتباطه بالأهداف التّربوية، حيث ينبغي أن تتجسّد تلك الأهداف من خلاله، ويُقصد بالمحتوى: "مجموع الخبرات التّربوية والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويد الطّلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يُراد تنميتها عندهم، وأخيراً المهارات الحركية التي يُراد إكسابهم إيّاها بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج"⁵

1. وعلي، (1999)، مرجع سابق، ص 91.

2. وعلي، (1999)، المرجع السابق، ص 91.

3. كوجك، (2001)، مرجع سابق، ص 162.

4. فالوقي (1997)، مرجع سابق، ص 71

5. طعيمة ومناع (2000)، مرجع سابق، ص 59.

يُستنتج من هذا المفهوم أن المحتوى مرتبط بتحقيق النمو الشامل المتكامل لشخصية المتعلّم، لذلك يجب أن يشمل مختلف الجوانب الثلاثة لشخصيته المعرفية والوجدانية والمهارية.

وهذه الجوانب المختلفة للمحتوى هي نفسها المستويات التي صُنّفت وفقها الأهداف من حيث المضمون، وبالتالي فالأهداف والمحتويات تشتركان في التصنيف نفسه، ممّا يؤكد الارتباط الوثيق بينهما.

1.2.3. مصادِر اختيار المحتوى :

ينطلق واضعو المناهج التربوية ومصمّموها من عدّة مصادر تكون لهم عوناً في انتقاء الخبرات والمعارف التي تشكّل المحتوى منها:

- 1- آراء الخبراء : والمقصود بذلك اعتماد آراء ذوي الاختصاص والخبرة، كلّ حسب تخصصه في اختيار المحتويات من مواد وأنشطة.
- 2- المسح: ويعني إجراء دراسة ميدانية حول حاجات المتعلّمين ومشكلاتهم، وخصائصهم وميولاتهم، ثم يُعتمد إلى اختيار المحتوى حسب ما يناسب طبيعتهم، ومن ثمّة العمل على تحقيق النمو الشامل في مختلف جوانب شخصياتهم¹.

ومادامت المحتويات ترتبط بالأهداف، فإنّه يلاحظ تقارب بين طرائق اختيار المحتوى، وبين مصادر اشتقاق الأهداف، وبالتالي فالمحتوى يجب أيضاً أن يراعي طبيعة المجتمع وخصائصه، وكذا طبيعة المادة الدراسية، وخصائص المتعلّمين وحاجاتهم.

2.2.3. معايير اختيار المحتوى :

- يشكّل اختيار المحتوى نقطة مهمّة، وذلك لعدّة اعتبارات منها²:
- الزيادة الهائلة في المعارف المتاحة كما ونوعاً.

1. مذكور، علي أحمد (1998)، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص 205.
2. أبو العزّ، سلامة عادل (2008)، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1، ص 145.

- عدم التّجانس بين المتعلّمين، لذلك لا بد أن يتكيّف المحتوى مع التّباين الواسع في ميولات المتعلّمين وقدراتهم المختلفة.
- التّغيّرات السّريعة والمفاجئة التي تحدث في العالم.

ومن معايير اختيار المحتوى :

- 1 - ارتباط المحتوى بالأهداف التّربوية : حيث يجب أن يُترجم المحتوى الأهداف التّربوية، وذلك لضمان تحقّق القدر الأكبر منها، خاصّة وأنهما يتقاطعان في عدّة نقاط، أهمّها أسس اختيارهما.
- 2 - أهمية المحتوى : ويكون المحتوى مهمّاً عندما يكون ذا قيمة في حياة المتعلّمين، وعندما يتوافق مع قدراتهم المعرفية والوجدانية والمهارية، من خلال تغطيته لمختلف جوانب ميادين المعرفة والقيم والاتّجاهات والمهارات¹.
- 3 - صدق المحتوى : بمعنى تماثيه مع الأفكار والمعرفة العلمية المعاصرة، والآراء الحديثة التي تُبثّ صدقها²، والصدق معناه صحّة المعلومات ودقّتها وسلامتها من الأخطاء العلمية.
- 4 - ملاءمة المحتوى لقدرات المتعلّمين وحاجاتهم : تشكّل قدرات المتعلّمين وحاجاتهم وميولاتهم واهتماماتهم معياراً مهمّاً لاختيار المحتوى خاصّة وأنه موجه إليهم.
- 5 - الارتباط بالواقع الاجتماعي : مادامت التّربية الحديثة تسعى لإعداد فرد قادر على التّكيّف مع واقعه الاجتماعي، ومواجهة جميع مشكلاته، بل والإبداع في هذا الواقع، وتحقيق التّميّز في نواحيه المختلفة، فلا بدّ إذن من مساهمة محتويات المنهج لهذا الواقع، وذلك من خلال ارتباطها به، ومحاولة تقريب الواقع للمتعلم عن طريق المحتوى الدّراسي.
- 6 - التّوازن بين الشّمول والعمق : المقصود بالشّمول مراعاة المحتوى لمختلف جوانب المادة الدّراسية، ومحاولة الإحاطة بها، والتّوسّع في تناولها، في حين أن العمق هو إعطاء

1. طعيمة ومناع، (2000)، مرجع سابق، ص 59.

2. سعادة وإبراهيم، (2001)، مرجع سابق، ص 367.

الأهمية والقدر الكافي لتناول كلّ جانب من جوانب تلك المادّة، بمعنى أنّ الشّمول هو التّوسّع الأفقي في المعرفة، أمّا العمق فيمثل التّوسّع العمودي في كلّ جانب منها، ومن ثمة يجب مراعاة التّوازن بين الجانبين لتحقيق أكبر قدر من الأهداف.

7 - قابلية المحتوى للتّعلّم : ومعناه أن يكون المحتوى مناسباً لقدرات المتعلّمين وخبراتهم، ومراعياً للفروق بينهم¹.

8 - العالمية: بمعنى تجاوز المحتوى الحدود المكانية والزّمانية، ومحاولة ربط المتعلّم بالواقع الخارجى والعالم المعاصر.

3.2.3. تنظيم المحتوى :

بعد اختيار المحتوى وانتقائه انطلاقاً من المعايير المحدّدة، تأتي عملية مهمّة وهي تنظيم المحتوى، ويقصد بها: "ترتيب المحتوى بطريقة توافر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج"².

وهناك تصوّران لتنظيم محتوى المنهج هما³:

• التّظيم المنطقي : ويعني تقديم المعلومات والمفاهيم وفق ترتيب وتسلسل منطقيين، دون مراعاة لمستوى المتعلّمين، وقدراتهم العقلية.

• التّظيم السّيكولوجي: وهو ترتيب المحتويات حسب حاجات المتعلّمين ومستواهم الفكري وقدراتهم، والفروق الفردية بينهم.

ومعنى هذا أنّ تنظيم المحتوى يتعلّق بالمادّة نفسها دون إهمال لخصائص المتعلّم.

ومن معايير تنظيم المحتوى :

1. سعادة وإبراهيم، (2001)، مرجع سابق، ص 367.
2. طعيمة، رشدي أحمد (2000)، الأسس العامة لمنهج تعليم اللغة العربية، إعدادها-تطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، ص34.
3. طعيمة ومناع، (2000)، مرجع سابق، ص 61.

1 - التّابع الزّمني أو التّاريخي للأحداث التّاريخية أو ترتيب المعلومات والمعارف حسب أوقات ظهورها أو اكتشافها بدءًا بالأقدم فالقديم، فالحديث، فالأحدث وهكذا¹، وهذا ما هو موظّف في الميدان التربوي الجزائري، حيث قُسم محتوى مادّة التاريخ إلى ما قبل التاريخ، ثم التاريخ القديم فالوسيط فالحديث والمعاصر، كما قُسمت مادّة اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي حسب العصور الأدبية، بدءًا بالعصر الجاهلي، ثمّ صدر الإسلام ثمّ العصر الأموي، هذا فيما يخصّ السّنة الأولى ثانوي، ووزعت بقيّة العصور على السّنتين الثّانية والثالثة.

2- التّدرّج في عرض المعلومات : ومن مظاهره: التّدرّج من الجزء إلى الكلّ، ومن البسيط إلى المعقّد، ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن القريب إلى البعيد².

3 - الاستمرارية : بمعنى أنّ الخبرات متتابعة فيما بينها، فالأثر الذي تحدّثه خبرة معيّنة تواصله الخبرة الموالية.

4 - التّكامل : ويعني ربط الخبرات التّعليمية ببعضها في مختلف المجالات، ممّا يقضي على التّجزئة والتّقطيع³.

5 - التّوحيد: بمعنى وضع الموادّ الدّراسية المتقاربة في وحدات معاً⁴، كما دّتي التاريخ والجغرافيا اللّتين أدجتا في إطار وحدة العلوم الاجتماعية (الاجتماعيات).
ومن طرائق تنظيم المحتوى⁵:

أ- المادّة الدّراسية : من خلال اعتماد الموادّ الدّراسية المنفصلة أو المتّصلة، مثل مادّة اللّغة العربيّة، مادّة الرياضيات وغيرها.

1. سعادة وإبراهيم، (2001)، مرجع سابق، ص 368.

2. سعادة وإبراهيم (2001)، مرجع سابق، ص 369.

3. الفتلاوي (2006)، مرجع سابق، ص 93.

4. الفتلاوي (2006)، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها

5. ينظر: مدكور، علي أحمد (1998)، مناهج التّربية أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 208.

- ب- النّشاط : ويعني تنظيم المحتوى على أساس ميولات المتعلّمين وأغراضهم .
ج- المحور : ويعني تنظيم المحتوى على أساس حاجات المتعلّمين لا مجرد ميولاتهم .
د- الوحدات : ويعني إقصاء التّجزئة وتقسيم المحتويات، وذلك من خلال العمل على تنظيم المحتوى في شكل معلومات مترابط متكاملة .

ومّا يلاحظ مثلاً على مادّة "اللّغة العربيّة" أنّها مادّة من المواد الدّراسية، تشتمل على عدّة أنشطة منها: النّصوص الأدبية، والقواعد اللّغوية، والبلاغة وغيرها، وفي كلّ نشاط نجد مجموعة محاور التي تتجزأ بدورها إلى وحدات، وهو تنظيم لمحتوى اللّغة العربيّة يأخذ في الحسبان جميع تلك الطّرائق، ولكن من منظور مخالف لمفهومها المذكور آنفاً .

3.3. الخبرات التّعليمية :

غالباً ما يرتبط مفهوم المحتوى أو المعرفة بالخبرات، إلّا أنّهما يختلفان في مفهومهما، فالخبرة تعني التّجربة الحيّة التي يعيشها الإنسان في مواقف مختلفة من حياته، أمّا المعرفة فهي مجرد الإحاطة بالمعلومات المكتسبة من حياة ذلك الإنسان¹ .

وبذلك فالخبرة تعني التّجربة الخاصّة والمباشرة التي يحصل عليها الإنسان بتفاعله واتّصاله المباشر مع محيطه الاجتماعي، في حين أنّ المعرفة تمثّل مختلف المعلومات والحقائق التي يكون مصدرها مباشراً (عن طريق التّجربة مثلاً)، أو غير مباشر (عن طريق السّماع مثلاً) .

وفي مجال التّربية تعرف الخبرات التّعليمية بأنّها: "عملية التّفاعّل بين الفرد (المتعلّم)، وبين الظّروف الخارجيّة في البيئته (أو الموقف التّعليمي) التي يستطيع أن يستجيب لها، وعلى ضوء هذه الاستجابة سيتحدّد ما تعلّمه الفرد"² .

1. الدّرداش، سرحان (1984)، مرجع سابق، ص 31.

2. أبو العز، سلامة (2008)، مرجع سابق، ص 13.

وبالتالي فالخبرات تتعلّق بأداء المتعلّم ونشاطه داخل الصّف الدّراسي، وهي ناتجة عن عمليتي التأثير والتأثير بين المتعلّمين خلال المواقف التّعليميّة التي يميرون بها، وعلى أساسها يمكن تقويم أداء المتعلّمين.

1.3.3. أهمية الخبرات التّعليمية :

نادى رجال التّربية بضرورة اتّخاذ الخبرة أساسا للتّعلّم، وليست وظيفة له، وذلك بعد ما أدركوا خطورة انفصال المدرسة عن الحياة¹. فللخبرة أهمية كبيرة في حياة الفرد، بل وهي فطرة فيه، فالإنسان اجتماعي بطبعه، وهو يوتّر ويتأثر بمحيطه، ويكتسب من خلال ذلك خبرات مختلفة. كما أنّ للخبرات التّعليمية أيضا أهمية في الوسط التّربوي من خلال:

- إضفاءها النّشاط والحيوية والفاعلية على المناخ التّربوي.
- حسن التّعامل مع المتعلّمين، ومع المادّة الدّراسية.
- تقويم أداء المعلّم والمتعلّمين.
- يؤدّي تحقّقها إلى تحقّق أهداف المنهج.
- الكشف عن قدرات المتعلّمين وتميئتها.
- تشجيع المتعلّمين على التّعاون والمشاركة والإبداع والمنافسة.
- تعميق فهم المتعلّمين للمقرّرات الدّراسية عن طريق ممارسة الجوانب التّطبيقية والعملية المتعلّقة بها، وتحقيقتهم على دراستها، وبالتالي التّمكن منها، وتجاوز صعوبتها².

2.3.3. أنواع الخبرات التّعليمية :

أ- الخبرات التّعليمية : وهي التي تهتمّ بإثارة ميولات المتعلّمين واهتماماتهم حول مواضيع التّعلّم المختلفة، ومن أمثلتها : عرض الصّور والأفلام الصّغيرة، أو قراءة قصة أو تلخيصها، أو إجراء تجربة في مخبر، أو إعداد مسرحية أو مجلة حائطية وغيرها³.

1. فالوقي (1997)، مرجع سابق، ص 158.

2. شوق، محمود أحمد (1995)، مرجع سابق، ص 91.

3. سعادة وإبراهيم (2001)، مرجع سابق، ص 376.

ب- الخبرات التطويرية : وهي التي تهتمّ بجوانب الخبرة المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية كتسجيل الآراء والتوجهات وجمع المعلومات وإجراء مقابلات أو حوارات مع الناس.

ج- خبرات المناقشة : المناقشة طريقة في تقديم الأنشطة والمحتويات، تقوم على أساس إثراء الدرس بأسئلة ومحاورات بين المعلم والمتعلمين، وبذلك فهي ترتبط بالخبرة، لأنها تخلق باباً للحوار والنقاش داخل الصف الدراسي، كما أنها تؤدي إلى تحقق النتائج المرغوبة، ومن أمثلها أيضا المناظرات واللقاءات، وتقديم التقارير المختلفة.

د- الخبرات الفنية أو الحرفية: وهي التي تهتمّ بانفعالات المتعلمين وإبداعاتهم ومواهبهم، حيث تعمل على تنميتها قصد تطويرها وتحسينها.

هـ- الخبرات الختامية : وتكون في نهاية الحصّة التدريسية، وتتجلى من خلال المناظرات والمناقشات، وبعض الأشكال التوضيحية أو التلخيصية¹.

3.3.3. جوانب الخبرات التعليمية :

الخبرات التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالمحتوى التعليمي، فإن طبيعة جوانب المحتوى هي نفسها جوانب الخبرة، وهي ذاتها الجوانب الثلاث لشخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية، وهي:

أ- الجانب المعرفي : حيث تمثل المعارف والمعلومات جانبا مهماً من جوانب الخبرة، لدرجة أنّ المناهج التعليمية اليوم تركز على التحصيل المعرفي أكثر من غيره، والذي تشكل الخبرات منه العنصر الأكثر شمولاً وعمقاً.

ب- الجانب المهاري : حيث المهارة هي "الأداء المتقن القائم على الفهم وحسن التصرف"²، ومن أمثلة الخبرات المهارية: الاستخدام السليم للغة تحدثاً أو كتابة أو إشارة وغيرها.

1. سعادة وإبراهيم (2001)، مرجع سابق، ص 376.

2. الدرمداش (1984)، مرجع سابق، ص 37.

ج- الجانب الوجداني : تهتم الخبرة بتنمية ميولات المتعلمين واهتماماتهم، ثم العمل على توجيهها نحو الأفضل، وذلك لأنها قوة دافعة ومؤثرة في أداءات المتعلمين وسلوكياتهم، فهي تمثل الجانب النفسي والانفعالي لديهم.

وبالتالي فهذه الجوانب متكاملة فيما بينها ومتراطة، يؤثر بعضها في الآخر، لذا ينبغي الاهتمام بها مجتمعة، دون التركيز على جانب أو إهمال للآخر قصد تحقيق النمو الشامل المتكامل لخبرات المتعلمين، مما يؤثر إيجاباً على شخصياتهم وفي تعلماتهم.

4.3.3. معايير تنظيم الخبرات التعليمية:

أ- الاستمرارية: وتعني أن الخبرات التعليمية تسير وفق خطية وأفقية، فهي متتابعة الأولى منها تمهد للثانية وهكذا، وذلك لأن الخبرة كالحياة سلسلة متواصلة من الأحداث والمواقف.

ب- التتابع: ويقصد به التدرج في بناء الخبرات من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيداً.

ج- التكامل: ويقصد به الانسجام الموجود بين مختلف المواد الدراسية، مما يجعل الخبرات التعليمية متقاربة فيما بينها، يحكمها مبدأ التكامل، ويتطلب تحقق هذا المعيار مراعاة تماسك المناهج وتدرجها وترابطها من درس لآخر، ومن مادة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة، إضافة إلى ضرورة التنسيق بين الكتب المدرسية¹.

5.3.3. معايير اختيار الخبرات التعليمية:

أ- الصدق : ويعني ضرورة ارتباط الخبرات بالأهداف التربوية، من خلال قدرتها على تحقيق أكبر قدر منها، ومن ثمّة إحداث تغييرات على سيرورة التعلم ونتائجها.

ب- التنوع : فتنوع الخبرات ضرورة حتى تتماشى مع خصائص المتعلمين، وكذا الفروق الفردية بينهم في القدرات والاهتمامات والحاجات والميول².

1. الدرمداش (1984)، مرجع سابق، ص 40.

2. سعادة وإبراهيم (2001)، ص 377.

ج- الواقعية : بمعنى أن تكون ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلمين، حتى يوظفوها في حياتهم الاجتماعية.

د- التطوير : بحيث تعمل الخبرات على تطوير ما تمّ تدرّيسه، وتمثيته لتحقيق مهارات متنوعة لدى المتعلمين.

هـ- الشمولية : فالخبرات التعليمية لا تقتصر على الجانب المعرفي فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى الجوانب الوجدانية والمهارية، وهذا حتى يتسنى تيسير عملية بناء الخبرات وتشكيلها وفق سيرورة سليمة.

4.3. طرائق التدرّيس :

يقصد بطرائق التدرّيس "ترتيب الظروف الخارجية للتعلّم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم، بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلّم"¹. وبالتالي فطرائق التدرّيس هي عملية ترتيب وتنظيم واختيار أنسب الوسائل التعليمية لتحقيق التفاعل والتواصل داخل الصفّ الدراسي. فهي عملية تطبيق المنهج الدراسي وتنفيذه، مقارنة بعناصر المنهج الأخرى من أهداف ومحتويات وخبرات.

كما يمكن اعتبار طرائق التدرّيس خطة منظّمة محكمة وأسلوباً مُمهّجا يمارس من خلاله المعلم عملية التعليم قصد تحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية. ونجاح عملية التعليم يرتبط إلى حدّ كبير بنجاح الطريقة حيث تستطيع الطريقة السديدة الناجحة والفعّالة أن تعالج كثيرا من نقائص المنهج، وضعف المتعلّم، وصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التعلّم².

وهناك مصطلح مرتبط بطرائق التدرّيس هو استراتيجيات التدرّيس ويقصد بها: "فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى تحقّق الأهداف المرجوة على

1. الدلّيمي والوائلي (2003)، مرجع سابق، ص 87.

2. إبراهيم، عبد العليم (1991)، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر. ط: 14، ص 31.

أفضل وجه¹. ومعنى هذا أنه إذا كانت الطرائق التدريسية تمثل مجموعة الأساليب والإجراءات المتبعة داخل الصف الدراسي قصد تحقيق الأهداف المرجوة، فإنّ استراتيجيات التدريس هي فن التعامل في استخدام تلك الوسائل وإدخال التعديلات والتحسينات فيها حسب كفاءة المعلم وخبرته مع مراعاة الموقف التعليمي ككل حسب مقتضيات مفهوم الإستراتيجية باعتبار مصدرية المفهوم.

1.4.3. معايير الطريقة الناجحة :

الطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى تحقيق الغاية المقصودة في أقل وقت، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم، كما أنّها تحفّز المتعلمين على العمل الجماعي، والنشاط الذاتي والمشاركة الفعّالة في الصف الدراسي².

ومن معايير نجاح طريقة التدريس:

- مراعاة الأهداف التعليمية التعلّمية المراد تحقيقها.
- استناد الطريقة إلى علم النفس، وذلك قصد الاهتمام بخصائص المتعلمين وميولاتهم، ومراحل نموهم وغيرها³.
- ملاءمتها لطبيعة المادة الدراسية وخصائصها.
- استخدام وسائل الإيضاح.
- تنوعها لإكساب الصف الدراسي نوعاً من التفاعل الجيد للتعلّم.
- دور المعلم الذي لا يعلم مادته فحسب، بل يستخدم أيضاً شخصيته وأسلوبه وعلاقاته مع تلاميذه⁴.
- تسهيل عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم لتحديث نوعاً من الحيوية والنشاط.

1. حميدة، إمام مختار وآخرون، (2000)، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، (دط)، ص50.

2. إبراهيم، عبد العليم (1991)، مرجع سابق، ص34.

3. الدليمي والوائلي (2003)، مرجع سابق، ص89.

4. الدرمداش، سرحان (1984)، مرجع سابق، ص18.

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدريب المفهوم

- أن نثير اهتمام المتعلمين مما يجعلهم يقبلون بقوة وفاعلية على التعلم.
- أن تخلق لدى المتعلمين حبّ البحث والعمل، وتعزيز مهارات التفكير المنظم.

2.4.3. أهمية طرائق التدريس:

لطرائق التدريس دور فعال في سيرورة العملية التعليمية التعلمية، وتتجلى أهميتها من خلال علاقة التدريس ببقية عناصر المنهج منها:

أ- يعدّ وسيلة لتحقيق أهداف المنهج، وأداة لمساعدة المتعلمين على اكتساب ما يهدف إليه المنهج¹

- ب- يعدّ وسيلة أيضاً لتنظيم المحتويات وتنفيذها وجعلها قابلة للتطبيق.
- ج- التدريس هو المناخ التربوي الذي تتجلى من خلاله الخبرات والأنشطة التعليمية.
- د- يتمّ من خلاله تطبيق عملية التقويم، خاصة في تحديد المستوى الذي وصلت إليه سيرورة التعلم.

هـ - يعدّ وسيلة لتطوير القوى الإدراكية والعاطفية والجسمية والحركية للمتعلمين بنسب متوازنة، مراعيًا أهمية كلّ منها في حياة الفرد والمجتمع.²

3.4.3. العوامل التي تتدخل في اختيار الطريقة :

- تتأثر طرائق التدريس بمجموعة من المتغيرات والعوامل منها:
- أ- الأهداف التعليمية : حيث يجب تحديد الهدف بدقة، ليتسنى على أساسه اختيار الطريقة الأنسب والأقدر على تحقيقه.
 - ب- كفاية المعلم : باعتباره يمتلك المهارات التدريسية والكفايات اللازمة لإحداث التفاعل داخل الصف الدراسي، وتحقيق أكبر قدر من الأهداف المرجوة.

1. النّاقّة، محمود كامل حسن (2006)، طرق التدريس-معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية-، ورقة

مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام، السودان، أبريل، ص01.

2. النّهبان، يحيى محمد (2008)، الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري، عمان، الأردن، طع، ص276.

ج- مستوى المتعلّمين : يجب أن تراعي الطّريقة مستوى المتعلّمين وقدراتهم وميولاتهم، وما بينهم من فروق فردية، خاصة وأنّ المناهج الحديثة تركز على المتعلّم وتجعله محور العملية التعليمية التعلّمية.

د- المحتوى التعليمي : فالمادّة الدراسيّة أيضا تحمل خصوصيات تجعلها تختلف من مادّة إلى أخرى، كذلك الطّريقة يجب أن تراعي تلك الاختلافات، فهناك مواد يغلب عليها الجانب النظري، وأخرى الجانب التطبيقي، ومواد ثلاثة تجمع بين النظري والتطبيقي، وهكذا.

هـ - معيار الزمن : فالوقت كذلك يعدّ عاملا مهمّا من عوامل اختيار الطّريقة، خاصّة وأنّ المنهاج يحدّد مجالا زمنيا للمحتوى الدرّاسي، فلا ينبغي اختيار طرائق تحتاج إلى وقت أطول وجهد أكثر، بل يجب حسن انتقاء ما يناسب الوقت السّاعي المخصّص لكلّ حصّة أو مادّة دراسية.

و- الوسائل التعلّمية : فعلى المعلّم ضرورة التّنويع في طرائق التدرّيس بناءً على الإمكانيات المتوفرة من وسائل تعليمية وأدوات كالمطبوعات، والخرائط، والمخابر وتجهيزاتها، والإعلام الآلي وغيرها.

ز- عدد المتعلّمين : حيث يمثّل عدد المتعلّمين أيضا معياراً هاماً لاختيار طرائق التدرّيس، فمنها ما يتطلّب عدداً ضئيلاً من المتعلّمين، ومنها ما يمكن تطبيقها على عدد أكبر.

4.4.3. أسس تصنيف طرائق التدرّيس :

تعدّد تصنيفات الطّرائق التدرّسية، وتتنوّع في أسسها منها¹:

1. تصنيف على أساس العمليات العقلية أو منهجية التّفكير التي تعتمد عليها كلّ طريقة

منها: الطّريقة الاستقرائية، والقياسية (الاستدلالية)، وطريقة الاستقصاء وغيرها.

2. تصنيف على أساس المبادئ النّفعيّة منها:

1. الفتلاوي (2006)، مرجع سابق، ص 382.

1.2. طرائق تفريد التعليم: منها طريقة التّعينات، والتّعلم المبرمج، والتّعليم المصغّر، والتّعلم بالحاسوب وغيرها.

2.2. طريقة المثير الحسيّ، طريقة المشروع وغيرها.

3. تصنيف على أساس المبادئ المستمدّة من الفلسفات التربوية منها :

1.3. طرائق تقليدية: منها طريقة الإلقاء، والمناقشة.

2.3. طرائق حديثة: منها طريقة المشروع، والحاسوب، والألعاب وغيرها.

4. تصنيف على أساس ما يغلب عليها من صفات منها :

1.4. طرائق قائمة على جهد المعلم: منها الإلقاء والشرح.

2.4. طرائق قائمة على جهد المتعلم: منها المشروع، والتّعليم المبرمج.

3.4. طرائق قائمة على جهد المعلم والمتعلم: منها العرض العملي وتمثيل الأدوار.

ومادام التّصنيف الأخير يضمّ أغلب التّصنيفات الأخرى¹، فقد خصّ بالتّناول في هذه الدراسة بإيجاز.

1. طرائق التّدرّس المعتمدة على جهد المعلم: وهي مجموعة من الأساليب والإجراءات التي يكون للمعلم الدور الأكبر في استخدامها داخل الصّف الدراسي منها:

1.1. طريقة الإلقاء: وهي من أقدم الطّرائق التّدرّسية، وتعني "عرض المعلومات في

عبارات متسلسلة يسردها المدرّس مرتبة مبنّية بأسلوب شائق جذاب"². حيث يعرض

فيها المعلم الدّرس بأسلوب مسترسل دون توقّف للمناقشة أو مجال لطرح الأسئلة،

ويقتصر دور المتعلّمين على الاستماع وتدوين ما يلقى. ومن أساليبها: أسلوب المحاضرة،

وأسلوب الوصف والشرح، وأسلوب القصة وغيرها.

1. الفتلاوي، المرجع السابق، ص 383.

2. فرج، عبد اللطيف بن حسين (2005)، طرق التّدرّس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، ص92.

2.1. الطريقة القياسية : وهي التي تنطلق من مبدأ العام لتصل إلى الخاص، ومن المعلوم إلى المجهول، بمعنى تقديم قاعدة أو حقيقة عامة أو نظرية للمتعلمين يقيسون عليها الأمثلة والأجزاء، ومن ثمة معرفة إن كانت تتفق مع القاعدة أو النظرية أم لا¹.

3.1. الطريقة الاستقرائية: وهي عكس الطريقة السابقة، بحيث تنطلق من الخاص إلى العام، من خلال دراسة مجموعة من النماذج والأمثلة ثم محاولة استخراج القاعدة العامة أو القانون أو النظرية التي تنطبق على تلك الأجزاء.

2. طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم:

وتعتمد هذه الطرائق على جهد المعلم والمتعلم قصد تبليغ المعلومات ومناقشتها مع المتعلمين منها:

1.1. الطريقة الحوارية: وتعني: "إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطلاب بحيث نوصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن نوسع آفاقهم ونجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفسهم"².

وهي طريقة تُحدث نوعاً من النشاط والحيوية داخل الصف الدراسي من خلال تلك المناقشات التي تحدث بين المعلم والمتعلمين.

2.2. طريقة حل المشكلات : وتعني توظيف المتعلم لمكتسباته ومعارفه السابقة في وضعيات جديدة، وهنا يمكن الحكم على مدى نجاح الطريقة أو المتعلم في تجاوز صعوبات تلك الوضعيات الجديدة.

2. 3. طريقة التّعينات : وتسمى بـ طريقة التّعهدات أو المختبرات أو المكتبات³، وتهتم بإشراك المتعلم في العملية التعليمية التّعلّمية، ويكون فيها المعلم مرشداً وموجّهاً من خلال منحه مبدأ الحرية والاستقلالية وتحمل المسؤولية للمتعلمين.

1. دندش (2003)، مرجع سابق، ص 207.

2. فرج، عبد اللطيف (2005)، مرجع سابق، ص 96.

3. فرج، (2005)، مرجع سابق، ص 178.

3- طرائق التدرّيس القائمة على جهد المتعلّم :

1.3. طريقة التّعليم المبرمج : وهو تعليم بالآلة التي تزوّد بكمّ من المعلومات والموضوعات بعد أن تبرمج، ومعنى البرمجة: تقسيم الوحدة إلى موضوعات، في كلّ موضوع عدّة أسئلة مختلفة المستوى، وشاملة للموضوع، بحيث تشكّل إجابة المتعلّم عنها إجابة صحيحة مؤشّرا لمدى استيعابه للموضوع¹.

2.3. الألعاب التّعليمية : وفيها يقوم المتعلّم باللّعب والحركة والنشاط داخل الصّف الدّراسي كأنّه خارج المدرسة، حيث يقترح المعلّم ألعابا مختلفة (ذهنية أو حركية)، وتكون مرتبطة بالمادّة الدّراسية، ثمّ يُحدّد عدد المشاركين في اللّعبة، وكذا زمن اللّعبة وقواعدها، ومن خلال مراقبة اللّعبة يتمّ الخروج بنتائج².

4. التّقويم :

التّقويم عملية مهمّة، وذلك لأنّها تبدأ مع بداية اختيار عناصر المنهج الأساسية السّابقة الذّكر، فتحدّد الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه، وانتقاء طرائق التدرّيس كلّها تحتاج إلى تقويم، فهو إذن عملية مستمرة مصاحبة لكلّ عناصر المنهج إلى غاية التّأكد من مدى تحقيق الأهداف التّعليمية التّعلّمية المنشودة.

فإذا كان التّقييم "Valuation" هو إعطاء قيمة أو افتراض قيمة لشيء ما، وهو عملية وصف كميّ أو كيفي تتضمّن أحكاما قيمية ذاتية مرتبطة بذات الشّخص ممّا يجعله مختلفا من شخص لآخر³، فإنّ التّقويم "Evaluation" هو أعمّ وأشمل من التّقييم، ويقصد به التّعديل أو التّحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكمّ والكيف⁴. وما دام التّقويم عملية مستمرة لسيرورة العملية التّعليمية التّعلّمية فلا بدّ من معايير وضوابط يسير وفقها حتى يؤدّي إلى تحقيق النّتائج المحدّدة.

1. إمام، حميدة وآخرون، (2000)، مرجع سابق، ص 54.

2. الفتلاوي، سهيلة (2006)، مرجع سابق، ص 413.

3. الفتلاوي، (2006)، مرجع سابق، ص 103.

4. منسي، محمود عبد الحليم (1998)، التّقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)،

ص 17.

4. 1- معايير التّقييم :

تتطلب عملية التّقييم أن تنطلق من مجموعة ضوابط أهمّها:

1. ارتباط التّقييم بأهداف المنهج : التّقييم لا يكون عشوائيا بل يجب أن يكون هادفا بناءً، وأن ينطلق من أهداف المنهج ويعود إليها في الأخير لتتأكد من مدى تحقّقها.

2. استمرارية التّقييم : فهو عملية تسبق العملية التعليمية التعلّمية، وتصاحبها إلى غاية تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

3. شمولية عملية التّقييم : والمقصود بذلك أنّ هدف العملية التعليمية التعلّمية ليس مجرد تزويد المتعلّمين بمجموعة من المعارف والأفكار والمبادئ، وإنما تهدف أيضا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للتعلم عقليا ووجدانيا ومهاريا¹.

4. تنوع التّقييم : يعني أنّه سيقدّم مختلف الوسائل والأدوات تبعا للإمكانيات المتوفرة، خاصة وأنّ الخبرات التعليمية متنوّعة، وأنّ جوانب النمو المراد تميّتها، وأهداف التدريس عموما متنوّعة أيضا.

5. إنسانية التّقييم : فالتّقييم ليس وسيلة للعقاب، بل هو إتاحة الفرصة للتعلم للتعرف على أفكاره وقدراته ومستواه، فهو يعكس ما يبذله الفرد من جهد وعمل مع مراعاة الفروق الفردية، وبالتالي فهو يهدف إلى تنمية العلاقات الإنسانية والاحترام المتبادل بين الأفراد في مناخ علمي موضوعي².

6. اقتصادية التّقييم : فالتّقييم لا يعني تحميل العملية التعليمية التعلّمية ثقلا أو إسرافا في الجهد والوقت، بل التّقييم الفعّال هو الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت.

2.4. علمية التّقييم وعمليته (إجرائيته) :

المقصود بعلمية التّقييم أن يتوافر على خصائص هي:

1. الصدق : ويعني أن تكون أساليب التّقييم قادرة على قياس ما وُضعت له.

1. طعيمة، رشدي ومناع، محمد (2000)، مرجع سابق، ص 65.

2. كوجك، حسن (2001)، مرجع سابق، ص 228 و 229 .

2. الثبات : يُقصد به أنه عند تكرار العملية التقييمية أو تطبيقها على صور مكافئة لتطبيقها الأول، فإن النتائج تكون نفسها.

3. الموضوعية: وتعني عدم تأثر العملية التقييمية بالظروف الخارجية كالعوامل الذاتية ومزاج المقوم، أو حالته النفسية أو غيرها. ومن مظاهر الموضوعية عدم الاختلاف الجوهري في نتائج التقييم من مقوم لآخر¹.

وأما عملية التقييم أو إجرائته فيقصد بها التزام التقييم خطوات الأسلوب العلمي في حلّ المشكلات، وإتباع المعلم الأسس العلمية سواءً من ناحية تحديده لأهداف التقييم أو اختياره لوسائل التقييم، أو جمعه للبيانات وتحليلها².

4. 3. مجالات التقييم :

التقييم عملية شاملة ومستمرة، تخصّ كلّ عناصر المنهج التعليمي من أهداف ومحتوى وخبرات وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وغيرها، ومن بينها:

1. تقويم الأهداف : وتنطلق من مرحلة اختيار الأهداف إلى غاية التأكد من تحقيقها.

2. تقويم المحتوى : من خلال حسن انتقاء المحتويات المناسبة للأهداف والمراعية لمستوى المتعلمين وقدراتهم.

3. تقويم طرائق التدريس : ويعني اعتماد أنجح الطرائق التدريسية التي تخدم الأهداف والمحتويات وتناسب مستوى المتعلمين.

4. تقويم المتعلم : من خلال تحديد مستوى المتعلمين وخبراتهم وكفاءتهم خلال سيرورة العملية التعليمية التعلمية، للكشف عن نقاط القوة والضعف في تحصيلهم، ومن ثمة العمل على معالجة ذلك الضعف.

1. الدرّداش (1984)، مرجع سابق، ص 130 و131.

2. طعيمة ومنّاع (2000)، مرجع سابق، ص 64.

5. تقويم المعلّم : ويقصد به تحديد مدى كفاءة المعلّم في عرض المادّة العلمية، وتحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة.

6. تقويم الوسائل التعلّية : وذلك للتعرّف على مدى نجاعتها في تقديم المادّة العلمية، واستيعاب المتعلّمين لها.

4.4. تقويم الكتاب : الكتاب هو وسيلة تعليمية مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، وبما أنّه موجه للمتعلّم بالدرجة الأولى فإنّ المقصود بتقويمه هو مراعاة مستوى المتعلّمين وقدراتهم، وكذا تنوّعه في محتوياته.

4.4. أنواع التّقويم :

التّقويم عملية مصاحبة لسيرورة العملية التعليمية التعلّية، في كلّ مراحلها وخطواتها، وبذلك نجده يتنوّع حسب مراحل الدّرس، فيكون إمّا تشخيصيا أو بنائيا أو نهائيا.

1- التّقويم التشخيصي : ويسمّى أيضا بالتّقويم التمهّدي أو القبلي أو المبدئي أو الأوّلي¹، ويكون قبل بداية التعلّم بهدف تحديد مستوى المتعلّمين وخصائصهم، وقدراتهم العقلية للاستفادة بذلك من تخطيط المناهج واختيار المحتويات والخبرات التعليمية وطرائق التدرّيس المناسبة للمتعلّمين².

2- التّقويم البنائي : ويسمّى بالتّقويم التكويني أو المرحلي، وهو الذي يكون أثناء تنفيذ عملية التدرّيس، ويهدف إلى تصحيح المسار التعلّمي التعلّبي وتعديله عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكلّ ما يعترض سيرورة التعلّم من عقبات وصعوبات³.

1. العربي، غريب (2007)، التّقويم التربوي، مفهومه، أنواعه، أدواته، إصدار مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، ص53.

2. منسي، محمود عبد الحليم (1998)، التّقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص34.

3. مذكور، أحمد (1998)، مرجع سابق، ص266.

يقول هاملين D. Hameline : "يكون التّقييم تكوينياً إذا كان هدفه تقديم بسرعة للمتعلم معلومات عن تطوره أو فشله، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضّعف"¹. وبالتالي فالتّقييم التكويني يزود المعلم بمستوى المتعلمين، ويكشف عن مواطن القوّة والضعف في تعلّماهم، ومن ثمّة يسهّل عملية التّشخيص والعلاج والتّحسين.

3- التّقييم التّحصيلي : أو النهائي أو الختامي أو التّجميحي، ويكون هذا النوع في نهاية حصّة دراسية أو وحدة تعليمية أو فصل دراسي أو مرحلة تعليمية. ومن أهدافه:

- التّأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوّة.
- الحصول على تقدير عام لتحصيل المتعلمين ومستواهم.
- الحكم على مدى نجاح عناصر المناهج كاملة من أهداف ومحتوى وطرائق تدرّيس وغيرها.
- تطوير البرامج التعليمية وتحسينها.

4. 5. أدوات التّقييم ووسائله :

التّقييم عملية إجرائية ولا بدّ لها من وسائل وأساليب حتّى يمكن تطبيقها: ويعرفها جوبيل "G Goupil" بأنّها: "وسائل يستعملها المدرّس من أجل جمع المعلومات في شكل كتابي أو شفوي فيما يتعلّق بتحصيل التلاميذ"².

ومن أدوات التّقييم :

1- الملاحظة : وهي وسيلة تُتيح للمعلم أخذ صورة واضحة مباشرة عن مستوى المتعلمين وقدراتهم داخل الصّف الدراسي، فهي تعتمد حاسة البصر ومراقبة سير العملية التعليمية التعلّمية ثمّ تسجيل تلك الملاحظات، وبعد ذلك تأتي مرحلة تفسير

1. العربي، غريب (2007)، مرجع سابق، ص 69.

2. العربي، غريب (2007)، مرجع سابق، ص 56.

الملاحظات، ومحاولة علاجها، يقول "جودت أحمد سعادة": "إن الملاحظة اليومية للمعلم تُعطيه صورة جيدة على نمو التلاميذ يتعدّر على أية وسيلة أخرى تقديمها"¹.

2- المقابلة : وهي وسيلة مباشرة أيضا تقوم بين المعلم والمتعلم، وتتحدّد بإطار زماني ومكاني، وهدفها التعرف على مستوى المتعلمين وتقديره، ومن ثمة العمل على تشخيصه وعلاجه، وترتبط مصداقيتها بمدى صحّة معلومات وبيانات ما يقدمه المعلم.

3- دراسة الوثائق : وهي وسيلة يلجأ إليها المعلم من أجل الحصول على معلومات وحقائق أو قصد تفسير أو فهم ظواهر يتعدّر عليه الوصول إليها من خلال الوسيطتين السابقتين (الملاحظة والمقابلة)، ومن هذه الوثائق تقارير المفتّشين واقتراحاتهم، وملفات المتعلمين الشخصية، والسّنّدات التربوية (المنهاج، ودليل الأستاذ، والوثيقة المرافقة).

4- الاختبارات : وهي أداة لقياس مستوى المتعلمين، وتقويم كفاءاتهم، وقد تكون شفوية أو كتابية، وتُبنى هذه الوسيلة على نقطة أساسية هي: الأسئلة: وتمثّل مجموعة من الإجراءات يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي.

والاختبار : هو مجموعة من هذه الأسئلة التي يطلب من المتعلمين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معيّنة، وبيان مدى تقدّمهم فيها أو مقارنتهم بزملائهم².

والاختبار أيضا يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل المتعلمين واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درّسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وهي قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمنهاج والكتب الدراسية وأساليب التدريس³.

1. العربي (2007)، نفسه، ص70.

2. طعيمة ومنّاع (2000)، مرجع سابق، ص261.

3. نهبان، (2008)، الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري، عمان، الأردن، ص232.

5. الوسائل التعليمية :

تعدّ الوسائل التعليمية عنصراً مهماً أيضاً من عناصر المنهج، وتعرّف بأنها: "كلّ ما يستعين به من معدّات أو تجهيزات أو مواد تعليمية بهدف الاتجاه نحو التدريس الفعّال القائم على المعنى"¹، فهي عبارة عن وسائل إيضاح المعلومات وإيصالها إلى المتعلّمين.

5.1. أنواع الوسائل التعليمية :

تنوّع الوسائل التعليمية حسب طبيعة المادّة وبناءً على الإمكانيات المتوافرة منها:

- 1- الوسائل الحسيّة سواءً أكانت بصرية أم سمعية أم سمعية بصرية.
 - 2- الوسائل اللّغوية : وهي التي تؤثر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ كالتّمثيل أو التّشبيه أو الضّدّ أو المرادف².
- ومن أمثلة الوسائل الحسيّة:

- نماذج مجسّمة: كإحضار نموذج هرم أو مجسّم لطائر أو شكل هندسي وغيرها.
- الصّور والرّسومات والخرائط خاصّة في مادّتي التّاريخ والجغرافيا.
- السّبورة ولها أهمية كبيرة في إدراك المتعلّم للحقائق والمادّة العلمية، وذلك إذا أحسن المعلّم استغلالها. يقول بعض المربين: "إنّ المدرّس الذي يدخل الفصل وهو لا يُحسن استعمال السّبورة يُساوي نصف مُدرّس"³.
- الأشرطة المسجّلة والتي تسجّل إحدى النّدوات أو المحاضرات.
- الإذاعة والسينما والتلفزيون وما تقدّمه من برامج سمعية أو سمعية بصرية مدعّمة بالصّور والرّسومات أو الفيديو، ممّا يشدّ انتباه المتعلّمين ويدفعهم إلى التّركيز في المادّة.
- المتاحف وما تحمله من آثار وكتب أو بحوث أو وثائق تُثري معلومات المتعلّم.

1. حميدة، مختار وآخرون (2000)، مرجع سابق، ص 154.

2. إبراهيم، عبد العليم (1991)، مرجع سابق، ص 432.

3. إبراهيم، عبد العليم (1991)، المرجع نفسه، ص 433.

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدريب المفهوم

• الكتب والمجلات، خاصة الكتاب المدرسي الموجه للمتعلم، فلا يخرج عنه وتنظيم محتوياته بإحكام أثر كبير في إقبال المتعلمين عليه، ومداولتهم على الاطلاع عليه، واعتماده في تحضير الدروس، وإنجاز التطبيقات.

5. 2. الشروط الواجب توفرها في الوسائل التعليمية :

مما يشترط في هذه الوسائل التعليمية حتى تكون ذات فائدة:

- أن يراعى في عرضها على المتعلمين المكان المناسب لهم جميعا حتى تعم الفائدة.
- خلوها من التعقيد والغموض، ومناسبتها لمستوى المتعلمين وقدراتهم.
- مشاركة المتعلمين في اختيارها أو إنتاجها، وهنا يكون لها أثر بالغ في الإقبال عليها والاستفادة منها¹.
- أن تكون متنوعة حسب ما تقتضيه طبيعة المادة العلمية.

6. الكتاب المدرسي :

يُعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التعليمية، فهو وسيلة تُترجم مبادئ المنهج وتعليماته، كما أنه وسيلة للتواصل بين المعلم والمتعلمين داخل الصف الدراسي. جاء في قاموس (روبير الصغير) "le petit robert" أن "الكتاب المدرسي هو مؤلف تعليمي يُقدّم بشكل علمي المعارف التي ينص عليها المنهج وتتجسد في نصوص ومفاهيم أساسية لعلم من العلوم"².

5. 1. الشروط الواجب توفرها في الكتاب المدرسي :

هناك عدة شروط يجب توافرها في الكتاب المدرسي حتى يخدم الأهداف التعليمية المنشودة، منها الشروط العلمية والمنهجية والنفسية الوجدانية والبيداغوجية، ويمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

1. إبراهيم، عبد العليم (1991)، مرجع سابق، ص 435.

2. أصنامي، خديجة (2008)، كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم، من أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق (يومي 24 و 25 نوفمبر 2007)، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ص 278.

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدرّيس المفهوم

- أن تتناسب المحتويات مع الأهداف التعلّمية المرجوة.
- أن تتناسب المحتويات مع طبيعة المتعلّمين ومستواهم وقدراتهم العقلية وميولاتهم.
- انتقاء المعارف وتصنيفها وتبويبها.
- تحريّ الدقّة والأمانة العلية في صياغة مضامين الكتاب، وخلوّه من الأخطاء المطبعية.
- مطابقة الكتاب للمنهج التعليمي في ترتيب الوحدات والكفاءات المستهدفة المذكورة في بداية كل وحدة¹.
- دقّة الأسئلة وبعدها عن الغموض، وأن تكون متدرّجة في عرضها بدءًا بالأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المركّب.
- كثرة التمارين وتنوعها ومناسبتها للدروس المقدّمة.
- الانسجام بين وحدات الكتاب ومحاوره وأنشطته.

2. 6. معايير صناعة الكتاب المدرسي :

يقصد بصناعة الكتاب المدرسي مجموع العمليات التي تتضافر من أجل وضع كتاب مدرسي متكامل صالح للاستعمال منها عملية التخطيط، والتصميم والتأليف، والإخراج، والطباعة، والتّقييم².
ومن تلك المعايير:

1. معايير فلسفية: وتعني الغايات والمرامي التي تتخذها السياسات التربوية، والتي يترجمها الكتاب المدرسي في أهدافه ومحتوياته.
2. معايير نفسية: من خلال مراعاة خصائص المتعلّم النفسية وميولاته، والاستفادة منها في انتقاء المحتويات المراد تقديمها.

1. أصناحي (2008)، مرجع سابق، ص 280.

2. هباشي، لطيفة منصر(2007)، معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتّطبيق، من أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية، واقع وآفاق (يومي 24 و25 نوفمبر 2007) مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر، ص 307.

3. معايير اجتماعية وجغرافية : فالكتاب لا بد أن يقارب بين الواقع الاجتماعي والجغرافي للمتعلم والمحتوى المُقدّم له، فيجب أن يحمل خصوصية المجتمع وهويته.
 4. معايير تربوية : وتعني تركيز الكتاب على إيصال المعلومات والمعارف، وتنمية مهارات التفكير من خلال الاعتماد على مبدأ التعلّم الذاتي¹.
 5. معايير علمية : من خلال مراعاة التطوّرات العلمية السريعة الخاصّة في العالم، ومواكبة المستجدّات العلمية سواء في اختيار المحتوى أو طرائق التدريس أو الوسائل التعليمية، وكذا محاولة الاستفادة من نتائج البحوث العلمية والنّظرية والمعرفية الجديدة خاصّة في مجال تعليمية اللّغات.
 6. معايير لغوية : وتعني حسن اختيار المفردات والمصطلحات والابتعاد عن الغموض والتناقض، ومراعاة الدقّة اللّغوية، وتجنّب الأخطاء المطبعية وغيرها.
 7. معايير مادية وتقنية : وتعني ضرورة تناسب تكلفة الكتب المدرسية مع دخل العائلة، ويجب اعتماد الجودة في إخراج الكتاب واختيار الأوراق والألوان المناسبة، وحجم الكتاب والصفحات، ونوعية الخطّ بحيث تناسب مع مستوى المتعلّمين وقدراتهم المختلفة.
 7. تطوير المناهج وتقويمها :
- تمّ التّطرّق سابقاً إلى أسس بناء المنهج، وإلى أهمّيّتها في عملية بناء منهج تعليمي سليم، حيث إنّ عملية صناعة المناهج التعليمية معقّدة، ومركّبة ومستمرّة، فهي تحتاج إلى عملية تخطيط جيّد، وبعده تأتي عملية البناء ثمّ التنفيذ ثمّ التّقويم، ومن ثمّة التّطوير. والتّخطيط هو خطوة تمهيدية أوّلية يقوم بها المختصّون، وذلك بوضع المواصفات والمعايير التّطوّرية والتّنفيذية، التي تخصّ مكونات المنهج المقترح، وتوضيح العلاقات التي تربطها².

1. هباشي، مرجع سابق، ص 310.

2. الدّليمي والوائلي (2003)، مرجع سابق، ص 43.

فالتخطيط هو التّصوّر الأوّلي لنموذج المنهج التعليمي بكلّ مكوناته، وعليه أن يحيط بكلّ خصوصيات تلك المكونات، وأن يعمل على تحديد معاييرها وأبعادها في إطار يسهّل عملية "بناء المنهج"، والتي يُقصد بها عملية صناعة القرار من خلال تحديد طبيعة مكونات المنهج وتنظيماتها¹.

والبناء هو العمل على تجسيد نتائج عملية التخطيط في شكل إجرائي يسهّل من عملية "تنفيذ المنهج" وتطبيقه في الميدان التربوي، وتوفير المناخ والظروف والوسائل المساعدة على تنفيذه حتى يتمكّن من تحقيق الأهداف المرجوة.

وقد يتعدّد على المنهج تحقيق تلك الأهداف لسبب من الأسباب؛ فقد يكون لخلل أو قصور في عملية التخطيط أو البناء أو التنفيذ وغيرها، وهنا يلجأ واضعو المناهج إلى عملية إدخال بعض التعديلات أو التغييرات على المنهج، وتسمّى هذه العملية "تطوير المنهج"، والتي يُقصد بها تحسينه أو تغييره في الاتجاه الإيجابي، ويشمل هذا التحسين كلّ جوانب المنهج وعناصره من أهداف ومحتويات وطرائق تدريس وكتب مدرسية ووسائل تعليمية وأساليب تقويم وغيرها.

وما دامت أسس بناء المناهج سواء الفلسفية أو النفسية أو الاجتماعية أو المعرفية تخضع لقوانين التغيّر، فقد تتغيّر نظرة المجتمع للحياة، كما أنّ الفرد والمجتمع متغيّران، وكذا المعارف في تغيّر مستمرّ، فهنا تظهر أهمية تطوير المنهج، لأنّ انعدامها يجعل المنهج جامداً متخلفاً².

كما تتجلّى أيضاً أهمية التطوير والحاجة إليه من خلال وجود الأسباب الآتية:

1. الإبراهيم، عبد الرحمن حسن وعبد الرزاق، طاهر محمّد (1996)، تصميم المناهج وتطويرها- نماذج وتطبيقات، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، (دط)، ص 50.

2. الوكيل، حلمي أحمد (2000)، تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، (دط)، ص 20.

- قصور في المناهج الدّراسية الحالية: وذلك لوجود خلل في أحد مكوناتها، كعدم وضوح فلسفتها التربوية أو أهدافها، أو عدم كفاية الرّسائل أو طرائق التّدرّيس وغيرها.
- التّوقعات المستقبلية: فعن طريق الدّراسة الشّاملة الدّقيقة للواقع، واستخراج الاحتمالات الممكنة، يمكن التّنبؤ بالمستقبل، ومن ثمّ العمل على تطوير المنهج بالشّكل الذي يجعل من مواجهة توقّعات المستقبل واحتمالاته ممكناً¹.
- التّطلّع إلى أنظمة أكثر تقدّماً: من خلال مسيرة مناهج الدّول التي قطعت أشواطاً كبيرة في طريق التّقدّم العلمي والتّكنولوجي، ومحاولة الاستفادة من خبراتها²، والعمل على تكيف تلك الخبرات حسب طبيعة المجتمع وخصائصه.

وبالتّالي إذا كان الهدف من التّطوير هو إحداث تغييرات في المناهج التّعليمية نحو الأحسن، ومحاولة تجاوز الثّغرات والنّقائص الموجودة قصد الوصول بالعملية التّعليمية التّعلّية إلى أفضل صورة، من خلال تحقيقها للأهداف المسطّرة، فإنّ ذلك لا يتأتّى إلاّ من خلال عملية "تقويم المناهج"، وهي عملية مهمّة باعتبارها مصاحبة لكلّ خطوات صناعة المناهج وعملياتها، فتكون قبل القيام بأيّة عملية وأثناءها وبعدها، كما أنّها عملية مستمرّة ومتكاملة تسعى إلى الوصول بالمناهج التّعليمية إلى المستوى المطلوب، كما تمّ التّخطيط له مسبقاً.

- ثانياً- تدرّيس المفاهيم في المناهج التّعليمية الحديثة، التعريف والأهمية.

تمهيد:

تري ديزروزي- سبات (1984) Rachel Desrosiers-Sabbath أنّ المفهوم يعدّ الحجر الأساس في الفكر المنظّم، باعتباره رمزاً يمثّل الواقع. وأنّ التّعامل الفعّال مع المفاهيم معناه أنّ المرء يعبر عن الواقع بدقّة، ومعناه أيضاً أن يكون في نفس الوقت

1. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن. ط:1، ص402.

2. الوكيل، حلبي أحمد (2000)، تطوير المناهج، مرجع سابق، ص24.

قادراً على التعقل وعلى التوصل إلى استنتاجات وعلى الدفاع المنطقي عن الآراء. وهذا يعني أيضاً أننا قادرون على اكتشاف الفروق الدقيقة والجوانب المتعددة للواقع نفسه والتعبير عنها.

وتعلم المفاهيم، كما يبدو للمهتمين، هو عملية أساسية لتدريب التفكير المستقل وتنمية الشخصية. فتدريس المفاهيم هي عملية تربوية وتعليمية تفترض تخطيطاً حقيقياً يوفر اختيار المفاهيم وتحليلها وتحديد أهداف التعلم وإستراتيجية التدريس.

ومن المفيد التذكير بأن تدريس المفاهيم ليست عملية ربطية تعتمد مبدأ المنبه والاستجابة، فحسب علماء النفس المعرفي فإن المتعلم لا يكتسب في تعلمه ارتباطات فحسب، بل يكونُ بنى معرفية تمكنه من التبصر في مجمل العلاقات التي ينطوي عليها موقف تعليمي معين. ومن ثمة فهناك تأكيد على دراسة التفكير، واعتبار التعلم إعادة بناء وتنظيم البنى المعرفية لدى المتعلم.

ولعل أهم النظريات التي تناولت المفاهيم بالدراسة والتحليل نظرية جان بياجيه J. Piaget، ونظرية جيروم برونر Bruner S.J لما قدمته هاتين النظريتين من فائدة في مجال الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، ودراسة التاريخ بصفة خاصة.

يمكننا تلخيص وجهة نظر بياجيه هنا في النقاط التالية:

- أن التفكير الإنساني يمر بمراحل نمو مختلفة
 - أن الخبرات الحسية هي بمثابة مفاتيح التفكير الإنساني ومساعدة لنموه
 - أن عدم الاتزان، شرط أساسي من شروط التعلم
- وعليه فالمفهوم، من هذا المنظور، يعتمد على إدراك الفرد للعلاقة بين ما هو ماثل أمامه وبين ما سبق أن احتفظ به في ذاكرته من خبرات سابقة.

أما جيروم برونر Bruner S.J فيرى أن لكل فرد طاقة داخلية للتعلم، يتم استغلالها من خلال تفاعل الفرد مع البيئة، مما يؤدي إلى نمو تفكيره، حيث يتكون هذا التفكير من ثلاثة أنماط متداخلة هي:

- نمط الوصف المرتبط بالحسّ (Enactive)، وهو نمط سائد لدى الصغار، وفيه يتعامل الفرد مع الأشياء والمواقف عن طريق الحسّ المباشر.
- النمط التصوري (Iconic)، وفيه يتعامل الفرد مع المواقف عن طريق تكوين صور ذهنية لها.
- نمط الرمزية (Symbolic)، وفيه يتعامل الفرد مع المواقف والأحداث عن طريق الرموز اللغوية.

كلّ هذه الأنماط، حسب برونز، تستمر مع الفرد طوال حياته، وكلّما حصل نموّ في لغة الفرد كلّما تمكّن هذا الأخير من التّعامل عن طريق الرموز. وتفيد هذه النّظرية في دراسة التّاريخ، وذلك عندما تزداد نسب النّمطين (التصوري والرمزي)، فتجعل الفرد قادرا على إيجاد العلاقة بين الأحداث والمواقف وتنظيمها في شكل هرمي.

1- الأهمية التي يكتسبها تدرّيس المفهوم في مناهجنا اليوم:

تواجه المدرسة اليوم وضعا يشبه الوضع الذي عاشته قبل أزيد من قرن من الزمن، وذلك حين ابتدع جون ديوي منهجه في التّعليم باعتماد طريقة حلّ المشكلات وطريقة المشروع التي ما زالت تدرس إلى اليوم كأهم طرائق التدرّيس النشطة، والجامع بين الوضعين قانون التغيّر السرمدي الذي يحكم بني البشر، إذ الثابت الأوحد في هذا الكون هو التغيّر. ويحق لنا أن نتساءل ما الذي يجمع وضعا قديما بما تعيشه المدرسة اليوم؟ معلوم أنّ المدرسة قبل جون ديوي، إن صحّ لنا تحديد ذلك زمنيا، قد كانت تُعدّ المتعلّم للحياة، فوظيفة المدرسة، في أدبيات التربية حينذاك، هي إعداد المتعلّم للحياة. غير أنّ هذا الهدف التربوي، كما لاحظ جون ديوي، يجعل المدرسة متخلفة عن ركب الحياة، ولمواجهة هذه المفارقة بين واقع مجتمعي يتغيّر بسرعة الآلة في زمن الثورة الصناعية، وبين مدرسة تعدّ أجيالها لزمن ماضٍ، كان لا بد من رؤية فلسفية للتربية تعيد النّظر في هذه المعادلة وقدم لنا جون ديوي حينذاك معادلته التربوية الجديدة والتي مفادها أنّ المدرسة ليست مجرد إعداد للحياة بل هي الحياة ذاتها، ولترجمة هذا

الشعار ميدانيا ابتدع لنا هذا المرّبي الفيلسوف مقاربة جديدة في التدرّيس تجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، وعليه وجب تعديل العلاقة بين أطراف العملية التعليمية التعلّمية، فالتهليذ ليس متلقيا سلبيا بل طرفا فاعلا فيها، وعليه فليس مطلوب من المتعلّم تلقين المعرفة، بل على التّلميذ أن يسعى إليها، وسبيل ذلك هو الاعتماد على طرائق جديدة في التّعليم هي طريقة حلّ المشكلات *problem-solving method* وطريقة المشروع *project method*، فقد سعى ديوي من خلال ذلك إلى تنمية القدرة على التّفكير العلمي لدى المتعلّم بإكسابه الخطوات الأساسية في أسلوب حلّ المشكلات، والقدرة على انجاز مشروع يكون المتعلّم هو الفاعل الأساسي فيه لا المعلم.

وتدور عجلة الزمن ويتغيّر الواقع كما لم يتغيّر من قبل، فالمعرفة التي كان يسعى إليها الطالب ويبحث عنها بحثا حثيثا، أصبحت اليوم بفضل هذا التطوّر الرّهيب في وسائل الاتصال الحديثة ووسائطه، تنهمر عليه كالسيل، فأصبحت المدرسة تعيش في ظلّ انفجار للمعارف كما لم تشهد من قبل، ما جعل الكاتب النمساوي فرانتسكو ماير (1987)، يحذّر المدرسة ويدعوها إلى ضرورة توفير أنماط من التّعليم قادرة على استيعاب جيل التقنيات الحديثة الذي ينظر إلى المتعلّم باعتباره جاهلا بالمجالات التي يتقونها¹ فأضحى نموذج المفاهيم في المناهج التعليمية حلاّ لمشكلة الاستظهار لدى المتعلّم، وحيث أنّ المفاهيم تلعب دورا هاما في إبراز أهمية المادّة الدّراسية ما يشكّل دافعا للتعلّم لدى الطلاب والمشاركة الفعّالة في العملية التّربوية، حيث يصطبغ التّعليم بالمعنى، ومعلوم أنّ الأشياء التي لها معنى تبقى في الذّهن أكثر من تلك التي ليس لها معنى (Harris Chaster .W 1960)².

1. ماير، فرانتسكو (1987)، مستقبل التّعليم .. الطالب هو النّظام التعليمي، ترجمة: أمين، أسامة، مجلة المعرفة الكويتية، العدد 175.

2. نقلا عن: إبراهيم، خيري علي (1987)، مرجع سابق

وإلى جانب التحذيرات التي أطلقها فرانتسكو ماير النمساوي، كما سلف التنويه به، هناك صعوبات تعترض سبيل المدرسة في تعلّم الطلاب للمفهوم، وهذه الصعوبات لها مصادر أجملها عادل سرايا في خمسة مصادر، تناولها في العنصر التالي.

2- اكتساب المفاهيم الصعوبات ومصادرها:

2. 1- الصعوبات:

تشير بعض نتائج الدراسات والأبحاث التربوية إلى وجود بعض الصعوبات في تعلم المفاهيم واكتسابها، ومن بين تلك الصعوبات ما ذكره زيتون (1999)¹، وهي:

1- طبيعة المفهوم: ويتمثل في مدى فهم المتعلم للمفاهيم المجردة أو المفاهيم المعقدة أو المفاهيم ذات المثال الواحد.

2- الخلط في معنى المفهوم أو في الدلالة اللفظية لبعض المفاهيم؛ خاصة المفاهيم التي تستخدم كمصطلحات علمية وكلغة محكية بين الناس.

3- النقص في خلفية الطالب حول المتطلبات السابقة لإدراك بعض المفاهيم.

4- النقص في التعريف أو في الدلالة اللفظية للمفهوم بحيث يتمّ الاقتصار على خاصية واحدة لا تمثل المفهوم بشكل صحيح.

5- الخلط بين المفاهيم المتقاربة في الألفاظ، مثل الخلط بين الوزن الذري والعدد الذري.

6- الخلط بين المفاهيم المتقابلة في الألفاظ، مثل نباتات ذوات الفلقتين، ونباتات ذوات الفلقة الواحدة.

7- التسرع في التعميم بحيث يتم الاعتماد على إحدى الصفات الموجودة في كل الأفراد المنتمية للمفهوم وتعميمها على عناصر أو أفراد خارج المفهوم الأصلي، مثل اعتبار كل

1. زيتون، عايش (1999). أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، المملكة الأردنية الهاشمية.

حيوان له أجنحة طيرا، فيضيف الطلاب الحشرات والخفاش على سبيل المثال مع الطيور.

2.2- مصادر الصّعوبة في تعلّم المفاهيم:

تتفاوت المفاهيم من حيث درجة بساطتها وتعقيدها وتجريدها، وعليه ينبغي مراعاة المستويات المختلفة للصّعوبة والتجريد بما يتناسب وطبيعة التلاميذ. وقد حدّد عادل سرايا (2007م) مصادر الصّعوبة في تعلّم المفاهيم فيما يلي:

- عدم الاعتماد على القدرة الحسيّة في تعلّم المفاهيم.
- الخلط في المعنى الذي ينشأ بين المعاني الدارجة غير الدّقيقة في معظم الحالات وبين المعاني الدّقيقة لكلمات وعبارات علمية.
- عدم استطاعة المتعلّم التّمييز عما إذا كانت عبارة معيّنة تتضمّن مفهوماً أو قانوناً، أو تعميماً معيّناً.
- اعتماد معظم المعلّمين على الطّريقة الإلقائية في التّدرّيس دون أن يمارس تلاميذهم عمليات أو التّمييز، ولذلك تبدو المعلومات مفكّكة وغير مترابطة.
- عدم وجود معلومات سابقة عن المفهوم المراد تعلّمه لدى الفرد المتعلّم¹.

وهذه الصّعوبات كلّها هي ترجمة فعلية لبعدها مناهجنا عن مقارنة تدرّيس المفهوم، إذ الصّعوبات إن وجدت هي مؤشّر على سلوك طريق التّعليم بالمفهوم، ثمّ العمل بعد ذلك على تذليل تلك الصّعوبات بما يحقّق للتّعليم شروط المضي في طريق التّفاعل الايجابي مع التّغير الحاصل في الواقع الثقافي برّمته، ولذلك كان لابد من التّعرف على النظريّات العلمية التي تناولت تعلّم المفهوم، وقد أشرنا في مدخل هذا العنوان إلى أهمّها ضمن الاتجاه المعرفي الذي تبنيناه في هذه الدراسة.

3- نظريات تعلّم المفهوم :

1 . سرايا، عادل (2007)، التّصميم التّعليمي والتعلّم ذو المعنى (رؤية إستيمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشريّة)، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ص231.

اتخذ الباحثون والعلماء اتجاهات مختلفة في تفسير تعلّم المفهوم، وذلك طبقاً لنظريات أو نماذج التعلّم التي ينزعون إليها، فالسلوكيون (الارتباطيون وأصحاب نماذج المثير- الاستجابة) يفسرون السلوك المفهومي في ضوء مبادئ الإشراف الكلاسيكي والإجرائي، ويرون أن تعلّم المفهوم، ليس إلا حالة خاصة من حالات تعلّم التمييز والتعميم.

أمّا المعرفيون فيؤكّدون على دور العمليّات العقليّة التي يقوم بها المتعلّم أثناء تعلّم المفهوم، كصياغة الفرضيات واختبارها بغرض الوصول إلى أنسب الحلول.

ويذهب أصحاب نماذج معالجة المعلومات، إلى التأكيد على التشابه بين المتعلم وآلية عمل الحاسب الإلكتروني، من حيث تلقي المعلومات ومعالجتها وفقاً لاستراتيجيات معيّنة، بغرض الوصول إلى الحلّ المطلوب¹.

لقد ظهرت عدّة محاولات لوضع نظرية في التدرّس بالمفاهيم لعلّ، أبرزها نموذج برونر Bruner الاستكشافي، ونموذج هيلدا تابا Hilda Taba الاستقرائي، ونموذج جانبيه Gagne الاستقرائي للمفاهيم المادية والاستنتاجي للمفاهيم المجردة، ونموذج كلوزماير Klausmeir الاستنتاجي أيضاً، علماً أنّ آية طريقة فاعلة في تدرّس المفهوم تأخذ بعين الاعتبار اسم المفهوم وقاعدته وصفاته المميّزة، وأمثله ولا أمثله².

3. 1 - الاتجاه السلوكي³:

بالنسبة لأصحاب هذا الاتجاه فإنّ تعلّم المفهوم شبيه بتعلّم التمييز، لأنّ مهام التعلّم المفهومي تتضمّن، طبقاً لهذا الاتجاه، سلسلة من الشواهد، ينطوي كل منها على صفات

1 . أنظر: منصور، علي (2009)، التعلّم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق - كلية التربية - سوريا، ص. 97

2 . سعادة، احمد جودت واليوسف، جمال يعقوب (1988)، تدرّس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، لبنان، ص 98.

3 . أنظر: منصور، علي (2009)، مرجع سابق، ص 98

علائقية وأخرى لا علائقية، ويجب على المتعلم أن يصنف الشواهد الإيجابية في صنف المفهوم بطريقة صحيحة، ثم يتلقى التعزيز المناسب.

ويعتقد مؤيدو هذا الاتجاه أن المتعلم في الوضع المفهومي، يقوم بتشكيل ارتباط بين الصفة العلائقية والاستجابة الصحيحة، وأن هذا الارتباط يصل في قوته إلى مرحلة معينة، يمكن القول معها، بأنه تعلم المفهوم. وفي المقابل، تصنف قوة الاستجابة للصفات غير العلائقية لعدم تعزيزها، لهذا لا يختلف تعلم المفهوم عن تعلم التمييز بين القرائن أو الصفات العلائقية واللاعلائقية، من خلال عملية التعزيز التمييزي Differential reinforcement، أي تعزيز استجابات معينة دون غيرها.

فتعلم المفهوم، بهذا المنظور، هو ما يقوم به المتعلم بالربط بين صنف من المثيرات مشترك في صفات أو عناصر معينة، واستجابة ظاهرية محددة، فإذا اشتركت المثيرات في شكلها مثلاً، وليكن دائرياً، فإن الارتباط هو بين صفة «الاستدارة» والاستجابة «المستديرة»، وعندما يستجيب المتعلم بهذه الاستجابة ذاتها لمثيرات جديدة تحمل صفة «الاستدارة»، يكون في صدد عملية التعميم، فإكتساب المفهوم يمكن من القدرة على تطبيقه أو تعميمه على أوضاع جديدة... وبهذا يتضح أن تعلم المفهوم هو عملية «تمييز» بين أصناف الحوادث والمثيرات، وعملية «تعميم» داخل الصنف الواحد.

3. 2 - الاتجاه المعرفي :

سبق لنا التنويه بكل من بياجيه وبرونر في التمهيد لهذا المبحث، حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه، لدى تفسير السلوك المفهومي، على النشاط المعرفي الذي يقوم به المتعلم عندما يكون إزاء مهمة تعلم المفهوم، لأن هذه المهمة، كما يرى أصحاب هذا الاتجاه، تتسم بخصائص عملية اتخاذ القرار، أي تتضمن وضع عدد من الفرضيات أو الحلول البديلة، وانتقاء إحدى الفرضيات، واختبارها لمعرفة مدى اتفاقها مع الاستجابة المرغوب فيها، وتكرّر هذه العمليات في كل محاولة، وهي عمليات داخلية يمكن استنتاجها من الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في أداء المهمة المفهومية.

يرى أصحاب الاتجاه المعرفي، أن مهمة تعلم المفهوم، ليست محكومة بخصائص البيئة المثيرة فقط، كما يدعي السلوكيون أو الارتباطيون، بل لا بد من توافر عمليات أخرى إضافية لإنجاز مهام تعلم المفهوم، كوضع الفروض أو البدائل، واختيار الفرضية البديلة، والتحقق من صدقها.

تعدد النماذج التي وضعها المعرفيون لمهام تعلم المفهوم، غير أنها تشير بشكل عام إلى العمليات التالية:

- 1- تكوين مجموعة من الفرضيات العلائقية واللاعلائية.
- 2- اختيار عينات عشوائية من هذه الفرضيات.
- 3- التحقق من صدق الفرضية التي وقع عليها الاختيار¹.

إنّ المتعلم، من منظور هذا الاتجاه، يقوم بتعيين فرضية جديدة والتحقق من صدقها كلّما تبين نتيجة المعلومات التي توفرها التغذية الراجعة، أنّ الفرضية المختارة غير علائقية أو غير صحيحة، حتى الوصول إلى الحلّ المطلوب.

3.3 - اتجاه معالجة المعلومات :

تقوم الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه على افتراض وجود تشابه بين العمليات المعرفية التي يمارسها الإنسان في تعلم المفهوم، والعمليات التي يقوم بها الحاسب الإلكتروني في معالجة المعلومات، فكلاهما - الإنسان والحاسب الإلكتروني - يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معينة، وينتج سلوكاً أو استجابات مخرجة نهائية.

ويرى أصحاب نماذج معالجة المعلومات، أنّ تعلم المفهوم شبيه بسلسلة متعاقبة وسريعة من اتخاذ القرارات، تقوم على توليد الفرضيات واختبارها، ويمارسها المتعلم لدى مواجهة مهام تعلم المفهوم. ويتحقق هؤلاء من صدق افتراضهم باستخدام نموذج

1 . أنظر : منصور، علي (2009)، مرجع سابق، ص 99

تمثيلي للحاسب الإلكتروني، مزود بوصف للقرارات المتنوعة التي تبطن السلوك المفهومي عند الإنسان، ثم يقوم هذا الحاسب بحلّ مشكلات شبيهة بالمشكلات التي يواجهها الفرد في أوضاع تعلم المفهوم، فإذا كان أداء الحاسب التمثيلي شبيهاً بأداء المتعلم، يمكن الاستنتاج بأنّ القرارات التي يتضمّنّها البرنامج، شبيهة بالقرارات التي يتخذها الإنسان لدى تعلم المفهوم¹. هذا ويخلص علي منصور (2009م) إلى وجهة نظر توفيقية ترى أن يسلك التعليم أحد المنحيين في تدرّيس المفهوم، المنحى السلوكي أو المنحى المعرفي حسبما تتطلبه الظروف والمناسبات، منوهاً بالدور المتعاظم لنمط تجهيز المعلومات في تحديد طريقة تعلم المفاهيم...

4- التطبيقات التربوية في تدرّيس المفهوم²:

في ضوء المعارف المتوافرة حول استراتيجيات تعلم المفهوم، والعوامل المؤثرة فيه، يمكن استنتاج بعض المبادئ أو الموجهات التي قد تجعل تعلم المفهوم أكثر فعالية داخل حجرة الدراسة. وفيما يلي بعض أهمّ المبادئ ذات العلاقة بتعلم المفهوم يمكن للمعلم اختبار صدقها وفعاليتها في تحسين تعلم طلابه، ومن هذه المبادئ:

4.1 - استخدام أمثلة متعدّدة عن المفهوم

قد يلجأ بعض المعلمين إلى شرح أو تعريف بعض المفاهيم بإيراد مثال أو مثالين عنها فقط، الأمر الذي لا يتيح فرصة كافية أمام الطلاب لتمييز صفات المفهوم الأساسية، فيتجه انتباههم إلى المظاهر الثانوية أو غير العلائقية. لذلك، يجب على المعلم تنويع الأمثلة بعدد كافٍ منها، حيث تباين في هذه الأمثلة قيم المظاهر أو الصفات العلائقية أو اللاعلائقية.

1. منصور، علي (2009)، مرجع سابق، ص 100

2. أنظر : منصور، (2009)، المرجع نفسه، ص.ص 116، 113.

وقد يتبادر لذهن المعلم السؤال التالي: ما عدد الأمثلة التي يجب تداولها عند تعليم المفهوم؟

وللإجابة عن هذا السؤال فإنّ عدد الأمثلة مرتبط بطبيعة المفهوم وطبيعة المتعلم، وتفاعل متغيرات هاتين الطبيعتين. وكلّما ازداد المفهوم صعوبة، كان بحاجة إلى عدد أكبر من الأمثلة، وكلّما كان المستوى المعرفي للمتعلم منخفضاً، كان بحاجة إلى مزيد من الأمثلة. والمعلم النّبيه يستطيع، تحديد عدد الأمثلة الواجب توافرها، إذا أخذ بعين الاعتبار طبيعة المفهوم وطبيعة المتعلم، وقام بعمليات التغذية الراجعة والتقويم أثناء عملية التعليم والتعلم.

2.4 - توضيح صفات المفهوم العلائقية :

إنّ التعرف إلى الصفات العلائقية وإهمال الصفات اللاعلائقية من المقتضيات التي يتطلّبها تعلم المفهوم، ولتسهيل هذه المهمة على الطلاب، يجب أن تتمحور مهمة المعلم الأساسية، أثناء تعليم المفاهيم، وبخاصّة الصّعبة منها، حول إيضاح أو إبراز المظاهر العلائقية للمفهوم، بحيث تغدو متميّزة عن مظاهره اللاعلائقية، مما يسهّل على الطالب أمر تمييزها والتعرّف إليها. وحتى يصبح التعلم ذا معنى وليس تعلّماً آلياً، يمكن للمعلم أن يُحقّق هذه المهمة بوسائل عديدة، كتوجيه انتباه الطلاب إلى الصفات العلائقية بالسلوك اللفظي، وذلك بتكليف المتعلم تحديد هذه الصفات أو شرحها أو تعريفها بلغته الخاصّة، كما يمكن توضيح الصفات العلائقية باستخدام التخطيط والرسم أو التلوين، أو من خلال تغيير قيم اللأمثلة وثبيت قيم الأمثلة، أو بتغيير السياق الذي يرد فيه المفهوم... الخ. فهذه الإجراءات تسهل قيام الطالب بالمقارنات المناسبة، وتمكّنه من تمييز الصفات العلائقية وفهمها.

3.4 - تدريب الطلاب على استخدام الشواهد الإيجابية والسلبية :

إنّ تعلم المفهوم بالاختصار على معالجة الشواهد الإيجابية وحدها، أقلّ فعالية من التعلم بمعالجة الشواهد الإيجابية والسلبية معاً، وذلك بسبب أنّ مهمة تعلم المفهوم، تتطلب

أساساً، القدرة على التمييز بين الشواهد الإيجابية والشواهد السلبية. فإذا اقتصرَت العملية على الشواهد الإيجابية فقط، فإن ذلك سيضعف فرصة إجراء المقارنات بين المثيرات المتنوعة، وتضعف بالتالي القدرة على التعلّم، مما قد يؤدي إلى غموض المفهوم. فضلاً عن ذلك، فإن غياب الشواهد السلبية، يضعف من قدرة المتعلم على التعميم الصحيح، فالطفل الذي لا يرى إلا القلط عند تعلّم مفهوم «الحيوان الأليفة»، قد يعمّم هذا المفهوم على كلّ الحيوانات غير الأليفة مثلاً. لذلك فالشواهد الإيجابية والسلبية التي يجب على المعلمّ تزويد طلابه بها ضرورية لضمان تعلّم مفهوميّ ناجح.

4.4 - تشجيع الطلاب على التفكير في شواهد جديدة للمفهوم :

إنّ الانتقال من المفاهيم إلى الأمثلة أو الشواهد وبالعكس، هو ما ينطوي عليه التعلّم الصّفيّ عادة، حيث يقوم المعلم بطرح المفهوم، ثم يرفعه ببعض الأمثلة التوضيحية البسيطة، ومن ثم يعود إلى المفهوم ثانية بغرض تطويره وتهذيبه، وقد لا يتسنى للمعلم الوقت الكافي لتطوير المفاهيم عند طلابه وتهذيبها، ولذلك يجب عليه حثّهم على التفكير في أمثلة جديدة، تقع خارج نطاق الأمثلة التي تعرّضوا لها أثناء الدّرس، لكي يتمّ تطوير المفهوم لدى المتعلّم على نحو يمكنه من دمجها في البنية المعرفية للمتعلم.

ويمكن الحصول على أمثلة جديدة عن المفهوم من مصادر عديدة، كالمعلم نفسه، أو الزملاء، أو الكتب المدرسية وغير المدرسية، وفي جميع الأحوال، يجب تزويد الطالب بالتغذية الراجعة المناسبة، لتجنيبه اكتساب مفاهيم غامضة.

إنّ توليد أمثلة جديدة عن المفهوم تمكن المتعلّم من تمثيل المفاهيم على نحو أفضل، كما تزوده بفرصة ترميز المعلومات وتسميعها، وهي أمور ضرورية للتذكّر والاسترجاع. كما أنّ تعلّم المفهوم يرتبط أيضاً بحلّ المشكلات، وهو ما سنتناوله في العنصر الموالي.

5- تعلّم المفهوم وحلّ المشكلات؟

يرتبط تعلّم المفهوم بحلّ المشكلات بشكل وثيق، باعتبار حلّ المشكلات من الطرائق التي تعمل على إثارة التفكير في العملية التعليمية، نشاط معرفي يتناول معالجة

الرموز بأنواعها المختلفة، وربما كانت المفاهيم أحد أكثر الرموز أهمية في هذا النشاط، وغالباً ما يستخدم التفكير في أوضاع إشكالية تتطلب حلاً مناسباً.

- طبيعة التفكير وحل المشكلة :

يمثل التفكير أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً أو تقدماً، وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة، تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الأوضاع التعليمية والحياتية المختلفة.

قد يحث المعلمون طلابهم على ممارسة العمليات التفكيرية بوضوح، دون فهم كامل لطبيعة السلوك التفكيرى، ففي حين يستطيع الكثير من المعلمين مساندة طلابهم على أداء أنماط السلوك الحركى واللفظى بشكل واضح، فإنهم يفشلون في مساندهم على التفكير بوضوح، وقد يعود ذلك، في جزء منه على الأقل، إلى طبيعة التفكير ذاته، لأنه سلوك أو نشاط داخلى لا يمكن ملاحظته وقياسه على نحو مباشر، كما هو الأمر بالنسبة للسلوك الحركى أو اللفظى.

يتجه معظم تفكير الفرد عادة، نحو إيجاد حلول لمشكلات ذات أهمية حيوية وعملية، ويزداد احتمال حدوث النشاط التفكيرى عندما تفشل عادات الفرد أو مهاراته السابقة، أو تعلمه السابق في إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات، الأمر الذي يرغمه على البحث عن طرق تفكير جديدة، تمكنه من تجاوز الصعوبات التي يواجهها. ويتراوح النشاط التفكيرى عادة بين مستويات بسيطة جداً، كالذلاله على أسماء بعض الأشياء، ومستويات معقدة جداً، كالنشاط المعرفى اللازم لحل مسائل رياضية ذات مستوى مرتفع من التجريد والتعقيد.

إن التفكير نشاط معرفى يشير إلى عمليات داخلية، كعمليات معالجة المعلومات وترميزها، لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر، غير أنه يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة. فالسلوك الظاهري للطفل الذي يحاول بناء كوخ بتركيب مجموعة من المكعبات والقطع الخشبية مع بعضها، يمكننا من استنتاج نشاطه التفكيرى، وذلك من خلال توقعه عن

الأداء، بعد إنجاز كلّ مرحلة من مراحل البناء، حيث يبدو وكأنه يتخذ القرارات اللازمة للمرحلة التالية، قبل الاندفاع في مباشرتها. إنّ التوقف بين مرحلة وأخرى، حتى ولو كانت فترة التوقف قصيرة جداً، تسمح باقتراض حدوث نشاط تفكيري معين، لأن التوقف متبوع دائماً بسلسلة من التساؤلات...

6- المفهوم وتشكله ؟

بالنظر إلى ما سبق من تعريف للمفهوم في حقول مختلفة يتسنى التوصل إلى إقرار وضعيّة خاصة متداولة لدى من يهتم بتأصيل المفاهيم ضمن حقول نشأتها، المتمثلة في وجود ترابطية وظيفية بين المصطلح والمفهوم فالمصطلحات رموز للمفاهيم بحسب إدراكنا لها، الأمر الذي يعني بداهة أنّ المفاهيم قد وجدت وتشكّلت قبل المصطلحات، فتسمية المفهوم يمكن أن تعدّ الخطوة الأولى في تماسكه كمطلب سوسولوجي ويمكن قابل للاستعمال والتوظيف الفلسفي والبيداغوجي والديداكتيكي (التعلّمي) أي ضمن السياقات المنضبطة بعد تجاوزها للسياق التداولي العام.

فالمقاربة الأولى في تحديد (المفهوم) هي مقارنة غير مباشرة، فعملية اختيار طريقة استعمال المفهوم والمجال الذي يوجد فيه يمكن أن يبررا وجوده وموقعه العلائقي بالنسبة إلى العلاقات الأخرى. بهذه الطريقة، يكون الالتفات نحو تجميع الشتات المتنافر للبيانات الممكنة لتحديد الحالة. إن تشكّل المفهوم هو عملية تجميع وتنظيم للموضوعات المادية وغير المادية المتعددة الخصائص، والتي يشعر بها المتعلّم، أو يدركها أو يتخيّلها عندما تكون الموضوعات ذات طبيعة مجردة.

ففي مرحلة أولية من رصد عياني وظيفي للمحيط الذي يعيش فيه المتعلّم، يقوم المعلّم بتحديد عدد من الموضوعات الفردية التي تتضمن خصائص ثابتة بشكل عام. ومنها يخلص مع تلاميذه إلى تحديد ما تشتمل عليه تلك الموضوعات من خصائص عامة، والتي يعمل على تجريد بعضها منها وصولاً إلى نماذج الأشياء. من أجل ذلك، حدّدت

المفاهيم كأبنية في عمليات الإدراك الإنساني (أنساق)، تساعد على تصنيف الموضوعات بتجريد عشوائي أو منتظم تأسيساً على ذلك، جاء في تعريف (المفاهيم)، بأنها:

- أبنية عقلية، أو تجريدات يمكن تسخيرها في تصنيف الأشياء.
- موضوعات كلّ حقول المعرفة، والنشاط الإنساني نحو الأشياء وخصياتها وكيفياتها وظواهراتها.

- المفهوم بناء عقلي لتصنيف الموضوعات الفردية في العالم الخارجي والداخلي، بتجريد عشوائي قليلاً كان أو كثيراً، بمعنى تشكيل خارطة داخلية خاصة بالمفاهيم وتصنيفاتها.
- المفهوم وحدة فكرية منعكسة عن تجميع الموضوعات الفردية عامة التي يرتبط بعضها ببعض بسمات مشتركة.

- المفهوم مجموعة متماسكة من التقديرات المتعلقة بموضوع ما تأسست نواته من تلك التقديرات التي تعكس الخصائص اللازمة لذلك الموضوع.

وانطلاقاً من البيانات السابقة للمفهوم في تعريفاته المتنوعة، يمكن ملاحظة ما يلي:

- إنّ المفهوم يستخدم في بناء المعرفة وإدراك العالم المحيط.
- إن المناهج الفكرية المتعددة قد قدمت تعريفات مختلفة للمفهوم وذلك بالنظر إلى الهندسة النظرية التي تشكّل على ضوءها صور المفهوم¹.

ومن أهم ما يمكن الاستفادة منه تربوياً في هذا السياق أنّ المفاهيم الأساسية المتضمنة في الوحدات التعليمية أو في المحتويات التربوية في مختلف مستويات السلم التعليمي تكون في البداية مصطبغة بصبغة العرف الاجتماعي العفوي التداولي، فهي بالنسبة للمتعلم مجرد كلمات لغوية، لم يتمّ تصنيفها بعد، ولذلك لا بد من أجل بنائها منهجياً التعرّف على تمثلاتها السابقة في ذهن المتعلم، كدلالة لمعناها العام لديه أو كدلالة

1. ساجر، جورج (1999م)، نظرية المفاهيم (في علم المصطلحات)، ترجمة: سماعة، جواد حسني، مجلة اللسان العربي، العدد: 47.

الطرح المتداول في المستوى القاعدي بلغة اللسانيات، وذلك حتى يتسنى للمعلّم إدماجها داخل سياق تعليمي جديد في محتوى من المحتويات التربوية التعليمية.

أما بالنسبة لإدراجها في الحقل المفاهيمي، لمذهب أو نظرية فلسفية ما فيقصد بها إدماج تلك البناءات اللغوية داخل تصوّر فلسفي خاص بنظرية فيلسوف ما¹. ولعلّ ذلك ما تمتاز به الفلسفة كمحتوى تعليمي مهم في المستوى الجامعي عن غيرها من المحتويات التعليمية، ولعلّ ذلك هو ما دفع بوزارة التعليم العالي إدراجها في التكوينات الجامعية العليا. ولكن مع ذلك يبقى المفهوم غير منضبط الدلالة بالمقارنة مع وضع المصطلح، على اعتبار وقوعه في وضع وسط بين المصطلح واللفظ اللغوي بطريقة أنّه لا يفضي إلى انحصار دلالاته في معنى معيّن، وهو ما يفتح المجال لنموّه وتطوّره وتطور العلم معه.

لكن يبقى السؤال الذي يطرح في هذا السياق من الناحية التربوية هو : كيف نكسب المفاهيم لطلابنا؟

وكتمهيد للإجابة عن هذا السؤال نرى أنّ الوظيفة الأساسية للمعلّم اليوم هو العمل على مساعدة التلميذ في ممارسة التفكير في مستوياته العليا، وإنّ تأكيد هذه الوظيفة يرجع بالدرجة الأولى للاتجاه السائد لدى المعلمين في تكريس جزء كبير من وقتهم في حثّ الطلاب على حفظ الحقائق والمعلومات بصورة تجعلهم غير قادرين على مجاوزة المستويات الدنيا من التفكير، ولعلّ ذلك ما كشفت عنه بعض الدراسات والأبحاث في هذا الاتجاه. فبعض المعلمين يكتفي بكتابة الحقائق أو المفاهيم التربوية وتعريفاتها على السبورة وتلقينها للطلاب، أو يطلب منهم مراجعتها في الكتاب المدرسي وحفظها. والسؤال الذي يبرز في هذا السياق هو: هل هذه طريقة مناسبة وفعّالة في إثارة الطلاب نحو ممارسة التفكير بعمق وفهم المادّة العلمية وزيادة قدرتهم على استدعاء المعلومات؟

1. اعبيدة، حميد (2004م)، إشكالية المفهمة في الفلسفة وفي تدريسها، مجلّة فكر ونقد، عدد63، نوفمبر 2004.

معلوم أنّ الطلاب يتكّنون من المادّة العلمية حينما يمتلكونها وذلك بانغماسهم في عملية التعلّم والتفكير بأنفسهم وأخذ زمام المبادرة في هذه العملية. وتعدّ أفضل نظرية للتعلّم تساعد الطلاب على اكتساب المعرفة هي تلك القائمة على تعلّم المفهوم¹. ونتيجة لذلك تمّ تطوير عدد من طرق التدرّيس التي تنسجم مع تلك النظرية، لعلّ من أبرزها طريقة اكتساب أو تطوير المفاهيم (Concept Attainment) التي طوّرها جيروم برونر² (Bruner) ولايت هول (Lighthall).

إنّ هذه الطريقة تدفع الطلاب إلى معالجة المعلومات والقيام بأنماط من التفكير الاستقرائي. فـ "برونر" هو من أظهر موضوع البحث متعدّد التخصصات، ودعى إلى الابتعاد عن الزخم الذي كان في أصله؛ وانتقد التخليّ عن الإشكالية الأولية لبناء المعنى لصالح المعالجة الوحيدة للمعلومات³.

1. نوفاك، جوزف وجوين، بوب (1995م). تعلم كيف تتعلم، ترجمة: الصفدي، أحمد والشافعي، إبراهيم، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

2. يعتبر جيروم برونر أحد أكثر العقول تميّزاً في عصرنا. أستاذ علم النفس لمدة سبعة وعشرين عاماً في جامعة هارفارد، أسس هناك مع جورج ميلر مركز الدراسات المعرفية، وهو الأول من نوعه؛ كما أمضى تسع سنوات (1972-1981م) في جامعة أكسفورد حيث كرس نفسه لدراسة اكتساب اللّغة. وبالعودة إلى نيويورك، عمّق تساؤلاته من خلال البحث في مجال النّظرية الأدبيّة كما الأستاذ جورج هربرت ميد من المدرسة الجديدة للبحوث الاجتماعية New School for Social Research، وكمدبر للبحوث حول الروابط بين علم النفس والقانون في جامعة نيويورك... كما ترأس جمعية علم النفس الأمريكيّة (1964م-1965م)، وكان عضواً في المجموعة التربوية لجنّة الاستشارية العلمية الرئاسية أثناء رئاسة كينيدي وجونسون. كما تمّ تعيينه أستاذاً فخرياً Honoris Causa في عدّة جامعات، بما في ذلك جامعة السوربون وجامعة برلين (1985م) وجامعتي بولونيا وهارفارد (1997م). بصفته أحد القادة الرئيسيين لـ "الثورة المعرفية"، التي كانت جارية منذ أربعين عاماً، فهو أيضاً من أظهر موضوع البحث متعدّد التخصصات إلى الابتعاد عن الزخم الذي كان في أصله؛ وانتقد التخليّ عن الإشكالية الأولية لبناء المعنى لصالح المعالجة الوحيدة للمعلومات.

يجسد اليوم جيروم برونر هذا النهج الثقافي الجديد لعلم النفس المعرفي- والذي يختلف عن المناهج العصبية الحيوية والحاسوبية. أطروحته المركزية هي أنّ "الثقافة هي التي تشكل العقل".

3. Barth Britt-Mari, Deleau Michel. Débat autour d'un livre - Bruner (J.S.). — L'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle...In : Revue française de pédagogie, volume 122, 1998. Recherches

وتكمن أهمية الطريقة التي انتهى إليها "برونر" في أنها تساعد الطلاب على تعلّم المفاهيم والتّمكن من استراتيجيات اكتسابها. والذي بدوره يؤثر بدرجة كبيرة على استيعاب المحتوى العلمي والتدرّب على وضع الفرضيات واختبارها.

وتبرز أهمية التّركيز على المفاهيم كنتيجة إلى التفجّر المعرفي والتّزايد الهائل في المعلومات الذي يشهده العالم، حيث يتوقع أن تزيد درجة نمو المعرفة وتنوعها في المستقبل بشكل كبير، وتعكس هذه الظاهرة استحالة الإحاطة بمجال معرفي واحد فكيف بمجالات متعدّدة من المعرفة قد يحتاج إليها الطلاب في حياتهم، علاوة على أنّ من أهم ملامح عصر العلم والتقنية أن المعرفة أصبحت تخضع لتغيير وتعديل مستمرين وتتجدّد التجديدات نفسها، كما أنّ الإنترنت - بفضل سعتها وسهولة البحث فيها في أي وقت - قد أعتنا من تخزين الحقائق والمعلومات في أدمغتنا مما يدفعنا دفعاً إلى التّركيز على المفاهيم الأساسية في أية مادّة علميّة، حيث نعتبر مفهوم الزمن في هذا العمل من تلك المفاهيم الأساسية التي يجب بناؤها في عقل المتعلّم، باعتبارها ليست خادمة لموضوع التاريخ فقط من خلال مفهوم الزمن التاريخي، بل إنّ هذا المفهوم أساسي في كثير من المواد العلمية فضلاً عن أهميته في الممارسات اليومية للناس. ويؤكّد برونر (Bruner) على أنّه من العبث معرفة كلّ شيء، غير أنّه ينبغي علينا جميعاً أن نكتسب مفاهيم المعرفة الأساسية. فقد عرّف برونر المفهوم عام 1956م بأنّه مجموعة من المصطلحات Terms التي يستخدمها العالم أو الباحث كعناوين يشير كلّ منها إلى مجموعة من الوقائع والظواهر أو العلاقات الواقعة في مجال بحثه¹. وهو ما يظهر أهمية المفهوم في الميدان العلمي النفسي للمفهوم.

en psychologie de l'éducation. pp. 163-167; <https://www.persee.fr/doc/rfp> pdf généré le 24/12/2018

1 . منصور، علي (2009)، التعلّم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق - كلية التربية- سوريا، ص 85. وانظر أيضاً: سعادة، جودت أحمد واليوسف، جمال يعقوب (1988)، تدرّس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم

فعلى سبيل المثال، ليس مطلوباً من المعلمين الاهتمام البالغ بتدرّيس الطلاب توارخ حركات التغيير في العالم، على أهميتها؛ بقدر ما يكون المطلوب هو معرفة الخلفيات التي تسبّب في إشعال وتهيئة الظروف لمثل تلك الحركات. ويقترح برونر أنّ إستراتيجية اكتساب المفهوم ستجعل الطلبة يرون المعالم الكبيرة والأساسية من خلال التمعّن في الأجزاء التفصيلية التي قد يكون من غير الضروري الاحتفاظ بها في الدماغ البشري ممّا يمثّل عبئاً عليه في ممارسة التفكير بصورة سليمة، فالطالب في وقتنا الحاضر لا يحتاج إلى حقائق ومعلومات مفكّكة سرعان ما تفقد معناها وقيمتها، وإنما هو بحاجة إلى تلك الأفكار والمفاهيم التي تشكل أساساً لفهم الحقائق وتطوير المعرفة ووسيلة للتفكير والفهم والتعامل مع المستجدات.

7- ما هو المفهوم ؟

جاء في "موسوعة التدريس" (2004)، أنّ المفاهيم هي نتائج لأنشطة عمليّة غالباً، وأنشطة ذهنية على حدّ تعبير "بياجيه" وزملاؤه، وتكوّن المفاهيم عن طريق المقارنة والتمييز والتحليل والترتيب والتنظيم والتوزيع والتّجميع والتصنيف للموضوعات المختلفة¹. والمفهوم (Concept) مصطلح يستخدم للدلالة على عدد من الأشياء أو الأحداث أو العمليات التي تشترك في مجموعة من الخصائص الأساسية. فالمفهوم عبارة عن تصنيف لحالة عامة يكون لها أمثلة متعدّدة: على سبيل المثال كلمة «جبل» تمثّل مفهوماً عاماً يصف ارتفاعاً في القشرة الخارجية لسطح الأرض على هيئة كتلة صخرية ومن أمثله جبال جرجرة، وجبال الونشريس، وجبال الأوراس... الخ، فالمفاهيم عبارة عن تجريدات لأشياء أو أحداث واقعية. إنّها بمثابة وصف مختصر لوقائع كثيرة أو هي «الصورة الذهنيّة الإدراكية المتشكّلة بواسطة الملاحظة المباشرة لأكثر من مؤشر

والتربية الاجتماعية، دار الجليل، بيروت، لبنان، ص 60. وانظر أيضاً: بلقيس، أحمد ومرعي توفيق (1982)،

الميسر في علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط:1، ص 326.

1 . موسوعة التدريس (2004)، الجزء الأوّل [أ-ت]، إعداد الاستاذ الدكتور مجدي عزيز إبراهيم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط.1.

لمجموعة من الأشياء أو الأحداث بانتظامات معينة»، كما يمكن أن نتعرف على المفهوم من خلال وظيفته حيث يمثل قاعدة لاتخاذ قرار أو حكم نستطيع من خلال هذه القاعدة الحكم على مدى توفر مجموعة من الخصائص في الشيء، وبالتالي يمكن أن نسميه مصطلحاً.

وبصورة عملية يمكن تيسير فهم المقصود بالمفهوم عبر قيام الطلاب- بالنشاط الآتي:

- 1- أغمض عينيك، واسأل نفسك إذا كنت ترى صورة في عقلك عند سماع كلمات مألوفة من مثل: سيارة، شجرة، حاج.
- 2- أغمض عينيك مرة أخرى، واسأل نفسك هذه المرة عن كلمات تدل على أحداث من مثل: سفر، غرق، مذاكرة.
- 3- أغمض عينيك، واسأل نفسك إذا كنت ترى صورة في عقلك عند سماع بعض الكلمات غير المألوفة من مثل: الجوسق، الجوخ، جاش، مجف.
- 4- أغمض عينيك، واسأل نفسك إذا كنت ترى صورة في عقلك عندما تسمع كلمات مثل الضمائر (هو، هم، أنا) وكلمات الربط (لكن، وبالتالي، إذا)، جميع هذه الكلمات ليست مفاهيم¹. ومن المفيد هنا لمزيد من التوضيح نقل المقارنة بين نشاط تعلم الترابط اللفظي بين أزواج الكلمات، أو المثير والاستجابة وبين نشاط تعلم المفهوم، حيث يرى (Henry C.Ellis) أنه بالرغم من تشابه المثيرات التي يعتمد عليها كل من تعلم الارتباط اللفظي وتعلم المفهوم أحياناً، إلا أن الأداء المتوقع من تعلم أي منهما يختلف عن أداء الآخر².

1. نوفاك، جوزف وجوين، بوب (1995). تعلم كيف نتعلم، ترجمة: الصفدي، أحمد والشافعي، إبراهيم، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

. سعادة، جودت أحمد واليوسف، جمال يعقوب (1988)، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، بيروت، لبنان، ص 72.

إن الكلمات التي تنقل إلينا معان وتمثل صوراً في عقولنا هي في معظم الأحيان مفاهيم، فهي كلمات نستخدمها ونعني بها شيئاً أو حدثاً تستدعي وجود صور في عقولنا. ويحدّد كل من (Arends 2000) و(زيتون 1999) بعض خصائص المفاهيم، وهي أنها:

- 1- تتكوّن من جزأين هما: الاسم أو الرّمز، والدلالة اللفظية للمفهوم.
- 2- تتضمّن التعميم على حالات أو مواقف كثيرة أو أفراد متعدّدين.
- 3- يتمّ تعلّمها من خلال الأمثلة واللا أمثلة.
- 4- لها خصائص أساسية يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم، ولها خصائص غير أساسية أو ثانوية ليس بالضرورة أن تكون في جميع أفراد فئة المفهوم.
- 5- تكوين المفاهيم عملية مستمرة ومتطورة.
- 6- المفاهيم يمكن أن تتضمّن مفاهيم فرعية أخرى.

هذا ويستخلص جانبيه Gagne ثلاثة أفكار بالنسبة لطبيعة تعلم المفهوم، حيث تتعلّق الأولى باعتبار المفهوم عمليات عقلية استدلالية، وأنّ المفهوم يتطلّب عمليات التمييز بين الأمثلة واللا أمثلة، وأنّ الأداء الذي يدلّ على تمكن الفرد من تعلم المفهوم هو قدرته على وضع الأمثلة في الصّنف¹.

8- أهمية تدرّيس المفاهيم :

تكن أهمية تدرّيس المفاهيم في المناهج التعليمية في أنّها تمثّل بنية المعرفة، إذ أنّه منذ السّتينيات من القرن الماضي، بدأ التأكيد على أهمية المفاهيم، وعلى أهمية تعليم بنية المادة التعليمية، وعلى طريقة التفكير والبحث فيها، وذلك من قبل التربويين وأساتذة الموضوعات الأكاديمية. وبناء على ذلك، أعيدت صياغة الكثير من الموضوعات بحيث صمّمت هذه الموضوعات حول مجموعات من المفاهيم المحورية. وفي هذا السياق يرى أولينر (Oliner 1976) أنّ المفاهيم هي التي يجب أن تكون المحور المنظم لمعظم المناهج

1. سعادة، جودت أحمد واليوسف، جمال يعقوب (1988)، تدرّيس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، بيروت، لبنان، ص 82.

الدراسية وليس الحقائق والمعلومات. في حين يرى ميكاليس (Michaelis 1992) أنّ المفاهيم وعناقيد المفاهيم توجه الإدراك وتمكّن الإنسان من تصنيف وتقويم المعلومات، ومن تفسير الخبرة والتوصل إلى الاستنتاجات مما يمكنه من بناء مخططات عقلية (Schèmes)، كما يرى أيضاً أنّ تنمية المفاهيم تسير جنباً إلى جنب مع تنمية القاعدة المعرفية لدى المتعلم، فالتفسير والمقارنة والتصنيف ثلاثة مكونات جوهرية لتنمية المفاهيم، ويضيف أنّ على المعلم تيسير عملية اكتساب الطلاب للمفاهيم ومراقبة عدد ودرجة صعوبة المفاهيم التي ينبغي اكتسابها بما يضمن استيعاب الطلاب لها، وتعميقها لديهم، وتجنّب سوء الفهم الذي قد ينجم عن الخلط بين مجرد تذكر الكلمة التي تمثل عنوان المفهوم وفهم مضمون المفهوم وخصائصه¹. ذلك أنّ عملية تكوين المفهوم ليست عملية بسيطة، بل هي عملية معقدة، وتتطلب من المعلم جهداً في تهيئة البيئة التعليمية بحيث تشكل هذه البيئة فضاءً مناسباً يمكن الطالب من إدراك العلاقات بين أشياء وحوادث منفصلة، بحيث يعمل على تكوين معنى منها، فتلك الأشياء والحوادث والحقائق وهي منفصلة بوجه عام، لا تقدّم أي معنى في ذاتها، ولكن الطالب هو الذي يكون منها معنى من خلال إدراك العلاقات فيما بينها.

إنّ الدّعم النظري والعملي لعملية التعليم والتعلّم، حسب (Arends, 2000)، إنّما تكمن أهميته من خلال المفاهيم، ويرى أنّ سبب هذا الدعم يعود إلى ربط عمليات تطوّر واكتساب المفهوم بكيفية عمل الدماغ؛ فقد أظهرت بحوث علماء التربية من مثل "بياجيه" و"برونر" و"أوزوبيل" و"تابا" و"جاردنر" وغيرهم كيفية تطوّر التفكير المفهومي لدى المتعلمين، وكيف أنّ طرقاً محدّدة لتعليم المفهوم ذات تأثير كبير في عمليات التعلّم، وقد ربط أولئك العلماء في دراساتهم بين المفاهيم والمستويات العليا للتفكير، حيث إنّ تعلّم المفهوم أكبر من تصنيف الأشياء ووضعها ضمن قوائم متميّزة،

1. الخلافي، محمد والسالي، حمد (2000). مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم المتضمنة

في كتاب التاريخ المقرر عليهم بسلطنة عمان، مجلة جامعة الإمارات، ع 18.

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدرّيس المفهوم

كما أنّها أكبر من تعلّم كلمات جديدة ومسمّيات محدّدة وتطبيقها على مجموعات الأفكار والأشياء، فتعلّم المفهوم يُعنى بشكل جوهري بعمليات البناء المعرفي وتنظيم المعلومات ضمن بنية عقلية شاملة ومحدّدة¹.

ويمكن تلخيص أهمية تدرّيس المفاهيم في الجوانب الآتية:

- 1- تيسر فهم المادة العلمية وتوضّحها من خلال تجنب التركيز على التفاصيل الجزئية.
- 2- تحفز عملية تطور النمو الذهني وتطور مهارات التفكير.
- 3- تساعد الطلاب في مواجهة المشكلات والعمل على بحث الحلول لها.
- 4- تعد خطوة منطقية ومقدمة إلى بناء المبادئ والتعميمات.
- 5- يسهل استدعاءها من الطالب كما أن بقاءها يستمر لمدة طويلة لديه مقارنة بالحقائق.
- 9- استراتيجية اكتساب المفاهيم :

تعدّ استراتيجية اكتساب المفهوم استراتيجية تعليمية غير مباشرة تتم بواسطة عمليات استكشاف (Inquiry) منظمة، وبنيت على أساس أعمال برونر (Bruner) ومن خلال هذه الطريقة يقوم الطلاب باستكشاف صفات أفراد المجموعة أو الفئة التي حددها المعلم وقدمها لهم، وللقيام بذلك يقارن الطلاب ويطباقون بين الأمثلة التي تحتوي على صفات المفهوم وتلك الأمثلة التي لا تحتوي على تلك الصفات، وقد صممت استراتيجية اكتساب المفهوم لإيضاح الأفكار ولتقديم جوانب المحتوى، ويعمل الطلبة في صياغة المفهوم من خلال الإطلاع على رسوم توضيحية أو بطاقات لكلمات أو نماذج. عندما يتوصل بعض الطلاب إلى الفكرة قبل الآخرين يطلب منهم اقتراح أمثلتهم الخاصة، في حين يحاول الطلاب الآخرون تشكيل المفهوم.

إنّ استراتيجية اكتساب المفهوم مناسبة جداً لاستخدامها في التدرّيس لأنها تستثير جميع قدرات التفكير، حيث يبرع الطلاب من خلال الممارسة في التعرف على

1. Arends, R.L (2000). **Learning to Teach** (5th Ed). McGraw-Hill Higher.

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدريب المفهوم

العلاقات المفاهيمية. هذه الطريقة يمكن أن تستخدم في تعلم كثير من المفاهيم وفي معظم الموضوعات.

لقد طور برونر هذه الإستراتيجية بحيث تجعل الطلاب يشكون الصورة الكبيرة للمفهوم من خلال استعمال الأمثلة، وقد تكون هذه الأمثلة «أمثلة إيجابية» وقد تكون «أمثلة سلبية»، وتحتوي الأمثلة الإيجابية على خصائص المفهوم المراد تعليمه واكتسابه، وكلا الأمثلة: السلبية والإيجابية يمكن أن تعطي لجميع الطلاب في الصف على شكل مجموعات تعاونية، أو تعطي بصورة فردية، ويطلب من الطلبة اتخاذ القرار بتصنيف الأمثلة إلى أمثلة إيجابية وأمثلة سلبية من خلال معرفتهم بخصائص المفهوم.

إنّ الطلاب حينما يقومون بتصنيف الأشياء ضمن مجموعات فإنهم في هذه الحالة يطورون مفاهيمهم، حيث يعملون على تمييز الأشياء والحوادث عن بعضها البعض، وبتكرار الفرز والتصنيف يستطيع الطلاب تكوين مفهوم مجرد للأشياء المتشابهة مما يمكنهم من التفكير والتواصل مع الآخرين حول تلك الأشياء.

فعلى سبيل المثال لنفترض أن أحد المعلمين يريد أن يدرس مفهوم المخلوقات الحية والمخلوقات غير الحية لطلاب الصف الثاني الابتدائي، فيمكن للمعلم أن يدرس هذا الموضوع بالطريقة التقليدية وذلك بتعدد خصائص كل فئة من تلك المخلوقات، كما يمكنه - أيضاً- أن يدرس ذلك بطريقة إكساب المفاهيم كما في السيناريو الآتي:

المعلم: يكتب أسماء مجموعة من المخلوقات على السبورة أو يعرض صورها في بطاقات صغيرة، ويكتب أمامها أو يذكر كلمة (نعم) أو (لا) على النحو الآتي:

القلم	لا
الكتاب	لا
الحروف	نعم
سيارة	لا

الجمل نعم
الإنسان لا

ويذكر للطلاب أنّ لديه مزيداً من أسماء المخلوقات المختلفة أو صورها، ويمكن أن يقولوا لبعضها (نعم)، بينما يمكن أن يقولوا لبعضها الآخر (لا).
الطلاب: يقومون بالتخمين (وضع الفرضيات حول طبيعة كل مجموعة) من خلال ملاحظة العلاقة بين صفات الأمثلة التي أشير إليها (بنعم) وتلك التي أشير إليها (بلا)، ويوصى أن يعمل الطلاب في هذه المرحلة بصورة فردية كي يطوروا فرضياتهم.

المعلم: يتحدى الطلاب في معرفة ما يدور في ذهنه ولماذا هو يضع مرة (نعم) ومرة أخرى (لا)، ويعطيهم الفرصة في اختبار فرضياتهم بتقديم أمثلة جديدة للمجموعتين على النحو التالي:

المسار لا
القط نعم
الحجر لا

الطلاب: يتعن الطلاب في الأسماء لفترة من الوقت في محاولة لاكتشاف العلاقات بين المخلوقات التي يشار إليها (بنعم)، والمخلوقات التي يشار إليها (بلا). ويقوم الطلاب باختبار فرضياتهم.

المعلم: أتوقع أنكم وصلتم إلى ما أفكر فيه، سوف أعطيكم أمثلة وحددوا ما إذا كان (نعم) أو (لا).

الحماة
الحقيقية
النملة
القطار

المعلم: إذا وجد أن الطلاب أجابوا بصورة صحيحة، يطلب من بعضهم تسمية بعض المخلوقات الجديدة، ويطلب من الآخرين تحديد إذا ما كانت أمثلة (نعم) أو أمثلة

(لا). إذا لاحظ أن الطلاب لم يتوصلوا إلى الإجابات الصحيحة فيستمر في تقديم مجموعة أخرى من الأمثلة.

المعلم: في النهاية يطلب من الطلاب توضيح كيف توصلوا إلى الإجابات الصحيحة. وبذا يستطيع الطلاب أن يحددوا بعض خصائص المخلوقات الحية والمخلوقات غير الحية.

10- متى نستخدم طريقة اكتساب المفاهيم؟

يفترض أن يستخدم المعلم هذه الطريقة حينما يهدف إلى مساعدة الطلاب في تطوير قدراتهم الفكرية الاستقرائية في الوصول إلى تحديد مفهوم معين ذي سمات وميزات واضحة وتطوير تعريف له.

إن هذه الطريقة هي - في الواقع - بديل للطريقة التقليدية المعهودة والمتمثلة في عرض التعريف مباشرة للطلاب، ويمكن استخدام هذه الطريقة في مدى واسع من المواد والموضوعات، حيث يمكن تدريس الطلاب بهذه الطريقة، على سبيل المثال، حينما يكون الموضوع يتناول أقسام الكلام، وأنواع الجمل، وتصنيف المخلوقات الحية، ومفاهيم الدراسات الاجتماعية، والأشكال الهندسية، وأنواع الأرقام، وأنواع الأغذية، وأنواع العضلات وغيرها من الموضوعات والمواد.

11- الأسس النظرية لطريقة اكتساب المفاهيم :

يمكن تحديد الأسس النظرية التي تدعم استراتيجية اكتساب المفهوم في النقاط الآتية:

- 1- تبني على نظرية التعلم المعرفي التي تؤكد على استثمار ما لدى المتعلم من خلفيات معرفية وأطر تصورية.

- 2- تضع الطلاب في موقف المتعلم النشط.

- 3- تؤكد التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب مع بعضهم.

- 4- المعلم يقوم بدور المرشد والموجه لنشاط المتعلم بدلاً من التوضيح المباشر والمجرد.

- 5- أهمية الربط بين التعلم الجديد ومعرفة الطلاب العامة ومفاهيمهم السابقة.

6- تؤكد على أهمية تشكيل الاستنتاجات بناء على الملاحظة والاستكشاف، وتطوير الفرضيات واختبار الحقائق.

إنّ عملية اكتساب المفهوم وتعلمه ترتبط عند "برونر" بعملية التفكير التي أطلق عليها التصنيف، ويعني به تلك العملية الفكرية التي تتضمن عمليات تحديد الحوادث أو إدخالها في مجموعات أو فئات أقل من خلال استخدام معايير أو خصائص تحدد سلفاً، ويتضمن هذا التصنيف عنصرين رئيسيين هما: تشكيل المفهوم واكتساب المفهوم؛ حيث يمثل تشكيل المفهوم الخطوة الأولى لاكتسابه.

ويحدّد "برونر" خمسة عناصر أساسية في اكتساب المفهوم هي:

- 1- اسم المفهوم: وهو كلمة يتم تقديمها لترمز لفئة معينة.
- 2- الأمثلة: وهي التي تشير إلى الأمثلة المنتمة للمفهوم، والأمثلة غير المنتمة للمفهوم، ويعد التمييز بين الأمثلة واللامثلة جزءاً مهماً جداً في تعرف المفهوم كما أشرنا إلى ذلك آنفاً.
- 3- الخصائص الأساسية: وتشير إلى الصفات والمظاهر والخصائص التي تمكن الطالب من وضع الأمثلة ضمن فئة معينة أو مجموعة محددة.
- 4- القيمة المميزة: وتشير إلى صفة المفهوم أو خاصيته التي يتم على أساسها التمييز بين مفهوم وآخر، وهذه العملية تسهل تدريس المفهوم.
- 5- القاعدة: وتمثل التعريف أو العبارة التي توضح الخصائص الأساسية للمفهوم وتعكس القاعدة الصحيحة له، والاستخدام الناجح للعناصر الأخرى لذلك المفهوم من أمثلة ولا أمثلة وخصائص أساسية وغير أساسية، (فمثلاً يعرف المثلث بأنه شكل مغلق له ثلاثة جوانب)، وتنبثق القاعدة بشكل طبيعي في نهاية اكتساب المفهوم، ويستخدم المعلم القاعدة كأداة يلخص بها الدارسون نهاية بحثهم عن الخصائص المميزة (القيسي (2001).

12- أهمية طريقة اكتساب المفاهيم :

أشار أريندس Arends (2000) إلى أنّ من فوائد إستراتيجية اكتساب المفهوم أنها:

1- تساعد في إيجاد الروابط بين ما يعرفه الطلاب وما سيتعلمونه.

2- تعلم الطلاب كيف يمكن فحص المفهوم واختباره من أبعاد مختلفة.

3- تعين في ترتيب كافة المعلومات ذات العلاقة.

4- توسع معرفة الطلاب للمفاهيم من خلال أكثر من مثال.

5- تحسن تعلم الطلاب وتزيد من احتفاظهم بالمعلومات.

13- التدريس باستخدام إستراتيجية اكتساب المفهوم :

ينبغي أن يتضح منذ البداية أن التعلم وفق إستراتيجية اكتساب المفهوم يهدف بدرجة أولى إلى مساعدة المتعلمين على الوصول إلى المفاهيم بإعطائهم الفرصة للبحث والاستكشاف واختبار الفرضيات. فليس الهدف الحصول على المعرفة فحسب بقدر ما هو الحصول عليها بطريقة تنمي قدرات المتعلمين وإمكاناتهم العقلية وتستثير دوافعهم للاستطلاع ورغبتهم في الحصول على المعرفة.

ويؤكد برونر على ذلك بقوله «إننا لا نعلم الموضوع من أجل إنتاج مكثبات صغيرة عنه، بل من أجل مساعدة المتعلمين على التفكير بطريقة موضوعية وليحاكموا الأمور كما يحاكمها الباحث، وليشاركوا في عملية التوصل للمعرفة؛ فالمعرفة عملية وليست نتاجاً فقط» (بلكيس 1988).

إن هذه الطريقة تنطوي على عدد من العمليات، ينبغي أن يقوم بها المعلم،

وهي على النحو الآتي:

أولاً : التخطيط

1- اختيار المفاهيم الأساسية : يجب تحديد المفاهيم التي سيتعلمها الطلاب، وكيفية تسلسلها خلال الدرس أو الوحدة الدراسية. وتعد معرفة الطلاب السابقة محدداً أساسياً ومهما في اختيار المفاهيم التي سيتم تعليمها وكيفية تسلسلها، وفي هاذ الصدد يذكر بريور وتريانس 1981 م (Treyens & Brewer) «إن تنشيط التعلم السابق هو عملية جوهرية

في كل أنواع التعلم لأن خلفياتنا المعرفية ستكون مؤثرة على ما سندركه حول المفاهيم الحاضرة».

2- تحديد خصائص المفهوم : يتضمن درس تعليم المفاهيم عدة مكونات؛ منها اسم المفهوم وتعريفه، وصفات المفهوم الرئيسة والثانوية.

3- اختيار الأمثلة : يجب تحديد الأمثلة التي تنتمي للمفهوم والأمثلة التي لا تنتمي للمفهوم (تسمى للأمثلة) ويستند في هذا الاختيار على خبرة الطلاب ومستوى نضجهم، أو ما عبرنا عنه سابقاً بالمعرفة السابقة.

وهناك بعض الإرشادات المهمة عند تحديد الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية.

- أ- يتوقف تحديد الأمثلة وعددها على معرفة المعلم لطلابه وخبراتهم السابقة.
- ب- الحرص على انتقاء الأمثلة التي تصور خصائص المفهوم بشكل واضح.
- ج- وضع الأمثلة ضمن سياق واضح حتى تكون ذات معنى.
- د - تسلسل الأمثلة أساسي جداً من أجل اختبار الفرضيات.
- هـ- الأمثلة واللا أمثلة لا يشترط تساويها، بل يعود ذلك لتقدير المعلم وأهداف الدرس وخلفيات الطلاب المعرفية.

و- في الصفوف الأولية ينبغي عدم تشتيت التلاميذ كثيراً من خلال الأمثلة السلبية.

ز- اختيار طريقة التقديم ووسيط العرض مهم جداً في إدراك الطلاب للأمثلة، فقد يكون وسيط العرض صورة أو رسم تخطيطي أو تسجيل صوتي، ويعود اختيار الوسيط المناسب إلى مستوى المتعلمين وبيئة الصف ومستوى المفهوم، ولعل من الوسائط الشائعة وخصوصاً للطلاب في صفوف الدراسة الدنيا هي الصورة، فالصورة كما يقول المثل القديم «الصورة تساوي آلاف الكلمات»، واستخدام الصورة في تلك الصفوف تجسد المفاهيم المجردة التي تبدو لهم وذلك لاستيعابها.

ثانياً : عرض الدرس

- 1- يبين المعلم إجراءات الطريقة للطلاب بوضوح وذلك باستقطاع جزء من الوقت لشرح الخطوات الأساسية في الدرس

2- يقدم المعلم الأمثلة الإيجابية والأمثلة السلبية (الأمثلة) مرة واحدة، أو يقدم جميع الأمثلة دون الإشارة إلى أنها أمثلة سلبية أو أمثلة إيجابية ويقومون بتصنيفها.

14- إرشادات عامة لإستراتيجية اكتساب المفهوم :

أ- تعريف المفهوم يسهل تعلم المفهوم :

يتضمن التعريف الجيد للمفهوم أي قواعد ذات علاقة بالمفهوم، ويكون تعريف المفهوم أكثر فعالية إذا احتوى على بعض الصفات المألوفة للطلاب.

ب- تساعد الأمثلة الإيجابية المتعددة والمتنوعة تصوير المفهوم :

المفتاح الرئيس في تطوير المفاهيم تقديم الأمثلة، وينبغي أن تكون بسيطة وذات علاقة واضحة بالتعريف، وحتى يكتسب الطلاب أساسيات المفهوم يجب أن يكون هناك نوع من التحدي من خلال بعض الأمثلة الإيجابية غير واضحة العلاقة بشكل كامل، ويجب كذلك أن يواجه الطلاب مدى واسعاً من الأمثلة.

ج- الأمثلة السلبية تفيد في توضيح المفهوم :

الأمثلة السلبية ضرورية لتزويد الطلاب بحدود المفهوم.

د- الأمثلة الإيجابية مقابل الأمثلة السلبية:

تكتسب المفاهيم بشكل أفضل من خلال استخدام الأمثلة الإيجابية، لكن الاكتساب الدقيق للمفهوم يتم فقط من خلال استعمال الأمثلة السلبية والإيجابية.

هـ- التتابع في تقديم الأمثلة مقابل تقديمها في الوقت نفسه:

يتم مواجهة المفاهيم في الطبيعة بشكل متتابع، لكن تقديم الأمثلة الإيجابية والسلبية في الوقت نفسه يسهل اكتساب المفاهيم وتطويرها، حيث يتيح تقديمها في الوقت نفسه المقارنة والفهم الأعمق.

و- الأمثلة الإيجابية والسلبية أكثر فعالية عند تقديمها في الوقت نفسه.

يتم تعلم المفاهيم بسهولة أكثر عندما تقدم للطلاب المفاهيم الإيجابية والسلبية في الوقت نفسه لمقارنة وجود الخصائص الرئيسة وغيابها.

ز- الاستمرار في استخدام النماذج والمعينات البصرية :

تزيد الصورة ثبات المعلومات وثثير علاقات غير موجودة في الوصف النصي للمفهوم، وبذلك تعمل على اكتساب المفهوم الذي يتم تدريسه، وعندما يتم استخدام المفاهيم القديمة المعروفة للطلاب كنماذج فإن ذلك يسهل تعلم المفاهيم الجديدة.

ح- تقويم اكتساب الطلاب للمفهوم من خلال تصنيف الأمثلة الجديدة :

قدرة الطلاب على تصنيف الأمثلة الإيجابية والسلبية الجديدة سيكون بمثابة الدليل والمرشد على اكتساب الطلاب للمفهوم، وهذا يضمن مزيداً من الحدود على وحدة المفهوم وإتقان الحكم على ما هو جزء من المفهوم وما هو ليس بجزء منه.

ط- تشجيع الطلاب على توليد أمثلتهم الخاصة وتطبيقات المفهوم :

يسهم توليد الطلاب للأمثلة الخاصة بالمزيد من الاستحواذ على المفهوم، كما أنه يزود المعلم بمدى فهم الطلاب للمفهوم واكتسابهم له.

ي- إبراز واضح لمميزات المفهوم :

عندما تبرز المميزات بشكل واضح فإن ذلك مدعاة لسهولة تعلم المفهوم، لكن تحدث المشكلة عندما تكون المميزات التي تم إبرازها ليست هي في الحقيقة المميزات الحاسمة، وذلك يؤدي إلى التصنيف الساذج للمفهوم.

ك- عدد المميزات غير المتعلقة بالمفهوم :

الإكثار من عدد المميزات الإيجابية الثانوية بالمفهوم تجعل تعلمه أكثر صعوبة، كما أن زيادة عدد المميزات غير ذات العلاقة يشوش إدراك المميزات الأساسية والبارزة في المفهوم.

ل- مدى تعقيد القواعد :

القواعد التي تستخدم لتطوير المفهوم ذات تأثير على اكتسابه، فالقواعد البسيطة هي الأسهل لتعلم المفهوم، ثم تليها القواعد الرابطة، الفاصلة، العلائقية، على التوالي.

15- دور المعلم والطالب في إستراتيجية اكتساب المفهوم

* دور المعلم :

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدرّيس المفهوم

- 1- أوجد بيئة يشعر فيها الطلاب بالحرية للتفكير والتخمين دون خشية النقد والسخرية.
- 2- وضح وصور بالأمثلة كيفية عمل النموذج وكيفية توجيه عمليات التفكير ووضع الفرضيات وتحليلها.
- 3- شجّع الطلاب على أن يذكروا أفكارهم كفرضيات وليس كملاحظات ذهنية.
- 4- ساعد الطلاب على توجيه تفكيرهم وكيف يقرون عندما تكون الفرضيات مقبولة أو غير مقبولة.
- 5- اطلب من الطلاب توضيح لماذا يقبلون أو يرفضون الفرضيات.

* دور الطالب :

- 1- اقتراح الفرضيات.
- 2- قبول أو تعديل أو رفض الفرضيات.
- 3- تحديد الفرضيات الصحيحة وعزلها.

وفي الأخير، وبعدها بدأنا الحديث حول المفهوم من قول لديرورزي - سبات (1984) Rachel Desrosiers-Sabbath التي تعتبر المفهوم الحجر الأساس في الفكر المنظم، وأنّ التعامل الفعّال مع المفاهيم معناه أنّ المرء يُعبّر عن الواقع بدقّة، ومعناه أيضاً أن يكون في نفس الوقت قادراً على التعلّل وعلى التوصل إلى استنتاجات وعلى الدّفاع المنطقي عن الآراء، نهي هذا الفصل بفكرة وردت بالملتقى الدولي الثالث حول التربية والتعليم في العالم الإسلامي¹ (2015)، مفادها، بالنسبة لأهمية المفهوم في مناهجنا التعليمية، أنّ شرعية الطرح وأهميته وجديته تكمن في الخلفية الفلسفية التي تقترب من الموضوع التربوي حين ترى أنّ الحلول التربوية في ظلّ عصر الرّقنة لا بدّ أن تراعي الجانب المنطقي الابدستيمي حيث تتداخل فكرة الإقناع بالبرهان، ومن ثمّة

1. الملتقى الدولي الثالث حول التربية والتعليم في العالم الإسلامي، من تنظيم مخبر التربية والابستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر (يومي 29 و 30 أفريل 2015م)

الفصل الثالث : المنهج التعليمي وتدرّيس المفهوم

فالحلول لا بدّ أن تراعي الطبيعة البشرية والوضعية المشكلة والجمال والعودة إلى العقيدة الميتافيزيقية.

القسم التطبيقي

الدراسة الميدانية

تمهيد:

اعتمدت الدراسة في التّليل على المشكلة المدروسة، مشكلة الزمن والزمن التاريخي في المناهج التعليميّة، على أداتين:

أولاً: الاستبيان¹:

1- ويتضمن مجموعة من المحاور تنصبّ في مجملها حول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والثانوية ... موجّه لأساتذة المرحلتين.

المحور الأول من الاستبيان يتضمّن (17) عبارة حول محتوى برنامج التاريخ وتدرّسه، يتعيّن على المستجوب تعيين درجة قبوله للعبارة ضمن خمسة مستويات متدرّجة من "موافق جداً" إلى "معارض جداً"، مروراً بـ "موافق" و"معارض" و"دون رأي".

أسمينا الجداول المنبثقة من هذا المحور جداول المجموعة الأولى، حيث تمت قراءة إجابات المستجوبين بناء على النسب المتحصّل عليها من إجابات كلّ عينة (طلبة المتوسط وطلبة الثانوي)، ثمّ تمّت قراءة نتائج العينتين مجتمعة باعتبارها (عينة كلية).

المحور الثاني من الاستبيان، وتمثله المجموعة الثانية من الجداول، ويتضمّن ثمان (8) عبارات تدور في أغلبها حول موضوع التاريخ ذاته والاتجاهات العلمية حول كتابته. والمطلوب من المستجوب أن يبدي موافقته من عدمها على نصّ العبارة. وتمت قراءة نتائج هذا الجدول بناء على النسب المتحصّل عليها لدى عينة طلبة المتوسط وعينة طلبة الثانوي، ثمّ قمنا بقراءة نتائج العينتين مجتمعة باعتبارها (عينة كلية).

1. أنظر الملحق رقم 1

تمهيد الدراسة الميدانية

المحور الثالث من الاستبيان، وتمثله المجموعة الثالثة والأخيرة من جداول الاستبيان، حيث انبثقت من هذا المحور خمس مجموعات جزئية، أسميناها كذلك. والمطلوب فيها ترتيب الخيارات لكل عبارة من العبارات الخمس الممثلة للجداول الخمسة المنبثقة عنها.

حيث تناولت المجموعة الجزئية الأولى من الجداول، الوثيقة التاريخية وفحصها مع أربع (4) عبارات. وتناولت المجموعة الجزئية الثانية من الجداول، العلوم المساعدة للتاريخ مع ثمانية (8) علوم. وتناولت المجموعة الجزئية الثالثة من الجداول، المدارس التاريخية المفسرة لحركة التاريخ، وعددها خمس (5). وتناولت المجموعة الجزئية الرابعة من الجداول الصفات التسع (9) التي يجب توفرها في المؤرخ. وتناولت المجموعة الجزئية الخامسة من الجداول الأهداف الخمسة (5) لتدريس التاريخ، وكان المطلوب على المستجوب، بالنسبة لكل هذه المجموعات، ترتيب العناصر حسب أهميتها بالنسبة إليه.

2- تم تقديم الاستبيان في نسخته الأولى، بغرض تحكيمة، لأساتذة التخصص في قسمي التاريخ في كل من جامعة الجزائر 02 المرحوم أبو القاسم سعد الله ببوزريعة، والمدرسة العليا للأساتذة "العلامة الشيخ مبارك بن محمد إبراهيم الميلي الجزائري" ببوزريعة أيضاً، بحيث أعطيت الحرية الكاملة للمحكّمين في إبداء الرأي حول بنود الاستبيان ...

لم نحصل على ملاحظات تخصّ محتوى البنود إلاّ ما تعلق منها باستدراك حول مدرسة الحوليات¹ المعروفة، والتي لم يتمّ التطرّق إليها في بنود الاستبيان الأوّل، وقد

1. معروف عن مدرسة الحوليات أنّها انتقلت بالحدث التاريخي من بعده السياسي إلى الحدث التاريخي في أبعاده الاقتصادية والاجتماعية، وقد ساهمت أوضاع أوروبا بعد الحربين العالميتين في تحول كثير من المؤرخين إلى تغطية الأحداث التاريخية التي تغلب عليها أنشطة الإنسان في المجالات المختلفة الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية

تمهيد الدراسة الميدانية

أخذت ملاحظة الأستاذ المحكم (أستاذ التعليم العالي بقسم التاريخ بجامعة بوزريعة) بعين الاعتبار في صياغة الاستبيان النهائي.

3- تم تطبيق الاستبيان على خريجي المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة -الجزائر العاصمة- (من طلبة السنة الخامسة، ملحق أستاذ التاريخ لمستوى التعليم الثانوي، والسنة الرابعة، ملحق أستاذ التاريخ لمستوى التعليم المتوسط)، وذلك في نهاية العام الجامعي 2017-2018م (في النصف الثاني من شهر جوان 2017م).

4- عينة البحث الميداني:

اختيرت عينة هذه الدراسة من مجتمع طلبة التاريخ بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، دفعة 2018/2017، وتشمل طلبة السنة الرابعة ملحق أستاذ التعليم المتوسط، وطلبة السنة الخامسة ملحق أستاذ التعليم الثانوي، كما تمت الإشارة إليه من قبل.

هذا وقد بلغ تعداد العينة الكلية (140) مستجوب، (36) من الذكور والبقية إناث، مقسمة إلى (16) طالب من عينة طلبة المتوسط، و(20) طالب من عينة طلبة الثانوي، والباقي إناث، (66) منهم من عينة طلبة المتوسط، و(38) من عينة طلبة الثانوي. والجدول أسفله يمثل طبيعة توزع عينة الدراسة.

العينة الكلية	عينة طلبة الثانوي	عينة طلبة المتوسط	الملمح الجنس
36	20	16	الذكور
104	38	66	الإناث
140	58	82	المجموع

جدول : توزع عينة البحث حسب الملمح والجنس

تمهيد الدراسة الميدانية

ثانيا: نموذج تحليل المحتوى:

1- تم تصميم النموذج على ضوء المقاربة المتبناة في الدراسة والتي تشمل بُعدي الزّمان، وفق تصوّر هذه الدراسة، وهما الجانب الثقافي الاجتماعي والجانب النفسي المعرفي... حيث يشمل الجانب الثقافي الاجتماعي العناصر التالية: الأشياء والأشخاص والأفكار، ويشمل الجانب النفسي المعرفي: التتابع والتزامن والمدة فيما يتعلق بالحدث التاريخي.

2- تناولنا في تحليلنا للمحتوى برامج التاريخ في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، حيث راعينا في اختيار هذه البرامج ارتباطها بتاريخ الجزائر ثم بطبيعة أبعاد الزمن المستخدم في هذه النصوص (التتابع، والتزامن، والمدة) باعتبارها مفاهيم أساسية في بناء مفهوم الزمن والزمن التاريخي. هذا وقد صمّم النموذج على الشكل الآتي:

الأبعاد الثقافية للنموذج			الجانب الثقافي	
عالم الأفكار Le Monde des Idées	عالم الأشخاص Le Monde des Personnes	عالم الأشياء Le Monde des Choses	الجانب النفسي المعرفي	
			المدة Durée	الأبعاد المعرفية للمنموذج
			التتابع Succession	
			التزامن Simultaniété	

حيث يمكن لبعدها المدة، بالنسبة للزمن، مثلاً، أن يتقاطع مع عالم الأشياء أو عالم الأشخاص أو عالم الأفكار، بالنسبة للجانب الثقافي، على اعتبار أن الحدث التاريخي لا يخلو من واحدة أو أكثر من هذه العوامل الثقافية تؤثر أو تتأثر بالمدة La Durée، والأمر نفسه بالنسبة لبعدها التتابع La Succession حيث يتقاطع هذا البعد مع العوامل الثلاثة سالفة الذكر، إذ لا يخلو الحدث التاريخي من واحدة أو أكثر من هذه العوامل الثقافية تؤثر أو تتأثر بالتتابع في الزمن، ولا يخفى ما لهذا البعد من الأهمية في القراءة السليمة للحدث التاريخي كيفما كانت طبيعته، فالمولد غير الوفاة، والقبل غير البعد وهكذا.

لا يكتمل نمو مفهوم الزمن في قراءة الحدث التاريخي دون نمو مفهوم التزامن خاصة عندما يتزامن حدثين في مكانين مختلفين، فالقراءة التاريخية للأحداث في الماضي أو الحاضر أو المستقبل دون هذا البعد الزمني تبدو قاصرة دون شك. إن قراءة الأحداث التاريخية ضمن تقاطع حضارتين تجعل من مفهوم التزامن الأداة المعرفية الضرورية للفهم، وقد اخترنا من أجل إبراز أهمية هذا البعد في قراءة تاريخنا المشترك، على مستوى حضاري، الجدول الذي وضعه جاسم سلطان كمثال، ويمكن لغيرنا أن يختار نموذج تحقيقي آخر أو مخالف تبعاً لموقعه التاريخي الحضاري.

3- قراءة التاريخ من منظور "التزامن" عند المفكر جاسم سلطان

يعتبر التزامن واحداً من مفاهيم الزمن، كما هو معلوم، وتوظيفه في قراءة تاريخ العالم الإسلامي في تقاطعه مع تاريخ أوروبا يخدم - دون شك - ذاكرة الأمة الإسلامية بتحقيق وعيها التاريخي، أو بالأحرى الوعي بطبيعة تجربتها التاريخية.

وكنموذج لهذه القراءة اخترت العمل الذي قدّمه المفكر والباحث جاسم سلطان (2015، ص. ص 129، 132)¹ مترجماً من خلاله مفهوم التّزامن في عرضه لتقاطع المسارين التاريخيين الإسلامي والأوروبي، حيث وضعت هذا التّزامن في الجدول التّالي للمقارنة (ص. ص 130، 132).

1. سلطان، جاسم (2015)، نحو وعي استراتيجي بالتاريخ (الذاكرة التاريخية للأمة)، ط:01، سلسلة أدوات القادة (4)، الشبكة العربية للأبحاث والنّشر، بيروت، لبنان.

تمهيد الدراسة الميدانية

		(1488) والأمريكيين (1492)	(قرن التحوّلات)
الإحساس بالتهديد ومن ثمّ استفزاز الطّاقات لمواجهة التّحدّيات.	أكد أنّ العالم الإسلامي ما زال فيه رمق، وأنّ جيشه يستطيع قهر أوروبا.	فتح القسطنطينية (1453)	
مثّلت الثورة الصناعية نقلة في عالم التّصنيع باكتشاف قوّة البخار واستخدامه، وقد أدّى ذلك إلى تغيير المعادلة العسكريّة تماماً، فأصبحت القوّة العسكريّة تتفوّق بمراحل على القوّة العسكريّة الإسلاميّة.	كان يعاني ضعفاً شديداً في العلوم التطبيقية، بالإضافة إلى الاحتقانات الداخليّة جرّاء نظم الحكم المستبدّة.	اكتشاف قوّة البخار (1769)	القرن الخامس عشر (قرن التحوّلات)
ونتيجة لحركة التّصنيع حدثت تغييرات اجتماعيّة كبيرة في أوروبا، فاختمت طبقة النّبلاء وظهر مجتمع أصحاب البنوك ومديري الشّركات والمصانع، وازدادت أهميّة المهندسين والحرفيين ذوي المهارة، وعمّت ظاهرة البحث عن المبدعين.			
وفي نهاية القرن الثامن عشر انتقلت أوروبا من عصر النّهضة إلى عصر التّقدّم التكنولوجي والإنتاج الكبير.			

تمهيد الدراسة الميدانية

إنَّ إرهابات أفول نجم الحضارة الاسلامية بدأت مع الحروب الصليبيّة، لكن الفجوة اتسعت بشكل يصعب التّعامل معه بعد الثّورة الصّناعيّة. وهذا هو المفصل التاريخي للانهايار الحقيقي للحضارة الاسلامية، ومن ثمّ الصّعود الأوروبي.

الفصل الرابع :

تحليل محتويات برنامج التاريخ

في الأطوار الثلاثة.

الجزء الأول من الدراسة الميدانية

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ في الأطوار الثلاثة.

1- تحليل برنامج مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية:

يتعرف تلميذ المرحلة الابتدائية على نشاط مادة التاريخ ابتداء من السنة الثالثة¹ حيث روعي في هذا البرنامج من الناحية النظرية تعليم مفهوم الزمن، فالكفاءة الشاملة المستهدفة في هذه المرحلة هو "أن يكون المتعلم قادراً على التوقع في الزمن" والوسيلة الإجرائية لتحقيق هذا الهدف تتمثل في "ترتيب الأحداث التاريخية على خط زمني تبعاً لتعاقب (الأحداث) قصد فهم التسلسل التاريخي"

والملاحظ من نص العبارة عدم وضوح طبيعة مفهوم الزمن المستهدف بوصفه كفاءة شاملة للمرحلة، ذلك أن تمكين المتعلم في هذه المرحلة التعليمية الأساسية من ترتيب الأحداث التاريخية على خط زمني تبعاً لتعاقب الأحداث إنما هو عملية حفظ للتواريخ أبعد ما تكون عن تحقيق الفهم، إذ ما المقصود هنا من "فهم التسلسل التاريخي" لأحداث قد لا تعني للمتعم الشيء الكثير اللهم إلا أرقاماً يطلب منه ترتيبها على خط زمني أو سلم زمني كأداة من أدوات (بناء مفهوم الزمن في بعد التابع) من خلال درس التاريخ. هذا دون الوقوف طويلاً أمام الأداة الأخرى وهي (الآثار)، بالإضافة إلى مصادر المعلومة التاريخية؟ وعلى ذكر مصادر المعلومة التاريخية يجدر بنا هنا الوقوف عند المادة المصوّرة لكتاب التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي، حيث لا نجد أثراً لمرجع واحد، كما هو الحال مع كتب مرحلي التعليم المتوسط والثانوي.

1. المخططات السنوية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديريةية التعليم الأساسي، ص.ص 42، 46.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

لقد استعملت كثير من الصور في كتاب التاريخ، وأنّ كثير منها موجودة في كتاب الصحافي الإيطالي فيليب فينيو (1961م) Philippe Vigneau بمعية المصور دومينيك داربوا Dominique Darbois¹، حيث استعملت كثير من صور الصحافي المصور دون الإشارة إليه من قريب أو بعيد؟ ما يطرح علامة استفهام كبيرة عن طبيعة درس التاريخ الذي يسعى واضع المنهاج لتلقينه للناشئة كيما لا ينقلبوا على مادة التاريخ وما تحويه من مادّة مكتوبة ومصوّرة تحمل كثيرا من الثغرات بالنسبة لعقل ينمو ويتساءل، خاصّة ما تعلق منها بحقيقة الصّور التي نقلها أجنبي، والحقّ ما شهدت به الأعداء كما يقول المثل...

لقد قسّمت مادّة منهاج التّاريخ للسّنة الثالثة ابتدائي إلى تاريخ عام وتاريخ وطني: فالتاريخ العام، يتعرّف من خلاله التلميذ على "آثار الإنسان القديم في شمال إفريقيا تعزيزاً لبعدي الأصالة والانتماء الوطني"، ويحقّ لنا أن نتساءل هنا أيضاً عن الأدوات البيداغوجيّة الملائمة لتحقيق هذا الهدف الجميل نظرياً؟ والتاريخ الوطني، "ينطلق من المصادر التاريخيّة لاستخلاص معلومات تخصّ جانباً من تاريخ التلميذ المحلي..."

1. Darbois, Dominique et Vigneau, Philippe, (1961), *Les Algériens en guerre*, Giangiacomo Feltrinelli Editor, Milano, Italie, 1^{er}ed.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

الملاحظ أنّ واضعو البرنامج¹ لم يحدّدوا المدى التاريخي الذي يجب أن يوصل إليه المعلم التلميذ عقلا ووجدانا، فهو التاريخ القريب أم أنّ الأمر متروك لاجتهاد المعلم فيختار من المرويّات التاريخية ما اقتنع به هو، تبعا لمطالعته أو ما وصل إليه سمعه وبصره، والمعلم هنا هو دائماً ملقّن فضلا على أنّه غير متخصصّ في المادّة بالضرورة ليرجّح هذا المصدر أو ذاك في سرد حادثة تاريخية ما؟

فلو افترضنا أنّ دارسًا مهتمًا بتاريخ الفترة العثمانية في الجزائر، فإنّ السياق سيقوده إلى الوقوف على ما اصطلح على تسميته بـ "آخر ملكات الجزائر"²، إنّ محرّكات البحث على شبكة الانترنت، تأتينا بسيل من المعلومات عن "زفيرة"، وهذا هو اسم الملكة المزعومة، ويقابلنا سيل من الصور (رسومات) عن امرأة عارية الصدر والرجلين على طريقة المصورين الفرنسيين، بينما وجدنا الفنان الفرنسي المسلم "اتيان ديني"، يقدمها في لوحاته تقدّما مغايرا، وتذهب المرويّات إلى أنّ هذه المرأة عشقتها "بابا عروج" وقتل زوجها ليظفر بها لنفسه على طريقة الأفلام الهندية، وانتهت القصة بانتحارها تاركة للفنان المعاصر مساحة للخيال يسرح فيها كيفما يشاء³...

1. هذا إذا افترضنا جدلا أنّ التعليم يتمّ عن طريق المقاربة البنائية في التدريس، أنظر: (نادية أحمد البكار ومنيرة بنت محمد اليسام، المعلم على اعتباره مطورا لمحتوى الكتب المدرسية: دراسة بين الواقع والتطوير من منظور بنائي، مجلة رسالة الخليج، العدد: 91، السعودية).

2. حسب الموقع الإلكتروني لقناة العربية نات، وهي أميرة جميلة في مواقع إلكترونية أخرى، وحسب الفيلم السينمائي الذي أثيرى المواقع الإلكترونية بفيديواته، وأفاضت مواقع أخرى واعتبرتها أول من ابتكرت (البدرون) وسروال (الشلقي)، وهي من الألبسة النسائية التقليدية المشهورة في العاصمة الجزائرية حينذاك؟.

3. وهو بالفعل ما تناوله فيلم "آخر الملكات" الذي شارك به مخرجاه الفرانكو جزائري داميان أنوري وعديلة بن دير مراد في مهرجان فينسيا، ضمن فئة "أيام المؤلفين"، (أيام البندقية) للدورة الـ 79 لمهرجان البندقية السينمائي بإيطاليا في سبتمبر من العام 2022.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

تلك هي الصورة التي سيطر عليها التلميذ الجزائري إذا ما طلب منه البحث في هذه المرحلة عن طريق النت مثلا، وهي معطيات لا تستند إلى مصادر تاريخية كما هو معلوم لدى المختصين من المؤرخين لهذه المرحلة، إذ لم يرد ذكر هذه المرأة عند مؤرخين جزائريين كالأساتذة سعد الله وسعيدوني وبلحميسي وبن خروف ومروش وسعيد وحماش وهلايلي. وقبل هؤلاء، الجيلالي والميلي والمدني، وقبل هؤلاء، مؤرخو كتب الرحلات والمذكرات والأسرى من الأوربيين ... عدا كاتب فرنسي يسمى "دوتاسي" لم يكن معاصرا للأحداث ولا شاهدا عليها، ولا ناقلا عن مصدر موثوق.

ومعلوم أنّ سبب مقتل سالم التومي، وهو زوج زفيرا، هو ثبوت تواطئه الفعلي مع الاسبان القابعين في قلعة البنيون، وذلك بوقوع بعض رسائله التي كان يتبادلها مع قائد قلعة البنيون الإسباني، وتم عرض قضيته على علماء مدينة الجزائر الذين أفتوا كلّهم باستحقاقه القتل وبأنّ دمه مهدور، وفعلا، نفذ فيه الإعدام بأمر من عروج، بناء على فتوى علماء الجزائر، وهذا ما أكدّه مترجم مذكرات عروج الأستاذ الدكتور محمد دراج¹.

إنّ إعطاء أستاذ التعليم الابتدائي الحرية في اختيار الأنشطة التعليمية الخاصة بـ (المحتويات المعرفية) كما يصفها المنهاج الدراسي المحيّن (2017-2018م)، يطرح مثل هذه المحاذير التي تعني مادة التاريخ التي ليست بالضرورة مجال اختصاص أستاذ التعليم الابتدائي.

1. دراج، محمد، (2013)، ترجمة وتعليق : مذكرات خيرالدين بروس، شركة الأصالة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2 مصححة ومزودة. و دراج، محمد وقالقان، كوجن، (2023)، مطارحات في الفكر التاريخي -جديليات التاريخ العثماني والجزائري الحديث-، وسم للمعرفة والثقافة، اسطنبول، تركيا، ط1.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

إنّ حرية الاختيار هذه تمنح لأستاذ التعليم الابتدائي بذريعة تطبيق المقاربة بالوضع المشكّلة، غير الواضحة في اجرائيتها، بالنسبة لنشاط تدريس التاريخ لتلميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، فقد ورد في الفقرة الأخيرة من دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي (2017-2018): "ولعل من المهم أيضاً أن نجد أنفسنا مجبرين على تذكير الأستاذ بضرورة تجديد الوضعيات المشكّلة والأنشطة التعليمية باستمرار يراعي فيها أن تكون مرتبطة بمحيط المتعلّم حتى تكون لها دلالة بالنسبة إليه. وكذلك الشأن بالنسبة للسندات إذ بإمكان الأستاذ اللجوء إلى تعويض السندات الواردة في الكتاب المدرسي بسندات تكون أنسب وأحدث حسب تقديره؟؟؟"¹ انتهى الاقتباس. واضح من هذه الفقرة التوجيهية ما يمكن أن يحصل مع موضوعات تاريخية هي موضع جدل بين المؤرخين والتي ترتبط بمراحل فارقة في تاريخنا وما يمكن أن يؤديه ذلك من إخلال بالهدف الأسمى لتدريس التاريخ والمتمثل في "تعزيز بعدي الأصالة والانتماء الوطني"².

لا شك أن الوثيقة راعت في محتواها المعرفي مفهوماً أساسياً في تدريس التاريخ في هذه المرحلة المتقدمة من التعليم الابتدائي ألا وهو "مفهوم الزمن"، لكن دون مراعاة للكيفية التي يتم بها تدريس المفهوم لتلميذ هذه المرحلة من التعليم والذي يتراوح سنه بين 8 و9 سنوات³، هذا فضلاً عن مفهوم الزمن التاريخي الذي تناولناه

1. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المشرف العام موبحة فوضيل (مفتش التربية والتعليم المتوسط)، لجنة التأليف: موبحة فوضيل، منيغر صالح (مفتش التربية الوطنية)، دمدوم عز الدين (مفتش التربية والتعليم الابتدائي)، زائدة فاطمة الزهراء (أستاذة التعليم المتوسط)، بن موسى فيصل (أستاذ التعليم المتوسط). السنة الدراسية 2017-2018، ص8.

2. نفس الوثيقة البيداغوجية، ص7.

3. كثير من الدراسات التربوية في البيئات الغربية على اختلافها تؤكد على استخدام التدرّج للوسائل المحسوسة في تدريس مفهوم الزمن، ويبدأ هذا التدرّج من مرحلة التعليم التحضيري.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

في الجانب النظري من هذا العمل، والذي من الواضح أنه يتطلّب مرحلة متأخرة من النمو المعرفي والعقلي للمتعلم، فأطفال الصفّ السادس يكونون في فترة مواتية لتطوير مفهوم "الزمن التاريخي".

إنّ نظرية بياجيه تشرح هذه الحقائق في سياق النمو النفسي بين سني 11-12 من خلال ظهور مرحلة جديدة من الفكر: وهي عمليات "منطق الاقتراضات" التي لم تعد تتعلق حصرياً بالأشياء بل بالفرضيات، فقد تمكنت الدراسات التي أجراها ستورت Sturt وأواكدن Oakden في إنجلترا في العام 1921م واستكملها جاهودا Jahoda في العام 1960م أيضاً من تحديد سن 11 تقريباً كعتبة لتطوير مفهوم "الزمن التاريخي". وتأتي دراسات برادلي Bradley لتؤكد هذه النتائج أيضاً، ومن بين الوسائل البيداغوجية التي تفرض نفسها في هذا المجال الجدول الزمني، لذلك يبدو أنّ هذا الجدول أداة مثيرة للاهتمام ومهمّة لأطفال الصف السادس.

إنّ تدريس التاريخ في هذه المرحلة من التعليم يستدعي رؤية تربوية وممارسة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار ما هو موجود من تجارب تربوية أجنبية باعتبارها خبرات تربوية، فالمناهج التعليمية التي تناولت مفاهيم التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً، والخاصة بأسلوب "البيئات المتنامية" (Expanding Environment) انطلقت في موضوعاتها من دراسة الذات إلى الأسرة إلى المدرسة إلى المسكن إلى البيئة المحليّة إلى الولاية أو المنطقة انتهاءً بالبيئات وتوزعها، كما شملت الشخصيات وتاريخ البلد.

وهذا الأسلوب في تدريس الاجتماعيات اعتمد في الولايات المتحدة عقب الأزمة الاقتصادية المعروفة في ثلاثينيات القرن الماضي، ما اعتبر حينها أنّ تدريس

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

الماضي يعدّ نوعاً من العبث لعدم ارتباطه بالواقع (واقع الثلاثينات باعتباره زمن الآن)، وقد كان الواقع حينذاك اقتصادياً فرضته حالة الكساد، وكان من رأي أصحاب الشأن التربوي أن يُعطى الاهتمام الأكبر للأسباب المعقّدة التي تسبّبت في تدهور حالة أسرهم.

إنّ التزام الولايات المتحدة الأمريكية بهذا الأسلوب أدّى بالكثير من الدّول إلى تقليده، وقد أورد حامد عمّار (1996م)¹ النصّ الأصلي لوليام بينيت William Bennet وزير التّعليم السّابق في الولايات المتحدة الأمريكية (1988م)، وفيه انتقد أسلوب البيئات المتنامية في تدريس العلوم الاجتماعية من خلال مخرجات العملية التعليمية، والتي تعكس حسبه محدودية أفق المتعلّم حيث جعلته هذه المناهج لا يتخطّى مدينته التي يعيش فيها مع أنّ الظروف التي بنيت على ضوءها مناهج العلوم الاجتماعية - ومنها التاريخ - قد تغيّرت، وأنّ المبررات التي يقدّمها مؤيدو هذا البرنامج والمدافعون عنه غير صحيحة، مستدلاً بما أوردته كلٌّ من البروفيسور رافيتش Ravitch من أدلّة على سلبية نتائج برنامج "توسيع النطاق البيئي"، كما نقل تأكيد أستاذ علم النفس بجامعة "ميتشيجن" جوزيف أدلسون Joseph Adelson على بطلان إدّعاءات المؤيدين للبرنامج مستندين إلى علم النفس المعرفي وعلم نفس النمو. كما أنّ جيروم برونر Jérôme Bruner أستاذ في "المدرسة الجديدة" بولاية نيويورك قد صرّح "أنّه تمّ القليل وراء نطاق الإيديولوجية التي تطري هذا البرنامج ونسخه المعدّلة التي لا تضيف أيّ شيء، والتي لا حدّ لها"². أمّا فيليب فينيكس Philip Phenix الفيلسوف التربوي والأستاذ

1. حامد عمّار، 1996، مشكلات العملية التعليمية -أهدافاً ومضموناً وأداء-، ص.ص 46-48،

2. There is little beyond Ideology to commend the program and it' s endlessly bland versions

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

الفخري بكلية المعلمين بجامعة "كولومبيا"، فقد صرح أيضاً "بأنّ هذا البرنامج لا يمتأشى على الإطلاق مع احتياجات الأطفال الصغار، كما أنّه ليس له أيّ مبرر، وكما أنّه بمثابة وصفة طبية للملل والجذب، ومعوّق كذلك للقدرات العقلية العليا للعقل الإنساني". ثمّ يواصل وزير التعليم السابق في أمريكا "وليام بينيت" نقده في المؤلّف الصادر بواشنطن Washinton سنة 1988م¹، أنّ معظم الذين هم في رياض الأطفال الآن على دراية - بواسطة التلفزيون ووسائل الإعلام الأخرى (....) - بالناس والأماكن التي تقع خارج نطاق الطّريق الواقع بين المنزل والمدرسة²، كما أنّهم مستعدّون وراغبون في إشباع شهيتهم المفتوحة للمعلومات. إنّ مدرسة "جيمس ماديسون" الابتدائية تقدّم منهجاً للدراسات الاجتماعية يعالج هذه السّلبات ويشبع رغبات الأطفال كما يبيّن ذلك "وليام ج. بينيت" بناء على تجربة مدرسة "جيمس ماديسون" الابتدائية، وكيف أخذ كلّ تخصّص فيها هويته، إذا صحّ التعبير، فلم يعد هناك برنامج للعلوم الاجتماعية يحوي التاريخ والجغرافيا والتّربية الوطنية، بل هناك برنامج خاصّ بالتّاريخ يعتمد في السّنات الأولى في تدرسيه على قصص جميلة مليئة بالأساطير والحكايات الشعبيّة وسير الرّجال والنساء المشهورين، كما يعلم البرنامج الدّروس الأولى في المعتقدات والتّقاليد الأساسيّة في أمريكا وفي المجتمعات والثّقافات الأخرى.

"وفي نهاية السنة الثالثة - يضيف "وليام ج. بينيت" - يكون الطّلبة قد تعرّفوا على الأبطال والأشرار، كما شاهدوا انتصارات ومآسي، ودرسوا أمريكا والدّول الأخرى، وعرفوا ما هي القنوات الجليدية، وعرفوا كيف تفيض الأنهار، وعرفوا

1. والذي حمل عنوان: The James Madison Elementary School

2. وهي ملاحظة فيها كثير من التعريض ...

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

أيضاً جنسيات المهاجرين إلى أمريكا، وكيف يعمل المشرّعون، ومن يمثلهم من هؤلاء، وعرفوا أيضاً سبب كون الديمقراطية نظاماً سياسياً حسناً. وبعبارة أخرى لقد امتلك الأطفال مفردات اللغة الأساسية اللازمة للاستخدام في الدراسة الأكثر نظامية في دراسة التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في السنوات الدراسية القادمة". وهنا نلاحظ أنّ المادة التاريخية والجغرافية التي يتم تدريسها تستجيب لمعطي سيكولوجي واضح والمتمثل في طبيعة المرحلة النمائية الحسية، ومراعاة ذلك في اختيار المحتويات.

ذلكم هو البديل التربوي لمرحلة التعليم الابتدائي الذي قدمه وزير التربية الأمريكي بينيت Bennet بالنسبة لمناهج العلوم الاجتماعية في مقابل أسلوب "البيئات المتنامية" الذي تبنته مناهج التعليم الأمريكي بالنسبة للعلوم الاجتماعية في مرحلة التعليم الابتدائي عقب الأزمة الاقتصادية المعروفة، كما سبق ذكرها من قبل.

ثمّ يواصل "وليام بينيت" عرضه لبرامج مدرسة "جيمس ماديسون" الابتدائية والتي تبدأ من الصفّ الرابع بتنظيم معلومات الطلبة عن الدراسات الاجتماعية في إطار التطور التاريخي والمعرفي لها، حيث يعرض في الصفّ الرابع والخامس تاريخ أمريكا منذ أن استوطنت قديماً حتى الوقت الحاضر، ويغطّي الصفّ السادس والسابع تاريخ العالم من مرحلة ما قبل التاريخ إلى نهاية القرن التاسع عشر (19)، ويختّم المنهج في الصفّ الثامن بمقرّر ممتدّ إلى نصف العام يهتمّ بدراسة الحكومات الدستورية في أمريكا وجغرافية العالم.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

يعلق حامد عمار(1996)¹ على كلام "بينيت" بالقول على أنّ منهج الستينات قد تعرّض للنقد، وأنّه أصبح مُخلًا بالمفاهيم الأساسية التي تتضمنها العلوم الاجتماعية والجغرافيا، مشيراً إلى أنّ التطوير الحديث للمناهج في أمريكا يبدأ بتدريس مفاهيم العلوم الاجتماعية من رياض الأطفال حتّى الصفّ الثالث الابتدائي من خلال مقرر اسمه: "مدخل أو تمهيد للتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية حول موضوعات أهمّ المستكشفين للقارة الأمريكيّة، وأحوال الأمريكيين الأصليين (بدلاً من تسمية الهنود الحمر القديمة) ثمّ الصفّ الرابع (الابتدائي) حيث تبدأ الدراسة المنهجية المنفصلة لمواد الدراسات الاجتماعية، حيث يدرس التلاميذ التاريخ الأمريكي حتّى نهاية الحرب الأهليّة.

وفي الصفّ الخامس يدرّس التاريخ الأمريكي منذ العام 1856م، وفي الصفّ السادس يُدرّس تاريخ العالم حتّى العصور الوسطى، وفي الصفّ السابع يدرّس تاريخ العالم من العصور الوسطى حتّى بداية القرن العشرين (20)، وفي الصفّ الثامن، وهو نهاية المدرسة الأوليّة،² تدرس جغرافية العالم والدستور ونظام الحكومة. وهذا معناه أنّ مادّة الجغرافيا تأتي تالياً مع أنّ مفهوم المكان يسبق مفهوم الزمان في النمو، وقد يكون ذلك من أجل إنضاج مفهوم الزمن نظراً لتأخر نموه وتشكّله مقارنة بمفهوم المكان.

فالطفل بإمكانه أن يُجري على معطى المكان جملة من العلاقات الأولية، وبإمكانه أن يتذكّرها أيضاً (أي الاحتفاظ بها في الذاكرة)، حيث يميّز هذا المفهوم عند جان بياجيه بعدّة أنواع من العلاقات المجالية كالعلاقات التوقع (Localisation) ومنها: الأمام واليمين واليسار...، وعلاقات التّجاور (Voisinage) كالبعيد والقريب

1. حامد عمار، 1996، مرجع سابق، ص: 51

2. وهو ما يقابل عندنا التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسّط)

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

وبالجانب...، وعلاقات الاحتواء (Enveloppement) ومنها: في الوسط وفي الدّاخل وفي الخارج ...

ويتداخل مفهوم المكان مع مفهوم الزّمان بعلاقات أيضاً، كعلاقات الاستمرارية (Continuité)، ومنها: في حدود، على حافة، بملامسة...، وأيضاً علاقات التّالي أو التّابع (Succession) كالبداية والنّهاية ومن قبل...، وأيضاً علاقات الفصل (Séparation) كالمفصل والمتباعد والخارج...

إنّ التّاريخ كميدان للتّعليم والتّعلّم مرتبط بمفهومي المكان والزّمان، ويندرج مفهوم الزّمن التّاريخي ضمن هذا الأخير، والذي يتضمّن مفاهيم التّابع والتّزامن والمدة والتّحقيب باعتبارها أبعاداً موضوعية للمفهوم، لكنّها في منظورنا هي أكبر من أن تنحصر في الحياة المادية للتّجربة التّاريخية في امتداداتها في الماضي والحاضر والمستقبل باعتبارها خلوا من قيمة غيبية تسندها سواء أكانت مستوحاة من دين أرضي كيفما تمت تسميته، أو دين سماوي كالأديان الثلاثة المعروفة في تجارب الأمم التّاريخية، وحظنا منها الدّين الإسلامي الذي تُستوحى قيمه ومبادئه من القرآن الكريم والسنة النبويّة، "والإسلام بما انطوى عليه من قوّة روحية، كان للذين يتمسّكون به درعاً من أن تحطّمهم الأيام، أو يذوبوا في بوتقة المستعمر، يتقمّمون شخصيّته"¹، وهو خلاف ما حصل للقبائل الأمريكيّة بعد مجيء كريستوف كولومبس، القبائل التي دفنها التّاريخ في طياته، حيث استقرت في ضميره نسياً منسياً، على حدّ تعبير مالك بن نبي،² وهو يقارن بين الشعوب التي سحقها الاستعمار، وتلك التي استطاعت بفضل

1. مالك بن نبي، ط 1979، شروط النّهضة، ترجمة: عمر كامل مسقاوي وعبد الصّبور شاهين، دار الفكر، بيروت، لبنان. ص 21.

2. بن نبي، المرجع نفسه، ص 21

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

قوة قيمها الروحية أن تقاوم كل أشكال الإبادة والمسخ، فهذه القيم الروحية الدينية هي بمثابة مفعّل للعناصر المكوّنة للحضارة كما استقرأها مالك بن نبي في شروط النهضة وعبر عنها في أشودة رمزية: إذهب أيها الرجل (أي الإنسان)، فأني أعطيتك عقلاً ويدا (أي النظر والعمل)، وأعطيتك تراباً (لارتباط الإنسان الجزائري بالأرض فلاحة ورعياً) وزماناً، كل ذلك (أي عناصر المعادلة الحضارية) لا يتم إلا برفع اليدين إلى السماء تضرّعا.¹ فالفكرة الدينية، التي تحمل تلك القوة الروحية، تقوم بفعل التركيب للعناصر المكوّنة للحضارة لصلتها أولاً بعالم الغيب، فهي لا تقوم بدورها الاجتماعي إلا بقدر ما تكون متمسكة بقيمتها الغيبية، أي أنها تكون معبرة عن النظرة إلى ما بعد الأشياء الأرضية²، وإلا وقعنا في المادية الغربية التي عملت على تصدّع أعمدة مدرستنا كما وصفها البشير تاجرت (2018) عندما كتب عن التحيز للنموذج المعرفي المادي في منظومتنا التربوية³ مستدلاً في ذلك بنصوص من المقررات المدرسية خاصة ما تعلق منها بالتربية المدنية في الابتدائي والمتوسط⁴، فقد تناول الباحث هذا التحيز في الفصل الثاني من دراسته في جانب التدين والعلم والتربية والإنسان ذي البعد الواحد⁵. وقد ينسف هذا التحيز كل ما يمكن أن يقدمه منهاج التربية الإسلامية في هذه المرحلة التعليمية من قيم غير مادية، وكذا منهاج التاريخ، للسنة الرابعة ابتدائي مثلاً، والذي يهدف إلى تمكين المتعلّم من توظيف معالم تاريخية

1. بن نبي، نفسه، ص 39

2. بن نبي، نفسه، ص 14.

3. البشير تاجرت، 2018، النزعة المادية تصدّع أعمدة المدرسة (الدين، العلم، التربية، الإنسان)، كآبك، برج البحري، الجزائر، ط 1 / مسجلة بجامعة أريس بالولايات المتحدة الأمريكية بإشراف منهجي من معهد المناهج-الجزائر، السنة الأكاديمية 2016-2017.

4. تاجرت، 2018، ص 57 و 70 و 76 و 77 و 81.

5. تاجرت، نفسه، ص ص 48، 168.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

للتموقع في الزمن والتعرف على محطات من تاريخ المغرب الإسلامي والدولة الجزائرية الحديثة بحيث يبرز (التحوّلات) في شمال إفريقيا بعد الفتح الإسلامي؟

وهذا البرنامج يعلم التلميذ التاريخ الهجري إلى جانب التاريخ الميلادي لتوظيفه في حياته اليومية، ويعلمه أيضاً كلّ ما من شأنه إبراز تاريخية الهوية الدينية للفرد الجزائري، باعتبارها هوية تاريخية جماعية مشتركة، مكرسة رسمياً بالجنسية الجزائرية، حسب ما نصّ عليه القانون التوجيهي للتربية. فإذن ثمة مشكلة طرأت في السياق وجب الالتفات إليها لأهميتها في بناء شخصية المتعلّم المتوازنة، والتي تمرّ حتماً عبر التكامل بين المواد.

فإذا عدنا إلى موضوعنا يمكننا أن نسجّل أنّ الغاية من تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية، حسب الوثيقة المتضمنة مناهج مرحلة التعليم الابتدائي لسنة¹2016، ليس الغرض منه سرد الأحداث التاريخية لمعرفة لحظتها وحفظها، بل المساهمة في بناء مفاهيم أساسية والمتمثلة في مفهومي الزمان والمكان تحديداً، ومن المفاهيم الزمنية التي تصفها الوثيقة بالمفاهيم الأولية البسيطة: الحدث والزمن والتاريخ المعلّبي، والتقويم التاريخي، والمرحلة، والخطّ الزمني، للانتقال بعد ذلك إلى مفاهيم، ربّما أكثر تعقيداً حسب الوثيقة، مثل التطوّر والسببية والتحوّل والمواقع الرمزية والشخصيات التاريخية.

لقد نصّ مناهج التاريخ بالنسبة لمراحل التعليم الابتدائي (3، 4، 5) على أنّ مادة التاريخ في التعليم الابتدائي ترمي بالدرجة الأولى إلى إثارة وتنمية روح الملاحظة لدى المتعلّم وتنظيمها وتدقيقها، وتدريب المتعلم على التعلّم بالممارسة، ففي الجانب

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مناهج المرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

المتعلق بمفهوم الزمن، يهدف المنهاج لبناء "الحس التاريخي"، وذلك من خلال تنمية القدرة على:

- التراجع في الزمن أي الاستطاعة الفكرية على السير إلى الخلف في الزمن من الحاضر إلى الماضي.
- تصور الماضي.
- تحديد نسبي لموقع تاريخي على السلم الزمني بواسطة معالم تاريخية.
- فهم التغيير والتحول المصاحب للزمن.

فما عدا ربط الزمن بالمعالم التاريخية، فإنّ كلّ الأهداف التي تضمّنها المنهاج بالتراجع الزمني وبتصور الماضي وبإدراك التغيير والتحول، هي أهداف يغلب عليها الانحياز للمحتوى، على ما يبدو، أكثر مما يراعى فيها الطبيعة النمائية للمتعلم في هذه المرحلة، فقد اعتبر جان بياجيه الزمن والحركة والسرعة بمثابة مكونات افتراضية تتطلب تكويناً نمائياً تدريجياً وبطيئاً وبشكل متزامن، حيث انصب اهتمامه في معالجته لنمو مفهوم الزمن لدى عينة واسعة من الأطفال على رصد وتبّع نمو مفاهيم زمنية أساسية كتتابع الأحداث، والمدة أو الفترة الزمنية، والتزامن، وتساوي المدد واندماجها وتجميعها، وقياس الزمن، ومفهوم العمر، وزمن الفعل الذاتي أو المدة الداخلية¹. فقد كتب ج. كريسو J. Cressot، 1957، أن طفلاً يبلغ من العمر سبع سنوات عاش أكثر من نصف عمره في حالة فقدان للوعي .. ف "قصر نظره" في مواجهة الزمن، وصعوبة إدراجه ضمن الأطر الاجتماعية، وجهله بأنشطة الكبار، كلّ هذا يعني بالنسبة إليه أنّ الشهور، والسنوات، والقرون، ليست لها سوى ظلّ للواقع العقلي وهي مجرد كلمات. (..) ثمّ يعرض "كريسو" لتجربته الشخصية قائلاً: عندما

1. البشير تامر، 2005، مرجع سابق، ص 190، رسالة غير منشورة

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

كنت طفلاً، تحدّث النَّاس حولي عن "حرب الـ 70". لقد رأيتها بشكل غامض من مسافة لا يمكن فهمها. أعلم الآن أنّ هذه المسافة كانت قريبة جداً: المسافة التي تفصل بين سنتي 1939 و1950! كان عليّ أن أعيش أكثر من نصف قرن للحصول على هذه الفكرة الصّحيحة: لقد امتلكها والداي اللذان عاشا في ذلك الوقت؛ لكنهما كانا عاجزين عن إعطائها لي، وأن أتلقاها أنا بدوري منهما".

يبدو أن الإدراك الصّحيح للزّمن المعيش مرتبط بالعمر وبنوعية وعي كلّ شخص بأحداث حياته. لكن هذا التأكيد، الواضح جداً، ليس من السهل إثباته، ففي التجارب التي أجريت في مختبر علم النفس التربوي في المدرسة العليا للأساتذة بسان كلود بفرنسا (Ecole Normale de Saint-Cloud)، قام باحثان بمسح واسع تمّ إجراؤه بين أطفال المدارس الإعدادية الفرنسية من العام 1955 إلى غاية العام 1957. يحلّل الجزء الأول منه درجة نضج وعي الطفل بالزّمن. اختبرت التجربة الأولى الإحساس بالمدّة والإدراك المتأخر؛ أمّا التجربة الثانية فتحققت من معنى التعاقب الزمني وتسلسل الأحداث. أظهر الاستطلاع أن "الإحساس بالزّمن [...] يتطور بشكل أكبر لدى تلاميذ المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و 11 عاماً خلافاً لما تقوله التّعليمات الرّسمية أو ما يقول به القلّة من علماء النفس الذين تناولوا هذه المسألة"¹ حيث يُقرّر ج. كريسو J. Cressot في استنتاج أخير أنّ هذا العمل، هو العمل الوحيد الذي يميّز، أو بالأحرى ميّز، لأنّنا نتحدّث هنا عن تجربة أجريت بين عامي 1955 و1957، بين الزّمن المعيش والزّمن التّاريخي، كما تشير استنتاجات الباحثين إلى أن "المصادر الأساسية للفهم ليست الذاكرة ولا الإحساس بالمدّة، بل التخيل

1. J. Cressot, 1957, "L'histoire et la psychologie de l'enfant", dans L'enseignement de l'histoire, "Cahiers de Pédagogie moderne" (Paris, Bourrelie).

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

والذكاء، وأنها ليست مرتبطة بدرجة نضج الوعي بالزمن (المعيش)، بل هي مرتبطة بالأحرى بتعلّم الطفل التاريخ في المدرسة حيث يتكّن من بناء وعيه بالزمن. ويجب بعد ذلك قلب شروط المشكلة: وذلك بالابتعاد عن البدء من الافتراض العقيم بأنّ فهم التاريخ بالنسبة لطفل المدرسة الصّغير يظل بعيداً عن متناوله، بل يجب أن يكون بالنسبة إليه وسيلة لتحديث وتطوير الفكرة غير الكاملة التي يمتلكها عن الزمن، أي أنه يُصبح أداة للتكوين الفكري". ف "نحن لا نصل مباشرة من ترتيب الزمانية المعاشة إلى تلك الخاصة المتعلقة بالمعرفة التاريخية. يجب أن تكون هناك وساطة: أي تلك الخاصة المتعلقة بالثقافة"، كما لمّح إلى ذلك مارسيل رينهارد M. Reinhard¹.

صحيح أنّ منهاج التاريخ في المرحلة الابتدائية نظرياً يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم على المشاهدة والملاحظة والقراءة المنظمة للأحداث، ويعمل أيضاً على تنمية التفكير العلمي المنظم لديه، وكذا استعماله للأدوات الخاصة بالمادة، وإكسابه المفردات الأساسية والمفاهيم المفتاحية الخاصة بالمادة أيضاً، وتمكينه من استخلاص المعلومة التاريخية من مصادرها، فضلاً عن التحكم التدريجي في وضعية الزمان والمكان، لكن النتائج التي تكشف عنها المعاينة الميدانية مع الطالب الجامعي في تعامله مع الزمن التاريخي تطرح كثيراً من التساؤلات عن جدوى المقاربة التي يتم بها تعليم التاريخ في مدارسنا؟

2- تحليل محتويات كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية (المتوسطة) :

- أولاً : الكتاب المدرسي "كّابي في التاريخ" للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

1. Marcel Reinhard, 1957, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, "Nouvelle Encyclopédie pédagogique" (Paris, P.U.F). p212

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

يراهن واضعوا "كتابي في التاريخ" للسنة الأولى من التعليم المتوسط¹ على الأستاذ باعتباره ((العنصر الرئيس الذي يُعطي للكتاب روحه وحيويته))²، فهو الذي يخطط للدرس، ويضبط الوضعيات التعليمية، ويضع الاستراتيجيات الكفيلة بالوصول بالتلاميذ إلى الغايات المنشودة، الأستاذ الذي حاولت هذه الدراسة، في جانبها الميداني، التعرف على جانب مهم في تقديرنا، من الجوانب التي يجب أن يتسلح بها هذا الأستاذ لممارسة وظيفته التدريسية على الوجه المطلوب، والمتمثلة في توظيفات مفاهيم الزمان في الدرس التاريخي كيما تصبح الأهداف التي يتوخاها الكتاب ذات معنى، خاصة ما تعلق منها بـ ((استقراء واستخلاص المعلومة التاريخية واستثمارها في وضعيات ومواقف تعليمية متعددة))³.

صيغ كتاب التاريخ أو "كتابي في التاريخ" للسنة الأولى من التعليم المتوسط في طبعته الأخيرة على ضوء، ما اصطلح على تسميته، بمنهاج الجيل الثاني، وذلك في إطار تحديث وتحيين منهاج الجيل الأول وفقا لما تتضمنه مختلف الوثائق الرسمية.

1. "كتابي في التاريخ" للسنة الأولى من التعليم المتوسط هو كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (436/م.ع/16)، أشرف على تأليفه مفتش التربية والتعليم موبحة فوزيل، وشارك في تأليفه كل من منيغر صالح، مفتش التربية الوطنية، وقطاف ليلي، مفتش التربية الوطنية، وسخين نجية، أستاذة جامعية. كما قام بتصميمه قروني محمد زهير. وتمت طباعته بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية (موفم للنشر، بالجزائر سنة 2018م).

يقع الكتاب في 175 صفحة من الحجم الكبير، مزود بالصور الفوتوغرافية الملونة بأحجام مختلفة، وكذا الخرائط التوضيحية، بالإضافة إلى فقرات مأخوذة من مراجع تناولت نفس المرحلة، حيث وضعت هذه الفقرات في أطر تميزها عن الشروحات المرافقة لكل درس، والكتاب يتناول ثلاثة ميادين، الأول منها خاص بالوثائق التاريخية، والثاني خاص بالتاريخ الوطني، والثالث خاص بالتاريخ العام، وكلها مرتبطة بالتاريخ القديم.

2. أنظر: تقديم "كتابي في التاريخ" للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مرجع سبق ذكره

3. المرجع نفسه.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

روعي في هذا الكتاب، فضلا عن تحقيق الكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، مقارنة تعلم الإدماج، حيث لا تمثل المعارف إلا موردا من الموارد التي يطلب من التلميذ توظيفها في معالجة الإشكالات المتصلة بمختلف الأنشطة التعليمية، مع تعزيز ملكة النقد البناء وبناء المواقف المسؤولة لدى تلميذ هذه المرحلة...

إنّ الكتاب، في هذه المرحلة من التعليم، يتناول بالدراسة الفترة الممتدة من ما قبل التاريخ بعصوره المختلفة (الحجري القديم والحجري الحديث) إلى حضارات العصور القديمة، حيث قسّم إلى ثلاثة ميادين، تناول الميدان الأول منها الوثائق التاريخية، وجاء في حدود 30 صفحة، والثاني التاريخ الوطني، وجاء في 64 صفحة، والثالث التاريخ العام، وجاء في 76 صفحة، كلّها ضمن العصور القديمة في التحقيب التاريخي، ويتخلل كلّ ميدان من الميادين استنتاجات يطلب من التلميذ القيام بها، إلى جانب اختبارات لمكتسباته، وكذا إدماج وتقويم لها.

ونظرا لأهمية المعطى الزمني في دراسة المراحل التاريخية المختلفة وخاصة مرحلة ما قبل التاريخ، فقد لاحظنا أنّ الميدان الأول الخاص بالوثائق التاريخية لم يحظ إلا بشريط زمني واحد¹ يبيّن تتابع المراحل التاريخية أو بالأحرى ما قبل التاريخ، يشار فيه إلى العصر الحجري القديم بلون أخضر، مجزأ إلى آلاف السنوات (11 ألف سنة، ثم 9 آلاف سنة، ثم 7 آلاف سنة)، وبعده يأتي العصر الحجري الحديث، ويشار إليه بلون مغاير، وينتهي في حدود 5 آلاف سنة، لتأتي بعده مرحلة ابتكار الكتابة، ويليه ميلاد المسيح عليه السلام.

1. أنظر: "كتابي في التاريخ" للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 24.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

بالنسبة للميدان الثاني الخاص بالتاريخ الوطني، فلم يحظ هو الآخر إلا بشريط زمني واحد استخدم مرتين في ذات الميدان¹، حيث سجلت فيه تواريخ نشأة قرطاج (814 ق.م)، ثم قسم إلى حقب، وهي مدد زمنية كبيرة، تشمل كل حقبة 200 سنة إلى غاية ظهور الممالك سنة 400 ق.م، وبعدها سقوط قرطاج سنة 146 ق.م، ثم ميلاد المسيح عليه السلام، ثم سقوط الممالك (موريطانيا) أخيراً.

يمكننا أن نسجل توظيفاً آخر للزمن في الصفحة 80 من الكتاب، ويتعلق الأمر بشجرة العائلة المالكة ممثلة في نوميديا الشرقية، وتبدأ من ماسينيسا (202-148 ق.م)، مروراً بماسينيسا الثاني سنة 102 ق.م وتنتهي بيوبا الثاني (25-23 ق.م)...

بالنسبة للميدان الثالث، لم نسجل فيه أيّ تمثيل للزمن على امتداد صفحاته 76، أي إلى نهاية الكتاب، عدا التراتبية التي تمثل المستويات الاجتماعية في مختلف الحضارات القديمة التي تناولها الكتاب (الحضارة المصرية، حضارة بلاد الرافدين، الحضارة الفينيقية-القرطاجية، الحضارة اليونانية، الحضارة الرومانية)، وذلك دونما الإشارة إلى التزامن بين مختلف الحضارات... وهو أحد أبعاد مفهوم الزمن.

- ثانياً : كتاب التاريخ للسنة الأولى من التعليم المتوسط (2004-2005):

للمقارنة فقد حصل الباحث على طبعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر لكتاب التاريخ للسنة الأولى متوسط، وقد طبع سنة 2004، برسم السنة الدراسية 2005/2004 في طبعته الجديدة والمنقحة، وأشرفت عليه مفتشة التربية

1. استخدم الشريط الزمني في هذا الميدان الخاص بالتاريخ الوطني في الصفحة 69 وفي الصفحة 100، لكن بحجمين مختلفين.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

والتكوين للتاريخ والجغرافيا فاطمة بومعراف، وشارك في تأليفه كل من محمد البشير شنيقي باعتباره أستاذ جامعي، وصالح منيغز مفتش التربية والتكوين، ونور الدين لوشن مفتش التربية والتعليم المتوسط، وعبد الوهاب بومعزة أستاذ التعليم المتوسط.

تم بناء الكتاب على ثلاثة أسس، تناول الأول منها الجانب الإيضاحي، وفيه إشارة إلى خطّ الزمن الذي يرافق التلميذ طيلة صفحات الكتاب ليضع معالم الإطار الزمني لكل درس من دروس الكتاب على مدى 75 صفحة من الحجم الكبير. ثم الجانب المنهجي، حيث اعتمد التسلسل والتدرج في المعارف والمفاهيم، مدعّمة بالصّور والرّسومات والخرائط التوضيحية، بالإضافة إلى فقرات مأخوذة من مراجع تناولت نفس المرحلة، حيث وضعت هذه الفقرات في أطر تميزها عن الشروحات المرافقة لكلّ درس. والأس الثالث للكتاب مخصص للجانب التقويمي بطبيعة الحال. أمّا الكتاب فقد تناول ثلاث وحدات، خصصت الوحدة الأولى لما قبل التاريخ، والثانية للحضارات القديمة والثالثة والأخيرة للمغرب في العصور القديمة، وقد نالت الوحدات الثلاث عددا متقارب من الصفحات.

ثمة فرق واضح بين عرض دروس هذا الكتاب (2004-2005) والكتاب الذي تناولناه من قبل في جانب توظيف شريط (سلم) الزمن. إذ يوظف هذا الشريط في كل صفحات الكتاب تقريبا حيث نجده في الصفحة (6، 7، 8، 11، 12، 15، 16، 19، 20، 27، 30، 37، 49، 51، 53، 54، 57) (شجرة العائلة المالكة)، (58، 60، 63، 67، 69)، بل إنّ الصفحة الثامنة (8) منه تضمنت ثلاثة أشرطة (سلام) للزمن، حيث وُظف فيها التزامن إلى جانب التابع والمدد، وفيه ((نموذج

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

لسلم زمني يظهر تفاوت دخول الأمم إلى مختلف عصور ما قبل التاريخ)¹، وهي العصر الحجري القديم ويمتد منذ ظهور الإنسان إلى الألف الثامنة قبل الميلاد، والعصر الحجري الحديث ويمتد من الألف الثامنة قبل الميلاد إلى الألف الرابعة منه، وفجر التاريخ من الألف الرابعة قبل الميلاد إلى الألف الثالثة ق.م وما بعدها. أما الأمم فقد ذكر منها الشرق الأدنى والهند والصين في شريط زمني (تزامني)، كما ذكر شمال شرق أوروبا والحوض المتوسط في شريط زمني آخر، بحيث يستطيع التلميذ مقارنة التفاوت في دخول هذه الأمم إلى مختلف عصور ما قبل التاريخ.

- ثالثا : كتابا التاريخ للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط:

أشرف نور الدين لوشن مفتش التربية الوطنية على كتابي التاريخ للسنة الثانية² والثالثة³ من التعليم المتوسط، وقام الأستاذ الجامعي محمد البشير شنيقي بالدعم العلمي والمراجعة للكتابين، وقام بتصميم الكتابين وإخراجهما أوحيدة أشرف، وصمم خرائطهما حمدوش مراد، وشارك في تأليف كتاب السنة الثانية كل من نور الدين لوشن، وعبد الله بن الشيخ أستاذ التعليم الثانوي، وجبار عز الدين أستاذ التعليم المتوسط. أما كتاب السنة الثالثة فقد شارك في تأليفه كل من نور الدين لوشن، وعبد الله بن الشيخ أستاذ التعليم الثانوي، وأحمد سامي عمرون أستاذ التعليم المتوسط.

1. أنظر: كتاب التاريخ للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 2004، ص8.

2. كتاب التاريخ للسنة الثانية من التعليم المتوسط هو كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 174/ع.م/18، وقد تكفلت دار النشر الهدى بالجزائر بطباعته في النصف الأول من سنة 2018.

3. كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط هو كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 589/ع.م/17، وقد تكفلت دار النشر الهدى بالجزائر بطباعته في النصف الثاني من سنة 2017.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

اعتمد في تأليف الكتابين نفس المنهجية، بحيث قسما إلى ثلاثة ميادين، تناول الميدان الأول منها "الوثائق التاريخية"، والميدان الثاني خصص "للتاريخ الوطني"، والميدان الثالث "للتاريخ العام"، بهذا الترتيب، بحيث يسبق التاريخ المحلي (الوطني) التاريخ العام، وهذا خلاف المنهجية التي اتبعت في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط المطبوع سنة 2004، حيث تناولت الوحدة الثانية الحضارات القديمة بمعنى التاريخ العام، وفي الوحدة الأخيرة تمّ تناول المغرب في العصور القديمة، أي من العام إلى الخاص.

بالنسبة لتوظيفات الشريط الزمني في كتاب التاريخ للسنة الثانية من التعليم المتوسط يمكننا أن نعرّ عليه ضمن الخطوات المنهجية لدراسة الوثيقة التاريخية في "تعلّم الإدماج" في الصفحة 15، 20، 30، 31، 32 (في تطور نظام الخلافة)، وهذا خاص بالميدان الأول، أمّا في الميدان الثاني فيمكننا إحصاء الصفحات التالية: 46، 52، 55، 57، 61، 74 (ويشتمل شريطها على التابع والتزامن والمدد)، أما بالنسبة للميدان الثالث فنجد الصفحات 93، وفي الصفحة 105 جدول بأسماء العلماء وأهم إنجازاتهم مع ذكر تاريخ الوفاة لكل واحد منهم مرتبة ترتيبا كرونولوجيا، وفي الصفحة 106 جدول بأسماء الدول ومواطنهم وأشهر قادتهم، وهي مرتبة ترتيبا كرونولوجيا، وغلب على هذا الميدان الصور التي تعكس مظاهر الحضارة الإسلامية في هذه الفترة.

يتناول كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط تاريخ الجزائر والعالم من نشأة الدولة العثمانية إلى قبيل الاحتلال الفرنسي للجزائر، أي من سنة 1300م إلى سنة 1800م. أما بالنسبة لتوظيفات الشريط الزمني فنسجل في الميدان الأول الصفحات التالية، 20، وفي الصفحة 34 هناك جدول لمعارك السلاطين العثمانيين في أوروبا مرتبة ترتيبا كرونولوجيا، وفي الميدان الثاني الخاص بالتاريخ الوطني نسجل في الصفحة

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

50 جدولاً يبين مراحل الحكم في العهد العثماني بالجزائر بدءاً من مرحلة البايلا بايات بين عامي (1518-1588م)، فمرحلة الباشوات بين عامي (1588-1659م)، فمرحلة الأغوات بين عامي (1659-1671م)، وأخيراً مرحلة الدايات بين عامي (1671-1830م)، وفي الصفحة 65 هناك جدول بأهم المعارك التي خاضتها البحرية الجزائرية في الدفاع عن الوطن وشمال إفريقيا بالتقويمين الميلادي والهجري بدءاً من سنة 1512 للميلاد الموافق 918 هجري والذي يمثل الهجوم الذي شنّه الإخوة بربروس (عروج وخير الدين) على الاسبان في بجاية وانتهاءً بالعام 1546م الموافق 952هـ وهو تاريخ وفاة خير الدين وتعيين ابنه حسان أميراً على البحر، وفي الصفحة 70 تمّ توصيف شريط زمني ممتد من سنة 1200م إلى سنة 1962م، حيث وُظف فيه التّابع والمُدّد، وفي الميدان الثالث الخاص بالتاريخ العام وُظف شريط زمني في الصفحة 84، وفي الصفحة 118 وضع جدول للمخترعات الانجليزية والفرنسية الأولى في عصر النهضة. فلاحظ هنا، وتبعاً لطبيعة المادة التاريخية، شاركت الجداول الزمنية الأشرطة الزمنية.

- رابعاً : كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

خلافًا لكتب التاريخ المدرسية السابقة والخاصة بمرحلة التعليم المتوسط، فإنّ كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط¹ أبقى على نفس المنهجية المعتمدة في كتاب السنة الأولى متوسط المطبوع سنة 2004، فقد تمّ بناء الكتاب وفق المنهجية

1. كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إشراف أستاذ التاريخ المعاصر يوسف منصارية، وتأليف كلّ من فاطمة بومعراف مفتشة التربية والتكوين لمادتي التاريخ والجغرافيا، وزرور سرغيني مفتش التربية والتعليم المتوسط للتاريخ والجغرافيا، وقد تمّ تصميم الكتاب وتركيبه من طرف سامية بوراس، وقام بمعالجة الصور يوسف قاسي واعلي، وأعدّ خرائطه خالد بلعيد، والكتاب مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية - وزارة التربية الوطنية - وفق القرار رقم 538/م.ع/09 بتاريخ 12 أفريل 2009. والكتاب مطبوع بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية للسنة الدراسية 2021-2022، ورقم الإيداع القانوني: 2006-233.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

الآتية، حيث تناول في البداية الجانب المعرفي، باعتبار الكتاب يتناول مرحلة مهمة من تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر، وفي الجانب المنهجي إشارة إلى ضرورة تنمية مهارات التحليل والتركيب والتقييم باعتماد الأسئلة: من؟ وماذا؟ ومتى؟ وأين؟ وكيف؟ ولماذا؟

أما الجانب الإيضاحي، ففيه إشارة إلى السلم الزمني الذي يضع معالم الإطار الزمني لكل درس من دروس الكتاب، بالإضافة إلى الخرائط والصور والجداول والنصوص، حيث وضعت هذه النصوص على شكل فقرات في أطر ملونة تميزها عن الشروحات المرافقة لكل درس، وتمثل جميعها سندات بيداغوجية تساعد المتعلم على التوقع في الزمان والمكان، وهي منطلقات لبناء الوضعيات التعليمية المختلفة. والجانب الثالث والأخير من الكتاب خصص للتقييم بطبيعة الحال.

تناول الكتاب تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر كما أسلفنا وجاء محتواه في ثلاث وحدات، خصصت الوحدة الأولى منه لتاريخ الجزائر من 1870 إلى 1953م وأخذت من محتوى الكتاب 54 صفحة، والوحدة الثانية خصصت لثورة التحرير الكبرى 1954 - 1962م وأخذت من محتوى الكتاب 74 صفحة، وتناولت الوحدة الثالثة والأخيرة الجزائر والقضايا الدولية وأخذت من محتوى الكتاب 24 صفحة كللت بنشاط إدماجي وآخر تقويمي.

أما بالنسبة لتوظيفات الزمن فقد لاحظنا في التقييم التشخيصي سؤال موجه للتلميذ حول انجاز سلم زمني يبين من خلاله تاريخ الجزائر عبر العصور (ما قبل التاريخ- التاريخ القديم- التاريخ الوسيط- التاريخ الحديث- التاريخ المعاصر) باعتماد تواريخ معلية¹، كما عرض على التلميذ مجموعة من التواريخ التي سبقت الغزو الفرنسي للجزائر،

1. أنظر ص 12 من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

والفارق بينها مدد زمنية تحتاج لبناء عقلي كيما يستطيع التلميذ فهمها والإجابة عن الأسئلة المرتبطة بها حيث يطلب من التلميذ إنجاز سلم زمني باختياره لوحدة قياس مناسبة تبعا للفقرة التي وردت فيها مجموعة من التواريخ التي سبقت الغزو الفرنسي للجزائر كما أسلفنا¹.

ومن الملاحظات التي سجلناها على الأسئلة التقييمية فيما يخص توظيف التواريخ في وضعيات مختلفة، هو أن يطلب من التلميذ تذكّر التاريخ الذي يستدعي الذاكرة والحفظ بدل أن تعطى التلميذ اختيارات تستدعي عمليات عقلية متنوعة كالحذف والمقارنة والموازنة والترجيح وما إلى ذلك، وكلها عمليات تضيف على المنهاج صفة مناهج التفكير.

أما ما تعلق بتوظيفات الزمن في دروس الكتاب، فقد أمكننا أن نسجل ما يأتي عبر صفحات الكتاب، حيث وضع في البداية الإطار الزمني والمكاني للمنهاج² وتم فيه توظيف شريط الزمن من خلال المدد الزمنية والتزامن، بحيث شمل التزامن ثلاثة مسارات تاريخية، الأولى تخص التاريخ الوطني، ويمثله شريط خاص به، والثانية تخص تاريخ دولة الاستعمار، ويمثله شريط خاص به أيضا، ومسار ثالث يمثل التاريخ العام (الدولي).

تناولت الوحدة الأولى تاريخ الجزائر من 1870 إلى 1953، وفيها تم استخدام جدول زمني بمختلف المراسيم والقوانين الاستعمارية الداعمة لسياسة الدمج (في الصفحة 21 من الكتاب)، وجدول زمني آخر خاص بمصادرة أراضي الجزائريين منذ قرار مصادرة أراضي المسلمين المنحدرين من أصول تركية وذلك في العام 1830 إلى

1. أنظر ص 13 من المرجع السابق.

2. نظر ص 16 و17 من المرجع نفسه.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

غاية قانون 22 فبراير 1903 الخاص بالغابات (أنظر ص 23). وفي الصفحة الموالية مجموعة من الجداول الزمنية تسجل تطور ظاهرة الاستيطان الاستعماري والأراضي المنهوبة، وفي الصفحة 33 من الكتاب جدول زمني بتواريخ المقاومات الوطنية المسلحة ضد الاستعمار الفرنسي بدءا بمقاومة محمد بن التومي بوشوشة بالصحراء (عين صالح، المنيع، متليلي، الرويسات، ورقلة، توقرت، وادي سوف) إلى غاية آخر مقاومة سكان الأوراس سنة 1916 مرتبة ترتيبا كرونولوجيا. وفي الصفحتين 42 و 43 جدول زمني للحركات السياسية والثقافية الجزائرية المقاومة للاستعمار بدءا "بالإخاء الجزائري" سنة 1919 الذي تزعمه الأمير خالد، وانتهاء بالحزب الشيوعي سنة 1936 والذي تزعمه عمار أوزقان. وفي النشاط الإدماجي لهذه الوحدة التعليمية أسئلة أقرب إلى الاسترجاع منها إلى التحليل، وقد سجلنا ضمن هذا النشاط سندا بيداغوجيا زمنيا يسجل تطور تعداد الجيش الاستعماري بين سنتي 1830 و 1847، أما في النشاط التقويمي لهذه الوحدة فلم نسجل أي سند بيداغوجي زمني.

تشمل الوحدة الثانية للكتاب جملة الأحداث التي عرفتها ثورة التحرير الكبرى (1954-1962) والتي ينطبق عليها مفهوم الزمن القصير وفق منظور "برودل" في تقسيمه للزمن إلى طويل ومتوسط وقصير. لقد كانت فترة الثورة الجزائرية الكبرى حافلة بالأحداث، بحيث لا يمكننا أن نفهم مجرياتها إلا من خلال دلالة الزمن القصير الذي يحسب بالأشهر وربما بالأيام. وقد غلب على هذه الوحدة التعليمية بُعد عالم الأشخاص، وهذا أمر طبيعي لأن الثورة تزعمها أشخاص، ولذلك لم نسجل من الأشرطة الزمنية قصيرة المدّة إلا تلك التي برزت من الناحية السياسية، من جهة الجزائريين تلك المتعلقة بتشكيل الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية الأولى والثانية والثالثة وهي على التوالي (19 سبتمبر 1958 بقيادة فرحات عباس، و 16 ديسمبر

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

1959 بقيادة فرحات عباس أيضاً، و9-27 أوت 1961 بقيادة بن يوسف بن خدة). وأيضاً ما تعلق بالقضية الجزائرية دولياً (في المؤتمرات وفي الأمم المتحدة) بدءاً من مؤتمر باندونغ بأندونيسيا في 18 أبريل 1955 إلى غاية مصادقة الجمعية العامة للأمم المتحدة على حق الجزائريين في تقرير مصيرهم والاستقلال في إطار من الاحترام الكامل لوحدة التراب الجزائري (أنظر: صفحة 122 و 123). أما بالنسبة للطرف الفرنسي (الاستعماري) فقد سجلنا جدولاً زمنياً لتصريحات رئيس الجمهورية الفرنسية شارل ديغول مرتبة كرونولوجياً كالآتي: (04 و05 و06 و08 جوان 1958 بكل من الجزائر وقسنطينة ووهران ومستغانم على التوالي)، و13 أكتوبر 1958، و16 سبتمبر 1959، و20 نوفمبر 1959، و29 جانفي 1960، و04 مارس 1960 حيث نقل تصريحه الآتي: "إنني أتوجه باسم فرنسا إلى قادة العصيان، وأعلن لهم أننا ننتظرهم هنا لنجد معهم نهاية مشرفة للمعارك التي مازالت متواصلة، ولنسوي مصير الأسلحة. ولنؤمن مصير المحاربين، وبعد ذلك يبذل كل شيء ليقول الشعب الجزائري كلمته..."¹

لم تحفل الوحدة التعليمية الثالثة (الجزائر والقضايا الدولية بعد 1962) بسندات زمنية كثيرة عدا الجدول المتعلق بتواريخ انضمام الدول المنتجة للبترول لمنظمة الأوبيك (منظمة الدول المصدرة للبترول)²، وفي النشاط الإدماجي جدول بأهم المنظمات الدولية والإقليمية التي شاركت فيها الجزائر المستقلة، والمطلوب من التلميذ ذكر سنة الانضمام مع تاريخ تأسيس المنظمة ومقرها، أما في النشاط التقويمي فقد وُضع نموذج يقترب من أسئلة شهادة التعليم المتوسط في مادة التاريخ وفيه مجموعة من

1. أنظر: ص 117 و118 من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع سابق.

2. أنظر: ص 169 من المرجع نفسه.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

التواريخ لأحداث معلية يطلب من التلميذ تحديدها، ما يعني في المحصلة النهائية اشتغال الذاكرة على حساب العمليات العقلية الأخرى في التعامل مع التواريخ، وهو ما يرخّ لدينا حالة الكره التي يبديها بعض التلاميذ من مادة التاريخ ويصبحونها معهم إلى الجامعة في حال النجاح في شهادة البكالوريا (الثانوية العامة) بوعي منهم أو بغير وعي، حتى تتحول هذه الأرقام إلى طلاس في ذهن المتعلم.

3- تحليل محتويات كتب التاريخ للمرحلة الثانوية:

- أولاً: كتاب التاريخ للسنة الأولى (1) من التعليم الثانوي:

إنّ المتأمل في محتوى كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي من خلال عناصره المختلفة يخرج بنتيجة مفادها غلبة منطق المحتوى أو المادة التعليمية (المعرفية) على المنطق السيكلوجي، على الرغم من أنّ الوثيقة تعلن في "مبررات اختيار المقاربة بالكفاءات" أنّ ذلك يأتي في سياق الانتقال من منطق التعلّم الذي يركّز على المادة المعرفية إلى منطق التعلّم الذي يركّز على المتعلم ويجعل دوره محورياً في الفعل التربوي. إنّ ما تورده الوثائق الخاصة بالمناهج التعليمية يأتي ليكون منسجماً مع الوثائق التربوية الرسمية، فقد ورد في المبادئ المؤسسة للمناهج «أنّ من خصائص المقاربة بالكفاءات، في المجال المنهجي والبيداغوجي¹ أنّها تفضّل منطق التعلّم (الذي يركّز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة) على منطق التعلّم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط». ذلك أنّ التدريب على (البحث عن المعلومة، وتنظيم وضعيات وتحليلها، وإعداد فرضيات، وتقويم، وإيجاد حلول) بناء على

1. تلتخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاثة جوانب: الأخلاقية، الفلسفية (الإبستمولوجية)، المنهجية والبيداغوجية.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

وضعيّات مشكلة مأخوذة أو مختارة من الواقع، إنّ كلّ ذلك لا يتأتّى إلاّ ببناء عقل يفكر، عقل مزوّد بمفاهيم أساسية للقيام بعمليات تفكير فعلية، لوضعيّات مشكلة فعلية، تمثّل تحدياً لعقل واعٍ، تصبوا مناهج التّعليم لتحقيقه في المتعلّم، بأنّ تعلّمه كيف يتعلّم، فيتحقّق بذلك ما يصطلح على تسميته بالتعلّم الذاتي، وذلك حتّى لا ينطبق على وضعنا التربوي قول الشاعر: ألقاه في اليم مكتوف اليدين، وقال (محدّراً) : إياك أن تبتلّ؟! وإسقاطنا للبيت الشعري على الوضع التربوي، هو أنّنا نرى أنّ عقل المتعلّم قد تمّ تقييده بالمعلومة، وذلك بالإكثار منها على حساب عمليّة البناء العقليّ المستندة للمفهوم، ثمّ نطلب منه أمّ يحلّ وضعيّات مشكلة باستخدام أدوات تفكير تراحمها المعارف التي يطلب منه حفظها، لأنّ التقييم الفعليّ الممارس في الامتحانات يغلب عليه طابع الاسترجاع، وتكاد الأسئلة التي تستدعي عمليات التحليل والتركيب والموازنة والمقارنة والاستنتاج تنعدم.

إنّنا نتحدّث هنا عن تلاميذ يتهيّؤون لمرحلة امتحان وطني مصيري في حياتهم كمتدرسين، وهم وإنّ جمعهم المدرسة الجزائرية أو بالأحرى مناهجها التعليميّة، إلاّ أنّهم مختلفون في مستوياتهم الاجتماعيّة والاقتصاديّة، لكنهم سيواجهون بعد النجاح والانتقال إلى الجامعات والمدارس العليا والمعاهد وضعاً تعليمياً فعلياً.

فإلى أيّ مدى يحفل كتاب التاريخ، للسنة الأولى ثانوي¹، بمفهوم الزمن في وحداته التعليميّة الثلاث؟ علماً أنّ هذا الكتاب صيغت مادته البيداغوجية بنفس

1. أشرفت مفتشة التربية للمادة فاطمة بومعراف على هذا الكتاب بمعية الأستاذ الجامعي يوسف مناصرية، وقام بتأليفه كلّ من سعيدة داودي (طواهرية)، موسى السبتي، سكينه حراث (حلوي)، بلقاسم حايّف، وتولى الديوان الوطني للطبوعات المدرسية بطباعته في طبعته الأولى سنة 2006، وتمت المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التّربية (وزارة التربية الوطنيّة) طبقاً للقرار رقم 445/م.ع/2009، المؤرّخ في 22 مارس 2009. والطبعة التي اعتمدت عليها في هذا العمل هي طبعة 2022-2023.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

الطريقة التي صيغ بها كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، فقد أشارت الأستاذة فاطمة بومعروف، المشرفة على الكتاب، في تقديمها للكتاب، إلى الأسس التي بني عليها هذا الكتاب، والتي تمثلت في الجوانب المعرفية والمنهجية والإيضاحية والتقويمية، وقد استخدمت، وهي توجه كلامها للتلميذ، مفردات من قبيل: التصور، القدرات المعرفية المكتسبة، الرصيد المعرفي، استثمار المهارات وتوظيفها، البناء، الاستيعاب، ففي الجانب المعرفي نجد أن الفترة المدروسة تمتد من القرن السادس عشر (16) إلى القرن العشرين (20) وتشمل من حيث المجال العالم الإسلامي والعالم الأوروبي في علاقاته بالعالم الإسلامي والجزائر وعلاقاتها بحوض المتوسط، كما روعي في الجانب المنهجي الإطار الزمني لتتابع الأحداث مع استهداف مهارات التفكير التحليلي والتركيبية والتقويمية لانبثاقها على الأسئلة: من؟ ماذا؟ متى؟ أين؟ كيف؟ لماذا؟ فهي تعالج عوالم الأشخاص والزمان والمكان والأسباب... وفي الجانب الإيضاحي توظيف لسندات المكان والزمان إلى جانب الصور والنصوص، وفي الجانب التقويمي نشاطات إدماجية يعتمد فيها على سندات بيداغوجية متنوعة.

قسم الكتاب كسابقه (أي كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط) إلى ثلاث وحدات، روعي فيها من حيث الزمن عنصر المدة (الحقبة) والتزامن، حيث شملت الوحدة الأولى أوضاع العالم الإسلامي الداخلية وعلاقاته الخارجية في الفترة الممتدة من سنة 1453م إلى سنة 1914م، وتناولت الوحدة الثانية التحولات الكبرى في أوروبا في الفترة الممتدة من سنة 1453م إلى سنة 1914م، أما بالنسبة للوحدة الثالثة فقد تناولت الجزائر في العصر الحديث، أي في الفترة الممتدة من سنة 1515م إلى سنة 1830م ميلاد المسيح، وقد توجت كل وحدة بنشاطات إدماجية وبملفات تطبيقية.

بالنسبة لتوظيفات شريط الزمن في الوحدة التعليمية الأولى الخاصة بأوضاع العالم الإسلامي الداخلية وعلاقاته الخارجية في الفترة الممتدة من سنة 1453م إلى سنة 1914م فقد سجلنا شريطا واحدا في الصفحة (10) استخدمت فيه ألوان مختلفة،

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

وقد وضع هذا الشريط بشكل رأسي، كما تم استخدام جدول بلون أصفر في نفس الوحدة، وذلك في منتصف الصفحة (25) يتناول هذا الجدول تواريخ التحاق دول عربية بالخلافة العثمانية، والكيفية التي تم بها هذا الالتحاق (عسكري، سلمي، استنجد)، وفي الصفحة 32 جدولت مجموع الحروب التي نشبت في أوروبا الغربية منذ العام 1494 إلى غاية 1814 للميلاد، ووضعت في إطار أصفر، وفي كامل الصفحة 35 نجد جدولاً بلون أزرق دوت فيه أهم المعاهدات التي أبرمتها الدولة العثمانية مع الدول الأوروبية بدءاً من معاهدة "كارلوفيتس" سنة 1699م مع النمسا إلى معاهدة برلين سنة 1878م مع كل من روسيا والنمسا وبريطانيا والمجر وفرنسا وإيطاليا وألمانيا، وفي الصفحة 37 جدولين زمنيين بلون أزرق أيضاً، يتضمن الأول منهما الاتفاقيات الدينية بين الدولة العثمانية والدول الأوروبية في السنوات: (1535م، 1774م، 1838م)، ويتضمن الجدول الثاني الاتفاقيات الاقتصادية المبرمة بين الطرفين أيضاً، وذلك في السنوات: (1561م، 1854م، 1869م، 1889م).

فالظاهر أن توظيف الشريط الزمني وكذا الجداول الزمنية قليل إذ لم نسجل على مدار الثلاثين صفحة من هذه الوحدة التعليمية إلا شريطاً زمنياً واحداً وأربعة جداول.

بالنسبة للأنشطة التقييمية في هذه الوحدة، فهي خالية من المعالم الزمنية، وحتى الشخصيات والأماكن الواردة في هذه الأنشطة مذكورة دون تواريخ، وكأن واضح السؤال يفترض أحد أمرين، إما أن ربطها بأزمتهما محمول حاصل، والحال أن هذا الأمر مخالف لواقع الحال، أو أنه يفترض عدم أهمية ذلك، وهنا المسألة أعقد في تقديرنا لما في ذلك من التعارض مع المنهجية المعتمدة في الكتاب أصلاً. كما نسجل أيضاً غلبة الجانب المعرفي على الأسئلة الواردة في النشاط التقييمي.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

الوحدة الثانية من كتاب التاريخ للسنة الأولى من التعليم الثانوي تناولت التحولات الكبرى في أوروبا في الفترة من 1453م إلى ما قبل الحرب العالمية الأولى (1914م)، وقد سجلنا شريطاً زمنياً واحداً بلون أزرق، وضع بشكل أفقي أسفل الصفحة 43، أما بالنسبة للجداول الزمنية فقد سجلنا في الصفحة 51 جدولاً بأهم الاكتشافات الجغرافية التي قام بها الأوروبيون (البرتغال، الأسبان، الانجليز، الفرنسيين) عبر العالم، بدءاً من العام 1415م إلى العام 1796م، كما سجلنا في النشاط التقويمي إيراد لشخصيات فكرية غربية (جون لوك، جان جاك روسو، جون ستيوارت ميل) مقرونة بتواريخ الميلاد والوفاة، وهو ما لم نجده مع شخصيات ورد ذكرها في الوحدة التعليمية السابقة ذكرت في النشاط التقويمي (محمد الفاتح وسليمان القانوني وعبد الحميد الثاني وجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وخير الدين بربروس)، علماً أن صور الشخصيات الواردة في الوحدة الثانية الخاصة بأوروبا جملها مقرونة بتاريخ ميلادهم ووفاتهم.

نسجل بالنسبة للجداول الزمنية في هذه الوحدة أيضاً استخدام اللون الأزرق الفاتح دائماً، ففي الصفحة 68 جدول بتواريخ إنشاء أهم البنوك في أوروبا في القرنين 17 و18، وفي الصفحة 71 جدول آخر بتواريخ أهم الاختراعات وأصحابها بدءاً من العام 1733م مع المكوك الطائر لجون كاي، في ميدان الغزل والنسيج، إلى سنة 1881م مع أديسون والمصباح الكهربائي.

وفي النتيجة، فإننا نقدم هنا نفس الملاحظة التي قدمناها في نهاية الحديث عن الوحدة التعليمية الأولى والخاصة بتوظيفات أدوات الزمن بالنسبة لهذه الوحدة أيضاً، فهناك جدول زمني واحد على مدى الـ 42 صفحة بالإضافة لثلاثة جداول زمنية فقط، وتختلف هذه الوحدة عن سابقتها في تدوين الفترات الزمنية التي وجدت فيها الشخصيات الأوروبية دون الانتباه أو تجاهل الأمر بالنسبة لتاريخ الميلاد والوفاة الخاص بالشخصيات الواردة في الوحدة التعليمية الأولى المتعلقة بالعالم الإسلامي؟

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

بالنسبة للوحدة التعليمية الثالثة والأخيرة من كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي والتي تتناول الجزائر في العصر الحديث (1515م-1830م)، فقد سجلنا استخدام شريط زمني في الصفحة 82 بنفس الشكل الذي استخدم فيه في الوحدة التعليمية الأولى (بشكل عمودي وبألوان مختلفة)، وفي الصفحة 87 جدولين زمنيين صغيرين باللون الأزرق دائما، يتضمن الأول منهما تواريخ احتلال موانئ الشريط الساحلي لجنوب المتوسط من قبل الاسبان، والجدول الثاني التواريخ الخاصة بالاحتلال البرتغالي للموانئ، كما تضمنت هذه الوحدة التعليمية كثير من النصوص لباحثين في التاريخ أغلبهم جزائريين، مع ملاحظة عدم ذكر تواريخ الميلاد والوفاة لكثير من الشخصيات الوارد ذكرها في هذه الوحدة علة خلاف الشخصيات الأوروبية.

التقويمات المرحلية في هذه الوحدة قائمة على الجانب المعرفي في الغالب، في حين تستند النشاطات الإدماجية على نصوص مؤرخين جزائريين بشكل أساسي.

- ثانياً: كتاب التاريخ للسنة الثانية (2) من التعليم الثانوي¹:

صيغ هذا الكتاب بنفس منهجية كتاب السنة الأولى ثانوي، لكن بمحتوى مختلف، حيث تناولت الوحدة التعليمية الأولى موضوع الاستعمار الأوروبي في إفريقيا وآسيا ومقاومته، وتناولت الوحدة التعليمية الثانية موضوع العلاقات الأوروبية الأوروبية وانعكاساتها القارية والعالمية في الفترة بين عامي 1815م و1954م، وتناولت الوحدة التعليمية الثالثة والأخيرة الاستعمار الفرنسي في الجزائر والمقاومة الوطنية في الفترة بين عامي 1830م و1954م، على أن الذي يميز هذا الكتاب عن

1. أشرفت مفتشة التربية والتكوين للتاريخ والجغرافيا فاطمة بومعراف على هذا الكتاب، وقام بتأليفه كل من سعيدة داودي (طاهرية الملياني)، موسى السبتي، سكينه حراث (حلوي)، بلقاسم حاي، وقام بتركيبه وتصميمه حكيم رباش، وتولى كمال ساسي الصور وخالد بلعيد الخرائط، وأنجز طباعته الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر في طبعته الأولى سنة 2006، والطبعة التي اعتمدنا عليها في هذا العمل هي طبعة 2008-2009.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

كتاب السنة الأولى هو أنّ الوضعيات التعليمية فيه تبنى، ويظهر الزمن في عملية البناء في موضوعات الوحدة التعليمية الثانية على وجه الخصوص.

بالنسبة لتوظيفات الزمن في الوحدة التعليمية الأولى نجد شريط زمني في الصفحة 24، وقد وضع بشكل بارز وبوضع أفقي، ويشمل تسلسل تواريخ استقلال مجموعة من البلاد العربية والإسلامية ودول من إفريقيا وآسيا، وهناك جدول آخر في الصفحة 28 يتناول نماذج من أساليب المقاومة السياسية للاستعمار في الغالب، وذلك بدءاً بالاستعمار الفرنسي للجزائر سنة 1830م ومقاومة حمدان بن عثمان خوجة، مروراً بالاستعمار البريطاني بالهند سنة (1858م) والمقاومة المسلحة للصبايحية، والسودان سنة (1881م) ومقاومة محمد أحمد المهدي، وانتهاء بالاستعمار الفرنسي في كل من تونس سنة (1920م) ومقاومة عبد العزيز الثعالبي، والهند الصينية سنة (1941م) ومقاومة هوشي منه الذي قاوم الاحتلال الياباني خلال الحرب العالمية الثانية والاحتلال الفرنسي بعدها.

وما يلاحظ على هذه الوحدة التعليمية تحديد الأزمنة بالنسبة لكثير من الشخصيات التي ساهمت في هذه المرحلة التاريخية (صفحة 22 و 23 مثلاً)؟

في الوحدة التعليمية الثانية أربعة جداول تملأ الصفحات من (44) إلى (47) تناول فيها المؤلفون جملة التحالفات والمؤتمرات السياسية الأوروبية بدءاً من 24-10-1648م مع معاهدة واستفاليا بألمانيا، وانتهاء بالوفاق البريطاني الروسي في 30-08-1907، كما نجد شريطاً زمنياً موضوعاً بشكل أفقي وبلون أزرق يحتوي جملة من المعاهدات والمؤتمرات والتحالفات والأزمات، ويشمل الفترة الممتدة من 1648م بواستفاليا إلى غاية الأزمة البلقانية الثانية في 1913م. كما تناول شريط زمني حدثي في الصفحة (54) المواجهات العسكرية الأوروبية الأولى، وهي مواجهات

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

مرتبطة بالحربين العالميتين بدءا من سنة 1914م إلى غاية سنة 1939م، وفي الصفحة (55) جدول زمني بتطور المصاريف الحربية من سنة 1905م إلى غاية سنة 1914م. وفي الصفحة (63) جدول زمني بأهم مؤتمرات الصلح الأوروبية من 28 جوان 1919م إلى غاية 24 جويلية 1923م. وفي الصفحة (64) رسمان بيانان وظفت فيهما أشرطة زمنية، أحدهما سجلت فيه منحى ظاهرة البطالة وتقاطعها مع نسب المصاريف العسكرية في ألمانيا بين عامي 1930م و1939م، والرسم الثاني سجلت فيه تقاطع منحنيان أحدهما خاص بتطور نتائج انتخابات الحزب النازي، والثاني خاص بتطور ظاهرة البطالة في ألمانيا في نفس الفترة. أما الرسم البياني الموجود في الصفحة (65) فقد تناول تطور الإنتاج الصناعي لدى دول العالم الغربي الكبرى بين عامي 1929 و1938م (بريطانيا العظمى، وألمانيا، وفرنسا، والولايات المتحدة الأمريكية، ثم بقية العالم. وفي الصفحة (66) تم توظيف جدول زمني تناول تأزم العلاقات الدولية في القارات الثلاث للعالم القديم بدءا من سنة 1931م بمنشوريا في آسيا بين الصين واليابان إلى أزمة بولونيا سنة 1939م بين ألمانيا وبولونيا وفرنسا وبريطانيا، وفي الصفحة (68) شريط زمني عمودي يسجل تتابع أهم المواجهات العسكرية الأوروبية الثانية خلال سنوات الحرب العالمية الثانية (1939-1945م)، كما شملت الصفحتين (70 و71) جدولا زمنيا لتطورات المواجهات العسكرية الثانية وانعكاساتها حيث شملت المرحلة الأولى منها تفوق دول المحور (1939-1941م)، ثم مرحلة توازن القوى (1941-1943م)، ثم مرحلة تفوق وانتصار الحلفاء (1943-1945م). وفي الصفحة (74) شريط زمني عمودي يسجل أبرز الأحداث التي عرفها العالم بعد المواجهات العسكرية بدءا من تأسيس هيئة الأمم المتحدة سنة 1945م إلى أزمة فيتنام سنة 1954م. وفي الصفحة (78) يسجل الأحداث التاريخية التي عرفتها

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

العلاقات الدولية من حيث طبيعتها (توتر سياسي، توتر عسكري، صراع إعلامي)، ومن حيث مظاهرها مسجلة بتواريخ متابعة كرونولوجيا، حيث شملت الفترة من 1946 إلى 1955م.

اعتمدت النشاطات الإدماجية والتقييمية في هذه الوحدة التعليمية في الغالب على نصوص لمؤرخين وشخصيات تاريخية سجلت حضورها في هذه الفترة من تاريخ العالم الحديث.

من خلال ما تمّ مسحه من شرائط وجداول زمنية في هذه الوحدة التعليمية الثانية، يمكننا أن نؤكد على التوظيف الثري للسندات البيداغوجية الزمنية الخاصة بهذه المرحلة المساوية من تاريخ البشرية في العصر الحديث.

تناولت الوحدة التعليمية الثالثة والأخيرة من كتاب التاريخ للسنة الثانية من التعليم الثانوي موضوع الاستعمار في الجزائر والمقاومة الوطنية (1830-1954م)، حيث غلبت على الصفحات الأولى من هذه الوحدة التعليمية حيثيات الاعتداء الفرنسي على الجزائر وغزوها العسكري سنة 1830م ن فكانت أغلب السندات ، فضلا عن الصور والخرائط نصوص لمؤرخين جزائريين، فبعد 12 صفحة سجلنا أول جدول زمني يتضمن تطور تعداد الجيش الفرنسي ما بين 1830 و1847م، وفي الصفحة (102) جدول زمني بتطور أراضي المعمرين في الفترة من 1870 إلى 1933م والمساحات التي تم نهبا بالهكتارات، وفي الصفحة (106) جدول زمني بعدد المستوطنات وعدد المستوطنين في الفترات التاريخية من 1830 إلى 1929م مقسمة إلى مدد زمنية من عشر سنوات، وفي الصفحة (108) جدول زمني تطور التشريع الفرنسي الاستعماري بقراراته وقوانينه ومراسيمه وأمرياته، بدءا من قرار 10 أفريل 1834م القاضي باستئناف الأحكام التي يصدرها القاضي المسلم أمام مجلس

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

الاستئناف الفرنسي إلى غاية مرسوم 7 جوان 1889م المعدل بمرسوم 25 ماي 1892م والقاضي بإعادة تنظيم القضاء الإسلامي وحصره في قضايا الزواج والطلاق والميراث، وفي الصفحة (111) جدول زمني مختلف مراحل تطور التعليم في الجزائر خلال العهد الاستعماري بدءا من السنة الدراسية 1891/1892م إلى غاية السنة الدراسية 1946/1947م عبر فترات (مدد) من عشر سنوات لكل فترة، وفي الصفحة (118) و(119) و(120) جدول زمني مختلف المقاومات الشعبية المسلحة، بدءا من مقاومة الأمير عبد القادر الجزائري (1932-1947م) وانتهاء بآخر انتفاضة سنة 1950م بفتح مزالة بفرجيوة (بالشرق الجزائري)، ويتضمن هذا الجدول زعماء المقاومات والمناطق التي امتدت إليها شرقا وغربا، شمالا وجنوبا. هذا وقد اختير اللون الأزرق البارد لتمييز هذه الجداول عن غيرها من النصوص.

- ثالثاً : كتاب التاريخ للسنة الثالثة (3) من التعليم الثانوي¹:

تختلف منهجية كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي عن بقية كتب التاريخ المدرسية من حيث المنهجية المتبعة في تقديم وحداته التعليمية، إذ أنّ منحاه ((متدرّج نحو التعليم الجامعي))²، ولذلك فقد صيغت مادته باعتبارها أداة معرفية ومنهجية تساعد على التحصيل واكتساب الكفاءة المنهجية المؤهلة للدراسة الجامعية، فهناك إدراك واضح لأهمية ردم الفجوة بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية في هذا الجانب، ذلك أنّ إكساب التلميذ الكفاءة المنهجية المطلوبة من خلال مادة الكتاب، ومن خلال المبادرة التي يقوم بها الأستاذ، تجعل هذا التلميذ أقدر، لاحقاً، على

1. كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي - جميع الشعب - أشرف عليه وقام بتأليفه الاستاذ الدكتور محمد البشير شنيقي بمعية كل من نور الدين لوشن وصالح منيغر وهبال نورالدين، وأنجز طباعته الديوان الوطني للطبوعات المدرسية بالجزائر في طبعته المزيدة والمنقحة 2008 - 2009.

2. أنظر: مقدمة المرجع السابق.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

مواجهة الإشكالات التي يطرحها الواقع العملي¹، ويرجع الارتباط بين السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي والسنوات الأولى من التعليم الجامعي لاشتمال الأخير على مبادئ العلوم وأصول المعارف، وإلاّ تعذرّ تحصيل العلوم وشقّ على الطالب مطلبها وامتنع على الطالبين مرادها.²

فالكّاب يستند إلى عناصر ثلاثة، توثق وتوضّح في نفس الوقت، وتمثل هذه العناصر في: أولاً، الخرائط التاريخية باعتبارها مجسدة للأحداث التاريخية، وثانياً، الصور الوثائقية باعتبارها مجسدة للقطات مرئية من الأحداث التاريخية، وثالثاً، النصوص الوثائقية منها والتاريخية، وذلك بغرض الوصول مع التلميذ إلى الغاية من دراسة التاريخ في هذا المستوى من التعليم الممهّد للمرحلة الجامعية، ألا وهو القدرة على بلورة رأٍ وبناء حكم (التقييم).

هذا وقد قسم الكّاب إلى ثلاث وحدات تعليمية كسابقه، حيث شملت الوحدة التعليمية الأولى موضوع تطور العالم في ظلّ الثنائية القطبية (1954-1989م) احتوتها (72) صفحة من الكّاب. وتناولت الوحدة التعليمية الثانية موضوع تطور العالم الثالث في ذات الفترة التي تناولتها الوحدة التعليمية الأولى. وبنفس عدد الصفحات تقريباً. وخصصت الوحدة التعليمية الثالثة والأخيرة، وعلى مدار الثمانين صفحة، للحديث عن الجزائر في الفترة من 1919 إلى 1989م.

1. كّاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، المرجع السابق.

2. أنظر: عباسي مدني، 1989، النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الاسلامية -دراسة إبستمولوجية للمعرفة التربوية-، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، ص 226 و227.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

الملاحظ إذن بالنسبة لتوظيفات الزمن، فإن استراتيجية الكتاب كما بينها الأستاذ شنيبي، تعتمد الخرائط التي لا تخلو منها صفحات الكتاب، خاصة في الوجدتين التعليميتين الأوليين، حيث أحصينا (19) خريطة في الوحدة التعليمية الأولى، و(23) خريطة في الوحدة التعليمية الثانية، وهذه الخرائط التاريخية باعتبارها مجسدة للأحداث التاريخية، فهي بمثابة خرائط زمنية فضلا عن كونها خرائط مكانية.

أما بالنسبة للشرائط والجداول الزمنية فلم تستخدم كثيرا في هذا الكتاب، إلا أنها وظفت تبعا للحاجة إليها، ففي الصفحة (8) نجد شريطا بأهم الأحداث المعلمية في الفترة من 1945/10/24 إلى 1949/10/1م، وجدول آخر في الصفحة (16) لأهم الأحداث المعلمية من جانفي 1949 إلى أوت 1961م، وفي الصفحة (27) شريط زمني بأهم الأزمات الدولية في ظل الصراع بين الشرق والغرب، وفي الصفحة (36) شريط زمني بأهم التواريخ التي سجلت مساعي الانفراج الدولي من جانب الولايات المتحدة الأمريكية من جهة، ومن جانب الاتحاد السوفياتي من جهة ثانية، ويرتبط بنفس الغرض جدول زمني لتواريخ اتفاقيات الحد من سباق التسلح النووي في العالم من جانفي 1959 إلى يونيو 1988م، وذلك في الصفحة (37)، وفي الجانب الاقتصادي هناك جدول زمني في الصفحة (49) يتضمن كرونولوجيا أعباء خدمات الديون الخارجية لدول الجنوب بدءا من سنة 1955 إلى غاية سنة 1990م، وفي الصفحة (63) جدول كرونولوجي بأهم التواريخ التي سجلت حمى السباق نحو غزو الفضاء بين القوتين العظميين من 1957 مع مركبة سبوتنيك السوفياتية إلى سنة 1977م مع مركبة الفضاء الأمريكية فوياجير. أما في الوحدة التعليمية الثانية التي تناولت تطور العالم الثالث ما بين 1945 و1989م فلم نسجل إلا ثلاثة جداول زمنية، احدها في الصفحة (117) تناول كرونولوجيا مؤتمرات حركة عدم الانحياز، والثاني

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

في الصفحة (120) تناولت الأحداث العملية التي أعقبت سقوط الاتحاد السوفياتي في الفترة من 9 نوفمبر 1989 مع تحطيم جدار برلين، إلى 25 ديسمبر 1991م وهو تاريخ زوال الاتحاد السوفياتي، والثالث يسجل الوقائع التاريخية الكبرى الخاصة بالقضية الفلسطينية بدءا من اتفاقية سايس بيكو سنة 1916 إلى غاية دخول عرفات الأراضي المحتلة سنة 1994م.

وفي الوحدة التعليمية الثالثة الخاصة بالجزائر (1919-1989م) هناك أربعة جداول زمنية خاصة بالقضية الجزائرية في المحافل الدولية، وردت هذه الجداول الكرونولوجية في الصفحة (190 و191)، في الجدول الأول تواريخ القضية الجزائرية في هيئة الأمم المتحدة بداية من دورتها العاشرة في سبتمبر-نوفمبر 1955م، وفيها طالبت 14 دولة أفروآسيوية بإدراج المشكلة الجزائرية في جدول أعمال الجمعية العامة، وانتهاء بدورتها 16، في سبتمبر 1961 وفيفري 1962م بحث الطرفين (الجزائري والفرنسي) على استئناف التفاوض على أساس حق الشعب الجزائري في الاستقلال في كامل ترابه وأراضيه، حيث صادقت الأغلبية بـ 62 صوت وامتناع 38.

في الجدول الزمني الثاني الخاص بالقضية الجزائرية على المستوى الإفريقي كرونولوجيا بأهم المؤتمرات المنعقدة لمنصرة القضية الجزائرية بداية من مؤتمر أكرا بغانا في 15 أبريل 1958م للدعم المطلق للجزائر، وانتهاء بمؤتمر القاهرة بمصر المنظم في الفترة من 25 إلى 31 مارس 1961م لتدعيم مواقف الحكومة المؤقتة حيال وحدة التراب الجزائري واعتبار فصل صحرائها مناورة فرنسية مفضوحة.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

في الجدول الزمني الثالث مواقف حركة عدم الانحياز من القضية الجزائرية بداية من مؤتمر باندونغ بأندونيسيا في 18 أبريل 1955م حيث شاركت جبهة التحرير الوطني كملاحظ، وفيه تمت مراسلة الأمين العام للأمم المتحدة من قبل 14 دولة مشاركة في المؤتمر لإدراج القضية الجزائرية في جدول أعمال الدورة العاشرة، مروراً بمؤتمر القاهرة بمصر في 26 ديسمبر 1957م حيث أقر المؤتمر ضرورة استقلال الجزائر وبعث المفاوضات، وانتهاء بمؤتمر بلغراد بيوغسلافيا (سابقاً) في الفاتح من ديسمبر 1961م حيث طرحت القضية الجزائرية بجدة في المؤتمر وحازت في ه الجزائر على دعم متزايد وغير مشروط.

في الجدول الرابع والأخير جدول بأهم المؤتمرات العربية لدعم القضية الجزائرية، الأولى منها في الفترة من 27 إلى 30 أبريل 1958م بطنجة بالمغرب حيث اعتبرت جبهة التحرير الوطني الممثل الشرعي الوحيد للشعب الجزائري، وفي مؤتمر جامعة الدول العربية حظيت الثورة الجزائرية بدعم غير مشروط.

ورد في الصفحة (191) جدول زمني آخر يؤرخ لعثرات فرنسا وعدم تجانس مواقفها بدءاً بتفتيش بواخر لاتوس في 16 من نوفمبر 1956م، مروراً بالقرصنة الجوية التي تعرض لها قادة جبهة التحرير الوطني الخمسة في 22 نوفمبر 1956م، وانتهاء بقنبلة ساقية سيدي يوسف بالحدود التونسية الجزائرية في 08 فيفري 1958م ومناقشة ذلك في الأمم المتحدة. كما حفلت الصفحة (196) بجدول زمني يؤرخ لتوالي سقوط الحكومات الفرنسية بداية من حكومة "بيير مانديرس فرانس" في الخامس من فيفري 1955م حيث لم تعمّر أكثر من أربعة أشهر، وانتهاء بحكومة شارل ديغول سنة 1958م الذي تعرّض لمحاولات انقلاب حيث سعى خلال ترؤسه لحكومة فرنسا للبحث عن مخرج مشرف لضمان مصالحها.

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

تناولت الوحدة التعليمية الثالثة أيضا الجزائر المستقلة، وقد وُظف جدول زمني يشمل المخططات الخمسة للتنمية الوطنية بداية من المخطط الثلاثي (1967-1969م) وانتهاء بالمخطط الخماسي الثاني (1985-1989م)، كما حفلت الوحدة بمعالم زمنية كثيرة مرتبطة بالشخصيات الوطنية على طول صفحات الوحدة الـ 82. كما توجت الوحدة بوضعيات إدماجية وبأنشطة تقييمية تخص موضوع الجزائر في الفترة المذكورة. كما أنّ الكتاب ينفرد باحتوائه على فهرس تفصيلي بعناوين المحتويات الواردة في الكتاب.

- الاستنتاج العام (انحاص بمحتويات مادة التاريخ):

من خلال المسح الذي قمنا به لمجموع الكتب المدرسية لمادة التاريخ، والتي أمكننا الاطلاع عليها، وذلك بغرض فحص مدى حضور مفهوم الزمن والزمن التاريخي وقراءتها على ضوء النموذج التحليلي الذي اعتمدناه، فإنّ أول ما يثير انتباه الدارس غلبة جانب المعرفة التاريخية، على أهميتها، على الجانب البيداغوجي والديداكتيكي، حيث يكاد الجانب النمائي للمفهوم لا يظهر في خضم المعلومة التاريخية، حيث يجد الدارس نفسه أمام محتوى زاخر بالمعلومة التاريخية وغياب لمفهوم الزمن التاريخي إلاّ في جانب التتابع.

معلوم أنّ اعتماد المفهوم في المحتوى التعليمي يقتضي من واضع البرنامج تحري مبدأ النمو في صياغة المادة التعليمية، مع مراعاة طبيعة كلّ مادة بطبيعة الحال. ومما يقتضيه الأمر بالنسبة لمادة التاريخ مراعاة بعدي الزمان والمكان كمفهومين أساسيين

أما بالنسبة للأستاذ الذي يدرّس هذه المادة أو تلك فإنّ التجربة التي يكتسبها خلال عملية التدريس، كما يرى ذلك غاستون ميالاريه (Mialaret, 1991)، فإنّها ليست تجربة معززة للمخططات المكتسبة والمستعملة قبلا (حالة المستوى الثاني)، بل

الفصل الرابع : تحليل محتويات برنامج التاريخ

إنها معرفة مغتنية ومبتكرة، لا تسجن المعنى في سلوكات سابقة، وإنما تجعل منه فرداً منفتحاً على كل الوضعيات المستقبلية، وتنبئ لديه موقفاً إيجابياً من التغيير يعتبره العديد من الفلاسفة والبيداغوجيين موقفاً ضرورياً من أجل العيش في الحضارة المعاصرة والتكيف مع العالم الحديث. ألسنا أمام واحد من المراحي الأساسية للتربية الحديثة؟¹ يتساءل ميالاريه، وتتساءل معه نحن أيضاً، إذ العيش في الحضارة المعاصرة تقضي منا معرفة بها في جانب الوجود وفي جانب العدم، بحيث نأخذ منها ونترك تبعاً لطبيعة تجربتنا الثقافية الحضارية حتى لا تقع تربيتنا في الاستيلاء الحضاري فنجعل من وسائل الحضارة، على أهميتها اليوم، غايات لا مجرد وسائل. ومما يزيد الأمر خطورة، في تقديرنا، أن يطال الاستيلاء محتوى التاريخ، فيزهده المتعلم في تاريخه، في من صنعوه من العلماء في مختلف مناحي الحياة الحضارية والثقافية وكذا المجاهدين الذين دافعوا عن بيضة الدين والوطن. فيضمحل من ثمّة كلّ معنى للتضحية في النفوس، وتبرز الاثرة بديلاً في تربية تهدف في الأساس إلى بناء الانسان المنتمي، وتلك هي المفارقة.

1 . أنظر : غاستون ميالاريه (1991)، المعارف النظرية والعلمية والتطبيقية في المجال التربوي، ترجمة: نور الدين البودلاي <http://www.anfasse.org/index.php> نشر في يونيو 2007م.

الفصل الخامس:

عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجزء الثاني من الدراسة الميدانية

1- عرض وقراءة المجموعة الأولى من جداول الاستبيان:

- الجدول رقم (1) مج 1: هناك اهتمام خاص بتاريخ الثورة التحريرية على حساب تاريخ المقاومات الشعبية.

الخيارات		موافق جدا		موافق		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط	32.93%		36.59%		10.98%		12.20%		6.09%		1.22%		
	3	24	7	23	2	7	2	8	2	3	2	0	1
عينة طلبة الثانوي	37.93%		44.82%		6.89%		6.89%		3.44%		00%		
	6	16	7	19	3	1	2	2	0	2	0	0	0
العينة الكلية	35%		40%		9.28%		10%		5%		0.71%		
	9	40	14	42	5	8	4	10	4	3	4	0	1

قراءة في نتائج الجدول رقم (1) مج 1:

تبيّن نتائج الجدول رقم (1) من المجموعة الأولى إقرار عينة الدراسة بالاهتمام الذي يعطى لتاريخ ثورة التحرير الجزائرية على حساب تاريخ المقاومات الشعبية، حيث بلغت النسبة الكلية بين "موافق" و"موافق جدا" نسبة 75%، حيث وجدنا هذه النسبة مرتفعة لدى عينة طلبة الملح الثانوي، حيث بلغت 83%، ووصلت النسبة إلى 70% لدى طلبة الملح المتوسط. في حين تتوزع النسب الأخرى في العينة الكلية بين معارض جداّ لمحتوى البند بنسبة 5%، ومعارض له بنسبة 10%، ومن لا رأي له بـ 9%، ودون إجابة 1%. مع اختلاف بين العينتين لصالح عينة طلبة الملح المتوسط.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

لا شك أنّ تاريخ المقاومات الشعبيّة سابق لتاريخ ثورة التحرير الجزائرية زمانيا، وأنّ المدّة الزمنيّة لفترة المقاومات الشعبيّة أكبر من الفترة التي استغرقتها ثورة التحرير، وأنّ فترة تقسيم بلاد العالم العربي والإسلامي بين القوى الاستعمارية بدءا من القرن التاسع إلى منتصف القرن العشرين تزامنت مع سقوط الخلافة العثمانية الممتدة على فضاء زماني ومكاني دام قرابة الخمسة قرون. ولم يكن غرض الاستعمار احتلال الأرض واستغلال ثرواتها وخيراتها فقط، بل عملت على استعمار الأدمغة أيضًا، فقد أدركت نخبهم الموالية للاستعمار الدور الذي سيلعبه التعليم الفرنسي (الاستعماري) على المدى المتوسط والبعيد وهو ما كشفه لنا أ. ل. شاتليه A Le Chatelier منذ أكثر من قرن من الزمان منوها بطريقة عمل المبشرين البروتستانت وحاضا إخوانه الكاثوليك ومن خلفهم فرنسا الاستعمارية الراحية لجهود التبشير على سلوك مسلكهم حيث كتب سنة 1910م «ينبغي لفرنسا أن يكون عملها في الشرق مبنيا قبل كلّ شيء على قواعد التربية العقلية ... وهو غرض لا يمكن الوصول إليه إلاّ بالتعليم الذي يكون تحت الجامعة الفرنسية نظرا لما اختص به هذا التعليم من الوسائل العقلية والعلمية المبنية على قوّة الإرادة»¹ ... متمنيا أن يخرج هذا التعليم إلى «حيز الفعل ليبثّ في دين الإسلام التعاليم المستمدة من المدرسة الجامعة الفرنسية»، وأن تدار أعمال المبشرين «بتدبير وحكمة حتى تأتي بالنفع الكثير في البلاد الاسلامية من حيث أنّها تبث الأفكار الأوروبية»، وقد عبّر جبران خليل جبران عن هذا الكرم الذي كانت تتصدّق به الدولة الاستعمارية بقوله: «ففي سوريا مثلاً، كان التعليم يأتينا من الغرب بشكل الصدقة، وقد كُنا ولا نزال نلتم خبز الصدقة، لأننا جياع متضورون، ولقد أحيانا ذلك الخبز، ولما أحيانا أماتنا، أحيانا لأنّه أيقظ جميع مداركنا، ونبه عقولنا قليلاً قليلاً، وأماتنا لأنّه فرّق كلمتنا، وأضعف وحدتنا، وقطع روابطنا، وأبعد ما بين طوائفنا، حتى أصبحت

1. أ. ل. شاتليه، الغارة على العالم الإسلامي، ترجمة: محب الدين الخطيب،

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

بلادنا مجموعة مستعمرات صغيرة، مختلفة الأذواق، متضاربة المشارب. كل مستعمرة منها تشدّ في حبل إحدى الأمم الغربية، وترفع لواءها، وترتمّ بحاسنها وأمجادها»¹، وقد سعت فرنسا الاستعمارية بكل ما تملك للإبقاء على هيمنتها الثقافية من خلال المناهج التعليمية لإدامة غزوها الثقافي المعلن والخفيّ، كيف لا، وقد اتفقت كلمتها على إنكار الدولة الجزائرية والشعب الجزائري من توريّز Toretz زعيم الحزب الشيوعي الفرنسي، إلى الجنرال دو غول De Gaule زعيم اليمين الفرنسي، وقد سعت لتحضير وتمدين شعب وأمة تنكر وجودهما تماماً؟ بل سعت لإخضاع هذا الشعب بالكامل، فقد كتب هاردي (مدير التعليم): «إنّ انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل. إنّ القوّة تبني الإمبراطوريات، ولكنها ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام. إنّ الرؤوس تنحني أمام المدافع، في حين تظلّ القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام. يجب إخضاع الأبدان، وإذا كانت هذه المهمة أقلّ صخباً من الأولى، فإنّها صعبة مثلها، وهي تتطلّب في الغالب وقتاً أطول»²، فقد راهنت فرنسا على عامل الزمن.

فالتتابع والتزامن والمدة مفاهيم زمنية ترسم حدود برنامج التاريخ موضوعاً ومفهوماً في تفاعل واعي مع العوامل الثلاثة (الأفكار والأشخاص والأشياء) المكونة للبعد الثقافي الحضاري ضمن تراتبية، كيما ينتقل من مجرد مادة لحفظ التواريخ، على أهميتها بالنسبة لمادة التاريخ، إلى مستوى النظر تحليلاً وتفسيراً وتنبؤاً، ولذلك لا بد من الاهتمام بالمقاربات الجديدة في تدريس مادة التاريخ، فقد لاحظنا مثلاً أن مدرسة الحوليات تكاد تكون غائبة في إجابات عينة الدراسة على أهمية هذه المدرسة في التقريب بين ميداني التاريخ وعلم

1. محمد الطيب العلوي، 1998، التربية بين الأصالة والتغريب، منشورات دحلب، الجزائر، ص5.

2. أنظر: محمد الطيب العلوي، 1998، مرجع سابق، ص57.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الاجتماع في دراسة مشكلات المجتمع وبناء الوعي الاجتماعي الضروري لكل حراك مجتمعي هادف.

إنّ تفسير الحضور الطّاغي لثورة التّحرير الوطنية مقارنة بالمقاومات الشّعبية لقرب أحداثها من الذين صنعوها والفاعلين فيها جزائريين وغير جزائريين، ومن عموم أفراد الشّعب الجزائري، من الذين اکتووا بنار المستعمر وهمجيّة نظامه الاستعماري، حيث بقيت أحداث هذه الثورة وما قبلها (أحداث الثامن مايو 1945م) ماثلة في الأذهان ترويتها الأجساد والوجدانات وتصوغها أقلام الشعراء والکتاب والعلماء، ويتنفسها المناضلون الأحرار من أهل الوطن.

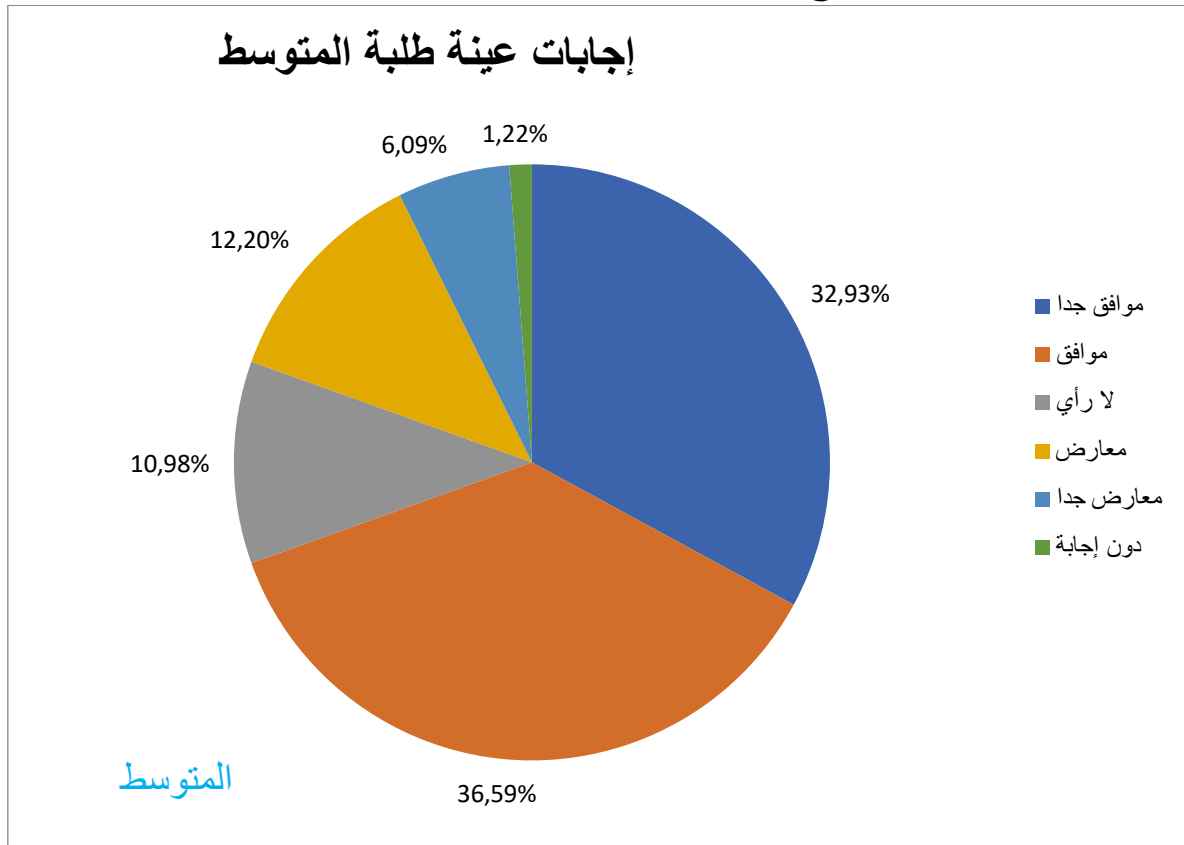
ثمّ إنّ ثورة التّحرير الوطنية تكلّلت بالنّصر والاستقلال، وشعرت جموع أبناء المجتمع بذلك، كما عاشته بوجدانها وحواسها، أملا في مواصلة بناء مستقبل تسوده الحرية والكرامة لجميع أبناء الجزائر، وقد ترجمت سياسة الدّولة الجزائرية ذلك في اختيار النهج الاشتراكي بديلا للنظام الرأسمالي الذي كانت فرنسا الاستعمارية ممثلا له، كما عملت الدّولة الجزائرية المستقلة على توفير التّعليم ومجانّيته لكلّ أبناء الجزائر من الجنسين، وكذا الصّحة والسّكن والعمل.

هذا وقد تبنت الدّولة الجزائرية في ميدان التّربية والتّعليم والتّكوين سياسة طموحة بالعمل على محو الأميّة وتحقيق ديمقراطية التّعليم وجزأته وتعريبه وتبني الاتجاه العلمي والتكنولوجي. وقد سادت الروح الثورية مجالات الحياة المدنية والعسكرية للجزائر المستقلة كنوع من الاستمرارية في نهج ثورة التّحرير، وكثيرا ما كانت تتردّد على الألسنة عبارة "خرجنا من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر"، أي من ميدان الجهاد بالبندقية إلى ميدان البناء والتعمير.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

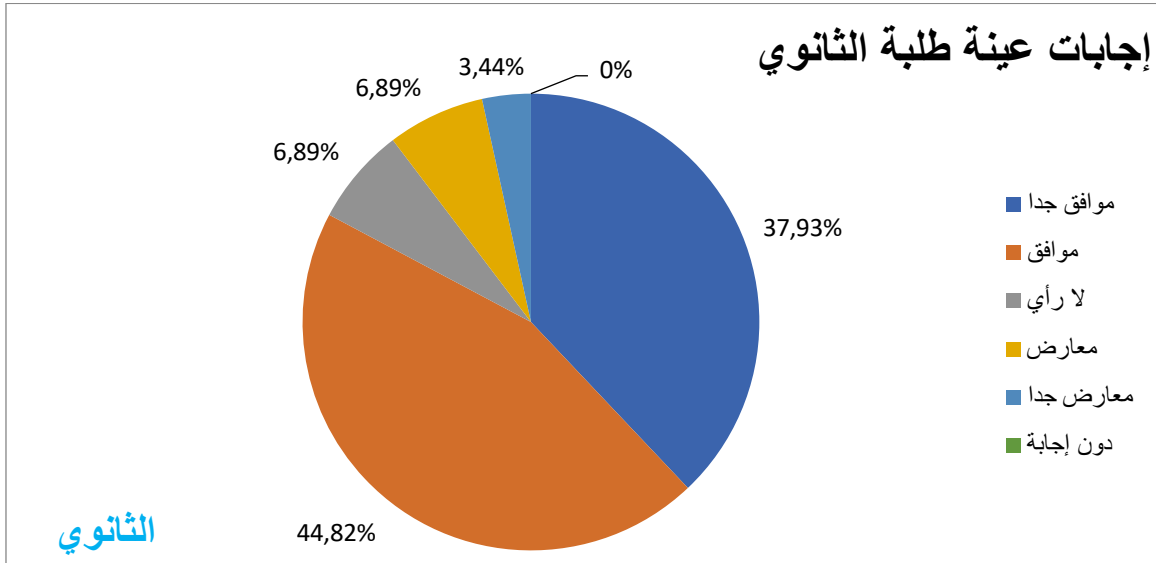
لكل ذلك بقيت الرسالة التربوية في تدريس التاريخ في مناهجنا التعليمية مشحونة بعقب الثورة التحريرية وما خلفته في الأرواح من قتلى وشهداء، وما تلى ذلك من اهتمام رسمي، وشعبي في البداية، بالذكريات المرتبطة بالثورة التحريرية، كالفاتح من نوفمبر، والخامس من جويلية، وال 19 من مارس، وال 20 من أوت، والثامن من مايو وال 19 منه، فضلا عن ال 16 من أفريل كيوم للعلم تزامنا مع تاريخ وفاة العلامة الشيخ عبد الحميد بن باديس (1889-1940م) وذلك من كل عام، باعتبارها محطات تربط الجزائريين بنضالات الآباء والأجداد.

الشكل رقم (1) مج 1: يبين توزع إجابات عينة طلبة المتوسط حول مدى الاهتمام بتاريخ ثورة التحرير الوطنية على حساب تاريخ المقاومات الشعبية.

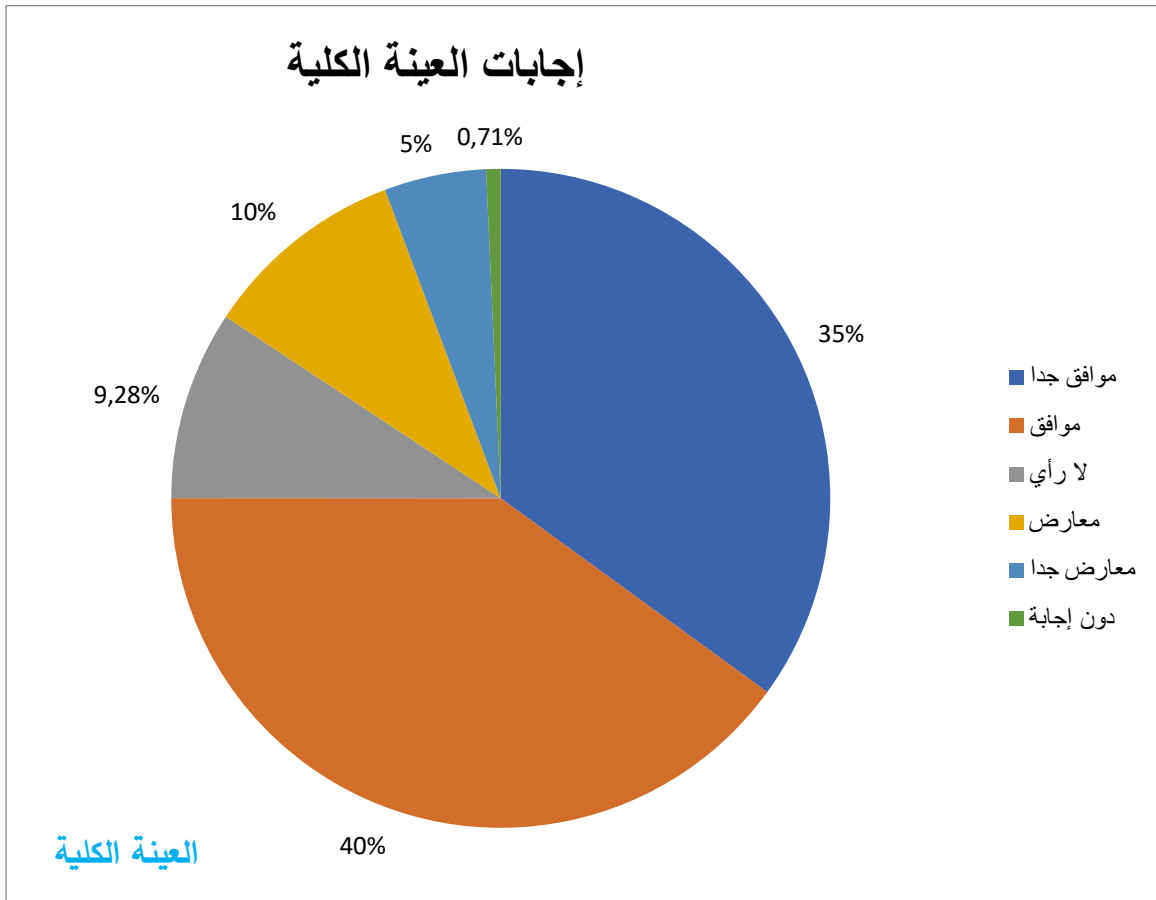


الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (2) مج 1: يبين توزع إجابات عينة طلبة الثانوي حول مدى الاهتمام بتاريخ ثورة التحرير الوطنية على حساب تاريخ المقاومات الشعبية.



الشكل رقم (3) مج 1: يبين توزع إجابات العينة الكلية حول مدى الاهتمام بتاريخ ثورة التحرير الوطني على حساب تاريخ المقاومات الشعبية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (2) مج 1: هناك من يرى أن "الماضي يشيد انطلاقاً من الحاضر"

الخيارات / الإجابات	موافق		موافق جداً		لا رأي		معارض		معارض جداً		دون إجابة
	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	
عينة طلبة المتوسط	16	4	10	2	8	2	17	8	14	0	1
	24.39		14.63		12.20		30.49		17.07		1.22
عينة طلبة الثانوي	9	5	9	1	6	1	10	9	2	3	2
	24.13		17.24		12.06		32.75		8.62		5.17
العينة الكلية	25	9	19	3	14	3	27	17	16	3	3
	24.29		15.71		12.14		24.29		13.57		2.86

قراءة في نتائج الجدول رقم (2) مج 1:

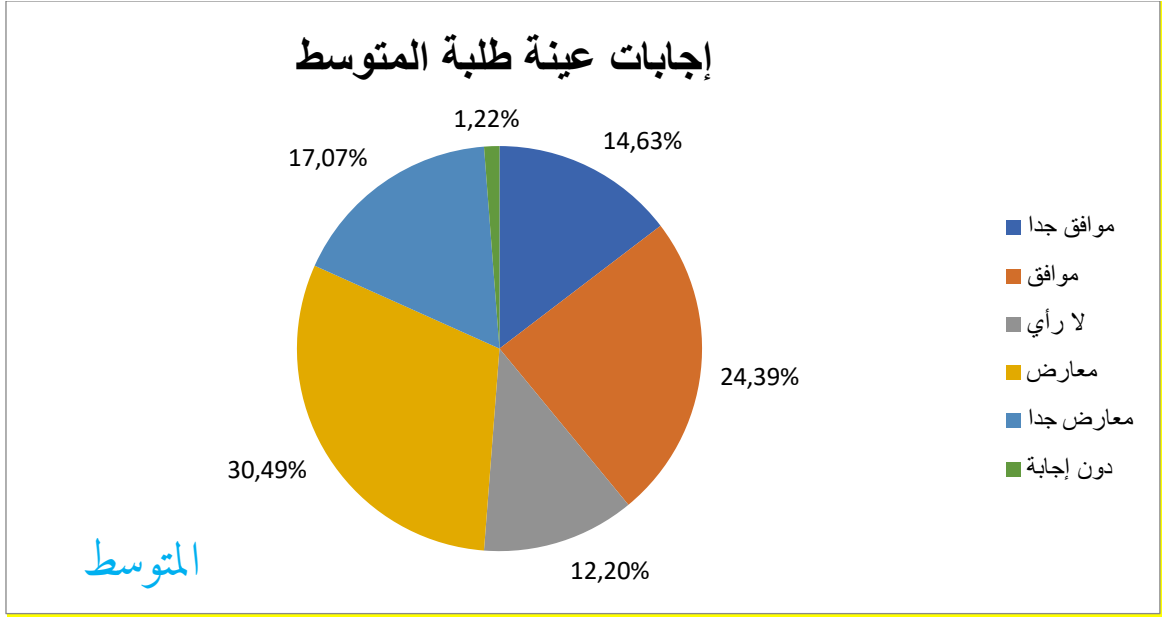
القراءة الأولية لنتائج هذا الجدول تظهر التساوي بين من يوافق وبين من يعارض فكرة أن "الماضي يشيد انطلاقاً من الحاضر"، مع ترجيح للرأي الموافق لدى العينة الكلية بنسبة 40% في مقابل 36.43% ممن لم يوافقوا هذه الفكرة، وترتفع النسبة إلى أكثر من 50% إذا احتسبنا نسبة الذين لم ينجبوا والذين لا رأي لهم في المسألة لدى العينة الكلية دائماً، لكن هذه النسبة أكبر لدى عينة طلبة المتوسط منها لدى عينة طلبة الثانوي إذ تصل إلى 60.98% لدى عينة طلبة المتوسط.

لعل ذلك راجع إلى عدم وضوح مهمة المؤرخ وهو يعيش الحاضر ويكتب عن أحداث لم يعشها ويقاربها من خلال الوثائق والشهادات والأرشيف، وتغيب عنه كل الحثيات التي

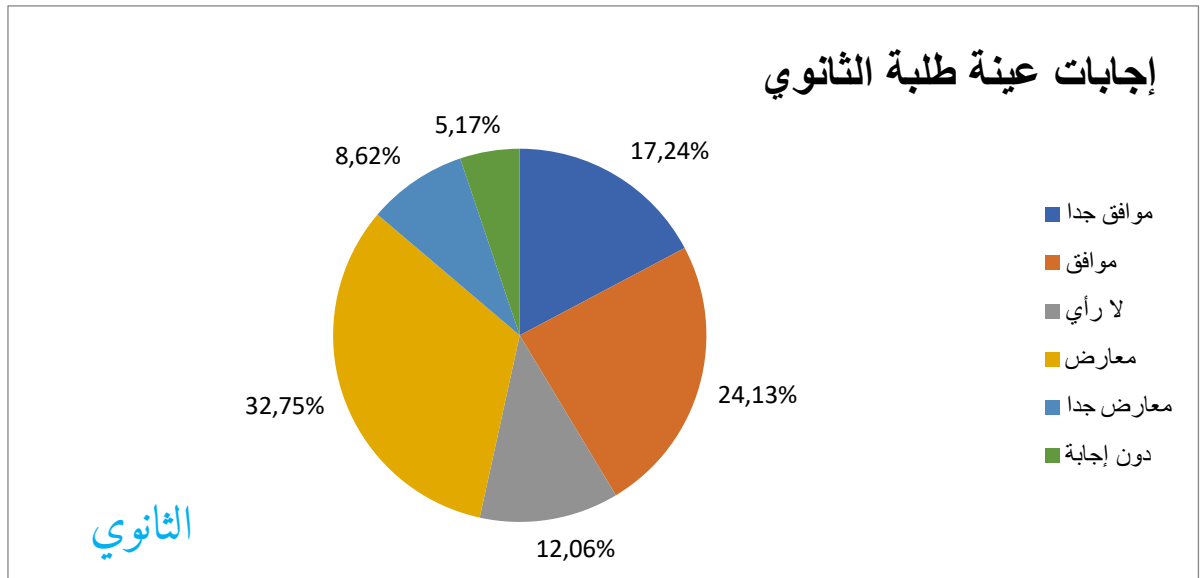
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

رافقت الحدث أو زامنته أو سبقته، فيحاول أن يجد لها ما يرممها من حاضره رغم اختلاف الزمان، مدركا مخاطر الإسقاط بطبيعة الحال، وتلك هي مهمته.

الشكل رقم (4) مج 1: يبين توزيع إجابات عينة طلبة المتوسط حول من يرى أن "الماضي يشيد انطلاقا من الحاضر".

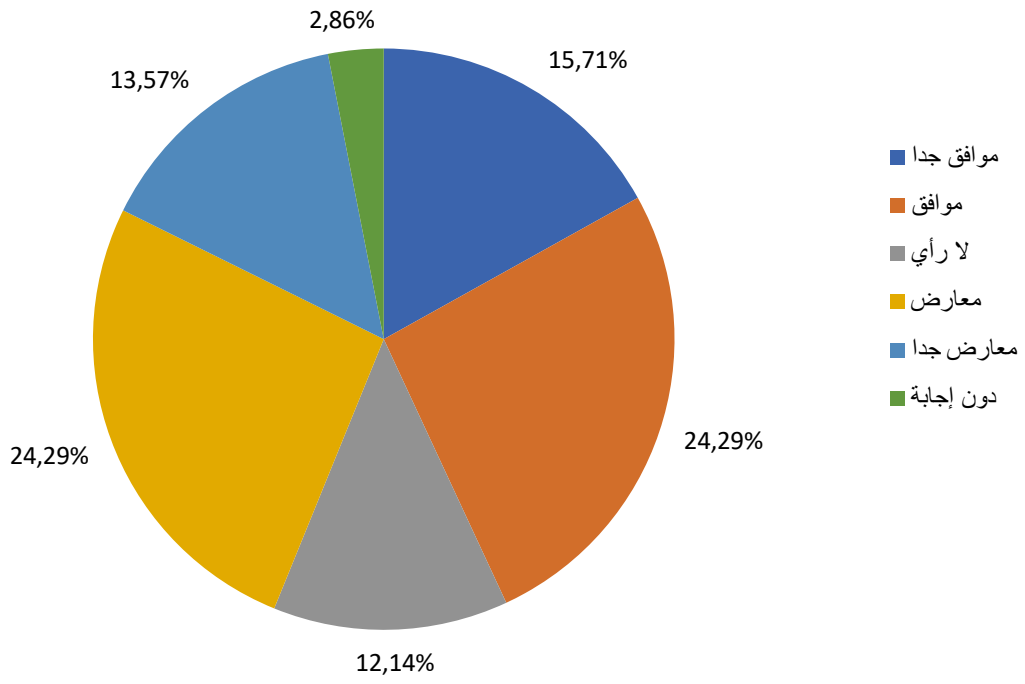


الشكل رقم (5) مج 1: يبين توزيع إجابات عينة طلبة الثانوي حول من يرى أن "الماضي يشيد انطلاقا من الحاضر".



الشكل رقم (6) مج 1: يبين توزيع إجابات العينة الكلية حول من يرى أن "الماضي يشيد انطلاقا من الحاضر".

إجابات العينة الكلية



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (3)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه هو سرد لأحداث الماضي الكبرى مرتبة ترتيباً كرونولوجياً.

الخيارات	موافق		موافق جداً		لا رأي		معارض		معارض جداً		دون إجابة
	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	
الإجابات											
عينة طلبة المتوسط	15	2	32	12	7	1	4	1	4	0	4
	20.73		53.66		9.75%		6.09%		4.87%		4.87%
عينة طلبة الثانوي	13	9	19	5	2	2	2	3	1	0	1
	37.93		41.37		6.89%		8.62%		1.72%		3.44%
العينة الكلية	28	11	51	17	9	3	6	4	5	0	5
	27.86		48.57		8.57%		7.14%		3.57%		4.29%

قراءة في نتائج الجدول رقم (3) مج 1:

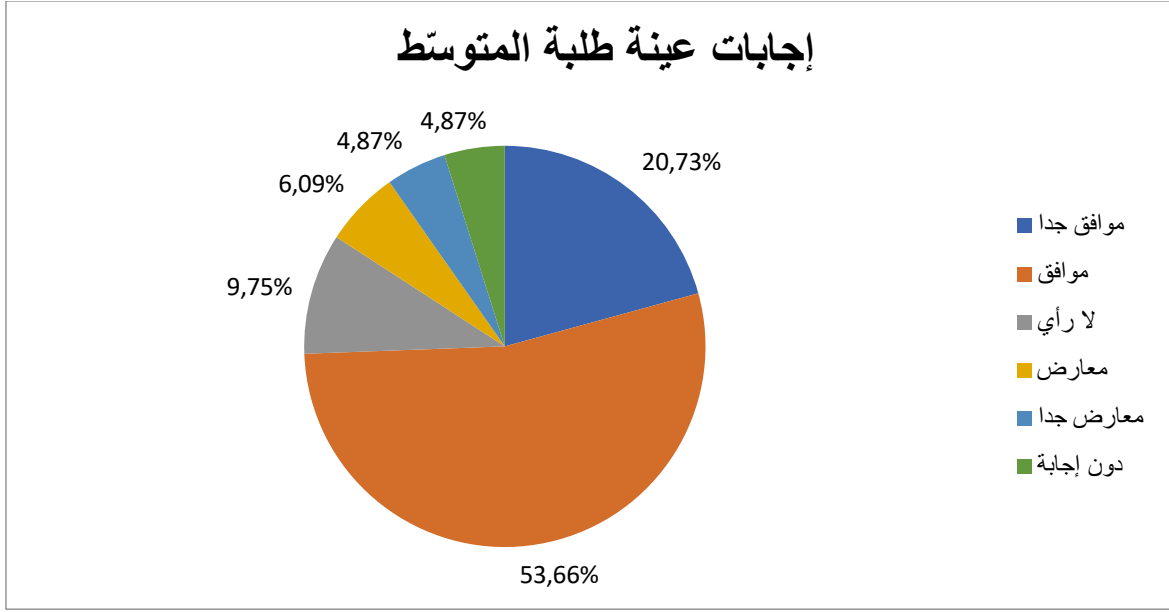
تقر العينة الكلية بشكل واضح على الجدول بأن "التاريخ الذي ندرسه هو سرد لأحداث الماضي الكبرى مرتبة ترتيباً كرونولوجياً"، حيث بلغت النسبة الكلية 76.43%، وهي نسبة معتبرة في إجابات العينة المستجوبة، حيث بلغت هذه النسبة لدى عينة طلبة المتوسط الـ 74.39%، ولدى عينة طلبة الثانوي بلغت النسبة 79.3%.

تعكس هذه النسب الطبيعة التي ما يزال الدرس التاريخي وفيها لها والمتمثلة في سرد الأحداث التاريخية مرتبة زمنياً حسب تسلسلها، وهو ما يجعل المادة التاريخية موضوعاً

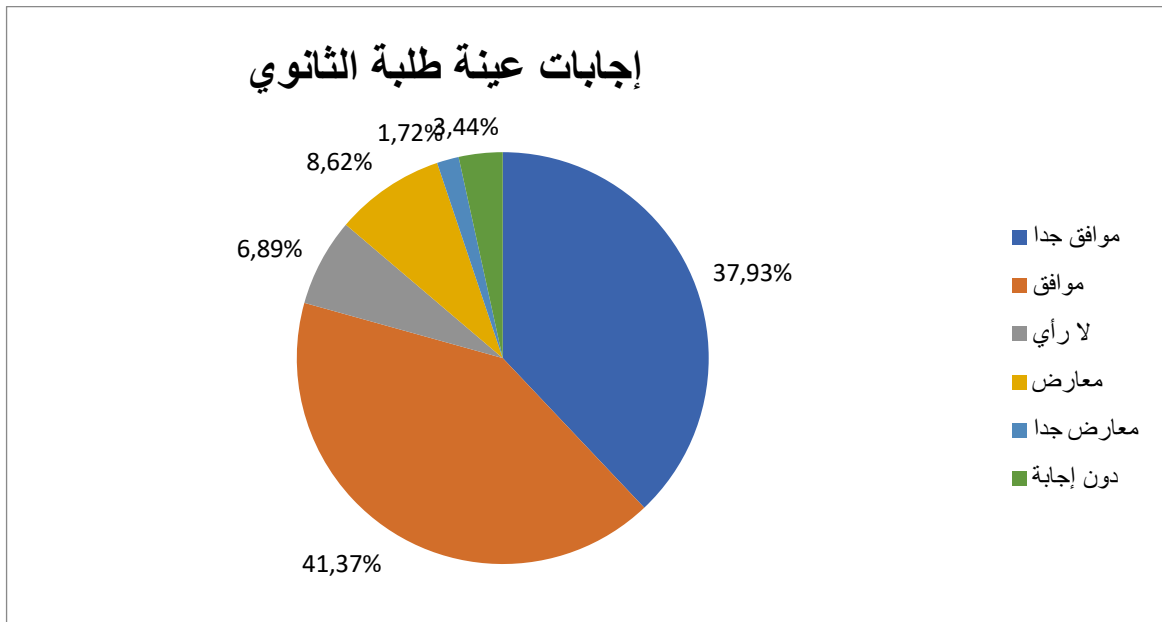
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

للحفظ في الأغلب، ويكون التقييم حينئذٍ لِكَمِّ المادة المحفوظة، ودليل ذلك جدران المدرجات أيام الامتحانات.

الشكل رقم (7)، مج 1: يبين توزيع إجابات عينة طلبة المتوسط حول مسألة الترتيب الكرونولوجي لأحداث التاريخ الذي يدرّس.

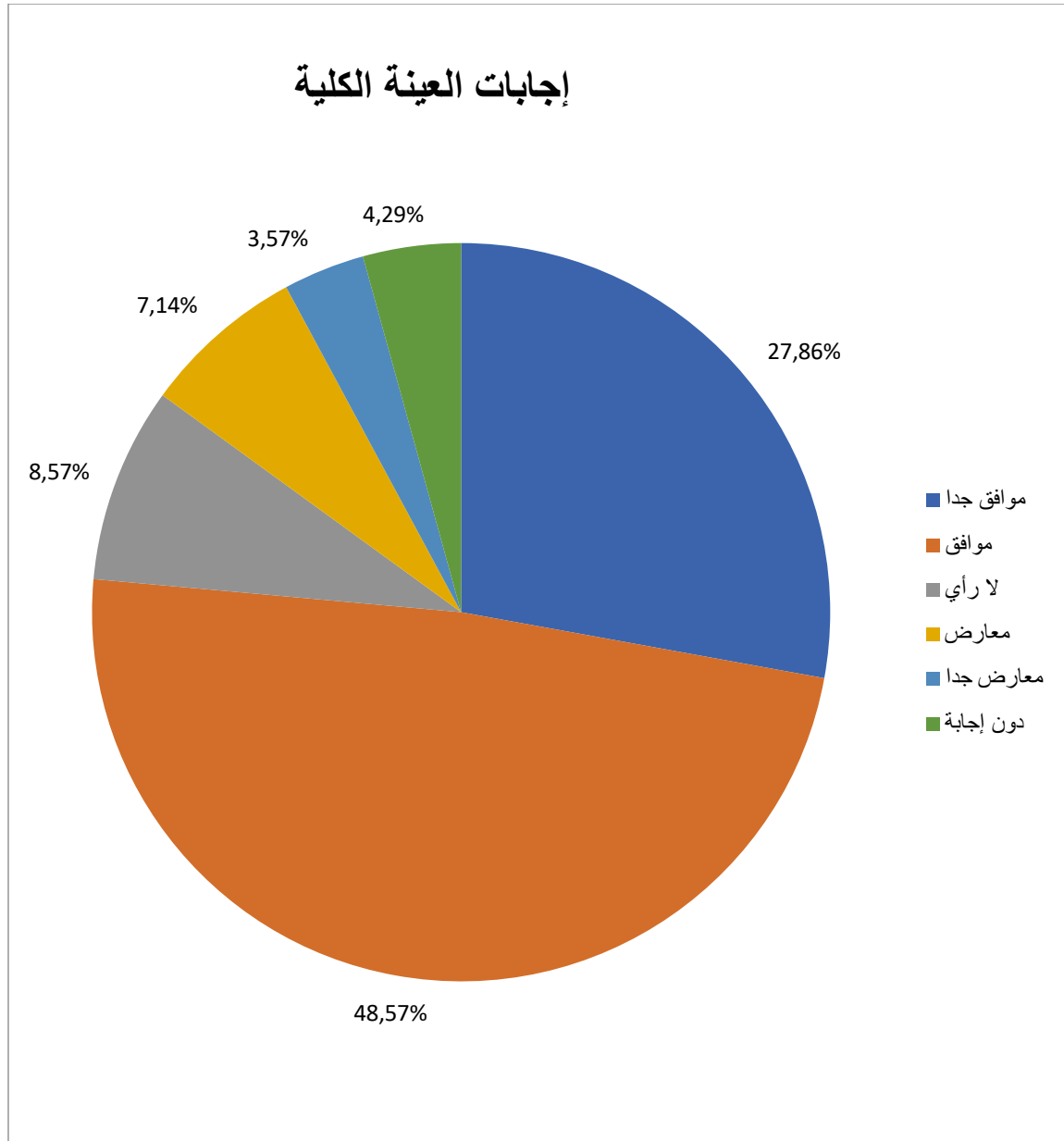


الشكل رقم (8)، مج 1: يبين توزيع إجابات عينة طلبة المتوسط حول مسألة الترتيب الكرونولوجي لأحداث التاريخ الذي يدرّس.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (9)، مج 1: يبين توزيع إجابات العينة الكلية حول مسألة الترتيب التكنولوجي لأحداث التاريخ الذي يدرّس.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (4)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه له علاقة بمشكلات اليوم

الخيارات / الاجابات		موافق جدا		موافق		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة		15	5	28	7	7	2	11	1	4	1	1	0
المتوسط		%10.98		%42.68		%10.98		%14.63		%6.09		%1.22	
عينة طلبة الثانوي		8	3	14	11	7	1	8	3	1	2	0	0
المتوسط		%18.96		%43.10		%13.79		%18.96		%5.17		%00	
العينة الكلية		23	8	42	18	14	3	19	4	5	3	1	0
المتوسط		%22.14		%42.86		%12.14		%16.43		%5.71		%0.71	

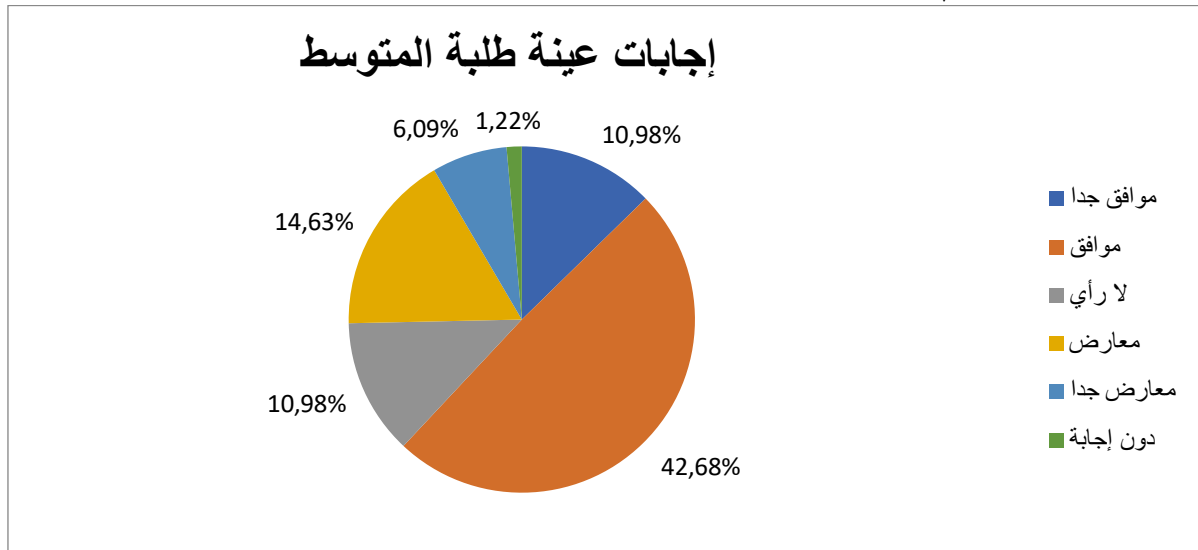
قراءة في نتائج الجدول رقم (4) مج 1:

نتائج هذا الجدول تتوافق، إلى حدّ ما، مع نتائج الجدول السابق في غلبة الموافقين على المعارضين، عدا أن الممتنعين والمعارضين لدى عينة طلبة الثانوي نسبتهم أكبر من نسبتهم في الجدول السابق. لقد وافق معظم أفراد العينة على اعتبار التاريخ الذي يُدرّس، له علاقة بمشكلات اليوم، حيث بلغت نسبة الموافقين في العينة الكلية 63%، منها 53.66% لدى عينة طلبة المتوسط، و62.06% لدى عينة طلبة الثانوي، ما يعني أنّ مشكلات اليوم لها حظّ من درس التاريخ وإن لم يبلغ هذا الحظ سرد أحداث الماضي، وذلك من الطبيعي لارتباط درس التاريخ بالجغرافيا التي تتشكل منها مشكلات اليوم في الغالب، حيث تستدعي المواجهات على الحدود تاريخ الصراع بين هذا البلد والبلد الآخر، وكما سمعنا عن

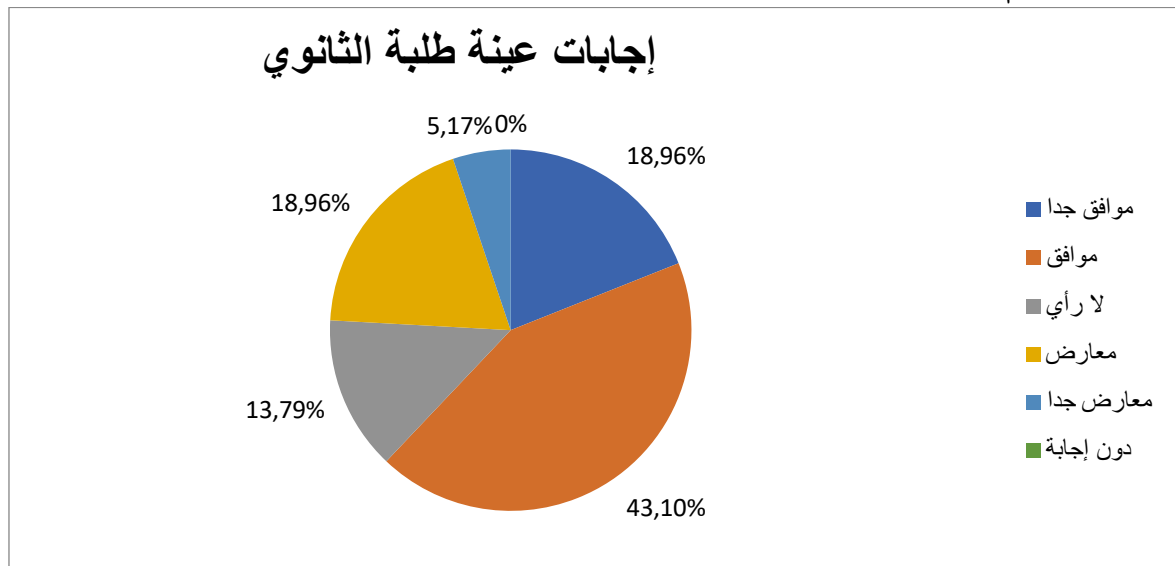
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

مسلسلات الأحداث الماضية بمجرد مناقشات على الحدود بين دولتين من الدول المبتوحة على المعمورة اليوم، فتطلق الآلة الإعلامية لتسجيل الحوادث الماضية للحدث المشكلة المطروحة اليوم، فتغلق الحدود وتجيش الجيوش، وترتفع حالة التأهب تبعاً لطبيعة وحيثيات كل صراع وخلفياته.

الشكل رقم (10)، مج 1: يبين توزيع إجابات عينة طلبة المتوسط حول مدى ارتباط التاريخ الذي يدرّس بمشكلات اليوم.

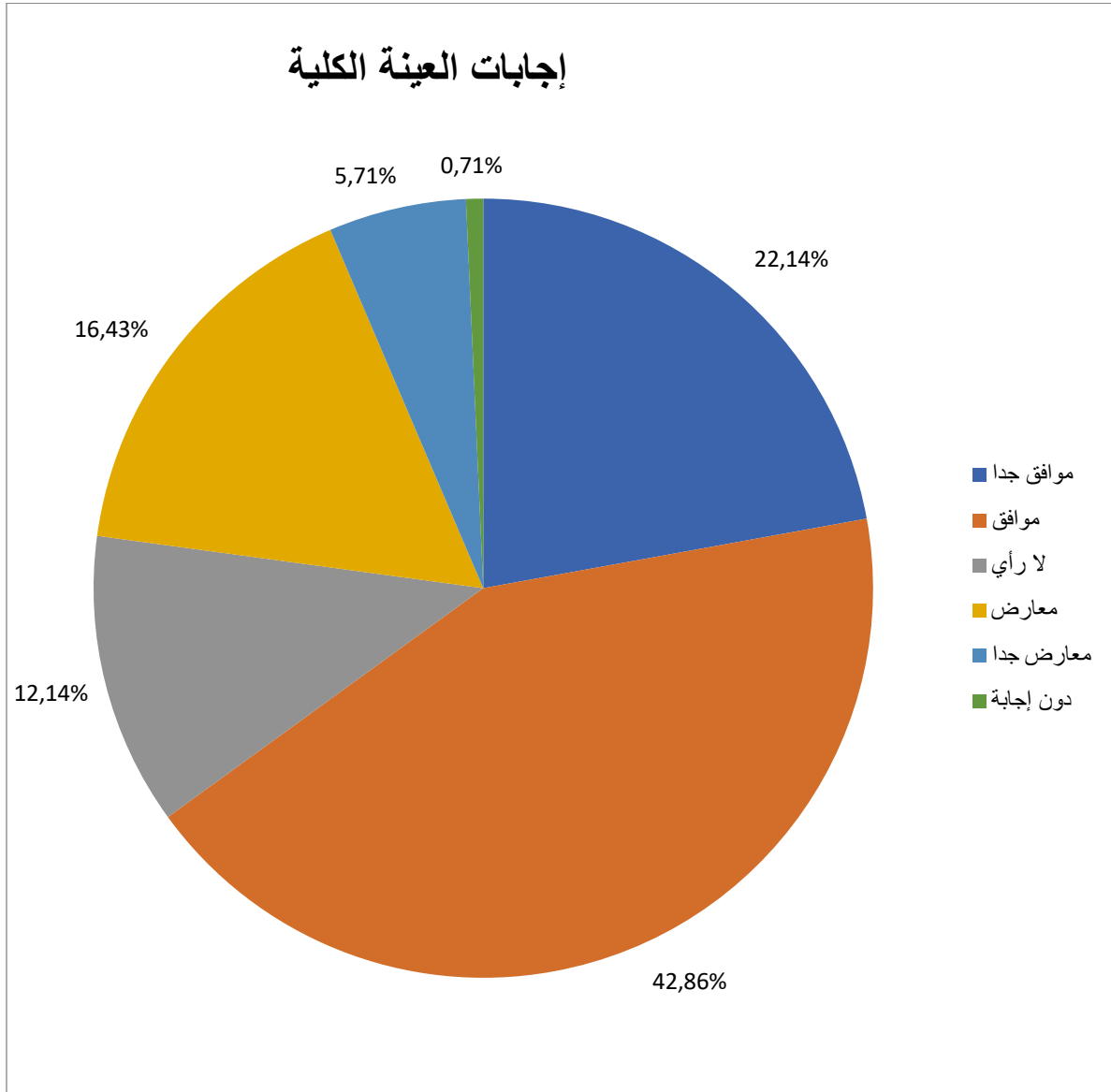


الشكل رقم (11)، مج 1: يبين توزيع إجابات عينة طلبة الثانوي حول مدى ارتباط التاريخ الذي يدرّس بمشكلات اليوم.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (12)، مج1: يبين توزيع إجابات العينة الكلية حول مدى ارتباط التاريخ الذي يدرس بمشكلات اليوم.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (5)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه هو تاريخ اجتماعي وإشكالي.

الخيارات / الاجابات	موافق جدا		موافق		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة
	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	
عينة طلبة المتوسط	04	4	33	2	10	6	12	4	4	0	3
	%9.75		%42.68		%19.51		%19.51		%4.87		%3.66
عينة طلبة الثانوي	2	0	11	10	16	6	8	1	0	1	1
	%3.44		%36.20		%37.93		%15.51		%1.72		%5.17
العينة الكلية	6	4	44	12	26	12	20	5	4	1	4
	%7.14		%40		%27.14		%17.86		%3.57		%4.29

قراءة في نتائج الجدول رقم (5)، مج 1:

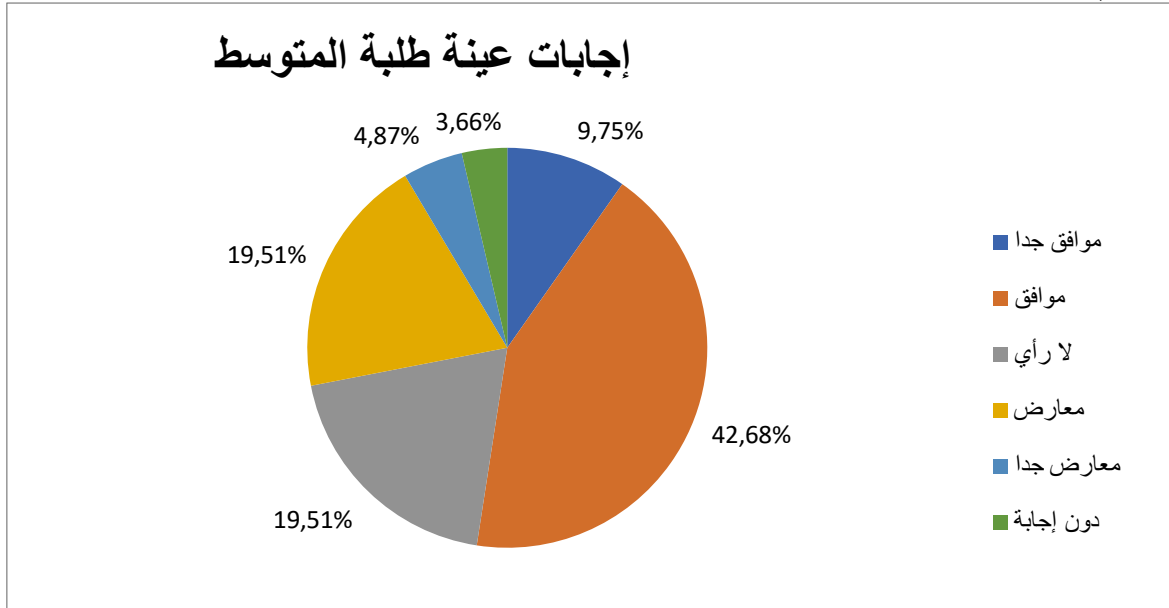
هل التاريخ الذي ندرسه هو تاريخ اجتماعي إشكالي؟ إن هذا السؤال لم يحظ برأي حاسم لدى العينة المستجوبة حيث بلغت نسبة الموافقة على هذا السؤال لدى العينة الكلية 47.14%، منها 52.43% لدى عينة طلبة المتوسط، و39.64% فقط لدى عينة طلبة الثانوي، وهي العينة التي ارتفعت لديها نسبة الممتنعين حيث بلغت 37.93% وهي نسبة اقتربت من نسبة الموافقين، أما لدى عينة طلبة المتوسط فقد تساوت نسبة الممتنعين ونسبة الموافقين بـ 19.51%، فهذه النسب تعكس في تقديرنا ضحالة البعد الاجتماعي وحتى الثقافي في محتوى الدرس التاريخي الذي يغلب عليه البعد السياسي كما ترجمته نتائج الجداول

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

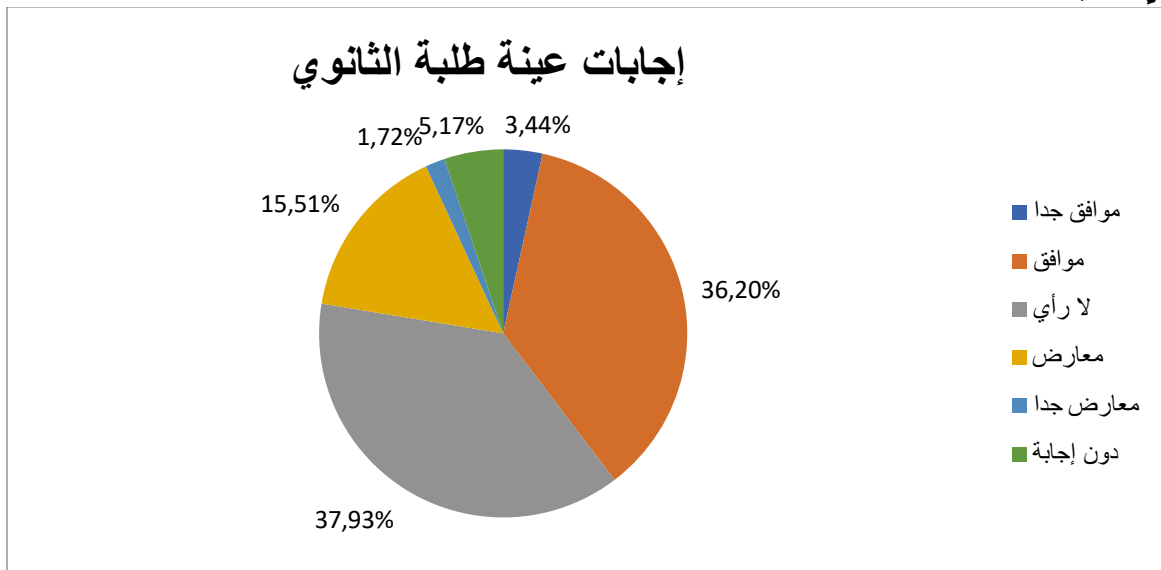
الأخرى، ولذلك جاءت النتائج غير حاسمة على الجدول في العينة الكلية ولدى العينتين منفصلتين.

فالنتائج تعكس من جهة الزمن غلبة الزمن القصير على الزمن المتوسط الذي تشكل فيه الأبعاد الثقافية للمجتمع، ما ينعكس في تقديرنا، على تقييم طبيعة العمل الإصلاحي ذي العمق الثقافي التربوي.

شكل رقم (13)، مج1: يبين إجابات العينة حول اعتبار التاريخ الذي يدرس هو تاريخ اجتماعي وإشكالي

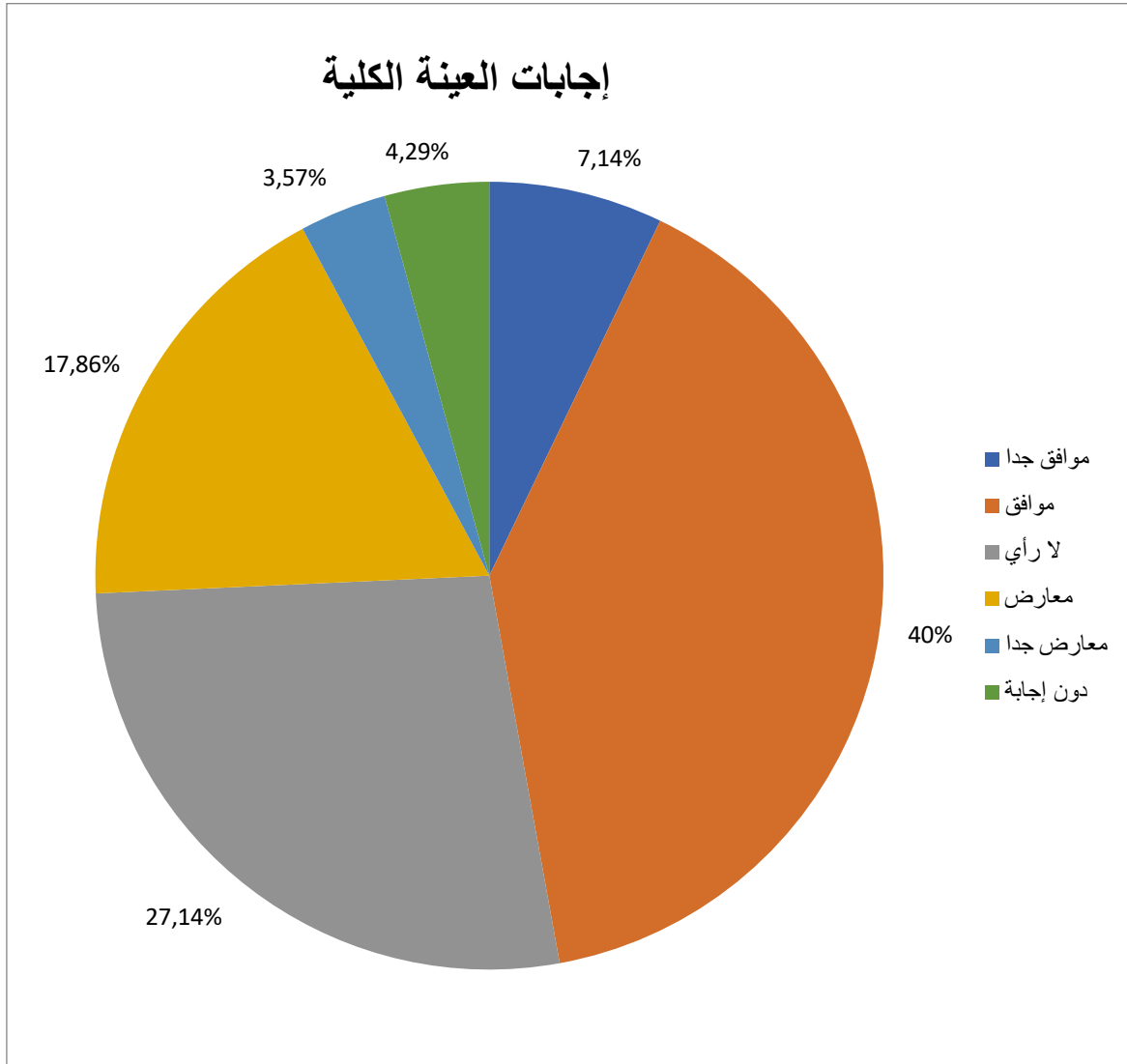


شكل رقم (14)، مج1: يبين إجابات العينة حول اعتبار التاريخ الذي يدرس هو تاريخ اجتماعي وإشكالي



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

شكل رقم (15)، مج1: يبين إجابات العينة حول اعتبار التاريخ الذي يدرس هو تاريخ اجتماعي وإشكالي



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (6)، المجلد 1: التاريخ الذي ندرسه هو تاريخ سياسي وحدثي.

الخيارات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
الاجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		32	6	12	3	8	4	11	3	1	0	2	0
		%46.34		%18.29		%14.63		%17.07		%1.22		%2.44	
عينة طلبة الثانوي		15	9	4	1	12	7	4	1	1	1	2	1
		%41.37		%8.62		%32.75		%8.62		%3.44		%5.17	
العينة الكلية		47	15	16	4	20	11	15	4	2	1	4	1
		%44.29		%14.29		%22.14		%13.57		%2.14		%3.57	

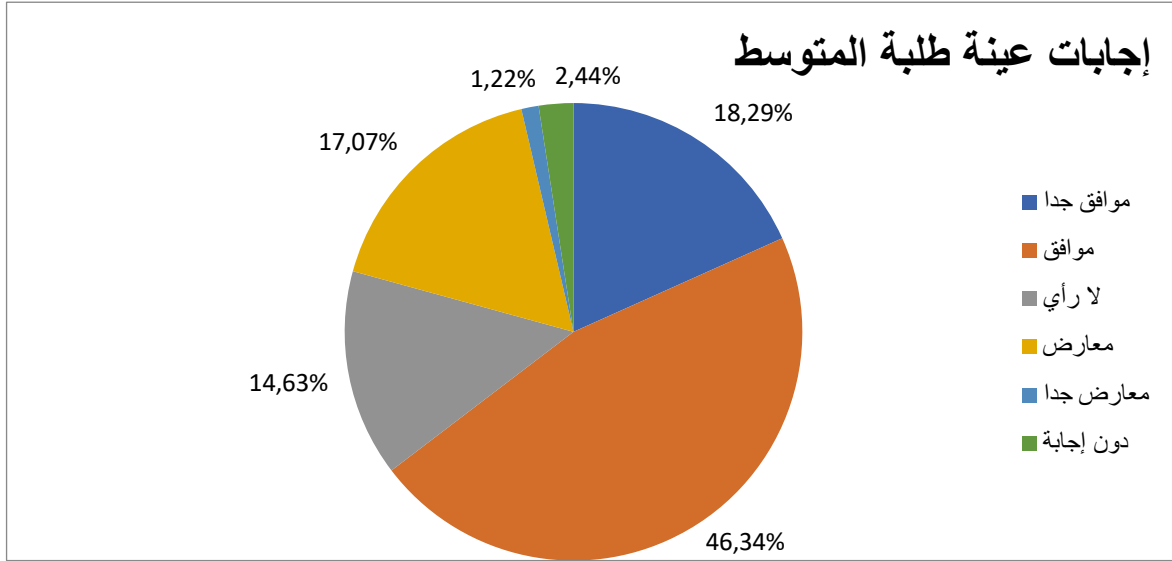
قراءة في نتائج الجدول رقم (6)، المجلد 1:

وافق أفراد العينة الكلية على محتوى السؤال، وقد ترجمت النسب ذلك بحيث وصلت النسبة الكلية إلى 58.58%، وبلغت النسبة لدى عينة طلبة المتوسط 64.63%، ولدى عينة طلبة الثانوي 49.99%، مع نسبة معتبرة لدى نفس العينة، للذين لا رأي لهم حيث بلغت 32.75%.

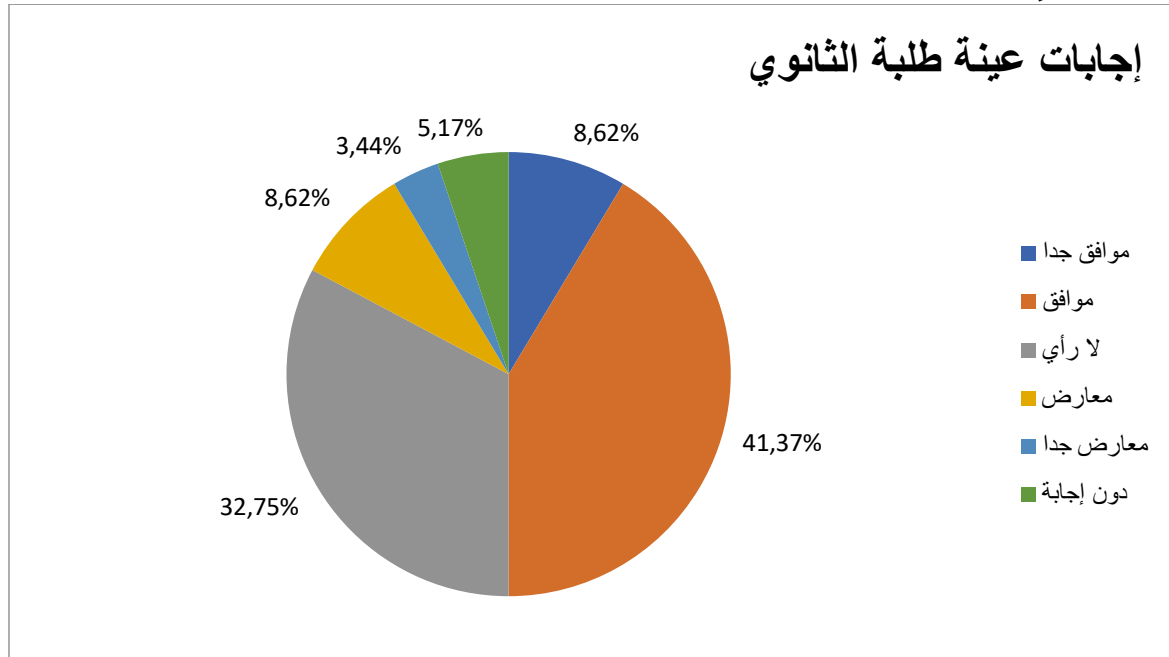
فالجدول بهذه النسب يوحى بارتباط الدرس التاريخي بالحدث القصير وهو الحدث السياسي، ولعل ذلك يرتبط بالحجم الذي تأخذه الثورة التحريرية من برنامج التاريخ، وأن الفاعلين في هذا الحدث التاريخي ما يزال بعضهم أحياء، وبعضهم إلى وقت ليس بعيد

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

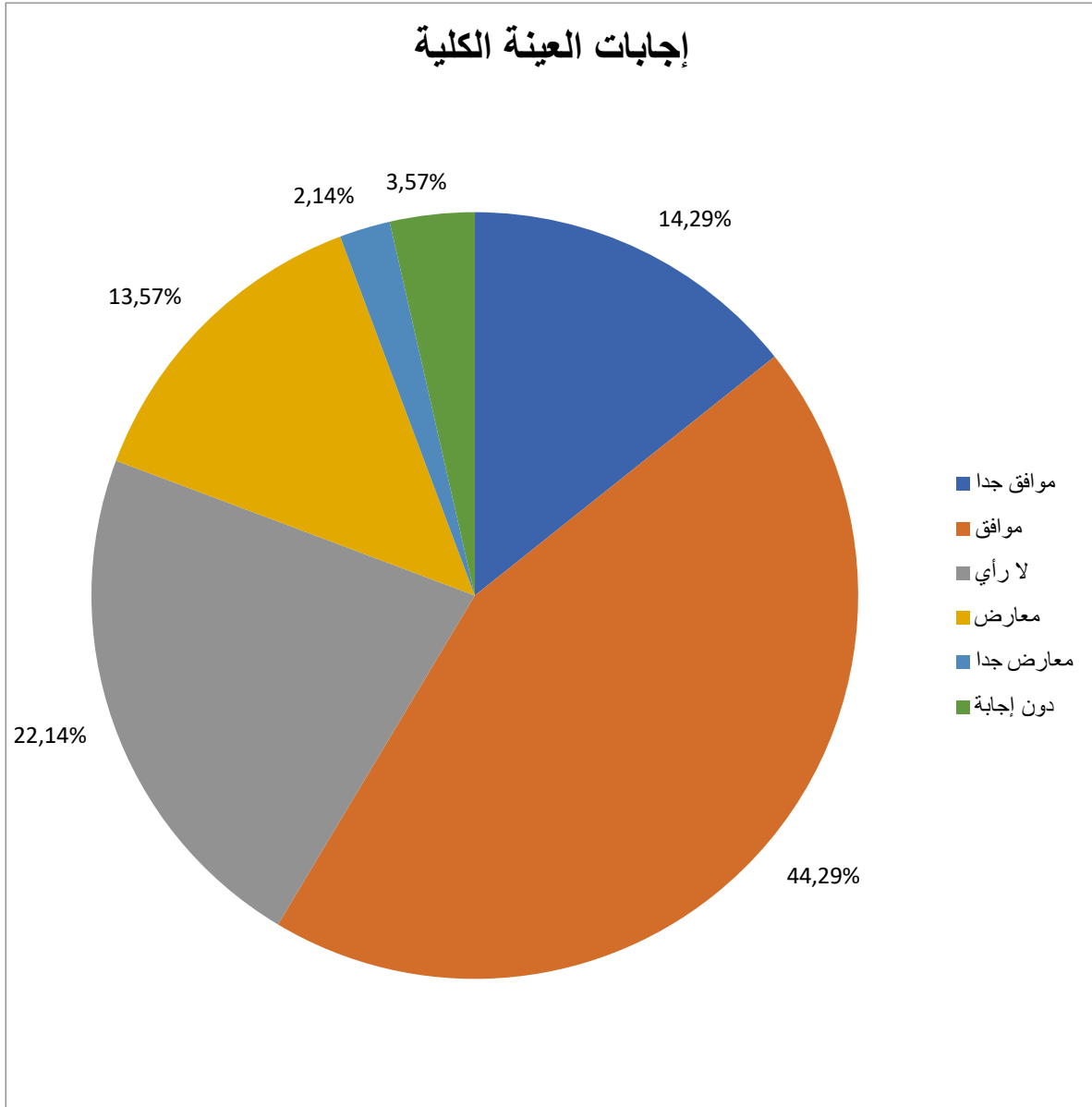
ساهموا في الحدث السياسي على مدار تاريخ الجزائر المستقلة، بدءاً من مؤتمر طرابلس 1962 إلى تدايعات أحداث الخامس من أكتوبر 1988 وما أعقبها من أحداث في التسعينات بعد توقيف المسار الانتخابي وتدايعاته أيضاً، والتي ما تزال آثاره ماثلة إلى اليوم. شكل رقم (16)، مج 1: بين إجابات عينة طلبة المتوسط حول اعتبار التاريخ الذي يدرس هو تاريخ اجتماعي وإشكالي



شكل رقم (17)، مج 1: بين إجابات عينة طلبة الثانوي حول اعتبار التاريخ الذي يدرس هو تاريخ اجتماعي وإشكالي



شكل رقم (18)، مج 1: بين إجابات العينة الكلية حول اعتبار التاريخ الذي يدرس هو تاريخ اجتماعي وإشكالي



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (7)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه يهتم به التلاميذ كثيراً.

الخيارات / الاجابات		موافق جدا		موافق		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		3	2	10	2	12	3	32	6	6	6	0	3
		%6.09		14.63		18.29		%46.34		%14.63		%3.66	
عينة طلبة الثانوي		2	2	7	2	4	2	20	10	4	3	1	1
		%6.89		15.51		%10.34		%51.72		%12.06		%3.44	
العينة الكلية		5	4	17	4	16	5	52	16	10	9	4	1
		%6.42		%15		%15		%48.57		%13.57		%3.57	

قراءة في نتائج الجدول رقم (7)، مج 1:

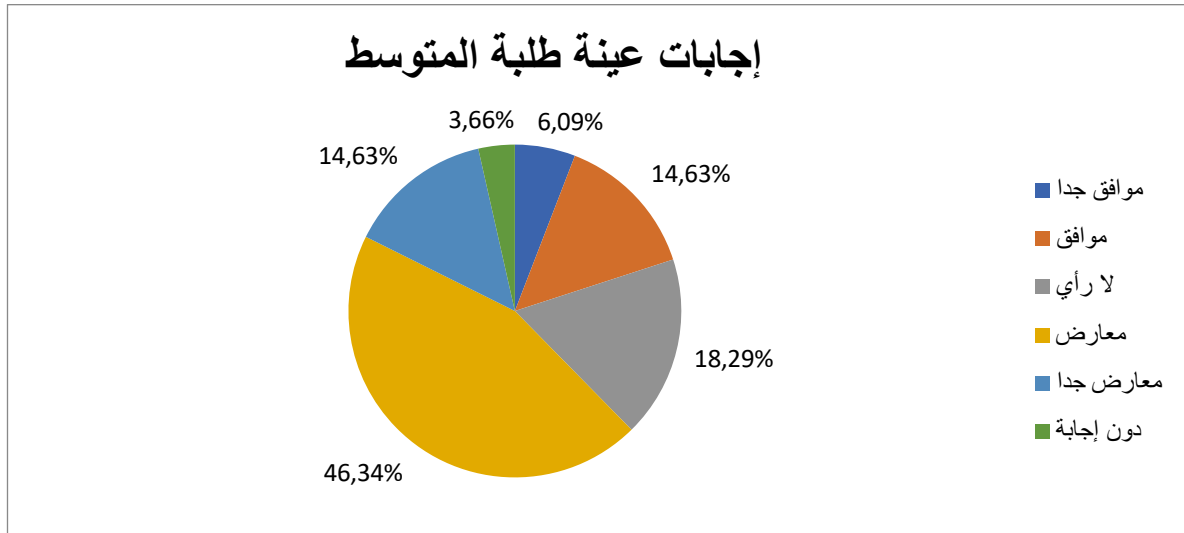
تعكس نتائج هذا الجدول واقع الاهتمام بمادة التاريخ من قبل التلاميذ في مدارسنا، حيث عبر 48.57% من أفراد العينة الكلية عن معارضتهم، وعبر 13.57% عن معارضتهم الشديدة، أي بما نسبته 62.14%. وتوزعت هذه المعارضة بين عيني طلبة المتوسط والثانوي على التوالي، حيث بلغت لدى الأولى بدرجةها 60.97%، وتجاوزت لدى الثانية الـ 63%. في حين لم تتجاوز نسبة المؤيدين لدى العينة الكلية 22% منها 20.72% لدى عينة المتوسط و22.4% لدى عينة الثانوي.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

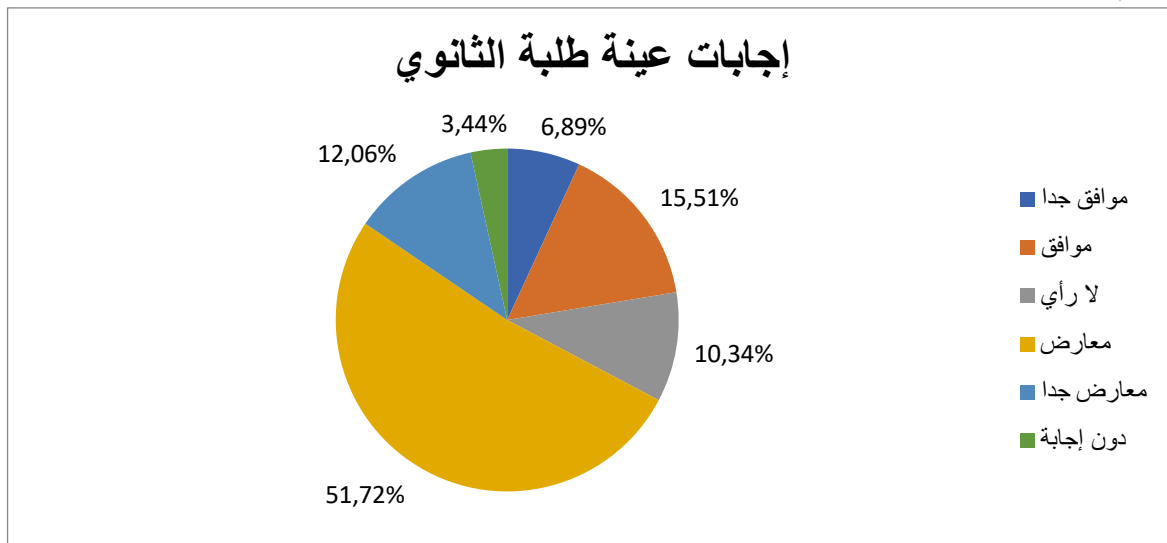
لا تختلف نتائج هذا السؤال عن واقع الحال الذي تترجمه وسائل الإعلام المحلية عند كل مناسبة من مناسبات إحياء ذكرى تاريخية، أو بعض الدراسات والبحوث العلمية في الميدان...

تشبه نتائج هذا الجدول نتائج الجدول رقم (14)، المتعلقة بمسألة الفهم لدى التلاميذ، إذ الفهم الذاتي يعكس الاهتمام ابتداءً.

الشكل رقم (19)، حج 1: يبين مدى اهتمام التلاميذ بالتاريخ الذي يتمّ تدريسه في إجابات عينة طلبة المتوسط.

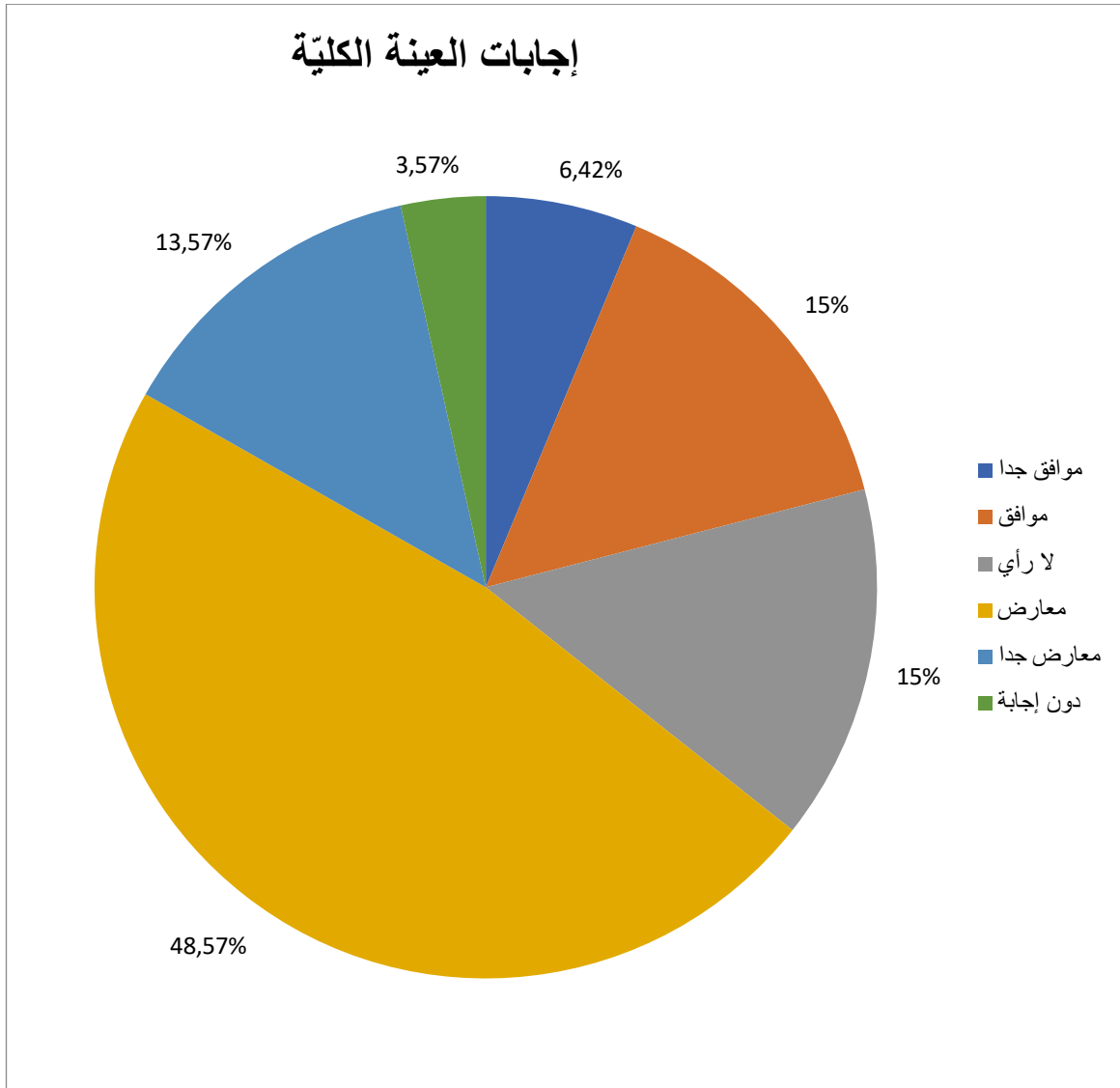


الشكل رقم (20)، حج 1: يبين مدى اهتمام التلاميذ بالتاريخ الذي يتمّ تدريسه في إجابات عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (21)، مج 1: يبين مدى اهتمام التلاميذ بالتاريخ الذي يتمّ تدريسه في إجابات العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (8)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه يُعلم التلاميذ كيف يتعلمون بأنفسهم.

الخيارات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
الاجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة		19	5	08	4	8	2	20	4	8	1	3	0
المتوسط		14.63		%29.27		%12.20		%29.27		%10.98		%3.66	
عينة طلبة		14	3	2	2	9	7	10	5	2	2	1	1
الثانوي		%29.31		%6.89		%27.58		%25.86		%6.89		%3.44	
العينة الكلية		33	8	10	6	17	9	30	9	10	3	4	1
		%29.29		11.43		%18.57		%27.86		%9.28		%3.57	

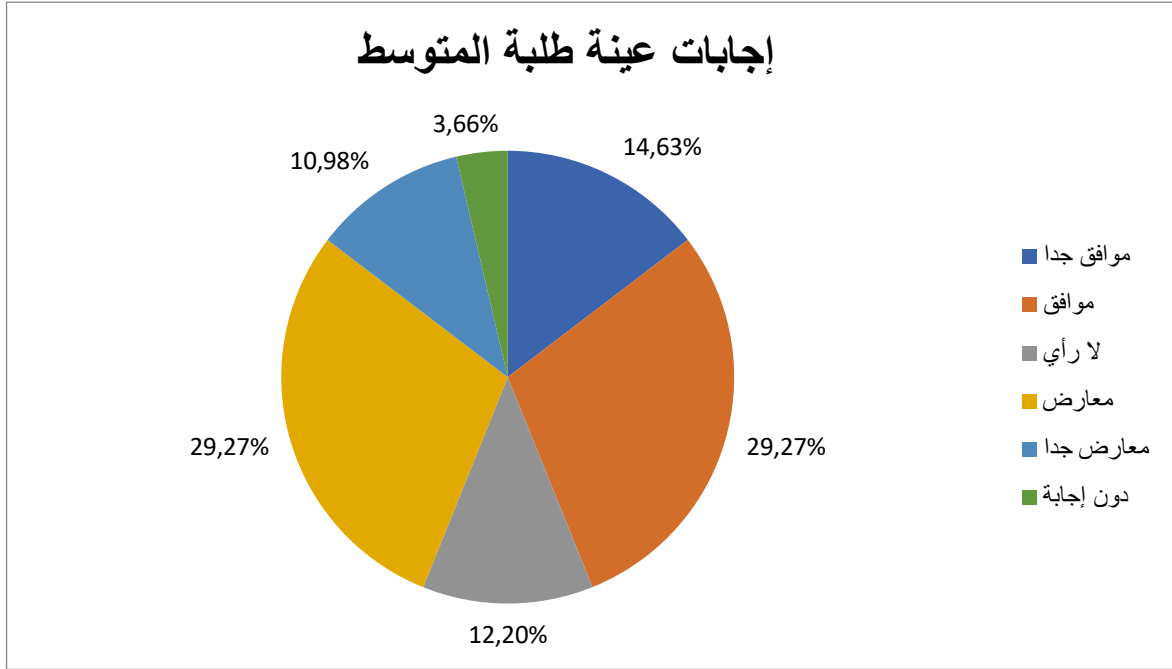
قراءة في نتائج الجدول رقم (8)، مج 1:

تطرح نتائج هذا الجدول مفارقة بين ما تدعو إليه المقاربات التعليمية الجديدة وبين ما هو واقع بالفعل كممارسات تعليمية، وذلك من خلال إجابات أفراد العينة من الطلبة الأساتذة في مرحلتى المتوسط والثانوي، إذ تكاد النسب تتساوى بين المؤيدين والمعارضين لمبدأ تعليم المتعلم كيف يتعلم بنفسه، حيث بلغت النسبة في العينة الكلية الـ 40.72% من المؤيدين، مقابل حوالي 38% من المعارضين، وتبدو النسب متقاربة إلى حد كبير، حيث بلغت النسبة بين المؤيدين والمعارضين لدى عينة طلبة المتوسط 43.9% و 40.25% على التوالي، وبلغت لدى عينة طلبة الثانوي 36.2% و 32.75% على التوالي.

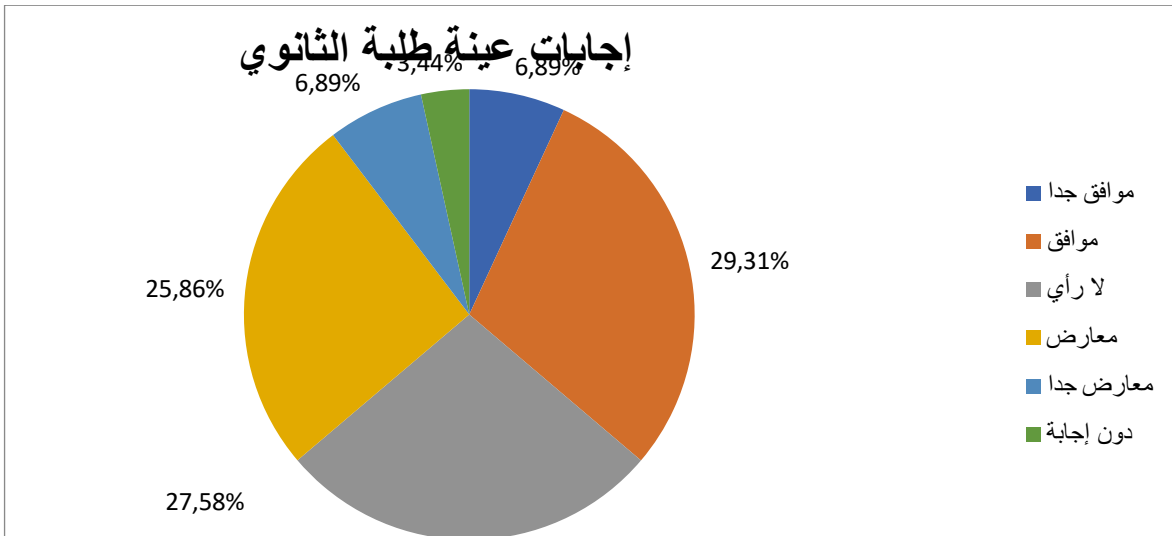
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

إنّ مبدأ تعليم المتعلّم كيف يتعلّم بنفسه لم تتضح بالقدر الكافي لتكون محلّ اتفاق لدى الطلبة الأساتذة من قسم التاريخ، هكذا تترجم نتائج الاستبيان في تقديرنا، خاصة أنّ الممتنعون والذين لم يبدو أي رأي في الموضوع بلغت 22.14%.

الشكل رقم (22)، محج 1: يبيّن مدى مساهمة التاريخ الذي يُدرّس في تمكين التلاميذ من التعلّم الذاتي في إجابات عينة طلبة المتوسط.

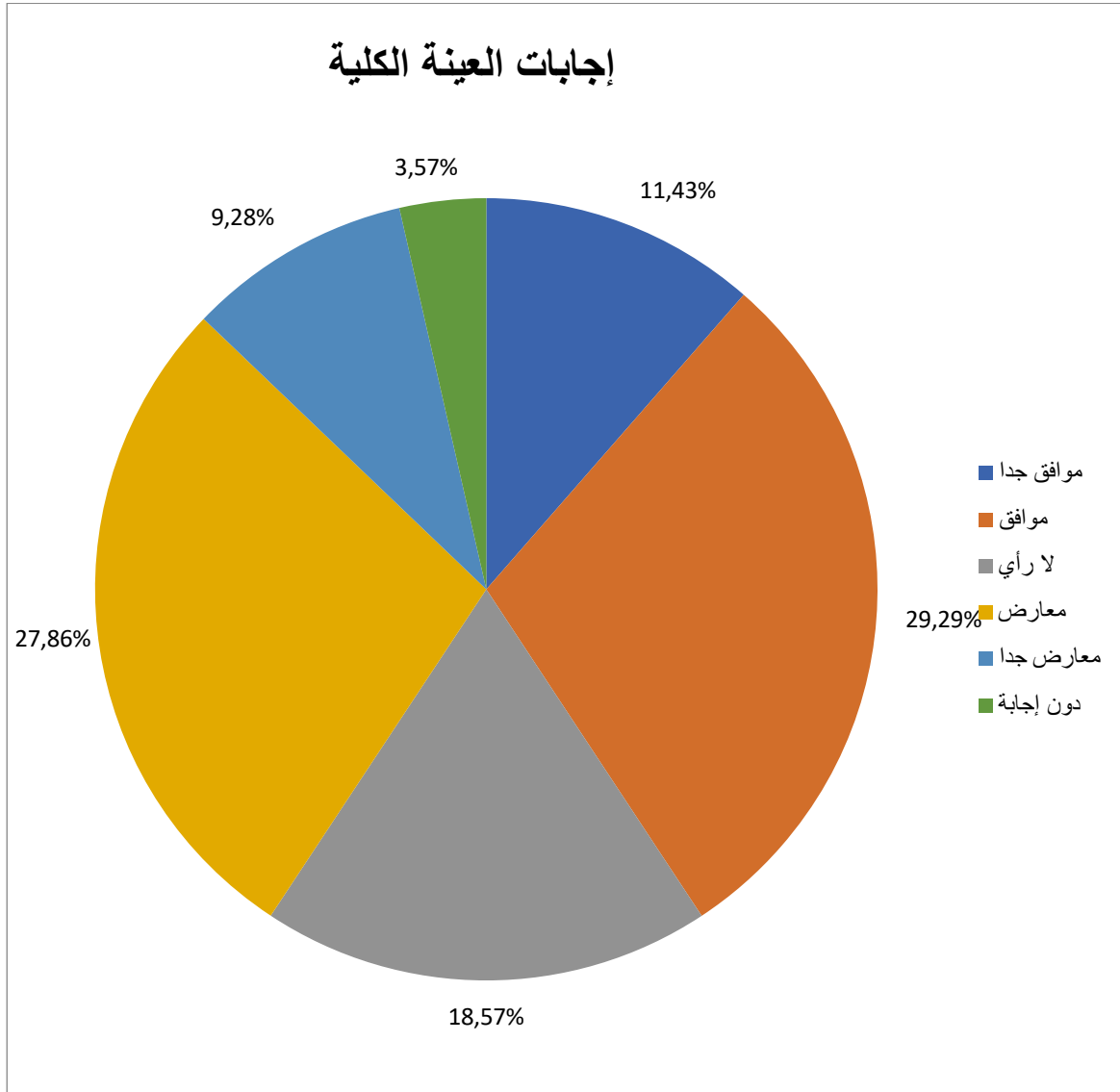


الشكل رقم (23)، محج 1: يبيّن مدى مساهمة التاريخ الذي يُدرّس في تمكين التلاميذ من التعلّم الذاتي في إجابات عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (24)، مج 1: يبين مدى مساهمة التاريخ الذي يُدرّس في تمكين التلاميذ من التعلّم الذاتي في إجابات العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (9)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه يُعَلِّمُ التلاميذ كيف يحدّدون مشكلات تاريخية.

الخيارات الاجابات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة المتوسط		07	2	26	8	6	5	17	1	3	0	7	0
		%10.98		%41.46		%13.41		%21.95		%3.65		%8.54	
عينة الثانوي		08	2	14	4	5	5	7	5	1	3	3	1
		%17.24		%31.03		%17.24		%20.69		%6.89		%6.89	
العينة الكلية		15	4	40	12	11	10	24	6	4	3	10	1
		%13.57		%37.14		%15		%21.43		%5		%7.86	

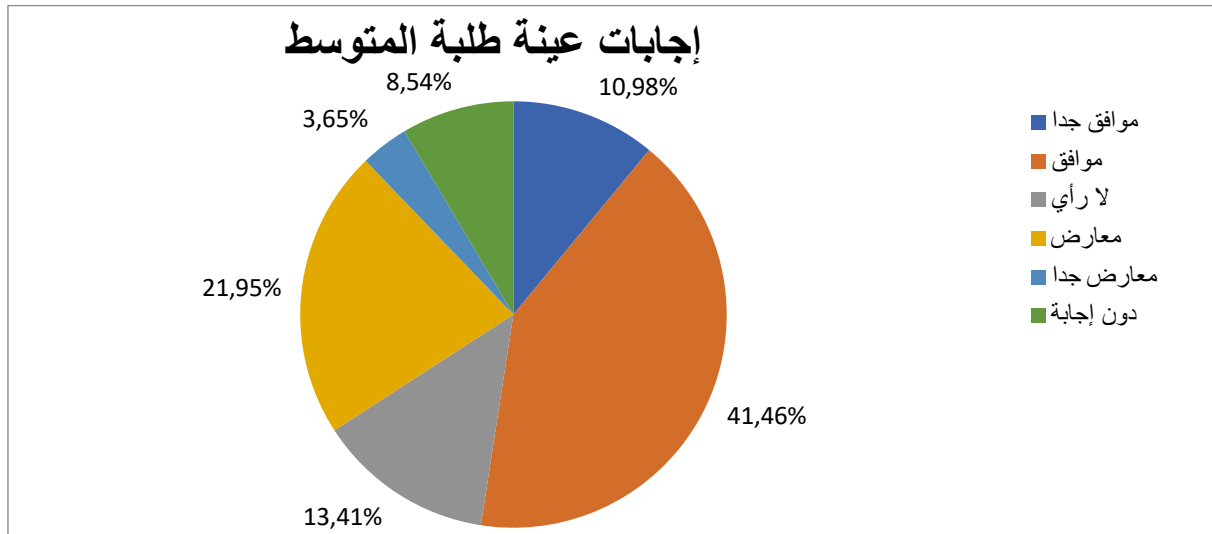
قراءة في نتائج الجدول رقم (9)، مج 1:

أكثر من 50% من أفراد العينة الكلية يرون أنّ درس التاريخ يتناول مشكلات تاريخية، بينما يعارض 26.43% ذلك، وتصل نسبة من لا رأي لهم والذين لم يجيبوا عن السؤال إلى 22.86%. وتوزع هذه النسب لدى العينتين بحيث تصل نسبة الموافقة بدرجةها لدى عينة طلبة المتوسط 52.44% ولدى عينة طلبة الثانوي 48.24%، أما المعارضة بدرجةها فقد وصلت لدى عينة طلبة المتوسط 25.60%، ولدى عينة طلبة الثانوي وصلت إلى 27.58%. والملاحظ أنّنا إذا جمعنا نسب المعارضين والذين لم يجيبوا على السؤال والذين لا رأي لهم فيه، فإنّ النسبة الكلية لا تختلف كثيراً عن نسبة الذين أبدوا موافقتهم على السؤال،

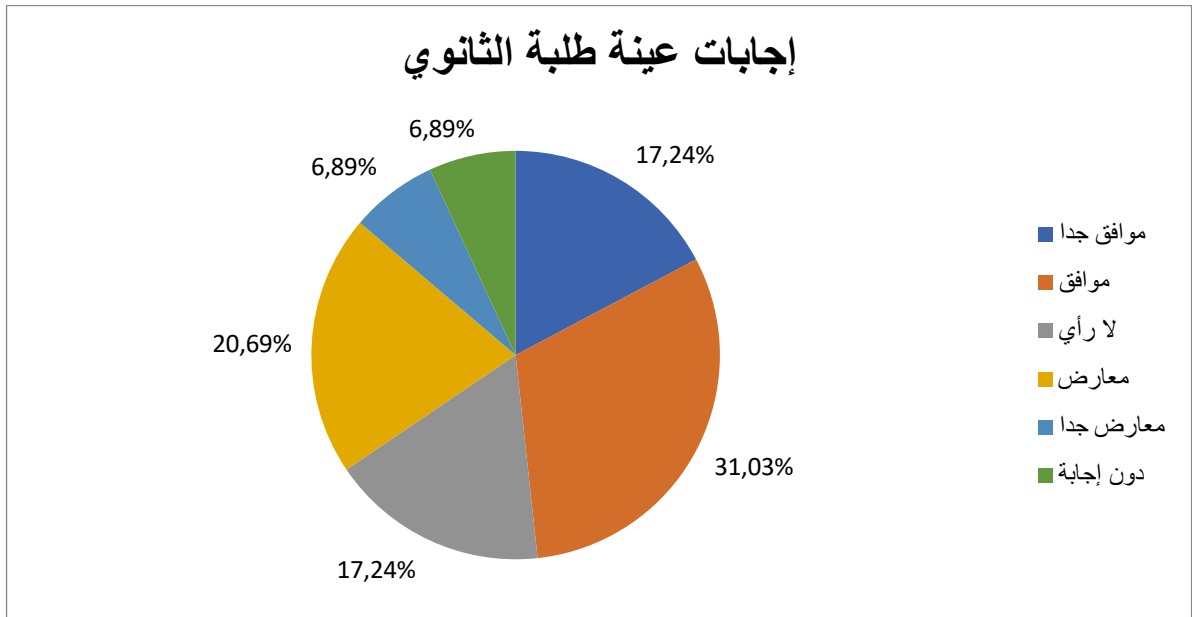
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

ما يعني أن المشكلة في الدرس التاريخي متأرجحة لدى العينة المستجوبة، ولم تأخذ الوضعية الإشكالية حَقَّها من القبول لدى الطلبة الأساتذة المقبلين على تدريس برنامج قائم على الوضعية الإشكالية في الانطلاق؟

الشكل رقم (25)، مج 1: يبيّن مدى استخدام طريقة حلّ المشكلات في تدريس التاريخ لدى عينة طلبة المتوسط.

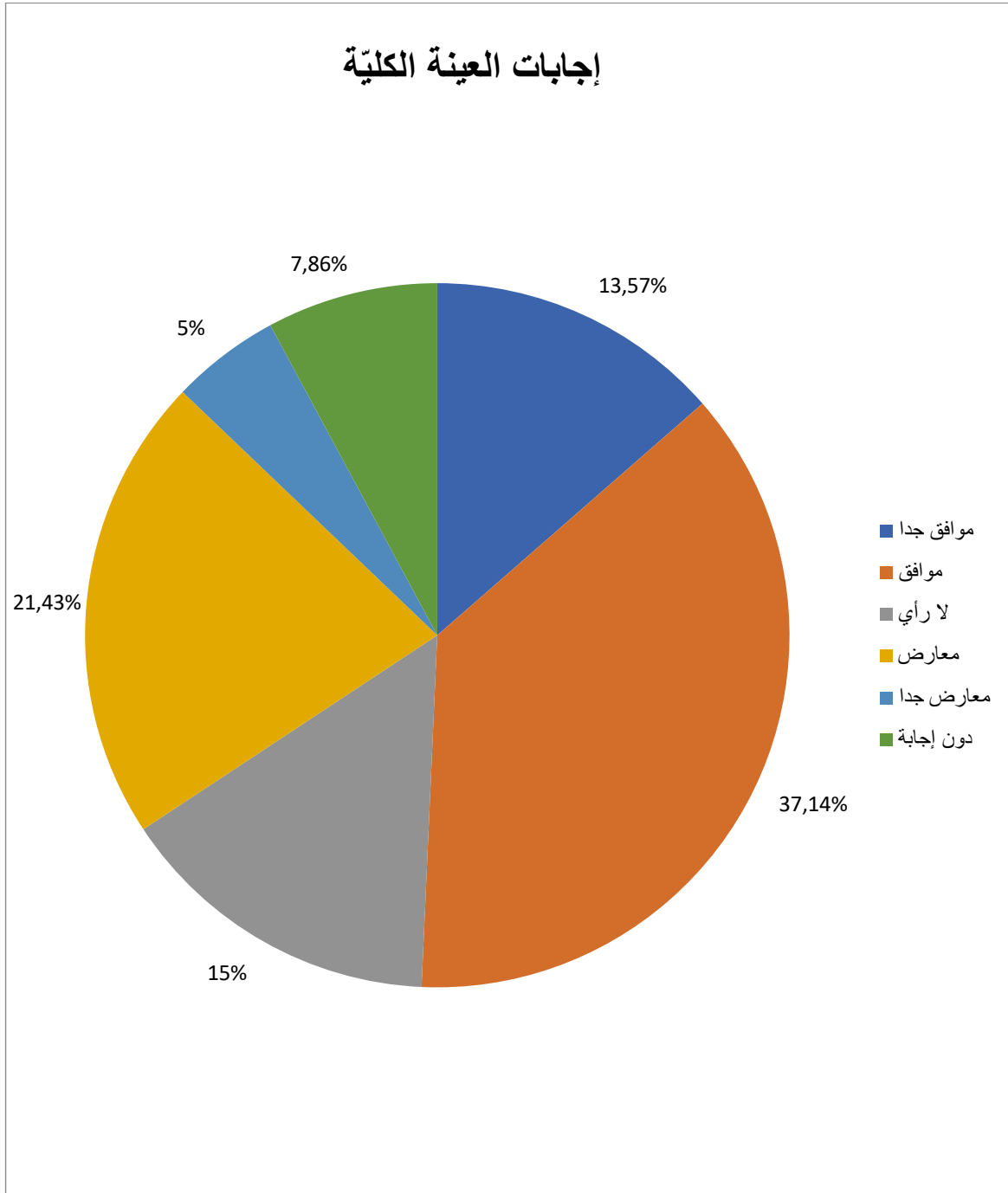


الشكل رقم (26)، مج 1: يبيّن مدى استخدام طريقة حلّ المشكلات في تدريس التاريخ لدى عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (27)، مج 1 : يبين مدى استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التاريخ لدى أفراد العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (10)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه يُعَلِّمُ التلاميذ كيف يصوغون فرضيات ويتحققون منها.

الخيارات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة		05	1	25	8	12	1	20	5	1	1	3	0
لمتوسط		%7.31		%40.24		%15.85		%30.49		%2.43		%3.66	
عينة طلبة		7	1	11	8	13	6	5	3	1	1	1	1
الثانوي		%13.79		%32.75		%32.75		%13.79		%3.44		%3.44	
العينة الكلية		12	2	36	16	25	7	25	8	2	2	4	1
		%10		%37.14		%22.86		%23.57		%2.85		%3.57	

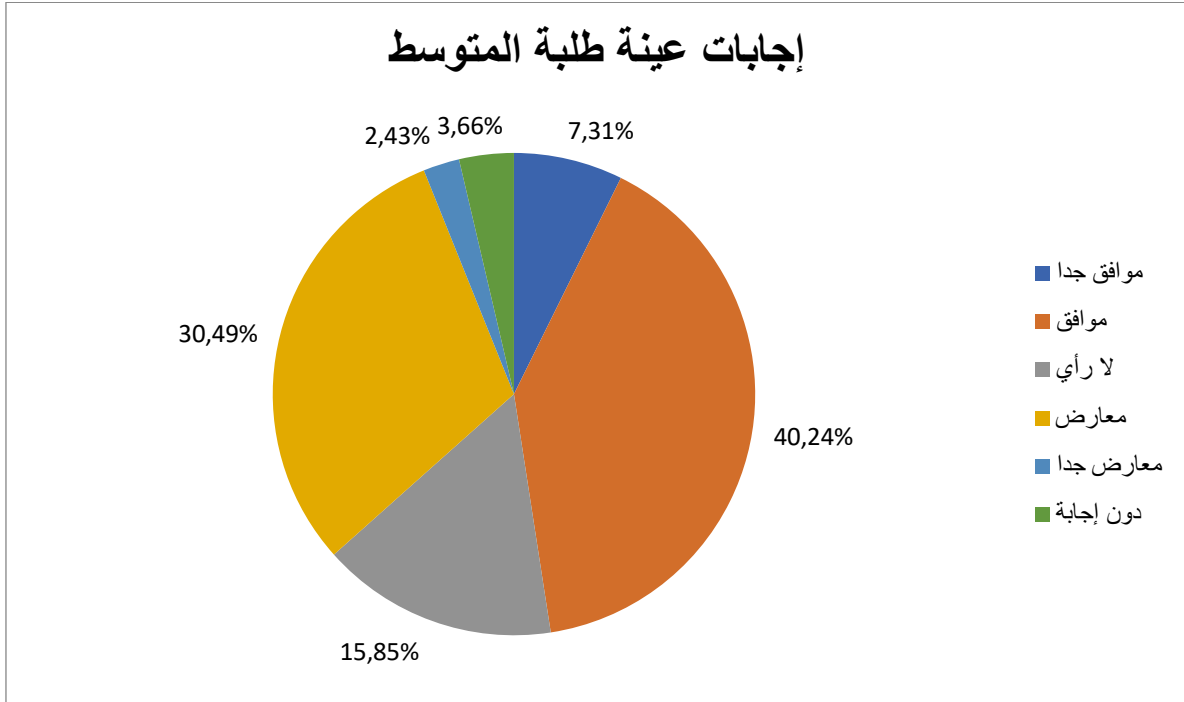
قراءة في نتائج الجدول رقم (10)، مج 1:

نسبة الذين يوافقون من العينة الكلية، على أنّ "درس التاريخ يُعَلِّمُ التلاميذ كيف يصوغون فرضيات ويتحققون منها"، بلغت 47.14%، مقابل 26.42% يعارضون. حيث يتوزعون بنسبة 47.55% لدى عينة طلبة المتوسط، مقابل 32.92% يعارضون، و46.54% لدى عينة طلبة الثانوي يوافقون، مقابل 17.23% من المعارضين، وحيث بلغت نسبة الممتنعين (بلا رأي وبلا إجابة) 36.19%، وهي نسبة معتبرة، ما يجعلنا نفترض أنّ التدريس بالفرضيات والتحقق منها غير متحقق في درس التاريخ، ذلك أنّ هذه الطريقة في التدريس تعتمد أساساً مناهج التفكير، ويبدو أنّ غلبة طرائق التدريس القائمة على المادة

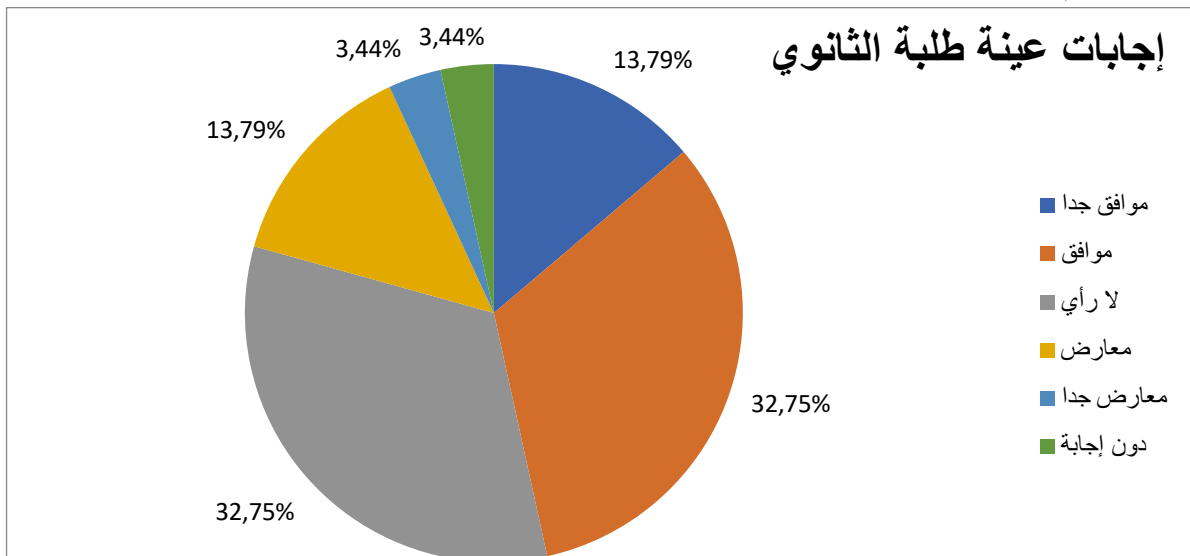
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الدراسية تحول بين الطالب وبين الانفتاح على طرائق التدريس القائمة على التفكير. أو على أقل تقدير تجعل هذه الطرائق على هامش الممارسة الفعلية للعملية التعليمية.

الشكل رقم (28)، مج 1: يبين مدى استخدام الفرضيات (صياغة وتحقيقا) في درس التاريخ لدى عينة طلبة المتوسط.

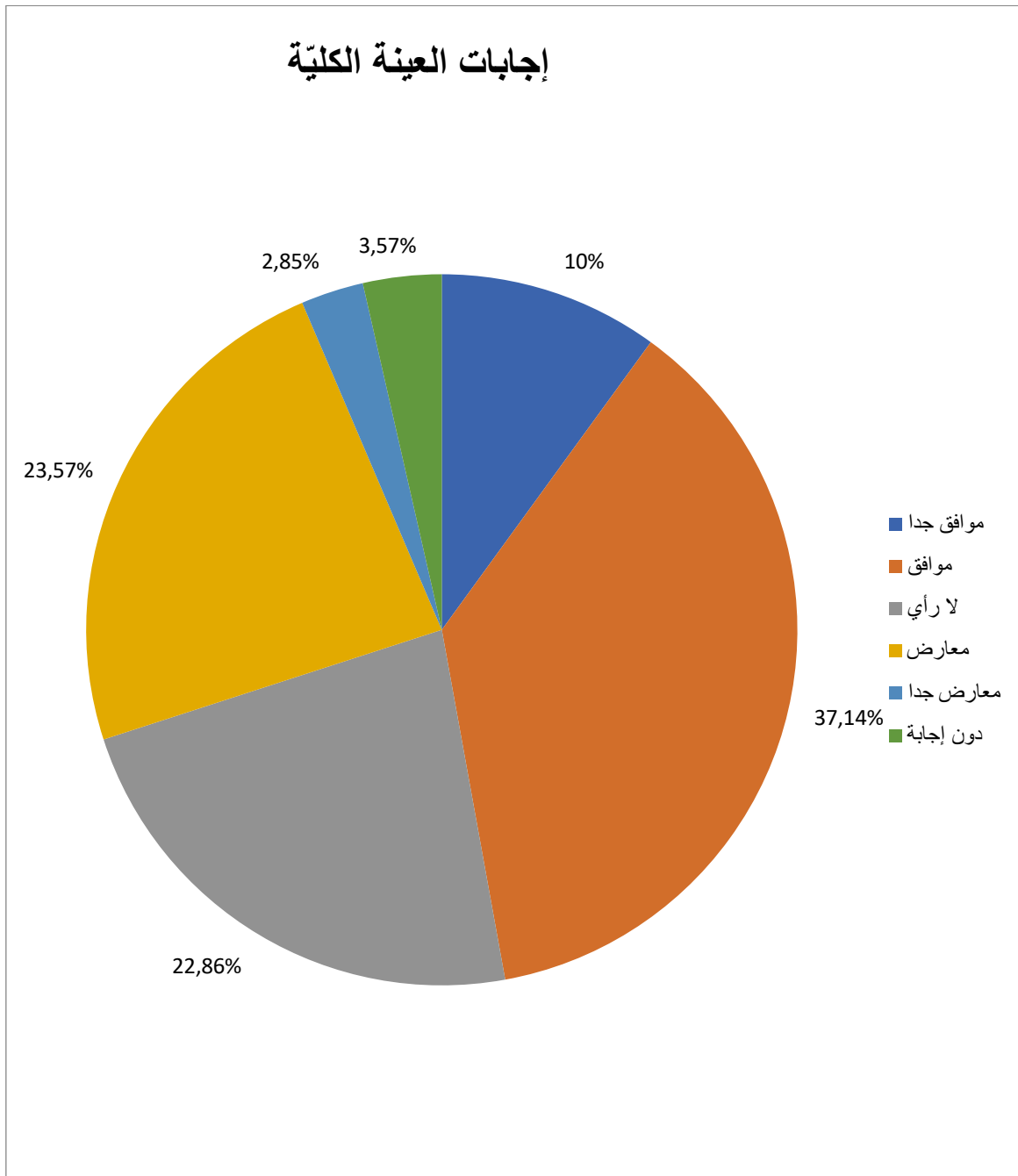


الشكل رقم (29)، مج 1: يبين مدى استخدام الفرضيات (صياغة وتحقيقا) في درس التاريخ لدى عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (30)، مج 1: يبين مدى استخدام الفرضيات (صياغة وتحقيقا) في درس التاريخ لدى أفراد العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (11)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه يعطي للتلاميذ معلومات جاهزة.

الخيارات		موافق جدا		موافق		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
الإجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		22	4	26	4	6	2	7	4	1	2	4	0
		%31.71		36.59		9.75		13.41		%3.65		%4.87	
عينة طلبة الثانوي		5	3	17	10	3	2	13	3	0	1	0	1
		%13.79		46.55		8.62		25.86		%1.72		%1.72	
العينة الكلية		27	7	43	14	9	4	20	7	1	3	4	1
		%24.29		40.71		9.28		19.29		%2.85		%3.57	

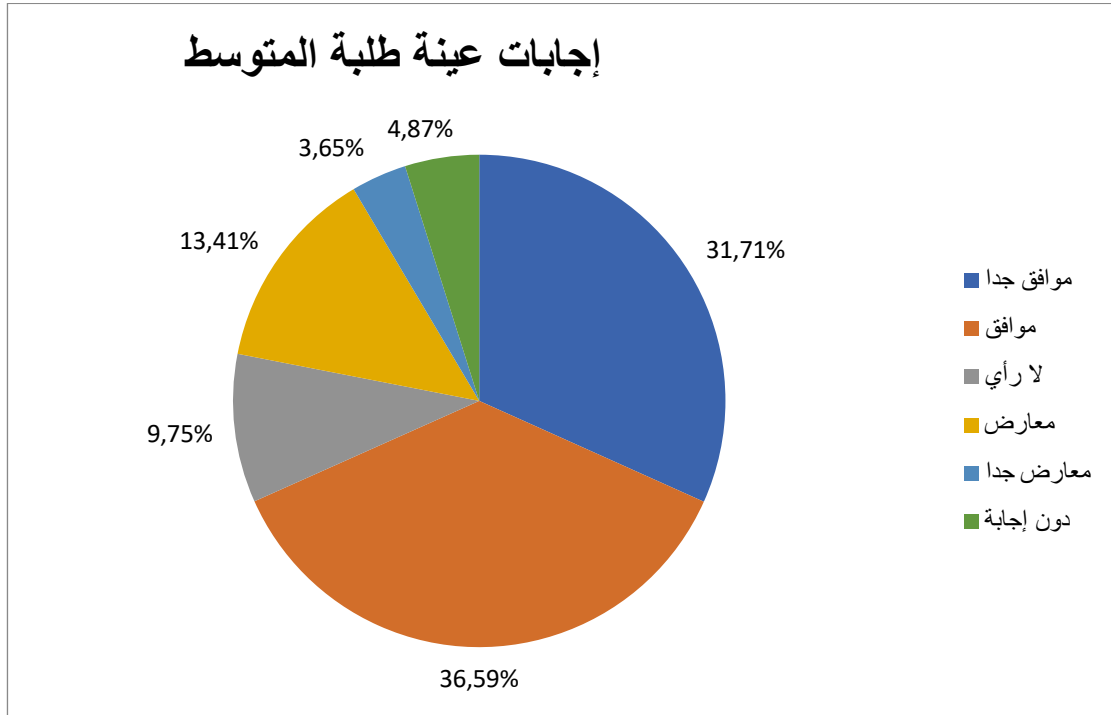
قراءة في نتائج الجدول رقم (11)، مج 1:

يقرّ أكثر من 64% من العينة الكلية أنّ درس التاريخ يعتمد على المعلومات الجاهزة مقابل 22.14% لا يرون ذلك، حيث تصل نسبة الموافقين لدى عينة طلبة المتوسط إلى 68.3% مقابل 17.06% من المعارضين، في حين يوافق 60.34% من عينة طلبة الثانوي مقابل 27.58% يعارضون، وأغلبهم من الإناث.

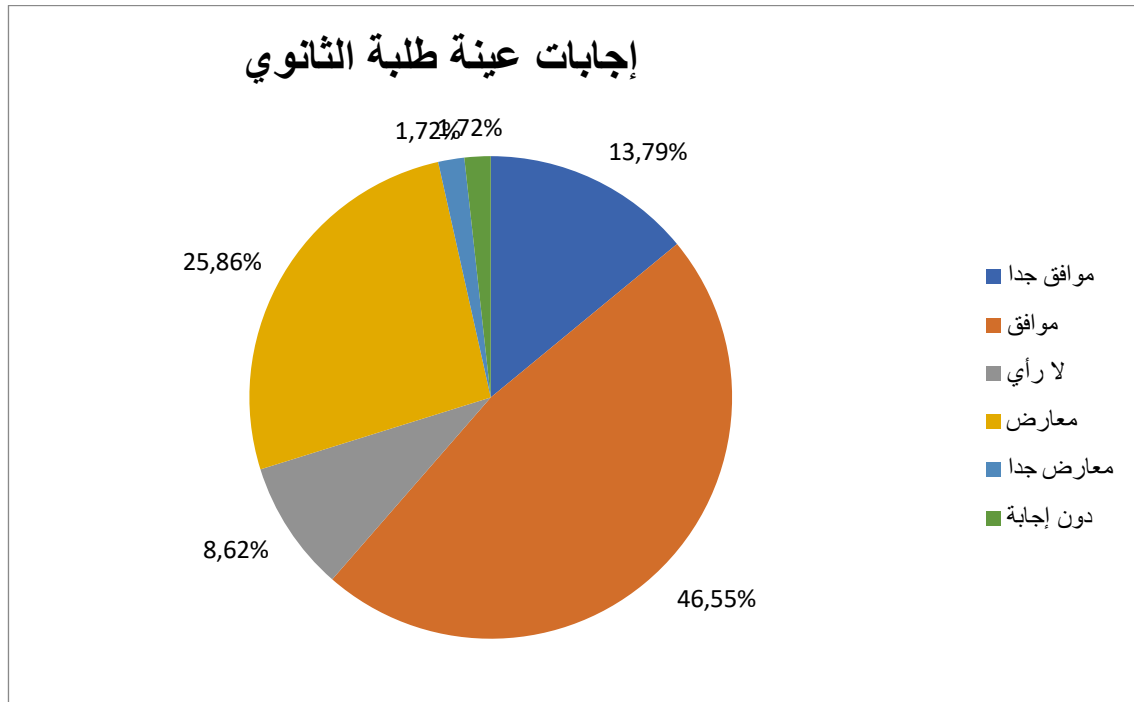
بعض المعلومات التاريخية أصبحت في حكم المتفق عليه خاصة إذا كانت مبنية على معطيات موضوعية كالشهادات والوثائق، أو درست من قبل مختصين، ولذلك تقدّم هذه المادة في درس التاريخ كمعلومات جاهزة تثري الرصيد المعرفي للمتلقي.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (31)، مج 1: يبين مدى اعتماد درس التاريخ على المعلومات الجاهزة بالنسبة لعينة طلبة المتوسط.

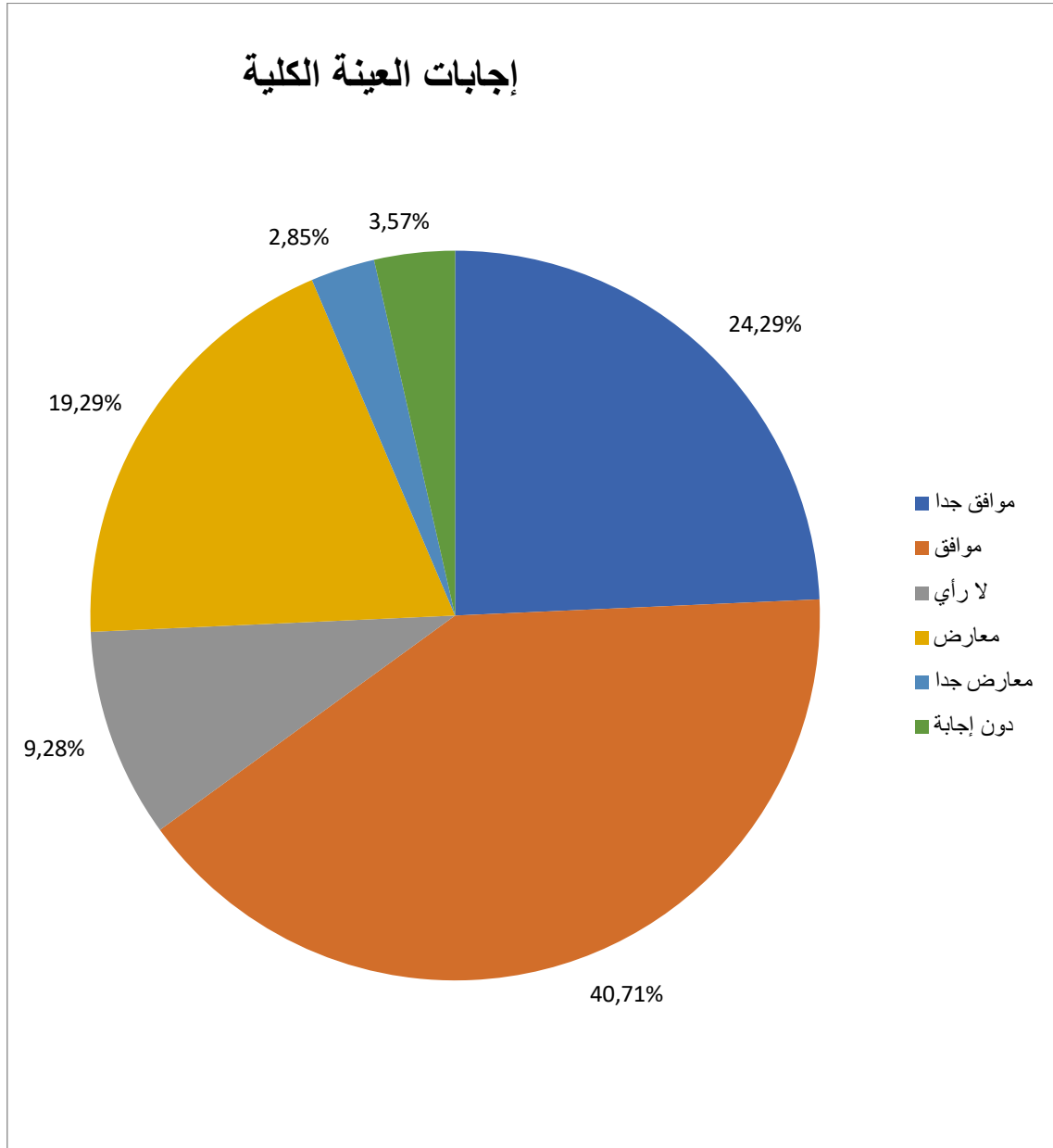


الشكل رقم (32)، مج 1: يبين مدى اعتماد درس التاريخ على المعلومات الجاهزة بالنسبة لعينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (33)، مح 1: يبين مدى اعتماد درس التاريخ على المعلومات الجاهزة لدى أفراد العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (12)، المج 1: التاريخ الذي ندرسه يستند إلى معلومات مملأة.

الخيارات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
الإجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة		19	1	26	5	6	5	12	2	3	3	0	0
المتوسط		%24.39		%37.80		%13.41		%17.07		%7.31		%00	
عينة طلبة الثانوي		7	6	16	6	10	4	4	2	1	0	0	2
المتوسط		%22.41		%37.93		%24.13		%10.34		%1.72		%3.44	
العينة الكلية		26	7	42	11	16	9	16	4	4	3	0	2
المتوسط		%23.57		%37.86		%17.86		%14.29		%5		%1.43	

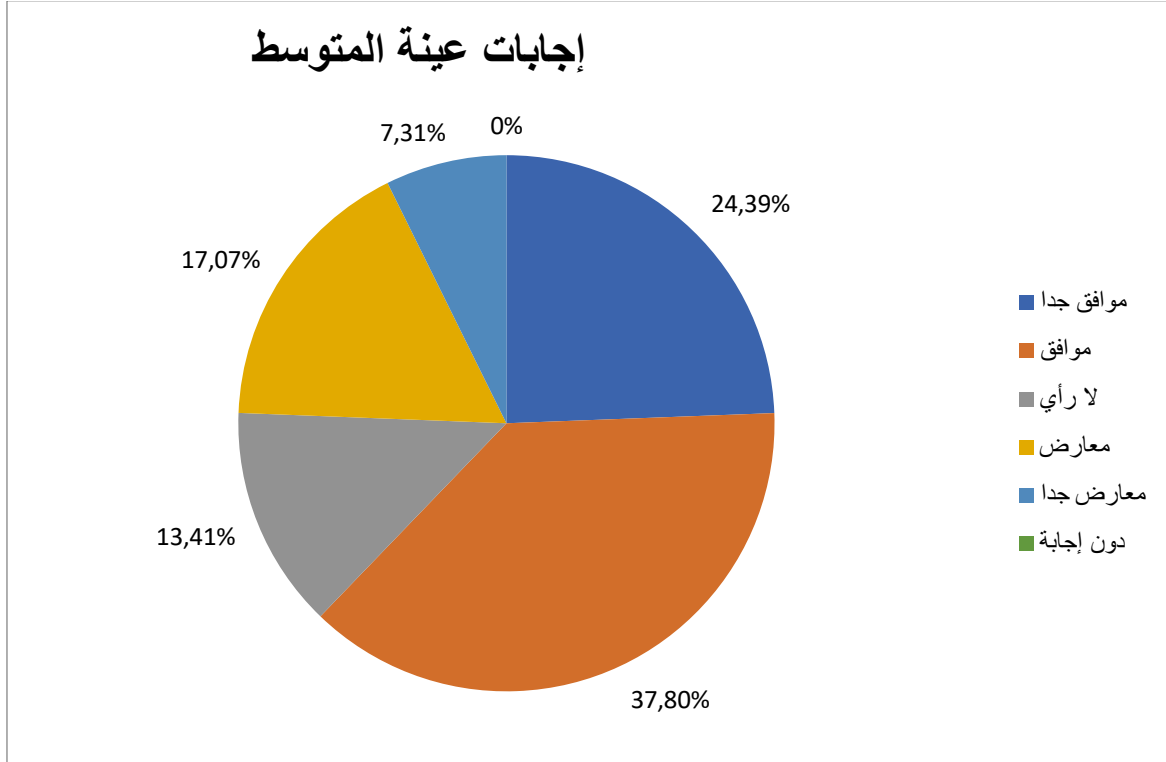
قراءة في نتائج الجدول رقم (12)، مج 1:

يقر أكثر من 60% من العينة المستجوبة بأن ما يُدرّس يُملَى على التلاميذ، ويعارضهم في ذلك أقل من 20% من المستجوبين، حيث ترتفع هذه المعارضة قليلا لدى عينة طلبة المتوسط بـ 24.38%، لكن من لا رأي لهم بلغت نسبتهم 17.86%، حيث ترتفع هذه النسبة إلى 24.13% لدى عينة طلبة الثانوي.

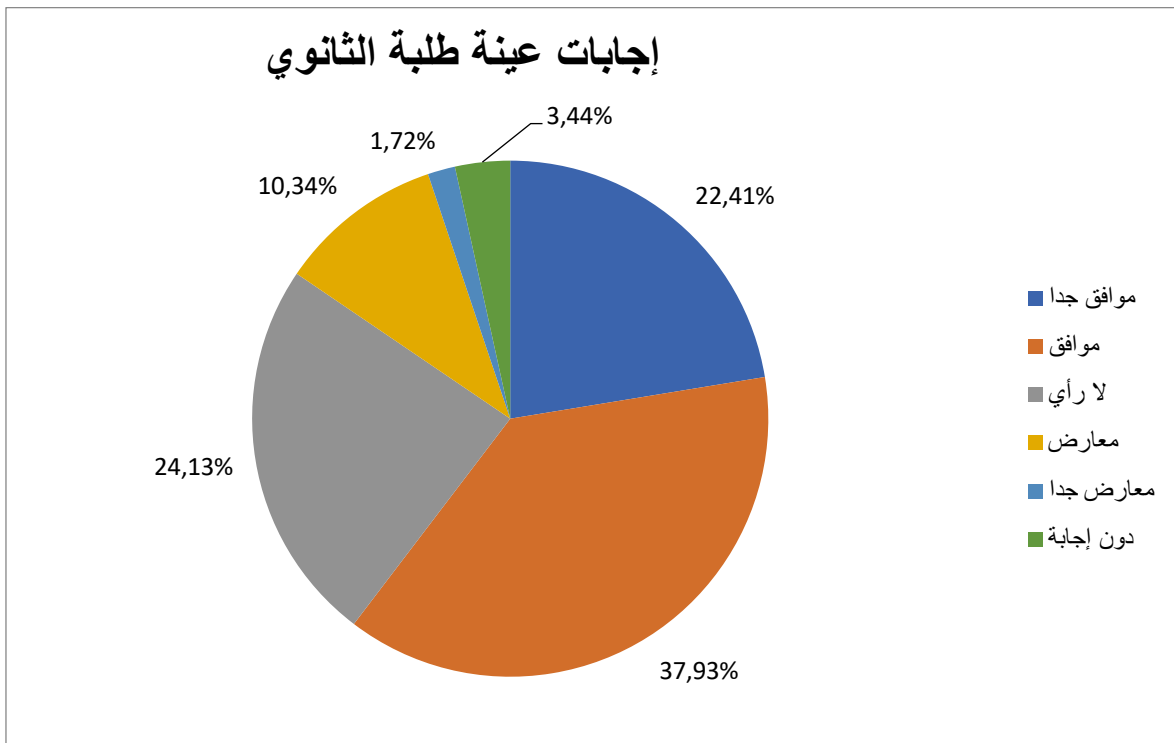
إن اعتبار ما يدرس هو مادة مملأة يعكس في النتيجة طبيعة التّقييم الممارس والذي يعتمد الحفظ أساساً، وهو ما تُترجمه جدران القاعات والمدرجات أثناء فترة الامتحانات...

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (34)، المجلد 1: يبين مدى اعتماد درس التاريخ على الإملاء لدى عينة طلبة المتوسط.

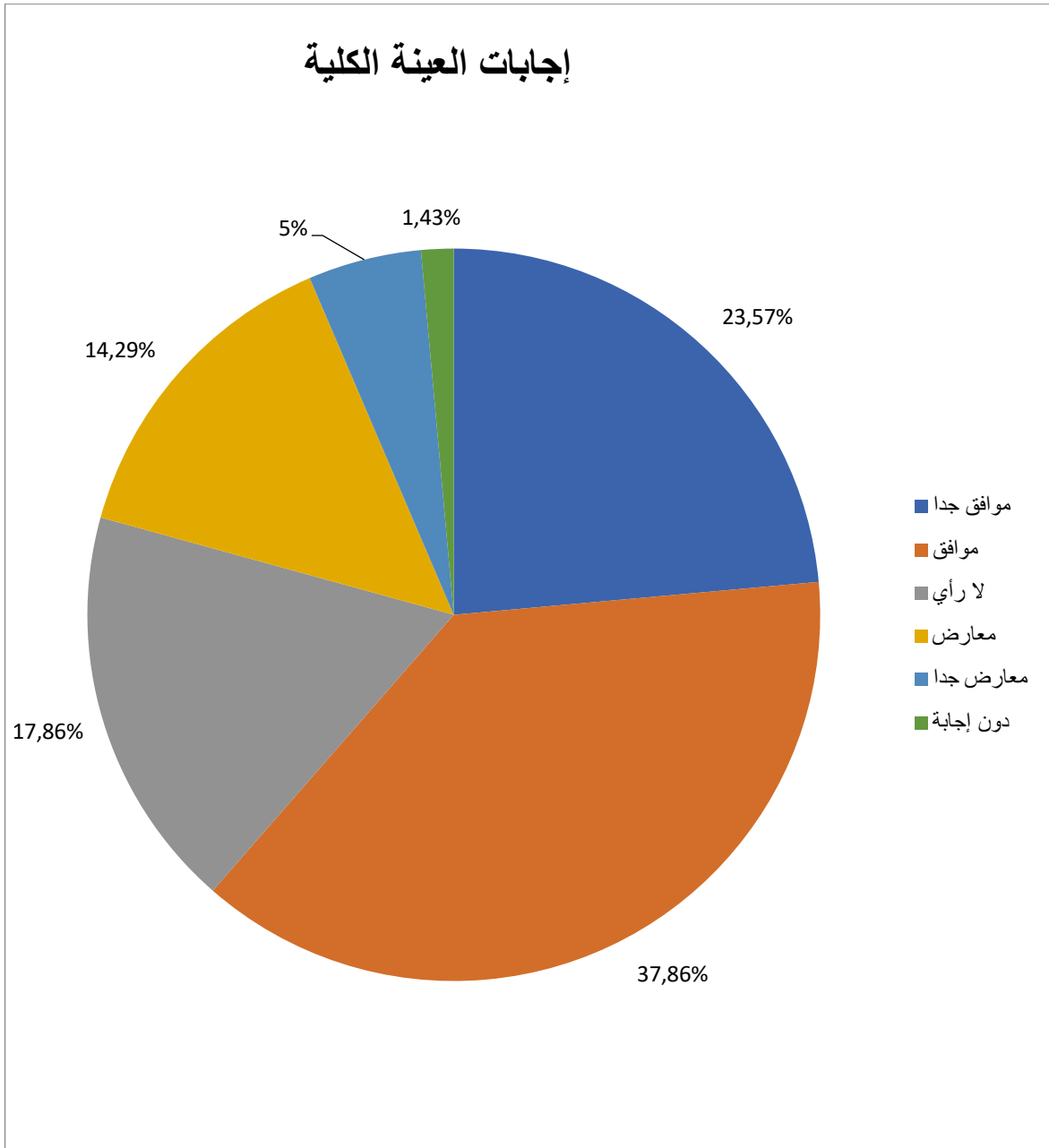


الشكل رقم (35)، المجلد 1: يبين مدى اعتماد درس التاريخ على الإملاء لدى عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (36)، المجلد 1: يبين مدى اعتماد درس التاريخ على الإيماء لدى العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (13)، مج1: التاريخ الذي ندرسه يجعل التلميذ قادرا على معرفة الماضي.

الخيارات		موافق جدا		موافق		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
الإجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		28	6	25	7	3	1	5	1	1	1	4	0
		%41.46		%39.02		%4.87		%7.31		%2.43		%4.88	
عينة طلبة الثانوي		12	3	20	11	2	1	2	2	0	2	2	1
		%25.86		%53.44		%5.17		%6.89		%3.44		%5.17	
العينة الكلية		40	9	45	18	5	2	7	3	1	3	6	1
		%35		%45		%5		%7.14		%2.85		%5	

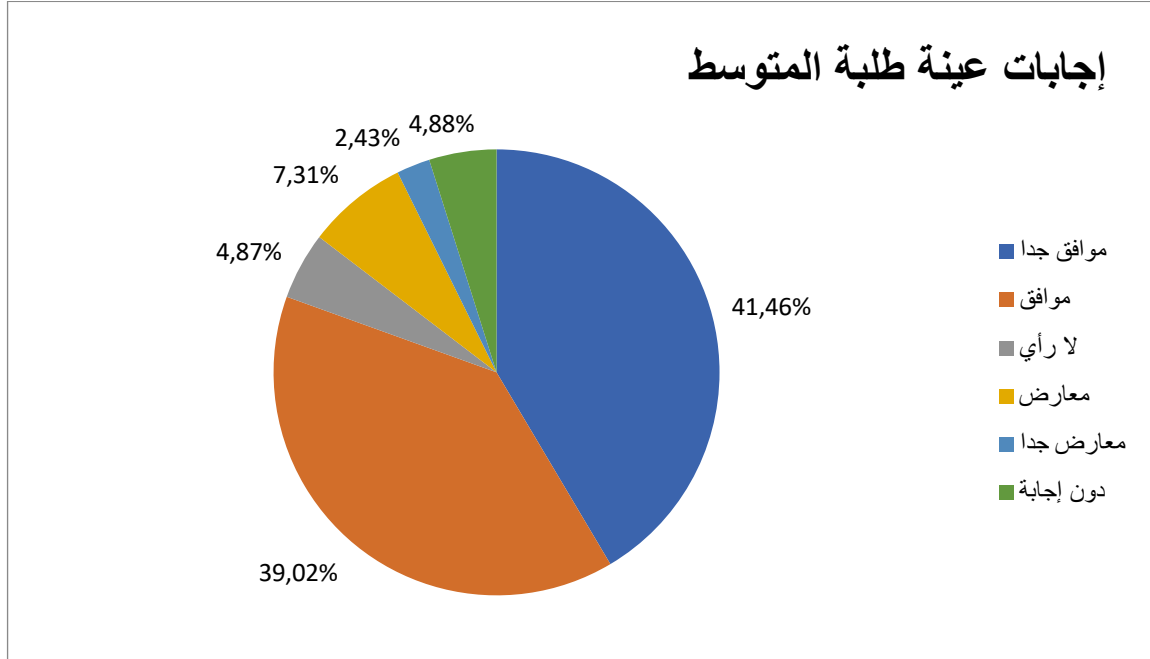
قراءة في نتائج الجدول رقم (13)، مج1:

تبين نتائج هذا الجدول التصور العام لدرس التاريخ باعتبار موضوعه الماضي، حيث بلغت نسبة الموافقين لدى العينة الكلية 80% توزعت بين الموافقين جدا (35%) والموافقين (45%)، حيث بلغت النسبة لدى عينة طلبة الثانوي 79.3%، و80.48% لدى عينة طلبة المتوسط، وتوزعت النسبة المتبقية مناصفة بين لا رأي لهم ومن امتنعوا عن الإجابة من جهة، والمعارضين بدرجتيهما من جهة ثانية.

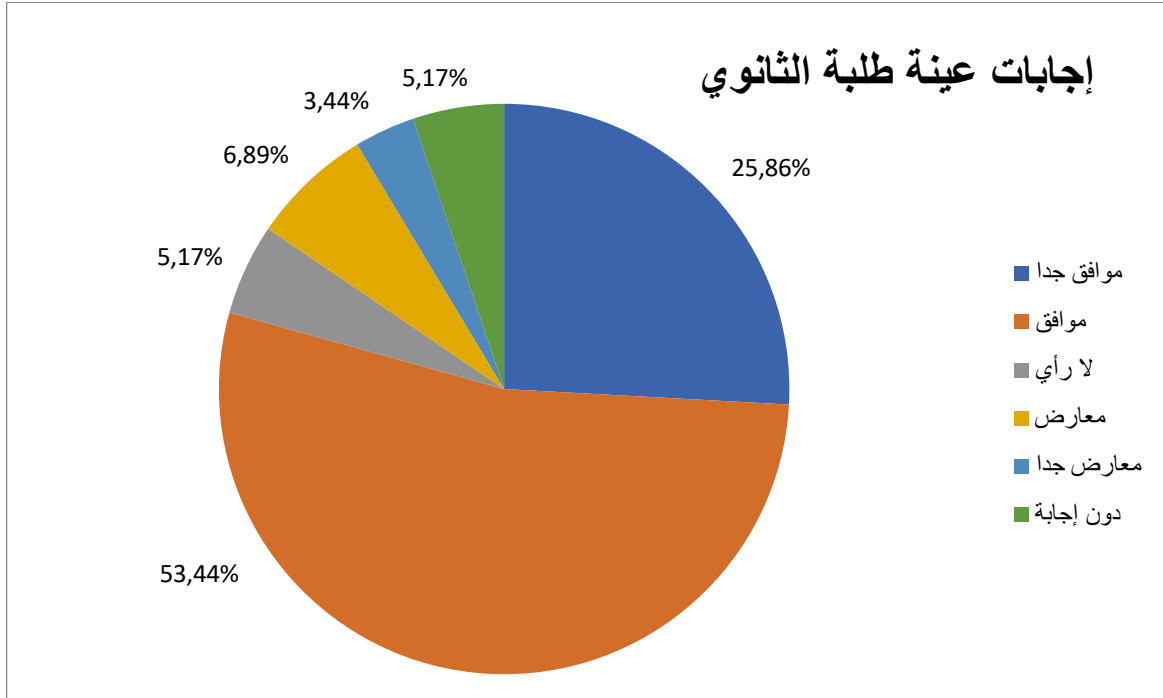
إن النظر إلى التاريخ باعتباره ماض قد لا يساهم في منح درس التاريخ الاهتمام الذي يستحقه من قبل التلاميذ، ولعل ذلك قد يساهم في جعل درس التاريخ مملا أو لا يجذب اهتمام التلاميذ به، إن بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط أو المرحلة الثانوية. فربط أحداث الماضي بالحاضر والمستقبل هو مساهمة منهجية وتعليمية في جعل درس التاريخ أكثر حضورا لدى التلاميذ.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (37)، مج 1: يبين صلة التاريخ الذي يتمّ تدريسه يجعل التلميذ قادرا على معرفة الماضي لدى عينة طلبة المتوسط.

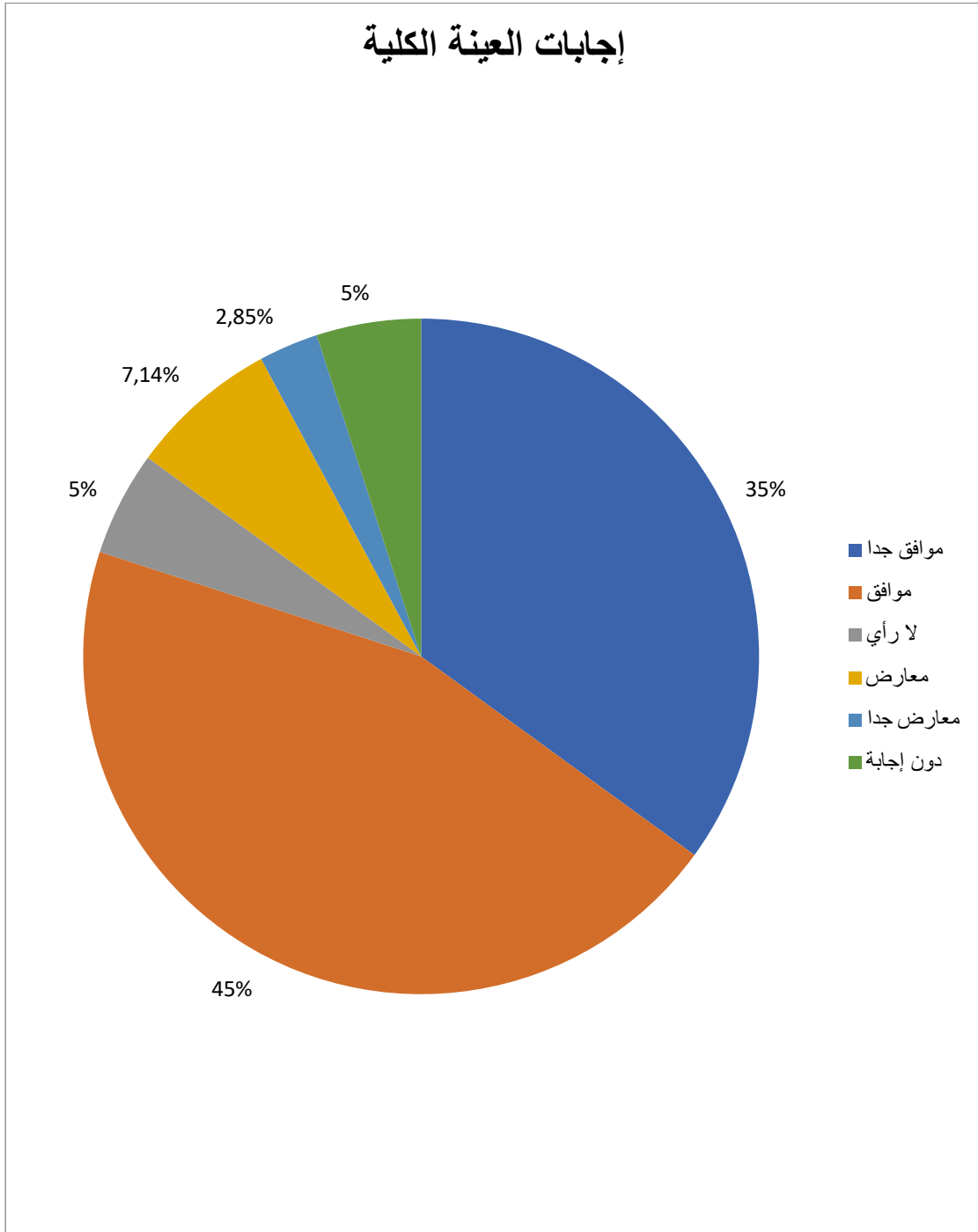


الشكل رقم (38)، مج 1: يبين صلة التاريخ الذي يتمّ تدريسه يجعل التلميذ قادرا على معرفة الماضي لدى عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (39)، مج 1: يبين صلة التاريخ الذي يتمّ تدريسه يجعل التلميذ قادرا على معرفة الماضي لدى العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

جدول رقم (14)، مج1: التاريخ الذي ندرسه يجعل التلميذ قادرا على الفهم بنفسه.

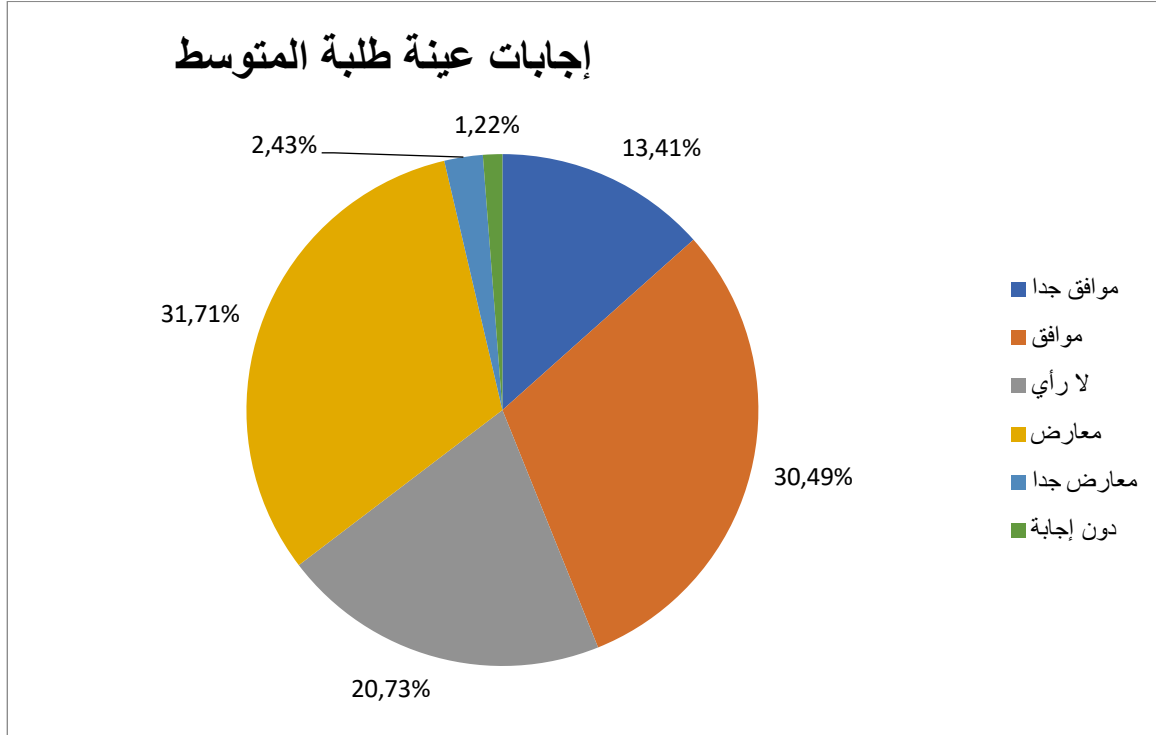
الخيارات / الإجابات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		7	4	23	2	13	4	21	5	1	1	1	0
		13.41		30.49		20.73		31.71%		2.43%		1.22%	
عينة طلبة الثانوي		8	0	16	6	3	2	7	5	0	5	4	2
		13.79		37.93		8.62%		20.69%		8.62%		10.34%	
العينة الكلية		15	4	39	8	16	6	28	10	1	6	5	2
		13.57		33.57		15.71		27.14%		5%		5%	

قراءة في نتائج الجدول رقم (14)، مج1:

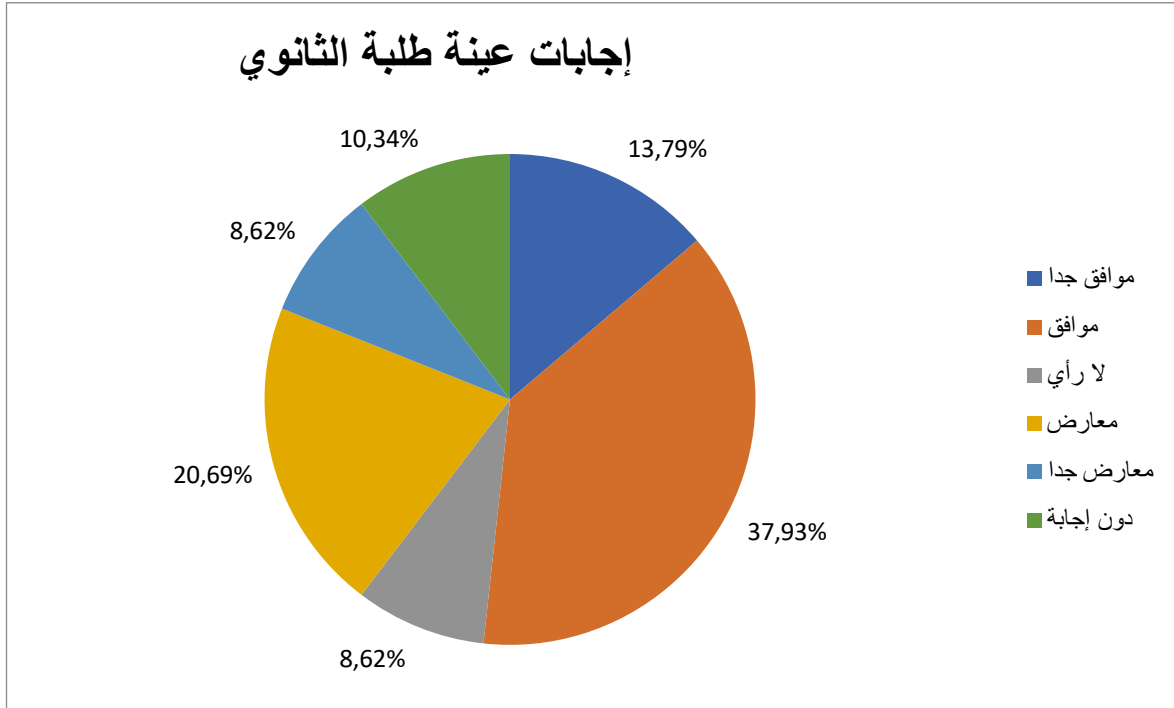
وصلت نسبة الموافقة بدرجتها على هذا السؤال بالنسبة للعينة الكلية إلى 49.14%، حيث تجاوزت لدى عينة طلبة الثانوي الـ 50%، ولم تتجاوز الـ 44% لدى عينة طلبة المتوسط، ووصلت المعارضة لدى نفس العينة الـ 34.14%، ولدى عينة طلبة الثانوي لم تتجاوز الـ 30%، وتعكس هذه النتائج غير الحاسمة، في تقديرنا، شعورا لدى العينة المستجوبة بقصور المتعلم على الفهم، ربّما لعدم الاهتمام الذي يبديه التلاميذ إزاء درس التاريخ، وهي الظاهرة التي تثير الاهتمام، وتُسبب بعض الحبر في المناسبات التي يتم فيها إحياء ذكريات تاريخية وطنية، كما أنّ بعض الدراسات قد أولت هذا الموضوع الاهتمام كشعور بالمشكلة.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (40)، مج 1: يبين مدى ما يمنحه درس التاريخ للتلميذ من القدرة على الفهم الذاتي حسب إجابات عينة طلبة المتوسط.

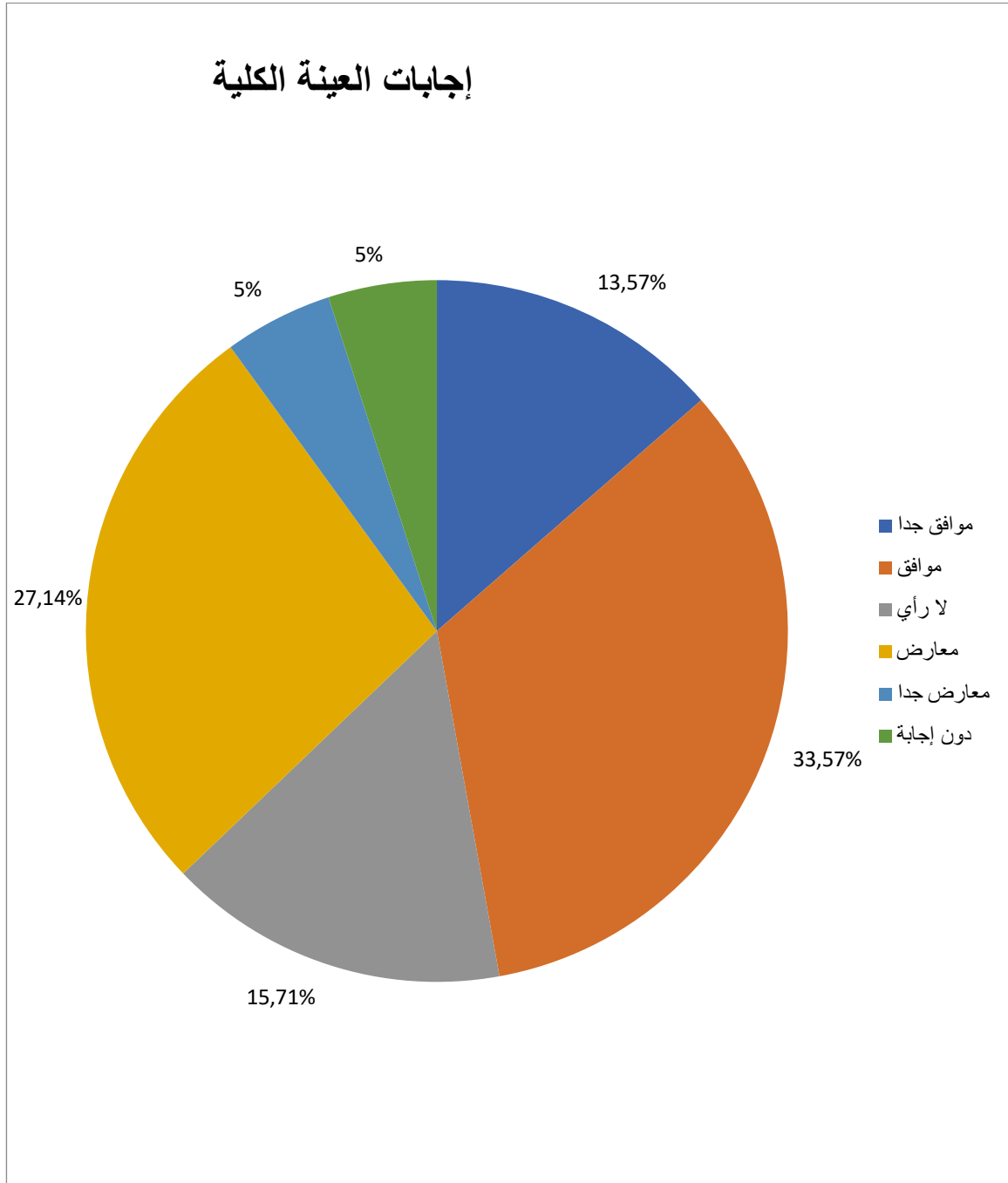


الشكل رقم (41)، مج 1: يبين مدى ما يمنحه درس التاريخ للتلميذ من القدرة على الفهم الذاتي حسب إجابات عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (42)، مج 1: يبين مدى ما يمنحه درس التاريخ للتلميذ من القدرة على الفهم الذاتي حسب إجابات العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (15)، مج 1: التاريخ الذي ندرسه يجعل التلميذ قادرا على فهم وضعه كجزائري

الإجابات		الخيارات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		32	8	19	3	5	3	6	2	0	0	4	0		
المتوسط		%48.78		%26.83		%9.75		9.75		%00		%4.88			
عينة طلبة الثانوي		17	5	13	2	2	5	5	5	0	2	1	1		
الثانوي		%37.93		%25.86		%12.06		17.24		%3.44		%3.44			
العينة الكلية		49	13	32	5	7	8	11	7	0	2	5	1		
العينة الكلية		%44.29		%26.43		%10.71		12.86		%1.42		%4.29			

قراءة في نتائج الجدول رقم (15)، مج 1:

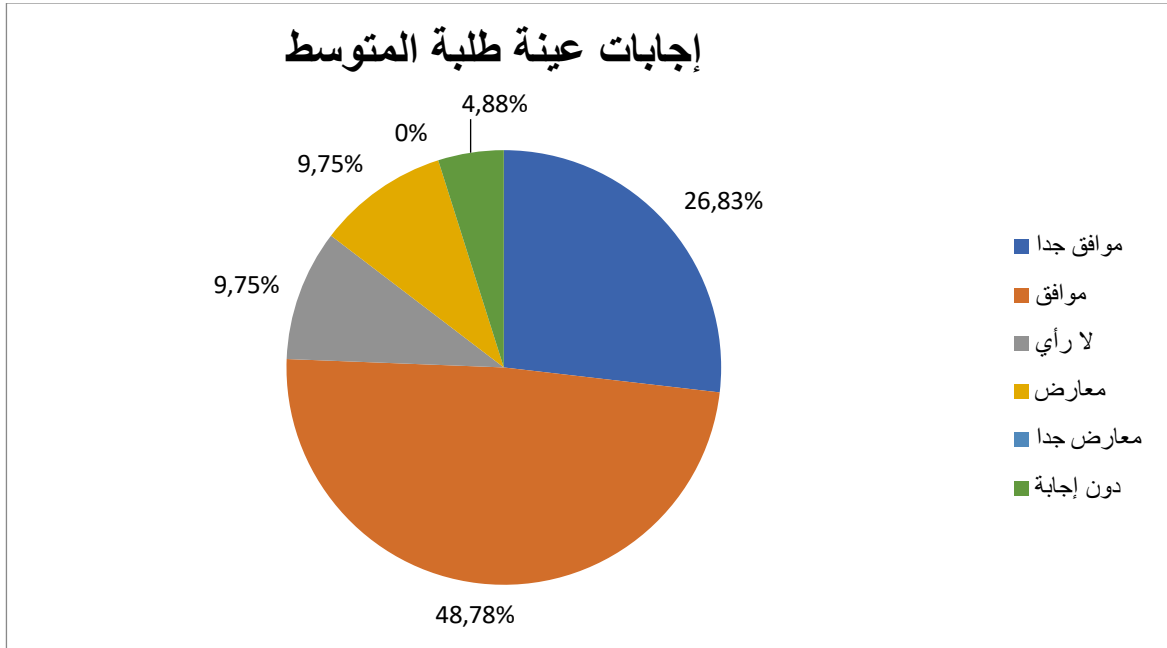
تصل نسبة الموافقة بدرجتها على هذا السؤال بالنسبة للعينة الكلية إلى أكثر من 70%، وتصل إلى 75.61% لدى عينة طلبة المتوسط، وتراوح نسبة من لا رأي لهم بين 9% و12% بالنسبة للعينتين، وتصل نسبة المعارضة لدى عينة طلبة الثانوي إلى أكثر من 20%، ولا تزيد عن 10% لدى عينة طلبة المتوسط.

ثمة فرق في إجابات أفراد العينة بين فئة طلبة المتوسط وطلبة الثانوي تحتاج إلى مزيد من الاستقصاء، إذ قد يرجع ذلك إلى فارق السن والنضج العقلي بين تلاميذ

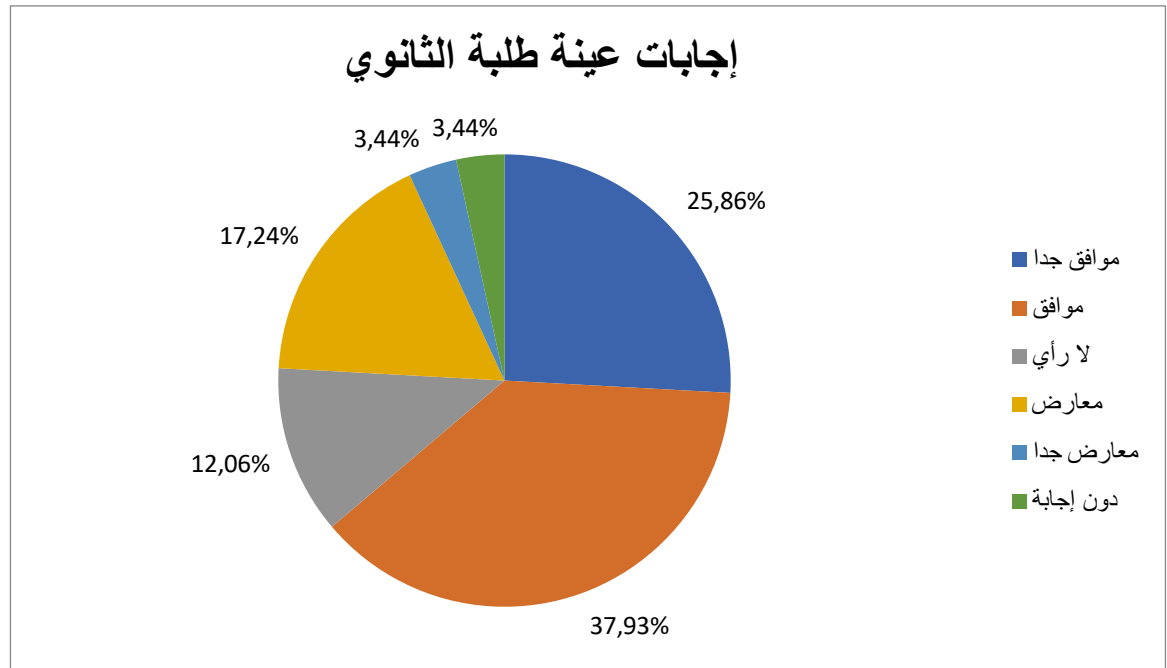
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهو ما قد يخبره بعض الطلبة الأساتذة أثناء فترات التربص الميداني حيث يكونون وجها لوجه أمام التلاميذ.

الشكل رقم (43)، مج 1: يبين مدى ارتباط المادة التاريخية التي تدرّس بجعل التلميذ قادرا على فهم وضعه الجزائري لدى عينة طلبة الثانوي.

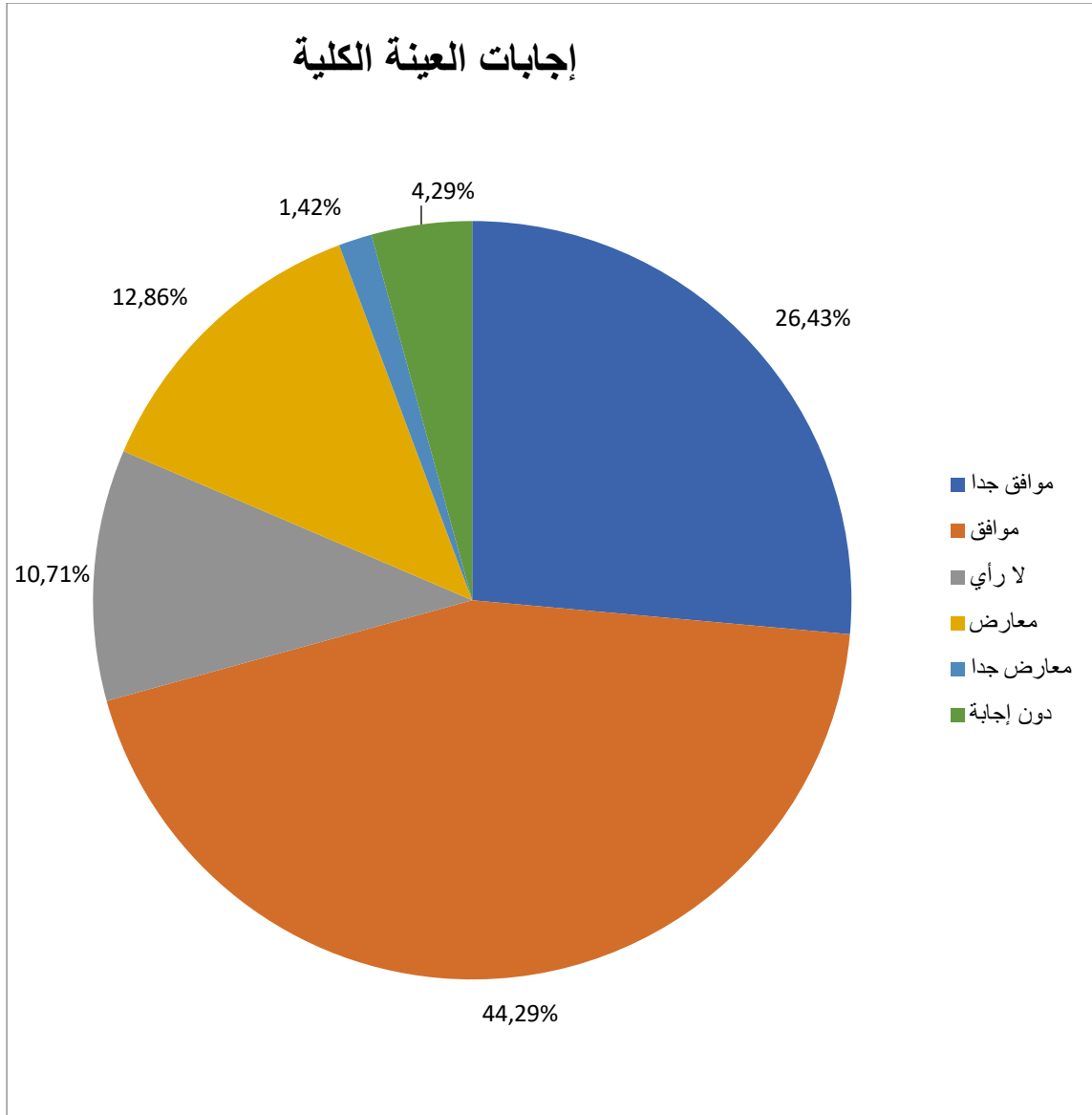


الشكل رقم (44)، مج 1: يبين مدى ارتباط المادة التاريخية التي تدرّس بجعل التلميذ قادرا على فهم وضعه الجزائري لدى عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (45)، مج 1: يبين مدى ارتباط المادة التاريخية التي تدرّس بجعل التلميذ قادرا على فهم وضعه كجزائري لدى العينة الكلية.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (16)، مج1: لكي أطور إمكاناتي في التدريس أكون بحاجة أكبر للمعرفة التاريخية.

الخيارات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط	أ	43	10	17	5	4	0	0	1	0	0	2	0
	ذ	64.63		26.83		4.87		1.22		0		2.43	
عينة طلبة الثانوي	أ	26	12	9	4	2	1	1	1	0	0	0	2
	ذ	65.51		22.41		5.17		3.44		0		3.44	
العينة الكلية	أ	69	22	26	9	6	1	1	2	0	0	2	2
	ذ	65		25		5		2.14		0		2.86	

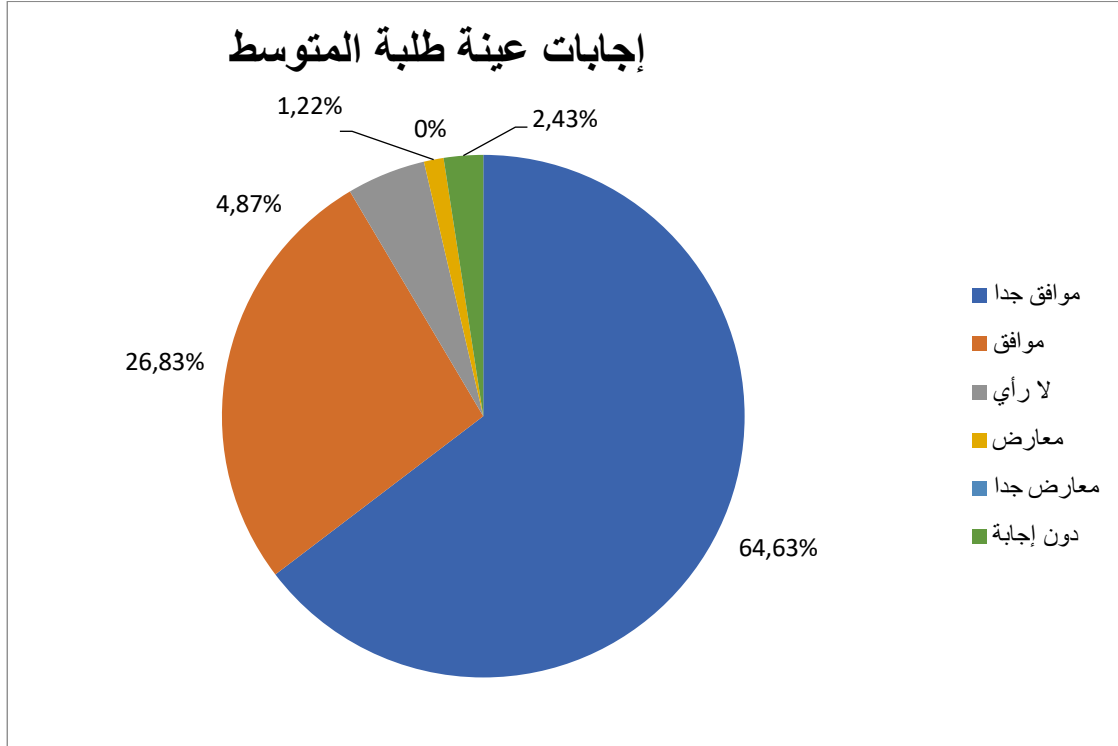
قراءة في نتائج الجدول رقم (16)، مج1:

تبين نتائج هذا الجدول الاتفاق الحاصل لدى العينة المستجوبة حول أهمية المعارف التاريخية في التدريس، حيث تصل النسبة إلى 90%، وتوزع النسبة الباقية بين من لا رأي لهم 5%، والمعارضون 2.14%، والذين لم يجيبوا 2.86%.

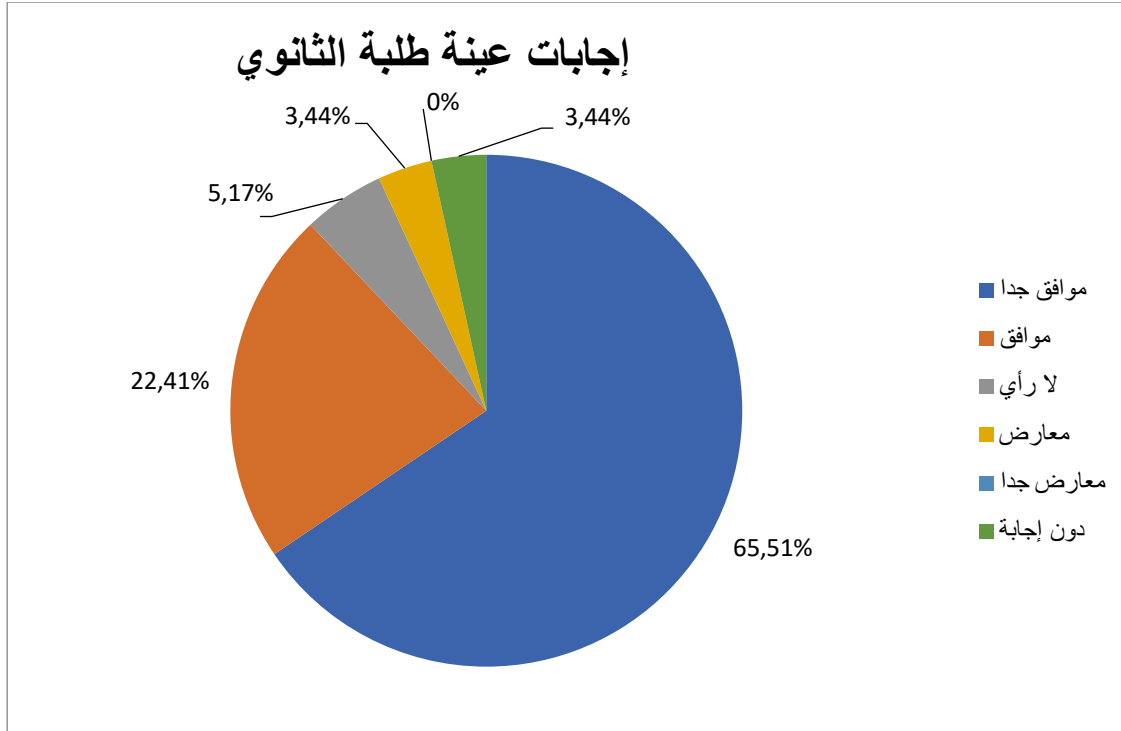
من الطبيعي أن تكون محتويات مادة التدريس موضع اهتمام الطالب الأستاذ، وأن يرى فيها مجالاً لتطوير إمكاناته في التدريس مستقبلاً، ما يعني أنّ ثمة إدراك واضح بأنّ ميدان التاريخ مفتوح أمام البحث العلمي خاصة ما تعلق منه بالشهادات والوثائق.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (46)، مج 1: يبين مدى ارتباط تطوّر الإمكانيات التدريسيّة للأستاذ بالمعرفة التاريخية لدى عينة طلبة المتوسط.

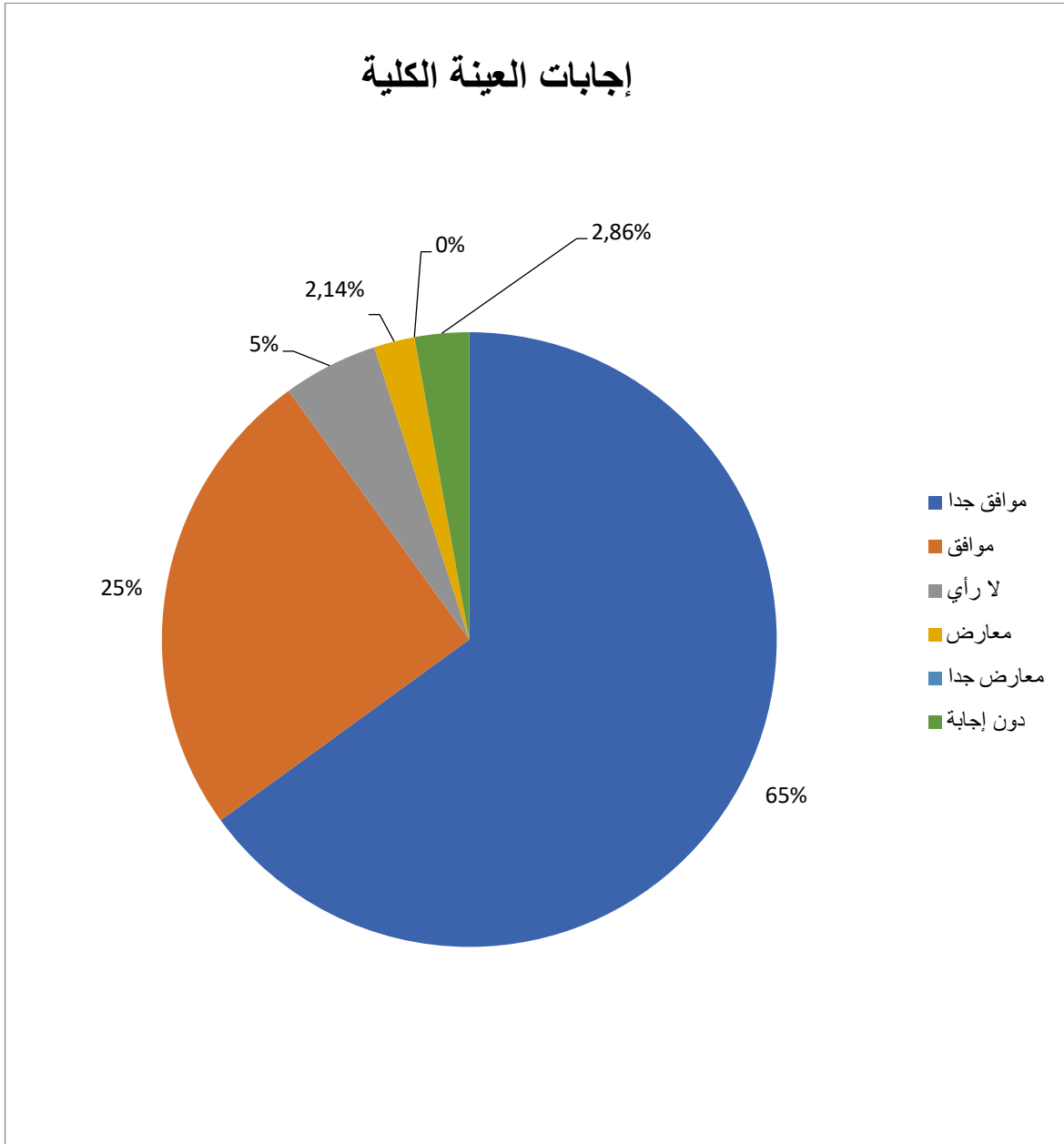


الشكل رقم (47)، مج 1: يبين مدى ارتباط تطوّر الإمكانيات التدريسيّة للأستاذ بالمعرفة التاريخية لدى عينة طلبة الثانوي.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (48)، مج 1: يبين مدى ارتباط تطوّر الإمكانيات التدريسيّة للأستاذ بالمعرفة التاريخية لدى العينة الكليّة.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (17)، مج 1: لكي أطور إمكاناتي في التدريس أكون بحاجة أكبر للمعرفة البيداغوجية.

الخيارات		موافق		موافق جدا		لا رأي		معارض		معارض جدا		دون إجابة	
الإجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		44	7	17	7	3	2	1	0	0	0	1	0
المتوسط		62.20		%29.27		%6.09		%1.22		%00		%1.22	
عينة طلبة الثانوي		21	16	14	3	1	1	2	0	0	0	0	0
الثانوي		63.79		%29.31		%3.44		%3.44		%00		%00	
العينة الكلية		65	23	31	10	4	3	3	0	0	0	1	0
العينة الكلية		62.86		%29.29		%5		%2.14		%00		%0.71	

قراءة في نتائج الجدول رقم (17)، مج 1:

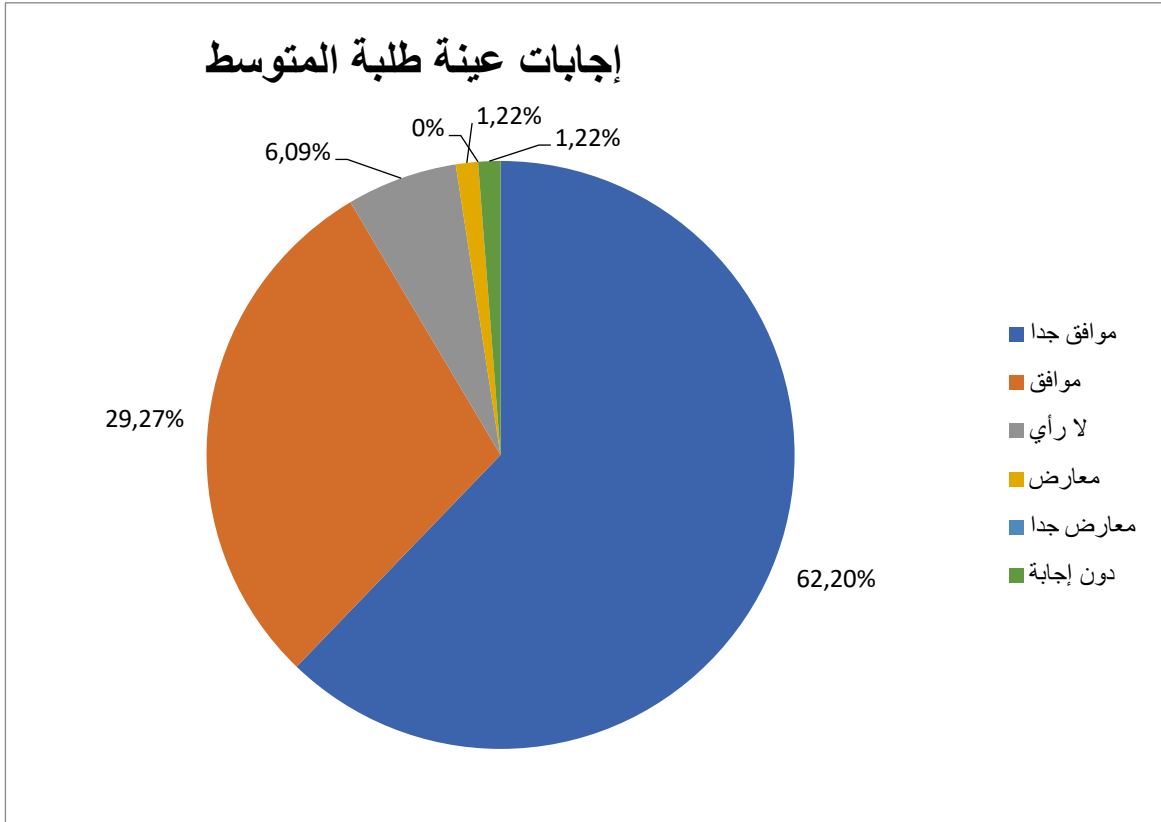
يرى أغلب الذين تم استجوابهم الأهمية التي تكتسبها المعارف البيداغوجية في عملية التدريس، حيث تصل النسبة إلى 62.2% بالنسبة لعينة طلبة المتوسط، وتزيد قليلا عند عينة طلبة الثانوي لتصل إلى 63.79%، وتمثل 62.86% من إجابات العينة الكلية.

تصل هذه النسبة بالنسبة للقبول في درجتيه إلى 81.47% بالنسبة لعينة طلبة المتوسط، و93.1% بالنسبة لعينة طلبة الثانوي.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

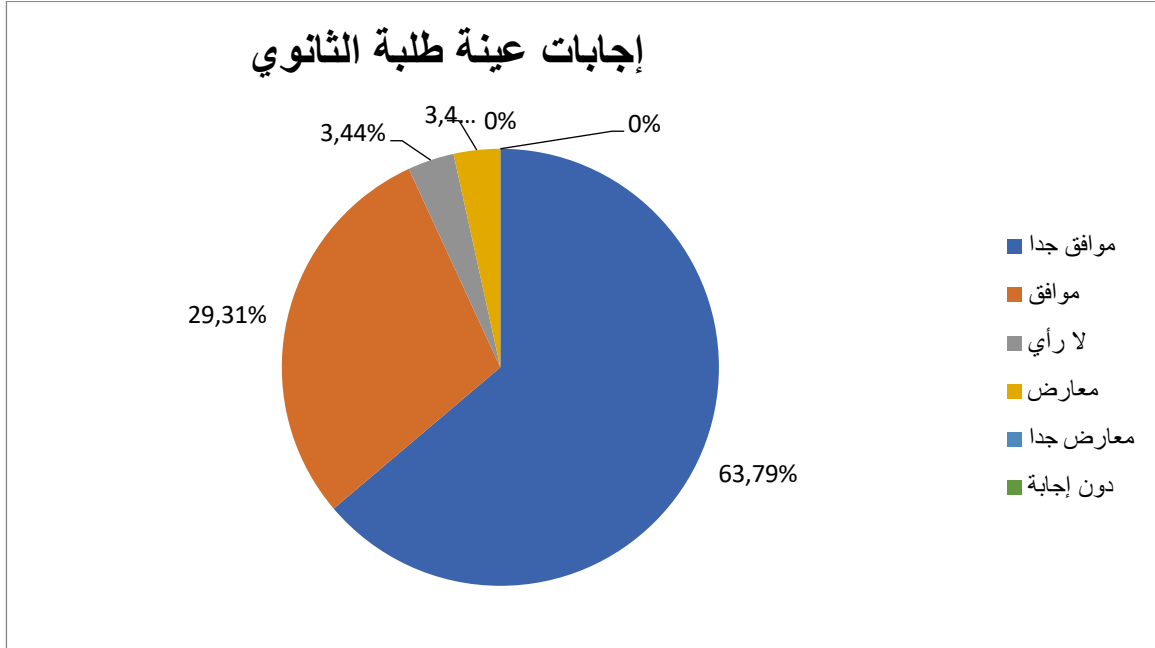
تتعدم المعارضة الكلية على هذا السؤال، ويعارض الإناث من أفراد العينة الكلية بنسبة 2.14%، ويحق لنا في هذا السياق أن ننوه بالأهمية التي تعطى للجوانب التربوية والنفسية في تكوين الأساتذة في مختلف الشعب العلمية والاجتماعية والأدبية، وهو ما تؤكد كثير من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية، وما موضوع التعليمات إلا دليل على هذا الاهتمام.

الشكل رقم (49)، مج 1: يبين مدى ارتباط تطوّر الإمكانيات التدريسية للأستاذ بالمعرفة البيداغوجية حسب إجابات عينة طلبة المتوسط.

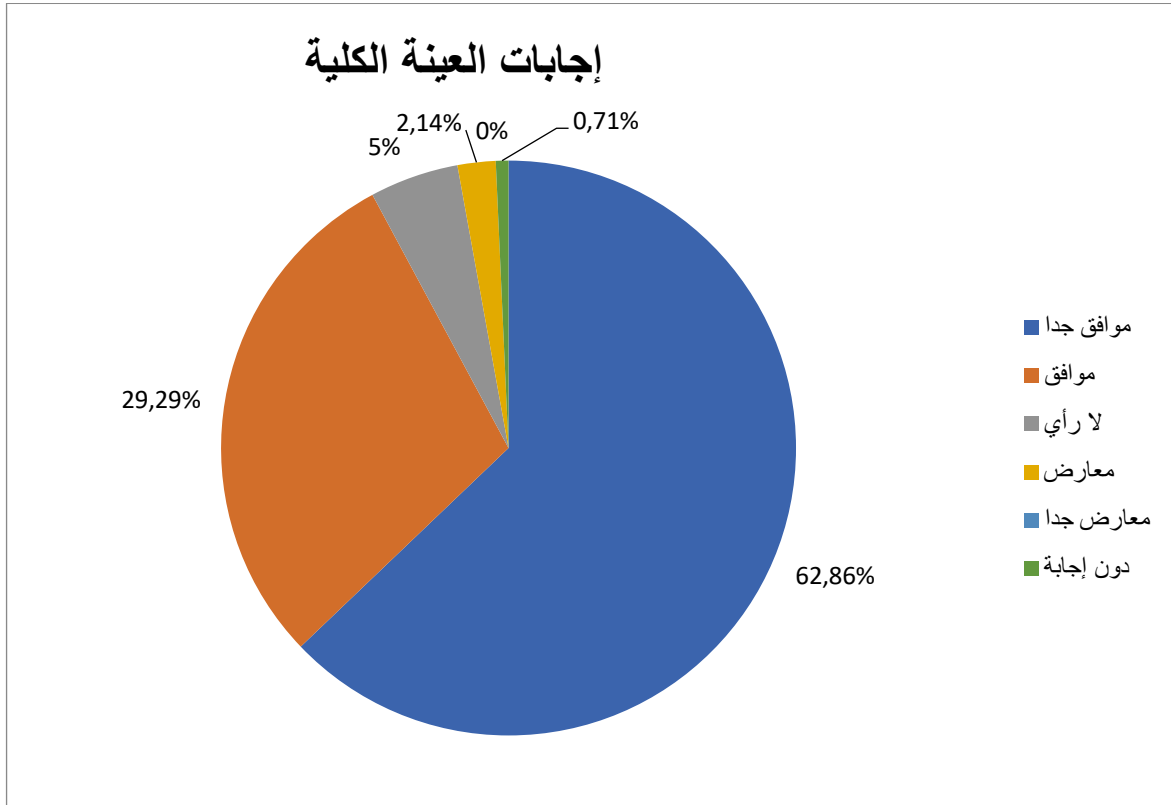


الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (50)، مج 1: يبين مدى ارتباط تطوّر الإمكانيات التدريسيّة للأستاذ بالمعرفة البيداغوجية حسب إجابات عينة طلبة الثانوي.



الشكل رقم (51)، مج 1: يبين مدى ارتباط تطوّر الإمكانيات التدريسيّة للأستاذ بالمعرفة البيداغوجية حسب إجابات طلبة العينة الكلية.



5- عرض وقراءة المجموعة الثانية من جداول الاستبيان:

- الجدول رقم (1)، مج 2: هل توافق التقسيم الذي يُميّز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه التقليدي" وبين "الاتجاه الحديث"؟

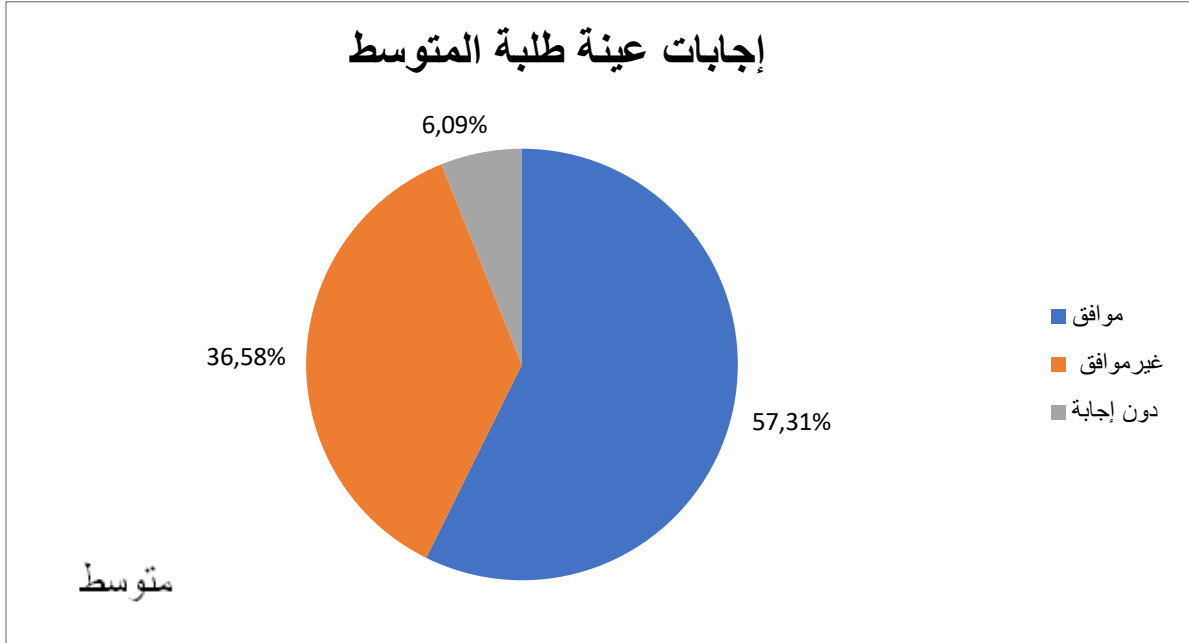
الخيارات		موافق		غير موافق		دون إجابة	
الإجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		39	8	23	7	4	1
		%57.31		%36.58		%6.09	
عينة طلبة الثانوي		22	9	16	10	0	1
		%53.44		%44.82		%1.72	
العينة الكلية		61	17	39	17	4	2
		%55.71		%40		%4.29	

قراءة في نتائج الجدول رقم (1)، مج 2:

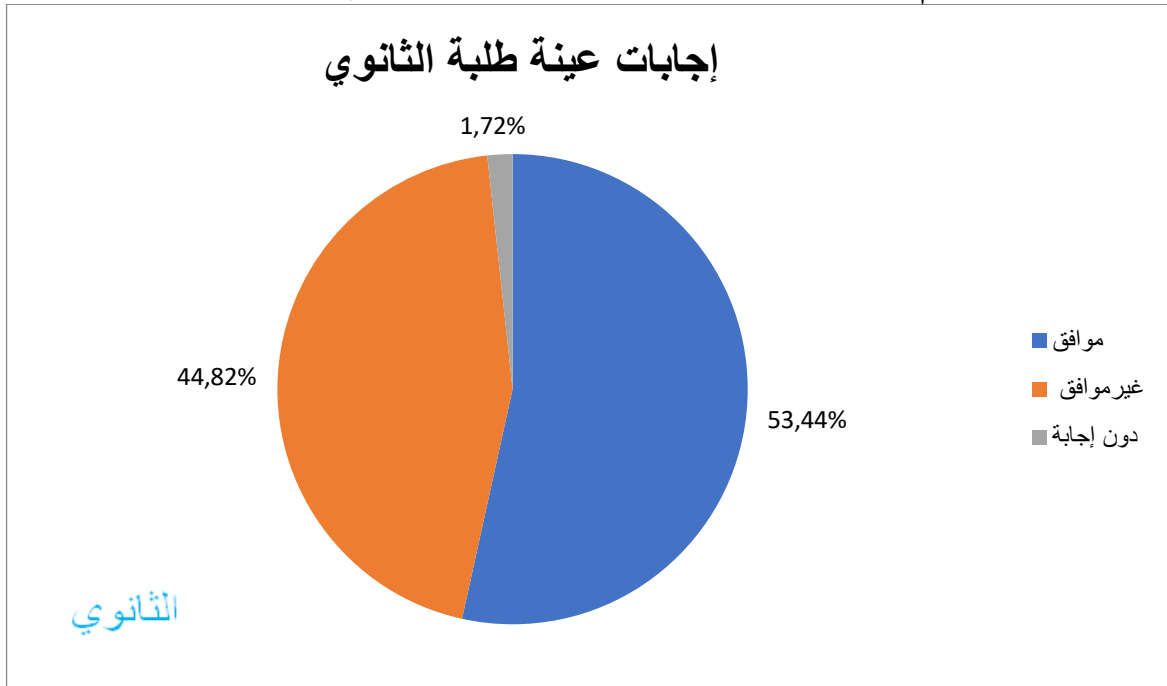
من خلال القراءة الرقمية (النسب) لنتائج إجابات عينة الدراسة على سؤال: هل توافق التقسيم الذي يُميّز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه التقليدي" وبين "الاتجاه الحديث"؟ نجد أنّ الاتجاه العام هو في صالح عملية التمييز بين الاتجاهين، لكن نسب الذين لا يوافقون على هذا التقسيم أو التمييز، هي نسب معتبرة حيث تصل إلى 44.82% لدى عينة طلبة الثانوي، و36.58% لدى عينة طلبة المتوسط، أي ما مجموعه 40%، ما يعني أنّ الحسم لدى عينة المستجوبين ليس دالاً، علماً أنّ ميدان التاريخ يحتاج كغيره من ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية إلى اعتبار التطور الحاصل في هذه العلوم عموماً وميدان التاريخ على وجه الخصوص.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (52) : يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط على سؤال يفحص مدى موافقة المستجوبين على التقسيم الذي يميز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه القديم" و"الاتجاه الحديث"

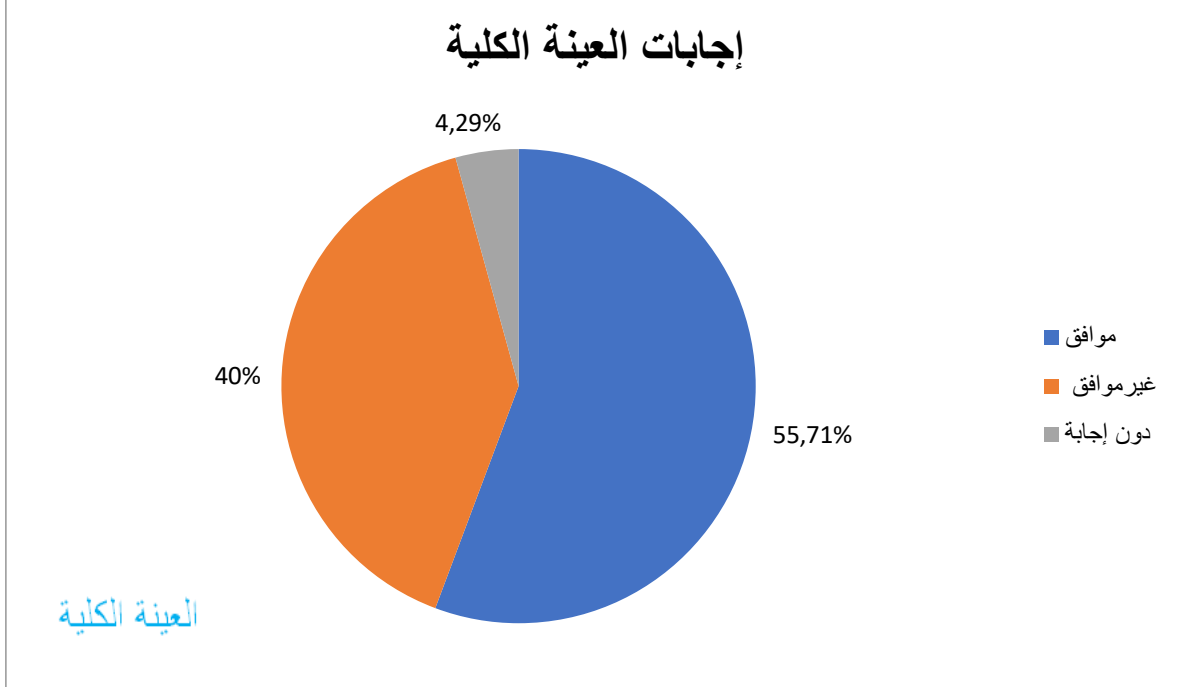


الشكل رقم (53) : يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة الثانوي على سؤال يفحص مدى موافقة المستجوبين على التقسيم الذي يميز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه القديم" و"الاتجاه الحديث".



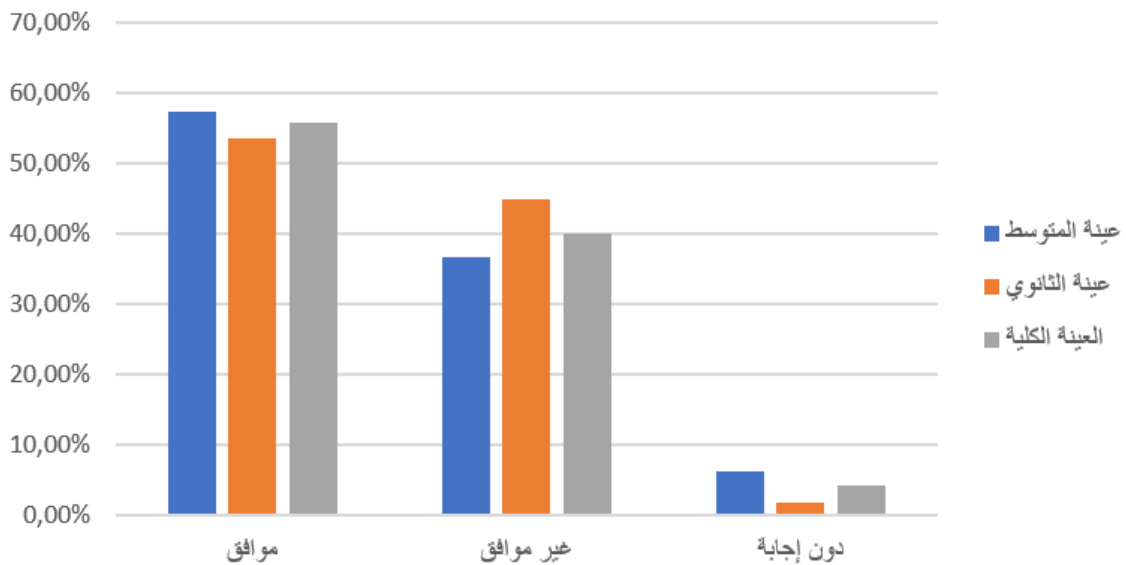
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (54): يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي (العينة الكلية) على سؤال يفحص مدى موافقة المستجوبين على التقسيم الذي يميز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه القديم" و"الاتجاه الحديث".



الشكل رقم (55): يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي حول التقسيم الذي يميز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه القديم" و"الاتجاه الحديث".

هل توافق التقسيم الذي يميز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه التقليدي" وبين "الاتجاه الحديث"؟



- الجدول رقم (2)، مج 2: هل توافق الاتجاه الذي يرى أن كتابة التاريخ هي عملية متجددة؟

الخيارات		موافق		غير موافق		دون إجابة	
الإجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		47	9	18	7	1	0
		%68.29		%30.48		%1.21	
عينة طلبة الثانوي		27	16	11	4	0	0
		%74.13		%25.86		%00	
العينة الكلية		74	25	29	11	1	0
		%70.71		%28.57		%0.71	

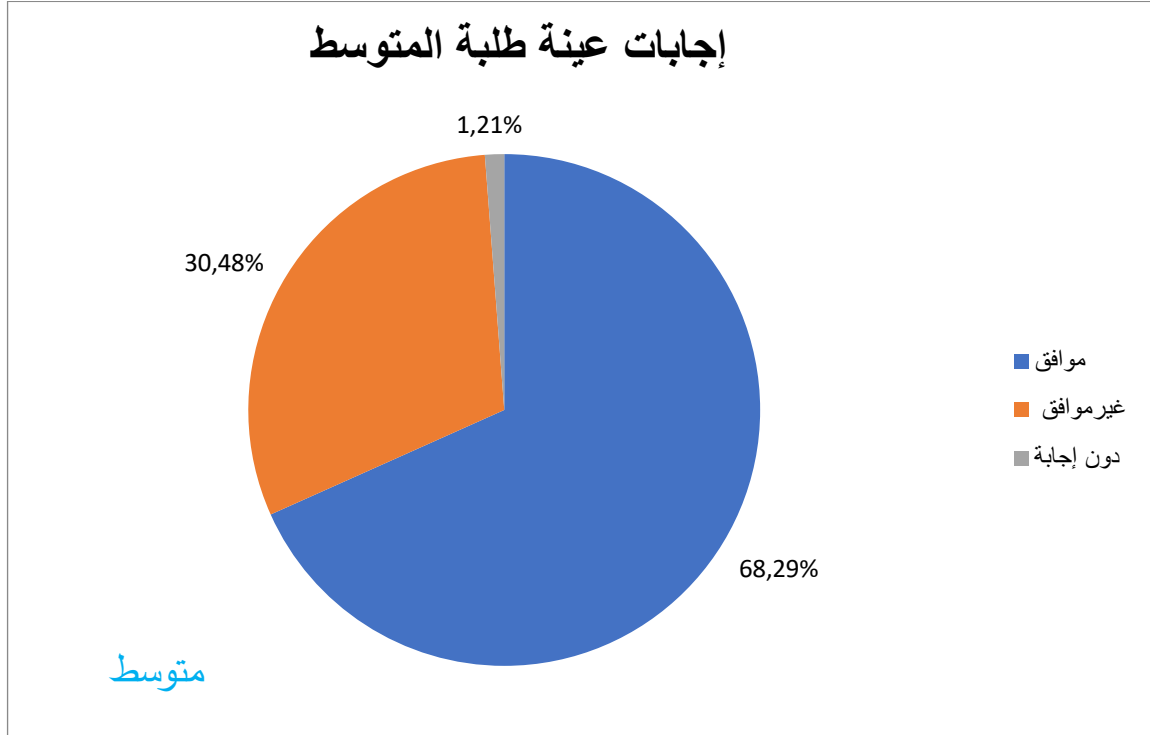
قراءة في نتائج الجدول رقم (2)، مج 2:

نتفق العينتان على أن كتابة التاريخ هي عملية متجددة، حيث بلغت نسبة الموافقة لدى عينة طلبة المتوسط 68.29%، في حين ارتفعت النسبة إلى 74.13% لدى عينة طلبة الثانوي، وبلغت النسبة الكلية 70.71%. هناك إذن شبه اتفاق لدى العينة المستجوبة بقراءات جديدة للحوادث التاريخية، على اعتبار أن العودة إلى الماضي عملية مفتوحة أمام البحث التاريخي ما دام هناك إمكانية للوصول إلى الأرشيف الذي لا يفتح إلا بعد مدة معينة.

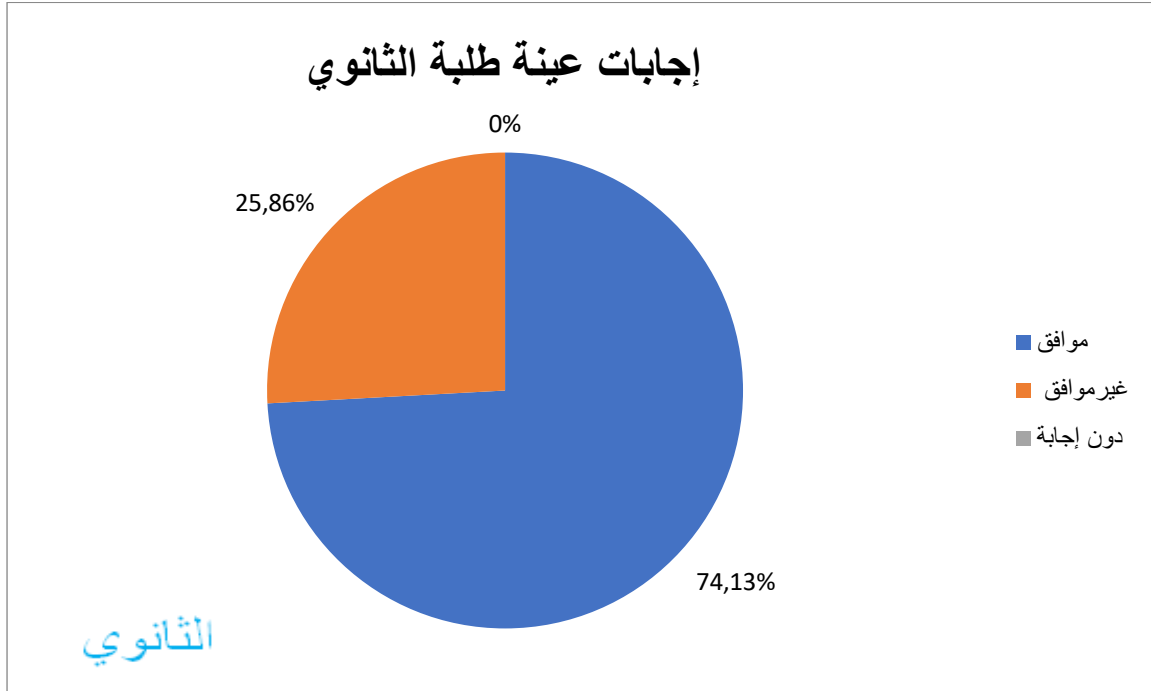
فميدان الكتابة التاريخية ما يزال بكرا خاصة أن مادة الأرشيف بالنسبة للفترة العثمانية وأيضاً بالنسبة للفترة الاستعمارية، ما تزال تنتظر من ينفذ عنها الغبار، وهو يجعل قراءة الأحداث الماضية أكثر موضوعية من القراءات المتحيزة أو المغرضة...

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (56): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط بالموافقة على سؤال متعلّق برؤية المستجوبين لعملية كتابة التاريخ باعتبارها عملية متجدّدة.

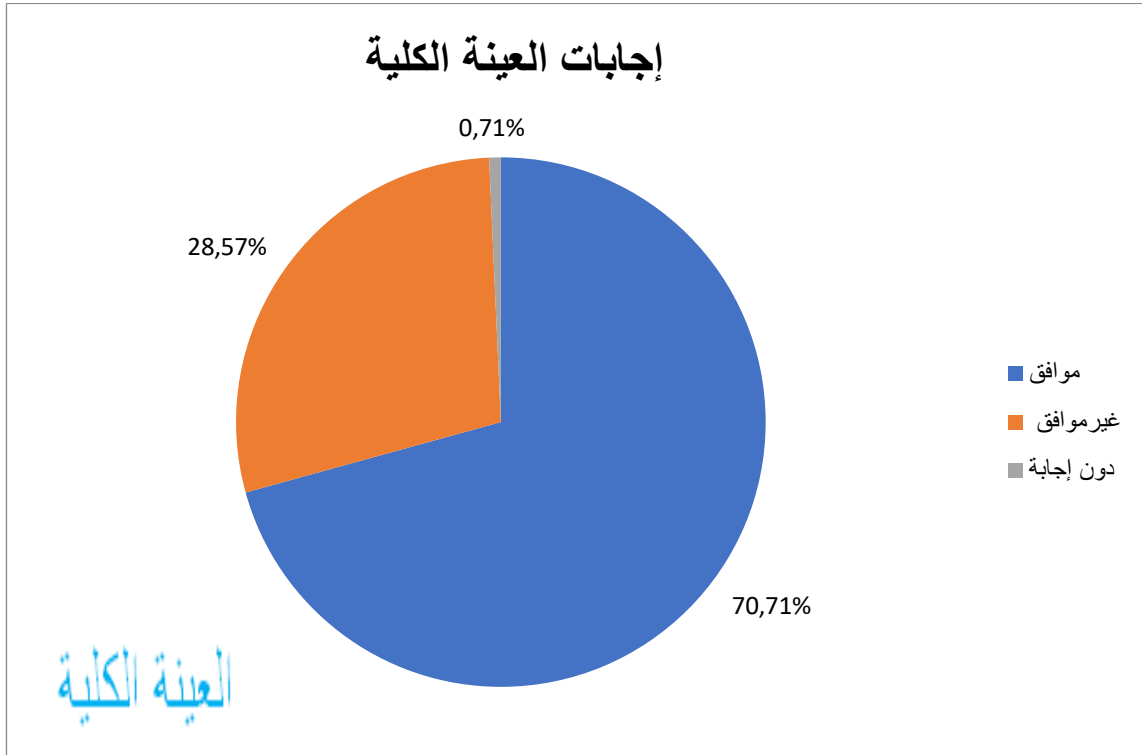


الشكل رقم (57): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة الثانوي بالموافقة على سؤال متعلّق برؤية المستجوبين لعملية كتابة التاريخ باعتبارها عملية متجدّدة.



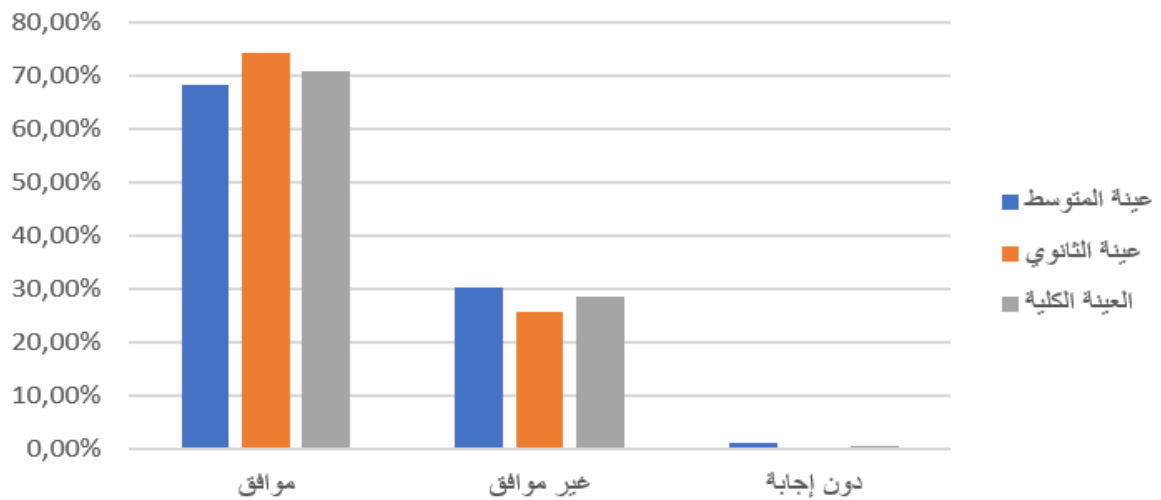
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (58): يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي بالموافقة على سؤال متعلق برؤية المستجوبين لعملية كتابة التاريخ باعتبارها عملية متجددة.



الشكل رقم (59) يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي بالموافقة عن مدى موافقة الاتجاه الذي يرى أنّ كتابة التاريخ هي عملية متجددة.

هل توافق الاتجاه الذي يرى أنّ كتابة التاريخ هي عملية متجددة؟



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (3)، مج 2: هل توافق من يرى بأن الانطلاق من إشكالية محددة في دراسة التاريخ، مكن المؤرخين من التحرر من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية السابقة؟

الخيارات		موافق		غير موافق		دون إجابة	
الإجابات		أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		47	10	16	4	3	2
		%69.51		%24.39		%6.09	
عينة طلبة الثانوي		29	12	8	7	1	1
		%70.68		%25.86		%3.44	
العينة الكلية		76	22	24	11	4	3
		%70		%25		%5	

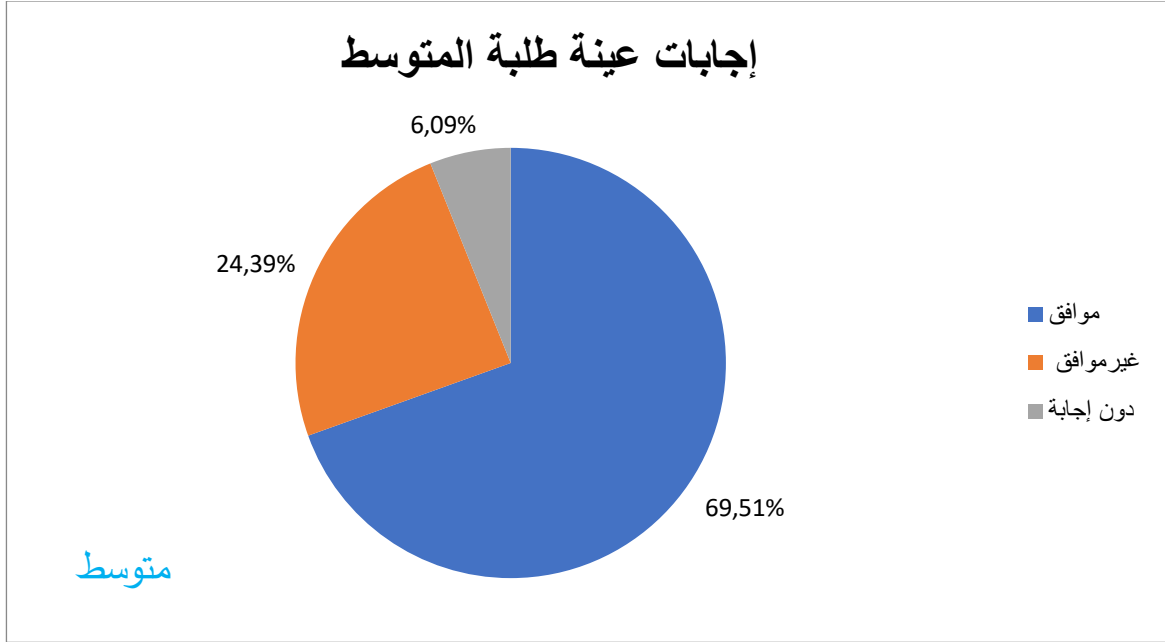
- قراءة في نتائج الجدول رقم (3)، مج 2:

يرى أغلبية المستجوبين من عينة طلبة المتوسط وطلبة الثانوي أن الانطلاق من إشكاليات في دراسة التاريخ مكن المؤرخين من التحرر من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية السابقة، ولعلّ الاتفاق الحاصل في التجاوب الايجابي مع هذه العبارة: (69.51% بالنسبة للمتوسط، و70.68% بالنسبة للثانوي)، مردّه لطبيعة المقاربات التعليمية في مناهجنا التربوية التي تؤكد على "الوضعية الإشكالية" كوضعية انطلاق في الدرس، ونحن نتساءل في ضوء الإشكالات المطروحة عن طبيعة هذه المقاربة الإشكالية في الدرس التاريخي، إذا علمنا المنحى الذي تسير به دروس هذه المادة في تأكيدها على الحفظ وتقييم الاسترجاع. فضلا عن ذلك فتعليمية المادة ليست موضع اهتمام برنامج تكوين أستاذ التاريخ في حدود علمنا، وهو ما يجعل التعليق على هذه النتائج يحتاج إلى نحت أكبر لمعرفة مدى

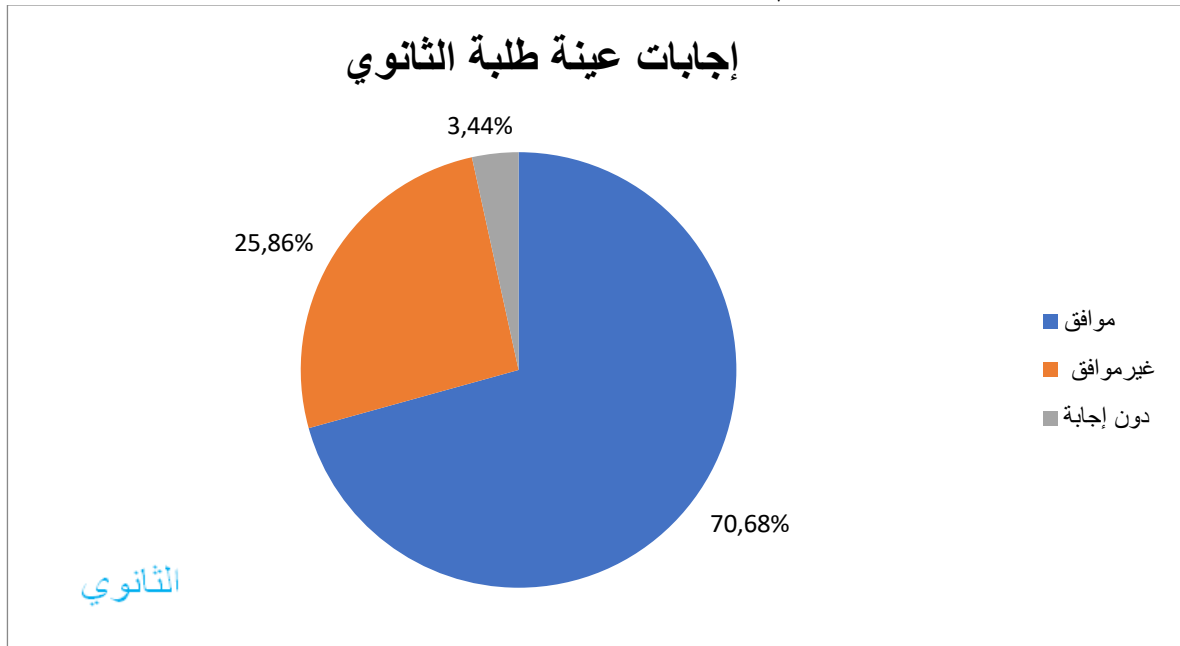
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

المكتسبات الفعلية في هذا الشأن وأيضاً الكيفية التي تنجز بها الدروس في فترة التدريبات (التربصات) الميدانية.

الشكل رقم (60): يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط عن مدى تحرر المؤرخين من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية السابقة.

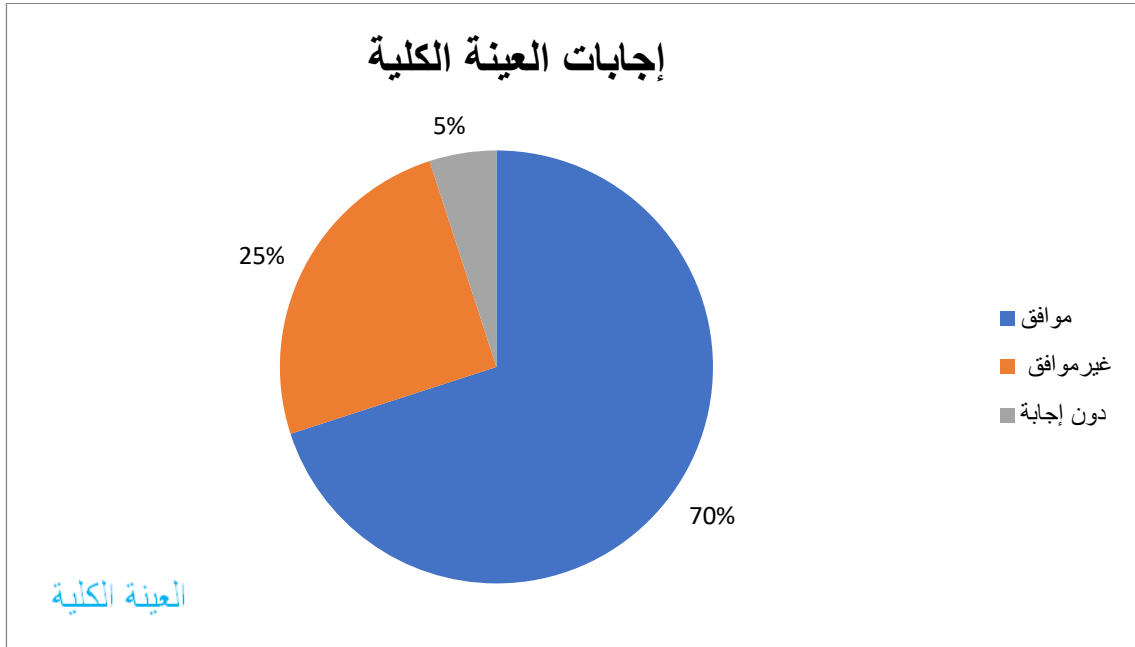


الشكل رقم (61): يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة الثانوي عن مدى تحرر المؤرخين من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية السابقة.



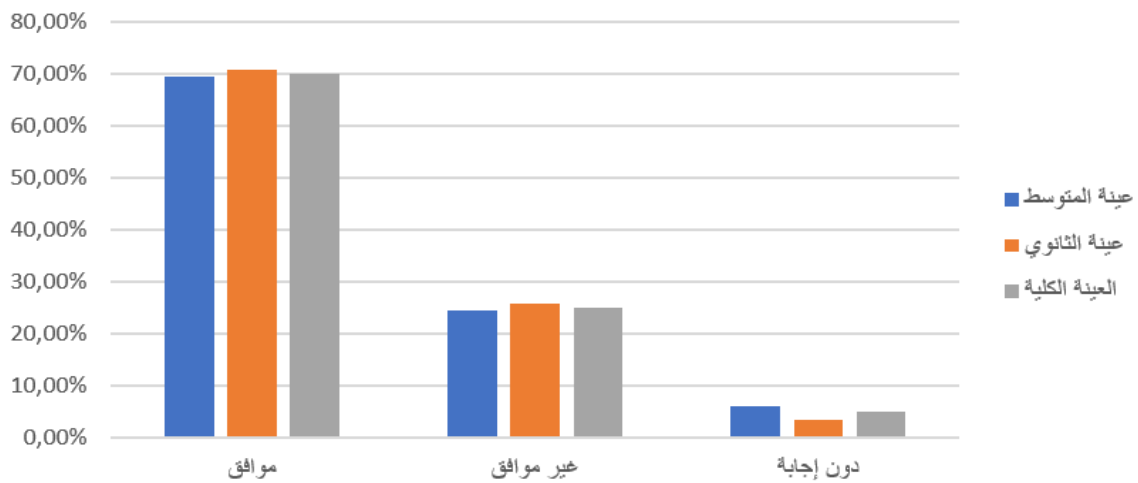
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (62): يبيّن توزّع نسب إجابات العينة الكلية عن مدى تحرّر المؤرخين من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية السابقة.



الشكل رقم (63): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي عن مدى تحرّر المؤرخين من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية السابقة عند انطلاقهم من إشكالية محدّدة.

هل توافق من يرى بأنّ الانطلاق من إشكالية محدّدة في دراسة التاريخ،
مكّن المؤرّخين من التحرّر من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام
الفكرية السابقة؟



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (4)، مج 2: فكرة التاريخ يُعيد نفسه تسير أو تتوافق مع فكرة "الزمن الدوري"؟

دون إجابة		غير موافق		موافق		الخيارات	الاجابات
أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ		
1	2	16	1	50	13	عينة طلبة المتوسط	
%3.65		%20.73		%76.82			
0	1	9	7	29	12	عينة طلبة الثانوي	
%1.72		%27.58		%70.68			
1	3	25	8	79	25	العينة الكلية	
%2.86		%23.57		%74.29			

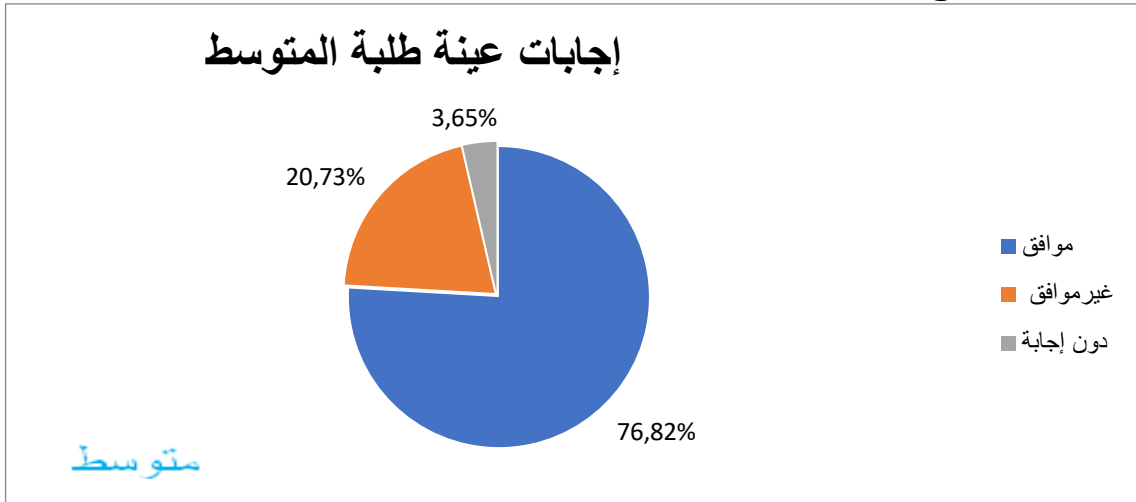
- قراءة في نتائج الجدول رقم (4)، مج 2:

يقرر أغلبية المستجوبين من عينة طلبة المتوسط وطلبة الثانوي أنّ "فكرة التاريخ يُعيد نفسه تسير أو تتوافق مع فكرة "الزمن الدوري"، حيث أجاب أفراد عينة طلبة المتوسط بالموافقة بنسبة 76.82%، وأجاب أفراد عينة طلبة الثانوي بـ 70.68%، وهو ما يدعوننا إلى تفسير ذلك بوعي المستجوبين أو إدراكهم للفائدة من دراسة التاريخ باعتبار العبر منه على حدّ ما ذهب إليه عبد الرحمن محمد ابن خلدون (1332-1404)، من توظيفه لكلمة العبر في مؤلفه حول تاريخ العرب والبربر ومن جاورهم من ذوي السلطان الكبير، فقد ورد في (المقدمة) من «أنّ الماضي أشبه بالآتي من الماء بالماء»، وواضح من أنّ المقدمة تعكس هذا المعنى، وهو ما جعل نسبة المجيبين بالإيجاب على هذا السؤال تصل إلى 74.29% بالنسبة للعينة الكلية. ولا يفوتنا هنا أيضاً الاستئناس بقول عبد اللطيف شرارة من المحدثين عندما أورد "أنّ الأحوال

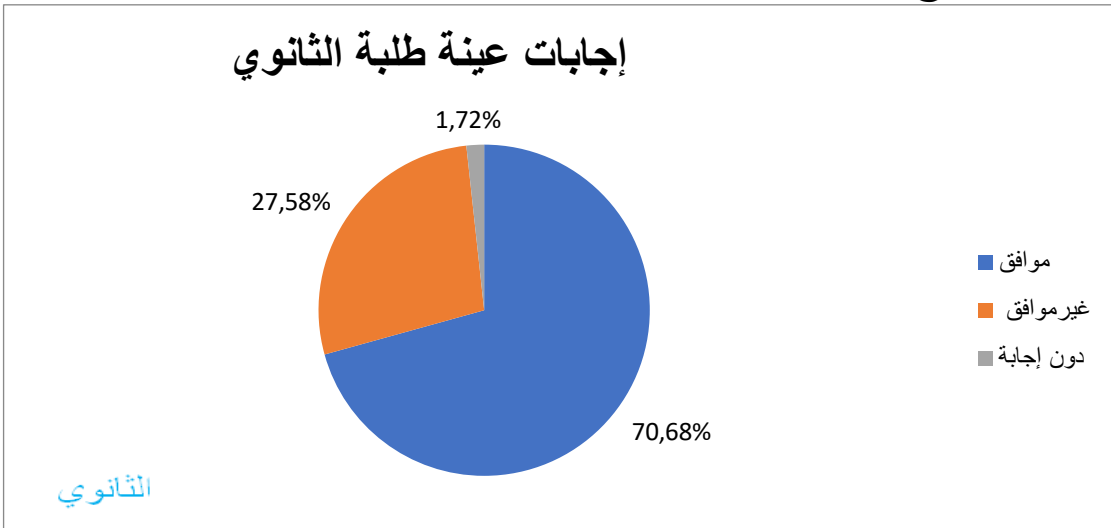
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

تشابه وان اختلفت مكانا وزمانا، والأقوال تُتكرّر، وإن تنوعت لسانا وبيانا، فلا غنى عن إعمال الفكر، في وجوه الشّبه، وتلاقي الخواطر، وتدبر المعاني التي تفيض بها الحياة الإنسانية، في كلّ شعبٍ وجيلٍ وبلدٍ¹.

الشكل رقم (64): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط حول (فكرة التاريخ يُعيد نفسه، ومدى توافقها مع فكرة "الزّمن الدّوري")



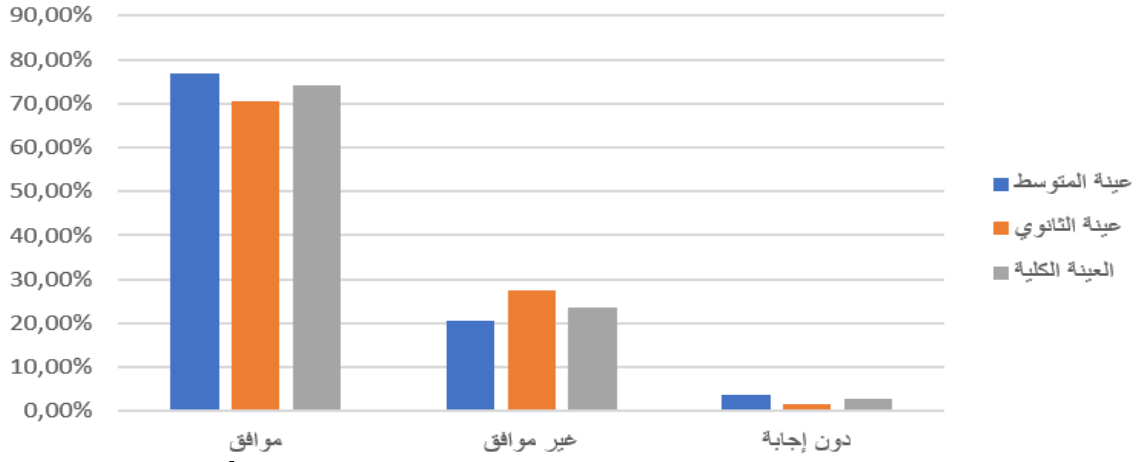
الشكل رقم (65): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة الثانوي حول (فكرة التاريخ يُعيد نفسه، ومدى توافقها مع فكرة "الزّمن الدّوري")



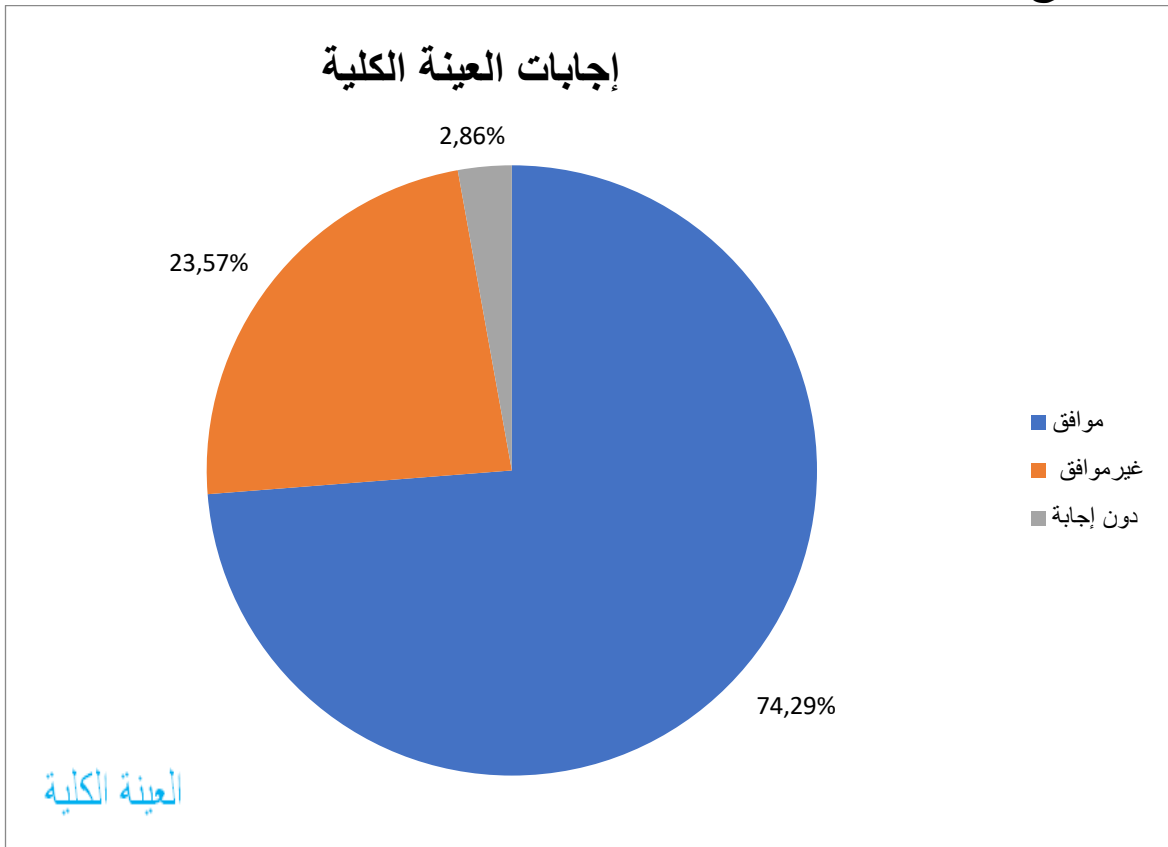
1. عبد اللطيف شرارة، 1990، حكمة التاريخ، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ص 9.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

فكرة التاريخ يُعيد نفسه تسير أو تتوافق مع فكرة "الزّمن الدّوري"؟



الشكل رقم (66): يبيّن توزّع نسب إجابات العينة الكلية حول (فكرة التّاريخ يُعيد نفسه، ومدى توافقها مع فكرة "الزّمن الدّوري")



الشكل رقم (67): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي عن مدى قبولهم لفكرة أنّ التّاريخ يُعيد نفسه تتوافق مع فكرة "الزّمن الدّوري".

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (5)، مج 2: فكرة التاريخ لا يُعيد نفسه تتوافق مع فكرة "الزمن الخطّي"؟

الإجابات		الخيارات		موافق		غير موافق		دون إجابة	
				أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ
عينة طلبة المتوسط		26	3	37	11	3	2		
		%35.65		%58.53		%6.09			
عينة طلبة الثانوي		13	5	18	14	7	1		
		%31.03		%55.17		%13.79			
العينة الكلية		39	8	55	25	10	3		
		33.57		%57.14		%9.29			

قراءة في نتائج الجدول رقم (5)، مج 2:

يرتبط محتوى هذا السؤال بالسؤال الذي قبله، في كون الأول يتحدّث عن الزمن بمفهومه الدوري في ارتباطه بحركة التاريخ وأحداثه، في حين يتحدّث هذا السؤال عن الزمن الخطّي باعتبار صفة من صفات الزمن وهو أنّه يتوجّه دوماً نحو الأمام كما مرّ علينا حين أوردنا قول عبد الرحمن بدوي¹ في تناوله للمنهج التاريخي الاستردادي، من أنّ "أول خاصية من خصائص الزمان هي عدم قابلية الإعادة أو لامعكوسية الزمن² L'irréversibilité du temps لأنّ الصفة الرئيسية للزمان هي الاتجاه، والاتجاه يقتضي السير قدماً دون تراجع أو تخلف أو تكرار، في حين أن مهمة علم التاريخ أو التأريخ، هي أن يقوم بوظيفة مضادّة لفعل التاريخ، ألا وهي أن يحاول استرداد ما كان في

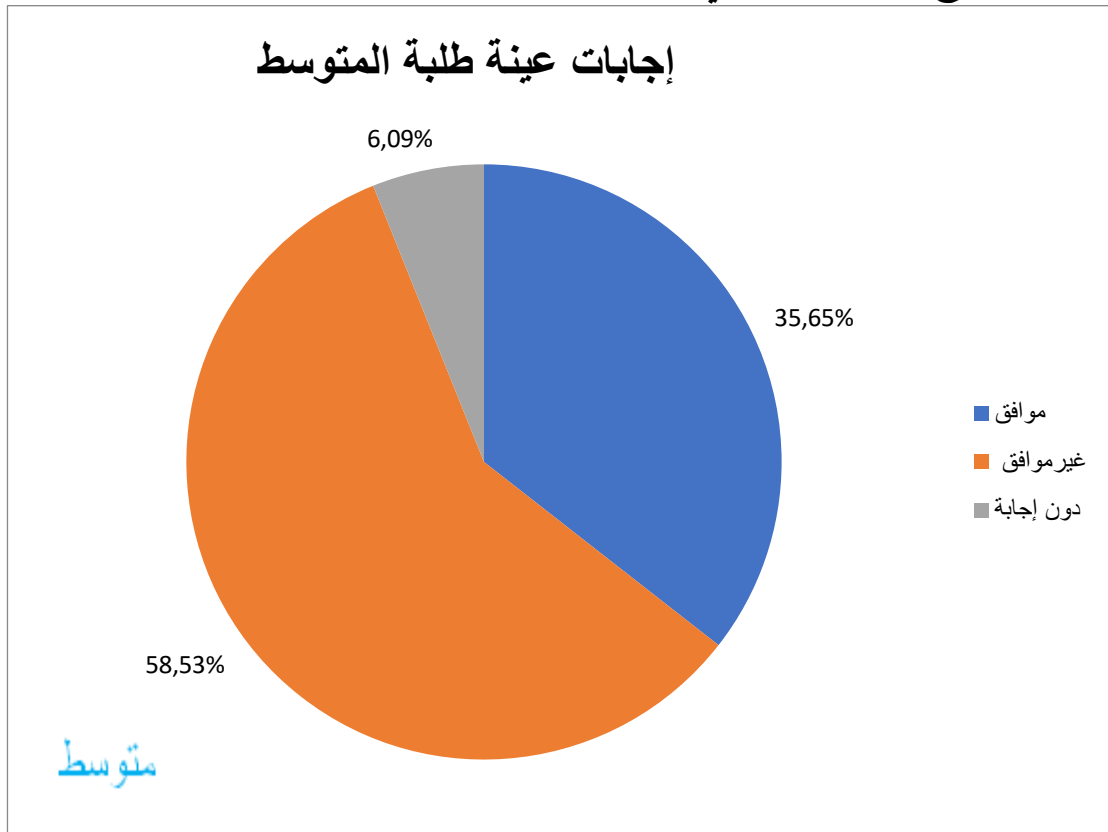
1. أنظر: عبد الرحمن بدوي، 1977، مناخ البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط:3، ص183.

2. أنظر: المصطفى نلصاضي، 2012، تدريس التاريخ والجغرافيا - المرجعية الفكرية والممارسة الديدانكتيكية - إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ص58. فهذه الخاصية التي يتمتع بها الزمن لا يمكن بدونها فهم مغزى التاريخ ولا استيعاب مفهوم الكرونولوجيا ومفهوم التاريخ كما يذهب إلى ذلك بست F.Best 1984.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

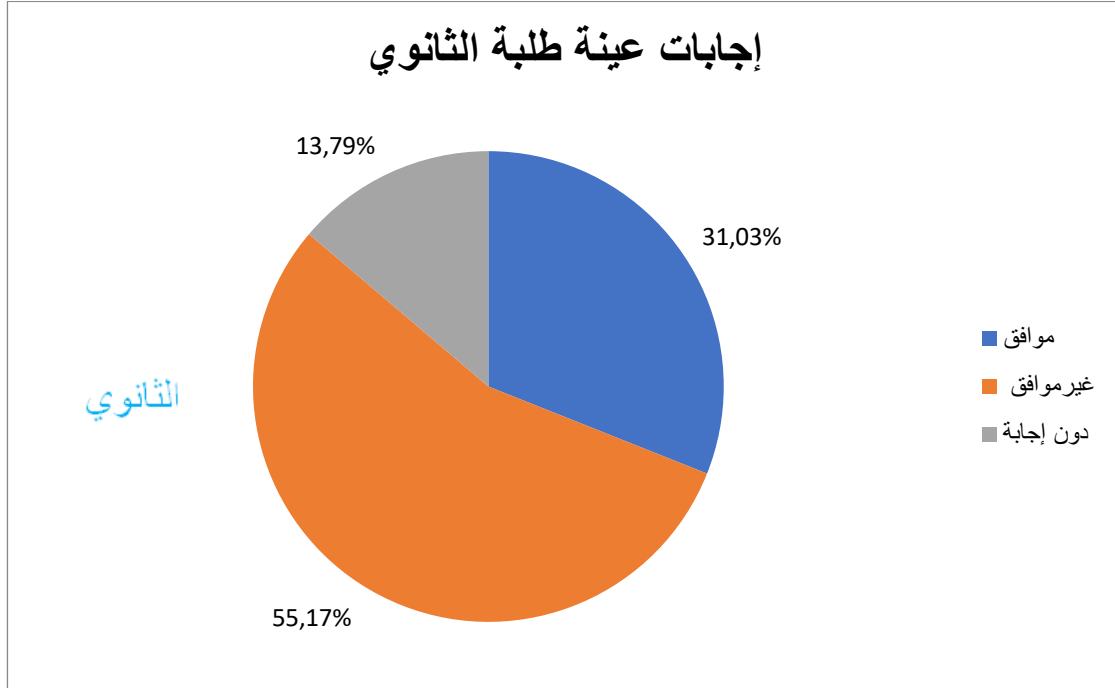
الزّمان، واصفا الزّمن بأنّه لا يرجع إلى الوراء، وقد تفاعل أفراد العينة بشكل سلمي مع هذا الرّأي، حيث حصلنا على 57.14% من إجابات العينة الكلية بعدم الموافقة، توزعت هذه النسبة بين عينة طلبة المتوسط بـ 58.53% كأعلى نسبة في الجدول كلّ، ثم تلتها عينة طلبة الثانوي بـ 55.17%، في حين لم تتجاوز نسبة الموافقة في العينة الكلية 33.57%، موزعة بين عينة طلبة المتوسط بـ 35.65%، وعينة طلبة الثانوي 31.03%. هذا وقد بلغت نسبة الامتناع 9.29%.

الشكل رقم (68): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة المتوسّط حول (فكرة التّاريخ لا يُعيد نفسه، ومدى توافقتها مع فكرة "الزّمن الخلطي")

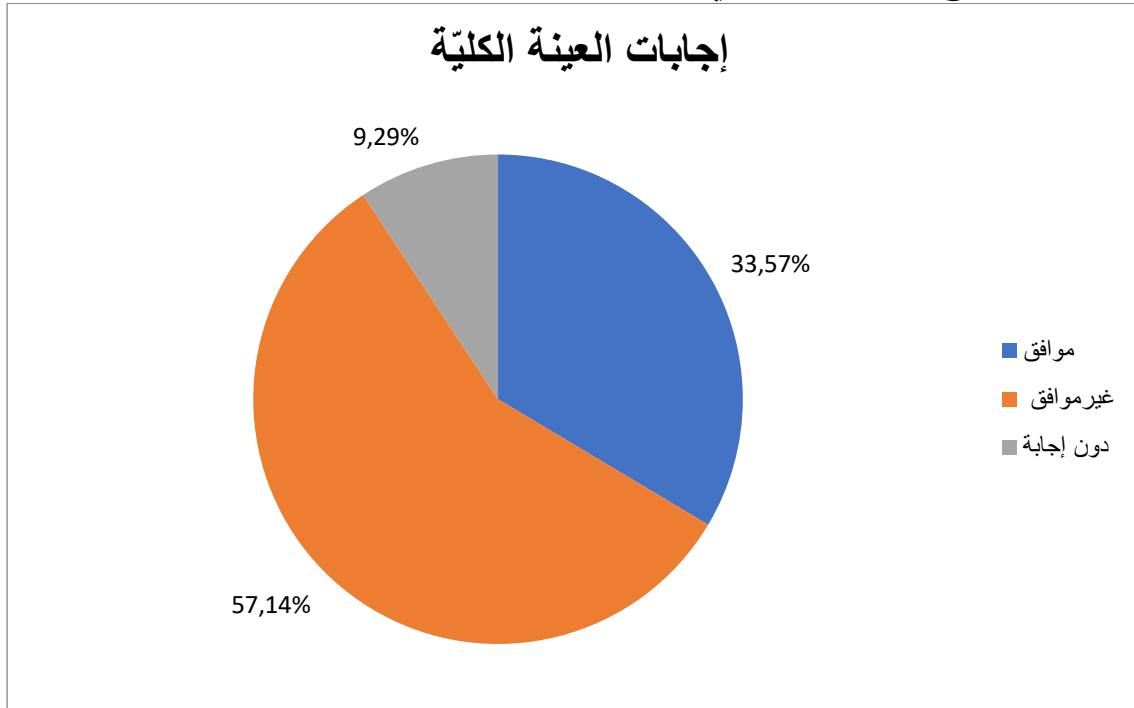


الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (69): يبين توزع نسب إجابات عينة طلبة الثانوي حول (فكرة التاريخ لا يُعيد نفسه، ومدى توافقها مع فكرة "الزمن الخطّي")

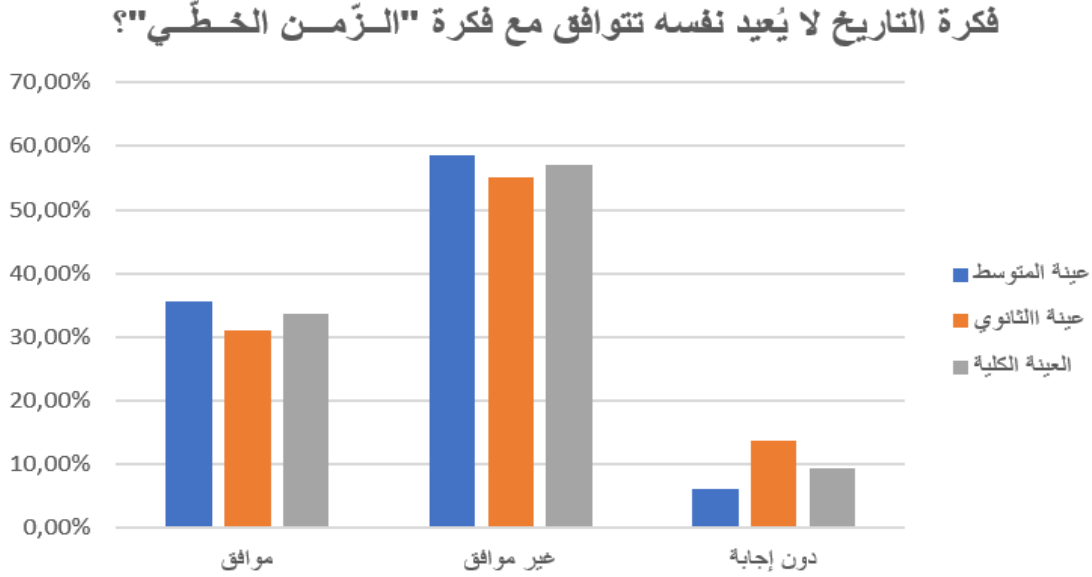


الشكل رقم (70): يبين توزع نسب إجابات العينة الكلية حول (فكرة التاريخ لا يُعيد نفسه، ومدى توافقها مع فكرة "الزمن الخطّي")



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (71): يبين مدى توزع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي حول: "فكرة التاريخ لا يُعيد نفسه، ومدى توافقها مع فكرة "الزمن الخطي".



- الجدول رقم (6)، مج 2: هل إدراك التلميذ للتواريخ يتوقف - في تقديرك - على تعلم مفهوم الساعة واليوم .. ابتداءً؟

دون إجابة		غير موافق		موافق		الخيارات	الإجابات
أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ		
3	1	25	9	38	6	عينة طلبة المتوسط	%53.65
%4.87		%41.46					
1	2	17	11	20	7	عينة طلبة الثانوي	%46.55
%5.17		%48.27					
4	3	42	20	58	13	العينة الكلية	%50.1
%5		%44.86					

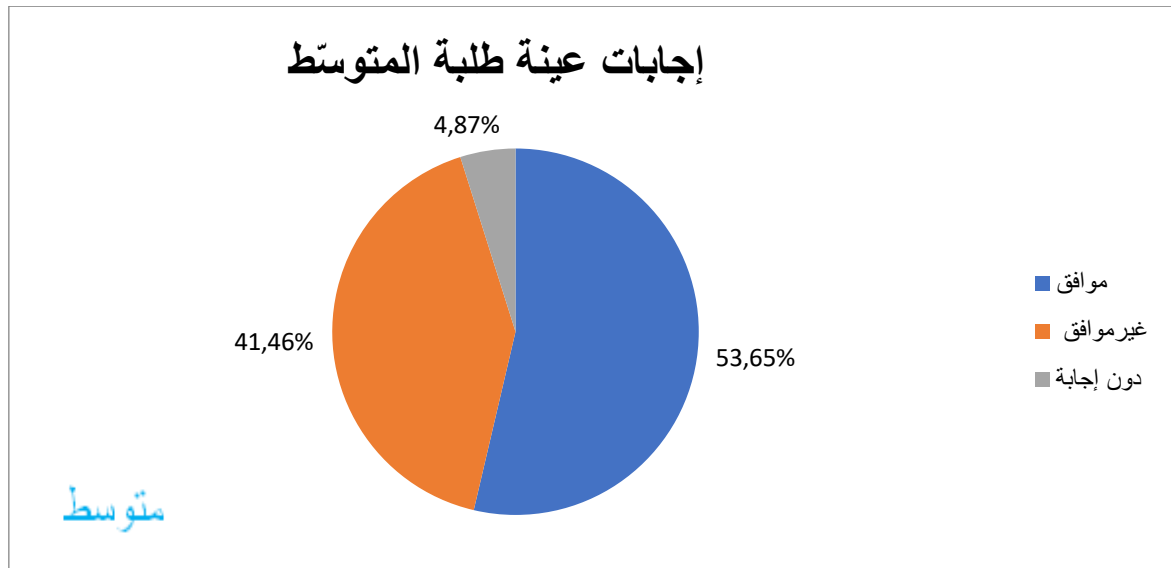
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

قراءة في نتائج الجدول رقم (6)، مج 2:

نتائج هذا الجدول تعكس غموضاً لدى العينات المستجوبة، فالنتائج ليست حاسمة بشكل واضح، حيث أجابت عينة طلبة المتوسط بالإيجاب عن السؤال بنسبة 53.65%، مقابل 41.46% لا يوافقون على فكرة نمو مفهوم الزمن. في حين ترتفع نسبة عدم الموافقة لدى عينة طلبة الثانوي إلى 48.27% مقابل 46.55% يوافقون على فكرة النمو. أما بالنسبة للنسب الكلية فتكاد تتساوى 50.1% موافقون مقابل 44.86% غير موافقين، ما يطرح مشكلة مفهوم الزمن لدى العينة المستجوبة ذلك أنّ مفهوم الزمن من أعقد المفاهيم لخاصية التجرد التي يمتاز بها، وهو من المفاهيم التي يتطلب الاعتناء بها منذ مرحلة الروضة كما هو الحال في المنظومات التربوية الغربية.

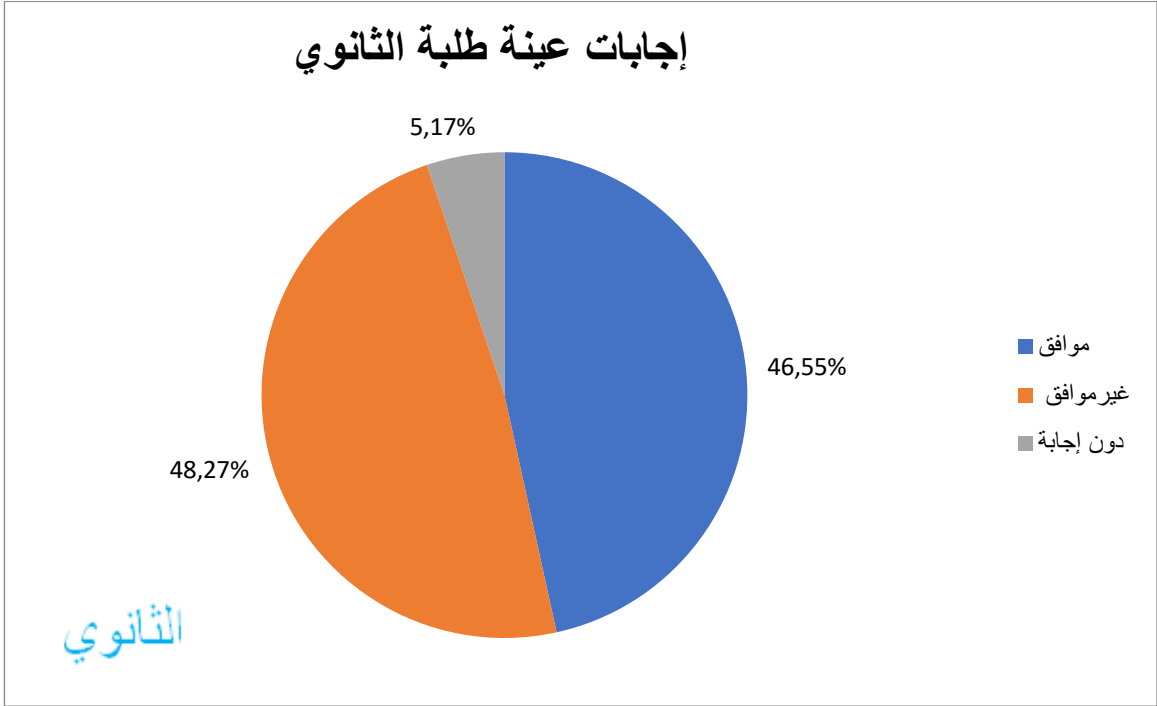
لقد اخترنا في السؤال نموذج "الساعة" و"اليوم" لتذكير المستجوبين بالجانب الحسي الذي يحتاجه مفهوم الزمن في المراحل النمائية الأولى، ومع ذلك لم يتجاوز إلا نصف العينة مع العبارة

الشكل رقم (72): يبين توزيع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط حول مدى إدراكهم لقضية نمو مفهوم الزمن

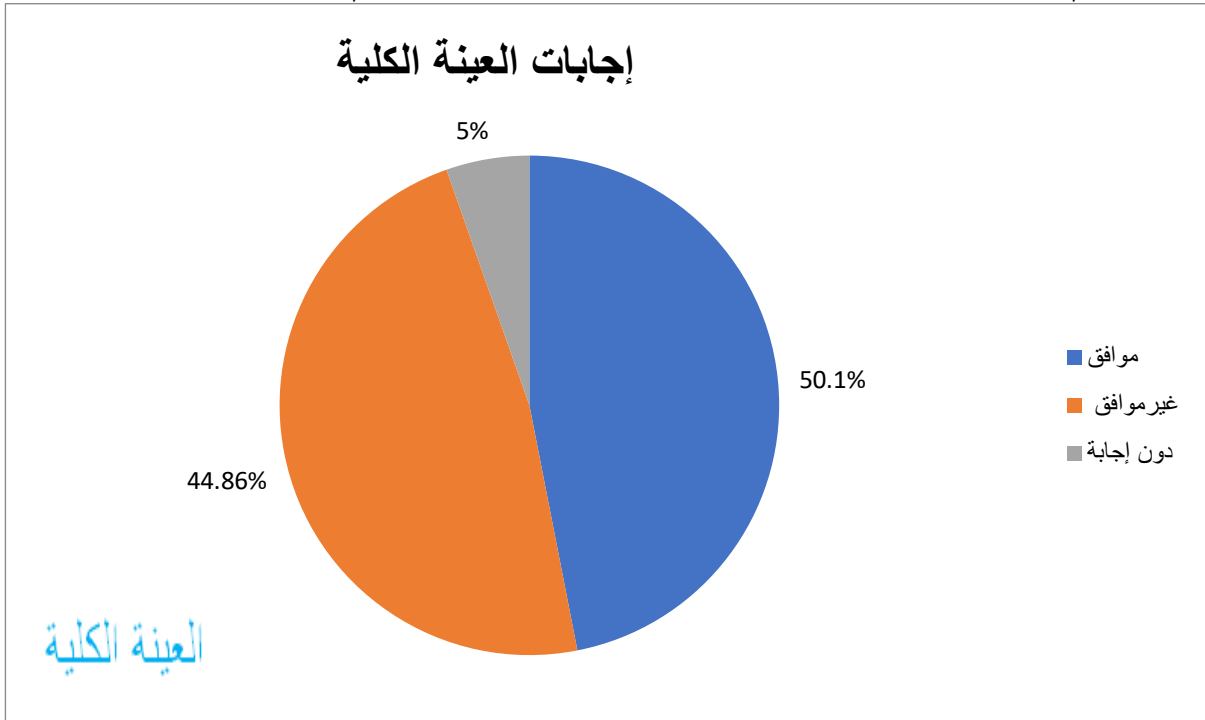


الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (73): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة الثانوي حول مدى إدراكهم لقضية نمو مفهوم الزمن

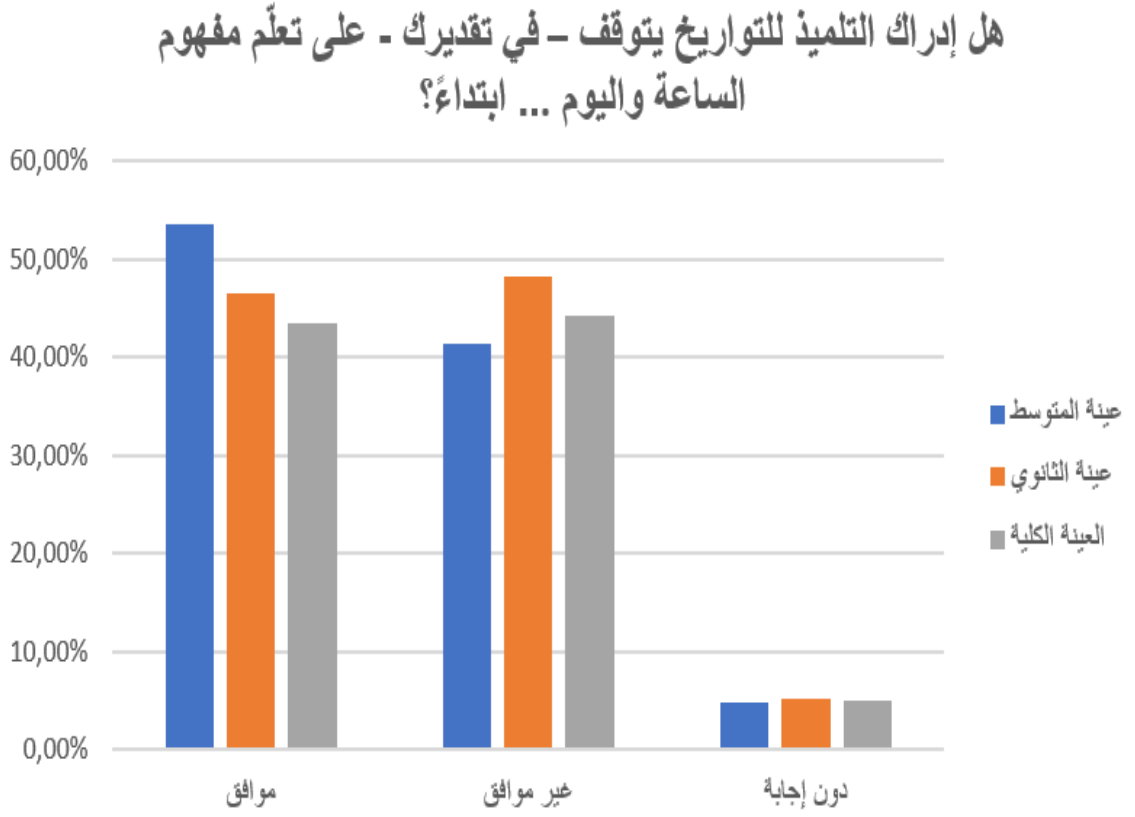


الشكل رقم (74): يبيّن توزّع نسب إجابات العينة حول مدى إدراكهم لقضية نمو مفهوم الزمن.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (75): يبيّن توزّع نسب إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي حول مدى إدراكهم لقضية نمو مفهوم الزمن لدى التلميذ.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (7) مج 2: هل ترتيب دروس التاريخ حسب التسلسل الزمني (ما قبل التاريخ، فجر التاريخ إلى العصر الحديث) يتناسب مع النمو العقلي للتلميذ؟

دون إجابة		غير موافق		موافق		الخيارات الإجابات
أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	
4	1	16	5	46	10	عينة طلبة المتوسط
%6.09		%25.60		%68.29		
0	0	10	5	28	15	عينة طلبة الثانوي
% 00		%25.86		%74.13		
4	1	26	10	74	25	العينة الكلية
%3.57		%25.71		%70.71		

- قراءة في نتائج الجدول رقم (7) مج 2:

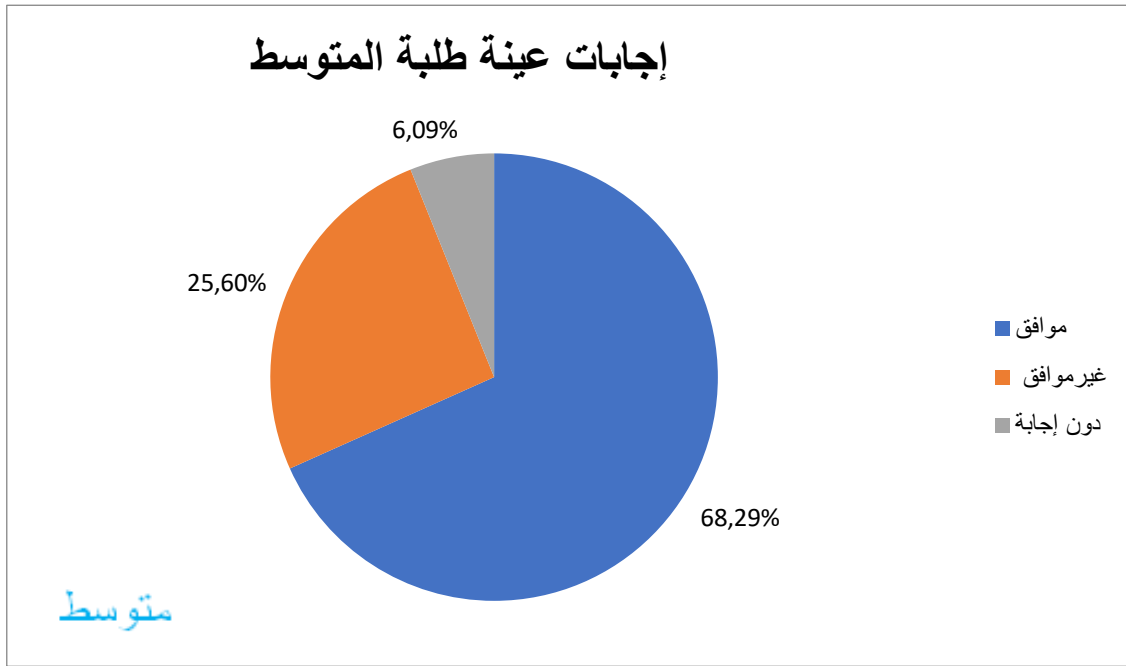
يتفق طلبة العينتين من طلبة المتوسط والثانوي على أن: ترتيب دروس التاريخ حسب التسلسل الزمني (ما قبل التاريخ، فجر التاريخ إلى العصر الحديث، والذي يصطلح على تسميته بالتحقيب..) يتناسب مع النمو العقلي للتلميذ (?)، حيث حظي هذا السؤال بموافقة 68.29 % من طلبة المتوسط، و74.13 % من طلبة الثانوي، ونسبة كلية بلغت 70.71%.

إن ارتفاع نسب الإجابة بالموافقة على هذا السؤال يؤكد لدينا مشكلة التعامل مع متغير الزمن في تدريس التاريخ، وفي تكوين الأساتذة لتدريس هذه المادة من الناحية البيداغوجية. إذ من المعلوم أن عملية الرجوع إلى الخلف كلها كانت أبعد، أي كلما

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

كانت أكثر إيغالاً في الماضي، كلما صعب على المتعلم استيعابها والتمكّن منها، بله
توظيفها¹. ويتأكد هذا الأمر مع نتائج الجدول رقم (6) أعلاه حول نمو مفهوم الزمن.

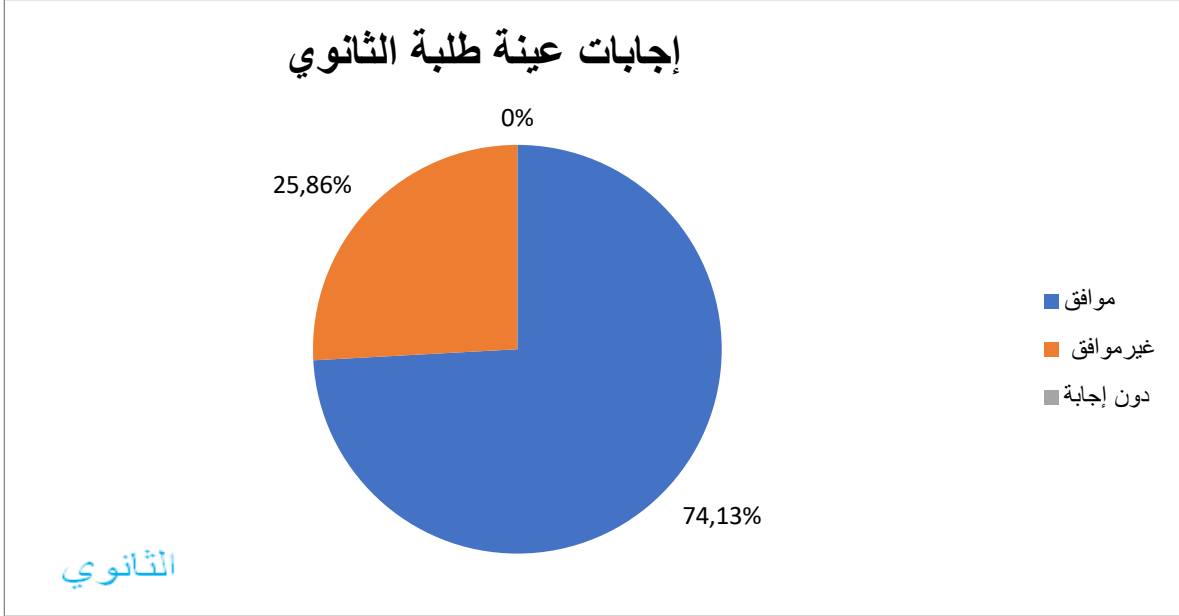
الشكل رقم (76) حج 2: يبيّن توزع إجابات عينة طلبة المتوسط عن سؤال حول مدى تناسب ترتيب
دروس التاريخ (حسب تحقيب المراحل التاريخية المتعارف عليها) مع النمو العقلي للتلميذ؟



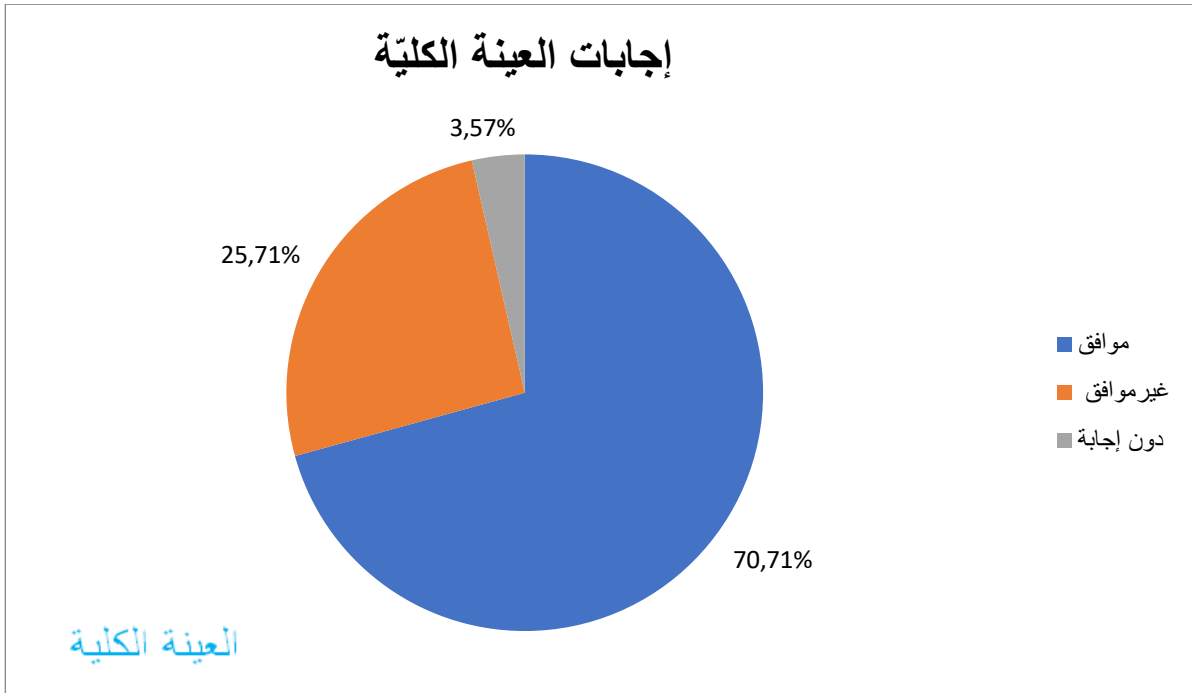
1. أنظر: الفصل النظري الذي خصصناه للزمن والزمن التاريخي، العنصر الذي عنوانه: مفهوم الزمن والزمن التاريخي في تدريس التاريخ. حيث نقلنا دراسة جان بوسيل حول الزمن (1967) Le temps Jean Pucelle وفيها يميز بين أربعة أصناف من المشاكل المرتبطة بمفهوم الزمن:
 - أولها، اعتبار الزمن موضوعاً للتجربة: باعتباره زمن معيش
 - وثانيها، الزمن باعتباره وعاء، فهو زمن متصور.
 - وثالثها، الزمن باعتباره مغامرة بشرية، وهو الزمن التاريخي الذي يُسأل الحدث وآثاره، لتحديد، ما أمكن، كلّ من السببية والمعنى والمكان الدقيق في تعاقب العصور.
 - رابعاً وأخيراً، يشير الزمن إلى جميع الأسئلة ذات الطبيعة الفلسفية، إنه الزمن الروحي الذي تلتحم حوله كلّ جهود الإنسان لتقديم تفسير منطقي لوجوده.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (77) مج 2: يبين توزع إجابات عينة طلبة الثانوي عن سؤال حول مدى تناسب ترتيب دروس التاريخ (حسب التحقيب المتعارف عليه) مع النمو العقلي للتلميذ؟



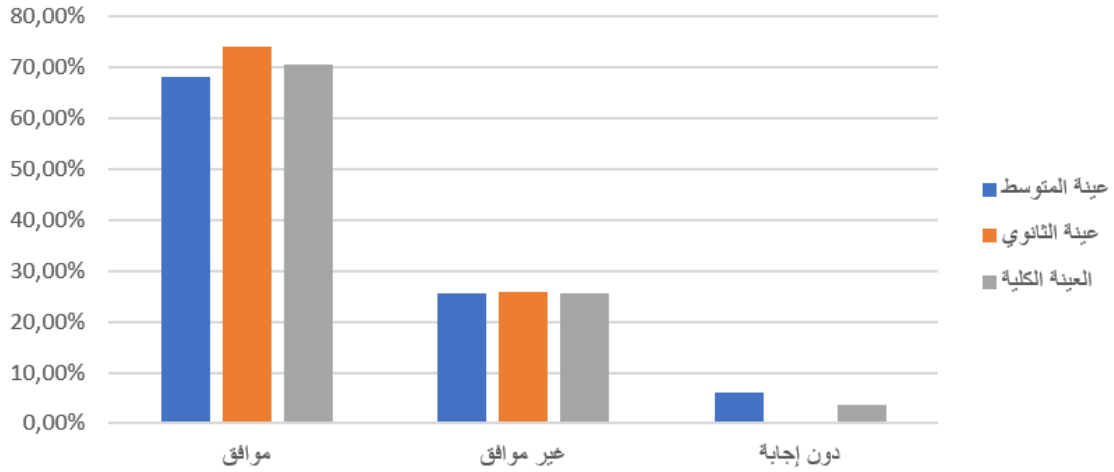
الشكل رقم (78) مج 2 : يبين توزع إجابات العينة الكلية عن سؤال حول مدى تناسب ترتيب دروس التاريخ (حسب التحقيب المتعارف عليه) مع النمو العقلي للتلميذ؟



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (79) مج 2: يبين توزيع إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي عن مدى تناسب ترتيب دروس التاريخ (حسب التحقيب المتعارف عليه) مع النمو العقلي للتلميذ.

هل ترتيب دروس التاريخ حسب التسلسل الزمني (ما قبل التاريخ، فجر التاريخ إلى العصر الحديث) يتناسب مع النمو العقلي للتلميذ؟



- الجدول رقم (8) مج 2: يؤخذ أصحاب الاتجاه التاريخي التقليدي أنهم يهتمون بالتاريخ من منظور متفرد ومعزول (زمن الحدث القصير)؟

دون إجابة	غير موافق		موافق		الخيارات	
	أ	ذ	أ	ذ		
3	2	32	7	31	7	عينة طلبة المتوسط
%6.09		%47.56		%46.34		
2	0	12	9	24	11	عينة طلبة الثانوي
%3.44		%36.20		%60.34		
5	2	44	16	55	18	العينة الكلية
%5		%42.86		%52.14		

قراءة في نتائج الجدول رقم (8) مج 2:

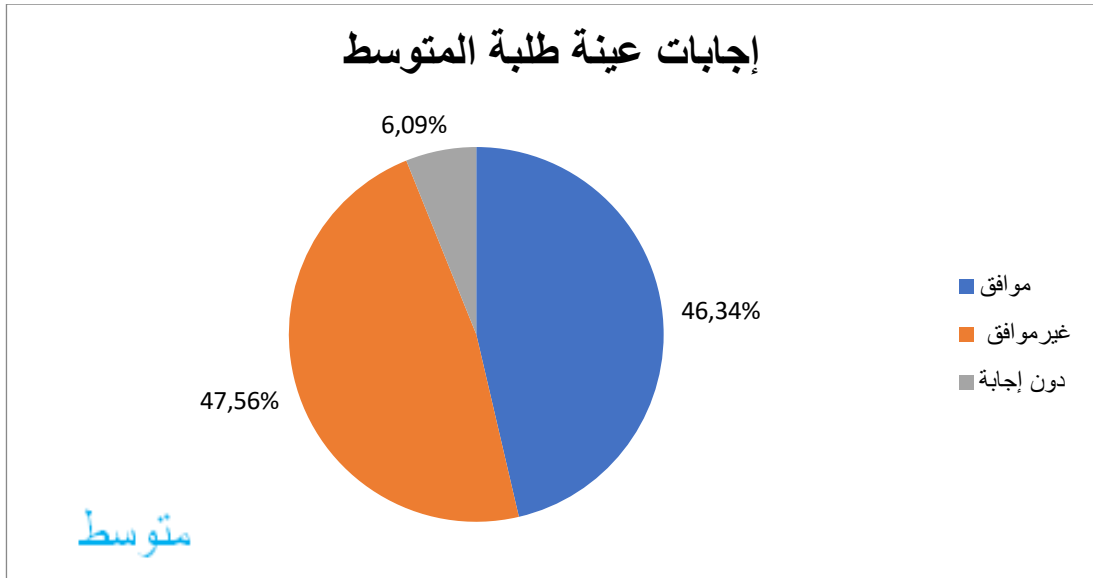
يوافق 60.34% من عينة الثانوي على أن اهتمامات أصحاب الاتجاه التقليدي في تناول القضايا التاريخية محصورة في زمن الحدث القصير، مقابل 46,34% من عينة

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

المتوسط، ما يعني أنّ ثمة فرق في النظر للموضوع بين العينتين، وما يؤكد هذا الفرق في النظرتين، أنّ 47.56 % من عينة المتوسط لا يوافقون هذا الرأي، فقد يعزى هذا التباين في الرؤى لدى العينتين لعامل التكوين، إذ أنّ هناك فرق سنة دراسية كاملة بينهما، حيث بالإمكان إنضاج كثير من المسائل لدى الطلبة الأساتذة الثانويين الذين سيواجهون طلبة مقبلين على امتحان مصيري (الباكالوريا / الثانوية العامة)، والذي يتوج الحاصل عليه بدخول الجامعة، فالطلبة الأساتذة الموجهون للمرحلة الثانوية من التعليم أمام تحدي رفع الحصيلة المعرفية والفكرية، وهو ما يعيشونه بالفعل مع التلاميذ في فترات التدريب الميداني، عندما يوضعون أمام المتطلبات الفعلية للمهنة التي تنتظرهم بعد التخرج.

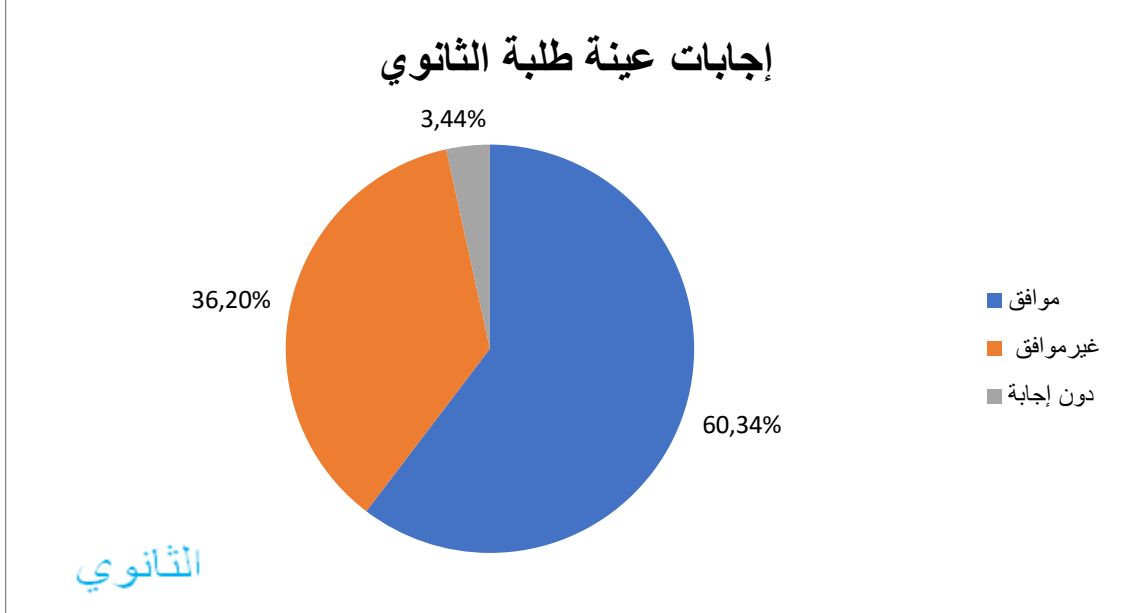
.....

الشكل رقم (80) مج 2: يبيّن توزيع إجابات عينة طلبة المتوسط عن سؤال حول اهتمام أصحاب الاتجاه التاريخي التقليدي ب (زمن الحدث القصير) باعتبار ذلك مما يؤاخذ عنه أصحاب هذا الاتجاه.

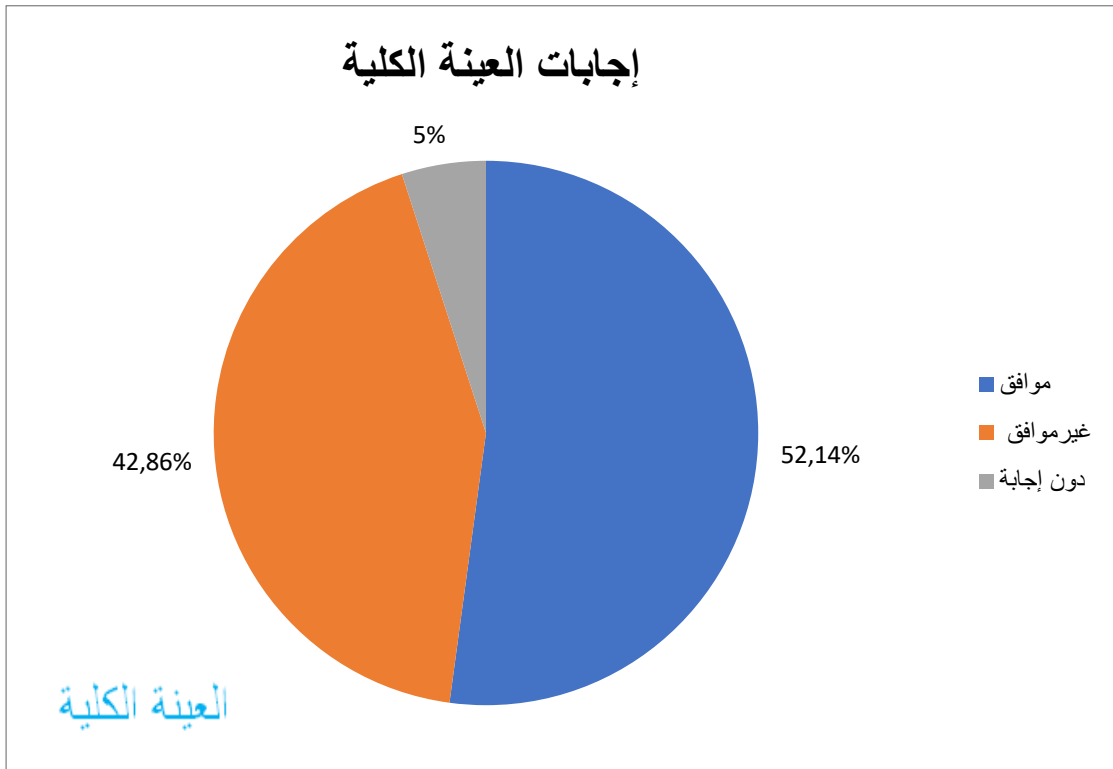


الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (81) مج 2: يبين توزع إجابات عينة طلبة الثانوي عن سؤال حول اهتمام أصحاب الاتجاه التاريخي التقليدي بـ (زمن الحدث القصير) باعتبار ذلك مما يؤخذ عنه أصحاب هذا الاتجاه.



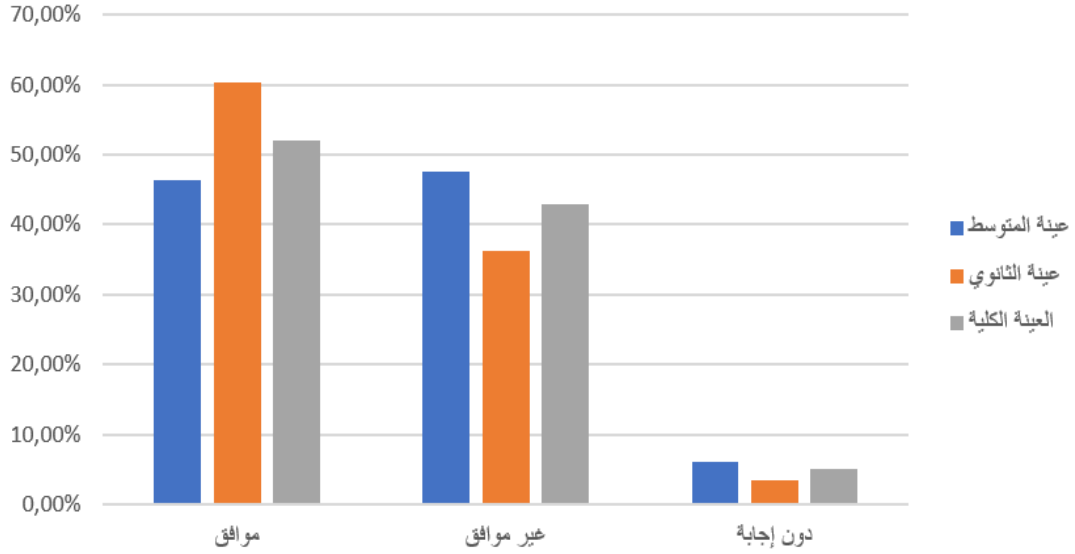
الشكل رقم (82) مج 2: يبين توزع إجابات العينة الكلية عن سؤال حول اهتمام أصحاب الاتجاه التاريخي التقليدي بـ (زمن الحدث القصير) باعتبار ذلك مما يؤخذ عنه أصحاب هذا الاتجاه.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الشكل رقم (83) مج 2: يبيّن توزّع إجابات عينة طلبة المتوسط والثانوي عن مدى اهتمام أصحاب الاتجاه التاريخي التقليدي ب (زمن الحدث القصير) باعتبار ذلك مما يؤخذ عنه أصحاب هذا الاتجاه.

يؤخذ أصحاب الاتجاه التاريخي التقليدي أنهم يهتمون بالتاريخ من منظور متفرد ومعزول (زمن الحدث القصير)؟



6- عرض وقراءة نتائج المجموعة الثالثة من جداول الاستبيان:

تشتمل هذه المجموعة من الجداول على خمس مجموعات جزئية، اعتمد فيها على طريقة الاختيارات، حيث تناولت المجموعة الجزئية الأولى منها أربعة خيارات، والثانية ثمانية خيارات، والثالثة خمسة خيارات، والرابعة تسعة خيارات، والمجموعة الجزئية الخامسة والأخيرة شملت خمسة خيارات.

تناولنا في المجموعة الجزئية الأولى، المتضمنة أربعة خيارات كما أسلفنا، موضوع الوثيقة التاريخية وكيفية فحصها بترتيب الخيارات حسب أهميتها لدى المستجوب، ومن هذه الخيارات: من الذي يتكلم؟، وفي أيّ عصر يتكلم؟ وفي أيّة مناسبة؟، ولماذا يكتب؟ وبأيّ هدف؟، وهل هو حرّ؟ موضوعي؟ نصير؟

وفي المجموعة الجزئية الثانية يُطلب من المستجوب ترتيب العلوم المساعدة للتاريخ حسب أهميتها بالنسبة إليه: (من 1 إلى 8)، ومن هذه العلوم: اللّغة الأجنبية، وعلم فقه اللّغة، وعلم قراءة الخطوط، وعلم الوثائق، وعلم الاقتصاد، وعلم الجغرافيا، والأدب، وعلم النفس.

وتناولت المجموعة الجزئية الثالثة المدارس التاريخية المفسرة لحركة التاريخ، وكان المطلوب فيها ترتيب هذه المدارس من 1 إلى 5 حسب أهميتها لدى المستجوب، ومن هذه المدارس: تلك القائمة على التفسير الديني، وتلك التي تعتمد على دور الفرد، والتي تفسر حركة التاريخ تفسيراً طبيعياً، والتي تفسره تفسيراً مادياً، وأخيراً تلك التي تعتمد الحوليات في تفسير حركة التاريخ.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

المجموعة الجزئية الرابعة تناولت الصفات التي يجب توافرها في المؤرخ مرتبة حسب أهميتها لدى المستجوب وهي: الصبر والجلد، والدقة والأمانة العلمية، وعدم تكوين رأي سابق، وملكة النقد والتحليل، وملكة الربط بين الأحداث المتعددة، وتقبل وجهة النظر المختلفة، والتأمل الهادئ، والقدرة على تنظيم المعلومات وصياغتها بأسلوب علمي، وأخيراً التواضع.

المجموعة الجزئية الخامسة والأخيرة من هذه الجداول تناولت موضوع الأهداف التي من أجلها يدرس التاريخ، حيث تناولت خمسة أهداف يطلب من المستجوب ترتيبها حسب أهميتها لديه، وهي التاريخ باعتباره تنوير للحاضر على ضوء الماضي، وباعتباره وسيلة لتقويم الحاضر، وباعتباره وسيلة لبناء المستقبل، وباعتباره وسيلة لبناء العقل، وباعتباره أخيراً وسيلة لبناء الخلق.

6.1- عرض وقراءة نتائج المجموعة الجزئية الأولى من المجموعة الثالثة من

الاستبيان:

نتناول في هذه المجموعة الجزئية الأولى من المجموعة الثالثة من جداول الاستبيان موضوع الوثيقة التاريخية وكيفية فحصها بترتيب الخيارات حسب أهميتها لدى المستجوب، ومن هذه الخيارات، كما أسلفنا: من الذي يتكلم؟، وفي أيّ عصر يتكلم؟، وفي أيّة مناسبة؟، ولماذا يكتب؟ وبأيّ هدف؟، وهل هو حرّ؟ موضوعي؟ نصير؟ من بين الخيارات الأربعة متغيّر الزمنّ ممثلاً في السؤال: (في أيّ عصر يتكلم؟)، وذلك للتعرفّ على موقع هذا المتغيّر من بين الخيارات المهمة الأخرى المرتبطة بعملية فحص الوثيقة التاريخية.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

-الجدول رقم (1): المـج 3/المـج.ج 1: بين مدى اختيار من يتكلم؟ في بحث الوثيقة التاريخية.

دون إجابة	الخيار 4		الخيار 3		الخيار 2		الخيار 1		الخيارات الإجابات	
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ		
3	2	6	0	13	3	18	4	26	7	عينة طلبة المتوسط
6.1%		7.32%		19.51%		26.83%		40.24%		
1	0	10	1	6	5	10	3	11	11	عينة طلبة الثانوي
1.72%		18.97%		18.97%		22.41%		37.93%		
4	2	16	1	19	8	28	7	37	18	العينة الكلية
4.29%		12.14%		19.29%		25%		39.29%		

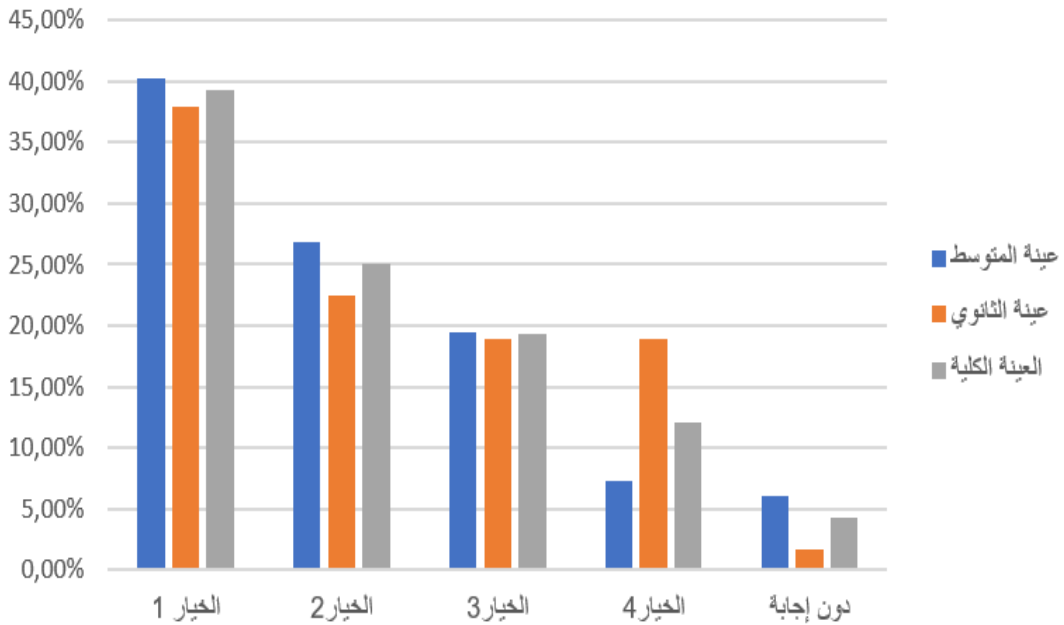
- قراءة في نتائج الجدول رقم (1)، المـج 3/المـج.ج 1:

حصل اختيار "من يتكلم" على الاختيار الأول بنسبة 39.29% لدى العينة الكلية، والأمر نفسه بالنسبة للعينتين (طلبة المتوسط وطلبة الثانوي)، حيث وصلت النسبة لدى عينة طلبة المتوسط إلى 40.41%، ولدى عينة طلبة الثانوي إلى 37.39%، وحصلت على نسب أقل أو أضعف بالأحرى في الاختيار الأخير بـ 12.14% لدى العينة الكلية، وعلى 7.32% لدى عينة طلبة المتوسط، وهي أضعف نسبة في الجدول، وعلى 18.97% لدى عينة طلبة الثانوي.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

واضح من الجدول أنّ هذا الاختيار حصل على قبول مرتفع لدى أفراد العينة المستجوبة، خاصة إذا جمعنا الخيارين الأوليين، حيث ترتفع النسبة إلى ما فوق الـ 60% بالنسبة لكلّ العينات (المتوسط والثانوي، كل عينة على حدة، وكلاهما معاً)، فقيمة الوثيقة في نهاية الأمر من قيمة صاحبها المتكلم، علماً أنّ الكلام هنا ينبىء عن شهادة، وعن معايشة الحدث، فليس من رأى كمن سمع، لذلك تكون مصداقية المنقول من مصدره أكبر من لو كان المنقول من خلال وسيط .

من الذي يتكلم؟



الشكل رقم (84)، يبين مدى اختيار من يتكلم؟ في بحث الوثيقة التاريخية.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (2): المبح/3/المبح.ج:1: في أي عصر يتكلم، وفي أي مناسبة؟

دون إجابة	الخيار 4		الخيار 3		الخيار 2		الخيار 1		الخيارات الاجابات	
	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ		
3	2	18	2	17	7	15	2	13	3	عينة طلبة المتوسط
		24.39%		29.27%		20.73%		19.51		
1	0	4	2	12	8	8	6	13	4	عينة طلبة الثانوي
		10.34%		34.48%		24.14%		29.31%		
4	2	22	4	29	15	23	8	26	7	العينة الكلية
		18.57%		31.43%		22.14%		23.57%		

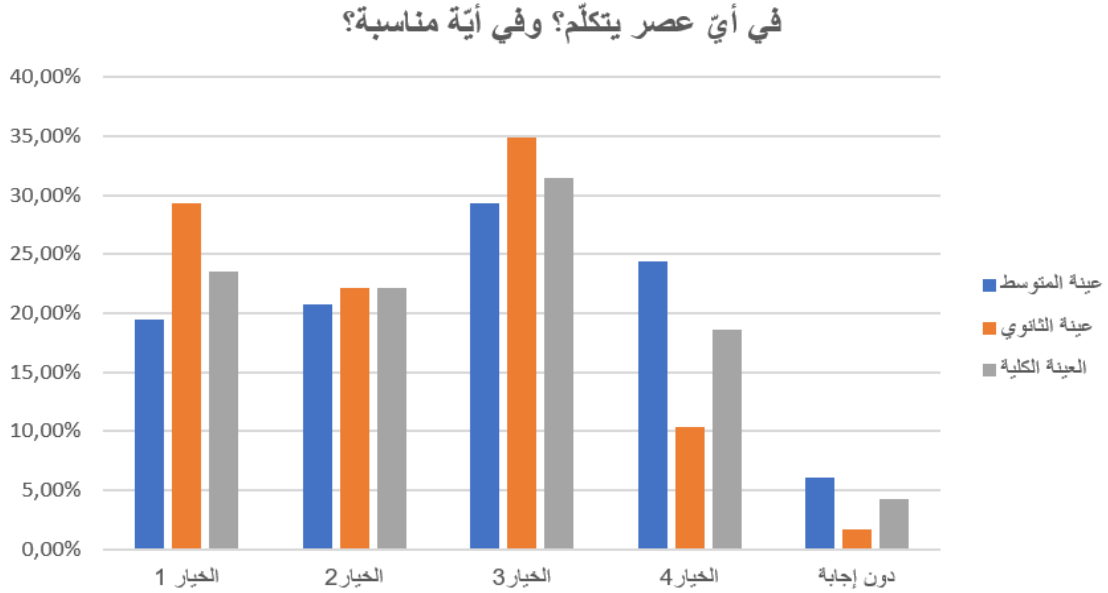
- قراءة في نتائج الجدول رقم (2): المبح/3/المبح.ج:1:

ورد خيار العصر والمناسبة في تناول الوثيقة التاريخية بخيار ثالث من بين أربعة خيارات في العينة الكلية وفي العينتين الأخرين، حيث بلغ نسبة 31.43 % في العينة الكلية، و 29.27 % لدى عينة طلبة المتوسط، و 34.48 % لدى عينة طلبة الثانوي، ولم يمنح الخيار الأول إلا بنسبة ضعيفة في عينة طلبة المتوسط ب 19.51 %، لكنه نال نسبة مقبولة لدى عينة طلبة الثانوي ب 29.31 %، وفي العينة الكلية بلغت نسبته كاختيار أول 23.57 %.

إن تفسير هذه النسب تحيلنا على الأهمية التي أعطيت لمفهوم الزمن التاريخي في دراسة التاريخ لدى العينة المستجوبة، إذ لا تحتل المركز لدى أفراد هذه العينة، وهو ما يشكل في تقديرنا عائقاً معرفياً ومنهجياً في الارتقاء بالدرس التاريخي من مستوى الاسترجاع إلى مستوى التناول النقدي، هذا الأخير الذي تسعى المقاربات التعليمية الجديدة لإرسائه في المناهج التعليمية من خلال الوضعية المشكّلة، واستخدام

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الاستقصاء والاستقراء والاستنباط بدلا من التركيز على الطرق التقليدية المرادفة للحفاظ والتذكر.



الشكل رقم (85)، يبين مدى اختيار العصر والمناسبة المرتبطة بالوثيقة التاريخية

- الجدول رقم (3): الم/3م:1: يبين مدى اختيار معرفة الهدف من الكتابة في تناول الوثيقة التاريخية

الإجابات	الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		دون إجابة	
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ
عينة طلبة المتوسط	15	3	18	6	15	4	15	1	3	2
	%21.95		%29.27		%23.17		%19.51		%16	
عينة طلبة الثانوي	5	3	11	10	10	3	11	4	1	0
	%13.79		%36.21		%22.41		%25.86		%1.72	
العينة الكلية	20	6	29	16	25	7	26	5	4	2
	%18.57		%32.14		%22.86		%22.14		%4.29	

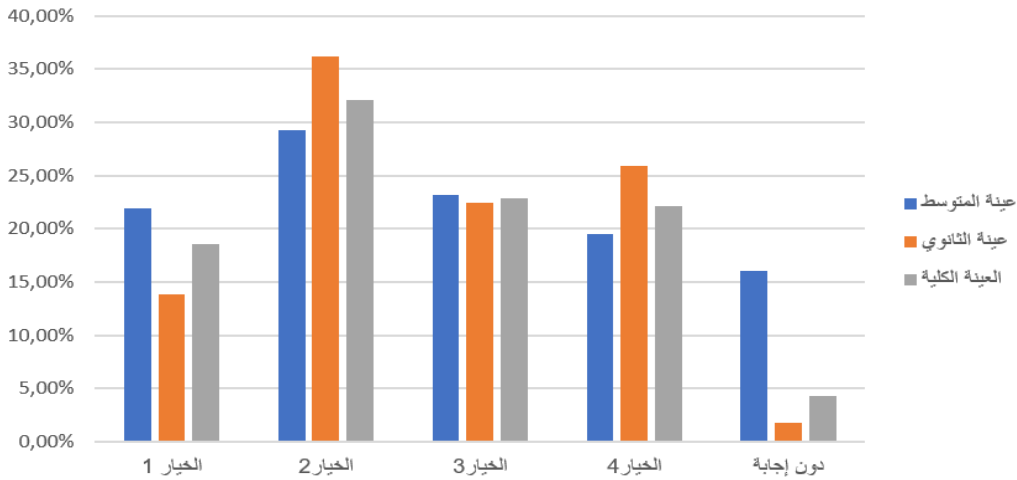
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (3): المبح 3/المبح.ج.1:

حظي الهدف من الكتابة في الوثيقة التاريخية بالاختيار الثاني، حيث بلغت النسبة في العينة الكلية 32.14%، حازت عينة طلبة المتوسط منها 29.27%، وحازت عينة طلبة الثانوي الحصة الأكبر بـ 36.21% كأعلى نسبة في كلّ الجدول، أمّا كاختيار أولّ فكانت النسب أقلّ، حيث بلغت 18.57% في العينة الكلية، حيث حصلت عينة طلبة المتوسط منها على 21.95%، وحصلت عينة طلبة الثانوي على 13.79%، وهي أضعف نسبة في الجدول كلّّه.

لاشكّ أنّ معرفة لماذا؟، باعتباره الهدف من كتابة الوثيقة أو توظيفها في البحث التاريخي وفي تدريس المادة التاريخية أيضًا، يعدّ أمرًا مهمًا في العملية البحثية كما في عملية التدريس، ولذلك كانت النتائج المتحصّل عليها في هذا الجدول معقولة في تقديرنا.

لماذا يكتب؟ بأيّ هدف؟



الشكل رقم (86)، يبيّن مدى اختيار معرفة الهدف من الكتابة في تناول الوثيقة التاريخية

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (4): المـج/3 المـج.ج:1: بيـن مـدى حـرية ومـوضوعـية ونـصـرة صـاحب الوثيقة التاريخية

الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		دون إجابة		الإجابات
إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	
10	1	11	2	17	2	25	9	3	2	عينة طلبة المتوسط
%13.41		%15.85		%23.17		%41.46		6.1%		
8	2	8	1	9	4	12	13	1	0	عينة طلبة الثانوي
%17.24		%15.52		%22.41		%43.1		%1.72		
18	3	19	3	26	6	37	22	4	2	العينة الكلية
%15		%15.71		%22.86		%42.14		%4.29		

- قراءة في نتائج الجدول رقم (4): المـج/3 المـج.ج:1:

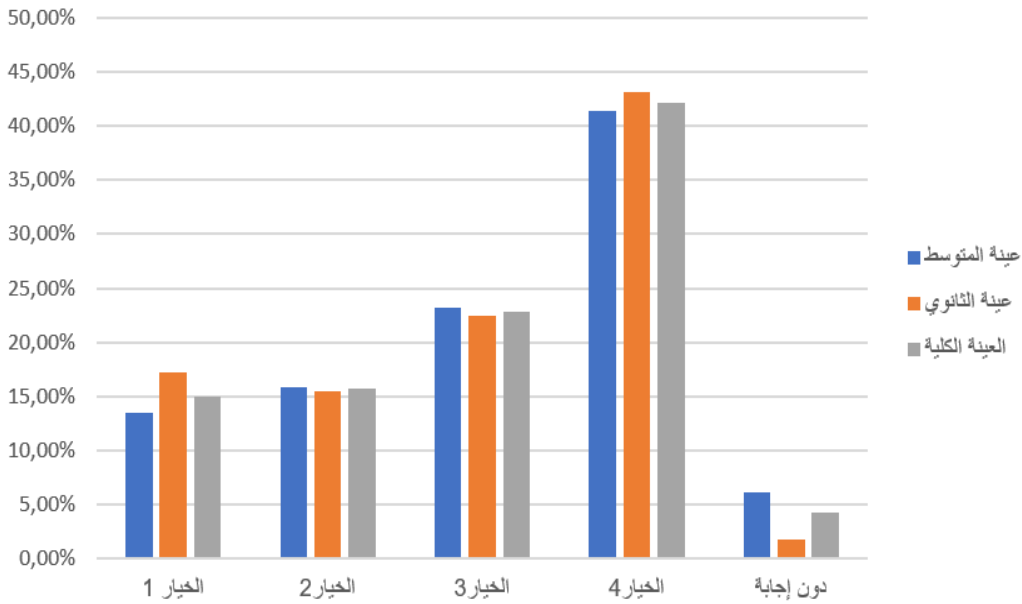
يميل المستجوبون من العينتين إلى اعتبار مسألة الحرية والموضوعية والنصرة في الوثيقة التاريخية غير ذات أهمية بالمقارنة مع الخيارات الثلاثة السابقة، خاصة إذا جمعنا نسب الخيارين الأخيرين الثالث والرابع، حيث تفوق النسبة الـ 60% في كلّ العينات، وحيث توزعت بالشكل التالي، 65% في العينة الكلية، و64.63% لدى عينة طلبة المتوسط، و65.42% لدى عينة طلبة الثانوي، في حين حازت الاختيارات الأولى على نسب تراوحت بين 13% و17%، والثانية على 15%.

إن مصداقية الوثيقة مرتبطة بحرية الشخص إذ الفاقد للحرية لا يعتد بقوله ولا بفعله بدهاءة، وهذا الجانب النفسي يكاد ينعدم في رؤى العينة المستجوبة، ويعزز هذا الحكم ما حصل عليه اختيار علم النفس كأحد العلوم التي يحتاجها المؤرخ، حيث

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

حصل هذا العلم على الاختيار الأخير من بين الاختيارات الثمانية (أنظر جداول المجموعة الأولى)، والموضوعية لا تقل أهمية عن جانب الحرية إذ الذاتية لا يمكن أيضاً اعتمادها في الوثيقة التاريخية اللهم إلا باعتبارها الذاتي، وتلك مسألة أخرى، فالمؤرخ الذي يجهل عالم العواطف، كما يقول عبد اللطيف شراره (1990)، أي عالم الطموح السياسي، والتعصب الديني، والصراع الاقتصادي والاجتماعي، يعطينا تجزئاً جافاً للأحداث التاريخية... التاريخ تاريخ عواطف، ولكن إن حاول أن يصبح عاطفياً، بطل أن يكون تاريخياً¹، ويضيف في موضع آخر، أن الحياة الفكرية تجد تفسيرها في الحياة العاطفية، فإنّ في نقطة المركز من كلّ فكرة، تختبئ عاطفة². أمّا النصير فيعدّ عاملاً مهماً أيضاً لما يمثله من تبني للموضوع محلّ التناول، وبه يعرف الموضوع ويحدّد.

هل هو حرّ؟ موضوعي؟ نصير؟



الشكل رقم (87)، يبيّن مدى حرية وموضوعية ونصرة صاحب الوثيقة التاريخية

1. أنظر: عبد اللطيف شرارة، 1990، حكمة التاريخ، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ص 8.
2. شرارة، المرجع نفسه، ص 9.

6. 2- عرض وقراءة نتائج الجداول الثمانية (8) من المجموعة الجزئية الثانية (2) من المجموعة الثالثة للاستبيان

تناول المجموعة الجزئية الثانية من المجموعة الثالثة الكلية موضوع العلوم المساعدة للتاريخ، وذلك بغرض معرفة مدى إدراك المختص بالتاريخ لأهمية كل علم من العلوم الخادمة لوظيفة المؤرخ. وقد وضعت لهذا الغرض ثمانية خيارات، يُطلب من المستجوب ترتيبها

حسب أهميتها بالنسبة إليه: (من 1 إلى 8)، ومن هذه العلوم، كما أسلفنا: اللغة الأجنبية، وعلم فقه اللغة، وعلم قراءة الخطوط، وعلم الوثائق، وعلم الاقتصاد، وعلم الجغرافيا، والأدب، وعلم النفس، وكلها يحتاجها المؤرخ دون شك، وبعضها مرتبط بمتغير الزمن كعلم الوثائق وعلم قراءة الخطوط، فاستخدامها يحتاج من المختص معرفة بالمرحلة التاريخية التي تنتمي إليها الوثيقة ومعرفة بالخطوط المستعملة وكيفية قراءتها.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (1)، المجلد 3، المجلد/ج2: حول ترتيب اللغات الأجنبية كعلوم مساعدة للتاريخ؟

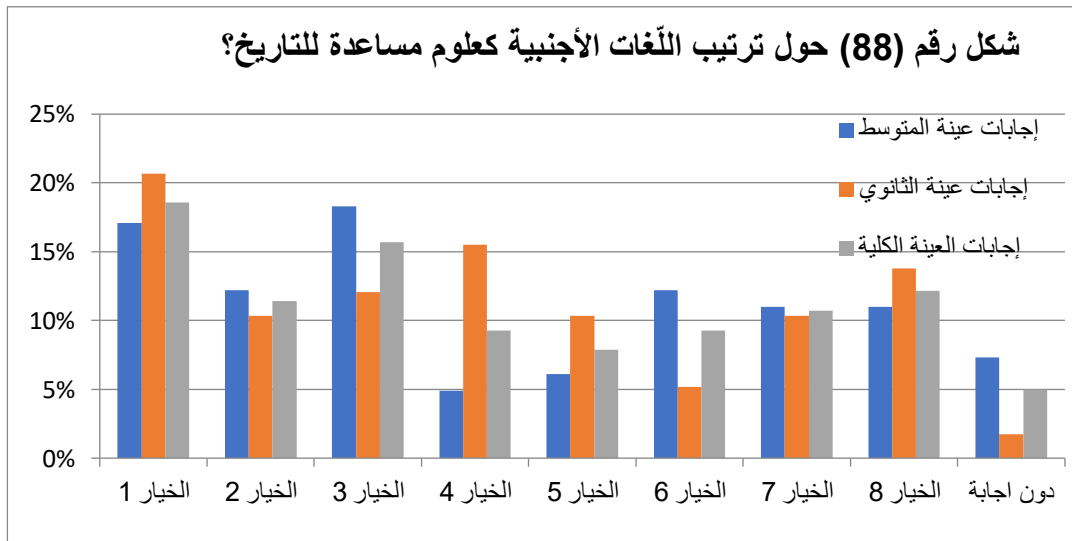
خيار اللغات الأجنبية							
الإجابات							الخيارات
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
%18.57	05	%20.68	03	%17.1	02	ذ	الخيار 1
	21		09		12	أ	
%11.43	02	%10.34	01	%12.2	01	ذ	الخيار 2
	14		05		09	أ	
%15.71	04	%12.06	02	%18.3	02	ذ	الخيار 3
	18		05		13	أ	
%09.29	03	%15.51	03	%4.88	00	ذ	الخيار 4
	10		06		04	أ	
%07.86	06	%10.34	06	%6.1	00	ذ	الخيار 5
	05		00		05	أ	
%09.29	04	%05.17	02	%12.2	02	ذ	الخيار 6
	09		01		08	أ	
%10.71	04	%10.34	00	%11	04	ذ	الخيار 7
	11		06		05	أ	
%12.14	06	%13.79	03	%11	03	ذ	الخيار 8
	11		05		06	أ	
%05	02	%01.72	00	%07.32	02	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (1)، المجلد 3، المجلد 2:

شكل خيار اللغة الأجنبية أول خيار بالنسبة للعيينة الكلية بـ 18.57%، وهو الخيار الأول أيضاً بالنسبة لعينة طلبة الثانوي بـ 20.68%، في حين بلغت نسبة الخيار الأول بالنسبة لعينة طلبة المتوسط 17.1%، غير أن الخيار الذي حاز أكبر نسبة في هذه العينة هو الخيار الثالث بـ 18.3% بفارق ضئيل عن نسبة الخيار الأول. أما بالنسبة للخيار الأخير في العينة الكلية فقد بلغ نسبة 12.14%، نالت منها عينة طلبة الثانوي 13.79%، وعينة طلبة المتوسط 11%، كما يمكننا أن نسجل على الجدول نسبة مرتفعة نسبياً في الخيار الثالث بالنسبة للعيينة الكلية بـ 15.71% و 15.51% في الخيار الرابع بالنسبة لعينة طلبة الثانوي.

تعكس هذه النسب على العموم وعياً لدى العينة المستجوبة بأهمية اللغة الأجنبية بالنسبة للدراسة التاريخية، ففترة الاحتلال الفرنسي ترحح اللغة الفرنسية في هذا الباب، كما أنّ فترة الوجود العثماني بكلّ مراحلها يحتاج فيها الباحث للغة العثمانية فضلاً عن اللغة التركية، كما أنّ فترة الاحتلال الإسباني يحتاج فيها الباحث إلى اللغة الإسبانية وهكذا دواليك، فبقدر الإلمام بهذه اللغات، بالنسبة لتاريخ الجزائر، بقدر ما يكون البحث فيه وتدرسه مستوعباً للمراحل التاريخية المختلفة والمتعاقبة.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (2)، المج 3، المج/ج2: حول ترتيب علوم فقه اللغة كعلوم مساعدة للتاريخ؟

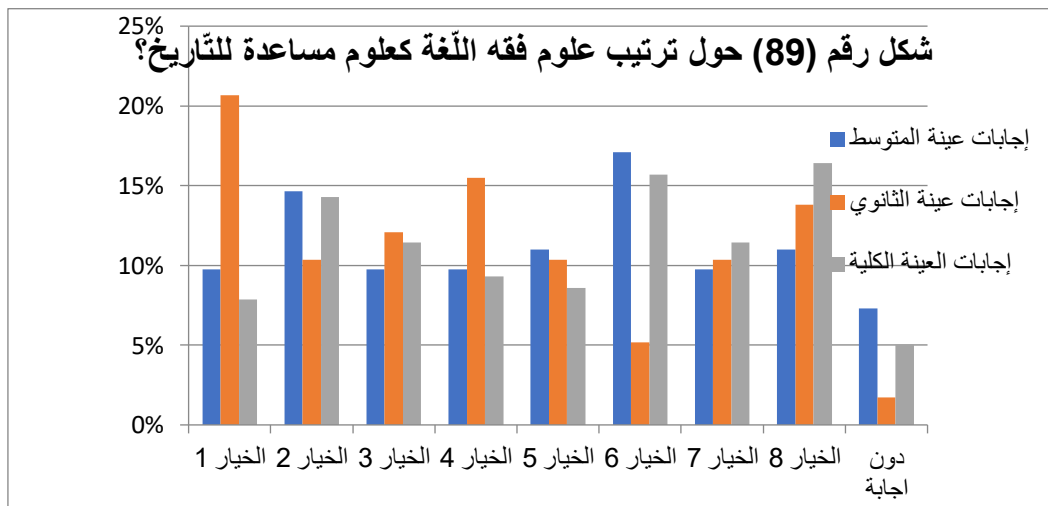
خيار علوم فقه اللغة							الخيارات
الإجابات							
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
%07.86	03	%20.68	03	%09.76	02	ذ	الخيار 1
	08		09		06	أ	
%14.29	04	%10.34	01	%14.63	01	ذ	الخيار 2
	16		05		11	أ	
%11.43	03	%12.06	02	%09.76	01	ذ	الخيار 3
	14		05		07	أ	
%09.29	05	%15.51	03	%09.76	02	ذ	الخيار 4
	08		06		06	أ	
%08.57	03	%10.34	06	%11	01	ذ	الخيار 5
	09		00		08	أ	
%15.71	08	%05.17	02	%17.10	04	ذ	الخيار 6
	14		01		10	أ	
%11.43	04	%10.34	00	%09.76	02	ذ	الخيار 7
	12		06		06	أ	
%16.43	05	%13.79	03	%11	01	ذ	الخيار 8
	18		05		08	أ	
%05	02	%01.72	00	%07.32	02	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

قراءة في نتائج الجدول رقم (2)، المج 3، المج/ج2:

رُتبت علوم فقه اللغة كعلوم مساعدة للتاريخ في الاختيار الثامن والأخير بنسبة 16.43% لدى العينة الكلية، ويقترّب من هذه النسبة الاختيار السادس بـ 15.71%، والاختيار الثاني بـ 14.29%، في حين بلغ الاختيار الأول نسبة 7.86%، وهي أضعف نسبة بين الاختيارات كلّها لدى العينة الكلية. لكن أعلى نسبة لدى عينة طلبة الثانوي منحت للاختيار الأول بـ 20.68% تلتها نسبة 15.51% للاختيار الرابع و13.79% للاختيار الأخير. أمّا عينة طلبة المتوسط فقد منحت الاختيار السادس بـ 17.1%، تلتها نسبة 14.63% للاختيار الثاني، ولم تمنح للاختيار الأول إلا 9.76%.

تمثل النسبة التي منحتها عينة طلبة الثانوي للاختيار الأول مؤشراً على أنّ أهمية علوم فقه اللغة في دراسة التاريخ لا تدرك إلا بعد مدّة من التكوين في الميدان، وللتذكير فإنّ الطلبة الأساتذة من ذوي الملح الثانوي هم مؤهلون بحكم سنوات التكوين للترشح لمسابقة الدكتوراه في الجامعة الجزائرية، وهو ما يجعلنا نقدر أنّ النتائج المتحصّل عليها في هذا الجدول تعكس مستويات من الإدراك بالنسبة لأهمية علوم اللغة في البحث التاريخي وفي الدرس التاريخي أيضاً.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

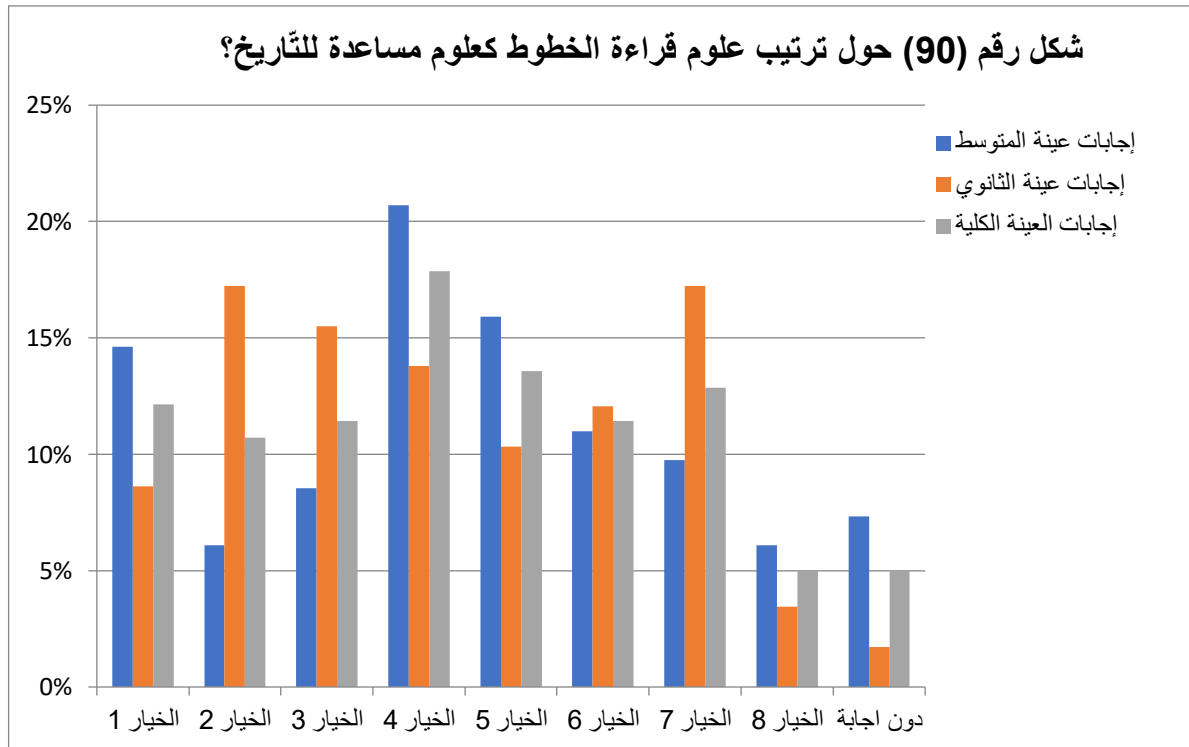
الجدول رقم (3)، المبح 3، المبح/ج2: حول ترتيب علوم قراءة الخطوط كعلوم
مساعدة للتاريخ؟

خيار علم قراءة الخطوط							
الإجابات							الخيارات
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
%12.14	05	%08.62	02	%14.63	03	ذ	الخيار 1
	12		03		09	أ	
%10.71	05	%17.24	04	%06.10	01	ذ	الخيار 2
	10		06		04	أ	
%11.43	06	%15.51	04	%08.54	02	ذ	الخيار 3
	10		05		05	أ	
%17.86	02	%13.79	01	%20.70	01	ذ	الخيار 4
	23		07		16	أ	
%13.57	05	%10.34	02	%15.9	03	ذ	الخيار 5
	14		04		10	أ	
%11.43	05	%12.06	04	%11	01	ذ	الخيار 6
	11		03		08	أ	
%12.86	05	%17.24	03	%09.76	02	ذ	الخيار 7
	13		07		06	أ	
%05	01	%03.44	00	%06.10	01	ذ	الخيار 8
	06		02		04	أ	
%05	02	%01.72	00	%07.32	02	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

قراءة في نتائج الجدول رقم (3)، المجلد 3، المجلد/ج:2:

نالت علوم قراءة المخطوط الخيار الرابع في العينة الكلية بـ 17.86، وهو نفس الخيار لدى عينة طلبة المتوسط لكن بنسبة أكبر بلغت 20.7%، غير أنّها، أي علوم قراءة المخطوط، تأرجحت بين الخيار الثاني والخيار السابع لدى عينة طلبة الثانوي بـ 17.24% لكل خيار. ومن المهم أن نشير هنا إلى الأهمية التي يحظى بها المخطوط في الدراسات التاريخية، على أنّ ذلك لا يبيّن للباحث والمراجع إلاّ إتقانه للنخط الذي كتبت به الوثيقة أو المخطوط، وهو ما يفتح للباحثين الطريق لنفض الغبار على كثير من الكنوز العلمية والثقافية، ويفتح على الدرس التاريخي باب حب الاطلاع والشغف في كشف الجديد عن المراحل التاريخية المختلفة بقدر ما يتوفر لدى الباحث والمهتم من مادة بطبيعة الحال.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

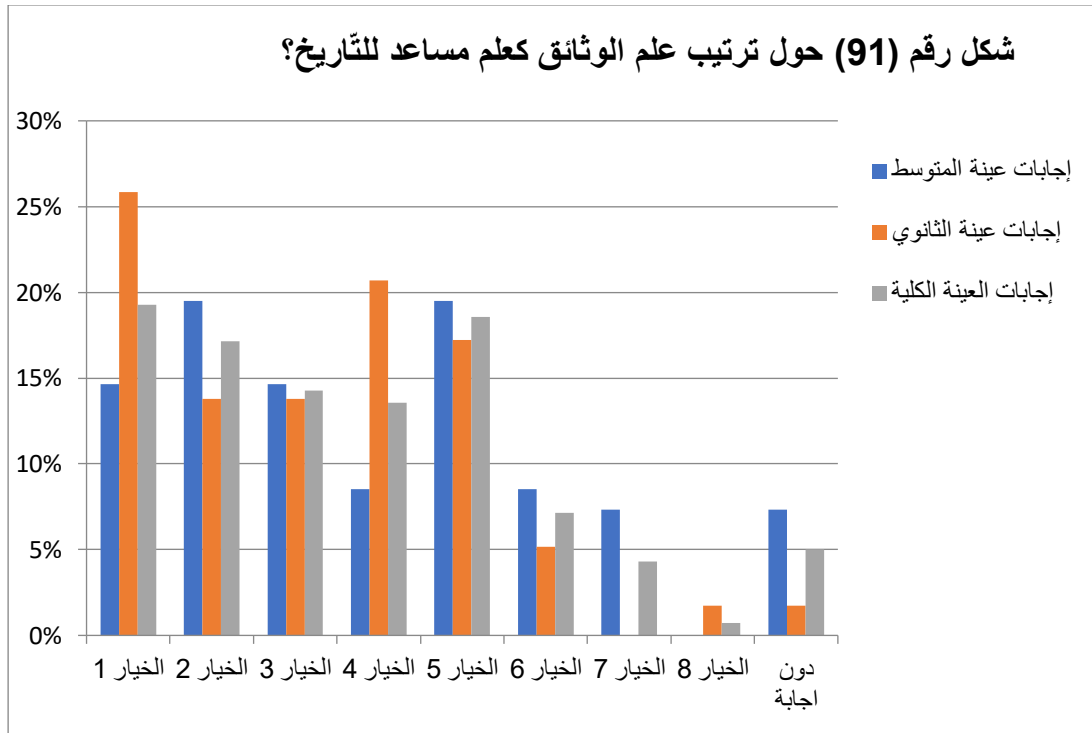
- الجدول رقم (4)، المجلد 3، المجلد/ج2: حول ترتيب علم الوثائق كعلم مساعد للتأريخ؟

خيار علم الوثائق							
الإجابات							الخيارات
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		النسب	
%19.29	08	%25.86	06	%14.63	02	ذ	الخيار 1
	19		09		10	أ	
%17.14	05	%13.79	01	%19.51	04	ذ	الخيار 2
	19		07		12	أ	
%14.29	07	%13.79	05	%14.63	02	ذ	الخيار 3
	13		03		10	أ	
%13.57	05	%20.68	04	%08.54	01	ذ	الخيار 4
	14		08		06	أ	
%18.57	05	%17.24	02	%19.51	03	ذ	الخيار 5
	21		08		13	أ	
%07.14	02	%05.17	01	%08.54	01	ذ	الخيار 6
	08		02		06	أ	
%04.29	01	%00	00	%07.32	01	ذ	الخيار 7
	05		00		05	أ	
%00.71	01	%01.72	01	%00	00	ذ	الخيار 8
	00		00		00	أ	
%05	02	%01.72	00	%07.32	02	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

قراءة في نتائج الجدول رقم (4)، المج 3، المج/ج:2:

لاشك أن علم الوثائق كعلم مساعد للتاريخ لا جدال فيه، فالوثيقة التاريخية هي مبرر البحث التاريخي والتأليف فيه، فضلا على أن الوثيقة سند مهم في عملية التحليل والتفسير وربما الحكم، ولذلك تحظى الوثيقة بالثقة في العرف العام فقالوا (الثقة في الوثيقة)، ولذلك جاءت النتائج على الجدول عاكسة لهذه الأهمية التي تحظى بها الوثيقة فنالت الخيار الأول لدى العينة الكلية بـ 19.29%، ولم تتعد النسبة كثيرا في الخيار الثاني إذ بلغت 17.14%، ونالت الوثيقة الخيار الأول أيضا لدى عينة طلبة الثانوي بـ 25.86% كأعلى نسبة في الجدول كله، أما لدى عينة طلبة المتوسط فقد تأرجحت النسب بين الخيار الثاني والخيار الخامس بـ 19.51% لكل منهما.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (5)، المجلد 3، المجلد/ج2: حول ترتيب علم الاقتصاد كعلم مساعد للتأريخ؟

خيار علم الاقتصاد							الخيارات
الإجابات							
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
%02.86	00	%01.72	00	%03.66	00	ذ	الخيار 1
	04		01		03	أ	
%00.71	08	%17.24	06	%06.10	02	ذ	الخيار 2
	07		04		03	أ	
%12.86	04	%06.89	01	%17.10	03	ذ	الخيار 3
	14		03		11	أ	
%14.29	07	%17.24	04	%12.20	03	ذ	الخيار 4
	13		06		07	أ	
%05.71	04	%13.79	02	%17.10	02	ذ	الخيار 5
	18		06		12	أ	
%19.29	03	%25.86	02	%14.63	01	ذ	الخيار 6
	24		13		11	أ	
%10	06	%10.34	03	%09.76	03	ذ	الخيار 7
	08		03		05	أ	
%09.29	02	%05.17	02	%12.20	00	ذ	الخيار 8
	11		01		10	أ	
%05	02	%01.72	00	%07.32	02	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

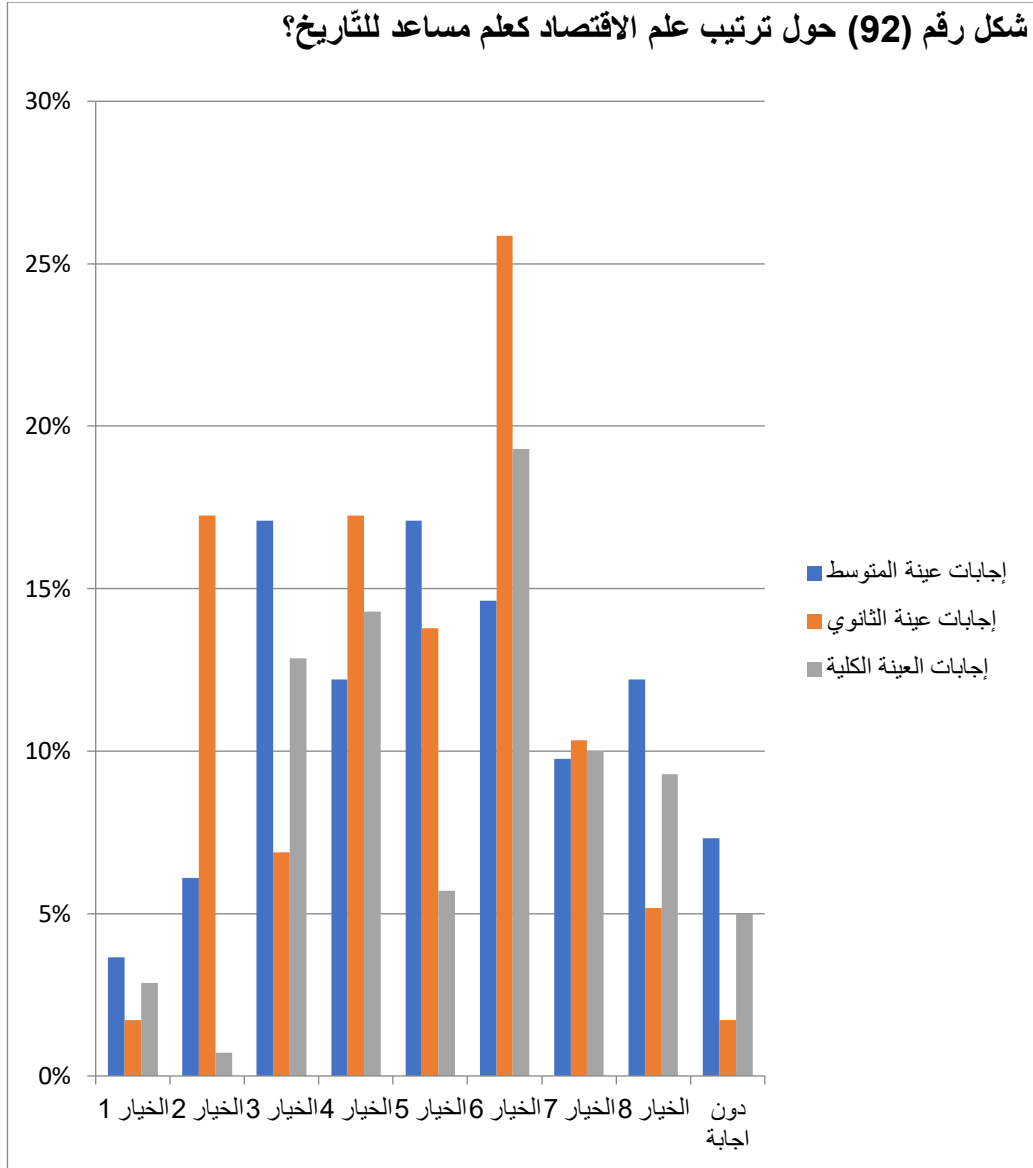
قراءة في نتائج الجدول رقم (5)، المجلد 3، المجلد/ج:2:

حاز الاقتصاد على نسب ضعيفة في الاختيار الأول تراوحت بين 1.72% لدى عينة طلبة الثانوي، و3.66% لدى عينة طلبة المتوسط، وبلغت لدى العينة الكلية 2.86%. أما أعلى نسبة لدى العينة الكلية فقد سجلت في الخيار السادس بـ 19.29% وبنفس الخيار لدى عينة طلبة الثانوي بـ 25.86% كأعلى نسبة في الجدول كله، وتراوحت النسب المرتفعة لدى عينة طلبة المتوسط بين الخيار الثالث والخيار الخامس بـ 17.1% لكل منهما.

لم يحظ الاقتصاد بالاختيارات الأولى رغم ما له من أهمية في فهم كثير من الأحداث التاريخية، وبل في إمكانية التنبؤ بصيرورتها، فكثيرا ما كان للجانب الاقتصادي في حياة المجتمعات دور حاسم في تغيير وضع هذه المجتمعات نحو الأحسن أو نحو الأسوأ، فالأزمات الاقتصادية تترك دوما بصمتها على الحياة المجتمعية، فتغير مصائر الافراد كما تغير مصائر الأمم، وقد يكون للتناولات السوسولوجية نصيب في ذلك، فظاهرة الهجرة، مثلا، غير خافية على أحد في هذا الباب، ولها انعكاساتها على الجغرافيا السكانية.

فمن باب التذكير فإنّ المفهوم الماركسي للتاريخ الاقتصادي الذي يعتبر من العلوم الاجتماعية والاقتصادية، هو علم يطلق على كلّ من علم الاقتصاد وعلم التاريخ في آن واحد، فدراسة التاريخ الاقتصادي والاجتماعي أساسية لتفسير وتوضيح العلاقات المتبادلة بين العمليات الاقتصادية والاجتماعية التي تجري في أي بلاد من البلدان، فالحقائق الاقتصادية تظهر للمؤرخ في كل منعطف تاريخي.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (6)، المجلد 3، المجلد/ج2: حول ترتيب علم الجغرافيا كعلم مساعد للتاريخ؟

خيار علم الجغرافيا							الخيارات
الإجابات							
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
%25.71	11	%24.13	07	%26.83	04	ذ	الخيار 1
	25		07		18	أ	
%18.57	05	%15.51	03	%20.73	02	ذ	الخيار 2
	21		06		15	أ	
%12.14	05	%10.34	02	%13.41	03	ذ	الخيار 3
	12		04		08	أ	
%10.71	04	%06.89	03	%13.41	01	ذ	الخيار 4
	11		01		10	أ	
%14.29	04	%22.41	02	%08.54	02	ذ	الخيار 5
	16		11		05	أ	
%08.57	04	%17.24	03	%02.44	01	ذ	الخيار 6
	08		07		01	أ	
%03.57	00	%01.72	00	%04.88	00	ذ	الخيار 7
	05		01		04	أ	
%01.43	01	%00	00	%02.44	01	ذ	الخيار 8
	01		00		01	أ	
%05	02	%01.72	00	%07.32	02	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

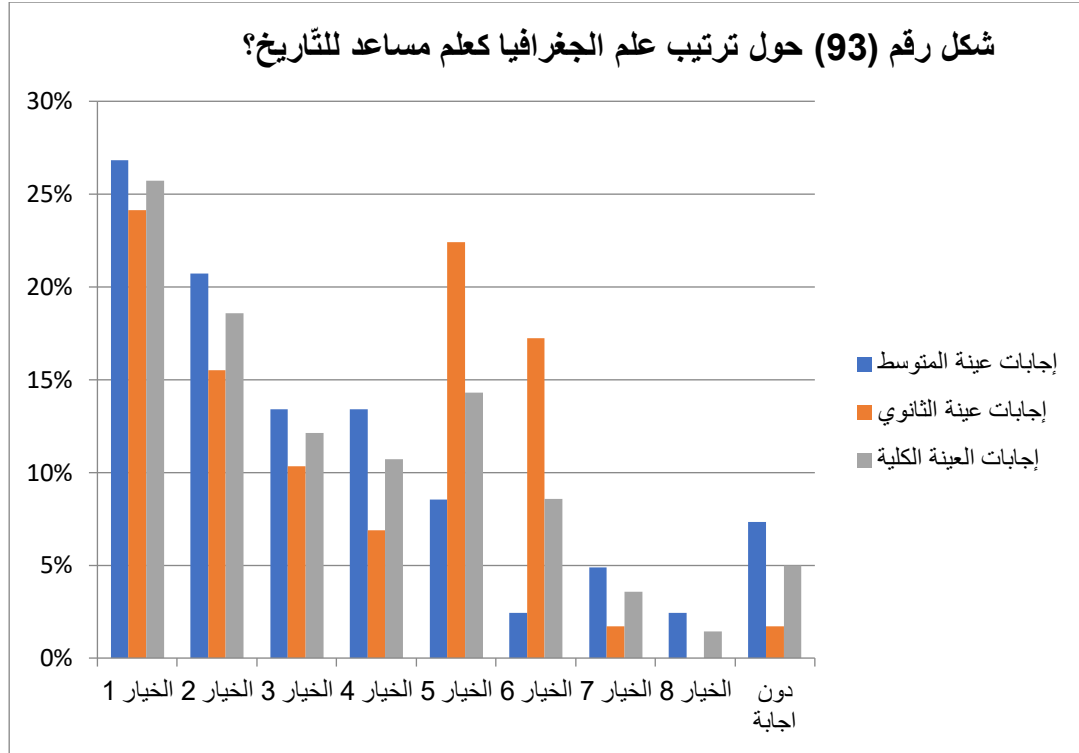
قراءة في نتائج الجدول رقم (6)، المجلد 3، المجلد/ج:2:

يرتبط تدريس التاريخ بالجغرافيا في مناهجنا التعليمية في كل المراحل التعليمية لما لهما من ارتباط وثيق، حيث يمثل أحدهما الزمان ويمثل الآخر المكان، ولذلك لا نستغرب النتائج المتحصل عليها في هذا الجدول بحصول الجغرافيا على الاختيار الأول لدى العينة الكلية بـ 25.71%، وبنسبة 24.13% لدى عينة طلبة الثانوي، وبنسبة 26.83% لدى عينة طلبة المتوسط، كما أننا سجلنا نسبة مرتفعة أيضاً في الاختيار الثاني بـ 18.71% لدى العينة الكلية، و15.51% لدى عينة طلبة الثانوي، و20.73% لدى عينة طلبة المتوسط.

إنّ تدريس التاريخ مع الجغرافيا يمنحهما هذا التلاحم الذي يجعل من الجغرافيا وأدواتها سندا للدرس التاريخي، كما أنّ الجغرافيا تشمل الأرض وما يرتبط بها من مناخات مختلفة، وكذا السكان بتنوعهم العرقي وما خلده الأسلاف والخلف على الأرض من حرف وصناعات وتقنيات في مجالات الحياة الزراعية والاقتصادية والعمرانية، والمدنية عموماً. فالجغرافيا، كما يذكر المصطفى لخصاوي (2012)، انتقلت منذ حقبة الخمسينات والستينات من مجال العلوم الطبيعية إلى مجال العلوم الاجتماعية، ومن وصف وتفسير العلاقات بين الإنسان والوسط الطبيعي إلى تفسير التوزيعات فوق المجال¹.

1. المصطفى لخصاوي، (2012)، تدريس التاريخ والجغرافيا - المرجعية الفكرية والممارسة الديدككتيكية-، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ص.06.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

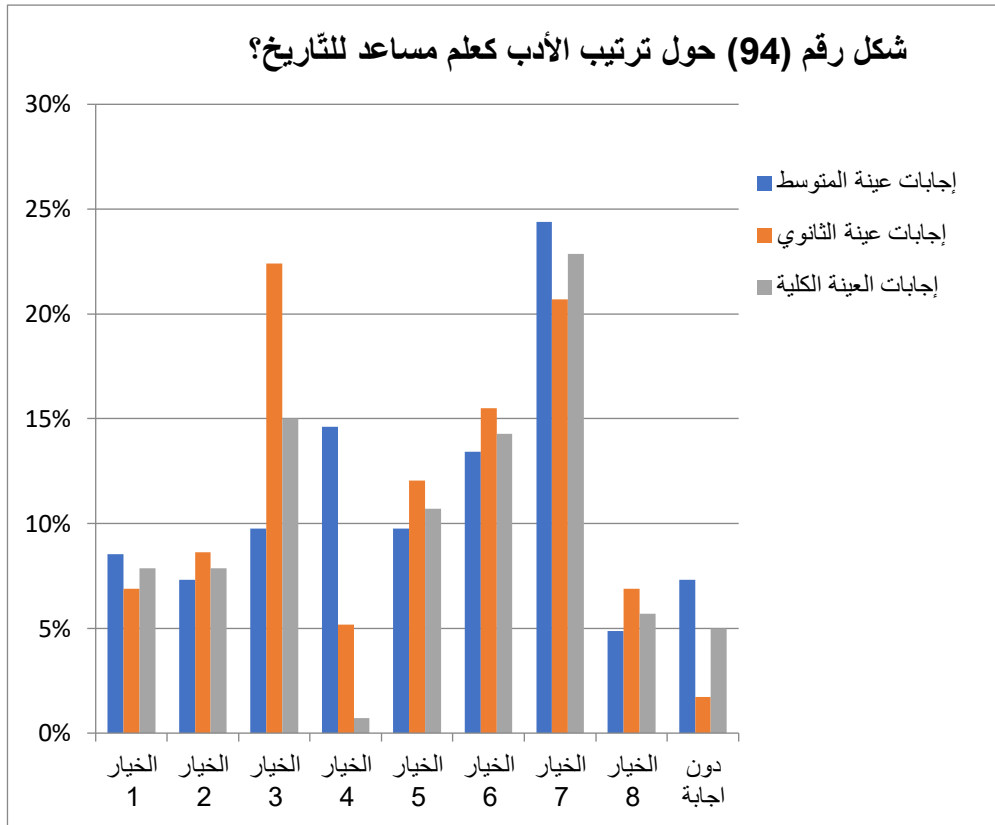
- الجدول رقم (7)، المجلد 3، المجلد/ج2: حول ترتيب الأدب كعلم مساعد للتاريخ؟

خيار الأدب							الخيارات
الإجابات							
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
%07.86	01	%06.89	00	%08.54	01	ذ	الخيار 1
	10		04		06	أ	
%07.86	03	%08.62	02	%07.32	01	ذ	الخيار 2
	08		03		05	أ	
%15	06	%22.41	05	%09.76	01	ذ	الخيار 3
	15		08		07	أ	
%00.71	06	%05.17	01	%14.63	05	ذ	الخيار 4
	09		02		07	أ	
%10.71	07	%12.06	04	%09.76	03	ذ	الخيار 5
	08		03		05	أ	
%14.29	03	%15.51	02	%13.41	01	ذ	الخيار 6
	17		07		10	أ	
%22.86	05	%20.68	04	%24.40	01	ذ	الخيار 7
	27		08		19	أ	
%05.71	03	%06.89	02	%04.88	01	ذ	الخيار 8
	05		02		03	أ	
%05	02	%01.72	00	%07.32	02	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

قراءة في نتائج الجدول رقم (7)، المجلد 3، المجلد/ج:2:

تم ترتيب الأدب في الخيار السابع من الخيارات الثمانية حيث بلغت النسبة لدى العينة الكلية 22.86%، أما في الخيار الأول فلم تتجاوز النسبة 7.86% لدى العينة الكلية دائماً. أما أعلى نسبة بالنسبة للأدب لدى عينة طلبة الثانوي فجاءت في الخيار الثالث بـ 22.41%، أما الخيار الأول فلم يتجاوز نسبة 6.89%. أما بالنسبة لعينة طلبة المتوسط فحصل الأدب فيها على الخيار السابع بأعلى نسبة في الجدول كله بـ 24.4%، وبـ 8.54% في الخيار الأول.



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (8)، المج 3، المج/ج2 : حول ترتيب علم النفس كعلم مساعد للتاريخ؟

خيار علم النفس							
الإجابات						الخيارات	
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط			الجنس
%02.14	01	%05.17	01	%00	00	ذ	الخيار 1
	02		02		00	أ	
%04.29	03	%01.72	00	%06.10	03	ذ	الخيار 2
	03		01		02	أ	
%02.86	00	%03.44	00	%02.44	00	ذ	الخيار 3
	04		02		02	أ	
%13.57	04	%13.79	03	%13.41	01	ذ	الخيار 4
	15		05		10	أ	
%04.29	00	%06.89	00	%02.44	00	ذ	الخيار 5
	06		04		02	أ	
%07.86	04	%01.72	01	%12.20	03	ذ	الخيار 6
	07		00		07	أ	
%20	09	%24.13	08	%17.10	01	ذ	الخيار 7
	19		06		13	أ	
%40	13	%41.37	07	%39	06	ذ	الخيار 8
	43		17		26	أ	
%05	02	%01.72	00	%07.32	02	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

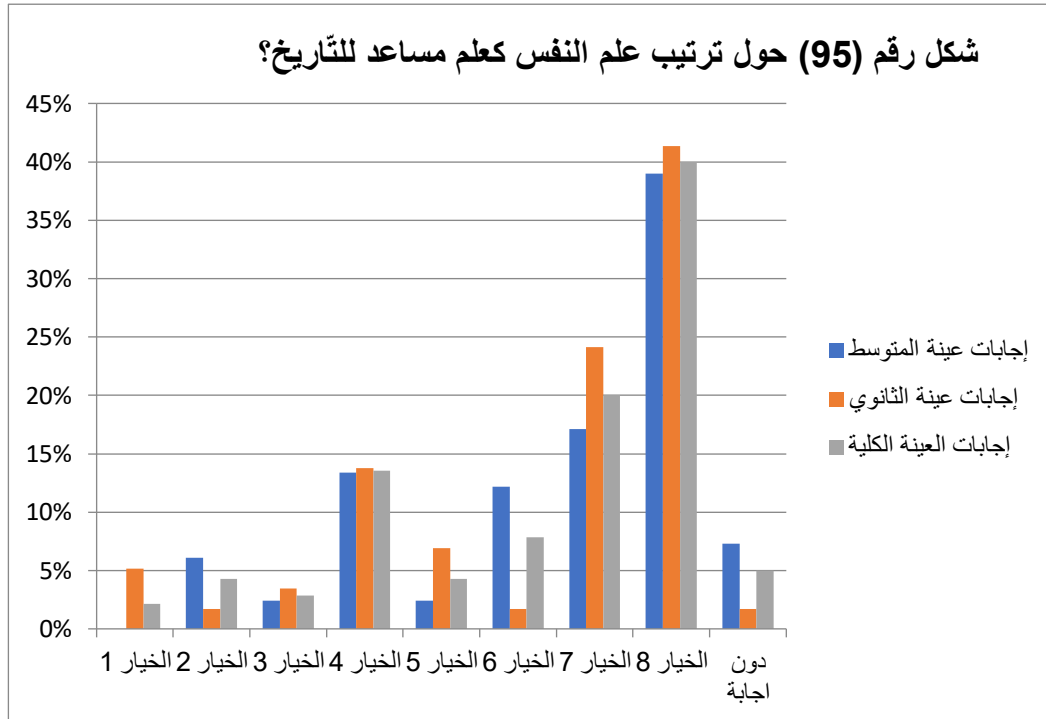
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

قراءة في نتائج الجدول رقم (8)، المج 3، المج/ج 2:

حصل اختيار علم النفس كعلم مساعد للتاريخ على نسبة 40% في الاختيار الثامن والأخير من بين الاختيارات الثمانية التي عرضت في السؤال، وهي أكبر نسبة في الاختيارات كلها.

حيث لم يحظ علم النفس في إجابات عينة طلبة المتوسط بالاختيار الأول إلا بنسبة (00%)، في حين أنّ 39% منهم وضعوه كاختيار أخير. أما إجابات عينة طلبة الثانوي فلم تشذ عن هذا التوزع، فقد وضع 05.17% فقط منهم هذا العلم في الاختيار الأول، و41.37% وضعوه في الاختيار الأخير.

لا يعدّ علم النفس من العلوم التي يرى الطلبة الأساتذة حاجة إلى الاستعانة بها في درس التاريخ أو البحث فيه، لبعدها في نظرهم عن مهمة المؤرخ، مع أنّ صاحب المقدمة قد وضع فصولاً في ذلك ...



6. 3- عرض وقراءة نتائج جداول المجموعة الجزئية الثالثة (3) من

المجموعة الثالثة للاستبيان:

المجموعة الجزئية الثالثة من هذه المجموعة تناولت المدارس التاريخية المفسرة لحركة التاريخ، والمطلوب بالنسبة لهذه المجموعة الجزئية من المجموعة الثالثة الكلية، هو أن يرتب المستجوب المدارس المفسرة لحركة التاريخ من 1 إلى 5 حسب أهميتها لديه، ومن هذه المدارس: تلك القائمة على التفسير الديني، وتلك التي تعتمد على دور الفرد، والتي تفسر حركة التاريخ تفسيراً طبيعياً، والتي تفسره تفسيراً مادياً، وأخيراً تلك التي تعتمد الحوليات في تفسير حركة التاريخ.

من المهم أن نشير هنا إلى متغير الزمن، موضوع دراستنا، والذي يتجلى هنا في مدرسة الحوليات بالاستخدامها للأزمة الثلاثة القصير والمتوسط والطويل.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (1)، المجلد 3/المجلد 3: حول التفسير الديني للتاريخ.

الخيارات		الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		الخيار 5		دون إجابة
الإجابات		إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ
عينة طلبة المتوسط		18	5	6	3	16	2	13	0	9	3	4
		28.04%		10.97%		21.95%		15.8%		14.63%		4.87%
عينة طلبة الثانوي		8	10	7	0	8	4	5	3	9	3	1
		31.0%		12.06%		20.68%		13.79%		20.68%		1.72%
العينة الكلية		26	15	13	3	24	6	18	3	18	6	5
		29.29%		11.43%		21.43%		15%		17.14%		3.57%

- قراءة في نتائج الجدول رقم (1)، المجموعة 3/المجلد 3:

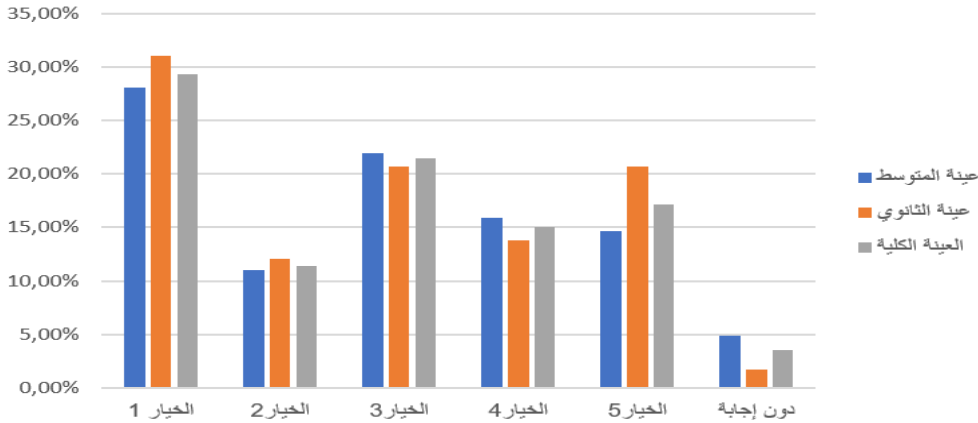
حصل التفسير الديني للتاريخ على الاختيار الأول في إجابات العينة الكلية، حيث بلغت النسبة الكلية 29.29 %، بينما حصل هذا التفسير على أضعف نسبة كلية كاختيار ثاني من بين الخيارات الخمسة المطروحة في السؤال، وذلك بنسبة 11.43 %، وتوزعت النسب الأخرى على بقية الخيارات. أما عينة طلبة الثانوي فلم تشذ اختياراتها عن اختيارات العينة الكلية، حيث حصل هذا التفسير على الاختيار الأول بنسبة بلغت 31 %، كما حصل الاختيار الثاني فيها على أضعف نسبة بين الخيارات الخمسة بـ 12.06 %، بينما عينة طلبة المتوسط فكان اختيارها الأول بـ 28.04 % وهي أعلى نسبة، وبنفس الترتيب كما في إجابات عينة طلبة الثانوي، فقد حصل هذا التفسير على أضعف نسبة في الاختيار الثاني أيضاً بـ 10.97 %.

هل يمكن إرجاع هذا الخيار لميول ذاتية لدى العينة المستجوبة، أم هو اقتناع معرفي بدور الدين في حركة التاريخ، خاصة أن فكر مالك بن نبي التاريخي الحضاري

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

ليس غريباً عن الطالب الجزائري، خاصة طالب التاريخ، إذ من المعلوم أنّ من يدرس أدبيات مالك بن نبي في شروط النهضة يجد المعادلة الحضارية حاضرة في كل باب من أبوابها، في "الحاضر والتاريخ"، حيث دور الأبطال، ودور الفكرة والسياسة، ودور الوثنية، ثم في باب "المستقبل"، حيث التكديس والبناء، والدورة الخالدة، فالعدة الدائمة حيث يبرز "أثر الفكرة الدينية في تكوين الحضارة"، «فالحضارة لا تظهر في أمة من الأمم إلاّ في صورة وحي يهبط من السماء، يكون للناس شرعة ومنهاجاً، أو هي - على الأقلّ - تقوم أسسها في توجيه الناس نحو معبود غيبي بالمعنى العام».¹ فقد ورد في الصفحة 67 من "شروط النهضة"، أنّ «كلّ القيم النفسية- الزمنية التي تميّز مستوى حضارة ما في وقت معين، ليست إلاّ الترجمة التاريخية لهذه العلاقة العضوية بين الفكرة معينة كالإسلام مثلاً، والفرد الذي يمثّل بالنسبة إليها السند المحسوس، وهو هنا المسلم».

التفسير الديني للتاريخ



الشكل رقم (96) يبيّن مدى اختيار التفسير الديني للتاريخ

1. مالك بن نبي، شروط النهضة، ترجمة عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، سلسلة مشكلات الحضارة، دار الفكر، بيروت، لبنان. وفي مقدمة الطبعة العربية كتب مالك بن نبي عن الفكرة الدينية... «أتنا قبل أن نشرع في البحث عن صلاتها بعالم الشهادة، قد تقبلنا أولاً صلتها بعالم الغيب، وبعبارة أدقّ فإنّ الفكرة الدينية لا تقوم بدورها الاجتماعي إلاّ بقدر ما تكون متمسكة بقيمتها الغيبية (في نظرنا)، أي بقدر ما تكون معبرة عن (نظرتنا) إلى ما بعد الأشياء الأرضية»، حيث خصّص لها دراسة في مؤلف آخر يشير إليه وهو "الظاهرة القرآنية"...

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (2)، المجلد 3/المجلد 3: حول التفسير المعتمد على دور الفرد في التاريخ.

الخيارات	الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		الخيار 5		دون إجابة	
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ		
عينة طلبة	3	2	9	1	19	3	14	6	17	1	4	0
المتوسط	6.09%		12.19%		26.82%		24.39%		21.95%		4.87%	
عينة طلبة الثانوي	4	1	6	6	14	6	8	5	5	2	1	0
	8.62%		20.68%		34.48%		22.41%		12.06%		1.72%	
العينة لكلية	7	3	15	7	33	9	22	11	22	3	5	0
	7.14%		15.71%		30%		23.57%		17.86%		3.57%	

- قراءة في نتائج الجدول رقم (2)، المجموعة 3/المجلد 3:

حاز التفسير المعتمد على دور الفرد في التاريخ على أضعف نسبة كاختيار أول لدى العينة الكلية بـ 7.14%، في حين بلغت أعلى نسبة كاختيار ثالث بـ 30%، وتوزعت الاختيارات لدى العينتين بنفس الصيغة، حيث حصل دور الفرد في التاريخ، كاختيار أول، على أصغر نسبة لدى عينة طلبة المتوسط بـ 6.09%، وهي أضعف نسبة في الإجابات كلها، في حين كانت النسبة الأكبر في هذه العينة للاختيار الثالث بـ 26.82%، وقريب منها نسبة الاختيار الرابع والخامس.

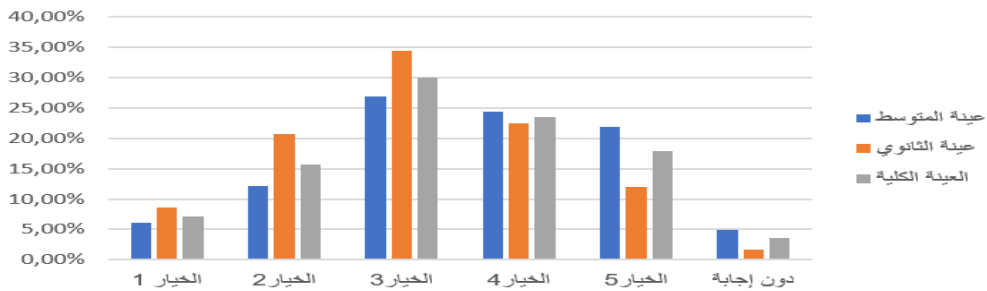
أما عينة طلبة الثانوي فقد ورد دور الفرد في التاريخ، بالنسبة إليها، كاختيار ثالث بأعلى نسبة في الاختيارات كلها بـ 34.48%، ونال الاختيار الأول أضعف نسبة في هذه العينة بـ 8.62%.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

إنّ دور الفرد لم يحظ بالاختيار الأول بالنسبة للعينتين، لكنه لم يكن الاختيار الأخير، بل حصل على نسبة وسط، إذا صحّ هذا التوصيف، فكأنّ الإجابات تقول لنا أنّ للفرد دور لكنه لا يحمل أساس تفسير حركة التاريخ، علماً أنّ الانبياء والمصلحون غيروا مجرى التاريخ في مجتمعاتهم وأمهم، وقد يفسّر هذا التحفظ لدى أفراد العينة المستجوبة، إذا صحّ التعبير، للأثر الذي تركته مسيرة الثورة التحريرية الجزائرية، كحدث تاريخي غير مصير المجتمع الجزائري، وأكسبه احترام المجتمع الدولي، فتغنى الشعراء ببطولات المجاهدين وتضحياتهم، وتحدث الخطباء في منابر محلية ودولية عن شرعية القضية، ومما امتازت به قيادة هذه الثورة طابعها الجماعي الذي بصم مسيرتها، كما ميز قيادتها للشأن الوطني بعد الاستقلال إلى اليوم، فحتى زعامة الراحل هواري بومدين كانت ضمن مجلس الثورة، وهو صيغة جماعية للحكم، ولما وقعت الأزمة السياسية بعد توقيف المسار الانتخابي في بداية التسعينات من القرن الماضي تشكل ما يسمى بالمجلس الأعلى للدولة بالمبررات التي أعطيت له حينذاك...

إذن فالصيغة الجماعية للقيادة تعمل في اللاشعور الجمعي كصيغة مثل في حركة التاريخ، وقد يعزّز ذلك لاشعورياً أيضاً، محاربة الزعامة، إبان فترة التحرير أو بعد الاستقلال... فالميل عن الفرد إلى الجماعة رسخته التجارب التاريخية من خلال المعاشة الميدانية.

2 التفسير المعتمد على دور الفرد



الشكل رقم (97)، يبين مدى اختيار التفسير المعتمد على دور الفرد

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (3)، المج 3/المج.ج3: حول التفسير الطبيعي للتأريخ

الإجابات	الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		الخيار 5		دون إجابة	
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ		
عينة طلبة	24	4	19	3	7	1	7	4	5	2	4	0
المتوسط	34.14		26.82		9.75%		13.41		8.53%		4.87%	
عينة طلبة الثانوي	13	7	10	8	4	2	3	2	7	1	1	0
	34.48		31.03		10.34		8.62%		13.79		1.72%	
العينة الكلية	37	11	29	11	11	3	10	6	12	3	5	0
	34.29		28.57		10%		11.43		10.71		3.57%	

- قراءة في نتائج الجدول رقم (3)، المج 3/المج.ج3:

تبين نتائج الجدول أعلاه أنّ التفسير الطبيعي للتأريخ حاز على الاختيار الأول في كل العينات، حيث بلغ في العينة الكلية 34.24%، وفي عينة طلبة المتوسط 34.14%، وفي عينة طلبة الثانوي 34.48%، وحصل هذا التفسير على أضعف نسبة في العينة الكلية كاختيار ثالث بـ 10%، وكاختيار خامس لدى عينة طلبة المتوسط بـ 8.53%، وكاختيار رابع لدى عينة طلبة الثانوي بـ 8.62%.

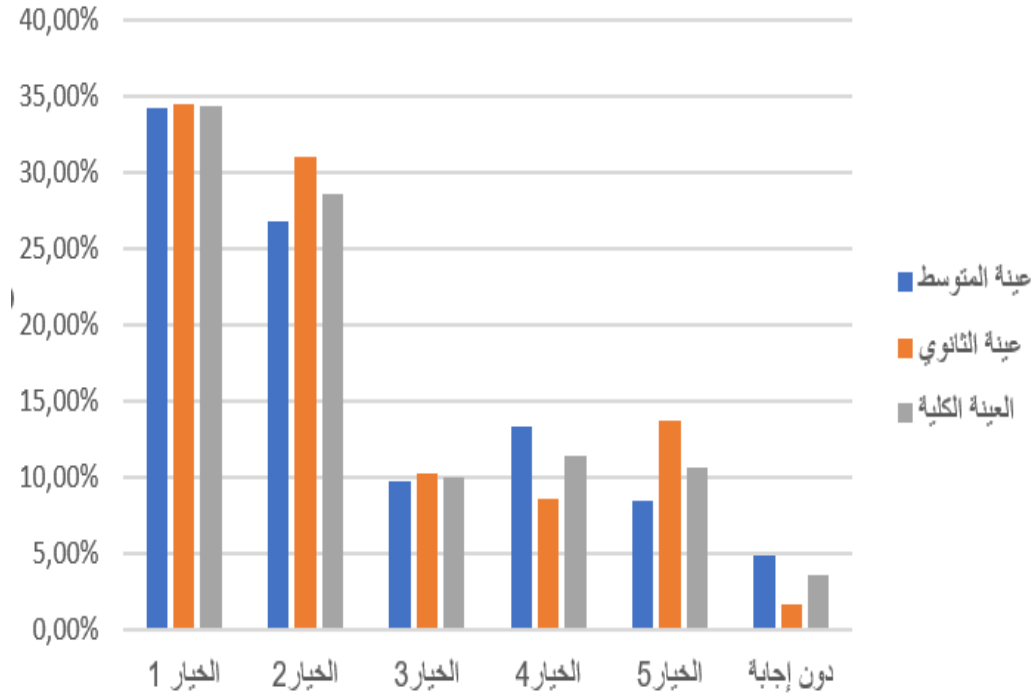
من المهم أن نشير هنا أن هذا التفسير قد حصل على نسب معتبرة كاختيار ثاني حيث بلغ نسبة 28.57% في العينة الكلية، و26.82% لدى عينة طلبة المتوسط، و31.03% لدى عينة طلبة الثانوي. معنى ذلك أننا لوجعنا نتائج الاختيار الأول والثاني

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

فإنّ النسبة تتجاوز الـ 50 % في كلّ العينات، بل وتتجاوز الـ 60 % لدى عينة طلبة الثانوي.

لعلّ تفسير ذلك راجع للأهمية التي تحوزها مادّة الجغرافيا في تكوين أساتذة التاريخ، فكلّ المعطيات الطبيعية (الموقع الجغرافي والثروات الطبيعية، والمعطى الديمغرافي..) كلها معطيات تزخر بها مادّة الجغرافيا، فمن الطبيعي أن يكون للتفسير الطبيعي هذه الأهمية لدى أفراد العينة

التفسير الطبيعي للتاريخ



الشكل رقم (98)، يبيّن مدى اختيار التفسير الطبيعي للتاريخ

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (4)، المجموعة 3/المج.ج3: حول اختيار التفسير المادي للتاريخ.

الإجابات	الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		الخيار 5		دون إجابة
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	
عينة طلبة	2	11	5	22	4	11	4	13	0	5	4
المتوسط	15.85		32.92		18.2%		20.73		6.09%		4.87%
عينة طلبة	0	8	4	8	5	7	6	7	5	7	1
الثانوي	13.79		20.68		20.68		22.41		20.68%		1.72%
العينة الكلية	2	19	9	30	9	18	10	20	5	12	5
	% 15		27.86		19.29		21.43		% 12.14		3.57%

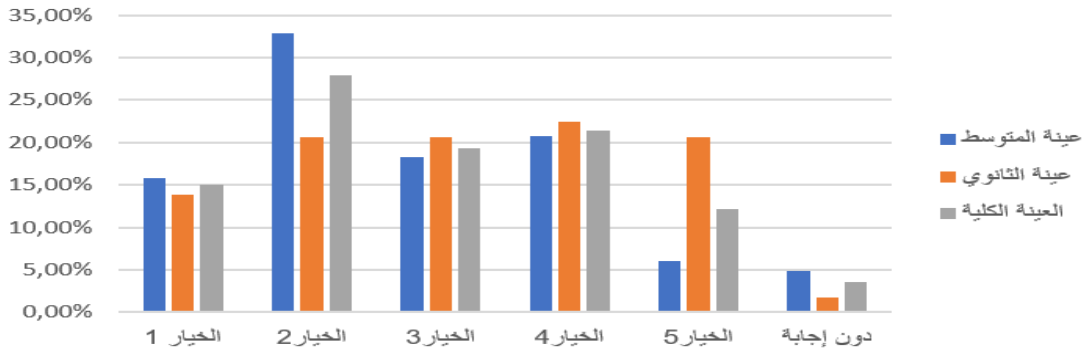
- قراءة في نتائج الجدول رقم (4)، المج 3/المج.ج3:

التفسير المادي للتاريخ حصل على نسب اختيار مقبولة لدى العينتين، حيث سجلنا أعلى نسبة لدى العينة الكلية في الاختيار الثاني بـ 27.86%، في حين كانت النسبة الأضعف في الاختيار الخامس والأخير بـ 12.14%. حيث توزعت هذه النسب بين العينتين على النحو التالي، إذ سجلنا أعلى نسبة لدى عينة طلبة المتوسط في الاختيار الثاني بـ 32.92%، وهي أعلى نسبة في نتائج الجدول ككل، وأضعف نسبة في الجدول ككل كانت من نصيب الاختيار الخامس والأخير لدى نفس العينة. أمّا بالنسبة لعينة طلبة الثانوي فقد لاحظنا توزيع الاختيارات بنوع من التساوي ابتداءً من الاختيار الثاني إلى غاية الاختيار الأخير حيث تراوحت النسب بين 20.68% و 22.41%، ما يعني أنّ الاختيار لدى هذه العينة موزع بين الاختيارات الأربعة الأخيرة، إذ لم يحظ هذا التفسير للحدث

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

التاريخي كاختيار أول إلاّ بنسبة 13.79% كأضعف اختيار بين مجموع الاختيارات لدى نفس العينة.

التفسير المادي للتاريخ



الشكل رقم (99)، يبين مدى اختيار التفسير المادي للتاريخ

- الجدول رقم (5)، المجلد 3/المجلد 3: التفسير التاريخي المعتمد على "الحوليات".

الإجابات	الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		الخيار 5		دون إجابة
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	
عينة طلبة المتوسط	6	0	6	2	9	3	15	1	26	7	4
	07.31%		09.75%		14.63%		19.51%		40.24%		04.87%
عينة طلبة الثانوي	4	2	6	3	3	3	14	3	10	9	1
	10.34%		15.5%		10.34%		29.3%		32.75%		01.72%
العينة الكلية	10	2	12	5	12	6	29	4	36	16	5
	8.57%		12.14%		12.86%		23.57%		37.14%		3.57%

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

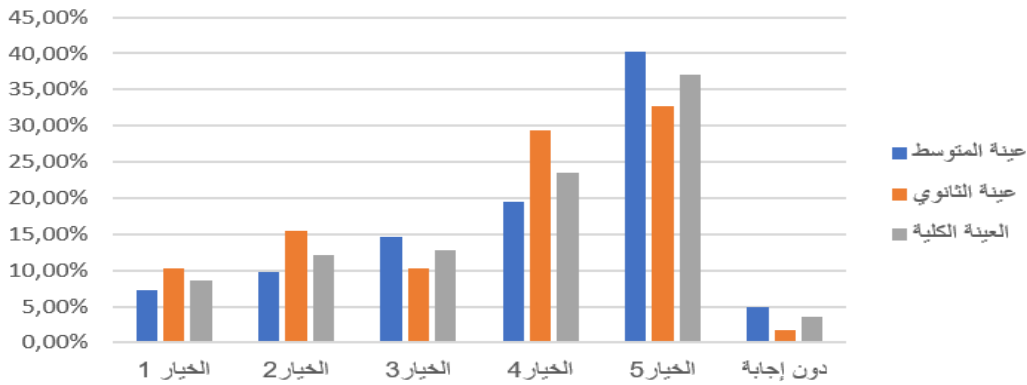
- قراءة في نتائج الجدول رقم (5) المجلد 3/المجلد 3:

لم تحظ "الحوليات" من حيث تفسيرها للحدث التاريخي، إلا بالاختيار الخامس والأخير بنسبة كلية بلغت 37.13%، حيث بلغت النسبة لدى عينة طلبة المتوسط 40.24%، بينما نزلت النسبة إلى 32.75% لدى عينة طلبة الثانوي.

أما الحوليات كاختيار أول من حيث تفسيرها للحدث التاريخي، فقد حصلت على أضعف نسب الاختيارات، حيث بلغت في نسبتها الكلية 8.57%، نالت عينة طلبة المتوسط منها 7.31%، وارتفعت لدى عينة طلبة الثانوي إلى 10.34%.

يلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول أنّ مدرسة الحوليات، رغم الأهمية التي عرفتها مساهمتها في تفسير الحدث التاريخي، خاصة ما تعلق منها بالأزمة الثلاثة، إلا أنّها الأقر من حيث مجال اهتمام الطلبة الأساتذة، ربما يرجع ذلك لطبيعة برنامج المادة التاريخية المدرّسة التي تعتمد أساساً على الحفظ، في حين توفر مادّة الحوليات للحدث التاريخي تفسيراً ينسجم والبعد الزمني، من خلال تقسيم الزمن إلى مدد قصيرة ومتوسطة وطويلة مرتبطة بعملية التغيير...

"التفسير المعتمد على "الحوليات"



- الشكل رقم (100)، بين مدى اختيار التفسير المعتمد على "الحوليات"

4.6- عرض وقراءة نتائج جداول المجموعة الجزئية الرابعة (4) من المجموعة الثالثة للاستبيان:

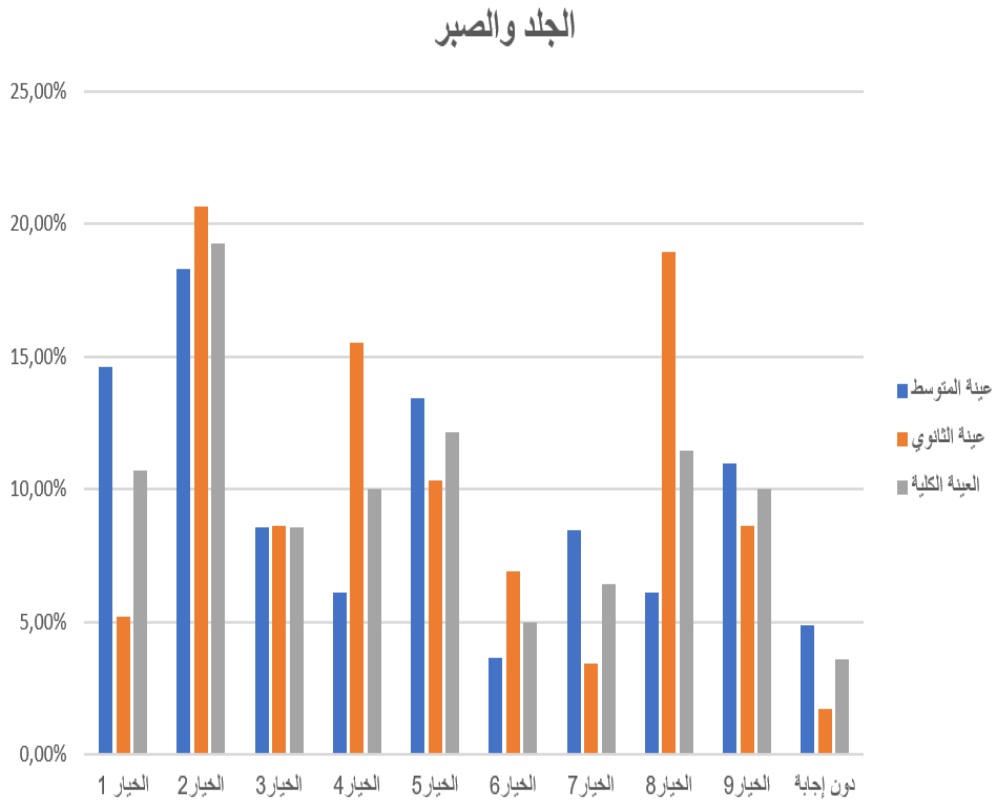
الاجابات							
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		النسبة	الخيارات
10.71%	01	05.17%	01	%14.63	02	ذ	الخيار 1
	20		02		10	أ	
19.29%	03	20.68%	03	18.30%	03	ذ	الخيار 2
	09		09		12	أ	
08.57%	02	08.62%	02	08.54%	02	ذ	الخيار 3
	03		03		05	أ	
10%	03	15.51%	03	06.1%	01	ذ	الخيار 4
	06		06		04	أ	
12.14%	04	10.34%	04	13.41%	02	ذ	الخيار 5
	02		02		09	أ	
05%	01	06.89%	01	03.66%	03	ذ	الخيار 6
	03		03		00	أ	
06.43%	01	03.44%	01	08.54%	01	ذ	الخيار 7
	01		01		06	أ	
11.43%	02	18.96%	02	06.10%	00	ذ	الخيار 8
	09		09		05	أ	
10%	03	08.62%	03	10.98%	03	ذ	الخيار 9
	02		02		06	أ	
03.57%	00	01.72%	00	04.88%	00	ذ	دون
	01		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (1)، المجلد 3/المجلد 4:

الجلد والصبر من الميزات التي يجب أن يتحلّى بها المؤرّخ، لما يتطلبه عمله من الحفر في المادة التاريخية، إن في الوثيقة أو في الشهادات المتعددة والمختلفة، وقد حظيت هذه الميزة لدى العينة الكلية المستجوبة في الموضوع بـ 19.29% كاختيار ثاني، وهو نفس الاختيار بدلالة النسبة لدى عينة طلبة المتوسط بـ 18.30%، وأيضاً لدى عينة طلبة الثانوي بـ 20.68%، غير أنّ هذه الميزة قد عرفت نسبة معتبر في الاختيار الثامن بـ 18.96% لدى عينة طلبة الثانوي أيضاً، ما يجعلها متأرجحة لدى هذه العينة.

- الشكل رقم (101)، يبين مدى اختيار الجلد والصبر



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (2)، المجلد 3/المجلد 4: مدى اختيار صفات الدقة والأمانة العلمية...

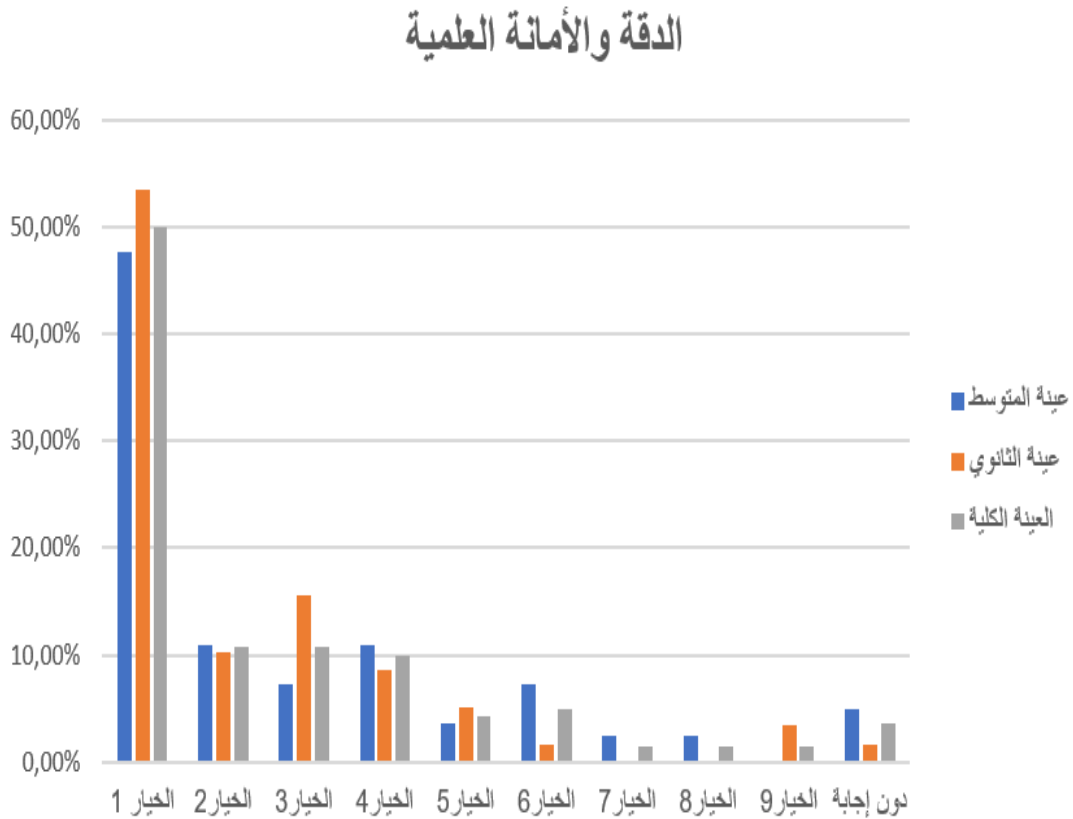
الاجابات							الخيارات
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		النسبة	
50 %	14	53.44%	09	47.56%	03	ذ	الخيار 1
	56		22		34	أ	
10.71%	02	10.34%	01	10.98%	01	ذ	الخيار 2
	13		05		08	أ	
10.71%	04	15.51%	02	07.32%	02	ذ	الخيار 3
	11		07		04	أ	
10%	07	8.62%	04	10.98%	03	ذ	الخيار 4
	07		01		06	أ	
04.29%	03	05.17%	02	03.66%	01	ذ	الخيار 5
	03		01		02	أ	
05%	02	01.72%	01	07.32%	01	ذ	الخيار 6
	05		00		05	أ	
01.43%	00	00%	00	02.44%	00	ذ	الخيار 7
	02		00		02	أ	
01.43%	01	00%	00	02.44%	01	ذ	الخيار 8
	01		00		01	أ	
01.43%	01	03.44%	01	00%	00	ذ	الخيار 9
	01		01		00	أ	
03.57%	02	01.72%	00	04.88%	00	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

- قراءة في نتائج الجدول رقم (2)، المجلد 3/المجلد 4:

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

مثّلت الدقة والأمانة العلمية الخيار الأول في إجابات العينة الكلية بـ 50% بشكل واضح مقارنة مع الخيارات الثمانية الأخرى على هذا الجدول، منها 47.56% لدى عينة طلبة المتوسط، و53.44% لدى عينة طلبة الثانوي. والملاحظ على الجدول أنّ الخيارات وردت بشكل متنازل حيث وردت كاختيار ثاني في العينة الكلية بـ 10.71% وتدرجت النسبة بشكل متنازل إلى أن بلغت 1.43% في الخيار الأخير. وهو ما يعكس مدى الحرص الذي يبديه المشتغل بالقضايا التاريخية في نقله للحوادث والأدلة المصاحبة لها من وثائق وشهادات، فضلاً عن إيراد المصدر والتأكد من الأشخاص والملابس المرتبطة بالحوادث التاريخية.

- الشكل رقم (102)، يبين مدى اختيار الدقة والأمانة العلمية



الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

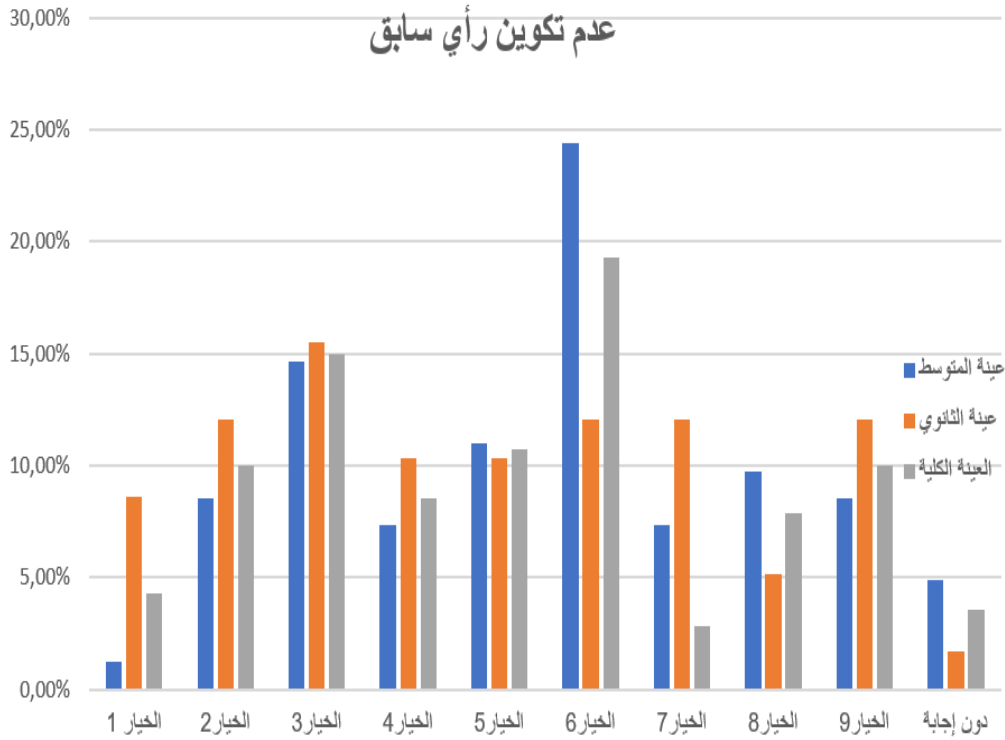
الجدول رقم (3)، المجلد 3/المجلد 4: مدى اختيار عدم تكوين رأي سابق ...							
الإجابات						الخيارات	
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط			النسبة
04.29%	02	08.62%	02	01.22%	00	ذ	الخيار 1
	04		03		01	أ	
10%	06	12.06%	03	08.54%	03	ذ	الخيار 2
	08		04		04	أ	
15%	06	15.51%	03	14.63%	03	ذ	الخيار 3
	15		06		09	أ	
08.57%	03	10.34%	03	07.32%	00	ذ	الخيار 4
	09		03		06	أ	
10.71%	01	10.34%	00	10.98%	01	ذ	الخيار 5
	14		06		08	أ	
19.29%	06	12.06%	01	24.40%	05	ذ	الخيار 6
	21		06		15	أ	
02.86%	03	12.06%	03	07,32%	01	ذ	الخيار 7
	01		04		05	أ	
07.86%	02	05.17%	02	09.76%	00	ذ	الخيار 8
	09		01		08	أ	
10%	04	12.06%	03	08.54%	01	ذ	الخيار 9
	10		04		06	أ	
03.57%	00	1.72%	00	04.88%	00	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

- قراءة في نتائج الجدول رقم (3)، المجلد 3/المجلد 4:

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

إنّ عدم تكوين رأي سابق، لم تحظ بنسبة ملفتة إلاّ نختيار سادس لدى أفراد العينة الكلية بـ19.29%، ونسبة أقل نختيار ثالث بـ15%، وهي نفس مستويات الخيار لدى عينة طلبة المتوسط بـ24.4% نختيار سادس، و14.63% نختيار ثالث، في حين حصلت هذه الصفة على الاختيار الثالث لدى عينة طلبة الثانوي بـ15.51%. هذا وقد توزعت النسب الأقل على خيارات أخرى في هذا الجدول بشكل غير منتظم.

إنّ عدم تشكيل رأي مسبق في قضية من القضايا يضمن للمؤرخ فرصاً أكبر لاستثمار أدلّة أكبر في الحادثة الواحدة، ما يضيف على عمله الموضوعية، ومن ثمة الوصول إلى رأي أكثر وثوقية من لو أنّه تعامل مع الوقائع برأي مسبق.



الشكل رقم (103)، يبين مدى اختيار عدم تكوين

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

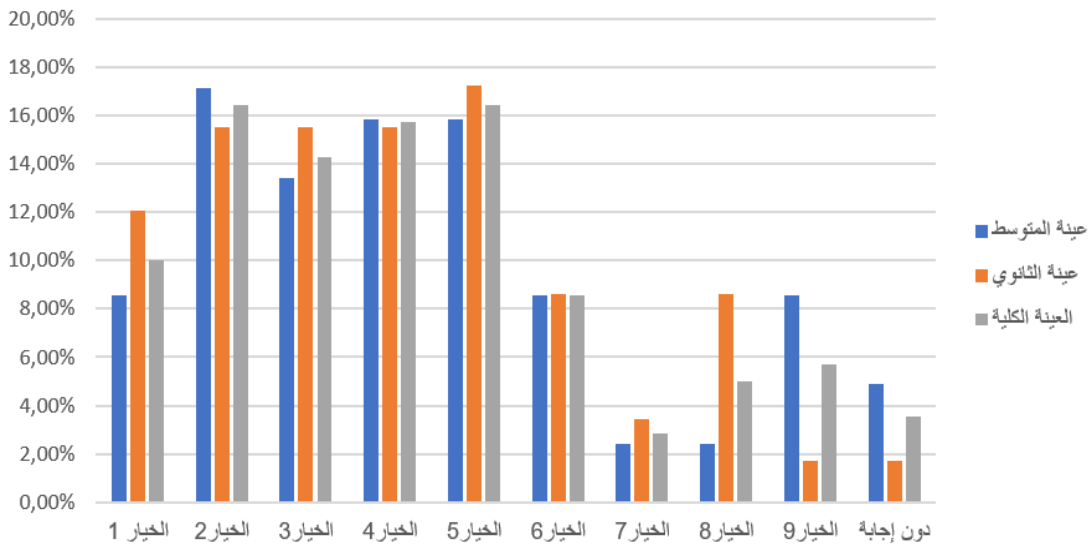
الجدول رقم (4)، الميج/3/الميج.ج:4: مدى توفر ملكة النقد والتحليل...							
الإجابات							الخيارات
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
10%	06	12.06%	04	08.54%	02	ذ	الخيار 1
	08		03		05	أ	
16.43%	03	15.5%	02	17.10	01	ذ	الخيار 2
	20		07		13	أ	
14.2%	06	15.51%	05	13.41	01	ذ	الخيار 3
	14		04		10	أ	
15.71%	03	15.51%	02	15.85%	01	ذ	الخيار 4
	19		07		12	أ	
16.43%	07	17.24%	01	15.85	06	ذ	الخيار 5
	16		09		07	أ	
08.57%	04	08.62%	03	08.54%	01	ذ	الخيار 6
	08		02		06	أ	
02.86%	03	03.44%	02	02.44%	01	ذ	الخيار 7
	01		00		01	أ	
05%	02	08.62%	01	02.44%	01	ذ	الخيار 8
	05		04		01	أ	
05.71%	00	01.72%	00	08.54	00	ذ	الخيار 9
	08		01		07	أ	
03.57%	00	01.72%	00	04.88%	00	ذ	دون إجابة
	50		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (4)، المج 3/المج 4:

حظيت ملكة النقد والتحليل بالاختيار الثاني على الجدول حيث بلغت النسبة في العينة الكلية 16.43% وهي نفس النسبة في الاختيار الخامس لدى نفس العينة، ووصلت إلى 17.1% لدى عينة طلبة المتوسط، و15.5% لدى عينة طلبة الثانوي، غير أنّ هذه النسب لا تبدو بعيدة في الاختيار الرابع والخامس لدى عينة طلبة المتوسط حيث بلغت 15.85% في كلّ منهما، وبلغت 15.51% في كل من الاختيار الثالث والرابع لدى عينة طلبة الثانوي، وشكلت أعلى نسبة في ذات العينة عند الاختيار الخامس بـ 17.24%، وهي أعلى نسبة في الجدول كلّها. وعلى العموم تمثل النسب المعتبرة على الجدول في الاختيارات بين الثاني والخامس، ما يعني أنّ هذه الصفة معتبرة في إجابات العينة وإن لم تحظ بالاختيار الأول، لكنّها محل اهتمام العينة وذلك راجع لطبيعة المقاربات التي يتعرّف عليها الطلبة الأساتذة في تكوينهم والتي تدعو إلى ضرورة تمكين المتعلّم من التفكير النقدي ...

ملكة النقد والتحليل



الشكل رقم (104)، يبين مدى اختيار ملكة النقد والتحليل

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

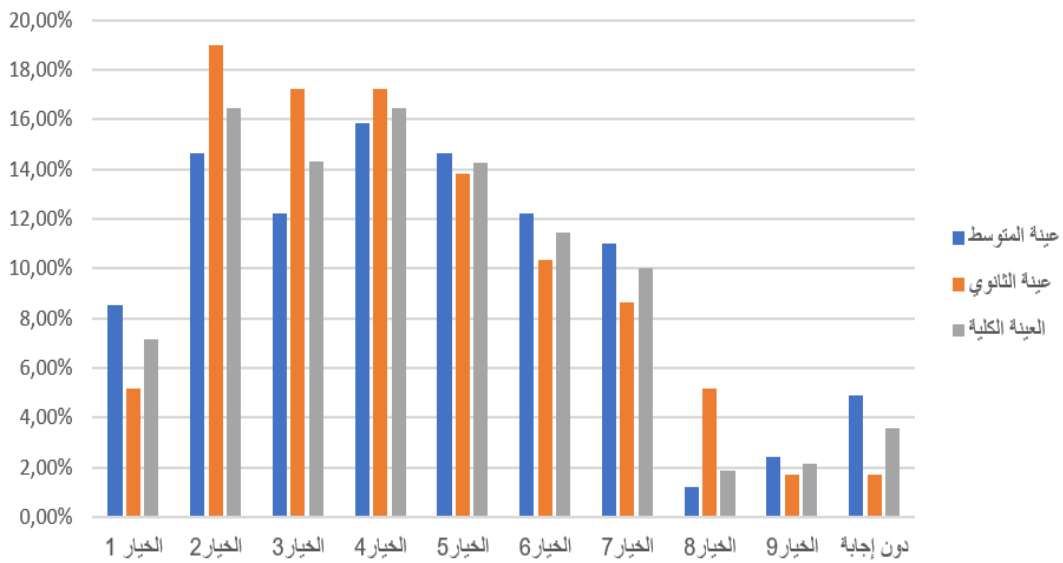
الجدول رقم (5)، المجلد 3/المجلد 4: مدى اختيار ملكة الربط بين الأحداث المتعددة ...							
الإجابات						الخيارات	
العينة الكلية	عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط	الجنس			
% 07.14	02	%05.17	00	%08.54	02	ذ	الخيار 1
	08		03		05	أ	
%16.43	07	%18.96	06	%14.63	01	ذ	الخيار 2
	16		05		11	أ	
%14.29	05	%17.24	04	%12.2	01	ذ	الخيار 3
	15		06		09	أ	
%16.43	05	%17.24	01	%15.85	04	ذ	الخيار 4
	18		09		09	أ	
%14.24	04	%13.79	03	%14.6	01	ذ	الخيار 5
	16		05		11	أ	
%11.43	05	%10.34	04	%12.2	01	ذ	الخيار 6
	11		02		09	أ	
%10	05	%08.62	02	%10.98	03	ذ	الخيار 7
	09		03		06	أ	
%02.86	00	%05.17	00	%01.22	00	ذ	الخيار 8
	04		03		01	أ	
%02.14	01	%01.72	00	%02.44	01	ذ	الخيار 9
	02		01		01	أ	
%03.57	00	%01.72	00	%04.88	00	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (5)، المجلد 3/المجلد 4:

الملاحظ على نتائج هذا الجدول أنّ ملكة الربط بين الأحداث المتعدّدة، رغم أنّها لم تحظ بالاختيار الأول، إلاّ أنّها حازت على الاختيارات التي بعدها، حيث بلغت النسبة في الاختيار الثاني لدى العينة الكلية 16.43% وهي نفس النسبة في الخيار الرابع لدى نفس العينة، وحيث بلغت النسبة 14.29% في كلّ من الاختيارين الثاني والخامس، أمّا لدى عينة طلبة المتوسط فقد سجلنا على الجدول أعلى نسبة في الاختيار الرابع بـ 15.85%، لكن في الاختيار الثاني بلغت النسبة 14.63% لدى نفس العينة، وسجلنا لدى عينة طلبة الثانوي أعلى النسب في الجدول كلّ في الاختيار الثاني والثالث والرابع على التوالي، حيث بلغت الـ 18.96% كأعلى نسبة في الاختيار الثاني ثم تلتها نسبة 17.24% في كل من الاختيار الثالث والرابع. وهو ما يدعونا إلى تسجيل هذه الميزة ضمن طبيعة البحث التاريخي وأيضاً ترحح لدينا إدراكاً لميزة التزامن في النظر للأحداث لدى أفراد العينة المستجوبة خاصة لدى طلبة الثانوي.

ملكة الربط بين الأحداث المتعددة



الشكل رقم (105)، يبين مدى اختيار ملكة الربط بين الأحداث المتعدّدة

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

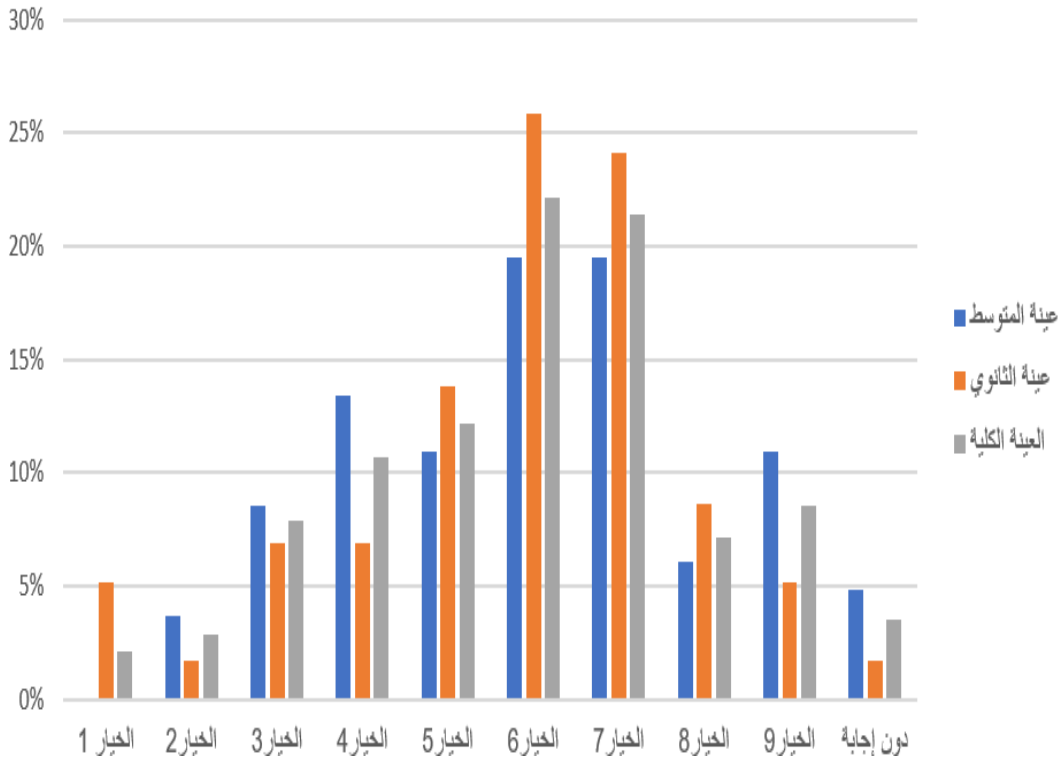
الجدول رقم (6)، المجلد 3/المجلد 4: مدى تقبل المؤرخ لوجهة النظر المختلفة.							
الإجابات							الخيارات
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
02.14%	01	05.17%	01	00%	00	ذ	الخيار 1
	02		02		00	أ	
02.86%	01	01.72%	01	03,66%	00	ذ	الخيار 2
	03		00		03	أ	
07.86%	04	06.89%	02	08.54%	02	ذ	الخيار 3
	07		02		05	أ	
10.71%	05	06.89%	02	13.41%	03	ذ	الخيار 4
	10		02		08	أ	
12.14%	03	13.79%	02	10.98%	01	ذ	الخيار 5
	14		06		08	أ	
22.14%	00	25.86%	06	19.51%	01	ذ	الخيار 6
	24		09		15	أ	
21.43%	05	24.13%	02	19.51%	03	ذ	الخيار 7
	25		12		13	أ	
07.14%	04	08.62%	02	06.10%	02	ذ	الخيار 8
	06		03		03	أ	
08.57%	04	05.17%	02	10.98%	02	ذ	الخيار 9
	08		01		07	أ	
03.57%	00	01.72%	00	04.88%	00	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (6)، المج 3/المج 4:

يبدو أنّ تقبل الاختلاف ليس واردا في عرف العينة المستجوبة، لذلك سجلنا النسب المرتفعة في الخيارين السادس والسابع، أمّا الخيارات الأولى فلم تكن في صالح هذه الصفة، إذ تراوحت بين 0% و 8.54%. إذن بلغت النسبة في الاختيارين السادس والسابع 43.57% لدى العينة الكلية، في حين بلغت لدى عينة طلبة المتوسط 39.01%، و 49.99% لدى عينة طلبة الثانوي. ما يعني أنّ ثقافة الرأي الواحد ماتزال مسيطرة كذهنية حتى لدى الأشخاص الذين يقترض فيهم التربية على الاختلاف كأصل تربوي....

تقبل وجهة النظر المختلفة



الشكل رقم (106)، يبين مدى اختيار تقبل وجهة النظر المختلفة

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (7)، المجلد 3/المجلد 4: مدى اختيار التأمل الهادئ في عمل المؤرخ.							
الإجابات						الخيارات	
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط			الجنس
05.71%	04	01.72%	01	08.54%	03	ذ	الخيار 1
	04		00		04	أ	
05%	03	03.44%	02	06,10%	01	ذ	الخيار 2
	04		00		04	أ	
05.71%	01	05.17%	00	06.10%	01	ذ	الخيار 3
	07		03		04	أ	
08.57%	02	06.89%	02	09.76%	00	ذ	الخيار 4
	10		02		08	أ	
10.71%	06	10.34%	05	10.98%	01	ذ	الخيار 5
	09		05		08	أ	
11.43%	05	18.96%	02	06.10%	03	ذ	الخيار 6
	11		09		02	أ	
18.57%	07	25.86%	06	13.41%	01	ذ	الخيار 7
	19		09		10	أ	
22.86%	10	24.13%	06	21.95%	04	ذ	الخيار 8
	22		08		14	أ	
09.29%	00	08.62%	00	09.76%	00	ذ	الخيار 9
	13		05		08	أ	
03.57%	00	01.72%	00	04.88%	00	ذ	دون إجابة
	05		01		0	أ	

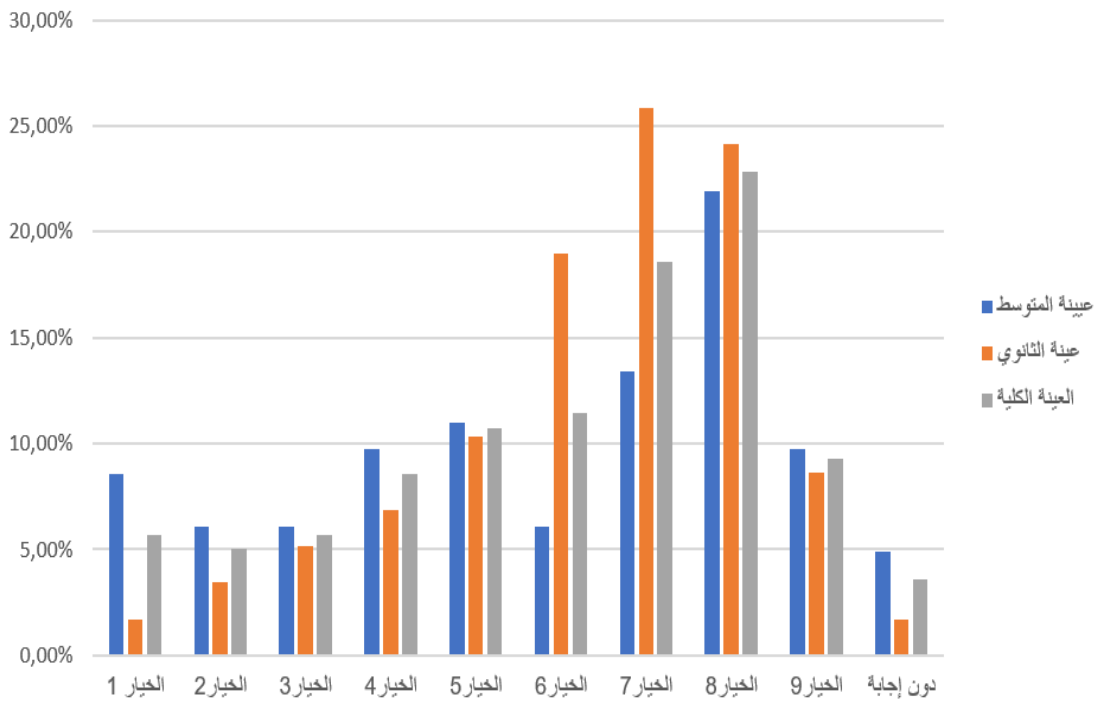
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (7)، المجلد 3/المجلد 4:

التأمل الهادئ تدحرج إلى الاختيارات الأخيرة لدى العينتين، حيث حظي بالاختيار السابع والثامن لدى العينة الكلية بنسبة فاقت الـ40%، وفي حدود الـ50% لدى عينة طلبة الثانوي، و35.36% لدى عينة طلبة المتوسط.

لا شك أنّ هذه الميزة مهمة في البحث التاريخي وذلك كلّما كانت الأحداث التي تمرّ به الأمم والمجتمعات خلال تجربتها التاريخية ساخنة ودامية ضمن سنن التدافع أو خلال الأزمات والانحرافات التاريخية الحادّة التي رهنت، إذا كان العهد بها بعيداً، أو قد ترهن مصير المجتمع إذا كانت الأحداث قريبة. فالتأمل الهادئ إذن مهم لاستخلاص الدروس والعبر والاستفادة من التجربة.

التأمل الهادئ



الشكل رقم (107)، يبين مدى اختيار التأمل الهادئ

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

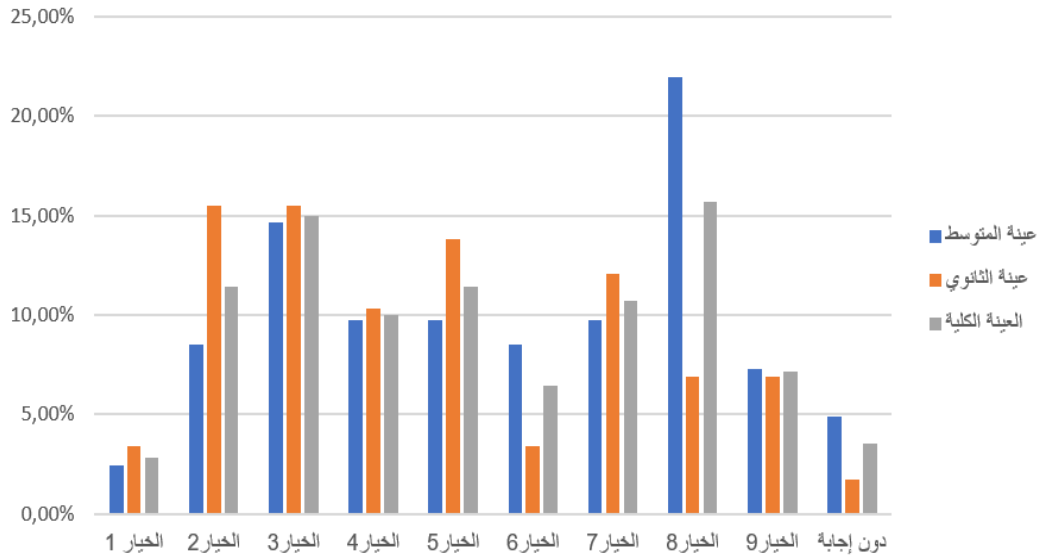
الجدول رقم (8)، المجلد 3/المجلد 4: مدى اختيار القدرة على تنظيم المعلومات وصياغتها بأسلوب علمي في عمل المؤرخ							
الإجابات							الخيارات
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط		الجنس	
02.86%	°1	03.44%	01	02.44%	00	ذ	الخيار 1
	03		01		02	أ	
11.43%	03	15.51%	02	08,54%	01	ذ	الخيار 2
	13		07		06	أ	
15%	04	15.51%	03	14.63%	01	ذ	الخيار 3
	17		06		11	أ	
10%	03	10.34%	02	09.76%	01	ذ	الخيار 4
	11		04		07	أ	
11.43%	03	13.79%	03	09.76%	00	ذ	الخيار 5
	13		05		08	أ	
06.43%	02	03.44%	00	08.54%	02	ذ	الخيار 6
	07		02		05	أ	
10.7%	03	12.06%	01	09.76%	02	ذ	الخيار 7
	12		06		06	أ	
15.71%	06	06.89%	01	21.95%	05	ذ	الخيار 8
	16		03		13	أ	
07.14%	03	06.89%	01	07,32%	02	ذ	الخيار 9
	07		03		04	أ	
03.57%	00	01.72%	00	04.88%	00	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (8)، المج 3/المج.ج:4:

لم تحصل القدرة على تنظيم المعلومات وصياغتها بأسلوب علمي على الاختيار الأول من بين الاختيارات التسعة على هذا الجدول، لكنها حظيت بالاختيار الثاني والثالث لدى عينة طلبة الثانوي بـ 15.51% لكل منهما، وبـ 14.63% في الاختيار الثالث لدى عينة طلبة المتوسط، وكانت النسبة الأكبر في العينة الكلية من نصيب الاختيار الثامن بـ 15.71%، وبلغت نسبة هذا الاختيار لدى عينة طلبة المتوسط 21.95%، وهي أعلى نسبة في الجدول ككله، بينما الأمر مختلف بالنسبة لعينة طلبة الثانوي حيث أنّ نسب الاختيار الثاني والثالث، كما أسلفنا، وصلت إلى 31.01%، وقد يعزى هذا الاختلاف في تقدير هذه السمة لدى المؤرخ لطبيعة تكوين العينتين، فطلبة الثانوي ربّما يبدون استعداداً أكبر لولوج ميدان البحث العلمي من زملائهم من طلبة المتوسط، لذلك نالت هذه السمة اهتماماً مميّزاً باعتبار النسب المشار إليها

القدرة على تنظيم المعلومات وصياغتها بأسلوب علمي



أنفأ.

الشكل رقم (108)، يبين مدى اختيار القدرة على تنظيم المعلومات وصياغتها بأسلوب علمي.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

الجدول رقم (9)، المبح/3/المبح.ج:4: مدى اختيار صفة التواضع في المؤرخ.

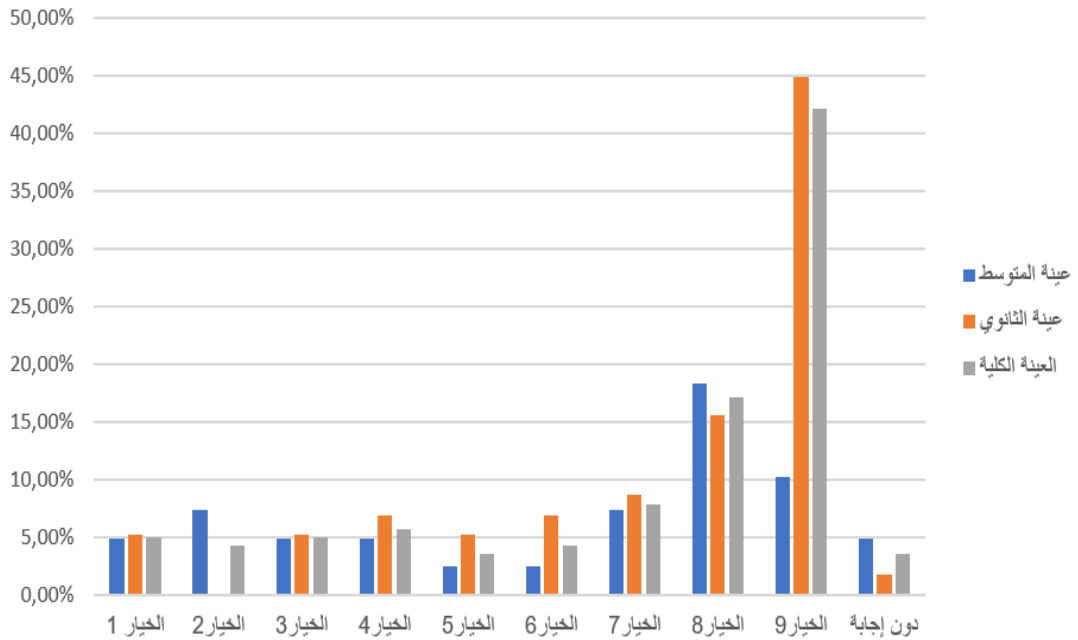
الإجابات						الجنس	الخيارات
العينة الكلية		عينة طلبة الثانوي		عينة طلبة المتوسط			
05%	02	05.17%	02	04.88%	00	ذ	الخيار 1
	05		01		04	أ	
04.29%	03	00%	00	07,32%	03	ذ	الخيار 2
	03		00		03	أ	
05%	02	05.17%	02	04.88%	00	ذ	الخيار 3
	05		01		04	أ	
05.71%	02	06.89%	00	04.88%	02	ذ	الخيار 4
	06		04		02	أ	
03.57%	01	05.17%	00	02.44%	01	ذ	الخيار 5
	04		03		01	أ	
04.29%	00	06.89%	00	02.44%	00	ذ	الخيار 6
	06		04		02	أ	
07.86%	05	08.62%	03	07,32%	02	ذ	الخيار 7
	06		02		04	أ	
17.14%	04	15.51%	03	18.29%	01	ذ	الخيار 8
	20		06		14	أ	
42.14%	15	44.82%	10	40.24%	05	ذ	الخيار 9
	44		16		28	أ	
03.57%	00	01.72%	00	04.88%	00	ذ	دون إجابة
	05		01		04	أ	

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول رقم (9)، الممج/3 الممج.ج:4:

لم ينل التواضع إلاّ الاختيار الأخير من بين الاختيارات التسعة على هذا الجدول، وذلك بنسبة تفوق الـ 40%، وتقترب من 60% إذا احتسبنا الاختيارين الأخيرين، حيث بلغت النسبة عند العينة الكلية في الاختيار التاسع والأخير 42.14%، نالت منها عينة طلبة المتوسط 40.24%، وارتفعت لدى عينة طلبة الثانوي إلى 44.82%. وتراوح الاختيارات الأولى في العينة الكلية بين 3.57% و7.86%، وهي لا تختلف كثيراً لدى العينتين المتوسط والثانوي. يبدو أنّ التواضع لا يُحفل به كثيراً لدى أفراد العينة المستجوبة، ربّما لأنّه خلق مثالي؟، مع أنّ التواضع صفة لازمة للعالم فضلا عن طالب العلم، والنصوص الحكيمية والدينية في هذا الباب معلومة.

التواضع



الشكل رقم (109)، يبين مدى اختيار العينة للتواضع.

5.6- عرض وقراءة نتائج المجموعة الجزئية الخامسة (5) والأخيرة من

المجموعة الثالثة (3) من جداول الاستبيان:

- الجدول رقم (1)، المجموعة الثالثة، الم/ج:5: التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي

الإجابات	الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		الخيار 5		دون إجابة	
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ		
عينة طلبة المتوسط	18	3	8	1	18	5	7	1	11	4	4	2
	25.60%		10.97%		28.04%		9.75%		18.29%		7.31%	
عينة طلبة الثانوي	15	6	5	4	7	3	2	5	8	2	1	0
	36.21%		15.52%		17.24%		12.07%		17.24%		1.72%	
العينة الكلية	33	9	13	5	25	8	9	6	19	6	5	2
	30%		12.86%		23.57%		10.71%		17.86%		5%	

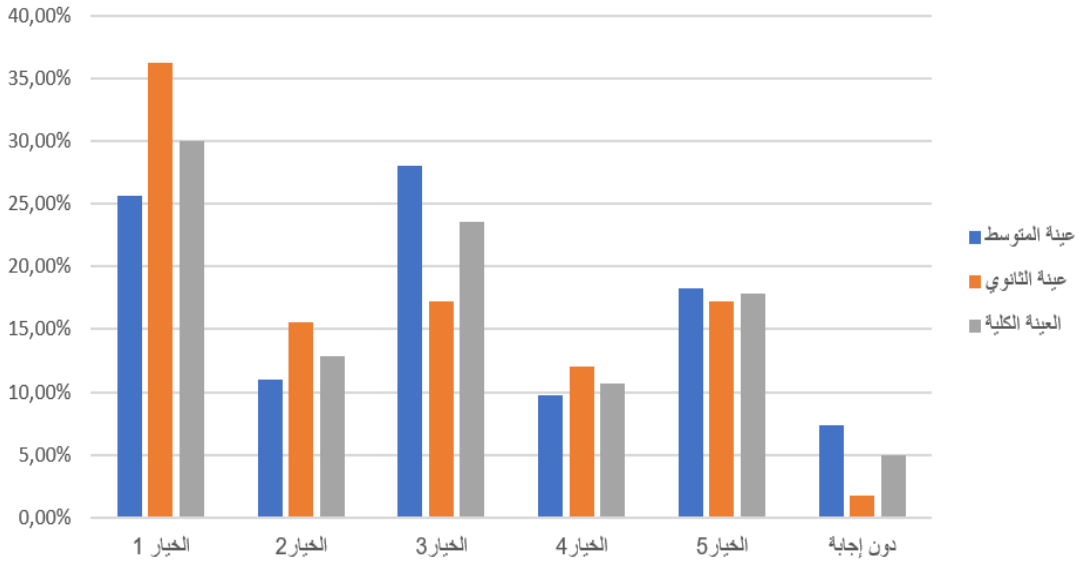
- قراءة في نتائج الجدول الأول، التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي:

حازت عبارة "التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي" على الاختيار الأول لدى العينة الكلية بـ 30%، وبنسبة 23.57% كاختيار ثالث، وارتفعت هذه النسبة لدى عينة طلبة الثانوي إلى 36.21% كاختيار أول، وبلغت نسبة 25.6% كاختيار أول لدى عينة طلبة المتوسط، لكن أكبر نسبة لدى هذه العينة بلغت 28.04% كاختيار ثالث.

لاشك أن هذه النسب هي ترجمة لمدى ما يحوزه التاريخ من فائدة، فالتاريخ باعتباره دراسة للماضي، ينعكس بظلاله على الحاضر، وهنا نتلص مقارنة التاريخ كتجربة في حياة الأمم والمجتمعات والجماعات

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي



الشكل رقم (110) يبين مدى اختيار فكرة التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي

- الجدول رقم (2)، المجموعة الثالثة، الم/ج/5: التاريخ وسيلة لتقويم الحاضر.

دون إجابة	الخيار 5		الخيار 4		الخيار 3		الخيار 2		الخيار 1		الإجابات	
	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ		
4	2	2	3	12	5	17	2	21	2	10	2	عينة طلبة المتوسط
7.31	6.09%	20.73%	23.17%	28.04%	14.63%	عينة طلبة الثانوي						
1	0	4	3	8	3	12	9	12	3	1	2	عينة طلبة الكلية
1.72	12.07%	18.97%	36.21%	25.86%	5.17%	عينة الكلية						
5	2	6	6	20	8	29	11	33	5	11	4	عينة الكلية
5%	8.57%	20%	28.57%	27.14%	10.71%							

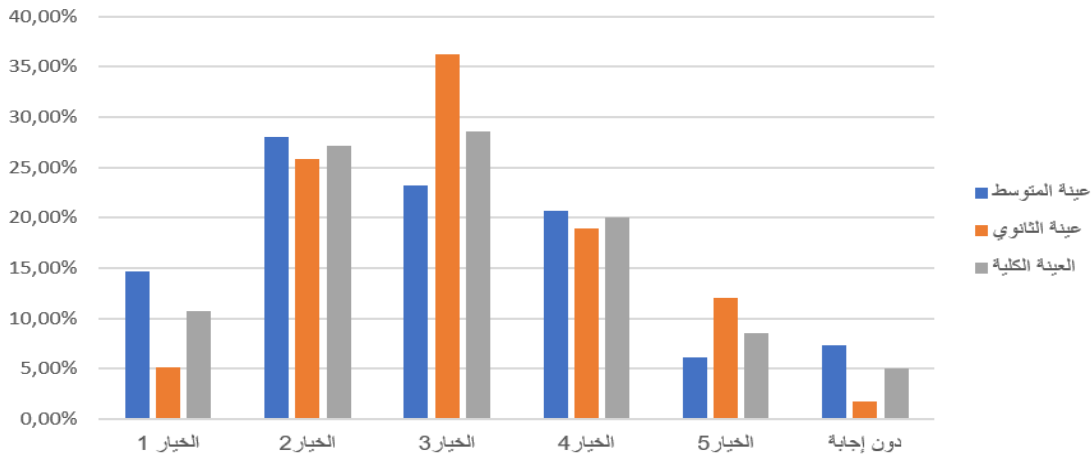
الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول الثاني، التاريخ وسيلة لتقويم الحاضر:

تدرجت فكرة "التاريخ كوسيلة لتقويم الحاضر" إلى الاختيار الثاني والثالث مقارنة بفكرة "التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي" الواردة في الجدول الأول السابق من هذه المجموعة، حيث بلغت النسبة في العينة الكلية 27.14% في الاختيار الثاني و28.57% في الاختيار الثالث لدى العينة الكلية دائماً، وترتفع هذه النسبة في الاختيار الثالث لدى عينة طلبة الثانوي إلى 36.21%، وهي أعلى نسبة في الجدول ككله. أما لدى عينة طلبة المتوسط فقد تم اختيار هذه الفكرة في المقام الثاني بـ 28.04% ثم 23.17% في الاختيار الثالث.

قد يكون التقويم من المفردات التي يقلّ أو ينذر استخدامها في درس التاريخ، مع أنّ المناهج التعليمية الحديثة تنحو منحى التفكير النقدي والتقويمي، فاحتلال التاريخ كوسيلة لتقويم الحاضر الاختيار الثاني والثالث على هذا الجدول، يجعل منه ماضٍ أو يغلب على مدركات العينة المستجوبة أنّه في حكم الماضي الذي انتهى، وقد يترجح لدينا أنّه لا صلة له بالحاضر المتبّس على خلاف المستقبل المأمول، وهو ما تعكسه نتائج الجدول الثالث.

التاريخ وسيلة لتقويم الحاضر



الشكل رقم (111) يبين مدى اختيار فكرة التاريخ وسيلة لتقويم الحاضر

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (3)، المجموعة الثالثة، المجلد/ج5: التاريخ وسيلة لبناء المستقبل.

الإجابات	الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		الخيار 5		دون إجابة	
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ		
عينة طلبة	18	7	13	1	13	1	5	2	13	3	4	2
المتوسط	30.49%		23.17%		17.07%		8.53%		19.51%		7.31	
عينة طلبة الثانوي	13	6	6	5	6	6	9	1	3	2	1	0
المتوسط	32.76%		18.97%		20.69%		17.24		8.62%		1.72	
العينة الكلية	31	13	19	6	19	7	14	3	16	5	5	2
المتوسط	31.42%		17.86%		18.57%		12.14		15%		5%	

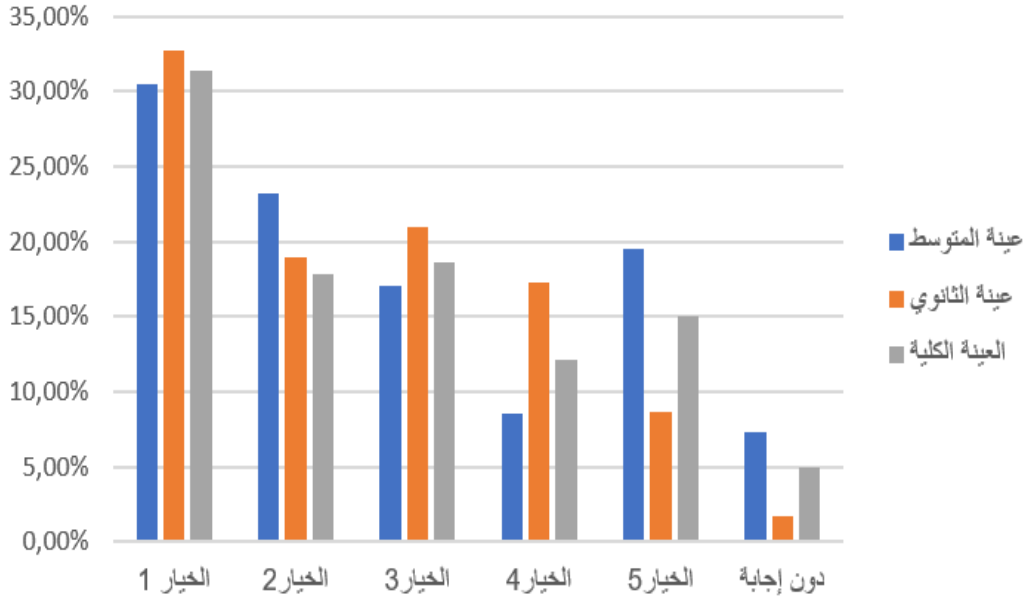
قراءة في نتائج الجدول الثالث، التاريخ وسيلة لبناء المستقبل:

ارتباط التاريخ بالمستقبل يعكس في جوهره مفهوم الاستمرارية الوجودية، ففي رصيد كل أمة من الأمم من التضحيات ما يجعل المستقبل والنظر إليه دافع قوي لدى هذه الأمم والشعوب، وعلى قدر التضحيات يرتفع طموح هذه الأمم والشعوب.

لعلّ النسب المرتفعة في الاختيار الأول لفكرة أنّ التاريخ وسيلة لبناء المستقبل تعكس ما تقدّم التنويه به، حيث بلغت النسبة لدى العينة الكلية 31.42%، ولدى عينة طلبة الثانوي 32.76%، وهي أعلى نسبة في الجدول كلّها، ولدى عينة طلبة المتوسط بلغت النسبة 30.49%، وهي نسب بعيدة نوعاً ما عن مثيلاتها في الاختيارات التالية.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

التاريخ وسيلة لبناء المستقبل



الشكل رقم (112) يبين مدى اختيار فكرة التاريخ وسيلة لبناء المستقبل.

- الجدول رقم (4)، المجموعة الثالثة، المبح/ج:5: التاريخ وسيلة لبناء العقل.

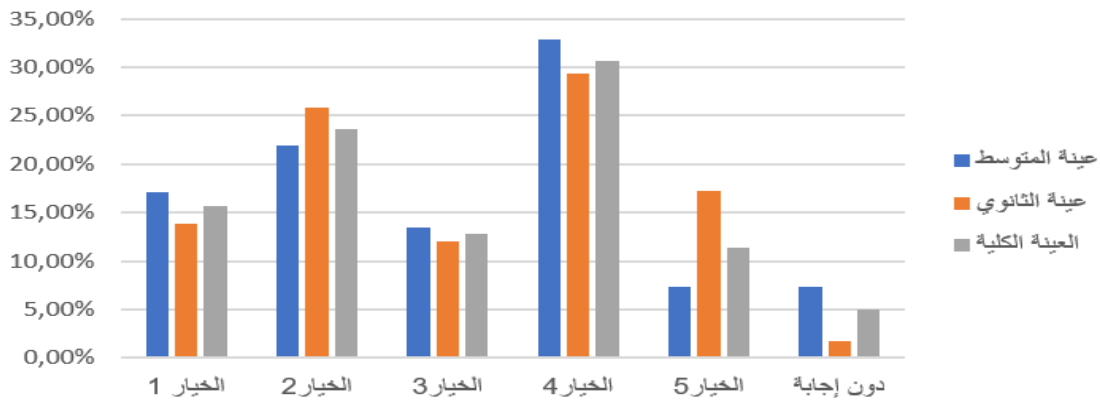
دون إجابة	الخيار 5		الخيار 4		الخيار 3		الخيار 2		الخيار 1		الإجابات	
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ		
4	2	5	1	24	3	7	4	13	5	13	1	عينة طلبة
		7.31%		32.93%		13.41%		21.95%		17.07%		المتوسط
1	0	7	3	10	7	7	0	9	6	4	4	عينة طلبة
		17.24%		29.31%		12.07%		25.86%		13.79%		الثانوي
5	2	12	4	34	10	14	4	22	11	17	5	العينة الكلية
		11.43%		30.71%		12.86%		23.57%		15.71%		

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- قراءة في نتائج الجدول الرابع : التاريخ وسيلة لبناء العقل .

لا شك أنّ التاريخ يوسّع العقل والأفق، وهو مصدر متعة، ووسيلة للتعوّد على القراءة الجديّة المجديّة على حدّ ما ذهب إليه عاطف محمد بدوي 2018¹، إنّ عبارة "التاريخ وسيلة لبناء العقل" جاءت في الاختيار الرابع، حيث بلغت النسبة لدى العينة الكلية 30.71%، نالت منها عينة طلبة الثانوي 29.31%، ونالت منها عينة طلبة المتوسط أعلى نسبة في الجدول كلّّه بـ32.93%، ومع ذلك فإنّ نسب الاختيار الثاني تدعونا إلى الوقوف عندها قليلاً، حيث بلغت النسبة لدى العينة الكلية في الاختيار الثاني 23.57%، وارتفعت لدى عينة طلبة الثانوي إلى 25.86% وإلى حدود 22% لدى عينة المتوسط، فالفارق بينها ليس حاسماً بشكل كبير، فالعقل لا شك يستفيد من الظواهر التاريخية ومن أحداث التاريخ المتنوعة، خاصة عندما نستدعي المفاهيم الأساسية في تفسير هذه الظواهر والأحداث، ومن هذه المفاهيم مفهوم الزمن أو متغيّر الزمن إلى جانب المكان والسببية.

التاريخ وسيلة لبناء العقل



الشكل رقم (113) يبين مدى اختيار فكرة التاريخ وسيلة لبناء العقل

1. بدوي، عاطف محمد (2018م)، علم التاريخ - جدواه ووظائفه التربوية في عالمنا- بين التنظير والتطبيق، دار

الكتاب الحديث، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص15

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

- الجدول رقم (5)، المجموعة الثالثة، المبح/ج5: التاريخ وسيلة لبناء الخلق.

الإجابات	الخيار 1		الخيار 2		الخيار 3		الخيار 4		الخيار 5		دون إجابة	
	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ		
عينة طلبة المتوسط	1	2	5	7	3	8	2	15	3	30	2	4
	3.65%		14.63%		13.41%		20.73%		40.24%		7.31%	
عينة طلبة الثانوي	2	4	2	5	2	5	4	8	10	15	0	1
	10.34%		12.07%		12.07%		20.69%		43.10%		1.72%	
العينة الكلية	3	6	7	10	5	13	6	23	13	45	2	5
	6.43%		12.14%		12.86%		20.71%		41.43%		5%	

- قراءة في نتائج الجدول الخامس، التاريخ وسيلة لبناء الخلق:

من المفيد أن نشير هنا، من الناحية التربوية، إلى أنّ التاريخ له وظيفة خلقية مهمة، فقد ذكر شارلز رولان Charles Rollin (1731م) أنّ التاريخ إذا أحسن تدريسه أضفى مدرسة لتربية أخلاق المواطنين، كما أوصى بأن يكون التاريخ ضمن موادّ التعليم منذ الطفولة الأولى، وكانت التربية الخلقية من بين أغراض تدريس التاريخ في القرن 19 في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان فريق من المهتمين بتدريس التاريخ يرى فيه وسيلة لتنمية شخصية الطالب ويشجع لديه روح التعاون أو ما يسمى بالكفاءة الاجتماعية (Social competence).¹

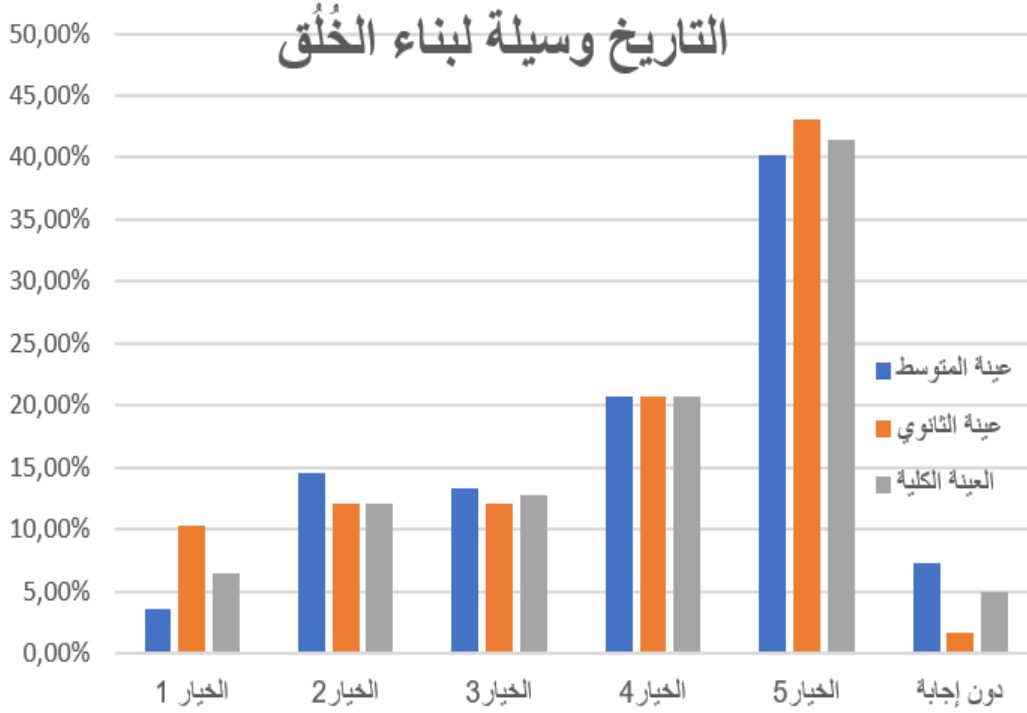
إنّ عبارة "التاريخ وسيلة لبناء الخلق" حظيت بالاختيار الخامس والأخير لدى كلّ العينات، ففي العينة الكلية بلغت النسبة 41.43%، وبلغت لدى عينة

1. نقلا عن : بدوي، عاطف محمد (2018م)، مرجع سابق، ص.ص13، 19.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

طلبة الثانوي 43.1% وهي أعلى نسبة في الجدول، ثم تليها نسبة عينة طلبة المتوسط بـ 40.24%.

لعل تفسير ذلك راجع لغلبة الحدث السياسي أو البعد السياسي في تناول الحدث التاريخي وكذا الدرس التاريخي، مع غلبة المعنى للأخلاقي في الممارسة السياسية عند الأفراد، فينعكس ذلك ربّما على تصوّر العينة المستجوبة للأخلاق في التاريخ.



الشكل رقم (114) يبين مدى اختيار فكرة التاريخ وسيلة لبناء الخلق

الاستنتاج العام الخاص بالاستبيان :

تعكس نتائج الاستبيان في مجملها علاقة طلبة أساتذة التاريخ (المتوسط والثانوي) بالتاريخ كتخصص وك مهنة، حيث تنوّعت محاور الاستبيان وشملت كثير من الجوانب التي تعني طلبة أساتذة التاريخ وهم على أهبة ممارسة مهنة التدريس بعد أربع سنوات وخمس سنوات من التكوين في المهنة.

لا شك أن الذي يعيننا مباشرة في هذه الدراسة هو مدى إدراك الطالب الأستاذ في التاريخ لمفهوم الزمن وتوظيفاته في درس التاريخ لأهمية هذا المفهوم ومحوريته في الارتقاء بمناهج تعليم التاريخ إلى جانب مفهوم المكان بطبيعة الحال، ففهمي الزمان والمكان مفهومان أساسيان في درس التاريخ كما هو معلوم.

قد كشفت نتائج الاستبيان غلبة الجانب الأكاديمي على الجانب البيداغوجي والتعليمي، ما يعني بالتبع غلبة الحفظ على التفكير في تناول الحدث التاريخي لدى العينة المستجوبة، فقد ورد في نتائج الجدول رقم (2)، المج3/المج.ج4 أن الدقة والأمانة العلمية حصلت على الخيار الأول في إجابات العينة الكلية بـ 50% بشكل واضح مقارنة مع الخيارات الثمانية الأخرى على هذا الجدول.

وبالمقابل فإنّ صفة التأمل الهادئ، كما ورد في نتائج الجدول رقم (7)، المج3/المج.ج4، قد تدرج إلى الاختيارات الأخيرة لدى العينتين، حيث حظي بالاختيار السابع والثامن لدى العينة الكلية بنسبة فاقت الـ 40%، وفي حدود الـ 50% لدى عينة طلبة الثانوي، و35.36% لدى عينة طلبة المتوسط، ذلك أن هذه الصّفة في المؤرّخ مدعاة للتفكير وتقليب المادة التاريخية على وجوهها حتى يسمو عمل المؤرّخ عن التحيز أو التحامل أو الأحكام المسبقة.

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

كما أنّ فكرة "التاريخ كوسيلة لتقويم الحاضر" الواردة في الجدول رقم (2)، المجموعة الثالثة، الم/ج/5 قد تدرجت إلى الاختيار الثاني والثالث مقارنة بفكرة "التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي" الواردة في الجدول الأول السابق من هذه المجموعة، حيث بلغت النسبة في العينة الكلية 27.14% في الاختيار الثاني و28.57% في الاختيار الثالث لدى العينة الكلية دائماً، وترتفع هذه النسبة في الاختيار الثالث لدى عينة طلبة الثانوي إلى 36.21%، وهي أعلى نسبة في الجدول ككل.

قد يكون التقويم من المفردات التي يقلّ أو ينذر استخدامها في درس التاريخ، مع أنّ المناهج التعليمية الحديثة تنحو منحى التفكير النقدي والتقويمي، فاحتلال التاريخ كوسيلة لتقويم الحاضر الاختيار الثاني والثالث على هذا الجدول، يجعل منه ماضٍ أو يغلب على مدرّكات العينة المستجوبة أنّه في حكم الماضي الذي انتهى، وقد يترجح لدينا أنّه لا صلة له بالحاضر المتبّس على خلاف المستقبل المأمول، وهو ما تعكسه نتائج الجدول الثالث حيث كانت النسب مرتفعة في الاختيار الأول لدى العينات المستجوبة.

إنّ ما يُدرّس من دروس التاريخ هو مادّة مملّاة على التلاميذ بالنسبة لأكثر من 60% من العينة المستجوبة، كما ورد في نتائج الجدول رقم (12)، من المجموعة الأولى، وهو ما يعكس في النتيجة طبيعة التّقويم الممارس والذي يعتمد الحفظ أساساً، وهو ما تُترجمه جدران القاعات والمدرجات أثناء فترة الامتحانات...

كما يلاحظ أيضاً من نتائج الجدول رقم (5) الم/ج/3 الم/ج/3، أنّ "مدرسة الحوليات"، رغم الأهمية التي عُرفت بها هذه المدرسة التاريخية في مساهمتها في تفسير الحدث التاريخي، خاصة ما تعلّق منها بالأزمة الثلاثة، إلّا أنّها الأفقر من حيث

الفصل الخامس : عرض وقراءة جداول الاستبيان

مجال اهتمام الطلبة الأساتذة، حيث لم تحظ، من حيث تفسيرها للحدث التاريخي، إلا بالاختيار الخامس والأخير بنسبة كلية بلغت 37.13%، وكاختيار أول فقد حصلت على أضعف نسب الاختيارات، حيث بلغت في نسبتها الكلية 8.57%، وربما يرجع ذلك لطبيعة برنامج المادة التاريخية المدرّسة التي تعتمد أساساً على مبدأ التابع في حفظ التواريخ، في حين توفرّ مادّة الحوليات للحدث التاريخي تفسيراً ينسجم والبعد الزمّني، من خلال تقسيم الزمن إلى مدد قصيرة ومتوسطة وطويلة مرتبطة بعملية التغيير...

الخاتمة :

يمكننا أن نسجل في ختام هذا العمل الصفة الارتقائية للمنظور الذي تبناه الباحث حيث ارتقى إطار موضوع هذه الدراسة في جانبه المعرفي من بناءة جان بياجيه إلى البناءة السوسولوجية لإيف فيجوتسكي إلى إطار جديد لدراسة المفهوم وتوظيفه تربويا من خلال علم النفس الثقافي لبرتراند طرواديك إلى علم النفس الثقافي التربوي الذي يعنى بالمفهوم في بعده الحضاري حيث يكون البعد الديني فيه مصدراً مهماً في تبني وصياغة المفاهيم على ضوء العلوم المختلفة التي تناولت المفهوم.

فالمفاهيم الأساسية التي عاجها الفلاسفة وما يزالون وكذا العلماء، وذلك في كلّ ملة ونحلة وإيديولوجية، هذه المفاهيم منها السببية والذات والمكان أو الفضاء، والزمان من بينها، والذي هو موضوع هذا العمل باعتباره إشكالية في مناهجنا التعليمية وبالأخص ما تعلق بمفهوم الزمن التاريخي في المناهج التعليمية لمادة التاريخ، لاشك أنها جديرة بكلّ جهد تربوي إصلاحي يروم الارتقاء بخرجات المنظومة التربوية في مناهجها بحيث تهدف في الأساس إلى تخريج الإنسان الذي يفكر بدل الإنسان الذي يحفظ المادة العلمية والمعرفية ويسترجعها في امتحانات ما تزال وفيّة لنمط الاسترجاع صياغة وتقييماً.

لقد عكست نتائج الدراسة الميدانية بالفعل الحاجة إلى الاهتمام بديداكتيكية المادة التاريخية في الأطوار التعليمية الثلاثة من حيث الارتقاء ببناء المفاهيم الأساسية ومنها مفهومي الزمان والمكان، وذلك تبعا لمعطيات النمو النفسي للمتعلمين، مع ضرورة مراعاة التجربة التاريخية في بعدها الثقافي الحضاري للمجتمع الجزائري.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر المراجع

المصادر:

- القرآن الكريم
- ابن منظور، لسان العرب، (دط)، المجلد 6، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981،
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط8، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 2005.
- لويس معلوف، المنجد في اللّغة، ط19، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، 1966،

المراجع بالعربية:

1- إبراهيم، عبد العليم (1968)، <u>الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية</u> ، ط14، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
2- إبراهيم، عبد العليم (1991)، <u>الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية</u> ، دار المعارف، القاهرة، مصر. ط:14.
3- ابن منظور، <u>لسان العرب</u> ، (د.ط)، المجلد 6، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، - الفيروز أبادي، <u>القاموس المحيط</u> ، ط8، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 2005،
4- أبو العزّ، سلامة عادل (2008)، <u>تخطيط المناهج المعاصرة</u> ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط:1.
5- أبو العزّ، سلامة عادل وآخرون: <u>الخريسات</u> ، سمير عبد سالم (مؤلف ثاني)، قطيط، غسان يوسف (مؤلف مشارك)، صوافطة، وليد عبد الكريم (مؤلف ثالث) (2009)، <u>طرائق التدريس العامّة - معالجة تطبيقية معاصرة</u> ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
6- أبو سلامة، عادل وآخرون، (2009)، <u>طرائق التدريس العامّة - معالجة تطبيقية معاصرة</u> - ط1، دار الثقافة، عمان، المملكة الأردنية.
7- أصنامي، خديجة (2008)، <u>كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلّم والمتعلّم</u> ، من أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق (يومي 24 و25 نوفمبر 2007)، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر.
8- اعبدة، حميد (2004م)، <u>إشكالية المفهمة في الفلسفة وفي تدريسها</u> ، مجلة فكر ونقد، عدد63، نوفمبر 2004.
9- الإبراهيم، عبد الرحمان حسن وعبد الرّزاق، طاهر محمد (1996)، <u>تصميم المناهج وتطويرها</u> ، نماذج وتطبيقات-، (دط)، دار النهضة العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
10- البشير، تامر، (2005)، <u>مساهمة في ديداكتيكية الفكر التاريخي: اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلّم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي</u> ، كلية التربية بالرباط، المغرب، أطروحة دكتوراه في علوم التربية غير منشورة.
11- البكار، نادية أحمد واليسام، منيرة بنت محمد: <u>المعلّم على اعتباره مطوّراً لمحتوى الكتب المدرسية: دراسة بين الواقع والتطوير من منظور بنائي</u> ، مجلة رسالة الخليج، العدد:91، السعودية.

قائمة المصادر المراجع

12- الحساوي، عبد الرحيم (2011)، النصّ التاريخي - مقارنة إستيمولوجية وديداكتيكية-، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
13- الدّريج، محمد (2000)، التّدريس الهادف - مساهمة في التّأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربوية-، جامعة محمّد الخامس، الرباط، المغرب، (دط).
14- الدّريج، محمّد (2000)، مدخل إلى علم التّدريس - تحليل العملية التّعليمية-، (دط)، قصر الكتاب، البلّدة، الجزائر.
15- الدّيمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (2003)، اللّغة العربيّة-مناهجها وطرائق تدرّسها-، دار الشّروق، عمان، الأردن.
16- الدّماش، عبد المجيد سرحان، (1983)، المناهج المعاصرة، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
17- السقا، السيد سلامة (2017)، الزمن - نظرة علمية وإسلامية-، مؤسسة نورس الدولية، الاسكندرية، مصر.
18- الضاقية، عبدالرحيم (2010)، الحياة المدرسية - من تدبير الزمن إلى بناء المشروع-، منشورات جريدة الآفاق المغربية، مراكش، المغرب. ط1.
19- العربي، غريب (2007)، التّقويم التّربوي، مفهومه، أنواعه، أدواته، إصدار مخبر العمليات التّربوية والسياق الاجتماعي، دار الغرب للنّشر والتوزيع، الجزائر.
20- العلوي، محمّد الطيب (1998)، التّربية بين الأصالة والتّغريب، منشورات دحلب، الجزائر.
21- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2006)، المناهج التّعليمي والتّدريس الفاعل، ط1، دار الشّروق، عمان، المملكة الأردنيّة.
22- القيسي، بنّيت (2001). أثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الأساسيّة وتفكيرهم الناقد في الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التّربية، جامعة بغداد.
23- اللّقاني، أحمد حسين واملج، علي أحمد (2003)، معجم المصطلحات التّربوية المعرفّة في المناهج وطرق التّدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.
24- المخلافي، محمّد والسالمي، حمد (2000). مدى اكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي للمفاهيم المتضمنة في كتاب التاريخ المقرر عليهم بسلطنة عمان، مجلة جامعة الإمارات، ع 18.
25- النّاقة، محمّد كامل حسن (2006)، طرق التّدريس- معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التّربوية-، ورقة مقدّمة إلى ندوة مناهج التّعليم العام، السّودان.
26- النّهان، يحي محمّد (2008)، الإدارة الصّفيّة والاختبارات، دار اليازوري، عمان، الأردن.
27- الوكيل، حلمي أحمد (2000)، تطوير المناهج أسبابه، أسسه، أساليبه، خطواته، معوّقاته، (دط)، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربيّة.
28- بابا عمي، محمّد، (2017)، صورة الزمن عند الإمام ابن باديس، كتابك، الجزائر. ط1.
29- بدوي، عبد الرحمن (1977)، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، (ط3).
30- بلقيس، أحمد (1988). نماذج مختارة للتّعليم والتّعلم، دائرة التّربية والتّعليم، الأوزوا - اليونسكو، عمان، الأردن.
31- بلقيس، أحمد ومرعي توفيق (1982)، الميسر في علم النفس التّربوي، دار الفرقان، عمان، الأردن، ط:1.

قائمة المصادر المراجع

32- بن حسين، عبد اللطيف فرج، (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة، عمان، المملكة الأردنية.
33- بن سلمه، منصور عبد العزيز والزهبي، محمد بن عبد الله والعبد الكريم، راشد بن حسين والقاسم، وجيه قاسم - إعداد- (2008م)، اتجاهات ومفاهيم وتطبيقات حديثة في التربية (سلسلة التثقيف التربوي)، إصدار وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.
34- بن عبد الله، عبد الرحمن صالح (1986)، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ط1، مركز فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
35- بن نبي، مالك، (ط 1979)، شروط النهضة، ترجمة: عمر كامل مسقاوي وعبد الصبور شاهين، دار الفكر، بيروت، لبنان.
36- بن نبي، مالك، مشكلة الأفكار، إعداد: ندوة مالك بن نبي، دار الفكر، بيروت، لبنان.
37- بن نبي، مالك، وجهة العالم الإسلامي، إعداد: ندوة مالك بن نبي، دار الفكر، بيروت، لبنان.
38- بياجيه، جان (1988)، التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: بلكوش، محمد الحبيب، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
39- بيركنسون، هنري ج. (2001)، تعليم بغير أهداف - معلمون لا تقيدهم أهداف، وطلاب لا تحدهم غايات، ترجمة: عبد الرحمن، عبد الرازي إبراهيم محمد، مراجعة: عبید، ولیم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
40- تاجرت، البشير، (2018)، النزعة المادية تصدع أعمدة المدرسة (الدين، العلم، التربية، الإنسان)، دار نشر كتابك، برج البحري، الجزائر، ط1 / مسجلة بجامعة أريس بالولايات المتحدة الأمريكية بإشراف منهجي من معهد المناهج-الجزائر، السنة الأكاديمية 2016-2017.
41- جابر، عبد الحميد جابر، (1992)، حول التدريس والتعلم - الأسس النظرية - دار الفكر العربي، القاهرة، (ط1).
42- جاردنز، هوارد (2001). العقل غير المدرسي، ترجمة: الجبوسي، محمد بلال، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
43- حاج حمد، محمد أبو القاسم (2011)، القرآن والمتغيرات الاجتماعية والتاريخية، دار الساقى، بيروت، لبنان. ط1
44- حاج حمد، محمد أبو القاسم (2013)، منهجية القرآن المعرفية، مراجعة وتحقيق: العاني، محمد، دار الساقى، بيروت، لبنان. ط1.
45- حسنة، عمر عبید (2003)، الوراثة الحضارية، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان.
46- حميدة، إمام مختار وآخرون، (2000)، مهارات التدريس، (دط)، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
47- خليل، عماد الدين، (2017)، حول إعادة كتابة التاريخ الإسلامي، دار ابن كثير، بيروت، لبنان. ط2.
48- خيرى، علي إبراهيم، (1987)، تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفهومات، المجلة العربية للتربية، الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد السابع، العدد الأول، مارس 1987.

قائمة المصادر المراجع

49- دراج، محمد، (2013)، ترجمة وتعليق: مذكرات خير الدين بربروس، شركة الأصالة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2 مصححة ومزيدة.
50- دندش، فايز مراد (2003)، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
51- زويل، أحمد (2007)، الزمن، دار الشروق، القاهرة، مصر.
52- زيتون، عايش (1999). أساليب تدريس العلوم، الأردن، دار الشروق.
53- ساجر، جورج (1999م)، نظرية المفاهيم (في علم المصطلحات)، ترجمة: سماعة، جواد حسني، مجلة اللسان العربي، العدد:47.
54- سبونفيل، أندريه، (2016) مفهوم الزمان، ترجمة: حسن بيقبي، موقع "ألوان"، 13 سبتمبر 2016. André Conte Sponville, (2000), présentation de la philosophie, éd: Albin Michel S.A
55- سرايا، عادل (2007)، التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى (رؤية إستمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية)، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
56- سعادة، أحمد جودت وإبراهيم، عبد الله محمد، (2001)، تنظيمات المناهج وتخطيطها، ط1، دار الشروق، عمان، المملكة الأردنية.
57- سعادة، أحمد جودت، (2001)، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، دار الشروق، عمان، المملكة الأردنية.
58- سعادة، جودت أحمد واليوسف، جمال يعقوب (1988)، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجليل، بيروت، لبنان.
59- سعيدان، أحمد سليم، (1988)، مقدمة لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، (سلسلة عالم المعرفة)، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
60- سلطان، جاسم (2015)، نحو وعي استراتيجي بالتاريخ (الذاكرة التاريخية للأمة)، ط:01، سلسلة أدوات القادة (4)، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان.
61- سلطان، جاسم، (2015)، نحو وعي استراتيجي بالتاريخ (الذاكرة التاريخية للأمة)، سلسلة أدوات القادة (4)، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط:01.
62- شاتلييه، أ. ل. الغارة على العالم الإسلامي، ترجمة: محب الدين الخطيب،
63- شرارة، عبد اللطيف (1990)، حكمة التاريخ، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان.
64- شرارة، عبد اللطيف، (1983)، الفكر التاريخي في الإسلام، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان. ط1.
65- شلق، علي (2006)، الزمان في الفكر العربي والعالمي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان.
66- شلق، علي (2006)، الزمان في اللغة العربية والفكر، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان.
67- شوق، محمود أحمد، (1995)، أساسيات المنهج الدراسي ومهامه، ط1، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية.

قائمة المصادر المراجع

68- طعيمة، رشدي أحمد 2000، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها - تطويرها- تقويمها، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
69- طعيمة، رشدي أحمد ومناح، محمد السيد (2000)، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
70- عباسي، مدني (1989)، النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية -دراسة إبستمولوجية للمعرفة التربوية-، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
71- عمار، حامد (1996)، مشكلات العملية التعليمية -أهدافاً ومضموناً وأداءً-،
72- غاديس، جون لويس (2016)، المشهد التاريخي: كيف يرسم المؤرخون خارطة الماضي، ترجمة: شكري مجاهد، منتدى العلاقات العربية والدولية، قطر (ط1).
73- غالم، محمد: إعداد (2012)، المعرفي والإيديولوجي في الكُتاب المدرسي-العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي- (مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية)، وهران، الجزائر.
74- فالوقي، محمد هاشم، (1997)، بناء المناهج التربوية - سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، (دط)، المكتب الجامع الحديث، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
75- فرج، عبد اللطيف بن حسين (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.
76- فيجوتسكي، ليف (2013)، الفكر واللغة - النظرية الثقافية التاريخية-، ترجمة: قنيني، عبد القادر، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
77- كوجك، كوثر حسين (2001)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
78- لخصاضي، المصطفى (2012)، تدريس التاريخ والجغرافيا-المرجعية الفكرية والممارسة الديدانكتيكية-، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المملكة المغربية.
79- مادوس، جورج ف. وآخرون، (1983)، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، تر/ مفتي، محمد أمين (دط)، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.
80- ماير، فرانتسكو (1987)، مستقبل التعليم .. الطالب هو النظام التعليمي، ترجمة: أمين، أسامة، مجلة المعرفة الكويتية، العدد175.
81- مدكور، علي أحمد (1998)، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
82- مسقاوي، عمر (2008)، مقاربات حول فكر مالك بن نبي - من على منبر الجزائر-، دار الفكر، دمشق، سوريا.
83- مطهري، مرتضى (1989)، المجتمع والتاريخ، مكتبة الجديدة، تونس.
84- معلوف، لويس (1966)، المنجد في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19.
85- منسي، محمود عبد الحليم (1998)، التقييم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط).
86- منصور، علي (2009)، التعلم ونظرياته، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

قائمة المصادر المراجع

87- مؤنس، حسين (1984)، التاريخ والمؤرخون دراسة في علم التاريخ، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
88- ناول، سفيان (2017)، تمثّلات المتعلّم واكتساب المفاهيم الشرعية - مقارنة ديداكتيكية-، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
89- نوفاك، جوزف وجووين، بوب (1995م). تعلّم كيف نتعلم، ترجمة: الصفدي، أحمد والشافعي، إبراهيم، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
90- نويهض، وليد، (1998)، أسس الوعي التاريخي عند المسلمين، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان. ط 1.
91- هباشي، لطيفة منصر (2007)، معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيقي، من أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية، واقع وآفاق (يومي 24 و25 نوفمبر 2007) مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة، الجزائر.
92- وعلي، محمد الطّاهر، (1999)، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، (دط)، مطبعة الديوان الوطني، الجزائر.
93- ولد خليفة، محمد العربي (2014)، الجزائر- المفكرة والتاريخية، أبعاد ومعالم -، دار الأمانة للطباعة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الجزائر
94- منسي، محمود عبد الحليم، (1998)، التّقويم التربوي، (دط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
95- النّهان، يحيى محمّد، (2008)، الإدارة الصّفية والاختبارات، ط ع، دار اليازوري، عمان، المملكة الأردنية.

مراجع باللغة الأجنبية:

- " <i>Introduction à l'espace et au temps</i> ", leçon-type d'un groupe de professeurs français publiée dans les <i>Cahiers de CUO</i> (1973), no 35: 69-87; no 36:57-85.
- Alquié, Ferdinand, 1968, <i>Le désir d'éternité</i> (Paris, P.U.F).
- Amado Eliane et Levy-Valensi, 1965, <i>Le Temps dans la vie psychologique</i> (Paris, Flammarion).
- Antonin Dupont, " <i>Instrument de mesure — Le Temps d'apprendre l'histoire</i> ", dans <i>The Canadian Journal of History and Social Science</i> , vol. 6, no 3: 49.
- Arends, R.L (2000). <i>Learning to Teach</i> (5th Ed). McGraw-Hill Higher.
- Aries, Philippe, 1954, <i>Le temps de l'histoire</i> (Monaco, Editions du Rocher).
-Armstrong, T. (1998). Jerome Bruner: Concept attainment [Internet]. Retrieved December 2001, from the World Wide Web:

قائمة المصادر المراجع

http://ivc.uidaho.edu/mod/models/bruner/
- Aron, Raymond , 1948, <i>Introduction à la philosophie de l'histoire</i> , Paris, Gallimard.
- Aron, Raymond, 1964, <i>Dimensions de la conscience historique</i> (Paris, Plon).
- ATTALI. J (1982) ; <i>Histoire du temps</i> , Fayard ,Paris
- Barreau, H. (1996), <i>Le temps</i> , Collection «Que sais-je?», N° 3180, P.U.F., Paris.
- Barth Britt-Mari, Deleau Michel. (1998), Débat autour d'un livre - Bruner (J.S.). L'Éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.. In: Revue française de pédagogie, volume 122, 1998. Recherches en psychologie de l'éducation. https://www.persee.fr/doc/rfp pdf généré le 24/12/2018
- Bateman, Barbara D. (1968), <i>Temporal Learning</i> (San Rafael, Dimensions Publishing)
- Bennabi, Malek, (2014), les conditions de la renaissance – Introduction et des parties inédites de l'auteur traduites de l'arabe, présentation de Abdelkrim Semani, EL BORHANE, Alger.
- Bennabi, Malek, Les conditions de la renaissance-problème d'une civilisation -Edition S.E., Ouled Fayet, TIPAZA.
- Bloch, Marc, (1967), <i>Métier d'historien</i> (Paris, Armand Colin).
- Burston, W. H. (1963), <i>Principles of History Teaching</i> (London, Methuen).
- Carpenter, Peter, (1964), <i>History Teaching: the Era Approach</i> (Cambridge).
- Chavot Pierre, (2005), <i>Le dictionnaire de Dieu</i> , France Loisirs.
- Cousinet, Roger, (1950), <i>L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle</i> , (Paris, Presses de 111e de France).
- Cressot, J (1957), <i>L'histoire et la psychologie de l'enfant</i> , dans <i>L'enseignement de l'histoire</i> , "Cahiers de Pédagogie moderne" (Paris, Bourrelrier)
- Darbois, Dominique et Vigneau, Philippe, (1961), <i>Les Algériens en guerre</i> , Giangiacomo Feltrinelli Editor, Milano, Italie, 1 ^{er} ed.
- Dardel, Eric,(1946), <i>L'histoire, science du concret</i> (Paris).
- Dunfee, Maxine, 1970, <i>Elementary School Social Studies. A Guide to Current Research</i> (Washington, A.S.C.D).
- Dupont, Antonin, " <i>Instrument de mesure – Le Temps d'apprendre l'histoire</i> ", dans <i>The Canadian Journal of History and Social Science</i> , vol. 6, no 3: 49.

قائمة المصادر المراجع

- Eliane Amado Levy-Valensi, (1965), <i>Le Temps dans la vie psychologique</i> (Paris, Flammarion).
- Fenton, Edwin, (1966), <i>Teaching the New Social Studies in Secondary Schools</i> (Holt, Rineheart and Winston).
- Ferland, Pierre, (1974), <i>Le développement de la notion de temps par la construction de lignes du temps chez les élèves exceptionnels du cours secondaire. Expérience faite à Sherbrooke durant l'hiver 1974 pour le cours de Didactique de l'histoire donné par M. Johnson.</i>
- Fraisse, P, (1967), <i>Psychologie du temps</i> (Paris, P.U.F.).
-Frayer, D. A., Fredrick, W. C& ,.Klausmeier, H. J. (1969). A schema for testing the level of concept mastery. (Working Paper No. 16) Madison: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.
- Gagné, Robert M. (1969), " <i>The Learning of Concepts</i> " dans Readings for Social Studies in Elementary Education, Toronto, Macmillan.
- Giolitto, P (1986); <i>L'Enseignement de l'histoire aujourd'hui</i> ; A. Colin-Bourrelier , DL 1986,Paris.
- Goudsmith, Samuel A. et Robert Claiborne et les rédacteurs de <i>Life, L'homme et le temps</i> , Collection "LIFE : le monde des sciences
- Groupe de professeurs français, (1973), <i>Introduction à l'espace et au temps</i> ", leçon-type, publiés dans les <i>Cahiers de CUO</i> no 35 et 36.
- Guitton, Jean, (1966), <i>Justification du temps</i> (PUF).
- Hallam R. N. (1966), ' An investigation into some aspects of the historical thinking of children and adolescents ', Leeds University.
- Hallam, R. N. (1970), <i>Piaget and Thinking in History</i> , dans <i>New Movements in the Study and Teaching of History</i> (London, Temple Smith).
- Haus Reichenbach, (1957), <i>The Philosophy of Space and Time</i> (New York, Dover).
- Henriot, J, et autres, (sans date), <i>L'enfant devant l'histoire</i> , Laboratoire de psychopédagogie de l'Ecole Normale de Saint-Cloud
- Henry Johnson, (1940), <i>Teaching History in Elementary and Secondary Schools</i> (New York, Macmillan)
- Hill, Peter, (1953), <i>L'enseignement de l'histoire : conseils et suggestions</i> (UNESCO).
- Holubar, Josef, 1969, <i>The Sense of Time. An Electrophysiological Study of its Mechanism in Man</i> (Cambridge, M.I.T.).

قائمة المصادر المراجع

- Holubar, Josef, 1969, <i>The Sense of Time</i> . An Electrophysiological Study of its Mechanism in Man (Cambridge, M.I.T.).
- Hours, Joseph, (1960), <i>Valeur de l'histoire</i> (Paris, P.U.F.).
- Jahoda, G. (1963), " <i>Children's concepts of time and History</i> ", dans <i>Educational Review</i> , vol. 15, cité par R. N. Hallam, <i>op. cit.</i> , 167.
- Johnson, Henry, 1940, <i>Teaching History in Elementary and Secondary Schools</i> (New York, Macmillan).
- KLEIN. E (2002) ; Le temps existe-t-il ? ; in 75ème Congrès de l'AGIEM, Rouen, juin 2002.
- Malrieu, Philippe, (1953), <i>Les origines de la Conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant</i> (Paris, P.U.F.).
- Maréchal, P, (1969), <i>L'histoire en question</i> , "Carnets de pédagogie pratique" (Paris, A. Colin).
- Maréchal, Paul Paul, (1969), <i>L'histoire en question</i> , "Carnets de pédagogie pratique" (Paris, A. Colin).
- Marrou, H. I. (1954), <i>De la connaissance historique</i> (Paris, Seuil).
- Natalis, Ernest, (1955), <i>Les disciplines d'idéation, II: Méthodologie de l'histoire</i> (Liège, Dessain).
- Piaget et Inhelder, 1940, 1941, <i>Le Développement des Quantités chez l'Enfant</i> . Delachaux & Niestlé (Neuchâtel et Paris.)
- Piaget et Szeminska, <i>La Genèse du Nombre chez l'Enfant</i> ;
- Piaget P (1969); Psychologie et Pédagogie ; collection "Médiations" (Paris, Denoël, 1969).
- Piaget, J, 1970, <i>A Conversation with Jean Piaget</i> , dans <i>Psychology Today</i> .
- Piaget, J, et Szeminska, 1940 et 1941, <i>La Genèse du Nombre chez l'Enfant</i> ;
- Piaget, J, <i>Time Perception in Children</i> , dans <i>The Voices of Time</i> (New York, Braziller).
- Piaget, J. (1969), <i>Psychologie et Pédagogie</i> , collection "Médiations" (Paris, Denoël)
- Piaget, J. (1972), <i>Où va L'éducation</i> , collection "Médiations" (Paris Denoël).
- Piaget, J. et al. (1966), Problèmes du temps et de la fonction et Comparaison et opérations temporelles en relation avec la vitesse et la fréquence , P.U.F., Paris.
- Piaget, J, (1970), " <i>A Conversation with Jean Piaget</i> ", dans <i>Psychology Today</i> (mai 1970)

قائمة المصادر المراجع

- Piettre, B, (1994), Philosophie et science du temps , Collection «Que sais-je?», N° 2909, P.U.F., Paris.
- Preston, Ralph C. (1961), <i>Teaching Social Studies in the Elementary School</i> (New York, Holt, Rinehart & Winston).
- Prigogine, I. et Stengers, I. (1979), La nouvelle alliance , Folio Essais, Gallimard, Paris.
- Pucelle, J. 1972, Le Temps , 4e édition, P.U.F.
- Racette, Geneviève, (1970), " La notion de passé chez des élèves de huitième et neuvième année ", dans <i>L'Histoire et son enseignement</i> (Montréal, Presses de l'Université du Québec).
- Ralph C. Preston, (1961), <i>Teaching Social Studies in the Elementary School</i> , New York.
- Raymond Aron, (1964), <i>Dimensions de la conscience historique</i> Paris, Plon.
- Reboul. O (1974); Devenir adulte ; revue Esprit, n°03, mars 1974 , Paris (France).
- Reichenbach, Haus, (1957), <i>The Philosophy of Space and Time</i> , (New York, Dover).
- Reinhard, Marcel (1957), L'enseignement de l'histoire et ses problèmes , "Nouvelle Encyclopédie pédagogique" (Paris, P.U.F).
- Ricoeur, Paul, (1985), Temps et récit , tome 3, Seuil. France.
- Samuel A. Goudsmith, Robert Claiborne et les rédacteurs de <i>Life</i> , L'homme et le temps , Collection "LIFE : le monde des sciences"
- Samuel. A. Goudsmith, Robert Claiborne et les rédacteurs de <i>Life</i> (1967) ; L'homme et le temps , Collection "LIFE: le monde des sciences". Editions Time-Life. Le monde des sciences. Vers 1967; USA.
- Saucier, Roger, (1966), <i>Comment enseigner l'histoire</i> (Montréal, C.P.P).
- Simon, Pierre-Henri, (1969), <i>L'esprit et l'histoire, Essai sur la conscience historique dans la littérature du XXe siècle</i> , "Petite Bibliothèque Payot".
- Theau, J. (1969), <i>La conscience de la durée et le concept de temps</i> (Paris, Edouard Privat).
- Van Santbergen, René, (1968), " <i>L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire</i> ", dans <i>Le Professeur d'histoire</i> (nov. 68)
- Wallis, Robert, (1966), <i>Le temps, quatrième dimension de l'esprit</i> , (Paris, Flammarion).

قائمة المصادر المراجع

- Watts, D, G, (1972), <i>The Learning of History</i> , "Students Library of Education" (London, Routledge and Kegan Paul).
-Eggen, P.D& .Kauchak, D.P. (2001). Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills . Allyn&Bacon: Needham Heights, Massachusetts.
-Jahoda, G. (1963), " <i>Children's concepts of time and History</i> ", dans <i>Educational Review</i> , vol. 15.
Joyce, B& ,.Weil, M. (2000). Models of Teaching .(6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
-Watts. D. G (1972); The Learning of History ; Students Library of Education", (London, Routledge and Kegan Paul).

الوثائق:

- اللجنة الوطنية للمناهج، (2009)، المرجعية العامة للمناهج.
- المركز الوطني للوثائق التربوية، (1999)، تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص-السنة السادسة أساسي، الملف 14، سلسلة من قضايا التربية، الجزائر.
- المركز الوطني للوثائق التربوية، (1998)، التقويم التربوي، الملف 15، سلسلة من قضايا التربية، (دط)، الجزائر.
- المركز الوطني للوثائق التربوية، تقنيات تحضير الدروس، سلسلة من قضايا التربية، الجزائر، (دط)، (دت).
- دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إشراف: موبحة، فوضيل، (2018/2017)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، إشراف: موبحة، فوضيل، (2018/2017)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- مناهج التاريخ في التعليم الابتدائي، (2016)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- مناهج التاريخ للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (دت)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- الوثيقة المرافقة لمنهج مادة التاريخ للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (دت)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- كتاب التاريخ، السنة الخامسة ابتدائي، المعهد التربوي الوطني (وزارة التربية الوطنية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (2002-2001).
- كتاب التاريخ للسنة السادسة ابتدائي، المعهد التربوي الوطني (وزارة التربية الوطنية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (2001-2000).
- كتاب التاريخ، السنة الثانية من التعليم المتوسط، (2005-2004)، صدر في جزئين. تأليف وإشراف: أ.د. شنيقي، محمد البشير بمشاركة: لوشن، نورالدين ومنيفر، صالح وهبال، نورالدين. طُبع بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر

قائمة المصادر المراجع

<p>- كتاب التاريخ (سنة أولى) موجه لجميع الشعب، طبعة (2005-2006)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. إشراف: أ. بومعراف، فاطمة (مفتشة التربية والتكوين للتاريخ والجغرافيا).</p>
<p>- المركز الوطني للوثائق التربوية، تعليمية التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص - السنة السادسة أساسي، الملف 14، سلسلة من قضايا التربية، الجزائر، مارس 1999.</p>
<p>- المركز الوطني للوثائق التربوية، التقييم التربوي، الملف 15، سلسلة من قضايا التربية، 1998، الجزائر، (دط).</p>
<p>- المخططات السنوية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، (2017)، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مديرية التعليم الأساسي.</p>
<p>- "كلامي في التاريخ" للسنة الأولى من التعليم المتوسط (2018)، كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (436/م.ع/16)، أشرف على تأليفه موبحة، فوضيل: (مفتش التربية والتعليم المتوسط)، وشارك في تأليفه: منيغر، صالح (مفتش التربية الوطنية)، وقطاف، ليلي (مفتشة التربية الوطنية)، وسخنين، نجية (أستاذة جامعية). تصميم: قروني، محمد زهير. طباعة المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية (موفم للنشر، الجزائر سنة 2018)</p>
<p>- كتاب التاريخ للسنة الأولى من التعليم المتوسط (2004)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.</p>
<p>- كتاب التاريخ للسنة الثانية من التعليم المتوسط (2018)، معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 174/م.ع/18، دار النشر الهدى، ميله، الجزائر.</p>
<p>- دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي (2017)، المشرف العام موبحة فوضيل (مفتش التربية والتعليم المتوسط)، لجنة التأليف: موبحة، فوضيل ومنيغر، صالح (مفتش التربية الوطنية) ودمدوم، عزالدين (مفتش التربية والتعليم الإبتدائي) وزايدة، فاطمة الزهراء (أستاذة التعليم المتوسط) وبن موسى، فيصل (أستاذ التعليم المتوسط). السنة الدراسية 2017-2018، وزارة التربية الوطنية.</p>
<p>- كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم المتوسط (2017)، معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 589/م.ع/17، دار النشر الهدى، ميله، الجزائر.</p>
<p>- كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (2021)، إشراف أستاذ التاريخ المعاصر مناصرة، يوسف، وتأليف: بومعراف، فاطمة (مفتشة التربية والتكوين لمادتي التاريخ والجغرافيا)، وزرزور، سرغيني (مفتش التربية والتعليم المتوسط للجغرافيا)، تصميم وتركيب بوراس، سامية. معالجة الصور: قاسي واعلي، يوسف. إعداد الخرائط: بلعيد، خالد و صودق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية - وزارة التربية الوطنية - وفق القرار رقم 538/م.ع/09 بتاريخ 12 أفريل 2009. طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية للسنة الدراسية 2021-2022، ورقم الإيداع القانوني: 2006-233.</p>
<p>- كتاب التاريخ للسنة الثانية من التعليم الثانوي (2009). إشراف: بومعراف، فاطمة (مفتشة التربية للمادة) ومناصرة، يوسف (أستاذ جامعي). تأليف: داودي (طواهرية)، سعيدة، والسبتي، موسى، وحرث (حلوي)، سكينه، وحاي، بلقاسم. تركيب وتصميم: رباش، حكيم. الصور: ساسي، كمال. الخرائط: بلعيد، خالد. طباعة: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى 2006. صودق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقاً للقرار رقم 445/م.ع/2009، المؤرخ في 22 مارس 2009.</p>

قائمة المصادر المراجع

- كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي - جميع الشعب - (2008) إشراف وتأليف الأستاذ الدكتور شنيقي، محمد البشير، بمشاركة: لوثن، نورالدين، ومنيعر، صالح، وهبال، نورالدين. طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر طبعة مزيدة ومنقحة 2008 - 2009.

الملاحق

الاستبيان :

تنبيه :

الرجاء الاجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكلّ حرية وصدق. ليست هناك إجابات صادقة وأخرى خاطئة، ولذلك فالمطلوب الاجابة بصدق فقط حتى تُمكن الباحث من معطيات ذات مصداقية، نشكركم سلفا على تعاونكم معنا . . .

معلومات عامة :

الملح : متوسط ثانوي

الجنس : ذكر أنثى

السن :

هل اختيارك لتخصّص التاريخ هو :

- حبّ وقناعة بالتخصّص

- يضمن منصب عمل

الملاحق

المجموعة الأولى :

* ضع العلامة (x) في الخانة المناسبة لدرجة قبولك للعبارة :

معارض جدا	معارض	لا رأي	موافق	موافق جدا	العبارة
					1. هناك اهتمام خاص بتاريخ الثورة التحريرية على حساب تاريخ المقاومات الشعبية.
					2. هناك من يرى أن "الماضي يشيد انطلاقا من الحاضر"
					3. التاريخ الذي ندرسه هو سرد لأحداث الماضي الكبرى مرتبة ترتيبا كرونولوجيا
					4. التاريخ الذي ندرسه له علاقة بمشكلات اليوم
					5. التاريخ الذي ندرسه هو تاريخ اجتماعي وإشكالي
					6. التاريخ الذي ندرسه هو تاريخ سياسي وحدثي
					7. التاريخ الذي ندرسه يهتم به التلاميذ كثيرا
					8. التاريخ الذي ندرسه يعلم التلاميذ كيف يتعلمون بأنفسهم
					9. التاريخ الذي ندرسه يعلم التلاميذ كيف يحددون مشكلات تاريخية
					10. التاريخ الذي ندرسه يعلم التلاميذ كيف يصوغون فرضيات ويتحققون منها
					11. التاريخ الذي ندرسه يعطي للتلاميذ معلومات جاهزة
					12. التاريخ الذي ندرسه يستند إلى معلومات مملاة
					13. التاريخ الذي ندرسه يجعل التلميذ قادرا على معرفة الماضي
					14. التاريخ الذي ندرسه يجعل التلميذ قادرا على الفهم بنفسه
					15. التاريخ الذي ندرسه يجعل التلميذ قادرا على فهم وضعه الجزائري

الملاحق

				16. لكي أطور إمكاناتي في التدريس أكون بحاجة أكبر للمعرفة التاريخية
				17. لكي أطور إمكاناتي في التدريس أكون بحاجة أكبر للمعرفة البيداغوجية
المجموعة الثانية :				
* ضع العلامة (x) في الخانة "موافق" أو "غير موافق" :				
غير موافق	موافق	العبارة		
		1. هل توافق التقسيم الذي يميز في الكتابة التاريخية بين "الاتجاه التقليدي" وبين "الاتجاه الحديث"؟		
		2. هل توافق الاتجاه الذي يرى أنّ كتابة التاريخ هي عملية متجدّدة؟		
		3. هل توافق من يرى بأنّ الانطلاق من إشكالية محدّدة في دراسة التاريخ، مكّن المؤرّخين من التحرّر من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية السابقة؟		
		4. فكرة التاريخ يُعيد نفسه تسير أو تتوافق مع فكرة "الزّمن الدّوري"؟		
		5. فكرة التاريخ لا يُعيد نفسه تتوافق مع فكرة "الزّمن الخطّي"؟		
		6. هل إدراك التلميذ للتواريخ يتوقف - في تقديرك - على تعلّم مفهوم الساعة واليوم .. ابتداءً؟		
		7. هل ترتيب دروس التاريخ حسب التسلسل الزمني (ما قبل التاريخ، فجر التاريخ إلى العصر الحديث يتناسب مع النمو العقلي للتلميذ؟		
		8. يؤاخذ أصحاب الاتجاه التاريخي التقليدي أنّهم يهتمون بالتاريخ من منظور متفرد ومعزول (زمن الحدث القصير)؟		

الملاحق

<p>المجموعة الثالثة * رتب الخيارات التالية حسب تقديرك: أولاً : - لفحص "الوثيقة التاريخية" يجب الإجابة عن الأسئلة التالية : رتبها حسب أهميتها لديك (من 1 إلى 4)</p>	
	- من الذي يتكلم؟
	- في أي عصر يتكلم؟ وفي أية مناسبة؟
	- لماذا يكتب؟ بأي هدف؟
	- هل هو حر؟ موضوعي؟ نصير؟
<p>ثانياً : - رتب العلوم المساعدة للتاريخ حسب أهميتها بالنسبة إليك : (من 1 إلى 8)</p>	
	- اللغة الأجنبية
	- علم فقه اللغة
	- علم قراءة الخطوط
	- علم الوثائق
	- علم الاقتصاد
	- علم الجغرافيا
	- الأدب
	- علم النفس
<p>ثالثاً : - هناك مدارس تاريخية مختلفة تفسر حركة التاريخ، رتبها حسب أهميتها بالنسبة إليك : (من 1 إلى 5)</p>	
	- التفسير الديني للتاريخ
	- التفسير المعتمد على دور الفرد
	- التفسير الطبيعي للتاريخ
	- التفسير المادي للتاريخ
	- التفسير المعتمد على "الحوليات"

الملاحق

<p>رابعاً : - هناك صفات يجب توافرها في المؤرخ رتبها حسب أهميتها بالنسبة إليك : (من 1 إلى 9)</p>	
	- الجلد والصبر
	- الدقة والأمانة العلمية
	- عدم تكوين رأي سابق
	- ملكة النقد والتحليل
	- ملكة الربط بين الأحداث المتعددة
	- تقبل وجهة النظر المختلفة
	- التأمل الهادئ
	- القدرة على تنظيم المعلومات وصياغتها بأسلوب علمي
	- التواضع
<p>خامساً : - يدرس التاريخ للأهداف التالية، رتبها حسب أهميتها بالنسبة إليك : (من 1 إلى 5)</p>	
	- التاريخ تنوير للحاضر على ضوء الماضي
	- التاريخ وسيلة لتقويم الحاضر
	- التاريخ وسيلة لبناء المستقبل
	- التاريخ وسيلة لبناء العقل
	- التاريخ وسيلة لبناء الخلق