

المرجعية الديدانككية لتدريس التاريخ المدرسي بالمغرب: مقارنة ابستمولوجية وديداكككية

Reference for teaching school history in Morocco: An epistemological and didactic approach

هشام أوزايد: كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط -المغرب

Mr. Hicham Ouzaid: Faculty of Education Sciences, Mohammed V Souissi
University, Rabat, Morocco

Email: ouffad_j@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.56989/benkj.v3i5.286>

الملخص:

عرف تدريس التاريخ، ضمن وحدة الاجتماعيات، تطورات مهمة منذ الاستقلال إلى الآن وقد مسّ التطور مجموع عناصر المنهاج الدراسي لمادّة التاريخ أهدافا وبرامج وطرق تدريس ووسائل تقويم. وكان الدافع إلى عمليات الإصلاح المتعاقبة على مناهج المادّة جملة من الاعتبارات، من أهمّها تحرير أهداف وبرامج التاريخ بالشكل الذي يجعلها تسير المستجدات التربوية، ناهيك عن مستجدات المرجعية الديداكتيكية للمادة والتي تتعرّز فيها مكانة المتعلم وفق مدخل الكفايات. ويحاول الباحث في هذه الدراسة استحضار الوظائف والمقومات والأسس الديداكتيكية والمرجعية لتدريس التاريخ وفقا للأسس الابدستمولوجية للمادة وخطوات التفكير التاريخي معتمدين على المنهج الوصفي بهدف الارتقاء بتدريسية التاريخ وإبراز وظيفية التاريخ وأهمية نهج التفكير التاريخي. ومن النتائج المتوصل إليها كون تدريس التاريخ يطور لدى المتعلمين كفاية النقد هو في نفس الآن يطور لديهم تربية تاريخية والتربية على المواطنة ويؤهلهم ليصبحوا مواطنين منفتحين على الآخر وعلى كل المتغيرات لذلك من توصيات الدراسة مراجعة المناهج والكتب المدرسية والتكوين الأساس والمستمر للأساتذة حتى تتماشى والمستجدات التربوية والابدستمولوجية والديداكتيكية للتاريخ.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، الحس النقدي، تدريسية التاريخ، نهج التفكير التاريخي

Abstract:

The teaching of history within the social unit, Witnessed important developments since independence until now. The development affected the total elements of the curriculum of history, objectives, programs, teaching Methods and evaluation methods. The motive for the successive reform process on the subject curriculum was a number of considerations, the most important of which was the liberation of the goals and programs of history in a way that would make them keep up with the educational material, not to mention the developments in the didactic reference to the subject, in which the learner's status is strengthened according to the entrance to the competencies. In this study, the researcher has tried to evoke the functions, components, and didactic and reference bases for teaching history according to the epistemological foundations of the subject and the steps

of historical thinking. The history that develops in the learners the adequacy of criticism is at the same time developing in them a historical education and an education on citizenship, and qualifies them to become citizens, open to the other and to all variables.

Keywords: social intelligence, critical sense, history teaching, historical thinking approach.

المقدمة:

ظلت إشكالية تدريس التاريخ وماتزال، من المواضيع التي تشكل مجال سجال بين المناصرين والمعارضين على اعتبار أن ما يتضمنه الدرس التاريخي من مفاهيم ومعارف وقيم، وما يستخدمه من أدوات يتجاوز المستوى الإدراكي للمتعلمين، وخاصة في الأسلاك الدنيا كما أن طبيعة مواضيعه لا تدخل ضمن اهتماماتهم وحاجياتهم وحتى الطرق المعتمدة على الحشو والحفظ تنفر التلاميذ منه، غير أن الأبحاث والدراسات الحديثة في المجالين البيداغوجي والديداكتيكي حاولت إيجاد نوع من المشروعية للاستمرار في تدريس هذه المادة في أفق تحقيق ثلاث غايات، غايات ثقافية وغايات مواطنة ومنهجية وهذا ما يعبر عنه في المناهج الجديدة لتدريس التاريخ باعتماد المرجعية الاستمولوجية والقيمية والديداكتيكية لتدريس المادة (شكير، 2018، ص10).

عرفت مادة التاريخ في المغرب كباقي المواد الدراسية مراجعة شاملة همت المنهاج التربوي وصياغة البرامج والكتب المدرسية عملاً بالتوجيهات التي جاءت بها وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين خاصة في مجاله الثالث الذي يرمي إلى "الرفع من جودة التربية والتكوين من خلال الرفع من جودة أنواع التعليم من حيث المحتوى والمناهج" (شجيع، 2010، ص154) وفي نفس السياق تم الانتقال من الكتاب المدرسي الواحد إلى الكتب المدرسية المتعددة - كما هو الشأن بالنسبة لمواد الاجتماعيات - ناهيك عن التأكيد على مدخل الكفايات والقيم والتربية على الاختيار واستحضار الوظائف والمقومات والأسس الديداكتيكية والمرجعية لكل من التاريخ والجغرافية والتربية على المواطنة وسنقتصر هنا على إبراز معالم المرجعية الديداكتيكية لمادة التاريخ في التعليم المدرسي من خلال الوثائق الرسمية للمنظومة التربوية وكذلك من خلال المستجدات الديداكتيكية لتدريس المادة .

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تندرج هذه الدراسة في سياق مساهمة البحث في العلوم الاجتماعية في تيسير مهمات وأدوار الفاعلين التربويين للنهوض بتدريسية التاريخ وتوضيح وظيفية وأهداف تدريسه، ومدى وعي الأساتذة بالطرق المثلى لبناء الفكر النقدي والذكاء الاجتماعي لدى المتعلمين، وجعلهم باستقلالية ووعي يحلون ويقترحون بفضل خطوات نهج التفكير التاريخي، كما يحق لنا التساؤل هل الأساتذة واعون بكون تدريب المتعلم على استعمال الأدوات المنهجية لمساءلة الماضي بفكر نقدي يستمدج نسبيته حتى يصبح مؤهلاً للتموضع زمنياً و مكانياً (مصطفى الحسناوي، بيداغوجيا الكفايات بين التنظير والممارسة الفعلية، 2009). لذا نتغيا ألا تتحول دروس التاريخ إلى عروض مملّة، يقتصر فيها دور المتعلمين على استهلاك المعلومات الواردة في ملخصات الأساتذة، وكأنها حقائق مطلقة، مسلم بها بل يجب أن تساهم هذه الدروس في تحرير فكر التلاميذ، كما بإمكان تدريس التاريخ المساهمة في تحرير أفكار التلاميذ وجعلهم أكثر حرية واستقلالية وأكثر قدرة على الاختيار السليم بممارستهم للنقد فعندما يهتم الإنسان بتاريخه فهو يهتم بذاته ويشرب إلى المستقبل، والاهتمام بالتاريخ له أهداف، وهو اهتمام غير مجاني، بل اهتمام نحاول من خلاله بعث وتجديد الروح فينا وأن نرى المستقبل، ونطور آليات بناء الهوية والانفتاح على الآخر وقبوله من هنا فالدولة التي تبحث عن المستقبل أفضل ... لابد لها أن تهتم بالتاريخ، وتتوقع هذه الدراسة الكشف عن المرجعية الديداكتيكية لتدريس التاريخ المدرسي ناهيك عن ما مدى وعي أساتذة التعليم الابتدائي بالأسس الابدستمولوجية والديداكتيكية لمادة التاريخ ومن ذلك جاز لنا صياغة السؤال المركزي على النحو التالي:

- ماهي الأسس الابدستمولوجية والمقومات الديداكتيكية المشكلة لمرجعية تدريس التاريخ المدرسي بالمغرب على ضوء المستجدات التربوية والابدستمولوجية للمادة ؟

ولإحاطة بأهم عناصر هذه الإشكالية وتوضيحها بما يخدم أهداف ومنهج هذا البحث نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما هي الخلفية النظرية والابدستمولوجية لتدريس التاريخ ؟
- 2- ماهي المفاهيم المهيكلية لتدريس التاريخ المدرسي وفق مستجدات المادة؟
- 3- ما وظيفية تدريس التاريخ المدرسي؟
- 4- ما مستوى وعي الأساتذة بأهمية مكون التاريخ كرافعة لترسيخ قيم المواطنة؟
- 5- ماهي خطوات نهج التفكير التاريخي؟

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، إذ يعتبر من أهم أنواع المناهج العلمية المستخدمة في تنفيذ وكتابة البحوث والرسائل العلمية، والاختلاف هنا في مدى أصالة استخدام المنهج الوصفي؛ فهناك باحثون يستخدمونه بشكل أصيل مع بعض من المناهج المساعدة؛ مثل: التاريخي، والوثائقي، والاستقرائي، وآخرون يستخدمونه كمنهج فرعي مع مناهج أصيلة أخرى. والخيارات في ذلك تتوقف على نوعية وطبيعة موضوع البحث العلمي، والمعني هنا بكلمة نوعية البحث الصنف الذي يتبعه؛ حيث إن هناك بحوثاً تحت صنف العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، وهناك ما يُدرج تحت صنف العلوم الطبيعية، والمعني بطبيعة موضوع البحث وما ينصب عليه من مادة علمية، وسنتناول في دراستنا المنحى الأول أي المنهج الوصفي في العلوم الاجتماعية المتمم بدراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في تحديد نتائج البحث.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة من ضمن ما تهدف إليه:

- التعريف بالمفاهيم الهيكلية لتدريس التاريخ
- إبراز وظيفية التاريخ المدرسي وأهمية نهج التفكير التاريخي
- استكشاف واقع تدريس ديداكتيك التاريخ بالمدرسي بالمغرب.
- تحديد علاقة تكوين الأساتذة بمدى حضور أو غياب الأساس الابدستمولوجي والديداكتيكي في تكوينهم.
- المساهمة في تطوير أنساق الفعل في تدريس التاريخ بالمدرسة المغربية.
- تقديم بعض الخلاصات والتوصيات والاقتراحات المفيدة للارتقاء بتدريس مكون التاريخ وفق المرجعية الديداكتيكية للمادة.

المبحث الأول: وظيفية تدريس التاريخ المدرسي

أ- منهاج التاريخ وتنمية الذكاء الاجتماعي

انفتاح التاريخ على باقي العلوم أمكن المؤرخون من التزود بأدوات بحث جديدة جعلتهم يعيدون النظر في كثير من الوقائع التاريخية، وي طرحون أسئلة جديدة ومشكلات تاريخية لم تكن إلى عهد قريب في متناول المشتغلين بالتاريخ. لقد نظر الثنائي لوسيان فيفر ومارك بلوك إلى الكتابة التاريخية

على أنها طرح للمشكلات الكبرى للإنسان (Problèmes-Histoire) في سياق الزمن التاريخي الطويل، وذلك بنية إخراج الكتابة التاريخية من نمطية الحدث السياسي والوقائع الضيقة (ظاهر، 1987، ص 31)، حيث لم يهتم المؤرخون سوى بكل ما له ارتباط بالأحداث العسكرية من حروب ومعارك وتواريخ قيام الدول وسقوطها. فتح هذا المنعطف باب الأمل أمام تعدد الرؤى المتجددة للتاريخ، بعدما اقتصر الأمر في السابق على سرد تاريخ وحيد الرؤية، وعطفا على نفس السياق العالمي، تم إدراج مراجعة البرامج الجديدة للتاريخ القريب للمغرب أي التاريخ الراهن في الأقسام النهائية للسلك الأول والثاني للتعليم في سياق مقارنة أكثر شمولية من تلك التي اعتمدتها البرامج السابقة والمرتكزة على "استكمال الوحدة التربوية" و"شخصيات ملوك المغرب" حيث تم إدراج الاجتماعيات في سياق المقاربة الجديدة التي اعتمدها إصلاح نظام التربية والتكوين والتي تم بمقتضاها إعادة تحديد مهام المدرسة، ومكانة المتعلم، ووظيفة المواد اجتماعيا وتربويا باعتبارها مواد تلعب دورا حاسما في التكوين الفكري والمدني للمتعلمين بجعلهم يطورون من خلال هيكلية تمثلهم للزمن والمجال وإدراكهم للحقوق والمسؤوليات، ذكاء اجتماعيا يساعدهم في حياتهم اليومية، الشخصية، المهنية والاجتماعية (مديرية المناهج والحياة المدرسية، 2009، ص 10).

يعرف عبد الله العروي مفهوم التاريخ بأنه "فلسفة الإنسان في علاقته الشائكة بالزمان، وهو كذلك الكيفية التي تسرد بها الوقائع التاريخية.." (عبد الله العروي، 1983، ص 83) هذا يعني أن موضوع التاريخ هو الإنسان والحادثة المتصلة على وجه الخصوص في علاقته بمحيطه وذاته وهو مرتبط في مجمله بمدى إدراك ذات المؤرخ للماضي وهذا الإدراك لا يتم إلا إذا قام هذا الأخير بمجهود فكري من خلال دراسة ومعرفة وتمحيص بصمات الماضي التي تمكننا من فهم الحاضر إذن فهناك تكامل بينهم لإمكانية فهم الواقع المعاش لكن ليس بشكل كلي، فالتاريخ يساعدنا ويساعد المؤرخين بشكل خاص على فهم خصوصيات وأصول الحضارات القديمة في التمثيلات الجمعية وفي البنيات الذهنية. ويتمظهر كذلك الرهان الاجتماعي على تدريسه في الحفاظ على الهوية والذاكرة التاريخية، على أن هذه الهوية ليست قالبا جامدا أو تحصنا في زوايا متحجرة أو إنكارا للغيرية بل هي هوية متجددة ومتفاعلة (عكي وصهود، 2012، ص 10).

إن قدرة امتلاك المعرفة المجتمعية لمجتمع معين في التاريخ القديم يعتبر أمر صعب المنال، لأننا سنكون بحاجة للدخول إلى عمق التاريخ ولأجل الفهم الأحسن للأحداث التاريخية لا بد من الأخذ بعين الاعتبار السياق التاريخي التي ظهرت فيها، وكذا الأوضاع الاجتماعية وأدوات تحليل هذه الأخيرة تساعد على فهم العالم، أما فيما يخص المشروع التربوي العام فإنه يبحث عن انتقاء المعلومات التاريخية التي يجب تدريسها مع احترام الشعوب والحضارات الأخرى.

وبناء على ما سبق فالتاريخ يستمد وظيفته المجتمعية من مساهمته مع العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه (الوطني والدولي)، وبتموضع فيه مشاركا وفعالا كما يساهم التاريخ في التكوين الشخصي للإنسان بتلقيه ذاكرة جماعية تتسع من الجماعة المحلية إلى الأمة ثم الكون (شجيع، 2010، ص155) وعليه، فإن مجموعة من الأبحاث والدراسات خلصت إلى أن التاريخ كان دائما حاجة اجتماعية (Besoin social) قبل أن يكون حاجة علمية (Besoin scientifique)، مما جعل له وظائف اجتماعية يمكن اختصارها فيما يلي (شكير، 2018، ص11-12):

- تحرير الحاضر من ثقل الماضي؛
- تأصيل الحاضر بربطه بالماضي؛
- التعريف بالهوية الجماعية.

التاريخ المدرسي هو بمثابة أداة للتربية الاجتماعية، إذ يعرف الهوية الجماعية، وقد تم استحضار جل هذه الأهداف في وضع المنهاج الجديد لمادة التاريخ بكل الأسلاك بالمنظومة التربوية المغربية وفق الإصلاح الأخير 2002/2003.

ب- منهاج التاريخ وتنمية الحس النقدي

اعتمدت وزارة التربية الوطنية المغربية مقاربة الكفايات في تصريف المنهاج التعليمي وتكتسب هذه المقاربة شرعيتها، وقوتها القانونية من مصدرين رئيسيين: الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ والكتاب الأبيض، فالميثاق الوطني في الفقرة التاسعة من محور الغايات الكبرى نص على ما يلي: "تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون مفعمة بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي" (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2001، ص11) أما الكتاب الأبيض، واعتبارا للفلسفة التربوية المتضمنة في الميثاق الوطني، وانطلاقا من الاختيارات التربوية الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين في المملكة المغربية، المأخوذة بدورها من "الميثاق" ومن المستجدات التربوية على الصعيد العالمي، فقد اعتنى بموضوع الكفايات عناية واضحة، وفصلها على نحو يسهل معه إدماجها في الفعل التربوي، وفي هذا السياق حدد المدخل البيداغوجي للفعل التربوي في "اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار" وتعتبر مادة التاريخ من المواد الأساسية المناسبة لتنمية وبناء كفاية النقد لدى المتعلم، وقد أدرك القائمون على المنهاج التربوي في المغرب هذه الخصوصية، حيث جعلوا من مكونات برنامج التاريخ في مختلف مراحل التعلم سندا رئيسيا، وفرصة سانحة لإكساب المتعلمين كفاية النقد، وذلك بالنظر إلى الوظيفة الاجتماعية للتاريخ كما

يتصورها القائلون على هندسة التربية والتكوين بالمغرب، حيث يساهم "في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي بالنسبة للأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي" (الكتاب الأبيض، 2002 ص21) وذلك لتأهيل الفرد لمهنة "المواطن" على حد تعبير الباحث الديداكتيكي الدكتور مصطفى الحسني الإدريسي الذي يؤكد بأنه لا يولد المرء مواطناً بل يصبح كذلك مع مرور الوقت باستحضار عامل الزمن في أبعاده التفاعلية، وهو يتحدث عن أهمية التربية على المواطنة، كما اعتبر التربية التاريخية أداة من بين الأدوات الأساسية للتنشئة الاجتماعية و إحدى أهم منابعها لاكتساب التفكير النقدي، فالتاريخ يعتبر أفضل ترياق ضد كل أشكال التطرف (Hassani, 2008, p72) ولتأطير هذا التوجه القاضي بجعل التاريخ يؤدي وظيفته في سياق صون تماسك المجتمع، وتطويره، لأبد من "مقاربات تروم إعمال العقل وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي وذلك بالتأكيد على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي يستدمج نسبيته ويعرف معناه ويثمن الثقل التاريخي لجملة مفرداته، فيصبح مؤهلاً للتموضع في الماضي الذي ما زال حاضراً حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه." (الكتاب الأبيض، 2002، ص 22). وذلك بإعمال النهج التاريخي (التعريف، التفسير، التركيب) والقدرة على تجميع المعطيات ومعالجتها انطلاقاً من وثائق تاريخية، والنقد ككفاية بيداغوجية ترتبط من جهة بالنهج التاريخي بمكوناته المختلفة، وترتبط من جهة ثانية بمعالجة المعطيات وكما تقول الباحثة الفرنسية، "مونيك فلون Monique Flonneau" التاريخ لتكوين الفكر النقدي (Monique Flonneau, 1996, P4) الذي يسعى إلى تفسير الحاضر وتحرير الفرد من ثقل الماضي وإكسابه لحس نقدي عند تعامله مع أحداث هذا الماضي، ويؤكد الديداكتيكي الفرنسي هنري مونيو (Monio Henrit) على أن عملية عقلنة تعليم التاريخ تتطلب الأخذ بعين الاعتبار نهج التفكير التاريخي واعتبار المتعلم هو محور العملية التعليمية ناهيك عن احترام التعاقد الديداكتيكي بين الأستاذ والمتعلم (Henri Moniot, 1993, p79).

التفكير النقدي مقارنة هامة في التعليم لأنه يساعد على زيادة حافزية التعلم والتعلم الذاتي وهذا هو ما تسعى إليه البرامج الجديدة في درس التاريخ وفق مدخل الكفايات ونهج التفكير التاريخي وتتجلى أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية العملية بشكل عام، وفي تدريس مادة التاريخ بشكل خاص بالنقاط الآتية (سليمان، 2012، ص120):

- يكتسب المتعلمون منهجية علمية في دراسة قضايا التاريخ وأحداثه بما يمكنهم من تقييمها بشكل صحيح.
- يساعدهم في اتخاذ قرارات سليمة تجاه مواقف الحياة اليومية عامة ويزيد من تفاعلهم مع المجتمع، وينمي شعورهم بالمشاركة السياسية والتوجه الديمقراطي.

■ يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي، ويساعده في البحث الجاد عن الكثير من الحقائق التاريخية.

■ يحسن قدرة الفرد على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، ويسهم في بلورة التفكير الإبداعي لديه.

وخلاصة القول؛ تجمع الأدبيات الابستمولوجية الخاصة بتدريس التاريخ على قيام هذا الفرع المعرفي علاوة على وظيفته الاجتماعية بتنمية الحس النقدي لدى المتعلم أي ما يعبر عنه بالوظيفة النقدية بحيث يسعى إلى تفسير الحاضر وتحرير الفرد من ثقل الماضي وإكسابه الحس النقدي عند تعامله مع أحداث هذا الماضي، وذلك بتعزيز منهجية التعريف والتفسير والمقارنة والتأويل والتحليل والتركيب ثم التفكير من جديد، ويتولى كذلك درس التاريخ مهمة "تعليم كيفية طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلات الآخرين.... بشكل يطور وينمي القدرة على اليقظة والتساؤل والشك والريبة وتمحيص الأفكار ونقدها للمساهمة في تكوين مواطن واع" (Marineau, 2009, pp 21-24) وبالتالي تأهيل المتعلمين ليصبحوا مواطنين منفتحين على الآخر وعلى كل المتغيرات، مناضلين من أجل قيم الديمقراطية، مواطنين بشخصية قوية منفتحة على العالم فالتاريخ يتعدى دوره في تكوين المواطن إلى المساهمة المستمرة في بناء الإنسانية جمعاء فردا فردا (Prost, 2000).

المبحث الثاني: المرجعية اليداكتيكية لتدريس التاريخ المدرسي بالمغرب

أ- المفاهيم المهيكلية للتاريخ

كانت مواد الاجتماعيات تلقن في التعليم المدرسي بأسلاكه على أساس أنها معرفة أولا وقبل كل شيء وكان الأستاذ يسعى إلى أن يعطي أكبر عدد ممكن من الأعلام وأسماء الأماكن والتواريخ والأحداث خلال الحصة، خاتما ذلك بملخص، على المتعلم تحصيله وحفظه عن ظهر قلب وحتى على صعيد التقويم، فإنه لم يكن أكثر من استنكار للملخص حرفيا (سلسلة التكوين التربوي، 1999، ص 5).

- استعملت كلمة ديداكتيك منذ مدة طويلة للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم وستعرف الكلمة اليداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها المرتبي la séduquant لبلوغ هدف عقلي أو وجدانيا وحسي حركي (معجم علوم التربية، 1994، ص 69).

- تأمل وتفكير في طبيعة المادة وكذا في طبيعة غايات تعلمها (ايت أوشان، 2005، ص 20)

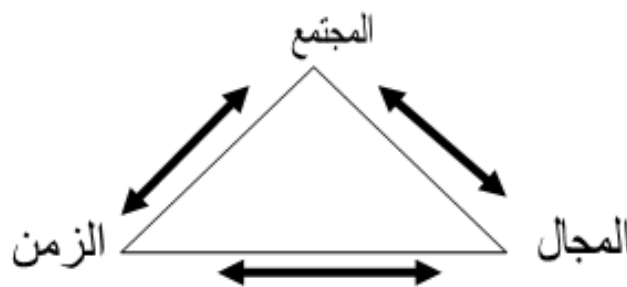
دراسة الكثير من التطور وبالتالي الكثير من التعاريف التي سنورد بعضها منها:

- نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس مادة دراسية (بناني، 1991، ص 52)

ويواجه الديداكتيك نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، وتنشأ عن موضوعات علمية، ثقافية سابقة الوجود (Poirier, 1995, p7) ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية، فمهمة الديداكتيك الإجابة عن عدة أسئلة محورية من قبيل: لماذا ندرس؟ (الأهداف)، ماذا ندرس؟ (المحتويات)، كيف ندرس؟ (المناهج والتقنيات)، ماهي نتائج التدريس؟ (التقويم) (الدرج، 2011، ص9).

يهدف ديداكتيك التاريخ إلى بلورة التجديد الاستيمولوجي الذي يعرفه التاريخ كمادة عالمية في موضوعه وأدواته ومفاهيمه المهيكلية، لتحقيق وظيفية التاريخ المجتمعية والنقدية، وهذا يتطلب من المتعلم أعمال وشحذ القدرة على التحكم في آليات التفكير التاريخي، توخيا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي مازال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه (وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج، 2002، ص 22) لا يمكن تدريس الاجتماعيات دون التفكير حول أسس وغايات هذا التدريس ذلك أن المنهجية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار أبعاد البحث والمعرفة التاريخية والجغرافية والاجتماعية (cornu et Vergnioux, 1992).

ويتفق المؤرخون والديداكتيكيون على أن الخطاب التاريخي يتأسس على ثلاث مفاهيم رئيسية ترتبط بصفة خاصة بالتاريخ وهي مفهوم الزمن Temps والمجال espace -إضافة إلى مفهوم المجتمع Société وهي كلها تشكل أبعادا Dimensions لشبكة المعلومات في التاريخ ويتوقف عليها الفهم في هذا الحقل المعرفي (واهمي، 2002، ص 24) كما لباقي المواد مفاهيم مهيكلية، فقد اتفق مجموعة من الديداكتيكيين في مادة التاريخ على أن النظر لموضوع التاريخ عبر أبعاده الثلاثة (الزمن - المجال - المجتمع).



خطاطة توضح العلاقة التفاعلية بين المجتمع والمجال والزمن

الزمن

باعتباره قاعدة العملية التاريخية التي تمنح للحادثة التاريخية صفتها، حيث تقترن بكلمة "تاريخ"، مباشرة كلمة "ماضي"، والكلمتان معا تتضمنان كل ما ينتمي إلى الأمس، وتوحيان بتصور معين

للزمن، لذا لا يمكن الحديث عن التاريخ، بدون زمن، لأنه لا تاريخ إلا بالزمن وكما يقول عبد الله العروي "هو الجواب على سؤال يتضمن كلمة (متى)؟" (عبد الله العروي، 1992، ص243)، ويعبر فرناند بروديل Fernand Braudel بوضوح الى ضرورة تجاوز الزمن التاريخي التقليدي إذ هو عبارة عن الزمن السياسي، إلا أن إدخال التحويرات الجديدة على فضاء الحدث وانفتاحه على أنماط التحليل في الميادين غير السياسية سيفرزان بالضرورة مجالا زمنيا متعددًا وثريا يختلف باختلاف نمط الحدث ويعطي بروديل أمثلة على ذلك زمن خطاطة الأسعار، أو النمو الديمغرافي أو حركة الرواتب أو تنوع قيمة الفائدة (Braudel, 2013, pp 47-48) يقدم "بروديل" في مقدمة كتابه "البحر الأبيض المتوسط والعالم المتوسطي في عصر فيليب الثاني" تصنيفا ثلاثيا للزمن يؤسس المنهج الجديد الذي طبقه في كتابه المذكور ففي المستوى الأول نجد التاريخ الجغرافي وهو شبه راكد يتعلق بتاريخ الإنسان من حيث علاقته بالوسط المحيط به، إنه تاريخ بطيء السير والتحول، تطبعه الدورات المتكررة والأوضاع التي لا تتفك تتجدد إنه تاريخ يكاد يكون خارج الزمن في علاقة مباشرة بالأشياء الجامدة، ونجد ما وراء هذا التاريخ الراكد تاريخا ذا إيقاع بطيء يمكن أن نطلق عليه "التاريخ الاجتماعي" أي تاريخ المجموعات البشرية يتناول المؤرخ في هذا المستوى الدول والحضارات والمجتمعات، أما المستوى الأخير فهو التاريخ التقليدي الذي يمكن أن نطلق عليه "التاريخ الفردي" أو الحديث ويمكن أن نجعلها في ثلاث مستويات تحدها ثلاث حقول من الواقع: الوسط والمجتمع والفرد كما تنفتح على ثلاثة مناهج مختلفة: الجغرافيا وعلم الاجتماع والتاريخ التقليدي (Braudel, 2013, pp11-12).

والزمن التاريخي مفهوم أشمل من التحقيق إذ يتحدد هذا الأخير انطلاقا من مفهوم خاص عن الزمن وليس الزمن التاريخي زمنا خاصا ومستقلا عن باقي الأزمنة كما أنه لا ينحصر فيها والزمن التاريخي أيضا ليس وعاء فارغا يجمع فيه الأحداث التاريخية فهو غير منفصل عن هذه الأحداث والظواهر نفسها وتعبير بوميان Pomian الزمن غير مفصول عن الظواهر التاريخية) صهود، (2003، ص 10)، فالمؤرخ يلجا إلى الزمن من أجل تأريخ، قياس، تحقيق، بناء، وترتيب الأحداث. وقد حدد الدكتور مصطفى الحسني إدريسي (Hassani Idrissi, 2005, p 41-42) أربعة أزمنة:

- زمن فيزيائي موضوع (conçu) يسمح بقياس الوقت.
- زمن نفسي معيش (vécu) مرتبط بالتجارب الشخصية.
- زمن اجتماعي يرتبط بظواهر اجتماعية (طقوس دينية، احتفالات، مواسم ...)
- زمن تاريخي يعبر عن الانتقال من الزمن المعيش إلى الزمن الموضوع من خلال إعادة بناء أحداث الماضي في الحاضر وهو الذي ركز عليه الأستاذ في دراسته.

ومن أجل إعطاء معنى للزمن التاريخي لابد من تحديد وحدات لقياسه وتأريخه، فالكرونولوجيا وسيلة لإعطاء موقع للمصادر والأحداث في سلم الزمن. وتنقسم وحدات قياس الزمن إلى وحدات أساسية (الشهر، السنة، العقد، القرن...) ووحدات تكميلية (المرحلة، الجيل، الحقبة، العهد...). هذه الوحدات لابد لها من نقطة ارتكاز تمكن الأحداث "من اكتساب وضعية في الزمن تحدد ببعدها عن الفترة المحورية". وتتجلى أهمية الكرونولوجيا في إجابتها عن إشكالية التأريخ حيث تسمح بترتيب الوقائع حسب الزمن، وبالتالي تساعد على إعداد منطقي للزمن التاريخي من خلال تسلسل الأحداث وكذلك على الربط بينها.

المجال:

يسميه بعض الباحثين أيضا "التوطن" يلخص عبد الله العروي وظيفته في تحديد مكان الحادث بالجواب عن السؤال "أين؟" (شكير، 2018، ص 20)، أما الباحثة المغربية واهمي خديجة فتعرف المجال بأنه: "مجال تصرف البشر عبر التاريخ، وهو مجال مادي مرتبط بمفهوم الطبيعة، بمعنى الامتداد، ومرتبب كذلك بمجال انتفع به البشر عبر التاريخ وتعامل معه" (واهمي، 2002) حيث اعتبر تعبيرا عن دينامية المجموعات البشرية وخصوصيتها ومميزاتها الحضارية (مجال إسلامي، مجال أوروبي...) والمجال التاريخي حسب Rosenberger Bernard موضوع صراع بين الجماعات البشرية والتشكيلات القبلية" وقد صنف المجال حسب ثلاثة سلال (Idrissi, 2005, p54-62):

- **سلم الملاحظة** وهو إما محلي يضم مجالا جغرافيا ضيقا نسبيا، أو وطني يهتم بمجال يعبر عن انتماء جماعي خاضع لسلطة معينة، أو سلم حضاري ذو مجال أوسع يتجاوز التنظيمات الجماعية الضيقة، وأخيرا سلم عالمي ذو بعد كوني تجاوز الحدود الثقافية والسياسية-هذا البعد أصبح ضرورة ديداكتيكية-.
- **سلم التوطن** يرتبط بتموقع الأحداث التاريخية في المكان. لأن المكان والزمن يمثلان بالنسبة لها إحداثيات مشابهة لخطوط الطول والعرض بالنسبة للجغرافيا، الأمر الذي يضع المؤرخ أمام إشكالية تحديد الواقعة التاريخية عندما تغيب الإشارات الجغرافية. وعلى المؤرخ أن يتعامل مع المجال كمفهوم تاريخي بتوظيفه في إطاره الزمني عبر خرائط الفترة المدروسة.
- **سلم التأويل** يعبر فيه عن العلاقة المعقدة بين التاريخ والمجال. ويجب تناوله بحذر نظرا لاختلاف وجهات النظر حول أثر المجال في التطور التاريخي (الإمكانية، الحتمية، الوظيفية) وكذلك حتى لا يركز على أحدهما على حساب الآخر.

دأب التاريخ الجديد في إطار عملية التأويل على استعمال الطريقة الكرونوغرافية للجواب عن الأسئلة "كيف؟" و"ماذا؟". هذه الطريقة التي تؤكد على البحث في العلاقات بين الأحداث التاريخية الممثلة ببيانيا ومجموعة الأحداث التي تصرح بها أو تقترحها الخريطة.

ويعتبر بعض المؤرخين أن المكان أو الحيز الذي "خضع لتصرف البشر عبر التاريخ، وهو كذلك مفهوم مرتبط بضبطنا للواقع التاريخي حسب إدراكنا له، وكما هو مستحضر في ذهننا"، إن التمكن من هذا المفهوم مهمة صعبة جداً لأن هذا يتطلب منا أن ننزع من حاضرننا للحلول كلياً في الماضي بزمانه ومكانه، وضبطنا لهذا المفهوم يعني انتزاع الأحداث والوقائع التاريخية من مجالها في الماضي لوضعها في مجال جغرافي آتي، ويستحضر هذا المفهوم في ارتباطه بالأحداث والوقائع التاريخية، ومن خلال واقع وبنية المجال في الماضي أو كيان داخل المجال.

المجتمع:

تتجلى أهميته في كونه من المفاهيم الجامعة، (Concept intégrateur) حيث ترتبط به عدة مفاهيم فرعية منها الفئة، الطبقة، والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والذهنيات (Mentalité) ... وبالتالي فإن التعامل مع المجتمع يستدعي فهم الأفراد والجماعات المكونة للمجتمعات في إطار زمني ومكاني محدد، من أجل المعرفة الإجمالية للأحداث وكذلك شرح المتغيرات الاجتماعية التي تتمركز في قلب الاهتمامات التاريخية، (واهمي، 2002، ص 35)، لكونها تعبر عن التحولات الملاحظة عبر الزمن والتي تؤثر بشكل بنيوي في عمل التنظيمات الاجتماعية، لذلك فالمؤرخ يرى فيها "صيرورة معقدة من التناقضات داخل المجتمع يتواجه فيها التجديد مع الممانعة" ويرى بول ريكور Paul Ricœur أن اهتمام التاريخ بما هو جماعي يرجع لكونه من العلوم الإنسانية أي أن موضوعه ليس الفرد ولكن الإنسان في المجتمع. ومن هنا يأتي نزوع المؤرخ إلى الارتباط بكيانات جماعية دون اختزالها إلى أفراد. وفي خضم محاولة التأريخ تفسير التغيرات الاجتماعية يوسع المؤرخ مجال دراسته كي تشمل كل الأحداث الاجتماعية. الأمر الذي يولد لديه طموحاً في الكونية، فيصبح مجال عمله شاسعاً وتتضاعف حقول الدراسات التاريخية في الزمن والمكان، مما يفرض تقطيع المجال التاريخي حسب الحقب وحسب الجهات، لتحديد المجتمع المدروس وتقسيمه إلى قطاعات مختلفة. ويعتبر الباحث أندري سيغال (André Ségal) المجتمع في شكل مخطط دائري (Hassani Idrissi, 2005, p 71) يشكل المركز محاط بثلاثة قطاعات تحدد عمل المؤرخ هي:

- التاريخ التقليدي الذي يهتم بالمؤسسات السياسية والحضارات والثقافات العالمية.
- الجيو- تاريخ الذي يهتم بالاقتصاد والديموغرافيا.
- التاريخ الإثنولوجي أو الأنثروبولوجيا الذي يهتم بالذهنيات والعقليات والثقافة المادية.

ب- النهج الفكري لمادة التاريخ (النهج التاريخي):

يقصد به المسار المعتمد في دراسة جزء معين من "واقع الماضي" بالاعتماد على مجموعة من العمليات والخطوات العقلية لحل مشكلات أو بناء المعرفة التاريخية ذاتها، وهي الوظيفة الثانية،

الأساسية التي يسعى إليها تدريس التاريخ بالمؤسسة التعليمية وفق مدخل الكفايات ويرى هنري مونيو Henri Moniot "أن المعرفة التاريخية تخضع أثناء عملية التدريس لعدة تعديلات سواء أثناء النقل الديداكتيكي من التاريخ العالم إلى التاريخ المدرسي، أو أثناء الممارسة، مما يضيف صعوبات جديدة إلى تلك التي ترتبط بالتمثل التقليدي لمادة التاريخ، وللخروج من هذا المأزق دعا مونيو Moniot المدرسين إلى التحلي بالتفكير التاريخي في عرضهم للمعارف وتمييرها، لأن هناك مساحة ذاتية للمدرس في كل تدريس تتطلب منه أن يترك بصمته وتصوراته الخاصة حتى يمكن المتعلمين بدورهم من التفاعل حسب تصورهم الخاص (تاريخهم الخاص) وحتى يحافظ تدريس التاريخ على المبدأ الأساسي للتاريخ العالم الذي يكمن في البحث عن الحقيقة عن طريق ممارسة نقدية تتحقق من المعرفة التاريخية بشكل دقيق وتميزها عن الخيال والأساطير والخرافات والعادات-1993, p 45 (Moniot, 46) رغم تعدد الأدبيات في موضوع النهج التاريخي مما أدى إلى عدم حصول إجماع بين المؤلفين في ديداكتيك التاريخ حول خطوات منهجية معينة. والكيفية التي تبنى بها المعرفة التاريخية، فإنها تتقاطع في كونها سيرورة ذهنية منظمة مكونة من عمليات فكرية متغامعة فيما بينها ينبغي الوقوف عليها.

رفعت اللجنة التقنية المتعددة التخصصات التي أوكلت لها مهمة مراجعة منهاج مادة التاريخ، شعار إعادة الاعتبار لدرس التاريخ وتجاوز بيداغوجية التلقين والحشو وهي المرة الأولى في تاريخ تدريس هذه المادة في المغرب، التي تم فيها تحديد المنطلقات العامة بكيفية اعتمدت على المرجعيات التالية:

⇐ المرتكزات التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

⇐ ما راكمته مادة التاريخ في مسار تطورها العلمي، المعرفي والمنهجي.

⇐ هوية المتعلم وتعدد انتماءاته مع التفتح على الآخر.

⇐ المستوى السيكلوجي للمتعلم في بناء المنهاج: التدرج من الزمن المعيش إلى الزمن المبني لتجاوز اعتبار التاريخ مادة عالمية تعتمد على الحفظ والتلقين إلى الاعتماد على تاريخ مدرسي يعتبر التاريخ مادة أساسية في تكوينه الفكري والمعرفي والمواطناتي (وزارة التربية الوطنية، 2010-2011، ص 5).

تجمع كل الدراسات الاستمولوجية الخاصة بعلم التاريخ على أن أهم خطوة يقوم بها المؤرخ عند بداية دراسته التاريخية هي الانطلاق من تحديد المشكلة التي ستقود دراسته من البداية إلى النهاية. فإذا كان التاريخ الجديد إعادة بناء الماضي البشري وفق رؤى جديدة وبأدوات معرفية جديدة،

فإن الثابت عند كل المؤرخين المحدثين أن هذا الماضي المدرك يكون دائماً إشكالياً وناقصاً في حقيقته، ويثير تساؤلات جديدة. (Nora, 1974, p 16).

طرح الإشكالية:

إن البحث التاريخي باعتباره مثل الأبحاث العلمية فهو ينطلق من موقف إشكالي، يجعل الباحث في تفكير رصين لحله علماً أن حقائق الماضي ليست مطلقة، فالواقعة التاريخية الواحدة يمكن أن تكتب عدداً من المرات وعلى أوجه مختلفة.

إن الانطلاق من إشكالية محددة في دراسة التاريخ مكن المؤرخين من التحرر من سطوة الأنماط التعليلية الجاهزة والأحكام الفكرية المسبقة، وفتح الباب على مصراعيه لطرق جديدة في البحث والتنقيب، نلمس ذلك بجلاء في تغير نظرة المؤرخين إلى الواقعة التاريخية، فبعدما كانت هذه الأخيرة وحسب المدرسة الوضعية/الوثائقية ذات معنى ضيق لا تتجاوز الواقعة السياسية أو العسكرية، والتي يتم التعرف عليها انطلاقاً من الوثيقة، أصبحت الواقعة التاريخية – حسب مدرسة التاريخ الجديد – تبنى و تشيد انطلاقاً من إشكالية ما و في سياق تصور جديد للزمن التاريخي.

في هذا الصدد يشير الباحث هنري إريني مارو (Henri Marrou) بكون الإشكالية تعتبر أولى مراحل مسار الفكر التاريخي بحيث تُحوّل موضوع الدراسة إلى مشكل تاريخي يستلزم التفسير والبحث من خلال الوثائق (، 77-75p2005, Hassani). فإذا كان التاريخ الجديد هو إعادة بناء الماضي البشري وفق رؤى جديدة وبأدوات معرفية جديدة، فإن الماضي المدرك عند المؤرخين المحدثين يكون دائماً إشكالياً وناقصاً في حقيقته، ويثير تساؤلات جديدة (Nora, 1974, p 16) تسهم في بناء الحقيقة التاريخية (الأصلية)، و يتأتى ذلك باستحضار مستوى الموضوع الحاضر (الحدث المعلن عنه) و مستوى الموضوع الماضي (الأحداث المضمرة) انطلاقاً من ممارسات تربوية تجديدية تيسر نشاط المدرس في مسار التخطيط للتعليمات، لمساعدة المتعلم(ة) على إعادة بناء وتشكيل المعرفة التاريخية في قالب لولبي (Moniot, 1993, p138) مراعاة للمبادئ التي يُنصُّ عليها المنهاج الحالي للوصول للمسات الأخيرة المتبناة؛ أي الحقيقة الأصلية للماضي (أصل الحدث/ المجرى (تامر، 2005، ص 128-129).

لقد أصبح التفكير التاريخي المعاصر ينطلق من تحديد إشكالية ما (مشكلة تاريخية) قبل تحديد الوثائق والشواهد. لأن قيمة الوثائق لا تتحدد إلا من خلال قيمة المشكلة التاريخية المطروحة.

التعريف:

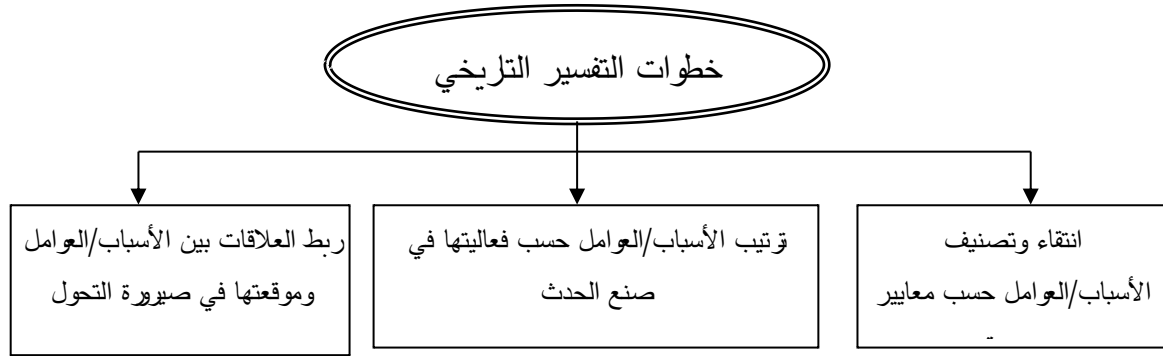
يتم التطرق الى التعريف في المنهاج ضمن مقومات مادة التاريخ وهو يراد ضمن مكونات النهج التاريخي، حيث يشكل أول عنصر يتم عبره دراسة جزء، معين من واقع الماضي. ولتوضيحه

يعرف بكونه "إعطاء معنى للمعطيات التاريخية المتناولة والإحاطة بها، وهذا يساعد على فك الترميزات والفهم" (الصادقي، 2012، ص 88)، يمر تعلم التعريف التاريخي عبر مجموعة من العمليات المترابطة والمتكاملة فيما بينها، حيث تهدف في الأخير إلى تمكين المتعلم من بناء الحدث الذي يتم استخراج معطياته التاريخية من الوثائق في إطار يتلاءم مع التساؤلات المطروحة ولقد سبق وأن حددها الأستاذ مصطفى الحسني الإدريسي في ثلاث عمليات وهي: المفهومية، الملاءمة، والنقد (الحسني الإدريسي، 2005، ص 326-327).

التعريف مرتبط بعملية الفهم، حيث أن "تعريف المعطيات التاريخية لا يتم إلا إذا تم استيعابه في إطار مشروع للاستعمال" إذ أن الفهم هو فعل يقوم فيه المتعلم بلقاء واكتشاف البنية والمعاني والأفكار المتضمنة في الدعامة أو الوثيقة، والتوصل إلى المعاني، يتم عن طريق تجميع المعطيات والتحليل والمقابلة والمماثلة والمقارنة، دون الحكم عليها أو تأكيدها، أو نفيها وبشكل أدق هو إعطاء معنى للمعطيات التاريخية المتناولة والإحاطة بها، وهو يساعد على فك الترميزات ويؤكد عبد الله العروي على أن عملية إطلاق اسم على حادثة أو مجموعة من الحوادث ليست بالأمر البسيط، إذ كل شيء من فهم وتأويل وتفسير وحكم، يبدأ بها وينتهي إليها وقد يتلخص كل عمل المؤرخ في نعت الحدث (العروي، 1992، ص 243).

التفسير:

هو الجواب عن سؤال لماذا؟ والتفسير عملية منهجية مشتركة بين مختلف العلوم وداخل العلوم الاجتماعية، بل حتى داخل التاريخ بين مختلف المدارس التاريخية (صهود، 2003، ص 30) ويتأسس على تأويل المعطيات التاريخية المدروسة وهو يتطلب معالجة المعطيات، فالمؤرخ لا يكتفي بالتفسير من خلال السرد أو الحكى لأن التفسير له إشكالية مستقلة ومختلفة عن السرد، فهو يخضع للتوثيق والتحليل والبرهنة. والقيام بمهارات عقلية متسلسلة لإيجاد دلائل تفسيرية فالتمييز بين حدث سابق وآخر لاحق، وبين السبب والنتيجة وبين العام والخاص يتم عن طريق الوصف والمماثلة والمقارنة والبرهنة ونميز في الأشكال المعتمدة في التفسير بين: التفسير بالنسق، التفسير بالقاعدة المطردة، الاتجاهات والترابطات، الحركات العميقة. وتعتبر الوثيقة عنصر هام ضمن عناصر الفكر التاريخي حيث تشكل قاعدة أساسية في بنية التطور التاريخي، من خلالها يستطيع المؤرخ ربط علاقات تفاعلية بين أحداث تستوعب مختلف المجالات التاريخية (سياسية، اقتصادية، اجتماعية...).



خطاظة تمثل خطوات التفسير التاريخي (المصدر: وزارة التربية الوطنية، مصوغة تكوينية في مادة التاريخ والجغرافيا، 2009)

التركيب:

بعد تمحيص الأخبار والوقائع ومعالجتها، ينتقل المؤرخ إلى مرحلة التركيب أو التألفة التي تعتبر المرحلة النهائية في مسلسل التفكير التاريخي، حيث يتوصل خلالها المؤرخ إلى الاستنتاجات النهائية، من خلال ربط الجزء بالكل والخاص بالعام (واهمي، 2002، ص 47)، فالتركيب هو إعادة البناء التاريخي بلغة واضحة أو بعبارة أخرى تلك الحركة الدورانية من العام إلى الخاص، بين الجزئي والكل وكذلك بين الكلي والجزئي، ويقترح عبد الله العروي كلمة "التألفة" للتعبير عن الانطلاق من الخاص إلى العام ومن الجزئي إلى الكلي في مسيرة الباحث المؤرخ (العروي، 1992، ص 323) والتألفة حسب تصور فلاسفة التاريخ هي تألفة علمية موضوعية مقررة بالاستقراء المنهجي وليس بالتخمين مع ترك المجال مفتوحا للإبداع البشري والتجديد، إذ لا يوجد تاريخ نهائي لكل جيل يعيد قراءته، ويعيد بناء الماضي انطلاقا من تساؤلات وإشكالات تدخل في إطار انشغالاته (الحسناوي، 2011، ص 55).

وعليه فالتركيب يعتبر بالنسبة للقارئ كثرة، فهو يلجأ ذات الوقت إلى الوثائق ثم يتجاوزها، هذا التجاوز يتم وفق تصور علمي يتبناه المؤرخ، بمعنى أنه يقرر ما يجب أن يرويه ويتحمل مسؤولية أحكامه.

الخاتمة:

يؤكد شارلي هامبورغ Charles Heimberg على ضرورة تجاوز بيداغوجيات الحشو والحفظ والتذكر والحدثية، والتاريخ المدرسي المبني على التوجيه والذاتية والقطع مع البيداغوجيات التراثية الكلاسيكية المفككة للتاريخ، في مقابل اعتماد بيداغوجيات تسمح بتملك مرجعيات المعرفة وتحسس المتعلمين بأهمية التاريخ كما تمكنهم من إضفاء المعنى على التاريخ وتطوير الحس النقدي بمساءلة

عالم اليوم والأمس عبر التاريخ، وذلك بطرائق متنوعة ودينامية ومشوقة تمكن التلاميذ من رصد تطوهرهم النظري والواقعي وتحسسهم بالمسؤولية وتضعهم في وضع استكشاف وتفاعل مباشر وميداني مع شواهد التاريخ، مع التركيز على التاريخ العالمي الدافع للمشارك والاكتشاف والمعرفة مع تبني الانطلاق من وضعية مشكلة و تحفيز المتعلمين على مساءلة الوثائق لمحاولة فهمها عبر استخدامهم لمنهج التفكير التاريخي(Heimberg,2002,p95-96) .

وتأسيسا على ما سبق وبناء عليه، فالتأكيد على مسار المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها في أفق إكساب المتعلم الاستقلالية (L'Autonomie)، ولن يتسنى له ذلك إلا باكتساب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي يستمدج نسبته ويعرف معناه ويضمن الثقل التاريخي لجملة مفرداته، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي مازال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه، غير أن تدريب المتعلمين على خطاطات التفكير، لا يعني بأي حال من الأحوال تغييب المعارف التاريخية (les connaissances historiques) أو التقليل من أهميتها، بل إنها أساسية ولازمة لتحقيق أي تعلم مفاهيمي (conceptual) أو منهجي (Méthodique)، فبدونها لن تكتسب المهارات العملية والتي تبلور المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي والمرتبطة بالمجال والمجتمع والزمن وعليه، فهذه الوظيفة النقدية (التمثلة في التعلم القائم على المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي) وتعلم الخطوات المنهجية للمؤرخ، وإن كانتا تتكاملان فيما بينهما، فإنهما لا تقصيان الوظيفة الاجتماعية المتمثلة في تحديد الهوية (La fonction Identitaire) المرتبطة بالهوية الجماعية (Identité collective) ونود أن نشير في الأخير أن من نتائج الدراسة تم الكشف عن وظيفة التاريخ انطلاقا من الوثائق المؤطرة للمنظومة التربوية بالمغرب لجميع الأسلاك ناهيك عن إبراز الجانب الابدستمولوجي لمستجدات تدريس التاريخ وتوضيح علاقة المفاهيم الهيكلية لتدريس التاريخ بالجانب المنهجي والديداكتيكي من أجل تطوير البرامج والمناهج و توفير كتب مدرسية ذات بناء ومضامين متميزة بعيدا عن الكتب التي يغلب على متنها السرد الحداثي والكم المعرفي التقريري، كتب يشارك في بنائها إلى جانب الديداكتيكيين المختصين وانتروبولوجيين علاوة على خبراء حقوقيين خاصة في عملية تحديد الأهداف وضبط المضامين لصالح تعلم وظيفي يقوم على استراتيجية بناء المفاهيم وتوسيع المعارف وتنمية المواقف والمهارات والاتجاهات.

يمكننا القول إنه مهما بلغ مستوى الأهداف التربوية من طموح ووضوح، ومهما بلغت السياسات التربوية والمناهج المنبثقة عنها من تجديد في المضمون، ومن إحكام في الإعداد والبناء لتحمل مستجدات تدريسية المواد أو ثقافة حقوق الإنسان أو غيرها، إلا أن العامل الحاسم في تنفيذ هذه السياسات ونجاح مخططاتها هو الأستاذ بالدرجة الأولى، فهو أساس العملية التعليمية التربوية وهذا يتمشى والمشروع التاسع من مشاريع تنزيل الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المنظومة 2015_2030

بالمغرب الارتقاء بالتكوين الأساس والمستمر"، لذلك أقترح بعض التوصيات التي أراها ناجعة للارتقاء بتدريس التاريخ وفق المرجعية الديدانكتيكية على النحو التالي:

- التنصيص على ضرورة التكوين الأساس للأساتذة في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في مجالي تدريسية التاريخ وفق آخر مستجدات المرجعية الديدانكتيكية.
- التكوين الرصين للمفتشين التربويين حول تدريسية مواد الاجتماعيات بمركز تكوين مفتشي التعليم وفق مستجدات المادة ابستمولوجيا وديدانكتيكا.
- توظيف وسائل ودعامات ديدانكتيكية فعالة في تدريس مادة التاريخ واستثمار الموارد الرقمية وتكنولوجيا المعلومات ومختلف الوسائل السمعية البصرية للارتقاء بجودة التعلّيمات وتحقيق الأهداف المسطرة لدرس التاريخ الدامج لأبعاد المواطنة .
- إعادة النظر في مداخل برنامج التاريخ وفق تحقيق منهجي بيداغوجي وليس تحقيق كرونولوجي.
- إعادة الاعتبار للتاريخ المحلي باحترام التنوع الثقافي من أجل مواطنة التعدد الثقافي .

قائمة المصادر والمراجع:

- إدريسي حسني مصطفى (2002)، "الكتاب المدرسي للتاريخ بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة المدرسية"، مجلة التدريس المجلة المغربية لعلوم التربية، العدد 1.
- تدريس الاجتماعيات بالسلك الأول من التعليم الأساسي، (99/1998)، سلسلة التكوين التربوي العدد 9، ط1، مطبعة النجاح الجديدة.
- الحسناوي مصطفى، (2009)، "بيداغوجيا الكفايات بين التنظير والممارسة الفعلية الصفية: تحليل النص التاريخي بالثانوي الإعدادي نموذجاً"، مجلة الحياة المدرسية، العدد 16.
- خديجة واهمي، (2002)، "محاولة وضع نموذج ديدانكتيكي في التاريخ"، مطبعة دار القرويين، الدار البيضاء، ط1.
- الدريج محمد (2011)، "عودة إلى تعريف الديدانكتيك"، مجلة علوم التربية، ع 47.
- رشيد بناني، (1991)، "من البيداغوجيا إلى الديدانكتيك (دراسة وترجمة)"، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء.
- سلسلة علوم التربية، (1994)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديدانكتيك، العديدين 9-10، ط1، مطبعة النجاح الجديدة.

- شكير، محمد، (2018)، "ديداكتيك التاريخ من الأسس الاستمولوجية إلى التاريخ المدرسي المقومات المنهجية
- الصديقي، محمد العربي، 2012، "واقع تعلم التعريف التاريخي في السلك الثانوي التأهيلي، من خلال التوجيهات التربوية والكتب المدرسية لمادة التاريخ"، تدرّس التاريخ، وقائع الندوة الوطنية التي نظمها فريق البحث في التاريخ والمجتمع والتواصل بتاريخ 16 ماي، 2010.
- صهود محمد (2002-2003)، "التحقيب التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية"، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية علوم التربية، الرباط.
- عبد الرحيم الحساوي، (2011)، النص التاريخي مقارنة استمولوجية وديداكتيكية، افريقيا الشرق، ط1.
- عبد الله العروي، (1983)، العرب والفكر التاريخي، دار الحقيقة، بيروت.
- عبد الله العروي، (1997)، "مفهوم التاريخ، الجزء الثاني، "الألفاظ والمذاهب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء وبيروت، ط. الثالثة.
- علي أيت أوشان، (2005)، "اللسانيات والديداكتيك"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1.
- محمد شجيع، (2012)، "تدرّس مادة التاريخ في التعليم المدرسي تشخيص الثغرات ورصد الإكراهات التي تحد من فعالية تدرّس مادة التاريخ"، تدرّس التاريخ وقائع الندوة الوطنية التي نظمها فريق البحث في التاريخ والمجتمع والتواصل، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، بتاريخ 2010.
- محمد صهود، (2010/2011)، التحقيب التاريخي من التأصيل الاستمولوجي إلى التعلم المنهجي مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (السنة الأولى باكوريا)، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية، (2009)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدرّس مادة الاجتماعيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي.
- مسعود ضاهر، (1987)، "بروديل والنظرية المتوسطة"، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 43.
- مصطفى الحسني الادريسي، (2004/2005) "مساهمة في ديداكتيك التفكير التاريخي، من الإضاءة النظرية، المنهجية والاستمولوجية، إلى الممارسة في درس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب"، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، كلية علوم التربية.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، (2009)، *مصوغة تكوينية في مادة التاريخ والجغرافية، تخطيط وضعيات تعليمية وتعليمية ووضعية تعليمية استنادا إلى المرجعية اليداكتيكية.*
 - وزارة التربية الوطنية، (2001)، *الميثاق الوطني للتربية والتكوين.*
 - وزارة التربية الوطنية، (2002)، *الكتاب الأبيض، المناهج التربوية للسلك الإعدادي، الج3.*
- المراجع الفرنسية:

- **F. Braudel**, 2013, *Ecrits sur l'histoire*, Edition Flammarion, pp:11-13.
- **HEIMBERG Charles**, (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- **Laurence cornu, Alain Vergnioux**, « *La didactique en question* », Hachette éducation, 1992, Paris.
- **MONIOT Henri**, (1993), *Didactique de L'Histoire*, Nathan, Paris.
- **Monique Flonneau**, (1996), *De la découverte du Monde aux cycle II et III*, Nathan.
- **Mostafa Hassani Idrissi** (2008), *"pour une autre réforme de l'enseignement de l'histoire au Maroc*, Revue Attadriss, N4, FSE.Rabat.
- **Mostafa Hassani Idrissi**, (2005) *Pensé historienne et apprentissage de l'histoire*, L'harmattan, Paris.
- **NORA Pierre**, (1974), *Entre mémoire et histoire*, in faire de l'histoire nouvelles approches Edit Gallimard.
- **Poirier(B)**, (1995), document filmique et apprentissage en histoire, enquête sur les représentations et les pratiques des professeurs des lycées et collèges, INRP.
- **Robert Martineau**, (2009), *l'histoire et l'éducation à la citoyenneté...genèse et fondements d'un périlleux mariage*, formation et profession, vol 16.