

وظائف التربية المعاصرة: الوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية نموذجا

Functions of contemporary education: The societal function of historical education as a model

أ. محمد مليي: متصرف تربوي من المغرب، وحاصل على ماستر في علوم التربية من جامعة محمد الخامس بالرباط.

Mr. MELLY MOHAMMED: Pedagogical Administrator from Morocco, Master in Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat.

Email: mellymhmd@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.56989/benkj.v4i4.834>

الملخص:

تقدم هذه الدراسة نظرة عامة على الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية، وذلك استناداً إلى الوظائف المعاصرة للتربية كما حددها جان ماري دوكيتيل وغاستون ميلاري. وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن السؤال: هل تتحقق التربية التاريخية وظائف التربية المعاصرة؟ لقد قمنا بتحليل الوظائف التي تسعى إليها كل من التربية المعاصرة والتربية التاريخية اعتماداً على منهج وصفي مقارن مكناً من الكشف عن التشابهات والاختلافات بينهما. أظهرت نتائج الدراسة أن وظائف التربية التاريخية تتقاطع مع المفهوم المعاصر للتربية في عدة جوانب. ولذلك، نوصي بأن تعطى الأولوية لتحقيق وظائف التربية المعاصرة خلال تعليم وتعلم التاريخ، وذلك من أجل تعزيز الوعي بالهوية الثقافية والاجتماعية في عالم يطبعه التحول والانفتاح العميق.

الكلمات المفتاحية: التربية التاريخية، الوظائف المعاصرة للتربية، تعليم وتعلم التاريخ.

Abstract:

This study provides an overview of the societal function of historical education, drawing on the contemporary functions as defined by Jean-Marie De Ketele and Gaston Mialaret. It aims to address the question: Does historical education achieve the functions of contemporary education? The study employs a comparative descriptive approach, analyzing the functions sought by both contemporary and historical education to reveal similarities and differences between them. The findings suggest that the functions of historical education intersect with the contemporary concept of education in various aspects. Therefore, we recommend that those interested in historical education prioritize achieving the functions of contemporary education through the teaching and learning of history.

Keywords: Historical education, Contemporary functions of education, Teaching and learning of history.

المقدمة:

إن الاهتمام بالوظائف التي يمكن أن تقدمها التربية ؛ أملته التحولات التي يشهدها العالم ، فالسياق العام الذي تمارس فيه التربية وظائفها يتميز بعدم الاستقرار الاجتماعي وازدياد حدة التوتر بين المواطنين بسبب الآثار السلبية للهيمنة الاقتصادية، فضلاً عن فقدان الثقة في المؤسسات السياسية، واتساع الفجوات بين الأغنياء والفقراء ، ما يؤجج الإرهاب والجريمة وانعدام الأمن (Hargreaves, 2003, p. 1)، وتمثل مهمة التربية في إعداد المواطنين للمشاركة في هذه النقاشات، كما أنه من المنتظر أن يقوم المهتمون بال التربية ببناء وتنمية المهارات من أجل الإبداع والابتكار والمرونة والالتزام بالتغيير ، وفي الوقت نفسه يُنتظر من التربية أن تخفف من مشاكل العولمة، كالاستهلاك المفرط، واتساع الفجوات بين الأغنياء والفقراء (Hargreaves, 2003, p. 10).

إن وظائف التربية المعاصرة تمتد إلى تمكين المواطنين من حقهم في الحياة في سياق يطبعه التغير المستمر؛ فضلاً عن ذلك، فإنها مطالبة بمواكبة هذه التحولات من خلال استهداف الممارسات المنهجية والبيداغوجية التي تتمي لدی المتعلمين مهارات التفكير، ومن هذا المنطلق، فإن البحث والتفكير في وظائف التربية المعاصرة انطلاقاً من وظائف التربية التاريخية عموماً، ووظيفتها الاجتماعية بشكل أخص سيساهم في تزويد الفرد بآليات التفكير النقدي؛ الذي يضمن له أخذ مسافة من الصراعات الكونية المحلية الفكرية والإيديولوجية... التي تميز مجتمعنا المعاصر.

وتجدر بالذكر أننا سنركز في هذه الدراسة على الوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية باعتبارها آلية لتحقيق وظائف التربية المعاصرة، على أننا سنعود في دراسة لاحقة لسبل تحقيق وظائف التربية المعاصرة من خلال الوظيفة الفكرية للتربية التاريخية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التربية عموماً والتربية التاريخية على وجه الخصوص؛ يجب أن تواكب التحولات التي يعرفها العصر ، والتي تفرض علينا التفكير وإعادة النظر في علاقتنا بالعلوم المدرسة باعتبارها حقولاً قادرة على تمكين المواطنين من بناء الفكر النقدي والاستقلال الفكري ، وبالتالي الإجابة عن التساؤلات التي يطرحها التقدم التكنولوجي ، والمساهمة في حل الإشكالات التي أفرزتها الرقمنة والعلوم . وهذه هي إحدى أهم وظائف التربية المعاصرة، ذلك أن الغرض من التربية وأساليبها خضعاً للمراجعة المستمرة ، حيث عمق العلم والتجربة من معرفتنا بالأطفال والكبار والمجتمع، ويظهر ذلك بجلاء من التعريف الذي تبنته الرابطة الدولية للتربية الحديثة حيث تسعى التربية لدعم التنمية الشاملة لقدرات كل شخص سواء كفرد أو كعضو في مجتمع متضامن ، وبالتالي ، فإن التربية

لا يمكن فصلها عن التطور الاجتماعي لأنها إحدى القوى التي تحدهه (Mialaret, 2017, p. 8)، كما أن كلمة التربية ترتبط بنوع الأنشطة التي تقدمها للمستهدف منها، من خلال مجموعة من المعرف، والتي يمكن أن تكون علمية أو تقنية أو فنية أو علوما إنسانية... (Mialaret, 2017, p. 13)، من هنا فإن المشكلة التي تعالجها هذه الدراسة يمكن أن نعبر عنها وفقا للسؤال المركزي الآتي:

- إلى أي حد تعبّر التربية التاريخية عن هذا المفهوم المعاصر للتربية؟
- وتترعرع عن هذا التساؤل المركزي مجموعة الأسئلة الفرعية الآتية:

 - هل توافق الوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية التحولات الذي خضع لها مفهوم التربية المعاصرة؟
 - على أي حد يمكن للوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية أن تتحقق أهداف ووظائف التربية المعاصرة؟
 - كيف ساهم الباحثون في الوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية في معالجة الإشكالات التي تطرحها التربية المعاصرة؟

منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على منهج وصفي مقارن، حيث قمنا بتحليل الوظائف التي تسعى إليها كل من التربية المعاصرة والتربية التاريخية بهدف الكشف عن التشابهات والاختلافات بينهما. وفي هذا الصدد فقد قمنا بقراءة تركيبية لمفهوم التربية انطلاقا من العمل الذي قام به "جان ماري دوكتييل" والذي رصد من خلاله التحول الذي عرفه مفهوم التربية عبر الزمن وربطه بالسياسات السياسية والاقتصادية والتاريخية والثقافية والاجتماعية التي خلقت الأحداث والأفكار التي رسمت مساره (De ketele, 2018, pp. 31-42)، والعمل الذي قام به "غاستون ميلاري" من أجل الكشف عن الامتدادات المعاصرة لهذا المفهوم (Mialaret Gaston, 2017, pp. 11-15)، مستخرجين بذلك المعايير التي من خلال نقوم بقراءة وتحليل وظائف التربية التاريخية عموما ووظيفتها المجتمعية بشكل أخص وبالتالي الإجابة على سؤال: إلى أي حد تعبّر التربية التاريخية عن المفهوم المعاصر للتربية؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من كونها تفتح الأبواب لفهم سبل تطبيق التربية التاريخية من أجل مواجهة التحديات التي تطرحها التربية المعاصرة لمساهمة في المستقبل. كما تستمد أهميتها من

كونها تعمل على رصد الطريقة التي يمكن أن تعزز بها التربية التاريخية الوعي الثقافي والاجتماعي الذي تهتم به التربية المعاصرة بهدف تكوين الهوية الفردية والمجتمعية. وتساعد الدراسة على بسط أهم المراجعات الديداكتيكية المعتمدة في بناء الوظيفة المجتمعية لتعلم التاريخ.

أهداف الدراسة:

- تقديم نظرة عامة على الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية، استناداً إلى الوظائف المعاصرة للتربية كما حددها جان ماري دوكيتيل وغاستون ميلاري.
- تحليل ومقارنة الوظائف التي تسعى إليها كل من التربية المعاصرة والتربية التاريخية؛
- الكشف عن التشابهات والاختلافات بين وظائف التربية المعاصرة والوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية.
- إبراز مناطق الاتصال والتقاطع بين وظائف للتربية المعاصرة ووظائف التربية التاريخية؛

المطلب الأول: الامتداد المعاصر لمفهوم التربية وعلاقته بالتربية التاريخية

أولاً: الامتداد المعاصر لمفهوم التربية

خضع مفهوم التربية للتحول عبر الزمن، وقد تم رصد هذا التحول من خلال ربطه بالسياقات السياسية والاقتصادية والتاريخية والثقافية والاجتماعية التي خلقت الأحداث والأفكار التي رسمت مساره (De ketele, 2018, pp. 31-42)، كما تم الكشف عن الامتدادات المعاصرة لهذا المفهوم (Mialaret, 2017, pp. 11-15). وفي هذا الصدد رصد "جان ماري دوكيتيل" انطلاقاً من منظور زمني أربع مسارات رئيسية لمفهوم التربية، انطلاقاً من أربع حضارات عبرت الزمن وصولاً لعصرنا، وتنقاطع النتائج التي توصل إليها مع ما وصل إليه "غاستون ميلاري" في معالجته للاستعمالات المعاصرة لكلمة تربية. ونقترح في هذا الصدد، قراءة تركيبية لهذين المرجعين، وهدفنا من وراء ذلك استخلاص الأبعاد الأساسية لمفهوم التربية لاستثمارها في محاولة بناء مفهوم التربية التاريخية. وقد عمل دوكيتيل على إبراز البعد الكوني لمفهوم التربية، والذي تم بناؤه عبر الزمن بشكل يتجاوز النزعات المركزية، وتبعاً لذلك، فقد تشكل مفهوم التربية نتيجة لمساهمات مجموعة من الحضارات، ويتعلق الأمر بالحضارة الصينية، والحضارة اليونانية، والحضارة العربية الإسلامية، والحضارات الأصلية، وقد ميز دوكيتيل في هذا الصدد بين ثلاثة سياقات، أثرت في بناء هذا المفهوم وربطته بمختلف مناحي الحياة الإنسانية من اقتصاد، ومجتمع، وثقافة، وسياسة...، وهي:

السياق الأول ذو طبيعة سياسية وثقافية: تؤطره الرغبة في حكامة المجتمع، وضمنه واجه عدد من الفاعلين، عبر مشاريعهم التربوية، تدهور الأوضاع السياسية والاجتماعية، فاستند مشروع

كونفوشيوس Confucius (525 ق.م - 479 ق.م) على مفهومي الطقوس والرجال الطيبين، في حين، ركزت مشاريع الفلاسفة اليونان ولا سيما أرسطو (384 ق.م - 322 ق.م) وأفلاطون (427 ق.م - 347 ق.م) على تكوين "الموطنين" القادرين على تدبير المدينة، أما ابن رشد (1198-1126) وأبن خلدون (1332 - 1406) فقد مكنت مشاريعهما التربوية من التحرر من هيمنة العلوم الدينية واللاهوتية فأظهرها أهمية العلوم الالادينية القائمة على التفكير العلمي في تكوين الشباب، وقد استمر هذا الاتصال مع روسو (1778-1712) وكوندورسيه (1743-1794)، اللذين واجهوا سلطة النبلاء ورجال الدين وعززا صعود تمرد الشعب في مواجهة الالامساواة وصعوبات العيش.

السياق الثاني ذو طبيعة علمية: وظهر تحت تأثير تطور العلوم الإنسانية، حيث ارتبط الزمن بالسياق العلمي أكثر من ارتباطه بالسياق السياسي، مما أنتج الرؤى الجديدة للتربية، فخلال القرن الثامن عشر تزامن مشروع الفكر الموسوعي على تطور العلم والتكنولوجيا، وتميزت نهاية القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين بظهور العلوم الحقة، وفي الوقت نفسه ظهرت العلوم الإنسانية. وفي هذا السياق الذي تميز بما وصفه دوكينيل بـ "الهياج العلمي"، ظهرت مقاربات جديدة، قطعت مع بعض المفاهيم التي اخترقت العلوم الإنسانية وظهرت تخصصات أثرت بشكل كبير على المشاريع التربوية، إذ لم يكن جان بياجيه (1896 - 1980) مقتطعاً بالفيزياء النفسية التي ظهرت في ألمانيا، كما رفض السلوكية، فاحتل مكانة مركبة ضمن علم نفس النمو، من خلال نظريته البنائية في التطور المعرفي، والتي أعطت لمفهوم التربية بعدها جديداً مؤسساً بذلك لظهور الحركة التربوية الجديدة. كما أسس فيغوتسي (1896-1934) علم النفس الروسي فتجاوز بنائية بياجيه (De ketele, 2018, pp. 31-42)، من خلال ابتكار مفهوم منطقة النمو القريبة، حيث يحتاج الطفل إلى الكبار ولللغة للتقدم على اعتبار أن التعلم عملية اجتماعية وثقافية، وبذلك تمكنت السوسية-بنائية من اخترق الحركة التربوية الجديدة وجعلتها تتطور. وعلى الجانب الآخر من المحيط الأطلسي، وفي سياق تميز بتأثير تجريبية جون لو (1632-1704) فسح جون ديوي (1859-1952) المجال أمام القدرات المميزة للمتعلم باعتباره فرداً ووضعها في خدمة المجموعة، بهدف جعل التربية في خدمة الديمقراطية. أما فرويد (1856-1939) الطبيب النساوي، فقد انفصل عن الطب النفسي التقليدي والفيزياء النفسية الألمانية. وتتأثر بعمل جان ماري شاركو (1825-1893) حول التقويم المغناطيسي والهستيريا، ليسلط الضوء على دور اللاوعي في حياة الإنسان، فابتكر علمًا جديداً، عمل ضمنه المحللون النفسيون على دراسة العلاقة التربوية.

أما السياق الأخير فهو ذو طبيعة اجتماعية: وظهر خلاله الاهتمام بالجمهور الذي ظل مستبعداً عن مجال التربية، وفي هذا السياق وسع مجموعة من المتخصصين مجال التربية بهدف تجاوز ربطه بالتعليم الإلزامي والنظام المدرسي. فاهتمت ماريا مونتيسوري (1870-1952) بفئة

الأيتام، وأنشأت **Casa dei bambini** في روما وقامت بتجربة أسلوب جديد للتربية في مرحلة الطفولة المبكرة مما ساهم في إضفاء الطابع الرسمي على ما يسمى بال التربية ما قبل التعليم المدرسي. كما شهد هذا السياق، بروز حركات التربية الشعبية وتعليم الكبار والتعلم مدى الحياة، من خلال تركيز نيكولاي فريديريك سيفيرين جروندتفينج **Grundtvig** (1872-1783) على محو الأمية من خلال تعلم القراءة بهدف توفير التربية للجميع، في حين واجه باولو فريري **Paulo Freire** (1921-1993) سياقاً برازيلياً يتعرض فيه جزء كبير من السكان للقمع تحت وطأة الاستعمار، مما يقتضي تجاوز مبدأ محو الأمية، على أهميته، وابتكر "بيداغوجيا التحرر" من أجل تمكين المضطهدين.

يدل هذا المنظور على أنه من غير الممكن استيعاب مفهوم التربية دون وضعه في سياق يتجاوز العلاقة البسيطة بين المعلم والتلميذ (Mialaret, 2017, p. 8)، وتبعاً لذلك، فقد حدد دوكيتيل، أربعة عناصر أساسية تعبّر عن مسارات التربية عبر القرون باعتبارها أهدافاً للمشاريع التربوية وهي:

(1) **بناء الفرد**: وهو ما عبر عنه كونفوشيوس بـ "تكوين الرجل الصالح"، وهو ما استهدفه الفلسفة اليونانية تحت مسمى التميز؛ (2) **خدمة المجتمع**: أي خلق مجتمع متاغم، كما يقول كونفوشيوس. وتكوين المواطنين القادرين على خدمة المدينة بشكل جيد، كما يقول الفلاسفة اليونانيون؛ وبناء أمة ديمقراطية، حيث يطور كل فرد قدراته المميزة داخل الفصل ويضعها في خدمة المجموعة، بحسب ديوي. (3) **ويرتبط بنوع التعليم المطلوب لتربية الطفل**، وبالتالي خدمة المجتمع: أي **تعليم العلوم اللادينية**، التي تسمح بتنمية القدرة على التفكير العلمي، كما عبر عن ذلك كل من ابن رشد وابن خلدون؛ أو التعليم العام الذي تديره الدولة، بحسب ما ذهب إليه كوندورسيه باولو فريري، وتأثير الطفل على البيئة بحسب بياجيه، ودور الكبار ولللغة لفيجوتسكي، وال العلاقة التربوية والعاطفية الصحية التي اقترحها نهج التحليل النفسي، والممارسة الجماعية للموسيقى، التي نادى بها **JOSE-ANTONIO ABREU** (1939-2018) (De ketele, 2018, pp. 31-42). (4) **ويحدد الجمهور الذي تستهدفه التربية ومكان التربية**: فقد تبين أن التربية، على مر القرون، يجب ألا تقتصر على نوع أو عمر معين من الجمهور، أو أن تتحصر في مكان معين دون آخر، ولكنها تستهدف الجميع، وكل الفئات العمرية وتستمر مدى الحياة، وفي جميع الأماكن (De ketele, 2018, pp. 31-42). وبذلك، فقد شهد مفهوم التربية توسيعاً نحو بداية حياة الإنسان ونحو نهايتها، فبعدما ظل "عمر العقل" لفترة طويلة وفي مجموعة من مناطق العالم هو نقطة بداية التربية، وبدأ التعليم الإلزامي، تبعاً لذلك، في سن السادسة شهد منتصف القرن الماضي ظهور وتطور الاهتمام بالأطفال الصغار، أي أولئك

الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات، خاصة، عندما شجعت مساهمات علماء النفس، وعلماء الأحياء، وعلماء الاجتماع على الاهتمام بالطفل الصغير بشكل مبكر. (Mialaret, 2017, p. 13). وبالتالي، فإن التربية التي تقدمها الأسرة، ثم الحضانة، هي فقط، الحلقة الأولى في السلسلة الطويلة التي تستمر خلال المدرسة، وتمتد طيلة حياة الفرد من خلال التربية الموجهة للبالغين باعتبارهم جزء من الحياة المهنية، حيث تطور تكوين الكبار بشكل كبير سواء داخل الشركات أو داخل المنظمات المتخصصة. فقد حدثت طفرة كبيرة أطرب النقاشات اليوم عن "علوم التربية والتكوين"، كما شرعت أبحاث علم الشيخوخة في تشكيل أسس التربية المخصصة للأشخاص الذين أنهوا نشاطهم المهني. لذلك ليس من المبالغة القول إن التربية موجهة لجميع أعمار الحياة البشرية منذ الولادة وحتى الموت. (Mialaret, 2017, p. 14)

ثانياً: مفهوم التربية التاريخية:

بالنسبة للمهتمين بالتربية التاريخية فإن هذا المفهوم يشمل مجموعة من العناصر، فهي لا تتحصر في التوجيهات الرسمية، ولا تهدف فقط إلى تكوين العقل، من خلال اكتساب المعرفة الفكرية، كما أنها تشمل التعليم، وتميل إلى تطوير جميع القدرات التي يتکيف بها المتعلمون مع محیطهم الطبيعي والاجتماعي، ليصبحوا قادرين على لعب دور شخصي وواع فيه. إن التربية تحضر في وعي المهتمين بالتربية التاريخية كأداة لنقل الثقافة الاجتماعية، وبالتالي فهي أداة لإعادة إنتاج المجتمع، ولكنها أيضاً، وفي المقام الأول، بناء للثقافة الشخصية، وبالتالي، فهي تهدف إلى تحقيق استقلالية الفرد، وإلى التتفيف أي إلى الخروج من الذات والتجربة الشخصية، لأنها افتتاح على ما لم يعشه المرء: (المعرفة الخارجية، ما يرثه المرء من الأجيال السابقة، وما يستعيده من عالم أجنبي، قد يكون قريباً كالطبقة الاجتماعية أو بعيداً كالبلدان النائية)، والتربية هي مقابل اللا تربية التي تكون نتيجة لإعادة صياغة التجربة الشخصية، بدلاً من استخدامها كنقطة للانطلاق (Segal, 2006) ولا تتحصر التربية داخل أسوار المدرسة، وإنما ترافق الفرد سواء "باعتباره طفلاً ومتعلماً أو مواطناً يعيش في مجتمع معين" (صهود، 2018، صفحة 135)

كما يمكن أن ننظر إلى التربية التاريخية باعتبارها إحدى القضايا التي يهتم بها الديداكتيك، حيث يركز الفاعلون (باحثون؛ مدرسون؛ المسؤولون) على التفكير في المتعلم باعتباره المستهدف الأول من المعرف والمهارات والقيم الخاصة بتدريس التاريخ، مما يستدعي وصف وتحليل هذه العناصر، وكذلك يعمل من خلالها الفاعلون على رصد التفاعل بين البحث والممارسات المهنية والتعلم، من خلال تحليل الممارسات التربوية المرتبطة بتدريس التاريخ، كما تهتم التربية التاريخية باعتبارها، إحدى مجالات البحث الديداكتيكي، بالتفكير في التفكير التاريخي، باعتباره أساس المعرفة المدرسية التي يتلقاها المتعلمون، من هنا، ينظر للتربية التاريخية على أنها "التجسيد

العملي والأجرأة التربوية للتفكير التاريخي" (صهود، 2018، صفحة 134)، وبهذا المعنى، فإن التربية التاريخية ترتبط بالنقل الديداكتيكي الهدف لترجمة منهج تفكير المؤرخ ديداكتيكيا (عكي، 2021، صفحة 67).

ظهر التوجه الهدف إلى التفكير والبحث في الترجمة الديداكتيكية للتفكير التاريخي بدول أمريكا الشمالية وأوروبا خلال النصف الأخير من القرن العشرين، الأمر الذي أفرز مجموعة من الأبحاث التي كان الهدف من ورائها تحديد مدى نجاح المتعلمين في القيام بهذا النوع من التفكير، وقد خلصت معظم تلك البحوث إلى أن نتائج التلاميذ على مستوى تعلم التفكير التاريخي كانت متواضعة نظراً لمجموعة من الصعوبات (Duquette, 2011, p. 9)، غير أن التأمل في هذه الصعوبات يمكننا من رصد أبعاد التربية التاريخية، والتي تعبّر عن امتدادات وأهداف التربية المعاصرة:

الصعوبة الأولى: عدم قدرة التلاميذ على نقد معارفهم السابقة:

إن التلاميذ لا يأتون إلى الفصول الدراسية كصفحات بيضاء؛ وإنما كانوا على اتصال بالماضي منذ سن مبكرة، من خلال أسرهم ووسائل الإعلام ومتذلّلين آخرين (Duquette, 2011, pp. 10-11)، وتنكّرنا هذه القضية بالامتدادات المعاصرة لمفهوم التربية، بحيث لم تعد التربية فرد ما نتّيجة للمؤسسة المدرسية فحسب؛ وإنما تلعب فيها المدرسة الموازية دوراً هاماً (Mialaret, 2017, p. 14)، فالتعلّمات والمعارف التي يمتلكها الطفل، تأتي بنسبة كبيرة من خارج المدرسة والفصل الدراسي، حيث يتلقى الطفل في البيئة التي يعيش فيها مجموعة من المؤثّرات: الصحافة، والإذاعة، والتلفزيون، والإنترنت، والتجربة اليومية.. ومن خلال نشاطه الشخصي، يستكشف البيئة ويتّعلم ويكتشف العلاقات السببية (Mialaret, 2017, p. 15)، الأمر الذي يدل على أن التربية التاريخية كنوع من أنواع التربية، يجب أن تمتد إلى الحياة الكاملة للفرد، لأنّه، حتى لو كانت التربية التاريخية المقدمة في المدرسة هي الأنسب للتلاميذ وللحاضر، فإنّها لا تمكن الأطفال من اكتساب ثقافة تاريخية تخدمهم بشكل مستديم، خاصة وأن التربية المدرسية ليست سوى بداية التعلم مدى الحياة. حيث يوجد التاريخ في كل مكان وبأنواع شتى: الكتب والدوريات والأفلام والمسلسلات التلفزيونية والألعاب والمسرح والمتاحف...؛ وهذه إحدى قضايا ورهانات التربية التاريخية، والتي تتجاوز العمل المؤسسي (Segal, 2006) من هنا، يتضح أن التربية التاريخية تعبّر بعمق عن أهداف التربية المعاصرة، والتي لا تقتصر على نوع أو عمر معين من الجمهور، أو أن تتحصّر في مكان معين دون آخر؛ ولكنها تستهدف الجميع، وكل الفئات العمرية وتنتّم مدي الحياة وفي جميع الأماكن (De ketelle, 2018).

الصعوبة الثانية: عدم قدرة التلاميذ على إعادة النظر في فهمنهم للتاريخ كحقائق يقينية وтامة:

ليس من السهل على التلاميذ إدراك الطبيعة النسبية للتاريخ، لأن التاريخ، بالنسبة لهم، سرد حقيقي وكامل وليس تأويلاً نقدياً للماضي. الأمر الذي يمكن أن يتسبب في الفهم المزدوج لهذا التخصص: حيث يميز التلاميذ بين التاريخ كسرد للحقائق كما حدثت فعلاً، وجميع التأويلات التي تعتبر خاطئة، وبالتالي فإن دور التاريخ المدرسي بالنسبة للتلاميذ هو ترسيخ الرواية الحقيقة، لذلك غالباً ما يتفاعل التلاميذ بشكل سلبي مع التأويلات المتناقضة للحدث التاريخي نفسه، مما يعوق إمكانية بناء رؤية تعددية للماضي (Duquette, 2011, p. 12). الواقع أن هذه النتائج، ولئن عبرت عن صعوبة التخلص من طرف التلاميذ على فهم التاريخ كحقائق مطلقة، فإنها عبرت من جانب آخر على بعد آخر من أبعاد التربية التاريخية، والمتمثل في الحرص على تعلم تسلب المعرفة، لتصبح التربية التاريخية، وفقاً لهذا المعنى، إحدى آليات تدريس الالاقيين والمحتمل، الذي يعتبر من أهم المعارف الضرورية لتربية اليوم والمستقبل، ذلك أن مسببات الخطأ والوهم دائمة التجدد داخل المعرفة (موران إدغار، 2002، صفحة 31) وليس المعرفة التاريخية بمعزل عن هذا المتنط، وهذا ما يدفعها للتساؤل حول: كيف يمكننا مساعدة التلاميذ على الانتقال من فهم التاريخ كرواية مكتملة لقبول الطبيعة النسبية لهذا العلم؟ (Duquette, 2011, p. 12)، فهي، إذا، تواجه باستمرار مهمة تعرّض لها الديداكتيكيون باستمرار، ألا وهي مهمة تسلب المعرفة، وتعيم تدريس هذا التسلب في المناهج والبرامج التعليمية (صهود، 2015، الصفحتان 119-143).

الصعوبة الأخيرة: صعوبة تطبيق التلاميذ لتفكير التاريخي خارج الفصول الدراسية:

وترتبط هذه الصعوبة بإشكالية نقل المعرفة، التي تعتبر من صميم انشغالات التربية المعاصرة، فمن منطلق أن التربية التي لا تضع النقل في صميم اهتماماتها، لا يمكن أن تكون تحررية ولا يمكن نعتها بالتربية؛ ومن منطلق أن المكتسبات التي تكرس التبعية للسياق والمواد التي تمت داخلاً، لا يمكن أن ينتج عنها إلا التكرار والتقليد. وانطلاقاً من أن التعلم الذي لا يهتم بفتح آفاق تعلمية جديدة هو مجرد تكيف (Meirieu, 1994). من هذه المنطلقات عمل الباحثون في التربية التاريخية على رصد الصعوبات التي تحول دون تمكن التلاميذ من نقل المعارف التي اكتسبوها داخل الفصل إلى سياقات أخرى، واقتربوا حولاً لذلك بهدف جعلها من ضمن غايات المناهج التعليمية (Duquette, 2011, p. 13)، وتوضح شانتال ديري CHANTAL DÉRY دور التربية التاريخية في نقل المعرفة، من خلال التركيز على أهمية العمل على نقل طريقة التفكير المستوحاة من نهج المؤرخ إلى المجتمع « Le transfert d'un MPIH de l'école à la société » عبر رصد مجهودات الباحثين في التربية التاريخية من أجل إبراز أهمية استخدام هذه الطريقة (MPIH) في ممارسة المواطن، باعتبارها، شكلاً من أشكال التفكير عند التعامل مع المواد

التاريخية، ومع مشاكل الحاضر، أو من خلال اعتبار التفكير التاريخي كأحد العناصر الرئيسية في تشكيل الذكاء الاجتماعي، أو من خلال إبراز علاقة التفكير التاريخي بمستوى دمقرطة المجتمع وتدبير الحياة اليومية، لأن التفكير التاريخي ضروري في عالم تؤثر فيه ديزني و MTV. (Dery, 2008, pp. 11-17)

لقد واجهت هذه الصعوبات تفكير الباحثين في التربية التاريخية، وفي هذا الإطار، خلصوا إلى أن التفكير التاريخي لا يتم اكتسابه بشكل تلقائي، ويطلب تعلمه أن يبذل التلاميذ جهداً كبيراً للتحرر من فهم التاريخ كروايات حقيقة، الأمر الذي يفرز وضعية يتعارض فيها التاريخ المدرسي مع توقعات التلاميذ، لأنه لا يرسخ لديهم المعرفة الحقيقة، ولكنه يؤول الماضي ويشكك في صحة ما يعتبرونه حقيقة مطلقة، الأمر الذي قاد إلى الاهتمام بسبل تسهيل تعلم التاريخ والتساؤل عما إذا كانت دراسة الوعي التاريخي وتطوره ستقدم حلولاً لهذا الإشكال؟ (Duquette, 2011, p. 14)

المطلب الثاني: الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية

تبرز الوظيفة الاجتماعية لتدريس التاريخ أو التربية التاريخية كإحدى غايات المناهج التعليمية، بحيث يجب أن يسمح تدريس التاريخ بتنمية الهوية الوطنية للمتعلم، من خلال مساعدته على اكتشاف جذور هذه الهوية وضمان افتتاحه على المجتمع الذي ينتمي إليه (Provost, 2006, pp. 7-8)، وفي هذا الصدد، فقد اهتمت الأبحاث بالوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية؛ من خلال معالجة الغايات المتداولة من تدريس التاريخ، وذلك عبر تحليل البرامج والكتب المدرسية، لكن، بالموازاة مع ذلك ظهر اتجاه بحثي حديث اهتم بمعرفة الآثار التي يخلفها تدريس التاريخ لدى المتقنين (Laville, 2001, pp. 69-82)، وعليه، فإن التفكير في الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية يتم من خلال التركيز على: البحث في غايات تدريس التاريخ (تحليل المناهج والكتب المدرسية)؛ والبحث في الوعي التاريخي:

أولاً: البحث في غايات تدريس التاريخ (تحليل المناهج والكتب المدرسية)

ويتمحور هذا المجال حول القضايا المرتبطة بالمواطنة والهويات الوطنية، ودور المدرسين كمعبرين عن الحساسيات الاجتماعية في وضع وتنفيذ المناهج، كما يرتبط بروح وقضايا العصر: الديمقراطية، القومية، والآفليات، والإسلام، والمرأة، والشركات العالمية، وقضايا الهجرة. وسنعمل فيما يلي على رصد أهم النتائج التي خلص إليها هذا التيار البحثي بناءً على الدراسة التي قام بها كريستيان لافيل:

النتيجة الأولى: الاهتمام بالقضايا المرتبطة بالمواطنة والهويات الوطنية:

من ضمن أهم الخلاصات التي انتهى إليها كريستيان لافيل من تحليله للإنتاجات التي تناولت هذا الجانب من الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية، أن أغلب الأبحاث تعبّر عن حاجة اجتماعية وسياسية مرتبطة بالسياق الاجتماعي الذي تمت فيه، كما ترتبط بتأثير هذا السياق على فهم الباحثين والفاعلين لمجموعة من القضايا المرتبطة بالمواطنة والهويات الوطنية، ففي سياق توحيد أوروبا، على سبيل المثال، ظهر قلق بشأن تأثير اختلاف مناهج التاريخ في البلدان الأوروبية على بناء الوعي الأوروبي، وفي كندا، أظهر التحليل المقارن لمناهج تاريخ المقاطعات العشر الذي قام به كريستيان لافيل (1996) تشابه تلك البرامج من حيث أهدافها وأسسها البيداغوجية، في الوقت الذي ساد فيه الاعتقاد بأن هناك اختلافاً بين هذه البرامج، وأن هذا الاختلاف من شأنه إنهاء الانقسام السياسي الحالي. يتضح أن هناك اهتماماً بوظيفة التربية المدنية لتدريس التاريخ، ويفسر هذا الاهتمام بالقلق إزاء آثار العولمة، وتزايد تدفقات الهجرة، وما يرتبط بها من إشكاليات الاندماج الاجتماعي للوافدين، وكلها أمور تدفع الباحثين إلى إعادة التفكير في مفاهيم المواطنة والهويات الوطنية (Laville, 2001, pp. 69-82).

في المغرب انطلق مصطفى حسني إدريسي من طرح سؤال: كيف تساهم كتب التاريخ المدرسي في بناء الهوية الوطنية المغربية؟ ولكي يجيب على هذا التساؤل استند إلى تحليل ثلاثة أجيال من الكتب المدرسية تحليلًا نوعياً، فتمكن من تحديد ملامح الهوية المغربية في علاقتها بتصور النظام السياسي لهذه الأخيرة، كما رصد تطورها عبر الإصلاحات التربوية الرئيسية الثلاثة التي شهدتها المغرب في 1970 و1987 و2002 (Hassani Idrissi, 2021, pp. 57-82)

النتيجة الثانية: إبراز دور المدرسين كمعبرين عن الحساسيات الاجتماعية في وضع وتنفيذ المناهج:

يرى كريستيان لافيل أن بعض أبحاث التربية التاريخية تهتم بفهم كيفية وضع مناهج التاريخ، وتحديد العوامل التي توجهها والقوى التي تؤثر فيها. ويفسر الاهتمام بهذا التوجه بأهمية التحول الديمقراطي في العقود الأخيرة، إذ يرغب الجمهور أكثر، وبشكل خاص المدرسوں، بأن يكون لهم رأي في وضع البرامج. ويستشهد كريستيان لافيل على هذا التوجه بمثالين: الأول يتعلق بلانا مارا دي كاسترو سيمان (1998)، التي عملت على فهم مواقف المدرسين ودورهم في تغيير المناهج الدراسية في البرازيل، من خلال تحليل المناهج الدراسية واستطلاع آرائهم، وخلصت لحقيقة تعدد عملية وضع وتنفيذ البرنامج والمناهج في التاريخ؛ نظراً لحساسية المراجعات المجتمعية، أما المثال الثاني الذي سلط الضوء على دور المدرسين في هذا التعقيد؛ فيتمثل في البحث الذي أجراه كريستيان لافيل في كيبك 1998، ومن خلال دراسته لخمسة تغييرات على مستوى المناهج الدراسية على مدى خمسة وعشرين عاماً، فاستخلص أن البرامج التي يوافق عليها المعلمون، هي

فقط، التي تطبق في الممارسة المدرسية، كيما كان شكلها، أو أهدافها، أو محتواها، أو سلطتها (Laville, 2001, pp. 69-82).

من جانبه، يرى أنديري سـيـغال بأن المدرسـين يـسـتجـيبـون في دـعـمـهـم لـبـرـامـج دونـغـيرـهـا لـانتـظـارـاتـ الـمـجـتمـعـ، وـفيـ بـعـضـ الـبـلـادـ يـضـطـرـونـ لـلـقـيـامـ بـذـلـكـ بـوـصـفـهـمـ مـوـظـفـينـ مـدـنـيـينـ وـبـحـكـمـ سـيـطـرـةـ الـدـوـلـةـ. وـفـيـ سـيـاقـاتـ أـخـرـىـ (ـكـيـبـيـكـ)ـ تـحـرـرـ الـمـمـارـسـاتـ التـرـبـوـيـةـ إـلـىـ حدـ كـبـيرـ منـ إـشـرـافـ الـسـلـطـاتـ الـعـامـةـ. غـيرـ أـنـهـ يـؤـكـدـ بـأـنـ الـمـدـرـسـينـ يـتـقـاسـمـونـ فـيـ الـغـالـبـ مـشـاعـرـ الـجـمـهـورـ نـفـسـهـاـ،ـ وـيـضـعـونـ أـنـفـسـهـمـ عـنـ طـيـبـ خـاطـرـ فـيـ خـدـمـةـ الـهـوـيـةـ.

من هنا، دعا البعض إلى ضرورة التركيز على دور المدرس في تكوين الهوية الجماعية للتلاميذ، فاعتمادا على التوجيهات الرسمية والمناهج الدراسية؛ فإن المدرسة كمؤسسة والمدرس كمنتج للخطاب والممارسات، يعتبران فاعلين أساسيين في بناء هذه الهوية (Provost, 2006, 9 p.). ويدعُ المؤرخ الفرنسي دومينيك بورن Dominique Borne، في محاولة لاقتراح حلول للتحكم في هذا الوضع، إلى القول: "إن المعلمين والطريقة التي يتم تكوينهم بها أكثر أهمية من المناهج الدراسية، والأهم من ذلك هو تماست المهمة التي تكلفهم بها الأمة، لأنه بالقدر الذي يُؤول به المدرس الغايات الضمنية للمنهاج، فمن الواجب عليه التشكيك في طبيعة المفاهيم التي تحرّكه وتحدد ممارساته التربوية". (Provost, 2006, p. 9)، خاصة فيما يتعلق بال التربية على المواطنة التي يسعى تدريس التاريخ لتحقيقها.

النتيجة الأخيرة: الارتباط بروح وقضايا العصر ومصالح اللحظة: الديمقراطية، والقومية، والآليات، والإسلام، والمرأة، والشركات العالمية، وقضايا الهجرة..

يرى كريستيان لافيل بأن البحث في محتويات الكتب المدرسية والمناهج الدراسية؛ يتميز بحساسيته نظرا لارتباطه بـ"روح العصر". كما أن السياق الذي أنجزت فيه هذه الأبحاث يعود إلى عقود ما بعد الحرب العالمية إلى اليوم، وكان الهدف الموجه لهذه الأبحاث هو العثور على المشاعر القومية في الكتب المدرسية. وخلال نهاية القرن 20 تزايد الاهتمام بالبحث حول الحيز الممنوح للأقليات في الكتب المدرسية كالنساء، أو الهنود الحمر، كما أن الأحداث الجارية والقضايا الاجتماعية المعاصرة تشجع على البحث، فعلى سبيل المثال، أدى التأثير المتزايد للإسلام في العالم إلى البحث عن مكانته في الكتب المدرسية وفي تدريس التاريخ، وأدت التوترات في الشرق الأوسط، فضلا عن علاقات ما بعد الاستعمار وتدفقات الهجرة، إلى التركيز على صورة الآخر في منطقة البحر الأبيض المتوسط (Laville, 2001, pp. 69-82)، ويساهم هذا التنوع في نشر ثقافة تاريخية تمكن الفرد من العيش في مجتمع يستوعب إلى حد كبير تنوعه وانفتاحه، مما يساعده

في ممارسته لمواطنته باعتباره فرداً مستقلاً فكرياً وعلى وعيٍ تام بجذوره التاريخية، مما يجعله أكثر انصهاراً في مجتمعه (صهود، 2015، الصفحات 135-136).

غير أن الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية لا تتوقف عند حدود رسم التماугم بين الفرد والمجتمع على مستوى الهوية؛ وإنما تعمل على تحليل الوضع المعقد لهذه العلاقة، وفي هذا الصدد يرى ميشيل توزي **Michel Tozzi** (متخصص في ديداكتيك الفلسفة بفرنسا): أن المدرسة يجب عليها مساعدة المتعلم، باعتباره طفلاً أو مراهقاً ومواطناً نشطاً في المستقبل، في بناء هويته الشخصية والجماعية، مع الأخذ في عين الاعتبار أن: هذه الهوية في بعدها الجماعي يجب أن تكون -بالنسبة لغايات التربية- ديمقراطية ومواطنة. الأمر الذي يدفع للتساؤل عن الظروف التي يمكن فيها للممارسة التربوية الديداكتيكية أن تكون اجتماعية وديمقراطية؟ (Provost, 2006, p. 11).

انطلاقاً مما سبق، يخلص كريستيان لافيل إلى أنه لا يمكن اختزال أثر تدريس التاريخ في الكتاب المدرسي أو المنهاج، نظراً لتنوع مصادر تعلم التاريخ، لذلك يجب البحث فيما يستخلصه المتعلم من تعلم التاريخ: إذ بين المناهج والكتب المدرسية من جهة، والتلاميذ من جهة أخرى، هناك العديد من الوسائل؛ وبالتالي، فالحكم على تأثير الكتب المدرسية وعلى باقي المصادر والعوامل المؤثرة في تدريس التاريخ، لا بد من البحث فيما يستخلصه التلاميذ من تعلم هذا التخصص وهذا هو موضوع البحث في الوعي التاريخي، وهو مجال بحثي ظهر في العقود الأخيرة ويزداد باهتمام متزايد (Laville, 2001, pp. 69-82).

ثانياً: البحث في الوعي التاريخي: البحث في أثر تدريس التاريخ بدلاً من تحليل المناهج

يركز البحث في هذا المجال على دراسة أثر تدريس التاريخ، بدلاً من تحليل المناهج والكتب المدرسية؛ حيث يتم التطرق إلى محتوى الوعي التاريخي ومصادره، وعلاقة الوعي التاريخي بالهوية، وعلاقة الوعي التاريخي بالذاكرة.

انطلاقاً من الدراسة التي قام بها كريستيان لافيل حول البحث التجاري في التربية التاريخية، فقد توصل الباحثون إلى حقيقة أن المحتوى التعليمي لا يضمن نتائج التعلم، وأن هناك العديد من العوامل التي تساهم إلى جانب الكتب المدرسية ومحظى دروس التاريخ في التربية التاريخية للتلاميذ. لذا، بدلاً من البحث في مدخلات تعلم التاريخ ومنطقاته، تم الاهتمام بدراسة آثاره الفعلية. ومن هنا ظهر البحث في الوعي التاريخي (الذي يفضل البعض تسميته الذاكرة التاريخية أو الذاكرة الجماعية) وهو مجال بحث يلقي في المؤرخون وديداكتيك التاريخ، وتم تأسيس هذا اللقاء منذ فترة طويلة في ألمانيا، حيث يتم تعريف ديداكتيك التاريخ على أنه دراسة الوعي التاريخي. وقد

انتشر البحث في هذا المجال في البلدان الفرنكوفونية، بفضل أعمال بيير نورا (1984-1995) حول أماكن الذاكرة (Laville, 2001, pp. 69-82)

وتشير كاترين دوكيت إلى وجود غموض يكتفف مفهوم الوعي التاريخي. وفي محاولتها للتوصل لتعريف هذا المفهوم حلت كتابات الباحثين الذين تناولوا الوعي التاريخي، الأمر الذي قادها للتساؤل عن دور الوعي التاريخي في تطور الهوية، والتمييز بين الوعي التاريخي والذاكرة، قبل أن تناقش إمكانية تطوير الوعي التاريخي النقي (Duquette, 2011, p. 34). وفي هذا السياق فقد رصدت دوكيت الجذور الفلسفية الألمانية لهذا المفهوم، حيث يجب على المؤرخ تطوير وعيه التاريخي حتى يتمكن من تحديد ذاتيته، لكي ينفصل عنها كشرط لإدراك حقيقة التاريخ، بحسب ما ذهب إليه كل من هيفل وديلي، أو من خلال اعتبار التاريخ تخصصا يمكن من فهم الماضي عبر استحضاره في الوقت المناسب لفهم الحاضر، الأمر الذي يجعل من ذاتية الباحث أمرا ضروريا لتحقيق الموضوعية، إذ من المستحيل على الإنسان أن يكون موضوعيا في مواجهة التاريخ لأنه جزء منه، وترى كاترين دوكيت بأن الإنسان يظهر وعيه تاريخيا عندما يحاول أن يفهم انتماهه إلى الزمن أو التاريخ بهدف إلقاء نظرة على ما سيكون انطلاقا مما هو كائن بحسب ما ذهب إليه "غادامير". وبالتالي فإن الوعي التاريخي هو وعي بوجود الماضي وبامتداده المحتمل في المجتمع الحالي. بل هو أكثر من ذلك، فهو لا يعبر فقط عن الماضي والحاضر، ولكنه يعبر عن الماضي والمستقبل: فإدراك ما كان عليه المجتمع يمكن من الحكم والاختيار وإعطاء معنى للزمن، وبالتالي تخيل المستقبل بحسب ما نقلته دوكيت عن نيكول توتينو-غيون (Duquette, 2011, p. 35).

من جانبه، يرى كريستيان لافيل أن الأمر لم يعد يتعلق بقياس أثر تدريس التاريخ من خلال تحليل المناهج والكتب المدرسية، ولكن بالبحث عن هذه الآثار في فكر أي أذهان أولئك الذين من تلقوا التدريس، مع الحرص على عدم حصر أو تقييد مصادر التربية التاريخية في التعليم المدرسي، فقد أصبح من البدهيالي اليوم أن مؤسسات أخرى مثل الأسرة، ووسائل الإعلام، والبيئة والظروف المتنوعة للحياة، هي أيضا مصادر مهمة لتعلم التاريخ، ويورد مثلا لبحث يصفه بأنه الأكثر شمولا لهذا المنظور، وقام به خلال تسعينات القرن الماضي كل من النرويجي "ماغني أنجفيك" Magne "والألماني" بودو فون بوريس "Borries Bodo von Angvik" سنة 1997، وينتقل باستطلاع تم إجراؤه في 25 دولة أوروبية بالإضافة إلى إسرائيل وفلسطين وتركيا بين 32000 طفل في سن 15 عاما لمعرفة محتوى وعيهم التاريخي، ويعرف البحث محتوى الوعي التاريخي بأنه "علاقة مركبة بين تأويلات الماضي وتصورات الحاضر وأمال المستقبل". أما الوعي التاريخي فهو "درجة الوعي بالعلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل". ويبين البحث أنه "رغم أن الوعي التاريخي يستند إلى تدريس التاريخ؛ فإنه يستمد أيضا من عوامل أخرى منها المحيط ووسائل الإعلام" (Laville, 2001, pp. 69-82).

أبرزت دوكيات كيف أن للوعي التاريخي دوراً مهماً في ترسیخ الهوية، فهو يغذي الهوية الفردية أو الجماعية لأنّه وعي بالانتماء إلى مجموعة (عائلة أو طبقة أو أمة) لها تاريخ وتراث، وبذلك، فهو يستجيب للحاجة الفطرية للبشر لمعرفة أصولهم. وفي السياق نفسه، تطرقت إلى دور القيم باعتبارها مجموعة من المعايير المشتركة بين أفراد المجتمع وإطاراً مرجعياً ينطلق منه الفرد في عملية اتخاذ قرارات تخص الحاضر وتؤثر على المستقبل. ووفقاً لذلك، فإن المتعلم يسقط قيم الحاضر على أحداث الماضي، مما يجعل الوعي التاريخي للفرد غير ثابت، ولكنه نّظرة مرنّة للماضي تؤثر فيها مجموعة من العوامل الحاملة للقيم مثل المجتمع الذي ينتمي إليه ومكان الإقامة والأحداث التي تخلل حياة الفرد، وكلها متغيرات تجعل من الوعي التاريخي متّحولاً بقدر التحول الذي تحدثه في الهوية (Duquette, 2011, pp. 37-38)

يرى أندي سيغال بأن التمييز بين الذاكرة والتاريخ أمر ضروري على الرغم من الصعوبة التي تكتفف ذلك، وتبعاً لذلك فإنه يرصد علاقة التاريخ بال التربية من خلال إبراز أهمية وظيفة التاريخ كعلم في النشاط التربوي، إذ تدخل التربية التاريخية جهداً من العقلانية والتبعاد والنقد، والموضوعية على تصورات الفرد حول الزمن، وتمثلات الماضي والأفكار حول التغيير الاجتماعي. وقد أفرز هذا التصور مجموعة من الإشكالات المرتبطة بالتساؤل حول ما إذا كانت التربية التاريخية مطالبة بالاستجابة لحاجة تحديد الهوية أم تتميّز قدرات الفكر النقدي والاستقلالية الفكرية لدى الأفراد.

وفي خضم مناقشته لآراء المؤرخين بشكل عام ومعلمي التاريخ بشكل خاص حول أن التعليم المدرسي يجب أن يتجاهل الانشغال بالهوية لصالح التكوين النقدي، يورد أندي سيغال مقتراحاً لهنري مونيو يتعلق بضرورة العمل على "تكوين التلميذ تدريجياً على التعرف على التاريخ النقدي والتاريخ المرتبط بالهوية على حقيقتهما ليعيشوا بوعي رهاناتها، ولفهم أفكارهم السابقة المختلفة وروابطهم التي لا تتفصل"، وفي هذا الصدد، فإن سيغال يرى أنه من الوهم الاعتقاد بأن تدريس التاريخ يجب أن يتخلّى عن أداء وظيفة الهوية لصالح الوظيفة النقدية، غير أنه يثير الانتباه إلى مشكلة التوفيق بين الوظيفتين (Segal, 2006)، إذ أن الإشكال بالنسبة للتاريخ المدرسي هو أن تقديس الذاكرة أو التقليل من شأنها يجعل من نقد روایات المجتمع أمراً مستحيلاً. ولتجنب ذلك يجب إخضاع الروایات المضمنة في الذاكرة للتّأويل المستمر عن طريق التفكير التاريخي، لأن الوعي التاريخي الذي يتغذى على الماضي لفهم الحاضر وتصرّف المستقبل ليس في الواقع شكلان من إشكال التفكير النقدي، فهو لا يشكّ في الروایات التي يستخدمها لإعطاء معنى للزمن، ونتيجة لذلك يمكن للوعي التاريخي أن يبني فهمه للزمن على روایات ثابتة مرتبطة بشكل من إشكال إساءة استخدام الذاكرة، وكذلك على الروایات النقدية الناتجة عن عمل المؤرخ، وهذا التناقض يمثل إشكالية في السياق المدرسي لأن تدريس التاريخ على أساس تطور الوعي التاريخي لن يقود التلميذ إلى

الشكك في الماضي، بل إلى تعلم سرد يمثل دوره في صياغة شعور بالهوية وإضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي والسياسي (Duquette, 2011, p. 40)

الخاتمة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

- 1- مفهوم التربية المعاصرة لا يقتصر على النظام المدرسي فالتعلمات والمعارف، التي يمتلكها الطفل تأتي بنسبة كبيرة من خارج المدرسة، فالطفل يتلقى من البيئة التي يعيش فيها مجموعة من المؤثرات: الصحافة، والإذاعة، والتلفزيون، والإنترنت، والتجربة اليومية.. من خلال نشاطه الشخصي، ويكتشف ويتعلم أشياء كثيرة، ويدرك العلاقات السببية، ذلك أن وسائل الإعلام يتم توجيهها من قبل الإنسان والعمل الذي تمارسه هو فعلًا، وبشكل غير مباشر، عمل جماعة أو فرد. (Mialaret, 2017, p. 15),
- 2- تعمل التربية التاريخية على معالجة الإشكالات التي تطرحها التربية المعاصرة من خلال اعتبار التاريخ أحد مكونات الكينونة الإنسانية من جهة؛ وباعتباره مجالا فكريًا يحيي في الإنسان البعد القيمي والوجداني، وبالتالي، فهو يحافظ على إنسانيته التي تهددها النزعة التقنية (صهود، 2018، صفحة 134).
- 3- تهتم الوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية برصد العلاقة بين التاريخ والتربية من خلال رصد طبيعة ومعنى تعلم التاريخ (Laville, 2001, pp. 82-69)، و تعالج ذلك من خلال الإشكال الذي تطرحه هذه الوظيفة والمتعلق بتعزيز الهوية الجماعية (الوظيفة الاجتماعية).
- 4- تؤكد التربية التاريخية على ضرورة ربط الوظيفة المجتمعية لتعلم التاريخ بتنمية التفكير الندي أو ما نسميه الوظيفة الفكرية للتربية التاريخية وهو نفس الإشكال الذي تهتم به التربية المعاصرة.
- 5- تعزيز "الهوية الجماعية" يعكس واقعا مركبا يرتبط بالسؤال عن كيفية بناء الذاكرة الجماعية. ويعتبر سؤال ما دور التاريخ في هذا البناء؟ أحد الجوانب الرئيسية لهذا السؤال الذي يرقى إلى مستوى إشكالية التربية التاريخية (Segal, 2006).

قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أبرزها:

- 1- ضرورة دراسة تأثير الرقمنة والعلمة على التربية ودورها في تشكيل الهوية التاريخية والثقافية.
- 2- ضرورة اهتمام الأبحاث بكيفية توظيف التربية التاريخية، باعتبارها شكل من أشكال التربية المعاصرة، لتعزيز الوعي الإنساني والعاطفي والقيمي لدى المجتمع والفرد.

- 3- تؤكد على ضرورة حرص المسؤولين علىأخذ التفاعل بين التربية التاريخية والوظائف المعاصرة للتربية بعين الاعتبار خلال وضع المناهج التعليمية.
- 4- نوصي بضرورة تحليل العلاقة بين الوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية والتفكير النقدي، وكيفية التكامل بينهما لتحفيز تربية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين.
- 5- تؤكد على ضرورة الحرص على رصد دور التربية التاريخية في بناء الذاكرة الجماعية والتأثير على الهوية الوطنية والثقافية، وفي نفس الوقت ضمان الانفتاح على القيم الكونية والإنسانية بهدف بناء قدرات المواطنين على مواكبة التحولات التي يعرفها العصر.

قائمة المصادر والمراجع:

- شكير عكي. (2021). التفسير التاريخي تأصيل إبستيمولوجي وتطبيق ديداكتيكي. الرباط: نادية للنشر.
- محمد صهود. (7, 6, 2015). مفهوم الديداكتيك قضايا وإشكالات. التدريس، الصفحات 119-143.
- محمد صهود. (2018). البعد المنهجي والإبستيمولوجي في المعرفة التاريخية. الرباط: مطبع الرباط نت.
- موران إدغار. (2002). تربية المستقبل المعرف السبعةالضرورية لتربية المستقبل. (عزيز لزرق ومنير الحجوي، المترجمون) اليونسكو دار توبقال للنشر.
- transformation de l'éducation au fil du temps, une longue marche. Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 79 | mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté, pp. 31-42.
doi:<https://doi.org/10.4000/ries.6893>
- Dery, C. (2008). ÉTUDE DES CONDITIONS DU TRANSFERT, DU CONTEXTE SCOLAIRE AU CONTEXTE EXTRASCOLAIRE, D'UN MODE DE PENSÉE D'INSPIRATION HISTORIENNE CHEZ DES ÉLÈVES DU 3E CYCLE PRIMAIRE. MONTRÉAL: UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL Service des bibliothèques.

Duquette, c. (2011). LE RAPPORT ENTRE LA PENSEE HISTORIQUE ET LA CONSCIENCE HISTORIQUE, Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec,. QUÉBEC.

De ketele, J.-m. (2018, décembre). La plus tard et après.
doi:<http://dx.doi.org/doi:10.1522/24910511>

Hassani Idrissi, M. (2021). ECRITS SUR L'HISTOIRE ENSEIGNÉE AU MAROC. PARIS: L'HARMATTAN.

Laville, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique: Mise en perspective et orientations actuelles. PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION, 2(N° 53), pp. 82–69. Récupéré sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP053-8.pdf>

Meirieu, P. (1994, septembre–octobre). LE TRANSFERT DE CONNAISSANCES :éléments pour un travail en formation. Consulté le 12 14, 2022, sur Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie: <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte>

Mialaret, G. (2017). Les sciences de l'éducation. paris: que sais je.

Provost, C. (2006). L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LA FONCTION IDENTITAIRE: ÉTUDE DES PROCÉDÉS DE FORMATION DE L'IDENTITÉ COLLECTIVE. MONTRÉAL: UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. Consulté le décembre 18, 2022, sur <https://archipel.uqam.ca/2098/1/M9211.pdf>

Segal, A. (2006, 11 15). L'éducation par l'histoire L'éducation 25 ans