

وظائف التربية المعاصرة: الوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية نموذجا

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

أ. محمد ميلي: 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 استنادا إلى الوظائف المعاصرة للتربية كما حددها جان ماري دوكتيل وغاستون ميلاري. وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن السؤال: هل تحقق التربية التاريخية وظائف التربية المعاصرة؟ لقد قمنا بتحليل الوظائف التي تسعى إليها كل من التربية المعاصرة والتربية التاريخية اعتمادا على منهج وصفي مقارنة مكننا 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؛ أملت التحولات التي يشهدها العالم، فالسياق العام الذي تمارس فيه التربية ووظائفها يتميز بعدم الاستقرار الاجتماعي وازدياد حدة التوتر بين المواطنين بسبب الآثار السلبية للهيمنة الاقتصادية، فضلا عن فقدان الثقة في المؤسسات السياسية، واتساع الفجوات بين الأغنياء والفقراء، ما يوجب الإرهاب والجريمة وانعدام الأمن (Hargreaves, 2003, p. 1)، وتتمثل مهمة التربية في إعداد المواطنين للمشاركة في هذه النقاشات، كما أنه من المنتظر أن يقوم المهتمون بالتربية ببناء وتنمية المهارات من أجل الإبداع والابتكار والمرونة والالتزام بالتغيير، وفي الوقت نفسه يُنتظر من التربية أن تخفف من مشاكل العولمة، كإستهلاك 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 التغيير المستمر؛ فضلا عن ذلك، فإنها مطالبة بمواكبة هذه التحولات من خلال استهداف الممارسات المنهجية والبيداغوجية التي تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير، ومن هذا المنطلق، فإن البحث والتفكير في وظائف التربية المعاصرة انطلاقا من وظائف التربية التاريخية عموما، 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.

وجدير 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 عموما والتربية التاريخية على وجه الخصوص؛ يجب أن تواكب التحولات التي يعرفها العصر، والتي تفرض علينا التفكير وإعادة النظر في علاقتنا بالعلوم المدرسة باعتبارها حقولا 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 والعولمة. وهذه هي إحدى أهم وظائف التربية المعاصرة، ذلك أن الغرض من التربية وأساليبها خضعا 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 تحدده (Mialaret, 2017, p. 8)، كما أن كلمة التربية ترتبط بنوع الأنشطة التي تقدمها للمستهدف منها، من خلال مجموعة من المعارف، 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 تعبر التربية التاريخية عن هذا المفهوم المعاصر للتربية؟

وتتفرع عن هذا التساؤل المركزي مجموعة الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل تواكب الوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية التحولات التي خضع لها مفهوم التربية المعاصرة؟
- على أي حد يمكن للوظيفة المجتمعية للتربية التاريخية أن تحقق 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 مقارنة، 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 دوكتيل" والذي رصد من خلاله التحول الذي عرفه مفهوم التربية عبر الزمن وربطه بالسياقات 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 تعبر 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 للمساهمة 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 المرجعيات الديداكتيكية المعتمدة في بناء الوظيفة المجتمعية لتعلم التاريخ.

أهداف الدراسة:

- تقديم نظرة عامة على الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية، استنادًا إلى الوظائف المعاصرة للتربية كما حددها جان ماري دوكتيل 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 التربية المعاصرة ووظائف التربية التاريخية؛

المطلب الأول: الامتداد المعاصر لمفهوم التربية وعلاقته بالتربية التاريخية

أولاً: الامتداد المعاصر لمفهوم التربية

خضع مفهوم التربية للتحويل 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 دوكتيل" انطلاقاً من منظور زمني أربع مسارات رئيسية لمفهوم التربية، انطلاقاً من أربع حضارات عبرت الزمن وصولاً لعصرنا، وتتقاطع 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 دوكتيل 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 دوكتيل 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: توطئه الرغبة في حكامه 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 "المواطنين" القادرين على تدبير المدينة، أما ابن رشد (1126-1198) وابن خلدون (1332 - 1406) فقد مكنت مشاريعهما التربوية من التحرر من هيمنة العلوم الدينية واللاهوتية فأظهرا أهمية العلوم اللادينية القائمة على التفكير العلمي في تكوين الشباب، وقد استمر هذا الاتصال مع روسو (1778-1712) وكوندورسيه (1743-1794)، اللذين واجها سلطة النبلاء ورجال الدين وعززا صعود تمرد الشعب في مواجهة اللامساواة 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 دوكتيل ب "الهيّاج 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)** مقتنعًا بالفيزياء النفسية التي ظهرت في ألمانيا، كما رفض السلوكية، فاحتل مكانة مركزية ضمن علم نفس النمو، من خلال نظريته البنائية في التطور المعرفي، والتي أعطت لمفهوم التربية بعدا جديدا مؤسسا بذلك لظهور **الحركة التربوية الجديدة**. كما أسس **فيغوتسكي (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 واللغة للتقدم على اعتبار أن التعلم عملية اجتماعية وثقافية، وبذلك تمكنت **السوسيو-بنائية** من اختراق الحركة التربوية الجديدة وجعلتها تتطور. وعلى الجانب الآخر من المحيط الأطلسي، وفي سياق تميز بتأثير تجريبية **جون لوك (1632-1704)** فسح **جون ديوي (1859-1952)** المجال أمام القدرات المميزة للمتعلم باعتباره فردا ووضعها في خدمة المجموعة، بهدف جعل التربية في خدمة الديمقراطية. أما **فرويد (1856-1939)** الطبيب النمساوي، فقد انفصل عن الطب النفسي التقليدي والفيزياء النفسية الألمانية. وتأثر بعمل **جان ماري شاركو (1825-1893)** حول التنويم المغناطيسي والهستيريا، ليعلم الضوء على دور اللاوعي في حياة الإنسان، فابتكر علما جديدا، عمل ضمنه المحللون النفسيون على دراسة العلاقة التربوية.

أما السياق الأخير فهو ذو طبيعة اجتماعية: وظهر خلاله الاهتمام بالجمهور الذي ظل مستبعدا 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 بالتربية ما قبل التعليم المدرسي. كما شهد هذا السياق، بروز حركات التربية الشعبية وتعليم الكبار والتعلم مدى الحياة، من خلال تركيز **نيكولاي فريدريك سيفيرين جروندتفيغ (1783-1872)** على محو الأمية من خلال تعلم القراءة بهدف توفير التربية للجميع، في حين واجه **باولو فرييري Paulo Freire (1913-1997)** سياقًا برازيليًا يتعرض فيه جزء كبير من السكان للقمع تحت وطأة الاستعمار، مما يقتضي تجاوز مبدأ محو الأمية، على أهميته، وابتكار "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 (8, Mialaret, 2017), وتبعًا لذلك، فقد حدد **دوكيتيل**، أربعة عناصر أساسية تعبر عن مسارات التربية عبر القرون باعتبارها أهدافًا للمشاريع التربوية وهي:

(1) **بناء الفرد**: وهو ما عبر عنه كونفوشيوس بـ "تكوين الرجل الصالح"، وهو ما استهدفته الفلسفة اليونانية تحت مسمى التميز؛ (2) **خدمة المجتمع**: أي خلق مجتمع متناغم، 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. (De ketele, 2018, pp. 31-42)؛ (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 تدبره الدولة، بحسب ما ذهب إليه كوندورسييه باولو فرييري، وتأثير الطفل على البيئة بحسب بياجيه، ودور الكبار واللغة ليفيجوتسكي، والعلاقة 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 تنحصر 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 توسعًا نحو بداية حياة الإنسان ونحو نهايتها، فبعدما ظل "عمر العقل" لفترة طويلة وفي مجموعة من مناطق العالم هو نقطة بداية التربية، وبدأ التعليم الإلزامي، تبعًا لذلك، في سن السادسة شهد منتصف القرن الماضي ظهور وتطور الاهتمام بالأطفال الصغار، أي أولئك

الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات، خاصة، بعدما 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 أطرت النقاشات اليوم عن "علوم التربية والتكوين"، كما شرعت أبحاث علم الشيخوخة في تشكيل أسس التربية المخصصة للأشخاص الذين أنهموا 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 تنحصر في التوجيهات الرسمية، ولا تهدف فقط إلى تكوين العقل، من خلال اكتساب المعرفة الفكرية، كما أنها تشمل التعليم، وتميل إلى تطوير جميع القدرات التي يتكيف بها المتعلمون مع محيطهم 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 التنقيف أي إلى الخروج من الذات والتجربة الشخصية، لأنها انفتاح على ما لم يعيشه 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 تتكون نتيجة لإعادة صياغة التجربة الشخصية، بدلاً من استخدامها كنقطة للانطلاق (Segal , 2006) ولا تنحصر التربية داخل أسوار المدرسة، وإنما ترافق الفرد سواء "باعتباره طفلاً ومنتعماً أو مواطناً يعيش في مجتمع معين" (صهود، 2018، صفحة 135)

كما يمكن أن ننظر إلى التربية التاريخية باعتبارها إحدى القضايا التي يهتم بها الديدكتيك، حيث يركز الفاعلون (باحثون؛ مدرسون؛ المسؤولون) على التفكير في المتعلم باعتباره المستهدف الأول من المعارف 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 الديدكتيكي، بالتفكير في التفكير التاريخي، باعتباره أساس المعرفة المدرسية التي يتلقاها المتعلمون، من هنا، ينظر للتربية التاريخية على أنها "التجسيد

العملي والأجراً التربوية للتفكير التاريخي" (صهود، 2018، صفحة 134)، وبهذا المعنى، فإن التربية التاريخية ترتبط بالنقل الديدانكتيكي الهادف لترجمة منهج تفكير المؤرخ ديدانكتيكا (عكي، 2021، صفحة 67).

ظهر التوجه الهادف إلى التفكير والبحث في الترجمة الديدانكتيكية 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 يمكّننا من رصد أبعاد التربية التاريخية، والتي تعبر 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 ومتدخلين آخرين (Duquette, 2011, pp. 10-11)، وتذكرنا هذه القضية بالامتدادات المعاصرة لمفهوم التربية، بحيث لم تعد تربية فرد ما نتيجة للمؤسسة المدرسية فحسب؛ وإنما تلعب فيها المدرسة الموازية دوراً هاماً (Mialaret, 2017, p. 14)، فالتعلمات والمعارف التي يمتلكها الطفل، تأتي بنسبة كبيرة من خارج المدرسة والفصل الدراسي، حيث يتلقى الطفل في البيئة التي يعيش فيها مجموعة من المؤثرات: الصحافة، والإذاعة، والتلفزيون، والإنترنت، والتجربة اليومية.. ومن خلال نشاطه الشخصي، يستكشف البيئة ويتعلم 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، لأنه، حتى لو كانت التربية التاريخية المقدمة في المدرسة هي الأنسب للتلاميذ وللحاضر، فإنها 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 تعبر بعمق عن أهداف التربية المعاصرة، والتي لا 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)

الصعوبة الثانية: عدم قدرة التلاميذ على إعادة النظر في فهمهم للتاريخ كحقائق يقينية وتامة:

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 الحقيقية، لذلك فعلاً ما يتفاعل التلاميذ بشكل سلبي مع التأويلات المتناقضة للحدث التاريخي نفسه، مما يعوق إمكانية بناء رؤية تعددية للماضي (Duquette, 2011, p. 12). والواقع أن هذه النتائج، ولئن عبرت عن صعوبة التحلي 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 تنسيب المعرفة، لتصبح التربية التاريخية، وفقاً لهذا المعنى، إحدى آليات تدريس اللائقين والمحتمل، الذي يعتبر من أهم المعارف الضرورية لتربية اليوم والمستقبل، ذلك أن مسببات الخطأ والوهم دائمة التجدد داخل المعرفة (موران إدغار، 2002، صفحة 31) وليست المعرفة التاريخية بمعزل عن هذا المنطق، 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، إذاً، تواجه باستمرار مهمة تعرض لها الديداكتيكيون باستمرار، ألا وهي مهمة تنسيب المعرفة، وتعميم تدريس هذا التنسيب في المناهج والبرامج التعليمية (صهود، 2015، الصفحات 119-143).

الصعوبة الأخيرة: صعوبة تطبيق التلاميذ للتفكير 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 تحريرية ولا يمكن نعتها بالتربية؛ ومن منطلق أن المكتسبات التي تركز التبعية للسياق والمواد التي تمت داخلها، لا يمكن أن ينتج عنها إلا التكرار والتقليد. وانطلاقاً من أن التعلم الذي لا يهتم بفتح آفاق تعليمية جديدة هو مجرد تكييف (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، واقترحوا حلولاً 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 إلى « 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 المواطنة، 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 ديمقراطية 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، ويتطلب تعلمه أن يبذل التلاميذ جهداً كبيراً للتحرك من فهم التاريخ كروايات حقيقية، الأمر الذي يفرز وضعية يتعارض فيها التاريخ المدرسي مع توقعات التلاميذ، لأنه لا يرسخ لديهم المعرفة الحقيقية، 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 حلاً لهذا الإشكال؟ (Duquette, 2011, p. 14)

المطلب الثاني: الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية

تبرز الوظيفة الاجتماعية لتدريس التاريخ أو التربية التاريخية كأحدى غايات المناهج التعليمية، بحيث يجب أن يسمح تدريس التاريخ بتنمية الهوية الوطنية للمتعلم، من خلال مساعدته على اكتشاف جذور هذه الهوية وضمان انفتاحه على المجتمع الذي ينتمي إليه (Provost, 2006, pp. 7-8)، وفي هذا الصدد، فقد اهتمت الأبحاث بالوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية؛ من خلال معالجة الغايات المتوخاة 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 المتلقين (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، والأقليات، والإسلام، والمرأة، والشركات العالمية، وقضايا الهجرة. وسنعمل فيما يلي على رصد أهم النتائج التي خلص إليها هذا التيار البحثي بناء 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 تعبر 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 تحليلاً 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 فأكثر، وبشكل خاص المدرسون، 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 تعقد عملية وضع وتنفيذ البرنامج والمناهج في التاريخ؛ نظراً لحساسية المرجعيات 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 لخمس تغييرات على مستوى المناهج الدراسية على مدى خمسة وعشرين عاماً، فاستخلص أن البرامج التي يوافق عليها المعلمون، هي

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

من جانبه، يرى أندري سيغال بأن المدرسين يستجيبون في دعمهم لبرامج دون غيرها لانتظارات المجتمع، وفي بعض البلدان يضطرون للقيام بذلك بوصفهم موظفين مدنيين وبحكم سيطرة الدولة. وفي سياقات أخرى (كيبك) تتحرر الممارسات التربوية إلى حد كبير من إشراف السلطات العامة. غير أنه يؤكد بأن المدرسين يتقاسمون في الغالب مشاعر الجمهور نفسها، ويضعون أنفسهم عن طيب خاطر في خدمة الهوية.

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, p. 9). ويذهب 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 تماسك المهمة التي تكلفهم بها الأمة، لأنه بالقدر الذي يؤول به المدرس الغايات الضمنية للمناهج، فمن الواجب عليه التشكيك في طبيعة المفاهيم التي تحركه وتحدد ممارساته التربوية." (Provost, 2006, p. 9)، خاصة فيما يتعلق بالتربية على المواطنة التي يسعى تدريس التاريخ لتحقيقها.

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

يرى كريستيان لافيل بأن البحث في محتويات الكتب المدرسية والمناهج الدراسية؛ يتميز بحساسيته نظرا لارتباطه ب: "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 يساهم

في ممارسته لمواطنته باعتباره فردا مستقلا فكريا وعلى وعي تام بجذوره التاريخية، مما يجعله أكثر انصهارا في مجتمعه (صهود، 2015، الصفحات 135-136).

غير أن الوظيفة الاجتماعية للتربية التاريخية لا تتوقف عند حدود رسم التناغم 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 طفلا أو مرافقا ومواطننا نشطا 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)

انطلاقا مما سبق، يخلص كريستيان لافيل إلى أنه لا يمكن اختزال أثر تدريس التاريخ في الكتاب المدرسي أو المنهاج، نظرا لتعدد 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 الوسائط؛ وبالتالي، فللحكم 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 ويحظى باهتمام متزايد (Laville, 2001, pp. 69-82).

ثانيا: البحث في الوعي التاريخي: البحث في أثر تدريس التاريخ بدلا من تحليل المناهج

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

انطلاقا من الدراسة التي قام بها كريستيان لافيل حول البحث التجريبي 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 ومحتوى دروس التاريخ في التربية التاريخية للتلاميذ. لذا، وبدلا من البحث في مدخلات تعلم التاريخ ومنطلقاته، تم الاهتمام بدراسة آثاره الفعلية. ومن هنا ظهر البحث في الوعي التاريخي (الذي يفضل البعض تسميته بالذاكرة التاريخية أو الذاكرة الجماعية) وهو مجال بحثي يلتقي فيه المؤرخون وديداكتيكيو التاريخ، وتم تأسيس هذا اللقاء منذ فترة طويلة في ألمانيا، حيث يتم تعريف ديديكتيك التاريخ على أنه دراسة الوعي التاريخي. وقد

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

وتشير كاترين دو كيت إلى وجود غموض يكتنف 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، والتميز بين الوعي التاريخي والذاكرة، قبل أن تناقش إمكانية تطوير الوعي التاريخي النقدي (Duquette, 2011, p. 34). وفي هذا السياق فقد رصدت دو كيت الجذور الفلسفية الألمانية لهذا المفهوم، حيث يجب على المؤرخ تطوير وعيه التاريخي حتى يتمكن من تحديد ذاتيته، لكي يفصل عنها كشرط لإدراك حقيقة التاريخ، بحسب ما ذهب إليه كل من هيغل وديلثي، أو من خلال اعتبار التاريخ تخصصاً يمكن من فهم الماضي عبر استحضاره في الوقت المناسب لفهم الحاضر، الأمر الذي يجعل من ذاتية الباحث أمراً ضرورياً لتحقيق الموضوعية، إذ من المستحيل على الإنسان أن يكون موضوعياً في مواجهة التاريخ لأنه جزء منه، وترى كاترين دو كيت بأن الإنسان يظهر وعياً تاريخياً عندما يحاول أن يفهم انتمائته إلى الزمن أو التاريخ بهدف إلقاء نظرة على ما سيكون انطلاقة 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 دو كيت عن نيكول توتيو-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 البدهي اليوم أن مؤسسات أخرى مثل الأسرة، ووسائل الإعلام، والبيئة والظروف المتنوعة للحياة، هي أيضاً مصادر مهمة لتعلم التاريخ، ويورد مثالا لبحث يصفه بأنه الأكثر شمولاً لهذا المنظور، وقام به خلال تسعينات القرن الماضي كل من النرويجي "ماغني أنجفيك" Magne Angvik والألمانية "بودو فون بوريس" Borries Bodo von سنة 1997، ويتعلق باستطلاع تم إجراؤه في 25 دولة أوروبية بالإضافة إلى إسرائيل وفلسطين وتركيا بين 32000 طفل في سن 15 عاماً لمعرفة محتوى وعيهم التاريخي، ويعرف البحث محتوى الوعي التاريخي بأنه "علاقة مركبة بين تأويلات الماضي وتصورات الحاضر وآمال 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 أيضاً من عوامل أخرى منها المحيط ووسائل الإعلام" (Laville, 2001, pp. 69-82).

أبرزت **دوكايت** كيف أن للوعي التاريخي دورا مهما في ترسيخ الهوية، فهو يغذي الهوية الفردية أو الجماعية لأنه 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 وإطارا مرجعيا ينطلق منه الفرد في عملية اتخاذ قرارات تخص الحاضر وتؤثر على المستقبل. ووفقا لذلك، فإن المتعلم يسقط قيم الحاضر على أحداث الماضي، مما يجعل الوعي التاريخي للفرد غير ثابت، ولكنه نظرة مرنة للماضي تؤثر فيها مجموعة من العوامل الحاملة للقيم مثل المجتمع الذي ينتمي إليه ومكان الإقامة والأحداث التي تتخلل حياة الفرد، وكلها متغيرات تجعل من الوعي التاريخي متحولا بقدر التحول الذي تحدثه في الهوية (Duquette, 2011, pp. 37-38)

يرى أندري سيغال بأن التمييز بين الذاكرة والتاريخ أمر ضروري على الرغم من الصعوبة التي تكتنف ذلك، وتبعاً لذلك فإنه يرصد **علاقة التاريخ بالتربية** من خلال إبراز أهمية وظيفة التاريخ كعلم في النشاط التربوي، إذ تدخل التربية التاريخية جهداً من العقلانية والتباعد والنقد، والموضوعية على تصورات الفرد حول الزمن، وتمثيلات 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 تنمية قدرات الفكر النقدي والاستقلالية الفكرية لدى الأفراد.

وفي خضم مناقشته لأراء المؤرخين بشكل عام ومعلمي التاريخ بشكل خاص حول أن التعليم المدرسي يجب أن يتجاهل الانشغال بالهوية لصالح التكوين النقدي، يورد أندري سيغال مقترحا **لهنري مونيو** يتعلق بضرورة العمل على "تكوين التلاميذ تدريجياً على التعرف على التاريخ النقدي والتاريخ المرتبط بالهوية على حقيقتهما ليعيشوا بوعي رهاناتهما، ولفهم أفكارهم السابقة المختلفة وروابطهم التي لا تنفصل"، وفي هذا الصدد، فإن سيغال يرى أنه من الوهم الاعتقاد بأن تدريس التاريخ يجب أن يتخلى 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 روايات المجتمع أمراً مستحيلاً. ولتجنب ذلك يجب إخضاع الروايات المضمنة في الذاكرة للتأويل المستمر عن طريق التفكير التاريخي، لأن الوعي التاريخي الذي يتغذى على الماضي لفهم الحاضر وتصور المستقبل ليس في الواقع شكلاً من أشكال التفكير النقدي، فهو لا يشكك في الروايات التي يستخدمها لإعطاء معنى للزمن، ونتيجة لذلك يمكن للوعي التاريخي أن يبني فهمه للزمن على روايات ثابتة مرتبطة بشكل من أشكال إساءة استخدام الذاكرة، وكذلك على الروايات النقدية الناتجة عن عمل المؤرخ، وهذا التناقض يمثل إشكالية في السياق المدرسي لأن تدريس التاريخ على أساس تطور الوعي التاريخي لن يقود التلاميذ إلى

التشكيك في الماضي، بل إلى تعلم سرد يتمثل 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 فالتعلم 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، ويستكشف ويتعلم أشياء كثيرة، ويدرك العلاقات السببية، ذلك أن وسائل الإعلام يتم توجيهها من قبل الإنسان والعمل الذي تمارسه هو فعلاً، 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 مجالاً فكرياً 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)، وتعالج ذلك من خلال الإشكالات التي تطرحها هذه الوظيفة والمتعلق بتعزيز الهوية الجماعية (الوظيفة الاجتماعية).
- 4- تؤكد التربية التاريخية على ضرورة ربط الوظيفة المجتمعية لتعلم التاريخ بتنمية التفكير النقدي أو ما نسميه الوظيفة الفكرية للتربية التاريخية وهو نفس الإشكالات التي تهتم به التربية المعاصرة.
- 5- تعزيز "الهوية الجماعية" يعكس واقعا مركبا يرتبط بالتساؤل عن كيفية بناء الذاكرة الجماعية. ويعتبر سؤال ما دور التاريخ في هذا البناء؟ أحد الجوانب الرئيسية لهذا التساؤل الذي يرقى إلى مستوى إشكالية التربية التاريخية (Segal , 2006).

قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أبرزها:

- 1- ضرورة دراسة تأثير الرقمنة والعولمة 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 على أخذ 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 تنمية 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 إبستمولوجي وتطبيق ديدكتيكي. الرباط: نادي للنشر.
- محمد صهود. (7, 6, 2015). مفهوم الديدكتيك قضايا وإشكالات. التدريس، الصفحات 119-143.
- محمد صهود. (2018). البعد المنهجي والإبستمولوجي في المعرفة التاريخية. الرباط: مطابع الرباط نت.
- موران إدغار. (2002). تربية المستقبل المعارف السبعة الضرورية لتربية المستقبل. (عزيز لزرق ومينير الحجوي، المترجمون) اليونسكو ودار 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 HISTORIQUE 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