HNSJ Humanitarian & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net
مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة
معامل التأثير العربي للعام 2020م = 0.44

عنوان البحث

التاريخ: الحس النقدي والقيم

منير الحسناوي[1]

[1] طالب باحث بسلك الدكتوراه، كلية علوم التربية، الرباط/ المغرب.

بريد الكتروني: hasmouni79@gmail.com

تاريخ النشر: 2021/05/01م تاريخ القبول: 2021/04/25م

المستخلص

تسود في كثير من الأذهان نظرة تختزل التاريخ في مجموعة من الأحداث والتواريخ التي يسهل على المرء استيعابها وذلك عبر حفظها وتذكرها دون بذل أي جهد فكري. وهي صورة نمطية انتقلت حتى للأوساط التربوية، وترسخت لدى المتعلمين الذين ينظرون الى التاريخ كمادة مملة لا تساهم في تنمية قدراتهم وتكوين شخصياتهم. ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة التي تحاول تصحيح هذا المعتقد عبر إبراز الوظائف التربوية للتاريخ ودورها في تعزيز الجوانب المهارية وترسيخ الحس النقدي وقيم المواطنة. ولعل من أهمها هو امتلاك الفكر النقدي الذي يمكن من مساءلة وفهم الأحداث فهما صحيحا. كما أن التاريخ يساهم في تشكيل الهوية وبناء الشخصية وتقديم خدمات سامية للإنسانية، فهي تغوص في الماضي لتخرج بعبر لا متناهية، ذلك أن معرفة مآسي الماضي، تمكن المجتمعات من تجنبها في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: الفكر التاريخي – الحس النقدي – القيم – المواطنة.

RESEARCH ARTICLE

HISTORY: CRITICAL SENSE AND VALUES

Mounir Al-Hasnawi[1]

[1] PhD Student, Faculty of Education Sciences, Rabat / Morocco.
Email: hasmouni79@gmail.com

Published at 01/05/2021 **Accepted at 25/04/2021**

Abstract

There is a view that reduces history to a set of events and dates that are easy to understand by memorizing and remembering them without any intellectual effort. It is a stereotype that has been transmitted even to educational circles, and has become entrenched among learners who view history as a boring subject that does not contribute to the development of their abilities and the formation of their personalities. Hence the importance of this study, which tries to correct this belief by highlighting the educational functions of history and their role in enhancing the skill aspects and consolidating the critical sense and values of citizenship. Perhaps one of the most important of them is the possession of critical thinking that enables correct understanding of events. History also contributes to shaping identity, building character, and providing sublime services to humanity, as it dives into the past to emerge through endless passages, because knowing the tragedies of the past enables societies to avoid them in the future.

Key Words: historical thought, Critical sense, values, citizenship.

مقدمة

يعد التاريخ من المواد الدراسية الأساسية التي تساهم في تكوين المتعلم، لما يتضمنه من وظائف وقيم تربوية من شأنها أن تنمي جوانب متعددة من شخصيته سواء منها المعرفية، المهارية أو الوجدانية وتساعده على فهم أحداث الماضي فهما صحيحا ومن ثم ربطها بحاضره ومستقبله. كما من تنمية ذكائه الاجتماعي وبلورة حسه النقدي، وتمكينه من الأدوات المعرفية والمنهجية التي تمكنه من فهم ومعالجة الأحداث والإشكالات التاريخية، والتشبع بالقيم الايجابية وروح المواطنة.

أولا التاريخ والفكر النقدي

التموضع في الزمن لفهم الأحداث

إن أول موضوع يعلمه التاريخ هو القدرة على الموضعة في الزمان، أي القدرة على وضع الأحداث في سياقها الزمني، إذ أن لكل حدث مسار زمني، لا يخضع لدقة أو انتظام، ولكن المؤرخ يحاول تنظيمه بإحداث تقطيعات زمنية حسب ما يراه مناسبا، وعليه اختيار الفترات الزمنية، التي تتميز بطفو أحداث مهمة على الساحة، هذه الأحداث، يعمل على إعادة تنظيمها وترتيبها وفق تراتب زمني محكم، فالتاريخ يساعد التلميذ على وضع مسافة بينه وبين أحداث الحاضر، وكذا على وضع الأحداث في بعدها التاريخي لفهمها. فهي تذكره بأن الحدث لا يولد اعتباطيا، بل انه ناتج عن عوامل، عليه استخراجها لكي يفهمه ويؤثر فيه. إن العمل التاريخي يجعل من البنية الزمنية ذات استمرارية، وهي ذاتها استمرارية السرد التاريخي، وتفرض على المؤرخ نوعا من التوافق الزمني، فهو يعلم بأن الماضي لن يعود أبدا، وأن التاريخ لا يعيد نفسه، والحاضر يمر بشكل نهائي، لا جدوى من التصدي له، وان تمكن البعض من العمل على توجيهه نوعا ما، فالحاضر يسجل كامتداد لزمن الماضي، واستشراف لآفاق المستقبل .

إن زمن السرد التاريخي للأحداث، تدخل في مجابهة مع البنية الزمنية، التي يختارها المؤرخ إذ ينتقي من الأحداث ما يراه مناسبا لمشروعه التاريخي. ولعل الانتقال من البنية الزمنية المستمرة إلى الزمن المتقطع، هو في حد ذاته ظاهرة تاريخية بامتياز، لأنها تصقل الإطار الذي يبني تجاربنا الجماعية (ظروف العيش، المشاعر) أو ما يسميها "ميشيل فوكو Michel Foucault" بالقاعدة الابستمولوجية[1].

الذاتية والموضوعية:

إن اكتشاف التلميذ لنفسه، لا يكون إلا بتمثل جديد للتجارب الماضية ومعرفة ظروفها وما مدى استيعابها لها. فهو ملزم بأن يكون عالما صغيرا لكل التاريخ الذي قد يتعرف عليه، وبالتالي فإن معرفته لذاته، هي في نفس الوقت معرفة لعالم القضايا الإنسانية. فالتاريخ هو دعوة للتلميذ إلى التفكير في تاريخية الظرف الإنساني والذات الخاصة، إن الغوص في التاريخ يتيح له توسيع تجربته التاريخية، وتعميق فهمه للتاريخ الذي يكتبه، حيث أنه يمكنه من فهم منطق السلوك الجماعي، وفهم أن ترك

[1]- Michel Foucault, L'Archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1969.

الـزمن للـزمن وانتظـار اللحظـة المناسـبة، هـو أمـر ضـروري لكـن يبقـى هـذا الغـوص ذو مجازفـات لابـد للمـؤرخ الصـغير أن يحتـاط منهـا، كـأن يتيـه فيهـا، أو أن يصـبح أسـيرا للـروابط العديـدة التـي اضـطلع بهـا ككـائن فـي الوجـود وككـائن تـاريخي، لـذا فـالرجوع إلـى التـاريخ كممارسـة ثقافيـة، هـو وسـيلة لبقائـه واعيـا بنسبية غوصه الخاص.

إذن فالتـاريخ هـو وسـيلة للاحتفـاظ برباطـة الجـأش، وهـو لحظـة للمعرفـة والتوضـيح مـن هنـا يتضـح لنـا اختلافـه عـن الـذاكرة، وأن الكتابـة التاريخيـة تسـتوجب نوعـا مـن التـروي وأخـذ العلـة. فالاعتقـاد بأنـه يكفـي بـأن نجعـل السـنوات تمـر لكـي نرجـع إلـى الـوراء، هـو أمـر فيـه نـوع مـن الخدعـة. إن التـاريخ يسـمح بفهـم إشـكالات كـل الأحـداث المتسلسـلة التـي نعيشـها، لأن معنـى أن نعـيش هـو أن نعـيش الإشـكال، ولكـي يسـتطيع التلميـذ تحليـل أو معالجـة موضـوع مـا، فهـو ملـزم بـأن يعـيش الحـدث مـن جديـد وبـأن يحـاول تمثلـه، وذلـك بـأن يضـع نفسـه مكـان النـاس الـذين يريـد دراسـة حيـاتهم، ديانـاتهم تفكيـرهم... فتمـرين التلميـذ علـى البحـث التـاريخي، يجعلـه يـراكم عديـد التجـارب والأحـداث، وهـذا مـا يمكنـه مـن تعبئـة وتطـوير عديـد المواقـف. كمـا أنهـا تسـتلزم تنشـيط المخيلـة والمشـاعر الوجدانيـة للاضـطلاع علـى الأحـداث بنـوع مـن الحـذر. بيـد أنـه لا يجـب أن يكـون كـالروائي، فينسـاق وراء مخيلتـه بشـكل مطلـق، ويكتفـي بتخيـل النـاس مـن خـلال حـالات يدرسـها، بـل مـن واجبـه أن يتحقـق مـن أن مـا يتخيلـه هـو صـحيح فعـلا، وأن يبحـث فـي المراجـع عـن الـدلائل والحجـج التـي تثبـت أقوالـه. فالتـاريخ إذن، الخيـال يعتمـد علـى الـدليل والدقـة بواسـطته يتمكن التلميذ "المؤرخ" من الاطلاع على حياة الشعوب ومعرفة ماضيها.

فالتـاريخ يعمـل دائمـا علـى محاولـة فهـم أسـباب وظـروف حـوادث الماضـي، فهـو يحلـل العوامـل والحيثيـات المفسـرة للحـدث التـاريخي، وعلـى المـؤرخ أن ينسـاق نحـو معرفـة الأسـباب والظـروف العديـدة وعلـى ترتيـب الوقـائع والأحـداث، والعمـل علـى تصـنيفها وتـرجيح الحـدث الأهـم وفـق تسلسـل منطقـي يكتسـبه مـن خـلال ثراء ثقافته التاريخية، وهو ما يجعله يصبح قادرا على التنبؤ بالنتائج.

الذاكرة والتاريخ

يميـز "روبيـر مـارتينو Robert Martineau "بـين الـذاكرة الجماعيـة والـذاكرة التاريخيـة[2]، حيـث يعتبـر الماضـي حاضـرا دائمـا فـي حياتنـا اليوميـة، فهـو كـل مـا نحسـه و نعرفـه ونتـذكره عـن ماضـينا الخـاص أو العـام، والـذي يكـون منتشـرا فـي مجتمعنـا بطـرق مختلفـة. وهـو مـا يؤكـده أيضـا المـؤرخ الفرنسـي" بييـر نـورا Pierre Norra " حيـث يقـول: « بـأن استحضـارات واستشـهادات الماضـي تتغـذى مـن مصـدرين أساسـين هما: الذاكرة الجماعية والذاكرة التاريخية»[3].

فالـذاكرة الجماعيـة، هـي مـا يخلـف عـن الماضـي بمعـيش الجماعـات أو مـا تفعـل هـذه الأخيـرة بهـذا الماضـي، لـذا فالـذاكرة الجماعيـة تكـون بـدون حـدود وغامضـة أحيانـا، وقـد وصـفها المـؤرخ "بييـر نـورا" بالـذكرى أو مجمـوع الـذكريات الواعيـة، أو الغيـر الواعيـة بالتجربـة المعيشـية، التـي تـم إنتاجهـا مـن طـرف

(2) Robert Martineau, « La reforme du curriculum: Quelle histoire et quelle formation pour - quelle citoyenneté? », Traces, Vol.36, no1, 1998

(3)Pierre Nora, « Mémoire collective » dans Jacques Le Goff et aill, La Nouvelle Histoire, Paris, Retz: CEPL, 1978

جماعة، والتي تكون فيها الهوية مشبعة بانطباع الماضي، كالتجارب الشخصية أو التي نقلت عن طريق التقليد، والتي تمت المحافظة عليها بواسطة المؤسسات والعادات وكتب التاريخ، إنها ذاكرة الأمم ، الأسر، الأحزاب السياسية... فهي الواقع الذي لا بديل لنا عنه، بحيث نجدها ترتبط بقوة بمعيش الجماعات، لكن هذا الارتباط بالماضي، هو تطعيم في حد ذاته لمصدر آخر هو الذاكرة التاريخية، التي هي ثمرة لتقليد علمي، أي تحليل نقدي للأحداث بكيفية محددة وواضحة مستندة إلى حجج داحضة، ذلك أن قيمة التاريخ تكمن في نهجه لتفسير الحقائق الاجتماعية عن طريق الزمن[4]، فكل واحد منا يستخدم هذين المصدرين(الصحافي، السينمائي والسياسي والمؤرخ...) إن تدريس التاريخ، معناه جعل التلاميذ قادرين على التمييز بين هذين المصدرين، ومعرفة قيمة وأسس كل صنف في بناء آرائهم وتشكيل تصوراتهم، وخصوصا لتطوير قدراتهم على التفكير بماضيهم، بدل استظهاره وكما جاء على لسان الباحث الديداكتيكي" أندري سيكال André Ségal " فمعنى تدريس التاريخ هو ولوج العقل داخل الذاكرة"[5].

ويعتبر التفرقة بين الذاكرة والتاريخ أمرا ضروريا، لكن الواقع يقول بأن الحدود بينهما قابلة للانتفاء، ذلك أن التاريخ يساهم في بناء الذاكرة، كما أن الممارسة التاريخية تترسخ بشكل لا يمكن إزالته أو محوه من ذاكرة المجتمعات، ومما تجدر الإشارة إليه، أن النشاط التاريخي يعد مكونا من المكونات الأساسية للثقافة العالمة. فالطفل يتعلم تاريخه في المدرسة، وهناك يتقاسم ذاكرة الأجيال السابقة، وبالتالي فإنه يتغذى من نفس الجذور وهذا ما يقوي إحساسه بالانتماء، وينمي هويته الجماعية.

إن الهوية الجماعية المطلوبة في الدراسة التاريخية مهمة جدا، فمن الخطأ أن نتصور مسبقا بأن هوية أي جماعة تنحصر في عرق أو وطن أو قومية. وإنما الجماعات تحدد من خلال شبكات معقدة، وليس مجرد تكوين للعقل عن طريق إكسابه المعرفة، وإنما هي تطوير لجميع الإمكانيات التي يستطيع من خلالها المتعلم أن يتأقلم مع محيطه الطبيعي والاجتماعي ليصبح فاعلا اجتماعيا.

إن تدريس التاريخ يمكن أن يشكل واقيا بالنسبة للذاكرة، ذلك أن تعلم منهج التفكير التاريخي، يقي التلاميذ من الاستعمالات المتعددة والمنحرفة للتاريخ، عبر التذكير بقيمة المعرفة العلمية للماضي والدروس المستخلصة من أجل الحاضر. فالمنهج التاريخي يسمح بصياغة التمثلات ووضع التفسيرات المنطقية للماضي، انه ما يسميه" أنطوان بروست Antoine Prost " بمستويات الذاكرة، إذ يعتبر بأن الذاكرة مرتبطة بتاريخ المجتمع، وذلك وفق أربعة مستويات[6]:

استحضار وقائع وأحداث تاريخية بغية الحفاظ على الذاكرة الجماعية: من خلال الاحتفاظ بحدث تاريخي هام، له حمولة وازنة خوفا من ضياعه، فالذاكرة تعمل على عزل عناصر الحدث لتسليط

(4) Jacques Le Goff et Pierre Nora (dir). Faire de l'histoire. ,3 vol, Paris, éditions Gallimard. 1974, p106

(5)André Ségal, « Enseigner la différence par l'histoire », Traces, Vol.28, no 1, 1990, p 19

(6)Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien? »,in Vingtième Siècle Revue d'histoire, no 65,janvier-mars,2000,p.12-15

الضوء عليه، بخلاف المؤرخ فهو يبدل قصار جهده ليصنع الحدث المحتفظ به كذكرى في سياق تاريخي، ويجعله أكثر وضوحا.

وظيفة الذاكرة تساعد على منع النسيان: حيث يمنح لتسلسل الأحداث تماسكا، فوظيفة الذاكرة تؤدي إما إلى تراكم الإفادات المتجاوزة، كالكلمات المقتبسة من المعاجم دون صياغة للعبارات، أو إلى التجميع اللامتناهي والمستحيل للماضي بشكل كلي. بخلاف التاريخ الذي هو حسب المؤرخ " لوسيان فيفير Lucien Febvre" [7] يتجه إلى اللامبالاة بهذا التراكم اللاإنساني للأحداث، فمن خلال إعادة متوالية الأحداث نجد أن بعضها تنتقل إلى بعد ثان، والبعض الآخر يجعل التاريخ تقويم للنسيان، انتقائي لا مفر منه.

ارتباط الذاكرة بالعقل والوجدان: إن أحداث الذاكرة يجب أن يظل محتفظا بها، وغالبا ما تكون هذه الأحداث عبارة عن تجارب، مآسي... فالجروح لا تندمل كليا، بل يظل آثارها واضحة ولعل تذكر الماضي فيه دعوة للجميع من أجل المصالحة، وإيجاد حلول لمآسي الماضي وتجنب حدوثها في المستقبل..

الذاكرة الخاصة والعالمية: إن وظيفة الذاكرة تتفق إجمالا مع إثباتات الهوية، حيث تستهدف حدثا يعتبر أساسيا وهاما بالنسبة للجماعة، وتستثني من هو غير معني بهذا الحدث. فوظيفة الذاكرة تجعل من الجماعة أكثر انغلاقا حول ذاتها، ولا تقبل سوى شيء واحد هو الموافقة. والملاحظ، أن هذا الاتجاه يتناقض منطقيا مع وظيفة الذاكرة نفسها، التي تهدف إلى فهم الماضي من خلال الحاضر

التاريخ وبناء الحس النقدي

في خضم ما يعيشه العالم اليوم من تطورات في جميع المجالات، ودخوله ما يسمى بزمن العولمة. أصبح الوعي الثقافي من الشروط الضرورية، التي تساعد التلاميذ على الانخراط في الحياة الديمقراطية، وتنمية حسهم النقدي. وهكذا يصبحون قادرين على تلقي الأحداث، وطرح التساؤلات، وتفسير البيانات، والتوصل إلى استنتاجات منطقية، تؤهلهم لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تصادفهم خلال مراحل حياتهم. فالتاريخ طريقة ومنهاج، إنما هو لمعرفة وفهم الواقع الاجتماعي، واستيعابه في تنوعه وفي بعديه الزمني والمجالي، مع التركيز على الدور الأساسي للمدرس الذي عليه خلق الوضعيات لتعزيز القدرة النقدية اللازمة لدى التلميذ من معالجة الكم الهائل من المعلومات التي يتلقاها على مستوى وسائل الإعلام. فالتاريخ يعمل دائما على محاولة فهم أسباب وظروف حوادث الماضي، فهو يحلل العوامل والحيثيات المفسرة للحدث التاريخي، وعلى المؤرخ أن ينساق نحو معرفة الأسباب والظروف العديدة وعلى ترتيب الوقائع والأحداث، والعمل على تصنيفها وترجيح الحدث الأهم وفق تسلسل منطقي يكتسبه من خلال ثراء ثقافته التاريخية، وهو ما يجعله يصبح قادرا على التنبؤ بالنتائج.

(7)Lucien Febvre ,Combats pour l'histoire ., Paris, Librairie Armand Colin, 1992

ثانياً: التاريخ وقيم المواطنة والديمقراطية

التاريخ مدرسة للمواطنة

يعتبر التاريخ من أهم القنوات، التي يتربى فيها التلاميذ على قيم المواطنة، ذلك أن التنوع الثقافي والاجتماعي الذي يميز القسم الدراسي، يتيح لهم فرصا كبيرة، من إمكانية التعبير عن ذواتهم، وتنمية مواقفهم الايجابية، وتعزيز أسس المواطنة الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، والتي لا يمكن تحقيقها إلا بمعرفة العادات الثقافية للمجتمع، والتي يمكن أن تستخلص من التاريخ. وهنا نطرح السؤال التالي أي تاريخ وجب توظيفه لتحقيق هذه الغايات؟

ففي ظل التطور الذي يشهده العالم في مختلف المجالات، وجب علينا جميعا البحث عن أسس التماسك بين أفراد المجتمع على أساس بناء ديمقراطي ذو مناخ سوسيو ثقافي متفتح، يقبل نقاشا حضاريا حول الخطابات، يسمح ببلوغ مستوى من التفكير حيث تكون السلوكات مستنيرة بمجموعة من القيم التي تحترم كرامة الإنسان، وتعطيه الحق في الاختلاف في الرأي والحق في التعليم والمشاركة في اتخاذ القرارات. وهذا ما يدعو إليه "روبير مارتينو Robert Martineau " إذ يرى أنه من الواجب إعطاء قيمة أكبر لتدريس التاريخ مما هي عليه اليوم، مع إضفاء بعد المواطنة بهدف خلق مواطنين منفتحين ، مثقفين ومسؤولين. (8)

ففي عصر المستجدات والعولمة المتوحشة، فإننا نجد أنفسنا نعيش في مجتمع يشكل مسرحا لاختلاف في الاتجاهات والمواقف والتيارات الفكرية، لذا فالحكم النقدي للأفراد يكون دائما تحت الاختيار. إن المعالجة التلفزية للمواضيع التاريخية، تحول دون أي محاولة لترتيب الفكر التاريخي، فهي تفتح المجال للواقع الافتراضي والفكر الخيالي، وهدا مانعته" كريستوف لاش Christopher Lash" بمركب النرجيسية (9)،حيث أن المواطن يكون متقوقعا حول نفسه، منشغلا بمعيشه اليومي، مجردا من كل رغبة في الاستمرارية التاريخية، وقليل الاهتمام بالمستقبل. لذا فالمواطنة السليمة يجب أن تكون لها القدرة على التقيد بالزمان والمجال وبالمؤسسات السياسية والاجتماعية، وكذلك الشأن بالنسبة للثقافة التي ينبغي أن تتجسد في المجتمع. فالمواطنة هي ثمرة التطور التاريخي لأشكال مختلفة من التنظيمات السوسيوسياسية للإنسانية. فبلوغ التلميذ لمستوى من النضج الثقافي، يجعله ممتلكا لمضادات حيوية تحميه من الخطابات أو الممارسات غير الديمقراطية، وبالتالي تجعله عضوا مسؤولا عن الدينامية الاجتماعية، وواعيا بأهمية الاختلاف واحترام الرأي الآخر، إن التلميذ الذي يتعمق في جوهر الإشكال الذي يطرحه، يرفض أن يلقي مسؤولياته على الآخرين بل يكون منفتحا على الإبداع والبحث التاريخي، آخذا بالسببية ومتجنبا لإصدار الأحكام الجاهزة دون الاستناد على أدلة داحضة. كما أنه يكون بعيدا عن كل أشكال التعصب لنوع من الثقافات، الأجناس أو الطبقات، ويصبح قادرا على العيش في مجتمع منفتح يتجاوز به احتياجاته الخاصة ليبحث عن الاحتياجات المشتركة. وبما أن قدرته على فهم الإشكالات ترتبط كثيرا بأهميته على معرفة مواطن الإخفاق، ومعرفة الرهانات والقيم

(8)Robert Martineau et Christian Laville, «L'histoire voie royale vers la citoyenneté? », op.cit., p.26.
(9)Christopher Lasch, Le complexe de Narcisse, Paris, Robert Laffont, 1981,p74

الغامضة التي تكون موضوع الخلاف، فهو يكون ملزما بأن يقترب من الأحداث التاريخية، ويعي مدلولها لكي يكون قادرا على التأثير والتأثر من خلال مشاركة الآخرين لتحقيق الأهداف المتوخاة، وهنا تبرز أهمية درس التاريخ في مساعدة التلميذ على بناء هويته الوطنية والمظاهر المميزة لها، وعلى تقديس لون الجماعة والاعتزاز بها، فالهوية بحسب "فرانسوا أوديجي François Audigier" تحدد بشكل جماعي[10]، حيث ينتمي كل شخص إلى العديد من الفئات، ويتفاعل ضمن هذه العلاقات متعددة الانتماءات، فنحن نعيش بمجتمعات حيث الهوية الجماعية يمكن أن تنشأ بشكل متجانس، لذلك يبقى من واجب جميع الأفراد الانخراط بالإطار الثقافي، السياسي، الاجتماعي والاقتصادي المميز للجماعة. ولكي يحدث هذا لا بد لدرس التاريخ أن يعمل على تسمية كل ذلك، ذلك أن فهم الماضي لإيجاد تفسيرات الحاضر، إنما هو في حقيقة الأمر، دعوة صريحة لارتداء ثوب المواطنة الديمقراطية، والابتعاد عن كل أشكال التعصبات الإثنية أو الثقافية. فالمدرسة تستطيع أن تشكل ملتقى للحوار، وتحقيق الهوية الوطنية بشكل موحد وديناميكي.

إن درس التاريخ هو فضاء لترسيخ الحريات بشكل مثالي، فالمواطن الديمقراطي في جوهره هو شخص مستقل وناضج، والمسؤوليات التي تفرض عليه من طرف مجتمعه تجبره على أن يبقى حذرا، ويتخلص من العقبات التي قد تعوق تفكيره ومشاركته في الدينامية الاجتماعية، لكن حتما يحمل الفرد من خلال بيئته لحمولة ثقافية وآراء مسبقة، ومن المفروض على درس التاريخ، أن يجد التخريجة المناسبة للتوفيق بين تمثلات الماضي وحقائق الحاضر. فالمؤرخ بمعالجته الثلاثية للأبعاد(الزمن، المجال، المجتمع) لحقائق الماضي يتمكن من فهم انشغالات الحاضر ،وهكذا يتحرر من الانفعالات اللاشعورية المرتبطة بالذاكرة، أي محاولة فهم ما ينعته الباحث"بيير بورغو Pierre Bourgault" بخطابات الشريط " Les discours de cassette"[11]. فدرس التاريخ من خلال ترسيخ الديمقراطية يعمل على إعادة إبراز الواقع المستمر للتغيير، وإعطائه قيمة مقبولة اجتماعيا.

وعموما يمكن للتربية التاريخية أن تساهم في ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلم وفق ثلاث مستويات:

المستوى الأول : مساءلة الأحداث الاجتماعية وفق منظور تاريخي:

إن تعلم طرح أسئلة خاصة تنبع من ذاتية تخص التلميذ بدلا من مجرد الإجابة على أسئلة مطروحة من طرف الآخرين.أي تطوير كفاية التيقظ والانتباه والتساؤل والشك، وهي تبقى جد هامة بالنسبة لمواطن واع هذا الفكر الناقد الذي يسبق ويدعم تمرين التفكير النقدي.[12]إن مناقشة التلميذ للأحداث الاجتماعية من منظور تاريخي لا تقف عند ظاهر الأشياء، بل يتعلم كيف يرى ما وراء المظاهر، إذ يدرك أن الأحداث الاجتماعية في الحاضر كما في الماضي نادرا ما تفسر نفسها بنفسها، كما يتأكد

(10)François Audigier, « Enseigner l'Europe : quelques questions a l'histoire et a la géographie scolaires », Recherche et Formation, no 18, avril 1995

(11)Pierre Bourgault, «Pour en finir avec l'histoire en cassettes », Traces, no27, avril 1989,p 9-13

(12)Christian Laville et Robert Martineau, « l'histoire : Voie royale vers la citoyenneté ? », Vie pédagogique, no 109, novembre-décembre,1998,p 35-38

أنه، ومن أجل فهمها من الواجب عموما الاستفسار حول مصادرها، وعن سياق إنتاجها، هكذا يكتشف التلميذ انعكاس العودة إلى الماضي من أجل فهم تلك الأحداث الاجتماعية. إن امتلاك المنظور التاريخي من طرف التلميذ، يؤدي به إلى القيام بعدد من أشكال التعلم المفسرة، بالإضافة إلى تمكنه من تسجيل الأحداث الاجتماعية ضمن الزمن متجاوزا لحالة زمنية بسيطة فهو يتعلم كيف يجعلها ضمن تعقيدها، كطريقة وحيدة لتفادي الرؤيا المختزلة أو النتيجة المستعجلة، لأنه يتساءل حول تعدد المظاهر، التي تدخل في تكوين حدث اجتماعي، وبالتالي فهو يتعلم دائما الشك في التفسيرات أحادية البعد، كما يتعلم أن يأخذ من الحاضر آثارا للتغيير الذي حدث في الماضي.

المستوى الثاني: تأويل الأحداث الاجتماعية بمساعدة المنهج التاريخي:

إن المعرفة التاريخية ليس هدفها هو التجميع المركب اعتباطيا للأحداث الواقعية فقط، بل المجموعات المفصلة بوضوح. [13] فالمنظور والمنهج التاريخيين يشكلان ما يسمى بالتفكير التاريخي، الذي بالعودة إليه لا يتمكن التلميذ فقط من وصف وفهم الأحداث الاجتماعية، بل أيضا يفسرها ويؤولها.

إن امتلاك هذا الشكل من التفكير، يفرض استخدام بعض الآليات المنهجية. فانطلاقا من الإشكال يتم البحث في الوثائق عن إعادة بناء الأحداث الاجتماعية للماضي. لهذا فالعديد من أوجه هذه الأحداث الاجتماعية، يمكن أن تكون مترابطة فيما بينها، وذلك من أجل تفسير ما حدث بالماضي، وإعادة إبراز التشابهات والاختلافات لنفس الحالة المرتبطة بالتغيير في إطار الزمن، لأنه هنا حيث تجد التمفصلات الأساسية للمنهج معناها ضمن المنظور التاريخي.

إن المصادر الوثائقية وغيرها، دائما تكون مريبة، والتفسيرات التي تنجم عنها هي بدورها تكون غير أكيدة ونسبية، لذلك وجب على التلميذ أن يماثل تفسيره للأحداث الاجتماعية، وذلك بمعرفة تصوراتها الخاصة بها سابقا، وتصورات الآخرين الذين يتناولهم وذلك بمقارنة مختلف التفسيرات لنفس الحدث الاجتماعي، ليستخلص في الأخير أن المعارف التاريخية تتضمن معارف خاصة، وبأنها إنتاجات إنسانية نابعة عن شخصيات وظروف خاصة.

المستوى الثالث: بناء وعيه المواطن بمساعدة التاريخ:

ليس هناك من ممارسة أكثر تكوينا للمواطن، من أن يكتشف هو بنفسه المقومات التاريخية للمواطنة الديمقراطية من أجل تقدير قيمة ذلك. [14] إن التربية على المواطنة تنشد هدفين اثنين، الأول يتجلى في تسهيل عملية الاندماج المتوافق مع المجتمع ومع ضرورة احترام الاختلاف، والثاني يكمن في تهيئة التلميذ للعب دور فاعل، هدف يبقى تحقيقه متوقفا على اكتساب المعارف بمختلف المجالات خصوصا المعارف المتعلقة بالمؤسسات الديمقراطية، وعلى الأخذ بالقيم والعادات، التي تؤسس مجتمعنا. فالتاريخ ومن خلال هذه الأهداف الخاضعة للدراسة، ينشئ مكانا متميزا لامتلاك واندماج هذه المعارف. فبناء

(13)Raymond Aron, La philosophie critique de l'histoire. Librairie philosophique, J.Vrin, 1969.
(14)Robert Martineau, « Du patriote au citoyen éclairé…L'histoire comme vecteur d'éducation a la citoyenneté », A propos de l'histoire nationale, Sillery, Septentrion,1998,p45-56

التلميذ لوعيه كمواطن، معناه أن يفهم طبيعة وحمولة مقومات هويته الاجتماعية، وأن يدرك أهمية بعض الأحداث الاجتماعية في إرساء الديمقراطية وعلاقتها بالقيم والمبادئ، وأن يستوعب مساهمة المؤسسات الاجتماعية بالحياة العامة، وأن يأخذ بعين الاعتبار الميزة المحددة للمشاركة والانخراط داخل المجتمع الديمقراطي.

إن تطوير وعي التلميذ بقيم المواطنة يقتضي اللجوء إلى أمرين ضروريين، أولهما هو اكتسابه لنوع من الحصانة الثقافية والشك المنهجي، وثانيهما هو قدرته على فهم المجتمع والعالم اللذان يعيش فيهما، مما يؤهله إلى فهم القيم والمبادئ التي تدخل ضمن رهان المجتمعات، ذلك أن تواجد المؤسسات العامة وبما تقوم به من أدوار مختلفة، ثم المكتسبات الاجتماعية، هي ليست وليدة اللحظة وإنما نتيجة كفاحات طويلة. فالهويات تصنع على مر التاريخ والذي يمكن للإنسان أن يؤثر على مساره.

التاريخ والديمقراطية

يبقى الهدف من تعلم التاريخ، ليس هو جعل التلميذ يحفظ عن ظهر قلب ترجمة مبسطة ومناسبة من المعارف العلمية، بل تمكينه من تطوير الكفايات التي تساعده على فهم الوقائع الاجتماعية للحاضر على ضوء الماضي. فالتلميذ يناقش الوقائع الاجتماعية وفق المنظور التاريخي، حيث يقوم بإيجاد تفسير عقلاني لإشكالات مطروحة اعتمادا على الوثائق. لقد كان تعميم التربية التاريخية بالفضاء المدرسي هو نتيجة للاهتمامات المرتبطة بالتربية على المواطنة. يتعلق الأمر بتلقين المواطنين لهويتهم الوطنية بالإضافة إلى أهمية النظام الاجتماعي والسياسي.

إن التاريخ والتربية على المواطنة، يتم من خلال الإسهام في إنشاء مواطنين قادرين على المساهمة الاجتماعية المنفتحة والواضحة طبقا للمبادئ والقيم الديمقراطية.

فنحن لا نولد ديمقراطيين، بل نكتسب ذلك عن طريق التاريخ، يرى الباحث "دانيال لاتوش Daniel Latouche"، بأن المجتمع بدون تربية وتعليم، تجعل الممارسة الديمقراطية كصدفة مفرغة[15]. ومما لاشك فيه أن دور الآباء في التأقلم السياسي للشباب يظل مركزيا "فميشيل فيز Michel Fize " يرى بأن التلاميذ يلجون إلى المدارس محملين بنوع من الثقافة الموروثة عن وسطهم الأسري، الذي يفرز مجموعة من القيم، الاتجاهات والآراء بل، وحتى الأحكام المسبقة للواقع الاجتماعي.[16] دون التأكد مما إذا كان هذا التزود الثقافي الموروث، سيؤدي بهم إلى اندماج اجتماعي وسياسي جيد في ظل بناء الصرح الديمقراطي، فما هو نوع التكوين التاريخي الذي يجب توفيره لهذا البناء؟

إن الممارسة تكون متأثرة بشدة بالأسس النظرية التي ارتكز عليها التصور السائد بالمجتمع، وهو ما يجعل درس التاريخ يمر وفق قالب معين، فالماضي حاضر بثقله في حياتنا المعاصرة، بأساليب متعددة وبأشكال متنوعة. ولعل درس التاريخ يساعد التلميذ المواطن على تكوين تفسير خاص به ومقارنته بباقي التفسيرات الأخرى، وتطوير قدرته على تركيبها تاريخيا، ثقافيا ومجاليا، فالرهان

(15)Daniel Latouche, «La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques? »,Vie Pédagogique, no 74,septembre-octobre 1991,p11-17

(16)Michel Fize, La démocratie familiale, Paris, Presses de la Renaissance, 1990p187

البيداغوجي لا يتوقف فقط في أن يحتوي كتاب التاريخ المضمون، بل بالأساس أن يكون ذو برنامج تعليمي يرتكز على الفكر النقدي، وعلى طريقة التفكير التاريخي، لأنه بالانفتاح على العقل المعرفي للتاريخ المدرسي. نتمكن بشكل أكبر من تقييم ما يقدمه التاريخ لتكوين المواطن. فالتاريخ يجعل التلميذ يمنح للزمن قيمة أخرى، وذلك باعتبار التاريخ ليست أسطورة، وإنما سيرورة أحداث وممارسات سوسيو سياسية، حيث أن درس التاريخ يمنح للتلاميذ إمكانية تثمين الظروف التاريخية، بهدف فهم التطور التصاعدي للفكر الديمقراطي. وهو يمكن الشباب من توسيع مجال خيالهم عبر استهلاك مظاهر الواقع اليومي. فالمواطن يتعود على أن يقبل الأحداث الواقعية خارج السياق، والتي تكون غالبا ممزوجة بالخيال المنقول من طرف وسائل الإعلام، وعموما يفقد المواطن التصور الزمني الذي يساعده على فهم الأحداث الراهنة. فالتاريخ يعمل على تفسير الحاضر بناء على ضوء الأحداث لا على الأيديولوجيات والأحكام المسبقة، وجعلها (الأحداث) ضمن سياق زمني، وتحريرها من خاصياتها الآنية. إن هذه القدرة على وضع الأحداث ضمن سياقها، تبقى هامة بالنسبة للتلميذ، حيث أنه تحميه من فقدان مسار التطور الإنساني، وأيضا فقدان الثقة بالتطور وبقدرة الناس على تسوية مشاكلهم، كما أنها تنبه المجتمعات إلى أنها بإمكانها أن تتحكم بمصيرها، فمن خلال الحاضر تستطيع بناء مستقبل أبنائها، بناء على أن الوقائع الراهنة، فهي ليست جامدة بل إنها تتفاعل ضمن سيرورة التطور والتدخلات الإنسانية. فالتلميذ يتعلم أن الاختلاف ليس معناه الفشل أو المعارضة، وإنما هو محرك أساسي للحياة الديمقراطية.[17]ويمكن للتاريخ أن يساهم في تعزيز قيم المواطنة من خلال مايلي:

– يمكن للتاريخ أن يبين كيف أن الديمقراطية ليست خيالا، بل هي نتاج لتطور في الأحداث ومكونات المجتمع و التطبيقات السوسيوسياسية. فدرس التاريخ يساعد على معرفة تطورات مفهوم الديمقراطية. أي بناء قيمتها التاريخية و ميزتها كفلسفة سياسية.

– يساهم درس التاريخ في بناء الهوية، وتنمية الوطنية إلى محاولة للتربية على المواطنة الوظيفة التعريفية للتاريخ. لأنه وفي ظل التعددية الثقافية و تنوع المجتمعات، لم يعد التاريخ فقط وسيلة لفهم الماضي بل طريقة لشرح و تفسير الحاضر.

– يمكن درس التاريخ من أن يبين لنا أن التاريخ ليس فقط استمرارية مطلقة، بل هناك حالات انفصال و استمرارية عبر الزمن. لأن التاريخ يصير بهذه الطريقة أي الاستمرارية الخطية المطلقة عدوا للحاضر، حيث يجعل الأفراد يشعرون بالنقص إزاء تطور الأحداث الذي لا يخضع لأية قوانين معروفة.إذ عن طريق نظرته للمجتمعات القديمة يمكن دراسة التاريخ من فهم أن التغيير كان دوما

(17) – عبد المجيد القدوري: التاريخ وتكوين الشخصية الوطنية، ضمن كتاب، الجامعة والشراكة: أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، 1999، سلسلة الندوات رقم 8، ص:67-69.

عـاملا هامـا فـي تطـور الأفـراد و المجتمعـات الـذين ينتمـون إليهـا.إذن بالنسـبة للديمقراطيـة يصـير درس التاريخ عاملا لفهم حقيقة التغيير و تمكين الشباب من جعل هذا التغيير قيمة اجتماعية مقبولة.

خاتمة

فـي نهايـة تحليـل هـذه الورقـة البحثيـة، يتبـين أهميـة درس التـاريخ والـدور الـذي تلعبـه الثقافـة التاريخيـة فـي ترسـيخ التربيـة علـى المواطنـة، فالاتصـال المنهجـي بالماضـي، يبلـور الـوعي التـاريخي لـدى المـتعلم، الأمـر الـذي يسـاعده علـى الانـدماج الاجتمـاعي، فطـوال درس التـاريخ المـتعلم مـدعو لأن ينـاقش ويقـارن وجهـة نظـره بـالمؤرخ وشخصـيات المرحلـة وبباقي زملائـه، وهـذا مـا يجعلـه يكتسـب القـدرة علـى وضـع الأحـداث فـي سـياقها الزمنـي. غيـر أن تناولـه للحـدث التـاريخي، يجـب أن يكـون بكيفيـة نقديـة، وهـذا لـن يـتم إلا مـن خـلال فهمـه وإدراكـه للواقـع الافتراضـي الـذي يقدمـه للحـدث التـاريخي. ويمكـن القـول أيضـا بـأن فصـل التـاريخ مـن شـأنه أن يشـكل ملتقـى للحـوار والمجـادلات الهادفـة، فـالمتعلمون وعلـى ضـوء المعطيـات التاريخيـة، تصـبح لـديهم مقـدرة علـى الارتقـاء بتفكيـرهم وتقـويم تصـوراتهم، بـل وحتـى تعـديلها فـي جـو يتسـم باحترام الآخر ومناقشة الآراء بالاستدلال والبرهنة والتفكير المنطقي.

المراجع المعتمدة

المراجع العربية

- عبد المجيد القدوري: التاريخ وتكوين الشخصية الوطنية، ضمن كتاب، الجامعة والشراكة: أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، 1999، سلسلة الندوات رقم 8.
- خيري إبراهيم، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر، 1990.
- فيين بول، أزمة المعرفة التاريخية، فوكو وثورة في المنهج، ترجمة وتقديم:إبراهيم فتحي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1993.
- واهمي خديجة، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء.2002.

المراجع الأجنبية

- André Ségal,«Enseigner la différence par l'histoire»,Traces,Vol 28,n°1,1990.
- Antoine Prost, «Comment l'histoire fait-elle l'historien?»,in Vingtième Siècle Revue d'histoire, n° 65,janvier-mars,2000.
- Christian Laville et Robert Martineau, «l'histoire: Voie royale vers la citoyenneté?», Vie pédagogique, n° 109, novembre-décembre,1998.
- Christopher Lasch, « Le complexe de Narcisse », Paris, Robert Laffont,1981.
- Daniel Latouche, «La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques? »,Vie Pédagogique, n° 74,septembre-octobre 1991.

• François Audigier, « Enseigner l'Europe : quelques questions a l'histoire et a la géographie scolaires », Recherche et Formation, n°18, avril 1995.

• Henri Moniot, « Didactique de l'histoire », Paris, Nathan, 1993.

• Jacques Le Goff et Pierre Nora (dir). « Faire de l'histoire » ,3 vol, Paris, éditions Gallimard. 1974.

• Lucien Febvre, « Combats pour l'histoire », Paris, Armand Colin, 1953

• Michel Fize, « La démocratie familiale », Paris, Presses de la Renaissance, 1990.

• Michel Foucault, « L'Archéologie du savoir », Paris, Gallimard, 1969.

• Pierre Bourgault, «Pour en finir avec l'histoire en cassettes », Traces, n°27, avril 1989.

• Pierre Nora, « Mémoire collective » dans Jacques Le Goff et aill, La Nouvelle Histoire, Paris, Retz: CEPL,1978.

• Raymond Aron, « La philosophie critique de l'histoire ». Librairie philosophique, J.Vrin, 1969.

• Robert Martineau, « La reforme du curriculum: Quelle histoire et quelle formation pour – quelle citoyenneté? », Traces, Vol.36, n°1, 1998.

Robert Martineau, « Du patriote au citoyen éclairé…L'histoire comme vecteur d'éducation a la citoyenneté», A propos de l'histoire nationale, Sillery, Septentrion,1998.